



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI  
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

---

# AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2024. №1/706

---

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının  
Prezidenti yanında  
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu  
Share research



ICJ WORLD of  
JOURNALS

calameo

ROOTINDEXING  
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE



## **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](mailto:editor@as-journal.edu.az); [info@as-journal.edu.az](mailto: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** Anar Mustafazadə (Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan)  
Elnur Əliyev (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)  
Elza Səmədli (Xəzər Universiteti, Azərbaycan)  
Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)  
İlham Cavadov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)  
İntiqam Cəbrayılöv (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)  
Könül Abaslı (Sumqayıt Dövlət Universiteti, Azərbaycan)  
Qalib Şərifov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)  
Müseyyib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)  
Pıralı Əliyev (Bakı Slavyan Universiteti, Azərbaycan)  
Ülviyyə Mikayılova (ADA Universiteti, Azərbaycan)

**Redaksiya şurası** Aziz Sancar (Çapel-Hill Şimali Karolina Universiteti, ABŞ)  
Ahmet Aytaç (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 (Bakı Slavyan Universiteti, Azərbaycan)  
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)  
Nodari Eriaşvili (Dövlət İdarəetmə Universiteti, RF)  
Rüfət Əzizov (Sumqayıt Dövlət Universiteti, Azərbaycan)  
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, Gülşən Hüseynova, Günel Rüstəmov, Ləman Rövşənova,  
Sevinc Qarazadə, Zenfira Əlibəyova.

Üzqabığı dizaynı: Taleh Məlik

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

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

**Editorial Board** Anar Mustafazade (Baku State University, Azerbaijan)  
Elnur Aliyev (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)  
Elza Semedli (Khazar University, Azerbaijan)  
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)  
Gailb Sharifov (Azerbaijan State Pedagogical University)  
Ilham Javadov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)  
Intigam Jabrayilov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)  
Konul Abasli (Sumgayit State University, Azerbaijan)  
Museyib İlyasov (Azerbaijan State Pedagogical University)  
Pirali Aliyev (Baku Slavic University, Azerbaijan)  
Ulviyya Mikayilova (ADA University, Azerbaijan)

**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 (Baku Slavic University, Azerbaijan)  
Etibar Aliyev (Azerbaijan National Academy of Sciences)  
Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan)  
Humeyir Ahmadov (Institute of Education 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)  
Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF)  
Nodari Eriashvili (State University of Management, RF)  
Rufat Aziziov (Sumgayit State University, Azerbaijan)  
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, Gulshan Huseynova, Gunel Rustamova, Laman Rovshanova,  
Sevinj Garazade, Zenfira Alibayova.

Cover design: Taleh Malik

---

## İÇİNDƏKİLƏR

- 9–16 İntiqam Cəbraylov**  
ŞUŞANIN TARİXİ ABİDƏLƏRİ VƏ ONLARIN AZƏRBAYCAN TARİXİ DƏRSLƏRİNDƏ ÖYRƏDİLMƏSİ İMKANLARI
- 17–30 Əbülfəz Süleymanlı, Nurlan Bayqabilov, Olqa Şebalina**  
TÜRKİYƏ VƏ QAZAXISTANDA UNİVERSİTETLƏRİN RƏQƏMSAL TRANSFORMASIYASI: MÜQAYİSƏLİ TƏHLİL
- 31–40 Vaqif Fətullayev, Aydan Şəkixanlı, Günel Ələkbərova**  
PEDAQOJİ KOLLEKTİVDƏ GENDER BƏRABƏRSİZLİYİNİN ŞAĞİRDLƏRİN MÜƏLLİMLİK PEŞƏSİNƏ MÜNASİBƏTİNƏ TƏSİRİ
- 41–48 Ramiz Nəsirov**  
AZƏRBAYCANDA MÜƏLLİMLƏRİN PEŞƏ MƏMNUNİYYƏTİ
- 49–54 İlahə Rəsulova**  
TƏHSİL SİSTEMİNDƏ OXUYUB-ANLAMA BACARIQLARININ İNKİŞAFINA XARİCİ AMİLLƏRİN TƏSİRİ
- 55–62 Namiq Ağaməmmədov**  
ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ COĞRAFIYANIN FİZİKA İLƏ İNTEQRATİV TƏDRİSİNƏ MÜASİR YANAŞMALAR
- 63–70 Firəduun İbrahimov**  
TƏHSİLALANLARIN QRUP HALINDA İDRAKİ HƏRƏKƏT FORMASININ PLANLAŞDIRILMASI
- 71–78 Aynur Axundova**  
TƏLİM PROSESİNDƏ MÜASİR METODLARDAN SƏMƏRƏLİ İSTİFADƏNİN ƏHƏMİYYƏTİ
- 79–85 Humay Alkişiyeva**  
OXUYUB-ANLAMA BACARIQLARININ İNKİŞAF PROSESİNİN TƏŞKİLİ YOLLARI
- 86–92 Günel Babayeva**  
ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ QIYMƏTLƏNDİRMƏNİN TƏŞKİLİ: BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏ
- 93–98 Yeganə Hüseynzadə**  
TƏLİM PROSESİNDƏ TƏNQİDİ VƏ YARADICI DÜŞÜNME BACARIQLARININ ROLU
- 99–106 Afaq Sadiqova**  
RUS DİLİNİN XARİCİ DİL KİMİ TƏDRİSİNDƏ LEKSİKANIN ÖYRƏNİLMƏSİNİN BƏZİ ASPEKTLƏRİ
- 107–113 Fidan Sarıbəyli**  
ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNİN İDARƏETMƏ MODELƏRİNİN MÜQAYİSƏLİ-TARİXİ TƏHLİLİ
- 114–122 Elman Quliyev**  
FÜZULİ SƏNƏTİNİN ECAZKARLIĞI
- 123–130 Bəşir Əhmədov**  
ŞAĞİRDLƏRİN TƏLİM MARAĞININ İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ

## CONTENTS

- 9–16** **Intigam Jabrayilov**  
HISTORICAL MONUMENTS OF SHUSHA AND THEIR TEACHING OPPORTUNITIES IN AZERBAIJANI HISTORY LESSONS
- 17–30** **Ebulfez Suleymanlı, Nurlan Baigabylov, Olga Shebalina**  
DIGITAL TRANSFORMATION OF UNIVERSITIES IN TÜRKİYE AND KAZAKHSTAN: COMPARATIVE ANALYSIS
- 31–40** **Vagif Fatullayev, Aydan Shakikhanli, Gunel Alakbarova**  
THE EFFECT OF GENDER INEQUALITY AMONG THE TEACHING STAFF ON THE ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS THE TEACHING PROFESSION
- 41–48** **Ramiz Nasirov**  
JOB SATISFACTION OF TEACHERS IN AZERBAIJAN
- 49–54** **Ilaha Rasulova**  
THE IMPACT OF EXTERNAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION SKILLS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM
- 55–62** **Namig Agamammadov**  
MODERN APPROACHES TO THE INTEGRATIVE TEACHING OF GEOGRAPHY WITH PHYSICS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS
- 63–70** **Firadun Ibrahimov**  
PLANNING OF THE LEARNERS' COGNITIVE ACTIVITIES IN GROUPS
- 71–78** **Aynur Akhundova**  
THE SIGNIFICANCE OF EFFECTIVE USE OF MODERN METHODS IN THE TRAINING PROCESS
- 79–85** **Humay Alikishiyeva**  
WAYS OF ORGANIZING THE DEVELOPMENT PROCESS OF READING AND COMPREHENSION SKILLS
- 86–92** **Gunel Babayeva**  
ORGANIZATION OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: INTERNATIONAL EXPERIENCE
- 93–98** **Yegana Huseynzade**  
THE ROLE OF CRITICAL AND CREATIVE THINKING SKILLS IN THE LEARNING PROCESS
- 99–106** **Afag Sadigova**  
SOME ASPECTS OF LEARNING VOCABULARY IN THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
- 107–113** **Fidan Saribayli**  
COMPARATIVE-HISTORICAL ANALYSIS OF MANAGEMENT MODELS IN HIGHER EDUCATION
- 114–122** **Elman Guliyev**  
THE ELOQUENCE OF FUZULI'S ART
- 123–130** **Bashir Ahmadov**  
DEVELOPING STUDENTS' INTEREST IN LEARNING



## BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

Böyük qürur hissi ilə bildirmək istəyirik ki, "Azərbaycan məktəbi" jurnalı bu il 100 yaşını qeyd edir. 1924-cü ildən bəri təhsildən danışırıq. 100 il ərzində təhsil prosesində baş verən müxtəlif hadisələrə şahidlik etmiş, onları işıqlandırmış, müzakirəyə çıxarmışıq. Bu müddətdə oxuyub öyrənməyin, araşdırmağın, kəşf etməyin əhəmiyyəti daha da artıb. Təhsilin həyatla əlaqələndirilməsi və bundan ötrü də tədqiqatlara əsaslanması zərurətə çevrilib.

Biz həmin o yeni çağırışların, yeni tədqiqatların qarçısıyıq və nə qədər ki, təhsil var, təhsilə ehtiyac var, biz də öz missiyamızı şərəflə yerinə yetirmək əzmindəyik!

Ölkəmizin şərəfli tarixinin yazılmasında Azərbaycan məktəbinin, təhsil cəbhəsində çalışanların rolu danılmazdır. Qalib ölkənin qalib təhsil işçilərinin yanında olmaq qürurvericidir!

Azərbaycan məktəbi ilə qürur duyanlardan olun!



## ŞUŞANIN TARİXİ ABİDƏLƏRİ VƏ ONLARIN AZƏRBAYCAN TARİXİ DƏRSLƏRİNDƏ ÖYRƏDİLMƏSİ İMKANLARI

### İNTİQAM CƏBRAYILOV

Pedaqogika elmləri doktoru, professor, Azərbaycan Respublikasının  
Təhsil İnstitutunun Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin müdiri.

E-mail: [intiqamcebrayilov@gmail.com](mailto:intiqamcebrayilov@gmail.com)

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

#### Məqaləyə istinad:

Cəbrayilov İ. (2024). Şuşanın tarixi abidələri və onların Azərbaycan tarixi dərslərində öyrədilməsi imkanları. *Azərbaycan məktəbi*, № 1 (706), səh. 9-16

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.16.

#### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 20.02.2024

Qəbul edilib: 12.03.2024

#### ANNOTASIYA

Məqalədə Şuşa şəhərinin tarixinə nəzər salınır, bu şəhərdəki tarixi abidələrin yaranması, Azərbaycanın milli mədəni irsinin zənginləşdirilməsindəki rolundan bəhs edilir. Müəllif dini abidələrin, məscidlərin türk-islam mədəniyyətinin inkişafına təsirini əsaslandırarkən bu işdə Şuşanın görkəmli şəxsiyyətlərinin fəaliyyətini də ön plana çəkir. Tədqiqatçı eyni zamanda Şuşanın tarixi abidələrinin ümumtəhsil məktəblərində öyrədilməsi imkanlarını da araşdırır, müxtəlif siniflərdə fənn proqramına uyğun olaraq Azərbaycan tarixi dərslərində Şuşanın tarixi abidələrinin öyrədilməsinə imkan verən mövzuları müəyyənləşdirir, mövzuların tədrisi yolları barədə elmi fikirlərini təqdim edir.

**Açar sözlər:** Şuşanın tarixi abidələri, Azərbaycan tarixi, mədəni irs, təlim prosesi, şəxsiyyətin formalaşması.

## HISTORICAL MONUMENTS OF SHUSHA AND THEIR TEACHING OPPORTUNITIES IN AZERBAIJANI HISTORY LESSONS

**INTIGAM JABRAYILOV**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of the Department of Theory and History of Education of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: [intiqamcebrayilov@gmail.com](mailto:intiqamcebrayilov@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2437-5926>

**To cite this article:**

Jabrayilov I. (2024). Historical monuments of Shusha and their teaching opportunities in Azerbaijani history lessons. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue 1, pp. 9-16

**DOI:** 10.30546/32898065.2024.1.16.

**Article history**

Received: 20.02.2024

Accepted: 12.03.2024

### ABSTRACT

The article looks at the history of the city of Shusha, the creation of historical monuments in this city, and its role in enriching the national cultural heritage of Azerbaijan. While justifying the influence of religious monuments and mosques on the development of Turkish-Islamic culture, the author also highlights the activities of prominent personalities of Shusha. At the same time, the researcher investigates the possibilities of teaching the historical monuments of Shusha in secondary schools. Following the subject program in various classes, he identifies topics that allow the teaching of the historical monuments of Shusha in Azerbaijani history classes and presents his scientific opinions on the methods of teaching the topics.

**Keywords:** Historical monuments of Shusha, Azerbaijani history, cultural heritage, learning process, personality formation.

## GİRİŞ

Azərbaycan xalqının tarixində Şuşanın özünəməxsus yeri və rolu vardır. Şuşa Qarabağın, Azərbaycanın, Şərqi və bütövlükdə dünyanın ən qədim və zəngin mədəniyyət ocaqlarından biridir. Ulu əcdadlarımız olan türk tayfaları tərəfindən əsası qoyulan Şuşa ən mürəkkəb tarixi şəraitdə belə özünün varlığını qoruyub saxlayıb, türk-müsəlman şəhəri kimi mədəni irsimizə böyük töhfələr verib. XVIII yüzillikdə buranın Qarabağ xanlığının mərkəzinə çevrilməsi, Şuşanın sosial-iqtisadi, siyasi və mədəni inkişafı üçün olduqca əlverişli şərait yaradıb. Belə ki, məhz o zaman burada müsəlman Şərq üslubuna xas olan binalar, qalalar, məscidlər, karvansaralar, malikanələrin inşası, körpülərin salınması geniş vüsət alıb və şəhər daha sürətlə inkişaf edib.

Dəniz səviyyəsindən 1400-1800 metr yüksəklikdə yerləşən Şuşa Qırxqız, Kirs, Murov, Bağcıran və Sarıbaba dağları ilə əhatə olunur. Bu şəhər tarixi, memarlıq abidələri ilə yanaşı, təbiət abidələri ilə də zəngindir. Şəhərin coğrafi mövqeyi, havasının təmizliyi, müalicəvi əhəmiyyətli təbii sularının olması ona diqqət və marağı daha da artırır (Qacar, 2023; Məmmədov, 2016). Əslində Şuşa özü bütövlükdə bir abidədir, abidə-şəhərdir. Ümummillə lider Heydər Əliyevin Şuşa şəhəri haqqında fikirləri bu şəhərin nə qədər böyük tarixi əhəmiyyət daşıdığını göstərir: “Şuşa təkcə şuşalılar üçün yox, bütün azərbaycanlılar üçün, Vətəninə, millətini sevən hər bir vətəndaşımız üçün əziz bir şəhərdir, əziz bir torpaqdır, əziz bir qaladır, əziz bir abidədir... Şuşa Azərbaycanın ən əziz və böyük tarixi olan guşəsidir. Azərbaycan xalqının, əcdadlarımızın yaratdığı böyük abidədir, təkcə şəhər deyil, böyük bir tarixi abidədir. Bu şəhərdə, onun ətrafında Azərbaycan xalqının bir neçə əsrlik tarixə malik olan böyük mədəniyyəti, mədəni irsi, qəhrəmanlıq nümunələri yaranıbdir” (Mustafayev, 2023).

## ŞUŞANIN TARİXİ ABİDƏLƏRİ AZƏRBAYCANIN MƏNƏVİ PASPORTU VƏ TÜRK-İSLAM DÜNYASININ MİLLİ SƏRVƏTİDİR

Şuşanın tarixi abidələrini Azərbaycan xalqının mənəvi pasportu adlandırmaq olar. Bu abidələr xalqımızın tarixi-mədəni yaddaşı, Qarabağ yurdunun ən qədim dövrlərdən Azərbaycana məxsusluğunun göstəricisidir. Bu abidələrdə xalqımızın düşüncə tərzini, milli psixologiyasını, dünyagörüşünü, inanc sistemini, torpağa, yurda bağlılıq əzmini, təhsil, elm, mədəniyyət sahəsində uğurları və digər xüsusiyyətlər əksini tapıb.

Tarixdən məlumdur ki, Şuşa şəhəri həmişə mədəniyyət mərkəzi kimi diqqəti cəlb edib. Şuşanın tarixinə dair yazılmış əsərlərdə, elmi araşdırmalarda onun siyasi, sosial-iqtisadi və mədəniyyət, o cümlədən təhsil tarixi ilə bağlı zəngin məlumatlar vardır. Bu baxımdan Firudin Şuşinskiyin “Şuşa”, Məşədixanım Nemətovanın “Azərbaycanın epiqrafik abidələri”, Elçin Əhmədovun “Şuşa Azərbaycanın tarixi və strateji əhəmiyyətli mədəniyyət paytaxtı”, Yaqub Mahmudov və Camal Mustafayevin “Şuşa-Pənahabad”, Zəhra Muradovanın “Şuşa, hər daşı-qayası tarix”, Ənvər Çingizovun “Şuşa şəhəri: Təbrizli məhəlləsi: tarixi-geneoloji tədqiqat”, Vasif Quliyevin “180 yaşlı Şuşa məktəbi”, Fərid Xəlillinin rəhbərliyi və Gülnadə Abdulova, Həbibə Əliyeva, Aygün Məmmədova, Şəhla Xəlilli ilə həmmüəllif olduğu “Şuşa: tarixi-mədəni irsin tədqiqi”, Fəzil Zeynalovun “Şuşa müqəddəs Azərbaycan şəhəri”, Çingiz Qacarin “Köhnə Şuşa”, Nazim Məmmədovun “Azərbaycan Respublikasının Şuşa şəhərinin tarixi”, Nəsiman Yaqublunun “Şuşa ziyalıları: unudulmuş irs”, Elnur Mustafayevin “Şuşanın maddi-mədəni irsi (epiqrafik abidələr əsasında)” və digər müəlliflərin çoxsaylı tədqiqatları böyük elmi əhəmiyyət daşıyır.

Araşdırmalar göstərir ki, Şuşa şəhərində 17 məscid, 6 karvansara, 3 türbə, 2 mədrəsə, 2 qəsr və qala divarları, o cümlədən 72 tarixi abidə, dövlət xadimlərinin və başqa tanınmış şəxslərin evləri olub. Eyni zamanda Şuşada daş döşənmiş, ümumi uzunluğu 1203 metr olan

küçələr, 17 məhəllə bulağı da şəhərə gözəllik verən abidələr sırasında idi. Qeyd edək ki, Şuşa abidələrinin əksəriyyəti XIX yüzillikdə yaşayan memar Kərbəlayi Səfixan Qarabaği tərəfindən tikilib. Dövrün görkəmli nəqqası kimi tanınan Kərbəlayi Səfərəli isə həmin abidələri zövqlə işləyib və onları müxtəlif, rəngarəng çalarla zənginləşdirib.

Şuşanın tarixi abidələri türk-islam dünyası üçün böyük əhəmiyyət daşıyır. Çünki bu abidələr Azərbaycan tarixinin mədəniyyət nümunələri olmaqla yanaşı, həm də türk-islam dünyasının zəngin xəzinəsidir. Abidələrin strukturu, məzmunu bütövlükdə Azərbaycanın da daxil olduğu türk-islam dünyasının xüsusiyyətlərini özündə əks etdirir. Bu baxımdan Şuşanın abidələri həm də türk-islam mədəniyyətinin zənginləşdirilməsində mühüm rol oynayıb. Yuxarı Gövhər Ağa məscidi (XIX yüzillik), Aşağı Gövhər Ağa məscidi (XIX yüzillik), Saatlı məscidi (XIX yüzillik) və digər dini-tarixi, memarlıq abidələri milli mədəni irsimizin ən nadir inciləri sırasındadır. Bu məscidlər müsəlmanların müqəddəs ibadət yerləri olmaqla yanaşı, həm də onların təhsil-tərbiyəvi əhəmiyyəti böyük idi. Burada, mədrəsələrdə uşaqların təhsil almaq imkanları vardı. Təhsil prosesində təkcə dini məsələlər deyil, eyni zamanda dünyəvi elmlər də öyrədilirdi. Şərq mütəfəkkirlərinin, böyük övliyalardan əsərləri öyrədilir, təbiət, insan və cəmiyyətin harmoniyası barədə dünyəvi baxışlar sistemi təhlil olunur, şagirdlərin, tələbələrin həyata hazırlığına ciddi diqqət yetirilirdi. Kamil insan konsepsiyasına uyğun mənəvi dəyərlərin təbliğinə, insanların özünəməxsus xüsusi diqqət yetirilirdi. Araşdırmalar göstərir ki, məhz bu yolla insanlar mərifət, ədalət və həqiqət uğrunda mübarizəyə səslənir, insanların naqis cəhətlərinin aradan qaldırılması, birlik, həmrəylik, bərabərlik və sülhün möhkəmləndirilməsi mümkünlüyünün daha rahat olduğu bildirilirdi. Qeyd edək ki, Şuşada doğulmuş və sonralar Azərbaycanın və bütövlükdə türk, islam dünyasının böyük simaları kimi tanınmış bir sıra şəxsiyyətlər məhz bu torpağın, buradakı abidələrin təsir dairəsinə aid təhsil-tərbiyə mühitinin yetirmələridir. Məsələn, XIX yüzillik

Qarabağ memarlıq məktəbinin banisi Kərbəlayi Səfixan Qarabaği (1817-1910), rəssam, dekorativ boyakarlıq və ornament ustası Usta Qənbər Qarabaği (1830-1905), rəssam, xəttat, eyni zamanda yazıçı, musiqişünas, ədəbiyyatşünas Mir Möhsün Nəvvab (1833-1918) və digər tanınmış şəxsiyyətlərin adlarını qeyd edə bilərik. Qarabağ memarlığının, təsviri sənətinin inkişafında onların xüsusi xidmətləri olub. Onlar öz əsərlərində, tikililərdə, xüsusilə məscidlərdə Şərq memarlığına xas olan konstruktiv elementləri yerli ənənələrlə ustalıqla əlaqələndirə bilib, möhtəşəm sənətkarlıq nümunələri yaradıb.

Bərdədə dördminarəli "İmamzadə" kompleksinin yenidən qurulması (1868), Ağdam (1870), Şuşada Yuxarı və Aşağı Gövhər Ağa məscidləri (XIX yüzillik), Odessa şəhərində "Tatarlar" (1870), Aşqabadda "Qarabağlılar" (1880) məscidlərinin memarlığı Kərbəlayi Səfixan Qarabağiə, Şuşada və Şəkiddə bir sıra yaşayış evlərinin daxilini bəzəyən müxtəlif dekorativ panno və kompozisiyalar, Şuşada Mehmandarovun evindəki ornamentli və süjetli pannolar Şəki xanlarının sarayında çəkdiyi divar və tavan rəsmləri Usta Qənbər Qarabağiə məxsusdur (Şuşinski, 1998). Qeyd edək ki, elmi araşdırmalarda Yuxarı Gövhər Ağa məscidinin minarələrinin naxış dizaynı, eyni zamanda məscid yanındakı mədrəsənin ikinci mərtəbəsindəki kiçik otağın divar rəsmlərinin Mir Möhsün Nəvvab (1833-1918) tərəfindən işləndiyi göstərilib (Mustafayev, 2023).

Memar Kərbəlayi Səfixan Qarabaği (1817-1910) tərəfindən Şuşanın mərkəzi meydanında inşa edilən Yuxarı Gövhər Ağa məscidi böyük tarixi abidədir. Bu məscid 1883-cü ildə İbrahim xanın (1732-1806) xeyriyyəçi qızı, Mehdiqulqaxanın bacısı Gövhər ağanın (1790-1888) maddi vəsaiti əsasında tikilib. Şuşanın ümumi görkəmində ahəngdarlığı ilə diqqəti cəlb edən bu abidə də digər islam məkanları kimi xalqın inam, iman yeri, insanların mənəvi-ruhi dünyasının rahatlıq tapdığı yer kimi çox əzəmətlidir.

Cümə məscidi olan Yuxarı Gövhər Ağa məscidinin hündür olan oxvari minarələri və mərkəzi gümbəzinin şəhərin memarlıq kompozisiyasında dominantlıq təşkil etməsi Şuşa

memarlığının özünəməxsus xüsusiyyətlərindən biri kimi qeyd oluna bilər. Belə ki, bu minarələrin hündürlüyü şəhərə gələn insanlara başlıca ticarət küçələri və meydanının yerini müəyyənləşdirmək imkanı yaradır, istiqamətverici rol oynayırdı.

Şuşa şəhəri işğal altında olduğu müddətdə Yuxarı Gövhər Ağa məscidi erməni qəsbkarları tərəfindən dağıldı. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti, Ali Baş Komandan İlham Əliyevin rəhbərliyi ilə Qarabağ, o cümlədən Şuşa şəhəri işğaldan azad edildikdən sonra bölgədə bərpa işləri başlandı. Bütövlükdə məscidin, o cümlədən onun interyerlərinin, minarələrinin dekorunun və çadırvari örtüklərinin bərpası ilə bağlı işlər həyata keçirildi. Yuxarı Gövhər Ağa məscidində başlanılan konservasiya və bərpa işləri Azərbaycan, İtaliya və Türkiyə şirkətlərinin konsorsiumu tərəfindən aparıldı. Heydər Əliyev Fondu məscidin bərpasına xüsusi diqqət və qayğı göstərib. Bərpa işləri aparılarkən ilkin memarlıq üslubu nəzərə alınmışdır. Qeyd edək ki, 2023-cü il mayın 10-da ölkə Prezidenti İlham Əliyev, Birinci vitse-prezident Mehriban Əliyeva Şuşada Yuxarı Gövhər Ağa məscidinin əsaslı yenidənqurma və bərpa işlərindən sonra açılışında iştirak edib<sup>1</sup>.

Şuşanın tarixi abidələri sırasında Aşağı Gövhər Ağa məscidi də xüsusi yer tutur. Bu cümə məscidi şəhərin Qapan meydanında yerləşir. XIX yüzillikdə bu məscidə bəzən Kiçik məscid də deyilirdi. Lakin ölçü baxımından hər iki cümə məscidi (Yuxarı Gövhər Ağa məscidi və Aşağı Gövhər Ağa məscidi) oxşardır. Erməni qəsbkarları tərəfindən böyük dağıntılara məruz qalan Aşağı Gövhər Ağa məscidində Heydər Əliyev fondu tərəfindən ciddi bərpa-təmir işləri görülür. Bununla yanaşı, Şuşada Mamayı və Çöl qala məscidlərinin də bərpası, eyni zamanda Yeni Şuşa məscidinin tikintisi Heydər Əliyev Fondu tərəfindən aparılır.

Tarixi araşdırmalardan məlumdur ki, Azərbaycanda sovet hakimiyyəti qurulandan sonra Şuşada tarixi abidələrin və bütövlükdə

mədəni irsin qorunması sahəsində ciddi çətinliklər yarandı. Yalnız xalqımızın ümummilli lideri Heydər Əliyev Azərbaycana rəhbər təyin olunandan sonra milli mədəni irsin qorunması ilə bağlı ardıcıl və sistemli tədbirlər görülməyə başlandı. Sovet dövründə, 1970-ci illərdə Ulu Öndər Heydər Əliyev Şuşada mədəni irsin qorunması ilə əlaqədar gördüyü tədbirlər nəticəsində şəhərdə sosial-iqtisadi inkişafın sürətləndirilməsinə, tikinti, bərpa, quruculuq işlərinin daha da canlanmasına nail olundu. O zaman bilavasitə Heydər Əliyevin təşəbbüsü, tövsiyəsi və qərarı ilə 1977-ci ildə Şuşa şəhəri tarixi-memarlıq qoruğuna çevrildi.

Tarixi-memarlıq və şəhərsalma abidəsinin yüksək bədii əhəmiyyəti nəzərə alınaraq Şuşa şəhərinin tarixi-memarlıq qoruğuna çevrilməsi barədə Azərbaycan hökumətinin qərarı olduqca təqdirəlayiq idi.

Lakin 1988-ci ildən başlayaraq Ermənistanın Azərbaycana qarşı apardığı işğalçılıq siyasəti nəticəsində Qarabağda tarixi mədəni irsimizə böyük zərbə vuruldu. 1992-ci ilin mayın 8-də Şuşa şəhərinin düşmən tərəfindən işğal zamanı burada tarixi-mədəniyyət abidələri yerlə-yeksan edildi. Əslində Şuşa şəhərini ələ keçirməklə 289 kvadratkilometr ərazisi, 24 min nəfər əhalisi, 1 şəhər və 30 kənddən ibarət olan Şuşa rayonu Ermənistan silahlı qüvvələri tərəfindən işğal edildi. Şuşa uğrunda döyüslərdə 195 nəfər şəhid oldu, 165 nəfər yaralandı, onlardan 150 nəfəri əlil oldu, 522 uşaq öz valideynlərini itirdi, 58 nəfər isə itkin düşdü. 20 mindən çox Şuşa sakini isə məcburi köçkün həyatı yaşadı.

Araşdırmalar göstərir ki, işğalın davam etdiyi 29 il ərzində Şuşada memarlıq abidəsi sayılan 170-dən çox yaşayış binası, 160-dək mədəniyyət və tarixi abidə, 22 ümumtəhsil məktəbi, 7 uşaq bağçası, 8 mədəniyyət evi, 14 klub, 2 kinoteatr, 3 muzey dağıdılıb, məbəd və məscidlər təhqir edilib, 20 kitabxana yandırılıb.

Qeyd edək ki, ölkə Prezidenti, Ali Baş Komandan İlham Əliyevin rəhbərliyi ilə Silahlı Qüvvələrimizin, Ordu və xalq birliyinin əzmi, mübarizəsi nəticəsində Azərbaycan ərazisi düşmən tapdağından azad edildikdən, Vətən müharibəsi – İkinci Qarabağ müharibəsində

<sup>1</sup> <https://president.az/az/articles /view/59691>

(27 sentyabr – 10 noyabr 2020) Böyük Zəfərdən sonra torpaqlarımızın dirçəldilməsi, tarixi abidələrin bərpası, milli mədəni irsin qorunması istiqamətində böyük layihələr həyata keçirilir, məqsədyönlü işlər görülür. Bu sırada təbiidir ki, Şuşanın özünəməxsus yeri vardır. Çünki Şuşa Azərbaycanın nadir incisidir, mədəniyyət paytaxtıdır. Türk dünyasının mədəniyyət paytaxtı kimi tanınıb, 2024-cü ildə isə İslam dünyasının mədəniyyət paytaxtı elan edilib. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 22 iyun 2021-ci il tarixli, 1375 nömrəli Fərmanı ilə Şuşa Şəhəri Dövlət Qoruğu İdarəsi yaradılıb. Bu gün Şuşa şəhərinin yenidən dirçəldilməsi, inkişafı naminə atılan qətiyyətli addımlar hər bir azərbaycanlının qəlbində iftixar hissi yaradır, Şuşaya, onun tarixi abidələrinə, ümumiyyətlə, bütövlükdə milli mədəni irsimizə, dini dəyərlərimizə olan sevgini artırır. Şuşa haqqında Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin fikirləri ibrətamizdir: "... Şuşa Azərbaycan xalqının ürəyidir, canıdır, hər bir azərbaycanlı üçün müqəddəs yerdir. Hər dəfə Şuşada olarkən – mən son iki il ərzində Şuşada on dəfədən çox olmuşam ( 8 noyabr 2022-ci ildən əvvəlki dövr nəzərdə tutulur – İ.H.Cəbraylov), hər dəfə Zəfər yolu ilə Şuşaya yaxınlaşarkən mən və əminəm ki, hər bir insan bir daha hərbiçilərimizin qəhrəmanlığını, fədakarlığını, peşəkarlığını görür"<sup>2</sup>.

### ŞUŞANIN TARIXİ ABİDƏLƏRİNİN ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ ÖYRƏDİLMƏSİ MƏSƏLƏLƏRİ

Ümumtəhsil məktəblərində humanitar fənlərin, xüsusilə Azərbaycan tarixinin və Zəfər tarixinin tədrisində Şuşanın tarixi, o cümlədən onun abidələri haqqında məlumat əldə etmək imkanları genişdir. Təcrübə və araşdırmalar göstərir ki, ayrı-ayrı siniflərdə müxtəlif tarixi

dövlətləri əks etdirən mövzuları tədris edərkən şagirdlərə Şuşanın sosial-iqtisadi, siyasi həyatı ilə yanaşı, mədəni həyatı ilə, tarixi abidələrilə də bağlı geniş məlumat vermək, milli mədəni irsimizə verilmiş töhfələri, dini dəyərlərimizin qorunması əhəmiyyətini öyrənmək üçün müxtəlif informasiya mənbələri üzərində iş aparmaq mümkündür.

Siniflər üzrə problem baxımından mövcud imkanları mövzular əsasında aşağıdakı şəkildə ümumiləşdirdik:

#### **8-ci sinif. Azərbaycan tarixi fənni üzrə:**

Qarabağ-bəylərbəylikdən xanlığa (§19.s.103-108); İqtisadi vəziyyət. Sənətkarlıq. Ticarət (§26. s.140-145); Qarabağ, Şəki və Şamaxı xanlıqlarının Rusiya tərəfindən işğalı (§29. s.155-158); XVIII əsrdə və XIX əsrin əvvəlində Azərbaycan mədəniyyəti (§35.s.184-193)<sup>3</sup>.

#### **9-cu sinif. Azərbaycan tarixi fənni üzrə:**

Azərbaycan XIX əsrin 30-40-cı illərində. Təsərrüfat və əhalinin həyatı (§2. s.12-15); XIX əsrdə təhsil və elm (§12. s.50-53); Azərbaycan XIX əsrin əvvəllərində. Azərbaycanlı əhaliyə qarşı ermənilərin törətdikləri qırğınlar. Milli demokratik hərəkət (§17. s.68-70); Mədəniyyət (§21. s.84-88); 1918-ci ildə Şimali Azərbaycanda türk-müsəlman əhaliyə qarşı soyqırımlar (§22. s.89-91); Erməni işğalçılarına qarşı mübarizə (§25. s.99-102); 1920-1930-cu illərdə Azərbaycanın ərazi bütövlüyünə yeni qəsdlər (§32. s.121-123); 1920-1930-cu illərdə mədəni quruculuq tədbirləri (§36. s.132-133); Azərbaycan SSR müharibədən sonrakı onillikdə (§39. s.140-143); Ərazi bütövlüyü və milli hüquqların qorunması uğrunda mübarizə (§44. s.156-158); 1970-1980-ci illərdə mədəniyyətin inkişafı (§46. s.161-164); Qarabağ müharibəsi (§49. s.171-173); Mədəniyyətin inkişafında böyük uğurlar (§54. s.188-191)<sup>4</sup>.

#### **10-cu sinif. Azərbaycan tarixi fənni üzrə:**

Qarabağ xanlığı (§39. s.171-174); Xanlıqlar

<sup>2</sup> president.az/articles/view/57801

<sup>3</sup> Ümumi təhsil müəssisələrinin 8-ci sinifləri üçün Azərbaycan tarixi fənni üzrə dərslik / Y.M. Mahmudlu (və b.). Bakı: Təhsil, 2023. 200 s.

<sup>4</sup> Ümumi təhsil müəssisələrinin 9-cu sinifləri üçün Azərbaycan tarixi fənni üzrə dərslik / Y.M. Mahmudlu, Q.Ə.Əliyev, M.Q.Abdullayev (və b.). Bakı: Şərq-Qərb, 2020. 192 s.

dövründə sosial-iqtisadi həyat (§43. s.186-189); Xanlıqlar dövründə mədəniyyət (§44. s. 190-192)<sup>5</sup>.

**11-ci sinif. Azərbaycan tarixi fənni üzrə:**

XX əsrin əvvəllərində çarizmin milli qırğın siyasəti (§8. s.51-53); XIX-XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan mədəniyyəti (§12. s.67-73); Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (§16. s.88-103); Azərbaycan SSR XX əsrin 40-cı illərinin ortaları – 60-cı illərdə (§23. s.136-140); İdarəçiliyin möhkəmləndirilməsi. 1970-1980-ci illərdə sosial-iqtisadi uğurlar (§24. s.141-143); “Yenidənqurma” və “aşkarlıq” siyasətinin iflasa uğraması. Qarabağ münaqişəsinin başlanması (§25. s.144-151); Azərbaycan mədəniyyəti XX əsrin 40-80-ci illərində (§27. s.156-160); Birinci Qarabağ müharibəsi (§29. s.165-169); Qarabağda quruculuq. Böyük Qayıdışın ilk addımları (§41. s.219-224)<sup>6</sup>.

**9-cu sinif. Zəfər tarixi fənni üzrə:**

Giriş ( s.6 ); Münaqişə başlayır (§1. s.7-10); Birinci Qarabağ müharibəsi (§2. s.11-26); Mədəniyyətimizin incisi-Şuşa (§9. s.90-107); Qarabağ bu gün (§10. s.108-111)<sup>7</sup>.

Qeyd etmək lazımdır ki, Şuşa Pənahəli xan Cavanşirin, Xurşidbanu Natəvanın, Əhməd bəy Ağaoğlunun, Firidun bəy Köçərlinin, Üzeyir bəy Hacıbəylinin, Ceyhun Hacıbəylinin, Cabbar Qaryağdıoğlunun, Bülbülün, Xan Şuşinskiyin, Fikrət Əmirovun, Hüseyn Baykaranın, Süleyman Ələsgərovun, Rəşid Behbudovun, Lətif Kərimovun anadan olduğu doğma yurd yeridir, bir sıra böyük mütəfəkkirlərin, ictimai, dövlət xadimlərinin vətənidir. Şuşa Cənab Prezident İham Əliyevin dediyi kimi Qarabağdır, Azərbaycandır, türk və müsəlman dünyasının mərkəzidir, mədəniyyət paytaxtıdır. Yuxarıda qeyd etdiyimiz mövzuları tədris edərkən təkcə dərslük materialları ilə deyil, əlavə tədris resurslarından

da istifadə edərək şagirdləri Şuşanın mədəni irsi, tarixi abidələri haqqında dərindən tanış etmək imkanları vardır. Araşdırmalar göstərir ki, Şuşanın abidələri birmənalı olaraq Azərbaycan abidələridir. Bu abidələr məhz Azərbaycan torpağında, azərbaycanlılar tərəfindən yaradılıb. Eyni zamanda bu abidələrin səciyyəvi xüsusiyyətləri sırasında türkçülük, islamçılıq elementləri aydın görünür. Tarixi mənbələr, o cümlədən epigraflıq abidələr Şuşanın milli-mədəni irsi barədə zəngin məlumatlar verir. Təkcə məscidlər deyil, hətta tarixi yaşayış binalarında Azərbaycan milli sənətkarlığına xas olan cəhətlər, ornamentlər, rəsmlər, bəzəklər, naxışlar, tikinti üslubu haqqında geniş informasiya əldə etmək mümkündür.

**MƏQALƏNİN ELMİ YENİLİYİ.** Məqalədə Şuşanın tarixi abidələri barədə mənbələrə istinadlar əsasında ümumiləşdirilmiş məlumatlar verilir, abidələrin spesifik xüsusiyyətləri, türk-islam dünyasının mənəvi xəzinəsi kimi əsaslandırılır və tarixi əhəmiyyəti izah edilir. Eyni zamanda ümumtəhsil məktəblərində Azərbaycan tarixinin tədrisində istifadə imkanları üzə çıxarılır.

**MƏQALƏNİN PRAKTİK ƏHƏMİYYƏTİ VƏ TƏTBİQİ.** Məqalə Şuşanın tarixi abidələri və tədris prosesində ondan istifadə ilə bağlı vəsaitlərin hazırlanması, təlim prosesində və təlimdənkənar vaxtlarda Azərbaycan tarixinin bu və ya digər problemlərinin öyrənilməsi üçün əhəmiyyətlidir. Məqalədə əksini tapmış ideyalar həm də şagirdlərin milli mənlilik şüurunun formalaşdırılması prosesində tətbiq oluna bilər.

**NƏTİCƏ.** Ümumiyyətlə, araşdırmalar göstərir ki, Şuşanın tarixi abidələri Azərbaycanın milli sərəvəti kimi əhəmiyyətli olmaqla yanaşı, həm də türk-islam dünyasının mənəvi xəzinəsidir. Bu abidələr xalqımızın milli tarixi yaddaşdır.

<sup>5</sup> Ümumi təhsil müəssisələrinin 10-cu sinifləri üçün Azərbaycan tarixi fənni üzrə dərslük / T.R.Əliyev, P.H. Ağalarov, N.Ə.Quliyev (və b.). Bakı: Şərq-Qərb, 2022. 200 s.

<sup>6</sup> Ümumi təhsil müəssisələrinin 11-ci sinifləri üçün Azərbaycan tarixi fənni üzrə dərslük / P.H. Ağalarov, N.Ə.Quliyev, R.Hətəmov (və b.). Bakı: Şərq-Qərb, 2023. 224 s.

<sup>7</sup> Ümumi təhsil müəssisələrinin 9-cu sinifləri üçün Zəfər tarixi fənni üzrə dərslük vəsaiti / P.H. Ağalarov, N.Ə.Quliyev, H.Ə.Cabbarov (və b.). Bakı: Şərq-Qərb, 2023. 112 s.

Bu tarixi yaddaşı qorumaq hər bir azərbaycanlının vətəndaşlıq borcudur. Ona görə də Azərbaycanın digər tarixi abidələri kimi Şuşanın tarixi abidələrini də daha dərinlən tədqiq etməli, böyüməkdə olan nəsillərə onların yaranması, keçdiyi tarixi yol, qorunma zəruriliyi barədə ardıcıl və sistemli şəkildə məlumat verməli, milli dəyərlərimizi təbliğ etməli və unutmamalıyıq.

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Adıgözəlbəy, M. (2006). Qarabağnamələr. Birinci kitab /M.Adıgözəlbəy, M.C.Cavanşir Qarabaği, Ə.Cavanşir – Bakı: Şərq-Qərb, 216 s.
- 2 Avalov, E.V. (1977). Arkhitektura goroda Shushi i problemy sokhraneniya yego istoricheskogo oblika. Bakı: Elm.
- 3 Çingizoğlu, Ə. (2012). Şuşa şəhəri: Təbrizli məhəlləsi: tarixi-geneoloji tədqiqat/ Ə.Çingizoğlu-Bakı: Zərdabi LTD MMS, 324 s.
- 4 Əhmədov, E. ŞUŞA – Azərbaycanın tarixi mədəniyyət mərkəzi, Qarabağın baş tacı və hərbi-strateji əhəmiyyətə malik qədim şəhər <https://azerbaijan.az/news/5150>
- 5 Fatullayev, Ş.H. (1970). Pamyatniki Shushi. Bakı.
- 6 İlham Əliyev Şuşada Aşağı Gövhər Ağa məscidində aparılan bərpa işləri ilə tanış olub. <https://president.az/az/articles/view/62623>
- 7 İlham Əliyev Zəfər günü münasibətilə Şuşada təşkil olunan tədbirdə iştirak edib. 08 noyabr 2022. [president.az/articles/view/57801](https://president.az/articles/view/57801)
- 8 İlham Əliyev, birinci xanım Mehriban Əliyeva və ailə üzvləri Şuşada Yuxarı Gövhər Ağa məscidinin əsaslı yenidənqurma və bərpa işlərindən sonra açılışında iştirak ediblər. <https://president.az/az/articles/view/59691>
- 9 Qacar, Ç.U. (2023). Köhnə Şuşa / Çingiz Qacar. Şərq-Qərb, 344 s.
- 10 Quliyev, V. (2010). 180 yaşlı Şuşa məktəbi/ V.Quliyev. Bakı: Şuşa, 200 s.
- 11 Mahmudov, Y.M. (2005). Qarabağ:Real tarix faktlar və sənədlər/ Y.M.Mahmudov, K.K.Şükürov. Bakı: Təhsil, 380 s.
- 12 Mahmudov, Y.M. (2012). Şuşa – Pənahabad / Y.M.Mahmudov, C.M.Mustafayev. Bakı: Təhsil, 152 s.
- 13 Məmmədov, N.R. (2016). Azərbaycan Respublikasının Şuşa şəhərinin tarixi / N.Məmmədov. Bakı: Avropa, 960 s.
- 14 Muradova, Z.B. (2022). Şuşa, hər daşı-qayası tarix / Z.B.Muradova. Bakı: Orxan NHM, 416 s.
- 15 Mustafayev, E.K. (2023). Şuşanın maddi-mədəni irsi (epiqrifik abidələr əsasında) /E.K.Mustafayev. Bakı: Elm, 204 s.
- 16 Nemətova, M.S. (2011). Azərbaycanın epiqrifik abidələri. VI cild. Şirvan, Gəncə, Ağdam, Füzuli, Şuşa, Zəngilan, Cəbrayıl, Laçın, Kəlbəcər və başqa rayonların ərəb-fars-türkdilli kitabələri (XI-XX əsrlərin əvvəlləri)/ M.S.Nemətova. Bakı.
- 17 Salamzade, A.V. (1964). Arkhitektura Azerbaydzhana XVI-XIX vv. Bakı.
- 18 Şuşa və Laçın rayonları sakinlərinin bir qrupu ilə görüşdən. Prezident Sarayı. 6 may 1996-cı il. pdf Azərbaycan şəhərləri və bölgələri haqqında. s.223. [files.preslib.az/projects/heydaraliyev/iqtibaslar](https://files.preslib.az/projects/heydaraliyev/iqtibaslar)
- 19 Şuşa: tarixi-mədəni irsin tədqiqi /F.Xəlilli (və b.). Bakı: Elm və təhsil, 2022. 208 s.
- 20 Şuşinski, F.M. (1998). Şuşa / F.M.Şuşinski – Bakı:Gənclik, 428 s.
- 21 Ümumi təhsil müəssisələrinin 10-cu sinifləri üçün Azərbaycan tarixi fənni üzrə dərslik / T.R.Əliyev, P.H. Ağalarov, N.Ə.Quliyev (və b.). Bakı: Şərq-Qərb, 2022. 200 s.
- 22 Ümumi təhsil müəssisələrinin 11-ci sinifləri üçün Azərbaycan tarixi fənni üzrə dərslik / P.H. Ağalarov, N.Ə.Quliyev, R.Hətəmov (və b.). Bakı: Şərq-Qərb, 2023. 224 s.
- 23 Ümumi təhsil müəssisələrinin 8-ci sinifləri üçün Azərbaycan tarixi fənni üzrə dərslik /Y.M. Mahmudlu (və b.). Bakı: Təhsil, 2023. 200 s.
- 24 Ümumi təhsil müəssisələrinin 9-cu sinifləri üçün Azərbaycan tarixi fənni üzrə dərslik /Y.M. Mahmudlu, Q.Ə.Əliyev, M.Q.Abdullayev (və b.). Bakı: Şərq-Qərb, 2020. 192 s.
- 25 Ümumi təhsil müəssisələrinin 9-cu sinifləri üçün Zəfər tarixi fənni üzrə dərs vəsaiti / P.H. Ağalarov, N.Ə.Quliyev, H.Ə.Cabbarov (və b.). Bakı: Şərq-Qərb, 2023. 112 s.
- 26 Yaqublu, N. (2022). Şuşa ziyalıları: unudulmuş irs / N.Yaqublu. Bakı: AVE Print, 216 s.
- 27 Zeynalov, F. (2022). Şuşa müqəddəs Azərbaycan şəhəri / F.Zeynalov. Bakı: Azərnəşr, 172 s.



## TÜRKİYƏ VƏ QAZAXISTANDA UNİVERSİTETLƏRİN RƏQƏMSAL TRANSFORMASIYASI: MÜQAYİSƏLİ TƏHLİL

**ƏBÜLFƏZ SÜLEYMANLI**, Professor, Dr, Türk Akademiyası, Astana, Qazaxıstan /  
Sosiologiya kafedrası, Üsküdar Universiteti, İstanbul, Türkiyə.

E-mail: ebulfez.suleymanli@uskudar.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-1894-5232>

**NURLAN BAYQABİLOV**, Dosent, Dr., Sosiologiya kafedrası, L.N.Qumilyov  
adına Avrasiya Milli Universiteti, Astana, Qazaxıstan.

E-mail: baigabylov\_no@enu.kz

<https://orcid.org/0000-0001-8212-9171>

**OLQA ŞEBALİNA**, Doktorant, Sosiologiya kafedrası, L.N.Qumilyov adına  
Avrasiya Milli Universiteti, Astana, Qazaxıstan.

E-mail: sch.olga\_enu@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-7641-2528>

### Məqaləyə istinad:

Süleymanlı Ə., Bayqabilov N.,  
Şebalina O. (2024). Türkiyə və  
Qazaxıstanda universitetlərin  
rəqəmsal transformasiyası:  
müqayisəli təhlil. *Azərbaycan  
məktəbi*. № 1 (706), səh. 17-30

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.17

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 28.02.2024

Qəbul edilib: 29.03.2024

### ANNOTASIYA

Məqalədə Türkiyə və Qazaxıstanda universitetlərin rəqəmsal transformasiya prosesləri təhlil olunur. Müəlliflər dövlət səviyyəsində ali təhsilin rəqəmsallaşdırılmasının müqayisəli təhlilinin nəticələrini təqdim edir; ali təhsilin rəqəmsallaşdırılmasının ən mühüm mərhələləri nəzərə alınır; bu sistemlərin qurulması və fəaliyyət prinsipləri, həmçinin onların ümumi və fərqli xüsusiyyətləri təqdim olunur; hər iki ölkədə ali təhsilin rəqəmsallaşdırılması ilə bağlı mövcud problemlər göstərilir. Müqayisəli təhlil müəllimlərin rəqəmsal savadlılığı, ali təhsilin rəqəmsallaşdırılmasının təşkilati prosesi, tələbələr arasında rəqəmsal savadlılıq kimi meyarlar əsasında aparılıb. Eyni zamanda, dövlət səviyyəsində ali təhsil sistemində rəqəmsal texnologiyalardan istifadənin mövcud vəziyyətinin qrafik şərhli təqdim olunub.

*Bu tədqiqat Qazaxıstan Respublikası Elm və Ali Təhsil Nazirliyinin Elmi Komitəsi tərəfindən maliyyələşdirilib. (Qrant №. BR21882302 Rəqəmsal transformasiya kontekstində Qazaxıstan cəmiyyəti: perspektivlər və risklər).*

**Açar sözlər:** Rəqəmsal transformasiya, ali təhsil, rəqəmsal savadlılıq, Türkiyədə ali təhsil, Qazaxıstanda ali təhsil.

## DIGITAL TRANSFORMATION OF UNIVERSITIES IN TÜRKİYE AND KAZAKHSTAN: COMPARATIVE ANALYSIS

**EBULFEZ SULEYMANLI**, Professor, Dr., Turkic Academy, Astana, Kazakhstan / Department of Sociology, Uskudar University, Istanbul, Türkiye.

E-mail: ebulfez.suleymanli@uskudar.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-1894-5232>

**NURLAN BAIGABYLOV**, Associate Professor Dr., Department of Sociology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

E-mail: baigabylov\_no@enu.kz

<https://orcid.org/0000-0001-8212-9171>

**OLGA SHEBALINA**, PhD student, Department of Sociology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

E-mail: sch.olga\_enu@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-7641-2528>

### To cite this article:

Suleymanli E., Baigabylov N., Shebalina O. (2024). Digital transformation of universities in Türkiye and Kazakhstan: comparative analysis. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue I, pp. 17-30

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.17.

### Article history

Received: 28.02.2024

Accepted: 29.03.2024

### ABSTRACT

The article focuses on the study of the digital transformation processes of universities in Türkiye and Kazakhstan. The authors presented the results of a comparative analysis of the digitalization of higher education at a country level; the main stages of digitalization of higher education are considered; the principles of construction and operation of these systems, as well as their common and different features are outlined; current problems of digitalization of higher education in two countries are highlighted. A comparative analysis was carried out based on such criteria as the digital literacy of teachers, the organizational process of digitalization of higher education, and digital literacy among students. A graphical interpretation of the current state of the use of digital technologies in the higher education system at a country level is presented.

*This research is funded by the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant №. BR21882302 Kazakhstan's Society in the Context of digital transformation: prospects and Risks).*

**Keywords:** Digital transformation, higher education, digital literacy, higher education in Türkiye, higher education in Kazakhstan.

## INTRODUCTION

Modern society is moving from an industrial status to an information one, in which information and knowledge become the key resource. A qualitative transformation of society inevitably leads to the same change in education. It is the educational system that is capable of solving the main problems of society in the 21st century.

As part of the discussion about the concept implementation of the digitalization in the Bologna process, F. Rampelt and others argue that the full potential of digitalization has not been realized at the system level, which is primarily due to the fact that “digitalization is seen as an additional task, and not as a means of solving the existing tasks of higher education” Rampelt et al., 2019). In 2018 Paris Communiqué calls on universities to support students and teachers to be creative in the digital environment (European Higher Education Area and Bologna Process, 2018). This initiative is aimed at improving the quality and efficiency of the implementation of the blended learning throughout life, developing digital skills and competencies, improving the mechanism for data analysis and research in education, and eliminating regulatory obstacles to provide open and digital education (Digital Education Action Plan, 2021). Students and staff must be equipped with environmental and digital skills for the future, and the innovation and technological capabilities of universities must be used to deal with related social challenges. At the same time, it is expected that by 2030, 20 million specialists will be employed in the information and communication technologies industry (Higher Education European strategy for universities communication, 2022).

The digital transformation of the higher education system is focused on the comprehensive implementation of the advanced digital technologies in all business processes of universities, contributing to their transformation at various levels (Shahi & Sinha, 2021). The digital transformation of the university is closely related to the provision of multi-channel communication

technologies, virtual reality, and educational tools aimed at developing the professional competencies of young people within the framework of Industry 4.0 (Scholkmann, 2021).

At the same time, the university not only ensures their implementation and involvement of students, but also records educational achievements and the degree of student satisfaction (Orellana et al., 2019; Balyer & Öz, 2018).

This process is primarily driven by factors such as the need to generate and transfer scientific, technological knowledge and professional skills (Gylfason, 2001), the need to develop new learning models, and affects both organizational and cultural changes (Díaz-García et al., 2022).

Changes in organizational procedures for teaching and learning, methods of communication with stakeholders inside and outside the university, determine the inclusion of the social factor in the processes of digital transformation. In the educational environment, tools based on digital technologies, as well as new pedagogical approaches and teaching methods, are becoming widespread, and the flexibility of individual educational paths is increasing in accordance with the needs of students. Special attention should be paid to issues of data protection and information security. Thus, affecting all levels of functioning of a higher education organization, issues of digital transformation require consideration from technological, organizational and social points of view (Alenezi, 2023).

In world practice, in the process of digitalization of higher education can be implemented in various tools. For example, A. Haleem et al. in their study identify 34 areas of application of digital technologies in education, including increasing teaching productivity through automation of planning, assessment, and use of learning resources; creation of virtual classes; development of digital libraries; support for inclusive learning; development of team work skills; ensuring flexibility of learning and developing self-regulation skills of students; blurring boundaries, as well as the transition to a

hybrid teaching and learning model (Haleem et al., 2022).

The aim of this study is to conduct a comparative analysis of the digitalization of higher education in Türkiye and Kazakhstan; identifying the principles of construction and operation of these systems, as well as their common and different features.

Thus, a thorough analysis of systemic changes taking place in the higher education system at a country level will contribute to a deeper understanding of the situation, making effective decisions, as well as applying the best global practices.

## METHODOLOGY AND RESEARCH METHODS

We used the following research methods such as analysis (an analysis of the digitalization of higher education in Türkiye and Kazakhstan was carried out, a certain set of characteristic features was identified), an analogy method (the fundamental features of the digitalization of higher education were identified), a comparison method (a direct comparison was made of the digitalization of higher education according to the main indicators: digitalization of the educational process, requirements for teachers and requirements for students), generalization method (general directions of development and current trends in the field of digitalization of higher education were identified), historical method (the stages of formation of digitalization systems of higher education in these countries were considered).

A comparative analysis of the digitalization of higher education in Türkiye and Kazakhstan was carried out based on the following criteria: digital literacy of teachers (preparation of online lessons, online lectures, online tests), organizational process of digitalization of higher education (principles of constructing a digital educational process), digital literacy among students.

A comparison of the digitalization practices of the higher education in Kazakhstan and

Türkiye is based on an analysis of regulatory documents, expert reports and scientific publications. The analysis covers the period from 1997 till 2023. Based on the analysis, the following factors of digital transformation in higher education were identified.

### **1. Social profile**

Today, education, knowledge and skills of a person can improve the quality and standard of his life. It has become one of the most important factors determining a person's life today – the opportunity to develop professional and personal qualities, regardless of time and location, in order to provide high-quality and affordable remuneration, which is necessary for democratic societies (Duderstadt, 2001). Of course, the largest share of this responsibility falls to higher education. With the spread of lifelong learning, a new education system has begun to emerge to address the masses to meet the changing educational needs of society through technology. In this new understanding of education, the concepts of time and space characteristic of traditional education no longer exist. As Duderstadt argues, with the help of synchronous and asynchronous learning tools and interfaces, education is now possible “anywhere,” “anytime,” and “with anyone.” (Duderstadt, 1998)

Modern information technologies have freed the higher education system from the limitations of time and space.

### **2. Changing the portrait of students**

One of the most important factors that make digital transformation in higher education almost mandatory is a change in the portrait of students. The digital educational environment contributes to the formation of values for self-development and self-education among students. Many researchers in the literature note that technology is the biggest factor of change in higher education and universities, technology is the biggest factor of change in higher education and universities, as a result of the influence of technology on students and their learning paths,

argue that they face the greatest challenges of the current period (Brown & Adler, 2008)

### **3. Transformation of the teacher's role**

In modern conditions, the role of a teacher in educational institutions has seriously transformed. It has ceased to be the only source of information and is no longer a monopolist in the possession of knowledge; it enters into "competition" with new technologies and the Internet.

The digital environment requires a different mentality and a different perception of the world from the teacher. The teacher becomes not only a knowledge carrier that he shares with students, but also a guide and designer of student experiences, processes and learning environments. (Duderstadt, 2001). Undoubtedly, the teacher must have digital literacy, the ability to create and apply content through digital technologies, including computer programming, search, information exchange, and communication skills.

A teacher can play a determining role in the professional development of a student's personality. The project approach in managing the student development process is of particular importance in teaching activities. (Dodd, 2015).

### **4. Teaching methods**

In the digital era, due to the widespread introduction of ICT in education, there is a transition to a new educational paradigm. The transition to a new learning paradigm leads to a correction of the pedagogical and general methodological paradigms, and a change in the social paradigm inevitably entails radical reforms in the field of specialized knowledge, always accompanied by a change in the content of education, principles, methods and organizational forms of education. With this transition, first of all, the projective principle takes on the main role, the understanding of education as the acquisition of ready-made knowledge is abandoned, and the role of the teacher changes (Barr & Tagg, 1995). The possibilities of the network space make it possible to activate the

independence of students, contribute to the individualization of the educational process, the transition from training to self-learning and self-education. In other words, the digital age is shifting from teacher-centered classrooms to student-centered classrooms.

### **5. Impact of the coronavirus pandemic**

The digitalization of education has become especially noticeable after the outbreak of the COVID-19 coronavirus pandemic in 2020. The pandemic that has swept the entire planet has forced significant adjustments to be made in the organization of education for schoolchildren, college students, and students of higher educational institutions. The impact of the pandemic has affected nearly 1.6 billion students in more than 190 countries. Educational closures affected 94% of the global student population, compared with 99% in low-income countries. UNESCO estimates that in 2021, 23.8 million students (including university students) may drop out of school and lose access to education. At the same time, students will suffer the most due to problems with paying tuition (COVID-19 education response..., 2020). Schools and universities were forced to move to distance learning online, and this affected everyone – schoolchildren and their parents, teachers, students and university teachers. First of all, the role of distance education has increased significantly, which in a particular situation has become the only option that allows not to interrupt the educational process.

### **6. University 4.0**

One of the frequently encountered concepts in the digitalization of higher education is University 4.0. University 4.0 is a new university structure (Dewar, 2017). Within this framework, there are different types of services such as traditional, mixed/multiple or online.

The University 4.0's own key technologies are cognitive technologies, and both of their emerging branches are: 1) enhancing human intelligence through computer technologies, creating hybrid intelligences, 2) technologies

for the formation and support of collective intelligence. The “material body” of University 4.0 includes, in addition to classrooms, libraries, laboratories, business incubators and technology parks, public centers, also communications and telecommunications infrastructure (Lapteva & Efimov, 2016).

## DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN

The Kazakhstani practice of regulatory regulation of the sphere of higher and postgraduate education reflects the issues of informatization, digitalization and digital transformation in the context of training specialists, as well as the promotion of scientific research.

Turkish universities, like most universities in other countries, have been actively involved in the digital transformation process. The specificity of the last decade is that universities are the most active subjects of digitalization of the educational system.

Informatization of education in Kazakhstan began with school education; the State Program for Informatization of the Secondary Education System, adopted in 1997, provided for the computerization of secondary and primary schools; development of an education management information system, development of information culture and teaching the basics of computer literacy in schools (State Program of the President of the Republic of Kazakhstan for informatization of the secondary education system of the Republic of Kazakhstan, 2009). However, already in the period from 2002-2004, a decision was made to create a unified educational information environment in the Republic of Kazakhstan and integrate the information system into the global educational space. Developments in the field of organizing distance education are beginning, and domestic electronic textbooks are appearing (The Concept of informatization of the education system of the Republic of Kazakhstan, 2001).

At the next stage, within the framework of the State Program for the Development of Edu-

cation in Kazakhstan for 2005-2010, total computerization, expanded use of ICT in the educational process and the introduction of electronic textbooks were envisaged (the State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2005-2010). As one of the main directions of the State Program for the Development of Education in Kazakhstan for 2011-2020, it was planned to develop e-learning and ensure equal access for all participants in the educational process to the best educational resources and technologies (Sapargaliyev & Shulenbayeva, 2013; State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020).

Currently, the Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” includes registers of educational programs at all levels, educational monitoring data, and administrative data relating to the activities of organizations at all levels of education in the objects of informatization in the field of education that provide “the possibility of effective management.” At the same time, special attention is paid to the security of personal data contained in informatization objects (“On Education” Law of the Republic of Kazakhstan, 2007).

In the state program “Digital Kazakhstan”, digitalization was considered as the key to creating a new society where human capital is actively developing; digitalization of industrial sectors is envisaged; development of digital infrastructure, ICT industry and digital skills of youth. The program declared the need to update the content of “all levels of education through the development of digital skills of all specialists” (the State Program “Digital Kazakhstan”, 2017).

The objectives of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025 included equipping educational organizations with digital infrastructure and modern material and technical base, as well as modernization and digitization of scientific infrastructure. In this regard, it was planned to develop the IT infrastructure, develop digital educational resources, Massive Open Online Courses (MOOCs), as well as provide

services to educational organizations in a digital format. In addition, it was planned to form a digital ecosystem of higher education, based on the transition “to digital and intelligent management services” (State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025).

The Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029, adopted on March 28, 2023, is also aimed at further developing the digital infrastructure of universities. In accordance with the best world practices, domestic universities should make the transition to the model of “smart universities” with a digital ecosystem. Priority areas are the introduction of virtual universities, personalization of learning, transition to blended learning, gamification and interactive learning process. The university’s digital ecosystem provides for the creation of a student’s digital profile, reflecting the educational trajectory and academic achievements. The digital architecture of a university, according to the developed concept, includes not only infrastructure, but also digital tools to support educational and training activities, university administration, and interaction between subjects of the educational process. The creation of digital campuses based on online platforms providing educational resources, digital transformation of libraries, and the use of open education platforms are planned (the Concept for the development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029).

The Roadmap for the Digital Transformation of the Science and Higher Education Industry provides for activities in three strategic areas:

1. Higher and postgraduate education, including reengineering of business processes in the areas of supporting activities, ensuring accessibility of education, managing curricula and plans, attracting applicants and enrolling in a university, organizing and evaluating the educational process.

2. Science, including reengineering of business processes in the areas of planning and conducting research, applying the results obtained.

3. Language policy, including the tasks of reengineering business processes in the field of development, study, assessment of knowledge and use of languages (Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan).

One of the main priorities of the National Development Plan of Kazakhstan until 2025 (On amendments to Decree of the President of the Republic of Kazakhstan, 2018) is “quality education,” which also emphasizes the digitalization of this industry. The essence of the priority is the development of human capital to implement a new course of development for the country. In terms of digitalization of higher education, the following main directions, which are indirectly reflected, include:

- from gaps in the quality of education associated with place of residence and social status to equalization of access to quality education;

- from a shortage of high-quality educational infrastructure to a full provision of facilities that meet modern sanitary, safety, and equipment standards;

- from insufficient connection between science and production to the introduction of progressive technological solutions of domestic science into the production and industrial sector with access to the global scientific space;

- from a shortage of high-quality scientific infrastructure to a full provision of facilities equipped with equipment that meets the best world standards.

In the context of education and digitalization, the “Kazakhstan-2050” strategy and the Strategic Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2025 pay special attention to the key aspects necessary to create a modern, competitive educational system and successful digital transformation. This initiative reflects the basis of the scientific project, which will be mentioned in other state-level documents regarding the implementation of the developed measures.

Both strategies emphasize the importance of developing the education system, training and retraining of personnel. The focus is on

modern educational methods adapted to the needs of the digital economy in the field of higher education. This includes developing digital competencies among students and professionals.

The strategies include ensuring access to all levels of educational resources and programs for all categories of the population, using both desktop and mobile devices. This is aimed at increasing educational accessibility and meeting the needs for training in state and Russian languages.

Government strategies, both in the long and medium term, make digital competencies a mandatory element of professional standards. This includes the creation of digital continuing education institutes and accredited testing centers to validate digital literacy.

The documents recognize the need to train specialists in the field of information technology and focus on the development of relevant competencies and skills for Industry 4.0. This includes scaling innovative programs and increasing the production of IT professionals.

## DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN TÜRKİYE

The process of digitalization of higher education in Türkiye, which began with the opening of distance learning departments of universities, soon turned into a large system covering about two million students. Since 2008, Türkiye has experienced rapid growth in tertiary enrollment and reached the developed country in 2012. Distance departments of universities played a very important role in this process (Günay, 2016; Ozoğlu, 2015).

### *The first stage of digitalization of higher education in Türkiye*

In 2018, a year before the start of the global epidemic, the Council of Higher Education of Türkiye (hereinafter YÖK) announced an important project related to distance education called “Digital Transformation in Higher Education.” (YÖK 2019).

The main goal of the project is stated as increasing the digital competence of teachers and students. This project, which was brought to life under the slogans “New YÖK” and “Digitalization -YÖK”, was implemented in the first stage in 8 pilot universities in the regions of Eastern and South-Eastern Anatolia. (Ağrı Ibrahim Chechen (Ağrı), Bayburt (Bayburt), Yğdir (Yğdir), Muş (Muş), Şırnak (Şırnak), Bingöl (Bingöl) Regional universities that were created after 2006 and developed in relatively more difficult conditions were selected as pilot universities.

Ardahan, Artvin, Çoruh universities, which were identified as the 2nd stage within the framework of the “Digital Transformation Project in Higher Education” at a meeting entitled “Türkiye Window of Opportunity: “Turkish Higher Education”, which was held in Muş on July 16, 2019 and whose agenda was “digital transformation and literacy.” A protocol on including a total of 8 more universities in the project, including Batman, Bitlis Eren, Gümüşane, Hakkari, December 7 Kilis and Osmaniye Korkut Ata University, was signed between YÖK President Saraç, YÖK Executive Board Member Gündoğan and the rectors of the universities. Thus, the number of universities under the project was increased to 16 (YÖK, 2019).

As part of this project, about 100 thousand students and about 12 thousand teachers were trained in this subject as part of the “Learning and Teaching in the Digital Age” programs. Therefore, according to the chairman of the Council of Higher Education of Türkiye for this period, Yekta Sarac, these universities, as part of the project, were actually more prepared for the global epidemic.

In the student part of the project, in the spring semester of 2018-2019, the course “Digital Literacy” was added to the curriculum of pilot universities. About 40 thousand students at pilot universities were trained in courses “Internet technology”, “Portable technologies”,



“Social networks”, “Technology, society and people”, “Information ethics”, “Technology and lifelong learning”, “Cloud computing” “within the scope of digital literacy courses”, “future technologies”. The program was organized in collaboration with Anadolu University on the course “Learning and Teaching in the Digital Age.” 10 thousand 725 teachers took online courses, and 61 thousand 346 students took the Digital Literacy courses for one semester of credit (YÖK, 2019).

### ***The second stage of digitalization of higher education in Türkiye***

On March 16, 2020, in the second phase of the project, in addition to these 16 universities, training on the topic “Cyber Security and Network Management” began for teachers in 5 newly established technical universities in Anatolia. In addition, as part of the project, it was planned to conduct a one-semester credit course “Cyber Security” for university students.

After signing the protocol, Türkiye moved on to the third stage of the digital transformation project in higher education. At this stage, a completely domestic distance education platform was developed by Sakarya University (was put into operation in 15 universities under the coordination of YÖK and in cooperation with TÜBİTAK-ULAKBİM. In the autumn semester of the 2020-2021 academic year, 15 universities participating in the project began to conduct distance learning courses education through this local platform.

The process of integrating Turkish university archives into the European Open Access framework has been started and attention will be paid to the use of Researcher ID (ORCID) numbers. Research on this issue was carried out in collaboration with TÜBİTAK.

In 2020–2022 a number of studies were conducted in Türkiye to study the effectiveness of digital technologies and analyze the key problems and risks that arose in connection with the transfer of universities to a distance learning mode during the introduction of strict

restrictions associated with the coronavirus pandemic.

One of the largest studies was conducted by the Council of Higher Education (YÖK) in 2021. In this study, 1 million 255 thousand students and 27 thousand 820 teachers from 207 universities were surveyed in order to identify opinions on online learning conducted in higher education institutions in time of global epidemic.

As a result of the survey, 83% of students and 97% of teachers said that they have electronic devices that provide access to distance education, and 89.6% of teachers and 97% of students reported that their Internet access is sufficient.

90% of students said they could benefit from course materials and course content offered through online learning, and 25% said the fact that courses were delivered online had a positive impact on their learning. 48% of students said that online learning had a positive impact on their educational life or that the effect was minor, and 37% said they spent more time on themselves and studying while studying online.

While 69% of teachers said they were spending more time preparing for classes, 43% said both student participation in classes and their performance levels had decreased.

61% of teachers said that the impact of online learning on academic activities other than teaching had not changed or had a positive impact on them, and 64% said that they did not experience any serious difficulties in delivering instruction effectively.

In the survey, 74% of educators said they had gained new technology and teaching skills, while 61% of those surveyed wanted instruction to be online for the spring semester, 26% wanted it to be hybrid, and 13% wanted it to be in-person-face.

After the pandemic period, 44% of teachers preferred that training be face-to-face, and 56% preferred that courses be delivered online or with online support (YÖK, 2021).

### ***The third stage of digitalization of higher education in Türkiye***

After the pandemic, the epidemiological situation in many cities of Türkiye, with the condition of vaccination of all subjects of the educational process, allowed universities to return to the full-time format of education. According to data published by the Turkish Ministry of Health on 02.11.2021, 79.21% of university students, 90.70% of administrative staff and 93.27% of academic staff have been vaccinated (Yüksek Öğretim Kurumu, 2021). As part of anti-virus measures, classes were limited to 30 minutes in the first months. Also, the Council of Higher Education (2020), in its resolution "New rules in the process of combating the global epidemic II", decided that 40% of courses will henceforth be conducted remotely.

In the third phase, it was planned to conduct training from January 2021 to August 2021, prepared in collaboration with Cisco-METU. At this stage, 90 scientists from 30 universities selected from Anatolia had the training.

Among the digital technologies that support organizational and management activities, electronic document management, accounting, personnel records and other types of resources, planning the needs of the organization, and analyzing the financial condition of the organization are actively used. A separate direction in the development of Digital Transformation (DT) in education can be considered the digitalization of procedures for assessing the quality of education (AQE).

### ***Current problems of digitalization of higher education in Türkiye***

During the pandemic, a number of studies were conducted at Turkish universities to identify pressing problems in the distance education process. In his study, Can emphasized the importance of not only quantity but also quality in open and distance education (Can, 2020).

In a study conducted by Keskin and Ozer Kaya involving 652 students, it was found that the time students spent in front of social media and television approximately doubled during

the pandemic. Most students said that distance education was not as effective as face-to-face education. In addition, it turned out that within the framework of the distance educational process, problems such as low academic performance are observed; loss of students' ability to be creative and take initiative; a formal attitude towards the tasks performed, which affects the quality of education; harmful effects of computers on mental and physical health; a sense of false competence when students equate access to information with mastering competence; weak level of socialization. (Keskin & Kaya, 2020)

Although some universities provided training through distance education, due to the suddenness of the process, most universities were unprepared for emergency distance education (Yavuz, 2020). Especially during the first period of the pandemic, the issue of digital literacy of teaching staff was acute.

The teacher is a key figure in the education process and in the process of digitalization of education. The sudden shift to distance learning has caused teachers difficulties in preparing course materials (Dahmash, 2020). Faculty who continued emergency distance learning courses during the pandemic had to prepare and use their own course materials for use in their courses. It can be said that especially teachers who are used to teaching courses in formal education have had to change the way they teach courses during the pandemic process.

For preparing online lessons, online lectures, online tests, online courses, etc. Universities organized courses for teachers to become fluent in information and software.

The transition to distance learning and the associated limitation of social contacts and direct interaction led to a loss of group student solidarity and cohesion. The learning process is also challenging for distance learning students, on top of the stress caused by the pandemic. Thus, according to the study by Kürtüncü and Kurt (2020), during the emergency transition to distance learning, the main difficulties faced by students relate to changes in the usual

patterns of organizing educational activities, maintaining motivation to learn, and maintaining productive contacts with teachers. At the same time, the impact of the online form of learning on communication “student – student” and “student – teacher” was assessed ambiguously by students. Most students reported feeling tired and powerless after participating in online classes, attributing their condition to a lack of emotional connection and exchange.

**Current problems of digitalization of higher education in Kazakhstan**

In Kazakhstan, one of the main problems of digital transformation is also the development of IT skills of teachers, due to changing requirements for university teaching staff in the context of digitalization of education and the active introduction of information technologies into the educational process.

At the same time, a set of questions arises related to digitalization processes. In particular, a significant amount of funding is needed for

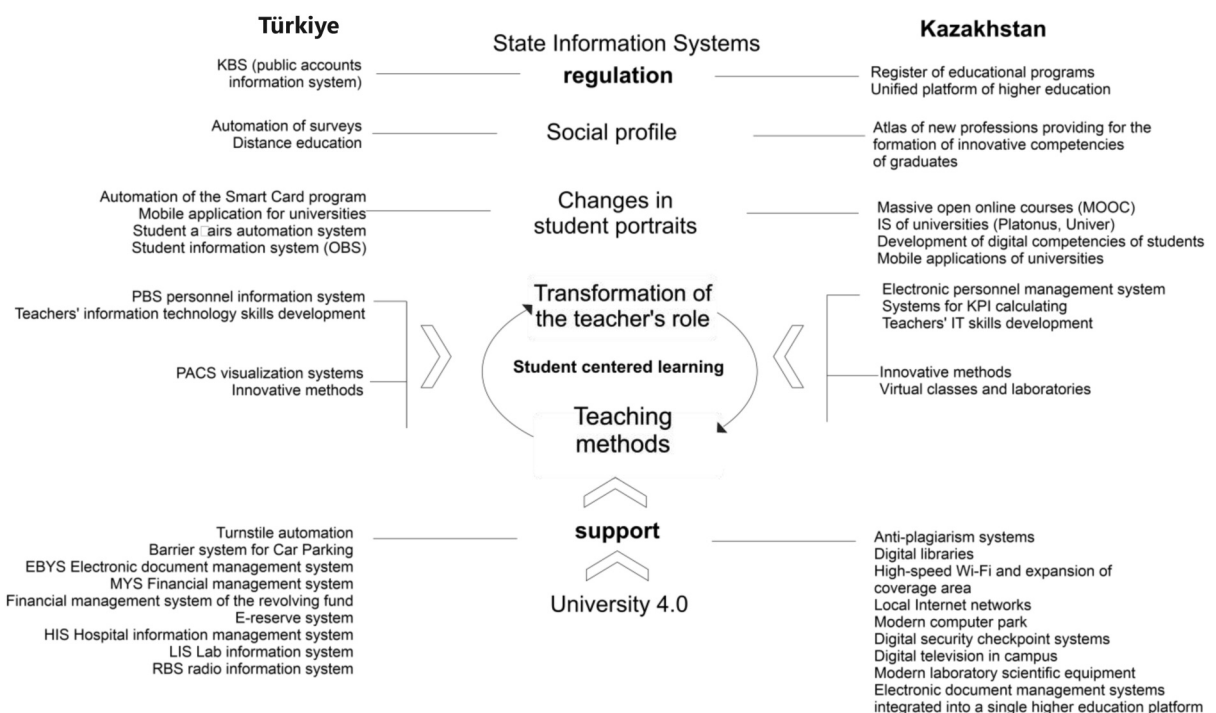
initiatives to introduce digital technologies, develop online courses and digital university products. Another problematic issue is the professional training of IT specialists, the emergence of a need to update the regulatory framework for the digital transformation of education and an effective system for monitoring the digitalization processes of universities. In addition, the relevance of training highly qualified specialists in Kazakhstan in the field of cybersecurity and technological innovation is rapidly increasing.

Thus, current activities in the field of digital transformation of higher education in Türkiye and Kazakhstan are aimed at the widespread use of information technologies in various university management processes. A graphical interpretation of the current state of the use of digital technologies in the higher education system by country is presented in Figure 1.

The analysis showed that in both countries there is an intensive digital transformation of higher education, due to the growing need in

**Figure 1**

Application of digital technologies in the higher education system at universities in Türkiye and Kazakhstan



both countries for specialists of a new generation for the knowledge economy. At the same time, specialists with innovative competencies are the product of a flexible educational environment focused on the needs of the individual and production. States are striving to regulate the processes of digitalization of higher education through the launch of centralized information systems related both to the management of financial activities and aimed at regulating the quality of implemented educational programs.

The change in the social profile of students, which occurs due to the increase in IT competencies through the development of distance education, identifying the need for the skills being developed, entails the need to shift the focus from the personality of the teacher to the needs of the student. Thus, there is a need to transform methods and forms of teaching, develop the competencies of teachers in a digital educational environment. At the same time, it is necessary to both develop the infrastructure of universities and integrate various information systems with each other.

At this stage, it can be noted that digital transformation in both countries is being implemented at a high pace in accordance with government strategies. In this case, the central factor is student focus, developing the competencies of teaching staff and increasing the digital capabilities of universities.

## CONCLUSION

Digital technologies play a key role in modern higher education, transforming the traditional academic process into a more dynamic, creative and individually oriented environment, which allows one not to be tied to classroom lessons, a uniform pace and volume of material studied, and opens up unlimited opportunities for creativity, individual research and development, as well as virtual collaboration and access to the highest quality sources of information.

Having analyzed the trends in the development of digital education in universities in Türkiye and Kazakhstan, we can conclude that

countries are striving for the mass introduction of digital learning at all levels of education, thereby forming a digital society. At the same time, the role of the teacher is changing, innovative methods and forms of teaching are being introduced; The role of non-formal education, regardless of place and time, is significantly increasing.

The basis for the ongoing changes in both countries is a systematic state policy for the digital transformation of the industry, the creation of state information systems that regulate certain issues of higher education, such as finance and the quality of educational programs.

In conclusion, in the era of Industry 4.0, higher education is undergoing significant transformations by introducing digital technologies into the educational process. These changes are visible in the use of online resources, hybrid teaching methods, assessment systems, and the integration of artificial intelligence and virtual reality. Key trends such as individualized programs and student-centered approaches are becoming the foundation for modern education. Technological innovations such as MOOCs platforms and interactive materials are redefining educational standards, and blended learning effectively enhances these processes. Despite the democratization and improvement in the quality of education, challenges are emerging, such as uneven application and poor quality of teaching in the field of blended learning. The successful implementation of these trends requires strategic planning, the development of a focused methodology, an in-depth study of the problems of online education, as well as the provision of the necessary resources and equipment.

## References

- 1 Rampelt, F., Orr, D., Knoth, A. (2019). *Bologna Digital 2020: White Paper on Digitalisation in the European Higher Education Area*; Hochschulforum Digitalisierung: Berlin, Germany. [https://www.researchgate.net/profile/Florian-Rampelt/publication/333520288\\_Bologna\\_Digital\\_2020\\_-\\_White\\_Paper\\_on\\_Digitalisation\\_in\\_the\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area/links/5cf178bd299bf1fb184e72fa/Bologna-Digital-2020-White-Paper-on-Digitalisation-in-the-European-Higher-Education-Area.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Florian-Rampelt/publication/333520288_Bologna_Digital_2020_-_White_Paper_on_Digitalisation_in_the_European_Higher_Education_Area/links/5cf178bd299bf1fb184e72fa/Bologna-Digital-2020-White-Paper-on-Digitalisation-in-the-European-Higher-Education-Area.pdf)
- 2 European Higher Education Area and Bologna Process (May 25th 2018). PARIS COMMUNIQUÉ. [https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)
- 3 *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- 4 *Higher Education European strategy for universities communication (2022)*. Strasbourg. [https://wikis.ec.europa.eu/display/EAC/Higher+Education+Documents?preview=/48761849/80970378/Higher%20Education\\_European%20strategy%20for%20universities\\_communication.pdf](https://wikis.ec.europa.eu/display/EAC/Higher+Education+Documents?preview=/48761849/80970378/Higher%20Education_European%20strategy%20for%20universities_communication.pdf)
- 5 Shahi, C., Sinha, M. (2021). Digital transformation: Challenges faced by organizations and their potential solutions. *Int. J. Innov. Sci.*, 13, 17–33
- 6 Scholkmann, A.B. (2021). Resistance to (Digital) Change: Individual, Systemic and Learning-Related Perspectives. In *Digital Transformation of Learning Organizations*; Springer: Cham, Switzerland (pp. 219–236). ISBN 9783030558772.
- 7 Orellana, V., Cevallos, Y., Tello-Oquendo, L., Inca, D., Palacios, C., Rentería, L. (2019). Quality evaluation processes and its impulse to digital transformation in ecuadorian universities. In *Proceedings of the 2019 Sixth International Conference on eDemocracy & Government (ICEDEG)*, Quito, Ecuador; 338–343.
- 8 Balyer, A., Öz, Ö. (2018) Academicians' Views on Digital Transformation in Education. *Int. Online J. Educ. Teach.*, 5, 809–830.
- 9 Gylfason, T. (2001). Natural resources, education, and economic development. *Eur. Econ. Rev.* 45, 847–859. doi:10.1016/S0014-2921(01)00127-1
- 10 Díaz-García, V., Montero-Navarro, A., Rodríguez-Sánchez, J.L., and Gallego-Losada, R. (2022). Digitalization and digital transformation in higher education: A bibliometric analysis. *Front. Psychol.* 13:1081595. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1081595
- 11 Alenezi, M. (2023). Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. *Educ. Sci.* 2023, 13,88. <https://doi.org/10.3390/educsci13010088>
- 12 Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A. et al. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- 13 Duderstadt, J.J. (2001). The Future of the University in the Digital Age. *Proceedings of the American Philosophical Society.* 1/145 (pp. 54-72).
- 14 Duderstadt, J. J. (1998). Transforming the university to serve the digital age. *Cause/Effect*, 20(4), 21-32
- 15 Brown, J.S., & Adler, R.P. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause Review*, 43(1), 16-22.
- 16 Dodd, W.D. (2015). *Teaching and Learning in the Digital Age*. <https://webcpm.com/articles/2015/09/01/teaching-learning-technologies.aspx>. 26.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- 17 Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 18-25.
- 18 COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school? (2020). *UNESCO*. 30.07; 23 p. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/unesco-covid-19-education-response-how-many-students-are-at-risk-not-returning-school> (accessed: 04.01.2023)
- 19 Dewar, J. (2017). Call for tertiary sector to gear toward University 4.0. <http://www.ceda.com.au/2016/10/call-for-tertiary-sector-to-gear-toward-university40>. Erişim Tarihi: 01.01.2017
- 20 Lapteva, A.V. & Efimov, V. S. (2016). New Generation of Universities. *University 4.0. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11 (9), 2681–2696.

- <sup>21</sup> *On the State Program of the President of the Republic of Kazakhstan for informatization of the secondary education system of the Republic of Kazakhstan*. Order of the President of the Republic of Kazakhstan dated September 22, 1997 No. 3645. Lost force by Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated June 18, 2009 No. 829
- <sup>22</sup> *On the Concept of informatization of the education system of the Republic of Kazakhstan for 2002-2004*. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated August 6, 2001 N 1037
- <sup>23</sup> *On the State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2005-2010*. Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated October 11, 2004 N 1459
- <sup>24</sup> *On approval of the State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020*. Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated December 7, 2010 No. 1118
- <sup>25</sup> Sapargaliyev, D., Shulenbayeva, K. (2013). Informatization of Kazakhstani Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 468 – 472.
- <sup>26</sup> "On Education" Law of the Republic of Kazakhstan dated July 27, 2007 No. 319-III. [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_)
- <sup>27</sup> *On approval of the State Program "Digital Kazakhstan"* (Repealed). Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 12, 2017 No. 827.
- <sup>28</sup> "On approval of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025" (Repealed). Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 988
- <sup>29</sup> *On approval of the Concept for the development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029*. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 248. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>
- <sup>30</sup> *Appendix to the order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan* dated May 22, 2023 No. 277. <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci/documents/details/472230?lang=ru>
- <sup>31</sup> On amendments to Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated February 15, 2018 No. 636 "On approval of the Strategic Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2025 and invalidation of some decrees of the President of the Republic of Kazakhstan". <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2100000521#z11>
- <sup>32</sup> Günay, D., ve Günay, A. (2016). Dünya'da ve Türkiye'de Yükseköğretim Okullaşma Oranları ve Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1): 13-30.
- <sup>33</sup> YÖK. (2019). "Yök'ün "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi"nde İmzalar Atıldı" YÖK Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Tanıtım toplantısı (yok.gov.tr) (accessed: 12.01.2023).
- <sup>34</sup> YÖK. (2021). Yükseköğretime İlişkin "En Yüksek Katılımlı" Anketin Sonuçları Açıklandı, YÖK Yükseköğretime İlişkin "En Yüksek Katılımlı" Anketin Sonuçları Açıklandı (yok.gov.tr)
- <sup>35</sup> YÖK. (2021,11 Kasım). YÖK başkanı üniversitelerde aşı oranını açıkladı. [https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeler/%C4%B0internet%20Haber%20Belgeleri/2021/307\\_yok\\_baskani\\_tbmm\\_komisyonunda\\_konustu.pdf](https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeler/%C4%B0internet%20Haber%20Belgeleri/2021/307_yok_baskani_tbmm_komisyonunda_konustu.pdf)
- <sup>36</sup> Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık Ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 6 Sayı: 2 s.11-53.
- <sup>37</sup> Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 5 Sayı: 2 s.59-67
- <sup>38</sup> Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş. ve Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 129-154.
- <sup>39</sup> Dahmash, B. (2020). I couldn't join the session': Benefits and challenges of blended learning amid Covid-19 from EFL students. *International Journal of English Linguistics*, 10 (5), 221-230.
- <sup>40</sup> Kürtüncü, M. & Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 5, s.66-77
- <sup>41</sup> Urazbaeva, G. T. (2023). Digitalization of education: basic concepts and problems. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_49723584\\_64578378.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49723584_64578378.pdf)

## PEDAQOJİ KOLLEKTİVDƏ GENDER BƏRABƏRSİZLİYİNİN ŞAĞİRD LƏRİN MÜƏLLİMLİK PEŞƏSİNƏ MÜNASİBƏTİNƏ TƏSİRİ

**VAQİF FƏTULLAYEV**, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin SABAH magistratura proqramının Təlim və tədris təşkili və metodikası ixtisaslaşması üzrə II kurs magistrantı. E-mail: vagiffatullayev@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0005-2718-529X>

**AYDAN ŞƏKİXANLI**, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin SABAH magistratura proqramının Təlim və tədris təşkili və metodikası ixtisaslaşması üzrə II kurs magistrantı. E-mail: shakikhanliaydan@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0004-0878-8231>

**GÜNEL ƏLƏKBƏROVA**, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin SABAH magistratura proqramının Təlim və tədris təşkili və metodikası ixtisaslaşması üzrə II kurs magistrantı. E-mail: alakbarovagunel7@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0005-1470-4919>

### Məqaləyə istinad:

Fətullayev V., Şəkişanlı A., Ələkbərova G. (2024). Pedaqoji kollektivdə gender bərabərsizliyinin şagirdlərin müəllimlik peşəsinə münasibətinə təsiri. *Azərbaycan məktəbi*. №1 (706), səh. 31-40

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.31.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 11.10.2023

Qəbul edilib: 09.02.2024

### ANNOTASIYA

İnsanların düşüncə və seçimlərinə təsir edən bir sıra faktorlar vardır. Bu faktorlardan biri də məktəblərdə pedaqoji kollektiv arasında gender bərabərsizliyinin olmasıdır. Məktəblərdə qadın müəllimlərin sayının kişi müəllimlərin sayına nisbətən üstünlük təşkil etməsi və ya kişi müəllimlərin qadın müəllimlərdən daha çox olması şagirdlərin bu peşəni yalnız bir gender üzrə görmələrinə səbəb ola bilər. Hələ uşaq yaşlarından əksər qızların müəllim olmaq istədiyini eşitsək də, bunu arzulayan oğlanların sayı daha az olur. Tədqiqat işində məktəb müəllimləri arasındakı gender bərabərsizliyinin şagirdlərin müəllimlik peşəsinə olan yanaşmalarını necə formalaşdırdığı, onların gələcəkdə bu peşəyə yönəlmələrinə nə dərəcədə və necə təsir etdiyini müəyyənləşdirməyə çalışmışıq. Bunun üçün təşkil olunan müzakirə qrupunda 8 və 9-cu sinif şagirdlərinin bu mövzu ilə bağlı fikirləri araşdırılıb. Müzakirə zamanı "Gender bərabərsizliyi şagirdlərin peşə seçimini necə formalaşdırır? Şagirdlər müəllimlik peşəsinə nə qədər yönəlirlər? Şagirdlərin müəllimlik peşəsinə seçməməyinin səbəbləri nədir?" kimi suallara cavab axtarılıb.

**Açar sözlər:** Gender bərabərsizliyi, müəllimlik peşəsinə münasibət, şagirdlərin peşə seçimi, müəllim obrazı, peşələrlə bağlı stereotiplər.

## THE EFFECT OF GENDER INEQUALITY AMONG THE TEACHING STAFF ON THE ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS THE TEACHING PROFESSION

**VAGIF FATULLAYEV**, Azerbaijan State Pedagogical University, graduate student. E-mail: vagiffatullayev@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0005-2718-529X>

**AYDAN SHAKIKHANLI**, Azerbaijan State Pedagogical University, graduate student. E-mail: shakikhanliaydan@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0004-0878-8231>

**GUNEL ALAKBAROVA**, Azerbaijan State Pedagogical University, graduate student. E-mail: alakbarovagunel7@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0005-1470-4919>

### To cite this article:

Fatullayev V., Shakikhanli A., Alakbarova G. (2024). The effect of gender inequality among the teaching staff on the attitude of students towards the teaching profession. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue I, pp. 31-40

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.31.

### Article history

Received: 11.10.2023

Accepted: 09.02.2024

### ABSTRACT

Several factors influence people's thoughts and choices. One of these factors is gender inequality among teaching staff in schools. The predominance of female teachers over male teachers in schools or the fact that there are more male teachers than female teachers may cause students to see this profession as a single gender. Even though we hear that most girls want to become teachers from childhood, the number of boys who wish to do so is less. In the research, we have attempted to determine how gender inequality among school teachers shapes students' attitudes toward the teaching profession, to what extent, and in what way it affects their orientation towards this profession in the future. The opinions of 8th and 9th-grade students on this topic were examined in the discussion groups organized for this purpose. During the discussion, answers were sought to questions such as "How does gender inequality impact students' career choices? To what extent are students interested in the teaching field? What are the possible reasons for not choosing teaching as a career path?"

**Keywords:** Gender inequality, attitude towards the teaching profession, students' choice of profession, teacher's image, stereotypes about professions.



## GİRİŞ

Təhsil almaq, öyrənmək və öyrətmək hər bir insanın həyatında əhəmiyyətli rola malik olan, bir sıra fikir və düşüncələrin formalaşmasına böyük təsir göstərən prosesdir. Bu proses şagirdlərin hər hansı biliyə, bacarığa yönəlməsi ilə yanaşı, onların həyatının növbəti mərhələlərinin formalaşmasına da ciddi təsir edir.

Təlim-tədris prosesində müəllimlər yalnız öyrədən tərəf kimi çıxış etmir, həmçinin şagirdlərin gələcək peşə seçimlərini də istiqamətləndirirlər. Əksər hallarda məktəblərdə qadın müəllimlərin sayının kişi müəllimlərin sayına nisbətən daha çox olması şagirdlərə müxtəlif şəkildə təsir edə bilər: bəzi qız şagirdlər qadınlar üçün peşə seçiminə gəldikdə, ilk olaraq bu peşəni düşünür; oğlanlar isə, əksinə, kişi müəllimlərin sayı az olduğu üçün müəllimlik peşəsinin onlara uyğun olmadığı qənaətinə gələ bilər.

Tədqiqat işi məktəb müəllimləri arasındakı gender bərabərsizliyinin şagirdlərin müəllimlik peşəsinə yönəlib-yönəlməmələrinə olan təsirini, bu peşə ilə bağlı fikirlərini araşdırmaq məqsədi ilə aparılıb.

## ELMI ƏDƏBİYYAT XÜLASƏSİ

Müəllim təhsilin mühüm elementidir, çünki müəllimlərin şagirdlərə və təhsil proqramlarına təsiri digər elementlərdən qat-qat yüksəkdir (Çetin, 2006). Məktəblərdə gender bərabərsizliyi və onun şagirdlərə təsiri bir çox tədqiqatçılar tərəfindən araşdırılıb. Pedaqoji heyətdə gender balansının pozulmasının şagirdlərin peşə seçimi və ya karyerasına hansı istiqamətlərdə təsir edəcəyi ilə bağlı bir sıra fərqli fikirlər mövcuddur. Ədəbiyyatlardan görünür ki, ölkələrdən asılı olaraq tədqiqat nəticələri müxtəlifdir. Efiopiyada orta məktəblərdə müəllimlərin öz peşəsinə olan münasibəti araşdırılarkən məlum olub ki, cins, yaş, keyfiyyət və təcrübə kimi demoqrafik göstəricilərin peşəyə olan münasibətə heç bir təsiri yoxdur. Müəllimlər işləri haqqında müsbət fikirdədirlər (Ayenalem, 2022).

Bəzi mənbələr isə bu fikri dəstəkləmir. Məsələn, Türkiyədə hər iki cins üzrə aparılan tədqiqat zamanı həm qadın, həm də kişi müəllimlərə olan münasibət öyrənilib, nəticədə peşənin yerli stereotiplərə uyğun dərk edilməsi məlum olub. Aparılan keyfiyyət tədqiqatında aydın olur ki, hər iki cinsin nümayəndələri qarşı cinsi və həmcinslərini ənənəvi gender rollarına uyğun qiymətləndirirlər. Məsələn, qadın müəllimlər daha çox “qayğıkeş ana”, “şəfqətli”, “multitask” hesab edildikləri halda; kişi müəllimlər daha çox “təhlükəsizlik və nəzarət modeli” və ya “rəhbərlik edən”, “nizam yaradan” kimi dəyərləndirilir (Sarı və Başarı, 2016).

Məktəblərdə gender bərabərliyinin pozulması müəyyən peşələrdə oğlanların və ya qızların daha çox olmasına gətirib çıxarır. Belə ki, aparılan tədqiqatlardan birində sinifdə qız-oğlan balansının pozulmasının onların təhsilinə və gələcək peşə seçiminə təsir göstərdiyi məlum olub. Gender balansının pozulduğu siniflərdə qızların sayı çox olduğu halda onların STEAM dərslərində iştirakının azaldığı müşahidə olunub (Brenoe və Zölit, 2020). Legivi və DiPreteyə görə də, qızların elm, texnologiya, mühəndislik, riyaziyyat kimi sahələrdə iştirak səviyyəsi oğlan yaşadlarına görə aşağıdır (Legewie və DiPrete, 2014).

Moralesin fizika və riyaziyyat müəllimliyi ixtisasında təhsil alan təcrübəçi tələbələr arasında apardığı tədqiqatda məktəblərdə gender bərabərsizliyinin şagirdlərin peşə seçiminə təsirinin olub-olmadığı araşdırılıb. Nəticələr göstərib ki, həmin tələbələrin əksəriyyəti məktəb illərində gender bərabərsizliyi ilə üzləşib. Yəninin araşdırmasına görə, müəllimlər şagirdlərinə qarşı hər hansı formada ayrı-seçkilik etmədiklərini düşünürlər. Lakin şagirdlərlə fokus qrup müzakirələri və siniflərdə aparılan müşahidələrdən əldə olunan nəticələr buna nadir hallarda əməl olunduğunu üzə çıxarıb (Younger, Warrington və Williams, 1999). Bununla belə, Moralesin tədqiqatına görə, həmin şagirdlər üzləşdikləri vəziyyətdən asılı olmayaraq elm və ya riyaziyyat müəllimliyi sahəsində təhsil və karyeralarını davam etdirirlər. Buna görə də, gender bərabərsizliyi elm və ya riyaziyyat

tədrisində karyera seçiminin böyük göstəricisi deyil (Morales və Avilla, 2016). Bunun əksinə, Legivi qeyd edir ki, müasir dövrümüzdə orta təhsilini tamamladıqdan sonra məktəbdən ayrılan, təhsilini davam etdirməyənlər kateqoriyasında oğlanlar qızlara nisbətən üstünlük təşkil edir. Tədqiqatçılar və pedaqoqlar əsas səbəbi məktəb mühitinin oğlanlar üçün kifayət qədər əlverişli olmamasında görürlər (Legewie və DiPrete, 2012).

Peşələrin ənənəvi olaraq kişi və qadınlara müvafiq bölünməsi ali təhsil müəssisələrində də cins bərabərsizliyinin dərinləşməsinə səbəb olur. Yunanıstanda yerləşən bu tip ali təhsil müəssisələrindən biri olan Patras Universitetində tələbələrin peşə seçimləri araşdırılıb. Heyətin yalnız 15%-inin kişilərdən təşkil olunduğu universitetdə aparılmış tədqiqatda bir daha sübut edilir ki, müəllimlik qadınların daha çox üstünlük təşkil etdiyi maraq sahələrindədir və eyni vəziyyət özünü Patras Universitetinin təmsalında, digər pedaqoji təhsil müəssisələrində də göstərir. Respondentlərin fikrinə görə, müəllimlik peşəsi qadınlara daha uyğun görünür və bunu uşaqların qayğısına qala bilmək, onlara daha şəfqətli rəftar etməklə izah edirlər. Əksinə, kişilər müəllimliyi təhlükəsiz, rahat peşə kimi gördükləri üçün seçdiklərini iddia edirlər. Stabil maaş sistemi, tətillər, məktəb təhlükəsizliyi və s. kimi faktorlar kişi respondentlərin vurğuladığı məqamlardandır (Asimak və Vergidis, 2013).

Qadınların bu peşədə daha çox üstünlük təşkil etməsinin mühüm səbəblərindən biri də bəzi ölkələrin cəmiyyətlərinin daha konservativ olmasından irəli gəlir (Kelleher, Severin və d., 2011). Müəllimlik peşəsinin feminizasiyasına təkan verən amillərdən biri də qadınların daha az prestijli və az gəlirli yerlərə yönəlməsidir (MEN, 2013). Təsadüfi deyil ki, İngiltərədə orta təhsil müəssisələrindəki müəllimlərin orta hesabla 61%-i qadın olduğu halda, onlar yuxarı idarəetmə mövqelərində daha az təmsil olunurlar (DfE, 2013). Kişi müəllimlərin əlavə iş saatları götürməsi daha çox onların maddi maraqları ilə əlaqələndirilir (Moreau, 2020). Halbuki qadınların özlərini karyeraya tam sərf etməsi o qədər də müşahidə edilmir. Xüsusən

də, analar iş və ailə-məişət həyatlarını balanslaşdırmaqda müəyyən çətinliklərlə üzləşirlər (Scott və d., 2010).

Türkiyədə aparılan bir sıra tədqiqatlar da sübut edir ki, müəllimlik peşəsinə hər iki cinsin münasibəti fərqlidir. Məlum olur ki, qadınlar bu sahəni seçim olaraq daha pozitiv dəyərləndirirlər (Kubiak və Arik, 2014). Bərabər imkanların yaradılmasına baxmayaraq kişi müəllimlərin sayı o qədər də çox deyil. Qadın müəllimlər vəzifələri üzrə karyeralarını davam etdirdikləri halda, kişi nümayəndələr daha üstün mövqələrə namizədliklərini irəli sürürlər (Güneyli, 2009).

Kişi müəllimlərin öz peşələri haqqında qadınlara nisbətən mənfi rəydə olması o qədər də xoşagələm hal deyil. Sağlam fikirlər sağlam gələcəyin, sağlam mühitin, sağlam təhsilin başlanğıcıdır. Müəllimlərin peşəsinə olan həvəsini və etibarını itirməsi yeni nəslin formalaşmasında bir sıra problemləri üzə çıxara bilər. Müəllimliyin cəmiyyətin formalaşmasında ən əhəmiyyətli rol oynadığını iddia etdiyimiz halda, etimad və rəğbətlə qarşılınmaması həm peşə məmnunluğunun aşağı düşməsinə səbəb olacaq, həm də gələcək mövqeyinin zəifləməsi ilə nəticələncək (Pancholi və Bharwad, 2015).

Yuxarıda qeyd olunan fikirlər də əks etdirir ki, məktəbdə gender balansının pozulması şagirdlərin həyatının növbəti mərhələlərinə müxtəlif şəkildə təsir edir.

## TƏDQIQAT METODOLOGİYASI

**Tədqiqat növü və metodu.** Tədqiqat metodu kimi keyfiyyət metodundan istifadə olunub. Bu metodun seçilmə səbəbi tədqiq olunan mövzunun insanların fikir, hiss və xatirələrinə əsaslanaraq araşdırılması ilə daha hərtərəfli nəticənin əldə edilməsi imkanına sahib olmasıdır. Peşə seçimi və insanların hər hansı peşə sahəsi üzrə düşüncələri və bu yanaşmaların nə tərzdə, nə səbəbə baş verdiyini öyrənmək üçün insanların birbaşa öz fikirləri dinlənilməlidir. Bununla da, mövcud vəziyyət təhlil oluna bilər. Tədqiqat işi izahedici mahiyyət daşıyıb, əks olunmuş fikirlər və onların səbəbləri araşdırılır.

Tədqiqat mövzusunun araşdırılması ilə bağlı Bakı şəhərinin tam orta məktəblərindən 5-i seçilib. 8-ci və 9-cu sinif şagirdləri ilə aparılan tədqiqat zamanı təhsilalanlar yaş və cins kriteriyalarına görə seçilib. Hər sinifdən 1 qız, 1 oğlan olmaqla, hər sinif pilləsi üzrə 8, hər məktəb üzrə 16, ümumilikdə isə 80 (onlardan 16-sı pilot qruplarında olmaqla) şagird tədqiqat işi üçün təşkil olunan müzakirədə iştirak edib. Bu seçim anonimlik (şagirdlər haqqında hər hansısa şəxsi məlumat öyrənilmədən) və könüllülük (şagirdlərin müzakirədə öz istəkləri ilə iştirakı) prinsiplərini qorumaqla həyata keçirilib.

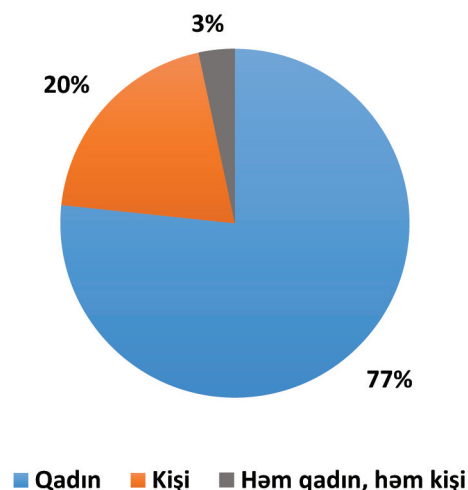
**Məlumat toplanma metodu.** Fokus qrupların təşkili ilə tədqiqat mövzusu araşdırılıb, bu üsulun seçilməsi ilə şagirdlərin fikirləri, yanaşmaları və təcrübələri müzakirə şəklində öyrənilib. Nəticədə, yeni fikirlər əldə olunub, daha əvvəl düşünülməyən məqamlara toxunulub. Bu üsulun seçilməsi nəticəsində tədqiqat mövzusunun daha ətraflı araşdırma imkanı əldə olunub. Fokus qruplarla müzakirə 4 fərqli məktəbin 8 və 9-cu sinifləri ilə təşkil edilib, tədqiqat zamanı əvvəlcədən hazırlanan açıq tipli və müzakirə zamanı ortaya çıxan suallardan istifadə olunub. Bu üsullarla yanaşı, şagirdlərin müəllimlik peşəsinə daha çox hansı cins üzrə təsvir etmələrini təyin etmək məqsədilə rəsm çəkmək də tapşırılıb.

Məlumat toplama üsulunun tədqiqatın məqsədinə uyğunluğu, məlumat toplama alətinin sınaqdan keçirilməsi məqsədilə tədqiqat üçün seçilən məktəblərin birində pilot qrupdan istifadə olunub. Qeyd edək ki, ümumilikdə 5 məktəbdən 1-i pilot tədqiqata cəlb olunduğu üçün yalnız 4 məktəbdən əldə olunan datalar təhlil olunmuşdur.

Müəyyən olunub ki, tədqiqat mövzusunun araşdırıldığı məktəblərin pedaqoji kollektivinin əksəriyyətini qadın müəllimlər təşkil edir. Bununla yanaşı, fokus qruplarında iştirak edən şagirdlərin müəllimlərinin də böyük nisbəti qadın müəllimlərdir.

Şagirdlərin müəllim obrazını necə gördüklərini müəyyənləşdirmək üçün 4 məktəbdə müzakirəyə başlamazdan əvvəl şagirdlərdən

**Qrafik 1** Müəllim obrazını necə görürsünüz?



müəllim rəsmi çəkmələri xahiş edilib. Əldə olunan nəticələr Qrafik 1-də faiz şəklində qeyd olunub.

Qrafik 1-də əks olunur ki, şagirdlər 46-sı müəllim obrazını qadın, 12-si kişi cinsində çəkib. 2 şagird fərqli şəkildə yanaşaraq həm qadın, həm də kişi rəsmi çəkib, 4 şagird isə bu sorğuda iştirak etmək istəməyib.

Şagirdlərin cavablarına əsasən deyə bilərik ki, əksəriyyət müəllim obrazını qadın cinsində görür.

Tədqiqat mövzusunun araşdırmaq üçün bir sıra kateqoriyalara bölünən suallardan istifadə edilib. Şagirdlərin gələcəkdəki **peşə-ixtisas seçimləri** və **müxtəlif peşə sahələrinə olan münasibətlərini** araşdırmaq üçün aşağıdakı suallardan istifadə olunub:

**Sual 1.** "Sizcə hansı peşə(lər) *sırf kişi və ya qadınlara daha uyğundur?*" Şagirdlərin əksəriyyəti qadın və kişilərin bütün peşələrdə təmsil oluna biləcəyi fikri ilə razılaşır. Bunun əksinə olaraq, bəzi şagirdlər fiziki güc tələb edən (polis, hərbiçi və s.) peşələrin kişilər, nisbətən zərif (həkim, müəllim və s.) peşələrin isə qadınlar üçün daha uyğun olduğunu hesab edirlər.

**Sual 2.** "Gündəlik həyatda və sosial mediada qarşınıza çıxan hansı peşə sahibləri sizə daha çox cəlbədar görünür?" Oğlanlar bu suala cavab

olaraq, əsasən, “futbolçu, polis, hərbcı, proqramçı” kimi peşələr qeyd edib. Qızlar isə daha çox “dizayner, blogger” cavablarını veriblər.

Müzakirənin davamında isə əks olunan fikirlərin səbəbləri araşdırılıb və əksəriyyət “maraqlı”, “prestijli”, “tələbatlı” olduğunu əsaslandırılıb (Cədvəl 1).

Şagirdlərin **müəllimlik peşəsinə olan münasibətlərini** öyrənmək üçün onlara mövzu ilə əlaqəli aşağıdakı suallar ünvanlanıb:

**Sual 3.** “Gələcəkdə müəllim olmağı nə dərəcədə istəyərdiniz?”. Suala cavab verən şagirdlərin əksəriyyəti müəllim olmaq istəmədiklərini qeyd edib. Səbəb olaraq isə bu peşənin “səbir tələb edən, məsuliyyətli, yorucu olmasını” göstəriblər. Buna baxmayaraq, oğlanlara nisbətən qızlar bu peşə barəsində ən azı bir dəfə düşüncələrini vurğulayıblar.

Tədqiqat zamanı bizi narahat edən və gələcəkdə araşdırmaya ehtiyacı olan yeni bir problem ortaya çıxdı. Xüsusən də, 9-cu sinif şagirdlərinin ixtisas seçimlərinə köklənməsi onlarda həm müəllimlik haqqında mənfə rəylər yaradıb, həm də bu sahənin karyera seçimi kimi prestijli olmadığı fikrini formalaşdırıb:

Şagird: *Müəllimlər bizi təhqir edir, müəllimliyə qarşı bizdə antipatiya formalaşır, ona görə müəllim olmaq istəməzdim.*

Şagird: *Balım çatmasa, müəllimlik seçərəm.*

**Sual 4.** “Müəllim peşəsinə nə dərəcədə əhəmiyyətli hesab edirsiniz?”. Suala cavab verən şagirdlər arasında fikir ayrılığı yaranıb. Belə ki, bəzi şagirdlər müəllimlərin hazırda onların həyatında böyük rola malik olduqları fikri ilə razılaşsa da, digər bir qisim əks mövqedə durub. Onlar fikirlərini belə əsaslandırılıb ki, müasir dövrdə informasiya hər kəsə əlçatandır və müəllimlər o qədər də böyük əhəmiyyət kəsb etmir. 9-cu sinif şagirdləri bəzi fənlərin (onların seçəcəyi ixtisas qrupundakı fənlər) və müəllimlərin onlar üçün əhəmiyyət kəsb etdiyini düşünür. Müəllimlərin müəyyən sinfə qədər böyük rola malik olduğunu, yuxarı siniflərdə isə onların həyatına diqqətəlayiq təsirinin olmadığını qeyd edənələr də oldu:

Şagird: *Çox da əhəmiyyətli hesab etmirəm, məktəb daha çox sosiallaşmağa xidmət edir.*

Cədvəl 1

Şagirdlərin peşə seçimi ilə fikirlərini əsaslandırması

Peşə sahəsi:	Şagirdlərin cavabları:
Blogger	Maraqlı sahədir
Psixoloq	Bu sahəyə insanların ehtiyacı var
Proqramçı	Günümüzdə tələb olunan sahədir
Hacker	Cəmiyyətdə ədaləti bərpa etmək üçün
Polis	Prestijli sahədir
Dövlət qulluğu	Prestijli sahədir
Hərbcı	Prestijli sahədir
Şəxsi biznes	Kimdənsə asılı olmamaq üçün

Şagird: *Müəllimin fənnindən asılıdır, əgər bir fənn mənim qrupumda yoxdursa, həmin fənni tədris edən müəllim mənim həyatımda o qədər də rola malik deyil.*

Şagird: *Məktəb fənləri bizi gələcək həyata hazırlamadığı üçün müəllimlər bizim həyatımızda o qədər də böyük əhəmiyyətə malik deyillər.*

Şagird: *Məncə, həyatımda rolları yoxdur, müəllimlər sadəcə kitabda olan şeyləri daha sadə izah etmək üçündür.*

Şagird: *Oxumaq istəyəm özü də oxuyar, müəllim gərəkli deyil.*

Maraqlıdır ki, müəllimlərin o qədər də əhəmiyyətli olmadığını düşünən şagirdlər onları sırf akademik perspektivdən qiymətləndiriblər. Növbəti suallarda bununla bağlı ətraflı izah verəcəyik.

**Sual 5.** “Müəllim olsaydınız, şagirdlərlə necə rəftar edərdiniz?”. Bu sualın verilməsində məqsəd şagirdlərin müəllimlərin davranışından əsas gözləntisini müəyyən etməkdir. Bu suala qızlar, əsasən, “Anlayış göstərərdim”, “Mehriban olardım” şəklində, oğlanlar isə “Səmimi olardım”, “Daha əyləncəli dərslər keçərdim” kimi cavab veriblər.

Uşaqların verdiyi maraqlı cavablardan bəziləri: “Oyunla dərsləri izah edərdəm ki, daha öyrədici və maraqlı olsun”, “Uşaqların fikirlərinə daha çox əhəmiyyət verərdim”, “Ədalətli dav-

ranardım”, “Fənnimi sevdilərək öyrədərdim”. Belə qənaətə gələ bilərik ki, hazırda ənənəvi sinif mühiti əksər şagirdlərin diqqətini çəkmir və onları dərslə daha çox cəlb etmək üçün daha interaktiv, ən əsası, şagirdlərin başa düşdüyü şəkildə ünsiyyət qurmaq tələb edilir. Təsadüfi deyil ki, bundan öncəki sualda müəllimlərə daha çox öyrədən prizmasından baxılıb. Halbuki müəllimlik bununla kifayətlənmir və şagirdlərin qarşı tərəfdən səmimiyyət və empatiya gözləməsi normaldır. Şagirdlərin fikirləri, əslində, bu mövzuda bir qədər boşluqların olduğunu göstərir.

Növbəti suallarda ***cins amilinin şagirdlərin müəllim peşəsi haqqındakı fikirlərini nə dərəcədə formalaşdırdığı*** araşdırılıb:

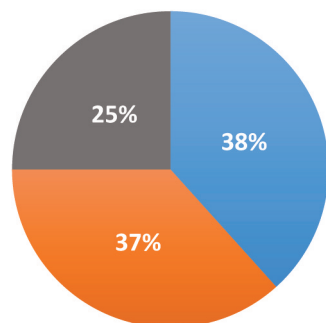
**Sual 6.** “Qadın, yoxsa kişi müəllimlər daha yaxşı tədris edir?”. Aşağıdakı qrafikə əsasən şagirdlərin böyük qismi tədrisin effektivliyinin gender amilindən asılı olmadığını düşünür. Onlar müəllimin kişi və ya qadın olmasının akademik nailiyyətlərə təsir etmədiyi qənaətindədirlər. Burada əsas olan müəllimlərin fərdi xüsusiyyətləri və şagirdlərə olan yanaşmalarıdır (Qrafik 2).

Yuxarıda qeyd olunan məlumatlarla yanaşı, şagirdlərdən bəziləri müəllimin cinsinə görə dərslə yanaşma şəklinin dəyişə biləcəyini də bildiriblər. Məsələn, fənni tədris edən müəllim kişi olduqda həmin fənnə daha ciddi yanaşılır. Bunu onlar kişilərin qadınlara nisbətən daha tələbkar və ciddi olmaları ilə əlaqələndirirlər. Amma onların fikrincə, cins və yaş arasında korrelyasiya (uyğunluq) da vardır. Yaş fərqi az olduqda kişi müəllimlərlə münasibət daha rahat şəkildə formalaşır. Bunu, xüsusilə, təcrübə məqsədilə məktəbə göndərilən yuxarı kurs tələbələrinin keçdikləri dərslər və öz müəllimlərinin dərslərini müqayisə edərək əsaslandırdılar. Şagirdlərə görə, tələbələr onlarla daha çox empatiya qurur və interaktiv dərslər keçirirlər.

**Sual 7.** “Qadın müəllimləri necə xarakterizə edirsiniz?”. Bu suala cavab verərkən oğlanlar qadın müəllimlərin qızlarla daha yaxşı davrandığını, qızlar isə qadın müəllimlərin şagirdlər arasında ayrı-seçkilik etmədiyini deyib. Ümumiyyətlə, şagirdlər qadın müəllimləri daha

**Qrafik 2**

Qadın, yoxsa kişi müəllimlər daha yaxşı tədris edir?



■ fərq etmir ■ qadın ■ kişi

“səbirli”, “güzəşt edən” olaraq xarakterizə edib, bəzi oğlanlar isə kişi müəllimlərlə ünsiyyətin daha rahat olduğunu bildirib. Cədvəl 2-də qadın müəllimləri səciyyələndirən və ən çox səsləndirilən ifadələri tezliklə üzrə kateqoriyalaşdırılıb.

**Sual 8.** “Kişi müəllimləri necə xarakterizə edirsiniz?”. Cədvəl 3-də kişi müəllimləri xarakterizə edən əlamətlər çoxdan aza doğru

**Cədvəl 2**

Qadın müəllimləri səciyyələndirən ifadələr

1. “empatiya quran”, “anlayışlı”, “mülayim”, “səbirli”
2. “səmimi”, “mehriban”, “məlahətli”, “qayğıkeş”, “ana”
3. “əsəbi”, “hirsli”, “ədələtsiz”
4. “tələbkar”, “savadlı”, “məsuliyyətli”, “ciddi”
5. “yola verən”, “güzəşt edən”

**Cədvəl 3**

Kişi müəllimləri səciyyələndirən ifadələr

1. “ədələtli”, “ciddi”, “tələbkar”
2. “sərt”, “kobud”
3. “qayğıkeş”, “nəzakətli”, “anlayışlı”, “sakit”, “səbirli”, “zarafatçı”, “səmimi”
4. “savadlı”, “yiğcam”
5. “idmançı”, “güclü”

sıralanaraq təqdim edilib. Cavablarda əsasən, “sərt”, “ciddi” sözlərinə rast gəlinir.

**Sual 9.** *“Sizcə, müəllimlik peşəsində niyə daha çox qadınlar təmsil olunur?”* sualı ilə şagirdlərin bu mövzu haqqında düşüncələri və buna münasibət öyrənilib. Bu suala şagirdlərin verdiyi cavabların əksəriyyəti müvafiq olaraq 1) stereotiplər, 2) məişət problemləri və 3) fərdi xüsusiyyətlər cavabları olmuşdur.

Belə ki, burada qeyd olunan ilk iki amil birbaşa cəmiyyətlə əlaqəlidir. Stereotiplərin olması nəinki qızları müəllimliyi seçməyə vadar edir, hətta oğlanları bu peşəni seçim olaraq görməməsinə gətirib çıxarır:

Şagird (8-ci sinif): *Azərbaycanda böyük əksəriyyət peşəni cinsə görə seçir; əslində isə qadın, istəsə polis də ola bilər, müəllim də.*

Şagird (8-ci sinif): *Uşaqlıqdan bəri müəllimi qadın olaraq görmüşük.*

Verilən bəzi cavablarda şagirdlərin istəmədən bu stereotipləri qəbul etməsini də müşahidə etdik. Stereotiptən bəhs edən şagirdlər qadınların cəmiyyət tərəfindən “qadının peşəsi ya müəllimlikdir, ya da həkimlik” şəklində təzyiqli gördüklərini düşünürlər.

İkinci ən çox işlənən cavab məişət həyatı, qadınların ailədə digər öhdəliklərinin olması, ailə ilə daha çox vaxt keçirmək, iş saatlarının uyğunluğu kimi fikirlərlə əlaqələndirilib.

Şagird (8-ci sinif): *Kollektivə, evdəkilərə, ailəyə, iş saatlarına görə qadınlar daha çox müəllimliyi seçirlər.*

Şagird (8-ci sinif): *Evdə daha çox vaxt keçirmək üçün.*

Digər bir səbəb isə qadınların kişilərə nisbətən daha səbirli, uşaqlarla məşğulluğun daha asan olması ilə əlaqəlidir. Şagirdlər bunu daha çox qadın təbiətinə xas qayğıkeşlik, analıq hissləri ilə əlaqələndirirlər:

Şagird (8-ci sinif): *Qadınlar qayğı göstərməyi sevir.*

Şagird (9-cu sinif): *Çünki qadın müəllimlər ana kimi olur.*

**Sual 10.** Yuxarıda qeyd olunan sual əsasında şagirdlərə *“Niyə kişilər müəllimlik peşəsində daha az təmsil olunur?”* sualı ünvanlanıb, onların verdiyi cavablar müvafiq olaraq 1) maddiyyət,

2) stereotiplər və 3) fərdi xüsusiyyətlər olaraq qruplaşdırılıb.

Şagirdlərin cavabları əsasında qruplaşdırılan bu amillər fərqli aspektlərə əsaslanır. İlk amil kişilərin müəllimliyə nisbətən daha yüksək maaşlı işlərə yönəlməsi ilə bağlıdır. Xüsusən də cəmiyyətin kişiləri sırf maddi aspektdən dəyərləndirməsi, onların qarşısında qoyulan gözləntilər bu peşədən yayınmaları üçün əsas səbəbdir:

Şagird (9-cu sinif): *Ailə məsuliyyəti kişiləri fiziki işə, erkən yaşda işləməyə vadar edir.*

Şagird (9-cu sinif): *Maaş azdır.*

Şagird (8-ci sinif): *Kişini çox vaxt evin dirəyi hesab edirlər. Ona görə də, ailəni dolandırmaq üçün kişilər daha çox maaşlı iş axtarırlar.*

Digər amil, əsasən, kişilərin qadınlara nisbətən daha səbirsiz olması ilə izah edilir. Şagirdlər düşünürlər ki, müəllimlik kişilər üçün “darıxdırıcı” və ya “stressli” ola bilər:

Şagird (8-ci sinif): *Müəllim deyəndə ağla gələn birinci stressdir.*

Şagird (9-cu sinif): *Məktəbdə onlara uşaqlarla işləmək maraqlı gəlmir.*

Şagird (8-ci sinif): *Kişilər uşaqlara qarşı səbirsizdirlər.*

9 və 10-cu suallara verilən cavablara əsasən deyə bilərik ki, şagirdlərin müəllimlik peşəsi haqqında fikirlərinin bir qismini cəmiyyətdə mövcud olan stereotiplər formalaşdırır.

Digər bir yanaşmaya əsasən isə müəllimlik peşəsi qadınlar üçün daimi iş kimi görünür, bəzən qadınlar öz valideynlərinin arzularını yerinə yetirmək üçün bu peşəyə yönəlir, kişilərin müxtəlif sahələrdə iş tapması ehtimalları daha yüksək olduğu üçün burada qadınlar üstünlük təşkil edir.

Aşağıdakı sualla oğlan şagirdlərin müəllimlik peşəsini seçməyə nə qədər meyilli olduqları araşdırılıb:

**Sual 11.** *“Əgər məktəblərdə kişi müəllimlərin sayı çox olsaydı, siz də müəllim olmağa can atardınız mı?”* Oğlan şagirdlərə ünvanlanan bu situasiya tipli sualda onların müəllim kollektivində gender bərabərliyi qorunduğu halda müəllimlik peşəsinə olan münasibətlərinin nə dərəcədə dəyişəcəyi öyrənilib. 32 şagirddən

11-i bu suala pozitiv cavab verib, 21-i isə bunun onların seçiminə təsir etməyəcəyi qənaətinə gəlib. Bununla belə, şagirdlər müəyyən tədbirlərin görülməsinin vacib olduğunu düşünür. Onların verdiyi cavablara əsasən maaş azlığı əsas faktorlardan biri kimi göstərilib. Təklif olaraq isə müəllimlərin məvacibinin artırılmasını, geniş vüsət almış stereotipləri dağıtmaq məqsədilə cəmiyyət arasında maarifləndirmə tədbirlərinin həyata keçirilməsini dəstəkləyirlər.

Bu araşdırmadan əldə etdiyimiz nəticələrə əsasən deyə bilərik ki, müəyyən tədbirlərin görülməsi ilə oğlanların bu peşəyə münasibəti müsbət mənada dəyişə bilər.

## NƏTİCƏ

Dörd məktəbin 8 və 9-cu sinifləri ilə aparılan və 64 şagirdin iştirak etdiyi bu tədqiqatda şagirdlərin müəllimlik peşəsinə olan münasibəti araşdırılıb. Tədqiqat nəticəsində aydın olub ki, məktəb kollektivi arasındakı gender bərabərsizliyi 8 və 9-cu sinif şagirdlərinin müəllimlik peşəsinə olan yanaşmalarına ciddi şəkildə təsir etmir. Təhsilalanların bu peşə haqqında düşüncələrinə təsir edən əsas amillərə müəllimlərin şəxsi keyfiyyətləri və şagirdlərə münasibətləri aiddir.

Bundan əlavə, tədqiqat nəticəsi olaraq qeyd edə bilərik ki, 8 və 9-cu siniflərdə oxuyan şagirdlər müəllimlik peşəsinə "qadın" peşəsi hesab etdiyi üçün qadınlar bu sahədə daha çox təmsil olunur. Şagirdlər kişilərin bu peşədə uzaqlaşmasına əsas səbəb olaraq onların daha yüksək məvacibli işlərin axtarışında olmasını göstərir. Qız şagirdlərin bəziləri müəllimliyin onların peşə seçimi üçün ikinci planda olduğunu qeyd edirlər. Tədqiqat nəticəsində o da məlum oldu ki, məktəbdə qadın müəllimlərin kişi müəllimlərə nisbətən daha çox təmsil olunması şagirdlərin bu peşəyə birmənalı yanaşmamasına gətirib çıxarır və bunun aradan qaldırılması üçün maarifləndirmə işlərinin aparılması mütləqdir. Əlavə olaraq, tədqiqat nəticəsi olaraq bu da məlum oldu ki, şagirdlər onları dəstəkləyən, onlara ədalətli və səmimi münasibət

bəsləyən müəllimləri örnək kimi görür, həmin müəllimləri gələcək karyeraları üçün nümunəvi rol modeli olaraq qəbul edirlər.

**Rəyçi: Aynur Budaqova,**  
*fil.f.d., dosent*

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Asimaki, A., & Vergidis, D.K. (2013). Detecting the Gender Dimension of the Choice of the Teaching Profession Prior to the Economic Crisis and IMF (International Monetary Fund) Memorandum in Greece—A Case Study. *International Education Studies*, 6(4), 140-153.
- 2 Ayenalem, K.A., Abate, S.G., Mengistie, T.A., Lakew, K.A., Ayana, A.M., & Yohannes, M.E. (2022). The attitude of Ethiopian secondary school teachers towards the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103785.
- 3 Brenøe, A.A., & Zölitz, U. (2020). Exposure to more female peers widens the gender gap in stem participation. *Journal of Labor Economics*, 38(4), 1009-1054.
- 4 Çetin, Ş. (2006). Establishment of the profession of teaching attitude scale. *Gazi University Faculty of Industrial Arts Education Journal*, 18, 28-37.
- 5 Güneyli, A., & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- 6 Kelleher, F., Severin, F.O., Samson, M., De, A., Afamasaga-Wright, T., & Sedere, U.M. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. Unesco.
- 7 Kubiak, M., & Arik, R.S. (2014). Comparison of the effects of gender variable on attitudes towards the teaching profession by random and fixed effects model: Meta-Analysis. *Educational Process: International Journal*, 3(1), 4.
- 8 Legewie, J., & DiPrete, T.A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American sociological review*, 77(3), 463-485.

- <sup>9</sup> Legewie, J., & DiPrete, T.A. (2014). The high school environment and the gender gap in science and engineering. *Sociology of Education*, 87(4), 259-280.
- <sup>10</sup> Morales, M.P.E., Avilla, R.A., & Espinosa, A.A. (2016). Does gender inequality influence interest in pursuing a career in science or mathematics teaching? *Issues in Educational Research*, 26(1), 65-81.
- <sup>11</sup> Moreau, M.P. (2020). A matter of time? Gender equality in the teaching profession through a cross-national comparative lens. *Gender and Education*, 32(6), 820-837.
- <sup>12</sup> Pancholi, A., & Bharwad, A.B.J. (2015). Student-teachers' attitude towards teaching profession. *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 3(8), 40.
- <sup>13</sup> Sarı, M., & Başarır, F. (2016). Analyzing teachers' perceptions of "female teacher" and "male teacher" within traditional gender roles.
- <sup>14</sup> Scott, J.L., Crompton, R., & Lyonette, C. (Eds.). (2010). *Gender inequalities in the 21st century: New barriers and continuing constraints*. Edward Elgar Publishing.
- <sup>15</sup> Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.



## AZƏRBAYCANDA MÜƏLLİMLƏRİN PEŞƏ MƏMNUNİYYƏTİ

**RAMİZ NƏSİROV**

ADA Universitetinin magistrantı. Azərbaycan, Bakı.

E-mail: ramiz.nasirof@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5134-0519>

### Məqaləyə istinad:

Nəsirov R. (2024). Azərbaycanda müəllimlərin peşə məmnuniyyəti. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (706), səh. 41-48

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.48.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.01.2024

Qəbul edilib: 29.01.2024

### ANNOTASIYA

Keyfiyyətli təhsilin ən fundamental dəyişənlərindən biri, şübhəsiz ki, müəllimlərdir. Müəllimlər istedad və bacarıqların inkişafına təsirli töhfələr verən, nəticədə, şagirdlərin böyüməsi və inkişafı, cəmiyyətin rifahı ilə bağlı olan insanlardır. Bir çox ölkələrdə müəllimlərə intellektual elitanın bir hissəsi və müsbət rol modellər kimi baxılır. Bu baxımdan, müəllimlərin peşə məmnuniyyətinin yüksək olması əsas prioritetlərdən biridir. Bu tədqiqat Azərbaycanda müəllimlərin peşə məmnunluğunun ümumi vəziyyətini müəyyən etmək üçün həyata keçirilib. Tədqiqat üçün kəmiyyət metodundan, data toplamaq üçün onlayn sorğu anketindən istifadə edilib. "Qartopu" metodu vasitəsi ilə sorğuda ümumilikdə 208 müəllim iştirak edib. Nəticələrin təhlili göstərib ki, Azərbaycanda müəllimlərin peşə məmnuniyyətinin səviyyəsi 2018-ci il TALIS tədqiqatının nəticəsinə ümumən yaxındır.

**Açar sözlər:** Müəllim peşəsi, müəllim statusu, peşə məmnuniyyəti.

## JOB SATISFACTION OF TEACHERS IN AZERBAIJAN

**RAMIZ NASIROV**

Master's student, ADA University. Azerbaijan, Baku.

E-mail: ramiz.nasirof@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5134-0519>

### To cite this article:

Nasirov R. (2024). Job satisfaction of Azerbaijan teachers. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue 1, pp. 41-48

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.48.

### Article history

Received: 08.01.2024

Accepted: 29.01.2024

### ABSTRACT

One of the most fundamental variables of quality education is undoubtedly teachers. Teachers are individuals who make effective contributions to the development of talents and skills that are ultimately linked to the overall growth and development of students and the well-being of society. In many countries, teachers are regarded as part of the intellectual elite and as positive role models. In this context, high job satisfaction among teachers is one of the most important priorities. This research was conducted to determine the general state of job satisfaction among teachers in Azerbaijan. The research utilized a quantitative method and an online questionnaire was used to collect data. A total of 208 teachers took part in the survey using the "Snowball" method. An analysis of the results showed that the level of job satisfaction among teachers in Azerbaijan is generally close to the results of the 2018 TALIS study.

**Keywords:** Teacher profession, teacher status, job satisfaction.

## GİRİŞ

Bütün dünyada ölkələr öz vətəndaşlarına ixtisaslı, innovativ və akademik təhsil verməyə çalışırlar. Təhsil sistemlərində keyfiyyətin ən fundamental dəyişənlərindən biri, şübhəsiz ki, müəllimlərdir və ixtisaslı müəllimlərə tələbat günü-gündən artır. Budhathoki (2021) bildirir ki, müəllimlər biliklərin, münasibətlərin ötürülməsinə, istedad və bacarıqların inkişafına təsirli töhfələr verən, nəticədə, şagirdlərin böyüməsi və inkişafı, cəmiyyətin rifahı ilə bağlı olan insanlardır. Onlar öz şagirdlərinin potensial qabiliyyəti və bacarıqlarını üzə çıxarmaqla inkişafa və tərəqqiyə diqqət yetirirlər, şagirdlərini öyrənməyə təşviq edir və onlar üçün nümunə olmağa çalışırlar (Erginer və Saklan, 2020). Müəllimlərin funksiyaları yalnız təhsilalanların bilik və bacarıqlarını artırmaqla məhdudlaşmır. Onlar həm də şagirdlər üçün bir nümunədir. Müəllimin fəaliyyəti, metodikası, idarəetmə təcrübəsi, mənəvi dəyərləri və insanlara qarşı münasibəti şagirdlərə öyrənmə prosesində daha geniş baxış imkanı verir. Yaxşı tədris həm intellektual, həm də əxlaqi prosesin nəticəsidir. Müəllimlərin intellektual və mənəvi həssaslığı şagirdlərə çox təsir edir. Onların statusu ictimai qavrayış, iş şəraiti və peşəkar muxtariyyət kimi müxtəlif amillərdən təsirlənən mürəkkəb və çoxşaxəli məsələdir (Hargreaves və Flutter, 2019). Bir çox inkişaf etmiş ölkələrdə müəllimlərə intellektual elitənin bir hissəsi və müsbət rol modelləri kimi baxılır (Sadovic və Sehovic, 2021). Hər gün dünyanın müxtəlif yerlərində müəllimlər heyratamiz işlər görürlər. İşdən məmnunluq insanın öz işini və ya təcrübəsini qiymətləndirməsi nəticəsində yaranan müsbət və ya xoş emosional vəziyyətdir (Demirtas, 2010). Ancaq çox vaxt onların fəaliyyəti qiymətləndirilmir və mükafatsız qalır. Peşə üçün tələb olunan yüksək səviyyəli təlim və fədakarlığa baxmayaraq, müəllimlər tez-tez özlərinin lazımınca qiymətləndirilmədiklərini və az maaş aldıklarını düşünürlər (Hargreaves və Flutter, 2019). Varkey Fondunun 2013 və 2018-ci illərdə apardığı tədqiqatlar müəyyən edib ki, az sayda

insan müəllimliyə yüksək statuslu iş kimi baxır və çox az sayda insan təhsilalanların müəllimlərinə hörmət etdiyini düşünür. Bir çox ölkələrdə, o cümlədən Braziliya, Almaniya, Fransa və İtaliyada valideynlərin yarısından çoxu övladlarını müəllimlik peşəsinə cəlb etməkdən çəkindirir. Varkey Fondunun tədqiqat nəticələri ilə PISA-2018-in nəticələrini qarşılaşdıranda maraqlı bir mənzərənin şahidi oluruq. Belə ki, hər iki tədqiqatın nəticələrində eyni ölkələr qrupu cədvələ liderlik edir, eyni ölkələr qrupu isə sonluqda qərarlaşıb (Dolton və digərləri, 2018).

## TƏDQIQATIN MƏQSƏDİ

İnsan həyatının əhəmiyyətli bir hissəsini işə həsr edir və işdən məmnunluq məşğulluğun ən mühüm göstəricisidir (Bota, 2013). Bu məqalənin məqsədi Azərbaycanda müəllimlərin işdən məmnunluq səviyyəsini müəyyən etməkdir. Müəllimlərin öz vəzifələrini lazımi səviyyədə yerinə yetirmələri üçün onların işindən razı qalmaları vacibdir (Budhathoki, 2021). Müəllimlərin bu peşədə qalma səbəbləri, müəllim olaraq üstünlük verdikləri dəyərlər, onları ən çox razı və narazı edən hallar, peşə ilə bağlı qayğılar araşdırılacaq. Tədqiqatın nəticələri Azərbaycanda müəllimlərin peşə məmnuniyyəti ilə bağlı təsəvvürlərin dəqiqləşdirilməsinə səbəb olacaq. Tədqiqatda iki əsas suala cavab tapmağa çalışılıb:

- Azərbaycan müəllimlərinin peşələrindən məmnuniyyət səviyyəsi nə qədərdir?
- Peşə fəaliyyəti zamanı müəllimləri ən çox razı və ya narazı edən amillər hansılardır?

## ƏDƏBİYYATA BAXIŞ

OECD (İƏİT) ölkələrində müəllimlərin və məktəb rəhbərlərinin orta hesabla 80%-dən çoxu hazırkı iş şəraitindən, 60%-dən çoxu isə bütövlükdə peşələrindən razıdır. Bununla belə, TALIS (The Teaching and Learning International Survey) – Təlim və Tədris üzrə Beynəlxalq Araşdırmada iştirak edən ölkələrin demək olar

ki, yarısında öz peşələrindən razı olduqlarını bildiren müəllimlərin nisbəti son beş il ərzində bir qədər azalıb (OECD, 2019). TALIS 2018 tədqiqatında iştirak edən dövlətlərdə müəllimlərin yalnız 26%-i peşələrinin cəmiyyət tərəfindən qiymətləndirildiyini düşünür. Maraqlıdır ki, bu rəqəmlər Vyetnam, Sinqapur, BƏƏ, Koreya, Qazaxıstan, CAR, Finlandiya və Səudiyyə Ərəbistanı kimi ölkələrdə 50%-dən yüksək olduğu halda, Argentina, Xorvatiya, Fransa, Portuqaliya, Belçika, Slovakiya və Sloveniya kimi ölkələrdə 6-9% təşkil edir (OECD, 2019). Təxminən hər beş müəllimdən biri işlərində çox stress yaşadıklarını deyir ki, bu, OECD və TALIS tədqiqatı keçirilən ölkələr üzrə orta göstəricidir. Stressin əsas səbəblərinə həddindən artıq inzibati iş, tələbələrin fəaliyyətinə görə məsuliyyət və dəyişən hökumət tələbləri ilə ayaqlaşmaq ehtiyacı daxildir. Daha yüksək stress səviyyələri də sinifdə tədrisə sərf olunan vaxtdan daha çox inzibati saatlarla əlaqələndirilir.

İspaniyanın Sevilya şəhərində 99 müəllimlə aparılan, müsahibələrə əsaslanan statistik təhlil, müəllimlərin işdə daha yüksək səviyyədə emosional tükənmə nümayiş etdirdiyini göstərib (Cano-Garcia və digərləri, 2005). Böyük Britaniyada 849 müəllimin sorğu məlumatlarından istifadə etməklə aparılan bir araşdırma peşə nüfuzunun müəllimin saxlanılmasında mühüm rol oynaya biləcəyi qənaətinə gəlib (Fuller və digərləri, 2013). Yüksək nailiyyətlərə malik təhsil sistemlərində müəllimlərin əhəmiyyətli hissəsi cəmiyyətdə özünü dəyərli hiss etməyə meyillidir və peşənin cəmiyyətdəki ümumi nüfuzu ilə şagirdlərin təhsil nailiyyətləri arasında müsbət korrelyasiya mövcuddur (Dolton və digərləri, 2018; Schleicher, 2018). ABŞ-də aparılan tədqiqatların nəticələri göstərir ki, akademik cəhətdən güclü məktəb məzunları, bir qayda olaraq, müəllimlik ixtisasına qəbul olmur, müəllimlik ixtisasına yiyələnmiş ali məktəb məzunlarının dördüdə biri isə bu peşəni seçmir və ya ilk 5 ildə peşədən ayrılırlar (Richardson və Watt, 2016). Şotlandiyada 1100, Honkonqda isə 1249 təhsilalan ilə aparılan tədqiqatın

nəticəsində cəmiyyətdə təhsilə və müəllimlərə qarşı olan neqativ stereotiplərin gələcək müəllimlərə, hətta ən pozitiv və yüksək motivasiyası olanlara belə mənfi təsir etdiyi Richardson və Watt (2016) tərəfindən müəyyən edilib. XXI əsrin ehtiyaclarından dolayı təhsil sahəsində aparılan islahatların intensivliyi, tələb və ehtiyacların sürətlə dəyişməsi müəllimlərdən operativlik və çeviklik tələb edir. Müxtəlif islahatların sürətlə həyata keçirilməsi Şimali İrlandiya və Uelsdə bir çox müəllimlərin peşədən uzaqlaşmasına səbəb olub (Barrance və Elwood, 2018). Eyni vəziyyət Rusiyada da mövcuddur. Həddindən artıq kağız işlərinin mövcudluğu, peşə fəaliyyətinin ilk günündən etibarən məsuliyyətin və gözləntilərin ölçüsünün böyük olması, yeni Federal Dövlət Təhsil Standartları, İKT-nin tətbiqi və digər yeniliklərlə bağlı sonsuz təcrübələr gənc mütəxəssislərin müəllimlik peşəsindən uzaqlaşmasına səbəb olub (Oleynikov və Penkova, 2016). Purdy (2009) hesab edir ki, bütün bu qeyd edilənlər gənc müəllimlərin “komfort zonasından” uzaqlaşmasına səbəb olur. PISA-2015-in nəticələri elan olunduqdan sonra Qazaxıstanda müəllim peşəsi seçiminə təsir göstərən faktorların müəyyən edilməsi üçün 11 şəhər və 16 kənd məktəbində fəaliyyət göstərən, yaşı 34-ə qədər olan 650 müəllim və pedaqoji fakültələrdə təhsil alan 648 tələbədən toplanılan məlumat əsasında müəyyən edilib ki, müəllimlik peşəsinin nüfuzunun aşağı olması və kifayət qədər rəqabət qabiliyyətli olmayan müəllim maaşları gəncləri bu peşədən uzaqlaşdırır (İrsaliyev və digərləri, 2019).

2013-cü ildən 2018-ci ilə qədər müəllimlərin peşələrinin cəmiyyətdəki dəyərinə dair təsəvvürləri dəyişibmi? Nəticələr 32 ölkədə qarışıq mənzərəni göstərir. OECD (2019) hesabatına görə ən çox azalma Belçikanın Flamand İcması (-20%), Çili (-19%) və Yeni Zelandiyada (-12%) olub. Bununla belə, 12 ölkədə peşəsinin cəmiyyətdə dəyərli olduğuna inanan müəllimlərin nisbətində artım müşahidə olunub. Ən parlaq nümunələr Alberta (Kanada) (+16%), Şanxay (Çin) (+14%) və Estoniyadır (+13%) (OECD, 2019).

## METODOLOGİYA

Tədqiqatın aparılmasında orta göstəriciləri hesablamaq, əlaqələri qiymətləndirmək və ümumi fikirlər əldə etmək üçün kəmiyyət metodologiyasından, tədqiqat metodu olaraq isə sorğudan istifadə olunub. Anket sorğuları çoxlu sayda insandan məlumat toplamaq üçün dəyərli vasitədir (Roopa və digərləri, 2012). Bununla belə, onların effektivliyi anket tərtibatının keyfiyyətindən asılıdır (Jenn, 2006). Tədqiqatda ortalamalar müəyyən edilib, əlaqələr yoxlanılıb.

Suallar tədqiqatın mövzusunə uyğun olaraq mövzu haqqında məlumat almağa yönəlib. Respondentlər, ümumilikdə qapalı olmaqla 16 sualı cavablandırılıblar. Sorğu sualları 2 hissədən ibarətdir: demografik məlumatlar və peşə məmnuniyyəti münasibətini ölçən suallar. Demografik məlumatlar iştirakçıların cinsi, yaşı, iş təcrübəsi, tədris etdiyi fənni əhatə edir. İkinci hissə isə müəllimlərin ümumi təhsildə peşə məmnuniyyəti münasibətlərini ölçən suallardan ibarətdir. Onlayn sorğu zamanı respondentlərin seçimi üçün “qartopu” metodundan istifadə edilib.

### Respondentlər haqqında ümumi məlumat

Onlayn sorğu “qartopu” metodundan istifadə edilməklə Azərbaycanda fəaliyyət göstərən ümumtəhsil məktəblərinin müəllimlərinə göndərilib. Sorğuda, ümumilikdə 208 müəllim iştirak edib. Yaşa və gender mənsubiyyətinə görə iştirakçılar haqqında məlumat Cədvəl 1-də göstərilir.

Cədvəl 1-dən aydın olur ki, sorğuda iştirak edənlərin 80%-i qadın müəllimlər olub. Qadın-kəşi nisbəti yaş aralıklarında dəyişir. Belə ki, qadın müəllimlərin sayı 20-29 yaş aralığında 84%, 30-39 yaş aralığında 63%, 40-49 yaş aralığında 79%, 50 yaşdan yuxarı müəllimlər arasında isə 100% olub.

Sorğuda iştirak edən respondentlərin təhsil səviyyəsi və iş təcrübəsi Cədvəl 2-də öz əksini tapıb.

İştirakçıların tədris etdiyi fənnə görə say tərkibi Diaqram 1-də təqdim edilir.

**Cədvəl 1**

Yaşa və gender mənsubiyyətinə görə sorğuda iştirak edənlərin sayı

Gender	20-29 yaş	30-39 yaş	40-49 yaş	50-dən yuxarı	Cəmi
Qadın	38	55	49	26	168
Kişi	7	20	13	0	40
Cəmi	45	75	62	26	208

**Cədvəl 2**

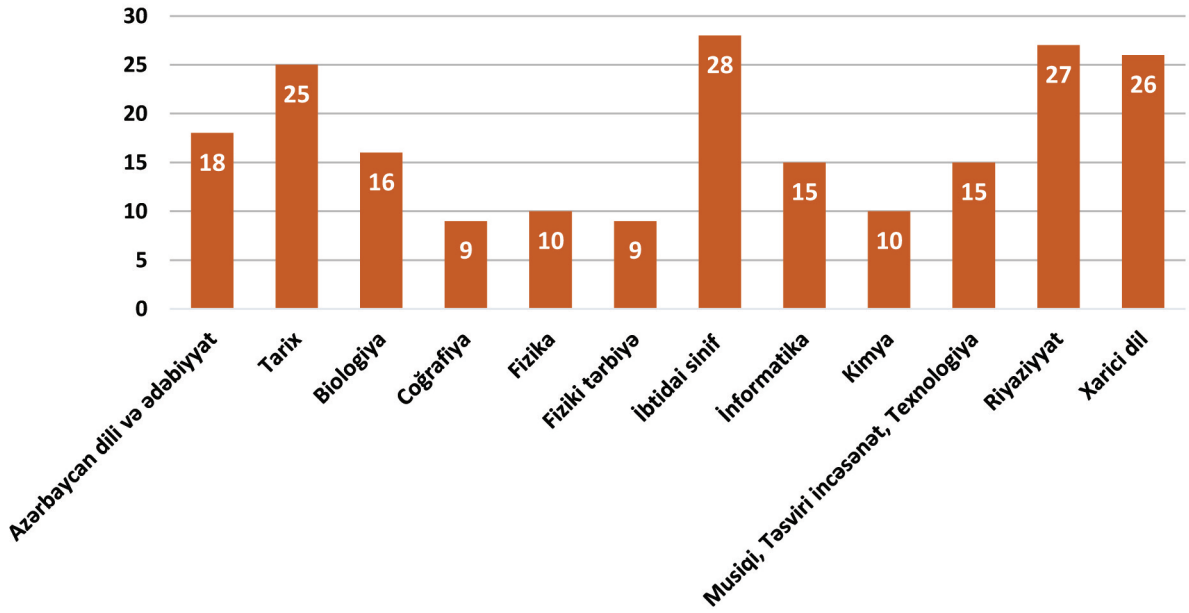
Təhsilə və iş təcrübəsinə görə sorğuda iştirak edənlərin sayı

Təhsili	3 ilə qədər	3-8 il	8-13 il	13-18 il	18 ildən yuxarı	Cəmi
Orta-ixtisas	2	7	5	8	8	30
Bakalavr	17	24	15	26	57	139
Magistr	8	10	10	5	6	39
Cəmi	27	41	30	39	71	208

## TƏDQIQATIN NƏTİCƏLƏRİ

İştirakçılara verilən ilk sual müəllim kimi işləməkdən məmnun olub-olmamaqla bağlı olub. Sorğuda iştirak edən respondentlərin 78%-i “razıyam” və ya “çox razıyam” cavablarını, 9%-i isə “razı deyiləm” və ya “qəti razı deyiləm” cavablarını veriblər. İƏİT-ə görə, müəllimlərin öz peşələrinin cəmiyyətdə dəyərli olduğuna inanıb-inanmaması cinsdən əhəmiyyətli dərəcədə asılıdır. Həmin mənbəyə görə, kişi müəllimlərin orta hesabla 74%-i, qadın müəllimlərin isə 79%-i peşələrinin cəmiyyətdə dəyərli olduğuna inanır (OECD, 2019). Bu, TALIS tədqiqatı keçirilən 32 ölkə üçün xarakterikdir. Sorğu zamanı əldə edilən məlumatlara əsaslanaraq, aşağıdakı rəqəmlər ortaya çıxar: “Razıyam” və ya “çox razıyam” cavabını verən qadın müəllimlər 80%, kişi müəllimlər isə 70% təşkil edib. Bu rəqəmlər TALIS tədqiqatı keçirilən ölkələrin ortalamasına yaxındır.

İƏİT (OECD) üzrə, orta hesabla, yaşı 50 və yuxarı olan müəllimlərin 76%-i, 30 yaşa qədər müəllimlərin isə 79%-i öz peşələrinin cəmiyyətdə dəyərli olduğuna inanır. Bu nümunə 16

**Diaqram 1** Tədris etdiyi fənnə görə müəllim sayı

TALIS ölkəsi üçün keçərlidir. Ən yüksək fərqlər (10%) Bolqarıstan, Estoniya, Gürcüstan, Qazaxıstan, Rumıniya, Rusiya Federasiyası və İsveçdə müşahidə olunur. Bunun əksinə olaraq, TALIS tədqiqatı keçirilən 6 ölkədə öz peşəsinin cəmiyyətdə dəyərli olduğuna inanan gənc müəllimlərin nisbəti yaşlı müəllimlərin nisbətindən aşağıdır. Ən çox fərq göstərən ölkələr (10%) Malta, Meksika, Səudiyyə Ərəbistanı və Sinqapurdur. Tədqiqat zamanı əldə edilən məlumatlarda isə bu 12% fərqlə 50 yaş və yuxarı olan müəllimlərin xeyrinədir (30 yaşa qədər müəllimlərdə 80%, 50 yaşdan yuxarı müəllimlərdə isə 92%).

“Qızınızın və ya oğlunuzun müəllim olmasını istərdinizmi?” sualına iştirakçıların verdiyi cavablar belə olub: Qızının müəllim olmasına razı olanlar – 58%; Oğlunun müəllim olmasına razı olanlar – 26%.

Amma cavablara gender üzrə baxanda çox maraqlı bir mənzərə yaranır. Belə ki, qızının müəllim olmasını istəyən qadın müəllimlərin sayı 56%, kişi müəllimlərin sayı isə 67% olub. Eyni fərq oğlan övladı üçün də keçərlidir: qadın müəllimlərin 24%, kişi müəllimlərin isə 35%-i oğlunun müəllim olmasını istəyir.

“Müəllim peşəsində sizi ən çox məmnun edən nədir?” sualı üçün iştirakçılara bir neçə cavab vermək təklif edilib. Respondentlərin cavabları təhlil edilib və Cədvəl 3-də verilib.

Respondentlərin cavablarından aydın olur ki, iştirakçıların əksəriyyəti peşənin hörmətli və ya güvənilən peşə olması qənaətindədir. Bu amillərin cavablar arasında ilk sırada olması müəllimlərin öz peşələrini yüksək qiymətləndirdiklərini deməyə əsas verir.

“Müəllim peşəsində sizi ən narahat edən hal nədir?” sualına da iştirakçıların bir neçə cavab vermək imkanı var idi. Respondentlərin verdikləri cavablar ümumiləşdirilib və Cədvəl 4-də verilib.

Son 3 cavab mahiyyət etibarını ilə bir-birinə yaxın olsa da, çox sayda iştirakçı tərəfindən təkrarlandığı üçün ayrı dəyişən olaraq verilib. Göründüyü kimi, müəllimləri peşə fəaliyyətində ən narahat edən hal işlərinin həddindən artıq çox olmasıdır. Bütün bu səbəblərin fonunda peşə məmnuniyyətinin yüksək olması müəllimlik haqqında söylənilən yüksək fikirlərin nə qədər uyğun olduğunun göstəricisidir.

**Cədvəl 3** Peşəni maraqlı edən amillər

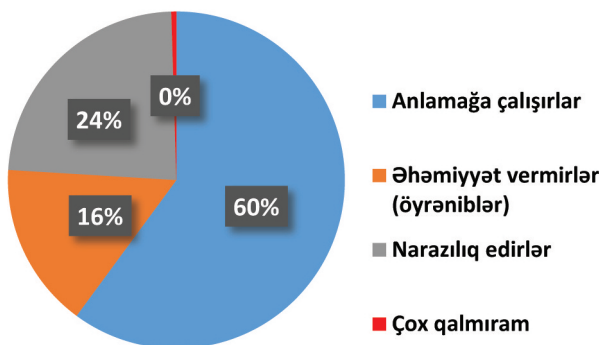
Peşə məmnunluğu yaradan amillər	Say	Faizlə
Hörmətli bir peşədir	115	55,3%
Güvənəli peşədir	76	36,5%
Yaxşı kollektivin olması	70	33,7%
Tətil günləri çoxdur	51	24,5%
Asudə vaxt çox olur	28	13,5%
Əmək haqqı yaxşıdır	17	8,2%

**Cədvəl 4** Müəllimləri narahat edən hallar

Peşədə narahatlıq yaradan amillər	Say	Faizlə
Əmək haqqının qənaətbəxş olmaması	108	51,9%
Evdən çox işdə olmaq məcburiyyəti	69	33,2%
İstirahət üçün vaxtın azlığı	64	30,8%
Öz övladına vaxt ayıra bilməmək	62	29,8%

“Məktəbdəki işləriniz çox olduqda nə edirsiniz?” sualına iştirakçıların 66,8%-i “məktəbdə əlavə qalıb, işlərimi bitirirəm”, 26,4%-i isə “evdə bitirməyə çalışıram” cavabını veriblər. Yalnız 5% müəllim artıq işləri sabaha saxladığını bildirib. “Məktəbdə hər hansı səbəbdən çox qalanda evdəkilərin münasibəti necə olur?” sualına respondentlərin cavabları Diaqram 2-də əks olunub.

Cavablardan aydın olur ki, ümumilikdə 76% müəllim və ya ailə üzvləri bu məsələ ilə bağlı

**Diaqram 2** Məktəbdə hər hansı səbəbdən çox qalanda evdəkilərin münasibəti

narahatlıq duymurlar. Yalnız 23,6% müəllim belə hallarda ailə üzvlərinin narazılıq etdiyini bildirib. Ailə üzvlərinin narazılıq etdiyi müəllimlərdən 82%-i qadın müəllim olub. Yaş dəyişməsinə baxdıqda, çoxluğun 30-39 yaş (43%) və 40-49 yaş (31%) aralığında olduğu görünür.

“Nə vaxta qədər müəllim işləməyə davam etməyi düşünürsünüz?” sualına iştirakçıların 73%-i “Təqaüd yaşına qədər” cavabını seçdiyi halda, 12,5% -i “Başqa iş tapana qədər”, 9%-i isə “Direktor və ya direktor müavini olana qədər” cavabını verib. “Daha yüksək əmək haqqı müqabilində başqa işi seçməyə münasibətiniz necə olur?” sualına sorğuda iştirak edən müəllimlərin 58,7%-i “qəbul edərəm” cavabını seçiblər. Son qeyd edilən 2 sualla bağlı maraqlı görünən məqam odur ki, müəllim işləməkdən məmnun olduğunu bildiren respondentlərin 5%-i “Nə vaxta qədər müəllim işləməyə davam etməyi düşünürsünüz?” sualına “başqa iş tapana qədər”, 55%-i isə “Daha yüksək əmək haqqı müqabilində başqa işi seçməyə münasibətiniz necə olur?” sualına “qəbul edərəm” cavabı veriblər. Bu təhlil müəllimlərin cavablarının səmimiyyət səviyyəsini göstərir.

## NƏTİCƏ

Cari tədqiqatla Azərbaycanda fəaliyyət göstərən ümumtəhsil məktəblərinin müəllimlərinin peşələrinə münasibəti, məmnuniyyət səviyyəsi, ümumi olaraq onları razı və narazı edən hallara dair mövcud vəziyyət tədqiq olundu. Aydın oldu ki, müəllimlərin böyük əksəriyyəti bir çox mövcud çətinliklərə rəğmən öz peşəsindən ümumən razıdır. Eyni zamanda müəyyən edildi ki, kişi müəllimlər qadın müəllimlərə nisbətən övladlarının gələcəkdə müəllim peşəsi seçməsində daha maraqlıdırlar. Tədqiqat zamanı müəllimlərin peşə məmnuniyyətinin ümumi səviyyəsinin İƏİT ölkələri ilə müxtəlif meyarlar üzrə müqayisəsi göstərdi ki, fərqlər o qədər də çox deyildir. Ehtimal etmək olar ki, ölkəmizin 2024-cü ildə iştirak edəcəyi TALIS tədqiqatında bu tapıntılar öz təsdiqini tapacaq.

Aparılan tədqiqat gələcəkdə bu və ya oxşar mövzuda həyata keçiriləcək tədqiqatlar üçün

mənbə rolunu oynamaqla yanaşı, onlar üçün tövsiyə və imkanlar təqdim edir:

- Müəllimlərin peşə məmnuniyyətinin gender, yaş və ya iş təcrübəsi, həmçinin ixtisasdan asılı olaraq tədqiq edilməsi;

- Müəllimlərin cəmiyyətdəki mövqeyi, müəllim statusunun səviyyəsinin tədqiq edilməsi (Dolton və digərləri, 2018).

- Müəllimlərin emosional tükənməsinin səviyyəsinin müəyyən edilməsi istiqamətində tədqiqatlar (Cano-Garcia və digərləri, 2005).

Azərbaycanda bu istiqamətdə gələcəkdə aparılacaq tədqiqatların nəticələrini təhlil və müqayisə etmək, həqiqətən maraqlı olardı.

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Barrance, R., & Elwood J. (2018). National assessment policy reform and its consequences for young people: student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 25(3). 1-20.
- 2 Bota, O.A. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 83. 634-638.
- 3 Budhathoki, J.K. (2021). Teachers' Satisfaction: Implications for Job Performance. *Interdisciplinary Research in Education*. 6(2): 79-88.
- 4 Cano-Garcia, F., Padilla-Muñoz, E., & Carrasco-Ortiz, M. (2005). "Personality and contextual variables in teacher burnout". *Personality and Individual Differences*. 38(4), 929-940.
- 5 Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 9. 1069-1073.
- 6 Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., Po-wen, S. (2018). *Global Teacher Status: Index 2018*. Varkey Foundation, London.
- 7 Erginer, A., Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*. 6(2). 363-393

- 8 Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 19(4), 463-474.
- 9 Hargreaves, L., & Flutter, J. (2019). The Status of Teachers. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- 10 Irsaliyev, S.A., Kamzoldayev, M.B., Tashibayeva, D.N., Kopeyeva, A.T. (2019). Uchitelya Kazakhstana: pochemu molodyye lyudi vybirayut etu professiyu i chto ikh motiviruyet v ney? Astana. Beles.
- 11 Jenn, N.C. (2006). Designing A Questionnaire. *Malaysian family physician: the official journal of the Academy of Family Physicians of Malaysia*, 1, 32-35.
- 12 OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris
- 13 OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris
- 14 Oleynikov, A.A., i Pen'kova, A.S. (2016). Defitsit molodykh spetsialistov v sfere obrazovaniya. *Science Time*, 12 (36). 474-478.
- 15 Purdy, N. (2009). The attitudes of male student teachers towards a career in special education. *European Journal of Special Needs Education*. 24(3). 323-330
- 16 Richardson, P.W., & Watt, H.M.G. (2016). Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career? *International Handbook of Teacher Education*. 2. 275-304
- 17 Roopa, S., Rani, M.S., Singh., G. (2012). Questionnaire Designing for a Survey. *The Journal of Indian Orthodontic Society*, 46(4), 273-277.
- 18 Sadovic, F.P., & Sehovic, S. (2021). Social and Material Status of Teachers from The Perspective of Teacher Education Students. *Social and humanistic studies*. 1(14). 257-269
- 19 Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.



## TƏHSİL SİSTEMİNDƏ OXUYUB-ANLAMA BACARIQLARININ İNKİŞAFINA XARİCİ AMİLLƏRİN TƏSİRİ

### İLƏHƏ RƏSULOVA

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun doktorantı.

E-mail: ilaha.rasulova1@gmail.com

[https://orcid.org/0000\\_0002\\_7657\\_5877](https://orcid.org/0000_0002_7657_5877)

#### Məqaləyə istinad:

Rəsulova İ. (2024). Təhsil sistemində oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafına xarici amillərin təsiri. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (706), səh. 49-54

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.54.

#### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 17.03.2024

Qəbul edilib: 02.04.2024

#### ANNOTASIYA

İbtidai təhsil sistemində hər bir uşağa xas olan daxili amillərlə yanaşı, bir neçə xarici faktor da oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir. Bu amillər uşağın ətraf mühitinin müxtəlif aspektlərini, o cümlədən ailə, məktəb və ictimai mühiti əhatə edir. Burada bir sıra kənar təsirlərin müsbət və mənfi tərəfləri, həmçinin birgə və ayrı-ayrılıqda effektivliyi müəyyən edilməlidir. Qlobal təhsil sisteminin meydana gətirdiyi yeniliklərlə milli-mənəvi dəyərlərin ortaq və fərqli xüsusiyyətlərinin də ibtidai sinif şagirdlərinə bu və ya digər ölçüdə təsir imkanları müxtəlifdir. Məqalədə ibtidai təhsil sistemində oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafına təsir göstərən xarici amillər, valideyn, müəllim və sinif yoldaşlarının, ümumilikdə cəmiyyətin təhsil prosesinə təsiri təhlil edilir. Eyni zamanda, müasir dövrdə bir sıra texnoloji nailiyyətlərin virtual məkana çıxış imkanlarını genişləndirməsi nəticəsində şagirdlərin daha çox bilik və məlumat əldə etmək potensialı tədqiq olunur. Məqalədə, həmçinin şagirdlərin fərdi bacarıqlarının inkişafına təsir göstərən və kollektiv oxuyub-anlama prosesinə təsir göstərən xarici amillərin müqayisəli təhlili verilir, ən mühüm resurslardan istifadə imkanları qeyd edilir.

**Açar sözlər:** İbtidai təhsil, oxuyub-anlama, xarici amillər, təhsildə ailənin rolu, məktəb mühiti.

## THE IMPACT OF EXTERNAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION SKILLS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

**ILAHA RASULOVA**

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

E-mail: ilaha.rasulova1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7657-5877>

### To cite this article:

Rasulova I. (2024). The impact of external factors on the development of reading comprehension skills in the educational system. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue I, pp. 49-54

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.54.

### Article history

Received: 17.03.2024  
Accepted: 02.04.2024

### ABSTRACT

In addition to internal factors specific to each child in the primary education system, several external factors also significantly affect the development of reading comprehension skills. These factors include various aspects of the child's environment, including the family, school, and community environment. Here, the positive and negative aspects of several external influences, as well as their collective and individual effectiveness, should be determined. With the innovations created by the global education system, the common and different characteristics of national and moral values have different possibilities of influencing primary school students in one way or another. The article analyzes the external factors affecting the development of reading comprehension skills in the primary education system, the influence of parents, teachers, and classmates, as well as the overall impact of society on the educational process. At the same time, the potential of students to acquire more knowledge and information is being studied since several technological achievements in the modern era have expanded access to the virtual space. The article also provides a comparative analysis of external factors that affect the development of individual skills of students and external factors that affect the collective reading comprehension process. Additionally, it highlights the utilization possibilities of the most significant resources.

**Keywords:** Primary education, reading comprehension, external factors, role of family in education, school environment.

## GİRİŞ

Tədqiq olunan mövzu hər dövr üçün aktual olub, qlobal təhsil sisteminin sürətlə dəyişdiyi bir şəraitdə xüsusilə əhəmiyyətli bir məzmunu malikdir. İnformasiya-kommunikasiya texnologiyalarının meydana gətirdiyi fərqliliklər ölkələr arasında təhsil mühitininin qeyri-bərabərliyini daha da qabartdığı kimi, bir sıra mövcud fərqli cəhətləri də aradan qaldırır. Burada mentalitet, təbii iqlim şəraiti, milli-mənəvi dəyərlər, sosial-maddi imkanlar, dövlət siyasəti, mövcud qanunvericilik və bir çox digər amillərin təsiri böyükdür. İbtidai təhsilə xarici amillərin təsirinin araşdırılmasında yenilənən pedaqoji metodlar, təlimin kəmiyyət-keyfiyyət münasibətləri də önəmli rol oynayır. Mövzunun aktuallığı həm də onunla xarakterizə olunur ki, təhsil növləri və metodlarının, qiymətləndirmə sistemlərinin artması və təhsilə yeni anlayışların daxil olması ilə (distant təhsil, inklüziv təhsil, kurikulum və s.) ənənəvi tədris üsulları sürətlə öz baza formasını itirir. Mövzunun elmi yeniliyi yeni şagird-valideyn-müəllim münasibətlərində meydana gələn kommunikativ uzlaşmanın texnoloji, layihə əsaslı, virtual təmaslarınınin pedaqoji və psixoloji müstəvidə təhlilindən ibarətdir. Şagirdlərin parta arxasından planşet, kompüter arxasına keçidi və virtual ünsiyyət qurması məktəbin rolunu azaltsa da, ailənin və valideynlərin rolunu artırır. Yaxud əksinə, layihəyə cəlb olunan şagirdlərdə müəllimin rolu mentorluqla məhdudlaşır və şagirdlərin yoldaşları ilə kollektiv tədris almasının əhəmiyyəti artır. Lakin hər iki halda müəllimin xüsusi bir rolu vardır və tədris bu və ya digər şəkildə məhz onun potensial bacarıqları üzərində qurulub. Müəllimlər sözlərlə zəngin sinif kontekstində söz nümunələri və söz həlli strategiyalarının açıq öyrədilməsi vasitəsilə söz biliklərinin artmasına kömək edə bilirlər. Oxuma, orfoqrafiya və lüğət üzrə müəllimin rolu şagirdlərdə “söz şüurunu” inkişaf etdirməyə və bütün fənlər üzrə müstəqil söz bazasını yaratmağa kömək etməkdən də ibarətdir (Landaverde, 2013).

Burada qeyd edilməsi vacib olan bir neçə amil var. Bunlardan biri distant təhsilin və ev

şəraitində tədris almanın doğurduğu mənfi cəhətlərlə bağlıdır. Uşaqlar oxuyarkən valideynlərin onlara diqqət etməməsi uşaqların çətinlik çəkməsinə təsir edən amil ola bilər. Ev mühiti daha az əlverişlidir və uşaqların evdə oynamaq ehtimalı daha yüksəkdir və mövcud texnologiyanın inkişafı ilə uşaqlar evdə kitab oxumaqdan daha çox müxtəlif elektron cihazların vasitəsilə oynamağa diqqət yetirirlər. Bu amillərlə yanaşı, şagirdlərin özlərində maraq və motivasiyanın olmaması da oxumaqda çətinlik yaranmasına təsir edən amildir (Rohimah, 2021).

## İBTİDAİ TƏHSİLƏ TƏSİR GÖSTƏRƏN ƏSAS XARİCİ AMİLLƏR

**Ailə mühiti.** Burada valideynlərin, nənə və babanın, yaşca böyük bacı və qardaşın iştirakı kimi müxtəlif situasiyalar ola bilər. Oxunanların paylaşılması, zəngin mütaliə mühitinin yaradılması və kitablara çıxışın təmin edilməsi kimi fəaliyyətlər vasitəsilə valideynlərin cəlb edilməsi oxumaq qabiliyyətinin inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir. Valideyn himayəsindən məhrum olan uşaqların tədrisinə ailə mühitinin təsir etməsi imkanları azalır və bu kontekstdə digər xarici amillər ön plana çıxır. Eyni zamanda, ailənin sosial-iqtisadi vəziyyəti də bu məsələdə əhəmiyyətli təsirə malikdir. Təhsil resurslarına, keyfiyyətli materiallara çıxış və sabit yaşayış şəraitinin olması oxuyub-anlamanın tərəqqisinə təsir edə bilər.

**Məktəb mühiti.** Ənənəvi tədrisin keçirildiyi əsas məkan olan məktəb şəraitində sinifin ölçüsü və şagird-müəllim nisbəti önəmli rol oynayır. Daha kiçik siniflər və tələbə-müəllim nisbətlərinin az olması oxuyub-anlama ehtiyacları üçün daha çox fərdiləşdirilmiş diqqət və dəstəyə imkan verir. Təlimin keyfiyyəti də bu məsələdə özünü büruzə verir. Effektiv tədris strategiyaları, müxtəlif oxu materialları və stimullaşdırıcı öyrənmə mühiti oxuduğunu başa düşməyi inkişaf etdirmək üçün çox vacibdir. Burada məktəb resurslarını da qeyd etmək vacibdir. Kitabxanalara, texnoloji alətlərə və müxtəlif oxu proqramlarına giriş öyrənmə təcrübəsini zənginləşdirir və mütaliənin inkişafına müxtəlif yanaşmalar təqdim edir.

**İctimai mühit.** Kitabxanaların və ictimai təhsil proqramlarının mövcudluğu burada önəm kəsb edir. Pulsuz və ya münasib qiymətə təlim proqramlarına, müxtəlif kolleksiyalara malik kitabxanalara və müəllimləri təşviq edən ictimai tədbirlərə çıxış şagirdlərə əhəmiyyətli dərəcədə fayda verə bilər. Şagirdlər üçün muzey gəzintisi, təhsil sərğiləri, STEAM formatlı proqramlar onların dünyagörüşünün artırılmasına və oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafına daha sürətli təsir göstərə bilər. Burada ən önəmli faktorlardan biri sosiomədəni amillərdir. Müəllimlərin mədəni münasibət, ana dilində kitablara çıxış və cəmiyyət daxilində müsbət nümunələr müəllimlərin motivasiyasına və məşğuliyətinə əhəmiyyətli təsir göstərə bilər.

Əlavə xarici faktorlara sağlamlıq və rifah, həmçinin müxtəlif xarici dillərdə müəllimlərin materiallarının mövcudluğu da daxildir. Görmə, eşitmə bacarıqları və emosional vəziyyət də daxil olmaqla uşaqların fiziki və psixi sağlamlığı onların diqqətini cəmləmək və oxu materialları ilə məşğul olmaq qabiliyyətinə təsir edə bilər. Uşağın erkən yaşlarından bir neçə dilə məruz qalması idrak bacarıqlarını inkişaf etdirir və oxuyub-anlamanın inkişafına potensial fayda verə bilər. Bu xarici amillərin təsirini başa düşmək bütün uşaqların oxuduqlarını başa düşməsinə kömək edən dəstəkləyici mühit yaratmaq üçün müəllimlərə, valideynlərə və dövlət təhsil siyasətinə birgə işləməyə imkan verir. Məqsədli müdaxilələr və təşəbbüslər vasitəsilə bu amilləri həll etməklə, hər bir uşağın məktəbdə və həyat boyu uğur qazanması üçün mühüm təməl olan güclü oxu bacarıqlarını inkişaf etdirmək imkanına malik olmasını təmin etmək mümkündür.

## OXUYUB-ANLAMA BACARIQLARININ INKİŞAFINDA XARİCİ AMİLLƏRLƏ PEDAQOJİ İŞİN TƏŞKİLİ

Təhsil-valideyn-müəllim-cəmiyyət amilləri ibtidai təhsildə oxuduqlarını başa düşməyi inkişaf etdirmək üçün lazım olan əməkdaşlıq yanaşmasını vurğulayır. Məktəb daxilindəki şöbələr bu amilləri gücləndirmək üçün birlikdə işləyə bilər.

## 1. Birgə baxış bucağı və məqsədlərin yaradılması.

**Liderlik qrupu:** Müəllimlər, valideynlər, xüsusi təhsil, psixoloq, kitabxana əməkdaşları ilə birlikdə əlavə oxunun mütəmadi təmin olunması məqsəddə uyğundur. Semantik oxu bacarıqları yalnız müəllimin xarici təsirləri ilə inkişaf etdirilə bilməz. Bu proseslərə uşağın özünü və ətrafındakıları (valideynləri və yaşadlarını, digər müəllimləri) cəlb etmək lazımdır. Eyni dərəcədə əhəmiyyətli bir amil, semantik oxu bacarıqlarının inkişafı üçün əsas meyar oxumağı vaxtında öyrənməkdir (Strunina, 2023).

**Məqsədlərin müəyyən edilməsi:** Sınıf səviyyələrində oxuduqlarını başa düşmək üçün aydın, ölçülə bilən məqsədlər müəyyənləşdirilməlidir. Nailiyyətləri və inkişafı izləmək üçün ümumi qiymətləndirmələrdən istifadə etmək mümkündür.

**Kommunikasiya strategiyası:** Bütün maraqlı tərəflərlə məqsədləri və irəliləyişləri bölüşmək üçün valideyn iclasları, seminarlar və ya onlayn platformalar kimi kommunikasiya kanallarını inkişaf etdirmək mümkündür.

Beynəlxalq praktikada ibtidai siniflərdə işin təşkili ilə bağlı müxtəlif struktur bölmələri mövcuddur ki, onlar arasında əməkdaşlıq oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafını xeyli dərəcədə sürətləndirir: humanitar və sosial elmlərin bazasını təşkil edən müxtəlif fənlər üzrə oxuyub-anlamanın tədris sistemində inteqrasiyasını təmin etmək üçün *kurikulum bölməsi*; oxumağı başa düşməyə təsir edən hər hansı öyrənmə çətinliklərini müəyyən etmək və həll etmək üçün *xüsusi təhsil bölməsi*; müxtəlif oxu səviyyələri və maraqlarına cavab verən elektron və kağız daşıyıcıda kitabxanadan ibarət *kitabxana media xidmətləri bölməsi*; oxumağı başa düşməyi təkmilləşdirən texnologiya alətlərini (məsələn, audiokitablər, rəqəmsal öyrənmə platformaları) inteqrasiya etmək üçün *texnologiya bölməsi* və s.

Ölkəmizdə də müəyyən ümumtəhsil məktəbində bu formatda bölmələrin yaradılaraq, pilot layihə şəklində sınaqdan keçirilməsi vasitəsilə ümumilikdə tədrisin effektivliyini, xüsusi olaraq da oxuyub-anlama bacarıqlarına təsir imkanlarını təyin etmək mümkündür.

## 2. Valideyn-müəllim əməkdaşlığı.

*Müəllim hazırlığı:* Effektiv oxuyub-anlama strategiyaları və texnikaları üzrə müəllimlər üçün peşəkar inkişaf seminarları təşkil edilmişdir. Müəllimlərin tədqiqatçılıq potensialı hazır biliklərin təqdim olunmasında deyil, düşünməyə istiqamətləndirmək məqsədilə daha çox müstəqil tədqiqata yönəltməkdədir (Hüseynzadə, Əzizova, Əliyev, Verdiyeva, 2021).

*Valideyn-müəllim iclasları:* Müəllimlər və valideynlər arasında müntəzəm ünsiyyəti təşviq etmək, şagirdin fərdi tərəqqisini və valideynlərin evdə istifadə edə biləcəyi strategiyaları paylaşmaq önəmlidir. Burada sosial şəbəkələrin və elektron resursların da önəmli dəstəyi ola bilər.

*Valideynlər üçün təlim proqramları:* Valideynlər üçün oxuyub-anlamanın əhəmiyyətinin müəyyən edilməsi və uşaqlarına evdə kömək etməyin praktiki yolları (məsələn, ucadan oxumaq, əlverişli oxu mühiti yaratmaq) üzrə seminarlar təşkil edilə bilər. Valideynlər üçün sinifdə və ya kitabxanada könüllülük imkanlarını təşviq etmək, müəllimlər və şagirdlərlə əlaqələri gücləndirmək mümkündür (valideynlərin iştirakı ilə açıq dərslər).

## 3. Davamlı monitorinq və qiymətləndirmə.

*Məlumatların təhlili:* Tədris olunan fənlərin əsas sahələrini və təkmilləşdirməyə ehtiyacı olan sahələri müəyyən etmək üçün qiymətləndirmələrdən, sinif müşahidələrindən və sorğulardan əldə edilən şagird məlumatlarını müntəzəm olaraq təhlil etmək önəmlidir.

*Uyğunlaşdırma və təkmilləşdirmə:* Məlumatların təhlilinə əsaslanaraq, şagirdlərin xüsusi tədris ehtiyaclarını ödəmək və oxuyub-anlama bacarıqlarının uğurlu inkişafını təmin etmək üçün tədris strategiyalarını, resursları və əməkdaşlıq yanaşmalarını uyğunlaşdırmaq və sistemli formaya salmaq böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Şagirdlərin oxuyub-anladığıları ilə bağlı ümumiləşdirmələr aparmaq, nəticə çıxarmaq sərəştəsinin artırılması üçün bir sıra müasir pedaqoji üsul və metodlar vardır. Bunlar içərisində ön planda gələn bir sıra müasir metodlara kinestetik öyrənmə üsulu, interaktiv öyrənmə platformalarının yaradılması (leverage

technology), “flipped classrooms” kimi qarışıq ənənəvi sinif mühazirələri və ev tapşırıqlarını yerinə yetirən pedaqoji model və s. yer alır. Kinestetik model bir sıra ərəb ölkələrində tətbiq olunan və şagirdlərin fiziki təmasla, yəni oxuduğunu anlamaq üçün əşyaya toxunuşu ilə həyata keçirilən öyrənmə üsuludur. Məsələn, ağacların, bitkilərin kitabda təsvirini daha yaxşı anlamaq üçün həmin bitkilərlə şagirdlərin fiziki təmasını təşkil etmək məqsədüyük hesab edilir. Bir sıra Şimali Amerika məktəblərində “flipped classrooms” adlanan model tətbiq olunur ki, burada ənənəvi mühazirəyə dərstdən əvvəl evdə baxılır və şagirdlərin səylərinə bələdçilik etmək üçün təlimatçının iştirakı ilə sinif otağında ev tapşırıqları yerinə yetirilir. Fəal öyrənməni təşviq etmək üçün beynəlxalq təhsil tendensiyalarına əsaslanan bəzi əlavə xidmətlər də vardır. Məsələn, Finlandiya və ABŞ kimi bəzi ölkələrdə real dünya ilə əlaqəni təşviq edən xüsusi təhsil xidmətləri (Connect the Dots və s.) mövcuddur.

## NƏTİCƏ

Şagirdlər, müəllimlər və valideynlər arasında komanda işi vasitəsilə əməkdaşlıq mühitini inkişaf etdirməklə, təhsil-valideyn-müəllim vektoru uşaqlarda güclü oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində effektiv qüvvəyə çevrilir və onları akademik sahədə uğurlara aparır. Burada önəmli faktor yeni təcrübələrdən çəkinməmək və çevik təcrübə proqramları tətbiq edərək effektivliyi yoxlamaqdır. Hazırda oxuduğunu anlamağın müəyyən edilməsi üçün bir sıra vasitələr tətbiq olunur. Məsələn, qeyri-formal qiymətləndirmələrdə açıq müzakirələr aparılır, yəni şagirdlər mətni öz sözləri ilə müzakirə etməyə, personajların motivasiyalarını təhlil etməyə və ya müəllifin mesajını müzakirə etməyə təşviq edilir. Bu onların əzbərdən kənar anlayışlarını və idrak potensialını ortaya qoyur. Şagirdlərdən mətnin əsas məqamlarını, əsas hadisələrini və ya əsas arqumentlərini ümumiləşdirmək xahiş edilir. Bu onların əsas məlumatları müəyyən etmək qabiliyyətini ölçür. Tədqiqatdan belə bir nəticəyə gəlmək

mümkündür ki, təhsilalanların oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafında təkcə şagirdlərin özləri deyil, onlara təsir göstərən əsas xarici amillər – müəllimlər, valideynlər və məktəb mühiti də təkmilləşdirilməlidir. Bu dəyişikliklər isə ən təsirli xarici amil olan cəmiyyətin kompleks dəyişiminə təsir göstərəcəkdir.

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- <sup>1</sup> Landaverde, C. (2013). "Factors that affect in the development of Reading Comprehension process of 4th year English major students when reading authentic texts", Main Campus, November 28th, 84 p.
- <sup>2</sup> Rohimah, S. (2021). Reading difficulties and factors affecting reading difficulties of students of grade 1 elementary school, LADU: Journal of Languages and Education. Vol. 1, No. 5, p. 189-195.
- <sup>3</sup> Strunina, O. (2023). K voprosu o probleme razvitiya navykov smyslovogo chteniya u sovremennykh shkol'nikov. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, (4 (101)), s.113-117. doi: 10.24412/1991-5497-2023-4101-113-117.
- <sup>4</sup> Hüseynzadə, R., Əzizova, M., Əliyev, H., Verdiyeva, M. (2021). Pedaqogika. Dərslük. Bakı: Mütərcim, 488 s.

# ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ COĞRAFIYANIN FİZİKA İLƏ İNTEQRATİV TƏDRİSİNƏ MÜASİR YANAŞMALAR

## NAMİQ AĞAMƏMMƏDOV

Coğrafiya üzrə fəlsəfə doktoru, ARTİ-nin elmlər doktoru proqramı üzrə doktorantı, İsmayılı rayonu E.Həsənov adına Mücühəftəran kənd tam orta məktəbinin direktoru. E-mail: naqamemmedov@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-7183-9933>

### Məqaləyə istinad:

Ağaməmmədov N. (2024).  
Ümumtəhsil məktəblərində  
coğrafiyanın fizika ilə inteqrativ  
tədrisinə müasir yanaşmalar.  
*Azərbaycan məktəbi*. № 1 (706),  
səh. 55-62

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.70.

### ANNOTASIYA

Azərbaycan Respublikasında təhsil islahatlarının davamı kimi fənn kurikulumları hazırlanarkən inteqrasiya amilinin nəzərə alınması aktuallığını qorumaqdadır. Məqsəd müasir tədrisin təşkilində mühüm əhəmiyyətə malik inteqrativliyin fənlərarası təşkilinin təmin olunmasıdır. Müəllimlər gündəlik planlaşdırma apararkən dərsin təşkili üçün apardığı qeydlərdə inteqrasiyadan necə istifadə edəcəklərini müəyyən edir. Dərs prosesində şagirdlərin mövzunu dərk etməsində diferensial və inteqrasiya yanaşmaları müəllimə metodiki bacarıqlarını daha yaxşı tətbiq etməyə imkan verir. Əgər diferensial yanaşma hissələrə bölünməni ifadə edərsə, analizi tənzimləyirsə, inteqrasiya prosesi bütövləşməni, sintezi təzahür edir. İnteqrasiya sözü latın dilində "integer" – "bütöv", "bütövləşmə", "tamamlanan" mənasını verir. Getdikcə pedaqogika elmində "inteqrasiya", "inteqrativlik", "təhsildə inteqrasiya" anlayışlarının epitet kimi dəyəri artır. Eyni zamanda, "inteqrativ təlim", "inteqrativ dərs", "inteqrativ fənn" ümumiləşdirmələri də işlənir. Bu məqalədə, əsasən, "inteqrativ dərs", "inteqrativ fənn" anlayışı çərçivəsində elmi-nəzəri baxışlar təhlil olunub, xüsusi halda coğrafiyanın fizika ilə inteqrasiyası elmi-metodiki formada araşdırılıb. Coğrafi proseslərin dərk olunmasında fizika fənninə aid müxtəlif mövzuların inteqrasiyası aparıla bilər. Burada "litosfer", "atmosfer", "hidrosfer" bölmələri daxilində konkret mövzuların inteqrasiya olunması barədə mülahizələr əsaslandırılıb. Məqalədə göstərilir ki, artıq ümumtəhsil məktəblərində V və VI siniflərdə fizika, kimya, coğrafiya və biologiya fənləri "Təbiət" fənni daxilində uğurla inteqrasiya olunur.

**Açar sözlər:** Fənlərarası inteqrasiya, fənn standartları, coğrafiyanın fizika ilə inteqrativ tədrisi, məzmun xətləri, iqlim elementləri, qarşılıqlı terminoloji mübadilə.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.01.2024  
Qəbul edilib: 29.01.2024

## MODERN APPROACHES TO THE INTEGRATIVE TEACHING OF GEOGRAPHY WITH PHYSICS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

**NAMIG AGAMAMMADOV**

Doctor of Philosophy in Geography, Doctoral student of the Doctor of Sciences program of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: nagamemmedov@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-7183-9933>

### To cite this article:

Agamammadov N. (2024). Modern approaches to the integrative teaching of geography with physics in general education schools. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue 1, pp. 55-62

### DOI:

10.30546/32898065.2024.1.70.

### ABSTRACT

As a continuation of the education reforms in the Republic of Azerbaijan, the consideration of the integration factor remains relevant in the preparation of subject curricula. The goal is to ensure the interdisciplinary cycle of integration, which is crucial in the organization of modern education. Teachers determine how to use integration in the notes they take to organize the lesson during daily planning. Differential and integrated approaches to students' understanding of the subject during the lesson process allow teachers to better apply their methodical skills. If the differential approach expresses the division into parts, regulates the analysis, the process of integration manifests completeness and synthesis. The word integration in Latin means "integer" – "whole", "integrativity", "completed". Gradually, in the field of pedagogy, terms such as 'integration', 'integrativity', and 'educational integration' gain value as epithets. At the same time, the generalizations of "integrative training", "integrative lesson", and "integrative subject" are also being worked on. In this article, scientific-theoretical perspectives are analyzed mainly within the concept of "integrative lesson" and "integrative subject", in particular, the integration of geography with physics was investigated in a scientific-methodical way. In the understanding of geographical processes, integration of various topics related to physics can be done. Here, considerations are based on the integration of specific topics within the sections "lithosphere", "atmosphere", and "hydrosphere". It is mentioned in the article that physics, chemistry, geography, and biology subjects are successfully integrated within the "Nature" subject in the 5th and 6th grades in general education schools.

**Keywords:** Interdisciplinary integration, subject standards, integrative teaching of geography with physics, content lines, climate elements, mutual terminological exchange.

### Article history

Received: 12.01.2024

Accepted: 29.01.2024



## GİRİŞ

Müasir dövrdə inkişaf etmiş təhsil sistemində malik ölkələrdə baş verən sosial, mədəni, intellektual və inqilabi yeniliklər qlobal yanaşma tərzini aktuallaşdırır. İnnovativ təhsil kurikulumlarında subyektlərarası münasibətlərdə şagirdlər passiv roldan aktiv mövqeyə keçir. Fənlərin tədrisində diferensial yanaşmalar öz yerini integrativ yanaşmalara verməkdədir. İntegrativ təlimin əsasını təhsil pillələrində öyrənilən fənlərin əhatə etdiyi mövzuların ayrılıqda deyil, birgə, qarşılıqlı tədrisi təşkil edir. İntegrativ kurikulumlarda şagirdlər dərslər vəsaitlərində və digər mənbələrdə verilən biliklərə analiz, təhlil və sintez prizmasından yanaşır. Yeni fənn kurikulumlarının tətbiq olunduğu dövrə nəzər saldıqda görmək olur ki, tədris prosesinin təşkilində fəndaxili və fənlərarası integrasiyanın tətbiqi nəticəsində şagirdlər verilən təlim materiallarını daha asan mənimsəyir, dərslər maraqlı, məntiq və məzmun üzərində qurulur, şagirdlərin tədqiqatçılıq qabiliyyəti xeyli inkişaf edir. Təhsilin integrasiyası fənlərin öyrənilməsi zamanı fənlərarası əlaqələrin aşkar olunması və təfəkkürdə qloballaşmanı nəzərdə tutur (Eldarov, 2008). Əgər fəndaxili integrasiya ixtiyari fənnə aid olan anlayış, nəzəriyyə, bilik və bacarıqların, nizamsız faktların qruplaşdırılmasıdır, fənlərarası integrasiya bir neçə fənni əhatə edən müştərək bilik və bacarıqların əlaqələndirilməsini və metodların mübadiləsini nəzərdə tutur. İntegrativ pedaqoji prosesdə bacarıq və vərdislər təkmilləşir və dərslərin keyfiyyəti artır. Eyni zamanda, fənlərin məzmunu yeni məlumatlarla zənginləşir, optimal mahiyyət kəsb edir və dərinləşir. Fəndaxili və fənlərarası integrasiyanın müntəzəm və dövrü xarakter daşması şagirdlərdə qarşılıqlı münasibətlərə əsaslanaraq əldə olunmuş bilikləri mənimsəməyi stimullaşdırır. Şəlalə Binnətova “Riyaziyyat təlimi prosesində fənlərarası əlaqələrin reallaşdırılması (I-IV siniflər)” adlı tədqiqat işində qeyd edir ki, fənlərarası əlaqələr təlimin metodlarını, priyomlarını və təşkilat formalarını zənginləşdirir, fənnə aid bilik və bacarıqların şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinin sə-

mərəliliyini təmin edir (Binnətova, 2014). Fənlərarası integrasiyadan daha yaxşı fayda əldə olunması üçün təhsilverənlər fənn ilə integrasiya oluna bilən digər fənlərin müvafiq materiallarını təhlil etməli, onlardan necə istifadə edə bilməyin metodikasını bilməlidir. Fənlərarası əlaqə zənciri tədrisin keyfiyyət göstəricilərinə, şagirdlərin həyatı, idraki və koqnitiv bacarıqlarına müsbət təsir edir.

Coğrafiya və fizika təbiət elmləri hesab olunur. Onların ümumtəhsil məktəblərində tədrisi zamanı qarşılıqlı əlaqələndirilməsi şagirdlərin mövzuları mənimsəməsini sürətləndirir. Qeyd olunanlardan belə qənaətə gəlmək olar ki, coğrafiyanın tədrisi metodikasında artıq yeni mərhələ başlanıb. Tədqiqatlar da göstərir ki, müstəqillik illərində coğrafiya üzrə proqram və dərslərin məzmununda bir sıra dəyişikliklər aparılıb (Nağıyeva, 2016). Coğrafiya fənninin tədrisində üç məzmun xətti müəyyən olunur:

- Coğrafi məkan;
- Təbiət;
- Cəmiyyət.

Fizika fənni isə aşağıdakı məzmunu əhatə edir:

- Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar;
- Maddə və sahə, qarşılıqlı təsir, əlaqəli sistemlər;
- Eksperimental fizika və müasir həyat.

Məzmun xətlərinin analizi göstərir ki, coğrafiya və fizika fənlərinin məzmun xətləri arasında qarşılıqlı integrasiya mövcuddur. Burada coğrafi məkan, təbiət məzmun xətləri ilə fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar, maddə və sahə, qarşılıqlı təsir, əlaqəli sistemlər məzmun xətləri müəyyən elementlər və yanaşmalar kontekstində kəşif edilir. III məzmun xətləri isə sosial həyat nöqtəyi-nəzərindən integrasiya olunur. Hər iki məzmun xəttində əhalinin yerləşməsində təbii amillərin rolu (relyef şəraiti, rütubət, temperatur, geoloji) əlaqələndirilə bilər. Bu fənnin tədrisi ilə araşdırmada temperatur, rütubət, təzyiq, Koriolis qüvvəsi, Ümumdünya Cazibə Qanunu-ağırlyq qüvvəsi, qabarma-çəkilmə, külək dalğası, Ay və Günəşin cazibə qüvvəsi, tornado, tayfun, exlot

anlayışları integrativ formada təhlil olunur. Ümumiyyətlə, müxtəlif fənlərin integrasiyası haqqında müxtəlif mülahizələr mövcuddur. Məsələn, Şahin Tağıyev “Fənlərarası əlaqə və məktəbli-gənclərin çağırışa qədərki hərbi hazırlığı” adlı monoqrafiyasında yazır: “Gənclərin çağırışa qədərki hazırlığı məşğələlərində fənnin məzmununa uyğun fizika, riyazi, coğrafi və s. xarakterli hərbi çalışmalardan daha səmərəli istifadə məsələsinin müsbət həlli məktəbdə tərbiyə və təhsilin ümumi məsələlərinin həllində böyük rola malikdir” (Tağıyev, 2012).

### COĞRAFIYA VƏ FİZİKADA BƏZİ İNTEQRATİV MÖVZULARIN TƏHLİLİ

Coğrafiya fənninin ümumtəhsil məktəblərində tədrisi təhsilalanların dünyagörüşünün artmasına, onların kainatı daha yaxşı dərk etməsinə stimül verir. Pedaqoji proses zamanı mentor kimi müəllimin fəaliyyətinin daha səmərəli olması üçün çətin qavranılan mövzuların izahında fənlərarası integrasiya metodiki cəhətdən düşünülmüş yoldur. Müasir tədris proqramlarında təhsil bilik, bacarıq və vərdiş funksiyalarını səciyyələndirir (Cəfərov, 2023). Coğrafiya fənni kurikulumlarında nəzərdə tutulmuş mövzu və anlayışların fizika fənni kurikulumu ilə qarşılıqlı integrasiya şəraitində necə istifadə oluna biləcəyini nəzərdən keçirək. Coğrafiyada ən çətin mənimsənilən mövzulardan biri də iqlimdir. İqlim-müəyyən ərazidə hava elementlərinin (temperatur, təzyiq, rütubət) çoxillik rejimidir. Qeyd olunan hər üç element fizika fənninin tədqiqat sahəsini ehtiva edir. Fizika fənnində elmi savadlılıq şagirdlərin təbiət, məişət, istehsalat və texnoloji proseslərin elmi əsaslarına dair düzgün qərarlar qəbul etməsi ilə müəyyən olunur (Abdurazaqov, Məmmədova 2023).

**Temperatur.** Temperatur havanın istilik və soyuqluq şəraitidir. Temperatur termometr adlanan cihazla ölçülür. Hündürlüyə doğru qalxdıqca havanın temperaturu və sıxlığı azalır. Hər 100 m-də temperatur  $0,6^{\circ}\text{C}$  aşağı enir. Mülahizəni konkret misaldə tətbiq edək: *hündürlüyü 2205 m olan Dübrar dağının ətəyində temperatur  $16,8^{\circ}\text{C}$  olarsa, zirvədə temperatur nə qədər olar?*

Həlli:

100 m —  $0,6^{\circ}\text{C}$

2205 m —  $X^{\circ}\text{C}$

$$100 X = 2205 \times 0,6$$

$$X = 13,2^{\circ}\text{C}$$

$$16,8^{\circ}\text{C} - 13,2^{\circ}\text{C} = 3,5^{\circ}\text{C}$$

Fizika və təbiət fənni kursundan şagirdlər məlumat alır ki, temperaturun dəyişməsi havanın və suyun sıxlığına, metalların xassələrinə, fiziki aşınmaya təsir edir. Eyni temperatura malik nöqtələri birləşdirən xətlərə izotermələr deyilir. Temperatur Günəş şüalarının düşmə bucağından, coğrafi enlikdən, səth örtüyünün xarakterindən, relyefdən, albedodan asılıdır. Havanın temperaturu ümumilikdə, Yer kürəsi boyu zonal paylanır (Mehdiyev, Əhmədov 2008).

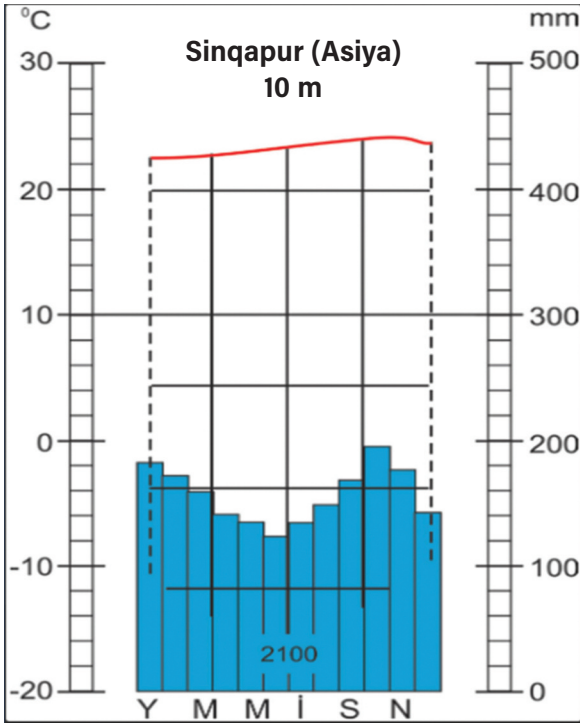
**Rütubət.** Rütubətlik havada olan su buxarının miqdarıdır. İki cür rütubətlik olur: 1) Mütləq; 2) Nisbi. Mütləq rütubətlik  $1 \text{ m}^3$  havada olan su buxarının qramlarla miqdarıdır. Nisbi rütubətlik isə  $1 \text{ m}^3$  havada olan su buxarının həmin temperaturda mövcud ola bilən su buxarına nisbətidir və faizlə ölçülür. Havanın temperaturu artdıqca tərkibində saxlaya bildiyi nəm miqdarı artır. Ekvatorial enliklərdə alçaq təzyiq sahəsi və qalxan hava axınlarına görə nisbi və mütləq rütubətlik yüksəkdir. Lakin tropik enliklərdə (tropik iqlimin səhra tipində) ənənəvi hava axınlarına görə nisbi və mütləq rütubətlik aşağıdır. Qütb sahəsində mütləq rütubət az, nisbi rütubət isə çoxdur. Havanın rütubətliyi psixrometr adlanan cihazla ölçülür. Ərazinin rütubətlə təminat dərəcəsi rütubətlik əmsalı ilə təyin olunur. Rütubətlik əmsalı ( $\Theta$ ) il ərzində əraziyə düşən yağıntının buxarlanmaya nisbətidir:

$$\Theta = Y/B$$

Burada  $\Theta$  – əmsal,  $Y$  – yağıntı,  $B$  – buxarlanmadır. Əmsal 1-dən kiçikdirsə, rütubət çatışmazlığı, 1 və 1-ə yaxın olarsa, normal rütubətlənmə, 1-dən böyükdürsə, ifrat rütubətlənmə adlanır. Rütubətlənmə əmsalı coğrafi ərazinin təbii zonasını, torpaq, heyvanat və bitki örtüyünü təyin edir (Diaqram 1).

**Diqram 1**

Ekvatorial qurşaqda yerləşən Sinqapur şəhərinin iqlim diaqramı



Iqlim diaqramı ekvatorial iqlim qurşağını səciyyələndirir. Burada termik, alçaq təzyiq sahəsi, ilboyu temperaturun 20°C-dən yüksək olması, illik yağıntı miqdarının ifrat olması xarakterikdir. Şagird fizika və təbiət kursundan müəyyən biliklərə malik olmalıdır ki, mövzunu yaxşı mənimsəyə bilsin. Çünki ekvatorial qurşaqda alçaq təzyiq 760 mm-dən aşağıdır, onun əmələ gəlməsinin səbəbi isinmiş havanın yuxarıya qalxmasıdır. Rütubətin çoxluğu şəraitində torpaqda oksigenin mürəkkəb qeyri-üzvi

birlişməsi olan dəmir-oksidi ( $Fe_2O_3$ ) əmələ gəlir. Rütubətlənmə əmsalının qiymət indikatorlarının dəyişməsi təbii zonalarda müxtəlif fiziki proseslərin (fiziki və kimyəvi aşınma) baş verməsinə səbəb olur (Cədvəl 1).

Cədvəldən belə qənaətə gəlmək olur ki, rütubətlənmə dərəcəsinin dəyişməsi ərazidə fiziki-kimyəvi proseslərin intensivliyinə səbəb olur, temperatur və kimyəvi aşınma baş verir. Göründüyü kimi, mövzuların integrasiyasında müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsi önəmlidir. Ona görə də onların gələcək üçün psixoloji-pedaqoji hazırlığının aparılmasına zərurət var (İlyasov, 2018).

**Təzyiq.** Coğrafiyada fizika ilə müştərək anlayışlardan biri də təzyiqdır. Bu mövzunun başa düşülməsi üçün coğrafiya müəllimi fizika müəllimi ilə sıx əməkdaşlıq etməlidir. Atmosferin Yer səthinə və cisimlərə etdiyi təzyiq atmosfer təzyiqi adlanır. Yəni havanın Yer səthi üzərində öz kütləsi var. Coğrafiya müəllimi təzyiq mövzusunda şagirdlərə istiqamət verərkən fizika kursu üzrə biliklərdən səmərəli istifadə edə bilər. Mentor bildirir ki, atmosfer təzyiqini ilk dəfə italyan fiziki və riyaziyyatçısı Toriçelli kəşf edib. Onun kəşfi borudakı (civəli barometr) civə ilə atmosfer təzyiqinin əlaqəsinə əsaslanır. Dərs zamanı atmosfer təzyiqinin müvafiq fizika laboratoriyasında barometr, barometr-aneroid vasitəsi ilə təcrübədə ölçülməsi metodiki olaraq tövsiyə oluna bilər. Coğrafiyada təzyiq Yer səthində və sosial həyatda bir çox sahələrə təsir edir. Normal atmosfer təzyiqi 760 mm c.s. 45° şimal enliyində dəniz səviyyəsində ölçülüb. 760 mm c.s.-dən aşağı olan təzyiq alçaq, yuxarı olan təzyiq isə yüksək təzyiq adlanır. Təcrübədə

**Cədvəl 1**

Müxtəlif təbii zonalarda rütubətlik əmsalının qiyməti (coğrafiyadan X sinif üçün dərs vəsaiti əsasında tərtib olunub)

S/Nº	Rütubətlik əmsalının qiyməti	Rütubətlənmə dərəcəsi	Təbii zonalər
1	$0 \dots R_p \geq 1$	İfrat rütubətlənmə	Ekvatorial meşələr, tayqa, tundra
2	$R_p = 0,8$ -dən 1-ə qədər	Normal rütubətlənmə	Savannalar, codyarpaqlı meşələr
3	$R_p = 0,3$ -dən 0,6-ya qədər	Rütubət çatışmazlığı	Çöllər
4	$R_p = 0,3$ -dən 0,1-ə qədər	Rütubət çatışmazlığı	Yarımsəhralar
5	$R_p \leq 1$	Rütubət çatışmazlığı	Səhralar

müəyyən olunub ki, hüdürlüyə doğru qalxdıqca havanın seyrəkləşməsi və Yerın cazibə qüvvəsinin azalması nəticəsində təzyiq hər 10 m-də 1 mm c.s. azalır. Məsələn, hüdürlüyü 3904 m olan dağın ətəyində atmosfer təzyiqi 750 mm c.s. olarsa, zirvədə təzyiqi hesablayaq:

10 m-də — 1 mm c.s

3904 m-də — X mm c.s

$$10 X = 3904$$

$$X = 3904 : 10 = 390,4$$

Cavab:  $750 - 390,4 = 359,6$  mm c.s.

Yer səthində Günəş şüalarının qeyri-bərabər paylanması və Yerın Günəş ətrafında fırlanması nəticəsində üç termik və dörd dinamik təzyiq qurşağı əmələ gəlir. Bu təzyiq qurşaqlarından üçü (ekvatorial və mülayim qurşaqlar) alçaq, dördü yüksəkdir (tropik və qütblər). Təzyiq qurşaqları daimi küləklərin əmələ gəlməsinin əsas səbəbidir. Daimi təzyiq sahələri arasında daimi küləklər (Passat, Qərb küləkləri, Şimal-şərq və Cənub-şərq) əmələ gəlir. Eyni zamanda, su ilə qurunun qeyri-bərabər qızması nəticəsində əmələ gələn təzyiq fərqiindən brizlər (sutka ərzində istiqamətini iki dəfə dəyişən), mussonlar (Şəkil 1) (il ərzində istiqamətini iki dəfə dəyişən), tornado və tayfun formalaşır. Dağlıq ərazilərdə isə dağın yuxarı və aşağı hissələrində temperatur fərqiindən dağ-dərə küləkləri ortaya çıxır.

Atmosfer təzyiqinin insanın sağlamlığına və iş qabiliyyətinə təsirləri müəyyən olunub. Belə vəziyyət, əsasən, meteohəssas insanlara təsir edir (baş gicəllənməsi, baş ağrısı, ürək-damar pozğunluqları, yuxu problemi, yorğunluq, apatiya,

xarici qıcıqlanma, emosionallıq kimi təzahürləri olur). Məhz buna görə də son vaxtlar leksikonuza tibbi coğrafiya termini daxil olub.

**Qüvvə (Koriolis qüvvəsi, Ümumdünya Cazibə Qanunu-ağırlıq qüvvələri).** Coğrafi proseslərin düzgün başa düşülməsində fizika fənninin qüvvə anlayışı əhəmiyyətlidir. Fizikada qüvvə dinamika bölməsinin əsas anlayışlarından olub, cisimlərin qarşılıqlı təsirini bildirən vektorial fiziki kəmiyyətdir. Coğrafiyada da əmələ gələn fiziki hadisələr məhz qüvvə nəticəsində baş verir. Yerın öz oxu ətrafında fırlanması zamanı əmələ gələn Koriolis qüvvəsinin, çayın yan və dib eroziyası zamanı təsir edən qüvvənin izahatı zamanı şagirdlərin fizika kursundan qüvvə anlayışını təkrar etməsi dərslərin məzmun standartı üzrə mənimsənilməsinə zənginləşdirir. Müəllim izah edir ki, Koriolis qüvvəsi daimi küləklərin istiqamətinə təsir edərək, onların şimal yarımkürəsində sağa (şərqə), cənub yarımkürəsində sola (qərbə) meyil etməsinə səbəb olur, çayların şimal yarımkürəsində sağ, cənub yarımkürəsində sol sahili daha çox yuyulur.

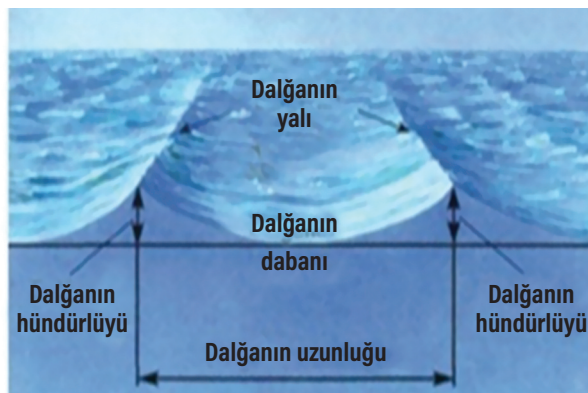
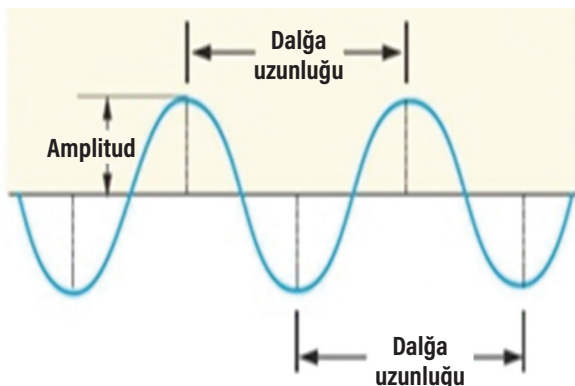
Relyefin əmələ gəlməsi, aşınma, denudasiya, akkumulyasiya, çay gətirmələri, sürüşmə, qar uçqunu, atmosfer, Günəş sistemi, kənd təsərrüfatında heyvandarlıq anlayışlarının izahatında ümumdünya cazibə qanunu-ağırlıq qüvvəsinin təsirləri şərh olunarkən yenə də fizika ilə fənlərarası inteqrasiya istifadə oluna bilər. İnteqrativ tədris zamanı pedaqoji prosesin təamlığının qorunması üçün tərbiyəvi əhəmiyyət diqqətdə saxlanılmalıdır (Əhmədov, Zeynalova, 2019). Xüsusi ilə ekzogen relyef formaları olan

**Şəkil 1** Qış və yay mussonlarının əmələ gəlməsi



Şəkil 2

Fizikada (1) və coğrafiyada (2) dalğanın elementləri (dərs vəsaitlərindəki məlumatlara görə)



morenlər və çay gətirmələri birbaşa ağırlıq qüvvəsinin təsirinə məruz qalır. Cazibə qüvvəsi cisimlərin kütlələri ilə düz, aralarındakı məsafənin kvadratı ilə tərs mütənasib münasibətdədir. Nyutonun cazibə qanunu cazibənin ani yayılmasını fərz edir (Pənahov, Əhmədov, 2013). Yer öz oxu ətrafında fırlandığı üçün üzərindəki cisimlərə cazibə qüvvəsi ilə yanaşı, mərkəzdənqaçma ətalət qüvvəsi təsir edir ki, bu da coğrafi en dairələri üzrə müxtəlifdir. Müəllim, eyni zamanda ümumdünya cazibə qanununun düsturunu da şagirdlərin diqqətinə çatdırı bilər:

$$F = G \frac{m_1 m_2}{r^2}$$

Düsturda  $F$  – cazibə (qravitasiya) qüvvəsinin modulu,  $m_1$  və  $m_2$  – maddi nöqtələrin kütlələri,  $r$  – maddi nöqtələr arasında məsafə,  $G$  – mütənasiblik əmsali və ya qravitasiya sabitidir.

Ümumtəhsil məktəblərinin X sinif fizika kursunda Ümumdünya cazibə qanunu mövzusunda kurikulum fənn standartları nəzərə alınaraq Kainatda kütləsi olan bütün cisim və zərrəciklərin-qalaktika ulduzları, Günəş və planetlər, Yer sistemi cisimləri, molekullar və atomların bir-birini cazibə (və ya qravitasiya) qüvvəsi ilə cəzb etdiyi qeyd olunur. Planetlər və Günəş sistemi mövzusu coğrafiyada VII sinifdən tədris olunur. Ona görə də gələcək integrasiya üçün əvvəlcədən zəmin hazırlanmalıdır.

**Hərəkət və maddələrin diferensiasiyası.** Fizikada hərəkət və sükunət anlayışları cismin

yardəyişmə və sabitlik vəziyyəti kimi başa düşülür. Hərəkət müxtəlif (əyri xətti və düz xətti) baş verir və cızılan xətt trayektoriya adlanır. Müəllim və şagirdlər coğrafiyada hərəkətlə bağlı mövzuları müzakirə edərsə, onda əvvəlcədən fizikada hərəkətin məzmununu öyrənməli və təhlil etməlidir. Çünki coğrafiyada bir çox proseslər məhz hərəkət nəticəsində baş verir. Misal olaraq, Yerin Günəş ətrafında hərəkətini, Günəş şüalarının hərəkətini, Okeanda suyun hərəkətini, külək dalğasını (Şəkil 2), ekzogen və endogen proseslər zamanı hərəkəti və s. qeyd etmək olar. Hətta iqtisadi coğrafiyada nəqliyyat vasitələrinin səmərəli hərəkətinin təşkili, istehsal müəssisələrinin yerləşdirilməsi zamanı hərəkət trayektoriyalarının düzgün seçilməsi integrativ prosesin tərkib hissəsi sayıla bilər.

Yerin daxili quruluşu mövzusunda müəllimin fizika fənninə aid bilikləri yetərlidirsə, müştərək yanaşma tətbiq edə bilər. Burada maddələrin diferensiasiyası, ağır elementlərin nüvəyə, yüngül elementlərin isə Yer qabığına toplanması, dərinliyə doğru getdikcə mərkəzəqaçma qüvvəsinin dəyişməsi, temperatur və təzyiğin artmasına maddələrin reaksiyası fizika ilə integrasiyanı aktuallaşdırır. Bu sahədə integrasiya olunmuş elm sahəsi kimi geofizikanı qeyd etmək olar. Geofizika elmi Yer qatlarında və nüvəsində gedən fiziki proseslər və hadisələri öyrənir.

**Qabarma və çəkilmə** mövzusu coğrafiyada VI, XI siniflərin kurikulumunda tədris olunur. XI sinif dərslərində coğrafiya və fizikanın integrasiyası kontekstində Günəş və Ayın Yerdəki

su hövzələrini cəzbetməsi nəticəsində əmələ gələn qabarma və çəkilmə zamanı suyun sahilə doğru irəli-geri hərəkətindən yaranan enerjinin xüsusi qurğular vasitəsi ilə elektrik enerjisinə çevrilməsinin iş prinsipinin izahı fəaliyyət kimi şagirdlərə təklif olunur. Şagirdlər müəllim izahatı, kitab və digər elektron resurslarda verilmiş məlumatlar əsasında öyrənir ki, Günəş, Ay və Yer in bir-birini cəzə etməsi nəticəsində Dünya Okeanında suyun səviyyəsinin qalxması (qabarma) enməsi (çəkilmə) baş verir. İnkişaf səviyyəsinə görə fərqlənən ölkələr (Kanada, Rusiya, ABŞ, Çin, Böyük Britaniya, Fransa və s.) QES (Qabarma Elektrik Stansiyası) inşa edərək enerji əldə edir.

**Exolot (sonar) vasitəsi ilə dərinliyin ölçülməsi.** Bildiyimiz kimi, səsin müxtəlif mühitlərdə yayılma sürəti müxtəlifdir. Səsin yayılma sürəti mühitin elastikliyindən asılıdır. Səsin suda yayılması sürəti 1500 m/saniyədir. VII sinfin "Fizika" dərslərində səsin havada yayılma sürətinin 340 m/saniyə olduğu qeyd olunur. Müəllim mövzunu izah edərək fizikanın məlumatlarından istifadə edərsə, dərslər elmlilik keyfiyyəti arta bilər. Şagirdlər fizika mövzularını ilə əlaqəli təhlil aparsa, səs vasitəsi ilə (səs lokasiyası) cisimlərin yerini müəyyən etməyi öyrənə bilər. Dərs zamanı sürət və zaman anlayışlarının inteqrasiyası və təcrübə fəaliyyətlərin icra edilməsi də tövsiyə olunur.

## NƏTİCƏ

Aparılan təhlillər göstərir ki, tədris prosesində inteqrasiya şagirdlərdə XXI əsrin tələb etdiyi həyati bacarıqların formalaşmasına, onlara təklif olunan biliklərin yığcamlığına, tədris zamanı vaxta qənaət olunmasına, üzvi əlaqəli biliklər əldə etmələrinə səbəb olur. Coğrafiyanın fizika fənni ilə inteqrativ formada tədrisi qarşılıqlı terminoloji mübadilə anlayışlarının dərk olunması, onun düzgün mənimsənilməsi cəhətdən mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məqalədə coğrafiya və fizika fənlərinin temperatur, rütubət, təzyiq, qüvvə, hərəkət və maddələrin diferensiasiyası, qabarma və çəkilmə anlayışları üzrə apardığımız inteqrativ təhlillər fənlərarası əməkdaşlığın daha da sistemləşdirilməsi zərurətini dərk etməyə kömək edir. Aparılan təhlillər

göstərir ki, fizika fənnindən bilik və bacarığı yüksək olan coğrafiya müəllimi şagirdlərdə dərsə motivasiyanı daha yaxşı təşkil edir və təhsildə tamlığa nail ola bilər. Ona görə də müəllimlərin növbəti dərsləri planlaşdırarkən inteqrasiya olunan fənlər üzrə metodbirləşmə müzakirələri aparması səmərəli olar. Coğrafiya və fizikanın məzmun xətlərində olan yaxınlıq onları bir-birinə sıx əməkdaşlığa sövq etdiyindən tədris mühitində təhsilalanların fənlərə spesifik yanaşmaları nəzərə alınaraq zəncirvari inteqrasiya həlqəsi qurması məqsədəuyğundur. Məqalədə qeyd etdiyimiz mövzuların birgə izah metodikasını perspektivdə daha sanballı inteqrativ modellər qurmaq üçün stimullaşdırıla bilər.

**Rəyçi: İ. Mərdanov, coğrafiya üzrə elmlər doktoru, professor**

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- Abdurazaqov, R., Məmmədova, S. (2023). Fizika dərslərində interaktiv Keys metodunun tətbiqi metodikasını. Azərbaycan məktəbi. №1. Səh.73-84.
- Binnətova, Ş.B. (2014). "Riyaziyyat təlimi prosesində fənlərarası əlaqələrin reallaşdırılması (I-IV siniflər)": /pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dis. avtoferatı./Bakı, 28 s.
- Coğrafiya üçün dərs vəsaitləri. VI-VII-VIII-IX-X-XI siniflər.
- Eldarov, N. (2008). Coğrafiyanın tədrisi metodikasını. Bakı, "Qanun", 192 səh.
- Əhmədov, H., Zeynalova, N. (2019). Pedaqogika. Bakı, "Elm və təhsil", 352 səh.
- Fizika üçün dərs vəsaitləri: VII-VIII-IX-X-XI siniflər.
- İlyasov, M. (2018). Müəllim peşəkarlığı və pedaqoji sərəştəliliyin müasir problemləri. Bakı, Elm və təhsil, 208 s.
- Mehdiyev, A., Əhmədov, Ş. (2008). Meteorologiya və iqlimşünaslığın əsasları. Bakı, 342 səh.
- Nağıyeva, İ.İ. (2016). "Ümumtəhsil məktəblərində coğrafiyanın tədrisində şagirdlərin müstəqil işinin təşkili": / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dis. avtoferatı./Bakı, 22 s.
- Pənahov, T., Əhmədov, V. (2013). Ümumi fizika kursu. Bakı, "Mars-Print", 304 səh.
- Tağıyev, Ş.T. (2012). Fənlərarası əlaqə və məktəbli-gənclərin çağırışa qədərki hərbi hazırlığı. Monoqrafiya. Bakı: Mütərcim. 280 s.

## TƏHSİLƏLƏNLERİN QRUP HALINDA İDRAKİ HƏRƏKƏT FORMASININ PLANLAŞDIRILMASI

**FİRƏDUN İBRAHİMOV**

Pedaqoji elmlər doktoru, professor, ADPU-nun Şəki filiali.

E-mail: firedun52@mail.ru

https://orcid.org/0000-0002-0775-1048

### Məqaləyə istinad:

İbrahimov F. (2024). Təhsilələnların qrup halında idraki hərəkət formasının planlaşdırılması. *Azərbaycan məktəbi*, № 1 (706), səh. 63-70

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.71.

### ANNOTASIYA

Məqələdə təhsilələnların qrup halında idraki hərəkət formasının (qrupun hər bir üzvünün potensial idraki imkanları səfərbər edilməklə) planlaşdırılmasının didaktik anlayış olaraq necə dərk olunmasından, başlıca əlamətlərinin fərqləndirilməsindən, metodik sistemin digər komponentləri ilə dialektik əlaqələrinin müəyyənləşdirilməsindən, komponenti olduğu təlim sisteminin emergent təbiətindən (təmin hissəsini və ya alt sistemini özünə tabe etməsi), təhsil məkanının formalaşmasına sənaye inqilabının çağırışlarından, idarəetmənin paradigmasından, paylaşılan təcrübənin (bəşər mədəniyyətinin-təcrübəsinin zəruri hissəsinin) ehtiva etdiyi elementlərdən, gözlənilən nəticələrdən, standartlardan, layihələşdirilən prosesdə qarşılıqlı əlaqəyə daxil olanların (öyrədən və öyrənənin) məkan halından (bəlli koordinatlara malik və ya laməkan mövcudluğundan), təbii və süni intellektin imkan daşıyıcılıq yükündən asılılığına diqqət yönəldilir. Bildirilir ki, söylənilən arqumentlərin mövcudluğu sözügedən gerçək hadisənin (nəzərə alınır ki, mənimsənilməsi planlaşdırılan təlim materialı və hər bir öyrənənin potensialına uyğun idraki hərəkət forması (təlim metodu) vahid halda məzmun qismində çıxış edir) mənimsəmə subyektlərinin qrup halında idraki hərəkət forması olması ilə bağlıdır. Hərəkət forması kimi qəbul edilən bu mövcudluq üsulunun (bu, elmi mənbələrdə təlimin təşkilat forması kimi interpretasiya olunur, onların sırasından əsas forma - "dərs" termini ilə məxsusi olaraq fərqləndirilir) keyfiyyətliliyi onun standartların, normaların, ictimai-iqtisadi inkişafın tələblərinə, dövlətin, cəmiyyətin və əsas komponent funksiyalı şəxsin maraqlarına uyğunluğu ilə müəyyən olunur.

**Açar sözlər:** Təlim prosesi, metodik sistem, məzmun və forma, dialektik vəhdət, dərsin (kollektiv idraki hərəkət formasının) mövcudluq mərhələləri, gözlənilən nəticə, idarəetmənin paradigması.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 31.07.2023

Qəbul edilib: 13.11. 2023

## PLANNING OF THE LEARNERS' COGNITIVE ACTIVITIES IN GROUPS

**FIRADUN İBRAHİMOV**

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Sheki branch of ASPU.

E-mail: firedun52@mail.ru

https://orcid.org/0000-0002-0775-1048

### To cite this article:

Ibrahimov F. (2024). Planning of the learners' cognitive activities in groups. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue 1, pp. 63-70

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.71.

### Article history

Received: 31.07.2023

Accepted: 13.11. 2023

### ABSTRACT

The article describes a method for planning the cognitive aspect of movement in a group of students (with the mobilization of each member of the group's potential cognitive capabilities) is understood as a didactic concept, the differentiation of its main signs, the identification of dialectical connections with various components of the methodological system, the emergent nature of the training system, the challenges, and it was focused on the expected results, standards, and criteria. It is claimed that the existence of the stated arguments is because the actual phenomenon in question (it is assumed that the training material planned to be mastered and the form of cognitive movement corresponding to the potential of each learner (training method) act as a single content) is a form of cognitive movement of the subjects. The quality of the method of existence, which is regarded as a form of movement (in scientific sources it is interpreted as a form of organizational education, distinguished in particular by the term "lecture", which is the main form), is determined by its compliance with the requirements of standards, norms, socio-economic development, and the interests of the state, society, and the individual as the main component function.

**Keywords:** Learning process, methodological system, content and form, dialectical unity, stages of lesson existence (a form of collective cognitive action), expected result, paradigm of management.



Məlum olduğu kimi, təlim pedaqogikanın başlıca anlayışlarından biridir. Təlim-tədris fəaliyyətinin mühüm xarakteristikası olsa da, onun bütün tərəflərini əhatə etmir, yeni bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsini nəzərdə tutur. Halbuki mənimsəmə və tədris fəaliyyəti mahiyyətcə müxtəlif hadisələrdir. Mənimsəmə təkcə təlim prosesinin deyil, hər bir fəaliyyət sahəsinin ayrılmaz tərəflərindəndir. Tədris fəaliyyəti isə fəaliyyətin bir növüdür, şəxsiyyətin sosial aktivliyinin özünəməxsus formasıdır (Əlizadə, 2001).

Professor Akif Abasovun fikrincə, təlim mürəkkəb tərbiyəvi-təhsilləndirici-inkisafetdirici funksiyalara malikdir. Təlimdə müəllim və məktəblilərin qarşılıqlı fəaliyyəti kimi iki tərəf çıxış edir: tədris və öyrənmə. Təlimin səmərəliliyi tədris prosesində müəllim və məktəblilərin düzgün qarşılıqlı fəaliyyətindən, təhsil alanların idraki fəallığının və müstəqilliyinin, öyrənmə maraqlarının səviyyəsindən xeyli dərəcədə asılıdır. Öyrənmə şəxsiyyətin xüsusiyyətlərindən, o cümlədən onu gələcəyə yönəldən hərəkətlərdən irəli gələn məqsədəuyğun prosesdir (Abbasov, Məmmədşad, Məmmədli, 2021).

Elmi mənbələrin təhlilindən aydın görünür ki, XX əsrin əvvəllərində “təlim” anlayışına bu prosesi təşkil edən iki komponenti-tədris və öyrənmə anlayışlarını da daxil ediblər. “Tədris” dedikdə, dərs materialının (paylaşılması layihələndirilmiş, elmi-pedaqoji əsaslarla işlənmiş materialın) mənimsənilməsini təşkil etmək üçün müəllimlərin fəaliyyəti başa düşülür. Öyrənmə dedikdə, keçilən (layihələndirilmiş, zəruriliyi qəbul olunan məzmun) materialı mənimsəmək üçün şagirdlərin fəaliyyəti başa düşülür. Şagirdlərin idrak fəaliyyətini formalaşdırmaq üzrə müəllimin idarəedici fəaliyyəti, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti də təlim anlayışında öz əksini tapır (Paşayev, Rüstəmov, 2017).

Topladığımız məlumatlar əsasında hasil etdiyimiz informasiyalara ümumiləşmələr edərək vurğulayırıq ki, təlim prosesinin, onun kompo-

nentlərinin (o cümlədən təşkilat formasının-hərəkətin mövcudluq halının) dialektik münasibətlərinin, hər bir komponentin “imkan-daşıyıcılıq funksiyaları”nın təkmilləşdirilməsi, funksiyalarının müasir sənaye inqilabının çağırışlarına adekvat formalaşan təhsil məkanında reallaşdırılması kimi aktual problemlərin həllində “sistem-struktur” yanaşmadan faydalanmaq etibarlı çıxış yollarındandır.

Onu da qeyd etməyi lazım bilir ki, “təlim sistemi” dedikdə, müəyyən meyarlara görə seçilən bütöv, tam bir gerçəklik başa düşülür. Təlim sistemləri təlimin, təhsil-tərbiyənin məqsədlərinin, qanunauyğunluqlarının, təşkili prinsiplərinin, məzmununun, forma və metodlarının birliyi ilə yaranan strukturlarının daxili bütövlüyü, tamlığı ilə xarakterizə olunur (İbrahimov, Hüseynzadə, 2013).

XXI əsr qloballaşma əsr olduğundan təhsil-tərbiyə prosesinin məzmununda XXI əsr bacarıqları da nəzərə alınmalıdır. Biliklə yanaşı, kompleks problem həlletmə, tənqidi düşünmə, yaradıcılıq, liderlik, rəqəmsal savadlılıq, emosional zəka, qlobal vətəndaşlıq, əməkdaşlıq, müzakirə, mühakimə və qərarvermə kimi qabiliyyət və bacarıqların inkişafı da əsas öyrənmə nəticəsi olaraq qəbul ediləcək və edilməlidir<sup>1</sup> (Airi, Rafidah, Mohd, 2019).

Məlumdur ki, sənayedə və texnologiyada baş verən dəyişikliklər həm cəmiyyətin ehtiyaclarını, həm də müxtəlif sektorların ehtiyac duyduğu işçi qüvvəsini lazımi bacarıqlarla təchiz etmək üçün hər dövrdə təhsil müəssisələrinin yenidən qurulmasını zəruri edib. Sənaye inqilabına uyğun olaraq, təhsil də “Təhsil 1.0”-dan → “Təhsil 4.0”-a qədər inkişaf prosesi keçib. “Təhsil 4.0” IV sənaye inqilabı dövründə qlobal və rəqəmsal iş mühitində fəaliyyət göstərəcək şəxslərin hazırlanmasına xidmət edir. Təhsil 4.0 uşaqlıqdan → məktəb dövrünə → oradan iş həyatına” qədər daim (davamlı, fasiləsiz, permanent) öyrənməni təmin edən, dünyada önəmli yer tutmağa və dəyişiklik etməyə imkan verən bir təhsil sistemidir (Ercan, 2018; Priya, 2019).

<sup>1</sup> <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills>

Təhsil 4.0 cəmiyyətdəki dəyişikliklərə müvafiq olaraq təhsilalanların inkişafına kömək edən yeni texnologiyalardan istifadə bacarıqlarının formalaşmasına xidmət etməli, təhsilalanlarda sadəcə oxumaq və yazmaq deyil, bütün həyatı boyunca istifadə edə biləcəyi bilik və bacarıqlar formalaşdırılmalıdır (Priya, 2019). Sözügedən sistem insan kapitalının ehtiyacını ödəmək üçün sosial və iqtisadi mühitdəki dəyişikliklərə cavab verməlidir. Təhsil 4.0 fərdləri yaradıcı və yenilikçi olmağa hazırlamaq məqsədi daşıyır.

Təhsil 4.0 yanaşmasında, konstruktivist təhsil sistemləri və Blum texnologiyasından kənara çıxmaqla, xüsusilə aşağıdakı sahələrə əsaslanan bir tədris prosesinin tətbiq ediləcəyi müəyyən edilib: 1) Anlamı tənzimləyən 3R (Recalling – Yada salma, Relating – Əlaqələndirmə, Refining – Yeniləmə); 2) Araşdırmağa təşviq edən 3I (Inquiring – Sorğulama, Interacting – Qarşılıqlı əlaqə, Interpreting – İzah etmə); 3) Nəticə çıxarmağa əsaslanan 3P (Participating – iştirak etmə, Processing – tətbiq etmə, Presenting – təqdim etmə).

IV sənaye inqilabı dövründə “ağıllı” təhsil vasitələri və resursları fərdlərin daha mükəmməl təcrübə, bilik və bacarıqlara yiyələnməsinə, yenilikçi perspektivlərini üzə çıxarmasına imkan verməlidir (Vichian, 2016).

Müasir didaktikaya uyğun mövcud təlim sisteminin müxtəlif altsistem təbiətli tip və alttıpləri özünə transformasiya etdiyini iddia etmək olar. Bunların sırasına problemlə təlimi, alqoritmik təlimi, proqramlaşdırılmış təlimi, fəal təlimi, integrativ təlimi, inkişafetdirici təlimi, kooperativ təlimi, inklüziv təlimi və s. aid etmək olar. Qeyd edək ki, “təlim tipləri”, “təlim yanaşmaları”, “təlimin alt sistemləri” ilə bağlı verilən şərhələrdə pedaqoqlar arasında fikir ayrılıqları da yox deyildir.

Müasir didaktikada özünə yer alan mühüm anlayışlar sırasında “metodik sistem” anlayışının məxsusi yeri vardır. Metodik sistemi məqsəd, məzmun, vasitə, təşkilat forması və nəticə arasındakı dialektika şərtləndirir (Adıgözəlov, 2012). Təlim-tərbiyə prosesinin idarə olunmasının təkmilləşdirilməsi onun təşkili formalarının

sisteminin, bu sistemin digər təlim komponentləri ilə didaktik əlaqə və asılılıqlarının nəzəri və praktik əsaslarının şərhindən xeyli dərəcədə asılıdır.

Təlimin təşkili forması anlayışının interpretasiyası ilə bağlı vahid fikir hələ də tam və qəti formalaşmayıb. Lakin “təlimin təşkili formasına onun komponenti kimi baxılmasına qarşı çıxan yoxdur. Bizcə, onu “təlimin (dəyişmə və inkişaf prosesinin, əsasına “imkan-hərəkət-yeni keyfiyyət” paradigması qoyulan sistemin) məzmununun mövcudluq üsulu, məzmunun mövcud olmasını mümkün edən öz daxili təşəkkülüdür; quruluşudur” kimi dərk etmək lazımdır. Başqa sözlə, metodik sistemin elementləri sırasında yer alan “təşkilat forması” anlayışını təlim sistemində əhatə olunan qrupun (öyrənənlərin) idraki hərəkət forması kimi dərk etmək olar. Bu forma yuxarıda vurğuladığımız kimi, idraki hərəkət halına gəlmiş təlim materialını və ona adekvat tətbiq olunan metodları vahidin tərəfləri kimi özündə saxlayan məzmun qismində ehtiva edir. Onu da qeyd etmək yerinə düşər ki, belə yanaşmada təlim metodu təlim materialının hərəkət forması kimi interpretasiya oluna bilər.

Tam sistem olan təlim prosesinin idarə olunmasının səmərəliliyi onun məzmun və forması arasında düzgün nisbətə tapılmasından asılıdır. Təlim praktikası təsdiq edib ki, ümum-təhsil məktəblərində təlim-tərbiyə işinin əsas mövcudluq üsulu “dərs” termini ilə interpretasiya olunan hərəkət formasıdır. Elmi mənbələrdə göstərilir ki, “dərs (biz bunu yuxarıda interpretasiyasını verdiyimiz məzmunun hərəkət forması kimi qəbul edirik) təlimin elə təşkilat formasıdır ki, təlimin məzmunu, prinsip və metodları təmin olunur, müəllim tərəfindən müəyyən vaxt çərçivəsində planlaşdırılır və tənzim edilir, müəllim-şagird münasibətlərinin məcmusu kimi meydana çıxır” (İbrahimov, 2017).

Psixoloqlar haqlı olaraq vurğulayırlar ki, təlimin əsas təşkilat forması təkcə özünün elmi-nəzəri səviyyəsinə görə deyil, həm də pedaqoji konsepsiyasına-yeni pedaqoji təfəkkür ölçüləri ilə qurulmasına görə müasir olmalıdır (İbrahimov, 2018).

Danılmazdır ki, hazırda ümumtəhsil məktəblərində çalışan müəllimlərin bir qrupu uzun müddət ənənəvi təlim modelindən faydalanıb və xeyli uğurlar da əldə olunub. Odur ki, bu modeldən tamamilə imtina olunmasını məqbul dəyərləndirmək olmaz. Yaxşı olar ki, ənənəvi adlandırılan həmin təlim modelinin üstün cəhətləri müasir təlim yanaşmalarında nəzərə alınsın.

Burada sözügedən təlim modelinə aid tematik və dərslər (hərəkət forması anlayışı ilə şərh etdiyimiz "təlimin təşkilat forması") planlaşdırılmasına tələbələrin diqqətinin yönəldilməsini lazım bilirik. Əldə olunmuş tədqiqat materiallarına dayanan ümumiləşmələrimiz söyləməyə əsas verir ki, bu tədqimat tələbələrin ümumi hazırlığına müsbət təsir göstərir.

### **Ənənəvi təlim modelinə uyğun tematik planın bölmələri**

1. Təhsilalanların qrup halında idraki hərəkət formasının (və ya silsilə yaradan hərəkət formalarının) mövzusu proqramdan götürülür.

1.1. Hərəkət formasının məqsədi və yaxud mövzunun didaktik məqsədi (Planlaşdırılan mövzunun məzmunundan irəli gəlir. Bu, tematik planda ümumi şəkildə ifadə oluna bilər).

1.2. Hərəkət formasının tipləri (Təlim materialının məzmununa və hərəkət formalarının məqsədinə uyğun şəkildə bir və ya bir neçə növ göstərilir).

1.3. Təlimin metodları (Tematik planda yalnız ümumi metodlar göstərilir).

### **2. Aktuallaşdırma.**

Planın bu bölməsini iş prosesinin özü müəyyən edir:

2.1. Əvvəlcədən öyrənilmiş hansı anlayışlar aktuallaşdırılmalıdır;

2.2. Hansı tip müstəqil işlər yerinə yetirilməlidir (əvvəlki bilikləri aktuallaşdırən və əvvəl mənimsənilmişləri dərinləşdirən müstəqil işlər müəyyənləşdirilir).

3. Yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının formalaşdırılması.

Bu bölmədə göstərilir:

3.1. Bu mövzuya daxil olan yeni anlayışlar (və ya əvvəl daxil edilmiş anlayışların məchul

əlamətləri);

3.2. Şagirdlərin nəzərdə tutulan bilik, bacarıq və vərdişlərinin təşkilat formasında (və ya bir neçə hərəkət forması üzrə) və ev məşğələsində artımı;

3.3. Hərəkət formasının (təşkilat formasının və ya bunların bir neçə silsiləsinin) əsas problemi.

### **4. Tətbiqetmə.**

Tematik planın bu bölməsinin məzmununda göstərilir:

4.1. Əvvəlki zaman kəsikləri üzrə tətbiq olunmuş hərəkət formalarında öyrənilmiş materialla yeni öyrənilən materialın müxtəlif səviyyə və variantlarda sintezini hədəfləyən müstəqil iş tipləri;

4.2. Biliklərin və dünyagörüşü sisteminin formalaşdırılması üçün zəruri fənlərarası əlaqə.

### **5. Ev tapşırığı.**

Tapşırığa daxildir:

5.1. Dərsləkdən və digər informasiya mənbələrindən təkrar üçün material;

5.2. Növbəti təşkilat formasına hazırlıq üçün müstəqil iş tipləri.

### **Ənənəvi təlim yanaşması üzrə əsas təşkilat formasının planlaşdırılması**

Planın bölmələrinin məzmununa daxildir:

1. Hərəkət formasının (təşkilat formasının mövzusu (adətən, dəyişiklik edilmədən tematik plandan götürülür).

1.1. Hərəkət formasının məqsədi (proqram materialının məzmunu əsasında müəyyən edilir);

1.2. Hərəkət formasının tipi (tematik planda göstərilən kimi olur; müəllim tərəfindən alttip kimi dəqiqləşdirilir);

1.3. Təlim metodları (dəqiqləşdirilir; öyrənmə və öyrətmə metodları göstərilir);

1.4. Təlimin vasitələri (təlimin metodları və təşkilat formasının növlərinə uyğun vasitələr planlaşdırılır).

2. Təşkilat formasının (hərəkət formasının) qarşısında qoyulmuş (müəllim tərəfindən formalaşdırılan) məqsəd və vəzifələrin şagirdin idrak məqsədinə (idrak tələbatının təmin olunma obyektinə) çevrilməsi.

2.1. Əldə olunması nəzərdə tutulan bilik və

fəaliyyət üsulları onların tədris və ya digər fəaliyyət üçün praktik və nəzəri əhəmiyyətinin, faydalılığının dərk olunması yolu ilə müəyyənləşdirilir;

2.2. Əyləncəli olması, təəccüb doğurması və başqa cəhətləri ilə şagirdlərdə idrak marağı yaradan üsul və vasitələr seçilir;

2.3. Şagirdləri problemlə vəziyyətə salmaq və dərslin məqsədini problem şəklində formalaşdırmaq vasitələrinin seçilməsi və tətbiq edilməsi yolları müəyyənləşdirilir;

### 3. Aktuallaşdırma.

3.1. Təşkilat formasının tipi və məqsədindən, anlayış və fəaliyyət üsullarının mürəkkəbliyindən asılı olaraq aktuallaşdırma sərəf olunacaq vaxt müəyyənləşdirilir;

3.2. İstinad bilikləri. Müəllim şagirdin şüurunda aktivləşməli olan bilikləri (əvvəl öyrənilmiş) zəruri əlaqə və münasibətlərlə müəyyənləşdirir;

3.2.1. Şagirdlərin yazılı və ya şifahi müstəqil işini (frontal) planlaşdırır;

3.2.2. Mövzuya şagirdlərdə maraq oyadılması, motivlərin formalaşdırılması üsulları seçilir;

3.2.3. İşin gedişi zamanı nəzarət forması müəyyənləşdirilir, şagirdlərin özünə nəzarət priyomları, onların qarşılıqlı nəzarəti, müstəqil işləri yerinə yetirmək, bilik, bacarıq və vərdişlərini qiymətləndirmək üçün yollar nəzərdə tutulur.

4. Yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının formalaşması.

4.1. Müəyyənləşdirilmiş təşkilat formasında öyrənilməsi zəruri olan yeni anlayışlar, bacarıqlar, vərdişlər və onların mənimsənilməsi üsulları seçilir və planda göstərilir;

4.2. Mənimsəmə mərhələlərinin idraki vəzifələri formalaşdırılır;

4.3. Müəllim şagirdlər qarşısında qoyacağı problemlə və informasiyalı sualları formalaşdırır və bunların sırasından problemlə vəziyyətin yaranması üçün şagirdlərə təklif olunacaq suallar müəyyənləşdirilir;

4.4. Seçilmiş təkilat forması üzrə əsas və əlavə problemlər göstərilir, onların həlli üsullarının variantları formalaşdırılır (analitik və evristik həll yolları).

### 5. Tətbiq.

4-cü bölmədə göstərilmiş bacarıq və vərdişlər aidiyyəti təşkilat formasında möhkəmləndirilir (burada mənimsənilmiş biliklərin müstəqil tətbiqi başlıca yol hesab edilir).

5.1. Müəllim işlənmə üçün konkret bacarıq və vərdişləri göstərir;

5.2. Planda müstəqil işin tipi ilə yanaşı növləri də göstərilir.

6. Təşkilat forması üzrə işin yekunlaşdırılması.

6.1. Qarşıya qoyulmuş məqsəd əsasında (təlim prosesinin gedişi ərzində) şagirdlərin fəaliyyətinə və nəticələrinə qiymət verməyə, ümumiləşdirməni və psixoloji tamlığı təmin etməyə yönələn işin aparılması nəzərdə tutulur.

6.2. Şagirdlərin biliyinin qiymətləndirilməsi və əsaslandırılması planlaşdırılır.

7. Evdə işləmək üçün şagirdlərə tapşırıqların verilməsi.

Hər bir şagirdin işləməsi üçün tövsiyələrin planlaşdırılması qaydaları müəyyənləşdirilir (İbrahimov, 2016).

Uğurları ilə ictimaiyyətin rəğbətini qazanmış müəllimlər dərslə hazırlaşarkən, plan qurarkən aşağıdakı əsas məsələləri diqqət mərkəzində saxlayıblar. Bu qənaətə apardığımız pedaqoji araşdırmalarımız nəticəsində gəlmişik:

1. Məşğələdən əvvəlki iş;

2. Müştərək məqsədin müəyyən edilməsi;

3. Təhsilalanların anlama ehtiyaclarının fəal şəkildə müəyyən olunması;

4. Uyğunlaşdırılmış köməyin müəyyən olunması;

5. Məqsədin həyata keçirilməsini dəstəkləmə;

6. Əks əlaqənin yaradılması;

7. Məyusluğa və riskə nəzarət;

8. Müstəqilliyə kömək və digər kontekstlərə uyğun ümumiləşdirmə.

### Fənn kurikulumları əsasında gündəlik planlaşdırma

1. Seçilmiş təşkilat forması üzrə gözlənilən nəticələri müəyyən etmək (alt-standart əsasında dərslin təlim nəticələrini müəyyənləşdirmək);

2. Seçilmiş təşkilat forması üzrə prosesin (idraki hərəkət sisteminin) sonunda şagirdlərin

hansı nəticələrə (ümumiləşdirmələrə) gələcəklərini müəyyənləşdirmək;

3. Forması müəyyən olunmuş prosesin motivasiyasını hazırlamaq (problemlə situasiyanın yaradılması, motivasiya növünün seçilməsi, tədqiqat sualının düzgün qoyulması);

4. Tədqiqat zamanı yeni biliyi toplamaq üçün istifadə olunan bilik mənbələrini müəyyənləşdirmək;

5. Müəyyən edilmiş gözlənilən nəticələrə gətirə biləcək tədqiqat tapşırıqlarını hazırlamaq;

6. Tədqiqat metodlarını müəyyənləşdirmək;

7. Lazımi materialları və iş vərəqlərini hazırlamaq, tədqiqatın təqdimat formasını müəyyənləşdirmək;

8. Müzakirə zamanı istifadə olunan yönəldici sualları ifadə etmək;

9. Məlumatın sistemləşdirilməsi (sxem, düstur, qrafik, cədvəl, layihə və s.);

10. Güman edilən yeni nəticələri nəzərə alaraq əlavə məlumat, tapşırıqlar hazırlamaq;

11. Prosesin hər mərhələsi üçün vaxtı müəyyən etmək;

12. Təhsilalanların idraki hərəkət formasının yaradıcı tətbiqetmə mərhələsi üçün tapşırıqlar hazırlamaq;

13. Qiymətləndirmə formasını (üsulunu) seçmək, meyarları müəyyənləşdirmək;

14. Müəllim və şagirdlərin tələbatlarına əsaslanan refleksiyanın gedişatını müəyyənləşdirmək;

15. Seçilmiş hərəkət formasında istifadə olunacaq texniki vasitələri müəyyənləşdirmək;

16. Müəyyənləşdirilmiş forma üzrə prosesdə istifadə olunacaq dəftərxana ləvazimatlarını hazırlamaq (İbrahimov, 2018).

### **Fəal təşkilat formasının planı (sxematik)**

Mövzu: (mövzunun adı yazılır).

Standart: (alt standart və ya alt standartlar qeyd olunur).

Məqsəd: (məqsədlər aydın və qısa şəkildə sıralanaraq yazılır).

İş forması: (məsələn, cütlərlə, kiçik və ya böyük qruplarla, frontal və s. yazılır).

İş üsulu: (məsələn, müzakirə, anlayışın çıxarılması).

Resurslar: (məsələn, müxtəlif şəkillər, dərslik, hesablama, ölçmə alətləri və s.).

### **Təlim prosesinin seçilmiş təşkilat forması üzrə gedişi**

I mərhələ (Motivasiya, problemin qoyuluşu)

Yardımcı suallar: \_\_\_\_\_

Tədqiqat sualları: \_\_\_\_\_

II mərhələ: (Tədqiqatın aparılması)

İş vərəqi 1. \_\_\_\_\_ İş vərəqi 3.

vərəqi 2. \_\_\_\_\_ İş vərəqi 3.

III mərhələ: (informasiya mübadiləsi).

IV mərhələ: (informasiyanın müzakirəsi):

Müzakirə sualları: \_\_\_\_\_

V mərhələ: (nəticə və ümumiləşdirmə).

VI mərhələ: (yaradıcı tətbiqetmə).

VII mərhələ: (qiymətləndirmə və ya refleksiya).

Qeyd:

• Təhsilalanların qrup halında idraki hərəkət formasının planlaşdırılması üçün onun bütün komponentlərinin bir-biri ilə uzlaşdırılması vacibdir;

• Tələbələrin qrup halında idraki hərəkət forması və təlim nəticələri tapşırıqlarla bilavasitə əlaqəli olmalıdır. Ümumiləşdirmələrə əsasən təşkilat forması üzrə tədqiqat sualı tərtib olunur. Bütün bunlar qrup üzvlərinin idraki hərəkətinin tamlığını və sistemliliyini (idraki hərəkətlərin əvvəlinin və sonunun sıx əlaqəsi) təmin edir, təlim nəticələrinə nail olunmasına xidmət edir.

Məxsusi olaraq onu da vurğulayaq ki, mövzu bəzən bir yox, bir neçə təşkilat forması üzrə tədris oluna bilər. Bu halda mövzu üzrə təşkilat formaları müxtəlif (və ya eyni) struktura malik ola bilər. Hər hansı mərhələdə tətbiq olunan tapşırıqlar bir-birini məntiqi izləməlidir ki, şagirdin fikri fəaliyyəti (buna dayanan əməli fəaliyyəti) məqsədə yönəlsin. Məsələn, ola bilər ki, ümumiləşmədən sonrakı proses mövzuya həsr olunan ikinci təşkilat formasında həyata keçirilsin.

## **NƏTİCƏ**

1) Təşkilat formasının (gözlənilən nəticələri hədəf götürən, məqsədin nəticəyə çevrilməsini

şərtləndirən) planının (layihəsinin) hazırlanması didaktik anlayış olaraq necə dərk olunmasından (hansı kateqorial anlayışa və ya aparata aidliyi) asılıdır: qəbul olunur ki, təşkilat forması qrupun hər bir üzvünün potensial imkanlarını səfərbər edən idraki hərəkət formasıdır; 2) Təşkilat formasının layihəsinin səmərəlilik səviyyəsi o zaman yüksək olur ki, onun başlıca əlamətləri düzgün fərqləndirilir; metodik sistemin digər komponentləri ilə dialektik əlaqələri müəyyənləşdirilir; komponenti olduğu təlim sisteminin emercent təbiətindən, təhsil məkanının formalaşmasına sənaye inqilabının çağırışlarından, idarəetmənin paradigmasından, paylaşılan təcrübənin (zəruri hissənin) ehtiva etdiyi elementlərdən, gözlənilən nəticələrdən, standartlardan, layihələşdirilən prosesdə qarşılıqlı əlaqəyə daxil olanların (öyrənən və öyrədən) məkan halından, təbii və süni intellektin “imkandaşıyıcılıq yükü”ndən asılılığına diqqət yönəldilir; 3) Hərəkət forması kimi qəbul edilən təşkilat formasının keyfiyyətliliyi onun standartların, normaların, ictimai-iqtisadi inkişafın tələblərinə, dövlətin, cəmiyyətin və əsas komponent funksiyalı şəxsin maraqlarına uyğunluğu ilə müəyyən olunur.

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Abbasov, A.N., Məmmədşadə, R.R., Məmmədli, L.A. (2021). Pedaqogika: Müntəxəbat (Ali təhsil müəssisələri üçün dərs vəsaiti). Bakı: Mütərcim.
- 2 Adıgözəlov, A.S. (2012). Orta məktəbdə riyaziyyatın tədrisi metodikası. Bakı, ADPU.
- 3 Airi, H.M.A., Rafidah, A., Mohd, H.M.T. (2019). 14.Nurul Nadian M.K., Ahmad M.Y. Education 4.0 Technologies, Industry 4.0 Skillis and the Teaching of English in Malaysian Tertiary Education//Arab World English Journal(AWEJ), Vol 10, №4 pp.330-343.
- 4 Ercan, Ö. (2018). Egitimde Yeni Yönelimlerin Degerlendirilmesi ve Egitim 4.0//Üniversite Araştırmaları Dergisi, Vol1, №1, pp.25-30.
- 5 Əlizadə, Ə.Ə. (2001). Yeni pedaqoji təfəkkür (dərs vəsaiti). Bakı.
- 6 İbrahimov, F.N. (2016). Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın kurikulum modelinə əsaslanan tədrisi metodikası (dərs vəsaiti). Bakı, “Mütərcim”.
- 7 İbrahimov, F.N. (2017). Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın didaktikası (dərs vəsaiti). Bakı, “Mütərcim”.
- 8 İbrahimov, F.N. (2018). Orta ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın fəlsəfəsi, didaktikası, həyata keçirilmə texnologiyası (dərs vəsaiti). Bakı, “Mütərcim”.
- 9 İbrahimov, F.N., Hüseynşadə, R.L. (2013). Pedaqogika (dərslik). 2-cildə. I cild. Bakı, “Mütərcim”.
- 10 İsmayılova, S.C., Hüseynova, A.T. (2013). “Riyaziyyat-6” (müəllim üçün vəsait) Bakı: “Şərq-Qərb”.
- 11 İsmayılova, S.C., Hüseynova, A.T. (2013). “Riyaziyyat-6”. Dərslik (Ümumtəhsil məktəblərinin 6-cı sinfi üçün). Bakı: “Şərq-Qərb”.
- 12 Qəhrəmanova, N.M., Hüseynov, F.H. (2016). “Riyaziyyat” (Ümumtəhsil məktəblərinin 5-ci sinfi üçün dərslik). Bakı: “Radius”.
- 13 Qəhrəmanova, N.M., Hüseynov, F.H. (2016). “Riyaziyyat-5” (Müəllim üçün metodik vəsait). Bakı: “Radius”.
- 14 Paşayev, Ə.X., Rüstəmov, F.A. (2017). Pedaqogika. Yeni kurs. Pedaqoji universitetlərin və ali pedaqoji məktəblərin tələbələri üçün dərs vəsaiti. Bakı: “Elm və təhsil”.
- 15 Priya, S. (2019). Digital Revolution of Education 4.0//International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT), Vol 9, №2, pp.558-3564.
- 16 Vichian, P. (2016). Education 4.0: New Challenge of Learning // St. Theresa Journal of Humanities and Sosial Sciences, Vol 2, №2, pp.92-97.
- 17 World Economic Forum (2016a). Chapter 1: The suture of jobs and skills. <http://reports.weforum.org/futre-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills>

## TƏLİM PROSESİNDƏ MÜASİR METODLARDAN SƏMƏRƏLİ İSTİFADƏNİN ƏHƏMİYYƏTİ

**AYNUR AXUNDOVA**

İngilis dili müəllimi, Qobustan rayonu Cəyirli kənd R.Hüseynov adına tam orta məktəbi. E-mail: axundovaaynur00@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8430-0307>

### Məqaləyə istinad:

Axundova A. (2024). Təlim prosesində müasir metodlardan səmərəli istifadənin əhəmiyyəti. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (706), səh. 71-78

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.78.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 20.08.2023  
Qəbul edilib: 02.10.2023

### ANNOTASIYA

Məqalə təlim prosesində təlim metodlarından səmərəli istifadə edilməsi, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərin artırılmasına şərait yaradan bir neçə müasir metodların izahı və dərslərdə necə tətbiq olunması yollarının araşdırılması ilə bağlıdır. Burada SCAMPER, Montessori, Reggio Emilio, Art Terapiya (Mandala) və Dalcroze kimi müasir metodların dərslərə tətbiqi, onların vasitəsilə əldə olunan müsbət irəliləyişlər və hansı fənlərdə tətbiq oluna bilməsi ilə bağlı tövsiyələr də verilib.

**Açar sözlər:** Təlim metodları, SCAMPER, Montessori, Reggio Emilio, Art Terapiya, Mandala, Dalcroze, öyrənmə mühiti.

## THE SIGNIFICANCE OF EFFECTIVE USE OF MODERN METHODS IN THE TRAINING PROCESS

**AYNUR AKHUNDOVA**

English teacher, Secondary school named after R. Huseynov, Jeirly village, Gobustan region. E-mail: axundovaaynur00@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8430-0307>

### To cite this article:

Akhundova A. (2024). The significance of effective use of modern methods in the training process. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue I, pp. 71-78

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.78.

### Article history

Received: 20.08.2023

Accepted: 02.10.2023

### ABSTRACT

The article chiefly focuses on issues like the effective usage of modern teaching methods in the educational process and the explanation of several modern methods. The focal points given before facilitating the easiest and student-oriented organization of students' knowledge make it possible to investigate the number of methods that teachers can apply in classes. Among the modern methods, SCAMPER, Montessori, Reggio Emilio, Art Therapy (Mandala), and Dalcroze's methods mentioned in the lessons are examined through the study. Moreover, the matters related to the potential of positive progress achievement and the subjects odds to refer are analyzed.

**Keywords:** Science, education, student, SCAMPER, Montessori, Reggio Emilio, Art Therapy, Mandala, Dalcroze, method, approach, future, learning environment, teacher, parent.



## GİRİŞ

Məktəblərdə müasir metodların tətbiqi bəzən istənilən effekti vermir, bu da müəllim və valideyn narazılığına səbəb olur. Bu narazılığın həll olunması üçün, xüsusilə gənc müəllimlərin müasir təlim metodlarını araşdırması, şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun olub-olmaması barədə öncədən proqnoz hazırlaması önəmlidir. Təhsilçilərin hamısının bütün fənlərə marağının eyni olmadığını nəzərə alaraq müxtəlif fənləri fərqli metodlarla izah etmək daha məqsədə uyğundur. Bunun üçün müəllim dərslərinin əvvəlində şagirdlərin ilkin bilik və bacarıqlarını təyin etmək məqsədilə apardığı diaqnostik qiymətləndirmənin nəticəsini nəzərə almalıdır. Diaqnostik qiymətləndirmə bir neçə formada aparıla bilər: şifahi, yazılı və ya test üsulu ilə. Şagirdlərin biliyinin bu formalarda qiymətləndirilməsi çox əlverişlidir və bu yolla onun hansı metodla öyrənməyə meyilli olduğunu aşkar etmək də daha asandır. Buna görə də müasir təlim metodlarının gənc müəllimlərin tədris prosesində istifadəsinin əhəmiyyətini nəzərə alaraq onlardan bir neçəsi barədə məlumat verməyi zəruri hesab edirik.

## SCAMPER, ONUN SUALLARI VƏ TƏTBİQİ

SCAMPER dünya təhsil sistemində müasir dövrdə tez-tez rast gəlinən və tətbiq olunan metoddur. Şagirdlərin daha dərinlən düşünmələri üçün bu metodun tətbiqi onların yaradıcılıq qabiliyyətlərini üzə çıxara bilər. Belə ki, bu metodun tətbiqi zamanı şagirdlərdən məzəli, əyləncəli, eyni zamanda düşündürücü cavablar almaq mümkündür. Ona görə də şagirdlərə öz fikir və düşüncələrini səsəndirməyə imkan yaratmalıyıq. Belə olduğu təqdirdə, onların hər bir cavabı problemin daha tez həll olunmasına imkan yaradacaq.

Yeddi addımdan ibarət olan SCAMPER əvvəlcədən təyin olunmuş metodoloji üsullardan istifadə edən əyləncəli "beyin fırtınası" formasıdır. Adı bu addımların baş hərflərindən götürülüb (Addımların adları aşağıda qeyd olunub). SCAMPER ilə seçilmiş obyekt dəyişdirilir, inkişaf

etdirilir, bölünür və ya digər obyektlərlə birləşdirilir. Bənzərsiz fikirlərin inkişafı üçün şagirdlərə suallar verilir. Bu suallarla şagirdlərin standart zehni nümunələrdən kənara çıxması və orijinal fikirlərini inkişaf etdirməsi hədəf götürülür. İlk dəfə 1953-cü ildə Alex Faickney Osborn tərəfindən təklif edilən və 1971-ci ildə Bob Eberle tərəfindən inkişaf etdirilən bu metod, şagirdlərin biliklərini artırmaq və onları çərçivədən kənar düşünməyə vadar etmək üçün bir vasitə kimi yaradılıb.

İstehsalda, SCAMPER metodu yeni bir məhsul üçün dizayn hazırlamaq, yeni bir prosesi inkişaf etdirmək və ya hər hansı tapşırığı optimallaşdırmaq lazım olanda böyük bir beyin fırtınası fəaliyyətidir. SCAMPER-in necə işlədiyinə diqqət yetirək:

**S:** Substitute – (Əvəz etmək)

**C:** Combine – (Birləşdirmək)

**A:** Adapt – (Uyğunlaşdırmaq)

**M:** Modify, Minify, Magnify – (Dəyişdirmək, azaltmaq, böyütmək)

**P:** Put to other uses – (Müxtəlif məqsədlər üçün istifadə etmək)

**E:** Eliminate – (yox etmək, çıxarmaq)

**R:** Reverse, Rearrange – (Tərsinə çevirmək ya da yenidən düzəltmək).

- Bir obyekt fərqli materialdan və ya materiallardan hazırlana bilərmi? (Əvəz etmək);
- Bir obyektə başqası ilə birləşdirsək, funksiyasındakı fərq nə olar? (Birləşdirmək);
- Bir obyekt üzərində işləyərək necə fərqli məhsullar hazırlaya bilərik? (Uyğunlaşdırmaq);
- Çox yüngül və daha sürətli olsaydı, bu obyekt necə işləyərdi? (Dəyişdirmək, azaltmaq, böyütmək);
- Problemi həll etmək üçün bu obyekt başqa hansı yollarla istifadə edilə bilər? (Müxtəlif məqsədlər üçün istifadə);
- Bu obyektin çıxara biləcəyimiz hissələri varmı? (yox etmək, çıxarış);
- Bu obyektin dizaynını etsəydiniz, hansı dəyişiklikləri edərdiniz? (Yenidən düzəltmək);
- Bu metodu necə tətbiq etmək olar?

SCAMPER metodu bir sıra mərhələlərdən ibarətdir:

*1. Problemi müəyyənləşdirin.*

Atmalı olduğumuz ilk addım olduqca məntiqlidir. Hər şeydən əvvəl, həll etmək istədiyimiz problemi müəyyənləşdirməliyik. Bəzi nümunələr belə ola bilər: “Niyə müəyyən bir qrup irəli gedə bilmir?” və ya “Niyə irəliləmirik?”.

*2. SCAMPER-lə sual verin.*

Sözgedən suallar qrup şəklində cavablandırılmalı və hər bir cavab nəzərə alınmalıdır. Məsələn: “Niyə irəliləmək bu qədər çətindir?”, “Problemə nə səbəb olur?” Və ya “Uğursuzluqlarımızın arxasında nə dayanır?”.

*3. Cavabları idarə edin.*

Yuxarıda dediyimiz kimi, hər cavabı nəzərə almaq vacibdir. Cavablar nə qədər əhəmiyyətsiz görünsə də, əslində məsələyə həll tapmaqda kömək edə bilər.

Problemləri həll etmə vasitəsi olan bu metod çox sadə və sürətli həyata keçirildiyi üçün olduqca təsirlidir. Ən yaxşı tərəfi budur ki, ilk dəfə uğur qazanılmasa, yenidən tətbiq etmək mümkündür. Araşdırmalara görə, SCAMPER metodu 80% hallarda müsbət nəticə verə bilər<sup>1</sup>. Çünki tətbiqi daha asan olduğu üçün daha faydalıdır.

“Fikir yaradıcılığı baxımından yaradıcı düşüncə mistik bir istedad deyil. Bu tətbiq oluna və inkişaf etdirilə bilən bir bacarıqdır” (Edward de Bono<sup>2</sup>).

SCAMPER tətbiq etmək şagirdlərdə dərəcə fərqli baxış bucağından baxmağa kömək edir. Bu metod bütün fənlərə tətbiq edilə bilər. Burada ənənəvi suallar yox, fərqli nəticə əldə edilməsi üçün düşündürücü suallar verilməlidir. Məsələn, tarix fənnində “Azərbaycan dövləti 1918-ci ildə yaranıb və heç vaxt Rusiya tərəfindən işğal olunmasaydı?”, yaxud riyaziyyatdan “ $2 \times 2 = 5$  etsəydi nə olardı?” kimi suallar verərək şagirdlərin düşünmə qabiliyyətini dərinləşdirib onları araşdırmağa, beyin fırtınası etməyə, yaradıcı düşünməyə sövq edə bilərik. Bu isə şagirdlərdə

problemi həll etməyə, yaradıcı düşünməyə kömək göstərir.

## ART TERAPİYA VƏ MANDALA

Psixoterapiyada art terapiya yeni metodlardan biridir. İlk dəfə bu terapiyanı 1938-ci ildə Adrian Hill vərəm dispanserində xəstələr üzərində tətbiq edib. Onun 1945-ci ildə nəşr etdirdiyi “Təsviri sənət xəstəliklərə qarşı” kitabı uzun müddət psixiatr və psixoloqların masaüstü kitablarından olub. Kitabda xəstəliklərdən müalicə və orqanizmin bərpası prosesində rəsm çəkməyin müsbət təsirini göstərən empirik təcrübələr verilib.

Art terapiya emosiyalar üzərində bir eksperimentdir. Ona görə də ilk olaraq gizlənmiş emosional problemlər art terapiyada asanlıqla üzə çıxır. Emosional duyğular kağız üzərində simvollar şəklində ifadə olunur. Art terapiyanın bir növü də “Mandala”dır. Mandala dairə və ya mərkəz deməkdir. Qədim Hindistanda bəzi dinlərdə simvolik baxımdan meta və ya mikro kosmosu göstərən şəkillərə mandator adı verilib. Mandala insan zehni rahatlaşdırır, sakitləşdirən bir məşğuliyyət hesab olunur. Ümumiyyətlə, dairə və kvadrat formasında olan və hər şeyin mistik mərkəzini təmsil edən mandalalardan meditasiya üçün də istifadə edilir.

Bəs mandalanın üstün cəhətləri nədir?

1. Mandala ruh üçün dərman sayılır;
2. Stresslə mübarizədə kömək edir;
3. Diqqəti toplamağa kömək edir;
4. Öz yaradıcılığınızı kəşf etməyə kömək edir.

Bu metoddan daha çox şagirdlərin psixoloji və emosional vəziyyətini tarazlaşdırmaq üçün istifadə etmək tövsiyə olunur. Daha çox psixologiya, incəsənət, həyat bilgisi və s. fənlərin tədrisi zamanı istifadə etmək məqsədəuyğundur. Dil fənlərini tədris edən müəllimlər və ibtidai sinif müəllimləri də bu metoddan rahatlıqla istifadə edə bilərlər. Məsələn, dil müəllimi şagirdlərə rənglərin adlarını öyrədkən dərslər

<sup>1</sup> <https://www.teacheracademy.eu/blog/scamper-technique-for-creative-thinkers/> SCAMBER

<sup>2</sup> <https://www.teacheracademy.eu/blog/scamper-technique-for-creative-thinkers/> SCAMBER

daha maraqlı, düşündürücü təşkil olunması məqsədilə bu metoddan istifadə edərək, şagirdin dərslə daha emosional yanaşmasına dəstək ola bilər. Riyaziyyat dərslərində inteqrasiya məqsədilə təhsilçilərə mandala fiqurlarının hər birinin içərisinə müxtəlif hesablamalar əməllərinə aid misallar əlavə edərək rəngləmək və hesablama əməllərini yerinə yetirmək tapşırıla bilər. Bu yolla şagirdlərin diqqətini daha çox cəlb edərək, dərslər prosesində yaranan stressin qarşısını ala bilərik. Bu metodun tətbiqi üçün Web 2.0 alətlərindən də istifadə etmək olar və bu məqsədlə bir neçə onlayn proqramın adını qeyd edərək bilirik:

1. [www.mandalamaker.online](http://www.mandalamaker.online)
2. [www.mandalagaba.com](http://www.mandalagaba.com)
3. [www.scrapColorring.com](http://www.scrapColorring.com)

### DALCROZE METODU

Dalcroze musiqi fənninin tədrisi metodikasındır. Ənənəvi təhsil materiallarından fərqli olaraq bu metodla şagirdlər əzbərçilik yerinə səsləri və hərəkətləri birlikdə öyrənirlər. Bu üsulda ritm önəmlidir, təhsilçilər əl-ayaq hərəkətləri ilə ritmi daha canlı şəkildə hiss edirlər.

Dalcroze metodunu musiqi fənni ilə yanaşı digər fənlərin tədrisində də istifadə etmək olar. Məsələn, ingilis dili fənnində ibtidai siniflərdə yeni sözlərin öyrədilməsi zamanı şagirdlər hərəkətləri və səsləri eyni anda təkrarlayaraq öyrənə bilərlər. Belə ki, Gring Jay-in yaratdığı Initiation Response Feedback (Təşəbbüs, Cavab, Əksəlaqə) texnikası şagirdlə müəllim arasında çevik əlaqənin yaranmasına kömək edir. Müəllim əl çalır, şagird isə bunun sözlə ifadəsini dərhal ingilis dilində söyləyir. Bu hərəkətlərə Dalcroze metodunu da əlavə edib ritmik etdikdə şagirdlərin diqqətini daha çox cəlb etmiş olur.

### REGGIO EMILIO METODU

İkinci Dünya müharibəsindən sonra İtaliyanın şimalında, 150 000 əhalisi olan Reggio Emilia adlı qəsəbədə valideynlərin uşaqları üçün məktəb yaratmaq cəhdi ilə başlayan sistemdir.

Loris Malaguzzi bu yanaşmanın yaradıcısı və lideridir. "Təhsil almaq hər bir uşağın hüququdur" prinsipinə əsaslanır və burada uşaqların keyfiyyətli təhsil alması üçün məktəb, ailə və cəmiyyət birgə fəaliyyət göstərməlidir.

Reggio Emilio yanaşmasına əsasən uşaqlar ətrafdan bir "qapalı divarla" əhatələnib, bu divar onun sərbəst inkişafına mənfi təsir göstərir, onu sıxır. Buna görə də böyüklərin qoyduğu qayda-qanundan kənar, sərbəst araşdırmaya sövq edən, oyun və uşaq mərkəzli bir sistem olan Reggio Emilio metodu şagirdlərin böyüklərlə birlikdə daha çox vaxt keçirərək suallara cavab tapmasına şərait yaradır. Reggio Emilio metodunun 9 əsas prinsipi var:

1. *Uşaq lider kimi qəbul edilir*: Uşaqların təbii olaraq istedadlı, özünü idarə edə bilən, dinləməyi, istehsal etməyi bacaran, güclü, dəyərli olduğu və hər bir uşağın ətrafındakı insanları tədqiq edərək öyrəndiyi güman edilir. Uşaqların dinlənməyə ehtiyacı olan və biliyə malik fərdlər olması fikri ümumdür. Reggio Emilia yanaşmasında uşaq "şəxsiyyət"dir. Uşaqların edə bilməyəcəyinə deyil, edə biləcəklərinə istiqamətlənmə var. Uşaqlara kəşflər etməyə icazə verilir.

2. *Uşaq əməkdaş (tərəfdaş) kimi qəbul edilir*: Uşaqların bir-biri ilə, ailələri, müəllimləri və cəmiyyətin digər fərdləri ilə qarşılıqlı əlaqədə olması və əməkdaşlıq etməsi vacibdir. Uşaq ünsiyyət yaradan kimi qəbul edilir.

3. *Uşaqların əqli inkişafı onların fəaliyyətləri ilə* (boyama, rəsm, dramatik oyun, heykəltəraşlıq, kölgə oyunu, musiqi və s.) *dəstəklənir*: Uşağın araşdırması, sorğu-sual etməsi, təxəyyülü və müxtəlif materiallardan istifadəsi onun özünü "müxtəlif təbii dillərdə" ifadə etməsinə şərait yaradır.

4. *Ətraf mühit üçüncü müəllimdir* (1-ci ev, ikinci təhsil ocağı, 3-cü isə ətraf mühit). Ətraf mühit uşaqların inkişafına kömək edən zəngin materiallarla məqsədə uyğun təşkil edilməli və qarşılıqlı əlaqəni dəstəkləməlidir.

5. *Müəllim yoldaşdır, bələdçidir*: Müəllimlər problemlə vəziyyətlər yaratmaq və müxtəlif layihələr hazırlamaqla uşaqlarla birlikdə öyrənmə təcrübələri yaradırlar. Onlar həmçinin

uşaqları yaxından müşahidə etməklə, suallar verməklə, onların ideya və nəzəriyyələrini öyrənməyə çalışaraq təcrübə məkanları yaradır və onların fikir və ideyalarını öyrənməyə çalışırlar.

6. *Müəllim həm də tədqiqatçıdır.* O, uşaqlar haqqında sənədlər hazırlayarkən, məktəbdə digər müəllimlər, işçilər və ailələrlə qarşılıqlı əlaqədə olarkən özünü tədqiqatçı kimi hiss edir.

7. *Sənədləşmə sadəcə bir ünsiyyət vasitəsidir.* Sənədləşmə valideynlərin övladlarının inkişafı ilə bağlı məlumatlılığının artırılması, müəllimlərin uşaqları daha yaxından tanımasına şərait yaratmaq, uşaqlara öz əməyinin dəyərini göstərmək kimi bir çox məqsədlə həyata keçirilir. Eyni zamanda, uşaqların öyrənmə təcrübələrinin böyük bir arxivi yaradılır.

8. *Ailə ən yaxın tərəfdaş kimi qəbul edilir.* Ailənin uşağın öyrənmə təcrübəsinə və məktəb həyatına cəlb edilməsi çox vacibdir.

9. *Təşkilatçılıq əsasdır.* Reggio Emilio yanaşmasının tətbiq olunduğu məktəblərdə uşaqların gündəlik fəaliyyəti, sənədləşdirilmə və qiymətləndirilmə mükəmməl təşkilatçılıq tələb edir.

Qeyd olunan prinsiplərdən də göründüyü kimi, bu metodla şagirdlər daha sərbəst, araşdırmaçı ruhunda tərbiyə olunur. Reggio Emilio məktəbləri digər məktəblərdən görünüşə görə də fərqlənir. Bəzən bu məktəb modeli qarmaqarışq və səliqəsiz təsir bağışlasa da, uşaqların xəyal dünyasına uyğun yaradılıb. Məktəbin tavanında üçkünc güzgülər yerləşdirilib, yaxud tavan şüşədən hazırlanıb. Uşaqlar məktəbə daxil olarkən burada onları yeni aləm, maraqlı bir dünya gözlədiyini ilk addımdan hiss edirlər, onlarda həyəcan və maraq artır. Bütün dərslərinin qapısının açıldığı bir sahə var ki, bura Piazza adlanır. Piazza adlanan yerdə şagirdlər və müəllimlər birlikdə vaxt keçirir və bu da onlara sərbəstlik verir. Bu məktəblərin dərsləri otaqları ilə yanaşı, laboratoriya, yeməkhana və rəssam otaqları da var. Bu otaqlarda müəllimlə yanaşı, Ateliersta adlanan köməkçilər vardır ki, onlar da şagirdlərə layihələrinin reallaşması üçün kömək edir.

Bu metodun tətbiq oluna biləcəyi əsas fənlər rəssam, texnologiya və təbiət fənləridir.

## MONTESSORİ METODU

Montessori metodu italyan həkim Maria Montessori tərəfindən hazırlanıb. Uşaqların müstəqilliyinə böyük əhəmiyyət verən bu üsul kifayət qədər dəstəkləyici və yaxşı dizayn edilmiş öyrənmə mühiti ilə təmin olunduqda şagirdlərin öz-özünə öyrənməyə başlama biləcəyini proqnozlaşdırır. Montessori daha çox şagirdlərin müstəqil öyrənməsinə təşəbbüs göstərir. Bu da L.S.Viqotiski və onun əməkdaşlarının irəli sürdüyü təlimlə əlaqədar baş verən əqli inkişafın iki səviyyəsindən biri olan inkişafın fəal, aktual zonasına uyğundur. Bu zonaya malik olan şagirdlər gündəlik dərsləri, verilmiş təlim tapşırıqlarını müstəqil surətdə yerinə yetirir, başqasının köməyi olmadan dərslə müvafiq materiallardan istifadə edir, hətta bəzən müəllimin şərh etdiyi jestləri izah etməyə çalışır. Məhz bu xüsusiyyətlər Montessori metodunun ən çox dəstəklədiyi təlim proseslərinə uyğundur. Buradan da aydın görünür ki, Montessori inkişafın fəal aktual zonasını, Reggio Emilio metodu isə yaxın inkişaf zonasını dəstəkləyir.

Montessori metodunun yaradıcısı Maria Montessorinin də dediyi kimi, "Uşağın əlinə qoymadığımız şeyi ağlına qoya bilməzsiniz"<sup>3</sup>. Bu fikirdən də görünür ki, Montessori metodu şagirdlərin hər şeyə toxunaraq, araşdıraraq və hiss edərək öyrənməsinə şərait yaradır və təməl prinsipləri içərisində şagird önəmli yer tutur. Müəllim isə sadəcə nəzarətçi və köməkçidir. Montessori metodu, əsasən, 0-6 yaş aralığında tətbiq olunsun da, yuxarı yaş qrupunda olan şagirdlərin təhsil almasına aid də öz yanaşmaları var. Montessori metodu müxtəlif yaşlarda olan şagirdlərin birlikdə öyrənə biləcəyini dəstəkləyir. Belə ki, 9-12 yaş aralığında olan şagirdlər eyni dərsləri birlikdə öyrənə bilər. Montessori metodunun bir çox əsas prinsipləri vardır:

- Montessori fəlsəfəsinə görə, uşaq fərddir və azad seçim etmək hüququna və azadlığın

<sup>3</sup> <https://montessori-nw.org/about-montessori-education>

məsuliyyətini üzərinə götürmək qabiliyyətinə malikdir;

- Uşağın sərbəst olacağı mühit hazırlanır, inkişaf kateqoriyalarına uyğun materiallar yerləşdirilir. Bundan əlavə, burada onun özünə lazım olan hər şeyə əli çatmalıdır;
- Seçim etmək, vaxt təyin etmək, istifadə etdikdən sonra materialı yığıb qırmaq və yerləşdirmək uşağın məsuliyyətidir;
- Valideyn/Müəllim burada passiv bələdçi kimi çıxış edir. Uşağı istiqamətləndirmək yox, onun inkişafını izləyərək anlamaq və onu uyğun materiallar təqdim etməklə dəstəkləmək lazımdır;
- Uşağa hörmət vacibdir. Öz seçimlərini etmək imkanı verildikdə, onlar içindəki potensialı kəşf edib üzə çıxarırlar.

Montessori metodunu öz şagirdlərimlə birgə iştirak etdiyim eTwinning layihələrimin birində tətbiq etmişəm. Qeyd edim ki, eTwinning Avropada məktəblər üçün yaradılan bir cəmiyyətdir.

eTwinning ünsiyyət qurmaq, əməkdaşlıq etmək, layihələr hazırlamaq, paylaşmaq, bir sözlə, iştirakçı məktəblərdə işləyən işçilər üçün (müəllimlər, direktorlar, kitabxanaçılar və s.) Avropanın ən həyəcanverici öyrənmə birliyini hiss etmək və iştirak etmək üçün bir platforma təmin edir.

Bir eTwinning layihəsi iki və ya daha çox Avropa Birliyi məktəbi arasında əvvəlcədən müəyyən edilmiş bir mövzuda layihə ortaqlığıdır.

eTwinning layihələrimdən biri olan "Montessori in my school" layihəsində bir neçə oyun və layihələr hazırlamışıq. Layihələrdən birində şagirdlərə öz oyuncaqlarını hazırlamağı tapşırıdım. Şagirdlərə bu oyuncağı nədən hazırlayacaqları haqqında heç bir məlumat verilmir, tam sərbəst şəkildə hər kəs problemə köklənir və araşdırma apararaq verilən problemin həllini axtarır. Nəticədə şagirdlər müxtəlif materiallardan və evdə istifadə olunmayan əşyalardan maraqlı oyuncaqlar hazırlayıb və öz yaratdıqları oyuncaqları ilə qürur duyur, bir-birinə göstərərək öz ideyalarını paylaşırlar. Şagirdlər öz ideya və fikirlərini özləri reallaşdırır və hər bir işi toxunaraq öyrənirlər. Bu metodun ibtidai siniflərlə

yanaşı, yuxarı siniflərdə də tətbiqi müsbət nəticələr verə bilər.

Montessori metodu ilə təlimin təşkili uşaqların zehni inkişafını sürətləndirir və onların unikal bacarıqlarını inkişaf etdirməyə imkan verir. Təkmilləşdirilmiş qabiliyyətlərə malik olan uşaqlar özlərini daha yaxşı ifadə edir, öz potensiallarını kəşf edir və özlərinə inamları yüksək olur. Eyni zamanda, uşaqlar öz-özünə təhsil almaq və özünü inkişaf etdirmək bacarıqları əldə edirlər. Bu anlayış, Montessori fəaliyyətinin əsasını təşkil edir. Bir çox başqa üstünlükləri olan bu üsul əvvəlcədən hazırlanmış mühit və uşağa verilən azadlıqlarla mümkündür.

## NƏTİCƏ

Bəhs etdiyimiz bütün metodları araşdırarkən aydın olur ki, bu metodların, əslində, hamısının bir məqsədi var: şagirdin öyrənməsi və öyrəndiklərini yadda saxlaması. Şagirdyönlü olan bu metodlar təhsilalanların sərbəst şəkildə araşdırmasına, ideyalarını paylaşmasına, öz bilik və bacarıqlarına inanmasına və başqasının yox, öz şəxsi iradələrindən asılı olmasına yönəlib. Bu metod və yanaşmaların hər birinin fərqli xüsusiyyətləri və ya əsasları olsa da, məqsəd fərqli düşüncəyə sahib müxtəlif ailələrdə və mühitlərdə böyüyən uşaqların birlikdə öyrənmələri üçün müxtəlif seçim və fürsətlərin olduğunu vurğulamaqdır. Hər bir müəllim dərs prosesini təhsilalanların maraq dairəsinə uyğun qurmaq üçün mükəmməl pedaqoji ustalığa malik olmalıdır.

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- <sup>1</sup> Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi Əsərləri. cild 85, №1, 2018.
- <sup>2</sup> Disterverq, A. (1956). Seçilmiş Pedaqoji əsərləri. Bakı, səh.182.
- <sup>3</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Emile\\_Jaques-Dalcroze](http://en.wikipedia.org/wiki/Emile_Jaques-Dalcroze). E.S.Dalcroze.
- <sup>4</sup> <https://community.thriveglobal.com/how-to-use-mandala-art-therapy-as-a-meditation-technique/> Mandala Art Therapy

- <sup>5</sup> <https://happynumbers.com/blog/list-of-teaching-methodologies-primary-school/>
- <sup>6</sup> <https://montessori.az/montessori-metodu/> Montessori nədir.
- <sup>7</sup> <https://montessori-nw.org/about-montessori-education> Montessori methods.
- <sup>8</sup> <https://ogrenmetasarimlari.com/reggio-emilia-yaklasimi/> Reggio Emilia Yaklaşımı
- <sup>9</sup> <https://twinspace.etwinning.net/192451/pages/page/1977059> eTwinning layhleri
- <sup>10</sup> <https://www.teacheracademy.eu/blog/scamper-technique-for-creative-thinkers/SCAMPER>
- <sup>11</sup> Makarenko, A.S. (1950). Seçilmiş əsərləri. Bakı, Azərnəşr.
- <sup>12</sup> Məktəb Pedaqogikası. Bakı, Maarif Nəşriyyatı, 1982.
- <sup>13</sup> Pedaqogika. Bakı, Azərnəşr, 1964.

## OXUYUB-ANLAMA BACARIQLARININ İNKİŞAF PROSESİNİN TƏŞKİLİ YOLLARI

**HUMAY ALIKIŞIYEVA**

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun aparıcı mütəxəssisi.

E-mail: h.alikishiyeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0001-5702-5645>

### Məqaləyə istinad:

Alıkişiyeva H. (2024). Oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişaf prosesinin təşkili yolları. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (706), səh. 79-85

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.85.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 04.11.2023

Qəbul edilib: 14.02.2024

### ANNOTASIYA

Şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarının formalaşdırılması və inkişaf etdirilməsi bu gün təhsilin qarşısında duran mühüm vəzifələrindən sayılır. Oxu dedikdə, təkcə mətnin sürətli oxusu nəzərdə tutulmur. Mətnlə bağlı suallara cavab verilməsi, mətndəki hadisələrin həyatla əlaqələndirilməsi, mətnin proqnozlaşdırılması, əsas ideyasının tapılması və s. məhz oxuyub-anlama prosesinin düzgün qurulması sayəsində mümkün olur. Şagirdlərin oxuduqlarını dərk etməsi üçün onların lüğət bazası, mətni hissələrə ayırmaq və hadisələri analiz edərək düşünmək bacarığı və s. olmalıdır. Məqalədə şagirdlərin oxuyub-anlama bacarığı, onun formalaşma, inkişaf yolları və həyati bacarıq kimi rolundan söz açılır.

**Açar sözlər:** Oxuyub-anlama bacarıqları, oxuyub-anlama ilə bağlı çətinliklər, mövcud biliklər üzərində iş.

## WAYS OF ORGANIZING THE DEVELOPMENT PROCESS OF READING AND COMPREHENSION SKILLS

**HUMAY ALIKISHIYEVA**

Leading Specialist of the Institute of Education of the Republic of  
Azerbaijan. E-mail: h.alikishiyeva@arti.edu.az  
<https://orcid.org/0000-0001-5702-5645>

**To cite this article:**

Alikishiyeva H. (2024). Ways of  
organizing the development  
process of reading and  
comprehension skills. *Azerbaijan  
Journal of Educational Studies*.  
Vol. 706, Issue I, pp. 79-85

**DOI:** 10.30546/32898065.2024.1.85.

**Article history**

Received: 04.11.2023  
Accepted: 14.02.2024

### ABSTRACT

The formation and development of students' reading and comprehension skills are considered one of the crucial tasks facing education today. When we say "read", we don't just mean the rapid reading of the text. Answering questions about the text, connecting the events in the text to life, predicting the text, finding the main idea, etc. are possible through the correct construction of the reading and understanding process. For the students to understand what they read, they should have a vocabulary base, the ability to break down the text into parts, and the skill of thinking by analyzing events, etc. The article discusses students' ability to read and understand, its role in the formation, ways of development, and life skills.

**Keywords:** Reading comprehension skills, reading comprehension difficulties, working on existing knowledge.



## GİRİŞ

Oxuyub-anlama şagirdlərin mətni anlamaq, təhlil etmək, şərh etmək və öz fikirləri ilə ifadə etmək bacarığıdır<sup>1</sup>. Əsası Azərbaycan dili və ədəbiyyat dərslərində qoyulan bu bacarıqlar digər fənlərin də məzmununun mənimsənilməsində mühüm rol oynayır. Çünki oxuyub-anlama bacarıqları şagirdlərin yeni məlumatları əldə etmək və anlamaq qabiliyyətini inkişaf etdirir. Oxu vasitəsilə müxtəlif mövzular öyrənilir, bu biliklərdən gələcək işdə və həyatın müxtəlif sahələrində istifadə edilir. Oxuyub-anlama bacarıqları şagirdlərə dərslərdə öyrənilənləri daha yaxşı başa düşməyə, diqqətini toplamağa və təlim prosesində daha fəal iştirak etməyə imkan verir.

### 1.1. Oxuyub-anlama nədir?

Oxu vizual, nitq-eşitmə və nitq-motor analizatorlarının iştirak etdiyi mürəkkəb psixofizioloji prosesdir. Oxumağı öyrənməyən və ya zəif oxuyan uşaq lazımi biliyi dərk edə və praktikada istifadə edə bilməz. Əgər uşaq oxuya bilirsə, amma oxuduğunu başa düşmürsə, bu, həm də sonrakı öyrənmə prosesində böyük çətinliklərə və nəticədə məktəbdə uğursuzluğa səbəb olacaqdır.

Anlama dedikdə nə başa düşülür? Bu məsələ barədə pedaqoqların, psixoloqların müxtəlif fikirləri mövcuddur. "Anlaşılan odur ki, onu başqa cür ifadə etmək mümkün olsun" (Yusifov, 2019). "Anlama cisim və hadisələrin idrakın tələblərinə cavab verən, onu ödəyən əlaqələrin dərk etməkdir" (Özen, 2014).

Anlayaraq oxumanın (buna şüurlu oxu da demək olar) məqsədi əsərin məzmununu maksimum tam, dəqiq mənimsəmək və onu başa düşüldüyü şəkildə ifadə etməkdir. Bu isə diqqətli oxu və təhlil vasitəsilə mümkündür. Əgər insan düşünərək oxuyursa, onun təxəyyülü mütləq fəaliyyətdədir və fəal şəkildə daxili obrazla qarşılıqlı əlaqədədir. Bu zaman oxucu özü, əsər və ətraf mühitlə əlaqə yaradır. Psixoloqların nöqtəyi-nəzərinə, anlama prosesində təsəvvür

və təfəkkür, emosiya və iradə, maraq və s. psixi proseslər fəallaşır (İbadova, 2016).

Tədqiqatçı T.G.Əqorov oxu bacarıqlarının inkişafında bir neçə mərhələni müəyyən edir: (Yeqorov, 2016)

- Səslərin (hərflərin) mənimsənməsi.
- Hecanın oxunması.
- Sintetik oxu texnikasının formalaşması.
- Sintetik oxu.

Səs-hərf birləşmələrinin mənimsənilməsi əlifbanın tədrisi zamanı baş verir. Şagird seçilmiş səsi müəyyən bir qrafik təsvir ilə əlaqələndirir, hərfi mənimsədikdən sonra heca və sözləri oxuyur. Hecanın oxunması mərhələsində hərflərin tanınması və səslərin hecalara birləşməsində çətinlik yaranmır.

Sintetik oxu texnikasının inkişaf mərhələsi sadə və tanış sözlərin bütöv oxunması, mürəkkəb və tanış olmayan sözlərin isə heca-heca oxunması ilə xarakterizə olunur.

Sintetik oxu mərhələsi oxunun texniki tərəfinin artıq oxucu üçün çətin olmaması ilə xarakterizə olunur. Oxuduqlarını anlamaq ön plana çıxır. Cümlədə təkcə sözlərin deyil, həm də ümumi kontekstdə ifadələrin əlaqəsi yaranır. Yalnız mətndəki hər bir sözün mənasını bildikdə oxuduğunun mənasını anlamaq mümkündür.

Oxuyub-anlama bacarığı özündə şüurlu oxunu cəmləşdirərək şagirdlərin tənqidi təfəkkürünü də inkişaf etdirir. Buraya mətnləri təhlil etmək, müxtəlif yanaşmaları qiymətləndirmək, dəlillərə əsaslanaraq nəticə çıxarmaq və məntiqi nəticələrə gəlmək kimi bacarıqlar daxildir. Mətn üzərində düşünmək və anlamaq bacarıqları inkişaf etdikcə, şagirdlərin yazılı və şifahi ünsiyyət bacarıqları da artır. Bu onların digər insanlarla ünsiyyət qurmalarını, fikirlərini ifadə etmələrini və başqalarının fikirlərini başa düşmələrini asanlaşdırır. Fikrini başqalarına izah və şərh etmək, daha lakonik şəkildə fikir bildirmək və s. kimi vacib davranışlar da məhz oxuyub-anlama bacarığı güclü olan şagirdlərdə daha uğurlu alınır. Bu bacarıqlar şagirdlərin mətndə daha dərin mənaya çatması

<sup>1</sup> <https://azedu.az/az/news/68667-sagirdlere-oxuyub-anlamabacariqlarine-ucun-vacibdir-serh>

üçün vacibdir. Şagirdlərin diqqət yetirməli olduğu dörd əsas anlama növü var: ilkin, şərhli, tənqidi və yaradıcı anlama.

**İlkin anlama** oxunan məlumatın oxudan sonra ilk qavranılmasıdır. Mətnə olan əsas məqamları müəyyən edə bilmək, hadisələrlə bağlı suallara cavab vermək, strategiyalar planlamaq, açar sözlər axtarmaq və s. mətnin ilk oxusu zamanı şagirdin qarşısına qoyduğu əsas məqsədlərdəndir.

**Şərhli anlama** mətndəki məlumatı digər mənbələrdən, ya da mətnin digər hissələrindəki məlumatlardan sistemli, əlaqəli şəkildə istifadə etməkdir.

**Tənqidi anlama** suallara cavab vermək üçün oxucunun rəyindən və mühakiməsindən istifadə etməkdir.

**Yaradıcı anlama** yeni ideyalar yaratmaq və ya emosiyaları məzmunla əlaqələndirməkdir. Oxucudan məzmunun kənara çıxmağı və həyatla əlaqə yaratmağı tələb edir. Bu anlama mətndəki problemi həll etmək üçün şagirdə öz yaradıcı təfəkküründən istifadə etməyə imkan verir.

Azərbaycan dili fənninin əsas məzmun xətlərindən biri oxu məzmun xəttidir. Şagirdlərə nitq bacarıqlarına yiyələnməyin texnologiyasını öyrədən bu fənn bütün fənlər arasında körpü-metafənn rolunu oynayır. Çünki dinləmə, danışma, oxu və yazı bacarıqları yüksək səviyyədə inkişaf etmiş şagird üçün digər fənləri mənimsəmək də asanlaşır<sup>2</sup>.

Biliklərin əldə edilməsi: oxuyub-anlama bacarıqları şagirdlərin yeni məlumatları əldə etmək və anlamaq qabiliyyətini inkişaf etdirir. Onlar oxumaqla müxtəlif mövzuları öyrənə və bu biliklərdən gələcək işlərində və həyatlarında istifadə edə bilirlər.

Öyrənmənin asanlaşması: oxuyub-anlama bacarıqları şagirdlərə dərstdə öyrənilənləri daha yaxşı başa düşməyə imkan verir. Onların oxuma və anlama bacarıqları yaxşılaşdıqda, şagirdlərin

diqqəti daha yaxşı olur, dərsi daha yaxşı izləyir və təlim prosesində daha fəal iştirak edir<sup>3</sup>.

Şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarını qiymətləndirərkən qarşıya çıxan boşluqlar müəllimlərin də fəaliyyətində dəyişiklik etmək zərurətini meydana çıxarıb. Şagirdin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi, eyni zamanda müəllim fəaliyyətinin də dəyərləndirilməsi hesab olunur. Fəal təlimdə mətn üzrə işin təşkilində ənənəvi təlimlə müqayisədə kifayət qədər fərqli yanaşma həyata keçirilir. Ənənəvi təlimdə mətn üzrə iş dedikdə, dil qaydaları və mətnə aid faktoloji suallara cavab nəzərdə tutulurdusa, bu gün artıq mətn üzrə işin prinsipləri də dünya təhsil sisteminə inteqrasiya olunaraq həyata keçirilir. Mətn üzrə iş şagirdlərin təfəkkür və oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafına uyğun şəkildə aparılır. Mətnin ideyasının tapılması, mətnə uyğun atalar sözünün seçilməsi, mətnin yenidən adlandırılması, mətndəki hadisələrə münasibət bildirmə, mətnin sonunun proqnozlaşdırılması, müxtəlif iş üsullarından (4N1KH, ziqzaq, insert və s.) istifadə müasir mətn üzrə işin təşkilinə qoyulan əsas tələblərdəndir. Beynəlxalq qiymətləndirmə zamanı şagirdlərimizin mətn üzrə işin təşkilində göstərdikləri nəticələr hələ də ürəkaçan deyil. Bu problemin həlli üçün, ilk növbədə müəllimlərin mətn üzrə işin təşkili ilə bağlı yeniliklərdən xəbərdar olmasını, dünya və qabaqcıl yerli təcrübələrdən bəhrələnməsini təmin etmək lazımdır.

## 1.2. Oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi yolları

Oxuyub-anlama üzrə işin təşkilində məqsəd şagirdlərin oxuduqları məlumatdakı əsas faktları seçərək müstəqil şəkildə əsas ideyanı müəyyən etmək, ümumiləşdirmək, məntiqi cəhətdən hadisələri dərk etmək və s. bacarıqlarını formalaşdırmaqdır. Tədris ili ərzində mütəmadi olaraq bu bacarıqların formalaşması üçün kompleks və məqsədli şəkildə aparılan işlər

<sup>2</sup> [http://www.anl.az/down/meqale/az\\_muellimi/2015/noyabr/463557.html](http://www.anl.az/down/meqale/az_muellimi/2015/noyabr/463557.html)

<sup>3</sup> <http://www.tipii.edu.az/az/article/288-oxuyub-anlama-strategiyalari>

şagirdlərə həyati bacarıq olan oxuyub-anlama səriştəsi qazandıracaqdır. Oxuyub-anlama düşüncə və təhlil qabiliyyətlərini təkmilləşdirərək stimullaşdırır. Şagird oxuduğunu anladıqdan sonra onun şəxsi mövqeyi, tənqidi yanaşması, yaradıcı təfəkkürü və s. aktivləşməyə başlayır. Şagirdlər oxuyub-anlama bacarıqlarını formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək üçün metakognitiv biliklərini işə salmalıdırlar. Lüğət bazası zəngin olan şagirdlərə verilmiş mətni anlamaq daha rahatdır. Buraya həm də onlara tanış olmayan sözlərin mənasını müəyyən etmək üçün kontekst açar sözlərdən istifadə strategiyaları daxildir. Bu, şagirdlərə deyilənləri və ondan nə öyrənməli olduqlarını anlamaq üçün mətnlə qarşılıqlı əlaqədə olmağa kömək edir. Şagirdlər mətni anlamaq bacarıqlarına malik olduqda, onlar müəllifin dedikləri ilə bağlı suallara cavab verə, məna və məzmunu ümumiləşdirə, əvvəlki biliklər arasında məlumatı birləşdirə bilirlər. Bir sözlə, bu onlara hərfi qavrayışdan kənara çıxmağa və daha yüksək düşüncə səviyyələrinə keçməyə kömək edir.

#### **Şagirdlərin oxuyub-anlama ilə bağlı çətinliklərinin müxtəlif səbəbləri var:**

- mətni anlamaq üçün lazımı ilkin biliklərə malik deyillər;
- açar sözləri tapmaqda çətinlik çəkirlər və vacib fikirləri müəyyən edə bilmirlər.

Bunun üçün şagirdlərlə mətnin anlaşılması üçün strateji iş aparmaq lazımdır. Biz oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafı üçün təklif və tövsiyələrimizi üç istiqamət üzrə (şagirdin özü, müəllim və valideyn üçün) təqdim edirik.

#### **Şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirmək üçün müəllimin görəcəyi işlər:**

##### *1. Mövcud biliklər üzərində iş qurun.*

Oxuyub-anlama üçün ən böyük maneələrdən biri ilkin, "köhnə" biliklərin olmamasıdır. Mətni oxumazdan əvvəl bütün şagirdlərin əsas terminləri və fikirləri başa düşdüyünə əmin olun. Məsələn, astronomiya haqqında mətn oxuyursunuzsa, şagirdlərdən günəş sistemi haqqında bildiklərini qeyd etmələrini və ya izah etmələrini xahiş edin. Əsas anlayışlar üçün şagirdlərdən qısa suallara cavab vermələrini

və ya BBİÖ (Bilirəm, Bilmək İstəyirəm, Öyrəndim) cədvəlindən istifadəni təmin edin.

##### *2. Əsas fikirləri müəyyən edin və ümumiləşdirin.*

Ümumiləşdirmə üsullarını modelləşdirmək üçün "Mən edirəm, biz edirik, siz edirsiniz" ('I Do You Do We Do') formatından istifadə edin.

Bu üsul şagirdlərə tapşırığı necə yerinə yetirəcəklərini göstərmək və işə başlamazdan əvvəl onlara dəstək olmaq üçün nəzərdə tutulub.

##### **Mən edirəm**

Dərsin "Mən edirəm" mərhələsində müəllimlər şagirdlərə nəyi bilməli olduqlarını söyləyir və onlara nə etməli olduqlarını göstərirlər. Buna görə də müəllimlər bu mərhələdə məlumat vermək, izah etmək, modelləşdirmək və nümunələr verməklə məşğul olurlar. Şagirdlər bu başlanğıc mərhələdə qələmlərini yerə qoymalıdırlar ki, diqqətlərini cəmləyə bilsinlər.

1. Bu mərhələnin daha təsirli olması üçün diaqram, təsvir, plakat kimi əyani vəsaitlərdən istifadə etmək faydalıdır.

2. Hazır nümunələrdən istifadə də öyrənmənin bu mərhələsini dəstəkləmək üçün effektiv üsuldur.

##### **Biz edirik**

Öyrənmənin bu mərhələsi tapşırıqlar üzərində birgə işləməyi nəzərdə tutur.

1. Bu mərhələdə müəllimlər şagirdlərə işləri ilə bağlı rəy bildirir. Şagirdləri özünüqiymətləndirməyə istiqamətləndirir.

2. Şagirdlərə nümunə olaraq yarımçıq işlər verilir ki, növbəti addımı onlar özü davam etdirdirsin.

Bu, öyrənmənin daha dərin səviyyəsini inkişaf etdirməyə imkan verir. Bu mərhələdə müəllimlər şagirdləri yeni materialı təkbəşinə anlamağa istiqamətləndirir və həvəsləndirirlər.

##### **Siz edirsiniz**

Dərsin bu mərhələsi şagirdlərin öyrəndiklərindən istifadə etməsini nəzərdə tutur. Bu artıq onların praktik bacarıqlarını əhatə edir. Şagirdlər işi fərdi şəkildə yerinə yetirməlidirlər. Bununla belə, müəllimlər həmin müddət ərzində şagirdlərin gördükləri işləri izləməli, onlara fasilitatorluq etməlidirlər.

## **Oxuyub-anlama bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün şagirdin görəcəyi işlər:**

*1. Hazırda necə oxuduğunuzu analiz edərək yenidən qiymətləndirin.*

Oxuyub-anlamınızı təkmilləşdirməzdən əvvəl, ilk növbədə, hazırda necə oxuduğunuzu və sizə nələrin mane olduğunu başa düşməlisiniz. Tanış olmadığınız müxtəlif mətnlərdən müəyyən hissələri seçərək oxuyun. Oxuduğunuz zaman diqqətinizin davamlılığına, materialı qavramınıza nə qədər vaxt sərf etdiyinizə, qeydlər aparməyənizə xüsusi önəm verin. Oxuyarkən diqqətiniz dağılırsa və ya çəşqinlik hiss etdiyiniz zaman oxunu dayandırın. Yenidən oxumazdan əvvəl anladığınızı ümumiləşdirin. Əsəri nə qədər öz sözlərinizlə yenidən kontekstləşdirə bilsəniz, oxumağa davam etdikcə onu daha yaxşı başa düşə və məlumatı beyninizdə “canlandırma” biləcəksiniz.

*2. Əgər oxuyub-anlamada çətinlik çəkirsənsə, ucadan oxumağa cəhd edin.*

Mətnin bəzi hissələrinin ucadan oxunması anlaşılmayan hissələrin asan qavranmasına və mətnin nəyi çatdırmağa çalışdığını vizual şəkildə formalaşdırmağa kömək edə bilər.

*3. Mətnin əvvəlki bölmələrini yenidən oxuyun.*

Unutduğunuz hər hansı bir məlumatı xatırlamaq üçün mətnə geri dönüş edərək nəzər salmaq (və ya böyük hissələri yenidən oxumaq) çox faydalıdır. Bu parçaları təkrar oxumaq yaddaşınızı təzələməyə kömək edəcək ki, mətnin sonrakı hissələrini daha yaxşı başa düşə və şərh edə biləcəksiniz.

*4. Mətni proqnozlaşdırın.*

Oxuduğunuz mətnin hissələri arasında məntiqi əlaqəni quraraq mətnin davamını proqnozlaşdırın.

*5. Mətni sinif yoldaşlarınızla müzakirə edin.*

Mətn haqqında indiyə qədər bildiklərini müzakirə etmək hər hansı çəşqinliyi aradan qaldırmağa kömək edə bilər. Mətni oxumayan sinif yoldaşınıza onu öz sözlərinizlə izah edin. Təhlillər göstərir ki, (E.Deyl, 1965) insan bildiyini başqasına izah edərkən qavrama bucağı genişlənir, həmin məlumatı daha dərinədən anlamış olur.

## **Şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində valideynlərin görəcəyi işlər:**

*1. Evdə istənilən oxu materialını övladlarınızla birlikdə ucadan oxuyun.*

Oxuyarkən hadisələri müzakirə edin və övladınıza baş verənlər haqqında suallar verin. Səncə, bundan sonra nə olacaq? Hansı xarakterlə dost olmaq istərdin? Baş qəhrəmanın yerində olsan nə edərdin? Bu və başqa bu kimi kimi suallardan istifadə edin. Bu suallar təkcə oxumağı əyləncəli etmir, həm də onların oxuduğunu anlama bacarıqlarını gücləndirməyə kömək edir.

*2. Övladınızın yaş və idrak səviyyəsinə uyğun kitablar alın.*

Övladınız məzmun etibarilə yaş səviyyəsinə uyğun olmayan kitablar oxuyursa, bu ona darıxdırıcı gələcək, kitabın çox çətin olması isə onları ruhdan salacaq. Odur ki, kitab seçərkən onların maraq dairəsini, öyrənmə-anlama tərzlərini – şəkili və ya rəngli kitab sevmələrini nəzərə alın.

*3. Övladınızın nə oxuduğunu müzakirə edin.*

Övladınızdan ən çox sevdiyi kitabı, evdə və ya məktəbdə nə oxumağı xoşladığını soruşun. Oxumağı bitirdikdən sonra onlara kitabda baş verənlər və ya bundan sonra nə olacağını düşündükləri ilə bağlı suallar verərək onun oxu-qiraət həvəsini inkişaf etdirin.

*5. Oyun əsaslı öyrənməyə cəhd edin.*

Övladınız kitab oxumağı sevmirsə, oyun əsaslı öyrənmə onlara vacib anlayışları mənimsəməyə kömək edə bilər. Mətni abzas-abzas oxuyaraq, onu rollar üzrə səsləndirərək oxunan materiala həm maraq yarada, həm də anlamı daha da asanlaşdırmağa bilərsiniz.

Oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafı öz növbəsində şagirdlərin mütaliə mədəniyyətinin də yaranmasına təkan verəcəkdir. Bunun üçün kompleks şəkildə iş aparılmalıdır. Yəni şagirdləri bu bacarığa səsləyən təkcə məktəb yox, eyni zamanda ev mühiti də olmalıdır. Məktəbdə bununla bağlı xüsusi həvəsləndirici təşviqat və təbliğat işləri aparılmalı, şagirdlər bu bacarığa sevə-sevə alışıdırılmalıdır.

## NƏTİCƏ

Oxuduğunu anlamaq, mənasını dərk etmək müasir dövrün oxu ilə bağlı aktual problemlərindəndir. Oxuyub-anlama yazılı mətni başa düşmək və onun üzərində düşünmək, ondan konkret məqsədə çatmaq üçün istifadə etmək, yeni məlumat öyrənmək, inkişaf etmək və cəmiyyətdə iştirak etmək bacarığıdır. Psixoloqların nöqtəyi-nəzərindən mətni dərk etməyə yönəlmiş prosesdə oxucunun diqqət və yaddaşı, təxəyyülü və təfəkkürü, emosiya və iradəsi, maraq və münasibətləri birləşir. Buna görə də, semantik oxunuşun öyrədilməsinin əsas psixoloji vəzifələrindən biri mətnlə işləyərkən şagirdin psixi proseslərinin aktivləşdirilməsidir.

Oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafı üçün fənn müəllimləri:

- oxuyub-anlama çətinliyi olan bütün şagirdlər üçün dəstəkləyici mühit yaratmalı, onlara ehtiyac olduqca diferensial yanaşma tətbiq etməli;

- oxuyub-anlama zamanı mövcud problemləri şagirdlərlə birlikdə müzakirə etməli, onları təfəkkürlərini işə salacaq fəaliyyətlərə cəlb etməli;

- oxuyub-anlamanın həyatımızdakı vacib rolu şagirdlərə aşılmalı, oxuduqlarını inteqrasiya olunmuş şəkildə mənimsəməkdə onlara yol göstərməli;

- oxuyub-anlamayı inkişaf etdirmək üçün müxtəlif praktik işlər aparmalı, rollu oyun və simulyasiyadan istifadə olunmalıdır.

Bu gün şagirdyönlü təhsil sistemi aktual olduğundan bu sahədə müəllimlər üçün müxtəlif təlimlərin təşkili vacibdir. Müəllimlər şagirdlərin ehtiyac və maraqlarını öyrənməklə, əslində, onlara diferensial (fərdi) yanaşma tətbiq edə bilərlər. Bu, müəllim-şagird münasibətlərinin formalaşmasına, şagirdlərin fəaliyyətinin stimullaşdırılmasına, təhsildə bərabər imkanların yaradılmasına müsbət təsir göstərəcəkdir.

İKT-dan istifadə bacarığı bu gün istənilən fənnin tədrisində vacib sərəştərdən biri hesab olunur. Oxu təlimi zamanı İKT-dan istifadə və onların tətbiqi müəllimlərin işini asanlaşdırmaqla yanaşı, şagirdlərin də motivasiyasını artırır, eyni zamanda müxtəlif öyrənmə tərzinə malik şagirdlər üçün də dərsi əlçatan edə bilər.

Beləliklə, mətnlə işləməyin bu texnikasından istifadə müəllim və şagirdlərin hərəkətlərinin ardıcılığını tədricən planlaşdıraraq semantik oxu strategiyasını mənimsəməyə imkan verir. Belə nəticəyə gəlmək olar ki, semantik oxu vərdişlərinin formalaşması, mürəkkəb proses olub, çoxlu müxtəlif bacarıqlardan və bacarıqların sintezindən ibarətdir və onlardan ən azı biri olmadıqda semantik oxu bacarığı formalaşmamış hesab olunur.

**Rəyçi: Bibixanım İbadova,**  
*pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent*

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Respublikasında təhsil üzrə Dövlət Strategiyası. (2013).  
<https://president.az/az/articles/view/9779>
- 2 İbadova, B. (2016). Oxu nitq fəaliyyətinin növü kimi. Məktəbəqədər və ibtidai təhsil, №1, səh.32-35.
- 3 İbrahimov, N., Hüseynzadə, L. (2012). Pedaqogika. Dərslük, I cild, 548 səh.
- 4 Leont'yev, A.A. (1997). Osnovy psixolingvistiki, M.: Smysl. 287 str.
- 5 Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumann anlam kurma üzerine etkisi. "The Journal of Academic Social Science Studies", №24.
- 6 Rüstəmov, F. (2006). Pedaqogika tarixi. Bakı, Nurlan, 752 səh.
- 7 Yegorov T.G. (1953). Psixologiya ovladeniya navykom chteniya. Moskva, 264 str.
- 8 Yusifov, M. (2019). Nitq mədəniyyəti. Bakı, Elm və təhsil, 432 səh.
- 9 <https://azedu.az/az/news/68667-sagirdlere-oxuyub-anlamabacariqlarine-ucun-vacibdir-serh>
- 10 [http://www.anl.az/down/meqale/az\\_muellimi/2015/noyabr/463557.htm](http://www.anl.az/down/meqale/az_muellimi/2015/noyabr/463557.htm)
- 11 <http://www.tipii.edu.az/az/article/288-oxuyub-anlama-strategiyalari>
- 12 <https://tehsilforumu.az/umumi/7631-shagirdlere-oxuyub-anlama-bacariqlari-ne-uchun-vacibdir-sherh.html>
- 13 <https://www.muallim.edu.az/news.php?id=11997>
- 14 <https://www.twinkl.com/teaching-wiki/reading-skills>
- 15 <https://www.understood.org/en/articles/6-essential-skills-needed-for-reading-comprehension>

## ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ QIYMƏTLƏNDİRMƏNİN TƏŞKİLİ: BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏ

**GÜNEL BABAYEVA**

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistranı.

E-mail: gnbbbyva@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0433-5058>

### Məqaləyə istinad:

Babayeva G. (2024). Ali təhsil müəssisələrində qiymətləndirmənin təşkili: beynəlxalq təcrübə. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (706), səh. 86-92

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.92.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 09.02.2024

Qəbul edilib: 29.02.2024

### ANNOTASIYA

Ali təhsil müəssisələrində qiymətləndirmənin düzgün təşkil olunması təlim və tədris prosesinin, tələbələrin akademik göstəricilərinin və ali təhsil müəssisəsinin ümumi göstəricilərinin təkmilləşdirilməsində əsas rol oynayır. Qiymətləndirmənin təşkili bir sıra mərhələlərdən ibarətdir. Bunlardan biri də beynəlxalq miqyasda qiymətləndirmə üsul və prinsiplərinin araşdırılmasıdır. Müxtəlif ölkələrin qiymətləndirmə təcrübələrini öyrənmək hər bir ölkənin təhsil siyasətinin əsas məqsədlərindən biridir. Beynəlxalq qiymətləndirmə nümunələri ilə tanış olmaqla təhsil proqramlarının (kurikulumun) tərtibi zamanı yarana biləcək problemlərin qarşısı alınır, ən səmərəli üsul seçimi üçün həm maliyyə resurslarından, həm də zamandan düzgün şəkildə istifadə olunur. Məqalədə Niderland, Danimarka, Kanada və Şotlandiya ali təhsil müəssisələrində qiymətləndirməni formalaşdıran müxtəlif metodologiyalar, problemlər və yeniliklər müqayisəli şəkildə araşdırılır.

**Açar sözlər:** Beynəlxalq qiymətləndirmə, qiymətləndirmə metodları, qiymətləndirmə təcrübəsi, imtahan növləri.

## ORGANIZATION OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

**GUNEL BABAYEVA**

Graduate student, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: gnlbbyva@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0433-5058>

### To cite this article:

Babayeva G. (2024). Organization of assessment in higher education institutions: international experience. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue 1, pp. 86-92

**DOI:** 10.30546/32898065.2024.1.92.

### Article history

Received: 09.02.2024

Accepted: 29.02.2024

### ABSTRACT

The proper organization of assessment in higher education institutions plays a key role in improving the learning and teaching process, the academic performance of students, and the overall indicators of the higher education institution. The organization of the assessment consists of several stages. One of them is the exploration of assessment methods and principles on an international scale. Studying the assessment practices of different countries is one of the fundamental objectives in the education policy of any country. Familiarizing with international assessment examples, problems that may arise during the development of educational programs (curriculum) are avoided, and both financial resources and time are correctly used for choosing the most efficient method. In the article, various methodologies, problems, and innovations shaping assessment in Dutch, Danish, Canadian, and Scottish higher education institutions are comparatively examined.

**Keywords:** International assessment, assessment methods, assessment experience, examination.

## GİRİŞ

Təlim və tədris prosesinin səmərəliliyi, təyin olunmuş məqsəd və hədəflərə çatıb-çatmadığı qiymətləndirmə prosesi vasitəsilə araşdırılır. Qiymətləndirmə vasitəsilə əldə olunan nəticələr tələbələrin cari vəziyyətini, istifadə olunan resursların və metodların keyfiyyətini əks etdirir, ali təhsil müəssisələri üçün özünüdəyərləndirmə vasitəsi kimi çıxış edir.

Hər bir ölkə müxtəlif qiymətləndirmə üsullarından istifadə edir. Bu üsullara yazılı, şifahi və test imtahanları aiddir. Üsul seçimində ölkənin təhsil səviyyəsi, mədəniyyəti də xüsusi rol oynayır. Müxtəlif ölkələrin qiymətləndirmə siyasətini, vasitələrini öyrənmək xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Beynəlxalq qiymətləndirmə prinsiplərini bilmək bir neçə səbəbdən vacibdir:

### 1. Təhsildə bərabərliyin təmin edilməsi.

Beynəlxalq qiymətləndirmə prinsiplərini başa düşmək müəllimlərə ədalətli, qərəzsiz və mənsəyindən, mədəniyyətindən, dilindən və bacarığından asılı olmayaraq bütün tələbələr üçün əlçatan olan qiymətləndirmə sistemləri hazırlamağa kömək edir. Pedaqoqlar müəyyən edilmiş qiymətləndirmə prinsiplərinə riayət etməklə, sosial və mədəni qərəzlərin qiymətləndirmə nəticələrinə təsirini minimuma endirə və təhsildə ədaləti təşviq edə bilirlər.

### 2. Qərar qəbul edilməsinin dəstəklənməsi.

Beynəlxalq qiymətləndirmə təcrübələrinin araşdırılması ilə qərar qəbulu, kurikulumun hazırlanması və müxtəlif ölkələrin təhsil siyasəti haqqında məlumatların əldə olunmasına şərait yaranır. Qiymətləndirmə məlumatlarını toplamaq və təhlil etməklə müəllimlər tələbələrin öyrənmə ehtiyaclarını müəyyən edə, təlim hədəflərinin nə dərəcədə əldə olunmasını araşdırma və təlim-tədris nəticələrini yaxşılaşdırmaq üçün sübuta əsaslanan qərarlar qəbul edə bilirlər.

### 3. Müqayisənin asanlaşdırılması.

Beynəlxalq qiymətləndirmə prinsipləri müxtəlif ölkələr, regionlar və təhsil kontekstləri üzrə şagird fəaliyyətini, təhsil təcrübələrini və müxtəlif ölkələr üzrə təhsil səviyyəsi haqqında məlumatları sistemli şəkildə müqayisə etmək üçün

ümumi bir plan təmin edir. Standartlaşdırılmış qiymətləndirmə tədbirləri və metodologiyalarından istifadə etməklə, müəllimlər və təhsil üzrə araşdırmaçılar təhsilin inkişafını müqayisə edə, təkmilləşdirilməli sahələri müəyyən edə və başqa yerlərdə tətbiq olunan ən yaxşı təcrübələrdən öyrənə bilirlər.

**4. Ömürboyu öyrənmənin təşviqi.** Beynəlxalq səviyyədə təhsil üzrə qəbul olunmuş yanaşmalar tənqidi düşünmə, problem həll etmə, əməkdaşlıq və ünsiyyət kimi ömürboyu öyrənmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinin vacibliyini bildirir. Bu yüksək səviyyəli bacarıqları ölçən qiymətləndirmələri tərtib etməklə, pedaqoqlar tələbələrə mürəkkəb problemləri həll etməyə, dəyişən kontekstlərə uyğunlaşmağa və sürətlə inkişaf edən qlobal cəmiyyətdə inkişaf etməyə hazırlaya bilirlər.

Bütün bu sadalananlara əsasən deyə bilərik ki, beynəlxalq qiymətləndirmə nümunələrini bilmək vacibdir, bununla bütün dünyada təhsil sistemlərinin davamlı təkmilləşdirilməsi üçün addımlar atıla bilər.

Effektiv qiymətləndirmənin layihələndirilməsi problemi universitetlər üçün çoxillik və ali təhsilin keyfiyyətini təmin edən orqanlar tərəfindən müəyyən edilən əsas problemlərdən biridir. Məsələn, Böyük Britaniyada Ali Təhsil üzrə Keyfiyyətin Təminatı Agentliyi tərəfindən aparılan təhlillərdə qiymətləndirmə təcrübələri ilə bağlı çatışmazlıqlar davamlı olaraq universitet proqramlarının əsas tənqidi kimi ortaya çıxıb, xüsusən də “qiymətləndirmə metodlarının çox dar əhatə dairəsi və əhəmiyyətli imtahanlar” əsas problem kimi əks olunur (French, Dickerson, Mulder, 2023). İmtahanlara həddən artıq etibar etmək iki əsas səbəbdən problemlidir. Birincisi, qiymətləndirmə metodlarında müxtəlifliyi məhdudlaşdırır. Qiymətləndirmə metodlarının müxtəlifliyi təlim nəticələrini qiymətləndirmək, tələbələrin bacarıq və biliklərinin çoxölçülü başa düşülməsini təmin etmək, tələbə fəallığını qorumaq üçün zəruridir (French, Dickerson, Mulder, 2023).

İkincisi, yüksək səviyyəli imtahanlar sırf summativ funksiyaya xidmət etməyə meyllidir ki, bu da formativ qiymətləndirmə və əks-əlaqə



üçün problemə çevrilir (French, Dickerson, Mulder, 2023).

Qiymətləndirmə təcrübələrini təkmilləşdirmək üçün Böyük Britaniyada Ali Təhsil üzrə Keyfiyyətin Təminatı Agentliyinin ali təhsil müəssisələrində mövzuların nəzərdən keçirilməsinə dair təlimatları ilə təmin edilir. Onlar aşağıdakı aspektlərlə maraqlanırlar:

- tələbələrlə əks-əlaqənin keyfiyyəti;
- qiymətləndirmə metodlarının nəzərdə tutulan təlim nəticələrinə uyğunluğu;
- tələbə profilinə, səviyyəsinə və təhsil rejiminə uyğunluq;
- tələbələrin qiymətləndirmə metodları və meyarları haqqında anlayışı (Brown, Glasner, 1999).

Bu aspektlərin araşdırılması qiymətləndirmədə şəffaflığı təmin edir.

Bir sıra xarici dövlətlərdə qiymətləndirmə ilə bağlı vahid yanaşmalar mövcuddur. Niderland, Danimarka, Kanada və Şotlandiya ali təhsil müəssisələrində semestr sonu qiymətləndirmə aşağıdakı şəkildə hazırlanır:

### 1) Qiymətləndirmə metodları

Semestr sonu imtahanları müxtəlif qiymətləndirmə üsullarını, yazılı imtahanlar, şifahi imtahanlar, təqdimatlar, qrup layihələri, praktiki tapşırıqlar və laboratoriya işlərini əhatə edir. Qiymətləndirmə metodunun seçimi kursun xarakterindən, proqram tələblərindən və təlim məqsədlərindən asılıdır.

Şotlandiyada öyrənmələrin mövzunu mənimsəmələrini ölçmək üçün bir sıra fərqli üsullardan istifadə olunur. Bunlara yazı işləri, təqdimatlar, müzakirələr və praktiki tapşırıqlar aiddir (French, Dickerson, Mulder, 2023). Qiymətləndirmə prosesinin nəticələri təlim və tədris fəaliyyəti ilə bağlı əks-əlaqənin təmin edilməsində vacib rol oynayır (Baran, 2020). İstifadə edilən müxtəlif metodlara aşağıdakılar daxildir:

- Tələbələrin bilikləri əzbərləmə dərəcəsini yoxlamaq əvəzinə, onların verilmiş məlumatla nə edə biləcəyini yoxlayan açıq kitab imtahanları;
- İmtahan suallarının imtahandan əvvəl və ya imtahan zamanı təqdim olunan nümunə

materiallarına əsaslandığı sintez, təhlil kimi bacarıqları ölçən keys tədqiqatları;

- Tələbələrdən bacarıqları nümayiş etdirə bilmələri üçün kompüterlərdə yaradılan simulyasiyalar;
- Çox seçimli suallar və ya qısa cavablar tələb edən imtahanlar; tələbələr bu üsulla geniş mövzuları başa düşdüklerini nümayiş etdirə bilirlər (Brown, Glasner, 1999).

### 2) İmtahan dövrləri

Universitetlərdə imtahan dövrləri hər semestr və ya tədris ilinin sonunda keçirilir. Tələbələrin qısa müddət ərzində bir neçə imtahanı ola bilər ki, bu da vaxtın effektiv idarə edilməsini və hazırlıq tələb edir.

### 3) Qiymətləndirmə sistemi

Niderlandda 1-dən 10-a qədər dəyişən, 5.5 keçid qiyməti hesab edilən ədədi qiymətləndirmə sistemindən istifadə edilir.

Danimarkada bakalavr səviyyəsində qiymətsiz sistem mövcuddur. Ənənəvi ədədi və ya hərf qiymətləri əvəzinə, uğurlu/uğursuz olaraq qiymətləndirmələrə və ya rəyə əsaslanıla bilər. Bu növ qiymətləndirmə tələbələrin standartlaşdırılmasının qarşısını alır; tələbələr arasında daxili motivasiya, öz-özünə öyrənmə təfəkkürünün təşviqinə diqqət yetirilir.

Kanada və Şotlandiyada müvafiq hərf qiymətləri (məsələn, A, B, C, D, F) ilə, adətən 0-dan 100-ə qədər dəyişən ədədi qiymətləndirmə sistemindən istifadə edilir.

### 4) Texnologiyanın inteqrasiyası

Texnologiyalar inkişaf etdikcə onların təhsildə istifadə olunması səviyyəsi daha da artıb. Universitetlər imtahanların idarə edilməsində, qiymətləndirilməsində onlayn qiymətləndirmələrdən, e-tədris platformalarından və rəqəmsal alətlərdən getdikcə daha çox istifadə edirlər. Məsələn, Kanada universitetləri getdikcə daha çox onlayn qiymətləndirmələri, kompüter əsaslı imtahanları və öyrənmə idarəetmə sistemlərini imtahan proseslərinə daxil edirlər. Bu texnologiyalar tələbələr üçün çeviklik, əlçatanlıq və dərhal rəy bildirmək, həmçinin müəllimlər üçün səmərəli qiymətləndirmə və məlumatların idarə edilməsi kimi üstünlüklər təklif edir. Hazırda əksər imtahanlar hələ də

kağız üzərində aparılır, lakin (qismən) kompüter əsaslı imtahanların sayı artmaqdadır. Bəzən tələbələr suallarını kağız üzərində alırlar və kompüter bəzi suallara cavab vermək üçün vasitə kimi istifadə olunur. Cavablar isə kağız üzərində yazılır (Béguin, Kremers, Alberts, 2008).

Bundan əlavə, tam kompüter əsaslı testlər var ki, burada bütün suallar kompüterdən istifadə edilərək verilir və cavablandırılır (Béguin, Kremers, Alberts, 2008).

### 5) Dəstək və əks-əlaqə

İmtahanlardan sonra tələbələr öz performansları, o cümlədən güclü, zəif tərəfləri və təkmilləşdirilməsi lazım olan sahələr barədə müəllimlər və ya avtomatlaşdırılmış sistemlər vasitəsilə rəy alırlar. Şotlandiya universitetləri tez-tez tələbələrə imtahanlara hazırlaşmağa kömək etmək üçün dəstək xidmətləri göstərir, bu dəstəyə təhsil bacarıqları üzrə seminarlar, akademik repetitorluq və onlayn resurslar aiddir. Bu xidmətlər tələbələrə imtahanda uğur qazanmaq üçün effektiv təhsil vərdişləri və strategiyaları inkişaf etdirməyə kömək etmək məqsədi daşıyır.

Bu dəstək növlərindən biri formativ rəydir. Formativ rəy ənənəvi kurs sonu qiymətləndirmələrindən istifadə etməklə və ya alternativ qiymətləndirmə formaları vasitəsilə həyata keçirilə bilər. Aultman və Levis dərhal formativ rəy toplamaq üçün erkən və orta semestr qiymətləndirmələrindən istifadə etməyi müdafiə edirlər (Gravestock, Gregor-Greenleaf, 2008).

Bir sıra oxşar cəhətləri olmaqla yanaşı, bu ölkələrdə ali təhsil müəssisələrində qiymətləndirmə ilə bağlı fərqli yanaşmalar da mövcuddur. Bunlara aşağıdakılar aiddir:

#### Niderland

Beynəlxalq miqyasda Niderland özünün inkişaf etmiş qiymətləndirmə yanaşmaları ilə seçilir. Qiymətləndirmə yanaşması aşağıdakı prinsiplərə əsaslanır:

- müxtəlif təhsil məqsədlərinin ölçülməsini təmin etmək (məsələn, oxu və riyazi bacarıqları ilə yanaşı, həmçinin sosial bacarıqlara, motivasiyaya diqqət yetirmək);

- müəllim peşəkarlığını inkişaf etdirmək;
- öyrənənlərin qiymətləndirilməsi, müəllimin qiymətləndirilməsi və təhsil müəssisələrinin özünüqiymətləndirmə sahələrində effektiv və perspektivli qiymətləndirmək (European Agency, 2017).

Niderland ali təhsil müəssisələrində semestr sonu imtahanları biliklərin tətbiqinə yönəlib. İmtahanlar tələbələrdən nümunələri təhlil etməyi, problemləri həll etməyi və ya nəzəri anlayışları real dünya ssenarilərinə tətbiq etməyi tələb edə bilər. Bu yanaşma tənqidi düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək və tələbələri peşəkar həyata hazırlamaq məqsədi daşıyır.

Bəzi Niderland universitetlərində açıq kitab imtahanlarından istifadə olunur, burada tələbələrə dərslikləri, qeydləri və digər resursları imtahan otağına gətirməyə icazə verilir. Bu imtahanlar tələbələri əzbərləməyə deyil, anlayışları başa düşməyə və tətbiq etməyə diqqət yetirməyə təşviq edir. Bununla belə, açıq kitab imtahanları tələbələrdən daha yüksək səviyyəli düşünmə bacarıqlarını nümayiş etdirmələrini və müvafiq məlumatları effektiv şəkildə ayırd etmələrini tələb edə bilər.

#### Danimarka

Danimarka universitetlərində tələbələrin real dünya problemləri, tədqiqat layihələri və ya nümunə araşdırmaları üzərində birgə işlədiyi layihə əsaslı öyrənməyə xüsusi diqqət yetirilir. İmtahanlar layihənin nəticələrinin təqdim edilməsini, dissertasiyanın müdafiəsini və ya layihə işi vasitəsilə əldə edilən praktiki bacarıqların nümayişini əhatə edə bilər. Qiymətləndirmə vasitələrinin əksəriyyəti tədrisin yekun qiymətləndirilməsində istifadə edilmək üçün nəzərdə tutulub (Gravestock, Gregor-Greenleaf, 2008).

Tələbələrin məzuniyyəti zamanı Uşaq və Təhsil Nazirliyi sertifikat verir. Sertifikat aşağıdakıları ehtiva edir:

1. Bütün illər ərzində tələbələrin aldığı qiymətlər;
2. İmtahan qiymətləri;
3. Xüsusi təhsil layihəsi və ya yazılı tapşırıq üçün alınan qiymətlər;

4. Qiymətlərin müxtəlif kreditlərini əks etdirən imtahan nəticəsi;

5. Ümumi orta qiymət (European Commission, 2023).

### Kanada

Kanada universitetləri tələbələrin orijinal tədqiqat aparması, tezislər və ya dissertasiyalar yazması və öz sahələrində elmi biliklərə töhfə verməsi gözlənilən magistratura səviyyəsində tədqiqatyönlü qiymətləndirmələri vurğulayır. İmtahanlar çox vaxt tələbələrdən tənqidi düşünmə bacarıqlarını nümayiş etdirməyi, məlumatları təhlil etməyi və nəzəri anlayışları praktiki vəziyyətlərdə tətbiq etməyi tələb edir.

Kanada universitetləri tələbələrin müxtəlif mənşəyini, öyrənmə üsullarını və bacarıqlarını tanıyaraq qiymətləndirmə təcrübələrində müxtəlifliyi və inklüzivliyi təmin etməyə çalışır.

Kanadada öyrənənlər qiymətləndirmə nəticələrinə əsasən 4 səviyyə üzrə kateqoriyalaşdırılır:

- *Səviyyə 1.* Təyin olunmuş standartlardan çox aşağı olan nəticəni bildirir. Öyrənənlər müəyyən edilmiş bilik və bacarıqları məhdud effektivliklə nümayiş etdirir. Şagirdlər növbəti fənn və ya kursda uğur qazanmaq üçün öz bilik və bacarıqlarını əhəmiyyətli dərəcədə təkmilləşdirməyə çalışmalıdırlar;

- *Səviyyə 2.* Standartı qarşılamayan, amma tələb olunan standarta yaxın nəticəni bildirir. Tələbə müəyyən edilmiş bilik və bacarıqları müəyyən dərəcədə effektivliklə nümayiş etdirir. Bu səviyyədə nəticə göstərən tələbələr gələcək müvəffəqiyyəti təmin etmək üçün müəyyən edilmiş öyrənmə boşluqları üzərində işləməlidirlər;

- *Səviyyə 3.* Standartı tam şəkildə qarşılayan nəticəni bildirir. Tələbə müəyyən edilmiş bilik və bacarıqları əhəmiyyətli dərəcədə effektiv şəkildə nümayiş etdirir;

- *Səviyyə 4.* Tələb olunmuş standartdan da yüksək nəticəni bildirir. Bilik və bacarıqları yüksək səviyyədə nümayiş etdirməklə yanaşı,

bilik və bacarıqlarını daha üst kurs səviyyəsinə qədər inkişaf etdirir<sup>1</sup>.

### Şotlandiya

Şotlandiya təhsil sistemi dərəcə anlayışı ilə formalaşır. Bu dərəcələr “birinci, ikinci, uğursuzluq və s.” şəklində təsnif edilir. Dərəcə təsnifatları tələbələrin akademik proqramı boyunca imtahanlar, kurs işləri və dissertasiyalar daxil olmaqla bütün qiymətləndirmələr üzrə ümumi performansına əsaslanır.

Özünüqiymətləndirmə zamanı dörd əsas keyfiyyət göstəricisi diqqət mərkəzindədir:

- Müəllim fəaliyyəti – təlim məqsədlərinin yaxşı planlaşdırılmasını, aydın izahatları, effektiv tədrisi və şagirdlərlə qarşılıqlı əlaqəni təmin etməsi;

- Öyrənənlərin fəaliyyəti – onların tədrisə nə dərəcədə həvəsləndirilməsi, müstəqil düşüncədə fəal iştirak etməsi, başqaları ilə birgə öyrənmə ilə məşğul olması;

- Öyrənənlərin ehtiyaclarının qarşılınması – müxtəlif irəliləyiş mərhələlərində öyrənənlərə təqdim olunan tapşırıqların uyğunluğu, tələbələrə göstərilən dəstəyin uyğunluğu;

- Tədrisin bir hissəsi kimi qiymətləndirmə – gələcək öyrənmə və tədrisi istiqamətləndirmək üçün qeyri-rəsmi və rəsmi qiymətləndirmələrin istifadəsi (Sliwka, Spencer, 2015).

Bu göstəricilər ümumi tədris prosesinin qiymətləndirilməsi, tələbələrə öz akademik irəliləyişləri haqqında düşünməyə təşviq edir.

Şotlandiya müəllimlərin iştirakı ilə tələbələrin praktiki işlərdə və yanaşı elmi düşünmə bacarıqlarını qiymətləndirməyi əsas prinsip kimi qəbul edib. Ümumiyyətlə, bu praktiki qiymətləndirmələr şagirdlərdən elmi problemi təhlil etməyi, problemin həlli üçün eksperiment tərtib etməyi, eksperimenti həyata keçirməyi, müvafiq məlumatları toplamaq və qeyd etməyi, diaqram və ya qrafiklərdən istifadə etməklə məlumatları nümayiş etdirməyi, nəticə çıxarmağı və tapıntıları yazılı laboratoriya işləri vasitəsilə çatdırmağı tələb edir. Tədqiqatların xarakteri hər səviyyədə

<sup>1</sup> <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/assessment-evaluation/levels-of-achievement>

geniş və uyğun şəkildə dəyişsə də, hər səviyyədə bir çox mürəkkəb elmi problem həll etmə bacarıqları sınaqdan keçirilir (Wallace, McKie, Houston, Osborne, 2007).

## NƏTİCƏ

Ali təhsil müəssisələrində tələbə nailiyyətlərini inkişaf etdirmək və təlim nəticələrini araşdırmaq məqsədilə qiymətləndirmədən istifadə olunur. Tələbələrin qiymətləndirilməsi əsasən semestr və ya tədris ilinin sonunda həyata keçirilir, müxtəlif imtahan üsullarından istifadə olunur. Danimarka, Niderland, Kanada və Şotlandiya ali təhsil müəssisələrində tələbə nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi ilə bağlı müxtəlif yanaşmalardan istifadə olunur. Beynəlxalq miqyasda qiymətləndirmələr tələbələrin əldə etdikləri bilikləri necə tətbiq etdiklərini araşdırır. Kanadanın tədqiqatyönlü yanaşması tələbələrin bilikləri mənimsəmə dərəcəsi ilə bağlı əsaslı nəticələrin əldə edilməsinə imkan yaradır. Danimarka və Şotlandiya imtahanları tez-tez tənqidi düşüncəyə, müstəqil araşdırmaya üstünlük verir. Danimarkada tətbiq olan qiymətsiz sistem tələbələrin inkişafını təmin edilməsində xüsusi əhəmiyyət daşıyır, onları nəticələrinə görə kateqoriyalaşdırmır. Müxtəlif yanaşmalar olsa da, Danimarka, Niderland, Kanada və Şotlandiya qiymətləndirmə sistemləri tələbəyənlü yanaşmaya əsaslanaraq, tələbələrin əldə etdikləri bilikləri praktiki istifadə edə bilmələrini qiymətləndirir.

**Rəyçi: Ülviyyə Hacıyeva, ADPU-nun Xarici Dillər Mərkəzinin müdiri, dosent**

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40.
- 2 Béguin, A., Kremers, E., & Alberts, R. (2008). National examinations in the Netherlands: Standard-setting procedures and the effects of innovations. In *IAEA Conference, Cambridge, September 2008*.
- 3 Brown, S., & Glasner, A. (1999). *EBOOK: Assessment Matters In Higher Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- 4 EUROPEAN AGENCY for Special Needs and Inclusive Education. (2017). Raising the achievement of all learners in inclusive education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/RaisingAchievement/CountryReports/Raising%20Achievement%20Netherlands%20Country%20Report.pdf>
- 5 European Commission. (2023). Assessment in general upper secondary education
- 6 French, S., Dickerson, A., & Mulder, R.A. (2023). A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education. *Higher Education*, 1-26.
- 7 Gravestock, P., & Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student course evaluations: Research, models and trends*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.  
a. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/assessment-general-upper-secondary-education>).
- 8 <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/assessment-evaluation/levels-of-achievement>
- 9 Sliwka, A., & Spencer, E. (2015). Scotland: Developing a coherent system of assessment. Part II The Case Studies, 205.
- 10 Wallace, C., McKie, J., Houston, M., & Osborne, M. (2007). Assessment: A review of practice. *Retrieved*, 29 (08), 2013.

## TƏLİM PROSESİNDƏ TƏNQİDİ VƏ YARADICI DÜŞÜNMƏ BACARIQLARININ ROLU

### YEGANƏ HÜSEYNZADƏ

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistrantı. Təlim və tərdrisin təşkili və metodikası (Sabah qrupları).

E-mail: yegana.huseynzada@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-5709-233X>

#### Məqaləyə istinad:

Hüseynzadə Y. (2024). Təlim prosesində tənqidi və yaradıcı düşünmə bacarıqlarının rolu. *Azərbaycan məktəbi*, № 1 (706), səh. 93-98

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.98.

#### ANNOTASIYA

Düşüncə insanın dünyaya gəlməsi ilə başlayan və sonrakı dövrdə birbaşa və ya dolayısı ilə inkişaf edə bilən unikal insan keyfiyyətidir. Bu təfəkkür imtiyazına görə insanlar digər canlılardan fərqli olaraq özü haqqında düşünməyə başlayaraq varlığının mənasını və səbəbini dərk edib və bu yolla əldə etdikləri biliklər onlara öz gələcəklərini müəyyən etmək hüququ və fürsəti verib. Məhsuldar, məqsədyönlü və şüurlu düşüncə səmərəli öyrənmənin mərkəzindədir. Düşüncə bacarıqlarının ardıcılığını tətbiq etməklə öyrənənlər problemlər, yeni məlumatlar və ideyalarla qarşılaşdıqda istifadə edə biləcəkləri prosesləri getdikcə daha dərinlən dərk edirlər. Bundan əlavə, biliklərin mütərəqqi inkişafı və düşüncə strategiyalarından istifadə şagirdlərin öz öyrənmə və idarəetmə motivasiyasını artırma bilər. Bunun sayəsində şagirdlər problemlərin həllində və çətin situasiyalarda daha inamlı və müstəqil olurlar. XXI əsrdə sürətlə dəyişən dünyanı və prosesləri nəzərə alaraq deyə bilərik ki, bu dövrdə şagirdlərdən xüsusilə tələb olunan bacarıqlardan biri də onların yaradıcı və tənqidi düşünmə bacarıqlarının inkişafı yönündədir. Hadisəyə yaradıcı tərəfdən yanaşmaq düzgün təhlil edən və nəticə çıxara bilən şagirdlər həyatlarının sonrakı dövründə də bundan müvəffəqiyyətlə istifadə edir və istedadlı şəxsiyyət kimi yetişirlər. Məqalədə tənqidi və yaradıcı düşünmə bacarıqları ayrı-ayrılıqda təhlil olunub və onların təlim prosesindəki roluna diqqət yetirilib.

**Açar sözlər:** Tənqidi düşüncə, yaradıcı düşüncə, bacarıqların inkişaf etdirilməsi, metakognitiv strategiyalar.

#### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 05.12.2023

Qəbul edilib: 12.02.2024

## THE ROLE OF CRITICAL AND CREATIVE THINKING SKILLS IN THE LEARNING PROCESS

**YEGANA HUSEYNZADE**

Master's student, Azerbaijan State Pedagogical University, Organization and methodology of training and teaching (SABAH groups).

E-mail: yegana.huseynzada@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-5709-233X>

### To cite this article:

Huseynzade Y. (2024). The role of critical and creative thinking skills in the learning process. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue I, pp. 93-98

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.98.

### ABSTRACT

Thinking is a unique human quality that begins with the arrival of the individual and can develop directly or indirectly in the subsequent period. Due to this privilege of thinking, people, unlike other living beings, were able to understand the meaning and reason of their existence by starting to think about themselves, and the knowledge gained in this way gave them the right and opportunity to determine their future. Productive, purposeful, and conscious thinking is at the heart of efficient learning. By applying the sequence of thinking skills, learners gradually gain a deeper understanding of the processes that they can utilize when faced with problems, new information, and ideas. In addition, the progressive development of thinking knowledge and the practice of using thinking strategies can increase students' self-learning and self-management motivation. As a result, students become more confident and independent in solving problems and navigating challenging situations. Considering the rapidly changing world and processes in the 21st century, we can say that one of the skills particularly required from students in this era is the development of their creative and critical thinking skills. Students who can approach the event from a creative perspective, analyze it correctly, and draw conclusions will successfully leverage these skills in their future lives and grow up as talented personalities. In the article, critical and creative thinking skills are examined separately and their roles in the learning process are emphasized.

**Keywords:** Critical thinking, creative thinking, skill development, metacognitive strategies.

### Article history

Received: 05.12.2023

Accepted: 12.02.2024

## GİRİŞ

Hazırkı mürəkkəb və dinamik dünyada yaradıcı və tənqidi düşünmək qabiliyyəti daha mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu iki idrak bacarığı tez-tez insan zəkasının və yeniliyinin təməli kimi qəbul edilir. Yaradıcı düşüncə bizə yeni ideyalar yaratmağa, imkanları təqdim etməyə və problemlərə unikal perspektivlərdən yanaşmağa, tənqidi düşüncə isə məlumatları qiymətləndirməyə və əsaslandırılmış qərarlar qəbul etməyə imkan verir. Bu bacarıqların məktəblərdə uşaqlara kiçik yaşlarından başlayaraq aşılması, test materiallarının və öyrənmə prosesinin bunun üzərində qurulması böyük əhəmiyyətə malikdir. Şagirdlərin hələ kiçik yaşlarından etibarən düşünmələrinə, analiz etmələrinə və öz fikirlərini müstəqil şəkildə ifadə etmələrinə şərait yaratmaq özünə inam hissəsinin artırılmasına gətirib çıxaracaqdır. Bu sahədə aparılan tədqiqatlar da sübut edir ki, düşüncə prosesi, həqiqətən də zamanla inkişaf etdirilə bilən bacarıqdır. Tənqidi və yaradıcı düşünmənin hazırkı dövrümüzə daha aktual bir mövzu olduğunu nəzərə alsaq, bu bacarıqların şagirdlərdə inkişaf etdirilməsi işinin təkmilləşdirilməsi və onların təlimdə hansı müsbət nəticələrə gətirib çıxara biləcəyi də daim tədqiqatçıların diqqət mərkəzində olmalıdır.

Təhsil anlayışı haqqında deyilən fikirlər, tədqiqatlar və irəli sürülən fərziyyələr birbirindən fərqlənir. Albert Eynşteyn təhsil anlayışını bu cür ifadə edib: "Təhsil faktları öyrənmək deyil, ağıl düşünməyə təşviq edən təlimdir" (Tiong and Bakar, 2022). O iddia edirdi ki, bir insanın öyrənmək üçün məktəb və ya kollec təhsili almasına ehtiyac yoxdur. Məktəb və ya kollec təhsilinin məqsədi: dərsliklərin edə bilməyəcəyi şəkildə düşünməyi öyrətmək, eləcə də inteqrasiya olunmuş dərk etmə qabiliyyətini və bilikləri ağılla tətbiq etmək bacarığını inkişaf etdirməkdir. Bunlar bizim bu gün də arzuladığımız təhsil mədəniyyətinin əsas aspektləridir.

Dinamik inkişaf edən təhsil sahəsində öyrənmə paradıqmaları bilik əldə etməyin əzbərləmə və standart qiymətləndirmələrdən

kənara çıxdığını qəbul etməklə ciddi dəyişikliklərə məruz qalır. Bu transformasiyanın mərkəzində tənqidi və yaradıcı düşünmə bacarıqlarının qarşılıqlı əlaqəsi dayanır. Bu təkcə təhsil mənzərəsini yenidən təsəvvür etməyib, həm də intellektual imkanların yeni dövrünü ifadə edən iki sütunu formalaşdırır.

## TƏNQIDI DÜŞÜNCƏ

İnsanların sahib olduğu ən əsas qabiliyyətlərdən biri də tənqidi düşünmək qabiliyyətidir. Onlar tənqidi təfəkkür vasitəsilə təbiəti analiz edir, araşdırır, özü və təbiət arasında mənalar yaratmağa çalışır. Tənqid etimoloji cəhətdən yunanca "critic" və ya "kritike" sözlərindən yaranan və "criticus" kimi latın dilinə keçdikdən sonra tədricən müxtəlif dillərdə "mühakimə sənəti" mənasında istifadə olunmağa başlayan anlayışdır. Bu mühakimə sənəti çərçivəsində düşüncəni təkmilləşdirmək cəhdlərinin e.ə. 600-cü ildə Sokrat tərəfindən edildiyi məlumdur (Erkan Şenşekerci, Asude Bilgin, 2008).

Təhsil müəssisələrinin əsas funksiyalarından biri insanın düşüncə qabiliyyətini inkişaf etdirməkdən ibarətdir. Bu gün inkişaf etməkdə olan ölkələrin təhsil sistemləri ilə bağlı ən çox tənqid edilən məsələ odur ki, dərs materialları tənqidi düşünmə bacarıqlarının inkişafına imkan verəcək şəkildə hazırlanmır.

Son zamanlarda təhsil proqramlarında tənqidi təfəkkür bacarıqlarının və tənqidi şüurun inkişaf etdirilməsi, həmçinin müasir insanların reallıqlarını dərk etmək və dəyişdirmək üçün tənqidi təfəkkürün inkişafının öyrənilməsi zəruri olub. Bunun nəticəsidir ki, son illərdə tənqidi düşüncə ilə bağlı eksperimental və təsviredici tədqiqatların sayı sürətlə artıb.

Şagirdləri tənqidi düşünməyə həvəsləndirmək başqa biliklərlə yanaşı, onlara fikirləri faktlardan ayırmağa, sübutları qiymətləndirməyə, səthi və irrasional düşüncədən qaçmağa kömək edir. Bu yanaşma manipulyasiyanın qarşısını almaq üçün çox vacibdir. Bu həmçinin intellektual müstəqilliyin və yaradıcılığın inkişafına imkan verir (Forrester, Julie, 2009).

Tənqidi düşüncə ömür boyu öyrənmənin

bir hissəsidir. O, şagirdlərə yaradıcı düşünməyə kömək edir. Bu, onların mühakimələrinin, qiymətləndirmələrinin və problem həll etmə qabiliyyətlərinin inkişafına səbəb olur. Paul və Elderə (2002) görə, tənqidi düşüncə şagird nailiyyətlərini artırır. Fikirləri necə təhlil etməyi və tənqid etməyi bilən təhsilalanlar fənlər arasında əlaqə qurmağı, bilikləri gündəlik həyatda tətbiq etməyi, habelə məzmunu daha dərin və uzunmüddətli səviyyədə başa düşməyi bacarırlar.

Tənqidi düşüncə şagirdlərin intellektual inkişafına, problem həll etmə qabiliyyətinə və ümumi akademik göstəricilərə təsiri sayəsində təhsilin təməli kimi qəbul edilir. Tənqidi düşüncə, əsasən, mühakimələr yaratmaq və qərarlar qəbul etmək üçün məlumatların, arqumentlərin və sübutların sistematik təhlilini əhatə edir.

Bildiyimiz kimi, hazırda dünya çox sürətlə inkişaf edir və dəyişir. Bütün bunları nəzərə alaraq insanların problem və məsələlərə yanaşması da əvvəlki dövrlərdən fərqli olmalıdır. Tənqidi düşüncənin inkişafı bu sahədə şagirdləri müasir dünyanın ehtiyac və çətinliklərini araşdırmaq, təhlil etmək və nəticə çıxarmaq üçün vacib olan bacarıqlarla təchiz edir. İnformasiya bolluğu ilə xarakterizə olunan bir əsrdə təhsilalanlar etibarlı mənbələri seçmək, qərəzli fikirləri dəyərləndirə bilmək bacarığına yiyələnmişlərdir. Elə bu zaman tənqidi düşüncə şagirdlərə şəxsi, peşəkar və akademik kontekstlərdə düzgün seçimlər etməyə kömək edərək onlara ziddiyyətli fikirləri müəyyən etməyə, fakt və düşüncələr arasında fərq qoymağa imkan verir.

Tənqidi düşüncə, həmçinin şagirdlərdə müstəqil qərarlar almaq və azad ruhun formalaşması üçün stimül rolunu oynayır. Müəllimlər şagirdləri qəlibləşmiş fikirlərə meydan oxumağa, fərziyyələri sorğulayıb daim alternativ həll yolları axtarmağa təşviq etdiyi zaman onlarda həyata və ətrafda baş verən hadisələrə qarşı maraq yaratmış olur. Bu cür düşüncənin formalaşdırılması təkcə keçilən mövzuların yaxşı mənimsənilməsinə deyil, həmçinin dərsləndirən fəaliyyətlərin icrasında və ömür-boyu öyrənmədə şagirdlərə dəstək olur.

Bundan əlavə, problemlərin effektiv şəkildə həll olunmasında tənqidi düşüncənin rolunu vurğulamaq mütləqdir. Bu gün şagirdlərdən tələb olunan sadəcə olaraq onların müəyyən standart testləri həll etməsi deyil. Məsələ və ya problemlərin nəzərdən keçirilməsi və xüsusi bir struktur əsasında sistematik həlli, təhlil və analiz edilməsi onların inkişafı üçün vacib bir amildir. Yalnız bu cür metodik və adaptiv yanaşma şəkli peşəkar karyera uğuruna, eyni zamanda cəmiyyətin tələbatlarını ödəyən gənclərin yetişdirilməsinə səbəb ola bilər.

Qeyd etmək lazımdır ki, tənqidi düşüncə təhsildə böyük əhəmiyyətə malikdir, çünki o şagirdlərə məlumatları tənqidi qəbul etməyə, müstəqil düşünməyə və mürəkkəb problemləri effektiv şəkildə həll etməyə imkan verir. Müəllimlər tənqidi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirərək şagirdləri akademik müvəffəqiyyətə hazırlamaqla yanaşı, onları uğur qazanmaq üçün lazım olan intellektual vasitələrlə təchiz edirlər.

## YARADICI DÜŞÜNCƏ

Yaradıcılıq elmlərin inkişafına baxmayaraq müəyyən edilməsi və ortaqlar bir izahla ifadə edilməsi çətin olan anlayışlardan biridir. Çoxölçülü bir məfhum olan yaradıcılıq anlayışı tədqiqatçılar tərəfindən fənlərə, məktəblərə, yanaşmalara və müvafiq fənnin xüsusiyyətlərinə görə müxtəlif baxış bucaqlarından çıxış edir və ədəbiyyatda müxtəlif formalarda müəyyən edilir (Yeşilyurt, 2020). Latınca "*creare*" sözündən əmələ gələn yaradıcılıq məfhumunun qərb dillərindəki qarşılığı "*kreativitaet, creativity*" olaraq adlandırılır və "*yaratmaq, doğurmaq, meydana gətirmək*" mənasında işlənir (San, 2004). Yaradıcılıq qəlibləri qırmaq, adi olandan kənara çıxmaq, başqalarının təcrübələrinə açıq olmaq, təlqin edilmiş düşüncə xəttini qırmaq, bilinməyənə doğru addım atmaq, problemə alternativ həllər düşünmək və yeni bir şey yaratmaqdır (Rıza, 2000). Bununla əlaqəli olaraq Craft (2003) yaradıcılığı ömür boyu davam edən bir bacarıq kimi izah edib və özünü ifadə etmə, zəka və xəyal gücünü istifadə edərək



bilmə olaraq adlandırır. Yaradıcılıq sadəcə orijinal və yeni bir məhsul ortaya qoymaq deyil, mövcud bilgilərdən yeni sintez yaratmaq, problemlərə yeni alternativ həll yolları tapmaq, yeni situasiyalara uyğunlaşmaqdır (Karataş və Özcan, 2010).

Tədqiqatlar göstərir ki, yaradıcı insanlar başqaları ilə ünsiyyət qurmaqda digərlərinə nisbətən daha uğurludurlar (Gafour, Ola & Gafour, Walid, 2020). Onlar həmçinin daha yaxşı dinləyicidirlər. Yaradıcı insanlar, eyni zamanda açıq fikirlidirlər və yeni həllər təqdim etməkdən, ideyaları analiz etməkdən çəkinmirlər. Risk etmək, problemlərlə üzləşmək yaradıcı düşüncə bilənlər üçün bir şans kimi görünür. Onlar yeni yolların, ideyaların, texnikaların kəşf edilməsinin riskə getmədən imkansız olduğu qənaətinədəirlər, buna görə də bu vəziyyətlərdə cəsarətli addım atmaqdan qorxmurlar.

Yaradıcı düşüncə şagirdlərə fərqli qavrayışlardan və anlayışlardan istifadə etmək imkanı verir. Yaradıcı düşüncə bilən şagirdlər problemləri həll etmək üçün, vasitələr də daxil olmaqla, müxtəlif üsullardan istifadə edirlər. Onlar konkret şəraitdə yeni fikirlər yaratmağı və tətbiq etməyi, mövcud vəziyyətləri yeni yollarla başa düşməyi, alternativ izahatlar tapmağı və yaradıcı düşüncə ilə faydalı nəticələrə səbəb olan yeni əlaqələr qurmağı öyrənirlər (Tiong və Bakar, 2022).

Təhsil kontekstində yaradıcı düşüncə böyük əhəmiyyətə malikdir. Belə ki, o, şagirdlərdə yeniliyi, problem həll etmə bacarıqlarını və uyğunlaşmanı təşviq edir, onları cəmiyyətə adaptasiya olmağa hazırlayır. Təhsildə yaradıcılıq bədii ifadədən kənara çıxır; orijinal fikirlər yaratmaq, problemlərə müxtəlif perspektivlərdən yanaşmaq və mürəkkəb problemlərə qeyri-ənənəvi həll yolları tapmaq qabiliyyəti ilə xarakterizə edilir. Getdikcə dinamikləşən və yumşaq bacarıqların ön planda tutulduğu bir dünyada yaradıcı düşüncə qabiliyyəti şagirdlərin həm akademik, həm də gələcək karyeralarında uğur qazanması üçün vacibdir.

Problemlərə fərqli prizmalardan yanaşma bilmək qabiliyyəti yaradıcı düşüncənin əsas cəhətlərindən biri hesab olunur. Əzbərləməkdən və ya standartlaşdırılmış testlərdən fərqli olaraq,

yaradıcı düşüncə şagirdlərə qeyri-ənənəvi həllər tapmağa və ənənəvi çərçivələrdən kənarında düşüncəyə imkan verir. Bu yalnız problem həll etmə bacarıqlarını deyil, həmçinin intellektual çevikliyi və sürətli düşüncəni inkişaf etdirir.

Yaradıcı düşüncə fənlərarası inteqrasiya vasitəsilə şagirdlərə nəzəri biliklərini praktikada tətbiq etməyə, müxtəlif fənlər arasındakı əlaqələri araşdırmağa kömək edir. Bu inteqrasiya sayəsində müəllimlər şagirdləri əlavə materiallarla təmin edib onların sinifdən xaricə oxu nümunələri və fəaliyyətlərlə məşğuliyətinə şərait yaradırlar. Nəticədə, müxtəlif media vasitələri və resurslarla təchiz olunmuş şagirdlər bilik və bacarıqlarını yaradıcı şəkildə dünyəvi hadisələrə tətbiq edə və öyrənə bilirlər.

Yaradıcı düşüncə, həmçinin özünü ifadə etməyi təşviq edir, şagirdlərə özünəməxsus istedadlarından istifadə etməyə, maraq dairələrini və gələcək perspektivlərini müəyyənləşdirməyə imkan verir. İncəsənət, yazı, dizayn və digər vasitələrlə yaradıcı ifadə üçün imkanlar təmin etməklə təhsil şagirdlərdə özünə inam, özünüdərk və müstəqillik hissini inkişaf etdirir. Bu təkcə onların akademik iştirakını artırmaqla qalmır, həm də onları müasir cəmiyyətin problemlərini yaradıcı və empatik şəxsiyyət kimi idarə etmək üçün lazım olan bacarıq və düşüncə tərzi ilə yetişdirir.

## NƏTİCƏ

Nəticə etibarlı ilə, yaradıcı və tənqidi düşüncə bacarıqları müasir dünyanın problemlərini həll etmək üçün əvəzsiz vasitədir. Bu bacarıqların arxasında duran psixologiyani başa düşmək bizim yenilik etmək, problem həll etmək və əsaslandırılmış qərarlar qəbul etmək qabiliyyətimizin əsasında duran mürəkkəb prosesləri ortaya qoyur. Bu bacarıqların inkişaf etdirilməsi təkcə şəxsi prioritet deyil, həm də ictimai bir zərurətdir.

Təhsil sistemlərinin bu bacarıqları erkən yaşlarından inkişaf etdirməyə üstünlük verməsi vacibdir. Marağın təşviqi, tədqiqat imkanlarının təmin edilməsi və metakognitiv strategiyaların öyrədilməsi yaradıcı və tənqidi düşüncəni bir

nəsil üçün zəmin yarada bilər. Bundan əlavə, davamlı peşəkar inkişaf və yenidən hazırlıq proqramları insanlar üçün hər yaşda əlçatan olmalı və ömürboyu öyrənmə mədəniyyətinin formalaşmasına kömək etməlidir.

**Rəyçi: Müseyib İlyasov, professor**

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education, *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 143-154.
- 2 Şeşşekerci, E., Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (14), 15-43
- 3 Forrester, J. (2009). Thinking Creatively; Thinking Critically. *Asian Social Science*. 4. 10.
- 4 Gafour, O., & Walid, G. (2020). Creative Thinking skills-A Review article.
- 5 Karataş, S., ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- 6 Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco. Jossey-Bass
- 7 Paul, R.W., Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times Prentice Hall, June 13, 2002, 0-13-064760-8, 384.
- 8 Rıza, E.T. (2000). Kalıplaşma ve yaratıcılık, *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 4-7.
- 9 San, İ. (2004). *Sanat ve eğitimi: Yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*, Ankara:Ütopya Yayınları. 160.
- 10 Tiong and Bakar. (2022). The Engagement of Critical and Creative Thinking. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology* 1(2) (2022) 139-146.

## RUS DİLİNİN XARİCİ DİL KİMİ TƏDRİSİNDƏ LEKSİKANIN ÖYRƏNİLMƏSİNİN BƏZİ ASPEKTLƏRİ

### AFAQ SADIQOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Mədəniyyət və İncəsənət Universiteti. E-mail: afaq.sadiqova@mail.ru  
<https://orcid.org/0009-0007-6770-2460>

#### Məqaləyə istinad:

Sadiqova A. (2024). Rus dilinin xarici dil kimi tədrisində leksikanın öyrənilməsinin bəzi aspektləri. *Azərbaycan məktəbi*, № 1 (706), səh. 99-106

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.101.

#### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 26.01.2024

Qəbul edilib: 06.03.2024

#### ANNOTASIYA

Lüğətin öyrənilməsi nitqimizin əsasını təşkil edir, buna görə də rus dilinin mənimsənilməsində lüğətin rolu çox vacibdir. Rus dilinin xarici dil kimi tədrisində əsas məqsəd şagirdlərin leksik vahidlərin mənə və formalarını mənimsəməsi, onlardan şifahi və yazılı ünsiyyətin müxtəlif situasiyalarında istifadə etmək bacarığının formalaşdırılması, yəni onların danışmaq və yazıda zəruri olan kompetensiyaları mənimsəməsidir. Dinləmə və oxuma zamanı leksik vahidləri başa düşməyi, onları öz nitqində aktivləşdirməyi, müəyyən kommunikativ situasiyalarda və bütün növ nitq fəaliyyətlərində rus dilində sərbəst ünsiyyət qurmağı bacarmaq da bu fənnin məqsədinə daxildir. Məqalədə rus dilinin xarici dil kimi tədrisində lüğətin mənimsənilməsi və onun kommunikativ nitqdə istifadəsi üçün vacib olan məsələlər araşdırılır. Məqalədə, həmçinin rus dilinin xarici dil kimi tədrisində real ünsiyyət vəziyyətlərinə yaxın olan lüğətin möhkəmləndirilməsi və aktivləşdirilməsi üçün dil oyunlarından istifadənin effektivliyindən bəhs edilir. Tədris prosesində ən son informasiya texnologiyalarından istifadə, müxtəlif tipli illüstrasiyalardan, o cümlədən diafilm və cizgi filmlərindən istifadə leksik materialın daha yaxşı mənimsənilməsinə, fərdi dil bacarıqlarının inkişafına və onların ünsiyyətdə istifadəsinə kömək edir.

**Açar sözlər:** Tədris, leksika, kommunikasiya, nitq, səriştələr (kompetensiyalar), nitq fəaliyyəti, kommunikativ situasiyalar.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

### АФАГ САДЫГОВА

Доктор философии по педагогике, доцент, Азербайджанский государственный университет культуры и искусства.

E-mail: afaq.sadiqova@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0007-6770-2460>

#### Цитировать статью:

Садыгова А. (2024).

Некоторые аспекты обучения лексике на уроках Русского языка как иностранного.

*Азербайджанская школа.*

№ 1 (706), стр. 99-106

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.101.

#### АННОТАЦИЯ

Изучение лексики составляет базу нашей речи, поэтому роль лексики в овладении русским языком очень важна, с помощью которой мы выражаем свои мысли. Основной целью при обучении русскому языку как иностранному является усвоение учащимися значения и формы лексических единиц и умение их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, то есть овладеть компетенциями лексического оформления своей речи при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении, активизации их языковых умений и речевых навыков, обеспечения такого уровня владения русским языком, при котором беспрепятственно осуществляется общение во всех видах речевой деятельности в определенных коммуникативных ситуациях. В статье рассматриваются некоторые вопросы обучения лексике на уроках русского языка как иностранного, имеющие важное значение для усвоения лексики и употребления ее в коммуникативной речи. В статье также говорится об эффективности использования языковых игр на уроках русского языка как иностранного для закрепления и активизации лексики, приближенных к реальным ситуациям общения. Применение в процессе обучения новейших информационных технологий, использование иллюстраций различных типов, в том числе диафильмов, мультфильмов способствует лучшему усвоению лексического материала, отработке отдельных языковых навыков и их перенос в коммуникацию.

**Ключевые слова:** Обучение, лексика, коммуникация, речь, компетенции, речевая деятельность, коммуникативные ситуации.

Статья поступила в редакцию: 26.01.2024

## SOME ASPECTS OF LEARNING VOCABULARY IN THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**AFAG SADIGOVA**

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Azerbaijan State University of Culture and Arts. E-mail: afaq.sadiqova@mail.ru  
<https://orcid.org/0009-0007-6770-2460>

**To cite this article:**

Sadigova A. (2024). Some aspects of learning vocabulary in the teaching of Russian as a foreign language. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue 1, pp. 99-106

**DOI:** 10.30546/32898065.2024.1.101.

**Article history**

Received: 26.01.2024  
Accepted: 06.03.2024

### ABSTRACT

The learning of vocabulary forms the basis of our speech; therefore, the role of vocabulary is crucial in mastering the Russian language. The main goal in teaching Russian as a foreign language is for students to acquire the meanings and forms of lexical units and to form the ability to use them in various oral and written communication situations, that is, to master the necessary competencies in speaking and writing. During listening and reading, the ability to comprehend lexical units, activate them in one's speech, and establish free communication in Russian in specific communicative situations and all types of speech activities are also included in the objectives of this subject. The article explores some issues that are important for the acquisition of vocabulary and its use in communicative speech in the teaching of the Russian language as a foreign language. The article also mentions the effectiveness of using language games in teaching Russian as a foreign language to reinforce and activate vocabulary that is close to real communication situations. The use of the latest information technologies in the learning process, along with various types of illustrations, including filmstrips and cartoons, contributes to better assimilation of lexical material, the development of individual language skills, and facilitating their application in communication.

**Keywords:** Teaching, lexicon, communication, speech, competencies, speech activity, communicative situations.

Содержание обучения любому иностранному языку изменяется в соответствии с целями обучения иностранным языкам на конкретном этапе исторического развития системы образования (Ожегов, Шведова, 2017). Комплексно-концентрический принцип подачи лингвистического и учебного материала является наиболее удачным на сегодняшний день подходом для разработки учебного комплекса при обучении русскому языку как иностранному. Суть данного принципа заключается в последовательном изучении языкового материала в виде отдельных блоков в условиях естественного речевого общения, то есть на основе текстов, моделирующих ту или иную ситуацию речи.

В целях обеспечения успешного овладения русским языком необходима методически оправданная система работ, отвечающая требованиям лингводидактики – коммуникативной направленности обучения и поэтапного формирования навыков.

В процессе изучения русского языка как иностранного, обучающиеся должны усвоить учебный минимум языковых знаний, приобрести коммуникативные компетенции, необходимые для общения; развить все виды памяти, логическое и креативное мышление, способность воспринимать культуру русского народа.

Важным принципом в методике преподавания русского языка как иностранного является системность организации учебного материала. При этом особенно важно учитывать способ подачи языкового материала, то есть необходимость предоставлять языковой материал, соблюдая принцип системности, научности, последовательности, предполагающий овладение коммуникативной деятельностью.

Способность общаться – слушать и

понимать, говорить, читать и писать – составляет цель обучения русскому языку. Создание искусственной языковой среды в процессе обучения русскому языку – это один из самых важных вопросов современной методики. В этом процессе первое место занимает обучение лексике, которая является основой коммуникации, входит в состав таких речевых умений как аудирование, говорение, чтение и письмо. Так как лексика является основой коммуникации, то ее изучение – это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке грамматических, семантических и др. связей.

От правильного решения проблемы значения слова, проблемы смысловой стороны слов и выражений во многом зависит от понимания объема, предмета и задач семантики или семасиологии в общей системе науки о языке. Изучение закономерностей развития словарного состава языка также невозможно без глубокого проникновения в существо исторических изменений значений слов. Исследование целых групп, систем, рядов, категорий слов и законов их семантических изменений все больше и больше начинает входить в практику исторической и сравнительно-исторической лексикологии. Следовательно, выяснение сущности значения слова, анализ качественных изменений в структуре слов является одной из основных задач лексикологии. Определение или толкование значений слов – главная цель составления словарей, прямой объект лексикографии. Одним из путей подхода к решению сложных вопросов, связанных с изучением слова и его значения, с исследованием законов изменений значений слов, является выяснение разных типов или видов лексических значений слова и способов или форм их связи в смысловой структуре слова.

Известно, что слово является не только названием предмета или предметов, но и выражением значения, а иногда и целой системы значений. В одном и том же значении обобщается и объединяется общественное понимание разных предметов или явлений, действий, качеств (например, пища, питание; продукт – продукты (в разных значениях); драгоценность – драгоценности; образец, образ и т.п.). С другой стороны, разные слова, отличающиеся одно от другого своими значениями или их оттенками, могут быть применены по отношению к одному и тому же предмету как его названия (например: пища, питание, еда, стол) (Алиева, 2013).

Изучение лексики составляет базу нашей речи, поэтому роль лексики в овладении русским языком очень важна. Именно с помощью лексики выражаем свои мысли. В речи лексическое и грамматическое знание составляют единство, потому что без них невозможна речевая деятельность. Поэтому уделяется значительное внимание работе над лексической стороной речи в процессе обучения.

Основная цель работы над лексикой в учебном процессе состоит в формировании лексических навыков, чтобы выполнить требования к владению лексическим минимумом. За время обучения в средней школе усвоение учащимися значения и форм лексических единиц и умение их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, то есть овладеть компетенциями лексического оформления своей речи при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении является основной целью при обучении русскому языку.

Знание лексики – важная предпосылка говорения, но в других видах речевой деятельности знание лексики

недостаточно; здесь требуется соединить отдельные слова в словосочетание или предложение. Нужно знать не только слова, но и их формы, употребление и значение в разных сочетаниях. Поэтому следует уделять большое внимание работе над лексикой и употреблению усвоенной лексики в повседневной речи. Главная цель здесь – практическое усвоение предложенных конструкций в разных речевых ситуациях.

Большой объем словарного состава русского языка, количество слов, которые следует усвоить учащимися на каждом уровне обучения, критерии отбора и организации лексического материала для овладения русским языком на разных уровнях делает работу над лексикой специфичной, потому что без запаса слов владеть языком невозможно. Обучая лексике формируются лексические навыки у учащихся, и использование этих навыков в речи на русском языке в различных ситуациях.

Обучение лексике на уроках русского языка – составная часть процесса обучения русскому языку, осуществляемая на уроках русского языка, складывается из обогащения словаря учащихся, его уточнения, активизации, а также усвоения учащимися основных лексикологических понятий и формирования умений пользоваться словарями (Львов, 2017). А само понятие лексика – это обогащение словаря учащегося, условие успешного речевого развития и усвоения знаний и умений по русскому языку... На уроках русского языка изучается прямое и переносное значение слов, омонимы, синонимы, антонимы, диалектные, профессиональные слова и пр. Целенаправленными материалами и заданиями по лексике насыщены буквально все упражнения по русскому языку... лексическая работа проводится преимущественно практически, с

привлечением словарей (Львов, 2017).

Недостаточная отработка новой лексики приводит к быстрому забыванию слов, поэтому для закрепления новой лексики следует выполнять языковые и коммуникативные задания, направленные на осуществление речевой деятельности на русском языке с использованием новой лексики. Например, языковые задания с условием «найдите в тексте слова...», «вычеркните лишнее слово из списка...», «составьте пару синонимов / антонимов / словосочетание», «расположите слова по двум или трем группам...», «задайте вопросы друг другу, используя новые слова...», «вставьте вместо точек подходящее слово» и т.д.; коммуникативные (речевые) задания направлены на использование в заданной коммуникативной ситуации изученных лексических единиц: рассказ или сочинение на заданную тему с использованием ключевых слов, восстановление диалога и общение в заданной коммуникативной ситуации.

Эффективным средством для закрепления и активизации лексики является использование языковых игр на уроках русского языка как иностранного, направленные на достижение речевого общения в различных ситуациях, то есть употребление лексики в ситуациях, приближенных к реальным ситуациям общения, а также для активизации речевой деятельности. Языковые игры направлены на усвоение материала, отработку отдельных языковых навыков и их перенос в коммуникацию в рамках игры.

Вопросы, связанные с изучением лексики русского языка, очень широки и включают в себя весьма разнообразные и разноплановые проблемы. Для обоснования методики работы над лексикой при обучении русскому языку необходимо из общего числа выделить вопросы, представляющие наибольшую

трудность для обучающихся и вместе с тем имеющие важное значение при практическом овладении речью. К таким вопросам относятся лексическое значение слова, объединение ряда лексических значений в одном, слово, сочетаемость лексем.

Лексическое значение слова в русском языке и в родном языке обучающихся часто не совпадают по своему объёму. Неполное совпадение объёма лексического значения слов в русском языке и в родном языке обучающихся приводит к большому количеству лексических ошибок в речи обучающихся. Поэтому при работе над лексикой необходимо выделить тот лексический материал, который представляет наибольшую трудность для обучающихся. Значение того или иного слова следует рассматривать в связи с закономерностями лексической системы в целом. Такой подход к раскрытию значения слова важен и для практики преподавания.

Для лексики любого языка характерно наличие семантически близких группы слов. Лексическое значение слов, входящих в семантические группы, определяется не только соотносённостью слова с явлением реальной действительности, но и положением слова в данной семантической группе, его соотносённостью с другими словами данной группы. Применение иллюстраций эффективно как способ беспереводной семантизации лексики. В этом отношении очень характерной иллюстрацией для русского языка может служить анализ лексического значения глаголов движения, которые представляют трудность при изучении русского языка нерусскими учащимися. Например, глаголы идти и ехать, нести и везти, вести и везти, обозначающие движение, определённый признак: совершается движение при помощи



транспорта или нет. А в азербайджанском языке отсутствует дифференциация глаголов движения по указанному признаку, поэтому усвоение указанных глаголов представляет трудность для учащихся-азербайджанцев. Эту трудность можно преодолеть с использованием на уроках русского языка таких дидактических игр, как «Путешествие», «Транспорт», при изучении этикетных формул можно проводить дидактические игры «Волшебные слова», «На уроке», при изучении слов есть (кушать) и есть (имеется) для усвоения этих слов поможет игра «Что мы едим?».

Для успешного усвоения разной грамматической темы будет эффективным использование иллюстрации различных типов, в том числе диафильмы, мультфильмы. Считаем, что использование в процессе работы над мультфильмом различных приемов, обеспечивающих реальное общение в учебной обстановке: беседа, дискуссия, составление диалогов и рассказов, ролевые игры. Видеокадры пейзажных зарисовок помогают закрепить словесные образы о природе в сознании обучающихся. Мультфильмы помогают создать проблемную ситуацию на учебных занятиях, что способствует активизации навыков говорения, а также формированию у учащихся лингвистической и экстралингвистической компетенций, а также адаптации учащихся в русскую языковую среду.

При изучении таких трудноусваиваемых слов эффективным является сопоставление, которое помогает выявлению общности и различия лексического значения слов, составляющих семантическую группу, и тем самым достаточно точно определить лексическое значение каждого из этих слов. Поэтому в практике преподавания русского языка для преподавателя важен учёт семантических связей слов в системе

языка и отбор таких групп слов, которые понимаются и усваиваются обучающимися легче всего через сопоставление их лексического значения, так как в самой лексической системе языка они связаны.

На завершающем этапе работы с лексикой следует провести контроль усвоения изученного лексического материала, организовать которого можно разными способами, применяя в процессе обучения новейшие информационные технологии, позволяющие значительно расширить и разнообразить виды деятельности обучающихся и являющиеся значительным для коммуникативной речи. Для реализации принципов коммуникативной направленности, интерактивности, концентрированности и минимизации, взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности и формирования различных коммуникативных компетенций в целом значительную работу следует проводить в изучении лексики с использованием интерактивных методов.

В процессе обучения русскому языку у учащихся формируются умения и навыки речевой деятельности. Однако даже если ученик будет обладать блестящими знаниями о системе языка, если у него будет богатый лексический запас, это автоматически не приведет к успеху в коммуникативной деятельности. Это означает, что ученик не сможет применить все свои накопленные знания в общении, поэтому необходимо уделять особое внимание применению полученных навыков и знаний на практике, формировать коммуникативно-речевые умения, добиться активизации их языковых умений и речевых навыков, обеспечения такого уровня владения русским языком, при котором беспрепятственно осуществляется общение во всех видах речевой

деятельности в определенных коммуникативных ситуациях.

Актуальность проблемы заключается в том, что обучение лексике с применением интерактивных методов способствует более эффективному усвоению и активизации изученной лексики в реальных коммуникативных ситуациях.

Научная новизна данного исследования заключается в анализе проблемы обучения лексике с использованием интерактивных методов на уроках русского языка как иностранного.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты будут полезным материалом для обучения русскому языку как иностранному.

**Рецензент: Эсмеральда Багирли,**

*Доцент кафедры литературы и языков АГУКИ, доктор философии по педагогике*

#### Литература:

- <sup>1</sup> Алиева, И.М. (2013). Роль письма в системе обучения иностранному языку вне языковой среды // – Баку: Русский язык и литература в Азербайджане. № 4, с. 29-30
- <sup>2</sup> Алиева, И.М. (2008). отсутствие языковой среды как фактор, обуславливающий методические принципы обучения иностранному языку // – Баку: Китаб адеми. 210 с.
- <sup>3</sup> Алиева, И.М. (2009). Системные упражнения, используемые при обучении русскому языку вне языковой среды на основе конфигуративной методики. Язык и литература (Dil və ədəbiyyat. Beynəlxalq elmi-nəzəri jurnal) // – Баку, № 1 (67), – с. 215-218
- <sup>4</sup> Виноградов, В.В. (1977). Основные типы лексических значений слова. – в кн.: В.В. Виноградов, Лексикология и лексикография. Избранные труды. – М. Наука. с. 162
- <sup>5</sup> Львов, М.Р. (2017). Словарь-справочник по методике русского языка. Учеб. пособие для пед. ин-тов. Москва: Просвещение. 240 с.
- <sup>6</sup> Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. (2017). Толковый словарь русского языка. 4-ое изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 896 с.
- <sup>7</sup> Учебный словарь русского языка /под ред. Ф.Г. Гусейнова. – Баку: Мутарджим, 2007. 1000 с.
- <sup>8</sup> Русский язык. Весь школьный курс в таблицах / сост. Л.А. Петкевич. – Минск: Букмастер, 2013. 304 с.
- <sup>9</sup> Ahmadov, H.H. (2014). The Strategy of Education Development in Azerbaijan. Saarbrücken, Deutschland / Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing. 245 p.

# ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNİN İDARƏETMƏ MODELLƏRİNİN MÜQAYİSƏLİ-TARİXİ TƏHLİLİ

## FİDAN SARIBƏYLİ

Bakı Fransız Liseyi Təhsil Kompleksinin Azərbaycan dili və ədəbiyyatı müəllimi, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun doktorantı, İstanbul Universiteti-Cerrahpaşanın "Ali təhsil müəssisələrinin idarə olunması" ixtisası üzrə magistrantı. E-mail: saribaylifidan@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9347-5475>

### Məqaləyə istinad:

Sarıbəyli F. (2024). Ali təhsil müəssisələrinin idarəetmə modellərinin müqayisəli-tarixi təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. №1 (706), səh. 107-113

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.113.

### ANNOTASIYA

Ali təhsil müəssisələrinin gələcəyini istiqamətləndirən idarəetmə modelinin təkmilləşdirilməsinə bir çox amillər təsir göstərir. Azərbaycandakı pedaqoji mənbələri nəzərdən keçirərkən ali təhsil müəssisələrinin idarəetmə modelləri ilə bağlı hər hansı bir araşdırmaya rast gəlmədik. Lakin dünyanın innovativ pedaqoji mənbələrində idarəetmə modelinin universitet üçün olduqca aktual bir məsələ olduğu nəzərə alınır. Bu araşdırmanın əsas məqsədi ali təhsil müəssisələrinin idarəetmə modellərini nəzərdən keçirmək və Azərbaycan modelini bu çərçivədə qiymətləndirməkdir. Universitetlərin tarix səhnəsinə çıxmasından bu günə qədər, əsasən, iki tip idarəetmə modeli inkişaf edib. Avropa idarəetmə modelində dövlət universitetlər üzərində geniş səlahiyyətlərə sahibdir, yəni universitetlərin dövlət qurumları kimi qəbul edildiyi bir idarəetmə modelidir. Bu idarəetmə modelində universitetlərin məqsədi və fəaliyyəti dövlət tərəfindən milli səviyyədə qəbul edilən qərarlarla müəyyən edilir, yoxlanılır və qiymətləndirilir. İkinci idarəetmə modeli olan Anqlosakson modeldə əsas prinsip universitetlərin akademik və maliyyə siyasətlərini bazarın şərtlərinə uyğun qurmasıdır. Avropa modelindən fərqli olaraq Anqlosakson model daha muxtar struktura malikdir. Bu modeldəki universitetlər digər modellə müqayisədə əmək haqqı və işə qəbul proseslərində daha çox müstəqildir. Azərbaycanda ilk ali təhsil müəssisəsi Azərbaycan Xalq Cumhuriyyəti dövründə qurulsada, bu səylərin sürətlənməsi müstəqilliyin yenidən qazanılmasından sonrakı dövrdə baş verib. Müstəqilliyin bərpasından sonra təhsilin keyfiyyətinin artırılması və onun Avropa standartlarına uyğunlaşdırılması Azərbaycanın prioritet istiqamətlərindən birinə çevrilib. Bu sahədə islahatların aparılması hələ də davam etməkdədir. Avropa idarəetmə modelində olduğu kimi Azərbaycanda təhsilin bütün səviyyələri, o cümlədən ali təhsil vahid mərkəz tərəfindən idarə olunur. Təhsilin əsas maliyyə mənbəyi isə dövlət büdcəsidir.

**Açar sözlər:** Ali təhsil müəssisələrində idarəetmə modeli, Anqlosakson model, Avropa modeli.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.12.2023

Qəbul edilib: 18.01.2024

## COMPARATIVE-HISTORICAL ANALYSIS OF MANAGEMENT MODELS IN HIGHER EDUCATION

**FIDAN SARIBAYLI**, Teacher of Azerbaijani language and literature at Baku French Lyceum Educational Complex, Doctoral Student of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, master's degree student of Istanbul University-Cerrahpasa majoring in Management of Higher Education Institutions. E-mail: saribaylifidan@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9347-5475>

### To cite this article:

Saribayli F. (2024). Comparative-historical analysis of management models in higher education.

*Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue 1, pp. 107-113

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.113.

### ABSTRACT

Many factors influence the development of the management model that guides the future of the university. While reviewing pedagogical sources in Azerbaijan, we did not find any research on the management models of universities. However, in the world's innovative pedagogical resources, it is considered that the management model is an actual issue for the university. The main purpose of this article is to review the management models of higher education and to evaluate the Azerbaijani model within this framework. Two types of university management models have been developed since the university appeared in the stage of history. In the European management model, the state has extensive powers over universities; that is, it is a management model in which universities are considered state institutions. In this management model, the purposes and activities of universities are determined, supervised, and evaluated by the decisions made by the state at the national level. In the second management model, the Anglo-Saxon model, the main principle is that universities adjust their academic and financial policies to market conditions. The Anglo-Saxon model is more autonomous than the European model. Universities in this model are more independent in salary and recruitment processes than in the other model. Although the first higher education institution in Azerbaijan was established during the period of the Azerbaijan Democratic Republic, the acceleration of Westernization efforts took place in the period after regaining independence. After the restoration of independence, increasing the quality of education and adapting it to European standards has become one of the priority directions of Azerbaijan. Reforms in this area are still ongoing. As in the European management model, all levels of education in Azerbaijan, including higher education, are managed by a centralized system. The main financial source of education is the state budget.

**Keywords:** Management model of higher education institutions, Anglo-Saxon model, European model.

### Article history

Received: 08.12.2023

Accepted: 18.01.2024

## GİRİŞ

XII əsrdə Avropada universitetlər dövrün iki fərqli modeli olan Paris və Bolonya modelləri əsasında inkişaf etməyə başlayıb. O dövrdə istifadə edilən universitet anlayışı latınca bütöv, monolit mənasını verən “universitas” sözündən yaranıb. Universitas şəhərdəki cəmiyyətlər və gildiyalar (Loncalar) mənasında işlənib. Gildiyalar insanlar tərəfindən yaradılan və ümumi məqsədə xidmət edən icmalardır. Bəzi gildiyalarda tələbələr müəllimlərdən ödənişli dərslər almaq üçün bir araya gələrək təhsilin digər pilləsinə hazırlaşdılar (Bingöl, 2022).

Tələbələr və ya müəllimlər tərəfindən yaradılmasından asılı olaraq bu tip gildiyaların iki forması mövcud idi. İtaliyanın Bolonya Universiteti kimi gildiyalar tələbələr tərəfindən yaradılan gildiyalara nümunə ola bilər. Burada müəllimlərin əmək haqqı tələbələr tərəfindən ödənilir və idarəetmə məsələlərini tələbələr arasından seçilən rektor həyata keçirirdi. Təhsil və təlim isə yalnız müəllimlərə xas bir sahə kimi müəyyən edilirdi.

Müəllimlər gildiyası kimi yaradılan Paris Universitetində bütün ödənişlər tələbələr tərəfindən qarşılanırsa da, universitetə rəhbərlik etmək müəllimlərin vəzifələrinə daxil idi. Bu kontekstdə universitetə rəhbərliyi müəllimlərin öz arasından seçdiyi rektor və fakültə dekanları həyata keçirirdi.

Orta əsrlər Avropasında yaranan Bolonya, Paris, Montpellier, Kembriç və Oksford kimi universitetlərin quruluş və idarəetmə üsulları ilkin olaraq tələbə gildiyası (Bolonya modeli) və ya müəllim gildiyası (Paris modeli) şəklində olub. Zamanla tələbə gildiyaları yox olub, müəllim gildiyaları isə bəzi dəyişikliklərlə dövrümüzə qədər gəlib çıxıb. Belə ki, universitetlərin yerləşdikləri bölgələrdəki siyasi, sosial, iqtisadi və dini strukturlar üzərində təsir gücünə malik olması siyasi güclərin (papa, imperiyalar və ya şəhər idarələrinin) diqqətini cəlb edib və bu, siyasi güclərin müxtəlif yerlərdə universitetlər açmasına və onların idarə edilməsində söz sahibi olmasına səbəb olub. Nəticədə sayları sürətlə artan universitetlərin idarəetmə üsulları

da dəyişməyə başlayıb. Məsələn, XIV əsrə qədər Bolonya Universitetinin tələbələr arasından seçilmiş rektor tərəfindən idarə olunması şəhər rəhbərliyinin müəllimlərin maaşını ödəməyə başlamasından sonra simvolik xarakter almağa başladı. Beləliklə, siyasi güclər universitetlərin himayədarlarına çevrildi. Hətta o dövrdə universitetlərdə dərslər demək səlahiyyəti verən dosentlik sənədi papa və ya kral tərəfindən təsdiq edilirdi (Gürüz, 2001).

XIV-XV əsrlərdə dini və siyasi hakimiyyətin universitetlərə təsirinin artması nəticəsində universitetlər dünyəvi xarakterini itirməyə başladı. Bu dövrdə iki universitet statusu mövcud idi. Papa tərəfindən verilən “Studium generate” statusu daşıyan universitetlər yalnız yerləşdiyi ərazidən deyil, hər bölgədən tələbə qəbul etmək hüququna malik idi. “Studium generate” statusuna malik olmayan universitetlər “studium particulare” statusu ilə fəaliyyət göstərirdi və yalnız yerləşdikləri bölgədən tələbə qəbul etmək hüququna sahib idilər.

İntibah dövründə yaranan humanist cərəyanların təsiri ilə XVIII əsrdə universitetlərdə düşüncə tərzində dəyişikliklər baş verib. Kilsənin universitetlər üzərində nəzarətinin azaldılması, dünyəvi dövlətin çəkisinin artmağa başlaması nəticəsində universitetlər dövlətin tərkib hissəsi kimi institutlaşmaya başlayıb (Bingöl, 2012). Xüsusilə 1789-cu il Fransız inqilabının bütün köhnə qurumları ləğv etməsi, elmi bir növ öz əlinə alması nəticəsində təhsilin keyfiyyəti dəyişib və ali təhsilin inkişafı sürətlənib.

İntibah dövründə dini və yerli hakimiyyət orqanları, aristokratlar və burjuaziyalar universitetlərin elmi fəaliyyətlə məşğul olmasına, bilikləri yaymasına dəstək verirdi. Cəmiyyətin müxtəlif təbəqələrinin universitetlərdən gözləntiləri fərqli idi. Belə ki, tələbələr və müəllimlər məlumat əldə etmək və sosial imtiyazlar qazanmaq üçün universitetlərə üz tutduqları halda, yerli əhalinin öz rifahını artırmaq üçün universitetlərdən böyük gözləntiləri var idi. Bütün bu inkişaf proseslərində, xüsusən də intibahdan

sonra dünyəvi dövlətlərin yaranması, kilsə nəzarətinin azalması və mərkəzləşdirilmiş dövlət hakimiyyətinin artması ilə universitetlər yerləşdikləri ölkələrin mədəni və siyasi quruluşuna uyğun olaraq formalaşmağa başladı. XIX əsrə qədər olan dövrdə əsas funksiyası informasiyanı qorumaq və ötürmək olan universitetlər daha çox cəmiyyətin hüquq, ilahiyat kimi ehtiyaclarını ödəmək məqsədi ilə qurulsa da, əsrin sonlarına doğru yaşanan sosial dəyişikliklər nəticəsində yaradılan Humboldt (Almaniyada) kimi universitetlərdə mövcud informasiyanı öyrətmək və yaymaqla yanaşı, “tədqiqat” da universitetin funksiyaları arasında öz yerini tutmağa başladı (İliman-Püsküllüoğlu və İkinci, 2018).

XX əsrdə universitetlərin bütün dünyada yayılması sürətləndi. Müxtəlif ölkələrdə müxtəlif universitet anlayışları ortaya çıxsada da, universitetlərin əsas funksiyası kimi tədris və tədqiqat hamı tərəfindən birmənalı şəkildə qəbul edilib. Beləliklə, universitetlərin elmi-tədqiqat mərkəzi kimi tanınması onları fərqləndirən əsas keyfiyyət olaraq müəyyənləşdirildi.

Bu gün qloballaşma və onu müşayiət edən neoliberal siyasətin təsiri ilə universitetlər üçün yeni funksiyalar müəyyən edilir. Xüsusilə informasiya cəmiyyəti kimi səciyyələndirilən, biliklərin istehsal üsullarında dəyişikliklər yaratdığı və iqtisadiyyatın əsas mənbə kimi müəyyən edildiyi XXI əsrdə təhsil fərdlər üçün vacib bacarıqlara yiyələnmək yolunda vasitəyə çevrilib. Bu kontekstdə universitetlərə mühüm rollar verilib. Bundan əlavə, bazar dünyada sürətlə söz sahibi olmağa başladığı üçün təşəbbüskar universitetlər kimi yeni anlayış ortaya çıxıb. Başqa sözlə, universitetlər iqtisadi cəhətdən yüksək əlavə dəyər yaradan bazaryönlü rollar almağa başlayıb. Beləliklə, universitet idarəetmə sistemlərinin iki əsas xətti inkişaf edib. Onlardan biri ən qədim model olan Avropa, digəri isə nisbətən yeni olan Anqlosakson idarəetmə modelidir.

Universitetlərin hansı idarəetmə tərzini mənimləməsinə hansı funksiyaları daşmasından tutmuş cəmiyyətdəki nüfuz dərəcəsinə qədər bir çox amillər təsir göstərir. Universitetin idarəetmə modeli isə onun gələcəyini istiqamətləndirir.

## AVROPA MODELİ

Avropa idarəetmə modeli dövlət mərkəzli model (state-centered), dövlət tərəfindən idarə olunan model (state-control), Qitə Avropası modeli, Fransız modeli və ya Napoleon modeli kimi tanınır. Bu, vahid mərkəzə əsaslanan və hakimiyyətin nəzarəti altında olan, siyasi hakimiyyətin ictimai asayışı qoruduğu bir modeldir. Başqa sözlə, universitetlərin dövlət qurumları kimi qəbul edildiyi bir idarəetmə modelidir. Universitetlər dövlət və ya dövlətin səlahiyyətli bir qurumu (Təhsil Nazirliyi kimi) tərəfindən standartlaşdırılan və nəzarət edilən bir quruluşa malikdir. Universitetlər Anqlosakson modeldəki kimi çox geniş muxtariyyətə malik deyil və dövlət tərəfindən maliyyələşdirilir (Erdem, 2006).

Bu idarəetmə modeli Fransa, İtaliya, Danimarka və Belçika kimi Avropa ölkələrində mövcuddur. Həmin modeldə universitetin pedaqoji heyəti arasından təyin edilən rektor universitetin akademik rəhbəridir və o, universitet şuralarının (Elmi Şura kimi) qərarlarının icrasına cavabdehdir. Rektor nazir və ya dövlət başçısı tərəfindən vəzifəyə təyin edildiyindən geniş səlahiyyətlərə malikdir. Universitetin əsas məqsədi dövlətə xidmət etməkdir. Pedaqoji heyət bir növ dövlət qulluqçusu kimi qəbul edilir. Dövlət universitetin strateji planlaşdırmasında mühüm rol oynayır (Agasisti və Catalano, 2006).

Universitetlərin məqsədi və fəaliyyəti dövlət tərəfindən milli səviyyədə qəbul edilən qərarlarla müəyyən edilir, yoxlanılır və qiymətləndirilir. Bu idarəetmə modelinin məqsədi peşəkar təhsil vermək, tələbələrin ixtisasını mükəmməl bilmələrini təmin etməkdir. Təhsil və təlimlə bağlı plan və təcrübələr rəsmi və bürokratik proseslərə əsaslanır. Universitetlər bürokratiyanın bir hissəsi kimi fəaliyyət göstərir. Dövlətin gücü pedaqoji heyətin səlahiyyəti ilə birləşir, universitetlərə hər cür muxtariyyət imkanı verilmir. Bu yolla cəmiyyətdə ictimai nizamı pozacaq məkrli və dağıdıcı davranışların qarşısı alınmağa çalışılır, ictimai nizam və rifah təmin edilir (Schwartzman, 2002). Universitetlərin strukturunda və fəaliyyətində fəal iştirak edən dövlət onun maliyyələşdirilməsinə də cavabdehdir.

## ANQLOSAKSON MODELİ

Anqlosakson modeli və ya sahibkarlıq modeli kimi tanınan və Kembric, Oksford kimi mühüm universitetlərdə qəbul edilən bu idarəetmə modeli XXI əsrdə dəyişən bazar şərtlərinin təsiri ilə formalaşmışdır. Belə ki, universitetlərdə yeni şirkətlər üçün tədqiqat laboratoriyaları yaradılması nəticəsində onların tədqiqatlarının nəticələri birbaşa bazaryönlü innovasiyalara tətbiq olunub. Bu modeldə universitet insanların qabiliyyət və bacarıqlarını inkişaf etdirən, eyni zamanda cəmiyyətin problemlərinə həll yolları tapan təhsil müəssisəsidir. Xüsusən də kapitalizmin doğulduğu İngiltərə kimi ölkələrdə bu idarəetmə modelinin mənimsənilməsinin səbəbini fərdi inkişaf və bu istiqamətdə verilən liberal təhsillə əlaqələndirmək olar. Bu modeldə çevik bazar şəraitində yaşamaq üçün fərdin peşəkar təhsil alması hədəflənir. Fərdin bu peşəkar təhsili ilə dəyişən bazar şərtlərinə və iş həyatına asanlıqla uyğunlaşa biləcəyi düşünülür. Bu kontekstdə demək olar ki, universitetlər təhsil və araşdırma ilə yanaşı, yeni və üçüncü bir missiyanı da üzərlərinə götürür (Erdem, 2006). Bazar universitetin strukturunda, fəaliyyətində və maliyyələşmə-sində fəal rol oynayır. Bazaryönlü modeldə universitetlər akademik və maliyyə siyasətlərini bazarın şərtlərinə uyğun olaraq müəyyənləşdirir. Buna görə də, xüsusilə Amerika universitetlərində tədris və tədqiqatla universitetin idarəçiləri deyil, fərqli əməkdaşlar məşğul olmalıdır. Odur ki, universitet rəhbərliyi pedaqoji heyətdən olmayan şəxslər arasından təyin edilir (Aypay, 2003).

Avropa modelindən fərqli olaraq Anqlosakson model daha muxtar struktura malikdir. Bu modeldəki universitetlər əmək haqqı və iş qəbul proseslərində daha çox müstəqilliyə malikdir.

Anqlosakson modeldə universitetlərin maliyyələşdirilməsində ən effektiv rol bazar oynayır. Bazarın tələb etdiyi işçi qüvvəsi üçün kadr hazırlığı həyata keçirən bu universitetlər şirkətlər kimi mənfəət və reklamyönlü fəaliyyət göstərir. Universitetlər gəlirlərinin əhəmiyyətli

bir hissəsini bilavasitə tələbələrin təhsil haqqı və təhsil fondlarından əldə edir. Bu universitetləri bitirən tələbələrin bazarın işçi qüvvəsinə olan tələbatını nə dərəcədə ödəyə bilməsi və işçi qüvvəsində iştirak nisbəti universitetlərin keyfiyyətini müəyyən edir. Bu səbəbdən bazarın tələb-təklif tarazlığına uyğun olaraq proqramda daima yeniliklər edilir və universitetlərin istiqamətləri, tədris və tədqiqat məqsədləri bazar şərtləri ilə formalaşır (Fındıklı, 2017). Bununla da, universitetlər həm tədqiqat üçün lazımı vəsait əldə edir, həm də bazarın tələb etdiyi istiqamətdə araşdırma aparır.

## AZƏRBAYCAN ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNİN İDARƏETMƏ MODELİ

Ali təhsil müəssisələrinin idarəetmə modellərinin mənşəyinin qədim dövrlərə gedib çıxdığı bilinsə də, Azərbaycanda bu tarixin nisbətən qısa olduğu görünür. Azərbaycanda ilk ali təhsil müəssisəsi Azərbaycan Xalq Cumhuriyyəti dövründə qurulsa da, ölkədə qərbləşmə söylərinin sürətlənməsi müstəqilliyin bərpasından sonrakı dövrdə baş verib.

Azərbaycanda ilk universitet ölkənin sovetləşməsindən əvvəl yaransa da, iqtisadi planlaşdırma, sənayenin yaranan ehtiyacları və sistemin ideoloji prioritetləri ilə formalaşan ali təhsil sistemi sovet dövründə inkişaf edərək genişləndirdi. Yeni ali təhsil ocaqları sovet ideologiyasına uyğun yaradılırdı.

Azərbaycan ali təhsil sistemində yeni mərhələ Azərbaycanın müstəqilliyini bərpa etməsi ilə bağlıdır. 1991-ci ildə müstəqilliyini bərpa edən Azərbaycan Respublikası təhsildə islahatlara xüsusi diqqət yetirməyə başladı. Qəbul edilən "Təhsil haqqında" qanun Azərbaycanda dövlət universitetləri ilə yanaşı, özəl ali təhsil müəssisələrinin də yaradılmasına imkan verdi. Azərbaycan ilk islahatlardan başlayaraq Qərb təhsil modelinə üstünlük verməklə sovet təhsilindən uzaqlaşmağı qarşısına məqsəd qoydu. 2005-ci ildə Bolonya prosesinə qoşulmaq bu istiqamətdə atılan mühüm addım idi. Təhsilin keyfiyyətinin artırılması və onun Avropa standartlarına uyğunlaşdırılması Azərbaycanın

prioritet istiqamətlərindən birinə çevrildi. Nəticədə, təhsil Avropa ölkələrində bakalavriat və magistratura səviyyələrində tətbiq olunan Kredit Transfer Sistemi (AKTS) ilə həyata keçirilməyə başlandı. Lakin doktorantura mühüm təhsil səviyyəsi olmasına baxmayaraq hələ də bu islahatlardan kənar qalır. Belə ki, doktorantura səviyyəsində AKTS tətbiq edilmir və bu təhsil səviyyəsi hələ də sovet dövrünün ənənələrini daşımağa davam edir (Sarıbəyli, 2023).

Avropa idarəetmə modelində olduğu kimi Azərbaycanda təhsilin bütün pillələri, o cümlədən ali təhsil vahid mərkəzdən – Elm və Təhsil Nazirliyi tərəfindən idarə olunur. Dövlət və özəl təhsil müəssisələrinin yaradılması və fəaliyyətinə Elm və Təhsil Nazirliyi və səlahiyyətli orqanlar tərəfindən nəzarət edilir. Təhsilin əsas maliyyə mənbəyi isə dövlət büdcəsidir. Anqlosakson modelin ən mühüm xüsusiyyətlərindən biri olan universitet muxtariyyətinin Azərbaycan universitetlərində mövcud olmadığını deyə bilərik. Xüsusilə, Azərbaycan ali təhsil müəssisələrini Avropa Universitetlər Assosiasiyası və İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının (OECD) verdiyi muxtariyyət tərifini nəzərə alaraq qiymətləndirəndə universitetlərin məhdud muxtariyyətə malik olduğunu görürük. Belə ki, universitetlərin öz tələbələrini seçmək və ya öz tələblərinə doktorluq dərəcəsi vermək səlahiyyəti yoxdur. Ölkədə Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyası bütün sahələr üzrə fəlsəfə doktoru və elmlər doktoru elmi dərəcələrinin, dosent və professor elmi adlarının verilməsini həyata keçirən tək orqandır.

Qloballaşma nəticəsində ali təhsildən gözləntilərin artması universitetlər üçün böyük dəyişiklikləri qaçılmaz edir. Bu istiqamətdə Azərbaycanda ali təhsil sisteminin araşdırma universitetləri adı altında yenidən təyin olunmağa çalışıldığı görünür. Bunun nəticəsi kimi Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2017-ci il 610 nömrəli qərarı ilə "Ali təhsil müəssisələrinə "Tədqiqat universiteti" statusunun verilməsinə dair Tələblər" adlı Əsasnamə təsdiq olunsada, heç bir ali təhsil müəssisəsinin

statusunda dəyişiklik edilməyib. Bütün universitetlər hələ də sovet dövrünün ənənələrinə əsaslanaraq yalnız təhsil xidmətləri göstərilməyə davam edir. Təsadüfi deyil ki, 35 yaşa qədər iqtisadi fəal əhali arasında ali təhsilli işsizlərin sayında artım müşahidə olunur (İlyasov, 2022). Ali təhsil müəssisələrini bitirənlər iş tapmaqda çətinliklərlə üzləşirlər. Səbəb olaraq təhsil müəssisələrinin əmək bazarının tələblərini nəzərə alaraq planlaşdırma həyata keçirməməsi, əmək bazarının tələblərinə uyğun kadr hazırlanmaması kimi amillərin təsir etdiyi düşünülür (Sarıbəyli, 2023).

Bütün bu qeyd olunanlara əsasən deyə bilərik ki, Azərbaycanda ali təhsil müəssisələrinin idarəetmə modeli Anqlosakson model xüsusiyyətlərindən uzaq olmaqla yanaşı, Avropa idarəetmə modeli ilə də tam səsləşmir.

## NƏTİCƏ

Ali təhsili idarəetmə modelləri müxtəlif dövrlərdə və yerlərdə şəxələnsə də, əsasən, iki tip universitet idarəetmə modeli inkişaf edib. Avropa idarəetmə modelində universitetlər birbaşa Təhsil Nazirliyinə tabedir. Bu ölkələrdə dövlət universitetlər üzərində geniş səlahiyyətlərə malikdir. Anqlosakson idarəetmə modelində universitetlərin idarəetmə səlahiyyətləri cəmiyyətdə söz sahibi olan, tanınmış üzvlərindən ibarət idarəetmə komitəsinə verilir. Anqlosakson modeldə əsas prinsip universitetlərin akademik və maliyyə siyasətini bazarın şərtlərinə uyğun qurmasıdır.

Anqlosakson modeldə universitetlərin maliyyələşdirilməsində ən effektiv rolu bazar oynadığı halda, Avropa modelində təhsil müəssisələri dövlət büdcəsindən maliyyələşir. Azərbaycan ali təhsil sistemini hər iki idarəetmə modeli ilə müqayisə edəndə onun ən qədim model olan Avropa modeli ilə oxşarlıq təşkil etdiyini görə bilərik. Bununla bərabər Azərbaycan təhsil sistemində hələ də sovet təhsilinin qalıqları müşahidə edilməkdədir.



## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- <sup>1</sup> Agasisti, T., & Catalano, G. (2006). Governance models of university systems towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: A European comparison. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(3), 245-262, DOI:10.1080/13600800600980056
- <sup>2</sup> Aypay, A. (2003). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Sosyo ekonomik ve politik çevrelerin üniversitelerde kurumsal adaptasyona etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 194-213.
- <sup>3</sup> Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliği. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- <sup>4</sup> Erdem, A.R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 299-314.
- <sup>5</sup> Gürüz, K. (2001). Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri) Ankara: ÖSYM Yayınları 4.
- <sup>6</sup> İliman-Püsküllüoğlu, E., & Ekinci, C.E. (2018). Örgütlerde entelektüel sermaye ve yönetimi. İçinde K. Demir & K. Yılmaz (Ed.). *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları*. (ss. 357-386). Ankara: Pegem Akademi.
- <sup>7</sup> İlyasov, A. (2023). Current situation of external quality assurance of student preparation in high education institution in line with the labor market demand. *International Scientific and Practical Conference “Economic Sciences and Management in the modern world”*.
- <sup>8</sup> Sarıbaylı, F. (2023). Azerbaycan yükseköğretim sistemi üzerine bir araştırma yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- <sup>9</sup> Schwartzman, S. (2002). Higher education and the demands of the new economy in Latin America. Background paper for the LAC Flagship Report. Washington, D.C.:The World Bank.

## FÜZULİ SƏNƏTİNİN ECAZKARLIĞI

### ELMAN QULİYEV

ADPU-nun professoru, filologiya elmləri doktoru, Türkoloji mərkəzin Türk ədəbiyyatı bölməsinin müdiri. E-mail: elman.guliyev1958@gmail.com  
https://orcid.org/0000-0001-5413-9479

#### Məqaləyə istinad:

Quliyev E. (2024). Füzuli sənətinin ecazkarlığı. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (706), səh. 114-122

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.114.

#### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.02.2024

Qəbul edilib: 22.02.2024

#### ANNOTASIYA

Məqalədə anadilli Azərbaycan ədəbiyyatının inkişafında misilsiz xidmətləri olan, özündən sonrakı bədii fikirdə davamlı bir ədəbi ənənə yaradan, orta əsrlər Azərbaycan ədəbiyyatının ustad sənətkarlarından biri olan Məhəmməd Füzuli yaradıcılığının bədii məziyyətlərindən və janr xüsusiyyətlərindən bəhs olunur. Füzuli sənətində qəzəlin özünəməxsus yer tutduğu, onun Azərbaycan, fars və ərəb dillərində yüzdən çox qəsidə yazdığı bildirilir. "Leyli və Məcnun", "Bəngü Badə", "Söhbətül-əsmar", "Həft cam" adlı poemalarının dil və üslubi xüsusiyyətləri, mövzu dairəsi və süjet xətti barədə məlumat verilir. Şairin nəzm ustası olmaqla bərabər, "Rindü Zahid", "Səhhət və Məraz", "Beş nəsr məktubu" ("Şikayətnamə" də daxil olmaqla), "Hədiqətüs-süeda" kimi əsərlərinin timsalında müqtədir nasir kimi də klassik Azərbaycan nəsrinin inkişafında mühüm rol oynadığı vurğulanır.

**Açar sözlər:** Məhəmməd Füzuli, Füzulinin lirikası, Məhəmməd Füzulinin qəzəlləri, Məhəmməd Füzulinin qəsidələri, Məhəmməd Füzulinin poemaları.

## THE ELOQUENCE OF FUZULI'S ART

### ELMAN GULIYEV

Professor of ASPU, doctor of philological sciences, head of the Turkish Literature Department of the Turkological Center.

Email: [elman.guliyev1958@gmail.com](mailto:elman.guliyev1958@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5413-9479>

### To cite this article:

Guliyev E. (2024). The eloquence of Fuzuli's art. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 706, Issue 1, pp. 114-122

DOI: 10.30546/32898065.2024.1.114.

### Article history

Received: 12.02.2024

Accepted: 22.02.2024

### ABSTRACT

The article discusses the literary achievements of Muhammad Fuzuli, who has made unparalleled contributions to the development of native Azerbaijani literature. He is recognized as one of the masterful artists of medieval Azerbaijani literature, having created a continuous literary tradition and unique characteristics in his creative works and genre. It is reported that in the art of Fuzuli, the ghazal holds a distinctive place, and he wrote more than a hundred odes in Azerbaijani, Persian, and Arabic languages. Information about the language and stylistic features, thematic scope, and plot of the poems titled "Leyli and Majnun", "Bangu-Bade", "Sohbet-ul Asmar", and "Haft-jam" is provided. Alongside being a master of poetic form, it is emphasized that the poet played a significant role in the development of classical Azerbaijani prose as an exemplar of his works such as "Rindu-Zahid", "Sahhat and Maraz", "Five Prose Letters" (including "Shikayetname"), and "Hadigatus-Suada".

**Keywords:** Muhammad Fuzuli, Fuzuli's lyrics, Ghazals of Muhammad Fuzuli, odes of Muhammad Fuzuli, poems of Muhammad Fuzuli.

Məhəmməd Füzuli anadilli Azərbaycan ədəbiyyatının inkişafında misilsiz xidmətləri olan, ədəbi şöhrəti yalnız Azərbaycanda deyil, bütün islam coğrafiyasında yayılan, Şərqi ədəbi mühitinə əvəzsiz töhfələr verən, özündən sonrakı bədii fikirdə davamlı bir ədəbi ənənə yaradan orta əsrlər Azərbaycan ədəbiyyatının ustad sənətkarlarından biridir. O, mütəfəkkir şair olaraq bənzərsiz şeir və nəsr nümunələri ilə Azərbaycan ədəbiyyatını xeyli zənginləşdirmişdir. Füzuli lirikası fərqli üslub və fərqli poetik keyfiyyətlərinə görə diqqəti daha çox cəlb edir. Rəngarəng janr xüsusiyyətlərinə malik olan Füzuli sənətində qəzəlin özünəməxsus yeri vardır. Şair qəzələ müraciət etməsinin səbəbini belə açıqlamışdır:

*Qəzəldir səfabəxşi-əhli-nəzər,  
Qəzəldir güli-bustani-hünər.  
Qəzəli-qəzəl seydi asan degil,  
Qəzəl münkiri əhli-irfan degil.  
Qəzəl bildirir şairin qüdrətini,  
Qəzəl artırır nazimin şöhrətini.*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005)

Göründüyü kimi, sənətkar məhəbbət üstündə köklənmiş hisslərini, öz amal və məfkurəsini qəzəl janrı çərçivəsində ifadə etməyə daha çox üstünlük vermişdir.

Füzuli qəzəllərinin mövzu dairəsi kifayət qədər genişdir. Eşq, məhəbbət, gözəllik təəssüflü, dini və ictimai mövzulu qəzəllər Füzuli lirikasında əhəmiyyətli yerlərdən birini tutur. Füzuli, hər şeydən əvvəl, bir eşq şairi kimi tanınır. Bunun səbəbini dahi şair belə izah edir:

*Məndən, Füzuli, istəmə aşari-mədhü zəmm,  
Mən aşiqəm, həmişə sözümlə aşiqənədir.*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).

Füzulinin lirik qəhrəmanı üçün eşq əsas qayədir, burada hər şey mahiyyət müstəvisində açıqlanır. Füzulidə eşq anlayışı olduqca genişdir. O, sadəcə “sevgi macərəsi” deyil, düşüncə sistemidir. Bu sistemdə hər şey anlamaq fəlsəfəsindən keçir. İnsanın sevgisi, kədəri, mübarizəsi, hətta əxlaq və həyatı baxışları da anlamaq fəlsəfəsinin predmetinə çevrilir. Füzuli sənətində aşiq eşqi bir dərd kimi yaşayır. Bu dərd onun üçün möhnət deyil, əksinə, yaşamaqdır, həyatı dərk etməkdir, mübarizə meydanına atılmaqdır və s. Ona görə də Füzuli aşiqi üçün eşq və kədər paralelliyi daha aparıcıdır.

*Eşq dərdilə olur aşiq mizacı müstəqim,  
Düşmənimdir, dustlar, bu dərdə dərman eyləyən.*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).

«Məni candan usandırdı...» qəzəli Füzulinin məhəbbət mövzulu lirik əsərlərindən biridir. Qəzəl özünəməxsus məzmun, ideya və dil xüsusiyyətləri baxımından diqqəti cəlb edir.

*Məni candan usandırdı, cəfadən yar usanmazmı?  
Fələklər yandı ahimdən, muradım şəmi yanmazmı?  
Qamu bimarinə canan dəvayi-dərd edər ehsan,  
Nəçün qılmaz mənə dərman, məni bimar sanmazmı?*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).

Şeirdə sevginin ülviliyi, ilahi mənası açıqlanır. Lirik qəhrəmanın sevgi duyğularının ifadə olunduğu bu şeirdə real təsvirlər fonunda aşiqin şikayət və iztirabları daha çox cəlbedicidir. Şeirdə Tanrıya doğru yolun, bir növ, könullərdən keçdiyi vurğulanır. Burada vəsf predmeti həm də

ilahi eşqdır. Bu eşqin aparıb çıxara biləcəyi yüksək məqam Tanrı məqamıdır. Bu cür təsvir və tərənnüm Füzuli poeziyasında təsəvvüfdən gələn bir xəttin davamı səciyyəsinədir. Füzulinin aşiqlik davamlı eşq əzabı çəksə də, məşuqunun əzabından usanmır.

*Füzuli rindü şeydadır, həmişə xəlqə rüsvadır,  
Sorun kim, bu nə sövdadır, bu sövdadən usanmazmı?  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).*

Füzuli yaradıcılığında eşqin fəlsəfi mahiyyəti daha çox aşıqanə ifadə tərzində açıqlanır. Bu cür ifadə özünəməxsusluğu oxucunu Füzulinin eşq qəhrəmanının xarakteri, onun daxili "mən"i ilə yaxından tanış edir (Füzuli, Seçilmiş əsərləri, II c., 2005).

İnsanın zahiri gözəlliyinin tərənnümü Füzuli qəzəllərində önəmli yer tutur:

*Heyrət, ey büt, surətin gördükdə lal eylər məni,  
Surəti-halım görən surət xəyal eylər məni.  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).*

Bu sırada «Nihali sərvidir qəddin...» qəzəli diqqətdən kənar qalmır:

*Nihali-sərvidir qəddin, qaşın nun ol nihal üzrə,  
Misali-nöqtəyi-nun xalın ol mişgin hilal üzrə.  
Olub heyran götürmə xəttü xalından nəzər guya,  
Gözüm mərdümləridir nöqtələr ol xəttü xal üzrə.  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).*

Məhəbbət və gözəlliyin tərənnümü ilə yanaşı Füzulinin ictimai motivli qəzəlləri də mövcuddur. Bu cür qəzəllərdə ictimai məna üstünlük təşkil edir:

*Tökükcə qanımı oxun, ol asitan içər,  
Bir yerdəyəm əsir ki, torpağı qan içər.  
Əhli-zəmanə qanına çox təşnədir zəmin,  
Qanın kimin tökərsə fələk, ol zəman içər.  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).*

Füzuli qəzəl şairi adlandırılrsa da, yaradıcılığında qəsidə nümunələrinin də xüsusi yeri vardır. Şair Azərbaycan, fars və ərəb dillərində yüzdən çox qəsidə yazmışdır. O, qəsidə şəkilindən istifadə etməsinin səbəbini belə açıqlayır:

*Məsnəvi üsuli, qəzəl sənəti  
Qazanmış olsa da, aləmdə şöhrət  
Lakin bir eybi var: ifratla, təfrit  
Nə onda dad qoymuş, nə bunda ləzzət  
Təkcə qəsidədir hər xeyir işdə,  
Cilvələr saçaraq sayılır sənət.  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, IV c., 2005).*

Füzulinin dünya, insan, cəmiyyət və s. problemlər barədə düşüncələri onun qəsidələrinin əsas mövzunu təşkil edir. O, yazmış olduğu qəsidələrdə bütün məsələlərə aşıq və filosof-şair gözü ilə baxır.

Ana dilində yazdığı «Su» qəsidəsində Məhəmməd Peyğəmbərin tərifini yer alır. Şair Peyğəmbərin tərifindən ötrü sudan bir poetik obraz kimi istifadə edir. Bu da təsadüfi səciyyəyə daşımır. Füzuli suyu paklıq, saflıq, təmizlik rəmzi kimi götürür və Peyğəmbərin tərənnümü üçün bu əlamətlərdən lazımı formada istifadə edir:

*Rövzeyi-kuyinə hərdəm durmayıb eylər güzar,  
Aşiq olmuş, qaliba, ol sərv-i-xoşrəftara su.  
Su yolun ol kuydən torpaq olub tutsam gərək,  
Çün rəqibimdir, dəxi ol kuyə qoyman varə su.  
Dəstbusi arizusundan gər ölsəm, dustlar,  
Kuzə eylin torpağım, sunun onunla yarə su.*  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, IV c., 2005)

«Ənisül-qəlb» («Ürək dostu») Füzulinin məşhur qəsidələrindən biridir. İctimai-fəlsəfi, əxlaqi-didaktik ruhlu qəsidədə qoyulan əsas problem insanın cəmiyyətdə və həyatda rolu ilə bağlı düşüncələrdən ibarətdir:

*Gözü doymaz hərisin dəhrdə, çünki həris insan  
Olarsa şah-i-İran tutmaq istər mülki-Turani.  
Tamahla odlanan bir qəlbın heç vaxt atəşi sönməz  
Qızıldan ötrü şiddət kəsb edər hər ləhzə böhrani.*  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, IV c., 2005).

Müəllif hökmdarları əsas hədəf kimi seçərək onları ədalətə dəvət edir. O, göstərir ki, xalqın taleyi hökmdarlardan asılıdır. Hökmdar nə qədər ədalətli olsa, xalqın rifahı da bir o qədər xoş olar. Ona görə də, Füzuli hökmdarlara üz tutaraq onlara taxt-taclarını zülm əməlləri ilə yox, ədalət fərmanları ilə bəzəmələrini məsləhət görür:

*Çalış xəlqə xeyir ver, xoş sifətlərlə qazan hörmət,  
Arı bal vermək ilə əldə etmiş şöhrəti, şani.  
Bəzərsən cismini bica yerə əlvan libas ilə,  
Gəlibsən lüt cəhanə, lüt edərsən tərək dünyani.*  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, IV c., 2005).

Füzulinin lirikası janr baxımından yalnız qəzəl və qəsidələrlə məhdudlaşmır. Onun lirikası qitə, rübai, mürəbbə, müxəmməs, müsəddəs, təcibənd, tərkiqbənd, təxmis və s. kimi janrlar daxilində daha da zənginləşir. Bu sırada şairin mövzu, məzmun və ideya baxımından fərqlənən qitələri önəmli yer tutur.

«Padişahi-mülk...» qitəsində ictimai-siyasi motiv olduqca güclüdür. Burada iki fateh üz-üzə dayanır. Maddi aləmin sultanı ilə söz mülkünün sultanının qarşılaşdığı səhnədə ikincinin qalib obrazı canlandırılır. Füzuli haqlı olaraq maddiyyəti keçici, mənəviyyəti əbədi hesab edir. Ona görə də, söz mülkünün sultanı kimi özünün əzəmət və qüdrətini nümayiş etdirməkdən çəkinmir. Şair maddi aləm fatehinin miskin və məğlub durumunu haqqın, mənəviyyətin qalibiyyət təntənəsi kimi nəzərə çatdırır. Çünki tamah, zülm hesabına qurulan səltənətlərin heç biri “dövrani-fələyin” təlatümləri qarşısında dözə bilmir. Füzuli qitədə bu məqamı xüsusi qabardır və onu ictimai-siyasi kontekstdə mənalandırır:

*Padişahi-mülk dinarü dirəm rüşvət verib,  
Fəthi-kişvər qılmağa eylər mühəyya ləşkəri.  
Yüz fəsadü fitnə təhrikilə bir kişvər alır,  
Ol dəxi asari-əmnü istiqamətdən bəri.*  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).

Şair şeirdə fikirlərini tamahkar və qaniçən hökmdarla müqayisədə təqdim edir. Bu hissədə söz mülkünün sultanının əməl və aqibəti fərqli şəkildə diqqətə çatdırılır. O, qəhrəmanın əməllərindən

qürur duymasına haqq qazandırır. Çünki Füzuliyə görə, könüllər mülkünün sultanını dünyanın heç bir “asibi-dövri-ruzigar”ı yıxa bilməz:

*Payimal etməz onu asibi-dövri-ruzigar,  
Eyləməz təsir ona dövrani-çərxi-çənbəri.  
Qılmasın dünyadə sultanlar mənə təklifi-cud,  
Bəsdürür başımda tovfıqi-qənaət əfsəri.*  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).

Füzuli rübailərini həm Azərbaycan, həm də fars dilində yazmışdır. Rübailərinin mövzu dairəsi müxtəlif olsa da, məhəbbət tərənnümlü rübailəri çoxluq təşkil edir. Sevgi və çağırış Füzuli rübailəri üçün başlıca göstəricidir. Füzulidə sevgi Allaha olan sevgidir, çağırış isə Allaha qovuşmaq, ona doğru hərəkət etmək çağırışıdır. Bu rübailərdə mənəvi kamilləşmə və mənəvi təkamül xətti inkişaf edərək bütün sərhədləri aşır və bəşəri dəyər qazana bilir :

*Məcnun oda yandı şöleyi-ah ilə pak,  
Vamiq suya batdı, eşqdən oldu həlak.  
Fərhad həvəs ilə yelə verdi ömrün,  
Xak oldular onlar, mənəm imdi ol xak.*  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, I c., 2005).

M.Füzuli «Leyli və Məcnun», «Bəngü Badə», «Söhbətül-əsmar», «Həft cam» adlı dörd poema müəllifidir. «Həft cam» istisna olmaqla digər üç poema Azərbaycan dilində yazılmışdır. 1537-ci ildə yazdığı «Leyli və Məcnun» poeması Füzuli yaradıcılığının şah əsərlərindən biridir. Şair Rum zəriflərinin xahişi ilə yazdığı bu əsərini Sultan Süleyman Qanuniyə ithaf etmişdir.

Bildiyimiz kimi, “Leyli və Məcnun” mövzusu Şərq ədəbiyyatı üçün ənənəvi mövzu olmuşdur. Füzulidən əvvəl Nizami, Dəhləvi, Nəvai, Cami, Zəmiri, Həqiri və b. bu mövzuda əsərlər yazmışdır. Füzuli bu əsərlərdən xəbərdar olsa da, yalnız Nizaminin “Leyli və Məcnun” poemasının süjet və epizodlarına yaradıcı yanaşaraq onlardan bəhrələnmişdir. Füzulinin bu mövzuya ərəb əfsanəsi tipində yaradıcı yanaşması faktını da inkar etmək mümkün deyil. Ancaq bütün hallarda Füzuli özünün “Leyli və Məcnun”unu orijinal sənət nümunəsi səviyyəsinə qaldırmış, Ə.Nəvainin 1484-cü ildə yazmış olduğu “Leyli Məcnun”undan sonra eyni adlı poemanın möhtəşəm anadilli nümunəsini yarada bilmişdir. Əsərin süjeti məhəbbət mövzusu üzərində qurulmuşdur. Əsas mövzu və hadisələr Leyli və Məcnun obrazları ətrafında cərəyan etdirilir. Əsərdə problemə şəxsiyyət azadlığı kontekstində münasibət bildirilir. Füzuli Məcnunun baxışları ilə cəmiyyət qanunları arasındakı ziddiyyəti göstərmək istəyir. Bu tədqimatda yeni baxışlar ilə mühafizəkar köhnəliyin toqquşması yer alır. Məcnunun azad düşüncəsi yaşadığı cəmiyyətə sığmır. Qeysin “Məcnuna” keçidi bu qarşıdurmada reallaşır. Füzuli Məcnunun dəliliyində intibah dövrü insanının fikirlərini əks etdirir. Buna görə də Məcnunun “bəlayi-eşq” fəlsəfəsi təəccüblü görünür:

*Ya rəb, bəlayi-eşq ilə qıl aşına məni!  
Bir dəm bəlayi-eşqdən etmə cüda məni!  
Az eyləmə inayətini əhli-dərddən,  
Yəni ki, çox bəlalərə qıl mübtəla məni!*  
(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, II c., 2005)

Əsərdə qadın hüquqsuzluğu məsələsi ciddi yer tutur. Leyli obrazının xarakteri daha çox bu problem daxilində açılır. Poemada Leyli ilə Məcnunun sevgi yolu məktəbdən başlayır. Bu yol onların hər ikisi üçün uzun və əzablı olur. Qeysin sevgisi “məcnunluq”, Leylinin sevgisi isə “cinayət” dərəcəsinə qiymətini alır. Füzuli bu sevgini zamanın qaydaları ilə üz-üzə saxlayır. Şair bu mühiti

sevgiyə və azad düşüncəyə münasibətdə xarakterizə edir. Yəni sevmək, azad düşüncə sahibi olmaq həm “cinayət etməkdir”, həm “məcnunluqdur”, həm də rüsvay olmaqdır:

*Faş oldu bu macərə cəhanə,  
Kim Qeys oluban əsiri-Leyli,  
Leyli dəxi salmış ona meyli.*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, II c., 2005).

Füzuli Leylinin anasının bu sevgiyə olan münasibətində qadın hüquqsuzluğunun, geriliyin yüksək həddə çatdığını göstərə bilmişdir. Onun qızının eşqi ilə bağlı gəzən söz-söhbətlərə reaksiyası zamanı üçün təəccüblü deyil :

*Key şux! Nədir bu göftügülər,  
Qılmaq sənə tənə eybcülər?  
Nəyə özünə ziyan edirsən?  
Yaxşı adını yaman edirsən?  
Nəyə sənə tənə edə bədgu?  
Namusuna layiq işmidir bu?*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, II c., 2005).

Azad sevginin “namusa layiq iş olmadığı” bir cəmiyyətdə ananın həyəcanları başa düşüləndir. Şair iki gəncin sevgi faciələrini məkan olaraq qəbilədə və səhrada canlandırmaqla yeri gəldikcə ilahi eşqin fəzilət və fəlsəfəsindən də söhbət açır. Əsərin sonunda Leylinin ölümü Məcnunu irfan yolçusu olaraq fəzilət mərtəbəsinin ən uca məqamına qaldırır.

Poemada diqqəti cəlb edən obrazlardan biri də Nofəldir. Füzuli onu türk sərkerdəsi kimi təqdim edir. Təbii ki, bu təqdimatın özü də məqsədli xarakter daşıyır. Füzulinin məqsədi Nofəlin simasında türk xarakterində olan mərdlik və şücaəti qabartmaq olmuşdur. Nofəlin Məcnunun halına acıması və qızı ona almaqda xeyirxahlıq etmək, mərhəmət göstərmək niyyəti deyilənlərə misal ola bilər. M.Füzulinin «Leyli və Məcnun»undan başqa digər üç poeması alleqorik səciyyə daşıyır. «Bəngü-Badə» alleqorik poemadır. Poemada əsas mətn Azərbaycan türkcəsində, sərlövhələr isə farsca yazılmışdır. Poema Şah İsmayıl Xətaiyə həsr edilmişdir. «Bəngü-Badə» minacət, nət, İmam Əlinin və Ş.İ.Xətəinin mədhi ilə başlayır. Əsərdə təhkiyəni müəllif özü aparır. O, baharın gözəl çağında çəmənərə seyrə çıxdığını, Badənin düzəldiyi məclisə rast gəldiyini söyləyir. Badə içib məst olandan sonra özünü öyür və hamıdan üstün olduğunu söyləyir. Lakin məclisdə saqilik edən Səba isə ona yaltaqlanaraq deyir ki, mən dünən seyrə çıxmışdım. Dikbaş yaşıl paltar, sufi xasiyyət birini gördüm. Özünü tərifləyib hamıdan üstün olduğunu söyləyirdi. Bu xəbər Badəni qəzəbləndirir, özündən çıxarır. Badə Səbaya əmr edir ki, gedib Bəngin başını gətirsin, dost-yoldaşını isə dustaq eləsin. Saqi tutduğu işə peşman olur. Bəhanə ilə bu işdən boyun qaçırır. Bəhanədən pərt olan Badə onu dustaq edir:

*Badə tünd oldu təllüldən,  
Bir qərəz anladı təğafüldən,  
Saqiyi tutdu Mey, yaman tutdu,  
Belə tutar kimi ki, qan tutdu.  
Oldu saqi Meyin giriftarı,  
Faş edən böylə olur əsrarı.*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, II c., 2005).

M.Füzulinin ana dilində yazılmış ikinci alleqorik poeması «Söhbətül-əsmar»dır. Poemanın süjetində, ruhunda və poetik təhkiyəsində “Bəngü-Badə” ilə oxşarlıq var.



Dialoglar üzərində qurulan bu əsərdə hadisələr nağılcının dili ilə nəql olunur. Mükəllimələr kifayət qədər çevik və dinamikdir. Hər bir obrazın eqoizmi və xudbəşəndliyi açıq-aydın görünür.

Poema şərti olaraq iki hissədən ibarətdir. Birinci hissədə hadisələr bağda, ikinci hissədə isə bostanda cərəyan edir. Bağdakı və bostandakı hadisələrin mahiyyəti oxşar olsa da, nəticə fərqlidir. Professor Yaqub Babayevin dediyi kimi: “müəllif sanki bağdakı mənzərə ilə rəiyyəti, kütləni, bostandakı mənzərə ilə sarayı nəzərdə tutmuşdur. Bağda imtiyaz sahibi, inzibati rəhbər yoxdur. Hamı hüquqca bərabərdir. Ona görə də buradakı söz-söhbət, mübahisə sakit, qansız-qırğınsız ötüşür. Ancaq sarayın analoqu olan bostanda hökm-fərma, amiranəlik atmosferi hökm sürür. Burada buyuran və buyuruqçu, ixtiyarlı və ixtiyarsız vardır. Qovun şahdır. Adı çəkilən bostan meyvələrini də vəzifələrə o təyin etmişdir. Vəzifəçə hamıdan üstündür, başqalarının mənəbi də onun sərəncamındadır. Elə buna görə də bostançıya əmr verir ki, onların hamısını cəzalandırsın. Hökmü zabitəli şəkildə icra etdirir. Qeyzindən, hiddətindən öz başını da partladıb həlak olur. Beləliklə, bostandakı hadisələr hüquqlu-hüquqsuz münasibətlərinə, qəzəb və hiddətə əsaslandığından qan-qırğınla, faciə ilə nəticələnir. Əsərdə sənətkar ilk növbədə «Bəngü-Badə»də olduğu kimi xudbəşəndliyi, lovğalığı, təkəbbürü, yersiz eqoizmi, səmimiyyətsizliyi tənqid edir” (Babayev, 2018).

Füzulinin «Yeddi cam» poeması fars dilində yazılmışdır. Əsər «Saqinamə» adı ilə də tanınır. Poema məsnəvi formasında qələmə alınmışdır. Füzuli bu əsəri yazarkən N.Gəncəvinin «Yeddi gözəl» poemasından da faydalanmışdır. Ona görə də hər iki əsərin forma-struktur xüsusiyyətlərində müəyyən oxşarlıqlar mövcuddur.

«Yeddi cam»da Füzulinin «vəhdəti-vücut» fəlsəfəsi ilə əlaqəli görüşləri yer almışdır. Əsərdə hadisələr şairin dilindən verilir və göstərilir ki, elm və hikmət sahibi olan şair səbəbini anlamadığı iztirab və dərdə məhkumdur. O bunun səbəbini öyrənmək məqsədilə ağıllı piri-muğana üz tutur. Ondan düçar olduğu zülmün səbəbini soruşur. Piri-muğan bunun səbəbinin əqldə olduğunu söyləyir :

*Əql ilə ələm, bil ki, əkizdir bu cahanda,  
Əqlin yoxalırsa, gedəcək ahü fəğan da.  
Meydən tələb eylə, məzədən istə dəva sən,  
Gəz, badədə axtar həmişə, dərdə şafa sən.*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, V c., 2005)

Piri-muğan ağıllı tərək etməyin yeganə yolu kimi mey içməyi tövsiyə edir. Şairə həftənin hər günü şərab içib səma cismi ilə ünsiyyət qurmağı məsləhət bilir. Beləliklə, şair hər gün bir cam mey içərək bir musiqi aləti ilə həmdəm olur və Günəş, Ay, Mərrix (Mars), Ütarid, Bürcis, Zöhrə və Zühəldən kömək istəyir.

Füzuli nəzm ustası olmaqla bərabər, müqtədir nasir kimi klassik Azərbaycan nəsrinin inkişafında da mühüm rol oynamışdır. «Rindü Zahid», «Səhhət və Məraz», «Beş nəsr məktubu» («Şikayətnamə» də daxil olmaqla), «Hədiqətüs-süəda» əsərləri Füzulinin dəyərli nəsr nümunələridir. Füzulinin nəsr əsərləri Azərbaycan və fars dillərində yazılmışdır.

Füzulinin nəsr nümunələri içərisində Nişançı Paşaya ünvanlanmış və əsasən, «Şikayətnamə» adı ilə tanınan məktub daha çox məşhurdur. Tarixi həqiqətləri əks etdirmək baxımından əhəmiyyətli olan bu avtobioqrafik əsər qafiyəli nəslə yazılmış, bədii ifadə imkanlarını artırmaq üçün bəzi hallarda şeir parçalarından da istifadə olunmuşdur. Əsərdə hadisələr Osmanlı hökmdarı Sultan Süleyman Qanununin Füzuliyə Bağdadın ovqaf idarəsindən ayda doqquz ağça təqaüd təyin edilməsi barədə verdiyi baratla bağlanır. Füzuli həmin təqaüdü almaq üçün ovqaf idarəsinə getsə də, təqaüdü ala bilmir. Buna görə şair məktubla Nişançı Paşaya müraciət edir. Şikayət məktubunun məzmun və ideyası real tarixi həqiqəti tam şəkildə əks etdirir. Qeyd edək ki, Füzuli sultanın qərarından məmnun qaldığı üçün sultanı yüksək dərəcədə tərif edir. Bu azmış kimi şair baratın

özünə də tərif yağdırır, şəninə ibarəli sözlər deyir. Bu zaman o, Quran ayələrindən də geniş şəkildə istifadə edir. Deyilən təriflər, hökm sürən ədalət, nikbin əhvali-ruhiyyə əsərin birinci hissəsinə aiddir. «Şikayətnamə» əsərində birinci hissədəki nikbinlik ikinci hissədə kədər motivi ilə əvəzlənir. Hər şey ovqaf idarəsinə gedəndən sonra başlayır. Təyin olunan pul ovqaf idarəsinin işçiləri tərəfindən verilmir. Füzuli bu səhnələrdə məmur özbaşınalıqlarını tənqid edir.

Füzuli ovqaf idarəsinə gələn vətəndaşlara münasibətdə təmənna və etinasızlığı kəskin tənqid edir: «Salam verdim – rüşvət deyildir deyü almadılar. Hökm göstərdim – fəidsizdir deyü mültəfit olmadılar» – sözləri bu cür tənqidi münasibətin bariz nümunəsidir. Ovqaf idarəsinin işçiləri ilə şair arasındakı mükəliməni anarxiyanın tipik nümunəsi hesab etmək olar:

*Dedim: — Bəratımın məzmunu nə üçün surət bulmaz?*

*Dedilər: — Zəvaidir, hüsuli mümkün olmaz.*

*Dedim: — Böylə övqaf zəvaidə olarmı?*

*Dedilər: — Zəruriyyəti-asitanədən ziyadə qalırsa, bizdən qalır mı?*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, II c., 2005)

Mükəlimədəki sual-cavablar ölkədəki rüşvətخورluğun, özbaşınalığın yüksək həddə çatdığını göstərir. Əsərin üçüncü hissəsində yenidən baratın təsviri verilir. Göstərilir ki, mən baratdan təhqir və əziyyət gördüyüm üçün ondan utanır, ona nifrət edirdim. O isə mənə bəla və əziyyət verdiyi üçün məndən xəcalət çəkirdi:

*Mən ona fitnə, ol mənə afət,*

*Mütənaffir mən ondan, ol məndən.*

*Mən ona qüssə, ol mənə möhnət,*

*Mütənəkkir mən ondan, ol məndən.*

(Füzuli, Seçilmiş əsərləri, II c., 2005)

«Şikayətnamə» satirik nəsrimizin mükəmməl nümunəsi hesab olunur. Əsərdə qanunsuzluğa, özbaşınalığa, bürokratiyaya, rüşvətخورluğa qarşı kəskin etiraz nümayiş etdirilir.

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Araslı, H. (1958). Böyük Azərbaycan şairi Füzuli. Bakı.
- 2 Babayev, Y. (2018). Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi (XIII-XVIII əsrlər). Bakı.
- 3 Əliyev, S. (1986). Füzulinin poetikası. Bakı.
- 4 Əliyeva, G. (2007). Azərbaycan Füzulışünaslığı. Bakı.
- 5 Füzuli, M. (2005). Seçilmiş əsərləri. 6 cildə, I cild. «Şərq-qərb» Bakı. s.8-9.
- 6 Füzuli, M. (2005). Seçilmiş əsərləri. 6 cildə, II cild. «Şərq-qərb» Bakı. s.87-88.
- 7 Füzuli, M. (2005). Seçilmiş əsərləri. 6 cildə, IV cild. «Şərq-qərb» Bakı. s.6.
- 8 Füzuli, M. (2005). Seçilmiş əsərləri. 6 cildə, V cild. «Şərq-qərb» Bakı. s.137.
- 9 Quluzadə, M. (1965). Füzulinin lirikası. Bakı.
- 10 Mir Cəlal. (1994). Füzuli sənətkarlığı. Bakı.
- 11 Səfərli, Ə., Yusifli, X. (2008). Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi (qədim və orta əsrlər). Bakı.

"Azərbaycan məktəbi" jurnalının nəşrə başlamasının 100 ili tamam olur. Uzun illər respublikamızda yeganə elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal kimi fəaliyyət göstərən "Azərbaycan məktəbi" böyük inkişaf yolu keçib, xalq maarifinin inkişafında müstəsna rol oynayıb, pedaqogika, psixologiya elmlərinin formalaşmasında özünəməxsus yer tutub, pedaqoji fikrimizin qiymətli xəzinəsi kimi təhsil tariximizə daxil olub. Fəaliyyətinin qısa xarakteristikasını verməli olsaq, deyə bilərik ki, jurnal:

- respublikada savadsızlığın ləğv edilməsində;
- ümumi icbari ibtidai, yediillik, səkkizillik və orta təhsilin tədricən tətbiqində;
- məktəb təhsilinin elmi-pedaqoji cəhətdən təkmilləşdirilməsində;
- yeni təlim üsulları, təlim-tərbiyənin forma və metodlarının təşkili və tətbiqində;
- gənc nəslin tərbiyəsi işinin təşkili və yerinə yetirilməsində;
- təhsili idarə edən orqanlar tərəfindən irəli sürülmüş vəzifələrin həyata keçirilməsində;
- müəllim hazırlığında səmərəli fəaliyyət göstərüb.

Redaksiya təhsil sahəsindəki tarixi missiyasını nəzərə alaraq "Azərbaycan məktəbi"nin 100 illik yubileyi ərəfəsində müxtəlif illərdə jurnalda çap olunmuş, indi də aktuallığını itirməyən seçmə məqalələri təqdim edir.

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ. 1972. №6

## ŞAĞIRDLƏRİN TƏLİM MARAĞININ INKIŞAF ETDİRİLMƏSİ

BƏŞİR ƏHMƏDOV

Professor

"Təlim marağı" anlayışı pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatda ətraflı şəkildə şərh olunmuş, hətta bu problemlə bağlı olaraq bir neçə namizədlik və doktorluq dissertasiyası müdafiə edilmişdir. Amma təlim marağına aid Azərbaycan dilində xüsusi tədqiqat əsəri yazılmamış, müəllimlərimizin əlində isə heç bir sanballı elmi-metodik vəsait yoxdur. Ona görə də bu məqalədə onlara bəzi məsləhətlər verməyi faydalı hesab edirik.

### To cite this article:

Ahmadov B. (1972). Developing students' interest in learning. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Issue VI. pp. 47-54  
DOI: 10.30546/32898065.2024.1.135.

### Təlim marağı nədir?

Mövcud pedaqoji-psixoloji ədəbiyyatın xülasəsi göstərir ki, ümumiyyətlə, marağ xarici aləmin cisim və hadisələrindən bu və ya digərinə şəxsiyyətin fərdi münasibətidir. Maddi gerçəkliyin cisim və hadisələrinin sonsuzluğu nəticə etibarlı ilə marağın da sonsuzluğuna gətirib çıxarır. Məsələn, biz bir nəfərin incəsənətə, başqasının texnikaya, üçüncüsünün idmana və s. marağından danışa bilərik: incəsənət, texnika, idman... çoxsahəli olduqlarından marağ da onlara uyğun şəkildə çoxsahəli ola bilər. Belə ki, əgər məndə incəsənətin növləri arasında

kinoya daha çox maraq varsa, yoldaşın bədii ədəbiyyata, tanışlarımdan biri teatra, başqası memarlığa... xüsusi maraq göstərə bilər. İncəsənətin növləri də çoxsahəlidir. Ona görə də bir adam bədii ədəbiyyatın növlərindən birinə (deyə ki, lirik əsərlərə), başqası digər bədii ədəbiyyat növünə (deyə ki, dramaturgiyaya) daha çox maraq göstərə bilər... İdrak marağı da ümumiyyətlə, marağın növlərindən biridir. Onun spesifik xüsusiyyəti bundan ibarətdir ki, xüsusi bir obyektə, yəni obyektiv qanunların dərk edilməsinə yönəlmiş olur. Başqa sözlə desək, idrak marağı şəxsiyyətin həyatı, onun sirlərini dərk etməyə, başa düşməyə, öyrənməyə göstərdiyi cəhddir, münasibətdir. Təlim marağı, ümumiyyətlə, marağın digər növlərinə nisbətən idrak marağına daha çox yaxınlaşır, lakin onunla eyniyyət təşkil etmir. Şagirdlərin təlim marağının spesifik cəhətləri aşağıdakılardan ibarətdir: a) bu marağın yaranmasında və inkişafında müəllimin mühüm rolu vardır; b) təlim marağı – şagirdlərin diqqətinin, əsasən, tədris materiallarındakı anlayışlar sistemini dərk etməyə yönəldilməsidir; c) bu maraq uşaqları bilik əldə etməyə həvəsləndirən daxili tələbatdır, motivlərdir və s.

“Maraq” anlayışı ilə “meyil” məfhumu arasında xeyli yaxınlıq olduğundan müəllimlər çox vaxt bunların fərqi varmır, nəticədə isə həmin iki sözün ifadə etdiyi mənalara eyniləşdirirlər. Əslində isə maraq adamın konkret cismə (obyektə), meyil isə fəaliyyətə göstərdiyi münasibətdir. Məsələn, teatrın bir nəfəri özünə cəlb etməsi həmin şəxsin incəsənətin bu növünə marağı ilə bağlıdır, amma bu şəxsin teatrda aktyor kimi çıxış etmək istəməsi, gələcəkdə həmin fəaliyyət növünü seçmək arzusu artıq onun aktyorluğa meyindən irəli gəlir. Məlum məsələdir ki, müntəzəm olaraq teatr tamaşalarına gedən şəxs, necə deyərlər, oradan “əli boş” qayıtmır, nə isə öyrənir, özü üçün müəyyən nəticələr çıxarır. Bu mənada maraq həm də insanı fəaliyyətə sövq edir, onun daxili aləminin zənginləşməsinə, düşüncə qabiliyyətinin inkişafına müsbət təsir göstərir. Belə bir xüsusiyyət təlimdə də müşahidə olunur. Şagird tədris fənninin məzmununa maraq göstərdikdə həm

yeni bilik əldə edir, həm də tədqiqat metodları ilə az-çox tanış olur, öyrəndiyi elm sahələri ilə əlaqədar fəaliyyət növlərindən birini öz gələcəyi üçün seçir. Belə bir vəziyyətdə maraq artıq tədricən meylə gətirib çıxarır. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, “idrak marağı” anlayışı ilə “idrak fəaliyyəti” məfhumunun fərqi də məhz bununla bağlıdır. Belə ki, idrak marağı şagirdin elmə həvəs göstərməsidirsə, idrak fəaliyyəti artıq onun elmə meyli deməkdir. Birinci hələ həvəsdir, ikinci isə artıq iş görməkdir, zehni fəaliyyətdir.

Təcrübə və müşahidələr göstərir ki, “maraq” anlayışı bəzən “tələbat” məfhumu ilə də eyniləşdirilir. Əlbəttə, bu, doğru deyildir. Hələ vaxtilə S.L.Rubinşteyn tələb edirdi ki, bu anlayışları eyniləşdirməkdən birdəfəlik əl çəkmək lazımdır. Onun fikrincə, maraq-fikrin müəyyən cismə doğru yönəlməsi, istiqamət almasıdır, amma tələbat həmin cismi əldə etmək arzusudur.

Bəs təlim marağının inkişaf etdirilməsinə necə nail ola bilərik? Nə vaxt hökm vermək olar ki, uşağın biliyə marağı inkişaf edir və möhkəmlənir? Təlim marağının inkişafına təsir göstərən amillər üzərində ayrıca dayanmaq lazım gəlir, onun formalaşması haqqında isə belə deyə bilərik: əgər şagird öyrəndiyi hadisələrin yalnız zahiri əlamətləri ilə kifayətlənmir, təkcə qiymət almaq naminə dərsi əzbərləyib sinfə gəlmir, əksinə, hər şeyi dərk etməyə, mahiyyəti başa düşməyə can atırsa, onda maraq formalaşmışdır hökmünü verə bilərik.

### **Təlim marağının müxtəlif aspektləri**

Pedaqoji-psixoloji ədəbiyyatda təlim marağı üç baxımdan şərh olunur: a) təlimin vasitəsi kimi, b) təlimin motivi kimi, c) şəxsiyyətin sabit xüsusiyyətlərindən biri kimi. Bunların hər üçü doğrudur. Axı eyni məsələnin müxtəlif aspektlərdə, müxtəlif əlaqə və münasibətlər çərçivəsində tədqiq olunmasının mümkünüyü elmdə qəbul edilmiş həqiqətlərdən biridir. Təlim marağı da belədir.

Ətraf aləmdəki bütün cisim və hadisələr adamın diqqətini birdən-birə cəlb edə bilmir. Biz onlardan konkret şərait üçün daha faydalı,

lazımlı hesab etdiyimizi marağımızın obyektinə çeviririk. Bu mənada müəllim dərstdə ən cəlb-edici, maraqlı elementləri seçə bilər ki, bu da şagirdlərin daha çox diqqətli olmasına müsbət təsir göstərir. Lakin unutmamalıyıq ki, uşağa göstərilən belə bir təsir, hər şeydən əvvəl, zahiri təsirdir. Burada təlim marağı vasitə yerində çıxış edir, vasitə isə həmişə zahiri olur: ona görə də təlim marağının vasitə rolunu oynaması onun mühüm əlaməti hesab edilə bilməz. Təlim marağının motiv kimi şərh olunması elmi və əməli cəhətdən daha doğru olar. Axı təlimə maraqlı olanda başlıca məqsədimiz ondan ibarətdir ki, zahiri təsirlər şagirdlər üçün daxili qüvvəyə çevrilsin. Bu funksiyaları isə motivlər yerinə yetirir; deməli, təlim marağı göstərilən zahiri təsirlərin şagirddə daxili (mənəvi) ehtiyac əmələ gətirməsinə xidmət göstərir və bu nöqtəyə nəzərdən təlimdə özünü ən aparıcı motiv kimi bürüzə verir. Nəhayət, maraqlı uşağın ardıcılığı keçərək şagirdin və ümumiyyətlə şəxsiyyətin sabit, ayrılmaz cəhətlərindən birinə çevrilir: tanıma ("bu nədir?" sualına cavab axtarmaq), → refleksi çox maraqlılıq ("niyə belədir?" sualına cavab axtarmaq) → həvəs (hər şeyi öyrənməyə, bilməyə cəhd göstərmək) → təlim marağı, → idrak marağı (bu, təlim marağına nisbətən geniş məzmunu malikdir).

Təcrübə göstərir ki, şagirdlərin əksəriyyəti bütün fənlərə eyni cür maraqlıdır, bəzi fənləri daha çox sevirlər, başqalarını isə az maraqlanırlar. Bu, müxtəlif səbəblərdən irəli gəlir: şagirdin fikrinə görə, bu və ya digər fənnin həyatda daha çox əhəmiyyətə malik olması; ailənin təsiri; müəllimin şəxsiyyəti və bacarığı; dərslərin keyfiyyəti və s. Əlbəttə, bunlardan belə bir nəticə çıxarmaq olmaz ki, gənc uşağın digər fənlərə marağını inkişaf etdirmək mümkün deyildir. Əksinə, müəyyən şərtlərə əməl etməklə (məsələn, dərsləri maraqlı qurmaq, tədrisin keyfiyyətini yüksəltmək, hər bir fənnin lazımlı olduğunu başa salmaq və s.) uşağın keçilən bütün fənlərə maraqlarını inkişaf etdirmək mümkün və lazımdır.

### Materialın məzmununun təlim marağına təsiri

Təhsilin qarşısında duran başlıca məqsəd – həyatı, maddi gerçəkliyi şagirdlərə dərk etdirmək, tərbiyənin məqsədi isə – həyata, dərk olunana münasibət aşılamaqdır. Psixoloqların, xüsusən V.N.Myasişevin tədqiqatı sübut etmişdir ki, həmin iki anlayış, yəni idrak və münasibət əslində vahid prosesdir. Maraqlı da münasibətlə bağlıdır. Ona görə də şagirdin dərsləri yaxşı öyrənməsi, öz növbəsində, münasibətin də inkişafına müsbət təsir göstərir.

Məlumdur ki, şagirdlər öz gündəlik həyat təcrübəsi prosesində çoxlu faktla üz-üzə gəlirlər; müəyyən empirik biliklər əldə edirlər. Lakin həmin biliklər bəzən səhv və ya dayaz olur. Ona görə də müəllim uşağın mövcud məlumatlarının dürüsləşdirilməsinə və bu məlumatların həyatı düzgün əks etdirən biliklərlə əvəz olunmasına xüsusi diqqət yetirməlidir. Elə rayonlarımız vardır ki, orada yerli əhali nar, fındıq kimi bitkiləri ağac adlandırır. Bunun təsiri altında şagirdlər də, deyək ki, "nar kolu" əvəzinə "nar ağacı" işlədirlər. Əslində isə botanikada nar, fındıq və s. kimi bitkilər ağac yox, kol kimi izah olunur. Biologiya müəllimi bunu nəzərə almalı, şagirdlərin səhv təsəvvürlərinin dürüsləşdirilməsi qayğısına qalmalıdır.

Dərstdə şagirdlərə elmin, öyrədilən hadisənin tarixinə dair məlumat vermək, görkəmli alimlərin kəşflərindən və həyatından qısaca söhbət açmaq da marağı inkişaf etdirmək baxımından faydalıdır. Məsələn, biologiya dərslərində qan dövranının ilk tədqiqatçısı olan və F.Engels tərəfindən yüksək qiymətləndirilən Migel Servetin (1509-1553) dindarlar tərəfindən diri-diri şişə çəkilərək od üzərində yandırılması, başqa müvafiq dərslərdə isə C.Bruno, Q.Qaliley və digər görkəmli şəxslərin həyatı haqqında məlumat vermək mümkündür. Nitq mədəniyyəti məşğələlərində qədim Yunanistanın məşhur natiqlərindən biri olub, indi dünyanın hər yerində tanınmış Demosfenin həyatından belə bir faktı xatırlatmaq yerinə düşər: o, müəllimdən ayrılaraq ilk dəfə kütlə qarşısında çıxış edərkən

çox böyük müvəffəqiyyətsizliyə uğrayır. Məlum olur ki, gənc natiqin nəfəs çatışmazlığı var, tələffüzü qüsurludur və s. Demosfen ruhdan düşür, var qüvvəsi ilə nöqsanlarını islah etməyə çalışır; əzbərdən şeir deyə-deyə dağ yuxarı qaçır ki, tənqəfəsliyini aradan qaldırsın. Aylarla zirzəmidə gizlənərək məşq edir və tələffüz nöqsanlarını düzəltməyə çalışır. Nəticədə gərgin əmək öz bəhrəsini verir və Demosfen məşhur natiqlərdən biri olur.

Bu cür faktlar əsasında şagirdlərin elmə marağını inkişaf etdirmək, onların müəllimə həvəsini artırmaq mümkündür. Biz burada tarixilik üzərində geniş dayanmır və müəllimlərimizə məsləhət görürük ki, "Azərbaycan məktəbi" jurnalının keçən ilki 10-cu nömrəsində dərc olunmuş "Tədrisdə tarixilik" adlı məqaləyə müraciət etsinlər.

Öyrədilən mövzunun praktik əhəmiyyətini uşaqlara başa salmağın marağa göstərdiyi təsiri aydınlaşdırmaq üçün məktəb təcrübəsində müşahidə etdiyimiz bir faktı nəzərdən keçirək. Keçən il Bakıdakı məktəblərdən birində Azərbaycan dili dərslərində iştirak edirdik. Müəllim V sinifdə "Fonetika" bəhsinin tədrisinə təzəcə başlamışdı. "Danışıq səsləri" paraqrafını keçirdi. Dərsin sonuna yaxın uşaqlara belə "qəribə" bir tapşırıq verildi: – Sizin çoxunuz imla yazıda pəhləvan, stəkan, bünövrə tipli sözlərdə orfoqrafik səhvə yol vermisiniz. Ona görə də evdə "Məktəblinin orfoqrafiya lüğəti" kitabından həmin sözləri tapın və onları necə yazmaq lazım gəldiyini yadda saxlamağa çalışın; növbəti dərslərdə nəticəsini yoxlayacağıam...

Doğrusu, belə bir tapşırığın verilməsi bizi təəccübləndirdi. Axı müəllim hələ "Əlifba" mövzusunun keçməmiş, uşaqlara lüğətdən istifadə qaydalarını öyrətməmişdir! Zəng bayıra vuruldu. Tənəffüsdə müəllimi məzəmmət etməyə başladıq. O, cavabında: "Xahiş edirəm ki, mənim növbəti dərslərdə də iştirak edəsiniz, sonra fikir mübadiləsinə girişərik", – dedi. Biz şübhələndik, hiss etdik ki, burada nə isə bir "sirr" gözlənilir. Növbəti dərslərdə də iştirak etməli olduq. Müəllim şagirdlərdən verilmiş sözləri lüğətdən tapıb-tapmadıqlarını soruşdu. Cavablar müxtəlif idi.

Birinci şagird: — Mən verilmiş sözləri tapa bilmədim, onları tapmaq üçün gərək bütün kitabı oxuya idim, bu isə çox vaxt tələb edirdi...

İkinci şagird: — Mən yalnız "bünövrə" sözünü tapmışam. "B" hərfi ilə başlayan sözlərin hamısını oxudum və həmin sözü tapdım, digər sözləri axtarmağa hövsələm çatmadı...

Üçüncü şagird: — Mən sözlərin hamısını tapmışam, amma buna lap çox vaxt sərf etməli oldum...

Müəllim: — Yaxşı, uşaqlar, indi siz "Lüğət"ə baxaraq müəyyən sözlər deyən, mən onları tapım.

Şagirdlər hansı sözü deyirdilərsə, müəllim həmin anda onu "Lüğət"dən tapır və uşaqlara göstərirdi. Onlar: "Müəllim, bunun sirrini bizə də öyrədin" – deyə dilləndilər. Müəllim: – Xeyr, bu gün öyrədə bilmərəm. Siz gərək əvvəlcə əlifbanı əzbərdən biləsiniz, yalnız ondan sonra mən sözləri tapmağın sirrini sizə öyrədərəm...

"Lüğət"dən istifadə qaydaları hələ növbəti dərslərdə öyrədilməli idi. Müəllim uşaqlara tapşırıq verdi ki, evdə əlifbanı əzbərləsinlər. Üçüncü dərslərdə də iştirak etməli olduq. Müəllim bir neçə şagirddən əlifbanı soruşdu, belə qənaətə gəldik ki, uşaqların hamısı onu əzbərdən bilir...

— Uşaqlar, indi artıq siz bilirsiniz ki, Azərbaycan dilində 32 hərf vardır, onlardan ikisi – *ğ* və *ı* – sözün əvvəlində işlədilmir. Deməli, dilimizdəki sözləri "Lüğət"də verərkən 30 qrupa bölmək lazım gəlir. "A" hərfi ilə başlayan sözlər birinci qrupa daxil edilir, çünki həmin hərf əlifbada birinci yerdə durur. Eyni qayda ilə "B" hərfi ilə başlayan sözlər ikinci, "V" hərfi ilə başlayan sözlər isə üçüncü qrupa daxil edilir və s. Beləliklə, "Lüğət"də söz əvvəlində işlənən hərflərin sayına uyğun olaraq 30 qrup əmələ gəlir. İndi "Lüğət"i açın və dediklərimizi öz gözlərinizlə görün...

— Müəllim, burada "a" hərfi ilə başlayan o qədər söz var ki! Bəs onların arasından lazım olan sözü necə tapmaq?

— Tamamilə doğru başa düşmüsünüz! Gəlin həmin suala cavab tapaq. Bəhrüz, sən "a" hərfi ilə başlayan sözlərdən bir neçəsini ardıcıl surətdə oxu (şagird oxuyur: abad, abadlaşdırmaq, abadlıq...).

- İkinci yerdə hansı hərf düşür?
- Müəllim, bu sözlərin hamısında ikinci hərf “b” – dən ibarətdir.
- Arzu, sən sağ sütundakı sözləri oxu (oxuyur: avadanlıq, avaz, avam...).
- Bəs bu sözlərdə ikinci hərf nədir?
- Burada “a” – dan sonra “v” gəlir.

Bu qayda ilə müəllim başa salır ki, sözlərin “Lügət”lərdə düzülüşü müəyyən qaydalara tabedir. Şagirdlər dərstdə böyük bir fəallıq göstərir, hər şeyi dərinədən öyrənməyə can atırdılar. Dərs çox gözəl keçdi. Müəllimin işindən biz də xeyli şey öyrəndik. Bir daha yəqin etdik ki, mövzunun əhəmiyyətini başa salmaq təlimin ən gözəl motivlərindən biridir!

### Fəaliyyətin marağa təsiri

Pedaqoji ədəbiyyatın və məktəb təcrübəsinin öyrənilməsi göstərir ki, müstəqil işlərin düzgün təşkili, şagirdlərin yeni fəaliyyət üsullarına yiyələnməsi, problemlə təlim, dərstdə tədqiqatçılıq elementlərindən istifadə edilməsi, yaradıcı və praktik işlər də şagirdlərin təlim marağının inkişafına müsbət təsir göstərir. Bunlardan birini, yəni problemlə təlimi əvvəlki məqalələrimizin birində (“Azərbaycan məktəbi”, 1971, № 10) şərh etdiyimizdən burada onun üzərində dayanmır, yerdə qalanlara nəzər salmağı zəruri hesab edirik.

Müşahidələr göstərir ki, bəzi müəllimlərimiz (hətta alimlərimiz) müstəqil işlərin mahiyyətini, müstəqilliklə fəallığın və şüurluluğun sərhədini düzgün müəyyənləyirlər. Amma əslində bunlar nə qədər əlaqəli və yaxın olsalar da, eyniyyət təşkil etmir. Müstəqillik müəllimin işə müdaxilə etmə dərəcəsi ilə bağlıdır. Şagirdin o fəaliyyəti müstəqil adlana bilər ki, orada müəllimin bilavasitə iştirakı olmasın. Məsələn, şagirdin dərslisi və ilk mənbələri oxuyub bilik əldə etməsi; cisim və hadisələr üzərində müşahidə aparıb onların müəyyən əlamətlərini aşkara çıxarması; məruzələr hazırlaması; oxuduğu əsərə rəy yazması; kontrol işlər; yaradıcı yazılar və s. müstəqil işlərə misal ola bilər. Fəallıq və şüurluluq isə müəllimin işə müdaxiləsi ilə deyil, şagirdin təşəbbüskarlığı, əsas və qeyri-

əsas əlamətləri fərqləndirə bilməsi, düzgün nəticələr çıxarması, öyrənilən biliklər arasında əlaqəni dərinədən dərk etməsi və s. ilə bağlıdır. Burada müəllim işə həm çox müdaxilə edə bilər (müstəqillikdən fərqi), həm az müdaxilə edə, həm də müdaxilə etməyə bilər (müstəqilliyə oxşar cəhətləri). Deməli, müstəqil iş fəallıq və şüurluluğu inkar deyil, tələb edir; eləcə də fəallıq və şüurluluq həm müstəqil işlərdə, həm də müəllimin təlimə yaxından müdaxiləsi zamanı özünə yer tapa bilər. Məsələn, şərh üsulunda müstəqillik yox dərəcəsinə düşür, amma fəallıq və şüurluluq bəzən ön plana keçir və s.

Fəallıqla şüurluluğun fərqi isə ondan ibarətdir ki, birinci daha çox təşəbbüskarlığı inkişaf etdirməyi, ikinci isə məqsədi aydın dərk etməyi ön plana çəkir; nəyi öyrənirəm?, niyə öyrənirəm?, necə öyrənməliyəm? kimi suallara cavab vermək, əsasən, şüurluluq anlayışı ilə bağlıdır. Ona görə də şüurluluğu təmin etmədən mahiyyəti başa salmaq mümkün deyildir. Fəallıq isə şəxsiyyətin əsas əlamətlərindən olub, onun işgüzarlığını, çətinlikdən qorxmamasını, mübarizliyini, təşəbbüskarlığını və s. cəhətlərini əks etdirir. Buradan aydın olur ki, müstəqillik, şüurluluq və fəallıq dialektik vəhdətdədir, bir-birinə keçə bilər. Təlim marağının inkişafında bu anlayışların hər üçünün böyük əhəmiyyəti vardır.

Dərstdə müstəqil işlər müxtəlif məqsədlər üçün təşkil oluna bilər. Məsələn, yeni öyrədilən biliyin mənimsənilməsinə bilavasitə kömək edən əvvəlki mövzuların təkrarı üçün şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək olar; yeni dərslə əldə bəzi faktlarla uşaqları tanış etməkdən ötrü onların müstəqil işlərini (müşahidələrini) təşkil etmək mümkündür; biliyi müəllimin bilavasitə müdaxiləsi olmadan kitabdan oxuyub öyrənmək məqsədi ilə şagirdlərə müstəqil iş tapşırıla bilər və s.

Şagirdlərin təlim marağını inkişaf etdirməkdə müxtəlif yarışların da əhəmiyyəti var. Məsələn, ədəbiyyat dərslərində “şeyrləşmə” buna misal ola bilər. Bu, belə təşkil edilir: şagirdlərdən biri şeyir parçası deyir. İkinci şagird isə həmin şeyir parçasısındakı son misranın axıncı sözünün qurtardığı səslə (məsələn, “m” səsi ilə) başlanan bir şeyir parçası deməlidir. Yarış belə bir

ardıcılıqla davam etməlidir.

Azərbaycan dili dərslərində müşahidə etmişik ki, bəzi müəllimlər şagirdlərə aşağıdakı tipdən olan tapmacalar düzəltdirirlər:

*İncə açıq bir sait ilə  
Boşqablarda yeyilərəm  
Amma qapalı sait ilə  
Həyətlərdə deyinarəm (ət və it).*

*Yəqin ki, sizə tanışam –  
Bağçaları mən bəzərəm.  
Birinci hərfi dəyişsən  
Yanıb tez “külə” dönərəm (gül).*

Belə yarışlar həm marağı, həm də uşaqların yaradıcılıq qabiliyyətini, təfəkkürünü və hafizəsini inkişaf etdirmək baxımından çox faydalıdır.

### **Münasibətlərin marağa təsiri**

Müəllimlə şagird, eləcə də şagirdlə şagird arasındakı münasibətlər də təlim marağına müəyyən təsir göstərir. Belə münasibətlər, bir qayda olaraq, təlimin təşkil üsulları ilə bağlı şəkildə meydana çıxır və mühüm amil rolunu oynayır. Bunu yığcam şəkildə şərh etməyə çalışaq.

Məlumdur ki, pedaqoji prosesin mahiyyətini üç mühüm komponent – müəllim, şagird və təsir vasitələri, sistemi – arasındakı qüvvələr, qarşılıqlı əlaqə və münasibətlər əks etdirir. Bu komponentlərin hər üçü qarşılıqlı surətdə bir-birindən asılıdır, bir-biri ilə bağlıdır və bir-birinə təsir göstərir. Elə bu səbəbə görə də onlar vahid bir sistem əmələ gətirir. Sistemə daxil olan hər bir komponentin özünəməxsus əlamətləri vardır. Məsələn, uşaq məktəb yaşına çatana və məktəbə daxil olana qədər müəyyən həyat yolu keçmiş, az-çox təcrübə əldə etmiş, nisbətən formalaşmış olur. Bu xüsusiyyətlər hər bir şagirdin fərdi əlamətlərinə çevrilir, necə deyirlər, onunla birlikdə məktəbə gəlir, pedaqoji prosesdə mühüm rol oynamağa başlayır. Proqram və dərslük tərtib edən şəxslər şagirdin həmin əlamətlərini heç vaxt tam təfərrüatı ilə nəzərə ala, əks etdirə bilmirlər. Bu isə təbii haldır, çünki proqram və dərslük tək-tək uşaqlar

üçün yox, eyni yaşda olan və deməli, eyni sinifdə oxuyan minlərlə şagird üçün tərtib edilir. Buradan aydın olur ki, proqram uşaqların real deyil, ideal səviyyələrini əsas götürür. Real bilik, bacarıq, vərdiş və adətlər çox zaman proqramın tələbləri ilə uyğun gəlmir, dialektik ziddiyyət əmələ gətirir.

Deməli, müəllim proqram üzrə fəaliyyətə başlarkən belə bir ziddiyyətlə üz-üzə gəlir: proqram bəzi şagirdlər üçün ağırdır, bəziləri üçün yüngüldür, bəzilərinin səviyyəsinə isə uyğun gəlir. Şagirdlərin real səviyyələri (bilik, bacarıq, vərdiş, həyat təcrübəsi, formalaşmış adətləri və s.) ilə proqramın tələbləri arasındakı bu cür ziddiyyətlər pedaqoji prosesin başlıca ziddiyyətləri, onun hərəkətverici qüvvələridir. Bu ziddiyyətlər müəllimdən qəti şəkildə tələb edir ki, o, hər bir şagirdi diqqətlə öyrənsin və öz işini məhz bu zəmin üzərində qursun. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, müəllimin pedaqoji prosesdə əsas sima olması da buradan irəli gəlir. Göstərdiyimiz başlıca ziddiyyət bir sıra törəmə ziddiyyətlərin mənbəyini təşkil edir ki, onlardan biri də pedaqoji təsirin ümumi (kollektivə göstərilən təsir mənasında), onun şagirdlər tərəfindən qəbul edilməsinin isə fərdi xarakterdə olmasından ibarətdir. Həmin bu ziddiyyət pedaqoji prosesdə kollektivlə fərd arasında müəyyən uzlaşdırma yaratmağı tələb edir. Buradan da təlimin üç cür (frontal, qrup halında və fərdi şəkildə) təşkili zəruriliyi irəli gəlir. İstər dərslərin müşahidəsi, müəllimlərlə aparılan söhbətlər, istərsə də mövcud pedaqoji ədəbiyyatın nəzərdən keçirilməsi göstərir ki, adını çəkdiyimiz həmin üç anlayışın məzmunu müxtəlif şəxslər tərəfindən müxtəlif cür başa düşülür və deməli, onların şərhində fikir vahidliyi yoxdur. Bəzi yoldaşlar təlimin təşkili formaları ilə onun təşkili üsullarını, bəziləri isə təşkil üsulları ilə təlimin metodlarını qarışıq salırlar. Bunun başlıca səbəbini onda görmək lazımdır ki, təlimin təşkili formaları, eləcə də metodları arasında xeyli oxşarlıq vardır. Məsələn, təkə onu qeyd edək ki, təlimin həm təşkili üsulları, həm də təşkili formaları, əsasən, onun zahiri cəhətlərini əks etdirir; təlimin metodları kimi təşkili üsulları da işin necə icra olunması



əlamətlərinə malikdir və s. Lakin bu cür yaxınlıq onları eyniləşdirmək üçün bizə heç bir əsas vermir. Səbəbi isə aşağıdakılardan ibarətdir:

a) təlimin təşkili formaları onun strukturasında qismən bitkin vahidlər rolunu oynayır; belə nisbi bitkinlik təşkil üsullarında özünü göstərə bilmir;

b) təlimin metodlarını müəyyən edən başlıca əlamət qarşıya qoyulmuş konkret məqsəd və tədris materiallarının məzmunu ilə müəyyən olunur.

Təşkil üsulları isə artıq qeyd etdiyimiz kimi, onun strukturası ilə bağlı olub, müəllimlə şagirdlər, eləcə də şagird kollektivinin üzvləri arasındakı əlaqə formalarını xarakterizə edir. Məlum məsələdir ki, müəllim dərstdə (yəni təlimin əsas təşkili formasında) işi elə qura bilər ki, həm fərdlərlə məşğul olsun, həm sinifdəki şagirdləri qruplara bölüb onlarla işləsin, həm də bütün sinif kollektivi ilə eyni iş aparsın. Deməli, təlimin bircə təşkili forması (deyə ki, dərs) daxilində təşkil üsullarının hər üçü meydana çıxa, fəaliyyət göstərə bilər. Təkcə bu fakt sübut edir ki, təşkil formasını və üsulunu eyni şey kimi qəbul edə bilmərik. Təlimin istər frontal, istər qrup halında, istərsə də fərdi şəkildə təşkili bu və ya digər metodun, priyomlar sisteminin tətbiqini tələb edir. Bu baxımdan da təlimin metodları ilə təşkili üsullarını eyniləşdirməyin doğru olmadığı meydana çıxır. Fikrimizi daha aydın şəkildə şərh etmək üçün təlimin hər üç təşkili üsulunu nəzərdən keçirmək pis olmazdı. Əvvəlcə “Təlimin frontal təşkili nədir?” sualına cavab verməyə səy göstərək.

İlk baxışda həmin sual çox bəsit və sadə görünür. Məsələn, asanlıqla cavab verə bilərlər ki, “təlimin frontal təşkili” dedikdə sinifdəki bütün şagirdlərin eyni zamanda müəyyən işi icra etməsi nəzərdə tutulur: bu vaxt yerinə yetirilən hər hansı bir tapşırığın məzmunca eyni və ya müxtəlif olmasının əhəmiyyəti yoxdur. Belə düşünən yoldaşların o qədər də haqlı olmadıqlarını sübut etməkdən ötrü onlara müəyyən suallar vermək mümkündür. Məsələn, əgər, doğrudan da, təlimin frontal şəkildə təşkilinin əsas əlaməti şagirdlərin hamısının eyni vaxtda işləməsidirsə, bəs qalan hallarda

(yəni təlimin digər iki təşkil üsulu zamanı) belə bir əməliyyat özünü göstərə bilmirmi? Əgər müəllim sinfin şagirdlərini bilik səviyyələrinə görə müxtəlif qruplara bölür və qrupların hamısını eyni vaxtda işə cəlb edərsə, onda bu cür təşkilə frontal, ya qrup halında təşkil kimi baxmalıyıq? Frontal təşkili yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi başa düşən yoldaşların fikrinə qeyri-tənqidi yanaşmalı olsaq, deməli ki, bu misal təlimin frontal təşkilinə aiddir, çünki bütün şagirdlər eyni vaxtda işə cəlb olunmuşlar. Bəs “təlimin frontal təşkili” dedikdə nəyi başa düşməliyik? Pedaqoji ədəbiyyatda bu suala bir-birinə uyğun gəlməyən çoxlu cavab verilmişdir. Bizə elə gəlir ki, frontal təşkilin mühüm əlamətləri aşağıdakılardan ibarətdir:

a) müəllim sinfin bütün şagirdlərini eyni xarakterli və eyni məzmunlu işə cəlb edir;

b) müəllim bütün siniflə eyni vaxtda və eyni tərzdə məşğul olur;

c) müəllimlə sinif arasında bircə əlaqə tipi özünü göstərir; necə deyərlər, o, bütün şagirdlərə “bir gözlə baxır”, bir cür yanaşır. Sanki sinifdəki şagirdlərin səviyyəyə bir-birindən heç bir fərqi yoxdur. Deməli, müəllimlə şagirdlərin bir-birinə eyni cür tellərlə bağlanması, materialın məzmun və xaraktercə fərqlənməməsi frontal təşkilin məğzidir.

Bəs təlimin qrup halında təşkili frontal təşkilə nə ilə fərqlənir? Bəziləri belə güman edirlər ki, məktəbdə ləvazimat çatışmadıqda şagirdlərin işi qrup halında təşkil edilir. Məsələn deyək ki, laboratoriya işi zamanı eyni cihazdan beş ədəd varsa, sinif beş qrupa (manqaya) bölünür; hər qrup bir cihazla məşğul olur. Amma əslində təlimin qrup halında təşkili tamamilə başqa şeydir. Belə ki, burada başlıca məqsəd işi sinifdəki şagirdlərin səviyyəsinə uyğunlaşdırmaq cəhdindən ibarətdir. Müəllim səviyyəyə bir-birinə yaxın uşaqları ayrı-ayrı qruplar halında birləşdirir. Hər qrupa öz səviyyəsinə uyğun tapşırıq verir, üsullar tətbiq edir. Buradan aydın olur ki, təlimin frontal təşkilində tapşırığın məzmun və xarakteri bütün şagirdlər üçün nəzərdə tutulurdusa, qrup halında təşkili zamanı onlar (tapşırıqlar) artıq bütün şagirdlər üçün yox, qrup üzvləri üçün seçilir. Birinci halda

(frontal təşkilə) müəllim bütün sinfə “eyni gözlə baxırdısa”, indi hər qrupa “bir gözlə baxır”. Frontal təşkilə müəllim bütün şagirdlərə sanki eyni tellərlə bağlanır, amma qrup halında təşkil zamanı o, hər qrupa bir tərzdə yanaşmalı olur. Frontal təşkilə bütün şagirdlər arasında eyni cür əlaqə formaları fəaliyyət göstərirdisə, indi artıq həmin əlaqələr qrup daxilində məhdudlaşır: hər bir qrupun üzvləri uyğun əlaqələrlə bağlanır, bütövlükdə sinif isə qruplar arasındakı münasibət zəminində birləşməli olur. Bir qrup digərindən materialın xarakterinə, çətinlik səviyyəsinə, müəllimin iş metoduna və s. cəhətlərinə görə fərqlənir. Təlimin fərdi təşkili isə müəllimin tək-tək uşaqların xüsusiyyətlərini nəzərə almasına əsaslanır. Belə bir iş, əlbəttə, həm ayrılıqda aparıla bilər, həm də yuxarıda göstərilmiş iki üsulun tərkib hissəsi yerində çıxış edə bilər.

İndi nəticə çıxara bilərik ki, müəllimlə şagirdlər, eləcə də şagird kollektivinin üzvləri arasındakı münasibətlər, təlimdə şagirdlərin real səviyyələrinə əsaslanmaq, uşaqlara verilən tapşırıqların yaşa və biliyə uyğun gəlməsi və s. məsələlər təlim marağının inkişafına müəyyən təsir göstərir.

## 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 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 250 söz);
  - açar sözlər (5-7 söz).
- Məqalənin sonunda istifadə edilmiş ədəbiyyat siyahısı əlifba sırası ilə (əvvəl Azərbaycan dilində, sonra xarici dildə), *APA Citation* formatında aşağıdakı nümunələrə əsasən verilir:

a) Kitablara istinad:

Əliyev, F. Ə., Ağayev, Ş. S. (2011). *Azərbaycanda elmin problemləri və inkişaf perspektivləri*. Bakı, Elm nəşriyyatı, 151 s.

b) Jurnallara istinad:

Mikayılova, Ü. (2019). Azərbaycanca inklüziv təhsil islahatları. *Azərbaycan məktəbi*. №3, səh. 37-48.

c) İnternet səhifələri:

UNESCO (2013). *World Heritage list*. <http://whc.unesco.org/en/list>

• Əlyazmalar Microsoft Word formatında qəbul olunur.

**E-mail:** editor@as-journal.edu.az; 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 250 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