



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2024. №3/708

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

100
1924-CÜ İLDƏN

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

Google
Scholar

OAJI Open Academic
Journals Index
.net

idealonline



ROAD

DRJI

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

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

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

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

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

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

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

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

Azerbaijan Journal of Educational Studies

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

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

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

Təsisçi AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

Redaksiya heyəti 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 Cəbrayıllov (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, Günel Rüstəмова, Ləman Rövşənova, Sevinc Qarazadə, Zenfira Əlibəyova.

Üzqabığı dizaynı: Anar Nəsirov

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, Gunel Rustamova, Laman Rovshanova, Sevinj Garazade,
Zenfira Alibayova.

Cover design: Anar Nasirov

İÇİNDƏKİLƏR

- 9–19 İlhamə Əsədova**
ÜMUMİ TƏHSİL SİSTEMİNDƏ 12 İLLİK TƏHSİLƏ KEÇİDİN BƏZİ MƏSƏLƏLƏRİ
- 20–28 İlahə Tağıyeva, Ülker Babayeva**
DÜNYA TƏCRÜBƏSİNDƏ MÜƏLLİM PEŞƏ STANDARTLARI
- 29–38 Firəduun İbrahimov**
TƏLİM PROSESİNİN SƏMƏRƏLİLİYİNİN FORMALAŞDIRILMASI YOLLARI
- 39–48 Lalə Allahverdiyeva**
MAGİSTRATURA SƏVİYYƏSİNDƏ TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNİN TƏMİN EDİLMƏSİNDƏ
İNFORMASIYA-KOMMUNİKASIYA TEXNOLOGİYALARININ ROLU
- 49–59 Günay Bədəlzadə**
İNKLÜZİV SİNİFLƏRDƏ TƏHSİL ALAN DAUN SİNDROMLU ŞAĞİRDƏLƏRİN TƏLİM PROSESİ
- 60–68 İlham Əhmədov**
TƏHSİLİN GƏLƏCƏYİNİ FORMALAŞDIRAN TENDENSİYALAR
- 69–83 Günay Rüstəmli, Zəhra Zeynalova, Neymət Rüstəmli**
MÜHARİBƏDƏN ƏZİYYƏT ÇƏKMİŞ ŞAĞİRDƏLƏRİN RİFAHININ YÜKSƏLDİLMƏSİNDƏ
MƏKTƏBİN ROLU
- 84–90 Ramiz Əliyev**
TƏLİMDƏ ƏKS-ƏLAQƏNİN YARADILMASININ PEDAQOJİ-PSİXOLOJİ ƏSASLARI
- 91–98 Zabitə Teymurlu**
TƏDRİS MÜHİTİNDƏ DİLİN QORUNMASI
- 99–104 Sabirə Bayramova**
PEŞƏKAR PEDAQOJİ ÖZÜNÜDƏRKETMƏNİN İNKİŞAFI YOLLARI
- 105–110 Sevdə Heydərova**
PEDAQOJİ QIYMƏTLƏNDİRMƏNİN PRİNSİPLƏRİ
- 111–118 Xeyransa Əliyeva**
NİZAMİ GƏNCƏVİNİN YARADICILIĞINDA YAŞIL DÜNYA MƏSƏLƏLƏRİ
- 119–127 Mərdan Muradxanov**
MÜƏLLİMİN DƏRSƏ HAZIRLAŞMASI

CONTENTS

- 9–19** **Ilhama Asadova**
SOME ISSUES OF THE TRANSITION TO 12-YEAR EDUCATION IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM
- 20–28** **Ilaha Taghiyeva, Ulkar Babayeva**
TEACHER PROFESSIONAL STANDARDS IN THE WORLD EXPERIENCE
- 29–38** **Firadun Ibrahimov**
WAYS TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS OF THE TRAINING PROCESS
- 39–48** **Lala Allahverdiyeva**
THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION AT THE MASTER'S LEVEL
- 49–59** **Gunay Badalzade**
EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME EDUCATED IN INCLUSIVE CLASSES
- 60–68** **Ilham Akhmedov**
TRENDS SHAPING THE FUTURE OF EDUCATION
- 69–83** **Gunay Rustamli, Zahra Zeynalova, Neymat Rustamli**
THE ROLE OF THE SCHOOL IN PROMOTING THE WELFARE OF WAR-AFFECTED STUDENTS
- 84–90** **Ramiz Aliyev**
PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASES OF FEEDBACK IN EDUCATION
- 91–98** **Zabita Teymurlu**
THE PRESERVATION OF LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
- 99–104** **Sabira Bayramova**
WAYS OF DEVELOPING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SELF-AWARENESS
- 105–110** **Sevda Heydarova**
PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT
- 111–118** **Kheyransa Aliyeva**
THE GREEN WORLD ISSUES IN THE WORKS OF NIZAMI GANDJAVI
- 119–127** **Mardan Muradkhanov**
THE TEACHER'S PREPARATION FOR THE LESSON



BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

Ölkəmiz yaşıl dünya hərəkətinə ev sahibliyi edir.

Elm həmişə ucsuz-bucaqsız tədqiqat mənbəyi kimi təbiətə arxalanır. Təhsil də inkişaf etmək, təkmilləşmək üçün ətraf mühitin verdiyi imkanlara güvənir. Təhsil təbiətdən, təbiət təhsildən güc alır. Odur ki, dünyanın iqlimini, sərvətlərini, yaşıllığını qorumaq, onunla düzgün rəftar etmək və düzgün rəftar etməyi öyrətmək hər birimizin borcudur.

Azərbaycan məktəbi ilə yaşıl dünya çağırışlarını şüardan şüura keçirənlərdən olun!

ÜMUMİ TƏHSİL SİSTEMİNDƏ 12 İLLİK TƏHSİLƏ KEÇİDİN BƏZİ MƏSƏLƏLƏRİ

İLHAMƏ ƏSƏDOVA

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Təhsilin iqtisadiyyatı və idarə olunması şöbəsinin böyük elmi işçisi. E-mail: i.esedova@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-1570-0192>

Məqaləyə istinad:

Əsədova İ. (2024). Ümumi təhsil sistemində 12 illik təhsilə keçidin bəzi məsələləri. *Azərbaycan məktəbi*, № 3 (708), səh. 9-19

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.02

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.08.2024

Qəbul edilib: 29.08.2024

ANNOTASIYA

Məqalədə Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsil müəssisələrinin 12 illik təhsil sisteminə keçid məqsədi ilə hazırlanmış və həyata keçirilmiş islahatyönlü tədbirlər planından bəhs olunur və ümumi təhsil müəssisələrinin 12 illik təhsil sisteminə keçidi ilə bağlı məsələlər təhlil olunur. Eləcə də beynəlxalq təcrübədə ümumi təhsil məktəblərində 12 illik təhsil sisteminin tətbiqindən bəhs edilir, müxtəlif ölkələrin fərqli ümumi təhsil məktəblərində 12 illik təhsil sistemi çərçivəsində tətbiq olunan təhsil səviyyələri və təhsil modelləri haqqında yığcam məlumat verilir. "Ümumi təhsil məktəblərində təhsilə neçə yaşdan başlanması məqsədəuyğundur?", "Təmayülləşmə prosesinə təhsilin hansı mərhələsindən sonra başlanmalıdır?" kimi suallar bu sahədə uğurlu nəticələr qazanmış ölkələrin təhsil sistemindən nümunələr gətirilməklə cavablandırılır. Müəllif 12 illik təhsil sistemində tətbiq olunmaq üçün təklif etdiyi bir neçə təhsil modelini inkişaf etmiş və inkişaf etməkdə olan ölkələrin təcrübələri ilə, Azərbaycan məktəblərində pedaqoji heyət, yuxarı sinif şagirdləri və valideynlər arasında aparılan monitorinqlərdə ifadə olunan fikirlərlə əsaslandırır.

Açar sözlər: 12 illik təhsil sistemi, təhsil modeli, normativ-hüquqi sənədlər, milli məzmun standartları, qiymətləndirmə standartları, məktəbə hazırlıq.

SOME ISSUES OF THE TRANSITION TO 12-YEAR EDUCATION IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM

ILHAMA ASADOVA

Senior Researcher of the Department of Economics and Management at the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

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

<https://orcid.org/0000-0003-1570-0192>

To cite this article:

Asadova I. (2024). Some issues of the transition to 12-year education in the general education system. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 9–19

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.02

ABSTRACT

The article analyzes issues related to the transition of general education institutions to the 12-year education system in the Republic of Azerbaijan. Also, the application of the 12-year education system in general education schools in international practice is discussed, and brief information is provided about the educational levels and models applied within the framework of the 12-year education system in various countries' general education schools. The plan of pro-reform measures prepared and implemented for the transition to the 12-year education system in general educational institutions of the Republic of Azerbaijan is also mentioned. The author also proposes models of educational levels necessary to implement in the 12-year education system. Questions such as "At what age is it appropriate to start education in general education schools?" and "After what stage of education is it appropriate to start the orientation process?" are answered by providing examples from the education systems of countries that have achieved successful results in this area. The author has substantiated several educational models proposed for implementation in the 12-year education system by drawing on the experiences of developed and developing countries, as well as the opinions expressed in the monitoring and surveys conducted among the teaching staff, high school students, and parents in Azerbaijani schools.

Keywords: 12-year education system, educational model, normative-legal documents, national content standards, assessment standards, school preparation.

Article history

Received: 06.08.2024

Accepted: 29.08.2024

Giriş

Son onillikdə ən çox müzakirə olunan və təzadlı fikirlər yaradan məsələlərdən biri ümumi təhsil müəssisələrinin 12 illik təhsilə keçidi və dünya ölkələrində tətbiq olunan 12 illik təhsil sisteminin fərqli modellərinin hansının daha səmərəli olması ilə bağlıdır. 11 illik təhsil sistemindən imtina etmək və 12 illik təhsil sistemə keçid təkcə Azərbaycan Respublikasında deyil, həm də bir çox ölkələrdə aktual və həlli vacib məsələdir. Bu mövzunun müzakirəsinə digər ölkələrdə olduğu kimi, pedaqoji heyət və təhsil idarəediciyələri ilə yanaşı, ictimaiyyət də qoşulub. İnkişaf etmiş və inkişaf etməkdə olan ölkələrdə 12 illik təhsil uğurla tətbiq olunmaqdadır.

12 illik təhsil sisteminin tətbiq olunduğu ölkələrin ümumi təhsil sisteminin strukturunda müəyyən fərqlilik olsa da, əsasən, təhsilin 4 səviyyəsini (məktəbə hazırlıq, ibtidai, ümumi orta və tam orta təhsil) əhatə edir. Bu mərhələlər müxtəlif ölkələrdə fərqli təşkil olunmaqla yanaşı, eyni ölkə daxilində əyalətlərdən asılı olaraq da fərqlənir. Bir sıra ölkələrdə övladının evdə hazırlığının təmin edilməsi şərti ilə valideynin razılığı əsasında məktəbəhazırlıq mərhələsi könüllülük prinsipinə əsaslanır. Bununla belə, əksər ölkələrdə məktəbəhazırlıq mərhələsi təşkil olunur. Bu mərhələ, əsasən, 5 yaşlı uşaqlardan təşkil olunur və 1 il davam edir.

“... 12 illik ümumi təhsilə keçidin təmin olunması məqsədi ilə yeni təhsil standartları və kurikulumlarının hazırlanması zamanı bir sıra məsələlər diqqətdə saxlanılmalıdır:

1. Azərbaycanın təhsil sisteminin dünyanın aparıcı təhsil sistemlərinin standartlarına uyğunluğu;

2. “Yaddaş məktəbi”ndən “təfəkkür məktəbi”nə keçidlə əlaqədar nəzəri məlumatların azaldılması, səriştəyönlü praktik bacarıqların inkişaf etdirilməsi;

3. Cəmiyyət üçün hərtərəfli inkişaf etmiş, dəyişən həyat şəraitinə çevik uyğunlaşmağı bacaran şəxsiyyətin formalaşması” (İbadova, 2015).

İnkişaf etmiş və inkişaf etməkdə olan ölkələrin təhsil sistemində, əsasən, 3 növ: dövlət,

özəl, bələdiyyə ümumi təhsil məktəbləri fəaliyyət göstərir. Bəzi ölkələrdə isə katolik məktəbləri də mövcuddur. Bir çox xarici ölkələrdə dövlət ümumi təhsil məktəbləri, əsasən, ödənişsiz olsa da, bəzi ölkələrdə xarici vətəndaşlar dövlət məktəblərində də ödənişli əsaslarla təhsil alırlar.

Özəl məktəblər isə hər kəs üçün ödənişlidir. İcbari təhsildən sonra şagirdlər təhsillərinin davam etdirilməsi üçün bir neçə istiqamətlərdən birinə (ümumi təhsilin son mərhələsi, lisey və ya gimnaziyalara, həmçinin kollec və ya peşə təhsili) seçim etmək hüququna malikdirlər. Bir çox ölkələrdə kolleclər ali məktəb təhsilinin ilk səviyyəsi hesab olunduğundan ali məktəblərə hazırlıq məqsədi daşıyır. İcbari təhsildən sonra təhsil kollec və ya peşə məktəblərində də davam etdirilə bilər. Hər iki halda spesifik peşə, yaxud tətbiqi fənlərlə yanaşı, ümumi təhsil kursu da keçirilir.

Vaxtaşırı keçirilən Dünya Təhsil Forumunda dünya təhsilinin qarşısında duran əsas çətinliklər və çağırışlar, onların həlli yolları müzakirə edilir. Bu mövzulardan biri də 12 illik təhsilin minimum standart kimi tətbiq olunması barədə deklorasiya layihəsidir. Bu proses sadəcə məktəbdə təhsil illərinin artırılmasını deyil, təhsil sisteminin keyfiyyətinin yüksəldilməsini də nəzərdə tutur.

Ümumi təhsil müəssisələrinin 12 illik təhsil sistemə keçidinin labüdlüyü

Qloballaşan dünya sivilizasiyasına qoşulmaq, inkişaf etmiş dünya ölkələrinə uyğunlaşmaq, inteqrasiya oluna bilmək kimi məsələlər aktualıq kəsb edir. Bu məqsədə nail olmağın yollarından biri ümumi təhsil məktəblərinin 12 illik təhsil sistemə keçidinin labüdlüyüdür. Ölkə vətəndaşlarının digər ölkələrin təhsil və əmək bazarında rəqabətə qoşulması cəhdlərinin gündəndən artması və Avropa Kvalifikasiyalar Çərçivəsinin 4-cü səviyyəsinə (“Peşəsi ilə bağlı nəzəri bilik və məlumata malikdir; mənimsənilmiş biliklərin yeni şəraitdə necə istifadə ediləcəyini dərk edir”) uyğunlaşmaq məqsədi məsələnin aktuallığını və bu istiqamətdə ölkəmiqyaslı islahatların aparılması tələbatını daha da artırır.

Araşdırmalar göstərir ki, inkişaf etmiş və inkişaf etməkdə olan ölkələrin əksəriyyətində, xüsusən Avropa Şurasının Bəyannaməsini imzalayan ölkələrdə 12 illik təhsil sistemi tətbiq edilir. Hətta bəzi ölkələrdə 12 illik təhsil sistemi ilə yanaşı, 13 və 14 illik təhsil sistemləri də (məsələn, Kanada, Fransa, Hollandiya və Çexiya kimi ölkələrin bəzi əyalətlərində 12 illik, bəzi əyalətlərində 14 illik, Almaniya, Böyük Britaniya, İsveç, Avstraliya və Yeni Zelandiyada isə 12 illik təhsil sistemi ilə yanaşı, 13 illik təhsil sistemi) tətbiq olunur¹. “12 illik təhsil sistemi tətbiq olunan ölkələr sayca daha çox olduğundan bu sistem beynəlxalq bir norma və təhsil sistemidir”. “... BMT-yə daxil olan 197 ölkədən 150-sindən çoxu 12 illik təhsil tətbiq edir” (Abbasov, 2020). 12 illik təhsil sisteminin tətbiq olunduğu ölkələrin sayı fərqli mənbələrdə fərqli rəqəmlərlə göstərilib. Bunun səbəbi 12 illik təhsil sisteminə keçən ölkələrin sayının günbəgün artmasıdır. Məsələn, Rusiya mətbuatında 2024-2026-cı illərdən etibarən Rusiya Federasiyasının ümumi təhsil məktəblərində 12 illik təhsil sisteminin tətbiq olunacağı barədə rəsmi məlumatlara rast gəlinir.

Qlobal inkişafın dayanıqlığının təmin edilməsi yönü məsələlərin həllinə xidmət edən sənədlər

Azərbaycan Respublikası qlobal inkişafın dayanıqlığının təmin edilməsi yönü məsələlərin həllinə xidmət edən bir sıra qlobal sənədlərə qoşulub. 12 illik təhsil sisteminə keçid qlobal məsələlərin həllini dəstəkləyən keyfiyyətli təhsilə nail olmaq məqsədinin reallaşmasına xidmət edir. 12 illik təhsilə keçid məqsədi ilə islahatyönlü tədbirlər planı hazırlanması və həyata keçirməsi təhsilin beynəlxalq normativ-hüquqi sənədlər, standartlar əsasında təşkili zərurətindən irəli gəlir. Qlobal inkişafın dayanıqlığının təmin edilməsini dəstəkləyən normativ-hüquqi sənədlərdən biri 2015-ci ildə ABŞ-nin Nyu-York şəhərində keçirilmiş sammitdə imzalanmış qətnamədir. 17 məqsəd və 269 hədəfdən ibarət “Dünyamızın transformasiyası: 2030-cu ilədək dayanıqlı inkişaf sahəsində Gündəlik” Birləşmiş Millətlər Təşkilatı (BMT) Baş Assambleyası tərəfindən təsdiq edilib. Həmin sənəddə 4-cü məqsəd 10 hədəfdən ibarət olan “Hər kəs üçün keyfiyyətli təhsili təmin etmək və ömürboyu təhsili təşviq etmək” prinsipini rəhbər tutan keyfiyyətli təhsilin təmin olunmasını hədəfləyir². Azərbaycan Respublikası da Dayanıqlı İnkişaf Məqsədlərinə (DİM) qoşulmaqla yanaşı, təhsil və uşaq hüquqlarının müdafiəsi sahəsində də beynəlxalq sənədlərin iştirakçısıdır. İnsan Hüquqları üzrə Ümumdünya Bəyannaməsi, Uşaq Hüquqları Konvensiyası, Boloniya Bəyannaməsi, İqtisadi, Sosial və Mədəni Məsələlər üzrə Beynəlxalq Bəyannamə olan Azərbaycan Respublikasının bu qəbildən tərəfdaş olduğu və qoşulduğu sənədlərdir.

Ümumi təhsil məktəblərində 12 illik təhsilin tətbiq olunmasına müxtəlif yanaşmalar

Ümumi təhsil məktəblərində 12 illik təhsilin tətbiq olunmasına keçidlə bağlı pedaqoqların fikirləri xüsusi əhəmiyyət kəsb etsə də, müəllimlərin, valideynlərin və ictimaiyyətin digər nümayəndələrinin ümumi təhsil müəsisələrinin 12 illik təhsilə keçidi ilə əlaqəli fikirlərinin öyrənilməsi və nəzərə alınması da zəruridir. Bu məqsədlə monitorinqlər keçirilməzdən əvvəl yeni təhsil sisteminin əvvəlkindən fərqli xüsusiyyətləri, əhəmiyyətli tərəfləri mövzusunda maarifləndirmə işlərinin aparılması daha vacibdir. Çünki insanların hamısının eyni təhsil səviyyəsinə malik olmaması, mövcud məsələlərə fərqli düşüncə tərzi ilə yanaşması məsələnin mahiyyətini eyni səviyyədə anlamaq və qərar verməklə bağlı fərqli fikirlərin yaranmasına səbəb olur. Məsələn, bəzi valideynlər

¹ <https://kaktus.media/doc/497701ministrobrazovaniit2letnemyobychenui.htm>

² <https://www.un.org/en/climatechange/17-goals-to-transform-our-world>

düşünülür ki, təhsil müddətinin 1 il artırılması məktəb ləvazimatlarının alınması üçün əlavə xərclər yaradacaq, övladlarının ali təhsil alması və əmək fəaliyyətinə başlaması, o cümlədən ailə qurması ləngiyəcək. Gənclərin təhsil almaq və ya əmək fəaliyyəti ilə məşğul olmaq məqsədi ilə xarici ölkələrə üz tutmasının günbəgün çoxaldığı bir dövrdə "itirilmiş" hesab etdikləri 1 ilin, o cümlədən məktəb ləvazimatları üçün xərclənən əlavə vəsaitin müqabilində nələri əldə etmək fürsəti yarandığı, qabaqcıl ölkələrin təhsil sistemində və əmək bazarına inteqrasiya oluna bilməyin zəruriliyi valideynlərə, təhsilçilərə izah edilməlidir. 12 illik təhsil sistemində keçidin labüdlüyü barəsində maraqlandırmə işinin aparılması ictimaiyyət arasında mübahisə doğuran, təzadlı fikirlər yaratmaz, əksinə onun üstünlüklərini anlamağa və bu mövzuda düzgün fikirlərin formalaşmasına kömək edər.

Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsil məktəblərinin 12 illik təhsil sistemində keçidi ilə bağlı həyata keçirilən islahat yönümlü tədbirlər

Azərbaycan Respublikasında təhsilin keyfiyyətinin təminatı və 12 illik təhsil sistemində keçid "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası"nda öz əksini tapıb. Bu sənəddə 12 illik təhsillə bağlı bəndlər də əks olunur:

- 12 illik ümumi təhsilin milli məzmun və qiymətləndirilmə standartlarının hazırlanması və ekspertizası, 12 illik ümumi təhsilə keçidi təmin etmək məqsədi ilə müvafiq qanunvericilik aktlarında dəyişikliklərin edilməsi (1.2.1.);
- 12 illik ümumi təhsilin milli məzmun və qiymətləndirilmə standartlarının təsdiqi (1.2.2.);
- 12 illik ümumi təhsilin səviyyələri üzrə nümunəvi fənn kurikulumlarının hazırlanması (1.2.3.);
- 12 illik ümumi təhsilin nümunəvi kurikulumları üzrə təlimlərin təşkili, kurikulumların tətbiqi; milli məzmun standartlarının Nazirlər Kabineti tərəfindən təsdiqi, kurikulumların tətbiqi üçün maliyyə vəsaitinin ayrılması (1.2.4.)

Göründüyü kimi, 12 illik ümumi təhsilə keçid yeni bir ideya, mövzu deyil. Bu, Azərbaycan Respublikasının strateji hədəflərindən biri olub. Təhsil islahatları ilə bağlı qəbul olunan qanunvericilikdə qüvvədə olan təhsil haqqında digər normativ-hüquqi sənədlərdə də 12 illik təhsilə keçid nəzərdə tutulub. Məsələn, "Azərbaycan Respublikasının milli iqtisadiyyat perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi"ndə ölkədə 12 illik ümumi təhsilə mərhələli keçidin həyata keçirilməsinə başlanılması əks olunur: "Azərbaycan 2020: Gələcəyə baxış" İnkişaf Konsepsiyasında Azərbaycanda 2020-ci ilədək 12 illik təhsil sistemində keçid nəzərdə tutulub. Konsepsiyada deyilir: "12 illik ümumi təhsil sistemində keçid təmin ediləcək, bununla əlaqədar təhsil proqramları və dərslilər müasir tələblər baxımından yeniləşdiriləcəkdir" (7.2.). Bu sənəddə 12 illik təhsilə keçidlə bağlı nəticələr proqnozlaşdırılıb və planlaşdırılıb, istiqamətlər müəyyən olunub və gözlənilən nəticələr əksini tapıb: "Uzunmüddətli davamlı iqtisadi inkişafı təmin etmək, "bilik iqtisadiyyatı"ni formalaşdırmaq, elmtutumlu texnologiya, məhsul (işlər, xidmətlər) yaradılmasını sürətləndirmək məqsədi ilə innovasiya fəaliyyətinin genişləndirilməsi əsas istiqamətlərdən birini təşkil edəcəkdir" (7.2.). Sözügedən sənəddə qlobal yönümlü məsələlərə qoşulma ilə yanaşı, yerli şərait və xüsusiyyətlər də diqqətdə saxlanılır: "... elmin inkişafı yerli xüsusiyyətlər və qlobal meyillər nəzərə alınmaqla prioritetləşdiriləcək və mü-tərəqqi dünya elminə səmərəli inteqrasiya prosesi davam etdiriləcəkdir. Elmi infrastruktur təkmilləşdiriləcək, elmin maddi-texniki bazası müasirləşdiriləcək və bu sahədə informasiya təminatı sistemlərinin elektron formaya keçirilməsi təmin ediləcəkdir" (7.2.) Konsepsiyada qabaqcıl dünya ölkələrinin sınılanmış təcrübələrinə əsaslanmaq da ön plana çəkilir: "Qabaqcıl dünya təcrübəsindən istifadə etməklə Azərbaycanda informasiya cəmiyyətinin tələblərinə uyğun olaraq yeni bilik və texnologiyaların istifadəsini, mənimsənilməsini və yayılmasını təmin edən milli innovasiya sisteminin formalaşdırılması prosesi qarşıdakı illərdə tamamlanacaqdır" (7.2.). Göründüyü kimi, İnkişaf

Konsepsiyası digər sahələrin inkişafı ilə yanaşı, ölkənin təhsil sisteminin modernləşməsini, inkişaf etmiş ölkələrin təhsil sistemində uyğunlaşdırılmasını hədəfləyir.

12 illik ümumi təhsil sistemi çərçivəsində tətbiq olunması məqsədə uyğun hesab olunan təhsil pillələri və səviyyələri

İnkişaf etmiş və inkişaf etməkdə olan xarici dövlətlərin təcrübələrinə və Azərbaycan məktəblərində aparılan anket sorğularının cavablarına əsaslanaraq demək olar ki, 12 illik təhsil sistemində tətbiq olunması üçün bir neçə model təklif olunur: Pedaqoji heyət, yuxarı sinif şagirdləri və valideynlər arasında aparılan monitorinqlər və sorğularda ifadə olunan fikirlər bir neçə variantda şəxslənir:

I variant. 2010-2024-cü tədris illəri arası tətbiq olunan 1 illik məktəbəhazırlıq mərhələsindən sonra təhsilin 12 il davam etdirilməsi ilə təhsilin ümumilikdə 13 il olması.

II variant. Məktəbəhazırlıq mərhələsinin ləğv olunması, uşaqların birbaşa I sinfə qəbulunun həyata keçirilməsi yolu ilə 12 illik təhsilin tətbiq olunması.

III variant. Məktəbəhazırlıq mərhələsini ləğv etməklə, birbaşa I sinfə qəbul yolu ilə uşaqların məktəbə cəlb olunması və məktəbəhazırlıq proqramının I sinifdə tətbiqi.

Hər bir halda hansı təhsil modelinin tətbiq olunmasından asılı olmayaraq keyfiyyətli təhsilə nail olmaq üçün bir sıra məsələlərin həllinə diqqətlə yanaşmaq lazımdır:

1. İbtidai sinif mərhələsinin neçə illik olması (qabaqcıl dünya təcrübəsində, əsasən, 3 illik (Polşa), 4 illik (Türkiyə, Portuqaliya, Bolqarıstan), 5 illik (Kanadanın Kvebek əyaləti, Çexiya), 6 illik (Çin, Yunanıstan, Gürcüstan), 8 illik (Kanadanın Ontario əyaləti) ibtidai təhsil mövcuddur).

2. İcbari təhsilin neçə illik olması (qabaqcıl dünya təcrübəsində, əsasən, 9 illik (Fransanın bir çox əyalətləri, Yaponiya, Portuqaliya, Yunanıstan) və 10 illik (Norveç, İngiltərə, Almaniyanın bir sıra əyalətləri), bəzi ölkələrdə isə 8 illik (Polşa, Bolqarıstan) icbari təhsil mövcuddur).

3. Tam orta təhsil mərhələsinin neçə illik olması (qabaqcıl dünya təcrübəsində icbari təhsildən sonra ümumi təhsilin tamamlanması 2 illik (Türkmənistan, Ukrayna, Almaniya), 3 illik (Koreya, Fransa, Çin, Yunanıstan, Gürcüstan) və 4 illik (Polşa, Türkiyə, Amerika).

4. Təmayülləşmənin neçənci sinifdən başlanması (qabaqcıl dünya təcrübəsində, əsasən, 6-cı sinifdən və icbari təhsildən sonra təmayülləşmə aparılır). 6-cı sinifdən sonrakı təmayülləşmə prosesi deyərəkən, lisey və gimnaziyalara seçim (Almaniya, Polşa, Rusiya) prosesi nəzərdə tutulur. İcbari təhsildən sonrakı təmayülləşmə prosesi isə ümumi təhsil məktəblərində təmayüllü siniflərin təşkil olunması yolu ilə həyata keçirilir. İcbari təhsildən sonra da lisey və gimnaziyalara şagird qəbulu mümkündür.

İstər məktəbəhazırlıq mərhələsinin tətbiq olunması ilə, istərsə də məktəbəhazırlıq mərhələsi olmadan I sinfə qəbul zamanı məqsədə uyğun təhsil modelinin tətbiq olunması, o cümlədən təlim materiallarının məzmununun yaşa müvafiqlik prinsipi əsasında tədrisi zəruridir. Qeyd etmək lazımdır ki, məktəbəhazırlıq mərhələsi mütləqdir. Bəzi ölkələrdə (İngiltərə, Kanada, ABŞ və s.) məktəbəhazırlıq mərhələsi hazırlıq siniflərinin təsis olunması ilə təşkil olunur. Bəzi ölkələrdə (Rusiya, Fransa və s.) isə şagird I sinfə qəbul olunur, ancaq I sinif proqramı təlimə hazırlıq məqsədi daşıyır.

12 illik təhsil sistemi çərçivəsində aşağıdakı təhsil modelləri tətbiq oluna bilər:

12 illik təhsil sistemində icbari təhsil 9 illik olduqda:

- (məktəbəhazırlıq) m/h +4+5+3 və ya 4+5+3;
- m/h (1 il) +5+4+3 və ya 5+4+3;
- m/h (1 il) +6+3+3 və ya 6+3+3 modellərindən biri seçilə bilər.

12 illik təhsil sistemində icbari təhsil 10 illik olduqda:

- m/h (1 il) +4+6+2 və ya 4+6+2;
- m/h (1 il) + 5+5+2 və ya 5+5+ 2;
- m/h (1 il) + 6+4+2 və ya 6+4+2 və s. modellərindən biri seçilə bilər.

Qeyd: yuxarıda rəqəmlə göstərilən təhsil sisteminin strukturu sözlə belə ifadə olunur:

məktəbhazırlıq (1 il) + ibtidai təhsil + ümumi orta (icbari) təhsil + tam orta təhsil.

Bu modellərin hansı daha məqsədəuyğundur?

12 illik təhsil sisteminin təşkilində diqqət yetirilməli olan əsas məsələlərdən biri də təmayülləşmədir. "Təmayülləşmə peşə-ixtisas təhsili və ali təhsillə əhatə olunma səviyyəsini yüksəldəcək, əmək bazarına daxil olan gənclərin işsizlik riskindən qorunmasına kömək edəcək, Azərbaycan təhsil sisteminin Avropa təhsil sistemində inteqrasiyasını sürətləndirəcəkdir"³. Ona görə də təhsil modelləri arasında seçim edərkən yaxşı olar ki, təmayülləşmə prosesinin təhsilin hansı səviyyəsindən başlanılması nəzərə alınсын.

Təmayülləşmə tam orta məktəblərdə aparılmaqla yanaşı, humanitar fənlər üzrə gimnaziyalarda, texniki fənlər üzrə liseylərdə də həyata keçirilir. Bundan əlavə, ümumi təhsil məktəblərində peşə təhsili üzrə təmayül sinifləri də təşkil olunur. Qeyd etmək yerinə düşər ki, liseylər, əsasən, texniki profilli, gimnaziyalar, əsasən, humanitar sahələri əhatə edən tam orta məktəblərdir. Hazırda ölkəmizin və bir sıra qabaqcıl ölkələrin ümumi təhsil müəssisələrində tətbiq olunan təmayülləşmə prosesi icbari təhsildən sonra başlanır. Bunu nəzərə alaraq, təmayülləşmənin icbari təhsildən sonra aparılması münasib hesab oluna bilər, ancaq nəzərə almaq lazımdır ki, müəyyən istiqamət və fənlər üzrə lisey və gimnaziyalara şagird qəbulu həm 6-cı sinifdən, həm də icbari təhsildən sonra başlanılır. Lisey və gimnaziyalara qəbul prosesi müsahibə yolu ilə aparılır. Bu o deməkdir ki, lisey və gimnaziyalarda müəyyən fənlər üzrə yaxşı nəticələr nümayiş etdirən, seçdiyi istiqamət üzrə potensial imkanlara malik olan şagirdlər təhsil ala bilər. 7-ci sinifdə oxuyan şagird adətən hansı istiqamətə yönələcəyi barədə artıq qəti qərar qəbul etmiş olur. Bu halda, ibtidai təhsilin 6 illik olması məqsədəuyğundur. Belə ki, şagird ümumi orta təhsilə keçidlə birgə, həm də

müəyyən sahələr üzrə daha dərin program materialı mənimsəmək imkanına və ixtisas seçiminə yönəlmiş olur.

12 illik təhsil sistemi tətbiq olunan ölkələrin ümumi təhsil müəssisələrində təhsil modelləri

Amerikada ümumi təhsil sistemi əyalətlərə görə dəyişsə də, əsasən, 12 illik təhsil sistemi tətbiq olunur. Məktəbhazırlıq icbari deyil. Uşaq bağçasında başlayan məktəbə hazırlıq 5-6 yaşarası uşaqlar üçün nəzərdə tutulur. Əksər əyalətlərdə m/h (1) + 5 + 4 + 3 təhsil modeli tətbiq olunur (Mahmudov, 2014).

Almaniyada ümumi təhsil sistemi 3 pillədə aparılır. Şagirdlərin məktəbə qəbul 6 yaşından başlanır. İcbari təhsil 9 ildir. Bu ölkənin əyalətlərində fərqli təhsil sistemləri tətbiq olunsada, ümumi təhsil, əsasən, 12 illik olmaqla bəzi əyalətlərdə ibtidai təhsil 6, bəzilərində isə 4 illikdir. Almaniyada ibtidai məktəbdən sonra şagirdlər imtahanların nəticələrinə görə təhsilini 4 müxtəlif tipli məktəbdə (9-cu sinfə qədər davam edən ibtidai məktəb, 10-cu sinfə qədər davam edən ümumi orta məktəb, 12-13-cü sinfə qədər davam edən gimnaziya, əvvəlki iki məktəbdən yüksək, gimnaziyadan aşağı səviyyəli ümumi təhsil məktəbi) davam etdirə bilərlər⁴.

Fransada 3 yaşdan 16 yaşa qədər təhsil icbaridir. Fransanın təhsil sistemi aşağıdakı struktura malikdir: ibtidai məktəb iki mərhələdən ibarətdir; məktəbəqədər və ibtidai sinif 6 yaşadək məktəbəqədər təhsil; ibtidai təhsil (6-11 yaş); kolleclərdə verilən orta təhsil (11-15 yaş), ümumi texnoloji liseylərdə və ya peşə liseylərində verilən tam orta təhsil (15-18 yaş). Tam orta təhsilin sonunda milli diplom almaqla başa çatır. Bu diplom məzunlara universitetə imtahansız qəbul olmaq hüququ verir⁵.

Polşada 2017-2018-ci dərslər ilindən etibarən səkkizillik ibtidai məktəb bərpa edilib və hazırda

³ Azərbaycan Respublikasının milli iqtisadiyyat perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi 6 dekabr, 2016.

⁴ <https://qebulol.az/dunyada-en-yaxsi-tehsile-sahib-15-olke>

⁵ <https://www.france-education-international.fr/article/le-systeme-educatif-francais>

7-15 yaşlı uşaqları əhatə edir. Məktəbəqədər təhsil 6 yaşda məcburidir və məktəbə hazırlıq məqsədi daşıyır. Uşaq 7 yaş tamamladıqda təqvim ilində ibtidai məktəbə qəbul olunur. 8 illik ibtidai məktəb ISCED 1 (ibtidai təhsil) və ISCED 2 (orta təhsil) mərhələlərini əhatə edən vahid strukturudur və bu, məcburidir. Bu təhsil sistemində ibtidai məktəbdə təşkil edilən orta təhsil (ISCED 2) mərhələsi digər ölkələrin ümumi orta təhsil mərhələsinə uyğundur. İbtidai məktəbin sonunda şagirdlər Mərkəzi İmtahan Komissiyasının təşkil etdiyi xüsusi imtahan verirlər. İmtahandan keçənlərə ibtidai məktəbi bitirmə şəhadətnaməsi verilir. Bu, digər ölkələrin icbari təhsil prosesinə uyğundur. İbtidai təhsildən sonra tam ümumi orta təhsil (ISCED 3) mərhələsi başlanır və 4 il davam edir⁶.

Kanadada uşaqların ümumi təhsil məktəblərinə qəbulu bəzi əyalətlərdə 4-5 yaşlardan etibarən ya tam gün məktəbəqədər təhsil müəssisələrində, ya da yarım gün "ana məktəbi"ndə təşkil olunur. Əksər əyalətlərdə məktəbin I sinfinə qəbul 6 yaşdan başlayır, 16 yaşa qədər təhsil icbaridir və məktəbə davamiyyət tələb edilir. Kanadada uşaqlar yalnız ibtidai sinfi 6 illik olan Kvebek istisna olmaqla, məktəbin ilk 8 sinfi üçün ibtidai sinfə və ya ibtidai məktəbə gedirlər (Mahmudov, 2014). Kanadada əyalətlərdən asılı olaraq təhsil modelləri fərqlidir – 6+2+4 modeli tətbiq olunur. Erkən uşaq təhsili (5 yaşa qədər) (Kindergarten) (Éducation préscolaire); 1-6-cı siniflər: ibtidai məktəb – 6-12 yaş (Elementary school); 7-8-ci siniflər: orta məktəb – 13-14 yaş (Junior High school); 9-12-ci siniflər: orta məktəb – 15-18 yaş (High school) (L'Éducation au Canada, 2008).

5+3+4 modeli bu mərhələlərlə tətbiq olunur: erkən uşaq təhsili (4-5 yaşa qədər) (Kindergarten) (Éducation préscolaire); 1-5-ci siniflər: ibtidai məktəb – 6-11 yaş (Elementary school); 6-8-ci siniflər: gənc orta məktəb – 12-14 yaş

(Junior High school); 9-12-ci siniflər: orta məktəb – 15-18 yaş (High school) (L'Éducation au Canada, 2008).

8+4 modeli bu mərhələlərlə tətbiq olunur: erkən uşaq təhsili (4-5 yaşa qədər) (Kindergarten) (Éducation préscolaire); 1-8-ci siniflər: ibtidai məktəb – 6-14 yaş (Elementary school); 9-12-ci siniflər: orta məktəb – 15-18 (High school) (L'Éducation au Canada, 2008).

Yunanıstan ümumi təhsil müəssisələrində I sinfə 6 yaş tamamladıqda uşaqlar qəbul edilir. İbtidai təhsil pilləsi 6 illikdir. Burada 6 + 3 + 3 modeli tətbiq olunur.

Bolqarıstanda 1998-ci ildən 12 illik orta təhsil tətbiq olunur. Uşaqlar 7 yaşdan etibarən I sinfə qəbul edilir. M/h (1) + 4 + 4 + 4 təhsil modeli tətbiq olunur.

İran təhsil sistemində m/h (1)+6+3+3 modeli tətbiq olunur. Bu ölkədə kənd və uzaq universitetlər istisna olmaqla bütün təhsil müəssisələrində qızlar və oğlanlar ayrı məktəblərdə oxuyurlar (Mahmudov, 2014).

Norveçdə təhsil 13 ildir. Uşaqlar 6 yaşında birinci sinfə gedirlər. Burada icbari təhsil 10 illikdir. 10 illik orta məktəbi üç mərhələdə qruplaşdırmaq olar: iki mərhələdən: (I primary stage, I – IV siniflər), II (intermediate stage, V – VII siniflər) ibarət olan ibtidai sinif, VIII – X sinifləri əhatə edən orta məktəb (lower secondary stage) və icbari təhsildən sonrakı təhsil (Post-compulsory secondary education) adlanan XI – XIII siniflər⁷.

Çexiya Respublikasında 12 və 13 illik təhsil mövcuddur. Əsas təhsil pilləsi iki mərhələyə bölünür. Birinci mərhələ I-V, ikinci mərhələ isə VI-IX sinifləri əhatə edir. 13 illik orta təhsil pilləsi 4, 6 və ya 8 illik gimnaziyalarda həyata keçirilir. Şagirdlər 4 illik gimnaziyalara IX sinfi, 6 illik gimnaziyalara VII sinfi, 8 illik gimnaziyalara isə V sinfi başa vurduqdan sonra daxil ola bilərlər. Çexiya Respublikasında icbari təhsil (əsas təhsil) 9 il davam edir⁸.

⁶ <https://edukacja.um.warszawa.pl/-/oswiata-w-polsce-1>

⁷ <https://qebulol.az/dunyada-en-yaxsi-tehsile-sahib-15-olke>

⁸ <https://kaktus.media/kak-shkoly-pereydyt-na-12-letnee-obyechenie-minobrazovaniya>

1980-ci illərin sonlarında süqut etmiş Sovet Sosialist Respublikaları İttifaqına (SSRİ) daxil olan ölkələrdə (Azərbaycan da bu ölkələr sırasındadır) Sovet dövründə ümumi təhsil 10 illik olub. SSRİ-nin süqutundan sonra bu ölkələr 11 illik təhsil sisteminə keçdi. Bu zaman 10 illik təhsil sisteminin tətbiq olunduğu dövrdə fəaliyyət göstərən hazırlıq sinfləri ləğv olundu, 6 yaşlı uşaqlar I sinfə qəbul edildi. Yalnız azsaylı xalqların kompakt yaşadıqları ərazilərdə hazırlıq sinfləri fəaliyyət göstərirdi. Son onillikdə isə bir çox postsovet ölkələri: Gürcüstan, Özbəkistan, Tacikistan, Ukrayna, Estoniya, Latviya, Litva, Moldova, Belarus 12 illik təhsil sisteminə keçdi. Uşalqar I sinfə 6 yaşdan qəbul olundular. Hazırlıq sinflərində I sinfin proqramları tədris olundu. Rusiya Federasiyası Təhsil Nazirliyinin rəsmi məlumatlarına görə 2024-2025-ci tədris ilindən başlayaraq Rusiya ümumi təhsil müəssisələrində 12 illik təhsil sisteminə keçidin eyni ilə bu cür tətbiq olunması nəzərdə tutulub. Yəni yaş həddi dəyişməsi nəzərdə tutulmur: uşaqlar 6 yaşında birinci sinfə qəbul olunacaq və 17-18 yaşında məktəbi bitirəcəklər. I sinif proqramı isə hazırkı məktəbhazırlıq proqramına əsaslanacaq. Bu ölkənin liseylərində karyera rəhbərliyi də təşkil olunması nəzərdə tutulur⁹. Bu da təmayülləşməyə yönəlidir.

Uşaqların təhsilə cəlb olunması üçün məqsədəuyğun yaş dövrü

Ümumi təhsil məktəblərində təhsilə neçə yaşdan başlanmasının məqsədəuyğun olduğunu müəyyənləşdirmək üçün təhsil sahəsində uğurlu nəticələr əldə edən dünya ölkələrinin təcrübələrinə əsaslanılması və yerli xüsusiyyətlərin nəzərə alınması zəruridir. Beynəlxalq təcrübədə uşaqların təhsilə necə cəlb olunduğunu öyrənmək məqsədi ilə aparılan araşdırmalar zamanı məlum oldu ki, hər bir ölkədə özünəməxsus fərqli mexanizmin tətbiq olunur:

a) Məktəbhazırlıq sinflərinə cəlb edilmənin könnüllü olması zamanı valideynin qarşısına

uşağın evdə məktəbə hazırlığı məqsədi qoyulur (Almaniya).

b) Məktəbhazırlıq məcburi olan ölkələrdə təhsilin bu mərhələsi fərqli yaşlarda aparılır. Əksər ölkələrdə hazırlıq sinfləri 1 illik olmaqla 5 yaşlı uşaqlardan ibarət olsa da, bəzi ölkələrdə ümumi təhsil müəssisələrində məktəbhazırlıq mərhələsi 2 illikdir. Bu ölkələrin bəzilərində (Kanadanın bir sıra əyalətləri, Yeni Zenlandiya, Yaponiya) məktəbhazırlıq sinfi 4-5 yaşarası uşaqlardan ibarətdir, bəzi ölkələrdə (Fransa, Finlandiya, İsveçrə, Bolqarıstan) 5-6 yaşarası uşaqlar üçün məktəbhazırlıq sinfləri təşkil olunur. Məktəbin I sinfinə şagird qəbuluna 7 yaşdan başlayan ölkələr də (Rusiya, Finlandiya, Polşa, İsveçrə, Bolqarıstan, İngiltərə) vardır.

c) Elə ölkələr də var ki, orada məktəbə hazırlıq prosesi məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təşkil edilir (Polşa, İngiltərə).

Azərbaycan Respublikasında 5 yaşlı uşaqlardan ibarət məktəbhazırlıq sinfləri ümumi təhsil müəssisələrində təşkil olunur. Bununla belə, məktəbəqədər təhsil müəssisələri fəaliyyət göstərir. Erkən yaşda təhsil əlçatanlığının təmin olunması məqsədi ilə ucqar bölgələrdə də 3-5 yaşarası uşaqlardan ibarət icma əsaslı məktəbəqədər təhsil müəssisələri təşkil edilir. Bununla yanaşı, 5 yaşlı tamam olmuş uşaqların məktəblərdə təşkil edilmiş məktəbhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi zəruri hesab olunur.

Ümumi təhsil məktəblərinin 12 illik təhsilə keçidi ilə bağlı Azərbaycan Respublikasında fəaliyyət göstərən ümumi təhsil məktəblərinin pedaqoji heyəti, yuxarı sinif şagirdləri və valideynlərlə keçirilən monitorinqlər zamanı, o cümlədən KİV müzakirələri prosesində "uşaqların hansı yaşdan başlayaraq məktəbə cəlb olunması məqsədəuyğundur?" sualı ilə bağlı fikirlər və təklifləri belə qruplaşdırmaq olar:

a) Məktəbhazırlıq qrupunun təşkil olunmasını labüd hesab edənlərin fikrincə, I sinfə qəbul edilən uşaqlar təlim materialını mənimsəməyə hazır olmalıdırlar:

⁹ <https://kaktus.media/kak-shkoly-pereydyt-na-12-letnee-obyechenie-minobrazovaniia>

- Uşaqların məktəbhazırlıq qrupuna 5, I sinfə 6 yaşdan cəlb olunması uyğun hesab olunur.

- 5 yaşlı uşağın məktəbə cəlb olunmasını uşaqlar üçün yorucu hesab edənlər məktəbhazırlıq qrupuna 6 yaşdan cəlb olunmağı uyğun bilirlər.

- Məktəbhazırlığın 6 yaşdan, I sinfə qəbulun isə 7 yaşdan başlanmasını məqsədəuyğun hesab edənlərin fikrincə, 5-6 yaşlı uşaq yalnız oyun oynamalı, təlim 7 yaşdan başlanmalıdır.

b) Məktəbhazırlıq mərhələsinin ləğv olunmasının tərəfdarları:

- Məktəbə qəbulun I sinfə 5 yaşdan başlanması təklifini irəli sürənlər və oxunun, yazının bu yaşdan başlayaraq öyrənilməsinə istəyənlər düşünürlər ki, uşaqlar aşağı yaşlarda daha tez öyrənmə qabiliyyətinə malik olurlar, ona görə də məktəbhazırlıq mərhələsi vaxt itkisidir.

- Məktəbhazırlıq mərhələsinin ləğv olunmasının digər tərəfdarları isə uşaqların məktəbdə daha 1 il ləngiməsini istəmirlər. Onlar təklif edirlər ki, uşaq 6 yaşında I sinfə qəbul olunsun və 12 il təhsil alsın. Bu fikrin tərəfdarları belə düşünürlər ki, məktəbhazırlıq mərhələsi gənclərin əmək fəaliyyətinə qoşulmasını və xüsusən qızların ailə qurmasını ləngidir və valideynlər 1 il əlavə olaraq məktəb xərcləri sərf edirlər.

c) 12 illik təhsil sisteminə keçidə etiraz edənlər isə hazırkı 11 illik təhsil sisteminin saxlanılmasını dəstəkləyirlər. Onlar 12 illik təhsil sisteminə keçidlə təhsil və əmək bazarına, həmçinin ailə qurmaq prosesinə gənclərin 1 il ləngiyəcəyini, həmçinin onların xarici ölkələrə axınını sürətləndirəcəyini düşünürlər.

Beynəlxalq təcrübənin təhlili zamanı müəyyən olunur ki, əksər ölkələrdə I sinfə şagird qəbulu məktəbhazırlıq mərhələsindən sonra başlanır. Təhsil idarəediciləri və müəllimlərin fikrincə, məktəbhazırlıq mərhələsi zəruridir. Valideynlər arasında isə məktəbhazırlığın lehinə və əleyhinə olmaqla iki fikir səslənir. Təcrübələr və müşahidələr isə göstərir ki, uşaqların məktəbə hazırlıq prosesinin təşkili onların təlimi mənimsəməsini asanlaşdırır, sosiallaşmasını, məktəb qaydalarına uyğun-

laşmasını, idrak prosesinin fəallığını artırır, müəyyən müddət valideyndən ayrı qala bilmək vərdişi yaradılır. Bu səbəbdən uşaqların məktəbhazırlıq mərhələsinə cəlb edilməsi və 12 illik təhsil sisteminə keçidin zəruriliyi barədə ictimaiyyətin maarifləndirilməsinə ciddi ehtiyac vardır.

Nəticə

Araşdırılan məsələlərlə bağlı belə bir nəticəyə gəlmək olar:

1. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsil müəssisələrinin 12 illik təhsilə keçidi labüddür. Bu, dövrün tələbi kimi ölkənin qlobal problemlərin həllinə qoşulmasını dəstəkləyir, ölkə vətəndaşlarının beynəlxalq əmək və təhsil bazarında rəqabətə davamlı şəxsiyyət kimi formalaşmasına şərait yaradır. Araşdırmalar göstərir ki, inkişaf etmiş və inkişaf etməkdə olan ölkələrin əksəriyyətində 12 illik təhsil sistemi tətbiq edilir. Bu qəbildən olan ölkələrin ümumi təhsil sisteminin strukturunda müəyyən fərqlilik olsa da, əsasən təhsilin 4 mərhələsini (məktəbhazırlıq, ibtidai, ümumi orta və tam orta təhsil) əhatə edir. Bu mərhələlər müxtəlif ölkələrdə fərqli təşkil olunmaqla yanaşı, eyni ölkə daxilində əyalətlərdən asılı olaraq fərqli də təşkil olunur. Bir sıra ölkələrdə uşaqların evdə hazırlığının təmin edilməsi şərti ilə məktəbhazırlıq mərhələsi könüllülük prinsipinə əsaslanır. Bununla belə, əksər ölkələrdə məktəbhazırlıq mərhələsi təşkil olunur. Bu mərhələ, əsasən, 5 yaşlı uşaqlardan təşkil olunur və 1 il davam edir.

Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsil müəssisələrinin 12 illik təhsilə keçidi prosesi zamanı keyfiyyətli təhsilə nail olmaq məqsədi ilə aşağıdakı təklif və tövsiyələri irəli sürmək olar:

- Yaxşı olar ki, ümumi təhsil müəssisələrinin, xüsusən də bölgələrdəki məktəblərin maddi-texniki bazası müasir tələblərə uyğunlaşdırılsın, beynəlxalq təcrübəyə əsaslanmaqla yanaşı, yerli şərait və mövcud vəziyyət nəzərə alsın.

- Uşaqların məktəbə hazırlığının 5 yaşdan başlanması və bu prosesinin ümumi təhsil məktəblərində təşkil edilməsi zəruridir.

• Məktəbəqədər müəssisələrə cəlb olunmuş uşaqların da hər birinin 5 yaşı tamam olduqdan sonra onların məktəblərdə təşkil olunmuş məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması zəruridir.

• Ümumi təhsil məktəblərinin I sinfinə şagird qəbulunun 6 yaşdan başlanması və icbari təhsilin 10 illik olması məqsədəuyğundur.

• Müəllim kadrlarının hazırlığı 12 illik təhsil sistemində uyğun olmalıdır.

• Ölkədə aparılan islahatların uğurlu olması həm də ictimaiyyətin islahatları dəstəkləməsindən asılıdır. Bu baxımdan, dövlətin təhsil siyasətini dəstəkləyən maarifləndirmə işlərinin gücləndirilməsi məqsədəuyğundur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ “Azərbaycan 2020: Gələcəyə baxış” İnkişaf Konsepsiyası. Azərbaycan qəzeti, 2014, 16 may, s. 2.
- ² Abbasov, Ə. (2020). İnkişaf etmiş xarici ölkələrdə təhsil. Bakı: Elm və təhsil, 110 s.
- ³ Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. 24 oktyabr 2013-cü il tarixli 13 nömrəli Sərəncamla təsdiq edilmişdir. Bakı: Azərbaycan müəllimi qəz., 2013, 25 oktyabr. s. 2.
- ⁴ Azərbaycan Respublikasının milli iqtisadiyyat perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi. (Elektron resurs) <https://e-qanun.az/framework/34254>
- ⁵ Azərbaycan Respublikasının ömürboyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiyalar Çərçivəsi. 18 iyul, 2018 tarixli 311 nömrəli qərarı ilə təsdiq edilmişdir. <https://e-qanun.az/framework/39622>

- ⁶ <https://kaktus.media/kak-shkoly-pereydyt-na-12-letnee-obyehenie-minobrazovaniia>
- ⁷ <https://qebulol.az/dunyada-en-yaxsi-tehsile-sahib-15-olke>
- ⁸ <https://www.un.org/ru/exhibits/https://kaktus.media/doc/497701ministrobrazovaniia-12letnemyobyeheniui.htm>.
- ⁹ L'Éducation au Canada, 2008. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-au-Canada2008.pdf
- ¹⁰ Mahmudov, M. (2014). Dünyada təhsil sistemləri. Bakı: Mütərcim, 480 s.
- ¹¹ Məktəbə hazırlığın təşkili Qaydaları. 8 yanvar, 2010-cu il tarixli, 4 nömrəli qərarı ilə təsdiq edilmişdir. <https://e-qanun.az/framework/12492>
- ¹² Tseli v oblasti ustoychivogo razvitiya: 17 tseley dlya preobrazovaniya nashogo mira (Elektron resurs). <https://www.un.org/ru/exhibits/17-%>.
- ¹³ Un global goals goal 4: Quality education <https://smartcitysweden.com/global-goals/quality-education>
- ¹⁴ Ümumi təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. 29 mart 2019-cu ildə qəbul edilmişdir. <https://e-qanun.az/framework/42543>.

DÜNYA TƏCRÜBƏSİNDƏ MÜƏLLİM PEŞƏ STANDARTLARI

İLƏHƏ TAĞIYEVA, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Təhsildə nailiyyətlərin qiymətləndirilməsi şöbəsinin müdiri.

E-mail: ilaha.tagiyeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0000-6452-5867>

ÜLKƏR BABAYEVA, Təhsil üzrə Doktor, Cons Hopkins Universiteti, ABŞ.

E-mail: ubabayeva@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-2376-994X>

Məqaləyə istinad:

Tağiyeva İ., Babayeva Ü. (2024).

Dünya təcrübəsində müəllim peşə standartları. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (708), səh. 20–28

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.04

ANNOTASIYA

Məqalədə müəllim peşə standartlarının müxtəlif ölkələrdə tətbiqinə dair təcrübələr və onların təhsil sisteminə təsiri araşdırılıb. Təhlil edilənlər arasında ABŞ, Böyük Britaniya, Avstraliya, Çin, Rusiya, Finlandiya və Kanada kimi ölkələrin təcrübələri yer alır. Hər bir ölkənin standartlarının məqsədi və tətbiqi metodları baxılıb, onların təhsilin keyfiyyətinə və müəllimlərin peşəkar inkişafına təsiri qeyd edilib. Belə ki, ABŞ-də InTASC (Dövlətlərarası Müəllimlərin Qiymətləndirilməsi və Dəstəyi Konsorsiumu) və NBPTS (Peşəkar Tədris Standartları üzrə Milli Şura) standartlarının müəllimlərin peşəkar inkişafına və tədris prosesinə müsbət təsiri, Böyük Britaniyada müəllimlərin səmərəliliyini və təhsilin keyfiyyətini artırması, Avstraliyada AITSL (Avstraliya Tədris və Məktəb Rəhbərliyi İnstitutu) tərəfindən hazırlanan peşə standartlarının müəllimlərin davamlı peşəkar inkişafını təmin etməsi, Çin və Rusiyada isə müəllim peşə standartlarının tədrisin keyfiyyətini və müəllimlərin peşəkar səriştələrini yüksəltməsi uğurlu təcrübə kimi vurğulanıb. Ümumilikdə, ölkələrin təcrübəsinin araşdırılması zamanı, müəllim peşə standartlarının mahiyyəti, onların müəllimlərin səmərəliliyinə təsiri, müəllimlərin peşəkar inkişafını və təhsilin keyfiyyətini artırmaq üçün istifadə edilən metodlar diqqət mərkəzində olub. O cümlədən, hər bir ölkənin standartlarının özünəməxsus xüsusiyyətləri və bu standartların tətbiqi ilə əldə edilən müsbət nəticələr nəzərdən keçirilib. Məqalədə bu təcrübələrin Azərbaycan təhsili sisteminə faydalı ola biləcəyi və təhsilin keyfiyyətini artırmaq üçün tətbiqi imkanları vurğulanıb. Bu ölkələrin təcrübələrinin öyrənilməsi və tətbiqi Azərbaycan müəllimlərinin peşəkar inkişafı və təhsilalanların nailiyyətlərinin artırılmasına əhəmiyyətli töhfə verə bilər.

Açar sözlər: Müəllim peşə standartları, peşəkar inkişaf, tədris prosesi.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 02.09.2024

Qəbul edilib: 20.09.2024

TEACHER PROFESSIONAL STANDARDS IN THE WORLD EXPERIENCE

ILAHA TAGHIYEVA, Head of Department, Assessment of Educational Achievements, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: ilaha.tagiyeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0000-6452-5867>

ULKAR BABAYEVA, Doctor of Education, Johns Hopkins University, US.

E-mail: ubabayeva@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-2376-994X>

To cite this article:

Taghiyeva I., Babayeva U. (2024). Teacher professional standards in the world experience. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 20–28

DOI: [10.30546/32898065.2024.3.04](https://doi.org/10.30546/32898065.2024.3.04)

ABSTRACT

The article investigated the practices of implementing teacher professional standards in different countries and their impact on the education system. Among the countries analyzed are the United States, the United Kingdom, Australia, China, Russia, Finland, and Canada. The purpose and application methods of each country's standards were reviewed, and their impact on the quality of education and the professional development of teachers was noted. Thus, the positive effect of InTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) and NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) standards on teacher professional development and the teaching process in the United States, the improvement of teacher performance and the quality of education in the United Kingdom, the professional standards developed by AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) in Australia to ensure the continuous professional development of teachers, and the standards of the teaching profession to improve the quality of teaching, and the professional competence of teachers in China and Russia were highlighted as successful practices. In general, the study of the practice of the countries focused on the essence of teachers' professional standards, their impact on teacher performance, and the methods used to improve both the professional development of teachers and the quality of education. In particular, the specific characteristics of each country's standards and the positive results achieved through these standards were considered. The article emphasized that these practices could be advantageous for the Azerbaijani education system and explored the possibilities of their application to improve the quality of education. The study and application of these countries' practices can make a significant contribution to the professional development of Azerbaijani teachers and the improvement of student achievements.

Keywords: Teacher professional standards, professional development, teaching process.

Article history

Received: 02.09.2024

Accepted: 20.09.2024

Giriş

Müasir təhsil sistemlərində müəllimlərin peşə standartlarının tətbiq olunması təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsində mühüm rol oynayır. Müəllim peşə standartları (MPS) müəllimlərin peşəkar bacarıq və biliklərini, həmçinin onların tədris prosesindəki davranışlarını tənzimləmək üçün əsas istiqamətləri müəyyən edir. Bu standartlar tədris keyfiyyətini yüksəltmək və təhsilalanların akademik və sosial inkişafına töhfə vermək məqsədi daşıyır. Azərbaycan təhsil sisteminin beynəlxalq səviyyədə rəqabətədavamlı olması üçün digər ölkələrin uğurlu təcrübələrinə müraciət edilməsi vacibdir. Belə ki, uğurlu təcrübələri araşdırmaqla onları Azərbaycan təhsilinə tətbiq etmək mümkündür. Başqa bir tərəfdən, fərqli ölkələrin standartlarını müqayisə edərək, Azərbaycanın təhsil sistemində ən uyğun olan yanaşmaları müəyyən etmək və bu yanaşmaları yerli şəraitə uyğunlaşdırmaq imkanlarından yararlanmaq olar. Həmçinin müəllim peşə standartlarının beynəlxalq təcrübələrə uyğun olaraq hazırlanması Azərbaycan müəllimlərinin qlobal təhsil arenasında rəqabətçilikini artırır. ABŞ, Böyük Britaniya, Avstraliya, Çin, Rusiya, Finlandiya və Kanada kimi qabaqcıl təhsil sistemlərinə malik ölkələrin təcrübələri Azərbaycan üçün model rolunu oynaya bilər.

Bu məqalə ədəbiyyat icmalı xarakteri daşıyır, müəllim peşə standartlarının təhsilin keyfiyyətinə, müəllimlərin peşəkar inkişafına necə töhfə verdiyini və təhsilalanların nailiyyətlərini artırmaq üçün necə istifadə olunduğunu araşdırmaqla bağlı beynəlxalq təcrübələri və mövcud tədqiqatları nəzərdən keçirir.

Müəllim peşə standartları haqqında danışanda müəllim peşəsinin klassik tədqiqatçılarından olan Shulmana istinad etmək labüddür. Shulman (1987) qeyd edir ki, müəllim peşə standartlarının tətbiqi, müəllimlərin etik və peşəkar məsuliyyətlərini daha yaxşı anlamağa və riayət etməyə yönəldilib. Hargreaves və Fullan (2012) bildirlər ki, peşə standartları müəllimlərin tədris metodlarını inkişaf etdirmək və təhsil sahəsində davamlı inkişafı təmin etmək üçün mühüm bir

vəsitədir. Bu, təhsil sahəsindəki dəyişikliklərə cavab verməyə, müəllimlərin yeni yanaşma və texnologiyalar öyrənməsinə yol açır (Hargreaves & Fullan, 2012). Villegas-Reimers (2003) görə, inkişaf etmiş ölkələrdə müəllimlərin peşə standartları onların səriştələrini və tədris fəaliyyətlərini yüksək səviyyədə saxlamağa kömək edir. Müəllimlərin müntəzəm təlimlərə və sertifikatlaşdırma proseslərinə qatılması peşə standartlarının tətbiqində mühüm rol oynayır.

Amerika Birləşmiş Ştatlarında (ABŞ) müəllim peşə standartları, əsasən, Dövlətlərarası Müəllimlərin Qiymətləndirilməsi və Dəstəyi Konsorsiumu (InTASC) və Peşəkar Tədris Standartları üzrə Milli Şura (NBPTS) tərəfindən müəyyən edilir. InTASC və NBPTS tərəfindən hazırlanan standartlar müəllimlərin bilik, bacarıq və professional dəyərlərinə dair tələbləri irəli sürür və onların inkişafını dəstəkləyir. InTASC standartları ABŞ-də geniş şəkildə istifadə olunan müəllim peşə standartlarıdır. Bu standartlar dörd əsas sahəni əhatə edir (CCSSO, 2013):

- **Öyrənmələr və öyrənmə.** Müəllimlər öyrənmələrin müxtəlif ehtiyaclarını başa düşməli və fərdi fərqlərə uyğun tədris strategiyalarını tətbiq etməlidirlər.

- **Məzmun bilikləri.** Müəllimlər tədris etdikləri fənni dərin və müasir biliklərlə mənimsəməlidirlər.

- **Tədris təcrübələri.** Müəllimlər müxtəlif tədris metodlarını və texnologiyaları effektiv şəkildə tətbiq etməlidirlər.

- **Peşəkar məsuliyyətlər.** Müəllimlər peşəkar inkişaflarını davamlı təkmilləşdirməli və etik davranış normalarına riayət etməlidirlər.

NBPTS tərəfindən hazırlanan standartlar ABŞ-də müəllimlərin peşəkar inkişafını dəstəkləyir. NBPTS (2020) standartları beş əsas sahəni əhatə edir:

- **Öyrənmələri tanımaq.** Müəllimlər öyrənmələrin fərdi ehtiyaclarını və maraqlarını başa düşməlidirlər.

- **Məzmunu bilmək və tədris etmək.** Müəllimlər tədris etdikləri fənn üzrə hərtərəfli və müasir biliklərə malik olmalı, tədrisi keyfiyyətlə həyata keçirməlidirlər.

- **Öyrənməyə şərait yaratmaq.** Müəllimlər

öyrənənlərin fəal iştirakı və inkişafı üçün müsbət mühit yaratmalıdır.

- **Peşəkar inkişaf və liderlik.** Müəllimlər peşəkar inkişafını davam etdirməli və təhsildə liderlik etməlidirlər.

- **Etik davranış.** Müəllimlər etik davranış standartlarına əməl etməlidirlər.

ABŞ-də müəllim peşə standartlarının təhsilin keyfiyyətinə təsirini öyrənən çoxsaylı tədqiqatlar aparılıb. Darling-Hammond və Snyder (2000) yazır ki, InTASC standartları müəllimlərin peşəkar inkişafını dəstəkləyir və onların tədris prosesində daha effektiv olmalarına kömək edir. Bu tədqiqatın nəticələrinə görə, InTASC standartları müəllimlərin tədris metodlarının daha səmərəli olmasını təmin edir və bu da təhsilalanların nailiyyətlərinin artmasına səbəb olur. Eyni zamanda, bu standartlar müəllimlərin peşəkar inkişafını dəstəkləyir, onların tədris etdikləri fənləri daha dərin biliklərlə mənimsəmələrinə və öyrənənlərin fərdi ehtiyaclarını daha yaxşı başa düşmələrinə kömək edir (NBPTS, 2016). Eyni fikir Guskey (2002) tərəfindən də təsdiqlənir. Lakin müəllim peşə standartlarının tətbiqi zamanı bəzi problemlər meydana çıxır. Bu problemlər arasında standartların düzgün başa düşülməməsi (Supovitz, & Turner, 2000), müəllimlərin mövcud bilik və bacarıqlarının kifayət qədər olmaması və resursların məhdudluğu yer alır. Həmin problemlərin həlli üçün müəllimlərə daha çox dəstək verilməli və tətbiqi prosesi yaxşılaşdırılmalıdır (Desimone, 2009). Müəllim peşə standartlarının tətbiqi zamanı resursların kifayət qədər olmaması mühüm problemlərdən biridir. Təhsilverənlər lazımi resurslar olmadan standartları tətbiq etməkdə çətinlik çəkirlər. Bu problemlərin həlli üçün daha çox maliyyə və resurs ayrılmalıdır (Darling-Hammond, et al., 2017). Supovitz və Turner-in (2000) tədqiqatları göstərir ki, müəllim peşə standartlarının tətbiqi zamanı standartların düzgün anlaşılmaması ciddi problemlər yaradır ki, bu da tədris prosesinə mənfi təsir göstərir. Ona görə də müəllimlərin mövcud bilik və bacarıqlarının artırılması üçün əlavə təlimlər və peşəkar inkişaf proqramları təşkil edilməlidir (Goe və Stickler, 2008). Müxtəlif məktəblərin

yerləşdiyi ştatlar arasında standartların fərqli şəkildə tətbiq edilməsi müəllimlər üçün əlavə çətinliklər yaradır. Elmorenin (2002) tədqiqatında vurğulanır ki, təhsil sistemləri arasında daha çox koordinasiya və əməkdaşlıq olmalıdır.

Böyük Britaniyada müəllim peşə standartları Department for Education (DfE) tərəfindən müəyyən edilir və dörd əsas sahədə cəmlənir: peşəkar davranış, tədris keyfiyyəti, şagirdlərin inkişafına töhfə və davamlı peşəkar inkişaf. Bu standartlar müəllimlərin səriştələrini artırmaq və tədris keyfiyyətini yüksəltmək üçün nəzərdə tutulub (DfE, 2021). “Teachers’ Standards” sənədi 2011-ci ildə təqdim edilib və 2021-ci ildə yenilənib. Böyük Britaniyada müəllim peşə standartları müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsini müəyyən edir və onların qiymətləndirilməsi, peşə inkişafı və tədris prosesindəki səriştələrini inkişaf etdirmək üçün əsas meyarları təqdim edir. Bu sənəd məktəb rəhbərləri və müəllimlərin işini yaxşılaşdırmaq üçün etibarlı mənbədir (DfE, 2021). Ofsted-in (2014) tədqiqatında “Teachers’ Standards” sənədinin müəllimlərin səmərəliliyinə və təhsilin keyfiyyətinə müsbət təsir etdiyi aşkar edilib. Müəllimlər standartların iş fəaliyyətlərinə istiqamət verdiyini və onların tədris keyfiyyətini artırmağa kömək etdiyini bildirirlər. Menter və Hulme (2008) də öz tədqiqatlarında eyni nəticəyə gəlib. Hətta əlavə olaraq aşkar edib ki, bu nəinki təhsilin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərir, eyni zamanda müəllimlərin peşəkar inkişafını artırır, bu isə məntiqi olaraq təhsilalanların nailiyyətlərini yüksəltməyə xidmət edir. Goe, Bell və Little də (2008) tədqiqatlarında müəllim peşə standartlarının tətbiqinin təhsilalanların nailiyyətlərinin artırılmasına müsbət təsir göstərdiyini qeyd edirlər. Buna baxmayaraq, MPS-nin məktəblərdə tətbiqi zamanı uyğunlaşdırılmış yanaşmalardan istifadənin əhəmiyyəti Coldwell və Simkins (2011), Sammons və həmkarları (2011) tərəfindən irəli sürülür.

ABŞ-də müəllimlərin üzləşdiyi problemlərə bənzər problemlər Böyük Britaniyada da aşkarlanıb: MPS-nin tətbiqi zamanı məktəblərdə müəllimlərin fərqli yanaşmalara uyğunlaşmada çətinliklə qarşılaşdıqları Carter (2015) tərəfindən

qeyd olunur. Lakin müəllimlərin əksəriyyəti standartların faydalı olduğunu və onların peşəkar inkişafını dəstəklədiyini bildirir.

Avstraliyada müəllim peşə standartları Avstraliya Tədris və Məktəb Rəhbərliyi İnstitutu (AITSL) tərəfindən hazırlanır və üç əsas sahəni əhatə edir: peşəkar biliklər, peşəkar təcrübə və peşəkar öhdəliklər (APST, 2011). AITSL (2022) müəllim peşə standartları, müəllimlərin öz sahələrində davamlı peşəkar inkişafını təşviq etmək və onların tədris prosesində daha effektiv olmalarını təmin etmək məqsədi daşıyır. Avstraliyanın müəllim peşə standartları sənədi müəllimlərin öyrənmə mühitindəki səriştələrini, tədris prosesində peşəkar inkişafını və şagirdlərin tədris nailiyyətlərini artırmaq üçün bir çərçivə təmin edir (APST, 2022). Bu tədqiqat müəllim peşə standartlarının təhsilverənlərin peşəkar inkişafına və tədris keyfiyyətinə müsbət təsir göstərdiyini vurğulayır (AITSL, 2011).

Tədqiqat, eyni zamanda, müəllimlərin tədris yanaşmalarını və sinif idarəçiliyi bacarıqlarının artdığını göstərir. Avstraliyada aparılan bəzi tədqiqatlar müəllimlərin standartlara uyğunlaşmada çətinlik çəkdiyini və əlavə təlim və dəstək ehtiyacı hiss etdiklərini vurğulayır. Məsələn, Mayer və Lloyd (2011) müəllimlərin peşə standartlarına uyğunlaşmanın onların fərdi təcrübələrinə və inkişaf səviyyələrinə görə dəyişdiyini qeyd edir. Bu uyğunlaşma xüsusilə yeni fəaliyyətə başlayan müəllimlər üçün çətin ola bilər. Bu səbəbdən də müəllimlərin standartlara uyğunlaşmasını asanlaşdırmaq üçün əlavə təlim və dəstək proqramları təşkil edilməlidir. Əlavə təlim proqramlarının vacibliyi 2005-ci ildə İngvarson və həmkarları tərəfindən diqqətə çatdırılıb və sonrakı illərdə dövlət qurumları tərəfindən həyata keçirilməsinə şərait yaradıb. AITSL-ə (2011) görə, sözügedən proqramlar müəllimlərin tədris prosesini standartlara uyğun qurmalarına və peşəkar inkişafını dəstəkləmələrinə kömək edib.

Çində müəllim peşə standartları təhsilin keyfiyyətini yüksəltmək və müəllimlərin peşəkar inkişafını təmin etmək məqsədilə hazırlanıb. Bu standartlar müəllimlərin peşəkar biliklərini, bacarıqlarını və dəyərlərini yüksəltmək üçün

əsas göstəricilər və prinsiplər təqdim edir. Çində müəllim peşə standartlarının tətbiqi geniş miqyasda həyata keçirilir və tədris keyfiyyətinin artırılmasına yönəlidir. Bu standartlar müəllimlərin peşəkar inkişaf proqramlarında istifadə edilir və onların səriştələrinin artırılması üçün təlimlər və seminarlarla dəstəklənir. Çin müəllim peşə standartlarının təhsilin keyfiyyətinə təsiri haqqında aparılan tədqiqatda müəllimlərin peşə standartlarına uyğun fəaliyyət göstərmələrinin tədris keyfiyyətini və şagirdlərin nailiyyətlərini artırdığı göstərilib (Liu & Xiu, 2019). Yang və Xu (2019) Çin müəllimlərinin peşəkar inkişafında müxtəlif problemləri və onların həlli yollarını müzakirə edir. Onlar peşəkar inkişafın hədəflərinin aydın olmamasını və bu səbəbdən də müəllimlərin peşəkar inkişafa motivasiyasının az olmasını vurğulayırlar. Problemin həlli üçün peşəkar inkişaf proqramlarının məqsədlərinin və gözləntilərinin aydın şəkildə müəllimlərə çatdırılmasının təmin edilməsinin vacibliyi qeyd olunur. Həmçinin tədqiqatda müəllimlərin məktəb mühiti və peşəkar inkişaf barədə düşüncələri araşdırılır və bu inkişafın nəzəri modelinin qurulması təklif edilir. Ümumiyyətlə, Çində müəllim peşə standartları üzrə aparılan tədqiqatlar müəllimlərin peşəkar inkişafı üçün müxtəlif strategiyalar və modellər irəli sürür və bu sahədəki mövcud vəziyyəti və inkişaf meyillərini əhatə edir.

Rusiyada müəllim peşə standartları sənədi “Pedaqoq” adlanır və sənəd təhsil prosesində nəzəri və metodiki biliklər, peşəkar bacarıqlar, müsbət motivasiya və real peşə təcrübəsinin inteqrasiyası kimi tələbləri özündə əks etdirir. Müəllim hazırlığı institutları bu standartları rəhbər tutaraq tədris proqramlarının məzmununu planlaşdırmalıdırlar. Rusiya Federasiyasında müəllim peşə standartları pedaqoji biliklər və bacarıqlar, tədris metodikası və strategiyaları, qiymətləndirmə və hesabatlılıq, peşəkar inkişaf və özünütəhsil istiqamətlərini əhatə edir (Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii, 2021).

Rusiyada müəllim peşə standartlarının tədqiqi və tətbiqi sahəsində müxtəlif araşdırmalar aparılıb. Bu tədqiqatlar müəllimlərin peşəkar

inkışafını, təlim metodlarını və tədris prosesində qarşıya çıxan problemləri əhatə edir. Belə ki, Chernobay və Tashibaevanın (2020) tədqiqat nəticələrinə görə, Rusiyada müəllimlərin peşəkar inkışaf proqramları strukturlaşdırılmış olsa da, müəllimlər tez-tez dəstək və resursların çatışmazlığından şikayətlənirlər. Gromova (2020) yazır ki, müəllimlərin onlayn tədris metodlarına adaptasiyası və yeni təhsil texnologiyaları ilə işləmək bacarıqlarının inkışafı onların peşəkar inkışafında vacib rol oynayır. Rusiyada müəllimlərin əksəriyyəti yeni müəllim peşə standartlarının tətbiqini qəbul edir və təhsilin keyfiyyətini artırmaq üçün vacib hesab edirlər. Lakin standartların tətbiqi zamanı bəzi müəllimlər adaptasiya çətinlikləri yaşayır və əlavə dəstək ehtiyacı hiss edirlər (Khanolainen, 2019).

Finlandiyada Finlandiyanın Milli Təhsil Agentliyi (FNAE) tərəfindən yayımlanan sənəd ölkədəki müəllimlərin və məktəb direktorlarının peşəkar inkışafını əhatə edən statistik məlumatlar və təhlillər təqdim edir. Bu sənəddə müəllimlərin təhsil alması, kvalifikasiyası, yaş və cinsiyyət bölgüsü, davamlı olaraq təlimlərə qatılması kimi mövzular ətrafı şəkildə araşdırılır (FNAE, 2018, 2019). Lakin Lavonenin (2020) tədqiqatına görə Finlandiyada müəllim standartları heç vaxt olmayıb. Bunun əvəzinə, müəllim təhsili üçün milli məqsədlər və ya strategiyalar mövcuddur ki, bu da Finlandiya cəmiyyətində müəllim peşəsinə verilən ortağ fikirləri çatdırmaq məqsədi daşıyır. Ən son milli müəllim təhsili məqsədləri 2016-cı ildə dizayn edilib və 2022-ci ildə yenilənib. Finlandiyada müəllim peşə standartlarına dair tədqiqat məqalələri, əsasən, ölkədə təhsil sisteminin və müəllimlərin peşəkar inkışafının yüksək səviyyəsini və effektivliyini vurğulayır. Sahlberg (2011) Finlandiya təhsil sisteminin əsas prinsiplərini və uğurlarını öz kitabında izah edir: Finlandiya təhsilinin uğurunun arxasında duran əsas səbəblərdən biri kimi məktəblərdə rəqabət əvəzinə əməkdaşlıq və bərabərlik prinsiplərinə əsaslanan mədəniyyətin qurulması qeyd olunur. Bundan əlavə, müəllimlərin muxtariyyəti, işlərinə olan yüksək inam və onların davamlı peşəkar inkışafı üçün yaradılan şərait

də vurğulanır. Müəllim hazırlığı proqramlarında edilən islahatlar müəllimlərin yeni tədris metodları və texnologiyalardan istifadə etməklə şagirdlərə daha müasir və effektiv təhsil vermək imkanlarını genişləndirir. Beləliklə, Finlandiyada tətbiq edilən təhsil proqramı və müəllim hazırlığı islahatları XXI əsr bacarıqlarının inkışafı üçün əlverişli mühit yaradır. Bu islahatlar şagirdlərin müasir dünyada uğur qazanması üçün zəruri olan bacarıqları qazanmasına kömək edir (Lavonen, 2020).

Kanadada müəllim peşə standartları hər bir əyalətin öz təhsil idarəsi tərəfindən tənzimlənir. Belə ki, Kanadada əyalətlərə görə müəllim peşə standartlarına dair nümunələr aşağıdakılardır:

- **Ontario.** Ontario College of Teachers (2016) tərəfindən hazırlanmış standartlar müəllimlər üçün etik davranışlar, peşəkar inkışaf və öyrənmə mühitləri haqqında istiqamətləri təmin edir.

- **British Columbia.** British Columbia Ministry of Education tərəfindən hazırlanmış standartlar müəllimlərin peşəkar məsuliyyətlərini və davranışlarını tənzimləyir (British Columbia Teacher Regulation Branch, 2019).

- **Alberta.** Alberta Education (2018) tərəfindən hazırlanmış standartlar müəllimlərin tədris keyfiyyətini və peşəkar standartlarını müəyyən edir.

- **Nova Scotia.** Nova Scotia-da müəllimlərin peşəkar standartlarını müəyyən edən sənəd müəllimlərin peşəkar davranışlarına və peşəkar inkışafına, tədris keyfiyyətinin yüksəldilməsinə dair gözləntiləri müəyyən edir (Nova Scotia Department of Education, 2017, 2023).

Müəllim peşə standartları Kanadanın müxtəlif əyalətlərində fərqli yanaşmalarla tətbiq olunsa da, ümumilikdə ortağ məqsədi müəllimlərin peşəkar inkışafını dəstəkləmək və onların tədris prosesində səmərəliliyini artırmaqdır. Bu standartlar müəllimlərə şagirdlərin öyrənmə təcrübəsini zənginləşdirmək və onların təhsil nailiyyətlərini artırmaq üçün əsas meyarlar kimi xidmət edir. İnnovativ və effektiv tədris metodları, davamlı peşə inkışafı və yüksək etik prinsiplər bu standartların əsas komponentləridir. Muijs və Lindsayanın (2008)

tədqiqatlarına görə, Kanadada müəllimlərin peşəkar inkişaf proqramları tədris keyfiyyətini artırmaq və ömürboyu öyrənmə mədəniyyətini təşviq etmək üçün effektiv vasitədir. Campbell və həmkarları (2017) müəllimlərin peşəkar inkişaf proqramlarının təhlilini apararaq Kanadada bu proqramlar vasitəsilə müəllimlərin yeni tədris metodları və strategiyaları öyrənərək daha effektiv tədris təcrübələri nümayiş etdirdiyini yazırlar. Eyni tədqiqata görə, müəllimlərin peşə standartlarından irəli gələn tələblər əsasında peşəkar inkişaf proqramları mütəmadi təkmilləşdirilir. Müəllimlərin bu proqramlarında aktiv iştirakı onların tədris metodlarını və təhsil prosesindəki effektivliyini artırır (Campbell et al., 2016). Kanadada müəllim peşə standartlarının tətbiqi müəllimlərin davranışlarını və motivasiyasını müsbətə doğru dəyişir. Belə ki, peşə standartları müəllimlərin öz peşələrinə daha məsuliyyətli yanaşmalarına səbəb olur (Day et al., 2007). Hargreaves və Fullannın (2012) tədqiqatına görə, Kanadada peşə standartlarının tətbiqi təhsil nəticələrində əhəmiyyətli müsbət dəyişikliklərə səbəb olur, xüsusilə şagirdlərin akademik nailiyyətləri yüksəlir və məktəb mədəniyyətində yeni yanaşma tətbiq edilir. Müəllim peşə standartlarının müsbət təsirlərinə dair bu sübutlar Kanadanın təhsil sisteminin inkişafında əhəmiyyətli rol oynayır.

Nəticə

Bu məqalədə müxtəlif ölkələrdə tətbiq olunan müəllim peşə standartları təcrübələrinə baxaraq, onların təhsil sisteminə təsirləri araşdırılır. Hər bir ölkənin təcrübəsi təhlil edilərkən müəllimlərin peşəkar inkişafı və təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi sahəsində tətbiq edilən strategiyalar nəzərdən keçirilir. Bu təcrübələrin Azərbaycan təhsil sisteminə tətbiqi bir sıra faydalar təqdim edə bilər. Birincisi, bu təcrübələrin öyrənilməsi və uyğunlaşdırılması Azərbaycanın təhsil sisteminin qlobal səviyyədə rəqabət qabiliyyətini artırmaq üçün bir vasitədir. İkincisi, Azərbaycanın təhsil sistemində peşə standartlarının tətbiqi müəllimlərdə peşəkar dəyərlərin formalaşmasını təmin edə bilər.

Ümumilikdə, müəllim peşə standartlarının müxtəlif ölkələrdə tətbiqi təcrübələri göstərir ki, bu standartların Azərbaycanın təhsil sisteminə uyğun şəkildə tətbiq edilməsi təhsil sahəsində dayanıqlı inkişafa və uğura yol açar. Azərbaycan müəllimlərinin bu standartlardan istifadə edərək öz peşə biliklərini və bacarıqlarını inkişaf etdirmələri şagirdlərin akademik və sosial inkişafına müsbət təsir göstərir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Alberta Education. (2018). Teaching Quality Standard. Edmonton: Government of Alberta. <https://open.alberta.ca/publications/alberta-education-teaching-quality-standard>
- 2 Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). Australian Professional Standards for Teachers.
- 3 https://www.trb.nt.gov.au/system/files/uploads/files/2019/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf
- 4 Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2022). Australian Professional Standards for Teachers. <https://www.aitsl.edu.au/standards>, <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>
- 5 British Columbia Teacher Regulation Branch. (2019). Professional Standards for BC Educators. Victoria: Ministry of Education. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/standards-for-educators/edu_standards.pdf
- 6 Campbell, C., & Zeichner, K.M., Faubert, B., Hobbs-Johnson, A., (2017). The State of Educators' Professional Learning in Canada. Learning Forward The Professional Learning Association. https://www.researchgate.net/publication/325483416_The_State_of_Educators'_Professional_Learning_in_Canada
- 7 Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2016). Teacher learning and leadership: Of, by, and for teachers. London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315673424>

- ⁸ Carter, A. (2015). Teachers' Standards and their implementation in schools: Challenges and opportunities. *Educational Review*.
- ⁹ https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/21832/7/Carter_Review_16012015_Redacted.pdf
- ¹⁰ Chernobay, E., & Tashibaeva, D. (2020). Teachers' Professional Development in Russia and Kazakhstan: Findings from the TALIS-2018 Survey. *Higher School of Economics*. issue 4, pages 141-164. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-141-164>
- ¹¹ Coldwell, M., & Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: a grounded review and critique. *Professional development in education*, 37 (1), 143-157. DOI:10.1080/19415257.2010.495497
- ¹² Council of Chief State School Officers. (2013). *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington.
- ¹³ https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf
- ¹⁴ Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) 523-545.
- ¹⁵ http://www.brjonesphd.com/uploads/1/6/9/4/16946150/authentic_assessment.pdf
- ¹⁶ Darling-Hammond, L., Hyster, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- ¹⁷ Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- ¹⁸ https://www.researchgate.net/publication/273759998_Teachers_Matter_Connecting_Lives_Work_and_Effectiveness
- ¹⁹ Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3):181-199. DOI:10.3102/0013189X08331140
- ²⁰ Department for Education (DfE). (2021). *Evaluation of the Teachers' Standards*. London: DfE. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>
- ²¹ Elmore, R.F. (2002). Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education. Albert Shanker Institute. https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/Bridging_Gap.pdf
- ²² Finnish National Agency for Education. (2018). *Finnish Teachers and Principals in Figures*. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/teachers-and-principals-finland-2019>
- ²³ Finnish National Agency for Education. (2019). *Teacher Competence Requirements*. <https://www.oph.fi/en/>
- ²⁴ Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching theory and practice*, Vol. 8, No. 3/4, 2002 DOI:10.1080/135406002100000512
- ²⁵ Goe, L., & Stickler, L.M. (2008). *Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research*. TQ Research & Policy Brief. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- ²⁶ Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://www.wested.org/wp-content/uploads/goe-research-synthesis.pdf>
- ²⁷ Gromova, N.S., (2020). *Digitalization of Education in Russia: From Modern Technologies to an Innovative Model of the Educational Environment*. 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy. DOI:10.2991/aebmr.k.201205.009
- ²⁸ Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- ²⁹ https://books.google.az/books/about/Professional_Capital.html?id=2sRWQxBBs4C&redir_esc=y
- ³⁰ Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13. DOI:10.14507/epaa.v13n10.2005
- ³¹ Khanolainen, D. (2019). Attitude of Russian teachers towards the new standards. *Quality Assurance in Education*, 27(3), 254-268. DOI: 10.1108/QAE-03-2018-0027.

- ³² Lavonen, J. (2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century. *Audacious Education Purposes* (pp.65-80). DOI:10.1007/978-3-030-41882-3_3
- ³³ Liu, P., & Xiu, Q. (2019). Teacher Professional Collaboration in China: Practices and Issues. *Beijing International Review of Education* 1(1):162-178. DOI:10.1163/25902547-00101012
- ³⁴ Mayer, D., & Lloyd, M. (2011). Professional learning: An introduction to the research literature. Australian Institute for Teaching and School Leadership. https://doereforms.weebly.com/uploads/5/3/5/2/53522887/professional_learning_an_introduction_to_the_research_literature_mayer_-amp-_lloyd_oct_2011.pdf
- ³⁵ Menter, I., & Hulme, M. (2008). Is small beautiful? Policy-making in teacher education in Scotland. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 319-330. DOI:10.1080/13540600802037744
- ³⁶ Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where Are We at? An Empirical Study of Levels and Methods of Evaluating Continuing Professional Development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211. DOI:10.1080/01411920701532194
- ³⁷ Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii (2021). Professional'nyy Standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
- ³⁸ National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2020). What Teachers Should Know and Be Able to Do. [nbpts.org](https://www.nbpts.org)
- ³⁹ National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2016). What Teachers Should Know and Be Able to Do. https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2017/07/what_teachers_should_know.pdf
- ⁴⁰ Nova Scotia Department of Education. (2017). Teachers' Professional Agreement and Classroom Improvements. Act, SNS 2017, c 1. Halifax: Government of Nova Scotia. <https://www.canlii.org/en/ns/laws/stat/sns-2017-c-1/latest/sns-2017-c-1.html>
- ⁴¹ Nova Scotia Department of Education. (2023). Code of Professional Conduct. Halifax: Government of Nova Scotia.
- ⁴² <https://nsbs.org/wp-content/uploads/2019/11/CodeofProfessionalConduct.pdf>
- ⁴³ Ofsted. (2014). The impact of "Teachers' Standards" on teacher quality. London: Ofsted.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
- ⁴⁴ Ontario College of Teachers. (2016). Standards of Practice for the Teaching Profession. Retrieved from Ontario College of Teachers. <https://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>
- ⁴⁵ Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- ⁴⁶ https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11098/pdf/CEPSJ_2011_3_Franko_Rezension_Sahlberg_Finnish_lessons_what_can.pdf
- ⁴⁷ Sammons, P., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*. 33(5):681-701. DOI:10.1080/01411920701582264
- ⁴⁸ Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- ⁴⁹ Supovitz, J.A., & Turner, H.M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching* 37(9):963-980. DOI:10.1002/1098-2736(200011)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0
- ⁵⁰ Yang, F., & Xu, Q. (2019). Teachers' Profession in Mainland China, Research Status and Development Trend of. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_11-1

TƏLİM PROSESİNİN SƏMƏRƏLİLİYİNİN FORMALAŞDIRILMASI YOLLARI

FİRƏDUN İBRAHİMOV

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

E-mail: firedun52@gmail.com

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

Məqaləyə istinad:

İbrahimov F. (2024). Təlim prosesinin səmərəliliyinin formalaşdırılması yolları.

Azərbaycan məktəbi. № 3 (708), səh. 29–38

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.06

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 31.07.2024

Qəbul edilib: 30.08.2024

ANNOTASIYA

Sivilizasiyanın tələblərinə uyğun formalaşmış məkanda təhsilin həyata keçirilməsinin müxtəlif modelləri (formaları) adekvat təlim mühitini şərtləndirir. Sözügedən hər hansı təlim mühitinin mövcudluğunun əsas amili təhsilalanlarla təhsilverənlərin vahid məqsədlə bir araya gəlmələridir. Həmin mühitdə təhsilalan tərəfindən qarşıya qoyulmuş məqsədin idrak tələbatının təmin olunma obyektini kimi dərk edilməsi seçilmiş təşkilat formasında əhatə olunan zaman kəsiyi üzrə onun davamlı-fəal öyrənmə fəaliyyətinin reallaşması üçün zəruridir. Məqalədə təlim prosesinin səmərəliliyinin formalaşdırılması yolları arqumentləşdirilir və həmin yolların elmi-pedaqoji və psixoloji aspektdən interpretasiyası verilir.

Açar sözlər: Qiymətləndirmə meyarları, SMART planlama texnikası, diferensasiya və fərdiləşdirmə, təhsilalan mərkəzli təlim, daxili və xarici motivasiya, zehni inkişaf mərhələləri, açıq və qapalı düşüncə tərzləri.

WAYS TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS OF THE TRAINING PROCESS

FIRADUN IBRAHIMOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Sheki Branch of ASPU.

E-mail: firedun52@gmail.com

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

To cite this article:

Ibrahimov F. (2024). Ways to enhance the effectiveness of the training process. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 29–38

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.06

Article history

Received: 31.07.2024

Accepted: 30.08.2024

ABSTRACT

Various models (forms) of instruction, understood as the means of implementing education in a space formed according to the demands of civilization, determine an adequate learning environment. The main factor in any learning environment is the coming together of learners and educators with a unified purpose. In that environment, the goal set must be understood by the learner as an object of fulfilling their cognitive needs, which is essential for realizing their continuous and active learning activities within the time frame established by the chosen organizational structure. The research substantiates the ways to enhance the effectiveness of the training process and provides an interpretation of these methods from a scientific-pedagogical and psychological perspective.

Keywords: Assessment criteria, SMART planning technique, differentiation and individualization, learner-centered instruction, internal and external motivation, stages of cognitive development, open and closed mindsets.

TƏDQIQAT MÖVZUSUNUN AKTUALLIĞI

Təhsil insanların tələbatını ödəyən dəyər olduğundan onun sivilisasiyanın çağırışlarına uyğun formalaşdırılması məntiqlidir və sənaye inqilablarının tələblərinə uyğun təhsil sisteminin formalaşdırılması bəşər təcrübəsində özünə yer alıb. Təkbidilməz həqiqətdir ki, cəmiyyətin hər bir inkişaf mərhələsində təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk olunan təlimin müxtəlif modelləri formalaşdırılıb. Təlimin bilavasitə və ya bilvasitə səmərəliliyini şərtləndirən yollar təlim prosesinin tənzimlənməsinə yönəlir.

Biz təlim prosesini təhsilalanların ziyələnməli olduqları bacarıqları özündə ehtiva edən təhsil məkanının məqsəd əsasında formalaşdırılmış altsistemi hesab edirik. Təhsilin formalaşmış sivilisasiyanın çağırışlarına uyğun həyata keçirilməsi prosesinin tənzimlənməsi pedaqoji problemdir və bu problem bir çox digər pedaqoji problemlər kimi həmişəyaşar təbiətlidir. Bununla belə, iddia edirik ki, təlim prosesinin səmərəliliyini şərtləndirən yolların müəyyənləşdirilməsi aktual pedaqoji problemdir.

TƏDQIQAT İŞİNİN METODOLOJİ ƏSASI

Toplanan tədqiqat materialları üzrə ümumiləşmələrin aparılmasında və bunların elmi sərhində "Sistem təhlili ideyası"na (L.Bertalanfi tərəfindən irəli sürülən (Mirzəcanzadə, 1990; İbrahimov, 2023)) əsaslanan "sistem-struktur" dialektik yanaşmasından (Dialektikanın xüsusi qolu kimi inkişaf edən elmi idrak metodundan (İbrahimov, 1998)) metodoloji əsas kimi istifadə edilib.

TƏDQIQAT ÜZRƏ ƏLDƏ OLUNAN ÜMUMİLƏŞMƏLƏRİN İNTERPRETASIYASI

Məlumdur ki, IV sənaye inqilabının çağırışlarına adekvat şəkildə təhsil məkanı formalaşmaqdadır. Belə bir məkanda təhsilin həyata keçirilməsinin səmərəli yollarının elmi-pedaqoji və texnoloji əsaslarla aşkarlanması aktualıq kəsb edir. Əslində, sivilisasiyanın hər bir mərhələsində sözügedən tələbat yaranıb, onun

ödənilməsinin yolları axtarılıb və müvafiq nəzəriyyələr, konsepsiyalar, paradigmlər, yanaşmalar, metodik sistemlər gərgin elmi-tədqiqatların nəticələri qismində bəşər təcrübəsinə (pedaqoji təcrübəyə) daxil edilib.

Subyektiv anlamımıza görə, çağdaş zaman kəsiyinin tələblərinə uyğun formalaşmış məkanda təhsilin həyata keçirilməsi yolu kimi dərk olunan təlim prosesi müxtəlif modellərdə (formalarda) mövcud olur. Təlim sistemində ehtiva olunan dialektika (böyük sistemlə onun ehtiva etdiyi kiçik sistemlər və kiçik sistemlərin öz aralarındakı invariant asılılıqlar-təsirlər) tənzimlənilir və sistemin səmərəliliyi yüksəlmiş olur (Shaporinskiy, 1966). Biz təhsilalanlarla təhsilverənlərin vahid məqsədlə bir araya gəlmələrini təlim prosesinin mövcudluğunun və səmərəliliyinin şərtləndirici amili hesab edirik.

Əldə olunmuş tədqiqat materiallarının təhlili əsasında aparılan ümumiləşmələr söyləməyə əsas verir ki, təlim nəticəsi təhsilalanın bacarığının (və ya bacarıqlarının) formalaşdırılmasına yönəldə məqsəd yalnız biliyin qazanılmasına deyil, biliyin müxtəlif kontekstdə tətbiqi olaraq müəyyənləşir. Təlim nəticələri həm öyrənmə, həm öyrətmə, həm də qiymətləndirmə prosesində açar məqamdır. Düzgün formalaşdırılmış təlim nəticəsi şagirdlərin informasiyanı təkrar etmələrini deyil, qazandıqları yeni bilik və bacarığı tətbiq edəcəklərini əks etdirməlidir. Unudulmamalıdır ki, effektiv təlim nəticələri şagirddən nə gözlənildiyini, seçilmiş təşkilat formasının sonunda hansı bilik və bacarıqlara ziyələncəyini təsvir edir.

Elmi mənbələrdə göstərilir ki, müasir dövrdə təlim nəticələrinin hazırlanması zamanı SMART planlama texnikasından istifadə edilir. Məlumdur ki, təlim nəticəsində şagirdin nə öyrənəcəyi əks etdirilməlidir. Bu zaman təhsilalanların idrak bacarıqlarını təsnif edən sistem olaraq Blum taksonomiyasının feillərindən istifadə edilir. Blum taksonomiyasının təlim prosesində əsas funksiyalarından biri təlimin təşkilat formasının məqsədinin müəyyənləşdirilməsində rol almasıdır. Təşkilat formasının məqsədində öyrənməni önə çəkən amil məhz taksonomiyanın

açar feilləridir. Ölçülə bilməyən, qiymətləndirilməsi aydın şəkildə mümkün olmayan feillərdən istifadə edərək təlim nəticəsini formalaşdırmaq doğru deyil.

Təlim prosesinin səmərəliliyini təmin etməyin müxtəlif yolları arasında sözügedən təlimin idrak prosesinin spesifik xüsusiyyətlərini diqqət mərkəzində saxlamaq şərti ilə onun elmi idrak prosesinə yaxınlaşdırılması da məxsusi yerə malikdir. Bununla belə, öyrənmə prosesi tam sistem olmaqla müəyyən məntiqi düzülüşə malik addımları ehtiva edir. Burada əqli fəaliyyətin analitik və evristik məntiqləri vahidin tərəfləri qismində cərəyan etmiş olur.

Təhsilalanların öyrənmə prosesinin səmərəliliyini təmin etmək üçün bir çox pedaqoq və psixoloq alimlər araşdırmalar apararaq müxtəlif nəzəriyyələr hazırlayıblar. Bu araşdırmaların içərisində səmərəli hesab edilənlərdən biri "Öyrənmənin şərtləri" nəzəriyyəsidir. O, öyrənmənin səmərəliliyinin tədrisin düzgün təşkil olunmasından asılılığını qeyd edir. R.Qanyeyə görə, təhsilalanın necə öyrənməsi nə öyrəndiyindən daha önəmlidir. Təlim prosesinə təsir edən əsas daxili amillər şagirdin əvvəllər öyrəndiyi biliklər, zehni bacarıqlar və idrak strategiyalarıdır. R.Qanye buna insanın affektiv xüsusiyyətlərini də əlavə edir¹. Yeri gəlmişkən, qeyd edək ki, burada təsvir olunan addımlarla fəal/interaktiv təlimin əsas təşkilat formasının mərhələləri arasında oxşarlığın olduğunu görmək çətin deyildir.

Fikrimizcə, təhsilalanın mərkəzli təlimin mövcudluğunu və onun səmərəliliyini şərtləndirən parametrlər sırasında sözügedən prosesin motivasiya məsələsini özündə ehtiva etməsi çox vacibdir. Yeri gəlmişkən, qeyd edək ki, elmi mənbələrdə motivasiya sahəsinin beş-tərkibli struktura (tələbatlar-təlimin mənası-motivlər-məqsəd-emosiya və hisslər) malik olduğu vurğulanır (Əlizadə, 2004).

Psixoloq Daniel Qoulman "Emosional zəka" nəzəriyyəsində emosional intellekti beş kom-

ponentə (özünüdərk, özünüidarəetmə, motivasiya, sosial məlumatlılıq, münasibətlərin idarə olunması) ayırır². Bu nəzəriyyənin müəllifi motivasiyanı emosional intellektin komponenti hesab edir və onu insani nailiyyətə sövq edən faktorlardan biri kimi qiymətləndirir. Onun fikrincə, motivasiya xüsusilə işlərin rəvan getdiyi məqamlardan başqa, çətin stiuasiyalarda davamlılıq göstərməyə və nəticədə məqsədə çatmağa imkan verir. Motivasiya daxili və xarici motivasiya olmaqla təsnif edilir (Metodika və Pedaqogika, 2024).

Realistik mövqedən baxanda insani fəaliyyətə sövq edən hər iki – həm daxili, həm də xarici – motivasiyanın kombinasiyasıdır. Yəni bunları bir-birindən tamamilə ayıraraq desək ki, təkbəşinə daxili motivasiya kifayətdir, bu, yanlış olardı. Aparılan son tədqiqatlar göstərir ki, daxili motivasiya fəaliyyətdə daha çox keyfiyyətə, xarici motivasiya isə kəmiyyətə müsbət təsir göstərir. Bu baxımdan, hər ikisi birlikdə əhəmiyyətə malikdir. Motivasiya iki prinsip üzərində qurulur: 1) problemlilik; 2) məqsədyönlülük (Abbasov, Məmmədşadə, Məmmədli, 2021). Bununla belə, əgər biz təlim prosesinin səmərəliliyini şərtləndirən mühitin formalaşdırılması yollarını axtarırsaq, sözügedən prosesdə yeninin axtarışı ilə bağlı motivasiyanın yaradılmasına (mövcudluğunun təmin edilməsinə) biganə qala bilmərik.

Əlverişli öyrənmə mühiti sinif daxilində müxtəlifliyi dəstəkləməklə, bütün təhsilalanlara uğurlu olmaq üçün imkan yaradır. Təlim prosesinin səmərəliliyinin formalaşması üçün "Təhsilalanlara bərabər imkanların yaradılması" mühüm tələb (prinsip) olaraq əldə rəhbər tutulmalıdır. Sözügedən prinsipin gözlənilməsi sayəsində təhsilalanlara eyni təlim şəraiti yaradılır və bu proses onların potensial imkanlarının nəzərə alınması sayəsində mümkün olur, tənzimlənir (Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın didaktikası, 2017).

Bizim qənaətimizə görə, təhsilalanlara

¹ <https://www.youtube.com>; Robert Qanye: "Öyrənmənin şərtləri" nəzəriyyəsi/ TAIM 2024/ Nəsirli Sənən

² Emotionol Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ, Harvard, 1946.

bərabər imkanların yaradılması üçün “Sorğu və araşdırma əsaslı öyrənmə”, “Layihə əsaslı öyrənmə”, “Problem əsaslı öyrənmə” modellərinin tətbiqi, bu modellərin tətbiqi sayəsində konstruktivizm və korporativlik diqqət mərkəzinə çəkilir, bu isə interaktivliyi (şagird mərkəzli təlimi) şərtləndirir, təlimin səmərəliliyinə müsbət təsir göstərir. Yeri gəlmişkən, biz burada diqqət mərkəzinə çəkilən müxtəlif modellərin təbiətini açmaq məqsədi güdmədən bunların təhsilalanlara bərabər şəraitin yaradılması üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb etməsi funksiyasını diqqət mərkəzinə çəkmək istəyirik.

Təhsildə Araşdırma və İnkişaf Mərkəzinin (TAİM) yeni nəşrində qeyd olunduğu kimi, İntellektual maraqla öyrənməni uzlaşdıran “Sorğu və araşdırma əsaslı təlim” elmi metodun tədris prosesinə uyğunlaşdırılmış modelidir. Belə ki, şagirdlər öyrənmə prosesində sual vermək, müşahidə etmək, hipotez (fərziyyə) irəli sürmək, araşdırma aparmaq, nəticə çıxarmaq və nəticəni yoxlamaqla bir növ tədqiqat xarakterli fəaliyyətə cəlb olunurlar. Bu fəaliyyət özlüyündə şagirdlərə müxtəlif bacarıqlarını (məqsəd müəyyənləşdirmə, vaxtı və prioritetləri idarəetmə, informasiyanı emal etmə, komanda ilə işləmə, yazılı və şifahi ünsiyyət, tənqid etmə, problem həll etmə, dəyərləndirmə və s.) inkişaf etdirmək imkanı yaradır. “Sorğu və araşdırma əsaslı təlim” modeli təhsilalan mərkəzli yanaşmadır. İnformasiyanı passiv şəkildə qəbul etməkdən daha çox elmi məlumatın birbaşa təhsilalanın iştirakı ilə araşdırılmasını nəzərdə tutur. Elmi mənbələrdə vurğulanır ki, tədris prosesi “Sorğu və araşdırma əsaslı təlim” modelindən istifadə etməklə də həyata keçirilə bilər. Unudulmamalıdır ki, öyrənmənin baş verməsi və prosesin düzgün istiqamətləndirilməsi müəllimin səriştəsindən, yerində müdaxiləsindən çox asılıdır (Metodika və Pedaqogika, 2024).

Didaktikada yeni istiqamətlər içərisində Ceron Brunerın işləyib hazırladığı “Kəşflər etmək” yolu ilə öyrətmək konsepsiyası” diqqətəlayiqdir. Bu konsepsiyaya görə, şagirdlər öz kəşfləri ilə dünyanı dərk etməli, biliklərə yiyələnməlidirlər. Belə kəşflər şagirdlərdən əqli qüvvələrin gərginliyini tələb edir və məhsuldar

təfəkkürün inkişafına olduqca səmərəli təsir göstərir. C. Brunerə görə, yaradıcı təlimin əlaməti tək-cə müəyyən mövzu üzrə biliklərin toplanması və qiymətləndirilməsi, bunun əsasında müvafiq ümumiləşmələrin aparılması deyil, həm də öyrənilən materialın çərçivəsindən kənara çıxan qanunauyğunluqların aşkar edilməsindən ibarətdir (Bruner, 1962; Bruner, 1966).

Təhsilalan mərkəzli öyrənmə modellərindən biri də yaradıcıları Qoedon, Rogers, Krajçik, Slavin, Torp və Seyq olan “Problem əsaslı öyrənmə”dir (Project Based Learning-PBL). “Problem əsaslı öyrənmə”dən problemyönlü situasiyalarda idraki qabiliyyətlərin inkişafına kömək üçün istifadə etmək, o cümlədən “necə öyrənməyi öyrənmək” son illərin təlim təcrübəsində özünə layiqli yer qazanıb (Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın didaktikası, 2017).

“Problem əsaslı öyrənmə” qrup şəklində aparıldığından təhsilalanlarda əməkdaşlıq bacarıqları aşılayır, korporativliklə (korporativ təlimə aid öyrənmə modeli D. Conson və R. Conson tərəfindən yaradılıb (İbrahimov, 2022) konstruktivizmin vəhdətini özündə ehtiva edən mühit formalaşmış olur (İbrahimov, 1998). Eyni zamanda, hər hansı problemi həll etmək, bunun üçün çalışmaq onlarda daxili motivasiyanı aktivləşdirir, öyrənməni mənalı bir fəaliyyətə çevirir (Makhmutov, 1972). “Problem əsaslı öyrənmə” bu mərhələləri əhatə edir: problem ifadə edən açıq tipli sualın təqdim edilməsi; problemi aydınlaşdırmaq, müzakirə etmək; bilikləri təsnif etmək; mümkün həll yollarını ortaya qoymaq; nəticələri və həll yolunu bölüşmək.

Təhsilalanların müəyyən vaxt ərzində araşdırma aparmaqla, daha çətin sual və problemə cavab axtarmaqla bilik və bacarıq əldə etdiyi “Təhsilalan mərkəzli təlim modelləri”ndən biri də “Layihə əsaslı öyrənmə” (Project Based Learning-PBL) modelidir. Bu təlim modeli ənənəvi öyrənmədən fərqli olaraq tək-cə nəzəri biliklərin mənimsənilməsi ilə yekunlaşmır. Nəzəri biliklərdən istifadə etməklə hansısa məsələnin həllini tapmağı nəzərdə tutur. “Layihə əsaslı öyrənmə” biliklərlə onların tətbiqini uzlaşdıraraq, real həyat problemlərinə xitab edən

bir modeldir. Eyni zamanda proses boyunca təcruəi olaraq bilikləri dərinləşdirmək, əməkdaşlıq, ünsiyyət, problem həlletmə kimi bacarıqların inkişafına imkan yaradır (Metodika və pedaqogika, 2024).

Problem əsaslı öyrənmədə çətin və real problemlərin həlli yollarının tapılması şagirdlərin müxtəlif konsepsiya və prinsiplərin öyrənilməsi üçün istifadə olunur. Burada məqsəd şagirdlərin bilik və faktları informasiya kimi öyrənib danışması yox, bu bilikləri lazımı məqamda istifadə etməyi bacarmalarını təmin etməkdir. "Layihə əsaslı öyrənmə" də aşağıda qeyd olunan addımlar özünə yer alır: sualın (problemin qoyuluşu; plan tərtibatı; araşdırma və məhsul (məzmun, əldə olunan bilik, bacarıqlar) hazırlığı; skafolding (doğru istiqamət vermə) və monitoring; nəticələrin yoxlanılması və prosesin (fəaliyyətin) dəyərləndirilməsi.

Yuxarıda vurğulandığı kimi, təqdim olunan modellər şagirdləri konstruktiv fəaliyyətə təhrik edir. "Konstruktivizm" yeni biliklərin, ideyaların sintezi yolu ilə əldə edilməsi haqqında nəzəriyyədir, XX əsrin əvvəllərindən başlayaraq J.Pyaje, L.Vıqotski, R. Siteyner, M.Montessari, S.Frene, C.Dyui, D.Kappan, Əbdəl-Həqq İsmət, Skart-Siter, Makkenin və başqaları tərəfindən irəli sürüldü (İbrahimov, 2022; Clark, Starr, 1959).

D. Kappana görə, konstruktivizm — öyrənmələrin biliklərə özlərində əvvəllər mövcud olan və təcruəbələrdən əldə etdikləri yeni ideya və ya nəzəriyyələrlə əlaqələndirməklə yiyələnməsi prosesidir (Delta Kappan, 2004; Əlizadə, 2004). Konstruktivizm belə bir ideyaya əsaslanır ki, bilik qurulu, kəşf edilir, yaradılır. Konstruktivizm nəzəriyyəsinin həyata keçirilməsi üç şeyi tələb edir: fəal şagird, sosial şagird və yaradıcı şagird (İbrahimov, 2022).

Təlim prosesinin səmərəliliyini şərtləndirən mühitin formalaşdırılması yolları sırasında "Müvafıqlıq prinsipi"nin gözlənilməsinin, diferensial yanaşmanın və fərdiləşmənin zəruri olduğu halların diqqət mərkəzinə çəkilməsinin, təhsilənlərin düşüncə tərzlərinin, zəka çoxnövçülüğünün və zehni inkişafın mərhələliliyinin gözdə edilməməsinin də məxsusi yeri vardır.

Ənənəvi pedaqoji sistemə uyğun təlimdə müvafıqlıq prinsipinin əsasını təhsilənlərin yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması tələbi təşkil edir. Müvafıqlıq prinsipi tələb edir ki, tədris materialının həcmi və məzmunu təhsilənlərin zehni inkişaf səviyyəsinə, mövcud bilik, bacarıq və vərdislərinə uyğun olsun (Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın didaktikası, 2017). Bəzi müəlliflərin (N.M.Boyko, Y.M.Majalite, İ.Y.Aleksaşina və b.) sözləri ilə desək, onu, əslində, "təlimin asanlaşdırılması" kimi mənalandırıblar və psixoloji baxımdan səhv başa düşüblər. Halbuki psixoloji tədqiqatlar əsaslı surətdə göstərir ki, "materialı sadələşdirib asanlaşdırdıqca, təhsilənlərin idrak fəaliyyəti öz-özünə zəifləyib öləziyir" (Əlizadə, 2004).

Psixologiya və pedaqogikada "yaş imkanlar"ı anlayışının əmələ gəlməsi elmi fikrin böyük nailiyyəti olub. L.S.Vıqotskinin (Lev Vıqotski insanın zehni inkişafında sosial amilin, yəni ünsiyyətin, nitqin rolunun olduğunu və vacibliyini vurğulayan, "Sosial inkişaf nəzəriyyəsi"nin ən vacib komponentlərindən biri kimi "Yaxın inkişaf zonası" (YİZ) anlayışına elmi şərh verən psixoloq alimdir) fikrincə, "...təlim bu və ya digər dərəcədə uşağın inkişaf səviyyəsi ilə uzlaşdırılmalıdır – bu, empirik surətdə müəyyən olunan və dəfələrlə yoxlanılan faktdır. Onu inkar etmək mümkün deyil. Uşağa ancaq müəyyən yaşdan etibarən savad öyrətmək olar, uşaq yalnız müəyyən yaşda cəbri öyrənməyə qabil olur-bunu sübut etməyə çox güman ki, ehtiyac yoxdur" (Vygotskiy, 1967; Metodika və pedaqogika, 2024). Müvafıqlıq prinsipinin əsas qayəsi məhz bu baxımdan həmişə əhəmiyyətli olub, indi də əhəmiyyətlidir.

Elmi mənbələrdə pedaqoji və psixoloji yanaşmalara münasibətlərdə fikir müxtəliflikləri bütün zaman kəsiklərində mövcud olub, indi də bu tendensiya təzahür etməkdədir. Pedaqogika elmindən təlimin inkişafetdiricilik funksiyasının yüksəldilməsi ilə bağlı dörd əsas konsepsiya (L.V.Zankov (Zankov, 1965), D.V.Elkonin (Elkonin, 1966), V.V.Davidov (Davydov, 1983), A.H.Leontev (Leontyev, 1964) konsepsiyaları) bizə məlumdur. Fikrimizcə, bunlardan daha populyar olan və bütün təhsil pillələrində tətbiq

edilən D.V.Elkonin-V.V. Davidov konsepsiyasıdır. Bu alimlərin bütün təhsil strukturları üçün hazırladığı təlim texnologiyası prinsipcə onunla fərqlənir ki, burada məktəblilərin nəzəri təfəkkürünün formalaşdırılmasına daha çox üstünlük verilir. Bu sistemdə həyata keçirilən təlim məktəblilərə yalnız bilik və praktik bacarıqları deyil, həm də elmi anlayışları, bədii obrazları və mənəvi dəyərləri öyrətməklə təhsilin nəzəri səviyyəsini xeyli yüksəldir. Elkonin-Davidovun təlim sistemində iki əsas metodik qaydaya əməl olunması tövsiyə olunur: 1) təlimin ilk mərhələsindən, şagird məktəbə gəldiyi gündən bu və ya başqa şeylər, anlayışlar öyrədilərkən onların mənşəyi və yaranması şəraiti haqqında nəzəri biliklər verilməlidir; 2) şagird nəzəri bilikləri təlim fəaliyyəti prosesində tədricən, mütəmadi olaraq mənimsəməlidir (İbrahimov, 2022).

Pedaqoji psixologiyada inkişafetdirici təlim prinsipi müvafiqlik prinsipinin alternativini kimi əmələ gəlib. Müvafiqlik prinsipindən fərqli olaraq inkişafetdirici təlim prinsipi təlimin elə şəkildə qurulmasını nəzərdə tutur ki, bu zaman inkişafın tempi və məzmunu öyrədici təsirlərin təşkil olunması yolu ilə qanunauyğun surətdə idarə olunur (Əlizadə, 2004).

Məlum olduğu kimi, "təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiasiyası" anlayışının yaranması fərdi yanaşma nəzəriyyəsi və təcrübəsinin inkişafında yeni mərhələ kimi mövcud olmuşdur. Təlim nəzəriyyəsi və təcrübəsində isə onlar mahiyyətə özünəməxsus xüsusiyyətlərlə seçilən "təlim strategiyası" (Qroland) kimi formalaşdı və yeni pedaqoji texnologiyanın yaranması üçün əlverişli şərait yaradılmış oldu (İbrahimov, 2023).

Fərdi yanaşma prinsipi təlim prosesində iki yolla-təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiasiyası yolu ilə həyata keçirilir. Təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiasiyasının mahiyyətini ancaq təlim (və ya tərbiyə) nəzəriyyəsi axarında araşdırmaq olar. Təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiasiyasının əsas konseptual meyarları ancaq inkişafetdirici və tərbiyəedici təlim prinsiplərinin qovşağında açıqlana bilər. Hər bir şagird bənzərsiz şəxsiyyətdir, özünəməxsus fərdi xüsusiyyətlərlə seçilir. Bir tərəfdən, bu xüsusiyyətləri

qorumaq, digər tərəfdən, onları daha da inkişaf etdirmək müasir məktəbin əsas vəzifəsi sayılır. Təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiasiyası, hər şeydən öncə, bu vəzifənin həyata keçirilməsinə xidmət edir. Lakin həmin məsələnin ikinci bir köklü tərəfi də vardır: şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri təlim fəaliyyəti baxımından eyni mənalı deyil. İ.Unt və başqaları bu baxımdan, ilk növbədə, aşağıdakı xüsusiyyətləri ayırd edirlər: 1) təliməqabillik (ümumi əqli qabiliyyətlər, eləcə də xüsusi qabiliyyətlər); 2) tədris bacarıqları; 3) həm proqram, həm də proqramdan kənar bilik, bacarıq və vərdislərdən ibarət öyrənmə səviyyəsi; 4) idrak maraqları. İ.Untun fikrincə, bu göstəricilər təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiasiyası zamanı bütün şagirdlər üçün zəruridir. Ayrı-ayrı hallarda müəyyən bir təhsilalan üçün daha çox səciyyəvi olan əlavə göstəricilər də nəzərə alınmalıdır (Əlizadə, 2004).

Dünya miqyasında (İ.Unt) diferensiasiyanın, əsasən, iki formasından (və ya üsulundan) istifadə olunur: 1) müəyyən bir mərhələdə məktəb ayrı-ayrı bilik sahələri, məsələn, fizika, riyaziyyat və s. üzrə şaxələnilir; 2) icbari fənlərə seçmə yolu ilə öyrənilən fənlər əlavə olunur. Bu forma və üsulların qovşağında təhsilalanların xüsusi qabiliyyətləri, maraqları və peşə niyyətlərinə görə müxtəlif tipli məktəb və siniflər yaradılır (İbrahimov, 2022).

Təlimin fərdiləşdirilməsinin başlıca prinsipi Amerika psixologiyası və pedaqogikasında zənginləşmə prinsipi sayılır. Bütün şagirdlər üçün eyni olan standart proqramların onların fərdi xüsusiyyətlərinə görə yeni materiallarla zənginləşdirilməsi isə təlimin fərdiləşdirilməsinin başlıca vasitəsi kimi qiymətləndirilir. Onun aşağıdakı iki növünü fərqləndirirlər: 1) üfüqi və ya lateral; 2) şaquli və ya intensiv zənginləşmə (Əlizadə, 2004). İ.Unt bu məsələləri açıqlayaraq tədris ilinin sinifdaxili fərdiləşdirilməsini təlimin fərdiləşdirilməsinin universal forması kimi qiymətləndirir. Fərdi tapşırıqların məzmununun və sisteminin müəyyən edilməsi bu gün ən aktual nəzəri-metodik problemdir. Bu problemin həllində təhsilalanların fərdi xüsusiyyətlərinin də səriştə ilə öyrənilməsi

xüsusi əhəmiyyətə malikdir (İbrahimov, 2023).

Unudulmamalıdır ki, insanlar fərqlidir və bu baxımdan təlim prosesində şagirdlərin fərqliliyini nəzərə alaraq informasiyanın müxtəlif şəkildə ötürülməsi daha səmərəli öyrənmənin baş tutmasına imkan yaradır. H.Qardner göstərir ki, ilk növbədə, şagirdlərin öyrənmə özəlliklərini müəyyən etmək, sonra isə buna uyğun fəaliyyət seçərək biliyin ötürülməsi prosesini həyata keçirmək vacibdir. Bu baxımdan, intellektin (zəkanın) növlərini və hər növə xas olan xarakterik xüsusiyyətləri bilmək müəllimlər şagirdlər və ümumiyyətlə, bütün təhsil işçiləri üçün əhəmiyyətli ola bilər. Hətta şagirdlərin öz intellekti haqqında məlumatlı olması özünü tanımağa imkan yaradır və onun metakognitiv bacarıqlarını artırır. Bu da şagirdlərdə sərbəst öyrənmə bacarığını (öyrənməyi öyrənmək konsepsiyası) inkişaf etdirir.

Hovard Qardner apardığı tədqiqatlar nəticəsində intellekti 8 (bəzi mənbələrə görə 7 və ya 9) növdə (verbal-linqvistik intellekt, məntiqi-riyazi intellekt, musiqi-ritimli intellekt, məkan-vizual intellekt, naturalist intellekt, bədən-kinestetik intellekt, şəxslərarası intellekt, fərddaxili intellekt) təsnif edir. O qeyd edir ki, insan intellektinin dəqiq sayını müəyyən edən universal bir siyahı yoxdur. İnsan zəkası olduqca müxtəlif və rəngarəngdir. Müəllim sinifdə olan hər şagirdin zəka növünü müəyyənləşdirməli və onların öyrənməsini təmin etmək üçün müxtəlif strategiyalardan istifadə etməlidir. Lakin bu o demək deyil ki, hər bir təşkilat formasında şagirdlərin hər birinin intellektinə uyğun fəaliyyət seçilməlidir. Müəllimin müxtəlif intellekt növlərini əhatə edən strategiyalardan və ya bir neçə iş üsulundan kombinə edilmiş surətdə istifadəsi təlim prosesini səmərəli edir.

“Çoxşaxəli əqli qabiliyyətlər nəzəriyyəsi” şəxsə hansısa bir əqli qabiliyyətin uyğun gəldiyini müəyyənləşdirən bir “nəzəriyyə növü” deyil. Bu, idraki fəaliyyət nəzəriyyəsi olub hər bir şəxsin bütün növ əqli qabiliyyət sahəsində bacarığının olmasını irəli sürür. Əlbəttə, bu 8 növ əqli qabiliyyət birlikdə hər bir insan üçün yalnız ona xas tərzlərdə fəaliyyət göstərir. Əqli qabiliyyətlər həmişə bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə

olurlar. Hər bir kateqoriya çərçivəsində qabiliyyətli olmaq üçün bir neçə yol vardır. Spesifik bir sahədə adamın qabiliyyətli sayılması üçün əlamətlərdən ibarət standart yoxdur. “Çoxşaxəli əqli qabiliyyətlər nəzəriyyəsi” insanların əqli qabiliyyətlər çərçivəsində, eləcə də əqli qabiliyyətlər arasında öz istedadlarını göstərmək yollarının zəngin rəngarəngliyini vurğulayır (Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın didaktikası, 2017).

Müasir dövrdə ən çox J.Piaje və L.Viqotskinin yanaşmaları qarşılaşdırılır. Bu iki alimin fikirlərində orta qəhətlər olsa da, köklü fərqliliklər var. J.Piaje uşaqların zehni inkişafının mərhələlərlə baş verdiyini vurğuladığı halda, L.Viqotski onun bu yanaşmasını qəbul etmir və bildirir ki, zehni inkişafın əsasında sosial münasibətlər dayanır. J.Piajenin “Uşağın əvvəlcə zehni inkişafı formalaşır, sonra öyrənməsi baş verir” fikrinin əksinə olaraq Viqotski deyirdi ki, “Öyrənmə insanın psixoloji və mədəni inkişafının vacib, universal aspektidir”. Başqa sözlə, öyrənmə inkişafdan əvvəl gəlir. Yəni, öyrənmə baş verməlidir ki, inkişaf baş tutsun, Yaxın inkişaf zonası isə məhz uşaqlarda inkişaf etməkdə olan konsepsiyaları aşkara çıxarır (Vygotkiy, 1967).

“Məktəbdə tədrisin əsas məqsədi özündən əvvəlki nəslin etdiklərini təkrarlayan deyil, yeniliklər etməyi bacaran bir nəsil yetişdirmək olmalıdır”, – fikrini ifadə edən Jan Piajenin “Zehni inkişafın mərhələləri nəzəriyyəsi” müəllimin ənənəvi informasiya vermək obrazını dəyişərək onun imicini uşaqlarda tədqiqat marağını oyadan, onların suallara özlərinin cavab tapmasına dəstəkləyən kimi müəyyən edir. O inanırdı ki, bütün uşaqlar düşünmə qabiliyyətlərinin inkişafı zamanı eyni mərhələlərdən keçirlər. İnkişafın hansı mərhələlərinin konkret hansı yaşda getməsi isə uşaqdan uşağa dəyişə bilər. J.Piaje zehni inkişafı uşaqların körpəlikdən yetkinliyə qədərki dövrdə düşünmə və problem həllətmə bacarıqlarındakı keyfiyyət dəyişikliyi kimi təsvir edir. O, zehni inkişafın 4 mərhələsini müəyyən edib: hissi-hərəkəti; ilkin əməli; konkret əməli; formal əməli.

Piajenin zehni inkişaf nəzəriyyəsinin təhsildəki tətbiqi təlimin konkret əməli və formal əməli inkişaf mərhələlərinə uyğunlaşdırılmasıdır. Yəni təlimin məzmunu öyrənin inkişaf səviyyəsinə müvafiq olmalıdır. Digər tərəfdən bu nəzəriyyəyə görə, uşaqların öyrənmələri üçün təlimdə praktik təcrübələrə yer verilməlidir. Digər təkliflərə aşağıdakılar aiddir: əyani vəsaitlərdən, əşyalardan, modellərdən istifadə etmək; şagirdlərə informasiyanı artan çətinlik dərəcəsinə uyğun olaraq təsnif etmək, qruplaşdırmaq imkanının verilməsi, cərcivələr və iyerarxiyalar vasitəsilə köhnə biliklə yeni biliyi uyğunlaşdırmaq; məntiqi-analitik düşüncə tələb edən məsələlərin (problemlərin) təqdim olunması; sosial və mədəni məsələlərin müzakirəsinə imkan yaratmaq; faktlardan, geniş konsepsiyaların öyrədilməsi və bunları öyrənməyə uyğun, mənalı kontekst daxilində çatdırmaq (Metodika və Pedagogika, 2024).

Karol Dvekin araşdırmaları göstərib ki, bəzi şagirdlər ən xırda maneələrdə belə, sarsılıb təslim olduqları halda, digərləri qoyulan tapşırıqda daha çox bağlanır. K.Dvek insanların öz öyrənmələrini və intellektlərinə olan baxışını iki termin vasitəsilə ümumiləşdirib: 1) inkişafa açıq düşüncə tərzini; 2) inkişafa qapalı düşüncə tərzini. Qapalı düşüncə tərzinə sahib şagirdlər akademik çətinliklərlə qarşılaşdıqda çox tez ruhdan düşürlər. İnkişafa açıq düşüncə tərzində olan şagirdlər bu cür hallarda təslim olmur. K.Dvek müəyyənləşdirib ki, şagirdlər xarakter və intellektlərinin dəyişilə biləcək bir şey olduğuna əmin olduqda daha yaxşı akademik fəaliyyət və nəticələr göstərə bilirlər. İlk növbədə, şagirdlərə intellektin, zəkanın dəyişə bilən olduğunu, heç nəyin daş üzərində yazılmadığını, beynin elastik olduğunu bildirmək lazımdır. Digər bir məsələ isə şagirdlərdə öyrənmə prosesində risk götürmək mədəniyyətini yaratmaqdır (Metodika və Pedagogika, 2024).

Nəzərə alınması lazım olan digər bir məsələ şagirdləri tərifləyərkən düzgün tərzdən istifadə etməkdir. Müəllimlər şagirdləri tərifləyərkən onların intellektini, aqlını deyil, çəkdikləri zəhməti, göstərdikləri səyləri, cəhdləri, prosesə

cəlb olunmalarını, istifadə etdikləri strategiya, üsul və yolları tərifləməlidirlər.

NƏTİCƏ

1. Təlim prosesinin səmərəliliyini şərtləndirən mühitin formalaşdırılması yollarının müəyyənləşdirilməsində iki mühüm şərt diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır:

- Təlim prosesində müəllim tərəfindən qəbul edilmiş məqsəd (gözlənilən nəticəyə çevriləcək hərəkət model) təhsilalanın məqsədinə çevrilməlidir (yəni mənimsənilməsi planlaşdırılan təlim nəticəsi təhsilalanın idrak tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməlidir, bu halda təlim prosesi "təhsilalan mərkəzli proses"ə çevrilə bilər);

- Təlim sistemində tam hissə münasibətlərinin dialektikası reallaşmış olmalıdır.

2. Təlim prosesində aşağıda özünə yer alan ideyalara və uyğun strategiyalara önəm verilməlidir:

- Təhsilalanların öyrənmə motivasiyalarının olması;

- Şagirdlər tərəfindən intellektin, zəkanın dəyişə bilən, beynin elastik olduğunun dərk olunması;

- Müvafiqlik prinsipinin gözlənilməsi, diferensial yanaşmanın və fərdiləşmənin zəruri olduğu halların diqqət mərkəzinə çəkilməsi, təhsilalanların düşüncə tərzlərinin, zəka çoxnövçülüüyünün və zehni inkişafın mərhələliliyinin gözdə tutulması;

- Müəllimin müxtəlif intellekt növlərini əhatə edən strategiyalardan və ya bir neçə iş üsulundan kombinə edilmiş surətdə istifadəsi;

- Hamı üçün səmərəli öyrənmə mühitinin formalaşması məqsədilə təhsilalanlara bərabər imkanların yaradılmasının mühüm prinsip olaraq əldə rəhbər tutulması.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abbasov, A.N., Məmməd zadə, R.R., Məmmədli, L.A. (2021). Pedaqogika: Müntəxəbat (Ali təhsil müəssisələri üçün dərs vəsaiti). Bakı: "Mütərcim".
- ² Bruner, D. (1962). Protsess obucheniya. M., Izd-vo APN RSFSR.
- ³ Bruner, J.S. (1966). The Process of Education. Cambridge, Harvard Univ. Press.
- ⁴ Clark, L.H., Starr, S. (1959). Secondary School Teaching Methods. Schools of Education University of Hart Ford, Macmilian Company, New York.
- ⁵ Davydov, V.V. (1983). Novoye v nauke o psixologii shkol'nika. Stenogramma lektsii M.
- ⁶ Delta Kappan. (2004). Konsruktivizm nəzəriyyəsi. // Beynəlxalq konfransın materialları. Bakı, fevral 2004.
- ⁷ Elkonin, D.B. (1966). Intellektual'nyye vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov i soderzhaniye obucheniya. V sb.: "Vozrastnyye vozmozhnosti usvoyeniya znaniy. Pod red. D.B. El'konina i V.V. Davydova. M., "Prosveshcheniye".
- ⁸ Emotionol Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ, Harvard, 1946.
- ⁹ Əlizadə, Ə.Ə. (2004). Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: "Pedaqogika".
- ¹⁰ <https://www.youtube.com>; Robert Qanye: "Öyrənmənin şərtləri" nəzəriyyəsi/ TAIM 2024/ Nəsirli Sənan.
- ¹¹ İbrahimov, F.N. (1998). Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərinin əsaslarına dair öçerklər. Bakı: "Mütərcim".
- ¹² İbrahimov, F.N. (2023). Orta ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın fəlsəfəsi, didaktikası, həyata keçirilmə texnologiyası (dərs vəsaiti). Bakı: "Mütərcim".
- ¹³ İbrahimov, F.N., Feyziyev, C., Bədiyev, S.R. (2022). Didaktika (Dərs vəsaiti). Bakı: "Mütərcim".
- ¹⁴ Leontyev, A.N. (1964). Myshleniye. "Voprosy psixologii", №4.
- ¹⁵ Leontyev, A.N., Galperin, P.Y., Elkonin, D.B. (1967). Reforma shkoly i zadachi psixologii. "Voprosy psixologii", №6.
- ¹⁶ Makhmutov, M.I. (1972). Teoriya i praktika problemnogo obucheniya. Kazan': Tatarskoye knizhnoye izdatel'stvo.
- ¹⁷ Metodika və Pedaqogika (Yenilənmiş çərçivə sənədi əsasında hazırlanmış vəsait). Bakı: "Maksima", 2024.
- ¹⁸ Mirzəcanzadə, A.X. (1990). İxtisasa giriş (Neft və qaz profilli ali məktəblər üçün dərs vəsaiti). Bakı: Bakı Universiteti.
- ¹⁹ Shaporinskiy, S.A. (1966). K probleme vzaimootnosheniye nauchnogo poznaniya v obucheni. // "Sovetskaya pedagogika", №2.
- ²⁰ Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın didaktikası (Dərs vəsaiti). Bakı: "Mütərcim", 2017.
- ²¹ Vygotskiy, L.S. (1967). Izbrannyye psixologicheskiye issledovaniya. M., Izd-vo APN RSFSR.
- ²² Zankov, L.V. (1965). Didaktika i zhizn'. M., "Prosveshcheniye".

MAGİSTRATURA SƏVIYYƏSİNDƏ TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNİN TƏMİN EDİLMƏSİNDƏ İNFORMASIYA-KOMMUNİKASIYA TEKNOLOGİYALARININ ROLU

LALƏ ALLAHVERDİYEVƏ

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Naxçıvan Dövlət Universitetinin
elmlər doktoru proqramı üzrə doktorantı.

E-mail: lale.allahverdiyeva.81@bk.ru

<https://orcid.org/0000-0003-0843-8632>

Məqaləyə istinad:

Allahverdiyeva L. (2024).

Magistratura səviyyəsində təhsilin
keyfiyyətinin təmin edilməsində
informasiya-kommunikasiya
texnologiyalarının rolu. *Azərbaycan
məktəbi*. № 3 (708), səh. 39–48

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.08

ANNOTASIYA

Müasir dövrdə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının magistratların inkişafına yeni və əlavə təsir imkanları müşahidə olunur. Hazırda bu təsirlərə aid edilən məlumatların alınması və ötürülməsində artımın yüksəldilməsi, onlayn tədris və təcrübənin əldə edilməsi, təcrübə əsaslı təlim, əlaqə və əməkdaşlığın qurulması, geniş tədris imkanları, özünüinkişaf və öyrənmə və s. faktorlar aktualdır. Məqalədə magistratura səviyyəsində seçmə fənni olaraq tədris olunan "Elmdə və təhsildə kompüter texnologiyası" fənninin əsas məqsədi müəyyən edilib və fənnin məzmunu diqqətə çatdırılıb. Bundan başqa ali təhsilin bu səviyyəsində tədris prosesində informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadənin bir çox səmərəli tərəfləri müəyyən edilib və məzmunu əks etdirən fikirlər yer alıb. Magistr hazırlığında xüsusi funksiyaları yerinə yetirən müasir müəllimlərin informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadəsinə verilən tələblər müasir təhsil standartlarına və təcrübəyə əsasən dəyişir. Məqalədə magistratura səviyyəsində təhsil alan gələcək pedaqoqların informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadəsini təmin edən bacarıqlar, təhsil proqramına əsasən onlarda formalaşması zəruri olan kompetensiyalar da şərh edilib. Bu kompetensiyalar informasiya məkanında tələbənin öz işini təşkil etməsi, keyfiyyətli fəaliyyətin, ən əsası isə peşəkarlığın inkişaf etdirilməsinin bir yolu kimi dəyərləndirilib. Bu tələblər arasında daha çox yer alan bacarıqlar qeyd edilib və onların məzmunu müəyyən olunub.

Açar sözlər: Magistratura səviyyəsi, informasiya-kommunikasiya texnologiyaları, ömürboyu təhsil, kadr hazırlığı, texnoloji bacarıqlar.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.05.2024

Qəbul edilib: 09.07.2024

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION AT THE MASTER'S LEVEL

LALA ALLAHVERDİYEVA

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Ph.D. student in the Doctor of Sciences program at Nakhchivan State University.

E-mail: lale.allahverdiyeva.81@bk.ru

<https://orcid.org/0000-0003-0843-8632>

To cite this article:

Allahverdiyeva L. (2024). The role of information and communication technologies in ensuring the quality of education at the master's level. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 39–48

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.08

ABSTRACT

In the modern era, new and additional impacts of information and communication technologies on the development of master's students are being observed. Currently, factors such as the increase in the acquisition and transmission of information attributed to these effects, online teaching and learning, practice-based training, the establishment of communication and collaboration, extensive teaching opportunities, self-development, and learning are relevant. This article defines the primary goal of the elective course 'Computer Technology in Science and Education', taught at the master's level, and highlights its content. Furthermore, many effective aspects of using information and communication technologies in the teaching process at this higher education level have been identified, and the opinions reflecting the content are included. The requirements for the use of information and communication technologies by modern teachers, who play a special role in preparing master's students, change according to modern education standards and experience. The article also discusses the skills that future educators at the master's level should acquire to use information and communication technologies, and the competencies that should be formed in them based on the educational program. These competencies are valued as a way for students to organize their work in the information space, ensure quality activities, and most importantly, develop professionalism. The most frequently mentioned skills among these requirements are noted, and their content is defined.

Keywords: Master's level, information communication technologies, lifelong learning, staff training, technological skills.

Article history

Received: 06.05.2024

Accepted: 09.07.2024

Giriş

Müasir dövrdə ali məktəb tələbələrində kommunikativ kompetensiyaların yaranması zərurətdir. Çünki hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətin keyfiyyətlərində mühüm element kimi dəyərləndirilən bu meyar yaxşı formalaşmış bacarıqlı mütəxəssisin hazırlanmasını mühüm şərtə çevirir. Ömürboyu təhsil mühitində qeyri-müəyyən vəziyyətlərdə tələbələrin yaranmış problemləri müstəqil həll etmək bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi öyrənmə bacarıqlarını təkmilləşdirmək problemlərini qarşıya çıxarır. Bu kimi problemlər isə ali təhsil müəssisəsinin müəllimləri qarşısında müxtəlif problemlə vəziyyətlərdə qərar verməyi bacaran, öz işini təhlil edərək qiymətləndirmə apara bilən, daim dəyişən və inkişaf edən peşə mühitində özünütəhsil texnikalarına malik olan kadr hazırlığı tələbini qoyur. Həmin tələbi isə yeni tədris alətləri və texnologiyalarını axtarmaq vəzifəsi yaradır ki, bu da məzunların səmərəli şəkildə hazırlanmasına yönəlidir.

Ali təhsilli kadrların hazırlanmasında, tələbələrin peşə hazırlığının təkmilləşdirilməsində əsas istiqamətlərdən biri hesab edilən kompetensiyalılığın ən mühüm komponenti kommunikativliyin məqsədyönlü formalaşdırılmasıdır.

Müasir həyatımızda informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının – internet dünyasının, kompüter avadanlıqlarının, yeni nəsil kommunikasiya avadanlıqlarının, eləcə də kompüter proqramlarının, qlobal şəbəkələrin rolu danılmazdır. Bu texnologiya və qlobal şəbəkələr sürətlə inkişaf edərək insan həyatının bir çox fəaliyyət istiqamətlərinin idarə edilməsində mühüm faktora çevrilib. Yeni informasiya texnologiyaları həyatın müxtəlif sahələrində nəzəri, metodoloji, sosial, iqtisadi, texniki problemlərin yaranmasına səbəb olduğu müşahidə edilməkdədir.

İnformasiya-kommunikasiya texnologiyalarının magistratura səviyyəsində təhsil alan gələcək pedaqoqların peşə hazırlığına vasitə kimi daxil edilməsi ali təhsilin ən aktual problemlərindən hesab edilir. Ali təhsilin strukturunda informasiya texnologiyaları magistrlərin fərdi ehtiyaclarını ödəmək məkanı olmaqla

yanası, həm də onların mədəniyyətlərarası kommunikasiyalarını genişləndirmək imkanı yaradan bir sistemdir. İnformasiya – kommunikasiya texnologiyalarının tədris prosesinə daxil edilməsi nəticəsində informasiya və kompüter texnikaları vasitələri tədris prosesini avtomatlaşdırmağa, elektron daşıyıcılarda öyrənilən mövzuya marağı artıran yeni məhsullar yaratmağa, qeyri-məhdud sayda məlumat əldə etməyə, müasir elmi tədqiqatlardan yararlanmağa və izləməyə, yeni məlumatlara inteqrasiya etməyə imkan verir. İKT – dən istifadənin effekti magistrant – pedaqoqların hazırki təhsil mühitində onların fəal və sistemli şəkildə daxil edilməsi ilə təmin edilir. Magistratura səviyyəsində gələcək pedaqoqların informasiya və kommunikasiya kompetensiyalarına aşağıdakılar daxil edilir:

- açıq bir meydan hesab edilən informasiya – kommunikasiya məkanında müstəqil işləmək bacarığı;
- təhsilin keyfiyyətini təmin etmək üçün çoxmillətli əməkdaşlıq məkanında verbal və qeyri-verbal ünsiyyət vasitələrindən istifadə etmək bacarığı;
- müxtəlif vasitələrlə genişlənmiş rabitə sahəsini təmin etmək imkanı;
- dialoq və qarşılıqlı əlaqə prosesində məlumat ötürmək bacarığı (Kirguyeva, 2009).

Magistratura səviyyəsində təhsil alan gələcək pedaqoqların fəaliyyəti həm özlərinin, həm də digər təhsil nümayəndələrinin informasiya – kommunikasiya texnologiyalarını mənimsəmələrinə kömək etmək, onların açıq informasiya məkanında ünsiyyət və dialoqa ehtiyaclarını inkişaf etdirmək məqsədi daşıyır.

Təhsil Proqramında İKT bacarıqlarını əks etdirən kompetensiyalar

İKT bacarıqları dedikdə, informatika və informasiya texnologiyaları sahəsində müstəqil fəaliyyət və tədris prosesi zamanı formalaşan bilik, bacarıq və təcrübənin məcmusu, informasiya texnologiyasının köməyi ilə müəyyən edilmiş vəzifələri yerinə yetirmək bacarığı başa düşülür. Tələbələrin İKT bacarıqları ali məktəbə

qədər və universitet dövründə, ali təhsildən sonrakı fəaliyyətində, eləcə də özünü təhsil prosesində formalaşır. Müşahidələr göstərir ki, magistratura səviyyəsində təhsil alan gələcək pedaqoqların informasiya texnologiyalarından istifadə zamanı yaranan çətinlikləri onların bu prosesi bacarıqlı şəkildə həyata keçirməyə kifayət qədər hazır olmamaları ilə bağlıdır. Şifahi sorğuda iştirak edən tələbələrin 42 faizi sənədlərin və hesabatların, 27 faizi təqdimatların hazırlanması, 38 faizi isə məlumat axtarmaq üçün internet resurslarından istifadə edir. Kompüter texnologiyalarının müasir proqram təminatı isə geniş imkanlara malikdir. Bu imkanlardan səmərəli istifadə bir tərəfdən tədris prosesini optimallaşdırmağa, fəaliyyətin gedişinə sərf olunan vaxtı azaltmağa və işin yaradıcı aspektinə vaxt ayırmağa, tələbələrin iş qabiliyyətini artırmağa imkan verir. Obyektiv olaraq magistrlərin fəaliyyətində informasiya texnologiyasından istifadənin zəruriliyi və məqsəduyğunluğunun dərk edilməsi ilə informasiya texnologiyasının uğurla tətbiqi üçün zəruri olan nəzəri biliklərin, praktik bacarıqların və vərdişlərin olmaması arasında ziddiyyət olduğu müəyyən olunur.

Ciddi analitik, tədqiqat və təşkilati bacarıqlar tələb edən tədqiqat fəaliyyətlərini özündə ehtiva edən magistratura səviyyəsi təhsil və elmi komponentlərin vəhdətini təşkil edir. Təhsil sistemindəki yeniliklər magistratura proqramında təhsil sahəsində informasiya – kommunikasiya texnologiyasının inkişafı və tətbiqi üzrə gələcək zamanın tələblərini, meyillərini əks etdirməyə hədəflənib. Magistratura səviyyəsində təhsil alan tələbə qlobal informasiya məkanında sərbəst işləməyi bacarmalı, müasir texnika və avadanlıqlardan, kompüter proqramlarından və şəbəkələrindən istifadə etməklə məlumatların axtarışı, təhlili və saxlanması dair bilik və bacarıqlara yiyələnmişdir. Sadalanan əməliyyatların magistratura səviyyəsində mənimsənilməsi gələcək pedaqoqların peşə fəaliyyəti zamanı səmərəliliyin artırılması və onların İKT bacarıqlarının inkişafı və formalaşması üçün gərəklidir.

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin

31 avqust 2012-ci il tarixli əmri ilə “Ali təhsil pilləsinin Dövlət standartı. Magistratura səviyyəsində ixtisas üzrə Təhsil Proqramı” (060119 – Pedaqogika ixtisası üzrə) təsdiq edilib¹. Təhsil Proqramında proqramın mənimsənilməsi nəticəsində formalaşması zəruri olan ümummədəni və peşə kompetensiyaları qeyd olunub. Pedaqoji sahə üzrə yiyələnməsi vacib olan peşə kompetensiyaları sırasında “elektron kitabxanalardan, referativ jurnallardan, internetdən elmi-pedaqoji məlumatları əldə etmək (PK – 8); təşkilati – inzibatchılıq sahəsi üzrə “sosial-iqtisadi və pedaqoji proseslərin təhlilində pedaqoji və texnoloji modelləşdirilmə üsullarından istifadə etmək (PK-11) yer alır ki, bu da magistrlərdə İKT kompetensiyalarının formalaşmasını tələb edir.

Həm təhsil proqramında təşkilati-inzibatchılıq sahəsi üzrə hazırlıq səviyyəsinə qoyulan tələblər sırasında “müasir hesablama texnikasından və proqram təminatından istifadə etmək” və “informasiyanı əldə etmək və emalının müasir üsullarından istifadə etmək” şərtləri də yer alır. Məhz bu tələbləri, eləcə də müasir dövrdə elm və texnologiyanın sürətli inkişaf göstəricilərini əsas hesab edərək magistratura səviyyəsində gələcək pedaqoqların İKT-dən istifadə bacarıqlarının formalaşması xüsusiyyətlərini öyrənməyi problem məsələ kimi müəyyən edirik.

İKT kompetensiyası ən vacib və zəruri bacarıqlar kateqoriyasına aid edilir. Ölkəmizdə elmi-pedaqoji kadrların hazırlığına dair qoyulmuş tələblər, Ali Attestasiya Komissiyasının elmi fəaliyyəti özündə əks etdirən nəşrlərin – məqalə, tezis, avtoreferat və dissertasiyaların tərtibinə verilən tələblər magistrlərin bu prosesə hazırlığı üçün İKT bacarıqlarının formalaşmasını zəruriləşdirir.

Magistratura səviyyəsində təhsil alan gələcək pedaqoqların İKT kompetensiyasının formalaşması müasir dövrdə ali təhsilin mühüm vəzifələrindən biridir. Bu kompetensiya informasiya məkanında tələbənin öz işini təşkil etməsi, keyfiyyətli fəaliyyətin, ən əsası isə peşəkarlığın

¹ <https://e-qanun.az/framework/19531>

inkışaf etdirilməsinin bir yolu kimi dəyərləndirilir.

Elmi-pedaqoji ədəbiyyatda “İKT kompetensiyaları” anlayışının şərh

Elmi-pedaqoji ədəbiyyatlarda İKT kompetensiyası müxtəlif şəkillərdə şərh edilir:

- “peşə problemlərinin həlli üçün kompüterləşmə vasitələrindən və yeni informasiya texnologiyalarından səmərəli istifadə etmək bacarığını nəzərdə tutan bir-biri ilə əlaqəli səlahiyyətlər toplusu” (Lepeshinskiy, 2009);

- “informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadə etməklə peşəkar pedaqoji fəaliyyəti səmərəli həyata keçirməyə imkan verən pedaqoji kompetensiya növü” (Shamshurina, 2011);

- “informatika və informasiya texnologiyalarının tədrisi prosesində formalaşan bilik, bacarıq və vərdislərin məcmusu, informasiya axınında hərəkətilik bacarığı, adekvat informasiya vasitələrini seçmək hazırlığının olması ilə informasiya texnologiyalarından istifadə etməklə pedaqoji fəaliyyəti təşkil etmək” (Bakmayev, 2011);

- “informatika fənninin tədrisi prosesində formalaşan bilik, bacarıq və qabiliyyətin məcmusu, o cümlədən müasir kompüter alətləri və texnologiyalarından istifadəyə yüksək hazırlıqlı təhsil mütəxəssisinin şəxsi fəaliyyət xüsusiyyətləri” (Taryma, Lapchik, 2012). Magistratura səviyyəsində təhsilalanlarda İKT bacarıqları aşağıda qeyd edilən keyfiyyətlərin formalaşmasına səbəb olur:

- peşəkar fəaliyyət zamanı İKT-dən istifadə imkanlarının optimallaşdırılması;

- eksperimental məlumatların və tədris materialının vizuallaşdırılması;

- məlumatların modelləşdirilməsində adi vasitələrdən istifadə etməklə yerinə yetirilə bilməyən işlərin həlli üçün İKT-dən istifadə bacarıqlarının artırılması;

- təhsil müəssisəsində yüksək texnoloji informasiya və təhsil mühitinin yaradılması üçün multimedia texnologiyalarından, texniki tədris vasitələrindən, elektron təlim kurslarının

təşkilindən, tədris prosesində informasiya texnologiyalarından istifadə imkanları;

- yerli və qlobal kompüter şəbəkələrində işləmək üçün bilik və bacarıqlar sisteminin formalaşdırılması;

- yeni bilik mənbələrinə çıxışı təmin etmək üçün telekommunikasiya vasitələrindən istifadə bacarığı;

- təhsil prosesinin təşkili və idarə edilməsində informasiya texnologiyalarından səmərəli istifadənin təmin olunması.

“Müasir dövrdə cəmiyyətlərin informasiyalıq səviyyəsi, informasiya kommunikasiya texnologiyalarının inkişafı bəşəriyyətin mədəni və texnoloji yüksəlişinin ən mühüm amillərindən hesab edilir. İnformasiya cəmiyyətinin əsas məqsədi, bütövlükdə cəmiyyətin və ayrı-ayrı şəxslərin məlumat almaq tələbatını ödəmək üçün müasir informasiya texnologiyaları bazasında müxtəlif təyinatlı informasiya resurslarının formalaşmasından ibarətdir” (Əhmədov, 2010).

Ölkəmizdə informasiya kommunikasiya sisteminin yaradılması və inkişafı ilə bağlı görülmüş işlər

Ölkəmizdə informasiya cəmiyyətinin qurulması dövlət siyasətinin əsas prioritetlərindən biri kimi qəbul edilib, bu sahənin inkişafına xüsusi əhəmiyyət verilib. İnformasiya cəmiyyətinin qurulmasının əsas vəzifələrinə informasiya cəmiyyətinin hüquqi əsaslarının yaradılması, insan amilinin inkişafı, vətəndaşların məlumat almaq, onu yaymaq və istifadə etmək hüquqları, elektron hökumətin, elektron ticarətin formalaşması, ölkənin iqtisadi, sosial və intellektual potensialının möhkəmləndirilməsi, informasiya və biliklərə əsaslanan, rəqabətə davamlı iqtisadiyyatın qurulması, informasiya və bilik bazarının yaradılması, müasir informasiya-kommunikasiya infrastrukturunun yaradılması, vahid milli elektron informasiya məkanının formalaşdırılması, informasiya təhlükəsizliyinin təmini, qlobal informasiya aləminə inteqrasiya və s. məsələlər daxildir.

Dünyada baş verən qloballaşma prosesində, ölkələrarası inteqrativ münasibətlərin meydana

gəlməsi və inkişafında informasiya cəmiyyəti müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Ulu Öndər Heydər Əliyev 2003-cü ilin fevralında respublikamızda informasiya-kommunikasiya texnologiyasının geniş tətbiq olunması və inkişaf etdirilməsi haqqında "Azərbaycanın inkişafı naminə İKT üzrə Milli strategiya"nı (2003-2012) təsdiq edib². Milli strategiyanın qəbulundan keçən müddət ərzində Azərbaycan hökuməti tərəfindən bu məqsədlə bir sıra tədbirlər həyata keçirilib. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin ölkəmizdə elm və təhsilin inkişafı məqsədilə təhsil müəssisələrinin informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təmin edilməsi proqramını təsdiq etməsi həmin tədbirlərin məntiqi davamıdır. Dövlət başçısının 2004-cü il 21 avqust tarixli sərəncamı ilə təsdiq edilmiş "Azərbaycan Respublikasında ümumtəhsil məktəblərinin informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təminat proqramı (2005-2007-ci illər)" respublikada yeni informasiya texnologiyalarından istifadə etməklə, təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edən və dünya təhsil sisteminə inteqrasiya imkanı verən vahid təhsil informasiya mühitini yaratmaq və əhalini informasiya cəmiyyətinə hazırlamaq məqsədi daşıyır³.

Kadr hazırlığı prosesində professor-müəllim heyətinə İKT sahəsində verilən müasir tələblər

Müasir dövrdə kadr hazırlığı prosesinin aparıcı siması hesab edilən professor-müəllim heyətinin də mühüm öhdəlikləri yaranıb. Magistratura səviyyəsində tədrisin əsas funksional obrazı olan müəllimlər təlim prosesi zamanı İKT-yə dair tələbləri yerinə yetirməlidirlər. Müəllimlərin informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadəsinə verilən tələblər müasir təhsil standartlarına və təcrübəyə əsasən dəyişir. Bu tələblər sırasında daha çox aşağıdakı bacarıqlar yer alır:

1. Texnoloji bacarıqlar. Müəllimlər ən azından əsas kompüter və ofis proqramları kimi İKT alətlərindən istifadə sərəştəsinə malik olmalıdırlar. Bunlara, məsələn, Microsoft Word,

Excel, PowerPoint və e-poçt proqramları kimi əsas ofis proqramları və bir sıra internet brauzerləri, e-poçt platformaları və sosial media alətləri kimi internet tətbiqlərindən istifadə bacarıqları daxildir.

2. Onlayn təhsil platformalarında əməkdaşlıq bacarıqları. Müəllimlər onlayn təhsil platformalarını, məsələn, Moodle və ya Canvas kimi, daxil etmək və idarə etmək bacarığına sahib olmalıdırlar. Bu bacarıqlara kurs materiallarını yükləmək, sınaqlar təşkil etmək, tələbələrə cavab vermək və onlarla müzakirələr aparılması daxildir.

3. Virtual kommunikasiya alətləri. Müəllimlər videokonfrans alətləri kimi virtual kommunikasiya alətlərində (məsələn, Zoom, Microsoft Teams) yaxşı təcrübəyə malik olmalıdırlar. Bu alətlər vasitəsilə təhsil sessiyalarını təşkil etmək, məruzələr hazırlamaq və tələbələrlə canlı ünsiyyət yaratmaq bacarıqları daxildir.

4. Öyrənmələrə investisiya. Müəllimlər tələbələrə öyrənmələrin təcrübələrini artırmaq üçün İKT alətlərini necə effektiv şəkildə istifadə etmələri barədə məsləhətlər verməli və onları texnologiya istifadəsi ilə bağlı bacarıqlara yiyələnməyə təşviq etməlidirlər.

5. Yenilikçilik və yeniliklərə açıqlıq. Müəllimlər yeni İKT alətləri və texnologiyalarına açıq olmalı, onların dərslə inteqrasiyasını təşviq etməli, habelə tələbələrə yeni alətlərdən istifadə etmək və öyrənmək üçün tərəfdaşlığa cəlb etməlidirlər.

6. Təhsil məzmununun inteqrasiyası. Müəllimlər İKT alətlərini dərslə materiallarının təqdimatı və öyrənilməsinin tənzimlənməsi üçün daxil etmək, bunları təhsilin məzmunu ilə əlaqələndirmək bacarığına malik olmalıdırlar.

7. Rəqəmsal məzmunun yaradılması. Müəllimlər tələbələrin diqqətini cəlb etmək və məzmunu anlamaq üçün rəqəmsal məzmun, məsələn, multimedia təqdimatları, videodərslilər və interaktiv təhsil materialları yarada bilər.

² <https://e-qanun.az/framework/1969>

³ <https://e-qanun.az/framework/5495>

8. Məlumatın təhlili və tətbiqi. Müəllimlər tələbələrin məlumatları təhlil etmək və müəyyən məqsədlər üçün uyğun İKT alətlərini tətbiq etmək bacarığını göstərməyə şərait yaratmalı, bu məqsədlə müvafiq tapşırıqlar verməlidir.

Bu tələblər müəllimlərin müasir təhsil proseslərinin bir hissəsi olaraq İKT alətlərindən və texnologiyalarından istifadə etmələrini təmin edir.

İnternet texnologiyalarından istifadə edildikdə təhsil onun subyektlərinin harada olmasından asılı olmayaraq, tədris-informasiya resurslarından istifadə edilməsinə əsaslanır və tədris prosesinin reallaşdırılmasının və idarə edilməsinin metodik, təşkilati, texniki və proqram vasitələrinin mövcud olmasını nəzərdə tutur.

İnformasiya-kommunikasiya texnologiyaları informasiya-tədris resurslarının translyasiya edilməsi üçün kosmik peyk vasitələrindən, eləcə də müəllim və tələbələrin effektiv əlaqələrinin təmin edilməsi, tələbələrin ali məktəbin rəqəmsal kitabxanalar, videomühazirələr və s. məlumatları əhatə edən informasiya bazalarından istifadə imkanını təmin etmək üçün qlobal və lokal şəbəkələrdən istifadə edilməsinə əsaslanır⁴ (Suprunova, Belogurov, 2000).

İnformasiya-kommunikasiya texnologiyalarının magistrlərin inkişafına təsir imkanları

Müasir dövrdə informasiya – kommunikasiya texnologiyalarının magistrlərin inkişafına yeni və əlavə təsir imkanları müşahidə olunur. Bu təsirləri aşağıdakı kimi qeyd edə bilərik:

1. Məlumat alınması və ötürülməsində artımın yüksəlməsi. İKT magistrlərin məlumatlara daha sürətli və asan bir şəkildə giriş etməsinə kömək edir. İnternet və onlayn məlumat bazaları vasitəsilə təcrübələrə, tədqiqata və müasir tədris metodologiyasına daha sürətli və effektiv şəkildə daxil olmaq mümkündür.

2. Onlayn tədris və təcrübənin əldə edilməsi. İKT onlayn tədris platformaları və interaktiv

təlim alətləri vasitəsilə magistrlərin tədris və təcrübə prosesinə müxtəlif fasilələrlə qoşulmasını təmin edir. Bu, fərqli coğrafi bölgələrdə yaşayan tələbələr üçün də təhsil imkanlarının artırılmasına zəmin yaradır.

3. Təcrübə əsaslı təlim. İKT simulyasiya və virtual təlim mühitləri vasitəsilə magistrlərin təcrübəli tədrisə daha effektiv qoşulmasını və praktik bacarıqlarını inkişaf etdirməsini təmin edir.

4. Əlaqə və əməkdaşlığın qurulması. İKT sosial media platformaları və onlayn konfranslar vasitəsilə magistrlərin müəllimlərlə, digər tələbələrlə və tədqiqatçılarla daha sürətli və effektiv şəkildə əlaqə qurmağı və əməkdaşlıq etməyi təmin edir.

5. Geniş tədris imkanları. İKT geniş tədris alətləri vasitəsilə magistrantların fərqli təhsil ehtiyaclarına cavab verə bilər. Bu, tələbələrin öyrənmə prosesini öz tempinə və təcrübələrinə uyğun olaraq tənzimləmələrinə imkan yaradır.

6. Özünüinkişaf və öyrənmə. İKT magistrantların öz-özünə öyrənməsini və inkişafını dəstəkləyən mənbələrə və alətlərə asanlıqla giriş etmələrini təmin edir. Onlayn kurslar, vebinarlar və digər onlayn resurslar vasitəsilə tələbələr özlərinə maraqlı olan sahələrdə inkişaf edə bilərlər.

7. Verilmiş tapşırıqların həllinə və yaradıcılığa meyil. İKT tələbələrə həll yolları tapmaq və yaradıcı düşünmək üçün müasir alətlər və mənbələr təqdim edir. Bu, tələbələrin müxtəlif problemlərin yaradıcı və effektiv şəkildə həll yolunu tapmasına kömək edir.

Bu təsirlərin məzmunundan aydın olur ki, sadalanan meyarlar birlikdə magistrlərin təhsil və inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir və bu texnologiyaların doğru şəkildə istifadə edilməsi və tədris prosesinə inteqrasiyası magistrlərin müvəffəqiyyətli və effektiv bir şəkildə öyrənməsinə kömək edir.

Magistratura səviyyəsində təhsil alan gələcək pedaqoqların fəaliyyətində İKT-dən istifadənin uğuru və səmərəliliyi o halda təmin edilə bilər

⁴ Struktura bazovogo pedagogicheskogo obrazovaniya i tekhnologiya yego diagnostiki. 4.1. [Tekst] M., 1992.

ki, magistr İKT-dən istifadəyə kifayət qədər həvəsli olsun, geniş dünyagörüşü olsun, həm ümumi, həm də xüsusi təyinatlı proqram təminatına malik olsun, metodoloji sistemdə İKT-nin yerini müəyyənləşdirə bilsin. Bu baxımdan, magistratura səviyyəsində seçmə fənn olaraq tədris olunan “Elmdə və təhsildə kompüter texnologiyası” fənninin əsas məqsədi aşağıdakılardır:

- kompüter informasiya emalı texnologiyasının nəzəri və praktik öyrənilməsi;
- müxtəlif təyinatlı proqramların öyrənilməsi və onun tədris prosesində istifadə imkanlarının təhlili;
- tədris prosesində informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadənin səmərəliliyinin əsaslandırılması, praktik tətbiq üsullarının işlənilib hazırlanması;
- İKT-dən istifadə imkanları nəzərə alınmaqla tədris işinin metodologiyasının dəyişdirilməsi, İKT-dən istifadə sahəsində təcrübə mübadiləsi mədəniyyətinin aşılması.

Pedaqoji istiqamət üzrə magistratura səviyyəsində təhsil alanların İKT kompetensiyasının formalaşmasında iki aspekt ayırd edilir:

- əsas İKT bacarığı;
- fənyönlü bacarıq.

Əsas İKT bacarığı dedikdə, ilk növbədə ümumi təyinatlı İKT texnologiyaları vasitəsilə tədris problemlərini həll etmək üçün zəruri olan bilik, bacarıq və təcrübənin davamlılığı başa düşülür. Fənyönlü İKT bacarığı isə müəyyən bir akademik fənnin məzmununa olan tələblərə uyğun olaraq hazırlanmış xüsusi texnologiyaların və resursların işlənilib hazırlanmasını və onların təhsil fəaliyyətində tətbiqinə hazırlığın formalaşdırılmasını nəzərdə tutur. Müasir dövrdə ali məktəblər İKT imkanları geniş olan şəbəkələrlə təchiz olunub və auditoriyalarda interaktiv lövhələrdən, multimediyadan istifadə etməklə təlimlər keçirilir.

Ali təhsil müəssisəsinin informasiya və təhsil mühitinin əsasını müəssisənin korporativ informasiya və hesablama şəbəkəsi, ali təhsilin informasiyalaşdırılması prinsiplərinin praktik həyata keçirilməsi, ictimai informasiya ehti-

yatlarının inkişafı və istifadəçilərin paylanmış informasiya və hesablama resurslarının inteqrasiyası təşkil edir. Şəbəkə informasiya və hesablama resurslarının inteqrasiyası aşağıdakıları təmin edir:

- ümumi beynəlxalq standartlar (informasiyanın saxlanması, mübadiləsi və emalı texnologiyaları) əsasında telekommunikasiya şəbəkələri vasitəsilə resurslara məsafədən çıxış;
- universitetin əsas fəaliyyətinin idarə edilməsinin və informasiyalaşdırılmasının təkmilləşdirilməsi;
- universitetin əsas fəaliyyət istiqamətlərinə yeni informasiya texnologiyalarının tətbiqi üçün şəraitin yaradılması;
- informasiya serverlərinə əsasən universitetin informasiya resurslarının texnologiyaya əsaslanan standart istifadəçi çıxış vasitələri ilə inteqrasiyası.

Müasir dövrdə ali təhsil müəssisələrinin informasiya mühitinin inkişafı aşağıdakı istiqamətlər üzrə həyata keçirilir:

- telekommunikasiyanın inkişafı;
- VEB texnologiyaları əsasında universitetin informasiya məkanının genişləndirilməsi;
- müxtəlif məqsədlər üçün məlumat bazalarına – kitabxananın elektron kataloqları, tədris və inzibati məqsədlər üçün məlumat bazaları, normativ sənədlər və s. uzaqdan çıxışın yaradılması və təmin edilməsi;
- yeni informasiya texnologiyalarının tədrisdə tətbiqinə elmi, metodiki və tədris dəstəyinin işlənilib hazırlanması və həyata keçirilməsi və s.

Ali təhsil sisteminin inkişafında son dərəcə vacib və perspektivli istiqamət müasir informasiya və telekommunikasiya texnologiyalarından istifadəyə əsaslanan distant təhsil və özünütəhsil vasitəsi olması, eləcə də bütün növ məlumat bazalarına uzaqdan girişin təmin olunmasıdır. Effektiv distant təhsil sistemlərinin yaradılması təkcə əhalinin böyük bir hissəsi üçün keyfiyyətli təhsilin əlçatanlığını əhəmiyyətli dərəcədə artırır, həm də məhdud hərəkətliyi olan insanların təhsil alması probleminin həllinə kömək məqsədi daşıyır.

Nəticə

Təhlillər nəticəsində aydın olur ki, magistratura səviyyəsində tədris prosesində informasiya – kommunikasiya texnologiyalarından istifadənin bir çox səmərəli tərəfləri vardır. Onları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

- **Əlçatanlığın təminatı.** İKT tələbələrə və müəllimlərə məlumat və resurslara çox asanlıqla giriş imkanı yaradır. Onlayn təhsil platformaları və məlumat bazaları təhsil materiallarının əlçatan olmasını təmin edir.

- **Fəaliyyət və hərəkətilik.** İKT həm tələbələrə, həm də müəllimlərə hər kəsin özünə uyğun təhsil planını və proqramını təşkil etmək imkanı verir. Tələbələr öz həyat təcrübələrinə uyğun şəkildə öyrənmə imkanı tapır və müəllimlər öz dərslərinin strukturunu idarə etmək imkanına malik olurlar.

- **Təcrübəyə əsaslanma.** İnteraktiv təhsil platformaları, multimedia materialları və təbiiqinə dair təhsil alətləri tələbələri təcrübəyə əsaslanan öyrənməyə imkan verir. Bu, tələbələrin məlumatı öz təcrübələri ilə əlaqələndirməsini və öyrənmə prosesini effektiv şəkildə qurmasını təmin edir.

- **Müəllimlərin idarəetmə vəzifələri üçün imtiyazlar.** İKT müəllimlərə məlumatları idarə etmək, qiymətləndirmək, habelə tələbələri və müəyyən təhsil planlarını monitorinq etmək imkanı verir.

- **Əlaqə və əməkdaşlığın yaranması.** İKT tələbələrə müəyyən məsələlər və mövzular haqqında müzakirələr aparmaq, habelə qrup layihələrində əməkdaşlıq etmək imkanı yaradır.

- **Öyrənmənin motivasiyası.** Rəqəmsal oyunlar, yaradıcı və interaktiv təcrübələr və digər İKT vasitələri öyrənməyə motivasiyanı artırır.

- **Təcrübəli təhsil.** Virtual simulyasiya və laborator təcrübələr sayəsində İKT nəzəriyyəni təcrübəyə çevirməyə imkan verir.

Bu xüsusiyyətlər təhsil sahəsində İKT-dən istifadənin artmasına və öyrənmə prosesinin effektivləşməsinə yardım edir. Müasir dövrdə magistratura səviyyəsində pedaqoji istiqamət üzrə təhsilənlər üçün İKT-dən istifadəyə dair

aşağıda qeyd olunan fəaliyyətlər daha əhəmiyyətli hesab edilir:

1. **Onlayn təhsil platformaları.** Moodle, Canvas, Blackboard kimi təhsil idarəetmə sistemləri (LMS) vasitəsilə kurs materialları, tapşırıqlar, sınaqlar və müzakirələrin mərkəzi onlayn platformada təqdim edilməsi təhsil prosesini asanlaşdırır.

2. **Virtuallaşdırılmış siniflər.** Zoom və ya Microsoft Teams kimi video-konfrans alətlərindən istifadə edərək eyni vaxtda onlayn təhsil sessiyaları təşkil etmək mümkündür. Gələcək pedaqoqlar virtual siniflərdə təhsilənləri cəlb etməyi, müzakirələr təşkil etməyi bacarmalıdırlar.

3. **Mobil təhsil.** Smartphone və kompüter qurğularının yeni modellərinin geniş yayılmasından istifadə edərək, gələcək pedaqoqlar mobil təhsil strategiyalarını öyrənməli və təhsil məzmununu təqdim etmək üçün mobil vasitələrin imkanları onların düşüncələrini dəyişdirməlidir.

4. **Oyun və simulyasiya.** Oyun texnologiyalı təhsil mühitləri və simulyasiyalar tələbələrin cəlbini və motivasiyasını artırmağa kömək edir. Bu sadalanan vasitələrlə gələcək pedaqoqlar təhsil oyunları, simulyasiyalar və virtual təcrübələri hazırlamağı öyrənmə imkanı əldə edirlər.

5. **Rəqəmsal qiymətləndirmə.** İKT qiymətləndirmə prosesini avtomatlaşdıran onlayn sınaq, tapşırıq və avtomatik qiymətləndirmə sistemləri vasitəsilə qiymətləndirmə prosesini avtomatlaşdırmağa imkan verir. Gələcək pedaqoqlar rəqəmsal qiymətləndirmə alətlərini effektiv şəkildə istifadə etməyi öyrənməlidirlər.

6. **Sosial media və əməkdaşlıq alətləri.** Sosial media platformalarından və Google Workspace və ya Microsoft Office 365 kimi əməkdaşlıq alətlərindən istifadə edərək tələbələr və müəllimlər arasında əlaqə, əməkdaşlıq və məlumat paylaşmaq imkanlarını təmin edir.

7. **Rəqəmsal vətəndaşlıq və etika.** İKT təhsilində rəqəmsal vətəndaşlıq, onlayn təhlükəsizlik və məsuliyyətli istifadəni təmin etmək üçün təlimatlar daxil edilməlidir. Gələcək pedaqoqlar texnologiyadan məsuliyyətli istifadəni təşviq etməyi öyrənməlidirlər.

Magistrlərin informasiya-kommunikasiya texnologiyaları bacarıqlarının formalaşdırılması üçün müəyyən pedaqoji şərtlərin ödənilməsi ilə yanaşı, professor-müəllim heyətinin İKT bacarıqlarının yüksək səviyyədə olması, ali təhsil müəssisəsinin müasir İKT avadanlıqları ilə təchizatı; ali təhsil müəssisəsinin idarə edilməsində müasir informasiya sistemlərinin və texnologiyalarının tətbiqi; tədris prosesində yeni kompüter proqramlarından istifadə, müasirliyə əsaslanan təlim kurslarının təşkili, yeni nəsil proqram-metodik komplekslərin yaradılması və elektron kitabxanaların formalaşdırılması da təmin edilməlidir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 "Azərbaycan Respublikasında ümumtəhsil məktəblərinin informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təminat proqramı (2005-2007-ci illər)".
<https://e-qanun.az/framework/5495>
- 2 "Azərbaycanın inkişafı naminə İKT üzrə Milli strategiya (2003-2012 – ci illər)". <https://e-qanun.az/framework/1969>
- 3 Ali təhsil pilləsinin Dövlət Standartı. Magistratura səviyyəsinin ixtisas üzrə Təhsil Proqramı. (060119– Pedaqogika). Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 31 avqust 2012-ci ildə 1463 sayılı əmri. <https://e-qanun.az/framework/19531>.
- 4 Azərbaycan Respublikasında rabitə və informasiya texnologiyalarının inkişafı üzrə 2010-2012-ci illər üçün Dövlət Proqramı (Elektron Azərbaycan), <http://www.president.az/articles/564?locale=az>
- 5 Bakmayev, A.S. (2011). Programmaya sreda Moodle v razvitiy informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentsii budushchikh uchiteley informatiki // Ekonomicheskoye i gumanitarnyye issledovaniya regionov. № 2. s. 54–58.
- 6 Əhmədov, H., Zeynalova N. (2016). Pedaqogika. Dərslik. Bakı: "Elm və Təhsil" nəş., 456 s.
- 7 Əhmədov, H.H. (2010). Azərbaycan təhsilinin inkişaf strategiyası. Bakı: "Elm" nəş., 800 s.
- 8 İbrahimov, F., Hüseynzadə R. (2013). Pedaqogika. Dərslik. 2 cildə. I və II c., Bakı: "Mütərcim" nəş., 708 s.
- 9 Kirguyeva, F.K. (2009). Tekhnologii razvitiya i podgotovki uchitelya nachal'nykh klassov na osnove kompetentnostnogo podkhoda [Tekst]: monografiya. //F.KH.Kirguyeva. – Vladikavkaz: Izd-vo SOGPI, 208.
- 10 Lepeshinskiy, I.Y. (2009). Razvitiye IKT-kompetentnosti studentov uchebnykh voyennykh tse ntrov v usloviyakh integratsii bazovogo i voyenno-professional'nogo obrazovaniya: dis. kand. ped. nauk. Omsk: RGB. 176 s.
- 11 Nəzərov, M., Quliyev, N. (2019). Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: "ADPU" nəş.
- 12 Rüstəmov, F., Dadaşova, T. (2007). Ali məktəb pedaqogikası. Magistratura pilləsi üçün dərslik. Bakı: "Nurlan" nəş.
- 13 Shamshurina, A.A. (2011). Metodologicheskoye osnovy formirovaniya informa-tсионno-kommunikatsionnoy kompetentnosti budushchego uchitelya // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. № 1. s. 86–90.
- 14 Struktura bazovogo pedagogicheskogo obrazovaniya i tekhnologiya yego diagnostiki. 4.1. [Tekst] M., 1992.
- 15 Suprunova, L.L., Belogurov, A.Y. (2000). Natsional'no-regional'nyy komponent soderzhaniya obshchego obrazovaniya v strukture polikul'turnogo obrazovaniya [Tekst] /L.L. Suprunova, A.Y. Belogurov //Razvitiye lichnosti v obrazovatel'nykh sistemakh Yuzhno-Rossiyskogo regiona. Rostov-na-Donu: RGPU. CH. I.
- 16 Taryma, A.K., Lapchik, M.P. (2012). Teoreticheskoye osnovy formirovaniya IKT-kompetentnosti budushchikh uchiteley tuvinskogo yazyka v usloviyakh dvuyazychiya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. № 1. s. 136–140.
- 17 Təhsil tədqiqatları: nəzəri və praktik yanaşmalar. (2019) Monoqrafiya. (nəşrə haz.. İ.H.Cəbrayilov). Bakı: "Mütərcim", s. 35.

İNKLÜZİV SINIFLƏRDƏ TƏHSİL ALAN DAUN SİNDROMLU ŞAĞİRDLƏRİN TƏLİM PROSESİ

GÜNAY BƏDƏLZADƏ

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun doktorantı, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin "Xüsusi təhsil" kafedrasının müəllimi.

E-mail: gn.badalzade@adpu.edu.az

<https://orcid.org/0000-0003-4422-4746>

Məqaləyə istinad:

Bədəlzadə G. (2024). İnküziv siniflərdə təhsil alan daun sindromlu şagirdlərin təlim prosesi. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (708), səh. 49-59

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.012

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 27.07.2024

Qəbul edilib: 26.08.2024

ANNOTASIYA

Hazırda cəmiyyətimizdə Daun sindromlu uşaqların sosial reabilitasiyası problemi getdikcə aktuallaşır. Xüsusilə ona görə ki, onların sayı davamlı olaraq artmağa meyillidir. Əgər bir müddət əvvəl oxşar diaqnozu olan uşaqlar yalnız 30-45 yaşlı analar tərəfindən doğulurdusa, indi çox gənc anaların da Daun sindromlu uşaqlar dünyaya gətirməsi halları artmaqda davam edir. Belə uşaqlar cəmiyyətə adaptasiya olunmaqda böyük çətinlik çəkirlər. Müasir şəraitdə inteqrasiya və inküziv təhsil daha çox diqqət mərkəzindədir. Məqalədə inküziv siniflərdə təhsil alan Daun sindromlu şagirdlərin təlim prosesini araşdırırıq. Müşahidələr göstərir ki, inküziv təhsil şagirdlər üçün çoxlu üstünlüklərin qazanılmasına şərait yaradır və onların inkişafının müxtəlif aspektlərinə təsir göstərir. Təhsil onların cəmiyyətdə şəxsiyyət kimi formalaşmasına müsbət təsir göstərərək müəyyən bilik və bacarıqların formalaşmasında mühüm rol oynayır. Məktəbə gedən Daun sindromlu şagirdlər məktəbə getməyən yaşlılarından bir çox üstünlükləri ilə fərqlənirlər. Onlarda özünənam hissənin artması, ünsiyyət bacarıqlarının inkişaf etməsi cəmiyyətdə sosiallaşmalarına dəstək göstərir, dolğun həyat yaşamalarına kömək edir.

Açar sözlər: Daun sindromu, inküziv təhsil, akademik nailiyyət, sosial inkişaf, özünə hörmət.

EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME EDUCATED IN INCLUSIVE CLASSES

GUNAY BADALZADE

PhD Student of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Teacher of the "Special Education" Department at the Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: gn.badalzade@adpu.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-4422-4746>

To cite this article:

Badalzade G. (2024). Educational process of students with Down syndrome educated in inclusive classes. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 49-59

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.012

Article history

Received: 27.07.2024

Accepted: 26.08.2024

ABSTRACT

Today, the issue of social rehabilitation of children with Down syndrome is becoming increasingly urgent because their number has a steady tendency to increase. If some time ago children with a similar diagnosis were only born to mothers aged 30-45, now the number of children with Down syndrome being born to much younger mothers continues to increase. Such children have great difficulty in adapting to society. In modern conditions, integration and inclusive education are becoming increasingly relevant. In our article, we examine the learning processes of students with Down syndrome who are studying in inclusive classes. Observations show that inclusive education creates conditions for students to gain many advantages and affects various aspects of their development. Education plays an essential role in forming knowledge and skills, positively influencing their improvement as individuals in society. Students with Down syndrome who attend school differ from their peers who do not attend school in many advantages. The increase in their self-confidence and the development of communication skills support their socialization in society.

Keywords: Down syndrome, inclusive education, academic achievement, social development, self-esteem.

GİRİŞ

Daun sindromu insanın fiziki və əqli inkişafına böyük təsir göstərən genetik xəstəlikdir. Bu sindrom ilk dəfə 1866-cı ildə onun simptomlarını təsvir edən ingilis həkimi Con Lenqdon Daunun adını daşıyır. İnsanların əksəriyyətində 46 xromosom olur. Daun sindromlu şəxslərdə isə 47 xromosom olur. Bunun səbəbi 21-ci xromosomun əlavə nüsxəsindən qaynaqlanır ki, bu da xarakterik fiziki xüsusiyyətlər və zehni gecikmələrlə nəticələnir.

Əlilliyi olan digər şagirdlər kimi Daun sindromlu şagirdlərin də gələcəklərinin formalaşmasında təhsil mühüm rol oynayır. Son otuz ildə edilən dəyişikliklər xüsusi ehtiyacı olan uşaqların təhsilə çıxışını təmin edib. Son illərdə Daun sindromlu uşaqlar üçün inklüziv təhsilin yavaş, lakin davamlı inkişafı müşahidə olunur. Daun sindromlu uşaqların əlavə təhsil ehtiyacları olsa da, onların da öz yaşlarında olan əlil olmayan şagirdlərlə eyni tələbatları var. Araşdırmalar göstərir ki, inklüziv şəraitdə verilən müvafiq təhsil Daun sindromlu uşaqlar üçün ən yaxşı imkanları təklif edir. Daun sindromlu uşaqlar onların ümumi siniflərə daxil edilməsini asanlaşdıran ümumi güclü cəhətlərə sahibdirlər. Tədqiqatlar göstərir ki, Daun sindromlu uşaqlar, xüsusən müşahidə və təqlid yolu ilə güclü vizual və sosial öyrənmələrdir (Hughes, 2006). Bununla belə, Daun sindromlu uşaqların bəzi ümumi öyrənmə çətinlikləri var. Bunlara qısamüddətli eşitmə yaddaşı (yəni dinləməklə öyrənmək), nitq və ünsiyyət ilə bağlı problemlər daxildir. Daun sindromlu uşaqlar bəzən yeni sözləri yadda saxlamaqda, qrammatika və sintaksisi öyrənməkdə, mürəkkəb şifahi göstərişlərə əməl etməkdə çətinlik çəkirlər.

Bu məqalə inklüziv siniflərdə Daun sindromlu şagirdlərin təhsil təcrübələrini araşdırır. Məqalədə inklüziv təhsilin Daun sindromlu şagirdlərə qazandırdığı əsas nailiyyətlər əks olunub. Bu nailiyyətlər şagirdlərin sosial inkişafına, özünə hörmətinə və ümumi rifahına təsir edən akademik bacarıqlardan daha çoxdur. Tədqiqatlar göstərir ki, inklüziv təhsil nitq bacarıqları, oxuma və yazma kimi sahələrdə

əhəmiyyətli akademik nailiyyətlərə səbəb ola bilər. Bəlkə də daha önəmlisi, inklüziv təhsil Daun sindromlu şagirdlərin inkişaf edən yaşları ilə birlikdə qarşılıqlı sosial əlaqələrin qurulması üçün imkanlar yaradır. Bu qarşılıqlı əlaqələr Daun sindromlu şagirdlər üçün müsbət mənlik imicini inkişaf etdirərək onların şəxsiyyət kimi formalaşmasına təsir edir. Məktəblərdə müxtəlif yanaşmalardan istifadə edərək Daun sindromu olan və olmayan şagirdlər arasında qarşılıqlı əlaqəni asanlaşdırmaq mümkündür. Bununla belə, etiraf etmək vacibdir ki, müvəffəqiyyətli inklüziv təhsil diqqətli planlaşdırma və dəstək tələb edir. Bu məqalədə ümumtəhsil müəllimləri ilə mütəxəssislər arasında əməkdaşlığın vacibliyi vurğulanır. Daun sindromlu şagirdləri lazımi resurslar və məqsədyönlü dəstək ilə təmin etməklə, onların qabiliyyətlərini aşkarlayıb inklüziv şəraitdə inkişaf etmələrini təmin edə bilərik. Nəhayət, bu tədqiqat Daun sindromlu şagirdlər üçün inklüziv təhsilin dəyişdirici gücünü vurğulayır. Müxtəlifliyi qeyd edən və lazımi dəstəyi təmin edən öyrənmə mühitini inkişaf etdirməklə biz bu şagirdlərə akademik və sosial məqsədlərinə nail olmaq üçün dəstək ola bilərik.

MƏSƏLƏNİN HƏLLİ ÜÇÜN MÖVCUD METODOLOJİ YANAŞMALARIN TƏHLİLİ

İnklüziv təhsil Daun sindromlu şagirdlər üçün inkişaf etdirən bir mühit yaratsa da, bu prosesdə onların üzləşdiyi çətinlikləri və mürəkkəbliyi qəbul etmək vacibdir. Onların güclü tərəfləri və məhdudluqları ilə yanaşı, mövcud metodoloji ədəbiyyatı da nəzərdən keçirək:

1. *Fərdi Təlim Planı (FTP)*: öyrənmə prosesində çətinlik çəkən şagirdlər FTP-dən faydalanırlar. FTP şagirdin öyrənmək və öyrənməyi nümayiş etdirmək qabiliyyətinə təsir edən ehtiyaclarının hərtərəfli qiymətləndirilməsinə əsaslanan, konkret şagird tərəfindən tələb olunan xüsusi xidmətləri təsvir edən sənədləşdirilmiş plandır. FTP, həmçinin müəyyən bir fənn və ya kurs üzrə yaşa uyğun öyrənmə gözləntilərinə nail olmaq üçün şagirdə verilən

xüsusi şəraitin qeydiyyatını aaparmağa kömək edir. Korreksiya üzrə pedaqoq şagirdin fənn müəllimləri və valideynləri ilə birgə FTP -ni hazırlayır.

FTP uşağın hazırkı akademik səviyyələrini haqqında müvafiq məlumatları toplayır və növbəti altı aydan bir ilə qədər hədəfləri bildirir. Bu məqsədlər nitq (oxu, yazı, ünsiyyət), hesablama və tələb olunarsa digər fənlər kimi akademik məzmun sahələrində olur. Akademik biliklərdən başqa, fiziki və motor inkişafı, sosial-emosional bacarıqlar və davranış üçün məqsədlər qeyd edilə bilər. Məsləhətçilər, loqopedlər, peşə terapevtləri kimi digər peşəkarlar da uşaq bu dəstəklərdən hər hansı birini aldığı zaman Fərdi Təlim Planına (FTP) töhfə verə bilərlər.

Güclü tərəflər:

- FTP-lər uğur üçün yol xəritəsi təqdim edərək, Daun sindromlu şagirdlərin xüsusi ehtiyacları və məqsədləri ilə uyğunlaşdırılmış ünvanlı dəstək almasını təmin edir.

Məhdudiyyətlər:

- FTP-lərin effektivliyi, əsasən, müəllimlər, mütəxəssislər və valideynlər arasında əməkdaşlıq və davamlı ünsiyyətdən asılıdır (McDonnell və b., 2019).
- Qeyri-kafi resurslar və ya vaxt məhdudiyyətləri fərdiləşdirilmiş planın hazırlanmasına və həyata keçirilməsinə mane ola bilər (McLaughlin və Watts, 2019).

2. Diferensiallaşdırılmış təlim: təlimin və resursların xüsusi ehtiyacı olan şagirdlərin müxtəlif tələblərinə uyğunlaşdırılması prosesi xüsusi təhsildə diferensiallaşma kimi tanınır. Bu, şagirdlərin müxtəlif öyrənmə üstünlüklərinə, tələblərinə və üslublarına, eləcə də müxtəlif xüsusiyyətlərə, bacarıqlara malik olduqlarını etiraf etmək və reallığı həll etmək üsuludur.

Güclü tərəflər:

- Bu yanaşma müxtəlif öyrənmə üslublarına xidmət edir, Daun sindromlu şagirdlərə kurikulumda daxil olmaq və onlarla səmərəli

şəkildə məşğul olmaq imkanı verir (Tomlinson, 2017).

Məhdudiyyətlər:

- Fərqləndirmə müxtəlif sinif otağının tələblərini idarə etmək üçün mübarizə apara bilən müəllimlərdən əhəmiyyətli hazırlıq və planlaşdırma tələb edir (Ainscow, 2014). Bundan əlavə, bir sıra öyrənmə ehtiyacları üçün təlimatın effektiv şəkildə fərqləndirilməsi mürəkkəb və vaxt aparan proses ola bilər (Westbrook və b., 2017).

3. Əməkdaşlıq və Birgə tədris: müəllimlərin ən yaxşı öyrəndiyi mühit onlara dəstək verən, inam və paylaşma mədəniyyətinin olduğu və birlikdə öyrəndikləri münbit mühitdir. Müəllimlər onlara kifayət qədər dəstək göstərildiyini bildikləri zaman, yeni tədris strategiyalarını təcrübədən keçirməyə daha həvəsli olurlar və tədris və öyrənmə prosesinin təkmilləşdirilməsində, bununla da təhsilalanların təlim nəticələrinin yaxşılaşdırılmasında daha fəal iştirak edirlər. Məktəblərdə müəllimlərin təlim icmalarının yaradılması əməkdaşlıq mədəniyyətinin yaradılmasına stimül verə bilər. Təlim qrupları və qrup məşğələləri ilkin pedaqoji təhsil alan şagirdlərin əməkdaşlıq və kommunikativ bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün uyğun vasitələrdir. Valideynlərin və daha geniş icmanın cəlb olunması da inklüziv təhsilin tətbiqində çox vacib əhəmiyyət daşıyır. Məktəb əməkdaşlıq mühiti yaratmalı və əlilliyi olan uşaqlara təhsildə hərtərəfli dəstək göstərmək üçün icma ilə tərəfdaşlıq etməlidir.

Güclü tərəflər:

- Əməkdaşlıq şagird ehtiyaclarının ümumi anlayışını inkişaf etdirir və təlim yanaşmalarında ardıcılığı təşviq edir (Friend və Cook, 2013). Birgə tədris modelləri həm ümumi, həm də xüsusi təhsil müəllimlərinin təcrübəsindən istifadə edərək daha dəstəkləyici öyrənmə mühiti yaradır (Grønnaess, 2018).

Məhdudiyətlər:

- Uğurlu birgə tədris müəllimlərdən güclü ünsiyyət və planlaşdırma bacarıqları tələb edir (York-Barr və Sommers, 2008). Planlaşdırma məhdudiyətləri və xüsusi birgə planlaşdırma vaxtının olmaması bu modelin effektivliyinə mane ola bilər (Cook və Friend, 2014).

4. *Müsbət Davranış Müdaxilələri və Dəstək (MDMD)*: mühüm davranış dəyişikliklərinə nail olmaq üçün istifadə olunan müsbət davranış müdaxilələrinə və sistemlərə istinad edən ümumi termindir. MDMD yeni bir davranış nəzəriyyəsi deyil, məktəblərin keyfiyyətli tədris və öyrənmə üçün əlverişli olan effektiv mühitlər yaratmaq qabiliyyətini artırmaq üçün davranışa əsaslanan sistem yanaşmasıdır.

Güclü tərəflər:

- MDMD müsbət və proqnozlaşdırıla bilən sinif mühiti təşviq edir ki, bu da müntəzəm və gözlənilənə uyğun inkişaf edə bilən Daun sindromlu şagirdlər üçün xüsusilə faydalı ola bilər (Sugai və Horner, 2009).

Məhdudiyətlər:

- MDMD-in uğuru məktəb daxilindəki bütün müəllimlər tərəfindən ardıcıl həyata keçirilməsindən asılıdır (Sugai & Gresham, 2020). Bundan əlavə, bu cəhətdə inklüziv sinifdə şagird davranışını effektiv şəkildə idarə etmək üçün müəllimlərdən əlavə təlim və resurslar tələb edə bilər (Lewis-Palmer və b., 2016).

5. *Texnologiya inteqrasiyası*: köməkçi texnologiya inklüziv təhsildə həlledici rol oynayır, maneələri aradan qaldırır və müxtəlif qabiliyyətlərə malik şagirdlər üçün uyğunlaşdırılmış dəstək verir. Bu, bütün şagirdlərin yaşlıları ilə birlikdə fəal iştirakını və inkişafını təmin edir. Məlumatı onların ehtiyaclarına daha uyğun şəkildə çatdırmaqla, köməkçi texnologiya inklüziv sinif mühitində müxtəlif öyrənənlərə dəstək olur.

Güclü tərəflər:

- Köməkçi texnologiyalar öyrənmə boşluqlarını aradan qaldıra və Daun sindromlu şagirdlərə dərslərdə fəal iştirak etmək imkanı verə bilər (Edyburn və b., 2010).

Məhdudiyətlər:

- Texnologiyaya giriş, xüsusən də resursları az olan məktəblərdə maneə ola bilər (Flores et al., 2018). Bundan əlavə, Daun sindromlu bəzi şagirdlər köməkçi texnologiyalardan səmərəli istifadə etmək üçün xüsusi təlim və ya uyğunlaşma tələb edə bilər (Edyburn et al., 2013).

Bu yanaşmaları və onların məhdudiyətlərini tənqidi qiymətləndirməklə, pedaqoqlar inklüziv təhsil təcrübələrində davamlı təkmilləşdirməyə çalışa bilərlər. Daun sindromlu şagirdlərin ehtiyaclarını qarşılamaq üçün xüsusi olaraq hazırlanmış effektiv strategiyaların araşdırılması bu metodologiyaları daha da təkmilləşdirə bilər (Shogren və Wehby, 2017). Nəhayət, bu yanaşmaların kombinasiyası, davamlı peşəkar inkişaf və əməkdaşlıqla birlikdə, inklüziv təhsil sistemli yanaşmanın tərəfdarı olan Florian (2018) kimi müəllimlərin vurğuladığı kimi, hər bir şagirdin tam potensialını üzə çıxaran inklüziv sinif otaqları yarada bilər.

TƏDQIQAT METODOLOGİYASI

Tədqiqat növü. Bu tədqiqat inklüziv məktəblərdə Daun sindromlu şagirdlərin təhsil təcrübələrini araşdırmaq üçün keyfiyyət tədqiqatı yanaşmasından istifadə edir. Keyfiyyət tədqiqatı fərdi təcrübələri, qavrayışları və onların təhsil prosesinə verdikləri mənalara dərinlən başa düşməyə imkan verdiyi üçün seçilir. Bu yanaşma xüsusilə Daun sindromlu şagirdlərin təhsil təcrübələrinin mürəkkəb, çox nüanslı və şəxsi xarakterini anlamaq üçün uyğundur.

Tədqiqat metodu. Tədqiqatda fenomenoloji yanaşmadan istifadə olunub. Fenomenologiya fərdlərin yaşadıkları təcrübələri öz nöqtəyini nəzərlərindən təsvir etmək və şərh etmək üçün

istifadə olunur. Bu dizayn Daun sindromlu şagirdlərin təhsil şəraitinə daxil olmağı necə qavradıqlarını və təcrübələrini başa düşmək üçün uygundur.

İştirakçılar. Bu tədqiqatın iştirakçıları aşağıdakılardan ibarətdir:

- Hazırda inklüziv məktəblərdə təhsil alan Daun sindromlu şagirdlər.
- Inklüziv siniflərdə bu şagirdlərlə işləyən müəllimlər.
- Övladlarının təlim prosesi haqqında məlumat verən Daun sindromlu şagirdlərin valideynləri.

Nümunə götürmə metodu. İştirakçıları seçmək üçün məqsədyönlü seçmə metodundan istifadə olundu. Bu üsul tədqiqat mövzusu ilə bağlı spesifik xüsusiyyətlərə və ya təcrübələrə malik olan şəxslərin qəsdən seçilməsinə imkan verir. Bu halda iştirakçılar inklüziv şəraitdə Daun sindromlu şagirdlərin təhsilində bilavasitə iştirakı əsasında seçildilər.

Məlumatların toplanması üsulları. Hər-tərəfli və zəngin məlumat toplamaq üçün bir çox məlumat toplama metodlarından istifadə edildi:

Müsahibələr. Şagirdlər, müəllimlər və valideynlər ilə yarı strukturlaşdırılmış müsahibələr aparıldı. Bu üsul əsas mövzuların əhatə olunmasını təmin etməklə yanaşı, iştirakçıların təcrübələrini daha dərinləndirən araşdırma qədər çevikliyə imkan verir.

Müşahidələr. Qarşılıqlı əlaqələri, tədris strategiyalarını və ümumi sinif mühitini anlamaq üçün sinifdə müşahidələr aparıldı. Bu metod kontekstual məlumatları təqdim edir və müsahibələrdən əldə edilən məlumatı təsdiq etməyə kömək edir.

Sənədlərin təhlili. Fərdi Təlim Planları (FTP), məktəb sənədləri və müəllimlərin dərslər planları kimi müvafiq sənədlər nəzərdən keçirildi. Bu üsul məlumatların üç tərəfli olmasına və təhsil şəraitinin hərtərəfli başa düşülməsinə kömək edir.

Məlumatların təhlili. Məlumatların təhlili aşağıdakıları əhatə edən tematik yanaşmaya əməl etməyimizə kömək etdi:

Transkripsiya: İştirakçıların sözlərini və məlumatlarını ələ keçirməkdə dəqiqliyi təmin etmək üçün bütün müsahibələrin yazıya köçürülməsi.

Kodlaşdırma: Tədqiqat sualları ilə əlaqəli əhəmiyyətli nümunələri, mövzuları və kateqoriyaları müəyyən etmək üçün məlumatların sistematik şəkildə kodlaşdırılması.

Tematik təhlil: Inklüziv məktəblərdə Daun sindromlu şagirdlərin təhsil təcrübələri haqqında ümumi danışılanları və anlayışları başa düşmək üçün kodlaşdırılmış məlumatlardan mövzuların hazırlanması.

Triangulyasiya: Tapıntıların etibarlılığını və etibarlılığını təmin etmək üçün müxtəlif mənbələrdən (müsahibələr, müşahidələr, sənədlər) məlumatların çarpaz yoxlanması.

Bu araşdırmada həmçinin etik mülahizələrə üstünlük verdik. Aşağıdakı qaydalara tədqiqatı həyata keçirərkən diqqət yetirdik:

Razılıq: Bütün iştirakçılardan və ya onların qanuni qəyyumlarından məlumatlı razılığın alınması, onların tədqiqatın məqsədi, prosedurları və hüquqları barədə tam məlumatlı olmasını təmin etmək.

Məxfilik: Təxəllüslərdən və təhlükəsiz məlumatların saxlanması istisna olmaqla istifadə etməklə iştirakçıların şəxsiyyətlərinin və məlumatlarının məxfiliyinin təmin edilməsi.

Könüllü iştirak: İştirakın könüllü olduğunu və iştirakçıların heç bir mənfi nəticə vermədən istənilən vaxt geri çəkilməyə imkan verməyə çalışmaq.

Həssaslıq: Müsahibə və müşahidələr zamanı Daun sindromlu şagirdlərin ehtiyaclarına və rahatlığına həssas olmaq, dəstəkləyici və hörmətli tədqiqat mühitini təmin etmək.

Bu tədqiqat metodlarından və etik mülahizələrdən istifadə etməklə, bu tədqiqatı inklüziv məktəblərdə Daun sindromlu şagirdlərin təhsil təcrübələrinin hərtərəfli və empatik şəkildə başa düşülməsini təmin etmək məqsədi ilə həyata keçirməyə çalışdıq.

Nəticələrin təhlili. Nəticələrin aydın təhlil edilməsi üçün, əsasən, 5 istiqamətə fokuslandıq. İstiqamətlər Cədvəl 1-də əks olunur.

Cədvəl 1. Əsas istiqamətlər

1. Sosial qarşılıqlı əlaqə və yaşlı münasibətləri
2. Akademik göstərici və dəstək
3. Müəllim münasibətləri və tədris strategiyaları
4. Valideynlərin iştirakı və məmnunluğu
5. İnklüziv təhsildə çətinliklər və maneələr

İstiqamət 1: Sosial qarşılıqlı əlaqə və yaşlılarla əlaqələr

Təhlil göstərdi ki, inklüziv məktəblərdə Daun sindromlu şagirdlərin təhsil təcrübələrində sosial qarşılıqlı əlaqə və yaşlıları ilə münasibətləri həlledici rol oynayır. Şagirdlər, müəllimlər və valideynlərlə müsahibələr bu qarşılıqlı əlaqələrin həm müsbət, həm də mənfi tərəflərini vurğuladı.

Müsbət təcrübələr. Daun sindromlu bir çox şagird yaşlıları tərəfindən qəbul edildiyini və dəstəkləndiyini hiss etdiyini bildirdi. Müəllimlər həmçinin müşahidə ediblər ki, inklüziv şərait bütün şagirdlərə empatiya və sosial bacarıqları inkişaf etdirmək üçün imkanlar yaradır.

Mənfi təcrübələr. Bəzi şagirdlər zorakılıq və ya təcrid kimi çətinliklərlə üzləşdilər ki, bu da onların özünə hörmət və akademik fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir.

Vizuallaşdırma: Sosial qarşılıqlı əlaqə və yaşlılarla münasibətlər.

Daun sindromlu şagirdlərin sosial qarşılıqlı təcrübələrini göstərmək üçün, müəllimlər tərəfindən müşahidə edildiyi və valideynlərin qeyd etdiyi kimi, şagirdlər tərəfindən bildirilən müsbət və mənfi qarşılıqlı əlaqənin tezliyini göstərmək üçün qrafikdən istifadə edəcəyik (Qrafik 1).

Vizuallaşdırma üçün data (fərziyyə)

Müsbət qarşılıqlı təsirlər:

- Şagirdlər: 70%
- Müəllimlər: 65%
- Valideynlər: 60%

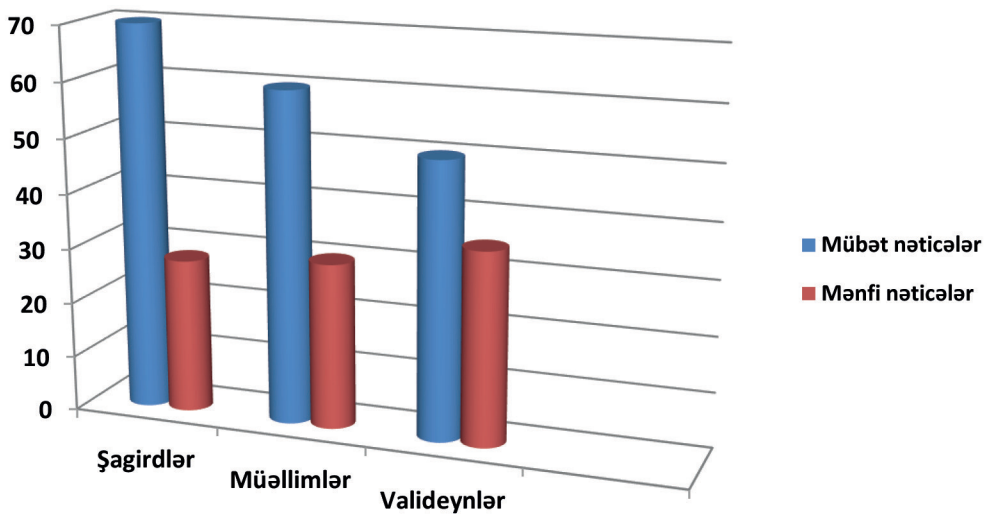
Mənfi qarşılıqlı təsirlər:

- Şagirdlər: 30%
- Müəllimlər: 35%
- Valideynlər: 40%

Qrafikdə şagirdlər tərəfindən bildirilən, müəllimlər tərəfindən müşahidə edilən və valideynlər tərəfindən qeyd olunan müsbət və mənfi qarşılıqlı əlaqələrin faizi göstərilir.

Müsbət qarşılıqlı əlaqələr. Şagirdlərin əksəriyyəti (70%) müsbət qarşılıqlı əlaqə haqqında məlumat verib ki, bu da müəllimlərin müşahidələri (65%) və valideynlərin hesabatları (60%) ilə üst-üstə düşür. Bu onu göstərir ki, inklüziv parametrlər sosial qarşılıqlı əlaqə üçün dəstəkləyici mühit yaradır.

Qrafik 1 Sosial qarşılıqlı əlaqə və yaşlılarla əlaqələr



Mənfi qarşılıqlı təsirlər. Mənfi qarşılıqlı təsirlərin faizi aşağı olsa da, yenə də əhəmiyyətliyətlidir. Şagirdlər 30% mənfi qarşılıqlı əlaqəni bildirdilər; müəllimlər 35% və valideynlər 40% müşahidə edib. Bu, daha əhatəli və dəstəkləyici mühit təmin etmək üçün diqqət tələb edən sahələri vurğulayır.

Apardığımız təhlil göstərir ki, inklüziv məktəblər Daun sindromlu şagirdlər üçün müsbət sosial təcrübə təmin etsə də, hələ də həll edilməli olan problemlər var. Yaşadlarla əlaqələrin yaxşılaşdırılması və mənfi qarşılıqlı əlaqənin azaldılması bu şagirdlərin təhsil təcrübələrini daha da artırmağa bilər. Gələcək təşəbbüslər daha inklüziv və empatik məktəb mədəniyyəti yaratmaq üçün zorakılığa qarşı proqramlara, yaşadlara dəstək sistemlərinə və müəllim hazırlığına diqqət yetirməlidir.

İstiqamət 2. Akademik göstərici və dəstək

Akademik göstərici və dəstək haqqında məlumatların təhlili Daun sindromlu şagirdlərin inklüziv məktəblərdə akademik olaraq necə təhsil aldıkları ilə bağlı bir neçə əsas fikirləri ortaya qoydu. Aşağıdakı məqamlar əsas nəticələri ümumiləşdirir:

Fərdi dəstək. Daun sindromlu şagirdlər fərdi dəstək planlarından əhəmiyyətli dərəcədə faydalanırlar. Müəllimlər və valideynlər bildirdilər ki, təkbətək repetitorluq və fərdiləşdirilmiş təlim materialları kimi xüsusi müdaxilələr akademik uğur üçün vacibdir.

Sınıf otaqları. Tapşırıqlar və testlər üçün uzadılan vaxt və köməkçi texnologiyalardan istifadə kimi effektiv sınıf otaqları bu şagirdlər üçün daha yaxşı akademik nəticələrə kömək edən kritik amillər kimi vurğulanıb.

Müəllim hazırlığı və münasibətləri. Müəllimlərin hazırlığı və inklüziv təhsilə müsbət münasibəti mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müəllimlərin inklüziv təcrübələr və diferensiasiya üzrə ixtisaslaşdırılmış təlim keçdiyi məktəblər Daun sindromlu şagirdlər arasında daha yüksək akademik nailiyyət göstərdiklərini bildiriblər.

Yaşadlara dəstək. Adətən inkişaf edən şagirdlərin Daun sindromlu yaşadlarına kömək

etdiyi dost proqramları kimi yaşadlara dəstək sistemlərinin həm akademik göstəriciləri, həm də sosial inteqrasiyanı gücləndirdiyi qeyd edilib.

Valideynlərin iştirakı. Valideynlərin tədris prosesində fəal iştirakı, o cümlədən müəllimlərlə müntəzəm ünsiyyət və məktəb fəaliyyətlərində iştirak Daun sindromlu şagirdlərin daha yaxşı akademik nəticələri ilə əlaqələndirilib.

Vizuallaşdırma. Akademik proses və dəstək Daun sindromlu şagirdlərin akademik göstəricilərini və dəstək təcrübələrini, müəllimlər və valideynlər tərəfindən bildirilən müxtəlif dəstək növlərinin tezliyini göstərmək üçün qrafikdən istifadə olunub (Qrafik 2).

Vizuallaşdırma üçün data

Fərdi dəstək:

- Müəllimlər: 80%
- Valideynlər: 75%

Sınıf otaqları:

- Müəllimlər: 70%
- Valideynlər: 65%

Müəllim hazırlığı və münasibəti:

- Müəllimlər: 60%
- Valideynlər: 55%

Yaşadlara dəstək:

- Müəllimlər: 50%
- Valideynlər: 45%

Valideynlərin iştirakı:

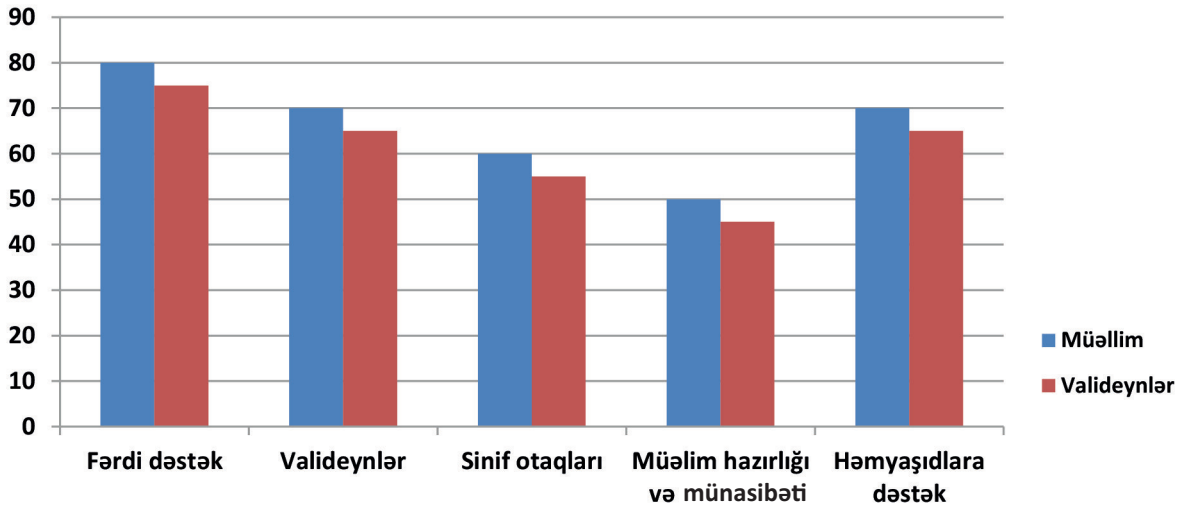
- Müəllimlər: 90%
- Valideynlər: 85%

Qrafikdə müəllimlər və valideynlərin bildirdiyi kimi Daun sindromlu şagirdlər üçün müxtəlif növ dəstəyin faizini göstərir.

Fərdi dəstək: müəllimlərin 80%-i və valideynlərin 75%-i. Bu, akademik uğur üçün fərdiləşdirilmiş müdaxilələrin zəruriliyini və əhəmiyyətini vurğulayan ən yüksək dəstək faizidir.

Sınıf otaqları: Həmçinin yüksək qiymətləndirilir, müəllimlərin 70%-i və valideynlərin 65%-i onun əhəmiyyətini qeyd edib.

Müəllim hazırlığı və münasibətləri: fərdi dəstək və yerləşdirmə ilə müqayisədə daha az səviyyədə bildirilsə də, inklüziv təhsildə daha geniş yayılmış təlimə ehtiyac olduğunu göstərən mühüm amildir.

Qrafik 2 Akademik göstərici və dəstək

Yaşıdlara dəstək: aşağı faizlər potensial inkişaf sahəsini əks etdirir və bu, yaşıdlara dəstək sistemlərinin artırılmasının şagirdlərə akademik fayda verə biləcəyini göstərir.

Valideynlərin iştirakı: həm müəllimlər (90%), həm də valideynlər (85%) tərəfindən çox vacib olduğu bildirilib, valideynlərin övladlarının təhsilini dəstəkləməkdə mühüm rol oynadığı vurğulanıb.

Nəticələr inklüziv şəraitdə Daun sindromlu şagirdlər üçün akademik göstəricilərin və dəstəyin çoxşaxəli xarakterini vurğulayır. Effektiv fərdi dəstək, sinif otaqları və valideynlərin aktiv iştirakı akademik uğurun əsas komponentləridir. Həmçinin bu şagirdlərin akademik nəticələrini daha da yaxşılaşdırmaq üçün davamlı müəllim hazırlığına və yaşıdlara dəstək sistemlərinin təkmilləşdirilməsinə ehtiyac var. Bu sahələrə müraciət etməklə, inklüziv məktəblər Daun sindromlu şagirdlərin akademik və ümumi inkişafına daha yaxşı dəstək verə bilər.

İstiqamət 3: Müəllimin münasibətləri və tədris strategiyaları

Müəllimlərin inklüziv təhsilə münasibəti və tətbiq etdikləri strategiyalar Daun sindromlu şagirdlərin təhsil təcrübələrində həlledici rol oynayır. Araşdırma zamanı bir neçə əsas məqam müəyyənləşdirildi:

Müsbət münasibətlər. Inklüziv təhsilə müsbət münasibət bəsləyən müəllimlər Daun sindromlu şagirdlər üçün daha yaxşı nəticələr əldə etdiklərini bildiriblər. Bu müəllimlər öz tədris strategiyalarını şagirdlərinin müxtəlif ehtiyaclarını ödənməsinə uyğunlaşdırmaq üçün daha çox vaxt və səy sərf edirlər.

İnklüziv tədris strategiyaları. Effektiv strategiyalara diferensiallaşdırılmış təlimat, əməkdaşlıq əsasında öyrənmə, əyani vəsaitlərdən və praktiki fəaliyyətlərdən istifadə daxildir. Bu üsullardan istifadə edən müəllimlər daha yüksək səviyyəli şagird iştirakını və akademik nailiyyətlərini bildiriblər.

Davamlı peşəkar inkişaf. Inklüziv təhsildə davamlı təlim və peşəkar inkişaf imkanları vacibdir. Belə proqramlarda iştirak edən müəllimlər Daun sindromlu şagirdlərin ehtiyaclarını qarşılamaqda özlərini daha inamlı və bacarıqlı hiss etdiklərini bildiriblər.

Birgə tədris. Ümumi təhsil və xüsusi təhsil müəllimlərinin birgə işlədiyi birgə tədris modellərinin xüsusilə effektiv olduğu aşkar edilib. Bu yanaşma sinifdə daha çox uyğunlaşdırılmış dəstəyə və daha geniş spektrli tədris strategiyalarının həyata keçirilməsinə imkan verir.

İstiqamət 4: Valideynlərin iştirakı və məmnunluğu

Valideynlərin iştirakı Daun sindromlu şagirdlərin təhsil uğurunun kritik komponentidir. Nəticələrimiz aşağıdakı aspektləri vurğulayır:

Fəal iştirak – Müəllimlərlə müntəzəm ünsiyyət və məktəb fəaliyyətlərində iştirak etməklə övladının təhsili ilə fəal məşğul olan valideynlər övladlarının təhsil təcrübəsindən daha yüksək səviyyədə məmnun olduqlarını bildiriblər.

Məktəblərlə əməkdaşlıq – Valideynlər və məktəblər arasında səmərəli əməkdaşlıq vacibdir. Verdikləri töhfənin qiymətləndirildiyini və övladlarının təhsili ilə bağlı qərar vermə prosesinin bir hissəsi olduqlarını hiss edən valideynlər daha çox məmnunluq ifadə ediblər.

Dəstək şəbəkələri – Valideyn dəstək qrupları və vəkillik təşkilatları kimi dəstək şəbəkələrinə giriş də qiymətli resurs kimi qeyd edilib. Bu şəbəkələr valideynlərə məlumat, emosional dəstək və təhsil sistemində navigasiya ilə bağlı praktiki məsləhətlər verir.

Valideynlərin qarşılaşdığı çətinliklər – Onların cəlb edilməsinə baxmayaraq, bir çox valideynlər bəzi pedaqoqlar tərəfindən anlayışın olmaması və ixtisaslaşmış dəstək üçün məhdud resurslar kimi çətinliklərlə üzləşdiklərini bildiriblər. Bu problemlərin həlli valideynlərin məmnunluğunu və iştirakını artırmaq üçün vacibdir.

İstiqamət 5: İnküziv təhsildə çətinliklər və maneələr

İnküziv təhsilin bir çox üstünlükləri olsa da, həll edilməli olan əhəmiyyətli problemlər və maneələr də var. Araşdırma nəticəsində aşağıdakı əsas problemlər aşkar edilib:

Resursların çatışmazlığı. Bir çox məktəblər ixtisaslaşdırılmış kadrlar üçün kifayət qədər maliyyələşmə, müəllimlər üçün qeyri-adekvat təlim və köməkçi texnologiyalara məhdud çıxış daxil olmaqla, resursların çatışmazlığından xəbər verib. Bu resurs boşluqları inküziv təcrübələrin effektiv həyata keçirilməsinə mane olur.

Davranış maneələri. Bəzi müəllimlərdən və yaşlılarından mənfi münasibət və aşağı gözləntilər Daun sindromlu şagirdlərin təhsil təcrübələrinə təsir edə bilər. Maarifləndirmə

kampaniyaları və həssaslıq təlimləri vasitəsilə bu münasibət maneələrinin aradan qaldırılması çox vacibdir.

Davamlı olmayan icra. İnküziv təhsilin tətbiqi məktəblər və regionlar üzrə geniş şəkildə dəyişir. Bəzi məktəblər yaxşı qurulmuş inküziv təcrübələrə malikdir, digərləri isə adekvat dəstəyi təmin etməkdə çətinlik çəkirlər. Bu uyğunsuzluq təhsil nəticələrində qeyri-bərabərliyə səbəb ola bilər.

Sosial təcrid. Daun sindromlu bəzi şagirdlər inküziv şəraitdə olmalarına baxmayaraq hələ də sosial təcrid yaşayırlar. Məktəblər həqiqi sosial inteqrasiyanı və yaşlıların qəbulunu təşviq edən inküziv mədəniyyəti inkişaf etdirməlidirlər.

NƏTİCƏ

İnküziv təhsildə problemlərin və maneələrin aradan qaldırılması üçün artan resurslar, müsbət münasibət, müəllimlər üçün davamlı peşəkar inkişaf, aktiv valideynlərin iştirakı və effektiv siyasətləri özündə birləşdirən çoxşaxəli yanaşma tələb olunur. Birgə işləməklə, müəllimlər, valideynlər və digər maraqlı şəxslər Daun sindromlu şagirdlərin akademik və sosial inkişafını dəstəkləyən inküziv mühit yarada bilərlər.

Daun sindromlu şagirdlərin inküziv məktəblərdə təhsil təcrübələri təhsil sistemində həm əldə edilmiş tərəqqi, həm də davam edən problemləri vurğulayır. İnküziv məktəblər effektiv şəkildə həyata keçirildikdə, bu şagirdlərə yaşlıları ilə yanaşı akademik inkişaf, sosial inteqrasiya və şəxsi inkişaf imkanları təklif edir. İnküziv təhsilin müsbət təsiri Daun sindromlu şagirdlərin özünə inamının artmasında və sosial bacarıqlarının yüksəlməsində özünü göstərir. Bununla belə, uğurlu inküzivliyə nail olmaq davamlı dəstək, uyğunlaşdırılmış təlimat strategiyaları və pedaqoqlar üçün davamlı peşəkar inkişaf tələb edir. Biz irəlilədikcə, əməkdaşlıq mühitini inkişaf etdirmək, məlumatlılığı təşviq etmək və bütün şagirdlərin inkişaf etmək üçün lazım olan resursları və təşviqi almasını təmin etmək çox vacibdir. Tam inküziv təhsilə doğru proses davam edir, lakin mövcud maneələri

aradan qaldırmaq və uğurları qeyd etməklə biz bütün şagirdlər üçün daha ədalətli və dəstəkləyici öyrənmə mühiti istiqamətində işləyə bilərik.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Buckley, S., Bird, G., & Sacks, B. (2006). Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. *Down Syndrome Research and Practice*, 9, 51-53.
- 2 Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9 (3) pp 54-67.
- 3 Burgoyne, K., Duff, F.J., Clarke, P.J., Snowling, M.J., Buckley, S.J., Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53, 1044-1053.
- 4 Burgoyne, K., Duff, F.J., Snowling, M., Buckley, S.J., & Hulme, C. (2013). Training phoneme blending skills in children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 29 (3) 273-290.
- 5 Colozzo, P., McKeil, L., Petersen, J.M., & Szabo, A. (2016). An early literacy program for children with Down syndrome: changes observed over a year. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability* 13, 102-110.
- 6 Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn and Bacon.
- 7 Friend, M., & Shamberger, C. (2008). Inclusion. In T. L. Good (Ed.), *Twenty-first century education [Volume II-Students]* (pp. 124-130). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 8 Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- 9 Hughes, J. (2006). Inclusive education for individuals with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 6(1), 1-3. <http://doi.org/10.3104/practice.370>
- 10 Hulme, C., Goetz, K., Brigstocke, S., Nash, H.M., Lervag, A., & Snowling, M.J. (2012). The growth of reading skills in children with Down syndrome. *Developmental Science*, 15, 320-329.
- 11 Johnson, M., & Lee, A. (2019). "The Impact of Inclusive Education on Students with Disabilities." *Journal of Special Education*, 45(2), 112-127. doi:10.1016/j.jse.2018.12.005
- 12 Kari-Anne, B.N. (2016). Development of Phonological Awareness in Down Syndrome: A Meta-Analysis and Empirical Study. *Developmental Psychology*, 52, 177-190.
- 13 Lemons, C.J., & Fuchs, D. (2010). Modeling response to reading intervention in children with Down syndrome: an examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, 45, 134-168.
- 14 McLaughlin, K.A., Weissman, D., & Bitran, D. (2019). Childhood adversity and neural development: A systematic review. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 277-312.
- 15 Mengoni, S.E., Nash, H., & Hulme, C. (2013). The benefit of orthographic support for oral vocabulary learning in children with Down syndrome. *Journal of Child Language* 40, 221-243.
- 16 Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2011). Follow-up study on reading comprehension in Down's syndrome: The role of reading skills and listening comprehension. *International Journal of Language and Communication Disorders* 46, 231-242.
- 17 Shadorskaya, L.A., Vechkanova, I.G. (2016). Tekhnologii sotsial'no-psixologicheskoy adaptatsii detey s sindromom Dauna v razlichnykh sotsial'no-kul'turnykh usloviyakh.
- 18 Yudina, T.A., Alekhina, S.V. (2016). Psixologo-pedagogicheskiye usloviya vklyucheniya detey s SD v inkluzivnyye klassy nachal'noy shkoly. //Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal, №1. Rezhim dostupa:<http://cyberleninka.ru/article/n/psixologo-pedagogicheskiye-usloviya-vklyucheniya-detey-s-sindromom-dauna-v-inkluzivnyye-klassy-nachalnoy-shkoly>

TƏHSİLİN GƏLƏCƏYİNİ FORMALAŞDIRAN TENDENSIYALAR

İLHAM ƏHMƏDOV

Dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti.

E-mail: ziya-innov@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0009-5635-8945>

Məqaləyə istinad:

Əhmədov İ. (2024). Təhsilin gələcəyini formalaşdıran tendensiyalar. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (708), səh. 60–68

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.013

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.08.2024

Qəbul edilib: 30.08.2024

ANNOTASIYA

Əsas iqtisadi, siyasi, ictimai, texnoloji tendensiyalar kontekstində təhsilin gələcəyinin öyrənilməsi çox zəruridir. Bu, dövlətə, cəmiyyətə və insanlara öz gələcəklərini proqnozlaşdırmağa, dəyişən dünyanın tələblərinə uyğunlaşmağa imkan verir. Dəyişən mürəkkəb dünyada bu, formal və qeyri-formal təhsil arasındakı münasibətləri, təhsilin məzmunu və metodlarını yenidən dəyərləndirməyə və dərk etməyə imkan verə bilər. Getdikcə daha çox rəqəmsallaşan dünyada bu tendensiyalar biliyin və təlimin təbiətinə dəyişdirici təsir edə bilər. Təhsilin gələcəyi barədə düşünmək, problemlərin həllini gələcəyə saxlamaq yox, gələcəyin hadisələrini indiki zamana gətirmək gələcəyə daha yaxşı hazırlaşmağa imkan verəcək.

Açar sözlər: Təhsilin gələcəyi, texnoloji tendensiyalar, rəqəmsallaşma, davamlı inkişaf, innovasiya.

ТЕНДЕНЦИИ ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ БУДУЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИЛЬХАМ АХМЕДОВ

Доцент Азербайджанского Государственного Педагогического Университета. E-mail: ziya-innov@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0009-5635-8945>

Цитировать статью:

Ахмедов И. (2024). Тенденции определяющие будущее образование.

Азербайджанская школа.
№ 3 (708), стр. 60–68

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.013

Статья поступила в редакцию: 06.08.2024

АННОТАЦИЯ

Изучение будущего образования в контексте основных экономических, политических, социальных и технологических тенденций необходимо для того, чтобы образование помогало людям развиваться как личности, граждане и профессионалы. В сложном и быстро меняющемся мире это может потребовать переосмысления отношений между формальным и неформальным обучением, а также переосмысления содержания и способа предоставления образования. В мире, который становится все более цифровым, эти переплетающиеся и развивающиеся тенденции могут повлиять на саму природу знаний и обучения. Размышлять о будущем образования не означает просто отодвигать проблемы в будущее, верное решение – это переносит будущие события в настоящее, чтобы учиться и готовиться.

Ключевые слова: Будущее образования, технологические тенденции, цифровизация, устойчивое развитие, инновация.

TRENDS SHAPING THE FUTURE OF EDUCATION

ILHAM AKHMEDOV

Associate Professor, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: ziya-innov@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0009-5635-8945>

To cite this article:

Akmedov I. (2024). Trends shaping the future of education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 60–68

DOI: [10.30546/32898065.2024.3.013](https://doi.org/10.30546/32898065.2024.3.013)

Article history

Received: 06.08.2024

Accepted: 30.08.2024

ABSTRACT

Studying the future of education in the context of major economic, political, social, and technological trends is very necessary. This allows the state, society, and individuals to predict their future and adapt to the demands of a changing world. In a changing and complex world, this may allow for re-evaluating and rethinking the relationship between formal and informal education, as well as the content and methods of teaching. In an increasingly digital world, these trends can have a transformative impact on the nature of knowledge and learning. Thinking about the future of education will not be about postponing solutions to problems but about bringing future events into the present, allowing for better preparation for the future.

Keywords: The future of education, technological trends, digitalization, sustainable development, innovation.

ВВЕДЕНИЕ

Мир является свидетелем растущего разрыва между необходимостью экономического роста и ограниченностью ресурсов нашей планеты; между ростом благосостояния некоторых и благосостоянием многих. Быстрые технологические изменения могут не помочь насущным социальным потребностям, и, несмотря на расширение возможностей связи, многие чувствуют себя одинокими и лишенными голоса.

Улучшение образования часто предлагается в качестве решения этих разнообразных проблем. Изучение будущего образования в контексте основных экономических, политических, социальных и технологических тенденций необходимо для того, чтобы образование помогало людям развиваться как личности, граждане и профессионалы. В сложном и быстро меняющемся мире это может потребовать переосмысления отношений между формальным и неформальным обучением, а также переосмысления содержания и способа предоставления образования. В мире, который становится все более цифровым, эти переплетающиеся и развивающиеся тенденции могут повлиять на саму природу знаний и обучения¹.

Размышлять о будущем образования не означает просто отодвигать проблемы в будущее. Скорее, ответственная политика переносит будущие события в настоящее, чтобы учиться и готовиться. Цель исследователей этой проблемы, бросить вызов, вдохновить и прежде всего, побудить педагогов задаться вопросом: «Что глобальные тенденции означают для будущего системы образования? И что мы можем сделать?»

Тенденции, формирующие образование – это мегатенденции, влияющие на будущее образования, от раннего детства до обучения на протяжении всей жизни. Экономический

рост помог миллионам людей выбраться из нищеты и повысил уровень жизни во всем мире. Тем не менее, несмотря на рост благосостояния, социально-экономическое неравенство расширяется, а нерациональное использование ресурсов создает нагрузку на нашу окружающую среду. Поскольку мы все чаще ищем новые экономические возможности за пределами нашей планеты, растущее давление, такое как быстрое старение населения, придает дополнительную актуальность переосмыслению моделей роста, чтобы совместить общее процветание и устойчивую жизнь².

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ

Образование традиционно способствовало экономическому росту, обеспечивая социальную мобильность и развивая компетенции, необходимые людям для участия в экономике. Предоставление высококачественного образования на протяжении всей жизни, является ключом к повышению квалификации и переквалификации, необходимым всем гражданам, чтобы внести свой вклад в жизнь общества, независимо от их возраста. Это также важно для повышения осведомленности об окружающей среде и развития навыков технического и критического мышления, необходимых для устойчивого будущего.

Сочетание роста и устойчивого развития также означает изменения в нашей рабочей и частной жизни. Неуклонное сокращение рабочего времени, наблюдаемое сто лет назад, а также рост гибкой работы, такой как неполный рабочий день или удаленная работа тоже влияет на нашу жизнь, работу и образование. Цифровые технологии все чаще помогают нам управлять нашей личной жизнью: от отслеживания ежедневных шагов до организации свиданий.

¹ <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf>

² Учитель будущего: инновационный опыт и успешные педагогические практики: монография. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2020. 260 с.

Образование может помочь создать общество, в котором обо всех членах заботятся, обеспечивая поддержку, которую невозможно найти где-либо еще. Надежные системы обучения на протяжении всей жизни могут обеспечить адаптивность и устойчивость, необходимые для будущей работы. Эти тенденции также вызывают вопросы: какова роль образования в подготовке к жизни вне работы, для непрерывного обучения вне контекста формального образования? Как системы образования могут лучше распознавать и развивать то, чему учат вне школы?

Цифровые технологии позволяют получать почти бесконечные данные и информацию, предоставляя новые мощные средства для принятия решений и для решения проблем. Тем не менее, возникли новые проблемы, например, как бороться с обильной, иногда фальшивой или вводящей в заблуждение информацией в быстро меняющемся контексте и как лучше всего успешно мобилизовать наш коллективный разум (Дутко, 2019).

В современном мире большой объем информации и знаний сопровождается большей неопределенностью. Эффективное управление знаниями имеет решающее значение как для отдельных лиц, так и для коллективов.

Продвижение соответствующих исследований и расширение масштабов эффективных инноваций является ключом к повышению качества образования. Но эта легкодоступная вселенная информации вызывает важные вопросы, точно так же, как мощные алгоритмы поднимают вопросы этики, прозрачности и подотчетности. Как мы можем помочь всем людям не только получить доступ к информации, но и знать, что с ней делать, когда она у них есть? Можем ли мы разработать более инклюзивное управление, улучшить использование и качество фактических данных и повысить общественное доверие?

В глобальном и цифровом мире индиви-

дуализация и выбор все больше определяют нашу жизнь, а традиционные связывающие силы, такие как религия и государственность, во многих странах приходят в упадок. Виртуальный мир облегчает исследование идентичности совершенно новыми способами, давая отдельным лицам и группам больше голоса и открывая новые формы принадлежности. Тем не менее, общества становятся все более фрагментированными, и многие формы неблагоприятного положения и дискриминации остаются неоспоримыми.

Образование должно удовлетворять потребности самых разных учащихся, одновременно развивая глобальные компетенции для XXI века. Образование может помочь социализировать учащихся, привить им общие нормы и ценности, одновременно поддерживая позитивную идентичность и свободу действий, необходимые для продолжения обучения и благополучия. Выявление и сокращение дискриминации и неблагоприятного положения является ключевым первым шагом на пути к обеспечению доступного, адаптируемого и недорогого образования для всех.

Карантин и социальное дистанцирование во время пандемии заставили нас задуматься о наших отношениях с другими, с природой и с самими собой. Мы должны найти новую взаимосвязь между инновациями и прогрессом, технологически возможными возможностями и нашими социальными и планетарными потребностями. Изменение климата дало нам императив; Продолжающиеся достижения в области физического, когнитивного и эмоционального развития еще больше поднимают фундаментальные вопросы о том, что значит быть человеком.

Образование может способствовать развитию процветающих отношений с нашим разумом и телом, с другими людьми и с миром природы. Это ключ к тому, чтобы помочь нам обдумать возникающие социальные и этические проблемы, принимая во внимание индивидуальное, а также коллективное и планетарное благополучие.

Соединение глобальных тенденций с образованием — это средство расширения нашего кругозора и информирования для принятия решений. Но думать о будущем означает учитывать сложную эволюцию существующих тенденций, а также потенциальные события и потрясения. Таким образом, это связывает тенденции со сценариями ОЭСР для будущего школьного образования, представляя альтернативные варианты будущего, чтобы подтолкнуть педагогов быть готовым к неожиданностям. Это очень важно: как напоминает нам пандемия COVID-19, будущее может и удивит нас!

Какое влияние изменение климата окажет на наши образовательные учреждения в следующем десятилетии? Готовы ли наши исследовательские и инновационные системы к эпохе глобальной, открытой науки? Что означает для школ тот факт, что наше общество становится более индивидуальными и разнообразными?

Исследования в направлении определение будущего образование, тенденции, формирующие образование призвана поддержать долгосрочное стратегическое мышление в сфере образования. В нем должны быть представлены обзоры важных экономических, социальных, демографических и технологических тенденций и подниматься актуальные вопросы об их влиянии на образование.

Изучение будущего образования в контексте мировых тенденций преследует две основные цели:

1) необходимо лучше подготовить образование к происходящим преобразованиям в экономической, социальной и технологической сферах. Образование должно развиваться, чтобы продолжать выполнять свою миссию по поддержке развития личности, гражданина и профессионала. Лучшее понимание того, как меняется наш мир, является ключевым первым шагом в этом направлении.

2) наблюдение за текущими тенденциями помогает нам задуматься о потенциале об-

разования в их формировании. Предоставляя компетенции, необходимые для работы в современном мире, образование потенциально может влиять на жизненные результаты наиболее обездоленных слоев населения. Это может помочь в борьбе с растущей фрагментацией наших обществ и дать людям возможность реализовать изменения в своих сообществах.

Проект « Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Будущее образования и навыков: Образование 2030» – это исследование и прогноз возможного будущего образования в мире. В центре внимания – дети, которые в настоящий момент обучаются в начальной школе, а к 2030 году будут представлять основную часть населения, вступающую в рабочий возраст. Проект направлен на школьное образование, как общее, так и профессиональное, и частично построен на основе методологии исследования PISA, а также использует наработки исследования TIMSS.

В задачи проекта «Образование 2030» входит разработка концептуальных рамок образования и анализ основных образовательных программ разных стран. Помимо этого, планируется проектирование учебной среды, способной наиболее эффективно поддерживать развитие компетенций учащихся. В настоящий момент уже 15 стран приняли участие в заполнении вопросника по анализу учебных программ, а еще 5 стран выразили готовность присоединиться к исследованию.

Хотя все включенные тенденции актуальны для образования, не все соответствующие тенденции представлены в этом проекте. Критерием отбора было наличие сопоставимых на международном уровне, постоянно действующих данных из ОЭСР и других надежных источников данных. Основное внимание уделяется странам ОЭСР, хотя при их наличии включаются и более широкие глобальные данные. Хотя долгосрочные тенденции были приоритетными для включения, в некоторых случаях тен-

денции намечаются за более короткий период – например, для быстро меняющихся технологических тенденций.

Эта проект не дает окончательных ответов: это не аналитический отчет и не статистический сборник, и, конечно, это не заявление о политике ОЭСР в отношении этих различных событий. Несмотря на то, что тенденции устойчивы, вопросы, поднятые в этом проекте в отношении образования, носят наглядный и наводящий на размышления характер.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Тенденции, формирующие образование ориентирована на политиков, исследователей, лидеров образования, администраторов и учителей. Он также будет интересен студентам и широкой общественности, включая родителей. Мы приглашаем пользователей посмотреть дальше и добавить к этому основному охвату примеры тенденций из своих стран или регионов. Важно отметить, что будущее всегда в процессе создания. Поэтому целесообразно рассмотреть как совокупность тенденций, так и различные пути их развития в будущем.

Мнения по поводу исторических событий расходятся, и даже при наличии согласия будущее редко является плавным продолжением моделей прошлого. Более того, мы не знаем заранее, какие тенденции сохранятся, а какие изменят курс и в каком контексте. Иногда мы можем просто ошибаться.

«Телевидение не просуществует долго, потому что люди скоро устанут каждый вечер смотреть на фанерный ящик» (Дэррил Занук, кинопродюсер, 1946 г.).

Точно так же нет гарантии, что тенденции, которые были важными в прошлом или кажутся таковыми сейчас, останутся важными; возникающие тенденции, едва заметные в данный момент, могут стать критически важными в будущем.

«Удаленные покупки, хотя и вполне осу-

ществимы, потерпят неудачу». — Журнал Time, 1966 г.

В отсутствие каких-либо конкретных фактов или свидетельств о будущем единственный способ осмысленно понять будущее – это диалог. Будущее нельзя пассивно наблюдать. Его необходимо активно обсуждать, чтобы извлечь из него уроки. Эти знания затем можно использовать для определения и согласования действий на сегодняшний день.

Исследование посвященные тенденциям формирующие образование призвана дать творческую пищу для размышлений о долгосрочном стратегическом будущем образования. Он использовался в министерствах, международных организациях, профессиональных и студенческих организациях и других группах гражданского общества в рамках стратегического планирования. Он был интегрирован в учебные программы подготовки учителей, использовался учителями в классах и использовался школьными советами и родителями для упражнений на будущее.

Влияние большинства тенденций будет зависеть от географических, исторических, политических или культурных обстоятельств (Дутко, 2019). Некоторые тенденции развиваются медленно (за последние 100 лет глобальная температура выросла примерно на 0,8°C), в то время как другие тенденции более динамичны (количество активных пользователей Facebook выросло с нуля до 1 миллиарда за восемь лет). Медленные тенденции дают больше времени подумать о том, что они означают и как на них реагировать, но их также может быть трудно изменить. Например, изменение климата может быть медленным, но его потенциальное воздействие огромно и может угрожать жизни на нашей планете.

Даже если тенденции непредсказуемы, на них зачастую можно повлиять. Например, небольшие индивидуальные шаги со стороны родителей и сверстников могут повлиять на уровень киберзапугивания в

школах. Более широкие скоординированные действия нескольких игроков, включая школьные советы и правительство, смогут изменить политику и нормативно-правовую базу в отношении киберзапугивания. Все эти элементы важны для уменьшения распространённости этой вредной тенденции.

Важно создать гибкость для реагирования на неожиданности. Например, планирование действий в чрезвычайных ситуациях для борьбы с экстремальными погодными явлениями в городах будет включать в себя множество сценариев, каждый из которых может или не может быть задействован в случае крупного кризиса. Ключевым моментом является сохранение гибкости и оперативности даже в непредвиденных обстоятельствах. (Готовкина, Солоненко, 2022).

Большая часть наших представлений о будущем линейна и основана на расширении существующих в настоящее время тенденций. Но не все тенденции одинаковы. Некоторые тенденции, например, связанные с ростом населения или изменением климата, легко поддаются долгосрочному планированию. Другие менее предсказуемы, например тенденции в сфере технологий или молодежной культуры. Тенденции замедляются, ускоряются, изгибаются и разрушаются. И как напоминает нам пандемия COVID-19, непредвиденные события могут разрушить даже давние тенденции.

Перед лицом быстро меняющихся тенденций и неожиданных событий использование сценариев позволяет нам изучить последствия множества альтернативных вариантов будущего. Четыре сценария ОЭСР для будущего школьного образования были разработаны на временной интервал примерно 15-20 лет: достаточно долго, чтобы произошли существенные изменения за пределами непосредственных политических циклов, но не настолько далекие, чтобы быть слишком отдалёнными для всех, кроме

футуристов и провидцы. Чтобы реализовать наше видение и приготовить образовательные системы к будущему, мы должны учитывать не только изменения, которые представляются наиболее вероятными, но и те, которых мы совсем не ожидаем.

СЦЕНАРИИ БУДУЩЕГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Размышления над будущим образования побуждают нас думать о разных вариантах развития событий и способствуют развитию гибких и сенситивных систем. Сценарии OECD описывают следующие возможные альтернативы:

1. Обучение расширяет горизонты. Продолжает расти роль формального обучения. Международные связи и технический прогресс поддерживают индивидуализированное обучение. А вот структура и процессы школьного обучения остаются неизменными.

2. Обучение на аутсорсе. Традиционные школьные системы распадаются, тогда как общество начинает напрямую привлекать в образование своих граждан. Получать знания помогают различные частные и гибкие организации, где ключевой игрок — цифровые технологии.

3. Школы как учебные хабы. Школы остаются с нами, но эксперименты и разнообразие уже стали новой нормой. Открывая дверь, школы объединяются со своими общинами и способствуют распространению постоянно меняющихся форм обучения. Приветствуется общественное вовлечение и социальные инновации.

4. Пошаговое обучение. Обучение отныне с нами всегда и везде. Различия между формальным и неформальным обучением стираются, в то время как социум делает ставки на силу гаджетов³.

Каждое из этих альтернативных вариан-

³ <https://osvitoria.media/ru/experience/yakoyu-bude-osvita-cherez-20-rokiv-4-mozhlyvi-stsenariyi-2/>

тов будущего описано в разных исследованиях и структурировано вокруг четырех общих принципов проектирования:

- 1) цели и функции,
- 2) организация и структуры,
- 3) преподавательский состав,
- 4) управление и геополитика.

Мы с вами можем построить бесконечное количество подобных сценариев. Будущее возможно в любом сочетании и, вероятно, будет выглядеть совсем иначе в разных уголках мира. Несмотря на это, такое наше обширное мышление дарит инструменты изучения последствий для целей и функций образования, для организации и структурирования образовательных процессов, для понимания того, в чем будут нуждаться педагоги и как будет работать государственная политика в сфере образования. В конце концов, это заставит нас больше думать о том будущем, которого мы желаем нашему образованию. Это значит убрать напряжение из таких дилемм:

1. Каков правильный баланс между модернизацией и уничтожением старого?

2. Как подружить новые цели со старыми структурами?

3. Каким образом мы можем оказать поддержку местным ученикам, студентам и учителям с глобальным мышлением?

4. Как нам стимулировать инновации, признавая при этом социально глубоко консервативный характер образования?

5. Как мы будем создавать и стимулировать новый потенциал при существующих возможностях?

6. Как нам перестроить пространство, людей, время и технологии для создания мощной образовательной среды?

7. Если возникнут разногласия, чей голос будет определяющим?

8. Кто будет нести ответственность за наиболее уязвимых членов общества?⁴.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мышление о будущем призвано способствовать размышлениям и дискуссиям. Прежде всего, мы надеемся, что разные пользователи этого отчета зададут вопрос: «Что эта тенденция может означать для моей работы, и готовы ли мы к различным сценариям?». Или еще лучше: «Как эти тенденции и сценарии, взятые в совокупности, переопределяют контекст, в котором я принимаю решения?». Это может помочь оценить нашу готовность к различным возможным вариантам будущего и подготовиться уже сейчас.

Литература

- 1 Будущее образования: глобальная повестка. <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf>
- 2 Готовкина, М.С., Солоненко, А.А. (2022). Высшее образование будущего в цифре: социологический аспект. Vol. 15, No. 3. Proceedings from Higher Educational Institutions. Sociology. Economics. Politics.
- 3 Гаибова, В.Е. Цифровизация высшего образования: опыт применения новых дидактических моделей в высшей школе. <https://e-koncept.ru/2022/221083.htm>.
- 4 Дутко, Н.П. (2019). Особенности педагогической системы цифрового обучения в школе // Современное педагогическое образование. №12. с.107–109.
- 5 Цифровизация образования: вызовы современности. Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Чебоксары, 13 ноября 2020 г.).
- 6 Учитель будущего: инновационный опыт и успешные педагогические практики: монография. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2020. 260 с.
- 7 Каким будет образование через 20 лет? 4 возможных сценария. <https://osvitoria.media/ru/experience/yakoyu-bude-osvita-cherez-20-rokiv-4-mozhlyvi-stsenariyi-2/>

⁴ <https://osvitoria.media/ru/experience/yakoyu-bude-osvita-cherez-20-rokiv-4-mozhlyvi-stsenariyi-2/>

MÜHARİBƏDƏN ƏZİYYƏT ÇƏKMİŞ ŞAĞİRD LƏRİN RİFAHININ YÜKSƏLDİLMƏSİNDƏ MƏKTƏBİN ROLU

GÜNAY RÜSTƏMLİ, ADA universitetinin magistrantı, Ağdam rayon, Sarıcalı kənd tam orta məktəbin riyaziyyat müəllimi.

E-mail: rustemligunay91@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-4424-6618>

ZƏHRA ZEYNALOVA, ADA universitetinin magistrantı, Göygöl rayon, Texniki və Təbiət Fənləri təmayüllü liseyin direktoru.

E-mail: goygol_lisey@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0009-13077406>

NEYMƏT RÜSTƏMLİ, ADA universitetinin magistrantı, Ağdam rayon, 91 nömrəli tam orta məktəbin direktoru. E-mail: turksoylu@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0004-7834-1929>

Məqaləyə istinad:

Rüstəmli G., Zeynalova Z., Rüstəmli N. (2024). Mühəribədən əziyyət çəkmiş şagirdlərin rifahının yüksəldilməsində məktəbin rolu. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (708), səh. 69–83

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.017

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 31.04.2024

Qəbul edilib: 25.07.2024

ANNOTASIYA

Bu məqalədə Ağdam rayonunun keçmiş cəbhə xəttində yerləşən məktəblərdə mühəribə nəticəsində travma almış və mühəribədən əziyyət çəkmiş IX–XI sinif şagirdlərinin rifahının artırılmasında məktəbin rolu təhlil edilib. Aparılan sorğu əsasında “şagird emosiyaları” və “məktəb mühiti” başlıqları altında təqdim olunan suallar vasitəsilə şagirdlərin sosial, emosional və psixoloji vəziyyəti araşdırılıb. Araşdırma nəticəsində o qənaətə gəlinib ki, məktəblərdə tədris olunan fənlər və dərslərdən məşğələlərlə şagirdlərin mənəvi və intellektual rifahını yüksəltmək mümkündür.

Açar sözlər: Silahlı münaqişə, mühəribə travmaları, şagird rifahı, məktəbin rolu, Ağdam rayonu.

THE ROLE OF THE SCHOOL IN PROMOTING THE WELFARE OF WAR-AFFECTED STUDENTS

GUNAY RUSTAMLI, Master's Student, ADA University, Mathematics Teacher at Saricali Village Secondary School, Aghdam District.
E-mail: rustemligunay91@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-4424-6618>

ZAHRA ZEYNALOVA, Master's Student, ADA University, Director of the Technical and Natural Sciences-Oriented Lyceum, Goygol District.
E-mail: goygol_lisey@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0009-13077406>

NEYMAT RUSTAMLI, Master's Student, ADA University, Director of Secondary School No. 91, Aghdam District. E-mail: turksoylu@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0004-7834-1929>

To cite this article:

Rustamli G., Zeynalova Z., Rustamli N. (2024). The role of the school in promoting the welfare of war-affected students. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 69–83

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.017

Article history

Received: 31.04.2024

Accepted: 25.07.2024

ABSTRACT

In this article, the role of schools located on the former frontline in the Aghdam district is analyzed in improving the well-being of students in grades IX to XI who have suffered trauma and hardships due to the war. Based on a survey conducted with students, their social, emotional, and psychological conditions were examined through questions presented under the headings "student emotions" and "school environment." The research findings suggest that it is possible to enhance students' moral and intellectual well-being through subjects taught in schools and extracurricular activities.

Keywords: Armed conflict, war traumas, student well-being, role of school, Aghdam region.

GİRİŞ

Birləşmiş Millətlər Təşkilatının (BMT, 1990) Uşaq Hüquqları Konvensiyasının müvafiq bəndlərinə əsasən hər bir uşağın sağlam böyümək, yaşamaq və təhsil almaq hüququ yaşadığı dövlətin əsas öhdəliyidir. Lakin dünyanın bir çox yerlərində təhsilə təsir göstərən silahlı münaqişələr üzündən bu öhdəlikləri yerinə yetirmək mümkün olmur. Münaqişə bölgələrində təhsil davam etdirilsə də, bu, keyfiyyətə mənfi təsir edir. Müharibələr zamanı ya məktəblər dağıdılır, ya şagirdlər öldürülür, ya da onlar müharibəyə görə yaşadığı ərazini tərk edir və təhsil hüququndan məhrum olunur (Gencer, 2017). Dünyada hər il təxminən 250 milyon uşaq silahlı münaqişələrdən əziyyət çəkir. 75 milyon uşaq isə müharibə və münaqişələr üzündən təhsildən uzaq düşür (Maya Vafki, 2019). Münaqişə sona çatdıqdan sonra ərazilərdə basdırılan minalar və bombalar hər il dünyada minlərlə uşağın ölümünə və ya əlilliyinə səbəb olur (Gencer, 2017).

1988-ci ildən etibarən Azərbaycan və Ermənistan arasında baş verən silahlı münaqişələr dövründə sərhədboyu və cəbhəyanı ərazilərdə yüzlərlə məktəbdə minlərlə şagird təhsil alıb. Bu məsələyə təkcə Ağdam regionu aspektindən baxdıqda görünür ki, işğaldan əvvəl Ağdam rayonunda (1993-cü ilə qədər) 2966 müəllimin işlədiyi və 29478 şagirdin təhsil aldığı 99 məktəb fəaliyyət göstərmiş (İbrahimova, 2022). Lakin rayon ərazisinin 70 faizi işğal olunandan sonra Ağdam rayonunun 20 kəndi 1993-cü ildən cəbhə xəttinə, bu kəndlərdəki məktəblər isə cəbhə xəttindəki təhsil ocağına çevrilib. Məktəblər müharibə zamanı hərbi hissə kimi istifadə olunub, atəşkəs dövründə isə dəfələrlə atəşkəsin pozulması nəticəsində müəssisələr zərər görüb. 2016-cı ilin "Aprel döyüşləri"ndə və 2020-ci il "Vətən müharibəsi"ndə Ağdam rayonunun cəbhə xəttində yerləşən Sarıcalı, Qaradağlı, Məhrizli, Gülbəharlı kəndlərində və Baharlı qəsəbəsində yerləşən məktəblər artilleriya zərbəsi ilə dağıdılıb. Atəşkəs rejiminin pozulması zamanı 34 məktəbli erməni terrorunun və minaların qurbanı olub, onlardan 14-ü həlak olub, 20-si yaralanıb (İbrahimova, 2022).

Ermənistanın Azərbaycan torpaqlarını işğal etməsi cəbhə bölgəsinə çevrilən Ağdam rayonunda yuxarıda ifadə edildiyi kimi təhsilin kəmiyyət və keyfiyyət göstəricilərinə mənfi təsiri olub. Bu təsiri sadəcə fiziki və ya maddi olaraq qəbul etmək doğru olmaz. Belə ki, mənəvi və psixoloji təsirləri uzun müddət qalıcı olub və olmaqdadır.

PROBLEM

Qarabağ münaqişəsi zamanı şagirdlərin təhsildən uzaqlaşması məktəblərinin silahlı hücumla məruz qalması onların emosional və psixoloji rifahına mənfi təsir edib. Bu təsirlər nəticəsində onların akademik nəticələri zəifləyib, məktəblərdə mənfi davranış göstərənlərin kəmiyyəti artıb. Məktəb isə bu problemlərə həll tapmaqda çətinlik çəkir (Karakoç, 2022).

TƏDQIQATIN MƏQSƏDİ

Bu layihənin məqsədi Ağdam rayonunda köhnə cəbhə xəttində yerləşən kəndlərdə şagirdlərin rifah səviyyəsini öyrənmək, onların əhval-ruhiyyəsinin yaxşılaşdırılmasında məktəbin rolunu müəyyən etmək və mövcud vəziyyətə uyğun təkliflər verməkdir. Məktəblərdə şagirdlərin rifahının öyrənilməsi üçün bir çox ölkələrdə müxtəlif vaxtlarda tədqiqatlar aparılıb. Təbii ki, coğrafi məkan, zaman, sosial, siyasi və iqtisadi vəziyyət baxımından fərqli nəticələr əldə olunub (Jordans və başqaları, 2018). Ancaq Azərbaycanda şagirdlərin rifahının öyrənilməsi ilə bağlı əhatəli və data əsaslı tədqiqat işi mövcud deyil. Bu tədqiqatın məqsədi həm müharibədən əziyyət çəkən şagirdlərin rifahını öyrənmək, həm rifahın yüksəldilməsi üçün təhsilin tərəflərinin nələr edə biləcəyini müəyyən etmək, həm də şagirdlərdə müharibə travması səbəbi ilə yaranan problemlərin qarşısının alınması üçün təkliflər verməkdir.

TƏDQIQAT SUALI

Tədqiqat zamanı problemləri müəyyən etmək və qarşıya qoyulan məqsədlərə çatmaq üçün

aşağıdakı tədqiqat suallarından istifadə olunub:

1.4.1. Müharibədən əziyyət çəkmiş şagirdlərin rifah səviyyəsi necədir?

1.4.2. Məktəbdəki hansı amillər şagird rifahına təsir edir?

ƏDƏBİYYAT İCMALI

Tədqiqat layihəsinin mövzusu ilə bağlı əldə olunan ədəbiyyatlar təhlil edilib. Belə ki, müxtəlif mənbələrdə-məqalə, kitab, jurnal və hesabatlardan əldə edilən məlumatları aşağıdakı başlıqlar şəklində təqdim etmək mümkündür:

1. Silahlı münaqişə və təhsil. Müharibələr və silahlı münaqişələr dünyanın müxtəlif bölgələrində insanların yaşamaq və təhsil almaq hüququnu əlindən alır (Baran, 2021). Bu münaqişələr təhsilə mənfi təsir göstərir, şagird və müəllimlərin ölümü və yaralanması, məktəblərin dağıdılması kimi nəticələrə səbəb olur. UNICEF-in hesabatına görə, Cənubi Sudanda müharibə məktəblərin dağıdılması və talan edilməsi, müəllim və şagirdlərin zorakılığa məruz qalması ilə nəticələnib (UNICEF, 2017). Yaxın Şərqdə, Suriyadakı müharibə nəticəsində məktəbyaşlı suriyalı qaçqınların sayı artıb və Türkiyədə təhsil almayan (ala bilməyən) suriyalı uşaqların 41 faizi məktəbdən kənar qalıb (Muthanna et al., 2022). İraqda isə silahlı qarşıdurmalar təhsildə ciddi problemlərə səbəb olub, bir çox şagirdlər təhsildən yayınıb (UNICEF, 2015). Yəməndə müharibə nəticəsində minlərlə məktəb bağlanıb və təhsil infrastrukturunu ciddi zərər görüb. Türkiyədə də PKK və digər terror təşkilatlarının fəaliyyəti təhsilə mənfi təsir göstərib (Bilgin, 2014). Müharibə və münaqişələr uşaqların təhsil hüquqlarını pozur və humanitar yardım agentlikləri bu sahədə kifayət qədər iş görə bilmir (Maya Vafki, 2019). Ermənistan və Azərbaycan arasında münaqişələr zamanı da bir çox məktəb dağıdılıb və təhsil infrastrukturunu zədələnilib (GCPEA, 2022).

2. Müharibə travmaları. Müharibələrin dağıdıcı nəticələri uzun illərdir ki, müşahidə olunan kütləvi travma kimi qalmaqdadır. Müharibələr yalnız iştirak edən ölkələrə deyil, coğrafi və mədəni əlaqəsi olmayan digər ölkələrə

də mənfi təsir göstərə bilir (Karakoç, 2022). Ən çox təsir görən isə uşaqlar və yeniyetmələrdir. Onlar zorakılığa məruz qalır və yardıma möhtac vəziyyətə düşürlər. Qaçqın uşaqların təhsil səviyyəsi dünyadakı orta səviyyədən aşağıdır, ibtidai və orta məktəbə davamiyyətləri isə daha da azdır (Kılıç & Özkör, 2019). Cənubi Sudanda vətəndaş müharibəsi zamanı məktəblərə və təhsil işçilərinə ciddi ziyan dəyib, şagirdlər girov götürülüb və zorla döyüslərə cəlb olunub, məktəbyaşlı qızlar isə cinsi zorakılığa məruz qalıb (Baran, 2020).

Azərbaycanda 44 günlük müharibədən zərər çəkən şagirdlərə dəstək üçün müəllimlərə təlimlər keçirilib (ARTİ, 2021). Münaqişə bölgələrində uşaqlar təhlükə ilə üz-üzədir və zorakılıq həyat tərzinə çevrilib. Müharibələr emosional və psixoloji problemlərə səbəb olur və uşaqların inkişafına mənfi təsir göstərir (Bilgin, 2014). Köçkün uşaqların motivasiyası azalır və uyğunlaşma prosesi çətinləşir (Gencer, 2017). Müharibə zamanı və ondan sonra uşaqların və yeniyetmələrin cəmiyyətə qarşı aqressiv davranışları artır (Karakoç, 2022). Məcburi köçlərdən ən çox zərər çəkənlər qadınlar və uşaqlardır. Onlar sosial mühitlərini, ailələrini itirir və psixoloji problemlər yaşayırlar (Eroğlu, 2020). Müharibədən qaynaqlanan travma və travma sonrası stress pozğunluğu uşaqların akademik və koqnitiv inkişafına mənfi təsir edir. Müharibə kontekstində uşaqların depressiya, narahatlıq və digər psixoloji problemlərlə üzləşməsi geniş müşahidə edilir (Eroğlu, 2020). Uşaqların sağlamlığı kompleks təsire məruz qaldıqda, təhsilə çıxışın olmaması onların müdafiəsi və rifahı üçün riskləri artırır. Məktəbə davamiyyət psixoloji və sosial tarazlıq hissini bərpa etməyə kömək edir və sosial dəstəklə təmin edir (Babayeva & Öməröva, 2022).

3. Şagird rifahında məktəbin rolu. Bayramlı (2023) qeyd edir ki, sağlam xarakterə malik şəxsiyyətin formalaşdırılması ailə, məktəb və cəmiyyətin əsas məqsədlərindən biridir. Bu prosesdə məktəbin rolu xüsusilə əhəmiyyətlidir, çünki məktəblər həm baza təhsili təmin edir, həm də sosiallaşma məkanıdır. Məktəblərdə uşaqlar cəmiyyətin dəyərlərini və mədəni

xüsusiyyətlərini öyrənir, sosial bacarıqlarını inkişaf etdirir və gələcəkdə sağlam fərd kimi cəmiyyətə inteqrasiya olunurlar. Məktəblərin şagird rifahını təmin etməsi vacibdir, çünki bu onların akademik və sosial-emosional inkişafına müsbət təsir göstərir (Seden və başqaları, 2020). Aulia (2018) qeyd edir ki, məktəblər təhsil məqsədlərinə xidmət etməlidir, çünki təhsil cəmiyyətlərin iqtisadi, sosial və siyasi inkişafında mühüm rol oynayır. Müasir məktəblər şagirdlərin rifahını artırmaq üçün müəllim və valideyn əməkdaşlığına önəm verir. Ersoy və Kocaman (2021) bildirir ki, şagirdlərin rifahı məktəbdə müxtəlif peşəkarlar tərəfindən təmin edilir. Müxtəlif peşə sahiblərinin, xüsusən də sosial işçilərin məktəbdə rolu vacibdir, çünki onlar şagirdlərin rifahını artırmaq üçün müxtəlif dəstək proqramları həyata keçirirlər. Müəllimlərin sosial və emosional bilikləri şagirdlərin psixososial vəziyyətinə müsbət təsir göstərir və onların rifahını yaxşılaşdırır (UNICEF, 2016). Məktəblər münəcişə zonalarında və fəvqəladə hallarda da şagirdlərin rifahını qorumaq üçün xüsusi proqramlar həyata keçirir (Baker və başqaları, 2016). Azərbaycanda cəbhəyanı bölgələrdən olan valideynlər üçün psixi sağlamlıq və psixososial rifah üzrə vebinarlar təşkil olunub (ARTİ, 2021). Bu tədbirlər şagirdlərin psixoloji və emosional sağlamlığının inkişafına yönəlib.

METODOLOGİYA

Bu araşdırma Ağdam rayonunun köhnə cəbhə xəttində yerləşən məktəblərində müharibədən təsirlənən şagirdlərin rifahını tədqiq edir. Tədqiqat zamanı müharibə zonasında-köhnə cəbhə xəttində yerləşən 10 məktəbdə təhsil alan 782 nəfər IX, X və XI sinif şagirdlərinin rifah səviyyəsini müəyyən etmək üçün kəmiyyət metodundan istifadə edilib. Tədqiqat kəmiyyət yanaşmasının təsviri tədqiqat alt üsuluna aiddir. Bu üsul bir fenomenin populyasiyadakı durumu haqqında fikirlər verir, vəziyyəti təsvir edir (Şahbazov, 2019). Kəmiyyət metodunda tədqiqatçı rəqəmlərlə və ədədlərlə işləyir (Şahbazov, 2019). Tədqiqatda kəmiyyət yanaşmasını icra edərkən şagirdlərin rifah

səviyyələrini qiymətləndirmək üçün onlar arasında sorğu aparılıb.

TAPINTILAR

Bu araşdırmanın məqsədi müharibədən əziyyət çəkmiş şagirdlərin rifahının öyrənilməsi idi. Bunun üçün Ağdamın keçmiş cəbhəyanı ərazisində yerləşən, atəşkəs və müharibə zamanı hücumə məruz qalan 10 kənd məktəbinin IX, X və XI sinfində təhsil alan 782 şagird hədəf qrupu olaraq seçilib. Bu araşdırma layihəsində kəmiyyət metodundan istifadə edildiyi üçün şagirdlər 34 sualdan ibarət anket sorğusunu cavablandırılar. Şagirdlərdən 716 nəfəri sorğuda iştirak edib. Suallar hədəf qrupuna iki başlıq altında (Şagird emosiyaları və məktəb mühiti) təqdim edilib.

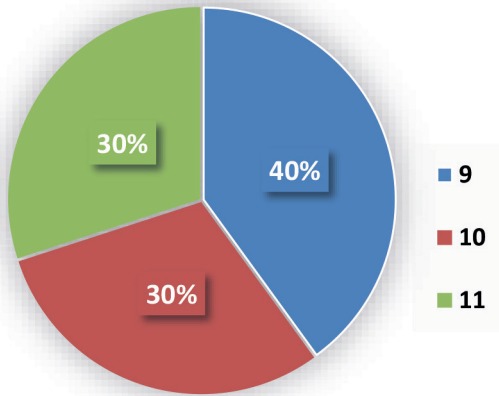
1. Şagird emosiyaları

Bu bölmədə şagirdlərə təqdim olunan 18 sual onların hissələrini, emosiyalarını, özlərini necə hiss etmələrini, xoşbəxtlik və həyatdan məmnunluq dərəcəsini müəyyən etmək üçün nəzərdə tutulub. Bununla əlaqədar Beynəlxalq Şagird Qiymətləndirmə Proqramına (PISA, 2022) nəzər saldıqda görürük ki, sorğuda iştirak edən azərbaycanlı şagirdlərin 75 faizi məktəbdə özünə asanlıqla dost tapa bildiyini deyib. Eyni qədər şagird isə özünü məktəbinə aid hiss edir. Bu göstəricilər İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı (İƏİT) ölkələri üzrə də eyni səviyyədədir. Ancaq azərbaycanlı şagirdlər arasında məktəbdə özünü yalnız hiss edənlərin göstəricisi 25 faizdir. Bu da İƏİT ölkələri ilə müqayisədə 16 faiz daha yüksəkdir. Eləcə də Ağdam rayonunda müharibədən əziyyət çəkmiş şagirdlərin rifahını öyrənmək üçün keçirilmiş sorğunun nəticəsi PISA sorğusunun nəticələri ilə oxşarlıq təşkil edir.

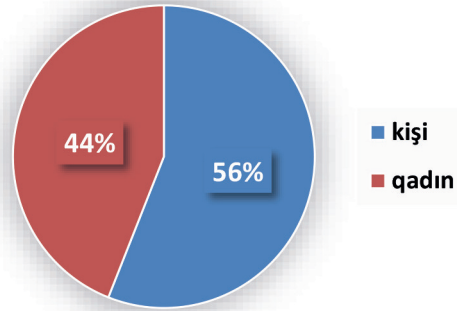
Qrafik 1-ə baxdıqda görürük ki, hədəf seçilən 10 məktəbdə təhsil alan 782 nəfər IX, X və XI sinif şagirddən 716 nəfəri sorğuda iştirak edib. Sorğuda iştirak edənlərin 40 faizi IX sinif, 30 faizi X sinif, 30 faizi isə XI sinif şagirdidir.

Qrafik 2-də sorğuda iştirak edənlərin cins bölgüsünə baxdıqda görürük ki, respondentlərin 56 faizi qadın, 44 faizi isə kişidir.

Qrafik 1 Respondentlərin təhsil aldıkları sinif



Qrafik 2 Respondentlərin cins kateqoriyası



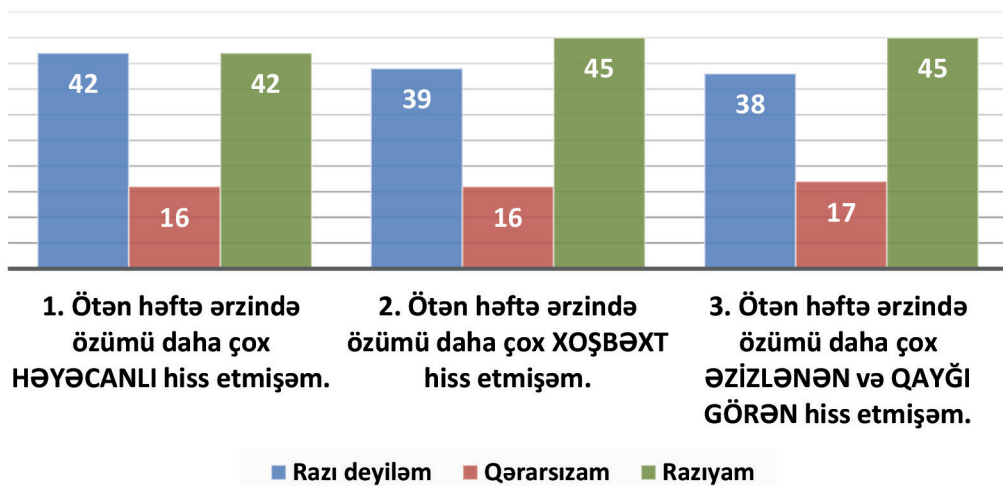
Qrafik 3-də birinci suala cavab verən şagirdlərin 42 faizi həyəcanlı olmadığını, 16 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlısız qaldığını, 42 faizi isə özünü həyəcanlı hiss etdiyini bildirib. İkinci sualı cavablandıran şagirdlərin 39 faizi özünü xoşbəxt hiss etmədiyini, 16 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlısız olduğunu, 45 faizi isə özünü xoşbəxt hiss etdiyini vurğulayıb. Üçüncü suala cavab verən şagirdlərin 38 faizi özünü əzizlənən və qayğı görün hiss etmədiyini, 17 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlısız olduğunu, 45 faizi isə özünü əzizlənən və qayğı görün hiss etdiyini bildirib.

4-cü qrafikdə suallar üzrə cavablar aşağıdakı kimi əks olunub. Dördüncü suala cavab verən

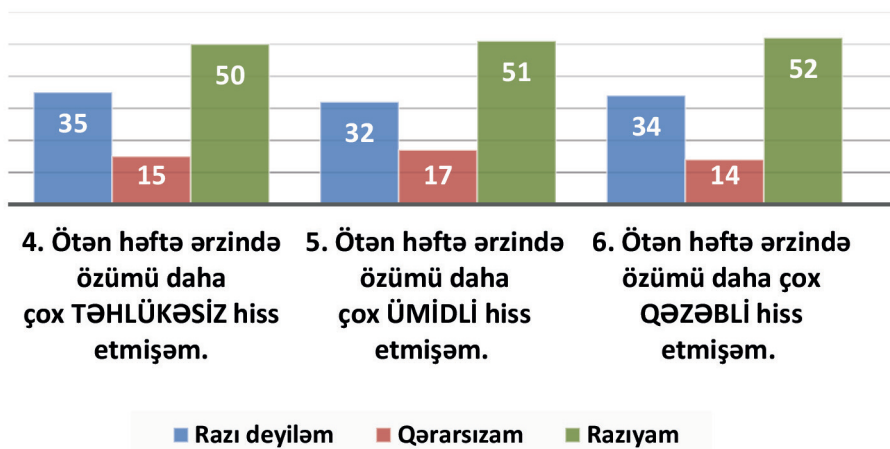
şagirdlərin 35 faizi özünü təhlükəsizlikdə hiss etmədiyini, 15 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlısız qaldığını, 50 faizi isə özünü təhlükəsizlikdə hiss etdiyini vurğulayıb. Beşinci suala cavab verən şagirdlərin 32 faizi özlərini ümitsiz hiss etdiyini, 17 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 51 faizi isə özünü ümidli hiss etdiyini bildirib. Altıncı suala cavab verənlərin 34 faizi özünü qəzəbli hiss etmədiyini, 14 faizi bu suala cavab verməkdə tərəddüd etdiyini, 52 faizi isə özünü qəzəbli hiss etdiyini bildirib.

5-ci qrafikdə yeddinci sualı cavablandıran şagirdlərin 37 faizi özünü yalnız hiss etmədiyini, 16 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlısız olduğunu, 47 faizi isə özünü yalnız hiss etdiyini

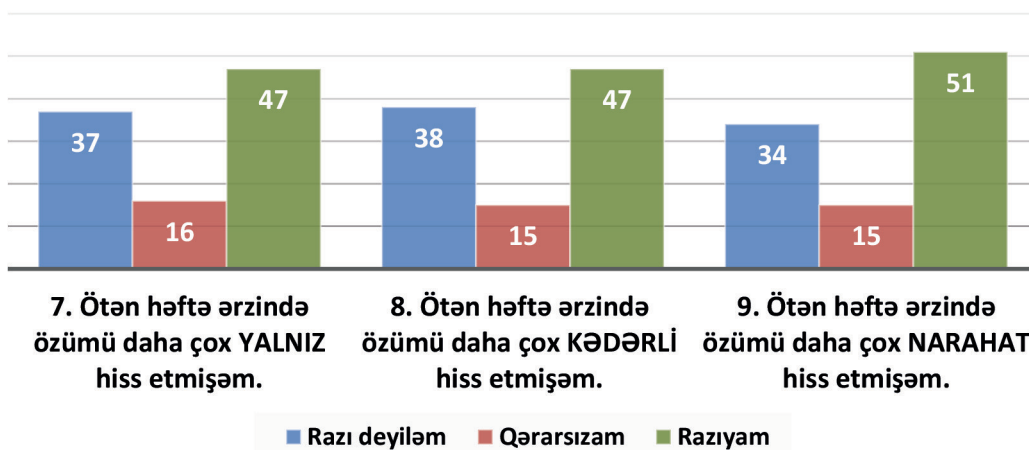
Qrafik 3 Şagird emosiyaları



Qrafik 4 Şagird emosiyaları



Qrafik 5 Şagird emosiyaları



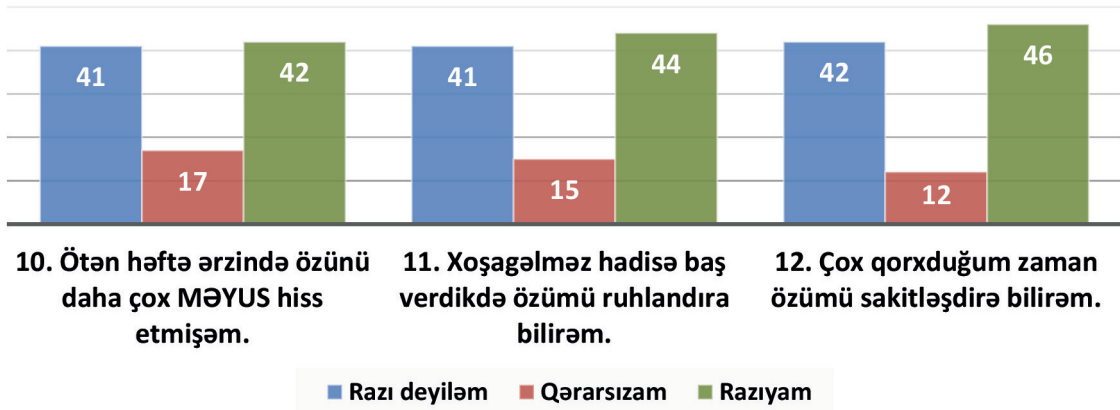
təsdiq edib. Səkkizinci sualı cavablandıran şagirdlərin 38 faizi özünü kədərli hiss etmədiyini, 15 faizi isə bu sualı cavablandırmaqda qərarlısım olduğunu, 47 faizi isə özünü kədərli hiss etdiyini qeyd edib. Doqquzuncu suala cavab verənlərin 34 faizi özünü narahat hiss etmədiyini, 15 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 51 faizi isə özünü narahat hiss etdiyini vurğulayıb.

6-cı qrafikdə onuncu sualı cavablandıran şagirdlərin 41 faizi özünü məyus hiss etmədiyini, 17 faizi bu suala cavab verməkdə tərəddüd etdiyini, 42 faizi isə özünü məyus hiss etdiyini bildirib. On birinci sualı cavablandıran şagirdlərin 41 faizi xoşagəlməz hadisə olanda özünü ələ

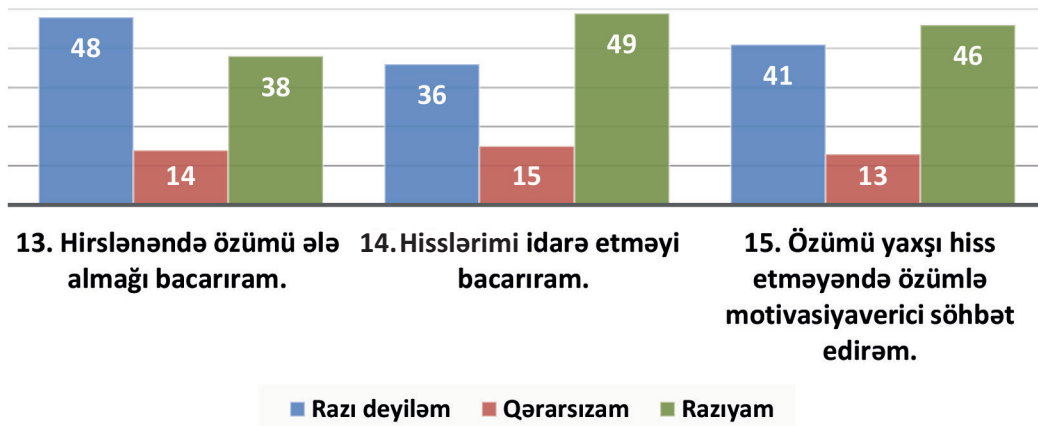
almağı bacarmadığını, 15 faizi bu sualı cavablandırmaqda çətinlik çəkdiyini, 44 faizi isə özünü ələ almağı bacardığını vurğulayır. On ikinci sualı cavablandıran şagirdlərin 42 faizi qorxanda özünü sakitləşdirməyi bacarmadığını, 12 faizi bu sualı cavablandırmaqda tərəddüd etdiyini, 46 faizi isə qorxanda özünü sakitləşdirməyi bacardığını qeyd edib.

7-ci qrafikdən on üçüncü sualı cavablandıran şagirdlərin 48 faizi hirsənəndə özünü ələ almağı bacarmadığını, 14 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlısım qaldığını, 38 faizi isə hirsənəndə özünü sakitləşdirməyi bacardığını vurğulayıb. On dördüncü suala cavab verənlərin 36 faizi

Qrafik 6 Şagird emosiyaları



Qrafik 7 Şagird emosiyaları



hisslərini idarə etməyi bacarmadığını, 15 faizi bu sualı cavablandırmaqda çətinlik çəkdiyini, 49 faizi isə hissələrini idarə etməyi bacardığını qeyd edib. On beşinci sualı cavablandıran şagirdlərin 41 faizi özünü yaxşı hiss etmədikdə özü ilə motivasiyaverici söhbət apara bilmədiyini, 13 faiz şagird bu suala cavab verməkdə qərarlı olduqunu, 46 faiz şagird isə özünü yaxşı hiss etmədikdə özü ilə motivasiyaverici söhbət aparmağı bacardığını vurğulayıb.

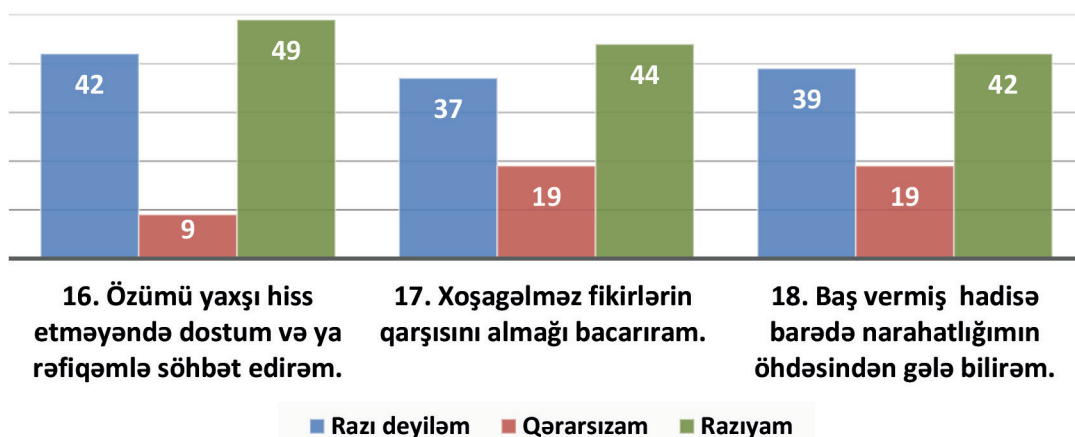
8-ci qrafikdə on altıncı sualı cavablandıran şagirdlərin 42 faizi qeyd edib ki, özümü yaxşı hiss etmədikdə dostum və ya rəfiqəmlə söhbət etməyi bacarmıram. 9 faiz şagird bu suala cavab verməkdə qərarlı qaldığını, 49 faiz şagird isə özünü yaxşı hiss etmədikdə dostu və ya rəfiqəsi

ilə söhbət etdiyini bildirib. On yeddinci sualı cavablandıran respondentlərin 37 faizi xoşagəlməz fikirlərin qarşısını almağı bacarmadığını vurğulayıb. 19 faiz şagird bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 44 faizi isə xoşagəlməz fikirlər zamanı bunun qarşısını almağı bacardığını qeyd edib. On səkkizinci sualı cavablandıranların 39 faizi baş vermiş hadisə barəsində narahatlığının öhdəsindən gəlməyi bacarmadığını, 19 faizi bu sualı cavablandırmaqda qərarlı olduqunu, 42 faizi isə hadisə baş verdikdə narahatlığının öhdəsindən gəlməyi bacardığını vurğulayıb.

2. Məktəb mühiti

Məktəbdə və məktəbdəkənar mühitdə şagirdlərin bir-biri ilə əməkdaşlığı, müəllimlərlə

Qrafik 8 Şagird emosiyaları



və əməkdaşlarla münasibətlər, məktəbin şagirdlər üçün sevilən, təhlükəsiz bir yer olub, olmadığını 19-34-cü suallar vasitəsi ilə öyrənmək mümkün olub. Belə ki, sorğunun nəticələri Azərbaycanda keçirilmiş Beynəlxalq Qiymətləndirmənin (PISA, 2022) nəticələri ilə üst-üstə düşür. PISA-nın sorğusunda iştirak edən azərbaycanlı şagirdlərin 23 faizi bildirib ki, onlar məktəbə gedərkən və məktəbdə özlərini təhlükəsiz hiss etmirlər. Müqayisə üçün bildirək ki, İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı ölkələri üzrə eyni göstərici cəmi 8 faizdir. Yəni Azərbaycanda qeydə alınan göstərici İƏİT ölkələri ilə müqayisədə təxminən üç dəfə yüksəkdir.

Azərbaycanla bağlı diqqət çəkən məqamlardan biri də şagirdlərin, hətta sinif otağında belə özlərini təhlükəsiz hiss etməmə göstəricisinin yüksək olması ilə bağlıdır. Azərbaycandan sorğuya qatılan şagirdlərin 20 faizi sinif otaqlarında özlərini təhlükəsiz hiss etmədiyini bildirib. Bu göstərici üzrə sorğuya qatılan ölkələr arasında ən yüksək nəticə Azərbaycanda qeydə alınıb. Sinifdə özünü təhlükəsizlikdə hiss etməyənlərin göstəricisi İƏİT ölkələri üzrə ortalama 7 faizdir.

Əksər dünya ölkələrində olduğu kimi, bizdə də məktəblər şagirdlərin istək və arzularına deyil, şagirdlər məktəblərin standartlarına uyğunlaşdırılıb (Kinley və başqaları, 2020).

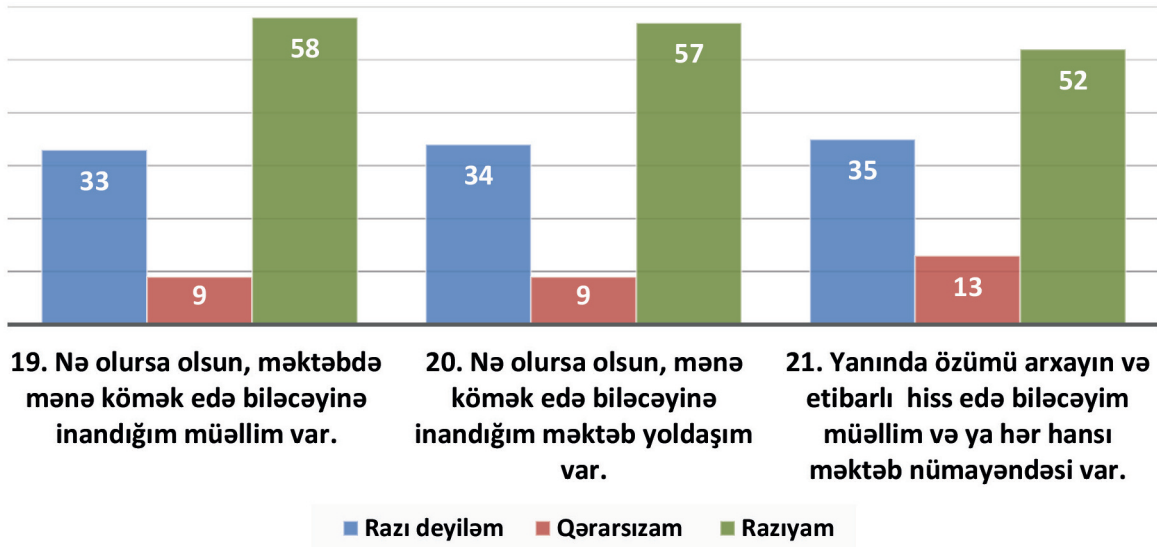
Nəticədə şagirdlərin əksəriyyəti məktəbdə xoşbəxt deyillər, özlərini təhlükəsiz mühitdə hiss etmirlər və ən əsası, dərslə həvəssiz gəlirlər (PISA, 2022).

9-cu qrafikdə on doqquzuncu sualı cavablandıran şagirdlərin 33 faizi məktəbdə ona kömək edə biləcək müəlliminin və ya məktəbin başqa bir əməkdaşının olmadığını, 9 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 58 faizi isə belə şəxslərin olduğunu düşünür. İyirminci suala cavab verən şagirdlərin 34 faizi məktəbdə inandığı bir yoldaşının olmadığını, 9 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 57 faizi isə inandığı bir yoldaşının olduğunu vurğulayıb. İyirmi birinci suala cavab verən şagirdlərin 35 faizi məktəbdə özünü yanında arxayın və etibarlı hiss edəcəyi bir şəxsin olmadığını, 13 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkmədiyini, 52 faizi isə belə bir şəxsin olduğunu düşünür.

10-cu qrafikdə iyirmi ikinci suala cavab verən şagirdlərin 31 faizi onun məktəbdə dinləyib ciddi qəbul edən müəllimlərinin olmadığını, 14 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 55 faizi isə müəllimlərinin onu dinləyib ciddi qəbul etdiyini bildirib. İyirmi üçüncü sualı cavablandıran şagirdlərin 30 faizi müəllimlərinin onu olduğu kimi qəbul etmədiyini, 14 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 56 faizi isə müəllimlərinin onu olduğu kimi qəbul

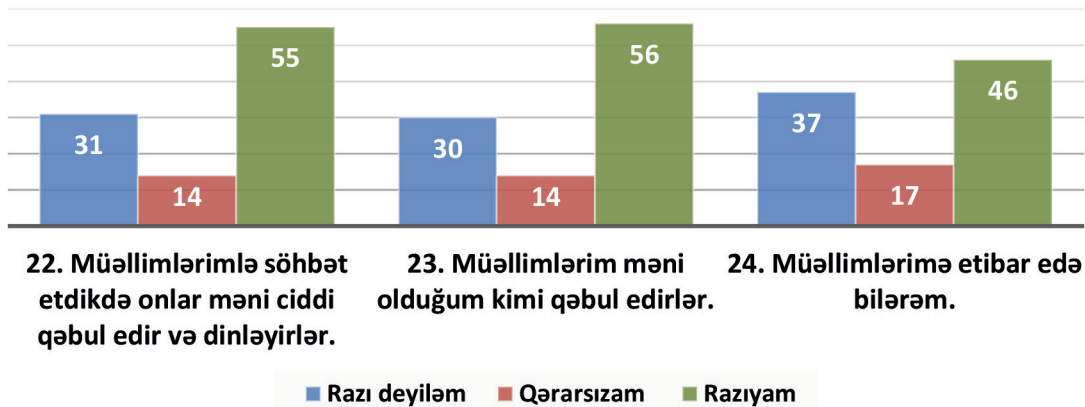
Qrafik 9

Məktəb mühiti



Qrafik 10

Məktəb mühiti



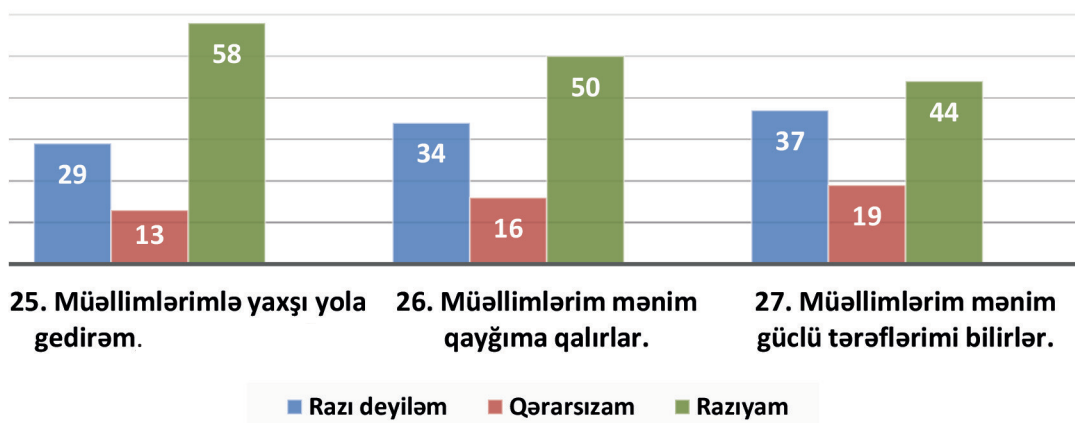
etdiyini qeyd edib. İyirmi dördüncü sualı cavablandıran şagirdlərin 37 faizi müəllimlərinə etibar edə bilmədiyini, 17 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlı olduqunu, 46 faizi isə müəllimlərinə etibar etdiyini vurğulayıb.

11-ci qrafikdə iyirmi beşinci sualı cavablandıran şagirdlərin 29 faizi müəllimlərlə münasibətinin yaxşı olmadığını, 13 faizi bu suala cavab verməkdə tərəddüd etdiyini, 58 faizi isə yaxşı olduğunu bildirib. İyirmi altıncı sualı cavablandıran şagirdlərin 34 faizi müəllimlərin onun qayğısına qalmadığını, 16 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini,

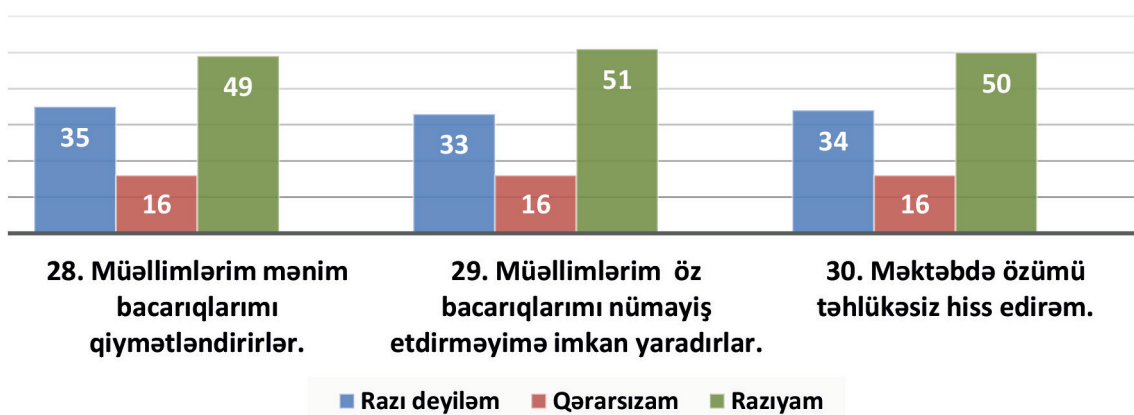
50 faizi isə qayğısına qaldığını qeyd edib. İyirmi yeddinci suala cavab verən şagirdlərin 37 faizi müəllimlərinin onun güclü tərəflərini bilmədiyini, 19 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlı olduğunu, 44 faizi isə güclü tərəfini bildiyini vurğulayıb.

12-ci qrafikdə iyirmi səkkizinci sualı cavablandıran şagirdlərin 35 faizi müəllimlərin onun bacarıqlarını qiymətləndirmədiyini, 16 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlı qaldığını, 49 faizi isə qiymətləndirdiyini bildirib. İyirmi doqquzuncu suala cavab verən şagirdlərin 33 faizi müəllimlərin onun bacarıqlarını nümayiş

Qrafik 11 Məktəb mühiti



Qrafik 12 Məktəb mühiti



etdirməsinə imkan vermədiyini, 16 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 51 faizi isə imkan yaratdığını qeyd edib. Otuzuncu suala cavab verən şagirdlərin 34 faizi məktəbdə özünü təhlükəsizlikdə hiss etmədiyini, 16 faizi bu suala cavab tapmaqda çətinlik çəkdiyini, 50 faizi isə təhlükəsizlikdə hiss etdiyini bildirib.

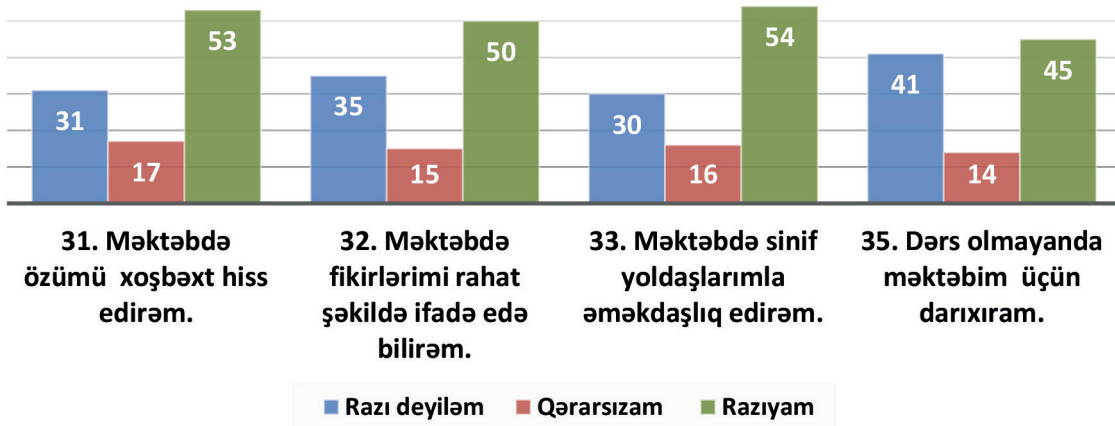
13-cü qrafikdə otuz birinci suala cavab verənlərin 31 faizi özünü məktəbdə xoşbəxt hiss etmədiyini, 17 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlı qaldığını, 53 faizi isə xoşbəxt hiss etdiyini vurğulayıb. Otuz ikinci sualı cavablandıran şagirdlərin 35 faizi məktəbdə fikirlərini rahat şəkildə ifadə edə bilmədiyini, 15 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlı olduğunu, 50 faizi isə rahat şəkildə ifadə edə bildiyini

qeyd edib. Otuz üçüncü sualı cavablandıran şagirdlərin 30 faizi məktəbdə sinif yoldaşları ilə əməkdaşlıq etmədiyini, 16 faizi bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiyini, 54 faizi isə sinif yoldaşları ilə əməkdaşlıq etdiyini bildirib. Otuz dördüncü suala cavab verən şagirdlərin 41 faizi dərslər olmayanda məktəb üçün darıxmadığını, 14 faizi bu suala cavab verməkdə qərarlı olduğunu, 45 faizi isə darıxdığını qeyd edib.

TƏKLİFLƏR

Təhsil cəmiyyətlərinin gələcəyinin planlaşdırılması, hazırlanması və ictimai həyatın yenidən qurulmasıdır (Baran, 2021). Bu günün məktəbi sabahın cəmiyyəti, bu günün məktəblisi isə

Qrafik 13 Məktəb mühiti



həmin cəmiyyətin bir fərdidir. İnsanın sosial varlıq olaraq yaşadığı cəmiyyətə, özünə və başqalarına qarşı müəyyən öhdəlikləri var (Muthanna və başqaları, 2022). Bu vəzifələrini dərk etmək, doğmaları ilə yanaşı, başqalarının da qayğısına qalmaq, əvvəlcə ailədə sonra isə məktəbdə aldığı tərbiyə və gördüyü münasibətlə mümkündür (Alemin, 2021). Buna əsasən deyə bilərik ki, müharibədən əziyyət çəkmiş şagirdlərin rifahının yüksəldilməsində ailə ilə bərabər, ən mühüm rolunu məktəb oynaya bilər (Aydoğan və Uygur, 2017). Ancaq sorğunun nəticəsi onu göstərir ki, istər “şagird emosiyaları”, istərsə də “məktəb mühiti” ilə bağlı sualları cavablandıran şagirdlərin ən azı 50 faizi hələ də müharibənin yaratdığı travmaları, psixoloji və emosional problemləri yaşamaqdadır. Ən xoşagəlməz hal da odur ki, həmin şagirdlər bu problemlərdən xilas olmaq üçün məktəbdə müəllimlərindən, psixoloqdan və məktəb yoldaşlarından lazımi dəstəyi ala bilmir. Aşağıdakı strategiyaları təcrübə zamanı istifadə etmək və sinifdə məhsuldar atmosferin olması üçün innovativ metod və yanaşmaları tətbiq etmək lazımdır (Sezgin, & Tınmaz, 2017).

1. Məktəbdə dəstəkləyici mühitin yaradılması. Hər şagirdin fərqli gücü, ehtiyacları və tələbləri var. Bu fərqlilikləri qəbul edib, ona uyğun fərqli öyrənmə üsullarına müraciət edilməlidir (Seden və başqaları, 2020). Buna görə də məktəb rəhbərliyi, müəllimlər, sinif

rəhbərləri, psixoloqlar şagirdlərin özlərini həm rahat, həm də təhlükəsiz hiss etmələri üçün səmimi və dəstəkləyici bir mühit yaratmağa çalışmalıdırlar.

2. Tədris prosesinə valideynlərin cəlb edilməsi. Məktəb personalı təhsilçilərə dəstək olmaq və onlara travma, psixoloji gərginliklərin öhdəsindən gəlməkdə kömək etmək üçün valideynlərlə birlikdə çalışmalıdır. Dərs prosesinin nizamlı və səmərəli gedişi üçün müəllimin bəzən qaydaları yumşaltması və birbaşa valideyni cəlb etməsi lazım gəlir (Jordans və başqaları, 2021).

3. Məktəbdə fiziki və emosional fəaliyyət. Bu cür fəaliyyətlər şagirdlərin rifahının yüksəldilməsi üçün əhəmiyyətli rol oynayır (Liu və başqaları, 2016). Müntəzəm fiziki fəaliyyətlə məşğul olan şagirdlər, adətən, stressin öhdəsindən daha yaxşı gələ bilərlər.

4. Məktəb şagirdlərin əyləncə və sosiallaşma məkanı kimi. Məlumdur ki, müharibədən əziyyət çəkən şagirdlərin yaşadığı Ağdam rayonunun kəndlərində məktəbdən başqa, şagirdlərin bir-biri ilə ünsiyyət quracağı bir yer, əyləncə mərkəzi, oyun salonu, istirahət parkı və digər sosial infrastruktur yoxdur. Məktəbin teatr, konsert, sərgi və s. kimi mədəni və sosial tədbirlər təşkil etməsi şagirdlərin incəsənətə maraq göstərməsinə, yeni insanlarla tanış olmalarına və sosial bacarıqlarının inkişafına kömək edə bilər.

5. Şagirdlərə stressin öhdəsindən gəlmək bacarıqlarının öyrədilməsi. Dünyada baş verən təbii fəlakət, pandemiya, müharibələr insanları arasında psixoloji gərginliyə səbəb olur. Şagirdlərə stressin öhdəsindən gəlmək üçün bacarıqların öyrədilməsi, onların rifahının və öyrənmə vərdişlərinin inkişafı üçün əhəmiyyətli bir addımdır (Sezgin və Tınmaz, 2017).

6. Məktəb əməkdaşlığın təməlidir. Məktəb əməkdaşlığı rəhbərlik, müəllim və şagirdlər arasında tərəfdaşlığa və birlikdə işləmə qabiliyyətinə əsaslanır. Bu məqsədlə müəllimlər şagirdlərin təcrübələrini, problemlərini və stresslərini bölüşmək üçün qrup müzakirələri təşkil edə bilərlər (Liu və başqaları, 2016).

7. Qərarların qəbulunda şagirdlərin iştirakı. Müəllimlər şagirdləri dərslərin hansı metod və üsulla təşkilinə, layihələrin seçilməsinə, tədqiqat mövzularının müəyyən edilməsinə və ya qiymətləndirmə metodlarının seçilməsi kimi qərarların qəbuluna cəlb edə bilərlər (Liu və başqaları, 2016).

8. Şagirdlərdə özünəinam və güclü tərəflərin dərk edilməsi. Müəllimlər şagirdlərə öz güclü tərəflərini tapmaqda kömək etmək üçün müxtəlif vasitələrdən istifadə etməlidir. Bu, şagirdlərin öz bacarıqları, maraqları və məqsədləri haqqında onlarda aydın fikir yaradır (Vranda, 2015).

9. Məktəbdə seminar və master-klasların keçirilməsi. Məktəb rəhbərləri uğurlu rol modelləri və rifah sahəsində mütəxəssisləri seminarlar və master-klaslar keçirmək üçün dəvət edə bilərlər (Babayeva və Öməröva, 2021). Seminarlar və master-klasların keçirilməsi, müəllimlərin şagirdlərin psixoloji sağlamlığını dəstəkləmək, akademik nailiyyətlərini artırmaq, uğurlu rol modelləri ilə təmas qurmaq və rifah sahəsində mütəxəssislərdən dərslər almaq üçün effektiv bir yoldur (ARTİ, 2021).

10. İmtahan stressinə qarşı mübarizə strategiyası. Pozitiv düşüncələr və özəl sözlərlə özünü dəstəkləmək, ailə üzvlərindən və müəllimlərinə dəstək almaq imtahan stressinə qarşı mübarizədə əhəmiyyətli rol oynayır (Kinley və başqaları, 2020).

11. Məktəb idarəçilərinin və müəllimlərin təlimlərə cəlb olunması. Məktəb idarəçiləri və müəllimləri şagirdlərdə yaranmış müharibə travması, stressləri və diqqət problemləri ilə mübarizə aparmaq üçün təlimlərə cəlb olunmalıdır. Bu təlimlər məktəb rəhbərliyinə və müəllimlərə şagirdlərə dəstək olmaq, mənəvi və psixoloji yardım etmək üçün necə kömək edə biləcəyi barədə fərdi və kollektiv təcrübələr təqdim edəcəkdir (ARTİ, 2021).

NƏTİCƏ

Bu məqalədə müharibədən əziyyət çəkən şagirdlərin rifahının yüksəldilməsində məktəbin əhəmiyyətli rolu araşdırılıb. Müəyyən edilib ki, müharibənin mənfi təsirlərini yaşayan şagirdlər emosional, psixoloji və akademik çətinliklərlə üzləşirlər. Məktəbin bu şagirdlərə dəstək verməsi onların həyat keyfiyyətinin yaxşılaşdırılmasında mühüm rol oynayır. Buna görə də, müharibədən əziyyət çəkmiş şagirdlərin ehtiyaclarının nəzərə alınması və onların rifahının yüksəldilməsi üçün məktəbin müxtəlif metodlar və strategiyalar tətbiq etməsi çox vacibdir. Psixoloji dəstək proqramları, fərdi təhsil planları və icma dəstəyi kimi tədbirlər, şagirdlərin akademik və emosional inkişafını təmin etməyə xidmət edir. Bundan əlavə, müəllimlərin və məktəb personalının bu şagirdlərlə işləmək üçün lazımı təlim və resurslarla təmin edilməsi də əhəmiyyətlidir.

Apaşdığımız araşdırmaların nəticəsi olaraq belə qənaətə gəlirik ki, məktəblər müharibədən əziyyət çəkmiş şagirdlərin cəmiyyətə yenidən inteqrasiyası və rifahının artırılması üçün güclü bir vasitə kimi çıxış edə bilərlər. Məktəblərin dəstək verməsi, şagirdlərin gələcəkdə daha sağlam və məhsuldar fərd olmalarına kömək edir. Bu istiqamətdə daha çox tədqiqat və innovativ layihələrin həyata keçirilməsi zəruridir ki, müharibədən zərər çəkmiş şagirdlərin rifahı davamlı olaraq artırılsın.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Alemin, E., & Bekce, F.Ö.Ç. (2021). Suriyeli göçmen çocukların eğitim gereksinimleri ve okula uyum süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, (2), 55-72.
- ² Aulia, F. (2018). Improving student well-being in school. *Proceeding of Conference of Mental Health, Neuroscience, and Cyberpsychology*, October 14-15, Padang, Indonesia. <https://doi.org/10.32698/25275>
- ³ Aydoğan, O.B., & Uygur, U.E. (2017). II Dünya savaşı sonrası İngiltere'de toplumsal hayat, sınıf sistemi ve yabancılığa. *AÜDTCF, Antropoloji Dergisi*, 33, 109-121. https://doi.org/10.1501/antro_0000000343
- ⁴ Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu. (2021, aprel-may). Fövqəladə vəziyyət şəraitində uşaqlara və yeniyetmələrə məktəb əsaslı psixososial dəstəyin göstərilməsi. [https://www.arti.edu.az/nodupload/editor/files/Hesabat%20\(Aprel-may%202021\).pdf](https://www.arti.edu.az/nodupload/editor/files/Hesabat%20(Aprel-may%202021).pdf)
- ⁵ Babayeva, Ü., & Ömərova, N. (2022). Azərbaycanda məktəbəsaslı psixososial dəstək proqramı. <https://www.muallim.edu.az/news.php?id=21432>
- ⁶ Baran, M.A. (2021). Güney Sudan Cumhuriyeti'nde iç savaşın eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 51-61.
- ⁷ Baker, J.A., Kamphaus, R.W., Horne, A., & Winsor, A.P. (2006). Evidence for population-based perspectives on children's behavioral adjustment and needs for service delivery in schools. *School Psychology Review*, 35, 31-46.
- ⁸ Bilgin, R. (2014). Çatışma ve şiddet ortamında büyüyen çocukların sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 135-151. <https://doi.org/10.18069/fusbed.51605>
- ⁹ Bayramlı, R. (2023). Şəxsiyyətin formalaşmasında məktəbin rolu. *Füyuzat dərgisi*. <https://fuyuzat.az/seksiyyetin-formalasma-sinda-mektebin-rolu>
- ¹⁰ BMT. (1990). Uşaq Hüquqları Konvensiyası.
- ¹¹ <https://www.coe.int/az/web/compass/convention-on-the-rights-of-the-child>
- ¹² Eroğlu, M. (2020). Etnik kimlik, savaş ve göç olgularının çocuklar və ergenler üzerindeki psixolojik etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (1), 94-105. <https://doi.org/10.38015/sbyy.721964>
- ¹³ Ersoy, A.F., & Kocaman, F. (2021). Öğrenci refahına yönelik çalışmalarda okul sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenlerin yetki sınırları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 79-92.
- ¹⁴ GCPEA. (2022). Education under attack. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2022_azerbaijan.pdf
- ¹⁵ Gencer, T.E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 839-851. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- ¹⁶ 15.İbrahimova, L. (2022, oktyabr 25-26). Kiçik ürəklərin böyük dərdləri. <https://525.az/news/204130-kicik-ureklerin-boyuk-derdleri>
- ¹⁷ ICRC. (2021). Nagorno-Karabakh conflict: Building mental health. <https://www.icrc.org/en/document/nagorno-karabakh-conflict-mental-health-resilience-communities>
- ¹⁸ İncekar, M.Ç., & Yıldız, S. (2022). Savaştan etkilenen çocukların sağlık sorunları: Sistematiğe derleme. *Yüksek İhtisas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3, 62-68. <https://doi.org/10.51261/yiu.2022.00049>
- ¹⁹ Jordans, M., Broek, M., Brown, F., Coetzee, A., Ellermeijer, R., Hartog, K., Steen, F., & Kenneth, E. (2018). Children affected by war: Towards an evidence based care system. In *Mental Health of Refugee and Conflict-Affected Populations* (pp. 261-281). https://doi.org/10.1007/978-3-319-97046-2_13
- ²⁰ Karakoç, S. (2022). Savaşın çocuklar üzerinde etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 25, 3-4. <http://doi.org/10.5505/kpd.2022.03323>
- ²¹ Kinley, S., Wangmo, S., & Dorji, D. (2020). Impact of classroom wellbeing on student learning: Bhutanese students' perceptions. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 24(2).

- ²² Kılıç, G., & Özkor, D. (2019). Sureyli çocukların eğitimi araştırma raporu. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, 5, 1-65.
- ²³ Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E.S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and well-being in school among students. *Social Indicator Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- ²⁴ Maya Vakfi. (2019). Travmaya duyarlı okul programı. https://www.mayavakfi.org/wp-content/uploads/2020/09/FINAL_Maya-Vakfi-Travmaya-Duyarli-Okul-Programi_RAPOR.pdf
- ²⁵ Moulton, S., & Gehlbach, H. (2021, March 1). Panoram well-being survey. New York, USA.
- ²⁶ Muthanna, A., Almahfali, M., & Haider, A. (2022). The interaction of war impacts on education: Experiences of school teachers and leaders. *Journal of Educational Sciences*, 12 (10), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci12100719>
- ²⁷ Programme for International Student Assessment (PISA). (2022). Baku (Azerbaijan) student performance. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/baku-azerbaijan-20c688c8/>
- ²⁸ Sezgin, F., & Tınmaz, A. (2017). Okulun sosyal sorumluluk rolü hakkında okul müdürü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10 (2), 77-92.
- ²⁹ Şahbaz, İ. (2019). Tədqiqat metdoları: Sosial elmlər və biznes araşdırmaları. Bakı: TEAS Press Nəşriyyat evi.
- ³⁰ Şükürbəyli, İ., & Faiqoğlu, N. (2016). Qətl edilmiş uşaqlar. Bakı: Aspoliqraf nəşriyyatı.
- ³¹ Tian, L., Du, M., & Huebner, E.S. (2014). Effects of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicator Research*, 122 (3), 887-904. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0712-9>
- ³² UNICEF. (2015). Syria Education Sector Analysis: The effects of the crisis on education in areas controlled by the government of Syria, 2010–2015.
- ³³ Vranda, M.N. (2015). Promotion of mental health and well-being of adolescents in schools: A NIMHANS model. *J Psychiatry*, 18, 303.

TƏLİMDƏ ƏKS-ƏLAQƏNİN YARADILMASININ PEDAQOJİ-PSIXOLOJİ ƏSASLARI

RAMİZ ƏLİYEV

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji
Universitetinin Təhsil menecmenti kafedrasının dosenti.

E-mail: ramizeliyev905@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2707-1018>

Məqaləyə istinad:

Əliyev R. (2024). Təlimdə əks-
əlaqənin yaradılmasının
pedaqoji-psixoloji əsasları.
Azərbaycan məktəbi.
№ 3 (708), səh. 84–90

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.019

ANNOTASIYA

Yeni mərhələdə təhsil proqramına (kurikuluma) yönələn pedaqoji-psixoloji yanaşmalar fonunda emosional effektlərin təsiri altında yaradılan müəllim-şagird münasibətləri zamanı tələbyönlü əks-əlaqə mexanizmi meydana çıxır. Müasir məktəb sistemində uyğunluq bir prinsip olaraq populyar deyil. Münasibətlər tələblərə uyğun qurulduqda şagirdlərin özünə nəzarəti artır, motivasiya və cavabdehlik hissi yüksəlir, bu zaman onlarda özlərini və qarşı tərəfi qiymətləndirmək qabiliyyəti formalaşır. Həmçinin nəzərə alsaq ki, müasir dərstdə təlimin keyfiyyəti şagirdlərin təlim nəticələrindən, onların bilik, bacarıq və vərdislərə hansı səviyyədə yiyələnmələrindən asılıdır, bu zaman şagird kollektivinə verilən qiymət müəllimin özünə verilən qiymət kimi dəyərləndirilir, bu da əqli inkişaf mərhələsində müəllimin əks-əlaqə yaratmaq qabiliyyətinin səviyyəsi ilə müəyyən olunur. Məqalədə bu məqamlar üzərində dayanılır, səmərəli əks-əlaqə üsul və formaları şərh olunur, təlim prosesində əks-əlaqənin yaradılmasının əsas cəhətlərindən problemin pedaqoji-psixoloji həll yollarından danışılır, həmçinin təhsilalanların müxtəlif fənlərə marağını artırmaq üçün konkret təkliflər verilir. Əlavə olaraq məqalədə müəllim-şagird əməkdaşlığının, onlar arasında qarşılıqlı təsir imkanlarının genişləndirilməsində əhəmiyyətli rol oynayan bu amillərdən istifadəyə dair nümunələr göstərilir.

Açar sözlər: Əks-əlaqə, emosional effektlər, müəllim-şagird əməkdaşlığı, motivasiyanın keyfiyyəti, rəqabət mühiti.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 04.06.2024

Qəbul edilib: 19.07.2024

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASES OF FEEDBACK IN EDUCATION

RAMİZ ALİYEV

Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Education Management at Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: ramizeliyev905@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2707-1018>

To cite this article:

Aliyev R. (2024). Pedagogical and psychological bases of feedback in education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 84-90

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.019

ABSTRACT

In the new phase, in the context of pedagogical-psychological approaches to the educational program (curriculum), a demand-oriented feedback mechanism is created in teacher-student relations, which are formed by emotional effects. Conformity as a principle is not very popular in the modern school system. When relationships are structured according to demands, students' self-control, motivation, and sense of responsibility increase, and their ability to evaluate themselves and others improves. Also, considering that in a modern lesson, the quality of teaching depends on the learning outcomes of the students, and the level at which they acquire knowledge, skills, and habits, at this time, the assessment given to the student collective is evaluated as an assessment of the teacher themselves, this is determined by the teacher's ability to create feedback at the stage of intellectual development. The article focuses on these points, explains effective feedback methods and forms, discusses the main aspects of creating feedback in the teaching process, and the pedagogical-psychological solutions to the problem. Additionally, specific suggestions are given to increase students' interest in various subjects. Additionally, the article provides examples of these factors, which play a significant role in expanding the opportunities for mutual interaction between teachers and students.

Keywords: Feedback, emotional effects, teacher-student collaboration, quality of motivation, competitive environment.

Article history

Received: 04.06.2024

Accepted: 19.07.2024

Qloballaşma və inteqrasiya proseslərinin getdikcə sürətləndiyi bir zamanda müstəqil Azərbaycan dövlətində təhsil siyasətinin həyata keçirilməsi bir sıra yeni məzmun və forma keyfiyyətləri ilə müşayiət olunmaqdadır. Bu bir həqiqətdir ki, keyfiyyətli təhsil, səriştəli mütəxəssis hazırlığı cəmiyyətin inkişafına təkan verən aparıcı qüvvədir. İnformasiya və təlim texnologiyasının sürətlə inkişaf etdiyi bir dövrdə şəxsiyyətlərə qarşılıqlı münasibətləri yaratmadan, müəllim-şagird əməkdaşlığına nail olmadan dövlətin təhsil siyasətinin mahiyyətindən irəli gələn məqsədlərə çata bilməyəcəyik. Bu cəhətdən təlim prosesində təhsilalanlarla təhsilverənlər arasında qarşılıqlı təsir imkanlarını öyrənmək, uyğun əks-əlaqənin yaradılmasını şərtləndirən amilləri aşkar etmək, onların pedaqoji-psixoloji əsaslarını müəyyənləşdirmək mühüm problem olaraq diqqət çəkir.

Müasir dövrdə təlimdə əks-əlaqənin yaradılmasının pedaqoji-psixoloji mexanizmlərinin tədqiqata cəlb edilməsi ilə bərabər əks-əlaqə zamanı müxtəlif parametrlərin dəyişmə dinamikası nəzərə alınmalıdır. Araşdırmalar göstərir ki, neqativ təsirlər zamanı təhsilalanlarda motivasiya, özünüqiymətləndirmə, təlim nailiyyətlərinin dəyişməsi pozitiv təsirlərə nisbətən daha yüksəkdir. Bu amil onu təsdiq edir ki, müsbət və mənfi emosional əlaqələr zamanı əks-əlaqə müxtəlif məzmunlu olmaqla ciddi dəyişikliyə uğrayır, bu əlaqələr nə qədər sistemli və ardıcıl xarakter alırsa, şəxsiyyətin inkişafı üçün ciddi stimullaşdırıcı sfera bərqərar ola bilər. Nəzərə alaq ki, emosional effektlərin təsiri altında şəxsiyyət və vətəndaş hazırlığı həyata keçirilir. Sadə dillə desək, pozitiv əlaqələr təlimdə öyrənilərdə qavrama, anlama, möhkəmlətmə, tətbiqetmə imkanlarını artırır, motivasiyanı və qrupdaxili qiymətləndirmənin, o cümlədən özünüqiymətləndirmənin adekvatlığını bir qədər intensivləşdirir, şəxsiyyətin maraq, tələbat, istək və qabiliyyətlərinə uyğun öyrədici mühitin yaradılmasına psixoloji zəmin yaradır. Əksinə, neqativ əlaqələr təlimdə mənimsəməni, motivasiyanı aşağı salır və şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı üçün ciddi maneələr yaradır (Bayramov, Əlizadə, 2003; Əliyev, 1997).

Alimlər şəxsiyyət hazırlığında əks-əlaqənin rolundan bəhs edərək onu başqaları tərəfindən dəqiq qavranılmasını yüksəldən, obrazın düzəlişlər etməsinə kömək edən və kommunikasiya üzrə partnyorun davranışının dəqiq proqnozlaşdırılmasına (ehtimallar üzrə) imkan verən əsas ideya kimi irəli sürürlər. Nəzərə alaq ki, əks-əlaqə fəaliyyətin keyfiyyəti və kommunikasiyanın effektivliyi ilə bağlıdır. Şəxsiyyətin fərdi və yaş xüsusiyyətləri baxımından informasiya mübadiləsinə uyğun əks-əlaqəsi o zaman mümkündür ki, onda respientin davranışının gözlənilən istiqamətdə dəyişməsinə gətirib çıxarsın.

Şəxsiyyətin formalaşması, təhsili, inkişafı və sosiallaşması effektiv əks-əlaqə zamanı mümkündür. Belə ki, həm dərk olunmayan, şüuraltı instinktlərə, hisslərə əsaslanan şəxsiyyətin, sosial mənə malik şəxsiyyətin, həm də mükəmməl şəxsiyyətin inkişafında effektiv əks-əlaqənin rolu inkar edilməzdir, çünki şəxsiyyət qarşılıqlı münasibətlər fonunda, qarşılıqlı təsir imkanlarına malik tərəflər arasında formalaşır. Tədqiqatçılar genetik başlanğıc kimi əks-əlaqə formasını insan üçün təsəvvür etdikdə belə qərara gəlirlər ki, başlanğıcda uşağın şüuru anadangəlmə əks-əlaqə kimi formalaşır. Mövcud əks-əlaqə sosial möhkəmləndirmə üçün nümunə rolunda çıxış edir və növbəti möhkəmləndirmənin əsasını təşkil edir. Əks-əlaqənin xüsusi strategiyası və başqa adamlarla əks-əlaqənin yaradılması mükəmməl şəxsiyyət hazırlığı istiqamətində belə formalaşır (Çələbiyev, 2009; Cabbarov, 2020).

Əks-əlaqənin əsas məqsədlərindən biri də şagirdlərin həyati bilik, bacarıq və vərdislərə vaxtında sahib olmasından, sosiallaşmasından (məktəb həyatından) və cəmiyyət həyatına hazırlanmasından ibarətdir. Psixoloqlar effektiv əks-əlaqə fonunda yaradılan təlim-tərbiyənin fərdlərin (bioloji varlıq olaraq) şəxsiyyətə çevrilməsində, bu sahədə stimullaşdırmanın, motivasiyanın və özünüqiymətləndirmənin əhəmiyyətli təsirini qeyd edirlər.

Müasir şəraitdə təhsil proqramına yönələn pedaqoji-psixoloji yanaşmalar ondan xəbər verir ki, emosional effektlərin təsiri altında

yaradılan müəllim-şagird münasibətləri zamanı tələbyönlü əks-əlaqə mexanizmi yaranır. Bu zaman müəllimlər və şagirdlər arasındakı münasibət vahid pedaqoji tələblərə uyğun bütöv sistem yaradır. Axı müasir şəraitdə hörmətə söykənən tələbkərlilik fonunda şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı münasibətlər yaranır ki, bu amil psixoloji nöqtəyi-nəzərdən normal pedaqoji-psixoloji əməkdaşlıq mühitinin yaranmasına əlverişli şərait yarada bilər. Müasir məktəb sistemində pozitiv əks-əlaqə şəraitində yaradılan uyğunluq bir prinsip olaraq populyar deyil. Çünki münasibətlər tələblərə uyğun qurulduqda şagirdlərin özünə nəzarəti artır, motivasiya və cavabdehlik hissi yüksəlir, bu zaman özlərini və qarşı tərəfi qiymətləndirmək qabiliyyəti formalaşır (Əliyev, 1997; Hüseynova, Vəliyeva, 2004).

Mütəxəssislər əks-əlaqə mexanizminin təsiri ilə yaranan təlimdə inkişafyönlülük faktoru haqqında əsaslı fikirlər irəli sürürlər. Onlar haqlı olaraq emosional effektlərin təsiri ilə yaranan psixoloji funksiyaların inkişafından bəhs edir, bu sırada təfəkkürün, hafizənin, diqqətin, nitqin yaranmasında əhəmiyyətli rol oynayan əks-əlaqənin güclü müsbət və mənfi təsirləri haqqında əsaslandırılmış fikirlər söyləyirlər. Əgər baş verən hadisə və proseslər vahid pedaqoji və psixoloji tələblərə cavab verirsə, bu amil informasiya bolluğu şəraitində inkişafa uyğun mühitin mövcudluğundan xəbər verir. Nəzərə alsaq ki, müasir dərstdə təlimin keyfiyyəti şagirdlər tərəfindən qiymətləndirilir, onların fikirləri əsas götürülür, bu da əqli inkişaf məsələlərində müəllimin əks-əlaqə yaratmaq qabiliyyətinin səviyyəsi ilə müəyyən olunur.

Tədqiqatçılar effektiv əks-əlaqə şəraitində yaranan inkişafyönlü mühitdə əks-əlaqənin 2 funksiyasını qeyd edirlər: nəzarətedici və korreksiyaedici funksiyalar. Eyni zamanda inkişafyönlü mühitdə əsas məzmun öyrədici funksiyaların qabardılmasına, standartlaşdırılmamış nəzarət formasına diqqətin yönəldilməsinə, müsbət və mənfi qiymətləndirmə effektinin xarici prosedurlarının öyrənilməsinə və bu

prosesə valideynlərin cəlb edilməsinə istiqamətlənir¹ (Çələbiyev, 2009).

Effektli əks-əlaqə şəraitində yaranan inkişafyönlü mühitdə, əvvəlcə, şagirdlərin fəaliyyətində idrak fəallığı müşahidə edilir, bu fəallıq sonrakı mərhələdə əməli fəallığın yaranmasına real zəmin yaradır. Hazırda dünyada hər şeydən əvvəl, informasiyanı qavramağın və növbəti mərhələdə onları bilik, bacarıq və vərdislərə çevirməyin psixoloji məsələləri öyrənilir. Müəllim-şagird münasibətlərində yaranan əks-əlaqə şəraitində inkişafa aparıcı amilləri öyrənmək üçün bu fikirlər nəzərə alınmalıdır: məlumatı qavramaq, anlamaq, möhkəmlətmək və tətbiq etmək üçün psixoloji cəhətdən səfərbər olunmaq; məlumatların sistemləşdirilməsi, ümumiləşdirilməsi və biliklərə çevrilməsi; biliklərin möhkəmləndirilməsi və bacarıq şəklində tətbiq edilməsi və s.

Araşdırmalar göstərir ki, qarşılıqlı əks-əlaqə nəticəsində bərqərar olan inkişafa istiqamətlənmiş təlimdə dialoji xarakterli tədbirlərin önə çəkilməsi əks-əlaqənin dinamik xarakterini səciyyələndirir. Bu zaman tərəflərin bir-birini dinləməsi və inandırması təlim prosesində səmərəli nəticələrin əldə edilməsinə, keyfiyyətin yüksəldilməsinə psixoloji təsir göstərə bilər.

Tədqiqatçılar emosional effektlərin təsiri altında yaranan əks-əlaqə zəminində inkişafyönlü təlimdən bəhs edir və motivləri idrakın hərəkətverici qüvvəsi kimi təqdim edirlər. Zənnimizcə, bu doğru yanaşmadır (Cabbarov, 2020; Əliyev, 1997).

Təlim sistemində mövcud olan istər idraki motivlər, kommunikativ motivlər, peşə motivləri və s. şəxsiyyətin və onun münasibətlərinin mövcud şəraitə uyğun dəyişməsi və inkişaf etdirilməsi prosesidir. Psixoloqlar inkişafyönlü təlim prosesində aparıcı rol oynayan motivləri iki hissəyə bölürlər. Xarici motivlər cəmiyyətdən, o cümlədən fənn müəllimindən, sinif rəhbərindən, valideynlərdən gəlir. Daxili motivlər isə uşağın özündən, onun psixoloji funksiyalarından asılı olan motivlərdir. Təlim fəaliyyətində şagirdin özünün təşəbbüskar, həvəsli olması vacib

¹ "Okulda çolu zeka kuramı", Pegem yayıncılık, Ankara, 2005, 195 s.

amillərdəndir. Effektiv əks-əlaqə şəraitində şagirdin maraq, istək, arzu və qabiliyyəti ilə bağlı faktlar aşkar edilir, sonrakı mərhələdə həm şagirdin, həm də pedaqoji prosesin inkişafı üçün əlverişli psixoloji vəziyyət yaranır.

Zənnimizcə, təlim prosesində pozitiv əks-əlaqə şəraitində yaradılan inkişafyönlülüyü təmin etmək üçün motivlərin öyrənilməsi və formalaşdırılması vacibdir. Belə ki, inkişafyönlü təlim prosesini idarə etmək üçün effektiv əks-əlaqənin imkanlarından istifadə edərək təlim məqsədlərini psixoloji baxımdan dəqiqləşdirmək, yaş imkanlarını üzə çıxarmaq, motivasiyanın başlanğıc səviyyəsini öyrənmək, zəruri motivlərin formalaşdırılması kimi psixoloji yanaşmaları həyata keçirmək, fikrimizcə, doğru olar² (Çələbiyev, 2009).

Araşdırmalar göstərir ki, effektiv əks-əlaqə fonunda yaradılan motivlərin ən təsirli və nəticəyönlüsü daxili motivlərdir. Əgər şagird mövcud əks-əlaqədən yaranan davranış və fəaliyyətindən məmnunluq duyursa, həmin motivasi daxili motiv hesab etmək olar.

Psixoloqlar hesab edir ki, inkişafyönlü təlim prosesində səriştəli müəllimlər motivasiyanın aşağıdakı yanaşmalarını (prijomlar) şagirdlərə təklif edə bilərlər:

- pozitiv əlaqələr təlim nailiyyətlərini, motivasiyanı və özünüqiymətləndirmənin adekvatlığını müəyyən səviyyəyə qədər artırdığına görə işinizi uzunmüddətli perspektivə planlaşdırın;

- qrupdaxili təlimdə neqativ əlaqələr müəyyən həddə qədər mənimsəmənin təmin edilməsinə, səmərəliliyin artmasına və qrupdaxili qiymətləndirmənin reallaşmasına maneə yaradırsa, özünü elə yoldaş seçin ki, onunla ünsiyyətdən bir şey öyrənə bilərsiniz, həm də ona bir şey öyrədə bilərsiniz;

- pozitiv və neqativ emosional əlaqələr zamanı əks-əlaqə ciddi dəyişikliyə məruz qaldığına, bu əlaqələr bir qədər ciddi davamlı səciyyə daşdığına görə təlim məşğələləri üçün daimi vaxt müəyyən edin;

- təlimdə pozitiv fonda əks-əlaqənin yaradılması idrak fəallığını artırıb, təlimə münasibəti yaxşılaşdırdığına görə ümumi şəkildə öz təliminizin məqsəd və vəzifələrini müəyyən edin;

- təlimin nəzarət və tənzim etmə funksiyalarında, əsasən, motivasiyaedici və nəzarətedici komponentlər daha çox araşdırıldığına görə dərsin məzmununu asan mənimsənilə bilən hissələrə ayırın və əvvəlcə asan, sonra, orta və nəhayət çətin səviyyədə olan hissəni öyrənin;

- pozitiv əlaqələr təlimin adekvatlığını müəyyən səviyyəyə qədər artırdığına görə tapşırığı yerinə yetirib qurtarandan sonra özünü xoş sözlər deyən və s.

Təcrübə göstərir ki, emosional effektlərin təsiri altında yaradılan əks-əlaqə şəraitində motivasiyanın təlim müvəffəqiyyətinə təsiri intensivləşir. Belə ki, şagird şəxsiyyətinin davranış, hərəkət və nitqinin idarə edilməsində psixoloq, pedaqoq və valideynlərin maraq və istəyini ifadə edən aparıcı faktor motivasiyadır. Zənnimizcə, motivasiya nəzərə alınmadan şagirdlərlə hər hansı effektiv əks-əlaqə mümkün olmaz. Psixoloqlar, forma dəyişsə də, məzmunca motivasiya anlayışını oxuculara belə təqdim edirlər, o müəyyən tələbatın reallaşması ilə bağlı şagirdlərin aktivliyə meyilli olmasıdır. İnkişafyönlü təlim sistemində motivasiya məhz bu funksiyanı yerinə yetirir. Motiv deyəndə tələbatlar, maraqlar, inam, sosial təsisətmə və dəyərlər başa düşülür. Bu amillər analoji effektiv əks-əlaqə şəraitində yaranır və ya aşkar edilir³ (Əliyev, Əliyeva, Cabbarov, 2011).

Bəs effektiv əks-əlaqə fonunda bərqərar olunan motivasiya təlim fəaliyyətinin gedişinə necə təsir göstərir? Psixoloqlar sübut edir ki, motivasiyanın gücü və quruluşu yalnız keyfiyyətinə görə (məsələn: güclü-zəif) deyil, həm də kəmiyyətinə görə xarakterizə olunur. Nəzərə alsaq ki, motiv dərkətmənin hərəkətvericisidir, bu, inkişafyönlü təlim prosesində daxili motivasiyadan xəbər verir. Yox əgər sosial, nüfuz,

² "Okulda çolu zeka kuramı", Pegem yayıncılık, Ankara, 2005, 195 s.

³ "Okulda çolu zeka kuramı", Pegem yayıncılık, Ankara, 2005, 195 s.

əmək haqqı və s. tələbatlardan danışılırsa, bu, xarici motivlərdir. Pozitiv əks-əlaqəyə uyğun yaradılan motivlər (xarici motivlər) çox vaxt şəxsiyyətin daxili istək və meylləri ilə vəhdət təşkil edir. Motivasiyanın əsl özəyi insanın özündədir. Əgər emosional effektlərin təsiri altında yaranan əks-əlaqə pozitiv deyil, neqativ xarakterlidirsə motiv xarici təsirlərin hesabına deyil, təhrikədiçi qüvvə hesabına reallaşsada, nəticələr ürəkəçən olmayacaq. Deməli, motivlər özü də pozitiv və neqativ xassəli olurlar. Göründüyü kimi xarici pozitiv motivlər, hətta öz təsir imkanlarına görə bərabər olsa da xarici neqativ motivlərdən daha məqsədəuyğun və səmərəli olur. Təlim prosesində müəllim-şagird əks əlaqəsində müvəffəqiyyətə təsir göstərən amillər kimi həm xarici (sosial) faktorlar, həm də daxili (psixoloji) faktorlar qarşılıqlı münasibətlərin formalaşmasında təsirli rola malikdir. Hazırda tədrisdə motivasiya problemi ilə məşğul olan psixoloqlar və pedaqoqlar motivasiyanın şagirdlərin formalaşmasında və inkişafında böyük əhəmiyyətli olduğunu qeyd edirlər və isbat edirlər ki, motivasiya dərketmənin reallaşması üçün zəmanətdir. Çünki bunsuz nə təfəkkür inkişaf edir, nə də yeni biliklər və bacarıqlar yaranır.

Effektiv əks-əlaqədə məlum olur ki, tədris sistemində motivasiyanın formalaşması və inkişafı şagirdlərin dərketmə fəallığı, fərdiliyi və yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla reallaşır. Motivasiyanın təlim uğurlarına təsirini öyrənən əks-əlaqənin məğzində aid olan tədqiqatları iki cəhətdən qruplaşdırmaq olar: birinci təhsildə əks-əlaqənin öyrənilməsində şagirdlərin öyrənməsi tədqiq edilir, öyrənmənin, həm də öyrənməyi öyrətmənin daha optimal yolları təhlil cəlb edilir. Fərqli variantda isə şagirdlərin müəllimə verdikləri cavablar diqqəti cəlb edir. Təbii ki, birinci istiqamətdə təlimdə mənim səmərəli prosesini nəzərdə tutulur. Lakin mənim səmərəli özünün struktur komponentinə görə əks-əlaqədən fərqlənir. Məhz bu amil, fikrimizcə, effektiv əks-əlaqə prosesində nəzərə alınmalıdır (Əliyev, Cabbarov, 2008; Həmzəyev, 1997).

Tədqiqatçı alimlər motivləri real və qeyri-real olmaqla iki yerə ayırır və isbat edirlər ki, təlim prosesi real motivlərə əsaslanır, eyni zamanda daha yüksək təsir imkanlarına malik olur.

İrəlidə qeyd edilən fikirlər effektiv əks-əlaqə şəraitində inkişafyönlü təlimin reallaşdırılmasının ən optimal cəhətlərini müəyyən etməyə imkan verə bilər.

Hazırda danışan, dinləyən və işləyən şagirdlərin psixoloji imkanlarını və tərəflərin pozitiv əks-əlaqələrinin təsiri altında sağlam rəqabəti və innovativ fəaliyyəti stimullaşdıran psixoloji şəraiti yaratmaq mümkündür. Bildiyimiz kimi, əks əlaqə zəmnində yaranan rəqabət təlim prosesində yarışın, bəhsin, sivil qaydada təşkil olunan mübarizənin bir yoludur. Psixoloqlar sübut edir ki, müəllim-şagird arasında yaradılan əks-əlaqə sağlam rəqabəti və innovativ fəaliyyəti stimullaşdırır, bir şərtlə ki, bu əks-əlaqə pozitiv faktorları özündə cəm edə bilsin. Hazırda təhsil sistemində təşkil olunan fərqli layihələr sağlam psixoloji ruhun, yenilik xarakterli şagirdlər ordusunun inkişafına və formalaşmasına real zəmin yaradır. Mürəkkəb dinamikaya malik təlim prosesi daha çox sağlam rəqabətə əsaslanan prinsiplər üzərində qurulmalıdır. Əlverişli təhsil mühiti müxtəlif mənalarda başa düşülə bilər. Hesab edirik ki, əlverişli təhsil mühitinin baza komponentlərindən biri də sağlam rəqabət üçün yaradılmış şəraitdir. Sağlam rəqabətin və innovativ fəaliyyətin stimullaşdırılması, bu proseslərin idarə edilməsi emosional effektlərin təsiri altında yaradılan əks-əlaqənin hansı istiqamətli olmasından çox şey asılıdır⁴ (Cabbarov, 2020)

Bəs təlimdə sağlam rəqabət prinsipinin mahiyyətinə uyğun proses necə tənzimlənir? Zənnimizcə, müasir dövrdə bu, təlim prosesində diferensial yanaşma, humanitarlaşdırma, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərə uyğun təlim prosesinə cəlb edilməsini nəzərdə tutur. Eyni zamanda tədqiqatçı-alimlər təlim prosesində şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini, o cümlədən akselerasiya (sürətləndirmə) amilini, senzitiv

⁴ "Örgütsel davranış", Ankara universiteti, Eğitim fakültəsi, Ankara, 2008, 117 s.

yaş dövrünün əsas götürülməsini nəzərə almağı vacib hesab edirlər. Çünki effektiv əks-əlaqə şəraitində uyğun parametrlərə rəğmən şagirdləri rəqabətə qoşmaq və nəticəyönlülüyü təmin etmək mümkündür. Mütləq maraqlar, tələbatlar, istəklər, imkanlar, qabiliyyətlər, temperamentlər nəzərə alınmadan sağlam rəqabət mühiti yaratmaq mümkün deyil (Stremousova, 2008; Əliyev, Əliyeva, Cabbarov, 2011).

Tədqiqatçı-alimlər qeyd edirlər ki, emosional effektlərin təsiri altında təlim prosesində innovativ fəaliyyəti stimullaşdırmaq olar. Bildiyimiz kimi təlim prosesində yeniliklər tətbiq olunanda, isbatı veriləndə, nəticələr məlum olanda innovasiyaya çevrilə bilər. Təlim prosesində yeniliklər 2 yolla həyata keçirilir; a) daxili qüvvələr hesabına, yəni şagirdin təkəkkürünün, təxəyyülünün, iradəsinin və nitqinin hesabına; xarici qüvvələr, yəni şəxslərin, təhsil vəsaitlərinin və texnologiyaların hesabına. Təlim prosesində yaradılan əks-əlaqə şəraitində şagirdlər az vaxt, az qüvvə və vəsait sərf etməklə daha böyük nəticələr əldə edə bilirlər.

Tədqiqi araşdırmalar göstərir ki, müasir dövrdə təlimdə əks-əlaqənin yaradılmasının irəlidə qeyd olunan cəhətlərindən başqa digər cəhətləri də qeyd edilə bilər: əks-əlaqəyə interaksiya kontekstində baxılır; əks-əlaqə subyektin nitq fəaliyyətinin refleksiyası ilə bağlıdır; əks-əlaqə kommunikasiyası subyektinin verbal davranışının sonrakı inkişafına təsir edir və s.

Qeyd etdiyimiz kimi, təlim prosesində əks-əlaqənin yaradılması, ilk növbədə müəllim və şagird arasında məlumatın məqsədyönlü əldə edilməsi və mübadiləsi prosesidir. Bu zaman yeni məqsədlər, metodlar və vasitələr meydana çıxır. Təlimdə effektiv əks-əlaqə şagirdlərdə müstəqil və yaradıcı düşüncə tərzinin inkişafına əlverişli şərait yaradır. Prosesdə hər iki tərəfin təşəbbüskar və səmimi olması, hörmət və tələbkərlığa söykənən münasibət ortaya qoyması şagirdlərdə idrak fəallığını artırır, müəllim-şagird münasibətlərini normallaşdırır. Bu xüsusiyyətlər təlimdə keyfiyyətli əks-əlaqənin yaradılmasının pedaqoji və psixoloji fəaliyyətdə yeni perspektivlər və imkanlar açması qənaətinə gəlməyə əsas verir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ "Okulda çolu zeka kuramı", Pegem yayıncılık, Ankara, 2005, 195 s.
- ² "Örgütsel davranış", Ankara universitesi, Eğitim fakültəsi, Ankara, 2008, 117s.
- ³ Bayramov, Ə.S., Əlizadə, Ə.Ə. (2003). Psixologiya, Bakı, 625 s.
- ⁴ Cabbarov, R.V. (2020). Təlimdə əks əlaqənin təmin edilməsində emosional effektlərin rolu, Bakı, 248 s.
- ⁵ Çələbiyev, N.Z. (2009). Təhsil sistemində psixoloji xidmətin elmi nəzəri əsasları, Bakı, 312 s.
- ⁶ Əliyev, B.H. (1997). Şəxsiyyətə yeni baxış nəzəriyyəsi, Bakı, 274 s.
- ⁷ Əliyev, B.H., Cabbarov, R.V. (2008). Təhsildə şəxsiyyət problemi, Bakı, 132 s.
- ⁸ Əliyev, B.H., Əliyeva, K.R., Cabbarov, R.V. (2011). Pedaqoji psixologiya, Bakı, 262 s.
- ⁹ Həmzəyev, M. (1991). Pedaqoji psixologiya, Bakı, 479 s.
- ¹⁰ Hüseynova, G.Q., Vəliyeva, Y.Ə. (2004). Emosiya və motivasiya psixologiyası, Bakı, 358 s.
- ¹¹ Luk'yanenko, O.D. (2007). "Obespecheniye effektivnoy obratnoy svyazi v didakticheskom informayionnom vzaimodeystvii pedagoga i rebenka 6-7 let" / Luk'yanenko O.D. // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3. Pedagogika i psixologiya. № 3, 75str.
- ¹² Stremousova, Y.N. (2008). "Effektivnost' obratnoy svyazi i yeye spetsifika v organizatsii" / Y.N.Stremousova // Prikladnaya yuridicheskaya psixologiya. № 2, 86 str.

TƏDRİS MÜHİTİNDƏ DİLİN QORUNMASI

ZABİTƏ TEYMURLU

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı Mühəndislik Universitetinin
Azərbaycan dili və pedaqogika kafedrasının dosenti.

E-mail: zteymurlu@beu.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-9625-5029>

Məqaləyə istinad:

Teymurlu Z. (2024). Tədris mühitində dilin qorunması. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (708), səh. 91–98

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.020

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 15.08.2024

Qəbul edilib: 02.09.2024

ANNOTASIYA

Azərbaycan dilinin dövlət dili kimi inkişafı və dilin təmizliyinin qorunması, müasir Azərbaycan ədəbi dilinin normalarının pozulmasının qarşısının alınması məsələləri dilin tədrisində əhəmiyyət kəsb edir. Düzgün danışmaq və savadlı yazı leksik, qrammatik, fonetik normalara əməl etməklə mümkündür. Hər bir dilin öz qaydaları var və bu qaydalara riayət etməklə dilin düzgün istifadəsi təmin edilir. Tədris mühitində qorunması bir dilin gələcək nəsillərə düzgün və tam şəkildə ötürülməsi üçün vacibdir. Məqalədə Azərbaycan dilinin tədris mühitində qorunmasında işin səmərəliliyini artıran lüğətlərdən istifadə metodları göstərilib və bu metodların əhəmiyyəti vurğulanıb. Unutmamalıyıq ki, hər bir dil öz qanunları əsasında öyrənilir və öyrədilir. Hər hansı bir xalqın mədəni səviyyəsi isə onun dilində təzahür edir.

Açar sözlər: Dilin qorunması, tədris mühiti, ədəbi dil normaları, düzgün danışmaq, savadlı yazı.

THE PRESERVATION OF LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

PhD in Philology, Associate Professor in the Department of Azerbaijani Language and Pedagogy, Baku Engineering University.
E-mail: zteymurlu@beu.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-9625-5029>

To cite this article:

Teymurlu Z. (2024). The preservation of language in the educational environment. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 91-98

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.020

Article history

Received: 15.08.2024

Accepted: 02.09.2024

ABSTRACT

The development of the Azerbaijani language as the state language, the preservation of its purity, and the prevention of violations of modern Azerbaijani literary language norms are important issues in language education. Correct speech and literate writing are possible by adhering to lexical, grammatical, and phonetic norms. Every language has its rules, and by following these rules, the proper use of the language is ensured. The preservation of a language in the educational environment is essential for passing it on correctly and completely to future generations. The article highlights the methods of using dictionaries that will increase the effectiveness of preserving Azerbaijani language in the educational environment and emphasizes the importance of these methods. We must not forget that every language is learned and taught based on its rules. The cultural level of any nation is reflected in its language.

Keywords: Language preservation, educational environment, literary language norms, correct speech, literate writing.

Giriş

“Dil nədir?” sualına ümumi dilçiliklə məşğul olan dünya alimləri öz əlavələrini etməklə, demək olar ki, eyni şəkildə cavab veriblər. Məsələn, F. Sössür dili “ünsiyyət qurmaq məqsədi ilə insanların sahib olduğu təbii vasitə, fikir ifadə edən işarələr sistemi” adlandırır (Saussure, 1959). Ağamusa Axundov isə yazır: “Dil – düşüncələrimizin ifadə formasıdır. Biz gördüklərimizi, düşündüklərimizi ünsiyyət prosesində nitqimizlə ifadə edirik. Dil və nitq, dil və təfəkkür anlayışları dilçilikdə öz əksini çox geniş formada tapıb. Dil – ünsiyyət vasitəsi olmaqla yanaşı insanların düşünmə vasitəsi, təfəkkürün ifadə olunma alətidir” (Axundov, 2006). Dilin əhəmiyyətinin böyüklüyünü nəzərə çatdırmaq üçün deyilənlərə sadəcə bunu əlavə etmək olar ki, dil – maddi aləmdə mövcud olan canlılardan yalnız insana verilmiş ən böyük hədiyyə, ən gözəl bəxşisdir.

Dil yalnız ünsiyyət vasitəsi deyil, dünya haqqında təsəvvür yaradan təbii intellektual sistemdir. İnsanlar aralarında dil vasitəsi ilə ünsiyyət quraraq bir-birini başa düşür. Ona görə də hər bir dil ayrılıqda dünya haqqında bilik əldə etmək, dünyanı görmək və anlamaq üçün vasitədir.

Dilin başlıca səciyyəvi əlaməti ondan ibarətdir ki, o, bir neçə ilin, yaxud müəyyən bir dövrün məhsulu deyil, əsrlər boyunca yaranmış və inkişaf prosesi keçərək daha da formalaşmış, zənginləşmiş xəzinədir (Bayramov, Məhərrəmov, İsgəndərzadə, 2015).

Dil kütləviliyi, qarşılıqlı anlaşmanı təmin edən əvəzsiz bir dəyərdir. Qarşılıqlı anlaşma və kütləvi ünsiyyətin təmin edilməsinin şərtlərindən ən vacibi düzgün danışıq və savadlı yazıdır. Düzgün danışıq və savadlı yazı leksik, qrammatik fonetik normalara əməl etməklə mümkündür. Unutmamalıyıq ki, gələcəyimizin təminatı həm də gözəl, düzgün, səmimi, sağlam danışıqdan və savadlı yazıdan keçir. Ümummilli liderimiz Heydər Əliyev demişdir: “Hər bir xalq öz dili ilə yaranır. Ancaq xalqın dilini yaşatmaq, inkişaf etdirmək və dünya mədəniyyəti səviyyəsinə qaldırmaq xalqın qabaqcıl adamlarının, elm, bilik xadimlərinin fəaliyyəti nəticəsində mümkün olur” (Sadıqlı, 2011).

Azərbaycan dilinin saflığının qorunması və dövlət dilindən istifadənin daha da yaxşılaşdırılması hər bir vətəndaşın vəzifəsidir.

Azərbaycan dilinin düzgün tətbiqinə və onun inkişafına xüsusi diqqətin artırılması dövlət dil siyasətinin əsas istiqamətlərindən biridir. Dilimizdən düzgün istifadəni təmin etmək məqsədilə məhz qarşıya qoyulan tələbləri ödəmək üçün ali təhsil müəssisələrinin bütün ixtisaslarında “Azərbaycan dilində işgüzar və akademik kommunikasiya” fənni tədris edilir. “Azərbaycan dilində işgüzar və akademik kommunikasiya” fənni müxtəlif ixtisaslarda təhsil alan tələbələrin nitq mədəniyyətini yüksəltməklə yanaşı, onların peşəkar mühitdə özünüifadə qabiliyyətini inkişaf etdirir və dilin tətbiqinə diqqəti artırır. Bu fənnin tədrisi Azərbaycan dilinin dövlət dili kimi mövqeyinin gücləndirilməsi və inkişaf etdirilməsi baxımından dövlət dil siyasətinin əsas məqsədlərini dəstəkləyir. Buna görə də Azərbaycan dilinin dövlət dili kimi inkişafı və dilin təmizliyinin qorunması, müasir Azərbaycan ədəbi dilinin normalarının pozulmasının qarşısının alınması məsələləri dilin tədrisində əhəmiyyət kəsb edir.

Əsas hissə

Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasının 21-ci maddəsində dilin qorunması və inkişaf etdirilməsi ilə bağlı məsələlər öz əksini tapıb. Bu maddə dilin cəmiyyətin hər bir sahəsində (təhsil, mədəniyyət, hüquq və s.) qorunması və onun davamlı inkişafı üçün hüquqi zəmin yaradır. Bu hüquqi zəmin təhsil sahəsində aşağıdakı istiqamətlərdə öz əksini tapır:

Tədris dilinin Azərbaycan dili olması. Konstitusiyanın 21-ci maddəsinə əsasən təhsil müəssisələrində tədris prosesinin dövlət dili olan Azərbaycan dilində aparılması təmin olunur. Bu bütün təhsil pillələrində (məktəbəqədər, orta, ali və s.) Azərbaycan dilinin istifadəsini tələb edir.

Dilin inkişafının tədris yoluyla təşviqi.

Konstitusiyanın müəyyən etdiyi hüquqi cərhivə əsasında təhsil proqramlarında və dərslıklərdə Azərbaycan dilinin zənginləşdirilməsi və inkişaf etdirilməsi məqsədilə xüsusi dərslər və proqramlar hazırlanır.

Dil mühitinin qorunması. Azərbaycan Respublikası dövlət dilinin işlənməsini, qorunmasını və inkişafını təmin edir¹.

Bu, müəllimlərin, şagirdlərin və tələbələrin dilə hörmətlə yanaşmasını və ondan düzgün istifadəni təşviq edir.

Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasının 21-ci maddəsinin tələblərinə əsasən dövlət dilinin qorunması və inkişaf etdirilməsi məsələləri dövlətin əsas vəzifələrindən biri kimi təsbit olunur. Dövlət dili siyasətinin icrasını təmin etmək və dilin cəmiyyətin müxtəlif sahələrində düzgün və səmərəli istifadəsini nəzarətdə saxlamaq üçün Monitorinq Mərkəzinin yaradılması zərurəti doğurdu. Belə ki, Azərbaycan dilinin qorunması və inkişafı istiqamətində atılan addımlardan biri kimi, Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabinetinin 1 avqust 2019-cu il tarixli qərarı ilə Azərbaycan Respublikasının Dövlət Dil Komissiyası yanında Monitorinq Mərkəzi yaradılıb. Konstitusiyanın 21-ci maddəsinin tələblərinə uyğun olaraq Monitorinq Mərkəzinin fəaliyyətinin əsas məqsədini Azərbaycan Respublikasının dövlət dilinin tətbiqinə nəzarətin həyata keçirilməsi, kütləvi informasiya vasitələrində, internet resurslarında və reklam daşıyıcılarında ədəbi dil normalarının qorunmasının təmin edilməsi təşkil edir. Dövlət Dil Komissiyası yanında Monitorinq Mərkəzinin apardığı monitorinqlər nəticəsində müxtəlif sahələrdə Azərbaycan dilinin düzgün istifadə olunması ilə bağlı bir sıra mühüm nəticələr əldə edilib. Bu nəticələr dilin qorunması və inkişafı ilə bağlı problemləri müəyyən etməyə və onların aradan qaldırılması üçün tədbirlər görməyə yönəlib. Televiziya, radio və digər kütləvi informasiya vasitələrində bəzən dil qaydalarına tam riayət

olunmaması, müxtəlif dialektlərin və ya arqo ifadələrin yayılması, eləcə də yad sözlərin normativ olmayan formada istifadə edilməsi monitorinq aynasında öz əksini tapıb.

Azərbaycan dilinin qorunmasında təhsil işçilərinin rolu

Azərbaycan dilinin saflığının qorunması, təbliği və düzgün tətbiqi işinə xüsusi töhfə verən təhsil xadimlərinin olduğunu da qeyd etməliyik. Bu xadimlər dilin zənginliyini, tarixini və mədəniyyətini qorumaq və gələcək nəsillərə ötürmək üçün fəal şəkildə çalışırlar. Onların töhfələri bir neçə istiqamətdə özünü göstərir:

Ana dilinin tədrisi və qorunması. Azərbaycan dilinin saflığını qorumaqda müəllimlərin rolu əvəzsizdir. Onlar şagirdlərə və ya tələbələrə dili düzgün öyrətməklə yanaşı, onun incəliklərini, qrammatik qaydalarını və nitq mədəniyyətini də aşılayırlar. Müəllimlər, həmçinin, şagirdlərin və ya tələbələrin Ana dilində təmiz danışmasına, doğru yazı qaydalarına riayət etməsinə və leksik zənginliyindən düzgün istifadə etməsinə şərait yaradırlar.

Yeni tədris proqramları. Təhsil işçiləri Ana dilinin tədrisi ilə bağlı yeni proqramlar, dərslıklar və metodik vəsaitlər hazırlayırlar, dilimizin müasir tələblərə uyğun öyrədilməsini təmin edirlər.

Təhsil müəssisələri və tədqiqat institutlarının fəaliyyəti. Azərbaycanda fəaliyyət göstərən dil və ədəbiyyat fakültələri, dilçilik institutları və digər təhsil müəssisələri dilin saflığının qorunması və təbliği işinə böyük töhfə verirlər. Bu müəssisələr tədqiqatlar aparır, elmi konfranslar təşkil edir və elmi məqalələr dərc edirlər ki, bunlar da dilin inkişafına və qorunmasına xidmət edir.

Tərcümə və terminologiya üzrə işlər. Azərbaycan dilinin düzgün tətbiqi üçün tərcümə və terminologiya üzrə ixtisaslaşmış təhsil işçiləri mühüm rol oynayır. Onlar xarici dillərdən olan söz və terminlərin azərbaycanca düzgün qarşılığını tapmaq, onların istifadəsini standartlaşdırmaqla dilin saflığını qorumağa çalışırlar.

¹ <https://e-qanun.az/framework/1865>

İctimai maarifləndirmə. Təhsil işçiləri Ana dilinin düzgün istifadəsi üçün ictimai maarifləndirmə kampaniyaları aparır, Azərbaycan dili ilə bağlı xüsusi günlərdə (məsələn, Beynəlxalq Ana Dili Günü) müxtəlif tədbirlər, o cümlədən dil müsabiqələri, esse yarışmaları, bədii oxu müsabiqələri və mükafatlandırma mərasimləri təşkil edirlər. Bu tədbirlər vasitəsilə dilin əhəmiyyəti və onun düzgün istifadəsi mövzusu gündəmə gətirilir və gənclər dilimizin zənginliyini və incəliklərini öyrənməyə təşviq edilir.

Bunlara nümunə olaraq Azərbaycan Respublikasının Dövlət Dil Komissiyası yanında Monitoring Mərkəzinin "Heydər Əliyev İli" çərçivəsində keçirilən "Heydər Əliyev və gəncliyimiz" adlı esse müsabiqəsini nümunə göstərə bilərik. Bu müsabiqəyə filologiya və jurnalistika fakültələrinin tələbələrindən daxil olan 49 essenin qiymətləndirilməsi münisflər heyəti kimi orta və ali təhsil müəssisələrindən dəvət olunan müəllimlər tərəfindən həyata keçirilib.

Azərbaycan Respublikasının Dövlət Dil Komissiyası yanında Monitoring Mərkəzi ixtisaslaşdırılmış hərbi ali təhsil müəssisələrinin tələbələri arasında "Azərbaycan dili müzəffər ordumuzun dilidir" adlı esse müsabiqəsi də keçirib. Monitoring Mərkəzinin direktoru professor Sevinc Əliyeva ixtisaslaşdırılmış hərbi ali təhsil müəssisələrinin kursantları arasında esse müsabiqəsinin keçirilməsində başlıca məqsədin əsası ulu öndər Heydər Əliyev tərəfindən qoyulan ordu quruculuğu siyasətinin dərinədən öyrənilməsi, Azərbaycan Respublikasının Prezidenti, Silahlı Qüvvələrin Ali Baş Komandanı İlham Əliyevin rəhbərliyi ilə 44 günə tarix yazan, dünyanın inkişaf etmiş silahlı qüvvələri arasında özünə layiqli yer tutan müzəffər ordumuzun istər döyüş, istərsə də mənəvi-psixoloji hazırlığının güclənməsi, yeni nəslin vətənpərvərlik ruhunda formalaşmasına, eləcə də gələcək zabitlərimizdə yazı və şifahi

nitq vərdişlərinin düzgün inkişafı işinə töhfə vermək olduğunu bildirib. Monitoring Mərkəzinin direktoru, həmçinin yazı müsabiqələri tələbələrdə tədqiqatçılıq bacarığını üzə çıxarmaqla onlarda düzgün yazı vərdişlərini inkişaf etdirməyə geniş imkan yaratdığını qeyd edib².

Mədəniyyət paytaxtı Şuşa şəhərində "1 avqust – Azərbaycan Əlifbası və Azərbaycan Dili Günüdür" adlı ilk tədbirin təşkilatçılığını da Dövlət Dil Komissiyası yanında Monitoring Mərkəzi həyata keçirib. Bu tədbirlər vasitəsilə dilin müxtəlif məsələləri müzakirə olunur və cəmiyyətə çatdırılır.

Monitoring Mərkəzi kütləvi informasiya vasitələrində, dövlət və özəl müəssisələrdə, təhsil ocaqlarında və digər ictimai yerlərdə Azərbaycan dilinin istifadəsinə nəzarət etmək hüququna malikdir. Mərkəz dilin qrammatik, fonetik, leksik-semantik normalarına uyğun istifadə edilməsini izləyir və pozuntuları aşkar edir.

Təhsil işçilərinin Azərbaycan dilinin qorunmasında, inkişafında, düzgün tətbiqində və təbliğində çox mühüm rolu vardır. Onlar dilin düzgün öyrədilməsi, cəmiyyətə aşılınması, elmi araşdırmalarla zənginləşdirilməsi və yeni nəsillərə ötürülməsi işində fəal iştirak edərək milli-mədəni irsin və dilin qorunmasına və inkişafına böyük töhfələr verirlər. Bu fəaliyyətlər sayəsində Azərbaycan dili dövlət dili kimi mövqeyini gücləndirir və milli kimliyin əsas komponenti kimi qorunur.

Beləliklə, dilçi müəllimlərin qarşısında iki çətin vəzifə durur. Biz həm tədris mühitində, həm də ictimai mühitdə mənfi təsirlərə məruz qalan dilimizi qorunmalı və inkişaf etdirməliyik. Unutmamalıyıq ki, dil mədəniyyətin göstəricisidir. Nitqdən səlis, düzgün, aydın, yığcam, rəhbərli, səmimi şəkildə istifadə danışanın təhsili, mədəniyyəti ilə birbaşa əlaqəlidir. Dilin, danışığın gözəlliyi həm də onun mədəniliyidir. Dilimizə həsr olunan məqalələrin geniş oxucu

² <https://monitorinqmerkezi.az/azerbaycan-dili-muzeffar-ordumuzun-dilidir-adli-esse-musabiqesinin-neticelerine-hesr-olunmus-tedbir>

auditoriyasına çatdırılması, xüsusilə, təhsil müəssisələrində dilimizin qaydalarının düzgün tətbiq olunması və dillə bağlı müzakirələrin, təlimlərin keçirilməsi, şagirdlərin və tələbələrin gündəlik həyat və müxtəlif situasiyalarda praktiki ünsiyyətdə dil bacarıqlarını düzgün istifadə etmələri üçün danışıq klubları və seminarların təşkilində istər tələbə, istər müəllim heyətinin iştirakı doğma dildən şüurlu istifadənin təmin olunmasında əhəmiyyət kəsb edir. Dildən istifadənin şüurlu əsas aspektləri aşağıdakılardır:

- dil qaydalarının bilinməsi və tətbiqi;
- özlərin və ifadələrin məqsədli seçimi;
- dil vasitələrindən məqsədyönlü şəkildə istifadə;
- təsirli kommunikasiya;
- qarşılıqlı anlaşma;
- auditoriyanı tanımaq;
- planlaşdırma;
- danışıq etikasına riayət;
- müvafiq ton;
- hədəfin müəyyənləşdirilməsi və s.

Qeyd olunan dilin məqsədli, düzgün və effektiv istifadəsini təmin edir, kommunikasiya prosesini təkmilləşdirir və mesajların daha təsirli şəkildə çatdırılmasına kömək edir.

Bunun üçün Azərbaycan dilinin tədrisində şagirdlərə və ya tələbələrə dildən düzgün istifadə bacarıqlarına yiyələnmələri və söz ehtiyatlarının artırılması məqsədilə müəyyən tapşırıqlar vermək, orfoepiya, orfoqrafiya qaydalarından, habelə izahlı lüğətlərdən düzgün və səmərəli istifadənin yollarını göstərmək olar.

Dil normalarının qorunmasında lüğətlərin rolu

Şagirdlər və ya tələbələr tədris prosesində dil normalarının qorunmasında fəal iştirak etməlidirlər. Bu onların şəxsi inkişafına müsbət təsir edəcək və dilin cəmiyyətdə düzgün istifadə olunmasını təmin edəcəkdir. Onlar düzgün dil istifadəsini təbliğ edən ədəbi əsərlər, filmlər, televiziya proqramları və digər media məhsullarına üstünlük verməlidirlər. Bu onların dil normalarını qorumağa olan marağını

artıracaq. Müasir lüğətlər dilin qrammatik qaydalarını, düzgün yazılış və tələffüz nümunələrini, yeni söz və ifadələri ehtiva etməklə yanaşı, onların mənalarını da aydın və dəqiq şəkildə izah edir. Bu da şagird və tələbələrin dildə rast gəlinən çətinlikləri aşmasına və dil biliklərini dərinləşdirməsinə kömək edir. Təhsil sistemində belə lüğətlərin istifadəsi dilin düzgün və səmərəli öyrənilməsini təmin etməklə yanaşı, dövlət dilinin qorunması və inkişafı baxımından da mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Məsələn, şagirdlər və ya tələbələr televiziya və radioda yayılan verilişlərdə, çap və elektron kütləvi informasiya vasitələrində, reklam, elan və afişalarda, küçə adlarında aşkar etdikləri norma pozuntularını "Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti"ndən və "Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti"ndən istifadə edərək dəqiqləşdirə bilirlər. Bunun üçün isə <https://obastan.com/azerbaycan-dilinin-izahli-lugeti/a/?l=az> – elektron lüğətdən istifadə etmək daha əlverişlidir. Belə ki, elektron lüğətdə dilçilik sahəsi üzrə "Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti", "Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti", "Azərbaycan dilinin sinonimlər lüğəti", "Azərbaycan dilinin omonimlər lüğəti", "Azərbaycan dilinin antonimlər lüğəti", "Azərbaycan dilinin frazeologiya lüğəti", "Azərbaycan dilinin etimologiya lüğəti", "Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti" mövcuddur. Nümunə kimi, elektron lüğətdən istifadə edərək bəzi sözləri dəqiqləşdirək:

Qoyumçu. Sif. köhn. "Qızıl-gümüşdən qab-qacaq, bəzək şeyləri qayıran usta; zərgər" (Azərbaycan Dilinin Orfoqrafiya Lüğəti).

Dilimizdə *qoyumçu* sözünün yerinə fars mənşəli zərgər sözünün istifadəsinə üstünlük verilir.

Sürətçixarma və kseroks. *Sürətçixarma* sözü "Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti"ndə mövcuddur, lakin "Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti"ndə yer almayıb. Belə ki, *sürətçixarma* son dövrlərdə dilimizə daxil olan yeni sözlərdəndir. Qeyd etməliyəm ki, "Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti"ndə *kseroks* sözünə də təsadüf edilir. Orfoqrafiya lüğəti dilimizdə *sürətçixarma* və *kseroks* sözlərinin istifadəsinin məqbul olduğunu göstərir.

Dildə olan sözlərin hamısı birlikdə onun lüğət tərkibi adlanır. Dilin zənginliyi həmin dilin lüğət tərkibinin zənginliyi ilə ölçülür. “Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti” müasir ədəbi dilimizin lüğət tərkibini təşkil edir. Lakin lüğət çap olunduqdan sonra dilimizə yeni sözlər də daxil edilir. Həmin sözlərin lüğətdə qeyd olunmaması təbii haldır. Dilimizə yeni daxil olan sözlər “Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti”ndə isə öz əksini tapır. Məsələn, “Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti”ndə *simpatiya* sözü yer aldığı halda, dilimizə yeni əlavə olunan *empatiya* sözünə təsadüf olunmur. Lakin “Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti”ndə hər iki söz qeyd olunub.

Miqrasiya, investisiya, innovasiya, diaspora, multikulturalizm, tolerant kimi sözlər də “Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti”ndə yer almır, amma “Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti”ndə qeyd olunub. “Nəzarət, nəzarət etmək” mənasını ifadə edən monitorinq sözünə isə hər iki lüğətdə təsadüf edilir.

“Dil strukturu özünün prinsipləri əsasında hərəkət mexanizmi üzrə daimi inkişaf və təkmilləşmə prosesi keçirdiyi üçün normalardakı sabitliyin özü də nisbi xarakter daşıyır. Burada nisbətlik onunla xarakterizə edilir ki, nitq üslubları bir-biri ilə arasıkəsilməz inkişaf dinamikasına malikdir. Məsələn, ictimai mühitdə baş verən mədəni inkişaf, sosial-iqtisadi tərəqqi, eyni zamanda xalqlararası və dillərarası inteqrasiya mövcud normaların təkmilləşməsi prosesinə ciddi təsir göstərir” (Yusifov, 2019).

Cəmiyyətdə elə bir dəyişmə və inkişaf yoxdur ki, dildə öz əksini tapmasın. Dilimizə yeni daxil olan sözlər məhz bu inkişaf prosesinin nəticəsidir. Kristal (Crystal, 2010), əsasən, dilin müxtəlif sosial, texnoloji və mədəni faktorların təsiri altında dəyişə biləcəyini qeyd edir. O, dildə baş verən dəyişiklikləri təbii və davamlı bir hadisə kimi təqdim edir. Kristal vurğulayır ki, dillər davamlı olaraq yeni kommunikativ ehtiyacları qarşılamaq üçün inkişaf edir və dəyişir.

Elə bu səbəbdən “Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti”ndə qeyd olunan sözün “Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti”ndə mövcud ol-

maması çəşqinliq yaratmamalıdır. Bu, dilin dinamikası və lüğətlərin məqsəd və funksiyalarının müxtəlifliyi ilə əlaqədardır.

Nəticə

Qeyd etməliyik ki, Azərbaycan dilinin sabit normaları var və bu normalara riayət etmək vacibdir. Normalar həm dilin öyrədilməsi və öyrənilməsi üçün standartlar təqdim edir, həm də dilin təkamülünü izləyir və dəyişikliklərə uyğunlaşır. Bu, məktəblərdə və universitetlərdə dil tədrisinin effektivliyini artırır, dilin zamanla yenilənməsinə və müasir dövrün tələblərinə uyğun olmasına kömək edir.

Xatırlatmalıyıq ki, sözlərin düzgün yazılış və tələffüzünü müəyyənləşdirmək üçün Azərbaycan dilinin orfoqrafiya və orfoepiya lüğətlərinin sonuncu – 2021-ci il nəşrlərindən istifadə olunmalıdır. Lüğətlərdən istifadə edərək şifahi və yazılı nitqimizi təkmilləşdirə bilərik.

Şagirdlərə, tələbələrə dilimizin mədəni irs kimi nə qədər dəyərli olduğunu öyrətməklə, onların dilimizin qorunması istiqamətində məsuliyyət hissi qazanmalarını təmin etmək mümkündür. Bu yanaşma onlarda dilə olan sevgini artıracaq və dilin yalnız bir ünsiyyət vasitəsi deyil, həm də milli kimliyimizin, tariximizin və mədəniyyətimizin ayrılmaz bir parçası olduğunu anlamalarına kömək edəcək.

Başda tədris olmaqla hər mühitdə dilimizi qorumalıyıq!

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Abdullayev, N. (2013). Nitq mədəniyyətinin əsasları. Dərs vəsaiti. Bakı: ADPU nəşriyyatı, 277 səh.
- 2 Axundov, A. (2006). Ümumi dilçilik. Dilçiliyin tarixi, nəzəriyyəsi, metodları. Bakı: Şərq-Qərb, 280 səh.
- 3 Azərbaycan Respublikasının Dövlət Dil Komissiyası yanında Monitorinq Mərkəzi. <https://monitorinqmerkezi.az/>

- ⁴ Bayramov, A., Məhərrəmov, Z., İsgəndərzadə M. (2015). Azərbaycan dili və nitq mədəniyyəti. Bakı: "Ulu" nəşriyyatı, 236 səh.
- ⁵ Crystal, D. (Editor) (2010). The Cambridge Encyclopedia of Language. 4th ed., England: Cambridge University Press, 528 p.
- ⁶ Ferdinand de Saussure. (1959). Course in General Linguistics, Edited by Charles Bally Albert Sechehaye, Translated with an introduction and notes by Wade Baskin, New York: The Philosophical Library, 240 p.
- ⁷ Sadıqlı, A. (2011). Ümummilli lider Heydər Əliyev və Azərbaycan dili. Bakı: "Mütərcim" nəşriyyatı, 180 s.
- ⁸ Yusifov, M. (2019). Nitq mədəniyyəti. Bakı: "Elm və təhsil" nəşriyyatı, 432 səh.
- ⁹ <https://edu.gov.az/>
- ¹⁰ <https://e-qanun.az/framework/1865>
- ¹¹ <https://obastan.com/azerbaycan-dilinin-izahlugeti/a/?l=az>

PEŞƏKAR PEDAQOJİ ÖZÜNÜDƏRKETMƏNİN İNKİŞAFI YOLLARI

SABİRƏ BAYRAMOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, Gəncə Dövlət Universitetinin baş müəllimi. E-mail: sabire.04@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0008-7012-1939>

Məqaləyə istinad:

Bayramova S. (2024). Peşəkar pedaqoji özünüdərketmənin inkişafı yolları. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (708), səh. 99–104

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.031

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.08.2024

Qəbul edilib: 28.08.2024

ANNOTASIYA

Peşəkar özünüdərək şəxsiyyət və fəaliyyət arasında əlaqə rolunu oynayan, həm şəxsi inkişafda, həm də peşəkar fəaliyyətdə optimal nəticələr əldə etməyə imkan verən mürəkkəb bir hadisədir. Müəllimin peşəkar və şəxsi inkişafının əsas şərti özünüdərkdir. Peşəkar pedaqoji özünüdərək müəllimin şəxsi keyfiyyətlərində, onun müstəqil, yaradıcı fəaliyyətində üzə çıxır. Bu məsələ müxtəlif ölkələrdə psixoloqlar və pedaqoqlar tərəfindən araşdırılıb. Pedaqoji özünüdərketmə probleminə həsr olunmuş çoxlu sayda elmi tədqiqatlar aparılır və təhsil mühitində peşəkar pedaqoji özünüdərkin inkişafı məsələsi bu gün də aktuallığını itirmir. Məqalədə peşəkar pedaqoji özünüdərketmə haqqında məlumat verilir. Elmi ədəbiyyatın təhlili nəticəsində pedaqoji özünüdərkin tənzimləyici – proqmatik, eqosentrik, stereotip – asılı, subyekt – qəbuledici və subyekt universal səviyyələri nəzərdən keçirilir. Hər bir səviyyə üçün konkret nümunələr gətirilir. Pedaqoji özünüdərketmənin inkişafı olan distruktiv və konstruktiv yollar təqdim edilir. Göstərilir ki, ən səmərəli yol konstruktiv yoldur, çünki bu zaman müəllim özünü inkişaf etdirir və fəaliyyətində uğurlar qazanır.

Açar sözlər: Pedaqoji özünüdərketmə, pedaqoji özünüdərketmənin səviyyələri, pedaqoji özünüdərkin inkişafının distruktiv yolu, pedaqoji özünüdərkin inkişafının konstruktiv yolu, özünütəyinetmə.

WAYS OF DEVELOPING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SELF-AWARENESS

SABIRA BAYRAMOVA

Doctor of Philosophy in Pedagogy, Senior Lecturer at Ganja State University. E-mail: sabire.04@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0008-7012-1939>

To cite this article:

Bayramova S. (2024). Ways of developing professional pedagogical self-awareness. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 99-104

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.031

Article history

Received: 06.08.2024

Accepted: 28.08.2024

ABSTRACT

Professional self-awareness is a complex phenomenon that plays the role of a link between personality and activity, enabling optimal results in both personal development and professional activity. The main condition for a teacher's professional and personal growth is self-awareness. Professional pedagogical self-awareness manifests itself in the teacher's personal qualities and their independent, creative activities. This issue has been investigated by both foreign and local psychologists and educators. Despite numerous scientific studies devoted to the problem of pedagogical self-awareness, the issue of developing professional pedagogical self-awareness in the educational environment remains relevant today. The article provides information about professional pedagogical self-awareness. As a result of the analysis of scientific literature, the regulatory-pragmatic; egocentric; stereotype-dependent, subject – receptive, and subject-universal levels of pedagogical self-awareness are considered. Specific examples are provided for each level. Destructive and constructive ways of developing pedagogical self-awareness are presented. It is shown that the most effective way is the constructive one, because at this time the teacher develops themselves and achieves success in their work.

Keywords: Pedagogical self-awareness, levels of pedagogical self-awareness, destructive way of developing pedagogical self-awareness, constructive way of developing pedagogical self-awareness, self-determination.

GİRİŞ

Pedaqoji fəaliyyət insanların, xüsusilə gənc nəslin təliminə, tərbiyəsinə və inkişafına yönələn fasiləsiz fəaliyyət prosesi kimi başa düşülür (Hüseynzadə, Əzizova, Quliyev, Verdiyeva, 2021). Bu fəaliyyətin subyektivi müəllimdir. Müəllim şəxsiyyəti problemi hər zaman aktualdır. Məktəbin və bütövlükdə təhsil sisteminin yeniləşməsi müəllimin özünüdərkindən, onun peşəyə münasibətindən, sosial statusundan, daxili vəziyyətindən asılıdır. Müasir psixoloji və pedaqoji tədqiqatlarda müəllim şəxsiyyətinin özünüdərək məsələlərinə maraq artır. Bir sıra əsərlərdə pedaqoji özünüdərkin müəyyən aspektləri və prosesləri fəal şəkildə araşdırılır. Onları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar: pedaqoji fəaliyyətin refleksiv proseslərinin tədqiqi; pedaqoji tək-kürün formalaşdırılmasının tədqiqi; pedaqoji fəaliyyət üslublarının tədqiqi; peşə uyğunlaşması, peşəyönü və hazırlığın tədqiqi; pedaqoji etika və peşə məsuliyyəti problemlərinin tədqiqi; müəllimin özünütəkmilləşdirməsi və özünütərbiyəsinin tədqiqi; peşə üzrə müəllimin özünü təqdim etməsi və özünə münasibət məsələlərinin tədqiqi. Məqalədə professional pedaqoji özünüdərketmə və onun inkişafı yolları elmi ədəbiyyat əsasında təqdim olunur.

PEŞƏKAR PEDAQOJİ ÖZÜNÜDƏRK HAQQINDA

Məktəb şagirdin hərtərəfli inkişafına şərait yaradan bir müəssisədir. Burada həm müəllimin, həm də şagirdin bütün potensial imkanlarını ifadə etmək imkanı var. Müəllimin peşəkar özünüdərkinin inkişafı probleminin aktuallığı cəmiyyətin və dövlətin yeni tələbləri, yeni təlim texnologiyalarının tətbiqi və əmək sahəsində yüksək rəqabət şəraiti ilə müəyyən edilir. Nəticədə müəllimin özünüdərək probleminin nəzəri araşdırmalarının aktuallığı, bu fenomenin mahiyyətini izah edən aydın və əsaslandırılmış anlayışların yaradılması, özünü inkişaf etdirmək üçün səviyyəli bir modelin qurulması zərurətə çevrilir. Psixoloji və pedaqoji təcrübə, müəllimin özünüdərkinin inkişafının əsas şərti olaraq

peşəkar özünüdərək səviyyəsini artırmağa yönəlmiş adekvat metodların, texnikaların və texnologiyaların tətbiq etdirilməsini tələb edir.

İ.V.Vaçkov pedaqoji özünüdərkin səviyyələrini müəyyən edib: tənzimləyici – proqramatik, eqosentrik, streotip – asılı, subyekt – qəbuledici və subyekt universal (Vachkov, 1995).

Tənzimləyici-praqmatik səviyyə – peşəkar özünüdərketmənin birinci səviyyəsidir. O yalnız pragmatik, situativ aspektləri ilə xarakterizə olunur. Belə müəllimlər yalnız xidməti vəzifəsini yerinə yetirir, təlim mühitinə gec adaptasiya olurlar. Tənzimləyici – proqramatik müəllim tədbirləri planlaşdırarkən uşaqların fikrini nəzərə almır, əksinə, onları məcbur edir. Buna görə də çox zaman pis vəziyyətə düşür və haqlı olduğunu sübut etməyə çalışır.

Eqosentrik səviyyədə fəaliyyətin əsasında şəxsi fayda, şöhrətpərəstlik və s. dayanır: “Psixoloji mazoxist”, “sadist” “narsist” növləri bu səviyyəyə uyğundur. Bu tip müəllimlərin yaxşı xüsusiyyəti müstəqillikdir, ancaq onlarda yaradıcılıq yoxdur, çünki yalnız öz xeyirlərini düşünürlər. Belə müəllimlər şəxsi-məna sferasından, eqosentrik səviyyədən və özünüdərkin aşağı səviyyəindən çıxıb bilməzlər. Çox vaxt bu səviyyədəki müəllimlər özlərinin peşə statusundan və şagirdləri manipulyasiya etməkdən zövq alırlar. Onlar uşaqların sevdidiyi digər müəllimlərə paxıllıq edir, ünvanlarına deyilən iradları qəbul etmirlər.

Streotip – asılı səviyyə. Bu cür özünüdərək səviyyəsinə malik bir müəllimin fəaliyyəti özünü ətrafdakılardan ya aşağı, ya da üstün tutmağı ilə müəyyən edilir. Bu qrupa aid olan müəllimlər işlədiyi pedaqoji kollektivin qayda və qanunlarına tabe olur, müşahidəçiliyə üstünlük verir, haqlı olsalar belə heç kimlə konfliktə getmək istəmirlər. Məsələn, bir müəllim dərsi yeni üsulla keçmək, şagirdlərlə sorğunu özünəməxsus şəkildə aparmaq istəyir, lakin bunu məktəb rəhbərliyinə, kollektivə çatdıranda onun fikrini məsxərəyə qoyur, qınayırlar. Kollektivin qınağı onu məyus edir, lakin o mübarizə aparmır, əksinə susmağı üstün tutur.

Deyilənlərdən aydın olur ki, bu səviyyədə söhbət müəllimin özünü daha dərindən dərk etməsindən gedir, lakin belə müəllimlər yenilikçi

ola bilmir, özlərini sübut edə bilmirlər, qorxaqlıqları onlara mane olur. Bu da potensial imkanların bütövlükdə açılmasının qarşısını alır. Qeyd edək ki, belə müəllim uşaqlarda da asılılıq yaradır. Onun şagirdləri təşəbbüskar olmurlar, daim kömək axtarır, cüzi məsələlərdə çıxış yolu tapa bilmirlər.

Subyekt – qəbuledici və ya subyekt universal. Ən yüksək peşəkar özünüdərk səviyyəsidir. Subyekt – qəbuledici səviyyənin xüsusiyyətləri, başqalarına, cəmiyyətə və bütövlükdə bəşəriyyətə bərabər fayda gətirəcək nəticələr əldə etmək istəyidir. Bu səviyyə ümumbəşəri, mənəvi bir səviyyəni ehtiva edir və yaradıcılıq, özünü ifadə etmək və özünüaktuallaşdırmanı həyata keçirmək məqsədini güdür.

Başqa bir müəllim dərş prosesində yeni təlim texnologiyalarının tətbiqinə xüsusi diqqət yetirir. Hər dərşdə yeni metodun tətbiqi şagirdlərin xoşuna gəlir. Onlar növbəti günü gözləyir, məktəbə həvəslə gəlirlər. Müəllim dərşin gedışində mümkün qədər hər bir uşağa fərđi yanaşmağı bacarır, tədbirləri təşkil edərək şagirdlərin gücündən səmərəli istifadə edir.

PEŞƏKAR PEDAQOJİ ÖZÜNÜDƏRKİN İNKİŞAFI YOLLARI

Pedaqoji özünüdərk psixologiyada öyrənilən məsələlərdən biri də özünüdərk inkişaf mərhələləridir. Bu gün Psixologiya və Pedaqogika elmində pedaqoji fəaliyyətdə professional özünüdərkətməni müəyyən edən, spesifik xüsusiyyətləri özündə cəmləşdirən, inkişafının psixoloji mexanizmlərini və hərəkətverici qüvvələrini öyrənməyə cəhdlər edilir.

Pedaqoji özünüdərk hərəkətverici qüvvəsi kimi iki cür ziddiyyətdən danışa bilərik. Bunlardan birincisi müəllimi əhatə edən qrupun (məktəb rəhbərliyi, pedaqoji kollektiv, şagird kollektivi, valideynlər və s.) müəllimdən gözləntiləri və müəllimin daxili imkanları. İkincisi isə müəllimin özünün motivasiya və sosial motivləri ilə daxili imkanları arasında olan ziddiyyətlər. Göründüyü kimi, birinciyə aid olanlar xarici ziddiyyətlər, ikinciyə aid olanlar isə daxili ziddiyyətlər qrupuna aiddir. Bunların hər

ikisi müəllimin özünüaktuallaşdırmasına, özünüinkişafına zəmin yaradır və hərəkətverici qüvvə kimi çıxış edir.

Pedaqoji özünüdərkətmə problemini araşdıran Z.F.Zeyer qeyd edir ki, pedaqoji professionallığın inkişafı, əsasən, müəllimin daxili imkanları və ətraf aləmin tələbləri ilə başlayır, bu ziddiyyətlər həll olunduqdan sonra isə müəllim daxili konfliktləri həll etməyə başlayır, özünün professional inkişafının yüksəlməsinə çalışır (Zimnyaya, 1997).

Müəllimin peşəkarlıq inkişafı problemi üzrə aparıcı mütəxəssislərdən biri L.M.Mitina peşə özünüdərkətmənin dəyişdirməyin iki yolunu təsvir edir: destruktiv və konstruktiv (Mitina, 2004).

Distruktivlik adətən dağıdıcı xarakterə malikdir. Distruktivlik inkişaf dəyişikliklərə məruz qalmaqdır. Qeyd etməliyik ki, müəllimin peşəkar inkişafı destruktiv dəyişikliklərlə böhranlar, durğunluq və şəxsiyyət deformasiyaları müşayiət olunur. Peşə distruktivliyi zamanı fəaliyyətin quruluşu dəyişir (digər məqsəd və nəticələrə yönəlmə) və ya şəxsiyyətin (əmək və həyat dəyərlərinə yönəlmə) pozulması baş verir. Z.F.Zeyer qeyd edir ki, professional distruksiya güclü təsirlər əsasında baş verir, şəxsiyyət öz ideallarından, dəyərlərindən imtina edir. Bu da onun peşə fəaliyyətində mənfi dəyişikliklər yaradır, pedaqoji fəaliyyətin keyfiyyətini aşağı salır (Zimnyaya, 1997).

Distruktiv yolun səciyyəvi xüsusiyyətlərinə malik olan belə bir müəllim davranışında pedaqoji hadisələrin həlli üçün hazırlanmış stereotipləri, alqoritmləri rəhbər tutur, qadağalara, məhdudiyətlərə riayət edir, uşaqların həyatından və təcrübələrindən təcrid olunur. Belə müəllimlər qətiyyətlə təşəbbüskar olmur, yeniliklərdən qorxurlar, köhnəliyi üstün tuturlar. Özünüdərkətmənin destruktiv dəyişikliyinə nəticəsində müəllim şəxsiyyətinin peşəkar deformasiyası, emosional tükənmə sindromu, yanma sindromu, zehni və fiziki sağlamlığının itirilməsi özünü göstərir. Professional deformasiyalar dedikdə peşə fəaliyyəti ilə müəllimin şəxsiyyətindəki mənfi dəyişikliklər, onun şəxsiyyət kimi bütövlüyünün pozulması, psixoloji sabitliyin azalması kimi başa düşülür.

Müəllimin peşəkar özünüdərəkini dəyişdirməyin konstruktiv yolu özünü inkişaf etdirmək və ətrafdakı reallığı aktiv şəkildə dəyişdirməkdir. Çətinliklərin öhdəsindən gəlməyin konstruktiv yolu pedaqoji ünsiyyət prosesinin məhsuldar qurulmasına, şagird ilə qarşılıqlı əlaqənin yeni səviyyəsinə çatmasına yönəlib. Vəziyyətin yaradıcı bir vəzifə olaraq qəbul edilməsi ilə xarakterizə olunduğu üçün bu üsul mahiyyətə yaradıcıdır.

Konstruktiv yol seçən bir müəllim pedaqoji prosesin çətinliklərini, ziddiyyətlərini və öz çatışmazlıqlarını daxildə dərk edir və qəbul edir. Müəllimin potensial imkanları, şəxsi və peşəkar inkişaf perspektivləri haqqında məlumatlı olması onu daimi sınaqlara və yaradıcılığa sövq edir. Müəllimin özünü inkişaf etdirməsinin psixoloji mexanizmi, insanın özünü reallaşdırma istiqamətində dəyişdirmək üçün etdiyi aktiv fəaliyyətdir. Psixoloq P.Vaysvayt yaradıcı müəllimlər tərəfindən nəzərə alınacaq on qaydanı müəyyən edib:

1. Həyatınızı idarə edin.
2. Sevdiniz işdə uğur qazanın.
3. Ümumi işə konstruktiv töhfənizi verin.
4. İnsanlarla münasibətlərinizi etibar üzərində qurun.
5. Yaradıcılığınızı inkişaf etdirin.
6. Cəsarətli olun.
7. Sağlamlığınızın qayğısına qalın.
8. Özünü inamı itirməyin.
9. Müsbət düşünməyə çalışın.
10. Maddi rifahı mənəvi məmnuniyyətlə birləşdirin (Vayntsvayg, 1990).

Qeyd etmək istərdik ki, peşəkar özünüdərketmənin inkişafında bu qaydalara riayət olunması müəllimdə ətraf mühitə, insanlara fəal münasibətini əks etdirir. İnsan özü öz həyatını idarə etməli, sevdiyi işlə məşğul olmalı, mütəmadi olaraq yaradıcılığını inkişaf etdirməli, özünə inamı itirməməlidir. Müəllif şüurlu fəaliyyətin yaradıcı imkanlar yarada biləcəyini və şəxsiyyət gücünü inkişaf etdirə biləcəyini iddia edir (Vayntsvayg, 1990).

Müəllimin özünü inkişaf etdirməsinin psixoloji mexanizmi müəllimin daxili fəallığı və özünü reallaşdırmaq üçün etdiyi daxili fəaliyyətdir.

Bu proses yaradıcılıq vasitəsilə həyata keçirilir. Müəllim peşə fəaliyyətinin müxtəlif aspektlərini – həm müsbət, həm də mənfi cəhətlərini anlayır və mükəmməl olmadığını dərk edir və buna görə də dəyişməyə açıqdır.

Psixologiyada yaradıcılıq yeni bir məhsulun yaranmasına aid olan bir fəaliyyətdir. L.S.Viqotskiyə görə “Yaradıcılıq fəaliyyəti yaradıcı fəaliyyətlə yaradılan, yeni məhsul yaradan xarici aləmin daxili aləmlə birləşməsinə müəyyən edir” (Vygotskiy, 1926).

K.Rocers yaradıcılıq prosesini “hərəkətlə yeni bir məhsulun yaradılması” kimi başa düşür və qeyd edir ki, “yaradıcılıqda ən vacib şey onun yenilik olmasıdır”. “Bu nöqtəyi nəzərdən qeyd edirik ki, hər bir fəaliyyəti yaradıcı hesab etmək olmaz, yalnız nəticəsində yeni nə isə yaradılan əməl yaradıcı hesab olunur” (Rodzhers, 1994).

Məktəb yeni bir təhsil təcrübəsini inkişaf etdirir, yaradır və mənimsəyir, yəni orada təşkil edilən, idarə olunan bir innovasiya prosesi nəticəsində – yeniliklərin yaradılması və mənimsənilməsi, keyfiyyətə yeni obyektiv zəruri vəziyyətə keçilməsi, yeniliklərin mənimsənilməsi və inkişafı, müəllimlərin yeni, yüksək inkişaf etmiş yaradıcılıq qabiliyyətinə malik olmalarını nəzərdə tutur. Bu günün məktəbi innovasiya nəticəsində yeniliklərin yaradılması və mənimsənilməsini, keyfiyyətə yeni obyektiv zəruri vəziyyətə keçməsinə, müəllimlərin yeni, yüksək inkişaf etmiş yaradıcılıq qabiliyyətinə malik olmasını nəzərdə tutur.

L.M.Mitina konstruktiv yolu vacib hesab edərək, müəllimin özünü inkişaf etdirməsinin üç əsas mərhələsini təsvir edir:

- Müəllimin **özünüdərinmə mərhələsində** özünün imkan və qabiliyyətlərini dərk etməsi və təhlili dayanır. Bu mərhələdə müəllim özünün imkanlarını qavrayır, nəticə etibarlı ilə bu, gələcək fəaliyyətinin planlaşdırılması, çətinliklərin aradan qaldırılması və yaradıcılığının inkişaf etdirilməsi yollarını müəyyən etməyə kömək edir.

- **Özünüifadəmə mərhələsində** müəllim öz imkanlarını və yaradıcılıq qabiliyyətlərini mümkün qədər uğurla göstərməyə çalışır. Bu,

əslində, birinci mərhələ ilə sıx bağlıdır, müəllim inkişaf yolunu dəqiq müəyyənləşdirdikdən sonra özünüifadə etməsini asanlaşdırır. Bu, işi daha yaxşı reallaşdırmağa şərait yaradır.

• **Özünüreallaşdırma mərhələsində** müəllimin həyat fəlsəfəsi formalaşır, həyatın mənası, müəllim peşəsinin sosial və şəxsi dəyəri reallaşır. Bu mərhələdə müəllim artıq nəzərdə tutduğu bütün işləri həyata keçirməyi, reallaşdırmağı bacarır və özünün bütün tərəflərini artıq göstərmiş olur (Vayntsvayg, 1990).

Göründüyü kimi, peşəkar inkişafın konstruktiv modelində (Mitina, 2004) özünütəyinetmə ilk növbədə müəllimin özünün potensial imkanlarının, qabiliyyətlərinin dərk edilməsini, sonra isə yaradıcılıq yolunu, yaradıcılıq potensialının artırılmasını səciyyələndirir, sonra isə özünüreallaşdırma mərhələsində artıq müəllim özünü təqdim edə bilər. Hesab edirik ki, distruktiv fəaliyyət modeli isə peşədəki dağıdıcı yolu, durğunluq və böhran yolunu müəyyən edir.

NƏTİCƏ

Mövzu üzrə apardığımız tədqiqat nəticəsində müəyyən etdik ki, özünü fərdi və peşəkar kimi təkmilləşdirən müəllim tədricən bir fəaliyyət səviyyəsindən digərinə keçir. Bu, təlim prosesinə müsbət təsir göstərir. Müəllimin pedaqoji özünüdərk etməsinin inkişafı müəllimin özünüdərk səviyyəsindən asılıdır. Hesab edirik ki, bu gün müəllimlər öz şəxsi, elmi, mənəvi yüksəlişlərində və peşəkar inkişaflarında dayanmadan irəliləməlidirlər. Peşəkar özünüdərk iki yolu var: distruktiv və konstruktiv yol. Konstruktiv yol səmərəli yol hesab olunur, çünki bu zaman müəllim yaradıcı şəxsiyyətə çevrilir, təkmilləşir, inkişaf edir və qarşıya çıxan çətinlikləri aradan qaldırmaq onun üçün asan olur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abbasov, A.N., Məmmədli, L., Əmirəliyeva, İ. (2022). Pedaqogika nəzəriyyəsi və tarixi: Ali təhsil müəssisələri üçün dərslik. Bakı: Mütərcim. 488 s.
- ² Əliyev, B.H., Cabbarov, R.V. (2008). Təhsildə şəxsiyyət problemi. Bakı: Təhsil, 134 s.
- ³ Hüseynzadə, R., Əzizova, Z., Quliyev, S., Verdiyeva, Ü. (2021). Pedaqogika. I Cild. Bakı.
- ⁴ Mehrabov, A.O. (2007). Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı: Mütərcim. 448 s.
- ⁵ Mitina, L.M. (2004). Psixologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. "Akademiya". M., 320 c.
- ⁶ Rodzhers, K. (1994). Vzgl'yad na psixoterapiyu. Stanovleniye cheloveka. M., 448 s.
- ⁷ Vachkov, I.V. (1995). Psixologicheskiye usloviya razvitiya professional'nogo samosoznaniya uchitelya. M., 180 s.
- ⁸ Vayntsvayg, P. (1990). Desyat' zapovedey tvorcheskoy lichnosti. M., 38 s.
- ⁹ Vygotskiy, L.S. (1926). Pedagogicheskaya psixologiya. Kratkiy kurs. Izdatel'stvo "Rabotnik prosveshcheniya", M., 349 s.
- ¹⁰ Zimnyaya, I.A. (1997). Pedagogicheskaya psixologiya. M., 175 s.

PEDAQOJİ QIYMƏTLƏNDİRMƏNİN PRİNSİPLƏRİ

SEVDA HEYDƏROVA

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun doktorantı, Bakı şəhəri
20 nömrəli məktəb-liseyin müəllimi. E-mail: heyderovasevda@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1513-7416>

Məqaləyə istinad:

Heydərova S. (2024). Pedagoji qiymətləndirmənin prinsipləri. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (708), səh. 105-110

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.034

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 21.08.2024

Qəbul edilib: 09.09.2024

ANNOTASIYA

Pedagoji qiymətləndirmənin prinsiplərini müəyyən edərkən aydın olur ki, peşəkar müəllimlərin qarşısında pedagoji ustalığ, təhsilənlərin şəxsiyyətyönlü, elmi, global dünyanın təhsil sisteminə inteqrasiya edən, müstəqil təhsil sistemində uğurlar qazanan şagirdlərin yetişdirilməsi əsas vəzifələr kimi durur. Məqalədə müasir zamanda təhsil sistemində nailiyyətlərin qazanılması üçün keyfiyyətin idarə olunması mühüm məsələlərdən biri kimi göstərilir. Təhsil sisteminin prioritet məqsədlərindən biri kimi yeni qiymətləndirmə sisteminin hazırlanması və ondan istifadə mexanizmindən, qiymətləndirmə üzrə nailiyyətlərin düzgün müəyyən edilməsində ümumtəhsil məktəblərinin rəhbər və müəllim kollektivinin rolundan bəhs olunur.

Açar sözlər: Pedagoji qiymətləndirmə, Qiymətləndirmə Konsepsiyası, fəal vətəndaş mövqeyi, dinamikanın izlənməsi, qiymətləndirmə standartı.

PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT

SEVDA HEYDAROVA

Doctoral Student of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Teacher of School-Lyceum No. 20 in Baku. E-mail: heyderovasevda@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1513-7416>

To cite this article:

Heydarova S. (2024). Principles of pedagogical assessment. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 105–110

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.034

Article history

Received: 21.08.2024

Accepted: 09.09.2024

ABSTRACT

When defining the principles of pedagogical assessment, it becomes clear that the main tasks for professional teachers are pedagogical skills, fostering students who are personality-oriented, knowledgeable, integrated into the global education system, as well as achieving success in an independent education system. In the article, quality management is considered as one of the important issues in achieving success in the modern education system. The article also discusses the development of a new assessment system and its implementation mechanism as one of the priority goals of the education system, as well as the role of the administration and teaching staff of general education schools in accurately determining assessment achievements.

Keywords: Pedagogical assessment, Assessment Concept, active citizenship position, monitoring of dynamics, assessment standard.

Pedaqoji qiymətləndirmə

Müasir zamanda təhsil sistemində nailiyyətlərin qazanılması üçün keyfiyyətin idarə olunması mühüm məsələlərdən biridir. Təhsil sisteminin prioritet məqsədlərindən biri kimi yeni qiymətləndirmə sisteminin hazırlanması inkişaf layihəsində öz əsaslı təsdiqini tapır.

“Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”nda göstəriləyi kimi təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi təhsil işçilərinin qarşısında öz işinə daha ciddi yanaşmaq, daim inkişafda olan cəmiyyətin tələbinə cavab verən şəxsiyyət yetişdirmək kimi məsuliyyətli vəzifə qoyur¹.

Ümumtəhsil məktəblərində təhsilin keyfiyyətinin təminatçısı şagirdlərdir. Onların təlim-tərbiyəsinin gedişini, inkişafını və keyfiyyətini izləmək, onu vaxtında, düzgün istiqamətləndirmək baxımından təhsilənlərin gündəlik fəaliyyətinin və əldə etdiyi nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi mühüm məsələlərdən biridir. Qiymətləndirmə zamanı müəllimlərin istifadə etdiyi üsul və vasitələrin dərəcəsinə uyğun və səmərəli olması vacibdir.

Təhsilin keyfiyyətinin müəyyənəşdirilməsi, təlim və tədris prosesinin təkmilləşdirilməsi, eləcə də təhsildə nailiyyətlərin qiymətləndirilməsi problemlərinə dair qəbul edilən “Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası” konseptual sənəd olaraq böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Qiymətləndirmə Konsepsiyasında məktəbdaxili qiymətləndirmə, milli qiymətləndirmə və beynəlxalq qiymətləndirmə sistemlərinin hazırlanması üzrə əsas prinsiplər, məqsədlər, komponentlər göstərilməklə tətbiq mexanizmləri təqdim edilib, zəruri fəaliyyətlər təsvir olunub, gözlənilən nəticələr müəyyənəşdirilib².

Təhsilənlərin qiymətləndirilməsi zamanı məktəblilərin cəmiyyətin həyatında iştirakı və

fəal vətəndaş mövqeyi qazanması üçün zəruri olan qabiliyyətlərin əldə edilməsi, habelə insan hüquqlarının, demokratik cəmiyyətin dəyərlərinin formalaşdırılması məsələləri nəzərə alınmalıdır. Ölkəmizdə ümumtəhsil məktəblərində qiymətləndirmə aşağıdakı məqsədləri özündə birləşdirir: şagird nailiyyətinin monitorinqi, qərarların qəbulu, təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsi, ümumi nəticələrin toplanması, nailiyyətlərin qiymətləndirmə meyarlarının öncədən müəyyənəşdirilməsi.

Bu prinsiplərə daxildir:

- təhsilənlərin bilik, bacarıq, vərdişlərinin məqsədə uyğun yoxlanması;
- müstəqilliyin və sərbəstliyin müəyyən edilməsi;
- mövcud vəsaitdən səmərəli istifadə;
- əldə edilən informasiyanı təhlil və tətbiq etmək.

Qiymətləndirmə Konsepsiyasında başlıca məqsədlərin, fəaliyyət istiqamətlərinin müəyyən olunmasına ümumi məsələlər kimi baxılır, onun yaradılmasını zəruri edən şərtlər göstərilir. Respublikamızda təhsilin inkişaf istiqamətləri, qiymətləndirmə mexanizmlərinin bu prosesdəki əhəmiyyəti və faydası, humanist və demokratik xarakterə malik bir sistemin özünəməxsus cəhətlərini aşkara çıxarır. Burada təklif olunan qiymətləndirmə növlərinin texnoloji parametrləri üzərində xüsusi dayanılıb, onlardan istifadənin metod və mərhələləri açıqlanıb.

Ümumtəhsil məktəblərində qiymətləndirmə zamanı təhsilənlərin ölkədaxili və ölkəxarici informasiya əldə etməsi ilə bərabər, həm də onların müxtəlif müsabiqələrdə iştirakı, fəal vətəndaş mövqeyi ifadə edə bilməsi məqsədlə zəruri olan bacarıqların formalaşdırılması əsasdır. Demokratik cəmiyyətin tələblərinə cavab verən, innovativ qabiliyyətə malik şəxsiyyətlərin yetişdirilməsi prioritet məsələlərdən biridir (Cabbarov, 2015).

Təhsilənlərin qiymətləndirilməsi dedikdə,

¹ Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Staregiyası.//Azərbaycan məktəbi, 2013, №5.

² Azərbaycan Respublikası ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 29 iyul 2006-cı il.

ilkin olaraq onların qazandıqları nailiyyətlərin müəyyənləşdirilməsi nəzərdə tutulur. Fənn kurikulumlarında qiymətləndirmənin məzmunu əhatə olunduğundan bu sənəddə həmin məsələ sadəcə xatırlanır; qiymətləndirmə mexanizmləri və vasitələrinin yaradılmasında məzmun standartlarının, fənn kurikulumlarının bir mənbə kimi əsas olması xüsusi yer tutur.

Konseptual sənəd olaraq Qiymətləndirmə Konsepsiyasında şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsinin üç əsas mərhələsi göstərilir. Bu mərhələlər (məktəbdaxili qiymətləndirmə, milli qiymətləndirmə və beynəlxalq qiymətləndirmə) üzrə aparılan monitorinqlər ümumtəhsil sistemində təhsilin keyfiyyətini və nəticələrin şəffaflığını göstərir.

Qlobal məqsədlərə yönəlmiş təhsildə İnkişaf Konsepsiyası onun tətbiq imkanlarını genişləndirir, humanist və demokratik təhsil sisteminin qurulması baxımından gələcək fəaliyyətin genişlənməsinə zəmin yaradır. Sənəd təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün təhsilin məzmunu, müəllim hazırlığı, şagird nailiyyətinin qiymətləndirilməsi ilə bağlı bir sıra strateji komponentləri özündə birləşdirir.

Beləliklə:

- cəmiyyətdə müasir baxışların, dəyərlərin (mədəniyyətin) formalaşmasını təşkil edir;
- bazar münasibətləri şəraitində müəyyən olunmuş məzmunun (standartların) mənimsənilməsinə təmin edir;
- qiymətləndirmə prosedurlarını müəyyən edən normativ-hüquqi baza müəyyən edir;
- milli qiymətləndirmə sistemi yaradılır və ölkənin beynəlxalq qiymətləndirmədə iştirakı tənzimlənir.

Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanununa əsaslanaraq ümumi təhsil məktəblərində qiymətləndirmə müasir dünya standartlarına uyğun hazırlanmışdır və yeni qiymətləndirmə sisteminin prinsipləri üçün baza rolunu oynayır³.

Şagird nailiyyətinin nəticələrini və keyfiyyəti özündə əks etdirən məktəbdaxili qiymətləndirmənin növləri göstərilənlərdir:

- ilkin səviyyənin qiymətləndirilməsi;
- inkişaf dinamikasının izlənməsi;
- yarımillik nəticəni müəyyən edən yekun qiymətləndirmə.

Qiymətləndirilmə vasitəsilə şagirdlərin inkişafının izlənməsi

Təhsil sistemində qiymətləndirmə təhsil alanların zəif və güclü tərəflərini müəyyən etməklə onların inkişafını izləməyə, mənimsəmə səviyyəsini müəyyən etməyə kömək edir.

Təlim prosesinin mühüm tərkib hissəsi olan qiymətləndirmə proses zamanı yerinə yetirilir. Bu zaman şagirdlərin inkişaf səviyyəsindən və şəraitindən asılı olaraq müxtəlif metodlardan istifadə məqsədəuyğun hesab olunur. Təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edən qiymətləndirmə prosesi şagirdlərin təlim nəticələrinin müntəzəm yaxşılaşdırılmasına, onların bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə xidmət edir. Göstəriləndiyi kimi, şagird nailiyyətinin qiymətləndirilməsi zamanı ədalət, şəffaflıq, obyektivlik prinsipləri qorunur.

Təhsil sahəsində humanist və demokratik sistemin yaradılmasında qiymətləndirmə növləri müstəsna rol oynayır.

Təhsil sahəsində daha böyük uğurlara nail olmaq üçün görülmüş işlərin keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq məqsədilə qeyd edilən bir sıra tədbirlərin həyata keçirilməsi mühüm sayılır:

- fənlər üzrə qiymətləndirmə vasitələrinin müəyyənləşdirilməsi və nümunələr üzrə işlənməsi;
- nailiyyətlərin müəyyən olunmasının hər bir növünə aid qaydaların işlənməsi;
- təhsilalanların nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üzrə müəllimlərin peşəkarlığının artırılması. Bunun üçün həm paytaxtda, həm də bölgələrdə oflayn kursların yaradılması;
- məktəbin idarəetmə sistemində şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üzrə işlərin aparılmasının diqqət mərkəzində

³ Azərbaycan Respublikası ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. "Azərbaycan müəllimi" qəzeti, 29 iyul 2006-cı il.

saxlanması, ona keyfiyyətin idarə olunma mexanizmi kimi baxılması;

- təhsilverənlərin ehtiyac və tələbatlarına cavab verən davamlı məktəb tədbirlərinin təşkili.

Qiymətləndirmə proqramı beynəlxalq səviyyədə göstərilən prinsiplər əsasında müəyyənləşdirilir. Bu proqramın əsasında dəqiq və etibarlı informasiya xüsusi yer tutur.

Beləliklə, pedaqoji qiymətləndirmə fəaliyyətdə olan və ya başa çatmış hər hansı bir proqramın sistemli və obyektiv təhlilini və ekspertizasını keçirmək, onun effektivliyini, məqsədəuyğunluğunu və qarşıya qoyulmuş məqsədlərin düzgünlüyünü müəyyən etmək məqsədi daşıyan bir prosesin yerinə yetirilməsidir.

Ölkəmizdə həyata keçirilən təhsil islahatlarının mühüm istiqamətlərindən biri qiymətləndirmə sahəsində görülmüş işlərdir. Ümumi təhsil pilləsində şagirdlərin qiymətləndirilməsi, monitorinqlərin vaxtında məqsədəuyğun şəkildə keçirilməsi dinamikanın izlənməsinə, nöqsanların aradan qaldırılmasına kömək edir.

Təhsil sahəsində qazınan uğurlar təhsil alanların stimullaşdırılmasına, dəyərləndirilməsinə xidmət etsə də, bu sahədə subyektivliyə də yol verilir. Şəxsiyyətin qiymətləndirilməsi humanist mövqe nümayiş etdirmir, təhsil alanların müəllimlərin mülahizələri əsasında dəyərləndirilməsi kimi meydana çıxır.

Pedaqoji prosesin əsas mərhələləri dərsin təşkilini müəyyən edən elementləri özündə birləşdirməli və qarşılıqlı əlaqəli olmalıdır. Bu zaman qazınan nailiyyətin diaqnostikası, proqnozlaşdırılması və inkişafı mühüm məsələlərdən birinə çevrilir.

Təhsil sistemində pedaqoji qiymətləndirmənin mexanizm və vasitələrindən məqsədyönlü istifadə şagird nailiyyətinin müəyyənləşdirilməsinə xidmət edir. Qiymətləndirmə üzrə nailiyyətlərin düzgün müəyyən edilməsində ümumtəhsil məktəblərinin rəhbər və müəllim kollektivinin rolu böyükdür.

Pedaqoji qiymətləndirmənin prinsiplərini müəyyən edərkən aydın olur ki, bu gün peşəkar müəllimlərin qarşısında duran əsas məsələ

onların pedaqoji ustalığı, təhsilalanların şəxsiyyətyönlü, elmi, global dünyanın təhsil sistemində inteqrasiya etmə bacarığını formalaşdırmaq, müstəqil təhsil sistemində uğurlar qazanaraq, öz bilik, bacarıq, vərdislərini inkişaf etdirən təhsilalanların yetişdirilməsidir.

Pedaqoji qiymətləndirmənin prinsiplərindən danışarkən aşağıdakıları göstərmək olar:

- nəticələrin əvvəlcədən müəyyənləşdirilməsi;
- qiymətləndirmə meyarları;
- fəaliyyətin müəyyənləşdirilməsi.

Nəticələrin əvvəlcədən müəyyənləşdirilməsi hər bir fənnə aid məzmun xətləri üzrə təlim nəticələrinin reallaşdırılmasını özündə əks etdirir. Nəticələrin öncədən müəyyənləşdirilməsi inkişaf dinamikası formalaşdırmağa zəmin yaradır.

Qiymətləndirmə standartı – təhsilalanların nailiyyət səviyyəsinə qoyulan dövlət tələbidir. Bu zaman müəllimin pedaqoji ustalığı mühüm məsələlərdən biridir. Təhsil sahəsinin zəruri hissəsi olan qiymətləndirmə, şagirdlərin əldə etdiyi bilik və bacarıqları daha aydın təsvir etmək və onu sistemləşdirmək məqsədi daşıyır.

Fənlər üzrə təlim fəaliyyətinin müəyyənləşdirilməsi, inkişaf səviyyəsinin məqsədəuyğun şəkildə sistemləşdirilməsi, daim inkişaf etdirilməsi təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edir.

Ölkəmizdə ümumi təhsil məktəblərində Qiymətləndirmə Konsepsiyasının tətbiqi aşağıdakı nəticələrin əldə olunmasına xidmət edir.

1. Ümumtəhsil məktəblərində şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi sistemi yaranır;
 2. Azərbaycan təhsilində global dünyanın qəbul və inkişaf etdirdiyi qiymətləndirmə sistemi formalaşır;
 3. Dəyərlərə əsaslanan şəxsiyyətyönlü təhsil sisteminin inkişafı təmin olunur.
- Beləliklə,
- təhsilin keyfiyyəti üçün əsas göstərici olan “şagirdin təlim nəticələri” haqqında məlumat əldə etmək mümkün olur;
 - məntiqi təfəkkür vərdislərinin inkişafı təmin edilir;

- şagirdlərin inkişafını ardıcıl və sistemli olaraq izləmək, istiqamətləndirmək mümkün olur.

Ölkəmizdə təhsil sistemi üzrə qanunları rəhbər tutaraq pedaqoji qiymətləndirmənin prinsipləri kimi ümumtəhsil məktəblərində təhsilalanların bilik və bacarığının dəyərləndirilməsi, nailiyyətlərin müəyyənləşdirilməsi, aşkarlanması və cəmiyyətin tələblərinə cavab verən şəxsiyyətyönlü şagirdlərin formalaşdırılması vəzifəsi durur.

Planlaşdırılmış təlim nəticələri əsasında daha yüksək nəticələr qazanmaq olar. Bu zaman təhsilin keyfiyyətini yüksəltmək əsas amillərdən biri olmalıdır.

Nəticə

XXI əsrdə innovasiya prosesləri, hər şeydən əvvəl, ölkənin özünün milli təhsil sistemində yaradılmış sağlam təmələ əsaslanır. Ümumtəhsil məktəblərində bu təməl daha çox dövlət vəsaiti ilə dəstəklənən tədqiqatlardır. Nəticə olaraq, təhsil elmi biliklərin qazanılmasına, insan mədəniyyətinin formalaşmasına, praktik bacarıqların inkişafına xidmət edir. Müasir yeni innovasiyaların araşdırılması və öyrənilməsi elm və təhsilin inkişafına xidmət edir.

Azərbaycan dövləti xarici ölkələrlə, regional və beynəlxalq təşkilatlarla müvafiq sahədə elm və təhsilin inkişafı üzrə çoxlu sayda müqavilələr imzalayıb. İmzalanan müqavilələrin ölkəmizdə elmin, təhsilin inkişafı, beynəlxalq təcrübənin öyrənilməsi, biliklərin mübadiləsi, kadr hazırlığı, birgə elmi tədqiqatların və elmi-texniki layihələrin yerinə yetirilməsi milli mənafeələrə əsaslanır. Ölkəmiz dövlət orqanlarının ayrı-ayrı ölkələrlə birgə təhsil, elmi-tərəqqi, əməkdaşlıq sahəsində imzaladığı müqavilə və sazişləri, həmçinin müvafiq komissiyaların protokollarını nəzərdən keçirdikdə qeyd olunan bütün məsələlərin ən mühüm, aktual, respublika üçün əhəmiyyətli mövzuları əhatə etdiyini görürük.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Staregiyası. // Azərbaycan məktəbi, 2013, №5.
- ² Azərbaycan Respublikası ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. "Azərbaycan müəllimi" qəzeti, 29 iyul 2006-cı il.
- ³ Cabbarov, M. (2015). Təhsil dövlət siyasətinin prioritetləri sırasında ilk yerlərdən birini tutur. "Azərbaycan" qəzeti, 1 mart.
- ⁴ Məkdəbdaxili qiymətləndirmə: tədqiqatlar və nəticələr. Bakı, 2016.
- ⁵ Nəzərov, A. (2012). Müasir təlim texnologiyaları. Bakı.
- ⁶ <http://www.webeconomy.ru/index.php?page=cat&newsid=865&type=news>

NİZAMİ GƏNCƏVİNİN YARADICILIĞINDA YAŞIL DÜNYA MƏSƏLƏLƏRİ

XEYRANSA ƏLİYEVƏ

Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının doktorantı, Xırdalan şəhər 9 sayılı tam orta məktəbin Azərbaycan dili və ədəbiyyatı müəllimi.

E-mail: s.hayrunnisa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3682-0671>

Məqaləyə istinad:

Əliyeva X. (2024). Nizami Gəncəvinin yaradıcılığında yaşıl dünya məsələləri. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (708), səh. 111–118

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.036

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.08.2024

Qəbul edilib: 02.09.2024

ANNOTASIYA

Nizami Gəncəvi Azərbaycan xalqının dünyaya bəxş etdiyi nadir söz sənətkarlarından biridir. Şairin əsərlərində əksini tapan humanist fikirlər, əxlaq, tərbiyə, insana hörmət və məhəbbət, əmək adamına böyük qiymət, ədalətli olmaq, valideynlər qarşısında borc, dini, milli-mənəvi dəyərlərimizin qorunması, sülhsevərlik, təbiətə qayğı və s. kimi möhtəşəm ideyalar nəsillərdən-nəsillərə keçərək günümüzədək yaşamaqdadır. Nizami dühasının gücü özünü ondakı müasirlik ruhunda göstərir. İnsan düşüncəsində, təbiətin və cəmiyyətin həyatı ilə bağlı məsələlərdə elə bir sahə yoxdur ki, Nizami yaradıcılığında ona münasibət bildirilməsin. Haqqında bəhs olunan mövzu – dünyanın yaşıl libasda təqdimatı, bütün dünyanı düşündürən canlı təbiətin, planetimizdə torpağın, suyun, bitkilər aləminin, heyvanların qorunmasına dair zəngin faktlar Nizami Gəncəvinin irsində geniş şəkildə əksini tapıb.

Açar sözlər: Nizami Gəncəvinin yaradıcılığı, COP29, Azərbaycan təbiəti, ətraf mühit, yaşıl dünya, torpağın və suyun qorunması.

THE GREEN WORLD ISSUES IN THE WORKS OF NIZAMI GANDJAVI

KHEYRANSA ALIYEVA

Doctoral Student at the Azerbaijan National Academy of Sciences,
Teacher of Azerbaijani Language and Literature at Khyrdalan School No. 9.
E-mail: s.hayrunnisa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3682-0671>

To cite this article:

Aliyeva Kh. (2024). The green world issues in the works of Nizami Gandjavi. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 708, Issue III, pp. 111–118

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.036

Article history

Received: 08.08.2024

Accepted: 02.09.2024

ABSTRACT

Nizami Ganjavi is one of the rare literary masters the Azerbaijani people have gifted to the world. The humanistic ideas reflected in the poet's works, such as morality, education, respect and love for humanity, valuing hardworking individuals, fairness, duty to parents, protection of our religious, national, and spiritual values, peace-loving, care for nature, etc., have been passed down from generation to generation and continue to this day. The strength of Nizami's genius is reflected in his spirit of modernity. There is no field in human thought or matters related to the life of nature and society where Nizami's works have not expressed an opinion. The topic we will discuss - the presentation of the world in its green attire, the preservation of living nature, which concerns the whole world, as well as the rich facts about the protection of soil, water, flora, and fauna on our planet — is widely reflected in the legacy of Nizami Ganjavi.

Keywords: Creativity of Nizami Ganjavi, COP29, Azerbaijani nature, environment, green world, soil and water protection.

Giriş

Azərbaycan Respublikası ekoloji inkişaf istiqamətlərində fasiləsiz fəaliyyəti ilə dünyanın aparıcı dövlətləri sırasında layiqli yer tutur. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyevin Sərəncamı ilə növbəti onillikdə reallaşdırılması nəzərdə tutulan “Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər” arasında yaşıl iqtisadiyyatın inkişaf etdirilməsi 5 əsas istiqamətdən biri kimi təsbit edilmişdir¹.

2024-cü il Azərbaycan Prezidenti cənab İlham Əliyevin fərmanı ilə Azərbaycanda “Yaşıl dünya naminə həmrəylik ili” elan olunub. Eyni zamanda, dünya liderləri bu ilin noyabr ayında Azərbaycanda COP – “Conference of the Parties”, yəni Tərəflərin Konfransı adlanan sayca 29-cu tədbirin Bakıda keçirilməsi barədə razılığa gəliblər. 2015-ci ilin dekabrında BMT-nin İqlim Dəyişmələri üzrə Çərçivə Konvensiyasına üzv ölkələrin 21-ci konfransında Paris razılaşması qəbul olunub. Paris sazişinin tələbi dünyada karbon qazının (CO₂) miqdarını sənayeləşmədən əvvəlki dövrdə olduğu kimi 1,5 dərəcə Selsi ilə məhdudlaşdırmaq üzrə irəliləyişə nail olmaqdır. 2016-cı ildə ölkəmiz bu sazişə qoşulub.

COP29-un Azərbaycanda keçirilməsi dünya liderlərinin ölkəmizə etimadı ilə yanaşı, böyük siyasi əhəmiyyət daşıyır. Bu barədə tanınan pakistanlı analitik və Mərkəzi Asiya üzrə ekspert Məhəmməd Əli Paşa deyib: “COP29-un Bakıda keçirilməsi ilə bağlı dünya ölkələri tərəfindən bir neçə gün ərzində qəbul edilmiş qərar beynəlxalq aləmdə Azərbaycana olan dərin etimadın və hörmətin sübutudur. Bu, ölkənin global problemlərin həllində məsuliyyətli və etibarlı tərəfdaş statusunu təsdiqləyir. Prezident İlham Əliyevin rəhbərliyi ölkənin COP29-da ətraf mühitin dayanıqlılığı üçün vacib olan müzakirələrin və tədbirlərin irəliləyişində əsas rol oynamağa sadıqlığını vurğulayır”².

Məqalədə dünya liderlərini və digər rəsmi şəxsləri, alimləri, QHT-ləri bir amal ətrafında

cəmləşdirən bu möhtəşəm tədbir ərəfəsində böyük Nizaminin bədii düşüncəsində yaşıl dünyamıza münasibət məsələləri araşdırılıb.

Nizaminin çoxcəhətli yaradıcılığı və yaşıl dünyamız

Nizami Gəncəvi dünya poeziyasının nadir incilərini yaratmış dahi Azərbaycan şairidir. Bəşəriyyətin ən qədim zamanlardan günümüzə qədər mövcud olan humanist dəyərləri və düşüncələri şairin yaradıcılığında yüksək səviyyədə əks olunub. Yaşadığımız dünya və axirət, təbiət və cəmiyyətdə baş verən hadisələrə münasibət, məhəbbət və nifrət, müharibə və sülh, ədalət və zülm, Yer üzü və səma cismləri haqqında elmi söhbətlər, sağlamlıq və xəstəliklər haqqında dövrünün tibbi biliklərinin əksi, elmi və dini biliklər, bir sözlə, İlahi yaradılış və mücərrəd təfəkkürə aid olan ensiklopedik sahələrə obrazlı münasibət Nizami Gəncəvi yaradıcılığının nüfuz sahələrindən sayılır. Şairin əsərlərinin XII əsrdən indiyədək insanların qəlbinə yol tapmasının sirri poetik dühanın gücü ilə yanaşı, həm də elmi dərinliklərin, ümumiləşdirmə gücünün, böyük əksətdirmə bacarığının olmasındadır.

Yaşadığı dövrdən indiyədək Nizaminin poetik təfəkküründən süzülüb gələn bədii əsərlər insanlığın xidmətindədir. Yaradıcılığında humanist fikirlər milyonların ümumiləşmiş təcrübəsinin məhsulu kimi özündən sonrakı yüzlilliklərdə yaşayanların tərbiyələnməsində, bədii zövqünün formalaşmasında olduqca böyük rol oynamaqdadır. Nizami irsi haqqında elmi tədqiqatlar davam etdikcə, araşdırmalar aparıldıqca şairin yaradıcılıq qüdrətinin yeni-yeni səhifələri açılır.

Bu günə qədər Nizamişünaslıqda araşdırılmamış, toxunulmamış bir sahə, demək olar ki, yoxdur. Lakin bununla belə, böyük şairimizin yaradıcılığı məzmun etibarilə o qədər çoxşaxəlidir ki, hələ uzun illər mötəbər mənbə kimi tədqiq ediləcəkdir. Bu araşdırmada onun bədii söz xəzinəsindən “Yaşıl dünya naminə həmrəylik

¹ <https://president.az/az/articles/view/50474>

² COP29-un Azərbaycanda keçirilməsinin əhəmiyyəti nədir? (qafqazinfo.az)

ili"nə dair nümunələr verilib, şairin bədii-fəlsəfi fikirlərinin bu gün də əhəmiyyət kəsb etdiyi əsaslandırılıb. Şairin poemalarından seçilən nümunələr əsasında dünyanın mənzərəsi, ətraf mühitin təmizliyi, təbiətin, bitkilər və heyvanlar aləminin zənginliyi, habelə atmosfer və göy cisimləri barədə fikirləri verilib. "Sirlər xəzinəsi" poemasında Məhəmməd peyğəmbərin şəninə yazılmış hissədə oxuyuruq:

*Firuzədən yapılmış bu əngin mavilikdə,
Cənnət qəsirindən gələn turuncdu tazalığda.
Turuncun da dünyada öz adəti, dəbi var:
Öncə meyvə gətirər, sonra çiçək, gülbahar*
(Gəncəvi, 2004).

Filoloqlar üçün tam yəqin olmasa da, bioloqlar yaxşı bilir ki, bəzi bitkilərdə meyvənin çiçəkdən əvvəl əmələ gəlməsi xüsusiyyəti var. Qədim zamanlarda bitkilərdə bu xüsusiyyətin olması barədə şairin fikirləri çox maraqlıdır. Hətta bu, müəyyən qədər heyrat doğurur. Şair gülbahar ifadəsi ilə bitkinin başında tacabənzər çiçəyə işarə edir, beləliklə, oxucusunu yaşıl dünyanın sirlərinin ardınca aparır.

Nizami ətraf mühitin gözəlliklərini təsvir edərkən müxtəlif məcazlardan istifadə edir, bol-bol təşbehlər, metaforlar, epitetlər, rəngarəng bədii ifadə vasitələri işlədir. Yer üzünün gözəllikləri saysız-hesabsız məcazlar vasitəsilə oxucuya bədii ustalıqla təqdim edilir. Şairin təsvirləri o qədər sadədir ki, oxucu bu adilikdəki qeyri-adiliyi görə bilmədiyinə heyratlanır, ətraf mühit bütün gözəllikləri ilə onun gözləri qarşısında canlanır:

*O cənnət bağçasının gülü, laləsi yandı,
Yer üzü başdan-başa yaz rənginə boyandı.
Gecə gündüzə döndü. Günorta günü par-par,
Sərvlər gül açdılar. Möcüzəli bir bahar.
Dönüb bağa baxmalı, görməkçün nərgizləri,
Sürməylə sürmələndi onun nərgiz gözləri*
(Gəncəvi, 2004).

Əsərlərdə işlənmiş yığcam, təkrarsız mübaligələr, epitetlər poeziyanın bədii dili ilə ecazkar təbiət mənzərəsi yaradır. Saysız-hesabsız təşbehlər, metaforlar və digər bədii təsvir

vasitələri qarşımızda istedadlı rəssamın fırçasından daha gözəl mənzərələr canlandırır:

*Günəşin dodağını sancdı kölgə, axdı qan,
Yel daradı, şəh düşdü söyüd yarpaqlarından*
(Gəncəvi, 2004).

Bildiyimiz kimi, yerində işlənmiş zəngin bədii ifadə vasitələri içərisində bədii suallar sənətkarın yaradıcılıq qüdrətini nümayiş etdirən vasitələrdəndir. Poemalarda tez-tez rast gəldiyimiz rəngarəng ritorik suallar oxucunu təbiətlə ünsiyyətə səsləyir, dərindən düşünməyə vadar edir, təbiətin gözəlliklərinə istinad edilərək ciddi ictimai-əxlaqi məsələlər qabardılır. Bəzi nümunələrə diqqət yetirək:

*Bağlar güllə doluykən kim tikandan bəhs açar?
Sapa inci düzərkən ilana lüzumu var?!*
(Gəncəvi, 2004).

*Uçmuş quş ardınca olarmı getmək?
Tələ görmüş ovu qovmaq nə gərək?*
(Gəncəvi, 2004).

Nizami yaradıcılığında qabarıq şəkildə özünü göstərən aforizmlər oxucunu müdrək bir şair-filosofun ümumiləşmiş qənaətləri ilə tanış edib düşündürür, həm də yaşılıqlar dünyası haqqında fikirlərlə oxucunun dünyagörüşünü artırır.

*Əncirin qol-budağı bomboş qalardı yayda,
Əncirəyən olsaydı, bütün quşlar dünyada*
(Gəncəvi, 2004).

Nizami yaradıcılığında təbiət təsviri zaman-zaman araşdırıcıların diqqət mərkəzində olub, şairin irsinə müraciət edənlər çox sayda nümunələr üzərində iş aparıblar.

Nizami ilin fəsillərini bütün gözəlliyi ilə canlandıran, oxucusuna sevdiren yüksək zövqlü qələm ustasıdır. O, məşhur "Leyli və Məcnun" poemasında baharın gəlişini belə təsvir edir:

*Sərdi xalısını səhraya min gül,
Bəzədi torpağı süsənlə sünbül,
Ağacda qönçələr baxdı göz-gözə,
Bənzədi qayğısız gülər bir üzə..."*
(Gəncəvi, 2004).

Şairin yaradıcılığında ilin bütün fəsilələrinin əsrarəngiz gözəlliklərinin təsvirinə aid zəngin nümunələrə təsadüf edilir. Nizami bu gözəllikləri rəngarəng bədii təsvir və ifadə vasitələri ilə təqdim edərək oxucunu əfsunlayır. Geniş epik lövhələrin əks olunduğu poemaların hər birində yazın, yayın, payızın, qışın-ilin bütün fəsilələrinin təsviri qəhrəmanların ruhi-psixoloji əhvali-ruhiyyəsi ilə vəhdətdə tərənnüm olunur. Onlardan bəzilərinə diqqət yetirməklə fikirlərimizi əsaslandırmağa çalışacağıq. Qış fəslini təsvir edərkən qarşımızda ilin qarlı-çovğunlu mənzərəsi canlanır.

*Yaz buludu kimi hava ağırdı,
Hər yandan qar gəlir, yağış yağırdı.
Qarın heybətindən dağlar çökürdü,
Soyuq ürəklərə qalay tökürdü.
Gümüş kimi yağan qar lопасından
Üstü gümüş oldu Şəbdizin haman*
(Gəncəvi, 2004).

Bu parçada təbiətin gücü və gözəlliyi təsvir edilir. Qarın və yağışın təsiri ilə dağların çökdüyü və soyuğun ürəklərə təsir etdiyi vurğulanır. Şəbdizin-atın başdan ayağa qarla islanması, qarla örtülməsindən çox gözəl bir təsvir yaradıb.

*Şapur gələn zaman körpəydi otlar,
Hər yan xoruzgülü, lalə və gülzar.
Güllər içindəydi mavi qayalar,
Min rəngə çalırdı orda ilk bahar.
Dağların başında zümrüddən xalı,
Heyran eyləyirdi fikri, xəyalı*
(Gəncəvi, 2004).

Məlumdur ki, Nizami "Xəmsə"yə daxil olan poemaların hərəsini dövrünün müqtədir hökmdarlarından birinə həsr edib. Əsərlər sarayda qəbul olunmaq üçün o dərəcədə mükəmməl olmalı idi ki, əvvəla, saray tərəfindən rəğbətlə qarşılansın, şairin poemanı ithaf etdiyi hökmdarların qarşısında məsuliyyətini nümayiş etdirdisən, ikincisi, öz şəxsiyyətinə hörmət edən, yaradıcılıq qüdrəti ilə seçilən bir sənətkar olduğunu hökmdarın qarşısında sübut etsin. Nəhayət, bu əsərlər bədii cəhətdən o qədər güclü olsun ki, şairin müasiri olan digər söz sənətkarları ilə müqayisədə üstünlük qazansın.

Bu tələblərə cavab verən yüksək bədii zövqlü əsərlərdə, təbii ki, təbiət təsvirləri də olduqca cəlbedici olmalı idi. Onlardan bəzilərinə nəzər salmaq maraqlıdır:

*Güldüm yaşıl çöldəki lalə kimi, zər kimi,
Yüz yerdən parçalandı paltarım güllər kimi.
...Tez budaqdan budağa, güldən gülə can atdım,
Bir qaynağa qovuşub, su içməkdə muradım*
(Gəncəvi, 2004).

Güllərin ətrindən nəşələnmiş insanın bulağın gözündən su içməklə aldığı bəxtiyarlığı bundan daha incə və zərif şəkildə necə tərənnüm etmək olar?!

Nizami yaradıcılığında, poemalardan hər birində onlarca belə paralellər tapmaq mümkündür. Azərbaycanın xalq şairi Xəlil Rza Ulutürkün tərcüməsində "Sirlər xəzinəsi" poeması bizi əhatə edən dünyanın təbii gözəlliklərindən zövq almağa çağırır:

*Nərgizlər – oyaq gözlü, yasəmənlər yatağı,
Baxsan, uyudar səni günün günorta çağı.
...Gəlin otağı kimi süslü gül yuvasında,
Ceyranlar gül ovlayır, böcəklər salır səda*
(Gəncəvi, 2004).

Nümunə gətirdiyimiz bu beytlərdə güllərin, çiçəklərin füsunkar qoynunda bəslənən ahu və ceyranın gözəlliyi insanı yerindəcə ovsunlayır, gözlərimiz qarşısında ecazkar mənzərə yaradır.

Nizami və ekoloji fəlakətlərə münasibət

Yaşadığımız XXI əsrdə insanlar dünyanın hər yerində havanın, suyun, torpağın çirkənlənməsindən, tullantılardan düzgün istifadə olunmamasından və başqa bu kimi əsas ekoloji problemlərdən çox əziyyət çəkirlər. İstiləşmə, yanğın, daşqınlar kimi təbiət hadisələri, o cümlədən müharibələr əsrimizi fəlakətin az qala astanasına gətirib çıxarıb. Bu problemlərin global səviyyədə həlli hazırda dövlətimizin mühüm vəzifələrindən sayılır. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyev ekoloji saflaşdırmanı ölkədə daim diqqət tələb edən vəzifələrdən biri kimi müəyyənləşdirib. 2024-cü ilin ölkəmizdə "Yaşıl Dünya naminə

Həmrəylik ili” elan olunması, BMT-nin COP29 kimi mötəbər bir tədbirinin Azərbaycanda keçirilməsi ölkəmizin milli, regional və qlobal səviyyədə ətraf mühitin qorunması, iqlim dəyişmələrinin qarşısının alınması işinə töhfəsinin təqdir olunmasına bariz nümunədir.

Şairin yaradıcılığında bu problemlərin, demək olar ki, hamısına münasibət bildirilib. O, ekoloji problemləri müşahidə edib, görüb, onları qabartmağa çalışıb. Poemalarda zəlzələ və fəlakətlər, qaranlıq və işıq, su çatışmazlığı və quraqlıq, yandırıcı istilik və ifrat soyuqluq və s. kimi dünyanın təzadlı təbii hadisələrinə dair çoxlu fikirlər əks olunub. Hamıya bəllidir ki, hazırda dünyanın bir çox ölkələrində içməli su problemi mövcuddur. Nizaminin əsərlərində suya münasibətdə iki cür yanaşma özünü göstərir: su gözəldir, faydalıdır, lətifdir. Suyun bol olduğu yerlərdə həyat ancaq gözəlliklərlə aşıb-daşır:

*Sözün də su kimi lətafəti var,
Hər sözü az demək daha xoş olar.
Bir inci saflığı varsa da, suda
Artıq içiləndə dərd verir o da*
(Gəncəvi, 2004).

Fərhad Şirinin arzusu ilə sərt dağları yarıb Şirinin qəsrinə süd arxı çəkir. Ekoloji cəhətdən təmiz, saf süd qayalardan süzülüb gəlir. Bu epizod Fərhadın sənətkarlığı ilə yanaşı təmiz, sağlam qidalanmanın təşviqi baxımından da qiymətlidir.

*Fərhad külüng çaldı, daş quma döndü,
Dağlar zərbəsindən bir muma döndü.
Külüngü qart daşı hey yara-yara...
Qart daşlar içində keçmədən bir ay
Yaratdı dəryatək geniş, dərin çay*
(Gəncəvi, 2004).

Yaxud:

*Su artıb həddini aşarsa əgər,
İçəni doyurmaz, mütləq qərğ edər.*

*Sanma ki, su səadət, bolluq qaynağı olmuş,
Sudan nə çəkdiyini batan gəmidən soruş*
(Gəncəvi, 2004).

“İsgəndərnamə” əsərinin “İskəndərin Şimala çatması və Yəcuc səddini bağlaması” fəslində İskəndər qoşunu ilə möcüzəli bir səhradan keçməli olur. Həmin fəsil suyun əhəmiyyəti, saf suyun nə qədər qiymətli nemət olması haqqında şairin ciddi fikirlərini obrazlı şəkildə oxuculara təqdim edir:

*Harda ki içməli bir çeşmə vardı,
İçində su ilə civə qaynardı.
...Şah bunu biləndə, tez verdi fərman:
Hamı ayıq olsun su içən zaman!
Hər kim axar sudan istəsə, içmək
Onu ehtiyatla durultsun gərək*
(Gəncəvi, 2004).

Yer səthi, xüsusən torpaq haqqında da Nizaminin fikirləri bütün dövrlər üçün aktualdır. Torpağı qorumaq, becərmək, ətraf mühitin təmizliyini qorumaq, torpağı çirkləndirməmək, zərərli maddələrdən qorumaq...

*Yeddi iqlim yetmiş olsaydı belə,
Torpağı olmazsa, dönərdi yelə*
(Gəncəvi, 2004).

Axşamın düşməsi, gecənin yaxınlaşması, göylər səltənətinin min büsəti təsvir edən səma cisimləri haqqında fikirlər obrazlı şəkildə belə canlandırılır:

*Gördü can verir Günəş, cahan bir az daraldı,
Onun saralıb-solan süpərindən rəng aldı.
Qonşuları – ulduzlar yaraqsız görüb onu,
Dərhal qılınc çəkildilər vurmaq üçün boynunu*
(Gəncəvi, 2004).

Dünya necə yaranıb?

Bu suala Nizaminin əsərlərində dəfələrlə cavab əks olunub. Bəzi nümunələrə əsaslanmaqla fikirlərimizi təsdiq edək. Şair “Leyli və Məcnun” poemasında yazır:

*Yerin hüdudundan o tərəfdə də,
Buludlar fəlaklər qarışır yenə.
Onlar bir-birinə sarılmış bərk-bərk,
Hamısı tor kimidir gəzir kürə tək.
Bu kürə şəkildə yalnız Yer deyil,
Hər xətt hər lənir, yuvarlaqdır bil...*
(Gəncəvi, 2004).

Nizami dünyanın yaranması haqqında müxtəlif dini və elmi mülahizələr arasında ümumiləşmə apararaq "İskəndərnamə" əsərinin ən maraqlı hissələrindən biri olan "İskəndərin yeddi yunan filosofu ilə xəlvətə çəkilməsi" fəslində həmin qənaətlərini qələmə alıb. O, yeddi filosofun dili ilə planetlərin hərəkəti və Kainatın yaranması haqqında dərin elmi mülahizələr irəli sürür. Fəslə bildirir ki, kainatın yaranmasında suyun mühüm rolu var. Buludlar suyun hərəkətindən – buxarlanmasından yaranıb. Buludlar arasında su hissəciklərinin hərəkət və sürtünməsindən isə ildırım və od əmələ gəlib. Havada suyun qatılması sayəsində buz yaranıb:

*Sudan bu kainat yarana bilməz, –
Deyə inkar etmək istəsə, hər kəs,
Nütfəni bir anlıq qoy salsın yada.
Sözümə sübutdur, dəlildir o da*
(Gəncəvi, 2004).

Bəlinas dünyanın yaranmasını dörd ünsürə bağlayır:

*Onlardan birinci – işıqlı oddur,
Dünyanın ən yüksək tağı da odur
İkinci – küləkdir, hərəkətdədir...
Üçüncü – sudur ki, təravət verər
Dördüncü – torpaqdır tapdayır ayyam*
(Gəncəvi, 2004).

Sokrat isə İskəndəri inandırmaq istəyir ki, buluddan şimşək və yağış, İldırımından günəş, ay və ulduzlar əmələ gəlib. Yaranan buxardan isə yer, torpaq yaranıb, dünya bərqərar olub.

Göründüyü kimi, Nizami dövrünün bütün astroloji elmlərinə yüksək səviyyədə yiyələnmiş bir mütəfəkkir səviyyəsində münasibət bildirir.

Canlı təbiətin – yaşıllıqların, əkinlərin, meşələrin qorunmasının və mühafizə edilməsinin əhəmiyyəti haqqında böyük şairimizin aşağıdakı mülahizələri isə buraya qədər dediklərimizi ümumiləşdirərək gəldiyimiz nəticələri təsdiq edir.

*Bizim bu torpaqda hələ də çox var
Heç ayaq dəyməmiş səhralar, dağlar.
Orda göyərtidən, sudan əsər yox,
İsti bərk istidir, soyuq bərk soyuq.*

*Bir yerdə göyərti bitməsə, əgər,
Orda canlı məxluq necə ömür edər?*
(Gəncəvi, 2004).

Yer üzünü tərənnüm edən şair göylər səltənətinə də biganə qalmır. Xüsusən, göy cisimləri, bürclər haqqında özünə qədərki alimlərin geosentrik nəzəriyyələrini əhatə edən təsvirlər bu fikrimizi təsdiq edir. Nizamişünaslıqda kifayət qədər hərtərəfli tədqiq olunmuş bu məsələlərə bütün poemalardan nümunələr seçmək olar.

Nizami kainatın yaranması haqqında fikirlərini yunan filosoflarının dili ilə ifadə edir:

*Maye olan hissə etdi hərəkət,
Quru olan isə tapdı sükunət.
Hərəkət eləyən – göy oldu, parlaq.
Sükunətdə qalan – bu yer, bu torpaq*
(Gəncəvi, 2004).

Poemaların hər birində Nizami Gəncəvi astroloji aləmə aid biliklərə yüksək səviyyədə bələd olduğunu məharətlə nümayiş etdirib. "Sirlər xəzinəsi" poemasında Həməl (Qoç), Sur (Buğa), Cömvə (Əkizlər), Sərətən (Xərçəng), Əsəd (Şir), Xuşə və ya Sünbülə (Qız), Mizan (Tərəzi), Əqrəb, Qövs (Oxatan), Cədey (Oğlaq), Delv (Dolça) və Hut (Balıq) bürcləri haqqında məlumat verir.

"Xosrov və Şirin" poemasının "Xosrovin yenidən taxta çıxması" fəslinin şərhələr hissəsindəki qeydlərdə oxuyuruq:

*"Ay yüksələn zaman Balıq bürcündən,
Pərviz Şah bürcündə salmışdı məskən*
(Gəncəvi, 2004).

Balıq bürcü – səmada on iki bürcdən sonuncusudur. Ay öz hərəkəti zamanı bu bürcdən keçir. Yuxarıdakı beytdə Nizami Xosrov Pərvizin Şah bürcündə (yəni qalada) məskən saldığını göstərir" (Gəncəvi, 2004).

Həmin səhifədə Nizami ulduzlar aləmindən bəhs edərək Günəş və onun ətrafında hərəkət edən səyyarələrin bürclərdən keçməsinə və bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqələrini təsvir edib.

"Xosrov və Şirin" əsərində cisimlərin elektrikləşməsi, elektrik və maqnit sahələrinin vəhdəti haqqında da məlumatlar əksini tapıb:

*Belədir dağların dönməz ilqarı,
Daşa basır ona kəc baxanları.
Düşmənin boğazı maqnitə bənzər,
Oxun nizasini özünə çəkər*

(Bashirov, 2021).

Nəticə

Araşdırma və təhlillərimiz əsasında gəldiyimiz nəticələr belədir: Nizami Gəncəvinin ədəbi irsi kəşfini gözləyən tapıntılarla zəngin olan bir xəzinədir. Hər kəs bu xəzinənin ibrətli və həyati sərvətlərindən bəhrələnmə bilər. Şair Allahın insanlara böyük səxavətlə bəxş etdiklərinin qədrini bilməyi bütün yaradıcılığı boyu oxucularına xatırladır. Nizamının qələmi bizi yaşıl dünyanı qorumağa, onu zənginləşdirməyə, anamız təbiətin bütün sərvətlərini insanlığın xeyrinə istifadə etməyə səsləyir. Torpağı, suyu, təbiət aləmini, yer üzünün bütün gözəlliklərini qorumağa, ətraf mühiti gözəlləşdirməyə çağırır.

Bu çağırışa indi də, gələcəkdə də düzgün, ağıllı cavab vermək hamımızın borcudur. Çünki cismimizin də, ruhumuzun da sağlamlığı yaşıl işığa doğru necə getməyimizdən asılıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamları. <https://president.az/az/articles/view/50474>
- ² Bashirov, M.M. (2021). "Natural (universe) phenomena in the works of Nizami Ganjavi") AJAz: 2021, Special Issue 49-57.
- ³ COP29-un Azərbaycanda keçirilməsinin əhəmiyyəti nədir? (qafqazinfo.az)
- ⁴ Həsənov, İ. (2024). "COP 29 tədbirinin məqsədi nədir?" BBC News Azərbaycanca, Bakı, 8 yanvar.
- ⁵ <https://arti.edu.az/wp-content/uploads/2024/04/>
- ⁶ İbadova, B.O. (2024). "Nizami yaradıcılığında təbiət təsviri". Azərbaycan Təhsil İnstitutunun Elmi Əsərləri, №3.
- ⁷ Gəncəvi, N. (2004). "Xosrov və Şirin", Bakı.
- ⁸ Gəncəvi, N. (2004). "İskəndərnamə" ("İqbalnamə"). Bakı.
- ⁹ Gəncəvi, N. (2004). "İskəndərnamə" ("Şərəfnamə"). Bakı.
- ¹⁰ Gəncəvi, N. (2004). "Leyli və Məcnun", Bakı.
- ¹¹ Gəncəvi, N. (2004). "Sirlər xəzinəsi", Bakı.
- ¹² Gəncəvi, N. (2004). "Yeddi gözəl", Bakı.
- ¹³ Səfərli, Ə., Yusifli, X. (2008). Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi (qədim və orta əsrlər). Bakı.
- ¹⁴ Sultanov, M. "Xosrov və Şirin" poemasına dair izahlar və şərhlər, səh. 495.
- ¹⁵ <https://ulusal.az/cop29-un-ehemiyeti>

"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 təcridən 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 göstərib.

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. 1950. № 1-3

MÜƏLLİMİN DƏRSƏ HAZIRLAŞMASI

MƏRDAN MURADXANOV

Pedaqoji elmlər namizədi

Təlim-tərbiyə işlərinin əsas təşkilat forması olmaq üzrə dərş müəllimin şagirdlərlə apardığı işlərin mərkəzində durur. Tərbiyənin məqsəd və vəzifələri başlıca olaraq dərşdə həyata keçirilir. Dövlət tərəfindən təsdiq olunmuş proqram, əsasən, dərş vasitəsilə şagirdlərə mənimsədir. Dərşdə eyni zamanda şagirdlərin əxlaqi tərbiyəsi həyata keçirilir; zira hər dərş öz məzmunu və məfkurəvi istiqamətilə şagirdlərdə ümumi dünyagörüşünün təşəkkülünə xidmət edir.

Beləliklə şagirdlərin təlim və tərbiyə sahəsindəki müvəffəqiyyətləri əsas etibarilə dərşin yüksək keyfiyyətdə keçməsindən asılıdır. Dərşin yüksək keyfiyyətdə keçməsi isə müəllimin ona nə dərəcədə yaxşı hazırlaşması və onu düzgün planlaşdırmasından asılıdır.

Müəllimin dərşlərə hazırlaşması əsasən üç dövrdən ibarətdir; bütün proqram üzrə hazırlıq, proqram bəhsləri üzrə hazırlıq və bir dərşə hazırlıq.

1. Bütün proqram üzrə hazırlıq. Bu hazırlıq hələ tədris ilinin başlanğıcından çox-çox əvvəl, yay tətili vaxtları başlanır və bütün il ərzində davam edir. Adətən, müəllim yay məzuniyyətinə çıxmazdan qabaq yeni tədris ilində hansı sinfdə, hansı dərşləri aparacağını bilir. Məzuniyyət

To cite this article: Muradkhanov M. (1950). The teacher's preparation for the lesson. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Issue I-III, pp. 24-33

DOI: 10.30546/32898065.2024.3.038

vaxtı müəllim deyəcəyi fənlərin proqram və tədris kitablarını bir daha nəzərdən keçirir, proqram və tədris kitablarında dəyişikliklər edilmişsə, onlara xüsusi fikir verir, bu dəyişikliklərin mahiyyətini və nə üçün edildiyini aydınlaşdırır. Sonra, müəllim tədris edəcəyi fənnə dair oxumadığı yeni elmi ədəbiyyatla və eləcə də həmin fənnin tədrisinə aid metodik ədəbiyyatla yaxından tanış olur, oxuduğu materiallar içərisindən, dərslər zamanı ona lazım olacaq məlumatın, dəlillərin, sitatların üzünü köçürür, qəzetdən lazımı parçalar kəsinib toplayır. Daha sonra, öz fənninə aid bəzi əyani vasitələr (yarpaqlar, toxumlar, bəcəklər, süxurlar, xəritələr, şəkillər və s.) toplayır, mövcud əyani vasitələri səliqəyə salır.

Bütün bunlar müəllimin öz siyasi-məfkurəvi səviyyəsini yüksəltmək üçün gördüyü işlərlə yanaşı gedir.

Bütün proqram üzrə hazırlaşmaq nəticəsində müəllim təqvim planı tərtib edir.

Təqvim planı, məlum olduğu üzrə rüb müddətinə tərtib edilir. Bu təqvim planda 4 qrafada olur: birinci qrafada proqramın ayrı-ayrı bəhsləri və yarım bəhsləri ardıcıl surətdə qeyd olunur, ikinci qrafada hər bəhs və yarım bəhs üçün ayrılacaq saatların miqdarı yazılır, üçüncü qrafada hər bir proqram bəhsi və yarım bəhsinin hansı tarixlərdə (ayın neçəsi ilə neçəsi arasında) keçiləcəyi qeyd olunur, nəhayət sonuncu qrafada planın yerinə yetirilməsi haqqında qeyd aparılır.

Proqram bəhslərinin iri-xırdalığından asılı olaraq rüblük planda bəzən isə daha çox proqram bəhsi yazılır. Məsələn, ana dili proqramı üzrə V sinifdə "İsim" bəhsinə 38 saat, "Sifət" bəhsinə 28 saat, "Əvəzlik" bəhsinə 30 saat və s. verilmişdir. VI sinifdə "Qoşmalar" bəhsinə 6 saat, "Bağlayıcılar" ya 6 saat, "Nida"ya 6 saat ayrılmışdır. Məlumdur ki, hər bəhsə 38 və 28 saat ayrılanda təqvim planında az proqram bəhsi, 4-6 saat ayrılanda çox proqram bəhsi düşəcəkdir.

Təqvim planını tərtib edərkən hər proqramın özündə bəhslər üzrə saatların göstərilməsi müəllimlərə çox kömək edir. Lakin unutmamaq olmur ki, proqramda bəhslər üzrə qeyd edilmiş saatlar təxminidir. Hər müəllim həmin sinifdə

proqramın keçmiş bəhslərinin nə dərəcədə keçilməsindən, şagirdlər tərəfindən nə dərəcədə mənimsənmiş olmasından, proqramda nəzərə alınma bilməyən, lakin konkret sinifdə özünü göstərən xüsusiyyətlərdən asılı olaraq bu saatlarda dəyişiklik aparıla bilər. Hərgah bu dəyişikliklər çox böyükdürsə, qabaqca məktəb direktoru (müdiri) və müfəttişlə razılaşmaq lazımdır.

Təqvim planında rüblük materialın təkrar edilməsini və şagirdlərin biliyinə qiymət qoymaq üçün kontrol yazı işlərinin aparılmasını nəzərdə tutmaq lazımdır.

Rüblük planlar rübün başlanmasına 5-6 gün qalmış məktəb direktorunun (müdirinin) təsdiqinə verilməlidir.

2. Proqram bəhsləri üzrə hazırlıq. Biz yuxarıda hər bir rüblük təqvim planında 4-5, bəzən isə daha çox proqram bəhsləri olduğunu qeyd etdik. Proqram bəhsi üzrə hazırlaşmaq hər bir bəhsi dərslərə parçalamaq və hər dərslərin mövzusunun müəyyən etmək deməkdir.

Proqram bəhsinə ayrılmış olan çoxlu saatı tək-tək dərslər mövzularına ayırarkən müəllim nəyə əsaslanmalıdır? Bir çox rayonlarda pedaqoji kabinetlər proqram bəhslərini saatlara bölüb müəllimlərə hazır şəkildə verirlər. Bəzi rayonlarda bunu etməyərək müəllimlərə bu məsələdə sərbəstlik verirlər. Pedaqoji kabinet saatları hazır halda versə də bu nümunəvi bölgüdür. Müəllim bu bölgünü öz sinfinin xüsusiyyətinə uyğunlaşdırmalıdır.

Müəllim bir saatlıq dərslərin mövzusunun müəyyən edərkən onun az-çox bütöv bir məlumatı əhatə etməsini nəzərdə tutmalıdır. Bu bütövlük həm didaktik cəhətdən, həm də məntiqi cəhətdən olmalıdır. Yəni dərslər əvvələn – müəyyən didaktik vəzifəni həll etməlidir (ya yeni bilik verməli, ya biliyi möhkəmləndirməli və s.) və ikincisi – bir saat içərisində veriləcək məlumat nisbətən tamam olmalıdır. İbtidai və orta məktəbdə dərslər məntiqi cəhətdən yarımçıq qoymaq olmaz. Məsələn, ədəbiyyatdan yazıçının tərcümeyihalını bir dərslə bitirmək mümkün deyildirsə, onu az-çox tamamlanmış yerdə bitirmək lazımdır. Çalışmaq lazımdır ki, dərslə iştirak edəndən sonra şagirdlərdə keçilən dərslər haqqında müəyyən tam təsəvvür əmələ gəlsin.

Proqram bəhsinə ayrılmış olan saatları tək-tək dərslərə ayırarkən müəllim onların hamısını yeni dərslərə verməməli, biliyi möhkəmlətmək, hesaba almaq zəruriyyətini nəzərə alaraq həmin bəhs üzrə lazım olan ekskursiya, əməli məşğələ, təmrin, təkrar, yazılı kontrol işləri üçün də dərslər ayrılmalıdır. Bundan sonra müəllim cədvəl üzrə hər dərslə hansı tarixdə keçiləcəyini müəyyən edir. Beləliklə proqram bəhslərini dərslərə bölmək nəticəsində müəllim həmin bəhs üzrə ayın neçəsində, hansı mövzunu keçəcəyini, nə zaman təkrar, ekskursiya, kontrol iş və s. aparacağını müəyyən edir.

Müəllim dərslərin bu cür bölgüsünü heç bir rəsmi sənəddə qeyd edib bir yerə təqdim etmir. O bu işləri ancaq dərsə hazırlaşmaq prosesində özü üçün bir material kimi qeyd edir.

3. Hər bir növbəti dərsə hazırlıq. Bəzi stajlı müəllimlər öz çoxillik təcrübələrinə güvənərək, hər gün növbəti dərsə hazırlaşmağı artıq bir şey hesab edir, xüsusən gündəlik dərslərinin tərtibinə formal bir məsələ kimi baxırlar. Belə bir fikir qətiyyənlə düzgün deyildir. Qabaqcıl müəllimlərin iş təcrübəsi göstərir ki, məhz hər günkü dərslərə diqqətlə hazırlaşmaq onların müvəffəqiyyət qazanmasında çox böyük rol oynamışdır və buna görə də onlar öz pedaqoji məharətlərinə baxmayaraq, gündəlik dərslərinə diqqətlə hazırlaşmaqda davam edirlər. Başqa cür ola da bilməz. Əvvələn – proqram və dərslərlər dəyişir; müəllim bu dəyişiklikləri nəzərə almaya bilməz. İkincisi – elmin özündə, onun sıx surətdə əlaqədar olduğu mühitdə böyük dəyişikliklər, yeniliklər əmələ gəlir; müəllim bütün bu dəyişiklikləri öz dərslərində əks etdirməyə bilməz. Üçüncüsü – hər il sinifdə şagirdlərin tərkibi dəyişir, keçən ilki şagirdlər bu ilkilərə oxşamır, bu ilkilər isə gələnlə ilkilərə oxşamayacaqlar. Hər sinif kollektivinin özünün xüsusiyyətləri olduğu kimi, hər şagirdin də özünəməxsus fərdi xüsusiyyətləri vardır. Dərsə hazırlaşarkən və onu keçərkən müəllim bütün bu xüsusiyyətləri nəzərdə tutmaya bilməz. Nəhayət, dördüncüsü – müəllim özü də ildən-ildən inkişaf edir, yeni ədəbiyyat oxuyur, yeni təcrübə qazanır. Bu da yenə müəllimin dərslərə hazırlaşmasına təsir edir.

Bütün bu dediklərimizdən aydın olur ki, istər təcrübəli və istərsə təcrübəsiz müəllim, hər bir dərsə diqqətlə hazırlaşmalıdır.

Növbəti dərsə hazırlaşmaq üçün müəllim hər şeydən əvvəl dərslə görülməli işin məzmununu özünə aydınlaşdırmalı və onun həcmi müəyyən etməlidir. Dərslə məzmunu müxtəlif olduğu kimi, müəllimin bu tanışlıq işi də çox müxtəlif olur. Hərgah müəllim dərslə yeni bilik verəcəksə, proqramda və tədris kitabında bu barədə yazılanlarla tanış olur, bir saat içərisində hansı məsələləri əhatə edəcəyini, hansı məsələlər üzərində xüsusi dayanacağını müəyyən edir. Növbəti dərslə məsələ həll olunacaqsa, müəllim qabaqca həll olunacaq məsələləri müəyyən edir. Əgər müəllim dərslə təcrübə göstərəcəksə bunu özü qabaqca icra edir və s.

Dərslə məzmununun həcmi müəyyən edərkən müəllim 45 dəqiqəlik dərslə içərisinə keçən dərslə soruşmaq və yeni dərslə möhkəmlətməyin də daxil olduğunu nəzərdə tutmalıdır (bu dərslə tipindən çox asılıdır). Adətən gənc müəllimlər dərslə yeni məzmunun həcmi müəyyən etməkdə çətinlik çəkirlər. Bəziləri materialı az müəyyənləşdirir və zəng vurulana kimi özünə iş tapmayıb məqsədsiz işlər görür; bəziləri isə dərslə məzmununa çoxlu məsələlər daxil edib zəngə kimi dərslə tamamlaya bilmir; yeni bilik natamam qalmaqdan başqa, tapşırıq da zəng vurulandan sonra tələsik verilir. Dərslə üçün materialı tələsmədən, əsaslı surətdə şagirdlərə başa sala biləcək qədər seçmək lazımdır. Lakin ehtiyat üçün əlavə material da hazırlamaq lazımdır ki, vaxt artıq qalsa, keçilsin. Şübhəsiz, veriləcək dərslə məzmunu ilə tanış olarkən müəllim şagirdlər üçün yazılmış tədris kitabındakı materialla qətiyyənlə kifayətlənə bilməz, o, ali məktəbdə həmin mövzu üzrə keçdiyi biliyi xatırlamalı, əlavə ədəbiyyatı nəzərdən keçirməlidir.

Dərslə məzmunu üzərində işləyərkən müəllim tərbiyələndirici təlim prinsipini rəhbər tutmalı və bu məzmunun şagirdlərdə kommunist əxlaqı sifətləri tərbiyə etməsinə çalışmalıdır. Dərsə ayrı-ayrı “tərbiyəvi momentlər” daxil etmək deyil, məhz dərslə bütün məzmununun siyasi-məfkurəvi istiqaməti ilə bu prinsipi həyata keçirmək lazımdır.

Dərsə hazırlıqla əlaqədar olaraq, müəllim dərsdə istifadə edəcəyi düsturlar, tarixlər, təriflər, qanunlar, adlar və s.-ni çox aydın təsəvvür etməli və əzbərdən bilməlidir. Hərgah uşaqlara əzbərləmək üçün şeir vermişsə müəllim özü də bunu əzbər öyrənməlidir.

Dərsin məzmunu ilə bərabər, onu şagirdlərə necə mənimsətmək yolları, yəni metodikası üzərində də düşünmək lazımdır. Hərgah material sinifdə nağıl etmək yolu ilə keçiləcəksə, dərsə hazırlaşmaq prosesində müəllim hansı ardıcılıqla danışacağını (nağıl etmənin planı), hansı misallar çəkəcəyini, hansı nəticələr çıxaracağını, nağıl etdikdən sonra şagirdlərə hansı suallar verəcəyini müəyyən etməlidir.

Hərgah material sinifdə şagirdlər tərəfindən oxunacaqsə, müəllim onu hansı hissələrə böləcəyi, hansı çətin sözləri izah edəcəyi, hansı suallar üzrə oxunan parça haqqında müsahibə aparacağı üzərində düşünməlidir. Əgər sinifdə əyani vasitədən istifadə ediləcəksə, bunun nə zaman, dərsin hansı hissəsində şagirdlərə göstəriləcəyini müəyyənləşdirmək lazımdır.

Dərsin didaktik məqsədi (yeni bilik vermək, biliyi möhkəmlətmək, uşaqların biliyini hesaba almaq və s.) onun tipini müəyyən edir: dərs yeni bilik verən, ya bilik möhkəmlədən, ya şagirdlərin biliyini hesaba alan və ya da 2-3 didaktik məqsəd daşıyaraq mürəkkəb dərs tipi adını daşıyır. Hər bir dərs tipindən, məzmunundan, işlədilən üsullardan, əyani vəsaitdən və s.-dən asılı olaraq müxtəlif mərhələlərdən ibarət olur. Dərsin mərhələləri dedikdə – dərsin birinci dəqiqəsindən tutmuş sonuncu dəqiqəsinə qədər sinfin (müəllim və şagirdlərin) keçirdiyi ardıcıl müxtəlif fəaliyyət növləri nəzərdə tutulur. Məsələn, yeni bilik verən dərsdə adətən aşağıdakı mərhələlər olur: evə verilmiş tapşırığın yoxlanması, keçmiş dərsə yeni dərs arasında əlaqə, yeni dərsin verilişi, yeni dərsin möhkəmləndirilməsi, dərsə yekun vurulması və evə tapşırıq verilməsi. Bu mərhələlər dərsin məzmunu və quruluşundan asılı olaraq artırılıb əksildilə bilər. Bizim müşahidə etdiyimiz dərslərin bəzində bu mərhələlər beş, bəzində yeddi, bəzində isə doqquza qaldırılmışdır. Bilik və vərdisləri möhkəmlətmək dərsləri adətən evə

verilmiş tapşırığın yoxlanması, təkrar ediləcək mövzunun söylənməsi və məqsədin elan edilməsi, biliyin möhkəmləndirilməsi üzrə təkrar və təmrinlərin aparılması, dərsə yekun vurulması, evə tapşırıq verilməsi kimi mərhələlərdən təşəkkül edir. Bilik və vərdisləri möhkəmlətmə üsullarından asılı olaraq bu dərs tipinin də mərhələləri dəyişə bilər. Məsələn, misal həlli əsasında biliyin möhkəmləndirilməsi üçün tamamilə başqa növ işlər aparılır. Ona görə bütün siniflər, bütün fənlər, programın bütün bəhsləri və hər bir dərs tipi üçün eyni dərəcədə tətbiq edilən standart mərhələlər müəyyən etmək olmaz. Konkret dərsə hazırlaşarkən müəllim sinfi, fənni, mövzunu, əyani vəsaiti və s. məsələləri nəzərə alaraq dərsin gedişini aydın təsəvvür etməli, yəni onun ayrı-ayrı mərhələlərini və hər bir mərhələdə görülməli işləri müəyyənləşdirməlidir.

Dərsə hazırlıq işlərində müəllim bütün didaktik prinsiplərin tətbiqini təmin etməlidir. Müəllim dərsin əyani olması üçün tətbiq ediləcək əyani vəsaitin əvvəlcədən hazırlanmasına çalışmalıdır.

Qabaqcıl müəllimlər məhz belə edir, əyani vəsaiti dərsdən çox-çox əvvəl tapıb hazırlayır və yaxud bunun şagirdlər tərəfindən hazırlanmasına səy edirlər. Bəzi müəllimlər dərs üçün bir çox sxemalar, cədvəllər çəkib hazırlayır və ya şagirdlərə çəkdirlər. Beləliklə hər bir növbəti dərsə hazırlaşmaq prosesində qabaqcıl müəllimlər eyni zamanda ümumiyyətlə məktəbin əyani vəsaitlə təchiz olunmasında bilavasitə iştirak edirlər.

Dərsdə fərdi yanaşma prinsipinin təmin olunmasına gəldikdə, müəllim dərsə hazırlaşarkən ayrı-ayrı şagirdlərin xüsusiyyətlərini nəzərə almalı, onlara nə kimi suallar və yaxud hansı tapşırıqlar verəcəyini qabaqcadan müəyyən etməlidir.

Nəhayət, dərsə hazırlaşarkən müəllim ev tapşırıqlarına da fikir verməli, tapşırıqların həcmi və məzmununu qabaqcadan müəyyən etməlidir.

Dərsə bu cür hazırlaşdıqdan sonra dərsin planı tutulur.

Gündəlik dərs planı, əsasən, iki məqsəd daşmalıdır. Əvvələn, dərs planının tərtibi gələcək dərsin gedişi üzərində müəllimi ətraflı düşündürməli, yəni müəllimin dərsə hazırlıqlı gəlməsini təmin etməlidir. İkincisi, plan dərsin məntiqi ardıcılıqla qurulmasında müəllimə yardım etməlidir. Bunlardan əlavə plan bir də kontrol məqsədləri üçün lazımdır. Bu məqsədləri təmin etmək üçün plan hər şeydən əvvəl konkret olmalıdır. Daha doğrusu, plan elə tərtib olunmalıdır ki, onunla başqa dərs keçmək mümkün olmasın, ancaq müəyyən sinifdə, müəyyən edilmiş mövzu üzrə dərs keçilə bilsin.

Biz metodik tələblərə nə dərəcədə cavab verməsi nöqtəyi-nəzərinə onlarca dərs planı ilə tanış olduq. Bu planlar içərisində metodik cəhətdən düzgün tərtib olunmuş, dərsin əsas məzmun və quruluşunu yaxşı əks etdirən planlar az deyildir. Budur, 199 nömrəli məktəbin müəlliməsi Nərgiz Bakıxanovanın “5 rəqəminin öyrədilməsi” haqqındakı dərs planı. Burada məqsəd aydın göstərilmiş, dərsin planı mərhələlər üzrə yazılmış, hər mərhələdə müəllimənin görəcəyi iş konkretləşdirilmiş, ev tapşırığı müəyyən edilmişdir. Planda nə kimi məsələlərin təkrar ediləcəyi, yazı taxtasında yazılacağı və uşaq dəftərlərinə köçürüləcəyi müəyyən edilmişdir.

Həmin məktəbin müəllimlərindən M.Səfərov, X.Bədəlbəyli, Əbdürrəhmanova və Ə.Quluyevin də planı yuxarıda göstərdiyimiz müsbət əlamətlərə malikdir.

132 nömrəli orta məktəbin müəlliməsi Bilqeyis Məmmədovanın “Koroğlu dastanı” mövzusunda dərs planı da didaktik tələblərə cavab verir. Planı oxuduqda müəllimənin keçən dərs üzrə (“Dədə Qorqud dastanı”) şagirdlərdən nəyi soruşacağı, hansı cəhətlərə xüsusi diqqət etdirəcəyi, yeni dərsi (“Koroğlu dastanı” mövzusunda) hansı plan üzrə şərh edəcəyi, hansı nəticələri çıxaracağı və nəhayət evə nə kimi konkret tapşırıq verəcəyi aydın olur.

Belə yaxşı planlar bizim məktəblərimizdə az deyildir. Lakin bununla yanaşı olaraq metodik tələblərə cavab vermədən, dərsin gedişini dəqiq əks etdirməyən və bəzən başdansovma tərtib edilən planlara da təsadüf edilir. Budur, 132

nömrəli məktəbin müəlliməsi F.Ağayevanın coğrafiya dərsi üzrə tərtib etdiyi plan. Bu planda hər şey ümumi yazılmışdır və heç bir şey konkretləşdirilməmişdir. Dərsin mövzusu plandan silinərsə, bu plan bütün fənlərə və bütün siniflərdə keçilən dərslərə aid ola bilər. Planda müəllimənin keçmiş dərsi təkrar edəcəyi qeyd olunmuş, lakin hansı əsas məsələlərə toxunacağı yazılmamışdır. Yeni mövzu üzərində müsahibə edəcəyi iki-üç kəlmə ilə qeyd edilmiş, lakin bu müsahibənin əsas məzmununu əks etdirən heç olmasa, bir neçə maddə yazılmamışdır. Yeni keçilən dərsin möhkəmləndirilməsi qeyd edilmiş, lakin bunun hansı üsullarla həyata keçirilməsi göstərilməmişdir. Planda köhnə dərsin və yeni dərsin hansı şagirdlərdən soruşulacağı haqqında da heç bir qeyd yoxdur.

190 nömrəli məktəbin ədəbiyyat müəllimi A.Bədəlov “Dağılan tifaq” faciəsi mövzusunda dərs üçün iki səhifəlik plan tərtib etmiş, lakin bu planda dərsin məzmununu göstərilməmişdir. Məsələn, müəllim planın üçüncü bəndində “Haqverdiyevin “Dağılan tifaq” əsəri üzrə 15-20 dəqiqəlik müsahibə aparıram” sözlərini yazmış, lakin müsahibənin əsas məzmununu əks etdirməmişdir. 5-ci bəndində “Yeni dərsin suallarla yekunlaşdırılması” sözlərini yazmış, lakin uşaqlara verəcəyi sualların heç olmazsa bir neçəsini qeyd etməmişdir.

Bu müəllimlərin planında məhz yuxarıda qeyd etdiyimiz konkretlik tələbinə riayət edilməmişdir. Həmin müəllimlər dərsin mövzu və məqsədini təyin etdikdən sonra dərsin quruluşunu (mərhələlərini) əks etdirən standart sözlər qeyd edirlər: “Keçən dərsin yoxlanması”, “Yeni dərsə köhnə dərs arasında əlaqə yaratmaq”, “Yeni dərsin izahı”, “Yeni dərsin sual-cavabla möhkəmləndirilməsi”, “Ev tapşırığının verilməsi”. Bu, elə bir qəlibdir ki, bunu hər fənn üzrə olan yeni dərsə tətbiq etmək olar. Lakin bu, müəllimi qarşıdakı dərsə hazırlaşmaq üçün təhrik etməz. Bu maddələr dərsin planı deyil, sxemasıdır.

Biz burada bütün fənlər üzrə və bütün siniflərdə tətbiq oluna bilən dərs planı haqqında konkret göstəriş vermək istəmirik. Belə bir dərs planı təklif etmək də mümkün deyil və

hətta zərərliyə. Dərs planını tərtib etməkdə müəllimə müəyyən sərbəstlik verilməlidir. Plan dərsin mövzusu, məqsədi, lazımı əyani vəsaitin olub-olmaması, şagirdlərin həmin dərsi qazanmaq üçün hazırlıq dərəcəsi, onların yaş xüsusiyyətləri və s.-dən asılı olaraq dəyişir və dəyişməlidir. Biz burada ancaq yeni bilik verən dərsin tipik planını tərtib etmək haqqında bəzi məsləhətlər verməklə müəllimlərə bu məsələdə kömək etmək istəyirik.

Planda günün tarixi və dərsin mövzusu yazıldıqdan sonra dərsin məqsədi qeyd edilir. Bizim nəzərdən keçirdiyimiz planların bəzilərində müəllimlər bu məqsədi qeyd etməmişlər. Bəziləri isə dərsin məqsədini qeyd edərkən mövzunu sadəcə olaraq mənimsətməyi bir məqsəd kimi yazmaqla kifayətlənmişlər. Dərsin məqsədini düzgün təyin etmək müəllimin gələcək işini müəyyən etdiyindən bunu bir qədər aydınlaşdırmağa çalışaq.

Dərsdə təlim və tərbiyə məqsədləri olur. Təlim məqsədləri dərsin mövzusu və məzmunu ilə əlaqədar olaraq çox müxtəlif olur: şagirdlərə bu və ya başqa qayda, qanun, tarixi dövr, bədii əsər və s. haqqında anlayış vermək, təsəvvür oyatmaq (məsələn, əvəzlilik haqqında ilk anlayış vermək və ya bu anlayış və təsəvvürü dərinləşdirmək, dəqiqləşdirmək), yaxud keçilmiş qayda və ya qanunun tətbiqini öyrətmək, vərdisləri möhkəmlətmək, yeni bacarıq vermək, mövcud bacarığı möhkəmlətmək (məsələn, imla dərində idarə, müəssisə və təşkilat adlarını yazmağı bacarmaq). Təmrin və təkrar vasitəsilə şagirdlərdə ayrı-ayrı bilik, bacarıq və vərdisləri təkmilləşdirmək (məsələn, şagirdlərin xəritədən istifadə etmək bacarığını inkişaf etdirmək) və yaxud şagirdlərin bilik, vərdiş və bacarıqlarını yoxlamaq, onlara qiymət vermək və s. və i.a. Müəllim bu qeyd etdiyimiz məqsədlərdən hansını nəzərdə tutmuşsa onu dərsin məqsədi kimi planda yazmalıdır.

Tərbiyə məqsədləri haqqında biz yuxarıda bəhs etdik. Dərs planında yenə dərsin məzmunu ilə sıx əlaqədar olaraq uşaqlarda vətənpərvərlik, milli iftixar hissi, əməyə, ictimai mülkiyyətə humanist münasibət, yoldaşlıq, dostluq, doğruluq, mətin iradə, mərdlik və s. sifətlərin

tərbiyə olunması nəzərdə tutulursa, dərsin məqsədi olaraq qeyd edilir. Daha sonra dərsin məzmunu və üsulu ilə əlaqədar olaraq hansı psixoloji qabiliyyətlərin – müşahidəçilik, diqqət, təfəkkür və s. inkişaf etdirilməsi nəzərdə tutulduğu məqsəddə qeyd olunur.

Mövzudan asılı olaraq bir çox dərslər bu iki növ məqsədin hər ikisini, həm təhsil, həm də tərbiyə məqsədini güdür. Müəllim gələcək dərsdə tərtib edəcəyi məqsədi qabaqcadan aydınlaşdırmaq və plana qeyd etməklə öz işinin əsas istiqamətini müəyyənləşdirir. Məqsəd aydınlığı dərsdə kənar məsələlərə yayınmamaq və qoyulmuş məqsədi ardıcıl surətdə izləmək üçün müəllimə imkan verir.

Dərsin məqsədindən sonra nəzərdən keçirdiyimiz planlarda bəzi müəllimlər dərsdə tətbiq olunan üsulları yazırlar və adətən burada iki üsulu (müsahibə və izahatı) qeyd edirlər. Üsulların xüsusi surətdə qeyd edilməsi əməli əhəmiyyətə malik olmur, həqiqəti əks etdirmir və bu zaman müəllimin dərsdə işlətdiyi bəzi üsullar (illustراسiya, demonstrasiya, təmrinlər, kitab üzərində iş) qeyd edilməmiş qalır. Üsulların xüsusi qeyd edilməsi lazım deyildir. Bunlar dərsin gedişində (mərhələlərində) ifadə edilə bilər. Çünki hər mərhələdə ayrı bir üsul işlətmək lazım gəlir.

Dərsin məqsədindən sonra planda dərsin gedişi qeyd olunmalıdır. Bu, planın əsas hissəsidir. Bu hissədə dərsin birinci dəqiqəsindən başlamış sonuncu dəqiqəsinə qədər keçilən bütün mərhələlər əks olunur və hər mərhələdə görülən iş qeyd edilir. Bu hissəni müəllim elə qeyd etməlidir ki, onun işinin həm məzmunu və həm də üsulu aydın olsun. Bu mərhələlər, yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, müxtəlif məsələlərdən asılı olaraq fərqli olur.

Biz yeni bilik verən dərs tipini nümunə götürdüyümüzə burda belə dərsin gedişini mərhələlər üzrə planda necə qeyd etmək lazım olduğundan danışacağıq.

Belə dərs adətən, keçən dərsdə verilən tapşırığın yoxlanması ilə başlayır. Keçmiş dərsdə verilmiş tapşırığın soruşulması mərhələsində hansı mövzunun soruşulacağı və hansı üsulla (sual-cavabla, iki-üç şagirddən dərsi soruşmaq

yolu ilə, əzbərdən, şəkil üzrə və s.) soruşulacağını qeyd edirlər. Bu, çox yaxşıdır. Çünki bu zaman müəllimin dərsləri soruşmasında müəyyən plan və məqsəd olur.

Dərsin yeni dərslə keçmiş dərs arasındakı əlaqəyə aid mərhələsində müəllim bu əlaqəni necə yaradacağını qeyd etməlidir. Bu məqsədlə müəllim sual-cavabdan, şəkildən, giriş müsahibəsindən və s.-dən istifadə edə bilər. Nəzərdə tutulan əlaqənin məzmunu da bir-iki cümlə ilə qeyd edilməlidir.

Yeni biliyin verilməsi mərhələsində müəllim öz izahının başlıca planını qeyd etməlidir. Bu plan 5-6 maddədən ibarət olsa kifayətdir. Bu maddələri qeyd etməklə müəllim öz gələcək izahatını nizama salır, onun ardıcılığını müəyyən edir, o biri tərəfdən dərsdə verəcəyi izahatın çərçivəsini az-çox müəyyən edir.

Yeni biliyin möhkəmləndirilməsi mərhələsində müəllim bunu hansı üsulla (sual-cavabla, təcrübəni təkrar etmək vasitəsilə, bir neçə şagirdə oxutmaq vasitəsilə və s.) aparacağını qeyd etməlidir.

Dərsə yekun vurmaq bölgüsündə dərsdən çıxarılan əsas nəticə qeyd edilməlidir.

Evə verilən tapşırıq bölgüsündə tapşırığın məzmunu və necə öyrənilməsi (nağil etmək yolu ilə öyrənmək, əzbərləmək, şəkil çəkmək, plan tərtib etmək və s.) qeyd olunmalıdır.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz bölgülərdən əlavə olaraq bəzi planlarda “dərsin təchizatı” bölgüsünə də təsadüf edilir. Bunu həm ayrı qeyd etmək, həm də dərsin quruluşuna daxil etmək olar.

Bəzi müəllimlər dərsin hər mərhələsinin yanında ona sərf ediləcək dəqiqələri qeyd etməyi lazım bilirlər. Yeni işə başlayan gənc müəllimlər üçün bunun əhəmiyyəti vardır. Onlar bu yolla sinifdə öz işlərini qabaqcadan müəyyən etdikləri vaxtlar üzrə bölüşdürüb aparır və dərsin yarımçıq qalmasının qarşısını alırlar.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz tələblərə uyğun qurulmuş dərs planlarından dörd nümunə verməklə bu tələblərin konkret olaraq necə ifadə olunmasını göstəririk.

1949-cu il sentyabrın 16-da Nərgiz Bakıxanovanın (Bakı, 199 nömrəli məktəb) I sinifdə hesabdan keçdiyi dərsin planı

Mövzu: 5 rəqəmi.

Məqsəd: 5 rəqəminin yazılışını öyrətmək.

Təchizat: hesab çotkası, çöplər, kəsmə rəqəmlər.

Dərsin gedişi:

1. Keçmiş dərsin yoxlanması: a) 9... dəftərlərində bir xətt 4 rəqəminin yazılışını yoxlamaq; b) 10-a qədər düzünə və tərsinə saydırmaq; c) 4 rəqəminin uşaqlar tərəfindən yazı taxtasında yazılması.

2. Yeni biliyin öyrədilməsi: a) 5-ə qədər şifahi olaraq əyani vasitə üzərində 4-5 uşağa saydırmaq; b) kəsmə rəqəmdən 5-in yazılışını uşaqlara göstərmək; v) 5 rəqəminin müəllimə tərəfindən yazı taxtasında yazılması.

3. Yeni dərsin möhkəmləndirilməsi: 5 rəqəminin uşaqlar tərəfindən sinif dəftərlərində iki xətt yazılması. Yazılanların müəllimə tərəfindən bütün sinif üzrə yoxlanması.

4. Evə tapşırıq: 5 rəqəmini iki xətt yazmaq.

1950-ci il fevralın 20-də Bilqeyis Məmmədovanın (Bakı, 132 nömrəli məktəb) X sinifdə ədəbiyyatdan keçdiyi dərsin planı

Mövzu: S.Rüstəmin “Yaxşı yoldaş” poemasının təhlili.

Məqsəd: a) S.Rüstəmin sənətkarlığı ilə tanışlıq; b) şagirdlərdə vətənpərvərlik və beynəlmiləçilik hissini, əməyə sevgini möhkəmlətmək, ümumi işi şəxsi işdən üstün tutmağın nəcis əxlaqi sifət olduğunu şagirdlərin diqqətinə xüsusi çatdırmaq.

Dərsin gedişi:

1. Keçmiş dərsin yoxlanması.

a) Ş.Rzayeva və R.Məmmədova “Ana və poçtalyon” şeirini əzbərdən söylətmək;

b) Suallar vasitəsilə ana surətinin, ananın mənəvi təmizliyi, övlada olan məhəbbətini şeirdə necə ifadə olunmasını aydınlaşdırmaq.

2. Yeni mövzu üzrə müsahibə: Evdə oxuyub

tanış olduqları “Yaxşı yoldaş” poemasının şagirdlər tərəfindən necə başa düşüldüyünü aydınlaşdırmaq məqsədilə aşağıdakı suallar verilir:

- Poemada hansı dövr təsvir olunur?
- Yazıçı Cənubi Azərbaycanla Sovet Azərbaycanı arasında necə müqayisə aparır?
- Şəxsi işi ictimai işdən üstün tutanlara qarşı sovet adamlarının münasibəti.
- Niyazda dönüşün əmələ gəlməsinə səbəb olan nə idi?
- Gülxanımın Niyaza olan münasibəti.
- Əsərdə Nina surəti ilə şair nəyi göstərmək istəyir?

3. Müəllimin izahı: “Yaxşı yoldaş” poeması təhlil edilərək, bu məsələlərə toxunulur: əsərin xitabla başlanması, iki ölkənin müqayisəsi: Cənubi Azərbaycanda əhalinin acınacaqlı vəziyyəti, Sovet Azərbaycanında isə əhalinin xoşbəxt həyatı və azad əməyi. Pambıq tarlalarında sovet adamlarının yüksək məhsul uğrunda mübarizəsi, qəhrəmanların yarışı (Bütün bunlar poemadan gətirilən ayrı-ayrı misrələrlə izah olunur). Əsərdə Niyaz və Gülxanım surətləri. Niyazın şüurunda kapitalizm qalıqlarının ifadəsi və buna qarşı yoldaşlarının mənfi münasibəti. İş yoldaşlarının və Gülxanımın yoldaşlıq təsiri ilə Niyazın psixolojisinin dəyişməsi. Nina surəti, xalqlar arasında qardaşlıq münasibətlərinin ifadəsi kimi. Poemada realizm, yumor.

4. Evə tapşırıq: “Müasir ədəbiyyat” kitabından səh.219-221 öyrənməli. Kitabdakı təhlil əsasında əsəri bir də oxumalı.

1949-cu il sentyabrın 17-də Mürsəl Səfərovun (Bakı, Çaparidze rayonu, 199 nömrəli məktəb) IV sinifdə coğrafiyadan keçdiyi dərslərin planı

Mövzu: “Okeanlar”.

Məqsəd: yarım kürələr xəritəsində şagirdlərin okeanları göstərə bilməsinə nail olmaq.

Təchizat: yarım kürələr xəritəsi, kontur xəritələr və qlobus.

Dərsin gedişi:

1. Keçilmiş dərsi yoxlamaq: Şagird Kərim Cabbarov və Ramiz Hüseynova “Yarım kürələr

xəritəsi və dünya qitələri” mövzusunun nağıl etdirmək və qiymət vermək. Ayrı-ayrı şagirdlərin xəritədə və qlobusda yarım kürələr və qitələri göstərməsi.

2. Keçmiş dərslə yeni dərs arasında əlaqə: Dünyanın quru hissəsi qitələrə bölündüyü kimi, su hissəsi də okeanlara bölünmüşdür.

3. Yeni dərslərin izahı: Müəllim yarım kürələr xəritəsində göstərə-göstərə okeanların tutduğu mövqeyi, onların sərhədlərini və dərinliyini izah edir.

4. Yeni dərslərin möhkəmləndirilməsi: a) müəllimin çağırışı üzrə şagirdlər xəritədə okeanların hansı qitə arasında yerləşməsinə və adlarını deyə-deyə xəritədə və qlobusda göstərirlər; b) şagirdlər öz kontur xəritələrində okeanların adlarını yazırlar.

5. Evə tapşırıq: Coğrafiya kitabının 11-ci səhifəsində olan suallara cavab hazırlamaq və çalışmaları yerinə yetirmək (çalışmaların həlli bir nümunədə izah edilir).

IX sinifdə tarixdən bir dərslərin planı

Mövzu: XVIII əsrin əvvəllərində Rusiyada maarif və mədəniyyət.

Məqsəd: Pyotr islahatlarının sinfi mahiyyəti və tərəqqipərvər əhəmiyyəti haqqında anlayış vermək.

Dərsin gedişi:

1. Köhnə dərslərin soruşulması: “Dövləti idarə etməkdə islahat” (şagird K.S.M.R.-dan soruşulmalı). Suallar:

a) Pyotrun dövlət islahatı aparmasının səbəbi.
b) Senat və kollegiyanın yaranması və vəzifələri.

v) hərbi islahat.

q) islahatların sinfi mahiyyəti.

2. Yeni dərslərin – “XVIII əsrin əvvəllərində maarif və mədəniyyət” mövzusunun müəllim tərəfindən aşağıdakı plan üzrə izahı.

a) iqtisadi inkişafın mədəni yüksəliş üçün ehtiyac doğurması

b) mülki əlifba və təqvimin tətbiqi

q) məişətdə dəyişiklik

d) Peterburqun təsisi

e) Pyotr islahatının əleyhdarları və Pyotrun onlarla mübarizəsi

j) islahatın dvoryan mahiyyəti

3. Yeni dərşin möhkəmləndirilməsi üçün qısa sual-cavab:

a) Pyotrun mədəniyyət sahəsindəki islahatlarını sadalayın.

b) Bu islahatların dvoryan sinfinə xidmət etdiyini nə ilə göstərmək olar.

v) Rusiyanın inkişafı və tərəqqisi üçün Pyotrun islahatlarının nə kimi əhəmiyyəti vardır?

4. Evə tapşırıq: 1) kitabdan 36-41-ci səhifələri nəqlən öyrənmək. 2) "I Pyotr və onun islahatı" mövzusunda təkrar edib gələn dərşin üçün hazır olmaq (səh.3-41).

Bizim burada təklif etdiyimiz və nümunəsini verdiyimiz dərş planı bəzi müəllimlərə təfsilatlı görünə bilər. Lakin məqalənin əvvəlində qeyd etdiyimiz dərş planının yazılmasından güdülən məqsədlər nəzərdə tutulsa, bu təfsilat heç də əhəmiyyətsiz sayılmamalıdır. Çünki planın belə tərtib edilməsi müəllimi qarşıdakı dərşə yaxşı hazırlaşmağa məcbur edir. O, belə planı yazmaq üçün dərşin materialını yaxşı nəzərdən keçirməli, tərbiyə və təhsil məqsədlərini aydınlaşdırmalı, dərşdə tətbiq edəcəyi üsul və tərzlər üzərində düşünməli, dərşin hər bir mərhələsinin məzmununu müəyyən etməli və ümumiyyətlə, gələcək dərş haqqında ətraflı düşünməlidir. Dərş planını tərtib etmək əsas məqsəd də budur. Belə dərş planlarının tərtibi müəllimlərə işlədiyi

sahədə lazımi təcrübə toplamaq üçün imkan verdiyi kimi, onun işinə nəzarət etmək və yardım göstərmək üçün məktəb rəhbərlərinə və müfəttişlərə də əlverişli material verir. Plan dərşin məzmununu və tətbiq edilən üsulları nə qədər aydın əks etdirmiş olsa, bu məqsəd də bir o qədər asanlıqla əldə edilə bilər.

Müəllim dərşin planını 2-3 gün qabaq tərtib etməli və bilavasitə həmin dərşdən qabaqkı dərşin dedikdən sonra bu planı, bəzi dəyişikliklər etmək nöteyi-nəzərindən bir daha nəzərdən keçirməlidir. Çünki bəzi hallarda bundan qabaqkı dərşdə gözlənilməyən bir səbəbdən bəzi kəsirlər qalır. Hərgah keçən dərşdə belə kəsir olmuşsa, bu, növbəti dərşin məzmununu və quruluşunda, o cümlədən onun planında əks etməyə bilməz.

Nəhayət, hər bir müəllim dərşin dedikdən sonra həmin dərş üçün tərtib etdiyi planı bir də nəzərdən keçirib dərşin nə dərəcədə planla düzgün getmiş olduğunu yoxlamalıdır. Bu vasitə ilə müəllim bir tərəfdən özünün necə dərş deməsini yoxlayır, o biri tərəfdən də planın nə dərəcədə düzgün tərtib edilmiş olduğunu öyrənir.

Müəllimin dərşə hərtərəfli və ciddi hazırlaşması başlıca olaraq elmlərin əsaslarını şagirdlərə mənimsətməyin, hər hansı bir dərşin nəzəri-məfkurə dolğunluğunu, onun real həyatla sıx rəbitədə tədris edilməsini təmin etməlidir.

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

"Təhsil Nəşriyyat Poliqrafiya" MMC mətbəəsində çap olunub.
Formatı: 60x90/8. Həcmi: 16,5 ç.v.
Tiraj: 4500