



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2025. №3/712

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu



ICWORLD
of JOURNALS

calameo

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

Google Scholar

OAJI .net Open Academic Journals Index

idealonline

INTERNET ARCHIVE

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 (rüblik) 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 Cəbrayilov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)
Könül Abaslı (ADA Universiteti, Azərbaycan)
Qalib Şərifov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Müseyyib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Pirali Əliyev (Bakı Slavyan Universiteti, Azərbaycan)
Ülviyyə Mikayılova (ADA Universiteti, Azərbaycan)

Redaksiya şurası Aziz Sancar (Çapel-Hill Şimali Karolina Universiteti, ABŞ)
Ahmet Aytac (Aydın Adnan Menderes Universiteti, Türkiyə)
Alla Sidenko (Təbiət Elmləri Akademiyası, RF)
Amanda Taylor (Təhsil Tədqiqatları Milli Fondu, Böyük Britaniya)
Ana Kirvalidze (İlia Dövlət Universiteti, Gürcüstan)
Cəfər Cəfərov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Cihangir Doğan (Mərmərə Universiteti, Türkiyə)
Əbülfəz Süleymanlı (Üsküdar Universiteti, Türkiyə)
Ənvər Abbasov (Bakı Slavyan Universiteti, Azərbaycan)
Hikmət Əlizadə (Azərbaycan Dillər Universiteti)
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 (Azərbaycan Dövlət Neft və Sənaye Universiteti)
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, Aysu Hüseynli, Günel Rüstəmov, Ləman Rövşənova,
Qasım Qurbanov, 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 (ADA 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)
Hikmat Alizade (Azerbaijan University of Languages)
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 (Azerbaijan State Oil and Industry University)
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, Aysu Huseynli, Gasim Gurbanov, Gunel Rustamova,
Laman Rovshanova, Sevinj Garazade, Zenfira Alibayova.

Cover design: Anar Nasirov

İÇİNDƏKİLƏR

- 9–18 Laləzər Cəfərova**
XXI ƏSR BACARIQLARININ MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL PROQRAMINA
İNKİŞAFYÖNLÜ İNTEQRASIYASI
- 19–29 Mədinə Taibova, Ülkər Babayeva, İlahə Tağiyeva**
IV SİNİF ŞAGİRD LƏRİNİN TƏDRİS DİLİ ÜZRƏ NAILİYYƏTLƏRİNİN
GENDER ASPEKTİNDƏN TƏHLİLİ
- 30–36 Nərminə Seyfullayeva**
ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ COĞRAFIYA FƏNNİNİN MƏZMUNUNA
YENİ YANAŞMA VƏ TƏHSİL PROQRAMININ (KURİKULUMUN) TƏTBİQİ
- 37–46 Fidan Abdinova, Elza Səmədli**
DİNLƏYİB-ANLAMA VƏ DANIŞMA MƏZMUN XƏTTİ ÜZRƏ TAPŞIRIQLARIN
YENİLƏNMIŞ BLUM TAKSONOMİYASINA ƏSASƏN TƏHLİLİ
- 47–52 İlham Cavadov**
ÜMUMİ TƏHSİL PİLLƏSİNDƏ ŞAGİRD NAILİYYƏTLƏRİ TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNƏ
NƏZARƏTİN ƏSAS VASİTƏSİ KİMİ
- 53–68 Şəbnəm Uğurlu**
MÜƏLLİMLƏRİN PEŞƏKAR İNKİŞAFI İLƏ BAĞLI TƏŞƏBBÜSLƏR:
MƏKTƏB DİREKTORLARININ MÖVQEYİ
- 69–74 Eldəniz Səttarov**
MƏKTƏB İDARƏÇİLİYİNDƏ EFFEKTİV KOMMUNİKASIYANIN ƏHƏMIYYƏTİ
- 75–85 Ramiz Nəsirov**
MÜASİR DÖVRDƏ FƏLSƏFƏNİN TƏDRİSİ
- 87–94 İlahə Əşrəfova**
SÜNİ İNTELLEKT TEXNOLOGİYALARININ XARİCİ DİLLƏRİN ÖYRƏNİLMƏSİNDƏ
AZƏRBAYCANLI TƏLƏBƏLƏR ÜÇÜN FAYDALARI
- 95–102 Çingiz Baxşiyev**
ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ AKADEMİK FƏALİYYƏT:
MAHIYYƏTİ, İSTİQAMƏTLƏRİ VƏ TƏSİRLƏRİ
- 103–108 Aynur Bədəlova**
AZƏRBAYCAN MƏKTƏBLƏRİNDƏ TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNƏ TƏSİR EDƏN AMİLLƏR,
MÜASİR DÖVRÜN TƏLƏBLƏRİ VƏ YENİLİKLƏR
- 109–114 Asif Hacıyev**
ÜZEYİR HACIBƏYLİNİN TƏHSİL, MƏKTƏB VƏ ANA DİLİNİN TƏDRİSİ
MƏSƏLƏLƏRİ İLƏ BAĞLI GÖRÜŞLƏRİ
- 115–130 Fərrux Rüstəmov**
İRƏVAN QƏZA MƏKTƏBİNİN İNKİŞAFININ İLKİN MƏRHƏLƏSİ (1832-1845-ci illər)

CONTENTS

- 9–18 Lalazar Jafarova**
DEVELOPMENT-ORIENTED INTEGRATION OF 21st CENTURY SKILLS INTO THE PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM
- 19–29 Madina Taibova, Ulkar Babayeva, Ilaha Taghiyeva**
GENDER-BASED ANALYSIS OF 4th GRADE STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN LANGUAGE OF INSTRUCTION
- 30–36 Narmina Seyfullayeva**
A NEW APPROACH TO THE CONTENT OF GEOGRAPHY AND THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM (CURRICULUM) IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS
- 37–46 Fidan Abdinova, Elza Samadli**
ANALYSIS OF TASKS BASED ON THE LISTENING COMPREHENSION AND SPEAKING CONTENT LINE ACCORDING TO THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY
- 47–52 İlham Javadov**
STUDENT ACHIEVEMENTS AT THE GENERAL EDUCATION LEVEL AS A KEY TOOL FOR MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION
- 53–68 Shabnam Ughurlu**
INITIATIVES RELATED TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE POSITION OF SCHOOL PRINCIPALS
- 69–74 Eldeniz Sattarov**
THE IMPORTANCE OF EFFECTIVE COMMUNICATION IN SCHOOL MANAGEMENT
- 75–85 Ramiz Nasirov**
TEACHING PHILOSOPHY IN THE MODERN ERA
- 87–94 İlaha Ashrafova**
BENEFITS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES FOR AZERBAIJANI STUDENTS
- 95–102 Chingiz Bakhshiyev**
ACADEMIC ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE ESSENCE, DIRECTIONS, AND IMPACTS
- 103–108 Aynur Badalova**
FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF EDUCATION IN AZERBAIJANI SCHOOLS, MODERN REQUIREMENTS AND INNOVATIONS
- 109–114 Asif Hajiyev**
UZHEYR HAJIBEYLI'S VIEWS ON EDUCATION, SCHOOLING, AND MOTHER TONGUE INSTRUCTION
- 115–130 Farrukh Rustamov**
THE FIRST STAGE OF DEVELOPMENT OF THE IRAVAN DISTRICT SCHOOL (1832-1845)



BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

Müdrilər deyirlər ki, oxumağın və öyrənməyin məqsədi yalnız bilik toplamaq deyil, həm də insanın zehni saflaşdırmaq, ruhunu dirçəltmək, düşüncələrini işıqlandırmaqdır.

Bilik isə gələcəyə töhfə verə bilmək üçün sağlam ruha, incəsənətə və musiqiyə möhtacdır.

Məqsədimiz bu ruh yüksəkliyini qorumaqla biliyi bəşəriyyətin rifahına yönəldənlərin yanında olmaqdır.

Azərbaycan məktəbi ilə təhsilin musiqisini duyanlardan olun!

XXI ƏSR BACARIQLARININ MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL PROQRAMINA İNKİŞAFYÖNLÜ İNTEQRASIYASI

LALƏZƏR CƏFƏROVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Məktəbəqədər təhsil proqramları şöbəsinin müdiri, Əməkdar müəllim. E-mail: l.ceferova@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-2620-2351>

Məqaləyə istinad:

Cəfərova L. (2025). XXI əsr bacarıqlarının məktəbəqədər təhsil proqramına inkişafyönlü inteqrasiyası. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (712), səh. 9–18

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1001

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.05.2025

Qəbul edilib: 18.07.2025

ANNOTASIYA

Bu məqalədə XXI əsr bacarıqları – tənqidi düşüncə, yaradıcılıq, əməkdaşlıq və rəqəmsal savadlılıq kimi əsas bacarıqların məktəbəqədər təhsil proqramına inteqrasiyasının əhəmiyyəti və tətbiqi yolları araşdırılır. Müasir dövrün tələblərinə cavab verən inkişafyönlü pedaqoji yanaşmaların məktəbəqədər yaş dövründə formalaşdırılması, bu prosesdə tərbiyəçi-müəllimlərin, valideynlərin və icmanın rolu vurğulanır. Məqalədə müasir dövrdə məktəbəqədər təhsildə əsas dəyişikliklər və yeni yanaşmalar təqdim olunur, həmçinin inteqrativ metodlar və praktiki nümunələr əsasında XXI əsr bacarıqlarının erkən yaşda inkişaf etdirilməsi üzrə tövsiyələr verilir.

Açar sözlər: XXI əsr bacarıqları, məktəbəqədər təhsil, inkişafyönlü yanaşma, təhsil proqramı, inteqrasiya.

DEVELOPMENT-ORIENTED INTEGRATION OF 21st CENTURY SKILLS INTO THE PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM

LALAZAR JAFAROVA

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Preschool Education Programs Department at the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Honored Teacher. E-mail: l.ceferova@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-2620-2351>

To cite this article:

Jafarova L. (2025). Development-Oriented Integration of 21st-Century Skills into the Preschool Education Program. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 712, Issue III, pp. 9–18

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1001

Article history

Received: 12.05.2025

Accepted: 18.07.2025

ABSTRACT

This article examines the importance and methods for implementing 21st-century skills—such as critical thinking, creativity, collaboration, and digital literacy—into the preschool education curriculum. It emphasizes the formation of developmentally-oriented pedagogical approaches that meet the demands of the modern era, along with the role of educators, parents, and the community in this process. The article also presents major changes and new approaches in contemporary preschool education, offering recommendations for the early development of 21st-century skills based on integrative methods and practical examples.

Keywords: 21st century skills, preschool education, development-oriented approach, educational program, integration.

GİRİŞ

Müasir dövrdə cəmiyyətin sürətlə dəyişməsi, texnologiyaların inkişafı və qlobal miqyasda əmək bazarının transformasiyası təhsil sistemindən yeni yanaşmalar tələb edir. XXI əsr bacarıqları – tənqidi düşüncə, yaradıcılıq, əməkdaşlıq və kommunikasiya kimi əsas kompetensiyalar artıq yalnız ali və orta ixtisas təhsili pillələri üçün deyil, həm də məktəbəqədər təhsil mərhələsi üçün aktual və zəruri sayılır. Bu bacarıqların uşaq yaşlarından formalaşdırılması onların gələcək həyat və təhsil uğurlarına möhkəm zəmin yaradır. Məktəbəqədər təhsil proqramlarının məzmununun inkişafyönlü şəkildə yenilənməsi və XXI əsr bacarıqlarının sistemli şəkildə inteqrasiyası uşaqların sosial-emosional, idrak və praktiki vərdislərinin daha effektiv inkişafını təmin edə bilər. Bu baxımdan təhsil siyasətçilərinin, pedaqoqların və mütəxəssislərin birgə fəaliyyəti ilə hazırlanmış inkişafyönlü proqramlar uşaqların şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Müasir dünyada bilik iqtisadiyyatının inkişafı, süni intellektin və avtomatlaşdırmanın artması insan kapitalının keyfiyyətini daha vacib edib. UNESCO və OECD (İƏİT) tərəfindən aparılan tədqiqatlar göstərir ki, erkən yaş dövründə formalaşan bacarıqlar gələcəkdə uğurlu təhsil və əmək bazarına inteqrasiyada əsas rol oynayır (UNESCO, 2021; OECD, 2017).

XXI əsr bacarıqlarına aşağıdakılar daxildir:

- tənqidi və yaradıcı düşüncə;
- problemlərin həlli bacarığı;
- kommunikasiya və əməkdaşlıq;
- İKT savadlılığı;
- emosional intellekt və adaptasiya qabiliyyəti.

Məktəbəqədər dövrdə uşaqların beyin inkişafı ən yüksək səviyyədə olduğu üçün bütün bacarıqların formalaşdırılmasına məhz bu mərhələdən başlanması vacibdir (Shonkoff & Phillips, 2000).

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİLDƏ ƏSAS DƏYİŞİKLİKLƏR VƏ YENİ YANAŞMALAR

Müasir dövrdə məktəbəqədər təhsilin mahiyyəti və funksiyası əvvəlki illərlə müqayisədə

əhəmiyyətli dərəcədə dəyişib. Ənənəvi nəzarət və tərbiyəyönlü yanaşmaların yerini uşağın şəxsiyyətinin kompleks inkişafına, onun maraq və ehtiyaclarına əsaslanan çevik və adaptiv təhsil modelləri almaqdadır. Elmi-tədqiqatların nəticələri göstərir ki, erkən yaş dövrü insan inkişafının ən həssas mərhələlərindən biridir. Bu dövrdə təməl bacarıqların formalaşması gələcək uğurlar üçün əsas rol oynayır. Buna görə də, son illərdə məktəbəqədər təhsil sahəsində aparılan islahatlar, pedaqoji yanaşmaların təkmilləşdirilməsi və müasir dövrün tələblərinə uyğun kurikulumların hazırlanması prioritet istiqamətlərdən birinə çevrilib. Qlobal və yerli təcrübələr göstərir ki, uşaqların yaradıcı potensialının üzə çıxarılması, öyrənməyə motivasiyasının gücləndirilməsi və sosial-emosional bacarıqlarının inkişafı üçün innovativ metodlardan istifadə olunması zəruridir.

Ənənəvi müəllimyönlü yanaşmaların əvəzinə müasir məktəbəqədər təhsil sistemində uşaqyönlü modellərə üstünlük verilir. John Deweyin “fəaliyyət vasitəsilə öyrənmək” (learning by doing) fəlsəfəsi müasir proqramların təməlini təşkil edir (Dewey, 1938). Deweyə görə, öyrənmə prosesi real həyatla bağlı olduqda və uşağın şəxsi təcrübəsinə əsaslandıqda daha səmərəli olur. “Fəaliyyət vasitəsilə öyrənmək” təhsildə uşağın maraq və təcrübəsinə, onun müstəqil düşünmək və problem həll etmək qabiliyyətini inkişaf etdirir. Məsələn, uşaq suyun hansı şərtlərdə buxarlandığını anlamaq üçün sadəcə tərbiyəçi-müəllimin izahını dinləmir, əksinə, stəkana su töküb günəş altında saxlayır, müşahidə edir və nəticə çıxarır.

Başqa bir misala nəzər salaq. Uşaq rəqəmləri öyrənmək üçün sadəcə lövhəyə baxmır, obyektleri sayır, qruplaşdırır, fərqləri təhlil edir. Burada uşağın maraqları, fərdi inkişaf xüsusiyyətləri və yaradıcı potensialı nəzərə alınır. Bununla yanaşı, layihə əsaslı öyrənmə (Project-based Learning) metodundan da istifadə olunur. Uşaqlar real həyat problemlərinin həll yollarını axtarır, bu zaman həm bilik, həm də sosial bacarıqlarını inkişaf etdirirlər.

Əsas dəyişikliklər aşağıdakı sahələri əhatə edir:

- diferensiallaşdırılmış təlim metodlarının tətbiqi;
- sosial-emosional öyrənməyə xüsusi diqqət yetirilməsi;
- fərdi maraq və potensiallara uyğunlaşan təhsil proqramlarının hazırlanması;
- qlobal və mədəni şüurun formalaşdırılması.

Bu dəyişikliklər kontekstində tərbiyəçi-müəllimin rolu da köklü şəkildə yenidən dəyərləndirilib. Tərbiyəçi-müəllim artıq yalnız bilik ötürən deyil, uşaqla bircə öyrənən, müşahidə edən və onun fərdi inkişafına dəstək göstərən şəxsə çevrilib. Fəal təlim metodları, oyun əsaslı öyrənmə, STEAM yanaşmaları və layihə əsaslı fəaliyyətlər məktəbəqədər təhsil müəssisələrində geniş tətbiq olunmaqda və uşaqların tənqidi düşünmə, problem həllətmə, əməkdaşlıq və yaradıcılıq kimi bacarıqlarının formalaşmasına xidmət etməkdədir. Eyni zamanda, valideynlərlə əməkdaşlığın gücləndirilməsi və ailənin təlim-tərbiyə prosesinə aktiv cəlb olunması da yeni yanaşmaların mühüm komponenti sayılır. Bütün bu islahatlar və innovasiyalar məktəbəqədər təhsili sadəcə erkən uşaqlıq mərhələsinin bir hissəsi kimi deyil, həm də cəmiyyətin gələcəyini formalaşdıran strateji bir sahə kimi qiymətləndirməyə imkan verir.

İKT-nin MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİLDƏ ROLU

XXI əsrdə informasiya və kommunikasiya texnologiyaları (İKT) cəmiyyətin bütün sahələrinə nüfuz etdiyi kimi, təhsil sistemində də mühüm dəyişikliklərin əsas hərəkətverici qüvvəsinə çevrilib. Məktəbəqədər təhsil mərhələsi də bu prosesdən kənar qalmayıb, uşaqların ilkin idraki bacarıqlarının və informasiya savadlılığının formalaşdırılmasında İKT-nin imkanlarından getdikcə daha çox istifadə edilməyə başlanıb. İKT-nin düzgün və məqsədyönlü tətbiqi uşaqlarda öyrənməyə marağı artırmaqda yanaşı, onların vizual, eşitmə və motor bacarıqlarının eyni vaxtda inkişafına şərait yaradır. Bu baxımdan rəqəmsal resurslardan istifadənin təlim prosesinə inteqrasiyası müasir pedaqoji yanaşmaların vacib komponenti

kimi çıxış edir və məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin innovativ inkişafını stimullaşdırır. Uşaq bağçalarında rəqəmsal resurslar dedikdə, təlim prosesində istifadə olunan müxtəlif elektron, texnoloji və interaktiv vasitələr (rəqəmləri, hərfləri, formaları öyrədən oyunvari mobil və kompüter tətbiqləri və s.) nəzərdə tutulur. Bu resurslar uşaqların marağını artırmaq, öyrənməyi əyləncəli və təsirli etmək, həmçinin tərbiyəçi-müəllimlərin təlim fəaliyyətini dəstəkləmək məqsədi daşıyır.

Rəqəmsal texnologiyalar uşaqların təlim prosesinə marağını artırmaqda yanaşı, fərdi öyrənmə imkanlarını da genişləndirir. Plovman və Stephenin 2005-ci ildə apardıqları tədqiqatda interaktiv texnologiyaların məktəbəqədər yaşlı uşaqların öyrənməsindəki rolu araşdırılır. Onların araşdırması, əsasən, rəqəmsal texnologiyaların oyun əsaslı öyrənməyə necə təsir göstərdiyini öyrənir. Plovman və Stephen (2005) tərəfindən qeyd olunan interaktiv proqramlar və təhsil oyunları spesifik olaraq marka və adlarla deyil, kateqoriyalar və xüsusiyyətlər üzrə təsnif edilir. Bu araşdırmada nümunə kimi istinad olunan interaktiv proqram kateqoriyaları aşağıdakı kimidir:

1. Mikrosəviyyəli təlim proqramları (Microworlds).

- Sadə proqramlaşdırma, səbəb-nəticə əlaqəsi qurmağa imkan verən mühitlər. Məsələn, "Logo" proqramlaşdırma dili (uşaqlar üçün), "Turtle" hərəkətləri ilə kodlamanın öyrədilməsi.

2. Təhsil məqsədli oyunlar (Educational Games).

- Məntiq, riyaziyyat, savadlılıq və digər sahələr üzrə oyunvari tapşırıqlar.

3. Simulyasiya oyunları.

- Real həyatı təqlid edən və öyrədici aspekti olan oyunlar (məsələn, heyvanlara qulluq, bağlılıq və s.).

- Rol oynama və qərarvermə ilə öyrənmə.

4. İnteraktiv multimedia proqramları

- Animasiya, səs, mətn və video elementlərini birləşdirən təlim resursları.

Yuxarıda sadalanan interaktiv proqramlar, təhsil oyunları və mobil tətbiqlər uşaqlarda:

- nitq bacarıqlarının inkişafı;

- riyazi anlayışların formalaşması;
- məntiqi və yaradıcı düşüncənin gücləndirilməsi istiqamətində yaxşı nəticələr verir. (Plowman & Stephen, 2005)

Bununla belə, mütəxəssislər məktəbəqədər dövrdə İKT istifadəsinin balanslı olmasının vacibliyini vurğulayırlar. Uşaq inkişafının əsas mərhələlərindən olan motor bacarıqları, sosial ünsiyyət və fiziki aktivlik texnologiyasının tətbiqi ilə ikinci plana keçməməlidir (NAEYC, 2012).

İNKLÜZİVLİK VƏ FƏRDİLƏŞDİRİLMİŞ TƏHSİL YANAŞMALARI

Müasir təhsil sisteminin əsas istiqamətlərindən biri inklüzivlik və hər bir uşağın fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılmış təhsil mühtinin yaradılmasıdır. Məktəbəqədər təhsil mərhələsində bu yanaşmaların tətbiqi uşaqların bərabər imkanlarla inkişaf etməsinə, onların sosiallaşma prosesinə fəal şəkildə qoşulmasına və öz potensiallarını maksimum dərəcədə reallaşdırmasına şərait yaradır. Əlilliyi, xüsusi ehtiyacları və ya fərqli öyrənmə tərzini olan uşaqların cəmiyyətə inteqrasiyası inklüziv təhsil modellərinin əsas məqsədini təşkil edir. Bu baxımdan məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim prosesinin fərdiləşdirilməsi, pedaqoqların bu sahədə xüsusi hazırlığı və uyğunlaşdırılmış metodikaların tətbiqi mühüm əhəmiyyət daşıyır. Odur ki, XXI əsrdə məktəbəqədər təhsildə inklüzivlik əsas prioritet sahələrdən birinə çevrilib. Bütün uşaqlar — istər tipik inkişaf edən, istərsə də xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar — birlikdə təhsil almaq hüququna malikdirlər (UNESCO, 1994). Inklüziv təhsil modelində:

- Uşaqların fərdi ehtiyacları nəzərə alınır;
- Təhsil mühtii adaptiv və çevik olur;
- Əməkdaşlıq əsaslı təlim strategiyaları tətbiq edilir.

Fərdiləşdirilmiş təlim uşaqların fərdi inkişaf trayektoriyalarını dəstəkləyir və onların öz sürətində irəliləməsinə imkan yaradır. Formativ qiymətləndirmə metodları isə uşağın irəliləyişini davamlı izləmək üçün geniş istifadə olunur (Black & Wiliam, 1998).

Belə yanaşmaların uğurla həyata keçirilməsi üçün tərbiyəçi-müəllimlərin peşəkar inkişafı və psixoloji-pedaqoji biliklərinin gücləndirilməsi mühüm rol oynayır. Təhsil mühtinin adaptiv və çevik qurulması, müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını qarşılaya bilən resursların təmin olunması və valideynlərlə sıx əməkdaşlıq, inklüziv və fərdiləşdirilmiş təhsilin əsas şərtləridir. Eyni zamanda, bu yanaşmalar uşaqlarda özünəinam hissənin formalaşmasına, onların təhsil prosesində aktiv iştirakına və fərqliliklərin təbii qarşılınmasına şərait yaradır. Cəmiyyətin inklüziv mədəniyyətə yiyələnməsi üçün bu mərhələdə verilən təməl tərbiyə və təhsil gələcəkdə daha tolerant, anlayışlı və empatik bir nəsil formalaşdırmağa imkan verir.

VALİDEYNLƏRİN VƏ İCMANIN ROLU

Məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətli və dayanıqlı şəkildə həyata keçirilməsi təkcə təhsil müəssisələrinin fəaliyyəti ilə məhdudlaşmır. Bu prosesdə valideynlərin və geniş mənada icmanın fəal iştirakı mühüm rol oynayır. Uşağın ilk sosial və təlim mühtii ailə olduğuna görə valideynlərin pedaqoji prosesə müsbət və dəstəkləyici münasibəti onun inkişafına birbaşa təsir göstərir. Müasir yanaşmalar göstərir ki, ailə-təhsil müəssisəsi-icma üçbucağında qurulan əməkdaşlıq modeli uşağın hərtərəfli inkişafı üçün əlverişli zəmin yaradır. Bu əməkdaşlıq yalnız informativ xarakter daşımamalı, eyni zamanda, qarşılıqlı fəaliyyət, birgə qərarvermə və resursların paylaşılması əsasında təşkil olunmalıdır. Deməli, valideynlərin və icmanın (uşaq bağçalarının fəaliyyətinə birbaşa və ya dolaylı dəstək göstərən, onlarla əlaqəli çalışan yerli cəmiyyət üzvləri və qurumlar) məktəbəqədər təhsildə rolunu danılmazdır. Valideynlərlə əməkdaşlıq müntəzəm valideyn iclasları, ailə ilə birgə layihələr və maarifləndirmə seminarları vasitəsilə həyata keçirilir. Valideynlərin aktiv iştirakı aşağıdakılara şərait yaradır:

- Uşağın məktəbəqədər təhsil müəssisəsinə adaptasiyasının asanlaşması,
- Öyrənmə motivasiyasının artırılması,
- Sosial-emosional inkişafın dəstəklənməsi.

Bundan əlavə, icma üzvlərinin, yerli özünüidarəetmə orqanlarının və qeyri-hökumət təşkilatlarının məktəbəqədər təhsil prosesinə cəlb olunması təhsil mühitinin daha dayanıqlı və sosial baxımdan inklüziv olmasına xidmət edir. Uşaqların təbii mühitlə tanışlığı, milli-mədəni dəyərlərlə böyüməsi və sosial məsuliyyət hissəsinin formalaşması üçün icma ilə birgə təşkil edilən tədbir və layihələr xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Valideynlərin isə təhsil müəssisələrində qərar qəbul etmə prosesində iştirak etməsi ailə-məktəb əməkdaşlığının dərinləşməsinə və qarşılıqlı etimadın güclənməsinə imkan yaradır. Beləliklə, uşaq ətrafında yaradılan bu dəstək mühiti onun sosial, emosional və intellektual inkişafını stimullaşdıran əsas amillərdən birinə çevrilir.

MÜASİR PEDAQOJİ YANAŞMALAR VƏ İNNOVASIYALAR

XXI əsrin təhsil sistemi uşağın mərkəzdə olduğu, fərdiyyətin və yaradıcılığın ön plana çəkildiyi yeni pedaqoji yanaşmalar tələb edir. Ənənəvi, müəlliməyönlü təlim modellərindən fərqli olaraq, müasir pedaqoji yanaşmalar uşağın fəal iştirakçısı olduğu, araşdırma, müşahidə, oyun və əməkdaşlıq yolu ilə öyrəndiyi bir prosesə əsaslanır. Bu yanaşmaların tətbiqi uşaqların yalnız akademik deyil, eyni zamanda, sosial-emosional və yaradıcı bacarıqlarının inkişafına da şərait yaradır. Məktəbəqədər təhsil sahəsində aparılan son islahatlar təlim prosesinə innovativ metodların, rəqəmsal texnologiyaların və layihə əsaslı öyrənmənin inteqrasiyasını zəruri edən dəyişiklikləri gündəmə gətirib. Bu da təhsilin daha çevik, fərdiləşdirilmiş və gələcəyə yönəlmiş olmasını təmin edir.

Hazırda bir çox ölkələrdə məktəbəqədər təhsildə müxtəlif pedaqoji yanaşmalar uğurla tətbiq edilir:

- **Montessori yanaşması** – özünüidarə, sensor təcrübə və fərdi təhsil prinsiplərinə əsaslanır (Montessori, 1912).

- **Reggio Emilia yanaşması** – uşağın təbii maraqlarına əsaslanan layihə əsaslı və estetik öyrənmə mühitinin yaradılmasını nəzərdə tutur (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

- **HighScope proqramı** – aktiv öyrənmə və gündəlik planlaşdırma texnikasına əsaslanır (Schweinhart & Weikart, 1997).

- **STEAM təhsili** – elm, texnologiya, mühəndislik, incəsənət və riyaziyyat fənlərinin inteqrasiyası ilə analitik və yaradıcı bacarıqları inkişaf etdirir.

Bu yanaşmalar uşaqların sosial, emosional, intellektual və motor bacarıqlarını kompleks şəkildə inkişaf etdirməyi qarşıya məqsəd qoyur.

Bununla yanaşı, açıq təlim mühitlərinin yaradılması, fərqli öyrənmə tərzlərinə uyğun resursların istifadəsi və tərbiyəçi-müəllimlərin fasiləsiz peşəkar inkişafı müasir pedaqoji yanaşmaların əsas dayaqları kimi çıxış edir. İnnovativ texnologiyaların, xüsusilə də interaktiv lövhələrin, təhsil proqram təminatlarının və vizual materialların tətbiqi təlim prosesini daha maraqlı, səmərəli və nəticəli edir. Oyun əsaslı və layihəyəyönlü öyrənmə modelləri də uşaqlarda tənqidi və yaradıcı düşünmə bacarıqlarının formalaşmasını dəstəkləyir. Bütün bu yeniliklər təhsilin məzmun və formaca zənginləşdirilməsinə, uşaqların potensialının müəyyənləşdirilməsinə və onlarda öyrənməyə qarşı müsbət münasibətin formalaşmasına xidmət edir. Müasir pedaqoji innovasiyalar məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətini yüksəltməklə yanaşı, cəmiyyətin gələcəyinə yönələn strateji bir investisiya rolunu da oynayır.

AZƏRBAYCAN TƏCRÜBƏSİ: MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİLDƏ İNKİŞAF VƏ İSLAHATLAR

Məktəbəqədər təhsil sahəsində aparılan islahatlar və yeniliklər bütün dünyada təhsil sisteminin inkişafında mühüm yer tutmaqdadır. Azərbaycanın məktəbəqədər təhsil sisteminə də son illərdə əhəmiyyətli dəyişikliklər və müasir yanaşmalar tətbiq olunmağa başlanıb. Bu dəyişikliklər uşaqların sağlam və balanslı inkişafını təmin etmək, onların sosial və intellektual bacarıqlarını erkən yaşlardan formalaşdırmaq məqsədi güdür. Azərbaycanın təhsil siyasəti beynəlxalq təcrübəni nəzərə alaraq innovasiyaları tətbiq etməyə yönəlib. Bu

çərçivədə məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətinin artırılması, yeni kurikulumların və metodik yanaşmaların tətbiqi, pedaqoji kadrların peşəkar inkişafı və təlim mühitinin modernləşdirilməsi prioritetlər sırasındadır.

Azərbaycan Respublikası son illərdə məktəbəqədər təhsil sahəsində ciddi islahatlar aparıb, bu sahənin inkişafı dövlət siyasətinin prioritet istiqamətlərindən birinə çevrilib, aşağıdakı yeniliklərin tətbiqi nəzərdə tutulub:

- məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin sayının artırılması və onların maddi-texniki bazasının yaxşılaşdırılması,
- müasir təhsil proqramlarının və kurikulumların hazırlanması,
- tərbiyəçi-müəllimlərin ixtisasartırma kurslarının genişləndirilməsi və peşəkar inkişafının dəstəklənməsi,
- İKT-nin məktəbəqədər təhsil müəssisələrində tətbiqinin təşviq edilməsi,
- məktəbəqədər yaşlı uşaqların məktəbə hazırlıq səviyyəsinin artırılması.

Azərbaycanın bəzi regionlarında məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətini artırmaq məqsədilə pilot layihələr həyata keçirilib. Bu layihələr çərçivəsində:

- valideynlərin maarifləndirilməsi məqsədilə seminarlar təşkil olunub,
- müasir oyun və təlim metodikası tətbiq olunub,
- inklüziv təhsil modelləri genişləndirilib.

Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulum) da bu sahədə əsas istiqamətləri müəyyənləşdirən sənədlərdən biridir. Bu proqramda (kurikulumda) əsas vurğu:

- inteqrativ öyrənmə yanaşmalarına,
- fərdi inkişafın dəstəklənməsinə,
- tənqidi düşüncə, kommunikasiya və sosial bacarıqların inkişafına yönəldilib.

Son illərdə Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil sahəsində aparılan islahatların, həmçinin beynəlxalq təcrübələrdən faydalanaraq yerli xüsusiyyətlərə uyğunlaşdırılmış yeni pedaqoji yanaşmaların tətbiqinə xüsusi diqqət yetirilib. Dövlət tərəfindən tətbiq olunan yeni təhsil proqramları, təlim planlarının və kurikulumların yenilənməsi, o cümlədən məktəbəqədər təhsil

müəssisələrində innovativ metodların tətbiqi uşaqların inkişafının keyfiyyətini artırıb. Bununla bərabər, məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin infrastrukturunu da müasirləşdirilib, yeni texnologiyalarla təchiz olunmasına xüsusi diqqət yetirilir. Təhsil müəssisələrinin pedaqoji heyətinin ixtisasartırma kursları və peşəkar inkişafı üçün şəraitin yaradılması bu islahatların uğurla həyata keçirilməsinə zəmin yaradır. Azərbaycanın məktəbəqədər təhsil sahəsindəki bu yeniliklər həm ölkə daxilində, həm də beynəlxalq səviyyədə təhsil sisteminin gücləndirilməsinə mühüm töhfə verməkdədir.

PROBLEMLƏR VƏ ÇƏTİNLİKLƏR

Məktəbəqədər təhsil sahəsində əldə edilən uğurlara baxmayaraq, bir çox ölkələrdə olduğu kimi, Azərbaycanda da bu sahədə bir sıra problemlər və çətinliklər mövcuddur. İnkişaf etməkdə olan təhsil sistemləri və müasir pedaqoji yanaşmaların tətbiqi müəyyən qədər maddi və təşkilati çətinliklərlə qarşılaşır. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin resurs çatışmazlığı, kadrların peşəkar hazırlıq səviyyəsi, təlim metodlarının köhnəlməsi və valideynlərin təhsil prosesində aktiv iştirak etməməsi kimi məsələlər təhsil sisteminin inkişafını məhdudlaşdıran əsas amillərdəndir. Məktəbəqədər təhsil sahəsindəki islahatların tətbiqi zamanı qarşılaşılan regionlararası fərqlər və sosial-iqtisadi vəziyyətin təsiri də bu çətinliklərə aiddir. Bölgələrdə məktəbəqədər təhsilin əlçatanlığı, müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsi, inklüzivlik məsələləri və ailələrin məktəbəqədər təhsil haqqında maarifləndirilməsi hələ də tam həll olunmamış problemlər sırasındadır.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində rəhbərlik və idarəetmə sisteminin zəifliyi də təlim prosesinin effektivliyini artırmaq üçün tətbiq edilən islahatların məhdud təsir göstərməsinə səbəb olur. Tərbiyəçi-müəllimlərin daim təkmilləşdirilməsi üçün proqramların olmaması, müasir təlim texnologiyalarının istifadəsinin aşağı səviyyədə olması, bəzi bölgələrdə məktəbəqədər təhsilin əhatə dairəsinin hələ də məhdudluğu da sosial bərabərsizliklərə yol açır.

Bu problemlərin aradan qaldırılması üçün daha sistemətik islahatlar, maddi və humanitar resursların yaxşılaşdırılması, həmçinin ictimaiyyətin və valideynlərin maarifləndirilməsi zəruridir. Yalnız belə bir yanaşma təhsilin keyfiyyətini yüksəldə və hər bir uşağın bərabər imkanlarla inkişafını təmin edə bilər.

Müasir dövrdə qloballaşma, texnoloji inkişaf və dəyişkən əmək bazarı insanlardan yalnız bilik deyil, eyni zamanda, tənqidi düşüncə, problem həllətmə, yaradıcılıq, kooperasiya və rəqəmsal savadlılıq kimi bacarıqları da tələb edir. Bu bacarıqlar "XXI əsrin bacarıqları" adı ilə tanınır və onların təhsilin bütün pillələrində, xüsusilə də məktəbəqədər dövrdə vacibliyi daha çox vurğulanır.

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL PROQRAMI (KURİKULUMU) VƏ XXI ƏSRİN BACARIQLARI

XXI əsr sürətli texnoloji inkişaf və qlobal dəyişikliklər dövrüdür. Bu dövr uşaqların gələcəkdə üzləşə biləcəyi mürəkkəb və dinamik iş mühitində lazım olan bacarıqların inkişafını vacib edir. Ona görə də məktəbəqədər təhsil proqramları (kurikulumları) bu dəyişən tələblərə uyğunlaşmalı və uşaqların müasir dünyada qarşılaşacaqları çağırışlara hazırlıqda mühüm rol oynamalıdır. XXI əsr bacarıqlarının uşaqlarda erkən yaşlardan inkişaf etdirilməsi onların gələcəkdə daha səmərəli və müstəqil öyrənmələr olmalarına şərait yaradır. Məktəbəqədər təhsil proqramlarının müasir təhsil tələblərinə uyğunlaşdırılması bu bacarıqların formalaşmasına xidmət edən əsas amillərdən biridir.

Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu) uşaq inkişafının bütün sahələrini əhatə edən, onların maraq və ehtiyaclarına cavab verən, oyun əsaslı və uşaqyönlü proqramdır. XXI əsrin bacarıqlarının bu kurikulumla inteqrasiyası təlimin yalnız bilik ötürməkdən ibarət olmadığı, həm də uşaqlarda həyatı bacarıqların təməlinin qoyulmasının vacibliyini ortaya qoyur.

ƏSAS BACARIQLAR VƏ ONLARIN İNKİŞAFI

Tənqidi düşüncə və problem həllətmə. Uşaqlara sual verməyə, səbəb-nəticə əlaqələrini başa düşməyə və alternativ yollar axtarmağa imkan verən fəaliyyətlər (məsələn, konstruktiv oyunlar, təcrübələr, ətraf mühitin araşdırılması) bu bacarığı inkişaf etdirir.

Əməkdaşlıq və ünsiyyət bacarığı. Qrup şəklində oyunlar, kollektiv fəaliyyətlər, müzakirə və nəqlətmə kimi fəaliyyətlər uşaqlarda birgə işləmək və fikrini ifadə etmək qabiliyyətini gücləndirir.

Yaradıcılıq və təşəbbüskarlıq. Təsviri fəaliyyət, musiqi, səhnələşdirmə, quraşdırma oyunları kimi fəaliyyətlər uşaqlara sərbəst ifadə imkanını verərək yaradıcılıqlarını stimullaşdırır.

Rəqəmsal savadlılıq. Uşaqların yaş səviyyəsinə uyğun rəqəmsal resurslardan (interaktiv lövhələr, təlim proqramları) istifadə etməklə texnologiya ilə tanışlıq və funksional yanaşma tərtibi formalaşdırıla bilər.

Sosial-emosional bacarıqlar. Empatiya, özünütənzimləmə, əməkdaşlıq və emosiyaların düzgün ifadəsi məktəbəqədər dövrdə təmali qoyulan əsas dəyərlərdəndir. Rollu oyunlar, hissləri tanımaq fəaliyyətləri bu istiqamətdə faydalıdır.

Bu bacarıqların proqrama (kurikuluma) məqsədyönlü və inkişafyönlü inteqrasiyası aşağıdakı prinsiplərlə həyata keçirilə bilər:

- **Uşaqyönlü yanaşma** – proqram uşağın maraqları və inkişaf səviyyəsi nəzərə alınaraq qurulmalıdır.
- **Fəaliyyət əsaslı təlim** – öyrənmə fəaliyyəti aktiv, təcrübə əsaslı və real həyatla əlaqəli olmalıdır.
- **Müxtəlifliyin nəzərə alınması** – fərdi yanaşma, inklüzivlik və fərqli öyrənmə tərzlərinə uyğun imkanlar təmin edilməlidir.
- **İnteqrativ təlim** – bir neçə inkişaf sahəsini birləşdirərək (məsələn, idraki, emosional, sosial, yaradıcı, fiziki və estetik sahələr) vahid və əlaqəli təlim prosesi çərçivəsində bacarıqların ayrı-ayrılıqda deyil, birləşmiş şəkildə, qarşılıqlı əlaqədə və kontekstdə öyrədilməsidir.

• **Oyun əsaslı təlim** – uşağın təşəbbüsünü və marağını önə çıxarır.

• **Layihə əsaslı öyrənmə** – sadə layihələr vasitəsilə əməkdaşlıq, qərarvermə və yaradıcılıq inkişaf etdirilir.

• **Ətraf mühitə əsaslanan öyrənmə** – uşaqlar real həyatda öyrənmə situasiyalarına cəlb edilir. Məktəbəqədər dövrdə real həyatda öyrənmə situasiyaları dedikdə, uşaqların gündəlik həyatla, ətraf mühitlə, sosial münasibətlərlə və real obyektlərlə bilavasitə təmasda olaraq öyrəndiyi vəziyyətlər nəzərdə tutulur. Bu cür situasiyalar təbii, məqsədli və ya oyun şəraitində baş verə, uşaqların praktik bacarıqlarını, müstəqil düşünmə qabiliyyətini və həyatla əlaqəli biliklərini inkişaf etdirə bilər.

XXI əsrin bacarıqlarının məktəbəqədər təhsil proqramına inkişafyönlü inteqrasiyası üçün tərbiyəçi-müəllimin hazırlığı çox mühümdür. Belə ki, tərbiyəçi-müəllimin ənənəvi rollarından uzaqlaşaraq daha müasir, çevik və çoxşaxəli bir rola keçməsi, yəni funksional və yanaşma baxımından dəyişməsi, yenilənməsi vacibdir.

Bu dəyişiklik:

- tərbiyəçi-müəllimin fəaliyyət üsulunda,
- pedaqoji baxışlarında,
- uşaqlara yanaşmasında,
- texnologiya və metodlardan istifadəsində özünü göstərir.

Transformasiya – tərbiyəçi-müəllimin bilik verən deyil, öyrənmə prosesini yönləndirən, uşaqyönlü təlimin təşkilatçısı funksiyasına keçməsidir. Bu dəyişiklik onun peşəkar hazırlığını da yenidən qurmağı, metodoloji biliklərini və yanaşmalarını müasirləşdirməyi tələb edir.

Beləliklə, XXI əsrin bacarıqlarının inteqrasiyası məktəbəqədər təhsil sistemində struktur və metodika dəyişikliklərini tələb edir. Kurikulumlar daha çevik, maraq və bacarıqyönlü olmalıdır. Davamlı müəllim təlimləri, valideynlərlə əməkdaşlıq, vəsait təminatı əsas faktorlar sırasındadır.

Bu baxımdan məktəbəqədər təhsil proqramları yalnız uşaqlara akademik biliklərin öyrədilməsi ilə məhdudlaşmır, həm də onların sosial, emosional və fiziki inkişafını dəstəkləyən, geniş spektrli bacarıqları əhatə edən bir təlim

yanaşması olmalıdır. XXI əsr bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi məqsədilə tətbiq edilən müasir kurikulumlar uşaqların tənqidi və yaradıcı düşüncə problem həllətmə qabiliyyətini artırır. Rəqəmsal texnologiyaların istifadəsi uşaqlara informasiya və kommunikasiya texnologiyalarını mənimsəməkdə kömək edir. Bu proqramlar uşaqlara əməkdaşlıq və komanda işinin vacibliyini öyrətməklə yanaşı, onlarda liderlik və məsuliyyət hissini formalaşdırır. Məktəbəqədər təhsil sahəsindəki bu yeniliklər, həmçinin gələcək təhsil və əmək bazarında uğur qazanmaq üçün zəruri olan bacarıqları uşaqlara erkən yaşlardan aşılamağa imkan verir.

NƏTİCƏ

Azərbaycan Respublikasında son illər həyata keçirilən islahatlar məktəbəqədər təhsilin inkişafı üçün əlverişli zəmin yaradıb. Bununla belə, beynəlxalq təcrübələrdən istifadə olunaraq:

- rəqəmsal texnologiyaların daha sistemli tətbiqi,
- müəllimlərin davamlı peşəkar inkişafının təşviq olunması,
- inklüzivlik prinsipinin tam reallaşdırılması istiqamətində tədbirlər gücləndirilməlidir.

Belə yanaşmalar Azərbaycanın məktəbəqədər təhsil sisteminin XXI əsrin global çağırışlarına cavab verməsinə imkan yaradır. Bu əsrdə məktəbəqədər təhsil yalnız bilik ötürmə funksiyasını deyil, uşağın kompleks inkişafını təmin edən dinamik və adaptiv bir sistem yaratmalıdır. Tənqidi düşüncə, yaradıcılıq, əməkdaşlıq, rəqəmsal savadlılıq və emosional intellekt kimi bacarıqların formalaşması bu mərhələdən başlamalıdır.

Nəticə olaraq, məktəbəqədər təhsil uşaqların inkişafının təməlini qoyan, onların gələcəkdə sosial və akademik müvəffəqiyyətləri üçün vacib bir mərhələdir. XXI əsrin dinamik tələblərinə uyğun olaraq, məktəbəqədər təhsil proqramlarının (kurikulumlarının) yenilənməsi və müasir pedaqoji yanaşmaların tətbiqi uşaqların tənqidi düşüncə, yaradıcılıq, əməkdaşlıq və rəqəmsal bacarıqlar kimi mühüm bacarıqları inkişaf etdirməyə yönəldilməlidir. Inklüziv təhsil

yanaşmaları, təhsil proqramlarının fərdiləşdirilməsi və innovativ metodların tətbiqi uşaqların potensialını maksimum dərəcədə açmağa şərait yaradır. Bununla yanaşı, valideynlərin və icmanın fəal iştirakı, təhsil mühitinin zənginləşdirilməsi və təhsil müəssisələrinin müasirləşdirilməsi məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətinin artırılmasında mühüm rol oynayır.

Bütün bu islahatlar və dəyişikliklər məktəbəqədər təhsil sahəsindəki problemlərin həlli və XXI əsrin bacarıqlarının erkən yaşlardan uşaqlarda formalaşdırılması məqsədi güdür. Azərbaycan təcrübəsi və beynəlxalq yanaşmaların sintezi bu sahədəki uğurlu nəticələrin əldə olunmasına şərait yaradır. Bu proses gələcəkdə məktəbəqədər təhsil sahəsində daha əhatəli və inklüziv yanaşmaların tətbiqi ölkənin təhsil sisteminin güclənməsinə və sosial bərabərliyin təmin olunmasına töhfə verəcəkdir. Beləliklə, məktəbəqədər təhsil uşaqların inkişafı ilə bərabər, həm də gələcək cəmiyyətin qurulması üçün əsas infrastruktur rolunu oynayır.

XXI əsrin bacarıqları artıq gələcəyin deyil, bu günün tələbləridir. Məktəbəqədər təhsil bu bacarıqların ilkin təməlini qoyduğu üçün kurikulumun bu istiqamətdə yenilənməsi və praktik olaraq zənginləşdirilməsi böyük əhəmiyyət kəsb edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). "Azərbaycan müəllimi" qəzeti. 25 oktyabr.
- ² "Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı". (2019). Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin qərarı, 8 avqust.
- ³ "Məktəbəqədər təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2017). Bakı şəhəri, 16 iyun.
- ⁴ Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.
- ⁵ Dewey, J. (1938). Experience and Education. Collier Books.

- ⁶ Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). The Hundred Languages of Children. Ablex Publishing.
- ⁷ Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu). (2022). Bakı şəhəri, 11 aprel.
- ⁸ Montessori, M. (1912). The Montessori Method. Frederick A. Stokes Company.
- ⁹ NAEYC. (2012). Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs.
- ¹⁰ OECD. (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care.
- ¹¹ OECD. (2020). Future of Education and Skills 2030.
- ¹² Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. British Journal of Educational Technology.
- ¹³ Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). Lasting differences: The High/Scope Perry Preschool study through age 27. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- ¹⁴ Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. National Academy Press.
- ¹⁵ UNESCO. (2021). Early Childhood Care and Education.

IV SINIF ŞAĞIRDLƏRİNİN TƏDRİS DİLİ ÜZRƏ NAİLİYYƏTLƏRİNİN GENDER ASPEKTİNDƏN TƏHLİLİ

MƏDİNƏ TAİBOVA, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti və Corc Vaşinqton Universitetinin magistrantı. E-mail: madinataib6@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-1058-7468>

ÜLKƏR BABAYEVA, Təhsil üzrə doktor, Cons Hopkins Universiteti, ABŞ.
E-mail: ubabayeva@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0003-2376-994X>

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>

Məqaləyə istinad:

Taibova M., Babayeva Ü., Tağıyeva İ. (2025). IV sinif şagirdlərinin tədris dili üzrə nailiyyətlərinin gender aspektindən təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (712), səh. 19–29

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1003

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.05.2025

Qəbul edilib: 08.07.2025

ANNOTASIYA

Məqalədə 2022-2023-cü tədris ilində ölkə üzrə bütün dövlət ümumi təhsil müəssisələrinin IV sinif şagirdləri arasında keçirilmiş monitorinqin nəticələrinə əsasən qız və oğlan şagirdlərin tədris dili fənni üzrə səriştələri arasındakı fərqlər araşdırılır. Monitorinqin nəticələrinə görə, qız şagirdlər oğlan şagirdlərə nisbətən daha yaxşı nəticələr əldə edib. Məqalənin məqsədi bu fərqlərin səbəblərini və onları doğuran faktorları müəyyən etməkdir. Məqalədə həmçinin qız və oğlan şagirdlərin tədris dilində oxuyub-anlama bacarıqlarına təsir edən gender amilləri, sosial gözləntilər, motivasiya səviyyələri kimi məsələlər də qiymətləndirilib. Tədqiqatın nəticələri qız və oğlan şagirdlərin tədris dili üzrə öyrənmə ehtiyaclarının fərqləndiyini müəyyən edir və bu fərqlərin təhsil prosesində nəzərə alınaraq idarə edilməsinə dair praktik tövsiyələr irəli sürür.

Açar sözlər: Tədris dili, gender, genderlərarası fərqlər, monitorinq nəticələri, qız və oğlan şagirdlər, oxuyub-anlama.

GENDER-BASED ANALYSIS OF 4th GRADE STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN LANGUAGE OF INSTRUCTION

MADINA TAIBOVA, Master's student at Azerbaijan State Pedagogical University and George Washington University.

E-mail: madinataib6@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1058-7468>

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

E-mail: ubabayeva@yahoo.com

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

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>

To cite this article:

Taibova M., Babayeva U., Taghiyeva I. (2025). Gender-Based Analysis of 4th Grade Students' Achievements in Language of Instruction. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 712, Issue III, pp. 19–29

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1003

Article history

Received: 08.05.2025

Accepted: 08.07.2025

ABSTRACT

This article examines gender-based differences in language subject competencies between female and male students, based on the results of a nationwide monitoring study conducted among 4th grade students in public general education institutions across Azerbaijan during the 2022–2023 academic year. According to the results, female students achieved better outcomes compared to male students.

The aim of the article is to identify the reasons behind these differences and the contributing factors. It also explores gender dynamics, social expectations, and levels of motivation that influence the reading and comprehension skills of both female and male students in the language of instruction.

Keywords: Language of instruction, gender, gender differences, monitoring results, female and male students, reading comprehension.

GİRİŞ

Təhsil sahəsində gender bərabərliyi və genderlər arasındakı fərqlər uzun müddətdir ki, tədqiqatçıların və mütəxəssislərin diqqətini cəlb edib və tədqiqat obyektinə çevrilib. Hyde və Linnin (2006) tədqiqatlarında qız və oğlan şagirdlər arasında akademik göstəricilərdə əhəmiyyətli fərqlər də bunu bir daha sübut edir. Müxtəlif tədqiqatlar qızların oxuma və anlama bacarıqlarının oğlanlardan üstün olduğunu göstərir. Bu fərqlər bioloji, sosial və motivasiya amilləri ilə əlaqələndirilir. Bioloji amil kimi qızların erkən yaşlarda dil bacarıqlarını daha sürətlə inkişaf etdirməsi bir çox tədqiqatlarda tez-tez vurğulanır. Halpern (2000) yazır ki, qızların beyin quruluşu və nitqin inkişafı ilə əlaqəli sahələrdə erkən yaşlardan oğlanlardan üstün olması onların oxuyub-anlama bacarıqlarına müsbət təsir göstərir. Cəmiyyətlərdəki gender rolları da oxuyub-anlama bacarıqlarında fərqlərə səbəb olur. Qızlardan sosial, emosional və dil bacarıqlarını inkişaf etdirmələri daha çox gözlənilir, bu da onların oxuyub-anlama bacarıqlarının daha yaxşı formalaşmasına şərait yaradır. Motivasiya faktoruna gəldikdə isə tədqiqatlar göstərir ki, qızlar oxumağa daha çox maraq göstərir və bu maraq onların akademik nəticələrinə müsbət təsir edir. Məsələn, Logan və Johnston (2010) motivasiya fərqi oxuyub-anlama bacarıqlarındakı üstünlüyə əhəmiyyətli təsir göstərdiyini vurğulayırlar. McGeown və həmkarları (2012) isə göstərir ki, bu motivasiya fərqi yalnız fərdi meyillərlə deyil, həm də sosial təsirlər, xüsusilə valideynlərin və müəllimlərin qızları oxumağa daha çox təşviq etmələri ilə əlaqədardır.

Bu kimi amillər Azərbaycan üçün də xarakterikdir. Belə ki, 2022–2023-cü tədris ilində IV sinif şagirdləri arasında keçirilən monitorinq əsasən qız şagirdlərin tədris dili fənni üzrə oğlanlardan daha yüksək nəticə göstərdiyi müəyyən edilib. Təhlillər göstərir ki, bu üstünlük qızların anlama, filoloji təhlil, ümumiləşdirmə və şərh etmə səriştələrində daha müvəffəqiyyətli olmaları ilə izah oluna bilər. Bu isə bir daha onu düşünməyə əsas verir ki, sosial gözləntilər,

motivasiya fərqləri və s. şagirdlərin dil bacarıqlarında ciddi fərqlərin yaranmasına səbəb olur.

PROBLEMİN QOYULUŞU

Tədris dili fənni şagirdlərin akademik inkişafında əsas rol oynayan istiqamətlərdən biridir. Bu fənn üzrə əldə edilən səriştələr şagirdlərin digər fənlərdə də uğur qazanmasına və ümumi təhsilin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərir. Dünya təcrübəsinə əsaslanan tədqiqatlar göstərir ki, qızlar dil bacarıqları üzrə oğlanlardan daha yüksək nəticələr əldə edir (Reilly və d., 2018). Bu fərqlərin lokal miqyasda mövcud olub-olmadığı, Azərbaycanın təhsil sistemində özünü necə göstərdiyi barədə ətraflı məlumat azdır. Çünki Azərbaycanda şagirdlərin oxu və ya dil fənləri, o cümlədən tədris dili fənni üzrə akademik nailiyyətlərində gender fərqlərinin mövcudluğu məsələsi indiyədək araşdırılmayıb.

TƏDQIQAT SUALLARI

Tədqiqatın əsas məqsədi tədris dili fənni üzrə oğlan və qız şagirdlər arasında akademik nailiyyət fərqliliklərini öyrənməkdir. Bu məqsədlə aşağıdakı tədqiqat sualları araşdırılıb:

1. Şagirdlərin tədris dili üzrə akademik nailiyyətlərində qızlar və oğlanlar arasında statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərqlər varmı?
2. Əgər fərqlər mövcuddursa, bu fərqlər hansı miqyasda müşahidə olunur və şagirdlərin hansı bacarıqları üzrə fərqlər daha çoxdur?

ƏDƏBİYYATA BAXIŞ

Gender sosial yanaşmadır, yəni cəmiyyətin insanlara yanaşması və onların xüsusiyyətlərini formalaşdırmasıdır. Correll (2001) təhsil sahəsindəki gender fərqliliklərini araşdıraraq, qızların sosial elmlər və humanitar sahələrdə, oğlanların isə daha çox texniki və dəqiq elmlərdə yüksək nailiyyətlər göstərdiyini bildirib. Hyde və Mertz (2009) dil və humanitar elmlərdə qızların nailiyyətlərinin oğlanlardan daha yüksək olmasını onların bu sahələrə marağı və

cəmiyyətin dəstəyinin bu marağı daha da gücləndirməsilə əlaqələndirirlər. Beləliklə, cəmiyyətin oğlan və qızların oxuyub-anlama bacarıqlarına fərqli münasibət göstərməsi onların nəticələrinə təsir edir. Tədqiqatlar göstərir ki, genderlə bağlı sosial gözləntilər qız və oğlanların dil və yazı bacarıqlarında müxtəlif nailiyyətlər əldə etməsinə səbəb olur ki, bu da onların ümumi akademik uğurlarına təsir göstərir (Chiu & McBride-Chang, 2006).

Bəzi araşdırmalarda isə bu fərqlərin digər fənlərə nisbətən oxuyub-anlamada daha çox müşahidə olunduğu qeyd edilir. Belə ki, İngiltərədə aparılan milli qiymətləndirmələr oxu və ingilis dili (tədris dili kimi) fənlərində gender fərqlərinin digər akademik fənlərlə, məsələn, riyaziyyat və təbiət elmləri fənləri ilə müqayisədə daha geniş olduğunu sübut edir (Təhsil Departamenti, 2010a; 2010b). Qız şagirdlərin oxu və yazı sahələrində oğlanlardan daha yaxşı nəticə göstərməsi (Reilly, Neumann, & Andrews, 2019) hər zaman tədqiqatçıların diqqət mərkəzində olub. Hətta qızların oxu nailiyyətlərinə görə oğlanlardan daha yüksək nəticə göstərdiyi Avstraliya tədqiqatları, NAEP (National Assessment of Educational Progress) və PISA tədqiqatlarında da qeyd olunur (Lietz, 2006). Oxu və yazı bacarıqlarında qızların üstünlüyü müxtəlif yaş qruplarında və mədəniyyətlərdə də müşahidə olunur (OECD, 2015). Belə ki, PISA 2018 çərçivəsində aparılan funksional oxu savadlılığının qiymətləndirilməsinə dair nəticələr göstərir ki, Finlandiyada oğlan şagirdlərin 20%-i, qız şagirdlərin isə yalnız 7%-i funksional oxuyub-anlama bacarıqları üzrə minimum səviyyəyə belə çatmayıb, bu da onların gündəlik həyatda, təhsildə və gələcək əmək fəaliyyətində səmərəli iştirak etmələri üçün kifayət qədər hazırlıqlı olmadıqlarını göstərir (Ahonen, 2021; OECD, 2019b). 50 ölkənin iştirak etdiyi Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) tədqiqatının nəticələrinə əsasən 4-cü sinifdə təhsil alan qızlar 48 ölkədə bədii oxu, 38 ölkədə isə informativ oxu üzrə oğlanlardan üstün nəticələr göstəriblər (Mullis və d., 2017). 2013-cü ildə Filippin Statistika İdarəsi tərəfindən aparılan The Functional

Literacy, Education and Mass Media Survey (FLEMMMS) nəticələri qadınlar arasında funksional savadlılıq nisbətinin (97%) kişilərdən (96.1%) yüksək olduğunu göstərib. Bu fakt qadınların oxuma və yazma bacarıqları baxımından kişilərlə müqayisədə daha yüksək funksional savadlığa malik olduğunu təsdiqləyir.

Hedges və Nowell (1995) 1971–1992-ci illər arasında NAEP tərəfindən aparılan araşdırmalarda hər il qız şagirdlərin oxuyub-anlama testlərində oğlanlara nisbətən əhəmiyyətli dərəcədə daha yüksək nəticələr göstərdiklərini müəyyən ediblər. Bu, bir daha müxtəlif yaş qruplarında və mədəniyyətlərdə qızların oxu və yazı bacarıqlarında oğlanlardan daha yaxşı nəticələr göstərdiyini sübut edir (OECD, 2015). Böyük Britaniyada 7, 11 və 14 yaşlı şagirdlər arasında keçirilən savadlılıq testləri göstərir ki, yaşlarına uyğun oxuyub-anlama səviyyəsinə çatan qız şagirdlərin nisbəti oğlan şagirdlərdən daha yüksək olub (DCSF, 2007a, 2007b, 2007c). Qızlar ünsiyyət və yazılarında dil qaydalarına daha çox diqqət edirlər. Bu onların cəmiyyətdəki mövqelərindən və sosial məsuliyyətlərindən irəli gəlir (Lackoff, 1973). Tədqiqatlar göstərir ki, qız şagirdlərin yazılarında daha çox təsviri ifadələrə, emosional çalarlara və ədəbi üsluba üstünlük verilir (Else-Quest və digərləri, 2010).

Motivasiya və oxumağa olan maraq da genderlər arasında fərqlənən xüsusiyyətlərdəndir və şagirdlərin əldə etdiyi nəticələrə təsir göstərir (Marinak & Gambrell, 2010; Ryan & Deci, 2000; Wang & Guthrie, 2004). Milli və beynəlxalq araşdırmalar göstərir ki, dərslərlərdəki mətnləri oxumağa maraq baxımından da qızlar üstünlük təşkil edir (Marinak & Gambrell, 2010; McGeown, və d., 2012; Mullis və d., 2017). Maubach və Morgan (2001) qeyd edirlər ki, oğlan şagirdlər dəqiq elmlərdə, qız şagirdlər isə dilçilikdə daha yüksək nəticələr göstəriblər. Bunun səbəbi Meece və həmkarlarının (2006) araşdırmalarında göstərdiyi kimi, oğlanların riyaziyyat, elm və idmanı maraqlı mövzular kimi qəbul etməsi, qızların isə oxumağa daha çox üstünlük verməsi ola bilər.

METODOLOGİYA

Bu tədqiqat üçün əsas məlumat mənbəyi Azərbaycan Respublikasının Elm və Təhsil Nazirliyi tərəfindən 2023-cü ildə ölkə üzrə bütün dövlət ümumi təhsil müəssisələrinin IV siniflərində tədris dili və riyaziyyat fənləri üzrə monitorinqin nəticələridir. Monitorinq şagird nailiyyətlərinin yaxşılaşdırılması, IV sinfin sonunda şagirdlərdə müvafiq standartlar üzrə bilik və bacarıqların hansı səviyyədə formalaşdığına müəyyən edilməsi və ibtidai təhsil səviyyəsində keyfiyyətin artırılması istiqamətində tədbirlərin görülməsi məqsədləri ilə təşkil edilib. Tədqiqat datasına şagirdlərin tədris dili və riyaziyyat fənləri üzrə keçirilən monitorinq nəticələri və demoqrafik məlumatlar daxildir. Tədqiqatda xüsusilə tədris dili monitorinq nəticələrində gender fərqliliklərinə diqqət yetirilir. Verilənlər bazası şagirdlərin göstəriciləri ilə bağlı hərtərəfli nəticələr təqdim edərək, oğlan və qızların qiymətləndirmədə necə çıxış etdiklərini ətraflı təhlil etməyə imkan verir. Bu tədqiqat kəmiyyət metoduna əsaslanır və mövcud olan statistik məlumatların ikinci dərəcəli analizi (secondary data analysis) üzərində qurulub.

Monitorinqdə 153930 (oğlanlar – 53.02%, qızlar – 46.4%) şagird iştirak edib. Ümumi iştirakçıların 0.58%-i cavab kartında cins bölməsini ya tamamilə boş qoyub, ya da cavab kartında qeydiyyat aparmayıb. Monitorinqdə iştirak edən IV sinif şagirdlərinin 90.05%-i (138615) Azərbaycan, 9.89%-i (15219) rus, 0.06 %-i isə (96) gürcü bölmələrini təmsil ediblər. Şagirdlərə tədris dili fənni üzrə 30, riyaziyyat fənni üzrə 30 (25 qapalı +5 açıq) olmaqla ümumilikdə 60 sual təqdim olunub. Əldə olunan nəticələr bir neçə istiqamətdə analiz edilib: fənlər, gender, şagirdlərin təhsil aldığı bölmələr, Regional Təhsil İdarələri (RTİ), sektorlar, məktəblər, səriştələr və tapşırıqlar (psixometrik analizlər).

Şagirdlərin monitorinqdən əldə edə biləcəkləri maksimum nəticə hər fəndən 30 olmaqla cəmi 60 baldır. Təhsilalanlar tədris dili fənnindən topladıqları bala əsasən 5 kateqoriyaya bölünüb,

bu kateqoriyaların adları və hansı bal aralığında qiymətləndirildikləri aşağıdakı kimi müəyyən edilib:

1. “Çox yaxşı” — 25-30 bal aralığında.
2. “Yaxşı” — 19-24 bal aralığında.
3. “Orta” — 13-18 bal aralığında.
4. “Zəif” — 7-12 bal aralığında.
5. “Çox zəif” — 0-6 bal aralığında.

Şagirdlərin inkişafını izləmək və beynəlxalq standartlarla müqayisə etmək üçün topladıqları bala əsasən kateqoriyaya bölünmə yanaşması Avropa Şurasının Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) modelini dəstəkləyir. Bu modelə əsaslanan tədqiqatlar şagirdlərin dil bacarıqlarını müxtəlif səviyyələrdə təsnif edir (Council of Europe, 2001). Bachman və Palmer vurğulayır ki, dil bacarıqlarının ölçülməsi üçün müəyyən edilmiş kateqoriyalar şagirdlərin ümumi və xüsusi bacarıqlarını təsnif etməyə imkan yaradır və bu təsnifat onların təlim ehtiyaclarının daha dəqiq müəyyən edilməsinə xidmət edir (Bachman & Palmer, 1996).

TƏDQIQATIN NƏTİCƏLƏRİ

Monitorinqin nəticələrinə əsasən qız şagirdlər tədris dili fənni üzrə ümumi göstəricilərdə oğlan şagirdlərə nəzərən daha yüksək nəticələr nümayiş etdiriblər. Onlar daha çox “Çox yaxşı” və “Yaxşı” kateqoriyalarında yer alıb. Qız şagirdlərin 20%-i maksimum bal intervalına aid olub, oğlanlar isə nisbətən aşağı göstəricilər əldə edərək daha çox “Orta” və “Zəif” kateqoriyalarında təmsil olunublar.

Bu fərq statistik cəhətdən əhəmiyyətli olmaqla yanaşı, qız şagirdlərin dili mənimsəmə və tətbiq etmə bacarıqlarında üstün olduqlarını göstərir. Monitorinq zamanı düzgün cavab ortalamalarının da qızlarda daha yüksək olduğu müşahidə edilib. IV sinif şagirdlərinin düzgün cavab sıxlığı histoqramına əsasən qız şagirdlərin nəticələri oğlan şagirdlərə nisbətən daha yüksək olub. Bu göstəricilər Azərbaycanda tədris dili üzrə gender fərqlərinin real vəziyyətini əks etdirir. Növbəti bölmədə bu fərqlərin səriştələr, qiymətləndirmə kateqoriyaları və digər spesifik

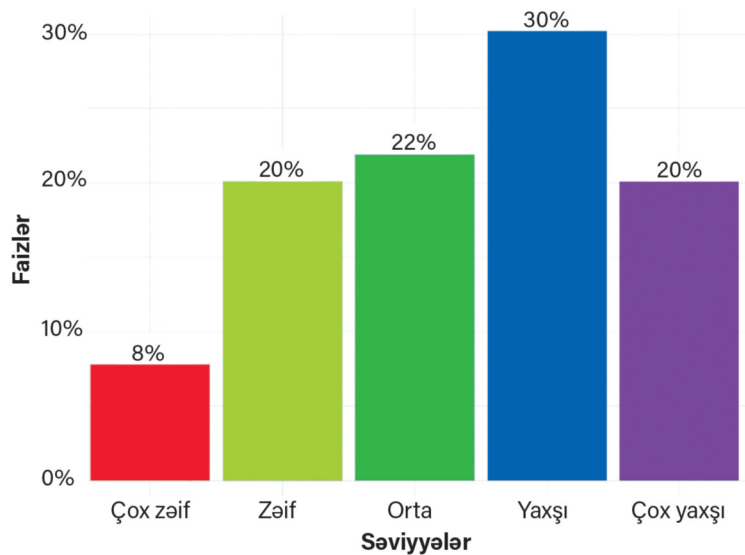
göstəricilər üzrə ətraflı təhlili təqdim olunacaqdır.

Diaqram 1-də əks olunan histoqramda tədris dili fənni üzrə şagirdlərin topladıqları bala görə kateqoriyaları əks olunur. Bu təsvirə əsasən şagirdlərin 8 %-i “Çox zəif”, 30 %-i “Yaxşı”, 20%-i isə “Çox yaxşı” kateqoriyasına daxil olub.

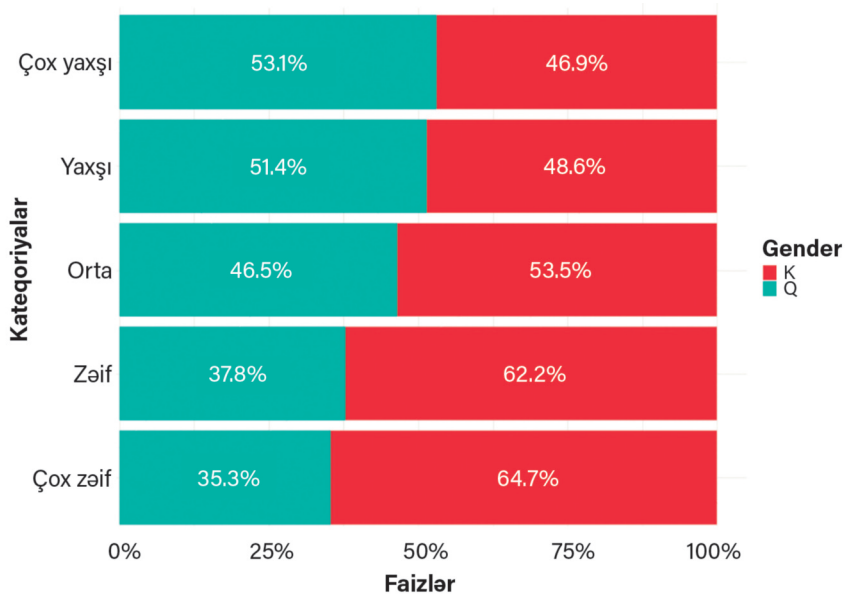
Diaqram 2-də tədris dili fənnində kateqoriyalar üzrə balların genderə görə paylanması

verilir. Göründüyü kimi, qız şagirdlərin nəticələri “Çox yaxşı” və “Yaxşı”, oğlan şagirdlərin nəticələri isə “Orta”, “Zəif” və “Çox zəif” kateqoriyalar üzrə üstünlük təşkil edir. Voyer, D. & Voyer, S. (2014) oğlanların zəif nəticə göstərməsini onların qızlarla müqayisədə daha az motivasiyaya və özünəinam səviyyəsinə malik olması ilə izah edirlər.

Diaqram 1 Tədris dili fənnində səviyyələr üzrə ballar (faizlə)



Diaqram 2 Tədris dili fənnində balların genderə görə səviyyələr üzrə paylanması



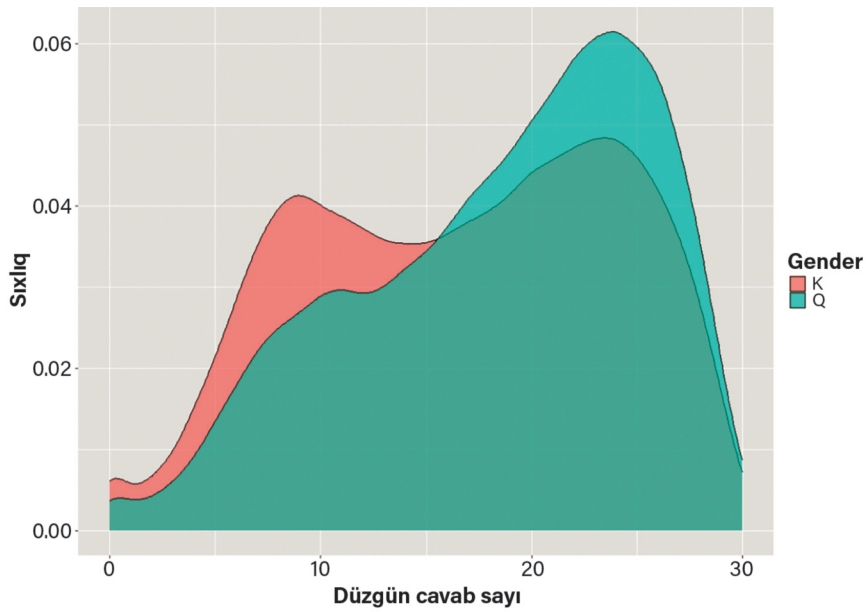
Tədris dili fənni üzrə genderə görə tapşırıqların cavablandırılma histoqramında da (Diaqram 3) qız şagirdlərin daha çox sualı düzgün cavablandığı qeyd olunur. Histoqramda verildiyi kimi qız şagirdlərin düzgün cavab sayı 0.06 sıxlığında toplanıb. Oğlanlarda isə bu təxminən 0.04-0.05 arası sıxlıqda dəyişir.

Monitorinqdə təqdim olunan tapşırıqlar çərçivə sənədində qeyd olunan sərişmələrə

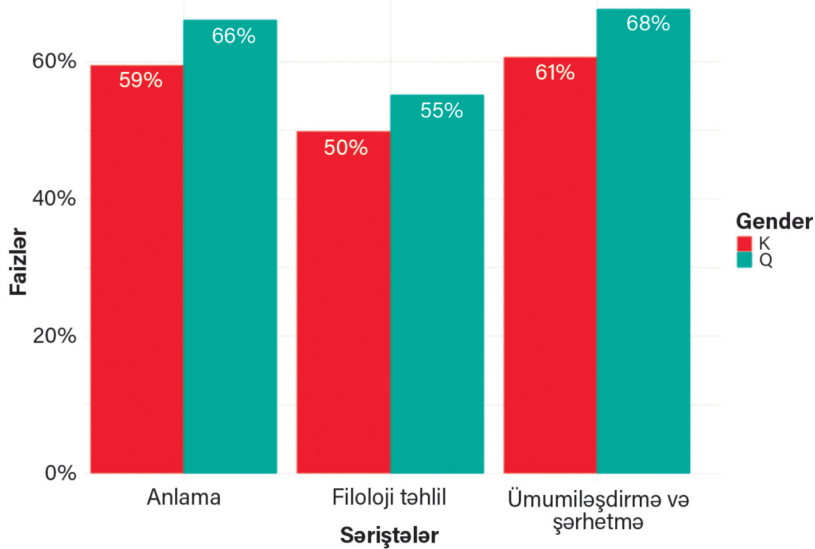
əsaslanır. Ölçmədə hər fənn üzrə 3 əsas sərişmə müəyyən olunub. Tədris dili fənni isə anlama, filoloji təhlil, ümumiləşdirmə və şərhətmə sərişmələrinə əsaslanıb.

Sərişmələrə əsasən düzgün cavablandırma faizinə nəzər yetirdikdə (Diaqram 4) məlum olur ki, qız şagirdlər və oğlan şagirdlərin nəticələri arasında filoloji təhlil üzrə 5%, digər iki sərişmə üzrə isə 7% fərq vardır.

Diaqram 3 Tədris dili fənni üzrə genderə görə tapşırıqların cavablandırılması



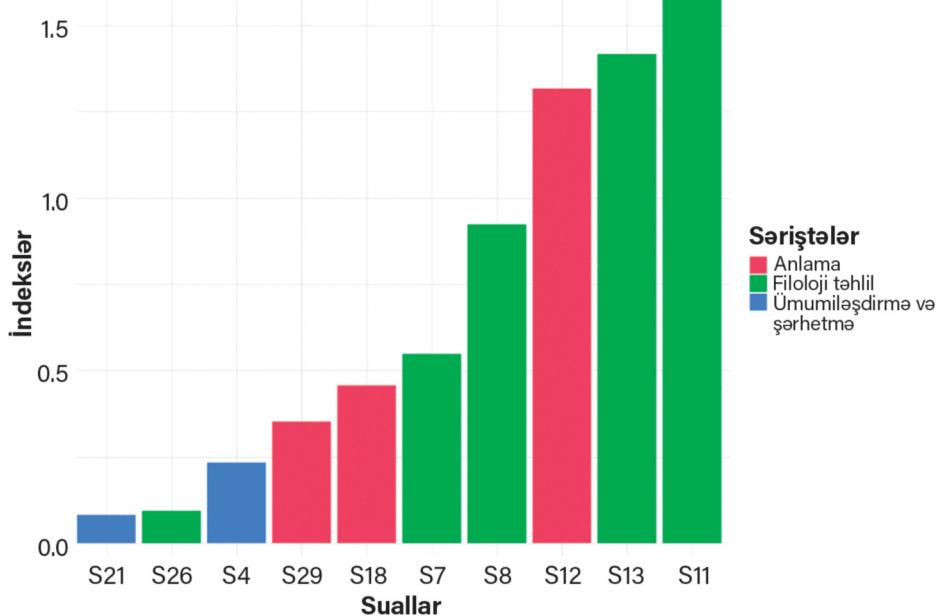
Diaqram 4 Tədris dili fənni üzrə sərişmələrə görə tapşırıqların cavablandırılması



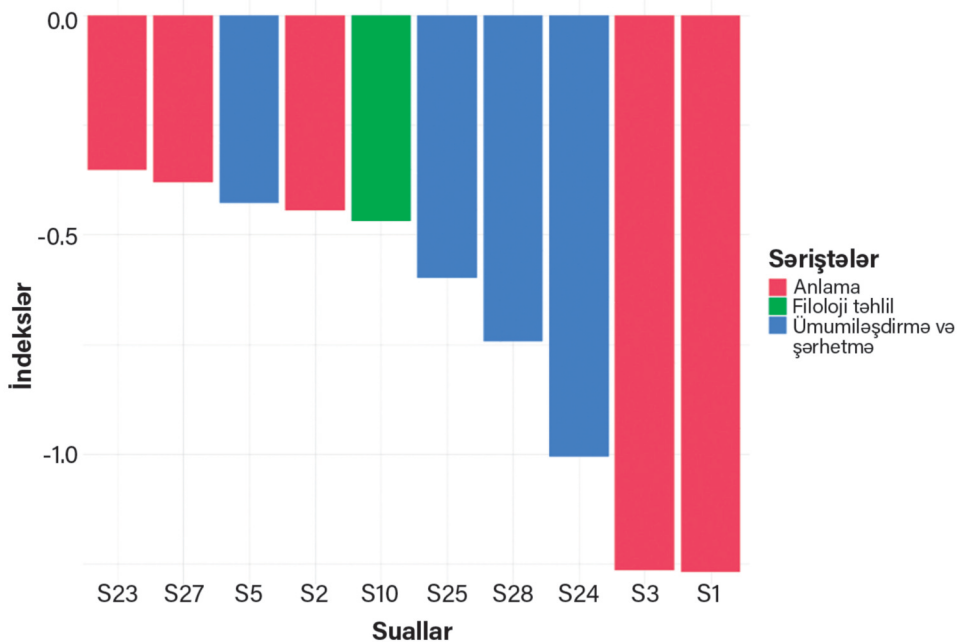
Əgər sualların sərişmələrə əsasən çətinlik dərəcələrinə nəzər yetirsək, Diaqram 5 və Diaqram 6-da verilən qrafiklərdən də görün-
düyü kimi tədris dili fənnindən ən çətin sual-
lar filoloji təhlillə, çətinlik dərəcəsi ən az olan
suallar isə anlama ilə bağlı tapşırıqlar olub.

Sərişmələr üzrə nəticələr arasındakı fərqləri
əks etdirən qrafiklərə əsasən qız şagirdlər ən
yüksək çətinlik səviyyəsinə malik olan filoloji
təhlil tapşırıqlarında da oğlan şagirdlərə nisbətən
daha yaxşı nəticələr göstəriblər. Willingham və
Coleyə (1997) görə oğlanlar çoxseçimli suallarda

Diaqram 5 Tədris dili fənni üzrə tapşırıqların çətinlik dərəcələri



Diaqram 6 Tədris dili fənni üzrə çətinlik dərəcəsi ən az olan 10 tapşırıq



daha yaxşı nəticə göstərsələr də, qızlar sərbəst cavab tələb edən (məsələn, esse) qiymətləndirmələrdə onları geridə qoyurlar. Bu, Feingold (1988) tərəfindən müəyyən edilən qızların qrammatika və imla testlərində oğlanları üstələdiklərini göstərən nəticələrlə uyğunluq təşkil edir.

MƏHDUDİYYƏTLƏR

Təqdim olunan datada şagirdlərin nəticələri onların işarələdikləri cavab variantlarla yox, "+" və "-" şəklində (düz cavab və səhv cavab) verildiyinə görə, tapşırıqlara aid distraktorların analizi aparıla bilmədi. Monitorinqin iştirakçılarının 0.58%-i cavab kartında cins bölməsini ya tamamilə boş qoyub, ya da cavab kartında qeydiyyat aparmayıb. Bu qrupun hamısının qadın cinsinə aid olduğunu fərz etsək belə, kişi cinsinə aid olan şagirdlərin çoxluğu üstünlük təşkil edəcək. Wiliam (2011) qeyd edir ki, məlumatların toplanmasında aydınlıq olmaması, məsələn, qeyri-dəqiq və ya itirilmiş demografik məlumatlar şagirdlərin irəliləyişinin düzgün şəkildə analiz edilməsinə əngəl törədir. Bu isə qiymətləndirmələrin tədrisin inkişafına xidmət etməsini məhdudlaşdırır, çünki düzgün və tam məlumatlar olmadan tədris prosesinə dair daha effektiv qərarlar vermək çətinləşir.

YEKUN NƏTİCƏ VƏ TÖVSIYƏLƏR

Aparılan tədqiqatın nəticələri göstərir ki, Azərbaycanda şagirdlər arasında tədris dili fənni üzrə akademik nailiyyətlərdə əhəmiyyətli gender fərqi mövcuddur. Qız şagirdlərin əksəriyyəti "Çox yaxşı" və "Yaxşı" kateqoriyalarında yer tutur. Bunu onların oğlanlara nisbətən daha yüksək nəticə göstərdiyi ilə əlaqələndirmək olar. Oğlanlar isə daha çox "Orta", "Zəif" və "Çox zəif" kateqoriyalarında təmsil olunublar. Tədris dili fənnində qız şagirdlərin daha yüksək nəticə göstərməsi onların dili mənimsəmədə, oxuyub-anlamada, filoloji təhlildə daha üstün olduqlarını sübut edir. Monitorinqdə iştirak edən oğlanların orta göstəriciləri isə qızların nailiyyətləri ilə müqayisədə daha aşağıdır. Bu tapıntılar qızların

dil və oxuma bacarıqlarında oğlanlardan üstün olduqlarını göstərən digər tədqiqatlarla da uyğunluq təşkil edir. Məsələn, Sadker, M. və Sadker, D (1994) qızların dil bacarıqlarında oğlanlardan daha yüksək nəticə göstərdiyini vurğulayır və bu fərqin təhsil prosesindəki gender bərabərsizliyi ilə əlaqədar olduğunu qeyd edir. Lackoff (1975) da, qızların dil və yazı sahələrinə daha çox maraq göstərdiyini və bu sahələrdə daha yaxşı nəticə nümayiş etdiklərini izah edir.

Bu tədqiqatın təhlili belə düşünməyə əsas verir ki, gələcək tədqiqatlar qız və oğlan şagirdlər arasında tədris dili üzrə nəticə fərqlərinin səbəbləri daha dərindən araşdırılmalı, məsələn, qızların daha yüksək oxuma və yazma motivasiyasının sosial və mədəni təsirlərini öyrənmək üçün araşdırmalar aparılmalıdır. Bu cür tədqiqatlar valideynlərin və müəllimlərin rolunu, məktəbdəki sosial strukturların motivasiyaya təsirini nəzərə alaraq təhsil sistemində genderə uyğun yanaşmaların tətbiqini təmin edə bilər (McGeown və d., 2012). Həmçinin sinif otağında oğlan və qızların davranışlarının və tədris dili tapşırıqlarına yanaşmalarının fərqli olub-olmaması araşdırılmalıdır. Bu cür araşdırmalar gender rollarının və müəllimlərin sinifdəki yanaşmalarının şagirdlərin göstəricilərinə necə təsir etdiyini öyrənməyə kömək edə bilər (Leaper, 2015). Texnologiyanın tədris dili üzrə nəticələrə təsiri də vacib mövzudur; onlayn tədris və interaktiv göstəricilərin oğlan və qız şagirdlərin bacarıqlarına necə təsir etdiyini araşdıran tədqiqatlar tədris metodlarının şagirdlərin nəticələrini necə dəyişdirdiyini göstərə bilər (Wang & Guthrie, 2004). Nəhayət, fərdiləşdirilmiş təlim yanaşmalarının oğlan və qız şagirdlərə necə təsir etdiyini öyrənmək üçün daha çox eksperimental tədqiqatlar aparılmalıdır, çünki bu yanaşmaların şagirdlərin fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması onların nəticələrini artırma bilər (Timperley, 2008).

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Ahonen, A. (2021). Finland: Success through equity—The trajectories in PISA performance. *In Equity and quality in education* (pp. 131–149). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_6
- 2 Bachman, L.F., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- 3 Chiu, M.M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331–362.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- 4 Correll, S.J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691–1730.
<https://doi.org/10.1086/321299>
- 5 Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf>
- 6 DCSF (Department of Children, Schools, and Families). (2007a). The Standards Site: The National Strategies Primary. Retrieved September 14, 2007, from www.standards.dfes.gov.uk/primary/about/
- 7 DCSF. (2007b). The Standards Site: The National Strategies Secondary Key Stage 3. Retrieved September 14, 2007, from www.standards.dfes.gov.uk/primary/about/
- 8 DCSF. (2007c). Statutory guidance for schools causing concern. Retrieved July 15, 2007, from www.standards.dfes.gov.uk/sie/documents/2007SCCGuidance.doc
- 9 Else-Quest, N., Hyde, J.S., & Linn, M.C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127.
<https://doi.org/10.1037/a0018053>
- 10 Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43,
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.2.95>
- 11 Halpern, D.F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3rd ed.). Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781410605290>
- 12 Hedges, L.V., & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269 (5220), 41–45.
<https://doi.org/10.1126/science.7604277>
- 13 Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2006). Gender similarities in mathematics and science. *Science*, 314(5799), 599–600.
<https://doi.org/10.1126/science.1132154>
- 14 Hyde, J.S., & Mertz, J.E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(22), 8801–8807.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0901265106>
- 15 Kane, M.T. (2013). Validity in educational assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 32(3), 5–14.
<https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- 16 Kannianen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M., & Leppänen, P. (2019). Literacy skills and online research and comprehension: Struggling readers face difficulties online. *Reading and Writing*, 32(8), 1933–1958.
<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09944-9>
- 17 Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, 2(1), 45–80.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500000051>
- 18 Leaper, C. (2015). Gender and social-cognitive development. In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (7th ed.). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy219>
- 19 Leitz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 317–344.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.002>
- 20 Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175–187.
<https://doi.org/10.1080/00131911003637006>
- 21 Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs, and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85–94.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552242>

- ²² Marinak, B.A., & Gambrell, L.B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141.
<https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- ²³ Maubach, A.M., & Morgan, C. (2001). The relationship between gender and learning styles amongst A-level modern languages students. *Language Learning Journal*, 23(1), 41–47.
<https://doi.org/10.1080/09571730185200081>
- ²⁴ McGeown, S.P., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328–336.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- ²⁵ Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- ²⁶ OECD. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do* (Volume I, Revised edition). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- ²⁷ OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- ²⁸ OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- ²⁹ Reilly, D., Neumann, D.L., & Andrews, G. (2018). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445–458.
<https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- ³⁰ Ridgeway, C.L., & Correll, S.J. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender & Society*, 18(4), 510–531.
<https://doi.org/10.1177/0891243204265269>
- ³¹ Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- ³² Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. MacMillan.
- ³³ Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. International Bureau of Education.
- ³⁴ U.S. Department of Education. (2010a). *Encouraging girls in math and science: Sparking curiosity*. U.S. Department of Education, Doing What Works. Retrieved October 4, 2014, from http://dww.ed.gov/practice/?T_ID=18&P_ID=37
- ³⁵ U.S. Department of Education. (2010b). *National education technology plan 2010*. U.S. Department of Education. Retrieved October 4, 2014, from <http://www.ed.gov/technology/netp-2010/recommendations>
- ³⁶ Valtin, R., & Mascia, T. (2021). Two perspectives to fostering children's literacy: Exploring the views of ELINET and M. Wolf.
- ³⁷ Voyer, D., & Voyer, S.D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204.
<https://doi.org/10.1037/a0036620>
- ³⁸ Wang, J.H.Y., & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- ³⁹ Willingham, W., & Cole, N. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ COĞRAFIYA FƏNNİNİN MƏZMUNUNA YENİ YANAŞMA VƏ TƏHSİL PROQRAMININ (KURİKULUMUN) TƏTBİQİ

NƏRMİNƏ SEYFULLAYEVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Bakı Dövlət Universiteti.

E-mail: neli57@rambler.ru

<https://orcid.org/0009-0007-9198-7734>

Məqaləyə istinad:

Seyfullayeva N. (2025). Ümumtəhsil məktəblərində coğrafiya fənninin məzmununa yeni yanaşma və təhsil proqramının (kurikulumun) tətbiqi. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (712), səh. 30–36

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1005

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 07.03.2025

Qəbul edilib: 18.04.2025

ANNOTASIYA

Coğrafiya elminin müasir inkişaf istiqaməti məktəbdə tədris olunan coğrafiya fənninin məzmununa təsir edib. Coğrafiya elminin tədqiqat xarakterli olması fənnin tədrisində fəaliyyətə yönülmüş istiqamətin üstün mövqeyə çıxmasına səbəb olub. Azərbaycanda məktəb coğrafiyası fənninin məzmununda dəyişikliklər hələ müstəqilliyin ilk illərindən başlasa da, əsaslı yeniliklər 2006-cı ildə qəbul edilən yeni təhsil proqramı (kurikulum) ilə həyata keçirilib. Bu proqramda coğrafiya fənninin məzmununda köklü dəyişikliklər edilərək, fiziki və iqtisadi-sosial coğrafiya ayrı-ayrı kurslar kimi deyil, birləşdirilmiş vahid fənn kimi təqdim olunub. Lakin bu dəyişiklik keçid xarakterli idi. Çünki qəbul edilən standartlarda bilik komponenti üstünlük təşkil edirdi. Təlim nəticələrində təhsilverən coğrafi biliklərin öyrədilməsinə hədəfləyirdi. 2020-ci ildə qəbul edilən təkmilləşdirilmiş ən yeni təhsil proqramı (kurikulum) isə sadələşdirilməsi, daha sistemli şəkildə təqdim edilməsi, daha çox fəaliyyətə yönülmüş olması ilə fərqlənir. Yeni təhsil proqramının üstün cəhətlərindən biri də təhsilçilərdə XXI əsr bacarıqlarını formalaşdırmaq məqsədinin aparıcı olmasıdır.

Açar sözlər: Yeni təhsil proqramı (kurikulum), məktəb coğrafiyası, məzmun xətləri, əsas və alt standartlar, fəaliyyət xətləri, təfəkkürlə və ünsiyyətlə bağlı sərişlər.

A NEW APPROACH TO THE CONTENT OF GEOGRAPHY AND THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM (CURRICULUM) IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

NARMINA SEYFULLAYEVA

Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor, Baku State University. E-mail: neli57@rambler.ru
<https://orcid.org/0009-0007-9198-7734>

To cite this article:

Seyfullayeva N. (2025). A New Approach to the Content of Geography and the Implementation of the Educational Program (Curriculum) in General Education Schools. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 712, Issue III, pp. 30–36

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1005

Article history

Received: 07.03.2025
Accepted: 18.04.2025

ABSTRACT

The modern development direction of the science of geography has influenced the content of school geography. The research-oriented nature of geography has led to the activity-based approach gaining a prominent place in the teaching of the subject. Although changes to the content of the school geography subject in Azerbaijan began in the early years of independence, fundamental reforms were implemented with the adoption of the new educational program (curriculum) in 2006. In this program, fundamental changes were made to the content of the geography subject, and physical and economic-social geography were presented not as separate courses, but as a unified, integrated subject. However, this change was transitional. Because the knowledge component had priority in the accepted standards. In the learning outcomes, the educator aimed to teach geographical knowledge. The latest improved educational program (curriculum), adopted in 2020, is characterized by its simplification, more systematic structure, and stronger focus on activity-based learning. One of the key advantages of the new educational program is its primary focus on developing 21st-century skills in learners.

Keywords: New educational program (curriculum), school geography, content strands, main and sub-standards, activity strands, competencies related to thinking and communication.

GİRİŞ

Coğrafiya dünyanın əksər ölkələrində uzun müddət ənənəvi elm sahələrindən və tədris fənlərindən biri kimi qəbul edilib. Bir elm kimi o hər zaman cəmiyyətdə coğrafi düşüncə və mədəniyyəti formalaşdırmağa xidmət edir. Coğrafiyanın elm kimi əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, təbiətdə və cəmiyyətdə baş verən bir çox hadisələrin səbəblərini coğrafi qanunauyğunluqlarla əsaslandırmaq mümkündür. Bu isə tədris fənni kimi təhsilalanlarda humanizm, təbiət və cəmiyyətə dialektik düşüncə, dayanıqlı inkişaf və təbiətin mühafizəsinin vacibliyi dünyagörüşünün formalaşmasına imkan verir.

Elm sahələrinin və onların əsasında yaradılan fənlərin inkişafında yeni istiqamətlərin yaranması coğrafiyanın da məzmununa əsaslı təsir göstərib. Coğrafiya bir elm sahəsi kimi antik dövrdən bəri bəşəriyyətə mühüm töhfələr verib, coğrafi kəşflər dövründə isə planetin xəritəsindəki “ağ ləkələr” silinərək müasir xəritə formalaşmışdır. Uzun müddət aparılan coğrafi tədqiqatlar təsviri xarakterli olsa da, zaman keçdikcə coğrafiya elm və eləcə də tədris fənni kimi təhlil sahəsinə çevrilib (Özey, Kılınc, Murad, 2014).

COĞRAFIYA ELMİNİN MÜASİR İNKİŞAF İSTIQAMƏTLƏRİ

Müasir dövrdə coğrafiya elmi əvvəlki düşüncədən uzaqlaşmışdır. Yeni yanaşma coğrafiyanın daha çox praktiki elm sahəsi olmasına imkan verir, cəmiyyətdəki əhəmiyyətini artırır, tədqiqat nəticələrinin iqtisadiyyatın müxtəlif sahələrində tətbiq edilməsinə imkan verir. Elmi tədqiqatların yekununda yaranan layihələrin lokal miqyasdan çıxaraq regional və qlobal miqyasa qədər genişlənməsi elmin və eyni zamanda coğrafiya tədrisinin də aktuallaşmasına səbəb olur (Hetti, 2018).

Müasir coğrafi tədqiqatlar yeni ərazilərin kəşf edilməsinə istiqamətlənməyib. Tədqiqatların aparılmasında aşağıdakı istiqamətlər mövcuddur:

- məlum olan ərazilərdə mövcud olan potensialın öyrənilməsi;

- təbii şəraitdən səmərəli istifadə edilməsi;
- hər hansı məkanda biomüxtəlifliyin qorunması;
- ətraf mühitdə suyun, havanın keyfiyyətinin yaxşılaşdırılması;
- ekoloji problemlərin yaranma səbəblərinin tədqiq edilməsi;
- demoqrafik vəziyyətin təhlili;
- şəhər və kənd yaşayış məskənlərinin problemlərinin həlli;
- yeni iş yerlərinin yaradılması;
- CİS (Coğrafi İnformasiya Sistemləri) tətbiq etməklə coğrafi informasiyaların toplanması, təhlili;
- kurort-turizm resurslarından səmərəli istifadə edilməsi;
- dayanıqlı inkişaf hədəflərinin həllində coğrafi informasiyaların tətbiq edilməsi;
- qoruq və milli parkların istifadəsi və digər aktual, cəmiyyət üçün maraqlı olan, iqtisadi cəhətdən əhəmiyyətli sahələr.

Coğrafi informasiya sisteminin tətbiq edilməsi ilə əlaqədar olaraq kartoqrafiya işlərində daha kəskin dəyişikliklər baş verib. Bunlara kartoqrafik təsvirlərin tərtibində aerokosmik üsulların tətbiq edilməsi, rəqəmsal və interaktiv kartoqrafik vasitələrin tərtib edilməsi, coğrafi informasiyaların modelləşdirilməsi və digər metodların tətbiqi aid ola bilər. Coğrafi tədqiqatlarda baş verən bu dəyişikliklər universitet və ümumtəhsil məktəblərində coğrafiyanın tədrisinə öz təsirini göstərməyə bilməz. Bu baxımdan müasir məktəb coğrafiyasının məzmununu və quruluşu əvvəlkindən xeyli fərqlənir. Məktəb coğrafiyasının uzun illər mövcud olmuş akademik məzmunu praktiki, fəaliyyətə yönülmüş bacarıqlara əsaslanan istiqamətdə dəyişməkdədir. Ölkədə aparılan iqtisadi islahatlar təhsilalanları məşğulluq bazarı uğrunda mübarizə aparmaq üçün hazır olmağa məcbur edir. Bu isə xüsusilə universitetlərin coğrafiya fakültələrində köklü dəyişikliklər tələb edir. Ali məktəbə hazırlıq isə ümumtəhsil məktəblərində coğrafiyanın məzmununda islahatlar aparmağın zəruriliyini göstərir.

MƏKTƏB COĞRAFIYASININ MƏZMUNUNDAKI DƏYİŞİKLƏR

Azərbaycanda məktəb coğrafiyasında əsaslı dəyişiklik müstəqilliyin ilk illərindən başlayıb. Fənnin məzmununda və strukturunda edilən köklü dəyişikliyin mahiyyətində dünya ölkələrinə inteqrasiya əsas istiqamət idi. Ona görə də fənnin SSRİ dövründə tədris olunan və əsasən, Rusiyanın fiziki, iqtisadi və sosial coğrafiyasının öyrədilməsinə yönəlmiş, eyni zamanda xarici, xüsusilə inkişaf etmiş ölkələrdəki yaşayış şəraitinin guya ağır olması fikrini təbliğ edən məzmunu dəyişdirildi. Keçid dövrü üçün xarakter olan fənn proqramı qəbul edildi və Azərbaycan coğrafiyasının öyrədilməsi üçün saatların miqdarı artırıldı. Əsasən, mövzu başlıqları və məzmunu ifadə edən, müstəqillikdən əvvəlki dövrün varisi hesab edilən fənn proqramları yaradıldı. Hafizə və yadda saxlamaya əsaslanan informasiya yüklü dərslərlər tərtib edildi. Daha sonrakı illərdə məktəb coğrafiyasının tədrisində köklü dəyişikliklər aparıldı və coğrafiya kurikulumu qəbul edildi. Qəbul edilmiş kurikulumun əvvəlki fənn proqramından əsas fərqi coğrafi bilik və bacarıqların məzmun və həcmının siniflər üzrə şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun olaraq genişlənməsi və standartlar şəklində olması idi. Digər əsaslı dəyişiklik isə fiziki və iqtisadi-sosial coğrafiyanın sintezini yaradan vahid coğrafiyanın tətbiq edilməsi oldu. Təhsil proqramında (kurikulumda) və müvafiq olaraq tərtib edilmiş dərslərdəki dəyişikliklər ənənəvi üsulla işləyən müəllimlər tərəfindən birmənalı qarşılanmadı.

Cəmiyyətin inkişafı müxtəlif sahələrdə, o cümlədən təhsil sistemində yenilənməni, təkmilləşməni tələb edir. Bu baxımdan Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 29 sentyabr 2020-ci il, 361 nömrəli Qərarı ilə "Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramlarının (kurikulumlarının) təsdiq edilməsi haqqında" sənəd qəbul edildi. İstifadə edilən təhsil proqramının (kurikulumun) təkmilləşdirilməsi zərurəti müxtəlif səbəblərdən irəli gəlirdi. Belə ki, coğrafiya fənni üzrə təhsil proqramında (kurikulumunda):

- Müasir dövrdə coğrafiya elminin məzmunundakı yeni istiqamətlər (şəhərsalma, CİS tətbiqi, ətraf mühit və dayanıqlılıq və s.) əvvəlki kurikulumda əks olunmurdu;

- Fənn üzrə ümumi təlim nəticələri mürəkkəb idi, ümumi orta və tam orta təhsil səviyyələri üzrə şagirdlərin yaş səviyyələri nəzərə alınmayıb (Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin milli kurikulumu. Bakı. 2006);

- Təhsil üzrə dünyanın inkişaf etmiş ölkələrində tətbiq edilən forma və metodların tətbiqi imkanları zəif idi;

- Şagirdlərin müstəqil olaraq coğrafi bilik və bacarıqları əldə etməsi nəzərə alınmayıb;

- Fənnin məzmununda bilikyönlülük (xüsusilə deklorativ) və standartların fəaliyyət komponentində idraki bacarıqlar üstünlük təşkil edirdi.

Bu çatışmazlıqlar yeni təhsil proqramında (kurikulumda) nəzərə alınıb. 2006 və 2020-ci illərdə qəbul edilmiş təhsil proqramlarının təhlili göstərir ki, cəmiyyətin müasir inkişaf səviyyəsində yeniliklərin qəbul edilməsi vacib idi. Proqramların müqayisəsini müxtəlif istiqamətlərdə aparmaq olar:

a) Yeni kurikulumda ümumi təlim nəticələri fərqlidir.

Orta təhsil səviyyəsinin sonunda təlim nəticələri:

1. *coğrafi hadisə və proseslərin mahiyyətini izah edir;*

2. *kartoqrafik bacarıqlar nümayiş etdirir;*

3. *coğrafi hesablamaların nəticələrinin tətbiq sahələrini şərh edir;*

4. *ölkənin coğrafi xüsusiyyətlərini və iqtisadi inkişaf potensialını şərh edir.*

Tam orta təhsil səviyyəsinin sonunda təlim nəticələri:

1. *coğrafi hadisə və prosesləri əlaqələndirir;*

2. *fiziki-coğrafi və iqtisadi-coğrafi qanunauyğunluqları şərh edir;*

3. *müxtəlif məzmunlu kartoqrafik vasitələr tərtib edir;*

4. *coğrafi məlumatların müqayisəli təhlilini aparır və proqnozlar verir;*

5. *geosiyasi dəyişiklikləri təhlil edir, ümumiləşdirmələr aparır, bu dəyişikliklərin ölkəyə təsiri barədə mülahizələr irəli sürür.*

Göründüyü kimi, yeni kurikulumda təlim nəticələri sadə və aydın şəkildə yazılması ilə əvvəlkindən fərqlənir. Bu, fənlərin sadələşdirilməsi tələbinə uyğundur. Təlim nəticələrində bacarıqların Blum taksonomiyasına uyğunluğu da müsbət yanaşmadır.

b) Yeni təhsil proqramında qəbul edilən məzmun standartlarının sayı, məzmunu və siniflər üzrə bilik daşıma həcmi fərqlidir (Cədvəl 1).

Cədvəl 1-dən göründüyü kimi, əvvəlki təhsil proqramında yaş səviyyəsi nəzərə alınmadan bütün siniflərdə standartların sayları eynidir. Əsas standartların sayı eyni və məzmunu dəyişməzdir. Lakin yeni kurikulumda isə yuxarı siniflərə doğru standartların sayı artır və eyni zamanda məzmunu dəyişir.

c) Təhsil proqramlarında məzmun xətlərinin sayı və adları fərqlidir (Cədvəl 2).

Yeni kurikulumu hazırlayanlar əvvəlki kurikulumda məzmun xətlərinin dinamik olmadığını, bəşəriyyətin ən mühüm problemi olan ekoloji

vəziyyətin və dayanıqlılığın nəzərə alınmadığını mənfi qiymətləndiriblər. Onlar müasir dövrdə hər hansı məkanın fiziki, geosiyasi mövqeyinin aktual olduğunu, təbii və bəşəri sistemləri bir-birindən asılı olan sistemlər kimi öyrənməyin vacibliyini bildiriblər. Ətraf mühit və dayanıqlılığın isə dünyanın müxtəlif ölkələrinin təhsil sistemində aparıcı rolda olmasına əsaslanıblar.

d) Yeni kurikulumun əvvəlkindən üstün cəhəti Azərbaycan Respublikasına aid standartların verilməsidir. Əvvəlki standartlarda bu istiqamət nəzərə alınmayıb.

Coğrafiya kurikulumunun yeni variantının təhlili belə nəticəyə gəlməyə imkan verir ki, məzmun standartlarının dərsliklərdə reallaşdırılması təhsilçilərdə aşağıdakı keyfiyyətləri formalaşdırma bilər:

- Təbiət-insan əlaqəsini anlamaq və tətbiq etməyi bacarmaq;
- Təbiətdə və cəmiyyətdə baş verən hadisə və proseslərə coğrafi aspektdən yanaşmaq;

Cədvəl 1 Məzmun standartlarının siniflər üzrə paylanması

2006-cı il kurikulumuna əsasən				2020-ci il kurikulumuna əsasən			
Siniflər	Məzmun xətti	Əsas standart	Alt standart	Siniflər	Məzmun xətti	Əsas standart	Alt standart
VI	3	6	20	VI	3	7	23
VII	3	6	20	VII	3	7	20
VIII	3	6	20	VIII	4	7	26
IX	3	6	20	IX	4	8	25
X	3	6	20	X	4	11	27
XI	3	6	20	XI	3	12	34
Cəmi	3	6	120	Cəmi	4	52	155

Cədvəl 2 Təhsil proqramlarında məzmun xətlərinin sayı və adları

2006-cı il kurikulumunda	2020-ci il kurikulumunda
1. Coğrafi məkan	1. Mövqe və məkan
2. Təbiət	2. Təbii sistemlər
3. Cəmiyyət	3. Bəşəri sistemlər
	4. Ətraf mühit və dayanıqlılıq.

- Coğrafi hadisə və prosesləri lokal, regional və qlobal miqyasda təhlil etmək;
- Problemlərin həllinə dair mülahizələr irəli sürmək və strategiyalar hazırlamaq səriştəsi;
- Coğrafi hadisə və prosesləri fənlərarası inteqrasiyanı nəzərə alaraq dəyərləndirmək;
- Dayanıqlı inkişafın əhəmiyyətini qiymətləndirmək və davamlı inkişaf strategiyasına uyğun davranmaq;
- Müxtəlif mədəniyyətlərə və milli-mənəvi dəyərlərə hörmət etmək;
- Müasir dünyanın və ölkəmizin inkişafına töhfələr vermək;
- Təbiət və insan resurslarından qənaətlə istifadə etməyi bacarmaq;
- Vətəni və millətini sevən vətəndaş məsuliyyətini dərk etmək.

Coğrafiya üzrə yeni təhsil proqramında təhsilalanlarda formalaşdırılması nəzərdə tutulan dəyər və səriştələr (təfəkkürlə bağlı səriştələr – yaradıcılıq (kreativlik), tənqidi təfəkkür, problem həll etmə, qərar qəbuletmə, müstəqil öyrənmə; fəaliyyətlə bağlı səriştələr – ünsiyyət, əməkdaşlıq, rəqəmsal savadlılıq, informasiya savadlılığı, maliyyə savadlılığı; dəyərlər – milli kimliyin dərk edilməsi və milli iftixar hissi, fəal vətəndaş mövqeyi, şəxsi və sosial məsuliyyət, demokratiya və insan hüquqlarına hörmət, mədəni müxtəlifliyə hörmət) əsas götürüldü (Abbasov, 2010).

Yeni coğrafiya proqramında (kurikulumda) məzmunun sadələşdirilməsi və daha çox bacarıqyönlü olması əsas hədəf kimi qəbul edilib. Coğrafiyanın əsas xüsusiyyətlərindən biri olan onun tətbiqi xarakterli olması proqramda ifadə olunub. Belə ki, çöl tədqiqatları və xəritəşünaslıq kimi texniki və bacarıqyönlü standartlara geniş yer verilib. Fənnin tədrisində qəbul edilən prinsiplər və onların izahı da (varislik, müasirlik, əyanilik, tədqiqatyönlülük, şagirdyönlülük, inkişafyönlülük) kurikulumda öz əksini tapıb. Bundan əlavə, coğrafiya fənninin tədrisi zamanı şagirdlərdə bacarıqların formalaşdırılmasını təmin edən fəaliyyət xətlərinin də (müşahidə etmə, proqnoz vermə, xəritə üzərində iş, problem həll etmə, mühakimə yürütmə, müqayisə və təhlil etmə, tətbiq etmə, sistemləşdirmə və təsnif etmə, təqdim etmə) izahı verilib.

Müasir dövrdə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının inkişafı nəzərə alınmış, xüsusilə məkan informasiya texnologiyaları və süni peyk sistemləri sayəsində rəqəmsal coğrafiya elmi formalaşmış, ən mühüm sahələrdən biri olan Coğrafiya İnformasiya Sistemlərinə (CİS) aid standartlar hazırlanmış, yaxud standartların şərhlərinə CİS-ə xüsusi yer ayrılıb. Standartların məzmununda VI sinifdən başlayaraq XI sinifdək varislik prinsipi əsasında bilik və bacarıqların genişlənməsi prinsipi gözlənilib. Məsələn, VI sinifdə 6-1.2.4 CİS-dən istifadə metodlarını şərh edir, VII sinifdə 7-1.1.2 coğrafi mövqeyi müəyyən edərkən CİS-dən istifadə edir, VIII sinifdə 8-3.1.3 əhalinin yerləşməsinə təhlil edir (CİS-dən istifadə etməklə), IX sinifdə 9-1.1.3. CİS-dən istifadə edərək təhlillər aparır, X sinifdə 10-fəlakətlərin nəticələrini izah edir (CİS vasitəsi ilə), XI sinifdə 11-4.1.3 lokal, regional və qlobal miqyaslı riskləri dəyərləndirir (CİS vasitəsi ilə), onların standartları “Coğrafiya” dərsliklərində reallaşdırılır. VI sinfin “Coğrafiya” dərsliyində CİS-in mahiyyəti, istifadə imkanları şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun olaraq “Məkanı tanımaq” mövzusunda təqdim edilib. Mövzuda şagirdlər mətn və şəkillərin köməyi ilə CİS-in mahiyyəti, onu yaradan layların məzmununu öyrənir.

Coğrafiya fənni üzrə yeni təhsil proqramı əsasında dərsliklər Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunda tərtib edilir və Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyinin razılığı ilə nəşr edilir. Əvvəlki illərdən fərqli olaraq bu dərsliklər ilk iki ildə yalnız pilot siniflərdə tədris olunur. Həmin müddətdə dərsliklərdə mövcud olan çatışmazlıqlar aradan qaldırılır. 2024-2025-ci tədris ilində ümumtəhsil məktəblərinin VI sinifində yeni dərslik bütün məktəblərdə, VII və VIII siniflərdə isə pilot məktəblərdə tədris olunmağa başlanılıb. Dərsliklərlə yanaşı, “Şagirdlər üçün iş dəftəri”nin də nəşr olunması təhsilalanların praktiki fəaliyyətinin yüksəldilməsinə imkan yaradır. Siniflər üzrə “müəllimlər üçün metodik vəsait”in elektron variantının təqdim edilməsi də təqdirəlayiqdir. Dərslik və iş dəftərlərinin iki hissədən (birinci və ikinci yarımla) ibarət olmasını valideynlərin arzusunun nəzərə alınması kimi qiymətləndirmək olar.

Dərsləklər və iş dəftərləri əvvəlki illərdən fərqli olaraq A4 formatındadır. Mövzuların quruluşu da əvvəlki dərsləklərdən fərqli olub 5E modelinə uyğun yazılıb.

NƏTİCƏ

Coğrafiya üzrə yeni təhsil proqramı (kurikulum) əvvəlkindən fərqlənir. Yeni kurikulumda:

- fənnin məzmununun sadələşdirildiyi;
- beynəlxalq miqyasda tədris olunan coğrafiya məzmununa inteqrasiya edildiyi;
- təhsilənlərin XXI əsr bacarıqlarına uyğun formalaşdırılma meyilləri;
- öyrənmə prosesində şagirdlərin müstəqilliyi;
- coğrafi biliklərin praktiki olaraq tətbiq edildiyi;
- təhsilənlərə beynəlxalq fənn olimpiadalarında iştirak fürsətləri qazandırdığı aydın şəkildə görünür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin milli kurikulumu. Bakı. 2006.
- ² Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil müəssisələri üçün coğrafiya fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulum) (VI-XI siniflər), 2020.
- ³ Abbasov Ə. (2010). Kurikulum islahatının əsas istiqamətləri. "Azərbaycan məktəbi" jurnalı № 4.
- ⁴ Hetti, C. (2018). Müəllimlər üçün görünən təlim. TEAS Press, Bakı.
- ⁵ Özey, R., Kılinc, Y., Ateş M. (2014). Farklı ölkələrdə Coğrafiya eğitimi və öğretilimi. Pegem Akademi, Ankara.
- ⁶ Ələkbərov, F., Seyfullayeva, N., Şabanova, Y. (2024). VI sinif üçün "Coğrafiya"dərsliyi 1-ci hissə Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi. "Şərq-Qərb" nəşriyyatı.
- ⁷ Ələkbərov, F., Seyfullayeva, N., Şabanova, Y. (2024). VI sinif üçün "Coğrafiya"dərsliyi 2-ci hissə Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi. "Şərq-Qərb" nəşriyyatı.
- ⁸ <https://arti.edu.az/wp-content/uploads/2024/11/Cografiya-f%C9%99nn-kurikulumu-Layih%C9%99.pdf>
- ⁹ <https://www.scribd.com/document/766464377>
- ¹⁰ <https://edu.gov.az/az/esas-senedler/4316>
- ¹¹ <https://www.researchgate.net/publication>

DİNLƏYİB-ANLAMA VƏ DANIŞMA MƏZMUN XƏTTİ ÜZRƏ TAPŞIRIQLARIN YENİLƏNMİŞ BLUM TAKSONOMİYASINA ƏSASƏN TƏHLİLİ

FİDAN ABDİNOVA, SABAH qrupları magistrantı, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. E-mail: f.abdin25@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-3230-9446>

ELZA SƏMƏDLİ, Humanitar, təhsil və sosial elmlər fakültəsinin dosenti, SABAH qrupları layihəsinin müəllimi, Xəzər Universiteti.
E-mail: esemedova@khazar.org
<https://orcid.org/0000-0002-3831-3112>

Məqaləyə istinad:

Abdinova F., Səmədli E. (2025). Dinləyib-anlama və danışma məzmun xətti üzrə tapşırıqların yenilənmiş Blum taksonomiyasına əsasən təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (712), səh. 37–46

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1007

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 22.04.2025

Qəbul edilib: 14.05.2025

ANNOTASIYA

Təhsil prosesində əsas resurslardan biri olan dərsliklər və orada yer alan sual və tapşırıqlar şagirdlərdə bilik və bacarıqların formalaşmasında mühüm rola malikdir. Belə ki, sual və tapşırıqların hazırlanması müəyyən bir iyerarxiya tələb edir. Bu da öz növbəsində dərsliklərin hazırlanmasında fənn kurikulumu və taksonomiyanın tələblərinə uyğunlaşmağı gündəmə gətirir. Dinləyib-anlamaq və danışmaq inkişafın təməlidir. Buna görə də bu bacarıqların düzgün formalaşdırılmasına xüsusi diqqət ayrılmalıdır.

Məqələdə X sinif Azərbaycan dili (tədris dili) dərsliyində yer alan və fənnin "dinləyib-anlama və danışma" məzmun xətti çərçivəsində təqdim olunan tapşırıqların yenilənmiş Blum taksonomiyası üzrə paylanması və təhlili öz əksini tapıb. Tədqiqat zamanı taksonomiyanın iki ölçüsü – bilik və idrak prosesləri əsasında bölgü aparılıb. Dərslikdə dinləyib-anlama və danışma məzmun xəttinə uyğun olan bütün tapşırıqlar: nömrələnən, nömrələnməyən, mətn daxili, mətndən sonra, mətnlə birbaşa əlaqəli, müstəqil olmaqla cəmi 194 sual və tapşırıq tədqiqata cəlb olunaraq taksonomiyanın müəyyən səviyyələri üzrə paylanma faizi (sayı), təhlili və gəlinən nəticələr öz əksini tapıb. Tədqiqatın əsas məqsədi dərslikdə yer alan tapşırıqların idrak səviyyələri üzrə təsnifatını aparmaqla, onların şagirdlərdə tənqidi və yaradıcı düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək potensialını dəyərləndirməkdən ibarətdir.

Açar sözlər: Bilik növləri, idrak prosesləri, Blum taksonomiyası, Azərbaycan dili, dərsliklər, dinləyib-anlama, danışma məzmun xətti.

ANALYSIS OF TASKS BASED ON THE LISTENING COMPREHENSION AND SPEAKING CONTENT LINE ACCORDING TO THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY

FIDAN ABDINOVA, Master's Student at SABAH Groups, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: f.abdin25@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-3230-9446>

ELZA SAMADLI, Associate Professor in the School of Humanities, Education and Social Sciences, Instructor in the SABAH Groups Project, Khazar University. E-mail: elza.samadova@eatda.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-3831-3112>

To cite this article:

Abdinova F., Samadli E. (2025). Analysis of Tasks Based on the Listening Comprehension and Speaking Content Line According to the Revised Bloom's Taxonomy. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 712, Issue III, pp. 37–46

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1007

Article history

Received: 22.04.2025

Accepted: 14.05.2025

ABSTRACT

Textbooks, as one of the main resources in the educational process, along with the questions and tasks they contain, play a crucial role in the development of students' knowledge and skills. The design of these questions and tasks requires a specific hierarchical structure. Consequently, it is essential to align textbook development with the subject curriculum and its associated taxonomy. Listening comprehension and speaking are foundational language skills; therefore, special attention should be paid to their proper development.

This article examines the classification and analysis of tasks presented under the "Listening Comprehension and Speaking" content line in the Grade 10 Azerbaijani Language (Instructional Language) textbook, according to the revised Bloom's Taxonomy. During the study, the tasks were categorized according to the two dimensions of the taxonomy: the Knowledge Dimension and the Cognitive Process Dimension. In total, 194 questions and tasks related to this content line—including numbered and unnumbered items, those embedded within or following the text, and those directly related to or independent of the text—were examined. These were analyzed and distributed across specific levels of the taxonomy, and the corresponding percentages, quantitative data, and resulting conclusions were presented.

The main objective of the study is to classify the tasks included in the textbook according to cognitive levels and to evaluate their potential to develop students' critical and creative thinking skills.

Keywords: Types of knowledge, cognitive processes, Bloom's Taxonomy, Azerbaijani language, textbook, listening comprehension and speaking content line.

GİRİŞ

Azərbaycan dili fənni ümumtəhsil müəssisələrində təhsil alan şagirdlərin dil bacarıqlarının inkişafına və təkmilləşməsinə əhəmiyyətli töhfə verir. Digər fənlərin mənimsənilməsində ana dilinin tədrisi mühüm rol oynayır. XXI əsr bacarıqları içərisində ünsiyyət əsas səriştələrdən biridir. Ana dilinin öyrənilməsi şagirdlərin ünsiyyət imkanlarını genişləndirir, onlarda nitq fəaliyyətinin növləri ilə yanaşı, düşünmə, öyrənmə və danışma bacarıqları formalaşdırır. Nəticədə, bu dil düşünmə, öyrənmə, danışma vasitəsinə çevrilir (Azərbaycan dili fənn kurikulumu, 2013). Ana dilinin tədrisində əsas məqsəd özünü şifahi və yazılı şəkildə ifadə edə bilən, oxuduqlarını və dinlədiklərini düzgün anlayan fərdlər yetişdirməkdir (Büyükiz, Hasırcı, 2013). Dilin tədrisi təkcə linqvistik deyil, eyni zamanda, kommunikativ bacarıqların formalaşmasında mühüm rol oynayır. Burada əsas məqsəd şagirdin nitq bacarıqlarında: dinləmə və danışma; oxu; yazı; dil qaydaları üzrə bilikləri formalaşdırmaq və inkişaf etdirməkdir (Azərbaycan dili fənn kurikulumu, 2023). Bütün bunlar dilin tədrisində dinləmə-anlama, danışma fəaliyyətinin əhəmiyyətini təsdiqləyən mühüm arqumentlərdəndir.

Tədris prosesində hazırda ən çox istifadə olunan və məlumatları, tapşırıqları özündə kompleks şəkildə birləşdirən əsas resurs dərsliklərdir. Dərsliklərin kurikulumuna uyğunluğu həm şagirdin inkişaf xüsusiyyətləri, həm də müəllimin dərsində istifadə edəcəyi metodikanın müxtəlifliyi baxımından vacibdir (Erkal, Çağrıtekin, 2020). Xüsusilə XXI əsrin tələblərinə cavab verən, fənnin məzmun xətləri və təlim nəticələrinə uyğun olan, şagirdlərin yaş səviyyələri və idraki bacarıqları nəzərə alınaraq hazırlanan tapşırıqlar öyrənmənin müvafiq səriştələrə yiyələnmiş şəxsiyyət kimi formalaşmasına şərait yaradır. Dərsliklər şagirdlərdə biliklərin ötürülməsi ilə yanaşı, həm də yaradıcı düşünmə, müstəqil öyrənmə və qərar qəbul etmə, təşəbbüskarlıq, onları öyrəndiyi bilikləri tətbiq etmə və tədqiqat aparma kimi səriştələrin formalaşmasına yönəlməlidir. Məhz bu səbəblərdən ana dilinin tədrisi prosesində verilən

suallar şagirdi düşünməyə, axtarış kəşf etməyə yönəldən yaradıcı suallar olmalıdır (Nəbiyeva, 2010). Nəticədə, şagirdlərin idrak fəallığını, ümumi inkişafını ləngidən mövcud “yaddaş məktəbi”ndən “təfəkkür və düşüncə məktəbi”nə keçməyə və bu əsasda ümumi təhsilin müasir modelini qurmağa nail olmalıyıq (Mərdanov, 2008).

Azərbaycan dilinin tədrisində istər oxuma-anlama, istərsə də dinləmə-anlama mətnlərinin və bu mətnlər əsasında hazırlanan sual və tapşırıqların da məhz bu xüsusiyyətləri əks etdirməsi vacibdir.

ƏDƏBİYYAT İCMALI

Dil öyrənmək iki əsas bacarığa söykənir: qavrama və danışmaq. Bu bacarıqlar fərd tərəfindən müəyyən ardıcılıqla əldə edilir. Dinləmə nitqdən şifahi və şifahi olmayan mesajları qəbul etmək, anlamaq, şərh etmək, onlara cavab vermək qabiliyyəti və effektiv ünsiyyətin açarıdır. Dinləmənin nəticəsi olan anlama isə idraki prosesin vacib nöqtəsidir (Mahmudova, 2021). Dinləmə ucadan danışan və ya oxuyan bir insanın vermək istədiyi mesajı tam olaraq anlama bacarığıdır (Özbay, 2006). Deməli, dinləmək sadəcə eşitmək deyil, eşidilən səslərə məna verməkdir. Dinləmə şifahi nitqin qavranılması, beyində mənalandırılmasıdır (Azərbaycan dili fənn kurikulumu, 2023). Gündəlik həyatda ən çox istifadə etdiyimiz qavrama prosesinin ilk addımı olan dinləmə insanın cəmiyyətə uyğunlaşmasında ən vacib addımdır. C. Riçards (2008) qeyd edir ki, dinləmə zamanı dinləyicilər dilin müxtəlif formalarda istifadəsinin fərqi varır və bunu özlərinin inkişaf etməkdə olan kommunikativ səriştələrinin bir hissəsinə çevirirlər (Alıkişiyeva, 2024).

Dinləmə anlama üçün, anlama isə danışmaq üçün yarımkeçirici xətt sayılır. Danışmaq üçün isə ilkin faza dinləməkdir (Ramizzadə, Qurbanov, 2019). Şifahi ünsiyyətin səmərəli şəkildə qurulmasının əsasında duran danışmaq və dinləyib-anlama bacarıqlarının olduğunu nəzərə alaraq bu bacarıqların integrativ şəkildə tədrisinin

həyata keçirilməsi zəruridir. Dinləmə qabiliyyəti inkişaf etmədikdə, qavrama və bununla əlaqədar danışıq problemləri insanın həm gündəlik, həm də təhsil həyatında mənfi təsirlərə səbəb olacaqdır (Çıraq, Ceran, 2021). Danışıq bacarığı oxumaq və yazmaq kimi dil bacarıqları arasında inkişaf etdirilən ilk fəaliyyətdir (Savaşkan, Özer, 2024). Dinləmə və anlama danışma ilə müşayiət olunan anlayışlardır. Məzmun xətti də məhz 2 hissədən: dinləmə və danışmadan ibarətdir. Dinləmə və danışma bacarıqlarının həm ünsiyyət qurmağa, həm də dinlədiyini anlamağa bağlı olaraq şagird nailiyyətinə birbaşa təsir etdiyi və bu məqamın məzmun xətti üzrə hazırlanacaq standartlarda, dərstdə istifadə ediləcək tapşırıqlarda nəzərə alınmalı olduğu tədqiqatçılar tərəfindən qeyd edilib (Uçkun, Səmədli, 2017).

Müasir dövrdə fərdlərdən gözlənilən tənqidi və innovativ idrak ətraf mühitlə effektiv kommunikasiya, problemlərin həlli üçün alternativlərin təqdimi, tədqiqatların aparılması, qərarların qəbulu, informasiya texnologiyalarından istifadə, həmçinin sahibkarlıq bacarıqlarının nümayiş etdirilməsidir (Durukan, Demir, 2017). Bu məqsədlə hazırlanmış kurikulum proqramları tələbələrdə bəzi yüksək səviyyəli bacarıqları formalaşdırmaq məqsədi daşıyır (Yıldırım, 2020). Azərbaycanın qoşulduğu beynəlxalq şagird qiymətləndirmələri proqramlarında arzu edilən uğurun əldə edilməməsində Azərbaycan dili təhsil proqramının, eləcə də dərslərin tədrisində istifadə edilən tapşırıqların idraki bacarıqlar aspektindən təkmilləşdirilməsinə ehtiyac olduğu müxtəlif tədqiqatlarda qeyd olunub (Səmədli, 2019).

Ümumiyyətlə, şagirdlərdə müəyyən bilik və bacarıqlar formalaşdırmaq, onları inkişaf etdirmək üçün müəyyən bir davamlılığa ehtiyac duyulur. Bu zaman həm mütəxəssislərin, həm də təhsilverənlərin istifadə etdiyi bir anlayış ortaya çıxır: taksonomiya. "Taksonomiyanın ideyası odur ki, pedaqoqların şagirdlərin bilməsini istədikləri məlumatlardan sadədən mürəkkəbə doğru iyerarxiya yarada bilirlər" (Huitt 2011). Koqnitiv sahədə ilk təsnifat olan Blum taksonomiyası Benjamin S. Blumun rəhbərliyi altında işçi qrupu tərəfindən hazırlanıb

və 1956-cı ildə "Təhsil məqsədlərinin taksonomiyası: Əl kitabı I, Koqnitiv sahə" adı ilə kitab şəklində nəşr edilib (David, Krathwohl, 2002). Blum irəli sürür ki, məntiqi təfəkkür 6 idrak səviyyəsində təsnif edilə bilər. Onlardan hər biri sadə və mücərrəddən başlayaraq, getdikcə daha mürəkkəb olana qədər iyerarxiyada yerləşir. Əsas ideya ondan ibarətdir ki, öyrənmələr analiz, sintez və qiymətləndirmə kimi daha yüksək bacarıqlara meydan oxumaq üçün, ilk növbədə, daha aşağı səviyyəli idrak qabiliyyətləri – bilik, qavrayış və tətbiqləri mənimsəməlidirlər (Benzer, Masun, 2024). Blumun tələbələri Anderson və Krasvol (2001) zamanla ortaya çıxan tənqidləri nəzərə alaraq orijinal çərçivəni təkmilləşdirməklə yenilənmiş taksonomiya hazırladılar. Burada fəaliyyət (bacarıq) strukturunda feillərlə ifadə olunan 6 kateqoriya (xatırlamaq, anlamaq, tətbiq etmək, təhlil etmək, dəyərləndirmək və yaratmaq), bilik ölçüsündə isə faktiki, konseptual, prosedural və metakoqnitiv olmaqla 4 bilik növü var (Karakəş, 2020). Blum taksonomiyası pedaqoqlar tərəfindən koqnitiv sahədə sual səviyyələrini müəyyən etmək üçün istifadə olunur (Pakpahan və digərləri, 2021). Hazırda dərslərin təşkilində geniş istifadə olunan tapşırıqla əsaslanan yanaşma şagirdlərin öz biliklərini (son məhsulu) necə nümayiş etdirdiklərini müəyyən edir. Blum taksonomiyası isə şagirdləri yekun nəticəyə aparan bu tapşırıqların yol xəritəsini yaradır (Russell, 2019).

Azərbaycanda ümumi təhsil pilləsinin hər 3 səviyyəsində (ibtidai, ümumi orta, tam orta) Azərbaycan dili fənninin ilk məzmun xətti olan dinləyib-anlama və danışma bacarıqlarının inkişafına xüsusi yer ayrılıb. Sınıflar dəyişdikcə bu bacarıqların tələbləri və şagird nailiyyətlərindən gözləntiləri dəyişsə də, artıq X sinifdə nitq bacarıqları ilə bağlı nailiyyətlər təkrar xarakter daşıyır. Uçgun və Səmədli (2017) tədqiqatında belə nəticəyə gəlir ki, Azərbaycan dili fənni kurikulumunda (2013) dinləmə və danışma üzrə məzmun standartlarında daha keyfiyyətli bir öyrənmə prosesinin təşkili üçün təhsil proqramlarının mütəmadi monitorinqinə və təkmilləşdirilməsinə ehtiyac var. Tədqiqatçılar, xüsusilə dinləyib-anlama fəaliyyətinin 2 əsas

məzmun standartı şəklində verilməsinə diqqət çəkib və bunların da, əslində, mahiyyət etibarilə bir-birindən çox fərqlənmədiyini qeyd ediblər.

METODOLOGIYA VƏ TƏDQIQAT SUALLARI

Tədqiqatda “Azərbaycan dili dərslində” yer alan sual və tapşırıqların təhlili üçün keyfiyyət metodundan istifadə olunub. Keyfiyyətli tədqiqat “müşahidə, müsahibə və sənəd təhlili kimi keyfiyyətli məlumat toplama üsullarından istifadə edildiyi, təbii mühitdə qavrayış və hadisələri real və vahid şəkildə ortaya çıxarmaq üçün keyfiyyətli bir prosesin izləndiyi tədqiqat” (Yıldırım, Şimşek, 2011) olaraq təyin edilir. İlk olaraq, sənəd təhlili texnikasından istifadə edilərək, X sinif dərsləri, Azərbaycan dili fənn kurikulumu, taksonomiya ilə əlaqədar bir sıra yazılar tədqiqata cəlb olunub. Tədqiqatda idrak taksonomiyasının iki ölçüsündən (bilik və idrak prosesləri) istifadə olunaraq, X sinif “Azərbaycan dili (tədris dili)” dərslərində yer alan dinləyib-anlama və danışma məzmun xəttinə uyğun bütün sualların paylanması, bölmələr üzrə hər bir səviyyəyə uyğun tapşırıqların işlənmə statistikasını aparılıb. Təhlil zamanı dərslərdə yer alan bütün sual və tapşırıqlar (mətdaxili, mətdən sonra, bir tapşırığın tərkibindəki bir neçə sual, nömrələnən və nömrələnməyən tapşırıqlar) nəzərə alınır. Bəzən bir tapşırığın daxilində bir neçə bacarığın eyni anda yoxlanılmasına rast gəlinib və onların hər biri ayrı-ayrılıqda hesablanıb.

Tədqiqatın sualları aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilib:

1. *Dinləyib-anlama və danışma məzmun xəttinə uyğun olan tapşırıqlar bilik səviyyələri üzrə necə paylanıb?*

2. *Dinləyib-anlama və danışma məzmun xəttinə uyğun olan tapşırıqlar idrak prosesləri mərhələləri üzrə necə paylanıb?*

3. *Dərslərdə yer alan hər bir bölmə üzrə bu suallar necə paylanıb?*

4. *Yuxarı idrak səviyyəsinə uyğun tapşırıqlara nə dərəcədə yer verilib?*

TƏHLİL

Azərbaycan dili fənninin birinci məzmun xətti olan “dinləyib-anlama və danışma” üzrə aparılıb. Bu məzmun xəttinə uyğun tam orta təhsil səviyyəsindəki təlim nəticələrinə baxsaq, şagird müxtəlif məlumatlara münasibət bildirməli, müzakirə aparmalı, istinadlarla fikrini əsaslandırmaqlı və köməkçi nitq vasitələrindən istifadə etməklə danışmalıdır. Məzmun xətti 2 bir-biri ilə əlaqəli əsas standartdan ibarətdir: *1.1 Dinlədiyi fikri dəyərləndirir; 1.2. Şifahi nitq bacarıqları nümayiş etdirir.* Dinləyib-anlamada əsas məqsəd şifahi informasiyanı qəbul edib onunla bağlı mühakimə yürütmək bacarığı formalaşdırmaqdır. Düşünmə prosesinin həyata keçirilməsində sözlərdən istifadə olunur. Düşünmə və öyrənmə proseslərində əldə olunmuş biliklər danışma vasitəsilə reallaşdırılır (Azərbaycan dili fənn kurikulumu, 2013).

X sinif “Azərbaycan dili (tədris dili)” dərsləri 4 bölmədən ibarətdir. Bu bölmələrin hər biri mətnin adı ilə adlandırılan yarım bölmələrdən təşkil olunub. I və III bölmə 5, II bölmə 6, IV bölmə isə 7 mətndən ibarətdir. Bu mətnlər həm nəsr şəklində məlumatlandırıcı və ya bədii, həm də nəzm şəklində olan parçalardan ibarətdir. Hər yarım bölmədə fənnin məzmun xətlərinə uyğun tapşırıqlar öz əksini tapıb. Dərslərdə yer alan tapşırıqlar şərti olaraq 2 tiptədir. Bunlar nömrələnən (1, 2, 5 və s.) və nömrələnməyən tapşırıqlardır. Nömrələnməyən sual və tapşırıqlar dedikdə, mətn daxilində, mətdən və ya hər hansı kiçik parçadan sonra, eyni zamanda, bir tapşırığın daxilində yer alan bir neçə sual nəzərdə tutulur. Dərslərdə bunun nümunələri çoxdur. Belə olmasına səbəb isə şagirdlərin zəhnini daim işlək saxlamaqla, onları müxtəlif aspektlərdən düşünməyə məcbur etməkdən irəli gələ bilər. Əlbəttə, bu, məqsəduyğun olsa da, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasına, tapşırıq növlərinin və onların müəyyən bilik və bacarıqlar üzrə paylanması müəyyən balansın gözlənilməsinə ehtiyac yaranır. Bununla yanaşı, tapşırıqlar şagirdlərə ya mətnlə birbaşa əlaqəli (T4. Mətnin giriş, əsas, nəticə

Cədvəl 1

Bütün dərslük üzrə dinləyib-anlama və danışma bacarıqlarını formalaşdıran tapşırıq növlərinin idrak prosesləri ölçüsünə uyğun paylanmasının ümumi statistikasını

Bölmə	Xatırlamaq	Anlamaq	Tətbiq etmək	Təhlil etmək	Dəyərləndirmək	Yaratmaq
I (62)	11 (17.74%)	20 (32.25%)	3 (4.83%)	14 (22.58%)	12 (19.35%)	2 (3.22%)
II (34)	8 (23.5%)	18 (52.9%)	0	4 (11.7%)	3 (8.8%)	1 (2.9%)
III (62)	5 (8.06%)	25 (40.32%)	1 (1.61%)	15 (24.19%)	15 (24.19%)	1 (1.61%)
IV (36)	5 (13.8%)	17 (42.2%)	0	6 (16.6%)	6 (16.6%)	2 (5.5%)
Cəmi (194)	29 (14.94%)	80 (41.23%)	4 (2.06%)	39 (20.10%)	36 (18.55%)	6 (3.09%)

hissələrini müəyyənləşdirib hər hissəsini 1-2 cümlə ilə ifadə edin. s.29), bəziləri isə müstəqil, mətnlə əlaqəsi olmadan (T 20. KİV-də orfoqrafik, yoxsa orfoepik normanın daha çox pozulduğunu müəyyənləşdirin. Səbəbini izah edin. s.48) təqdim olunur.

I məzmun xətti üzrə dərslükdə yer alan 4 bölmə və ümumi olaraq 194 tapşırıq təhlil edilib. Cədvəl 1-ə əsasən deyə bilərik ki, ən çox tapşırıq “anlamaq” səviyyəsinə aiddir (f=80, 41.23%). Bu, şagirdlərin məzmunu anlaması, izah etməsi, ümumiləşdirmə, nəticə çıxarma, boşluq doldurma kimi bir sıra bacarıqların formalaşdırmasına işarə edir. (T8. Qüsurlu cümlələri düzgün deyin. s.19). İkinci ən çox rast gəlinən tapşırıqlar isə “təhlil etmək” səviyyəsinə aiddir (f=39, 20.10%). (T2. Bölmənin epigrafını mətnin epigrafi ilə əlaqələndirin, fikirlərinizi əsaslandırın. s.97).

Yüksək idraki bacarıqlardan olan “dəyərləndirmək” mərhələsinə aid suallar da üçüncü ən çox rast gəlinən tapşırıqlardandır. (T4. Fərid Ələkbərlinin vətəndaşlıq mövqeyini, xalq qarşısındakı xidmətlərini dəyərləndirin. s.147). Ümumiyyətlə, yüksək idraki bacarıqlara aid tapşırıqların çox olması öyrənənlərdə tənqidi və yaradıcı düşünmə bacarıqlarının inkişafına təkan verir. Təəssüf ki, I bölmədə az yer alan tapşırıqlardan biri məhz yaratmaq mərhələsinə aiddir (f=6, 3.09%). Bu, şagirdlərin yeni fikir və düşüncələrini ifadə etmək üçün imkanlarının məhdud olduğunu göstərir. Yuxarı idrak səviyyəsinə aid olan tapşırıqların ümumi sayı 81-dir. Taksonomiya sadədən mürəkkəbə doğru bir iyerarxiyadır. Buna görə də yuxarı

səviyyəsinin bacarıqlarını formalaşdırmaq, ilk növbədə, aşağı idrak səviyyəsinə aid tapşırıqların icrasından keçir. Belə ki, xatırlamaq mərhələsində 29, anlamaq mərhələsinə 80, tətbiq etmək mərhələsində isə sadəcə 4 tapşırıq var. Dərslükdə aşağı səviyyəli bacarıqlara aid 113 sual və tapşırığın dərslükdə yer alması dərslükdə yüksək idraki bacarıqlardan daha az (81) istifadə olunduğu qənaətinə gəlməyə əsas yaradır. Tətbiq etmək mərhələsində sadəcə 4 tapşırığın olması isə mənfi nüansdır. Bu, şagirdlərə öyrəndiklərini əyani olaraq göstərməyə imkan vermir. Təhlil onu göstərir ki, burada anlamaq mərhələsinə daha çox diqqət ayrılıb, tətbiq etmək mərhələsinin isə kritik səviyyədə azlığı müşahidə edilib.

Dərslüyün I bölməsi 5 mətndən ibarətdir. Burada dinləyib-anlama və danışma məzmun xəttinə uyğun 62 tapşırıq öz əksini tapıb. Ən çox anlamaq (f=20, 32.25%), ən az isə yaratmaq (f=2, 3.22%) mərhələsində istifadə olunan tapşırıqlara rast gəlinir. Xatırlamaq (f=11, 17.74%), təhlil etmək (f=14, 22.58%) və dəyərləndirmək (f=12, 19.35%) mərhələləri isə təxminən bərabər paylanıb.

II bölmə 6 mətndən ibarətdir. Ən çox istifadə olunan tapşırıqlar “anlamaq” (f=18, 52.9%), ən az isə “tətbiq etmək” (f=0) səviyyəsinə aiddir. Aşağı idrak mərhələsinə aid sualların üstünlüyü (f=26, 76.4%), “yaratmaq” mərhələsində isə sadəcə 1 tapşırığın olması şagirdlərin yeni fikirlər formalaşdırmaq, ideyalar ortaya qoymaq üçün məhdud imkanları olduğunu göstərir. Məsələn: “Hansı hikmətli fikir şairin dedikləri ilə üst-üstə düşür? – anlama (s.86); Şəkillərə

əsasən şifahi şəkildə mətn qurun – yaratmaq (s.78)”.
 III bölmə 5 mətndən ibarətdir. “Anlamaq” səviyyəsi bu bölmədə də üstünlük təşkil edir (f=25, 40.32%). “Təhlil etmək” və “dəyərləndirmək” mərhələsinin tapşırıqları bərabər paylanıb (f=15, 24.19%), “tətbiq etmək” və “yaratmaq” mərhələsində isə sadəcə 1 sualdan istifadə olunub (1.61%). “Xatırlamaq” mərhələsinə aid 5 sualın olması dərslərdə faktları, terminləri və digər əsas məlumatları xatırlamağa yönəlmiş fəaliyyətlərin olmasına işarə edir. Məsələn: “Mətnin adı ilə ideyası arasında bağlılıq varmı? – anlamaq (s.97); Dialoqu verilən 2 fərqli formada canlandırın – yaratmaq (s.105)”.
 Son fəsil olan IV bölmədə 7 mətn verilib. Dərslərin bu bölməsində “anlamaq” mərhələsi yenə öz dominantlığını saxlayaraq 17 tapşırığın həlli zamanı istifadə olunub (42.2%). Yüksək idrak səviyyələrindən olan “təhlil etmək” və “dəyərləndirmək” mərhələsinə aid tapşırıqların sayı bərabərdir (f=6, 16.6%). “Yaratmaq” mərhələsində 2 sual (5.5%), “tətbiq etmək” mərhələsində isə ümumiyyətlə, heç bir tapşırıq yoxdur. Məsələn: “Mətnə əsasən F.Ələkbərlinin vətəndaşlıq mövqeyini və xalq qarşısındakı xidmətlərini dəyərləndirin – dəyərləndirmək (s.147)”.
 Cədvəl 2-də isə dərslərdə yer alan dinləmə-anlama və danışma məzmun xəttinə uyğun Blum idrak taksonomiyasının 6 səviyyəsi üzrə 194 tapşırığın 4 bilik səviyyəsinə uyğun

paylanması öz əksini tapıb. Tapşırıqların böyük əksəriyyəti (f=131, 67.52%) “konseptual” səviyyəyə aiddir. Ən çoxdan az doğru anlamaq, təhlil etmək və dəyərləndirmək mərhələlərində istifadə olunub. Bu, daha çox təlim materiallarının ümumiləşdirilməsinə, nəticə çıxarılmasına, prinsiplərin dərk edilməsinə, müqayisələrə yönəldiyini göstərir. Növbəti ən çox rast gəlinən bilik növü isə “faktual” bilikdir (f=30, 15.46%). Bu səviyyənin sadəcə bir sualı anlamaq mərhələsinə, digər 29 sualı isə xatırlamaq mərhələsinə aiddir. Nisbətən daha az rast gəlinən bilik növünə aid tapşırıqlar prosedural səviyyəyə aiddir (f=23, 11.85%). Prosedural biliyə xatırlamaq mərhələsi xaric digər bütün səviyyələrdə rast gəlmək mümkündür. Bu da şagirdlərin öyrəndiklərini müəyyən bir ardıcılıqla, sistemləşdirilmiş şəkildə istifadə etməsinə kömək edir. Bölmə üzrə az tapşırıq isə metakognitiv bilik səviyyəsindədir (f=10, 5.15%). Bu da şagirdlərin öz öyrənmə prosesləri haqqında düşüncələrinə, onları tənzimləməsinə məhdudiyət qoyur. Metakognitiv biliyə dəyərləndirmə mərhələsində rast gəlinir və bu iki səviyyə bir tapşırıqda ahəng yaratmış olur.
 I bölmədə yer alan tapşırıqlara əsasən deyə bilərik ki, anlamaq səviyyəsinə aid tapşırıqlarda “konseptual” bilik üstünlük təşkil edir (f=41, 66.12%). Bu, şagirdlərə məzmunu anlamaq və məlumatı yenidən istifadə etmək imkanı verir. Lakin “prosedural” (f=8, 12.9%) və “metakognitiv” (f=2, 3.22%) bilik növlərinə uyğun

Cədvəl 2 Bütün dərslərdə üzrə dinləyib-anlama və danışma bacarıqlarını formalaşdıran tapşırıq növlərinin bilik ölçüsünün növlərinə (faktual, konseptual, prosedural və metakognitiv) uyğun paylanmasının ümumi statistikasını

Faktual	Konseptual	Prosedural	Metakognitiv	
Xatırlamaq	29			
Anlamaq	1	75	4	
Tətbiq etmək			4	
Təhlil etmək		34	5	
Dəyərləndirmək		22	4	10
Yaratmaq			6	
Cəmi (194)	30 (15.46%)	131 (67.52%)	23 (11.85%)	10 (5.15%)

tapşırıqların digərlərindən az olması balansın pozulmasına səbəb olur. Məsələn: “Dil dedikdə nə başa düşürsünüz? – faktual, (s.14); Müsahibədə sizi razı salan və qane etməyən fikirləri müəyyənləşdirin – konseptual (s.43)”.

II bölmədə “konseptual” bilik növünə aid tapşırıqların üstünlüyü (f=21, 61.76%) şagirdlərin məzmunu daha yaxşı anlamasına yönəlib. Maraqlıdır ki, bu bilik növündən sadəcə anlamaq deyil, eyni zamanda təhlil etmək və dəyərləndirmək mərhələsində də istifadə edilib. Bu bölmədə metakoqnitiv bilik səviyyəsinə aid heç bir sual və tapşırığa rast gəlinmir. Məsələn: “Mətnlərin xülasəsini verin – konseptual (s.72); Hansı fikir mətnə öz əksini tapmayıb? – faktual (s.64)”.

III bölməyə əsasən “prosedural” (f=8, 12.9%) və “metakoqnitiv” (f=7, 11.29%) biliklərin bölmə üzrə paylanması, demək olar ki, bərabərdir. Prosedural bilikdən anlamaq, tətbiq etmək, təhlil etmək, dəyərləndirmək, hətta yaratmaq mərhələsində olan tapşırıqlarda belə, istifadə olunub. Digər bölmələrdən fərqli olaraq metakoqnitiv səviyyəyə uyğun tapşırıqlardan istifadə şagirdlərin yüksək idraki bacarıqlarının formalaşmasında onlara müəyyən imkanlar yaradır. Xüsusilə bu tapşırıqların dəyərləndirmə mərhələsində olması bir-birini tamamlayan nüansdır. Məsələn: “Mətnə əsasən hansı qardaşa daha çox üstünlük verdiniz? Niyə? – konseptual (s.121); Mətnin ikinci hissəsində işlənmiş atalar sözünü tapın, onu eyni mənalı məsəl ilə əvəz edin – prosedural (s.129)”.

IV bölmədə “konseptual” biliyə aid olan tapşırıqlar digər bölmələrdə olduğu kimi, üstünlük təşkil edir (f=26, 72.2 %). Daha çox ümumiləşdirmə, nəticə çıxarma kimi tapşırıqları əhatə edən bu bilik anlamaq mərhələsində daha çox istifadə olunur. Prosedural bilik anlamaq (f=1), dəyərləndirmək (f=1) və yaratmaq (f=2) mərhələsində təxminən bərabər miqdarda paylanıb. Bu da şagirdlərdən bir neçə qaydaya uyğun, müəyyən ardıcılıqla tapşırığı icra etmə bacarığı tələb edir. Metakoqnitiv bilik isə sadəcə dəyərləndirmə mərhələsində istifadə olunaraq, ən az rast gəlinən bilik növüdür.

NƏTİCƏ VƏ TƏKLİFLƏR

Araşdırma nəticəsində qənaətə gəlinib ki, dərslərdə “dinləmə” adı altında mətn və ya tapşırıqlar yoxdur. X sinifdə “Dinlədiyiniz fikri anladığınızı nümayiş etdirir” əsas standartı mövcud olsa da, metodik vəsaitdə dinləmə şagird təqdimatlarının dinlənməsi kimi şərh olunur. Halbuki dinləmə-anlama bacarıqlarının inkişafı üçün mətn parçalarının dinlənməsi və ona uyğun tapşırıqlar nəzərdə tutulmalıdır.

Dərslərdə ifadə yazı zamanı dinlənən mətnlər yazı məzmun xəttində yer alır, lakin məqsəd yazı vərdişlərini yoxlamaq olduğundan, bu mətnlər dinləmə-anlama məzmun xəttinə uyğun hesab edilmir. Dərslərdə yer alan tapşırıqlar və onların məzmun xətlərinə olan uyğunluğu bir-biriləri ilə inteqrasiya olunan şəkildə öz əksini tapıb. Belə ki, bir mətnin hansı üsluba aid olduğunu müəyyənləşdirmək dil qaydasını bilməyi tələb edir, lakin tapşırıq şagirddən onu düzgün əsaslandırmaqla fikrini ifadə etməyi tələb edir. Bu zaman qiymətləndiriləcək xüsusiyyət məhz şagirdin fikrini düzgün ifadə etmək, danışmaq olduğu üçün bu tipdə tapşırıqlar məhz dinləyib-anlama və danışma bölməsində öz əksini tapır. (T7. Birini seçib fikrinizi əsaslandırın. Mətn bədii mətn, elmi mətn, nə bədii, nə də elmi mətn, çünki s.19).

Blum taksonomiyasına uyğun sualların səviyyələri üzrə balanslı paylanması, həm mətn-daxili, həm də mətnlə əlaqəli suallarda müxtəlifliyin təmin edilməsi vacibdir. Əzbər və ümumiləşdirilmiş biliklərin praktikada tətbiq olunması təhsilçilərin məlumatı sadəcə faktoloji deyil, həm də təcrübi olaraq öyrənməsi önəmlidir. Bu məqsədlə “tətbiq etmək” mərhələsinə aid suallar artırılmalı, prosedural biliyə yer verilməlidir.

Şagirdlərdə tənqidi və yaradıcı düşünmə bacarıqları formalaşdırmaq və inkişafına şərait yaratmaq üçün yüksək səviyyəli idrak bacarıqlarına (təhlil etmək, dəyərləndirmək, yaratmaq) uyğun sual və tapşırıqların sayı artırılmalı və müvafiq olaraq bilik səviyyələrinə uyğun bərabər paylanmalıdır.

İdrak prosesləri mərhələlərində olduğu kimi, bilik ölçüsünün növləri arasında da balans və ardıcılıq qorunmalı, xüsusilə prosedural biliyə aid tapşırıqların sayı artırılaraq idrak prosesləri mərhələləri ilə uyğunlaşdırılmalıdır. Şagirdlərin düşünmə bacarıqlarını, öyrənmə strategiyalarını və özünüqiymətləndirmə qabiliyyətini inkişaf etdirmək üçün tədrisə metakognitiv tapşırıqlar daxil edilməlidir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Ağayeva, N. (2024). Dinləmə mətnlərində istifadənin pedaqoji-psixoloji şərtləri. Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi, №2 (280), s. 74-82.
- 2 Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün Azərbaycan dili üzrə təhsil proqramı (kurikulumu). I-XI siniflər. (2013). Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, Təhsil Problemləri İnstitutu.
- 3 Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün Azərbaycan dili üzrə təhsil proqramı (kurikulumu). I-XI siniflər. (2023). Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, Təhsil İnstitutu.
- 4 Benzer, A., & Masun, A.F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki eğilimler. International Journal of Languages' Education and Teaching, 12(1), 1-24.
- 5 Büyükkiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadil eğitiminde konuşma becerisinin yeri. Okuma-Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1 (1), 57-63.
- 6 Çırak, F. ve Ceran, D. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının dinleme/ izleme yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi. Çukurova Araştırmaları, 7(1), 134-144.
- 7 David, R., Krathwohl, A. (2002). Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview theory into practice, Volume 41, Number 4, Autumn Copyright College of Education, The Ohio State University.
- 8 Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloomun yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi, 6(3), 1619-1629.
- 9 Erkal, M., Çağrıtekin D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) türkçe ders kitaplarındaki metnlerle uyumu. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-AİCUSBED 6/2 Ekim 433-450.
- 10 Hacıyev, T., Bektaş, S., Hüseynova, Y. (2022). Ümumi təhsil müəssisələrinin 10-cu sinifləri üçün Azərbaycan dili (tədris dili) fənni üzrə dərslik. Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, Şərq-Qərb nəşriyyatı.
- 11 Karakaş, Y.Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 315-325.
- 12 Məmmədova, K. (2024). Azərbaycan dili dərslərində oxu təliminin formalaşdırılması imkanları. Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi, №3 (281) s. 41-47.
- 13 Mərdanov, M. (2008). Ümumi təhsildə yeni məzmun, yeni dərsliklər və yeni qiymətləndirmə sistemi. Kurikulum jurnalı, №4.
- 14 Mərdanova, S.M. (2019). Azərbaycan dili və nitq mədəniyyəti (mühazirə mətnləri) Bakı, Elm və Təhsil.
- 15 Nəbiyeva, Ş. (2010). Ana dili tədrisi metodikasının aktual problemləri (metodik vəsait). ADPU-nun mətbəəsi.
- 16 Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- 17 Pakpahan, S.F., Pakpahan, S., Purba, I.D.S. & Nasution, J. (2021). Analysis reading comprehension questions by using revised Bloom's Taxonomy on Higher order thinking skill (HOTS). IDEAS: Journal on English language teaching and learning.
- 18 Ramizzadə, N., Qurbanov, V. (2019). Azərbaycan dili təliminə maraq yaradılmasında dinləmə mətnlərindən istifadə təcrübəsinə dair. Dil və ədəbiyyat jurnalı.
- 19 Savaşkan, V., & Özer, N. (2024). Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 8(2), 303-316. <https://doi.org/10.32960/uead.1524502>
- 20 Səmədli, E. (2019). Azərbaycanlı şagirdlərin PIRLS-2016 nəticələrinin təhlili. Azərbaycan məktəbi, №1 (686), s. 11-23.

- ²¹ Şentürk, R. (2023). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme: görev biçimlerinin türkçe der kitaplarında görünümü ve sınıflandırılması. Doktora tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ²² Uçgun, D., Samedli, E. (2017). Azərbaycan dili öğretim programındaki dinleme-konuşma kazanımlarına eleştirel bir baxış. IV Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu. 26-28 nisan, Nigde, 237-246.
- ²³ Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Araştırma yöntemleri dizisi 1. Ankara, Seçkin yayıncılık.
- ²⁴ <https://core.ac.uk/reader/270223220>
- ²⁵ [https://www.anl.az/down/meqale/bdu_dil_edebiyat/2021/03/80\(meqale\).pdf](https://www.anl.az/down/meqale/bdu_dil_edebiyat/2021/03/80(meqale).pdf)
- ²⁶ <https://tehsiljurnali.az/mektebmuellim/1290-azrbaycan-dili-drslrind-dinlyib-anlama-v-danm-ann-tkili-sullar.html>
- ²⁷ [https://www.anl.az/down/meqale/bdu_dil_edebiyat/2021/03/80\(meqale\).pdf](https://www.anl.az/down/meqale/bdu_dil_edebiyat/2021/03/80(meqale).pdf)

ÜMUMİ TƏHSİL PİLLƏSİNDƏ ŞAĞIRD NAILİYYƏTLƏRİ TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNƏ NƏZARƏTİN ƏSAS VASİTƏSİ KİMİ

İLHAM CAVADOV

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun direktor müavini. E-mail: i.cavadov@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0004-8522-320X>

Məqaləyə istinad:

Cavadov İ. (2025). Ümumi təhsil pilləsində şagird nailiyyətləri təhsilin keyfiyyətinə nəzarətin əsas vasitəsi kimi. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (712), səh. 47–52

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1010

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.08.2025

Qəbul edilib: 09.09.2025

ANNOTASIYA

Məqalədə ümumi təhsil pilləsində şagird nailiyyətlərinin təhsilin keyfiyyətinə nəzarətin əsas vasitəsi kimi rolu araşdırılır. Qeyd olunur ki, şagirdlərin bilik, bacarıq və səriştələrinin monitorinqi tədris prosesinin səmərəliliyinin qiymətləndirilməsi, mövcud çatışmazlıqların aşkarlanması və təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi baxımından böyük əhəmiyyət kəsb edir. Təhsilin keyfiyyətinin şagirdlərin əldə etdiyi nəticələrə əsasən ölçülməsi, bu ölçmələr nəticəsində müvafiq qabaqlayıcı tədbirlərin görülməsi isə tədris prosesinin davamlı təkmilləşdirilməsi və təhsil məqsədlərinə vaxtında və səmərəli formada çatmaq üçün vacib şərtidir. Bu yanaşma təhsil sistemində şəffaflığı təmin edir, müəllim və şagirdlərin fəaliyyətini optimallaşdırır və ümumilikdə təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edir. Buna görə də təhsildə keyfiyyətə nəzarət sistemi şagird nailiyyətlərinə əsaslanan obyektiv, sistemli və elmi yanaşmalar əsasında qurulmalıdır.

Məqalədə elmi mənbələrə istinadla təhsildə keyfiyyətə nəzarətin təlim prosesində motivasiyaedici roluna və şagirdlərin özünü təhlil etməsinə, məsuliyyət hissəsinin formalaşmasına verdiyi töhfəyə xüsusi diqqət yetirilir. Bu baxımdan təhsildə keyfiyyət göstəricilərinin dəqiq müəyyənləşdirilməsi, qiymətləndirmə alətlərinin təkmilləşdirilməsi və pedaqoji kollektivlərin bu sahədə davamlı peşəkar inkişafının təmin olunması zərurəti vurğulanır. Bildirilir ki, müasir şəraitdə həm nəzəri, həm də praktik səviyyədə təhsildə idarəetmənin təkmilləşdirilməsi və keyfiyyət mədəniyyətinin formalaşdırılması təhsilin davamlı inkişafı və rəqabət qabiliyyətinin artırılması üçün vacib şərtidir.

Açar sözlər: Təhsilin keyfiyyəti, keyfiyyətə nəzarət, keyfiyyət təminatı, şagird nailiyyəti, təlim mühiti.

STUDENT ACHIEVEMENTS AT THE GENERAL EDUCATION LEVEL AS A KEY TOOL FOR MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION

ILHAM JAVADOV

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Deputy Director, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: i.cavadov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0009-0004-8522-320X>

To cite this article:

Javadov I. (2025). Student Achievements at the General Education Level as a Key Tool for Monitoring the Quality of Education.. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 712, Issue III, pp. 47–52

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1010

Article history

Received: 08.08.2025

Accepted: 09.09.2025

ABSTRACT

This article explores the role of student achievements at the general education level as a key tool for monitoring the quality of education. It emphasizes that assessing students' knowledge, skills, and competencies is crucial for evaluating the effectiveness of the teaching process, identifying shortcomings, and improving educational outcomes. Measuring education quality through student performance and implementing preventive measures based on these results are essential for the continuous enhancement of teaching practices and the timely and effective achievement of educational goals. Such an approach ensures transparency in the education system, optimizes the work of both teachers and students, and ultimately contributes to raising the quality of education. Therefore, the education quality control system should be based on objective, systematic, and scientifically grounded approaches centered on student achievements.

Drawing on scientific sources, the article highlights the motivational role of quality control in the teaching process and its contribution to students' self-assessment and sense of responsibility. In this context, the importance of clearly defining quality indicators, improving assessment tools, and ensuring the continuous professional development of teachers is underscored. The paper concludes that, under modern conditions, enhancing education management at both theoretical and practical levels and fostering a culture of quality are essential for the sustainable development and competitiveness of education.

Keywords: Quality of education, quality control, quality assurance, student achievement, learning environment.

Müasir dövrdə təhsilin keyfiyyəti ölkələrin sosial-iqtisadi inkişafında həlledici rol oynayan əsas strateji sahələrdən biri hesab olunur. Keyfiyyətli təhsil yalnız şagirdlərin bilik və bacarıqlarının inkişafı ilə məhdudlaşmır, həm də onların cəmiyyətə fəal, məsuliyyətli və yaradıcı fərdlər kimi inteqrasiyasını təmin edən mühüm amildir¹. Bu baxımdan, ümumi təhsil pilləsində təhsilin keyfiyyətinə nəzarət mexanizmlərinin səmərəliliyi, ilk növbədə, şagird nailiyyətlərinin obyektiv şəkildə qiymətləndirilməsi ilə sıx bağlıdır. Şagirdlərin bilik, bacarıq və səriştələrinin ölçülməsi, təlim prosesinin keyfiyyətinin müəyyənəşdirilməsi və təkmilləşdirilməsi üçün əsas vasitə kimi çıxış edir.

Ümumtəhsil məktəblərində təhsilin keyfiyyətinə nəzarət tədris prosesinin ən vacib elementlərindən biridir, çünki istifadə olunan tədris vasitələrinin və metodlarının səmərəliliyini qiymətləndirməyə, müvafiq təhlillər əsasında mümkün çatışmazlıqları müəyyən etməyə imkan verir. Bundan əlavə, nəzarət şagirdlərin öz bilik səviyyələrini təkmilləşdirməyə stimül verir və onlarda yüksək nəticələr əldə etmək istəyi yaradır.

Bu mənada ümumtəhsil məktəblərində təhsilin keyfiyyətinə nəzarət kortəbii şəkildə deyil, məqsədyönlü, planlı və sistemli yanaşma əsasında həyata keçirilməlidir. Bu nəzarət prosesi yalnız ümumi müşahidələrlə məhdudlaşmamalı, konkret fəaliyyət planına əsaslanmalı və əvvəlcədən hazırlanmış elmi-metodik yanaşmalara söykənməlidir. Xüsusilə, şagirdlərin bilik və bacarıqlarının monitorinqi üçün təlim tapşırıqlarının məqsədmüvafiq, məzmun və forma baxımından standartlara uyğun şəkildə hazırlanması son dərəcə vacibdir. Bu tapşırıqlar şagird nailiyyətlərini obyektiv şəkildə qiymətləndirməyə imkan verməli və nəticələr üzrə təlimin səmərəliliyi barədə dəqiq məlumat təqdim etməlidir.

Bu baxımdan, təhsilin keyfiyyətinə nəzarət prosesinin vahid yanaşma və alqoritm əsasında

təşkili zəruridir. Belə bir alqoritm həm qiymətləndirmə meyarlarını, həm də istifadə olunan metod və vasitələri sistemləşdirərək, məktəbdaxili keyfiyyət təminatı sisteminin səmərəliliyini artırmağa xidmət edir. Bu həm də müəllimlərin və məktəb rəhbərlərinin təlimin nəticələrinə əsaslanan qərar qəbul etməsini asanlaşdırır, təlim prosesinin təkmilləşdirilməsinə şərait yaradır və ümumilikdə təhsildə şəffaflığı və hesabatlılığı gücləndirir.

Son illərdə təhsildə keyfiyyətə nəzarət və onun idarə olunmasının təşkili ilə bağlı məsələlər ölkəmizdə intensiv şəkildə araşdırılıb və bu sahədə müxtəlif yanaşmalar, modellər və tətbiq mexanizmləri təklif olunub. A.O. Mehrabovun tədqiqatlarında əsas diqqət keyfiyyətin ölçülməsi, qiymətləndirilməsi, idarəetmə proseslərinə inteqrasiyası və davamlı inkişafın təmin olunmasına yönəlir. Bununla yanaşı, alim tərəfindən mövcud problemlərin aradan qaldırılması və daha səmərəli keyfiyyət təminatı sistemlərinin formalaşdırılması istiqamətində sanballı elmi əsaslı tövsiyələr hazırlanıb (Cabbarov, 2015).

Bu yanaşma bəzi tədqiqatçıların təhsilin keyfiyyətini birbaşa öyrənənlərin təlim nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi ilə əlaqələndirməsi fikrini dəstəkləyir. Çünki təlim nəticələrinin obyektiv şəkildə qiymətləndirilməsi keyfiyyətin idarə olunan, ölçülə və inkişaf etdirilə bilən bir prosesə çevrilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. "Təhsildə keyfiyyət dəyişikliyinə nail olmaq üçün bir çox çağırışlar da mövcuddur. İlk növbədə, təhsilin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi və biliyin ölçülməsi istiqamətində ciddi islahatlara ehtiyac vardır... Müasir dövrün tələblərinə cavab verən və müxtəlif illər üzrə təhsildə keyfiyyət dəyişikliklərini düzgün müqayisə etmək imkanı yaradan yeni mexanizmlərin tətbiqi qarşıda duran ən mühüm vəzifələrdən biridir... Qiymətləndirmə yalnız hansısa faktları sadəcə qeydə almaqdan ibarət olmayıb, mahiyyətə şagirdlərin yaradıcılıq, düşünmə, yazı, oxu, şifahi nitq, vətəndaşlıq, ictimai məsuliyyət və bu kimi digər keyfiyyətlərinin müəyyənəşdirilməsinə xidmət etməlidir" (Mehrabov, 2007).

¹ <https://president.az/az/articles/view/9779>

Bütün bu tədqiqatlar göstərir ki, təhsildə keyfiyyətin təminatı yalnız idarəetmə və nəzarət mexanizmlərinin təkmilləşdirilməsi ilə deyil, həm də təlimin əsas komponentlərinin, xüsusilə də şagird nailiyyətlərinin ölçülməsi mexanizmlərinin inkişafı ilə sıx bağlıdır. Bu kontekstdə şagirdlərin bilik və bacarıqlarının monitorinqi təlim prosesinin mühüm elementidir². Tədris fəaliyyətinə nəzarəti düzgün quran müəllim təhsilin məqsədlərinə çatmaq üçün şagirdlərin biliyini aydın və obyektiv qiymətləndirmək, həm özlərinin, həm də şagirdlərin səhvləri üzərində işləmək imkanına malikdir. Bu zaman şagirdlərin idrak qabiliyyətlərinin inkişafı və müstəqil işlərinin aktivləşməsi üçün müsbət şərait yaradılır. Ümumtəhsil məktəblərində təhsilin keyfiyyətinə nəzarətin düzgün qurulması müəllimə sinifdə təklif olunan materialın şagirdlər tərəfindən mənimsənilmə səviyyəsini düzgün qiymətləndirməyə, həmçinin onların işini təhlil etməyə imkan verir.

Təhsil sosial əhəmiyyətli nemət olan və insanın, ailənin, cəmiyyətin və dövlətin maraqları naminə həyata keçirilən vahid məqsədyönlü təlim-tərbiyə prosesi, habelə əldə edilmiş bilik, bacarıq və dəyərlər sisteminin məcmusu³, şagirdlərin bilik, bacarıq və səriştələrə yiyələnməsi, fəaliyyətdə təcrübə qazanması, bacarıqların inkişaf etdirilməsi, biliklərin gündəlik həyatda tətbiqi təcrübəsinin qazanılması və şagirdlərdə bütün həyatı boyu təhsil almağa motivasiyanın formalaşdırılması istiqamətində məqsədyönlü bir prosesdir.

Təhsilin keyfiyyəti dövlət təhsil standartlarının (kurikulumun) tələblərinə cavab verən, təhsil fəaliyyəti və şagird hazırlığının bütün əsas aspektlərini əhatə edən hərtərəfli göstəricidir. O həmçinin dövlət təhsil standartlarında (kurikulumda) planlaşdırılmış nəticələrə nə dərəcədə nail olunduğunu da əks etdirir. Təhsilin keyfiyyətinə bu cür hərtərəfli yanaşma, onun yalnız ümumi prinsiplərlə deyil, eyni zamanda konkret ölçülə bilən nəticələrlə, xüsusilə də

şagird nailiyyətləri ilə müəyyənləşdirilməsini zəruri edir. Bu baxımdan, təhsilin keyfiyyət göstəricilərindən biri kimi şagirdlərin bilik və bacarıqlarının monitorinqi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Monitorinqin əsas məqsədi şagirdlərin əldə etdikləri təlim nailiyyətlərini, mövcud boşluqları və səhvləri müəyyənləşdirməklə yanaşı, biliklərin dərinləşdirilməsi, praktik bacarıq və vərdişlərin inkişaf etdirilməsi yollarını müəyyən etməkdir. Monitorinq prosesi həm də şagirdləri təlimə daha fəal şəkildə cəlb etmək, onlarda öyrənməyə qarşı motivasiyanı artırmaq və davamlı inkişaf üçün əlverişli şərait yaratmaq məqsədi daşıyır. Bu məqsədin reallaşdırılması isə bir neçə əsas istiqamət üzrə aparılır (Cabbarov, 2015):

Birincisi, monitorinqin məqsədi tədris materialının şagirdlər tərəfindən mənimsənilmə səviyyəsinin müəyyən edilməsidir. Bu, dövlət təhsil standartlarında (kurikulumda) nəzərdə tutulmuş bilik, bacarıq və səriştələrin hansı dərəcədə mənimsənildiyini obyektiv şəkildə qiymətləndirməyə imkan verir və nəticə etibarilə tədris prosesinin keyfiyyətinə dair konkret göstəricilər təqdim edir.

İkincisi, monitorinq təkcə biliyin ölçülməsi ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda şagirdlərdə qarşılıqlı nəzarət, özünüqiymətləndirmə və özünüidarəetmə bacarıqlarının formalaşdırılmasına xidmət edir. Bu, şagirdlərin təkcə öyrənmə kimi deyil, həm də öyrənmə prosesində fəal iştirak edən subyekti kimi yetişməsinə şərait yaradır.

Üçüncüsü, monitorinq prosesi şagirdlərdə yerinə yetirdikləri işə qarşı məsuliyyətli münasibət, təşəbbüskarlıq və cavabdehlik kimi mühüm şəxsi keyfiyyətlərin formalaşdırılmasına dəstək verir. Şagirdlər nəzarəti müəllimin sadəcə qiymət vermə aləti kimi deyil, onların bilik və bacarıqlarının obyektiv əsaslarla qiymətləndirildiyi, təkmilləşmə və inkişaf üçün imkanlar təqdim edən konstruktiv bir proses kimi qəbul etməlidirlər. Bu zaman onlar öyrəndiklərinin

² <https://hisaxanli.org/wp-content/uploads/2024/02/tehsildekeyfiyyetkonsepsiyasi.pdf>

³ <https://hisaxanli.org/wp-content/uploads/2024/02/tehsildekeyfiyyetkonsepsiyasi.pdf>

müəllimin subyektiv yanaşmasından deyil, təlimin real tələblərindən qaynaqlandığına əmin olur və bu da onların təlimə olan inamını və motivasiyasını artırır.

Beləliklə, təhsilin keyfiyyətinə nəzarət təkca diaqnostik bir vasitə deyil, həm də təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, şagirdlərin şəxsiyyətinin inkişafı və təhsil prosesinə daha dərin inteqrasiyası baxımından mühüm funksiyaya malikdir.

Belə nəticəyə gəlmək olar ki, müəllimlərə tədris materialının şagirdlər tərəfindən mənimsənilmə səviyyəsini müəyyən etmək üçün biliyə nəzarət, şagirdlərə isə materialı ümumiləşdirmək, ondan əsas məqamları müəyyən etmək və fərdi bilikləri düzəltmək üçün biliyə nəzarət lazımdır.

Buradan da göründüyü kimi, şagirdlərin bilik, bacarıq və səriştələrinin yoxlanılması təhsil prosesinin mühüm hissəsidir, onun düzgün təşkili təlimin uğurunu böyük ölçüdə müəyyən edir. Bu, şagirdlərin bilik və bacarıqlarındaki üstün və mənfi cəhətləri müəyyən etməyə imkan verir; müəllimlər isə həmin məlumatlar əsasında tədris prosesini idarə edir, iş üsullarını təkmilləşdirir. Düzgün aparılan qiymətləndirmə şagirdlərin akademik dərslərin yükünü azaltmağa imkan verir, çünki bu onları tədris materialındaki əsas məqamları mənimsəməyə istiqamətləndirir və onların yaddaşını ikinci dərəcəli məlumatlarla yükləməkdən azad edir.

Məktəbdə idarəetmə fəaliyyətinə nəzarətin əsas məqsədlərindən biri də məktəbdə təlim-tərbiyə prosesinin səmərəliliyini müəyyən-ləşdirmək, növbəti tədris ilinin fəaliyyət istiqamətlərini planlaşdırmaq, məktəbdaxili nəzarətin təşkili, tənzimlənməsi, idarə olunması üzrə tövsiyələri işləyib hazırlamaqdır. Bunlar həm təhsilin məzmununun və texnologiyalarının təkmilləşdirilməsi, həm də yeni təhsil standartlarının reallaşdırılması hesabına təmin oluna bilər (Cabbarov, 2015).

Ümumtəhsil məktəblərində təhsilin keyfiyyətinə nəzarət metodları və onlardan istifadə texnologiyaları araşdırılaraq müəyyən-ləşdirilib. Keyfiyyətli təhsil dedikdə aşağıdakılar başa düşülür:

- şagirdlərin sağlam olması, yaxşı qidalanması, onların ailələri və yerli icmalar tərəfindən dəstəklənməsi;
- şagirdlərə sağlam, təhlükəsiz və müvafiq tədris-təlim ehtiyaclarını təmin edən mühitin yaradılması;
- müvafiq tədris materiallarının məzmununda xüsusilə gender, sağlamlıq, qidalanma və sülh kimi sahələrdə savadlılığa dair əsas həyati bilik və bacarıqların əldə edilməsinə xidmət edən məsələlərin öz əksini tapması;
- şagirdyönlü tədris yanaşmalarından məharətlə istifadə edən, öyrənməni asanlaşdıran prosesləri, məktəbi və sinfi yaxşı idarə edən müəllimlərin hazırlanması;
- təhsil prosesinin yalnız bilik, bacarıq və münasibətlərin formalaşdırılması ilə məhdudlaşmaması, şagirdlərin əldə etdikləri nəticələrin onların cəmiyyətə fəal və məsuliyyətli şəkildə qoşulmasına, həmçinin bu zaman milli-mənəvi və ümumbəşəri dəyərlərin balanslı şəkildə nəzərə alınmasına xidmət etməsinin təmin olunması.

Yuxarıda sadalanan meyarlar göstərir ki, ümumtəhsil məktəblərində təhsilin keyfiyyətinə nəzarət meyarı kimi şagirdlərin təlim nailiyyətlərinin obyektiv qiymətləndirilməsi, onların bilik, bacarıq və səriştələrinin inkişaf səviyyəsinin müəyyən olunması, eləcə də bu nəticələrin tədris prosesinin təkmilləşdirilməsi və idarəetmə qərarlarının qəbulunda əsas göstərici kimi istifadə olunması mühüm əhəmiyyət daşıyır. Eyni zamanda, daha səmərəli təlim nəticələrinin əldə olunması üçün təlim-tərbiyə prosesinə fiziki, psixoloji, sosial və mədəni aspektləri əhatə edən kompleks və sistemli yanaşma tələb olunur. Bu baxımdan, təhsilin keyfiyyətinin artırılması üçün məktəbdaxili nəzarət sisteminin məqsədyönlü şəkildə qurulması, idarəetmə fəaliyyətinin elmi əsaslarla planlaşdırılması və müəllim-şagird-valideyn üçbucağında sağlam əməkdaşlığın təmin olunması mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Beləliklə, keyfiyyətli təhsil yalnız səmərəli tədris metodlarının tətbiqi deyil, həm də inklüziv, təhlükəsiz və öyrənməyə təşviqedicə mühitin yaradılması ilə mümkündür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 24 oktyabr 2013-cü il tarixli Sərəncamı ilə təsdiq edilmiş "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası".
<https://president.az/az/articles/view/9779>
- ² Cabbarov, M.Ç. (2015). Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyinin illik hesabatı. Bakı, GMC MMC, 81 səh.
- ³ İ saxanlı, H.A. Təhsildə keyfiyyət konsepsiyası və Amerika təcrübəsi. <https://hisaxanlı.org/wp-content/uploads/2024/02/tehsildekeyfiyyetkonsepsiyasi.-pdf>
- ⁴ Mehrabov, A.O. (2007). Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı, Mütərcim, 448 səh.
- ⁵ Mehrabov, A.O., Cavadov, İ.A. (2007). Ümumtəhsil məktəblərində monitoring və qiymətləndirmə. Bakı, Mütərcim, 189 səh.

MÜƏLLİMLƏRİN PEŞƏKAR İNKİŞAFI İLƏ BAĞLI TƏŞƏBBÜSLƏR: MƏKTƏB DİREKTORLARININ MÖVQEYİ

ŞƏBNƏM UĞURLU

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Təhsilin təşkili və planlaşdırılması üzrə doktorantı, Laçın şəhər 2 nömrəli tam orta məktəbin direktor müavini, Azərbaycan Respublikasının qabaqcıl təhsil işçisi.
E-mail: sughurlu16574@ada.edu.az
<https://orcid.org/0009-0000-4046-7770>

Məqaləyə istinad:

Uğurlu Ş. (2025). Müəllimlərin peşəkar inkişafı ilə bağlı təşəbbüslər: məktəb direktorlarının mövqeyi. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (712), səh. 53–68

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1012

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.05.2025

Qəbul edilib: 18.08.2025

ANNOTASIYA

Tədrisin keyfiyyəti və şagird nəticələrinin yaxşılaşdırılmasına paralel olaraq təhsilin təkmilləşdirilməsi prosesinin mühüm komponentlərindən biri də müəllimlərin peşəkar inkişafıdır. Bu tədqiqatın əsas məqsədi müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsinin artırılması ilə bağlı irəli sürülən təşəbbüslərdə məktəb direktorlarının mövqeyini öyrənməkdir. Ədəbiyyat icmalını təhlil etdikdə aydın olur ki, məktəb direktorları peşəkar inkişafı tədrisin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, artmaqda olan təhsil ehtiyaclarının qarşılanması və müəllim məmnunluğunun artırılması işinin gücləndirilməsi üçün mühüm faktor hesab edirlər. Direktorlar peşəkar inkişafı məktəbləri təkmilləşdirmə məqsədlərinin uyğunlaşdırılmasının və bu prosesin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi üçün maneələrin aradan qaldırılmasının zəruriliyini də vurğulayırlar. Tədqiqatda keyfiyyət metodundan istifadə edilib. Nəticə olaraq, məktəb direktorları müəllimlərin peşəkarlıq səviyyələrini inkişaf etdirmək təşəbbüslərinin məktəblərin ümumi effektiv fəaliyyətinə və nailiyyətlərinə əhəmiyyətli təsir göstərəcəyini qeyd edirlər. Onların fikrincə, davamlı müəllim hazırlığına investisiya qoymaq təkəcə tədrisin keyfiyyətinə müsbət təsir etməklə məhdudlaşmır, eləcə də şagirdlərin nailiyyətləri, müəllim məmnuniyyəti və məktəbin təkmilləşdirilməsi ilə üst-üstə düşür.

Açar sözlər: Peşəkar inkişaf, direktor, məktəb, təşəbbüslər, tədrisin keyfiyyəti, təlim nəticələri.

INITIATIVES RELATED TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE POSITION OF SCHOOL PRINCIPALS

SHABNAM UGHURLU

PhD student in Organization and Planning of Education, Azerbaijan State Pedagogical University, Deputy Director, Lachin City Secondary School No. 2; Distinguished Educator of the Republic of Azerbaijan.
E-mail: sughurlu16574@ada.edu.az
<https://orcid.org/0009-0000-4046-7770>

To cite this article:

Ughurlu S. (2025). Initiatives Related to Teachers' Professional Development: The Position of School Principals. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 712, Issue III, pp. 53–68

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1012

Article history

Received: 06.05.2025

Accepted: 18.08.2025

ABSTRACT

Teachers' professional development is a key component of the educational improvement process, closely aligned with enhancing teaching quality and improving student outcomes. The primary purpose of this study is to explore the perspectives of school principals regarding initiatives aimed at raising the professional competence of teachers. A review of the literature reveals that school principals regard professional development as essential for improving teaching quality, addressing evolving educational demands, and increasing teacher satisfaction. They also emphasize the importance of aligning professional development activities with school improvement goals and removing barriers to effective implementation. This study employs a qualitative research method. Findings indicate that school principals view initiatives to enhance teachers' professional competencies as having a significant impact on overall school effectiveness and success. According to the participants, investing in continuous teacher training not only improves teaching quality but also contributes positively to student achievement, teacher satisfaction, and the broader goals of school improvement.

Keywords: Professional development, principal, school, initiatives, teaching quality, learning outcomes.

Problemin qoyuluşu

Hazırkı dövrdə müəllimlərin peşəkar inkişafı mühüm əhəmiyyət kəsb etsə də, məktəb direktorlarının bu təşəbbüslərin əhəmiyyəti və effektivliyi ilə bağlı yanaşmasında hələ də müəyyən boşluqlar qalıb. Müxtəlif tədqiqatlar müəllimin davamlı özünütəhsil fəaliyyətinin faydalarını vurğulasa da, əməkdaşları üçün peşəkar inkişaf imkanları yaratmaq və prosesə dəstək olmaqda məktəb rəhbərlərinin konkret perspektiv və prioritetlərini araşdıran tədqiqatlar azdır. Bu səbəbdən bu tədqiqatda müəllimlərin peşəkar inkişafında məktəb direktorlarının rolu və onların peşəkarlığın artırılmasına yönəlmiş təşəbbüslərə münasibəti, yəni tutduqları mövqə müəyyənləşdirilməyə çalışılıb.

Təhsil dinamik inkişafda olan bir sahədir və onun təkmilləşdirməyə ehtiyac duyulan komponentlərini hər zaman görmək mümkündür. Odur ki, bu tədqiqat müəllimlərin peşəkar inkişafının dəstəklənməsi zamanı məktəb direktorlarının üzləşdiyi çətinlikləri və maneələri araşdırmağa, peşəkar inkişaf təşəbbüslərinin işlənilib hazırlanması və həyata keçirilməsində vacib təkmilləşdirmə və innovasiya sahələrini müəyyən etməyə kömək edə bilər.

Müəllimlərin peşəkar inkişafı ilə bağlı məktəb direktorlarının perspektivləri, prioritetləri və təşvişləri haqqında məlumatların verilməsi bu tədqiqatın əhəmiyyətini artırır. Tədqiqatda əldə olunan nəticələrdən məqsədyönlü istifadə imkanı müəllimlər üçün peşəkar təlim imkanlarının keyfiyyətini və effektivliyini yaxşılaşdırmağa kömək edə, təhsil ictimaiyyətinə fayda verə bilər.

Tədqiqatın məqsədi

Bu tədqiqatın məqsədi məktəb direktorlarının müəllimlərin peşəkar inkişafı təşəbbüsləri ilə bağlı perspektivlərini, prioritetlərini və narahatlıqlarını araşdırmaq və təhlil etməkdir.

Tədqiqat həm də peşəkar inkişaf proqramlarının dizaynı, həyata keçirilməsi və qiymətləndirilməsində əsaslandırılmış qərarların qəbulunu asanlaşdırmaq məqsədi daşıyır ki,

bu da son nəticədə təhsil müəssisələrində tədrisin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə və şagird nəticələrinin yaxşılaşmasına yönəlib.

Ədəbiyyat icmalı

Bu məqalədə mövzu ilə əlaqəli olaraq nəzəri və konseptual cərgivə təqdim olunub. Belə ki, müəllimlərin peşəkar inkişafı, peşəkar təşəbbüsü, peşəkarlığının artırılmasında məktəb direktorlarının aparıcı rolu və peşəkar təlim proqramlarına dəstəyi haqqında ümumi məlumat öz əksini tapıb, mövzu ilə bağlı milli və beynəlxalq tədqiqatlara nəzər salınıb.

Müəllimin peşəkar inkişafının xüsusiyyətləri və müəllimin peşəkar təşəbbüsü

“Peşəkar təşəbbüs” anlayışı müxtəlif elmi ədəbiyyatlarda təhsil sektorunun inkişafının mənbəyi və mexanizminin göstəricisi kimi istifadə olunur. Təhsildə müəllimin peşəkar təşəbbüsü təkə yeni ideyaların tətbiqində deyil, həm də təhsil sisteminin mövcud təşkilatı və məzmun strukturlarının xarici təsirlərə davamlı, çevik, operativ uyğunlaşdırılmasında özünü göstərir. Beləliklə, müəllimin peşəkar təşəbbüsü geniş təhsil mühitinin bir hissəsi kimi təhsil təcrübəsini və onun tərkib hissələrinin məcmusunda təhsil prosesini dəyişdirməyə yönəlib: məqsədlər, nəticələr, məzmun, texnologiya, təşkilat, şərtlər, prinsiplər (Drujilovskaya, 2015).

Digər müəllimlərin (Kondrux, 2001; Prozu-mentova, 1996; Qorbutova, 2004 və b.) qənaətlərinə görə, təşəbbüs daxili və xarici müəyyənliyə malik olan subyektiv və ya obyektiv yeni fəaliyyət növləri və formalarını həyata keçirmək üçün stimuldur. Peşəkar təşəbbüs müəllimin özünü təsdiq etməsi, özünü ifadə etməsi və özünü aktuallaşdırmasının göstəricisi, eyni zamanda yolu kimi çıxış edir (Qorbutova, 2004).

Effektiv peşəkar inkişaf müəllimləri dəstəkləyici, professional fəaliyyətə və təlimata yönəlmiş, əməkdaşlığa əsaslanan davamlı öyrənmə imkanlarına cəlb edir. Bu xüsusiyyətləri

rəhbər tutduğu təqdirdə məktəbin səlahiyyətli şəxsləri bütün müəllimlər üçün effektiv öyrənmə təcrübələri hazırlaya bilərlər. Peşəkar inkişaf bugünkü məktəblərdə zəruri bir gözləntiyə çevrildiyindən bu məsələdə şagirdlərin xüsusiyyətlərini başa düşmək mühüm başlanğıc nöqtəsidir. Tədqiqatlar göstərir ki, müəllimlərin effektiv peşəkar inkişafı onları dərəcə həvəsləndirir. Peşəkar inkişaf fərdlərin ehtiyaclarını məktəbin məqsədləri ilə birləşdirir (Flores, 2005), şagirdləri cəlb edir, məktəblərin və müəllimlərin təhsil ehtiyaclarını ödəyir (Quick və b., 2009). Bu məqsədlə müəllimlərin şəxsi və peşəkar ehtiyacları (Flores, 2005; Loucks-Horsley & Stiegelbauer, 1991), onların fərdi öyrənmə üsulları və üstünlükləri nəzərə alınır (NSCD, 2009). Bundan əlavə, effektiv peşəkar inkişafa müəllimlərin nəyi və necə öyrənəcəkləri (Lieberman & Pointer Mace, 2008), həmçinin tədrisin sürəti və istiqaməti ilə bağlı müəllim seçimi də daxildir (NSCD, 2009; Porter və b., 2003).

Müəllimlər üçün effektiv peşəkar inkişafın fəaliyyət sferası ilə bağlı olması onu daha aktual və etibarlı edir. Müəllimlər peşəkar inkişafı birbaşa onların spesifik ehtiyac və problemlərini həll etdikdə (Guskey, 1995) və ya tədris təcrübələri ilə gündəlik məsuliyyətləri arasında əlaqə gördükdə (Flores, 2005; Tate, 2009) məqsədəuyğun hesab edirlər. Təlimçilik, mentorluq və təhsil qrupları kimi məktəb kontekstlərində peşəkar inkişaf ənənəvi öyrənmə şəraitlərindən daha çox aktiv öyrənməyə və ardıcılığa cəlb edir (Quick və b., 2009).

Peşəkar inkişafın əsas məqsədi şagird nailiyyətlərini yaxşılaşdırmaqdır (Mundry, 2005; Porter və b., 2003). Quick və digərlərinə (2009) görə, tədris strategiyalarına tədris fənlərinin məzmunundan daha çox diqqət yetirilməsi şagirdin nəticələrinin yaxşılaşmasına səbəb ola bilməz. Çünki yalnız metodlara fokuslanmaq şagirdlərin uğurlu nəticə əldə etməsinə kifayət etmir. Effektiv peşəkar inkişaf dedikdə həm tədris fənlərinin məzmununu, həm də onun necə öyrədilməsi nəzərdə tutulur (Lambert və b., 2007). Ona görə də müəllimlər tədris etdiyi fənnin məzmununu kifayət qədər yaxşı bilmə-

lidirlər ki, şagirdlərin yanlış təsəvvürlərini qabaqlaya bilsinlər və onları təlim strategiyaları vasitəsilə öyrənməyə cəlb etsinlər (King & Newmann, 2004).

Effektiv müəllim fəaliyyətinin peşəkar inkişafı əməkdaşlıq əsaslıdır, çünki o həm fəal, həm də interaktiv öyrənmə təcrübələrini çox vaxt maarifləndirici mühitdə iştirak etməklə nümayiş etdirir. Effektiv peşəkar inkişaf problemlərin həlli, paylaşma və müzakirə, simulyasiya və rol oyunları, vizual təsvirlər, tətbiq, izləmə və əksətdirmə kimi vasitələrlə müəllimlərin fiziki, idraki və emosional cəhətdən cəlb edilməsini daha da aktivləşdirir (Knowles, 1983; Lieberman & Mace, 2008). Fəal öyrənmə, xüsusən də fiziki hərəkət tələb olunduqda diqqəti və yaddaşı dəstəkləyir (Tate, 2009), çünki bu zaman müəllimlərin əvvəlki bilik və təcrübələrindən də istifadə edilir (Knowles, 1983). Bir araşdırmada iddia edilir ki, aktiv iştirak ilə müşayiət olunan fəaliyyət müəllimlərə peşəkar inkişafda yaşadıklarının 90%-ni yadda saxlamağa kömək edir (Tate, 2009).

Effektiv peşəkar inkişafın sosial mahiyyəti müəllimlərin öyrənmə icmalarında iştirakını asanlaşdırır. Öyrənmə icmaları “öyrənmək, dərsin birgə planlaşdırılması və problemlərin həlli məqsədilə müntəzəm olaraq, həftədə bir neçə dəfə görüşən davamlı komandalar” kimi müəyyən edilir (NSDC, 2009b). Onlar şöbə, komanda və ya sinif, məktəb və ya məktəblər şəbəkəsi vasitəsilə təşkil oluna bilər (Lieberman & Mace, 2008; NSDC, 2009b). Öyrənmə icmaları bu hallarda dəstəklənir və davamlı olur: 1) məktəbə rəhbərlik direktor və müəllimlər arasında bölüşdürüldükdə; 2) peşəkar inkişaf ortağı missiya, baxış və ünsiyyət əsasında idarə olunduqda; 3) məktəb mühiti müəllimlərin sərbəst fikir bildirməsinə, yeni tədris yanaşmalarını tətbiq etməsinə və öz inkişaf məsuliyyətini dərk etməsinə şərait yaratdıqda (Flores, 2005; Lambert və b., 2007).

Həmkarlar arasında əks-əlaqə və əməkdaşlıq peşəkar inkişafın vacib aspektidir. Tədqiqatlar göstərir ki, öz təcrübələrini həmkarları ilə açıq şəkildə bölüşdükdə və rəyləri asanlıqla qəbul etdikdə müəllimin öyrənmə imkanı güclənir

(Lambert və b., 2007; Lieberman & Mace, 2008). Bundan əlavə, müntəzəm rəy bildirmə müəllimlərin güclü tərəflərini inkişaf etdirmələrinə, fikirləri aydınlaşdırmağa və yanlış təsəvvürləri düzəltməyə kömək etməklə müəllimin öyrənməsini dəstəkləyir (Guskey, 1995; Quick və b., 2009). O həm də obyektiv özünü qiymətləndirmə üçün mühüm ilkin şərtidir, “ömür boyu öyrənmənin təməl daşı”dır (Senge və b., 2000).

Dlamini və Mbatha'ya (2018) görə, müəllimlərin peşəkar inkişaf strategiyaları onları internetlə əlaqəli öyrənmə mühitlərində effektiv şəkildə dərslər deməyə hazırlamaq məqsədilə uyğun təchizatla təmin etmək üçün hazırlanır, inkişaf etdirilir və icra olunur. Bu peşəkar inkişaf proqramları müəllimlərin fərdi sinif ehtiyaclarını, sinifdə texnologiyalardan istifadəni təmin etməlidir. Bundan əlavə, Philipsen və digərlərinə (2018) görə, sinifdə üz bəz dərslər demək üçün tələb olunan bacarıqlar onlayn və ya qarışıq mühitdə tədris üçün tələb olunanlardan fərqlidir.

Müasir dünya iqtisadiyyatı və cəmiyyətlər yeni texnologiyaların tətbiqinə (məsələn, süni intellektin yüksəlişi və iş yerində avtomatlaşdırma), mütərəqqi biliyə çıxışın yeni yollarının yaranmasına, eləcə də hər zaman baş verə biləcək “fövqəladə hallara” (məsələn, iqlim dəyişikliyi, populyasiyanın artması və sağlamlıq böhranları: Brown & Luzmore, 2021; Brown və b., 2023) təcili reaksiya vermək zərurəti ilə üzləşir. Bu və oxşar problemlərin həllində gələcək nəsillərin effektiv iştirakını təmin etmək üçün təhsilçilərin zəruri bilik və bacarıqlarla təchiz edilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Təlim prosesində bunlara nail olmaq üçün pedaqoqlar bu cür davranışları və xüsusiyyətləri modelləşdirməyi, yeni aspektləri və iş üsullarını inkişaf etdirməyi bacarmalıdırlar. Başqa sözlə, müəllimlər və məktəb direktorları öz peşəkarlıq səriştələrini də daim inkişaf etdirməlidirlər, yüksək ixtisaslı mütəxəssislər olmalıdırlar (Schleicher, 2012). Bu kontekstdə yüksək keyfiyyətli, davamlı peşəkar öyrənmə və inkişaf zəruridir; bu o deməkdir ki, məktəblərdə işçilərin öyrənməsini təşviq etmək vacibdir.

Təhsil sahəsində peşəkar inkişaf tədris

təcrübələrinin davamlı təkmilləşdirilməsini təmin etmək və son nəticədə şagirdlərin təlim nəticələrini artırmaq üçün çox vacibdir. Peşəkar inkişafa müxtəlif amillər kömək etsə də, bu prosesdə müəllimin peşəkar təşəbbüskarlığı mühüm göstərici kimi səciyyələndirilir. Müəllimin peşəkar təşəbbüsü dedikdə, pedaqoqların öz peşə rolları çərçivəsində davamlı öyrənmək, özünü təkmilləşdirmək və yeniliklərlə məşğul olmaq üçün fəal səyləri və istəyi nəzərdə tutulur.

Müəllimlərin peşəkar inkişafında məktəb direktorlarının rolu

Direktorun əsas vəzifəsi rəhbərlik etdiyi təhsil ocağının aparıcı qüvvəsi olmaqdır. West-Burnham (2001) qeyd edib ki, məktəbin müvəffəqiyyəti və səmərəliliyi məktəb kontekstində təklif olunan liderlik keyfiyyətindən asılıdır. Direktor məktəbin bütün fəaliyyət və tapşırıqlarına cavabdehdir. O, şagirdlər, müəllimlər və digər maraqlı tərəflərlə birlikdə məktəbin təkmilləşməsi üçün işləyir və bu, sözsüz ki, şagirdlərin akademik göstəricilərinə də müsbət təsir göstərir.

Şagirdlərin uğuru məktəb direktorunun səmərəli rəhbərliyindən çox asılıdır. Məktəb direktoru məktəb müəllimlərinin motivasiyası və bacarığına dəstək olaraq şagird nailiyyətlərini artırmağa çalışır. Clark və Bates (2003) öz tədqiqatlarında aşkar ediblər ki, məktəb direktorlarının düzgün qurulan işi tədrisin keyfiyyətini yüksəldə bilər ki, bu da öz növbəsində şagirdlərin öyrənməsinə birbaşa təsir edir.

Rəhbərlik istər biznes, istər sənaye, istərsə də təhsil sahəsində olmasından asılı olmayaraq, istənilən təşkilatın uğur qazanmasında mühüm faktor hesab olunur. Yukl (2006) liderliyi “nəzərdə tutulan nəticələrə nail olmaq üçün digər hərəkətlərə təsir prosesi” kimi qəbul edir. Bu həm də fərdlərə kömək prosesi və ortaq məqsədlərə nail olmaq üçün birgə səylər kimi təsvir edilə bilər. Ümumiyyətlə, liderlik bir qrup insanda ümumi məqsədlə bağlı inam yaratmaq qabiliyyətini tələb edən idarəçilik bacarığıdır.

Direktorlar məktəblərdə peşəkar öyrənmə

icmalarının (Professional Learning Communities-PLC) inkişafında əsas rol oynayırlar. Hargreaves və Fullan (2012) müəllimlərin birgə sorğu, birgə planlaşdırma və əks-əlaqə üzərində qurulan dialoq əsaslı əməkdaşlıq mədəniyyətinin inkişaf etdirilməsində məktəb direktorlarının əhəmiyyətini xüsusi vurğulayırlar. Peşəkar öyrənmə icmalarının iştirakı ilə direktorlar bilik mübadiləsini və kollektiv problemlərin həllini asanlaşdırır; nəticədə kollektiv effektivlik və qarşılıqlı dəstək vasitəsilə müəllimin peşəkarlığını artırır.

Darling-Hammond (2017) virtual öyrənmə, onlayn kurslar və rəqəmsal əməkdaşlıq platformaları kimi texnologiyalardan istifadə edərək peşəkar öyrənmənin təşviqində məktəb direktorlarının roluna diqqət çəkirlər. Peşəkar inkişafa innovativ yanaşmalardan istifadə etməklə direktorlar müəllimlərə texnologiyanı tədris təcrübəsinə effektiv şəkildə inteqrasiya etmək imkanı verirlər.

Təhsil müəssisələrində direktorlar mədəniyyətə əsaslanan tədris təcrübələrinin təşviqində mühüm rol oynayırlar. Bu mövzuya toxunan Ladson-Billings (2014) mədəniyyət əsaslı pedaqogikanın (Culture Relevant Pedagogy) tərəfdarı kimi mədəni səriştə və ədalətliyin təşviqində məktəb direktorlarının əhəmiyyətini vurğulayır. Mədəni məlumatlılığa və inklüzivliyə üstünlük verən direktorlar müəllimlərə şagird müxtəlifliyinə tolerant yanaşmağa və müvafiq təcrübələr tətbiq etməyə imkan verən müsbət öyrənmə mühiti yaradırlar.

Müəllimlər məktəb direktorunu məktəbin və nizamnamənin formal tərəflərinə diqqət yetirən, müəllimlərin ehtiyac və problemlərini nəzərə almayan, onların müstəqilliyini və bacarıqlarını qəbul etməyən bir şəxs kimi qəbul etsə, minimum səviyyədən artıq heç bir şey göstərməyəcəkləri, tapşırıq, rəhbərlərə, digər işçilərə mənfi münasibət bəsləyəcəkləri, laqeydlik göstərəcəkləri düşünülə bilər. Bu vəziyyət insani münasibətlər baxımından, eləcə də məktəb müdirinin bilik, bacarıq, davranış və rəftarının təşkilatı işlərə və işçilərə necə təsir etdiyini göstərmək baxımından əhəmiyyətlidir. Məktəb müdiri məktəbi üç aspektdən – cəmiyyət

daxilində, təhsil sistemi daxilində və universal standartlar çərçivəsində görməyi bacarmalıdır.

Kim və digərləri (2019) iddia edirlər ki, XXI əsr təhsili kimi tanınan səriştəliliyin inkişaf etdirilməsi sinifdə tədrisin keyfiyyətini artırmaq strategiyası kimi populyarlıq qazanır. Fisher və Waller (2013) fikrincə, sinifdə təhsil texnologiyalarının inteqrasiyası XXI əsrin bacarıqlarını inkişaf etdirir və öyrənməni praktiki alətlərlə təmin edə bilər; bununla belə, sinifdə texnologiyaların effektivliyi müəllimin təhsilin keyfiyyətini artırmaq üçün ondan nə dərəcədə istifadə etməsindən asılıdır. Buna görə də araşdırmada iddia edilir ki, XXI əsr müəllimləri mükəmməl təhsil təlimi almalıdırlar. Təəssüf ki, Fisher və Waller (2013) müxtəlif çətinliklərin texnologiyanın tədrisə inteqrasiyasına mane olduğunu və bu səbəbdən müəllimlərin texnologiyayı kifayət qədər mənimsəyə bilmədiklərini vurğulayırlar. Göstərilən maneələrdən biri yerlərdə təhsili idarə edən orqanlar və direktorlar tərəfindən peşəkar inkişaf dəstəyinin olmamasıdır. Halbuki müəllimlərin XXI əsrin təhsilinə hazırlanması, xüsusən də məktəblərdə tədris və təlimin yaxşılaşdırılması üçün İKT ilə bağlı təlim proqramlarının yaradılması, məktəb direktorlarının da bu proqrama dəstək verməsi müəllimlərin peşəkarlığının artırılmasına əhəmiyyətli təsir göstərə bilər.

Azərbaycanda müəllimlərin peşəkar inkişafı istiqamətində məktəb direktorlarının fəaliyyəti

Ölkəmizdə təhsil məqsədlərinə nail olmaq üçün yaxşı hazırlanmış və motivasiya olunmuş müəllimlərin zəruriliyi dərk edilərək, təhsil sisteminin keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün birgə səylər göstərilir. Elm və Təhsil Nazirliyi direktorların rəhbərlik etdiyi məktəb əsaslı təşəbbüslərin əhəmiyyətini vurğulayaraq, müəllimlərin peşəkar inkişafına dəstək məqsədilə müxtəlif təhsil siyasəti və proqramlar həyata keçirir (ETN, 2021).

Müəllimlərin peşəkar inkişafını effektiv şəkildə dəstəkləmək üçün Azərbaycanda direktorlar müxtəlif strategiyalardan istifadə edirlər:

- Müəllim hazırlığı və seminarlar üçün xüsusi vaxt və resursların ayrılması;

- Xarici təhsil təşkilatları və ekspertlərlə əməkdaşlığın qurulması;

- Yüksək texnologiyalı təlim vasitələrinin peşəkar inkişaf fəaliyyətlərinə daxil edilməsi;

- Müəllimlər arasında refleksiv təcrübəni inkişaf etdirmək üçün qarşılıqlı kouçinq və müşahidənin həvəsləndirilməsi.

Azərbaycanda müəllimlərin peşəkar inkişafına verilən önəmə baxmayaraq, məktəb direktorları bir sıra problemlərlə üzləşirlər. Bu problemləri aşağıdakı şəkildə sıralamaq olar:

- Hərtərəfli peşəkar inkişaf proqramları üçün məhdud resurslar və maliyyə;

- Bəzi müəllimlər arasında dəyişikliyə qarşı müqavimət və ənənəvi tədris üsulları;

- İnzibati məsuliyyətlərin təlimatçı liderlik öhdəlikləri ilə balanslaşdırılması (ETN, 2021).

Bununla belə, müəllimlərin inkişaf təşəbbüsləri üçün yeni texnologiyalardan istifadə və beynəlxalq əməkdaşlığın inkişafı kimi mühüm imkanlar da mövcuddur. 2022-ci ildə pedaqoji kadrların attestasiyası həyata keçirilib, nəticədə 11591 ibtidai sinif müəllimi attestasiyaya cəlb olunub, 8787 müəllim (76%) attestasiyadan uğurla keçib. Əmək bazarı səriştə və nəticələrə görə diferensiaslaşdırılıb, rəqabətədavamlı əmək haqqı və motivasiya sistemi tətbiq edilib, attestasiyadan keçən 3163 müəllimin (27%) 10 faizinin əmək haqqına; 2022-ci ilin sentyabrına qədər 5624 müəllimin maaşına (49%) əlavə edilib. 868 təhsil müəssisəsində çalışan direktor və direktor müavinlərinin maaşlarına artımlar tətbiq edilməyə başlanılıb. 2022-ci il ərzində 30 000 müəllim ixtisasartırma təlimlərini tamamlayıb və 10 280 müəllim üçün İKT üzrə təlim təşkil edilib (ETN, 2022).

Azərbaycan Respublikasının Elm və Təhsil Nazirliyi ilə Koreya Beynəlxalq Əməkdaşlıq Agentliyinin Azərbaycandakı Nümayəndəliyi arasında müəllimlərin potensialını artırmaq və Azərbaycan Respublikasının Elm və Təhsil Nazirliyi üçün təhsil informasiya sisteminin yaradılması məqsədilə texniki yardım layihəsi üzrə müzakirə protokolu imzalanıb və təsdiq olunub. Layihənin əsas məqsədi müəllimlərin ixtisasının

artırılması üçün elektron tədris sisteminin yaradılması, Azərbaycan dilində milli elektron məzmunun yaradılması mexanizminin formalaşdırılması, o cümlədən müəllimlərin ixtisasartırma kursunun gücləndirilməsidir.

2022-ci ilin 25-30 sentyabr tarixlərində Koreya Respublikasında layihə çərçivəsində yaradılmış sistemlər üzrə ETN nümayəndələri üçün təlim proqramı təşkil olunub. Rəsmi səfər çərçivəsində nümayəndə heyəti Koreya Respublikasında rəqəmsal təhsilin yaradılması və elektron təhsil resurslarının inkişafı prosesi ilə tanış olub, eyni zamanda Koreyada müəllimlərin peşəkar inkişafını təmin edən bir sıra qurumlarla görüşlər təşkil edilib (ETN, 2022). Bu layihə çərçivəsində aşağıdakı tədbirlər həyata keçirilib:

- Layihə üzrə nəzərdə tutulan elektron məzmunun hazırlanması məqsədilə STEAM Təhsil Muzeyində müvafiq video, audio və Koreya istehsalı olan digər avadanlıqlarla təchiz olunan studiya otağı yaradılıb, "Təhsil" televiziyaşının əməkdaşları bu avadanlıqdan istifadə ilə bağlı müvafiq təlim keçiblər. Növbəti təqvim ilində tələbələr üçün müəllim hazırlığı resurslarının, tədris videomühazirələrinin, elektron məzmunun və tədris resurslarının hazırlanması məqsədilə avadanlıqların istifadəyə verilməsi nəzərdə tutulur;

- Koreya Təhsil Sisteminin İnformasiyalaşdırılması İdarəsinin binasında yerləşən Data Mərkəzində müvafiq server və şəbəkə avadanlığı quraşdırılıb;

- Koreya təcrübəsi əsasında Azərbaycan dili müəllimləri üçün təlim proqramının ilk milli elektron məzmununun 123 dərşini əhatə edən 21 elektron məzmun layihəsi istifadəyə verilib;

- Koreya tərəfindən müəllimlərin peşəkar inkişafını dəstəkləmək üçün yeni elektron tədris portalı yaradılıb, müvafiq sistemin işlədilməsi və idarə edilməsi üzrə texniki bilik və təcrübə əldə etmək üçün təlimlər keçirilib. Elektron təhsil sistemi eyni vaxtda 5000 istifadəçiyə xidmət imkanına malikdir. Növbəti təqvim ilindən sistemin pilot rejimdə müəllimlər tərəfindən istifadə edilməsi planlaşdırılır. İlkin

mərhələdə təlimin yalnız bir hissəsinin, növbəti mərhələdə isə bu təlimlərin tamamilə sistem vasitəsilə keçirilməsi nəzərdə tutulur (ETN, 2022).

2023-cü ildə “eTwinning” layihəsi çərçivəsində 17 təhsil işçisi – 8 müəllim Avropanın müxtəlif ölkələrində keçirilən konfranslarda, 9 müəllim isə beynəlxalq onlayn təlimlərdə iştirak edib. Avropa Mərkəzi Dəstək Xidmətinin dəstəyi ilə həyata keçirilən tədbirlərin məqsədi müasir metodlardan istifadə etməklə müəllim hazırlığını inkişaf etdirmək, İKT və dil biliklərini təkmilləşdirmək, həmkarlarla və beynəlxalq layihələrlə birgə dərs nümunələrinin yaradılmasına şərait yaratmaqdır (ETN, 2023).

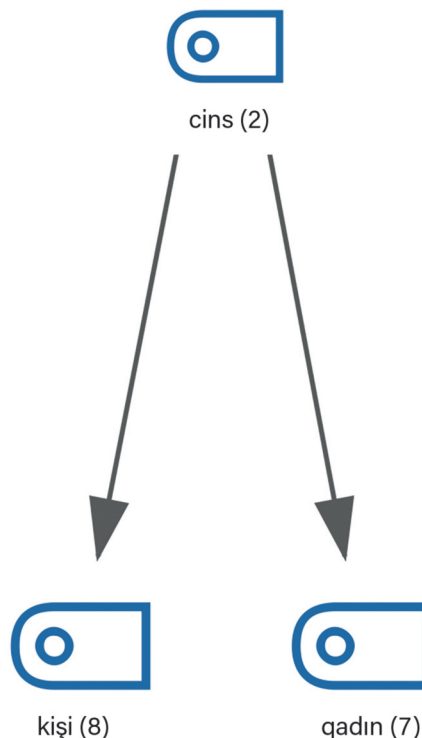
Layihə həmçinin müəllim heyətinə onlayn təlimlərdə iştirak etmək imkanı yaradıb. Belə ki, 2023-cü ildə Yunanıstan Milli Dəstək Xidmətinin inklüziv məktəb mövzusunda təşkil etdiyi beynəlxalq tədbirdə ölkənin hər yerindən 9 müəllim iştirak edib (ETN, 2023).

Qeyd edək ki, “eTwinning” Avropa İttifaqının ömürboyu təhsil proqramının bir hissəsidir və məktəbəqədər, orta və ali təhsil müəssisələrində çalışan müəllimlərə peşəkar inkişaf təlimlərində iştirak etmək, beynəlxalq səviyyədə əməkdaşlıq etmək və birgə təlim modelləri yaratmaq imkanı verir.

Qeyd olunmalıdır ki, Azərbaycanda təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi və müəllimlərin peşəkarlığının artırılması üçün yuxarıda qeyd olunan təşəbbüslərdə məktəb direktorları mühüm rol oynayır. Direktorlar effektiv dəstək və resurslarla təmin etməklə müəllimlərə öz tədris təcrübələrini daim təkmilləşdirmək və şagird nailiyyətlərini yaxşılaşdırmaq üçün səlahiyyət verirlər. Gələcəkdə Azərbaycanda müəllimlərin peşəkar inkişafı və təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün əsas potensialın yaradılmasına və birgə səylərə davamlı investisiyaların qoyuluşu zəruri xarakter daşıyacaqdır.

Ədəbiyyat icmal təsdiq edir ki, məktəb direktorları müəllimlərin peşəkar inkişafı təşəbbüslərinə yüksək qiymət verməlidirlər. Qeyd etmək vacibdir ki, müəllimin peşəkar inkişafı üçün yalnız təlim proqramlarına investisiya qoyulmamalı, həm də müəllimlərin

Şəkil 1 Müsahiblərin cins üzrə bölgüsü



inkişaf edə və inkişaf etdirə biləcəyi, yeni bilik və bacarıqları uğurla tətbiq edə biləcəyi dəstəkləyici təhsil mühit yaradılmalıdır. Bununla yanaşı, Azərbaycanın məktəblərində müəllimlərin peşəkar inkişafı ilə bağlı direktorların fəaliyyəti barədə konkret məlumat məhz məktəblərin özündə və bəzən də kütləvi informasiya vasitələrində əks olunur.

Şəkil 1-dən göründüyü kimi, müsahiblərin 7-si qadın, 8-i kişi cinsindən olan məktəb direktorlarıdır.

Müsahibələr martın əvvəlindən sonuna qədər aparılıb, cavab əldə edildikdən sonra səs yazısı qısa qeydlər şəklində “MAXQDA 2020” proqramında kodlaşdırılıb. MAXQDA tədqiqatçılara mətnlərini sistemli şəkildə qiymətləndirməyə və şərh etməyə kömək edən kompüter proqramıdır. O həm də nəzəriyyələrin inkişafı və nəzəri nəticələrin sınaqdan keçirilməsi üçün güclü vasitədir. Əsas menyunun dörd pəncərəsi var: 1) məlumat paneli; 2) kod və ya kateqoriya sistemi; 3) təhlil edilmiş mətn və 4) əsas və mürəkkəb axtarış nəticələri. MAXQDA iyerarxik

kod sistemindən istifadə edir. Tədqiqatçı mətn parçasına çəki hesabı əlavə edə bilər. Qeydlər müxtəlif formalarda (məsələn, nəzəri və ya metodoloji qeydlər) asanlıqla yazıla və saxlanıla bilər. Bununla yanaşı, bu proqram vizual xəritə-təçəkmə xüsusiyyətinə də malikdir.

Müsahibədə iştirak edənlər haqqında məlumatlar Cədvəl 1-də göstərilir.

Müsahibə müxtəlif stajlı və təcrübəli direktorlar arasında aparılıb.

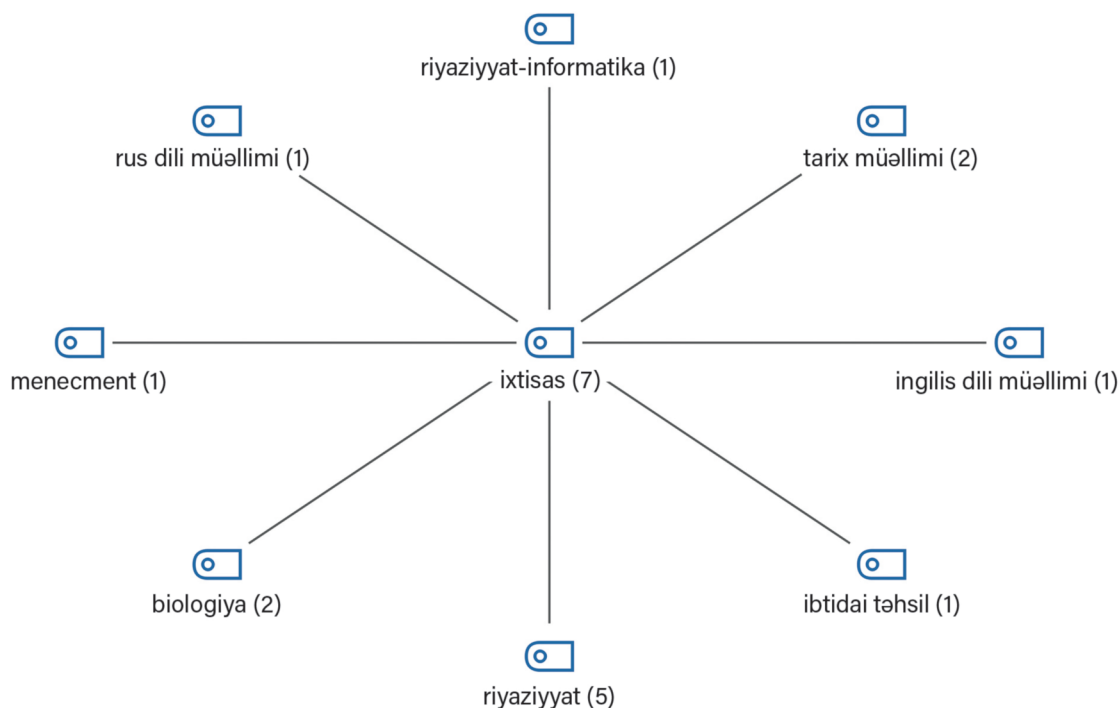
Şəkil 2-dən göründüyü kimi, müsahibədə iştirak edən direktorların 5-i riyaziyyat, 2-si biologiya və 2-si tarix müəllimi, digər direktorlar isə riyaziyyat-informatika, ingilis dili, rus dili, ibtidai sinif müəllimləri və menecment ixtisası üzrə təhsil olan rəhbərlərdir.

Metodologiya

Məktəb direktorlarının nöqteyi-nəzərindən müəllimlərin peşəkar inkişafı təşəbbüslərinin əhəmiyyəti ilə bağlı araşdırmanın işlənilməsi üçün hazırlanmış tədqiqatın dizaynının diqqətə planlaşdırılmasını və tədqiqat paradigmasının

Cədvəl 1			
İştirakçılar haqqında məlumat			
İştirakçılar	Cinsi	Məktəb	Direktorluq təcrübəsi
Direktor 1	kişi	Məktəb A	18 il
Direktor 2	qadın	Məktəb B	3 il
Direktor 3	kişi	Məktəb C	7 il
Direktor 4	qadın	Məktəb Ç	10 il
Direktor 5	kişi	Məktəb D	10 il
Direktor 6	qadın	Məktəb E	9 il
Direktor 7	kişi	Məktəb Ə	9 il
Direktor 8	kişi	Məktəb F	2 il
Direktor 9	kişi	Məktəb G	8 il
Direktor 10	qadın	Məktəb Ğ	4 il
Direktor 11	qadın	Məktəb H	5 il
Direktor 12	qadın	Məktəb X	9 il
Direktor 13	kişi	Məktəb I	13 il
Direktor 14	kişi	Məktəb İ	13 il
Direktor 15	qadın	Məktəb J	10 il

Şəkil 2 Müsahibələrin ixtisas bölgüsü



seçilməsini nəzərdə tutur. Tədqiqatın aparılmasında keyfiyyət yanaşmasından istifadə olunub.

Bu araşdırmada tədqiqatçının başlıca məqsədi məktəb direktorlarının müəllimlərin peşəkar inkişafı ilə bağlı keçirilən təşəbbüslərə münasibətini öyrənmək olub. Əldə edilən məlumatlara əsasən müsahibədən alınan cavabları ilkin və ikinci dərəcəli bölmələrə ayırmaq qərarına gəlinib. İştirakçıların düşüncə tərzini, həyata keçirilən təcrübələr tədqiqatçının diqqət mərkəzində olub. İkinci dərəcəli cavablar məktəb direktorlarının mənfi münasibəti və mövcud çətinlikləri əks etdirir.

Direktorlara əvvəlcə müəllimlərin peşəkar inkişafı dedikdə nə başa düşdükleri barədə sual verilib, tədqiqat mövzusunun aydınlığı yoxlanılıb. *Direktor 12*-nin fikrincə, müəllimin peşəkar inkişafı dedikdə, onun öz üzərində çalışması, bilik və bacarıqlarını artırması və yeni təcrübələrlə tanış olması nəzərdə tutulur.

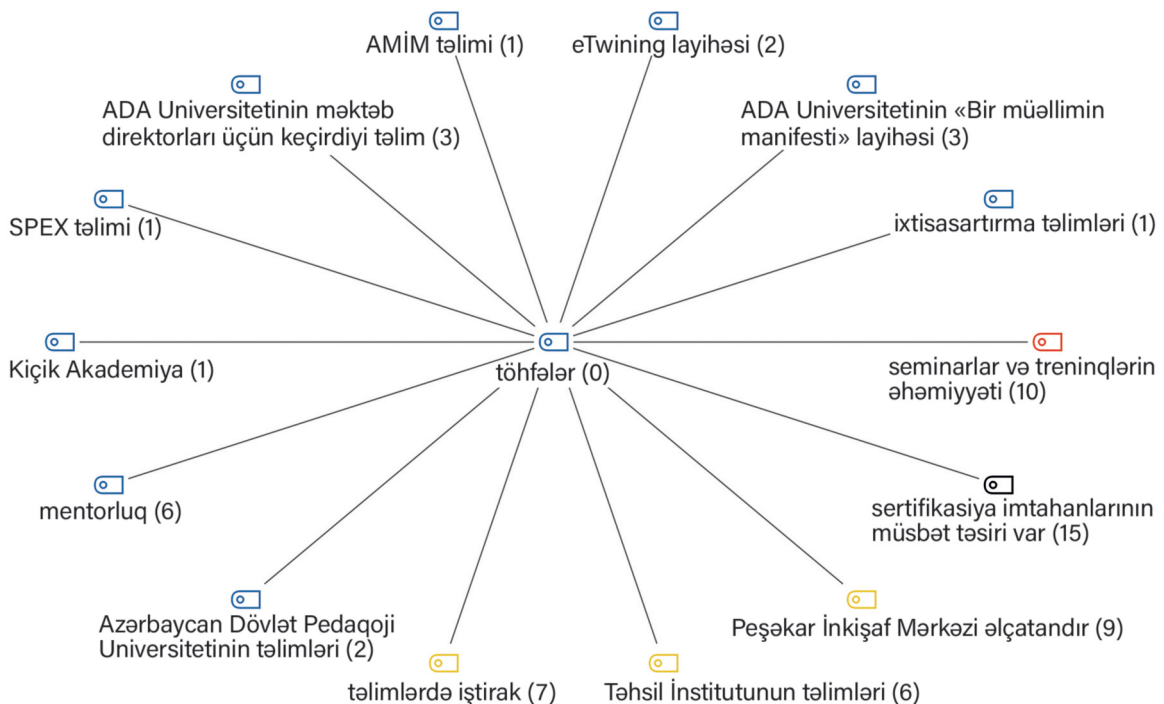
Müəllimlərin peşəkar inkişafına töhfələr arasında Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi və Azərbaycan Respublikasının Təhsil

İnstitutu tərəfindən keçirilən təlimlər, treninqlər, seminarlar, peşəkar inkişaf mərkəzlərinin fəaliyyəti, həyata keçirilən layihələr, sertifikatlaşdırma imtahanları, məktəb rəhbərliyinin və müəllimlərin öz təşəbbüsü ilə qoşulduğu təlimlər və kurslar, mentorluq proqramları kimi tədbirlərə münasibətdə müsahiblər arasında fikir müxtəlifliyi müşahidə olunub.

Direktorların müəllimlərin peşəkar inkişafına verilən töhfələrlə bağlı ən çox səsləndirdiyi ifadələrin iyerarxiyası Şəkil 3-də göstərilib.

Şəkil 3-dən də görüldüyü kimi, müsahiblərin hər biri sertifikatlaşdırma imtahanlarının müəllimlərin təkmilləşməsinə müsbət təsir etdiyini qeyd edir. Məsələn, *Direktor 8* hesab edir ki, sertifikatlaşdırma imtahanları öz üzərində işləməyən müəllimləri məcbur edir ki, özlərini təkmilləşdirmə istiqamətində əsaslı işlər görsünlər. Digər tərəfdən, sertifikatlaşdırma keçməyin əməkhaqqına müsbət təsiri müəllimlərdə davamlı öyrənmə məcburiyyəti yaradır. Əslində, əksər insanların maddi stimulla daha çox motivasiya olması faktı dünya təcrübəsində də öz təsdiqini tapıb.

Şəkil 3 Müəllimlərin peşəkar inkişafına töhfələr



Sertifikasiyanın təhsillə bağlı yeniliklərdən xəbərdar olmaq üçün yaxşı vasitə olduğunu düşünən *Direktor 9* etiraf edir ki, müəllimlər öz sahələrində uzunillik təcrübəyə malik olsalar da, yeniliklərdən geri qalırdılar. Sertifikasiya imtahanları müəllimlərin dərs prosesinə məhz keçirilənlərin təkrarı, yeni biliklərin əlavə olunması şəklində nüfuz edə bilib.

Müəllimlərin peşəkar inkişafına töhfə verən digər amillərdən biri də Peşəkar İnkişaf Mərkəzinin sözügedən mövzu ilə bağlı fəaliyyətidir. *Direktor 2* və *Direktor 3*-ün qənaətinə görə, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun nəzdində fəaliyyət göstərən Metodik Dəstək və Peşəkar İnkişaf Mərkəzi müəllimlər üçün kifayət qədər əlçatandır, mərkəzin sayəsində müəllimlər inkişaf edə və öyrəndiklərini müəllim həmkarlarına ötürə bilirlər.

Bunlardan başqa, direktorlar müsahibə zamanı istər Elm və Təhsil Nazirliyinin, istərsə də digər müəssisələrin keçirdiyi təlimlərin, treninqlərin və seminarların əhəmiyyətinə xüsusi diqqət çəkiblər. Məsələn, *Direktor 5* Elm və Təhsil Nazirliyinin keçirdiyi təlimlərin və seminarların əhəmiyyətindən bəhs edərək, müəllimlərin fəaliyyətində irəliləyişlərin olduğunu bildirir.

Müəllimlərin peşəkar inkişafına verilən töhfələr arasında ADA Universitetinin keçirdiyi proqram və təlimlərdən də bəhs edilir. Məsələn, *Direktor 11* ADA Universitetinin keçirdiyi "Bir müəllimin manifesti" ixtisasartırma proqramının müəllimlərin öz profilləri üzrə inkişafına və tədris prosesinin yaxşılaşdırılmasına kömək etdiyini düşünür.

Digər diqqət çəkən məqamlardan biri də direktorların "eTwinning" proqramından, SPEX və Azərbaycan Müəllim İnkişafı Mərkəzi (AMİM) təlimindən bəhs etmələridir. Məsələn, *Direktor 5*-in müsahibəsindən məlum olur ki, məktəb müəllimləri peşəkar inkişaf proqramlarından biri olan "eTwinning" vasitəsilə müxtəlif ölkələrin təcrübələrini öyrənib və bu təcrübələri öz pedaqoji fəaliyyətlərində uğurla tətbiq edib.

Digər adı "Uğur üçün tədris" olan SPEX təlimi *Direktor 4*-ün qeyd etdiyi kimi, müəllimlərin inkişafına, tədris prosesinin daha da

yaxşılaşdırılmasına xidmət edir. *Direktor 4* 2015-ci ildə AMİM tərəfindən təşkil olunmuş təlimlərin də üstünlüklərindən bəhs edir. Onun sözlərinə görə, bu təlimlər müəllimlərlə bərabər məktəb direktorları üçün də faydalı olub, direktorların mövcud problemləri daha aydın şəkildə dərk etməsinə və məktəbdaxili idarəetməni daha səmərəli şəkildə təşkil etməsinə yardımçı olub.

Mentorluq proqramlarının mövcud olub-olmaması barədə suala *Direktor 9*-un mövqeyi onu deməyə əsas verir ki, məktəblərdə mentorluq proqramları rəsmi proqram kimi icra olunmasa da, mentor rolunda çıxış edən müəllimlər məktəb rəhbərliyi tərəfindən müəyyən edilir, onlar isə öz növbəsində digər müəllimlərə dəstək verirlər.

Direktorlar müəllimlərin peşəkar inkişafına bir sıra resurslar cəlb edirlər. Onlardan biri də təcrübəli müəllimlərin dəvət edilərək öz təcrübələrini məktəbin müəllimləri ilə bölüşməsidir. Məsələn, *Direktor 13* müsahibəsində bu məsələyə belə aydınlıq gətirib: "... biz qabaqcıl pedaqoji təcrübələri olan müəllimləri dəvət edirik. Bu müəllimlər bizim dərslərdə iştirak edir, özləri də dərs keçirlər. Eyni zamanda bizim müəllimlərimiz də gedib onların dərslərində iştirak edə bilirlər".

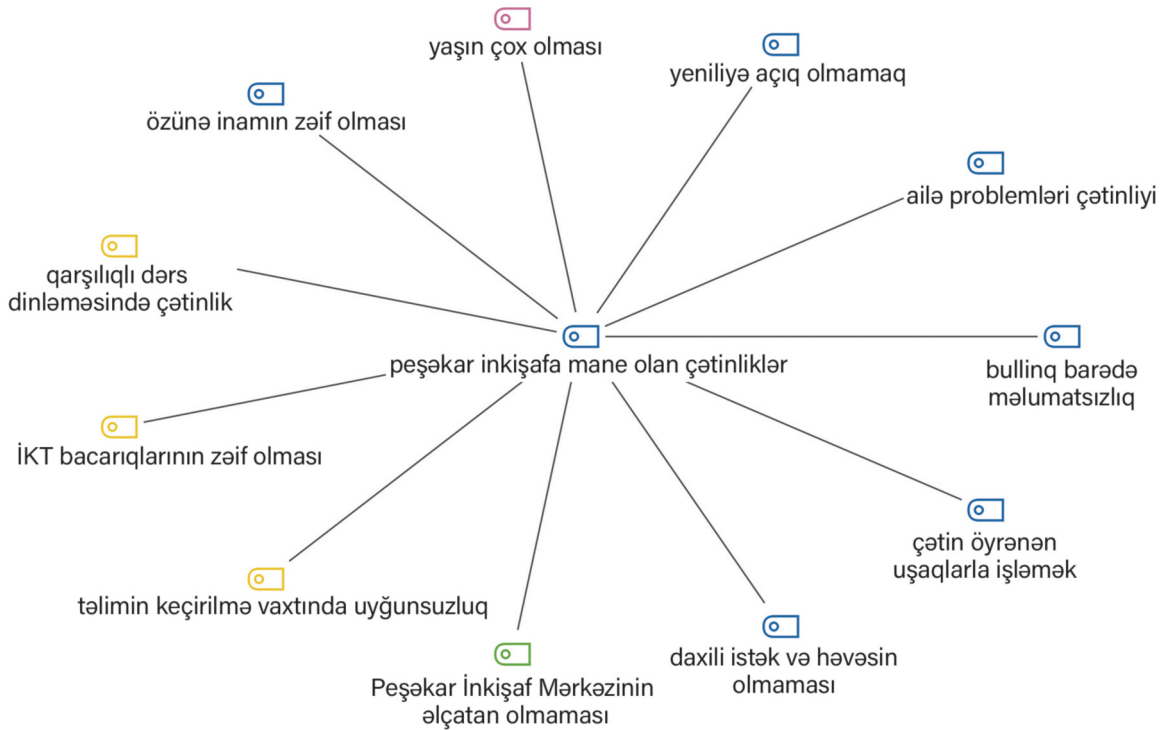
Yuxarıda göstərilənlərlə yanaşı, direktorların müəllimlərin peşəkarlığının artırılması zamanı qarşılaşdıqları çətinliklərlə bağlı fikirləri də öyrənilib. Direktorların ən çox qarşılaşdıqları çətinliklər təsnifatlandırılaraq Şəkil 4-də təsvir edilib.

Şəkil 4-dən görüldüyü kimi, direktorlar hesab edirlər ki, bacarıq, motivasiya, özünə-inamın zəifliyi, yeniliyə açıq olmamaq və bəzən də ailə problemləri üzündən müəllimlər peşəkar inkişafa cəlb oluna bilmirlər. Bunun əsas səbəblərindən biri İKT bacarığının olmamasıdır. Düşünürük ki, daxili həvəsin aşağı olması ilə İKT-nin zəif mənimsənilməsi arasında da qarşılıqlı əlaqə mövcuddur.

Göründüyü kimi, bəzən müəllimlər peşəkar inkişaf təşəbbüslərinə qoşulmaqda həvəsli olmur, İKT biliklərinin mənimsənilməsinin çətin, bəzən də artıq gec olduğunu düşündükləri üçün

Şəkil 4

Müəllimlər üçün peşəkar inkişaf təşəbbüslərini həyata keçirərkən və ya davam etdirərkən direktorların qarşılaşdığı çətinliklər



müasir texnologiyalarla tanışlığa təşəbbüs göstərmirlər. Məsələn, *Direktor 10* hesab edir ki, müəllimlərin peşəkarlığının artırılmasına mane olan həvəssizlik, öyrənməkdə maraqlı olmamaq direktorun qarşılaşdığı çətinliklərdəndir. O bunun üçün direktor kimi fəaliyyət planında bu problemə yer versə, əməkdaşlıq etməyə çalışsa da, bəzən müəllimin daxili həvəsi və istəyinin olmaması ciddi əngəl törədir.

Müsahiblərlə söhbətdən aydın olur ki, müəllimlərin peşəkar inkişafına mane olan çətinliklərdən biri də yaşlı nəsəyə mənsub müəllimlərin yenilikləri qəbul etməməsidir. Məsələn, *Direktor 2* və *Direktor 4* qeyd edir ki, müəllimlərin yaşları ilə əlaqədar özlərinə çox əmin olmaları əksər hallarda yenilikləri öyrənməyə cəhd etməmələrinə gətirib çıxarır. Düzdür, təcrübəli, illərini təlim-tərbiyə prosesinə həsr etmiş müəllim dərslərin prosesini effektiv qura bilər, lakin layihə əsaslı, problem əsaslı və İKT-nin tətbiq olunduğu öyrənmə modelləri ilə müqayisədə ənənəvi üsullar şagirdlərdə dərslə olan

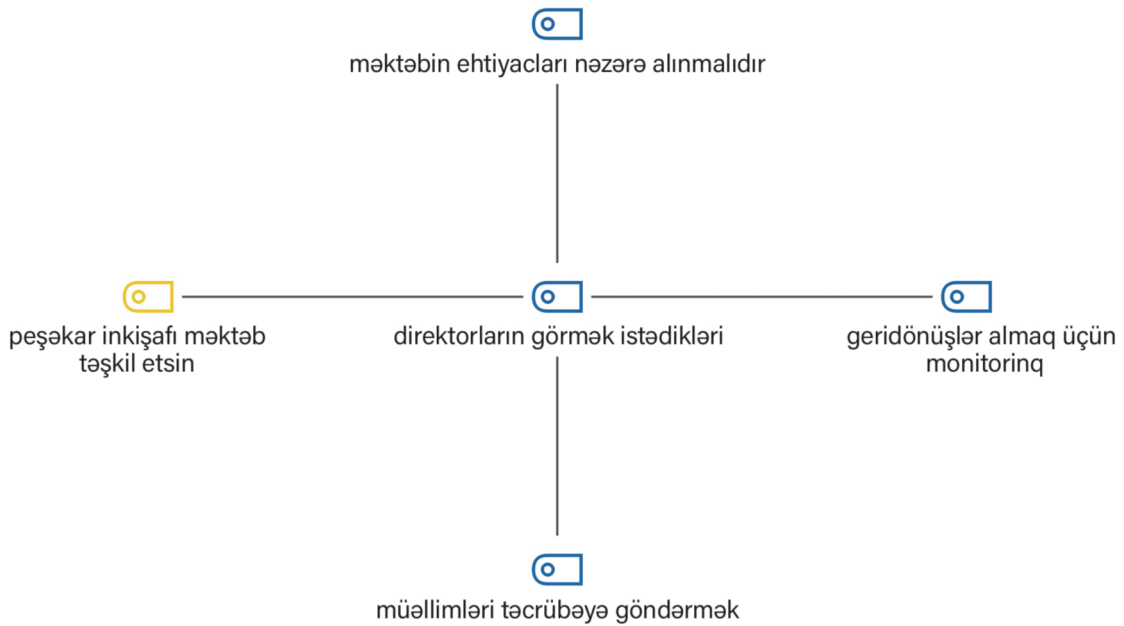
marağı məcburiyyətə çevirir və öyrənməyə könüllü münasibət formalaşdırmır.

Direktorları narahat edən səbəb məktəbdə bullinq və çətin öyrənmə ilə bağlı məlumatlılıq səviyyəsinin aşağı olmasıdır. Bu baxımdan direktorlar düşünür ki, müəllim və şagirdlərdə məlumatlılıq səviyyəsinin artırılması, təlimlərin keçirilməsi əhəmiyyətli ola bilər.

Qeyd edilən çətinliklər fonunda bəzi direktorlar müəllimlərin peşəkar inkişaf təşəbbüslərinə Şəkil 5-də göstərilənləri daxil etməyi məqsəduyğun hesab edirlər.

Şəkil 5-dən görünür ki, direktorlar müəllimlərin peşəkar inkişafının məktəb tərəfindən təşkil olunmasını, bəziləri müəllimlərin təcrübəyə göndərilməsini, çətin öyrənmə uşaqlarla işləmək üçün təlimlərin keçirilməsini, ümumiyyətlə, peşəkar inkişaf zamanı məktəbin ehtiyaclarının nəzərə alınmasını zəruri hesab edirlər. Onlar inanırlar ki, müəllimlərin peşəkar inkişafının məktəbin öhdəliyinə verilməsi və bunun üçün müəyyən maliyyə vəsaitlərinin

Şəkil 5 Direktorların görmək istədikləri təşəbbüslər



ayrılması təhsilverənləri daha da ruhlandıracaq və inkişafa sövq edəcək.

Məktəb direktorlarının müəllimlərin peşəkar inkişafı ilə əlaqədar təşəbbüslərinin əhəmiyyətinə dair düşüncələri bu proqramların məktəblərə və şagird nəticələrinə necə təsir etdiyini başa düşmək üçün çox vacibdir. Direktorların müəllimlərin peşəkar inkişafına nə üçün dəyər verdiyini göstərən bəzi əsas müzakirə mövzuları bunlardır:

Tədrisin keyfiyyətinin yüksəldilməsi. Direktorlar davamlı peşəkar inkişafın tədrisin keyfiyyətini yaxşılaşdırdığını qəbul edirlər. Clark və Bates (2003) öz tədqiqatlarında göstəriblər ki, məktəb direktorlarının səmərəli fəaliyyəti tədrisin keyfiyyətini yüksəldə bilər.

Dəyişən təhsil ehtiyaclarının qarşılınması. Dəyişən kurikulum standartları, tədris metodları və texnoloji irəliləyişlərlə təhsil dinamik şəkildə inkişaf edir. Direktorlar başa düşürlər ki, müəllimlər təhsilalanların və təhsil sisteminin artan ehtiyaclarını səmərəli şəkildə ödəmək üçün peşəkar inkişaf yolunu seçərək bu dəyişikliklərlə ayaqlaşmalıdırlar. Çünki yeni standartların səmərəli tətbiqi üçün müəllimlər bu dəyişikliklərə hazır olmalıdırlar.

Müəllimin iş yerində fəaliyyətini davam etdirməsi və məmnunluğunun təşviq edilməsi.

Peşəkar inkişaf imkanlarının təklif edilməsi müəllimin inkişaf və müvəffəqiyyətinin davamlılığını nümayiş etdirir. Direktorlar başa düşürlər ki, müəllimin peşəkar inkişafına sərmayə qoymaq tək cəmiyyətə iş məmnuniyyətini artırır, həm də təhsilverənlərin iş yerində qalmasına zəmin yaradır, müəllimlərin yerdəyişməsinə azaldır, sabit və təcrübəli heyəti qoruyur. Ədəbiyyat göstərir ki, peşəkar inkişaf imkanlarına çıxışı olan müəllimlər öz işlərində daha inamlı və bacarıqlıdırlar. Bu, onların peşəsindən məmnunluğunu və işləmək motivasiyasını artırır.

Əməkdaşlıq və şəbəkələşməyə təşviq etmək.

Peşəkar inkişaf özlüyündə mütəmadi olaraq müəllimlər arasında əməkdaşlıq fəaliyyəti və şəbəkə imkanlarını əhatə edir. Direktorlar müəllimlərin ən yaxşı təcrübələrini paylaşa, layihələrdə əməkdaşlıq edə və möhkəm əlaqələr qura bildiyi dəstəkləyici peşəkar icmanın yaranması şəkildə bu qarşılıqlı əlaqələrin dəyərini dərk edirlər.

Şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarına uyğunlaşmaq. Şagird kütləsində fərqlilik artdıqca direktorlar müəllimləri müxtəlif təlim ehtiyaclarını

ödəmək üçün lazım olan bacarıq və biliklərlə təchiz etməyin vacibliyini dərk edirlər. Peşəkar inkişaf təşəbbüslərinə çox vaxt mədəni cəhətdən cavab verən tədris və diferensiallaşdırılmış təlimlər daxildir.

Təhsildə tendensiyaları qabaqlamaq.

Məktəb direktorları təhsilin rəqabətli xarakterini və təhsil tendensiyalarından öndə olmağın vacibliyini başa düşürlər. Müəllimlərin peşəkar inkişafını dəstəkləməklə direktorlar məktəblərinin sürətlə dəyişən təhsil mühitində rəqabətə davamlı və mütərəqqi mövqeyinin qorunmasını təmin edirlər.

Beləliklə, məktəb direktorları müəllimlərin peşəkar inkişafı təşəbbüslərini tədrisin keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq, artan təhsil ehtiyaclarını ödəmək, müəllim məmnuniyyətini təmin etmək və iş yerində fəaliyyətini davam etdirməsinə zəmin yaratmaq, davamlı öyrənməyə təşviq etmək, məktəbdə təkmilləşdirmə məqsədlərini dəstəkləmək, əməkdaşlığa həvəsləndirmək, müxtəlif tələbə ehtiyaclarına uyğunlaşmaq və kursun davam etdirilməsi üçün zəruri hesab edirlər. Onların bu cür təşəbbüslərə dəstək olmaları və təbliğat aparmaları firavan və uğurlu təhsil mühitinin yaradılmasında mühüm rol oynayır.

Nəticələr və tövsiyələr

Peşəkar inkişaf təşəbbüsləri müəllimlərin şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarını ödəmək və inkişaf edən təhsil mühitində düzgün istiqamətləndirmək üçün lazım olan bilik, bacarıq və resurslarla təchiz edilməsində də əsas rol oynayır. Direktorlar başa düşürlər ki, bu təşəbbüslər məktəb icmasında davamlı öyrənmə, əməkdaşlıq və innovasiya mədəniyyətini inkişaf etdirir, həm müəllimlər, həm də şagirdlər üçün müsbət nəticələr əldə edilir.

Yuxarıda qeyd olunanlarla yanaşı, müəllimlərin peşəkar inkişafını təmin edə bilməməsinin əsas səbəbi kimi direktorlar bacarıq çatışmazlığı, motivasiyanın, özünəinamın olmaması, yeniliyə açıq olmamaq və bəzən ailə problemlərini göstərir. Onlar hesab edirlər ki, bu çatışmazlıqlar aradan qaldırılmasa,

müəllimlərin peşəkar inkişafı çətinləşə bilər. Bilik və bacarıqlarının yetərsizliyi, ailə problemləri, şəxsi həyatdakı problemləri motivasiyanın, özünəinamın, innovasiyalara açıqlığın olmaması müəllimlərin yeni təhsil metod və texnologiyalara uyğunlaşmaqda çətinlik çəkdiyini göstərir. Bu problemlər müəllimlərin peşəkar inkişafında ciddi əngəllər yaradır, onların daha səmərəli və uğurlu olmasını çətinləşdirir. Direktorların bu tapıntıları müəllimlərin peşəkar inkişafında üzləşdikləri çətinliklərin müxtəlifliyini və ciddiliyini ortaya qoyur.

Müəllimlərin peşəkar inkişafı təşəbbüslərinin ümumi təhsil məktəblərinin uğurlu fəaliyyəti üçün əhəmiyyətini vurğulayan bu tədqiqatın nəticələrinə əsasən aşağıdakı tövsiyələr verilə bilər:

1. Peşəkar inkişafa əlçatanlığın artırılması və genişləndirilməsi. Direktorların peşəkar inkişaf təşəbbüslərinə müsbət münasibətini nəzərə alaraq, davamlı dəstəyin və müəllimlərin təhsil proqramlarında, təlimlərdə və seminarlarda iştirak etmək imkanlarının artırılması faydalı ola bilər.

2. Proqramları xüsusi ehtiyaclara uyğunlaşdırmaq. Təklif olunan peşəkar inkişaf proqramlarının müəllimlərin və bütövlükdə məktəbin xüsusi ehtiyaclarına cavab verməsini təmin etmək vacibdir. Bu, məktəb işçilərinin müxtəlif ehtiyaclarını ən yaxşı şəkildə təmin etmək üçün müxtəlif mövzular, tədris metodları və formatları əhatə edə bilər.

3. Davamlı öyrənmə mədəniyyətini dəstəkləmək. Müəllimlərin öz bacarıq və biliklərini daim təkmilləşdirmək üçün dəstək hiss etdiyi və həvəsləndirildiyi məktəbdə davamlı təhsil mədəniyyətinin yaradılması fəal şəkildə təşviq edilməli və dəstəklənməlidir.

4. Dəstək və paylaşma şəbəkələrinin yaradılması. Peşəkar inkişafda müəllimlər üçün səmərəli ideyaları və ən yaxşı təcrübələri bölüşmək üçün imkanların yaradılması kollektiv öyrənməni gücləndirir və məktəb təcrübəsində yeniliklərə ruhlandırır bilər.

5. Proqramın effektivliyinin ölçülməsi. Təklif olunan təşəbbüsləri mütəmadi olaraq uyğunlaşdırmaq və təkmilləşdirmək üçün

peşəkar inkişaf proqramlarının effektivliyini və müəllimlərin məmnunluğuna təsirini sisteməlik şəkildə qiymətləndirmək vacibdir.

Bundan əlavə, növbəti tədqiqatlarda təkcə dövlət ümumi təhsil müəssisələrinin deyil, eyni zamanda özəl ümumi təhsil müəssisələrinin də təcrübələrini öyrənmək, hər rayon üzrə ən azı bir respondentlə müsahibə aparmaq, növbəti oxşar mövzulu tədqiqatlarda sadəcə keyfiyyət metodundan deyil, fərqli aspektlərdən daha dərin məlumatlar əldə etmək üçün qarışıq metoddan istifadə tədqiqat mövzusunun daha dərinəndən araşdırılması baxımından faydalı ola bilər.

Bu tövsiyələrin qəbul edilməsi məktəblərə peşəkar inkişaf proqramlarını təkmilləşdirməyə və gücləndirməyə kömək edə, nəticədə daha dinamik, uğurlu və innovativ öyrənmə mühitinə gətirib çıxara bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Alıç, M. (1996). İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi. Eğitim Yönetimi Dergisi, 3(2), 14-22.
- 2 Amy, L. Hughes, J., Matt, J., & O'Reilly, F.L. (2015). Principal Support is Imperative to the Retention of Teachers in Hard-to-Staff Schools. Journal of Education and Training Studies, 3(1), retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054905.pdf>
- 3 Bates, R., & Bray-Clark, N. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for Professional Development. The Professional Educator, XXVI(1), 13-22.
- 4 Bredeson, P.V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. Journal of In-service Education, 26(2), 385-401.
- 5 Brown, C., & Luzmore, R. (2021). References. In Educating Tomorrow (Society Now) (pp. 167-180). Leeds: Emerald Publishing Limited.
- 6 Brown, C., Groß Ophoff, J., Chadwick, K., & Parkinson, S. (2023). Achieving the "ideas-informed" society: Results from a structural equation model using survey data from England. Emerald Open Research, 1(1).
- 7 Crow, G.M., Hausman, C.S., & Scribner, J.P. (2002). Reshaping the role of the school principal. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 101(1), 189-210.
- 8 Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291-309.
- 9 Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). School leadership study: Developing successful principals (Review of Research). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- 10 Dlamini, R., & Mbatha, K. (2018). The discourse on ICT teacher professional development needs: The case of a South African teachers' union. International Journal of Education and Development using ICT, 14(2).
- 11 Druzhilovskaya, O. V. (2015). Professional'naya initsiativa kak kategoriya lichnostnogo razvitiya pedagoga spetsial'nogo obrazovaniya. «Tsennosti i smysly», 4, 103-109.
- 12 ETN. (2021). <https://edu.gov.az/uploads/Hesabat/TN-hesabat-2021.pdf>
- 13 ETN. (2022). <https://edu.gov.az/uploads/Hesabat/TN-hesabat-2022.pdf>
- 14 ETN. (2023). <https://edu.gov.az/az/news-and-updates/19947-1>
- 15 Fisher, D.M., & Waller, L.R. (2013). The 21st-century principal studies technology leadership and technology integration into Texas k-12 schools. The Global eLearning Journals, 2(4).
- 16 Flores, M. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. Journal of In-service Education, 31(3), 485-508.
- 17 Gorbunova, L.N. (2004). Osvoeniye pedagogami novykh kompetensiy v issledovatel'ski oriyentirovannom povyshenii kvalifikatsii: Posobiye dlya uchiteley, oriyentirovannykh na osvoeniye issledovatel'skoy deyatel'nosti v protsesse povysheniya kvalifikatsii. M.: APK i PPRO.
- 18 Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), Professional Development in Education: New Paradigms and Practices (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- 19 Gülbahar, B. (2020). Sınıfçietkili iletişim becerileri algıölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 437-462.
- 20 Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York, NY: Teachers College Press.

- ²¹ Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
- ²² Khan, A.N., & Khan, I.A. (2014). Academic role of a principal and continuous.
- ²³ Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century skills: The key to effective 21st learners.
- ²⁴ King, B., & Newmann, F. (2004). Key link: Successful professional development must consider school capacity. *Journal of Staff Development*, 25(1), 26–30.
- ²⁵ Knowles, M. (1983). Adults are not grown up children as learners. *Community Services Catalyst*, 13(4), 4–8.
- ²⁶ Kochan, F.K., Bredeson, P., & Riehl, C. (2005). Rethinking the professional development of school leaders. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 289–306.
- ²⁷ Kondrukh, V.I. (2001). Teoreticheskiye osnovy postroyeniya pedagogicheskoy sistemy issledovatel'skoy podgotovki prepodavateley professional'no-pedagogicheskogo kolledzha: Dis. .d-ra ped. nauk: 13.00.08. Magnitogorsk.
- ²⁸ Quick, H., Holtzman, D., & Chaney, K. (2009). Professional development and instructional practice: Conceptions and evidence of effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(1), 45–71.
- ²⁹ Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. Retrieved from <https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educationalreview-volume-84-number-1/herarticle/culturally-relevant-pedagogy-2-0>
- ³⁰ Lambert, M., Wallach, C., & Ramsey, B. (2007). The other three Rs: Small schools project examines instructional change through relationships, relevance, and rigor. *Journal of Staff Development*, 28(4), 36–38.
- ³¹ Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: The key to education reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226–234.
- ³² Loucks-Horsley, S., & Stiegelbauer, S. (1991). Using knowledge of change to guide staff development. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the 90s: New Demands, New Realities, New Perspectives* (2nd ed., pp. 15–36). New York: Teachers College Press.
- ³³ Mundry, S. (2005). Changing perspectives in professional development. *Science Educator*, 14(1), 9–15.
- ³⁴ OECD. (2009). Millî eğitim bakanlığı dış ilişkiler genel müdürlüğü okul liderliğinin geliştirilmesi konferansı: Özet raporu. Ankara.
- ³⁵ Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N.P., Vanslam-brouck, S., & Zhu, C. (2018). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- ³⁶ Porter, A., Garet, M., Desimone, L., & Birman, B. (2003). Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program. *Science Educator*, 12(1), 23–40.
- ³⁷ Prozumentova, G.N. (1996). Traditsii i innovatsii v pedagogicheskoy praktike: Osobennosti tseli i tseleobrazovaniya. *Obrazovaniye v Sibiri*, № 1, 99–104.
- ³⁸ Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- ³⁹ Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). Orientation. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, and A. Kleiner (Eds.), *Schools that Learn* (pp. 3–58). New York: Doubleday.
- ⁴⁰ Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.
- ⁴¹ Szeto, E., & Cheng, A.Y. (2018). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: Beginning teachers' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363–379.
- ⁴² Tate, M.L. (2009). Workshops: Extend learning beyond your presentation with these brain-friendly strategies. *Journal of Staff Development*, 30(1), 44–46.
- ⁴³ West-Burnham, J. (2001). Interpersonal leadership. NCSL Leading Edge Seminar, Nottingham, National College for School Leadership.
- ⁴⁴ Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

MƏKTƏB İDARƏÇİLİYİNDƏ EFFEKTİV KOMMUNİKASIYANIN ƏHƏMİYYƏTİ

ELDƏNİZ SƏTTAROV

Göygöl rayon Köşkü kənd tam orta məktəbin direktoru

E-mail: eldenizsettarov16@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3199-903X>

Məqaləyə istinad:

Səttarov E. (2025). Məktəb idarəçiliyində effektiv kommunikasiyanın əhəmiyyəti. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (712), səh. 69–74

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1013

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 26.03.2025

Qəbul edilib: 07.05.2025

ANNOTASIYA

Məqalə məktəb idarəçiliyində düzgün və effektiv kommunikasiyanın vacibliyini araşdırır. Məqsəd məktəb rəhbərlərinin müəllim, şagird və valideynlərlə effektiv ünsiyyət qurmaq bacarıqlarını inkişaf etdirmələrinin əhəmiyyətini vurğulamaqdır. Məqalədə məktəb rəhbərliyinin şəffaflıq, aydınlıq və qarşılıqlı anlaşma prinsipləri əsasında qurulmuş kommunikasiya strategiyaları yürütməsinin vacibliyi ön plana çəkilir. Həmçinin müsbət emosional intellektin rolu, səmərəli kommunikasiyanın məktəb icmasında təşviqi ətraflı izah edilir. Müəllif məktəb idarəçiliyində düzgün kommunikasiyanın tədrisin keyfiyyətini artırmaq və məktəb mühitini daha sağlam etmək üçün vacib olduğunu qeyd edir. Məqalə məktəb rəhbərlərinə və müəllimlərə kommunikasiya bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə və idarəçiliyin asanlaşdırılmasına dair praktiki təkliflər təqdim edir. Effektiv və uğurlu kommunikasiya uğurlu məktəb idarəçiliyinin əsas şərtlərindən biridir. Açıq və şəffaf ünsiyyət müəllimlər, şagirdlər, valideynlər və inzibatçılar arasında ahəngdar əməkdaşlıq yaradır, qarşılıqlı anlaşmanı daha da gücləndirir. Bu, münaqişələrin azalmasına, qərarların operativ qəbul olunmasına və kollektiv həmrəyliyin artmasına kömək edir. Məktəb rəhbərliyi informasiyanı düzgün çatdırmaq üçün bir çox ünsiyyət vasitələrindən (toplantılar, elektron poçt, sosial şəbəkələr) istifadə etməlidir. Dinləmək bacarığı, empatiya və əks-əlaqə sistemləri də effektiv kommunikasiyanın vacib elementləridir. Yaxşı qurulmuş ünsiyyət məktəbdə işin effektivliyini, təhsilin keyfiyyətini və mənəvi mühiti daha da yaxşılaşdırır. Bu işə təlim-tərbiyə prosesinin uğurla həyata keçirilməsinə münasib şərait yaradır.

Açar sözlər: Məktəb, innovasiya, təhsil ünsiyyəti, məlumat mübadiləsi, kommunikasiya bacarıqları, idarəetmə və kommunikasiya, ictimai əlaqələr.

THE IMPORTANCE OF EFFECTIVE COMMUNICATION IN SCHOOL MANAGEMENT

ELDENİZ SATTAROV

Principal of Koshku Village Secondary School, Goygol District, Azerbaijan.

E-mail: eldenizsettarov16@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3199-903X>

To cite this article:

Sattarov E. (2025). The Importance of Effective Communication in School Management. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 712, Issue III, pp. 69–74

DOI:

10.30546/32898065.2025.3.1013

ABSTRACT

This article explores the importance of proper and effective communication in school management. The aim is to highlight the importance of school leaders developing their communication skills effectively with teachers, students, and parents. The article emphasizes the importance of communication strategies based on transparency, clarity, and mutual understanding in school leadership. It also thoroughly explains the role of positive emotional intelligence and how communication fosters motivation and encouragement within the school community. The author notes that proper communication in school management is essential for improving the quality of teaching and creating a healthier school environment. The article provides practical suggestions for school leaders and teachers to enhance their communication skills and facilitate management. Effective and successful communication is one of the key factors for the success of school management. Open and transparent communication creates harmonious collaboration among teachers, students, parents, and administrators, further strengthening mutual understanding. It helps to reduce conflicts to some extent, make decisions promptly, and increase collective solidarity. School management should use various communication tools (meetings, e-mail, social media) to convey information properly. Listening skills, empathy, and feedback systems are essential to effective communication. As a result, well-established communication improves work efficiency, the quality of education, and the moral atmosphere of the environment in the school. It creates favorable conditions for the successful teaching and educational process.

Keywords: School, innovation, educational communication, information exchange, communication skills, management and communication, public relations.

Article history

Received: 26.03.2025

Accepted: 07.05.2025

GİRİŞ

Məktəb idarəçiliyi ancaq tədris prosesinin planlaşdırılması və təşkilindən ibarət deyil, həm də məktəb icmasında qarşılıqlı əlaqələrin və uğurlu ünsiyyətin qurulmasından asılıdır. Məktəbdə effektiv kommunikasiya məktəb rəhbərliyi, müəllimlər, şagirdlər və valideynlərlə qarşılıqlı olaraq sağlam və müsbət əlaqələrin yaranmasına imkan verir. Nəticədə, bu, təhsil mühitinin inkişafı və şagirdlərin akademik göstəriciləri və sosial baxımdan irəliləməsi üçün müsbət rol oynayır.

Məktəb idarəçiliyində kommunikasiya təkcə məlumatların ötürülməsi deyil, həmçinin qarşılıqlı anlaşma, əməkdaşlıq və problemlərin həlli üçün əsas vasitədir. Effektiv kommunikasiya məktəbin strateji və uzunmüddətli hədəflərinə çatmaq, təhsilin keyfiyyətini artırmaq və məktəb mühitində müsbət dəyişikliklər yaratmaq üçün əsas faktordur. Bu məqalədə məktəb idarəçiliyində düzgün kommunikasiyanın əhəmiyyəti, onun müxtəlif tərəflər üzərindəki müsbət təsirləri müzakirə edilir.

“Təhsildə innovasiya təkcə yenilik xatirinə yenilik etmək deyil, təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsində özünü göstərməlidir” (İlyasov, 2019).

Təlim və inkişaf: məktəb rəhbərliyi və müəllimlər üçün kommunikasiya bacarıqlarını artırmaq məqsədilə mütəmadi təlimlər təşkil edilməli, effektiv ünsiyyət qurmaq üsulları barədə bilik və təcrübənin artırılması üçün addımlar atılmalıdır. “Məktəbi idarə etməyin başlıca məqsədi cəmiyyətin məktəb qarşısında qoyduğu məqsəd və vəzifələrə uyğun olaraq dərin bilikli, müstəqil və yaradıcı düşünən, zəngin mənəviyyətə, geniş dünyagörüşünə, milli və ümumbəşəri dəyərlərə yiyələnən, vətənpərvərlik və azərbaycançılıq ideyalarına sadıq vətəndaş və şəxsiyyətlər yetişdirməkdir” (Əliyeva, 2021).

İnformasiya mübadiləsində yaranan çətinliklər: məktəbdə fərqli tərəflər arasında məlumatın düzgün şəkildə mübadilə olunmaması problem olaraq qalır. Müəllimlər və məktəb rəhbərliyi bəzən şagirdlərin və valideynlərin ehtiyaclarına

uyğun olan məlumatları vaxtında paylaşmırlar. Məlumatın əskik və ya yanlış ötürülməsi təhsil prosesində müəyyən problemlərə yol açır. Məktəb rəhbəri qərarvermə, planlaşdırma, təşkil etmə, ünsiyyət, koordinasiya və qiymətləndirmə kimi idarəetmə proseslərini və bu proseslərdən səmərəli istifadə etməyi, hüquqi tənzimləmələri yaxşı bilməli və bunları liderlik bacarıqları ilə inteqrasiya etməlidir.

Mədəniyyət və dil fərqlərinin yaratdığı çətinliklər: müxtəlif mədəniyyətlərdən və dillərdən olan şagirdlərin təhsil aldığı yerlərdə kommunikasiya problemləri daha da kəskinləşir. Müxtəlif dil və mədəniyyətlərdən olan insanlar arasında anlayış problemlərinin yaranması məlumatın düzgün ötürülməsini çətinləşdirir və nəticə olaraq məktəbdəki əməkdaşlıq və qarşılıqlı hörməti zədələyir. Turan və digərlərinin (2012) tədqiqatına görə, məktəbin idarə edilməsi məktəbin inkişafı yönündə qarşıya qoyulan məqsədlərə çatmaq üçün başqaları ilə işləmək və birgə fəaliyyət göstərmək prosesidir.

PROBLEMİN QOYULUŞU

Məktəb idarəçiliyində effektiv kommunikasiya məktəbin fəaliyyətinin düzgün və səmərəli şəkildə icra olunmasında və izlənməsində əsas rol oynayır. Təəssüf ki, bir çox məktəblərdə bu sahədə müxtəlif çətinliklər və problemlərin olması reallıqdır. Həmin problemlər tədrisin və məktəb icmasının inkişafına mane olur. Bu problemlər, əsasən, aşağıdakı sahələrdə özünü göstərir:

1. *Şəffaflıq və aydınlığın azlığı:* məktəb rəhbərliyinin və müəllimlərin şagirdlər və valideynlərlə olan ünsiyyətində şəffaflıq və aydınlığın çatışmaması müşahidə edilir. Məlumatların düzgün və vaxtında ötürülməməsi tərəflər arasında problem və inamsızlıq yaradır. Belə halların olması isə məktəbin fəaliyyətinə və təhsilin keyfiyyətinə mənfi təsir göstərir. Taymaz (2019) araşdırmasında qeyd edib ki, məktəbin idarə edilməsi təhsil idarəetməsinin məhdud sahəyə tətbiqidir. Bu sahənin həddləri təhsil sisteminin məqsədləri və strukturu ilə müəyyən edilir. Məktəbin idarəçiliyində əsas vəzifə

məktəbdəki bütün imkanlardan səmərəli şəkildə istifadə edərək məktəbi müvafiq məqsədlərə uyğun inkişaf etdirməkdir.

2. *Rəqəmsal kommunikasiya bacarıqlarının kifayət qədər olmaması*: hazırda məktəblər də daxil olmaqla, bir sıra təşkilatlar rəqəmsal alətlərdən istifadə edirlər. Lakin bəzi məktəblərdə rəqəmsal kommunikasiya vasitələri ilə bağlı təcrübəsizlik və ya bu alətlərin səmərəli şəkildə tətbiq olunmaması məsələsi mövcuddur. Valideynlər və şagirdlər üçün məktəblərin onlayn platformaları və əlaqə üsulları bəzən qeyri-kafi və ya mürəkkəb olur. “İnnovasiyanın ilk addımı yenilikçi fikirlərin ortaya çıxarılaraq aralarından ən uyğun olanının seçilməsidir” (Kavak və Köse, 2022).

3. *Müəllimlər və məktəb rəhbərliyi arasında əlaqənin zəifliyi*: məktəb rəhbərliyi ilə müəllimlər arasında effektiv kommunikasiya olmadan təhsil mühitində ahəngdarlığın qurulması çox çətinidir. Müəllimlərin subyektiv fikirlərinin dinlənilməməsi, onların ehtiyaclarına və təkliflərinə vaxtında reaksiya verilməməsi məktəbin inkişafına mənfi təsir etməklə yanaşı, müəllimlərin motivasiyasını azaldır. “İnnovasiyanın məqsədi məktəbin idarə edilməsinin effektivliyini və səmərəliliyini artırmaqdır” (Niyamabha və Wicıtıpaçaraporn, 2018).

4. *Emosional intellektin çatışmazlığı*: məktəblərdə rəhbərlik və müəllimlər arasında emosional intellektin, əsas da şagirdlərin və əməkdaşların ehtiyaclarını anlamaq və onlara uyğun davranış göstərmək qabiliyyətinin çatışmazlığı hiss olunur. Bu, münaqişələrin artmasına və məktəb atmosferinin pisləşməsinə səbəb olur. “Məktəbi qanun və qaydalara uyğun idarə etməyə məsul olan direktor ilə müəllimlər arasındakı əlaqə məktəbin səmərəli idarə olunmasında və uğurlu bir təhsil mühitinin yaradılmasında çox vacibdir” (Əliyev və d., 2021).

TƏDQIQATIN MƏQSƏDİ VƏ TƏDQIQAT SUALI

Məktəb icması ilə əlaqələrin daha da gücləndirilməsinə nail olmaq üçün şagirdlər, müəllimlər, valideynlər və məktəbin idarə heyəti

arasında aydın və açıq ünsiyyətin təmin olunmasının vacibliyini müzakirə etməkdir.

“Məktəb idarəçiliyinin inkişafı tək cə idarəetmə sisteminin formalaşması ilə deyil, həm də tədrisin peşəkar tətbiq sahəsi kimi meydana çıxması ilə mühüm əhəmiyyət kəsb edib” (Erdemet, 2017).

Məktəb idarəçiliyində effektiv kommunikasiya metodlarının düzgün və səmərəli tətbiqi müəllimlərin iş effektivliyinə, şagirdlərin akademik göstəricilərinə və münbit məktəb mühitinin yaradılmasına necə təsir edir?

MƏLUMATLARIN TƏHLİLİ

Qərar qəbul etmək prosesinin intensivliyinin təkmilləşdirilməsi: fərqli tərəflər arasında məlumatların düzgün və vaxtında paylaşılması nəticəsində qərarların daha düzgün və effektiv verilməsidir.

Hər sektorda və müəssisədə olduğu kimi, təhsildə və məktəbdə də insani və maddi resurslardan istifadə edən menecer səmərəlilik və effektivlik anlayışlarının simvoludur. Bu baxımdan “məktəb rəhbəri innovasiyanın müəyyən edilmiş məqsədlərinə çatmaqda mühüm rol oynayır” (Aslanargun və Göksay, 2013).

Şagird və müəllimlərin ehtiyaclarının təyin edilməsi: müəllimlər və şagirdlər arasında açıq kommunikasiya yaradılması onların ehtiyaclarını daha yaxşı başa düşməyə və zamanında reaksiya verməyə imkan yaradan önəmli faktordur.

“Üzləşdiyi problem və ya çətinlikləri innovativ yollarla həll etmək üçün məktəb rəhbəri həm də yaradıcı olmalı, müəllim və şagirdləri yaradıcılığa sövq etməli, iş və öyrənmə prosesində yenilikləri dəstəkləməli, ən başlıcası isə idarəetmədə divergent düşüncə tərzini nümayiş etdirməlidir” (Danacıoğlu və Gül, 2023).

İdarəetmə proseslərinin sürətli optimalaşdırılması: məktəb rəhbərliyinin iş yükünün asanlaşdırılması, vaxtın düzgün idarə olunması və məktəb fəaliyyətlərinin koordinasiyasının daha da yaxşılaşdırılması uğurlu sistemin göstəricisidir. “Məktəbin məqsədlərinə çatmaq üçün işçilərinə və onların mühitinə təsir göstərmək və onlara rəhbərlik etmək prosesi təhsil liderliyi adlanır” (Əliyev və d., 2021).

Motivasiya ilə bərabər əməkdaşlığın təşviqi: effektiv kommunikasiyanın qurulması həmkarlar arasında əməkdaşlığı və birgə məqsədlərə çatmaq üçün motivasiyanı artırır. “İşçilərin ideyalarının qiymətləndirilməsi onların motivasiyasına və işləmək istəyinə müsbət təsir göstərir” (Polatoğlu, 2022).

Məktəb idarəçiliyi təhsil sisteminin uğurunun əsas amillərindən biridir. Bu prosesdə effektiv kommunikasiya həm müəllimlər, həm şagirdlər, həm də valideynlər arasında harmoniyalı əlaqələrin qurulması üçün əsas rol oynayır. “Kommunikasiya təşkilatların qan damarlarıdır” (Drucker, 1974) ifadəsi məktəb mühitində də öz təsdiqini tapır.

Açıq ünsiyyət və şəffaflıq

Məktəb rəhbərliyi qərarların qəbulunda və informasiyanın yayılmasında şəffaf olmalıdır. “Şəffaflıq inam yaradır və qeyri-müəyyənliyi azaldır” (Mikkelsen, 2020). Məsələn, müəllimlərlə müntəzəm görüşlər keçirmək, qaydaların hamıya bərabər çatdırılması məktəbdə etibarlı mühit yaradır.

Komanda işi və əməkdaşlıq

Müəllim və inzibatçıların birgə işi uğurun əsasıdır. “Komanda işində effektiv ünsiyyət uğurun 90%-ni təşkil edir” (Katzenbach & Smith, 1993). Məktəb rəhbərliyi kollektiv müzakirələr, brainstorming (beyin həmləsi – ideyaların sərbəst və tənqidsiz şəkildə irəli sürüldüyü müzakirə üsulu) sessiyaları və peşəkar inkişaf təlimləri təşkil etməklə komandanın qarşılıqlı anlaşmasını gücləndirə bilər.

EFFEKTİV KOMMUNİKASIYA ÜSULLARI

Müasir dövrdə elektron poçt, məktəb idarəetmə sistemləri və sosial şəbəkələr informasiya mübadiləsini sürətləndirir. “Elektron ünsiyyət zaman və məkan məhdudiyyətlərini aradan qaldırır” (Castells, 2009).

Aktiv dinləmə və empatiya

Rəhbərlik müəllim və şagirdlərin ehtiyaclarını anlamaq üçün onları diqqətlə dinləməlidir. “Empatik ünsiyyət münaqişələrin həllində əsas amildir” (Goleman, 1995).

Müxtəlif yaş qrupları arasında ünsiyyət

üsulları fərqlənə bilər. “Nəsillərarası dialoq üçün çevik ünsiyyət strategiyaları lazımdır” (Twenge, 2017).

Effektiv kommunikasiya məktəb idarəçiliyində uğurun açarıdır. Açıq ünsiyyət, rəqəmsal vasitələrdən istifadə və empatik yanaşma təhsil mühitinin inkişafına kömək edir. Bu prinsipləri tətbiq etməklə məktəblər daha uyğun və fəal təlim mühiti yarada bilər.

NƏTİCƏ

Məktəb idarəçiliyində effektiv kommunikasiyanın əhəmiyyəti məktəb icmasının bütün üzvləri arasında qarşılıqlı anlaşmanın və əməkdaşlığın təmin olunması və tədrisin keyfiyyətində mühüm rol oynayır. Nümunəvi qurulmuş ünsiyyət məktəbin idarəetmə proseslərini daha şəffaf və təşkilatlanmış edir, həmçinin qərarların qəbul edilməsi prosesini də sürətləndirir. Müəllimlər, şagirdlər, valideynlər və məktəb rəhbərliyi arasında fasiləsiz və açıq məlumat mübadiləsi məktəbin ümumi inkişafını və təhsilin keyfiyyətini artırır. Nəticə etibarilə, məktəb idarəçiləri üçün effektiv ünsiyyət məktəbin uğurlu fəaliyyətini və icmasının rifahını təmin etmək üçün vacib amilə çevrilir.

“Məktəbsünaslıqda “idarəetmə” anlayışı optimal nəticələri əldə etmək məqsədilə məktəb işlərinin planlı, mütəşəkkil, müntəzəm təmin və təşkil etmək, məktəb daxilindəki münasibətləri, olduqca mürəkkəb pedaqoji, metodiki və psixoloji proses və problemləri məqsədyönlü və şüurlu sürətdə tənzimləməkdir” (Əliyeva, 2021).

TƏKLİFLƏR

Ünsiyyət kanallarının operativ inkişaf etdirilməsi: məktəb daxilində müxtəlif ünsiyyət vasitələrinin (e-mail, məktəb portalı, tədbirlər, müzakirələr) effektiv şəkildə istifadəsi təşviq edilməli və bu kanalların əlçatan olması təmin edilməlidir.

Daimi və strukturlaşdırılmış görüşlər: müəllimlər, valideynlər və məktəb rəhbərliyi arasında müntəzəm və səmimi görüşlər təşkil edilməli,

burada həm cari məsələlər, həm də gələcək inkişaf planları müzakirə olunmalı, təkliflər alınmalıdır.

Əks-əlaqə sisteminin yaradılması: müəllimlər və tələbələr üçün əks-əlaqə mexanizmləri qurulmalı, onların fikirləri və təklifləri mütəmadi olaraq dinlənilməli, dəyərləndirilməli və nəzərə alınmalıdır.

Açıq və şəffaf idarəetmə: məktəb rəhbərliyi qərarları və dəyişiklikləri məktəb icmasına olduğu kimi açıqlamalı, beləliklə, bütün tərəflər dəyişikliklər barədə məlumatlı olmalıdır.

Valideynlərlə əməkdaşlığın gücləndirilməsi: valideynlərin məktəbə cəlb edilməsi və onların kommunikasiya bacarıqlarının artırılması üçün məktəb rəhbərliyi valideynlər üçün mütəmadi tədbirlər və forumlar təşkil etməlidir.

Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanununun (2009) 25-ci maddəsinin 25.4-cü bəndinə əsasən təhsilin inkişaf problemləri ilə bağlı elmi araşdırmalar innovasiya xarakteri daşımaqla, təhsilin tarixinin öyrənilməsinə, təhsilin təşkilinin və idarə olunmasının təkmilləşdirilməsinə, tədris prosesinin müasir metodlarla qurulmasına, tədrisin yeni texnologiyalarının və digər istiqamətlər üzrə pedaqoji innovasiyaların hazırlanmasına və tətbiqinə yönəldilir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Müəllimi. (2023, 30 Oktyabr). "Məktəb Liderliyi Proqramı"nın I çağırışı. <https://www.muallim.edu.az/news.php?id=26951>
- 2 Castells, M. (2009). Communication Power
- 3 Danacıoğlu, Y., & Gül, İ. (2023). Okul Müdürlərinin Yaradıcı Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Uluslararası Bilim Ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 23-37. <https://doi.org/10.47477/ubed.1252628>
- 4 Drucker, P. (1974). Management: Tasks, Responsibilities, Practices
- 5 Elm və Təhsil Nazirliyi. (2023, 20 Oktyabr). *Məktəb direktorları, direktor müavinləri, bağça müdirləri və Regional Təhsil İdarələri üçün təlimlər* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/ApJk3mtGTfg?si=iMG-XuGu3BiRe2DS>
- 6 Erdemet, F. (2017). *Özel lise yöneticilerinin inovasyon sürecine ilişkin görüşleri*. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- 7 Əliyev, D., Abaslı, K., Məmmədov, R., Məhərrəmov, Q. (2021). *Direktorun əl kitabı*. Mücrü nəşriyyatı.
- 8 Əliyeva, S. (2021). *Məktəbin idarə edilməsinin pedaqoji, psixoloji əsasları*. Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti.
- 9 Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam.
- 10 Gürbüz, R., Erdem, E., Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlərinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- 11 İlyasov, M. (2019). Təhsildə keyfiyyət problemi: ənənədən innovasiyaya. *Azərbaycan məktəbi*, 4(689), 11-26.
- 12 Katzenbach, J., & Smith, D. (1993). The Wisdom of Teams.
- 13 Kavak, U., və Köse, C. (2022). *İnovasyon Sürecinde Liderin Rolü: Seramik Sektöründe Bir Araştırma. Girişimcilik Ve Kalkınma Dergisi*, 17(1), 1-16.
- 14 Mikkelsen, E. (2020). Transparency in Educational Leadership
- 15 Polatoğlu, Y. (2022). Demokratik Liderlik Bakış Açısıyla: Tefvik İleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama (International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice)*, 5(1), 53-65. <https://doi.org/10.52848/ijls.837601>
- 16 Şahbazov, İ. (2019). *Tədqiqat metodları*. Teas Press Nəşriyyat evi.
- 17 Taymaz, H. (2019). Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), 123-135. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001110
- 18 Twenge, J. (2017). iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious.

GİRİŞ

Fəlsəfənin tədrisi tələbələrin tənqidi düşünmə, etik dəyərləri anlama və analitik təhlil qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək baxımından əhəmiyyətli rol oynayır. Fəlsəfə fənni yalnız biliyin müxtəlif sahələrini dərinlən araşdırmaq üçün deyil, həm də tələbələrə həyati suallara cavab axtarmaqda və fərdi baxışlarını formalaşdırmaqda yol göstərən bir vasitədir. Tədqiqatlar göstərir ki, fəlsəfənin öyrənilməsi tələbələrdə tənqidi düşüncə və etik düşüncə qabiliyyətini inkişaf etdirir (Lipman, 2003; Fisher, 2013). Tənqidi düşüncə təhsilin əsas məqsədlərindən biri hesab olunur, çünki tələbələrə yalnız məlumatları öyrənmək deyil, həm də onları analiz etmək və tətbiq etmək imkanı vardır (Ennis, 1996).

Buna baxmayaraq, fəlsəfə fənninin tədrisi bir çox ölkələrdə, o cümlədən Azərbaycanda müxtəlif problemlərlə üzləşir. Bəzi tədqiqatlar fəlsəfə dərslərinin çətinliyini və tələbələrin motivasiyasının azlığını göstərir (Deleuze & Guattari, 1994). Əlavə olaraq, tələbələrin fəlsəfəyə marağının artırılması üçün daha interaktiv və müzakirə əsaslı metodlara ehtiyac olduğu vurğulanır (Freire, 1970).

Bu məqalədə fəlsəfənin tədrisinin qarşısında duran əsas çətinliklər araşdırılıb və müasir tədris yanaşmalarının tətbiqi ilə bağlı həll yolları təklif edilib. Məqsəd fəlsəfənin daha effektiv və maraqlı şəkildə öyrədilməsi üçün təhsil sistemində tətbiq edilə biləcək strategiyaları müzakirə etmək, müəllimlər və tələbələr üçün daha faydalı tədris üsulları barədə tövsiyələr irəli sürməkdir.

FƏLSƏFƏNİN TƏDRISİNƏ MÜASİR YANAŞMALAR

İnteraktivlik və fəal iştirak fəlsəfənin tədrisinin effektivliyini artıran əsas amillərdəndir. Tədqiqatlar göstərir ki, fəal öyrənmə metodları tələbələrin dərslərə marağını artırır və fəlsəfi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir. Bonwell və Eison (1991) vurğulayır ki, tələbələrin yalnız məlumatları dinləməklə deyil,

həm də müzakirələrdə iştirak etməklə öyrənməsi onların anlamaq səviyyəsini artırır və mövzuların mənimsənilməsini asanlaşdırır. Bu, tələbələrin fəlsəfə dərslərinə marağını yüksəldir və fəlsəfi düşüncələrini formalaşdırmaq üçün əlverişli şərait yaradır.

Başqa bir araşdırma fəal iştirakın və interaktiv metodların tələbələr arasında tənqidi düşüncə, analitik qabiliyyət və problemləri dərin təhlil etmək bacarıqlarını inkişaf etdirdiyini müəyyən edib (Prince, 2004). Xüsusilə fəlsəfi mövzularda tələbələrin müxtəlif perspektivləri araşdırması və fərqli fikir mübadilələrində iştirakı onların dərsləri daha dərinlən anlamasını təmin edir. Princin (2004) apardığı tədqiqata görə, tələbələr dərslər prosesində fəal iştirak etdikdə və qarşılıqlı müzakirələrdə öz fikirlərini ifadə etdikdə daha yüksək öyrənmə hədəflərinə çatır və anlayışlarını gücləndirirlər.

İnteraktivlik, həmçinin dərslər olan marağı və təhsil prosesinə emosional bağlılığı artırır. Fredricks, Blumenfeld və Paris (2004) göstərir ki, tələbələr dərslər prosesində aktiv şəkildə iştirak etdikdə dərslərə qarşı daha çox bağlılıq hiss edir və öyrənmə prosesi onlar üçün daha əhəmiyyətli olur. Bu, fəlsəfənin tədrisində tələbələrin daha motivasiyalı və dərslərə maraqlı olmasına şərait yaradır.

Müasir fəlsəfə tədrisində interaktiv texnologiyalar da əhəmiyyətli rol oynayır. Kembric Universitetinin bir tədqiqatında (Laurillard, 2002) göstərilib ki, texnologiyadan istifadə tələbələrə dərslər materialını daha maraqlı və əlçatan formatlarda təqdim etməklə onların tədris prosesinə fəal qoşulmasına imkan yaradır. Məsələn, interaktiv onlayn müzakirə forumları, virtual siniflər və multimedia resursları tələbələrin fəlsəfə dərslərinə olan marağını artırır və onlara daha çox iştirak imkanları yaradır.

Bu tədqiqatlar göstərir ki, fəlsəfə dərslərində interaktiv və fəal iştirak əsaslı metodların tətbiqi tələbələrin dərsləri daha yaxşı mənimsəməsinə, tənqidi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirməsinə və dərslər prosesinə daha çox bağlılıq hiss etməsinə kömək edir.

Müasir dövrdə bir çox universitetlərin fəlsəfənin tədrisində istifadə etdikləri əsas yanaşma

“tutorial sistem” adlanır. “Tutorial sistem” tələbələrin kiçik qruplar və ya fərdi qaydada professorlarla dərs keçməsinə və mövzuları daha dərinəndən araşdırmasını təmin edən bir tədris metodudur. Bu sistem xüsusilə Böyük Britaniyanın Oksford və Kembric universitetlərində geniş tətbiq olunur və tədris prosesinin əsasını təşkil edir. “Tutorial sistem”in əsas xüsusiyyətləri fərdi və ya kiçik qrupda görüşlər, müntəzəm müzakirələr, tələbə mərkəzli yanaşma, yazılı tapşırıqlar, fəal iştirak, əks-əlaqə və s. kimi metodları ehtiva edir.

Rəqəmsal resursların fəlsəfinin tədrisində istifadəsi tələbələrin abstrakt və çətin fəlsəfi konseptləri daha yaxşı anlamasına kömək edir. Tədqiqatlardan aydın olur ki, multimedia resursları, elektron kitablar və digər rəqəmsal mənbələr tələbələr üçün dərsləri daha maraqlı və cəlbedici edir, nəticədə öyrənmə səviyyələrini artırır. Mayerin (2001) koqnitiv multimedia öyrənmə nəzəriyyəsinə əsasən rəqəmsal resurslar, yəni vizual və səsli məlumatlar tələbələrin xüsusilə fəlsəfə dərslərində məlumatları daha tez və effektiv şəkildə qavramasını təmin edir, çünki çox zaman fəlsəfi anlayışlar kompleks və abstraktdır.

Rəqəmsal resurslardan istifadənin tədrisə təsirini araşdıran bir digər tədqiqatda Clark və Mayer (2016) qeyd edir ki, multimedia vasitələrinin istifadəsi tələbələrin dərs materiallarını daha yaxşı mənimsəməsinə təmin edir və onların mövzulara dair düşüncələrini genişləndirir. Bu yanaşma tələbələrin müxtəlif fəlsəfi nəzəriyyələrin real həyatda tətbiqini daha yaxşı anlamasına şərait yaradır.

Bundan əlavə, rəqəmsal resurslar tələbələrə öz tempində öyrənmək imkanı yaradır və onlara dərs materiallarını dərinəndən araşdırmaq üçün əlavə resurslara çıxış təmin edir. Dabbagh və Kitsantas (2012) rəqəmsal öyrənmə mühitlərinin tələbələrə özünütəlim və özünütənzimləmə bacarıqlarını inkişaf etdirməyə necə kömək etdiyini vurğulayır. Fəlsəfinin tədrisində rəqəmsal mənbələrdən istifadənin üstünlükləri də buradan irəli gəlir, çünki tələbələr məzmunları təkrar izləmək və dərinəndən təhlil etmək üçün rəqəmsal dərs resurslarına yenidən müraciət edə bilirlər.

LMS (Learning Management Systems) tələbələrə dərs materiallarını izləmək, tapşırıqları yerinə yetirmək və müzakirə forumlarında fəlsəfi mövzuları geniş şəkildə müzakirə etmək imkanı yaradır. LMS, həmçinin tələbə və müəllimlər arasında asanlıqla əks-əlaqə axınına təmin edir, bu da tələbələrin fikirlərini inkişaf etdirməsinə kömək edir. Video mühazirələr, tələbələrə dərs materialını təkrar izləmək, mürəkkəb fəlsəfi konseptləri təkrar anlamağa çalışmaq üçün faydalıdır. Xüsusən bu mühazirələrin əyani təsvir və animasiyalarla zənginləşdirilməsi abstrakt mövzuları daha əlçatan edir. İnteraktiv tədris proqramları və simulyasiyalar isə tələbələrə etik dilemmalar və sosial məsələlər kimi fəlsəfi problemləri virtual mühitdə həll etməyə imkan verir, bu da onların tənqidi düşüncə və analitik təhlil bacarıqlarını artırır. Bu rəqəmsal vasitələr fəlsəfi müzakirələrin praktiki aspektini gücləndirir və tələbələrin gündəlik həyatla əlaqəli fəlsəfi məsələlər üzərində düşünməsinə zəmin yaradır.

Bu tip resursların istifadəsi fəlsəfə dərslərinin ənənəvi formatını genişləndirir və tələbələr üçün daha dərin və hərtərəfli bir öyrənmə təcrübəsi təmin edir. Tədqiqatlar göstərir ki, rəqəmsal resursların istifadəsi ilə tələbələr həm dərs materiallarını həvəslə öyrənir, həm də dərslərdən əldə etdikləri bilikləri real həyatda tətbiq etmək qabiliyyətlərini artırır.

Rəqəmsal resursların fəlsəfinin tədrisində geniş istifadəsi ilə seçilən bir sıra ali təhsil müəssisələri mövcuddur. Bu məktəblər tələbələrə rəqəmsal texnologiyalar vasitəsilə fəlsəfəni daha əyani, interaktiv və əlçatan şəkildə öyrənmək imkanı verir.

- Massaçusets Texnologiya İnstitutu – MİT (ABŞ) fəlsəfinin tədrisində onlayn resursları, video mühazirələri və rəqəmsal təqdimatları geniş istifadə edir. Onun “MIT OpenCourseWare” platforması vasitəsilə tələbələr və ictimaiyyət fəlsəfə dərslərindən pulsuz yararlanma bilirlər. Bu platforma təhsilalanlara kurs materiallarına istənilən vaxt çıxış imkanı verərək dərsləri daha əlçatan edir.

- London İqtisadiyyat və Siyasi Elmlər Məktəbi – LSE (Böyük Britaniya) fəlsəfə dərslərində

rəqəmsal platformalar, müzakirə forumları və simulyasiya əsaslı tədris vasitələrindən istifadə edir. Xüsusilə etik və siyasi fəlsəfə kurslarında tələbələrin rəqəmsal resurslardan istifadə edərək müzakirələrdə iştirak etməsi və real dünyadakı məsələləri təhlil etməsi təşviq edilir.

- Stanford Universiteti (ABŞ) fəlsəfə tədrisində tələbələrə onlayn mühazirələr, videolar və rəqəmsal tədris materialları təqdim edir. Universitetin fəlsəfə bölməsi onlayn kurslar və rəqəmsal təlim resursları vasitəsilə tələbələrin dərslər materialını əyani şəkildə qavramasına imkan yaradır və dərslərə dair əlavə mənbələri təmin edir.

- Edinburq Universiteti (Böyük Britaniya) fəlsəfə kurslarında virtual sinif otaqları, onlayn müzakirələr və rəqəmsal qiymətləndirmə alətlərindən istifadə edir. Universitet tələbələrin fəlsəfi mövzular üzərində müzakirələr aparmasına və öz fikirlərini rəqəmsal forumlar vasitəsilə bölüşməsinə imkan verir.

- Leuven Katolik Universiteti (Belçika) fəlsəfə dərslərində tələbələrin rəqəmsal mənbələr və onlayn kitabxanalara çıxışını təmin edir. Rəqəmsal materiallar tələbələrin fəlsəfi konsepsiyaları dərindən mənimsəməsi və özləri üçün əlavə araşdırmalar aparmasına imkan yaradır.

Bu universitetlər rəqəmsal resurslardan fəlsəfə tədrisində istifadə edərək tələbələrin öyrənmə təcrübəsini zənginləşdirir, dərsləri daha əyani və cəlbedici edir. Rəqəmsal platformalar, videolar, simulyasiyalar və müzakirə forumları tələbələrin fəlsəfi anlayışları daha dərin şəkildə başa düşməsinə və müasir öyrənmə vasitələrindən yararlanmasına şərait yaradır.

Real dünyadan nümunələrin fəlsəfə tədrisində istifadəsi tələbələrin abstrakt konseptləri başa düşməsinə və fəlsəfəni gündəlik həyatla əlaqələndirməsinə əhəmiyyətli dərəcədə kömək edir. Tədqiqatlar göstərir ki, real həyat nümunələrinin istifadəsi ilə tələbələr fəlsəfəni daha əlçatan və mənalı hesab edir, nəticədə, onların fəlsəfi anlayışları daha dərindən mənimsəməsi təmin olunur. Merrill (2002) real həyat nümunələrinə əsaslanan öyrənmənin tələbələrin mövzuları daha asan anlamasına və əldə etdikləri bilikləri daha effektiv şəkildə tətbiq etməsinə imkan

verdiyini vurğulayır. Fəlsəfədə bu yanaşma, məsələn, etik problemləri gündəlik həyat ssenariləri ilə təqdim etmək, tələbələrin fəlsəfi anlayışları daha yaxşı başa düşməsi üçün xüsusilə faydalıdır.

Aydındır ki, fəlsəfənin tədrisində tələbələrin qavrayışını artırmaq üçün real dünyadan nümunələrin istifadəsi təlim-tədris prosesində mühüm bir addımdır. Anderson və Krathwohl (2001) öyrənmənin yalnız bilik əldə etmək deyil, həm də həmin biliklərin praktik tətbiqi ilə daha təsirli olduğunu vurğulayır. Tələbələr real həyatdan götürülmüş nümunələrlə fəlsəfi problemləri müzakirə edərək tənqidi düşüncə və analitik təhlil bacarıqlarını inkişaf etdirir, bu da fəlsəfə dərslərinin əsas məqsədlərindən biridir.

Əlavə olaraq, Strobel və van Barneveld (2009) tədqiqatlarında problem əsaslı öyrənmə metodlarının tələbələrin öyrəndikləri konseptləri real dünyada tətbiq etmə bacarıqlarını necə inkişaf etdirdiyini göstərir. Bu metod fəlsəfə dərslərində, məsələn, tələbələrə sosial və etik problemlər üzrə real dünyada mövcud olan müxtəlif perspektivləri təhlil etmək imkanı verərək onların fəlsəfi düşüncəsini genişləndirir və müzakirəyə açıq məsələlər ətrafında dərin təhlil qabiliyyəti yaradır.

Real dünyadan nümunələrin fəlsəfə tədrisində istifadəsini təşviq edən bir neçə nüfuzlu universitet vardır. Bu universitetlər fəlsəfə dərslərində tələbələrin gündəlik həyatla bağlı problemlər və aktual mövzular ətrafında düşüncəsini və fəlsəfi konseptləri real dünya kontekstində anlamasını təmin edir.

- Stanford fəlsəfə tədrisində real dünyadakı etik və sosial problemlər üzərində dərindən düşüncəni təşviq edir. Xüsusilə bioetika, texnologiya və etik məsuliyyət mövzularında dərslərdə tələbələrdən real həyat hadisələrini təhlil etmələri və fəlsəfi perspektivdən analiz etmələri tələb olunur. Bu, tələbələrin dərslərdə öyrəndikləri nəzəri bilikləri real dünyaya tətbiq etməsinə kömək edir.

- Oksfordun fəlsəfə bölməsində tələbələrə sosial və siyasi fəlsəfə mövzularını müasir problemlər üzərindən öyrənmək imkanı verilir.

Məsələn, ədalət, insan hüquqları və siyasi azadlıqlar kimi mövzular real dünyadakı aktual vəziyyətlər kontekstində təhlil edilir. "Tutorial sistem" vasitəsilə tələbələr fərdi və qrup müzakirələrində bu mövzuları daha dərinləndirən analiz edirlər.

- LSE (London School of Economics) fəlsəfə tədrisində tələbələrə iqtisadi ədalət, qlobal siyasət və əxlaq kimi mövzuları real həyat hadisələri və aktual problemlər kontekstində öyrənməyə şərait yaradır. Dərslərdə tələbələr müasir iqtisadi və sosial məsələləri fəlsəfi nəzəriyyələr və prinsiplər əsasında təhlil edərək, fəlsəfənin praktiki tətbiqini öyrənirlər.

- Edinburq Universiteti fəlsəfə dərslərində tələbələrin müasir texnologiyanın etik və sosial təsirləri üzərində düşünməsini təşviq edir. Tələbələrdən süni intellekt, biotexnologiya və məxfilik məsələləri ilə bağlı real dünyadakı problemləri təhlil edərək fəlsəfi baxımdan analiz etmələri tələb olunur.

- Harvard Universiteti (ABŞ) fəlsəfə dərslərində real həyatdan nümunələrin və hadisələrin fəlsəfi təhlilini tələbələr üçün əlçatan edir. Fəlsəfə dərslərində tələbələr etik dilemmələri və müxtəlif sahələrdəki real problemləri nəzərdən keçirir və fəlsəfi konseptlərin gündəlik həyatda necə tətbiq oluna biləcəyini öyrənir.

Bu universitetlər tələbələrin fəlsəfəni sadəcə nəzəri bir fənn olaraq deyil, gündəlik həyatda və ictimai problemlərin həllində əhəmiyyətli bir vasitə kimi qəbul etməsini təşviq edir. Bu yanaşma tələbələrin fəlsəfi anlayışları sadəcə əzbərləməsindən daha çox, onları praktik və mənalı təcrübələr kimi qəbul etməsini təmin edir.

Əməkdaşlıq əsaslı öyrənmə fəlsəfənin tədrisində öyrənmə prosesini daha məhsuldar və mənalı edir. Əməkdaşlıq əsaslı öyrənmə tələbələrin fəlsəfi mövzular ətrafında müxtəlif perspektivləri anlaşdırmağa və daha dərinləndirən təhlil etməsinə şərait yaradır. Johnson, Johnson və Smith (1998) göstərir ki, əməkdaşlıq əsaslı öyrənmə tələbələrin bilik qazanmasını və onu praktiki şəkildə tətbiq etməsini daha da gücləndirir. Fəlsəfə dərslərində tələbələrin qrup müzakirələri, debatlar və ortaq layihələrə daxil

olması tənqidi düşüncə və analiz bacarıqlarının inkişafını dəstəkləyir.

Başqa bir tədqiqatda, Barkley, Cross və Major (2005) əməkdaşlıq əsaslı öyrənmənin tələbələrə müxtəlif mövzular üzrə daha geniş baxış qazandırdığını və onların analitik təfəkkürlərini gücləndirdiyini vurğulayır. Fəlsəfə dərslərində əməkdaşlıq tələbələrə fəlsəfi mövzuları daha dərinləndirən dərk etmək və fərqli düşüncə tərzlərini qiymətləndirmək imkanı verir. Bu, həmçinin tələbələrin öz mövqelərini daha dəqiq ifadə etməsi və digər tələbələrin fikirlərini anlamaq bacarığını inkişaf etdirir.

Əməkdaşlıq əsaslı öyrənmə tələbələr arasında sosial əlaqələri də gücləndirir, bu da öyrənmə mühitinin daha pozitiv və dəstəkləyici olmasını təmin edir. Slavin (1996) tələbələr arasında əməkdaşlığın sosial bacarıqları inkişaf etdirdiyini və sinifdə mövcud olan inteqrasiyanı gücləndirdiyini göstərir. Bu yanaşma fəlsəfə dərslərində tələbələrin öz fikirlərini daha rahat şəkildə ifadə və fəlsəfi problemləri birgə həll etmələrinə şərait yaradır.

Ümumiyyətlə, fəlsəfə dərslərində daha çox əlaqə və əməkdaşlıq imkanı yaratmaq tələbələrin fəlsəfi anlayışları daha dərinləndirən mənimləməsinə, tənqidi düşüncə qabiliyyətlərini artırmasına və öyrənmə mühitində sosial bacarıqlarını inkişaf etdirməsinə yardım edir. Əməkdaşlıq əsaslı öyrənmə fəlsəfə tədrisində sadəcə nəzəri biliklərdən ibarət bir prosesdən çıxarılıb, tələbələr üçün daha əhatəli və inteqrasiyalı bir təcrübə halına gətirir.

Əks-əlaqə (feedback) və tələbə təərəqqisinin izlənməsi təhsilçilərin öyrənmə prosesində irəliləyişini müşahidə etmək və onların anlayış səviyyəsini artırmaq üçün əsaslı tədris strategiyalarından biridir. Tədqiqatlar göstərir ki, davamlı və konstruktiv əks-əlaqə tələbələrin öyrənmə motivasiyasını və nəticələrini əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdırır. Hattie və Timperley (2007) əks-əlaqə prosesini tədrisdə tələbələrin bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün ən effektiv vasitələrdən biri hesab edir. Onların tədqiqatında qeyd olunur ki, əks-əlaqə tələbələrə zəif təcrübələrini müəyyənləşdirmək və dərslərə dair daha dərinləndirən anlamağa kömək edən məqsədyönlü

tədris təcrübələri inkişaf etdirmək imkanı yaradır.

Əks-əlaqənin effektivliyi üçün onun məqsədli, spesifik və davamlı olması vacibdir. Sadler (1989) vurğulayır ki, tələbələr dərslərində yalnız nəticələrə deyil, həm də necə inkişaf edə biləcəklərinə dair aydın təlimatlar almalıdırlar. Fəlsəfə dərslərində bu yanaşma çətin fəlsəfi konseptləri daha yaxşı anlamaları və fikirlərini daha dəqiq ifadə etmələri üçün tələbələrə konkret əks-əlaqə yaratmaqla həyata keçirilə bilər. Məsələn, tələbələrə yazılı işlər və müzakirələrdəki fikirləri haqqında konstruktiv rəy verildikdə, onların öz təfəkkürlərini daha yaxşı təhlil etmək və inkişaf etdirmək imkanı yaranır.

Tələbə tərəqqisinin izlənməsi də öyrənmə prosesini daha diferensial və səmərəli edir. Black və Wiliam (1998) tələbələrin tərəqqisinin izlənməsi ilə onların öyrənmə nailiyyətlərinin artırılmasını vurğulayan formativ qiymətləndirmənin əhəmiyyətini qeyd edir. Bu, xüsusilə fəlsəfə dərslərində faydalıdır, çünki tələbələr irəlilədikcə öz inkişafını anlamaqla, öyrənmə prosesinə daha dərin şəkildə cəlb olunur və fəlsəfi anlayışları mənimsəmə səviyyələri artır.

Əks-əlaqə və tələbə tərəqqisinin izlənməsi metodlarını fəlsəfə tədrisində uğurla tətbiq edən bir neçə tanınmış universitet vardır. Bu universitetlər tələbələrə davamlı və konstruktiv əks-əlaqəyə imkan yaradaraq onların öyrənmə prosesində inkişafını izləyir və zəif tərəflərini təkmilləşdirməyə kömək edir.

- Stanford fəlsəfə tədrisində tələbələrin tərəqqisini izləmək üçün müxtəlif rəqəmsal platformalar və qiymətləndirmə vasitələrindən istifadə edilir. Müəllimlər tələbələrin yazılı işləri və qrup müzakirələri əsasında onlarla ardıcıl olaraq əks-əlaqə yarada bilər. Stanfordun rəqəmsal qiymətləndirmə vasitələri tələbələrin irəliləyişini izləməyə və onların zəif tərəfləri üzərində işləməsinə şərait yaradır.

- Edinburq Universiteti fəlsəfə dərslərində tələbələrə müntəzəm qiymətləndirmə və əks-əlaqə imkanı verir. Rəqəmsal platformalar vasitəsilə tələbələr dərslərdəki performansları və inkişafı barədə müntəzəm olaraq məlumat

alırlar. Bu proses tələbələrə öyrənmə səviyyələrini qiymətləndirmək və lazımı dəstəyi vaxtında almaq imkanı yaradır.

- LSE fəlsəfə tədrisində tələbələrə ardıcıl qiymətləndirmə və əks-əlaqə imkanı verir. Xüsusilə tələbələrin yazılı tapşırıqları üzərində dərinləşdirilmiş əks-əlaqə yaradılır və müəllimlər onların inkişafını yaxından izləyir. Tələbələr əks-əlaqə vasitəsilə öz mövqelərini daha həvəslə formalaşdırır və müzakirələrdə daha yaxşı iştirak edirlər.

Əks-əlaqə və tələbə tərəqqisinin izlənməsi təhsilalanlar üçün yalnız qavrayışlarını artırmaq üçün deyil, həm də onların tənqidi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirmək və özləri üçün müəyyənləşdirilmiş hədəflərə çatmaq üçün motivasiya yaratmaq baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır. Bu strategiyalar tələbələrin fəlsəfi mövzuları daha yaxşı dərk etməsinə və dərslərində aktiv iştirakını təmin etməyə kömək edir.

Texnologiya və interaktiv yanaşmaların fəlsəfə tədrisində istifadəsi tələbələrin dərslə marağını artırmaq, abstrakt fəlsəfi konsepsiyaları daha yaxşı anlamalarını təmin etmək və fəlsəfi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirmək baxımından çox faydalıdır. Texnologiya sayəsində multimedia resursları, video simulyasiyalar və onlayn müzakirə platformaları vasitəsilə tələbələr fəlsəfəni daha canlı və əyani şəkildə qavrayır, bu da onların dərslər materialını mənimsəmə səviyyəsini artırır (Mayer, 2001; Clark & Mayer, 2016). Rəqəmsal resurslar həmçinin tələbələrə öz tempində öyrənmə və dərsləklərlə əlaqəli əlavə mənbələrə çıxış imkanı yaradır ki, bu da onların özünütəlim bacarıqlarını gücləndirir (Dabbagh & Kitsantas, 2012).

İnteraktivlik tələbələrin fəlsəfi müzakirələrə fəal qoşulmasına şərait yaradır, onların mövzu ətrafında müxtəlif perspektivləri daha yaxşı dərk etməsinə və analitik düşünmə bacarıqlarını artırmasına kömək edir. Real həyat nümunələrinin və problemlərinin fəlsəfə dərslərinə inteqrasiyası tələbələrin öyrəndiklərini gündəlik həyatla əlaqələndirməsini təmin edir və fəlsəfəni onlar üçün daha mənalı və praktik bir fənn

halına gətirir (Anderson & Krathwohl, 2001). Ümumiyyətlə, texnologiya və interaktiv yanaşmaların istifadəsi fəlsəfə tədrisində tələbələrə dərsləri daha yaxşı anlamaq, öyrənmə prosesinə daha dərinlən daxil olmaq və fəlsəfi düşüncəni gündəlik həyatlarına tətbiq etmək üçün zəmin yaradır.

Müxtəlif metod və yanaşmaların tətbiqi tələbələrin fəlsəfi anlayışları daha dərinlən mənimsəməsinə və tənqidi düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirməsinə kömək edir. Araşdırmalar göstərir ki, fəlsəfə tədrisinin interaktiv və tələbəyənlü metodlarla zənginləşdirilməsi öyrənmə prosesinə müsbət təsir göstərir (Lipman, 2003). Məsələn, tənqidi düşünmə əsaslı öyrənmə metodlarının tətbiqi tələbələrin fəlsəfi anlayışları daha yaxşı mənimsəməsinə və müstəqil düşüncə qabiliyyətlərinin formalaşmasına kömək edir. Lipman qeyd edir ki, fəlsəfə tədrisində tənqidi düşünməyə yönəlmiş müzakirələr və düşüncə təlimləri tələbələrin analitik bacarıqlarını gücləndirir.

Nəticə etibarilə, fəlsəfə tədrisinin effektivliyini artırmaq üçün interaktiv, əməkdaşlıq əsaslı və texnologiyadan istifadə edən yanaşmaların tətbiqi tələbələrin öyrənmə təcrübəsini zənginləşdirir. Bu yanaşmalar fəlsəfi təlimi tələbələr üçün daha mənalı, motivasiyaedici və praktiki hala gətirir, nəticədə, tələbələrin öyrəndiklərini gündəlik həyatlarına tətbiq etmək bacarıqlarını gücləndirir.

Müəllimlərin peşə bacarıqlarını gücləndirmək tədrisin keyfiyyətini artırmaq və tələbələrin təlim ehtiyaclarını daha yaxşı qarşılamaq üçün olduqca vacibdir. Müasir tədris mühitində, müəllimlərin pedaqoji yanaşmaları və öyrədici bacarıqları daim yenilənməlidir ki, təhsilin səmərəliliyi və tələbələrin uğurları təmin edilsin. Guskey (2002) vurğulayır ki, peşəkar inkişaf proqramları müəllimlərin həm tədris metodları, həm də mövzu bilikləri ilə bağlı biliklərini dərinləşdirir və onların sinifdə daha təsirli metodlardan istifadə etməsinə kömək edir. Guskeyin tədqiqatlarına görə, davamlı peşəkar inkişaf müəllimlərin tədris bacarıqlarını gücləndirərək tələbələrin nailiyyətlərini də yüksəldir.

Başqa bir tədqiqatda, Darling-Hammond və

Richardson (2009) peşəkar inkişaf proqramlarının ən effektiv formalarının təlimat əsaslı və təcrübəyənlü olduğunu vurğulayır. Tələbəyənlü və fəaliyyət əsaslı tədris metodlarını öyrədən proqramlar müəllimlərə öyrənmə prosesini fərdiləşdirmək və tələbələr üçün daha mənalı tədris təcrübələri yaratmaqda dəstək olur. Bu cür proqramlar müəllimləri tələbələrin öyrənmə ehtiyaclarını daha dəqiq anlamağa və onların təlim prosesinə aktiv şəkildə qatılmasına təşviq etməyə imkan verir.

Müəllimlərin peşə bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün həmçinin texnologiya və rəqəmsal resurslar üzrə təlimlər də vacibdir. Desimone (2009) göstərir ki, texnologiyadan istifadə bacarıqları üzrə təlimlər müəllimlərin tədris prosesində rəqəmsal alətlərdən effektiv şəkildə istifadə etmələrini təmin edir. Bu da tələbələr üçün daha interaktiv və cəlbəedici öyrənmə mühiti yaradır, eyni zamanda müəllimlərin tədris metodlarını zənginləşdirir.

Peşəkar inkişaf və təlim proqramları nəticəsində müəllimlər həm öyrədici bacarıqlarını təkmilləşdirir, həm də tələbələrin fərdi təlim ehtiyaclarını qarşılamaq üçün daha çevik və adaptiv yanaşmalar tətbiq edə bilirlər. Bu, müəllimlərin öz fənlərini tələbələrin marağına uyğun olaraq daha müasir və təsirli metodlarla tədris etməsinə şərait yaradır.

Müəllimlərin peşə bacarıqlarını gücləndirmək və onların davamlı inkişafını təmin etmək üçün xüsusi proqramlar təklif edən bir sıra nüfuzlu universitetlər mövcuddur.

- Harvard Universiteti müəllimlərin peşə bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün "Harvard Graduate School of Education" vasitəsilə müxtəlif peşəkar inkişaf proqramları təklif edir. Bu proqramlarda müəllimlər müasir tədris metodları, təlim psixologiyası və tənqidi düşünmə üzrə təlim alır və təcrübə mübadiləsi edir.

- London Universitet Kolleci – UCL (Böyük Britaniya) müəllimlərin peşə bacarıqlarını təkmilləşdirmək üçün davamlı inkişaf proqramları və sertifikatlaşdırma kursları təklif edir. Burada müəllimlər aktiv öyrənmə, texnologiya əsaslı təlim və sinif idarəetməsi kimi müxtəlif sahələrdə bilik və bacarıqlarını artırır.

- Stanford Universiteti “Stanford Center for Professional Development” vasitəsilə müəllimlərə müasir pedaqoji yanaşmalar, rəqəmsal tədris metodları və tələbə mərkəzli təlim texnikaları üzrə proqramlar təqdim edir. Bu proqramlar vasitəsilə müəllimlər tədris keyfiyyətini artırmaq üçün yeni strategiyalar öyrənir və öz təcrübələrini yeniləyirlər.

- Melburn Universiteti (Avstraliya) müəllimlər üçün peşəkar inkişaf proqramları ilə tanınır. Universitetin təklif etdiyi təlimlər müəllimlərə fərqli öyrənmə tərzlərinə uyğun təlim metodları tətbiq etmək, sinifdə interaktiv tədris mühiti yaratmaq və müasir tədris texnologiyalarını öyrənmək imkanları yaradır.

- Oksford Universiteti “Department of Education” vasitəsilə müəllimlərə peşəkar inkişaf təlimləri, seminarlarda və təcrübə mübadiləsi proqramlarında iştirak imkanları yaradır. Bu təlimlər müəllimlərə müasir tədris metodları, tələbə motivasiyası və dərslər planlaşdırması sahəsində biliklərini artırmağa kömək edir.

Tələbələrə fəlsəfi düşüncələrini inkişaf etdirmək onların tənqidi düşüncə, analitik təhlil və əxlaqi dəyərləri anlama bacarıqlarını formalaşdırmaq üçün mühüm bir təlim hədəfidir. Fəlsəfi düşüncə tələbələrə müxtəlif perspektivləri anlamaq və öz düşüncələrini dərinləşdirmək qabiliyyətini gücləndirir. Lipman (2003) qeyd edir ki, fəlsəfinin öyrənilməsi tələbələrə müstəqil və tənqidi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir. O vurğulayır ki, fəlsəfi müzakirə və düşüncə əsaslı təlim metodları tələbələrdə məntiqi düşüncə və refleksiya qabiliyyətini artırır, bu da onların daha yaxşı qərarlar vermələrinə və mövzuları daha dərin təhlil etmələrinə şərait yaradır.

Fisher (2013) fəlsəfinin öyrənilməsinə tələbələrdə tənqidi təhlil və problem həlləmə qabiliyyətlərini inkişaf etdirdiyini vurğulayır. O, fəlsəfi mövzular üzərində aparılan müzakirələrin və tələbələrə fərqli baxışlardan yanaşma imkanlarının verilməsinin, onların həm öyrənmə prosesinə, həm də həyatlarına dair anlayışlarını dərinləşdirdiyini qeyd edir. Tələbələr fəlsəfi düşüncə sayəsində mürəkkəb məsələlərə dair daha geniş perspektivlərə malik

olur və müxtəlif ideyaları təhlil edərək öz mövqelərini formalaşdırırlar.

Fəlsəfi düşüncənin inkişafı üçün tələbə mərkəzli metodların tətbiqi də vacibdir. Paul və Elder (2008) fəlsəfinin tədrisində tələbələrə müstəqil şəkildə düşüncəsini və öz fikirlərini əsaslandırmasını təmin edən metodların əhəmiyyətini qeyd edir. Onlar tələbələrə tənqidi düşüncə bacarıqlarını artırmaq üçün fəal öyrənmə və problemlərə qarşı müxtəlif yanaşmalarla məşğul olma imkanları əldə etməsinin vacibliyini vurğulayırlar. Bu, tələbələrə fəlsəfi konseptləri daha dərinləndirən mənimləməsinə və fəlsəfi düşüncə tərzini gündəlik həyatlarına tətbiq etməsinə kömək edir.

Ümumilikdə, fəlsəfə tədrisində tənqidi və analitik düşüncə əsaslı təlim metodlarının tətbiqi tələbələrə fəlsəfi anlayışlarını daha yaxşı mənimləməsinə və dərin fəlsəfi düşüncələr formalaşdırmasına yardım edir.

NƏTİCƏ

Fəlsəfinin tədrisində tələbələrə aktiv iştirakını təmin etmək və onların tənqidi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün bir sıra strateji addımların atılması vacibdir. İlk növbədə, təhsilverən peşə bacarıqlarının artırılması üçün davamlı təlim proqramlarına daha çox diqqət yetirilməlidir. Müəllimlərə fəlsəfinin tədrisində texnologiya və interaktiv metodların istifadəsi üzrə praktiki təlimlər keçirmək, onların dərslər prosesində daha müasir və tələbəyənlü yanaşmalar tətbiq etmələrinə imkan verəcəkdir.

Texnologiya və rəqəmsal resursların daha geniş istifadəsi də tədrisin effektivliyini artırmaq üçün əhəmiyyətlidir. LMS, videomühazirələr və interaktiv tədris proqramlarının fəlsəfə dərslərində istifadəsi tələbələrə dərslərə daha çox maraq göstərmək, fəal iştirak etmək və dərslər materiallarını dərinləndirən mənimləmə imkanını verir. Bu texnologiyalar təhsilalanlara müzakirələrdə daha rahat iştirak etməklə yanaşı, müstəqil öyrənmə bacarıqlarını da gücləndirir.

Bundan əlavə, real dünyadan nümunələr və problem əsaslı öyrənmə fəlsəfə dərslərində tətbiq olunmalıdır. Tələbələrə gündəlik həyatda

qarşılaşdıqları etik və sosial problemləri dərşə daxil etmək, onların öyrəndikləri fəlsəfi nəzəriyyələri real dünyaya tətbiq etmələrinə kömək edəcəkdir. Bu, fəlsəfənin praktiki əhəmiyyətini vurğulayaraq tələbələrin dərşlərə olan bağlılığını artıracaq.

Son olaraq, təhsil siyasətçiləri fəlsəfə tədrisinin əhəmiyyətini nəzərə alaraq bu fənnin orta və ali təhsil səviyyələrində daha geniş yayılmasına şərait yaratmalıdırlar. Fəlsəfənin tədrisinin müasir tədris yanaşmaları ilə zənginləşdirilməsi və peşəkar inkişaf proqramlarının dəstəklənməsi tələbələrin fəlsəfi düşüncələrini inkişaf etdirmək üçün səmərəli olacaqdır. Bu strategiyalar fəlsəfə dərşlərinin yalnız nəzəri biliklərdən ibarət deyil, həyat üçün vacib olan düşüncə və analiz bacarıqları aşılamaq üçün əhəmiyyətli bir tədris forması olduğunu daha da təsdiqləyir.

Gələcəkdə fəlsəfənin tədrisi ilə bağlı müəllim və tələbələrin maraqlarını araşdırmaq tədrisin daha da inkişaf etdirilməsi üçün faydalı məlumatlar təmin edə bilər. Belə bir tədqiqat müəllimlərin fəlsəfənin tədrisinə yanaşmalarını, istifadə etdikləri metod və texnologiyalardan necə yararlandıklarını daha dərindən anlamağa imkan verir. Eyni zamanda, tələbələrin fəlsəfə dərşlərinə dair maraqları, motivasiya səviyyələri və dərşlərdə aktiv iştirak imkanları ilə bağlı məlumat toplamaq, tədris proqramlarının onların ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmasına şərait yaradır. Bu tədqiqat tələbələrin fəlsəfə tədrisindən gözləntilərini və onların tənqidi düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün hansı tədris üsullarının daha effektiv olduğunu müəyyən etmək üçün əhəmiyyətli olacaqdır. Belə bir araşdırmanın nəticələri, təhsil siyasətçiləri və tədris proqramı hazırlayanlar üçün dəyərli bir məlumat bazası yarada və fəlsəfə dərşlərinin daha maraqlı, motivasiyaedici və tələbəyənlü hala gətirilməsinə təkan verə bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman, Harlow
- ² Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons, Hoboken
- ³ Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74
- ⁴ Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC
- ⁵ Clark, R.C. & Mayer, R.E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons, Hoboken
- ⁶ Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53
- ⁷ Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8
- ⁸ Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199
- ⁹ Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Bloomsbury Publishing, London
- ¹⁰ Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109
- ¹¹ Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391
- ¹² Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- ¹³ Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35

-
- ¹⁴ Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Routledge, Oxfordshire
- ¹⁵ Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press
- ¹⁶ Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- ¹⁷ Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59
- ¹⁸ Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press, Santa Barbara, CA
- ¹⁹ Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231
- ²⁰ Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144
- ²¹ Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69
- ²² Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 44-58.