

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

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.

Məqalədə 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.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 22.04.2025

Qəbul edilib: 14.05.2025

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 kurikulumu 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 yönəltməlidir. 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 danışq problemləri insanın həm gündəlik, həm də təhsil həyatında mənfi təsirlərə səbəb olacaqdır (Çırak, Ceran, 2021). Danışq 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, öyrənənlər 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 (Karakaş, 2020). Blum taksonomiyası pedaqoqlar tərəfindən koqnitiv sahədə sual səviyyələrini müəyyən etmək üçün istifadə olunur (Pakpahan və digərləri, 2021). Hazırda dərslərin təşkilində geniş istifadə olunan tapşırıq 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. Siniflər 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 (mətnədaxili, mətnədən 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 fənni 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 tipdədir. Bunlar nömrələnən (1, 2, 5 və s.) və nömrələnməyən tapşırıqlardır. Nömrələnməyən sual və tapşırıqlar dedikdə, mətn daxilində, mətnədən 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 gəlir. 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 dərslər üzrə dinləyib-anlama və danışma bacarıqlarını formalaşdıran tapşırıq növlərinin idrak prosesləri ölçüsünə uyğun paylanması ümumi statistikasi

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 dərslərdə 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 epigrafini 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 öyrənmələrdə 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. Dərslərdə aşağı səviyyəli bacarıqlara aid 113 sual və tapşırıqın dərslərdə yer alması dərslərdə yüksək idraki bacarıqlardan daha az (81) istifadə olunduğu qənaətinə gəlməyə əsas yaradır. Tətbiq etmək mərhələsində sadəcə 4 tapşırıqın 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.

Dərslərin 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 tapşırıqın 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 düşünmələrinə, onları tənzimləməsinə məhdudiyyət 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 dərslər üzrə dinləyib-anlama və danışma bacarıqlarını formalaşdıran tapşırıq növlərinin bilik ölçüsünün növlərinə (faktual, konseptual, prosedural və metakognitiv) uyğun paylanmasının ümumi statistikasi

Faktual	Konseptual	Prosedural	Metakognitiv
Xatırlamaq	29		
Anlamaq	1	75	4
Tətbiq etmək			4
Təhlil etmək		34	5
Dəyərləndirmək		22	4
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 metakognitiv bilik səviyyəsinə aid heç bir sual və tapşırıq 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 “metakognitiv” ($f=7$, 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 metakognitiv 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 verirsiniz? 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. Metakognitiv 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 “Dinlədiyi fikri anladığını nümayiş etdirir” əsas standartı mövcud olsa da, metodik vəsaitdə dinləmə şagird təqdimatlarının dinlənilməsi kimi şərh olunur. Halbuki dinləmə-anlama bacarıqlarının inkişafı üçün mətn parçalarının dinlənilməsi və ona uyğun tapşırıqlar nəzərdə tutulmalıdır.

Dərslərdə ifadə yazı zamanı dinlənilən 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 integrasiya olunan şəkildə öz əksini tapıb. Belə ki, bir mətnin hansı üsluba aid olduğunu müəyyənləşdirmək dil qaydasını bilməyi tələb edir, lakin tapşırıq şagirdə 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 səviyyələr 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., Hüseyinova, 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)