



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2026. №1/714

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu



ICWORLD
JOURNALS

calameo

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

Google Scholar

OAJI Open Academic
.net Journals Index

idealonline

INTERNET ARCHIVE

ROAD



AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

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

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

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

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

Redaksiyanın ünvanı: Bakı şəhəri, Fətəli Xan Xoyski küçəsi, 109
AR Təhsil İnstitutunun Təhsil Texnologiyaları Mərkəzi.
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: 109, Fatali Khan Khoyski 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) Pıralı 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) Aqşin Əliyev (Pekin Xarici Dillər Universiteti) Cəfər Cəfərov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) Cihangir Doğan (Mərmərə Universiteti, Türkiyə) Əbülfəz Süleymanlı (Üsküdar Universiteti, Türkiyə) Ənvər Abbasov (Bakı Slavyan Universiteti, Azərbaycan) Hikmət Əlizadə (Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan) Hümeyil 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) 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.

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

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

Arzu Soltan
Nasraddin Musayev
Tariyel Suleymanov

Editorial Board

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)
Agshin Aliyev (Beijing Foreign Studies University)
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 (Baku State University, Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Irfan Erdogan (Istanbul University, Turkey)
Iryna Kharchenko (Publishing Group "Scientific Perspectives", Ukraine)
Isa Habibbeyli (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Jafar Jafarov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Jihangir Dogan (Marmara University, Turkey)
Leyla Ismayilova, (University of Chicago, US)
Mahmut Citil (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)
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.

İÇİNDƏKİLƏR

- 9—27 İlahə Tağıyeva, Fərid Hüseynov**
ƏLİLLİYİ OLAN UŞAQLARIN MƏKTƏBƏHAZIRLIQ QRUPLARINA CƏLB EDİLMƏSİ:
CARI VƏZİYYƏT VƏ EHTİYAQLAR
- 28—36 Aydın Əhmədov**
ÜMUMİ TƏHSİLLƏ BAĞLI PEDAQOJİ MÜZAKİRƏLƏR: ƏHƏMİYYƏTİ VƏ PERSPEKTİVLƏRİ
- 37—42 Fuad Qarayev**
XÜSUSİ İSTEDADLI ŞAĞİRDLƏRİN AŞKARA ÇIXARILMASI VƏ ONLARIN POTENSİALININ
İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ İŞİNİN TƏŞKİLİ
- 43—51 Pıralı Əliyev, Nurlan Məmmədov**
SÜNİ İNTELLEKTİN TƏHSİL FƏLSƏFƏSİNİ, PEDAQOJİ TƏCRÜBƏNİ VƏ İNSAN-MAŞIN
ƏMƏKDAŞLIĞINI YENİDƏN FORMALAŞDIRAN TRANSFORMATİV POTENSİALI
- 53—60 Təhminə Əsgərova**
ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ SÜNİ İNTELLEKT:
TƏDRİSİN SƏMƏRƏLİLİYİNİN ARTIRILMASI YOLLARI
- 61—76 Misir Mərdanov, Elçin Əliyev, Əbülfət Rəhmanov, Xanmurad Abdullayev**
UNİVERSİTET MÜƏLLİMİNİN FƏALİYYƏTİNİ ƏKS ETDİRƏN AKADEMİK İNDEKSİN
HESABLANMASI ÜÇÜN “NEURO-FUZZY” YANAŞMASI
- 77—86 Fidan Sarıbəyli, Şəlalə Kəngərli**
ALİ TƏHSİLDƏ KEYFİYYƏTİN İDARƏ EDİLMƏSİ
- 87—92 Cəlalə Abdulmanafova**
TƏHSİLDƏ KEYFİYYƏTİN TƏMİN OLUNMASINDA MONİTORİNGİN ROLU: MÜASİR
YANAŞMALAR VƏ SƏMƏRƏLİ VASİTƏLƏR
- 93—101 Namiq Ağaməmmədov**
BİOCOĞRAFIYANIN MULTİDİSİPLİNAR FƏNLƏR KONTEKSTİNDƏ İNTEQRATİV TƏDRİSİNİN
METODİKASI
- 103—110 Gülay Yasinli**
MƏKTƏBLƏRDƏ XARİCİ DİL TƏDRİSİ: KOMMUNİKATİV YANAŞMA, MÜƏLLİM PEŞƏKARLIĞI
VƏ RESURSLARIN ROLU
- 111—120 Nigar Muradova**
DOKTORANTURAYA QƏBUL PROSESİNDƏ MOTİVASİYA MƏKTUBUNUN ROLU:
BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏ
- 121—128 Hümeyir Əhmədov, Pərvin Əlizadə**
FƏTƏLİ XAN XOYSKİNİN İCTİMAİ-SİYASİ DÜŞÜNCƏ SİSTEMİ KONTEKSTİNDƏ
AZƏRBAYCAN XALQ CÜMHURİYYƏTİNİN TƏHSİL SİYASƏTİ
- 129—138 Flora Osmanova**
QƏRBİ AZƏRBAYCAN ƏDİBLƏRİNİN YARADICILIĞINDA TARİXİ HƏQİQƏTLƏRİN VƏ
VƏTƏNPƏRVƏRLİK MOTİVLƏRİNİN BƏDİİ TƏSVİRİ

CONTENTS

- 9—27** **Ilaha Taghiyeva, Farid Huseynov**
INVOLVEMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL PREPARATORY GROUPS:
CURRENT SITUATION AND NEEDS
- 28—36** **Aydin Ahmadov**
PEDAGOGICAL DISCUSSIONS ON GENERAL EDUCATION: IMPORTANCE AND PERSPECTIVES
- 37—42** **Fuad Garayev**
THE IDENTIFICATION OF GIFTED STUDENTS AND THE ORGANIZATION OF EFFORTS TO
DEVELOP THEIR POTENTIAL
- 43—51** **Pirali Aliyev, Nurlan Mammadov**
THE TRANSFORMATIVE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN RESHAPING
EDUCATIONAL PHILOSOPHY, PEDAGOGICAL PRACTICE, AND HUMAN-MACHINE
COLLABORATION
- 53—60** **Tahmina Asgarova**
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LITERATURE CLASSES: WAYS TO ENHANCE TEACHING
EFFECTIVENESS
- 61—76** **Misir Mardanov, Elchin Aliyev, Abulfat Rahmanov, Khanmurad Abdullayev**
NEURO-FUZZY APPROACH TO CALCULATING THE ACADEMIC INDEX REFLECTING
UNIVERSITY LECTURER PERFORMANCE
- 77—86** **Fidan Saribayli, Shalala Kangarli**
QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION
- 87—92** **Jalala Abdulmanafova**
THE ROLE OF MONITORING IN ENSURING QUALITY IN EDUCATION: CONTEMPORARY
APPROACHES AND EFFECTIVE TOOLS
- 93—101** **Namig Aghamammadov**
METHODOLOGY OF INTEGRATIVE TEACHING OF BIOGEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF
MULTIDISCIPLINARY SUBJECTS
- 103—110** **Gulay Yasinli**
FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS: COMMUNICATIVE APPROACH, TEACHER
PROFESSIONALISM, AND THE ROLE OF RESOURCES
- 111—120** **Nigar Muradova**
THE ROLE OF THE MOTIVATION LETTER IN ADMISSION TO DOCTORAL PROGRAMS:
INTERNATIONAL EXPERIENCE
- 121—128** **Humeyir Ahmadov, Parvin Alizade**
EDUCATIONAL POLICY OF THE AZERBAIJAN DEMOCRATIC REPUBLIC IN THE CONTEXT OF
FATALI KHAN KHOYSKI'S SOCIO-POLITICAL THOUGHT
- 129—138** **Flora Osmanova**
ARTISTIC DESCRIPTION OF HISTORICAL TRUTHS AND PATRIOTIC MOTIFS IN THE WORKS OF
WESTERN AZERBAIJANI WRITERS

BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

2026-cı ilə texnologiyadan və süni intellektdən istifadənin bütün sahələrdə, xüsusilə də təhsildə daha geniş vüsət alması ilə qədəm qoymuşuq. Lakin məlumdur ki, texnologiya məqsəd deyil, vasitədir. Süni intellektin tətbiqi hər zaman kurikulum məqsədlərinə xidmət etməlidir. Metodoloji savadlılığın texniki savadlılıqdan üstün olduğunu da unutmamalıyıq. Yəni platformanı bilmək kifayət deyil, onun didaktik məntiqini anlamaq vacibdir.

Etik cərhivə olmadan da innovasiya riskli ola bilər. "Azərbaycan Respublikasının 2025–2028-ci illər üçün Süni İntellekt Strategiyası", "Azərbaycanın yeni rəqəmsal arxitekturası" adlı vahid fəaliyyət planı və digər normativ sənədlər bu institusional siyasətin tərkib hissəsidir.

Eyni zamanda, bu sahədə tənqidi düşüncə əsas prioritet olaraq qalmalıdır. Süni intellekt təhsildə passiv istifadə vasitəsi kimi deyil, analitik şəkildə qiymətləndirilən və şüurlu istifadə olunan alət kimi mənimsənilməlidir.

Yaxşı deyilib ki, süni intellekt insanı əvəz etməyəcək, lakin ondan səmərəli istifadə edənlər istifadə etməyənləri əvəz edə biləcəklər. Azərbaycan məktəbi ilə süni intellektdən səmərəli istifadə edənlərdən olun!

ƏLİLLİYİ OLAN UŞAQLARIN MƏKTƏBƏHAZIRLIQ QRUPLARINA CƏLB EDİLMƏSİ: CARİ VƏZİYYƏT VƏ EHTİYACLAR

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>

FƏRİD HÜSEYNOV, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Təhsildə nailiyyətlərin qiymətləndirilməsi şöbəsinin baş mütəxəssisi.

E-mail: farid.huseynov@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0002-4010-3859>

Məqaləyə istinad:

Tağıyeva İ., Hüseynov F. (2026). Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi: cari vəziyyət və ehtiyaclar. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 9–27

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1001

ANNOTASIYA

Bu tədqiqat Azərbaycanda əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması ilə bağlı mövcud vəziyyəti və ehtiyacları qiymətləndirir. Tədqiqatda kəmiyyət və keyfiyyət metodlarının inteqrasiyasından istifadə olunub: kəmiyyət məlumatları sorğular vasitəsilə toplanıb, keyfiyyət göstəriciləri isə müəllimlər ilə aparılan müsahibələr vasitəsilə dərinləşdirilib. Əsas tapıntılar göstərir ki, qanunverici sənədlərin mövcud olmasına baxmayaraq, əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlbə ilə bağlı əhəmiyyətli maneələr mövcuddur. Bu maneələr arasında uyğunlaşdırılmış təhsil resurslarının çatışmazlığı, müəllimlərin peşəkar hazırlığının kifayət qədər olmaması və inklüziv təhsilin tətbiqində institusional çatışmazlıqlar qeyd olunub. Məlum olub ki, valideynlər və təhsil işçiləri əlilliyi olan uşaqların təhsil ehtiyaclarını ödəmək üçün daha çox dəstək və resurslara ehtiyac duyurlar. Tədqiqatın nəticələri əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsinin effektivliyini artırmaq üçün bir sıra tövsiyələr təqdim edir. Bu tövsiyələr arasında inklüziv təhsilin daha yaxşı tətbiqi üçün müəllimlərin bu istiqamətdə təlimlərə cəlb olunması, təhsil materiallarının əlçatanlığının yaxşılaşdırılması və valideynlərin maarifləndirilməsi kimi tədbirlər yer alır. Həmçinin bu sahədə monitorinq və dəstək mexanizmlərinin gücləndirilməsi tövsiyə olunur. Bu tədqiqat inklüziv təhsilin təşviqi və əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına tam inteqrasiyasının təmin edilməsi üçün əsaslı bir yol xəritəsi təqdim edir. Beləliklə, Azərbaycan inklüziv və ədalətli təhsil mühitinə doğru addım ata, bu da bütün uşaqların təhsil almaq hüququnun təmin olunmasına kömək edə bilər.

Açar sözlər: Məktəbəhazırlıq qrupları, əlilliyi olan uşaqlar, inklüziv təhsil, təhsil ehtiyacları, qarışıq tədqiqat metodları.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 28.10.2025

Qəbul edilib: 11.12.2025

INVOLVEMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL PREPARATORY GROUPS: CURRENT SITUATION AND NEEDS

ILAHA TAGHIYEVA, Head of the Department of 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>

FARID HUSEYNOV, Chief Specialist of the Department of Assessment of Educational Achievements, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: farid.huseynov@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0002-4010-3859>

To cite this article:

Taghiyeva I., Huseynov F. (2026). Involvement of Children with Disabilities in Preschool Preparatory Groups: Current Situation and Needs. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 9–27

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1001

ABSTRACT

This study examines the current situation and educational needs related to the enrollment of children with disabilities in preschool preparatory groups in Azerbaijan. The research employs a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative methods: quantitative data were collected through surveys, while qualitative data were obtained via interviews conducted with teachers. The main findings indicate that, despite the existence of relevant legislative documents, there are significant barriers to the inclusion of children with disabilities in preschool preparatory groups. These barriers include a lack of adapted learning materials, insufficient professional training of teachers, and institutional shortcomings in the implementation of inclusive education policies. It was found that parents and educational practitioners require greater support and resources to effectively meet the educational needs of children with disabilities. The study provides several recommendations to enhance the effectiveness of involving children with disabilities in preschool preparatory groups. These recommendations include providing teachers with systematic training in inclusive education, improving the accessibility of educational materials, and raising awareness among parents. In addition, strengthening monitoring and support mechanisms in this area is also advised. This study offers a comprehensive roadmap for promoting inclusive education and ensuring the full integration of children with disabilities into preschool preparatory groups. As a result, Azerbaijan can take meaningful steps toward a more inclusive and equitable educational environment, helping to ensure the right of all children to access quality education.

Keywords: Preschool preparation, children with disabilities, inclusive education, educational needs, mixed-methods research.

Article history

Received: 28.10.2025

Accepted: 11.12.2025

GİRİŞ

Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının (ÜST) son məlumatlarına əsasən dünyada təxminən 93 milyon uşağın (0-14 yaş) əlilliyi var. Bunlardan təxminən 13 milyonu ciddi əlilliyi olan uşaqlardır (WHO, 2011). Bu məlumat əlilliyi olan uşaqların dünya üzrə vəziyyətini və onların yaşadıkları çətinlikləri anlamaq üçün geniş mənzərəni əks etdirir. Əlilliyi olan uşaqların təhsil və sosial həyata integrasiyasını təmin etmək, onların mədəni və psixoloji inkişafını dəstəkləmək cəmiyyətin prioritet məsələlərindən biridir.

Əlilliyi olan uşaqların təhsili və onların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi müasir təhsil sisteminin ən mühüm vəzifələrindən biridir. Təhsilin erkən mərhələləri uşaqların intellektual, emosional və sosial inkişafı üçün həlledici rol oynayır və bu, xüsusilə əlilliyi olan uşaqlar üçün daha əhəmiyyətlidir. Bu uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına integrasiya olunması onların gələcəkdə akademik və sosial həyatda uğur qazanmaq ehtimallarını artırır.

YUNESCO-nun hesablamalarına görə, inkişaf etməkdə olan ölkələrdə əlilliyi olan uşaqların 98%-i məktəbə getmir və əlil qızların 99%-i savadsızdır. Lakin hər bir uşaq təhsil hüququna malikdir və inklüziv təhsil bütün uşaqlar üçün mümkündür (UNESCO, 2009). Hətta Qlobal Təhsil Monitorinqi Hesabatında da təhsildə inklüzivanın əhəmiyyəti, müxtəlif ölkələrdə bu sahədəki irəliləyişlər araşdırılıb, hər bir uşağın təhsil hüququ və inklüziv təhsilin təmin edilməsi ehtiyacı vurğulanıb (UNESCO, 2020).

Azərbaycan hökuməti sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil hüququnu təhsilin bütün pillələri üzrə digər şəxslərlə bərabər səviyyədə təmin etmək və onların təhsili üçün maneəsiz mühit yaratmaq məqsədilə “2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı”nı qəbul edib. Buna baxmayaraq, Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil və məktəbəhazırlıq qruplarında, eləcə də ümumtəhsil məktəblərində təhsil alan əlilliyi olan uşaqların sayı kifayət qədər azdır. 2023-2024-cü tədris ilində ölkə-

mizdə 12044 uşaq xüsusi təhsilə cəlb edilib. Bunlardan 220 nəfər 40 məktəbdə inklüziv siniflərdə, 647 uşaq 15 integrasiya təlimli internat məktəbində təlim-tərbiyə prosesinə cəlb olunub. 578 uşaq 137 ümumtəhsil məktəbi nəzdində yaradılan xüsusi siniflərdə, 7210 uşaq evdə təhsil alır. 1946 uşaq 8 xüsusi tipli internat məktəbində, 1443 uşaq 5 xüsusi məktəbdə təhsilə cəlb edilib (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 2024). UNICEF-in hesablamalarına görə, Azərbaycanda qeydiyyatdan keçmiş əlilliyi olan 72000 uşaqdan 54000 nəfəri ibtidai və orta məktəb yaşındadır (UNICEF Azerbaijan, 2018). Halbuki BMT-nin Əlilliyi olan Şəxslərin Hüquqları Haqqında Konvensiyasına (UNCRPD) görə, ayrı-seçkilik olmadan və bərabər imkanlar əsasında əlilliyi olan şəxslərin təhsil hüququnu həyata keçirmək məqsədilə bütün təhsil pillələrində onların inklüziv təhsil və ömürboyu təhsil hüququ tam təmin olunmalıdır (BMT, 2008).

Azərbaycanda inklüziv təhsil siyasəti əlilliyi olan uşaqların bərabər təhsil imkanlarına malik olmalarını təmin etmək üçün mühüm addımlar atıb. Bununla belə, cari vəziyyətin dəqiq qiymətləndirilməsi və bu sahədə mövcud olan ehtiyacların müəyyən edilməsi hələ də aktualdır. Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı problemlərin aradan qaldırılması, onların ehtiyaclarına uyğun dəstəyin göstərilməsi və təhsildə bərabərliyin təmin edilməsi üçün vacibdir.

Bu tədqiqatın məqsədi Azərbaycanda əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyəti və mövcud ehtiyacları qiymətləndirməkdir. Tədqiqat bu uşaqların təhsil prosesində qarşılaşdıqları maneələri, mövcud resursları və təhsilin keyfiyyətini araşdırmaq məqsədi güdür. Nəticələr əsasında bu sahədə səmərəli strategiyalar və təkliflər irəli sürülür.

PROBLEMİN QOYULUŞU

5 yaşlı uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi onlara erkən yaşlarda öyrənməyə maraq göstərmək, yeni mühitə uyğunlaşmaq və əsas sosial davranış qaydalarına əməl etmək

imkanı yaratmaqla uşaqların sosial və akademik bacarıqlarının inkişafında mühüm rol oynayır. Bu erkən təhsil proqramları həm uşaqların məktəb həyatına daha asan adaptasiya olunmasına kömək edir, həm də valideynlərə uşaqlarının təhsilindəki inkişafını daha yaxından izləməyə və dəstəkləməyə imkan yaradır. Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikası Qanununun (2017) 3.0.1-ci maddəsində “məktəbəqədər təhsil sahəsində bərabər imkanların yaradılması” məsələsi qeyd olunur, qanunun 3.0.6-cı maddəsində isə konkret şəkildə “sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsilinin təşkili” prinsip kimi təsbit olunub. Lakin bu gün məktəbəqədər və məktəbəhazırlıq qruplarına əlilliyi olan uşaqların cəlbilə bağlı dəqiq statistik məlumat yoxdur. Bu da onu deməyə əsas verir ki, məktəbəqədər və məktəbəhazırlıq qruplarına əlilliyi olan uşaqların cəlbilə bağlı hazırda hər hansı bir addım atılmayıb, müəyyən tədbirlər həyata keçirilməyib.

ƏDƏBİYYAT İCMALI

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi mövzusu son illərdə həm empirik tədqiqatlarda, həm də təhsil siyasətində böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu icmal mövcud ədəbiyyatı nəzərdən keçirərək, əlilliyi olan uşaqların təhsildə, o cümlədən məktəbəqədər təhsildə bərabər imkanlara malik olmalarını təmin etmək üçün mövcud vəziyyəti və ehtiyacları təhlil edir. Əsas mənbələrdən olan BMT, YUNESKO, ÜST və digər nüfuzlu təşkilatların sənədləri ilə yanaşı, araşdırma və tədqiqatlar da nəzərdən keçirilib.

Inklüziv təhsil əlilliyi olan uşaqların digər uşaqlarla birlikdə eyni təhsil mühitində təhsil almasını təmin edən yanaşmadır. YUNESKO-nun (2009) “İnklüziv təhsil: Gələcəyin yolu” sənədində qeyd edilir ki, keyfiyyətli inklüziv təhsil sosial və iqtisadi inkişafa nail olmaq üçün əsasdır. Inklüziv təhsil bütün uşaqların bərabər təhsil imkanlarına malik olmalarını və sosial integrasiyalarını təmin edir (UNESCO, 2009). Bu yanaşma uşaqların fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmış təhsil proqramları vasitəsilə

həyata keçirilir. Uşaqların fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmış təhsil proqramlarının vacibliyi əlilliyi olan uşaqların məktəbəqədər təhsil proqramlarından məktəbəhazırlıq və ibtidai təhsilə keçidinə toxunan tədqiqatlarda xüsusi vurğulanır. Belə ki, Fowler və həmkarları (1991) əlilliyi olan uşaqlar və onların ailələri üçün məktəbəqədər təhsildən məktəbəhazırlığa keçid perspektivlərinə dair tədqiqatlarında keçid dövrünə hazırlıqda ailənin rolunu vacib hesab edib. Həmçinin “İnklüziv təhsil: Gələcəyin yolu” sənədində bütün uşaqların bərabər təhsil imkanlarına malik olmasında sosial integrasiyanın vacibliyi də vurğulanır (UNESCO, 2009). Belə ki, yoxsulluq və əlillik kimi amillər uşağın inkişafına təsir göstərə bilər, uşaqlar qeyri-sağlam qidalanma, səhiyyə xidməti, həyat şəraiti, zorakılıq, laqeydlilik və iqtisadi çətinliklər üzündən inkişaf geriliyi riskləri və çətinliklərlə üzləşirlər. Yoxsulluq və əlillik bir-biri ilə sıx bağlıdır, yoxsulluq əlillik şansını artırır və potensial olaraq əlillik yoxsulluğun nəticəsidir, prenatal sağlamlığa, uşaq inkişafına və ev təsərrüfatının iqtisadi vəziyyətinə təsir göstərir. Yoxsul ailələrdən olan uşaqlar inkişaf ləngimələrinə, sağlamlıqlarının pisləşməsinə, qayğıdan məhrumluğa, zorakılığa məruz qalma və əsas xidmətlərə çıxışın məhdudluğuna gətirib çıxara biləcək çoxsaylı risklərlə üzləşirlər ki, bu da onların ümumi rifahına və inkişafına təsir göstərir (WHO&UNICEF, 2012).

Nimet və həmkarlarının (2020) iki il ərzində inklüziv məktəbəqədər təhsil müəssisələrində əlilliyi olan və əlilliyi olmayan uşaqların iştirakıyla apardıqları tədqiqat onu sübut etdi ki, əlilliyi olan uşaqların ümumi inkişafı üçün onların sosial bacarıqlarının inkişaf etməsinə əsaslı təsir göstərən inklüziv mühitin olması çox vacibdir. Uşağın inkişafı körpəlikdən yetkinliyə qədər davam edən dinamik bir prosesdir və onlar müxtəlif sahələrdə müstəqilliyə doğru irəliləyirlər. Uşaqların bacarıqları genetik xüsusiyyətlər və ətraf mühitin təsiri nəticəsində formalaşır və bu bacarıqlar sensor-motor, koqnitiv, ünsiyyət və sosial-emosional sahələrdə özünü göstərir.

Schaefferin (2023) araşdırmaları sübut edir ki, şagirdlər arasında ən çox xüsusi öyrənmə əlilliyinə rast gəlinir və bu qrupdan olan şagirdlər

əlilliyi olan bütün şagirdlərin 32%-ni təşkil edir. Digər geniş yayılmış əlilliyə nitq və ya dil qüsurları (19%), xroniki və ya kəskin sağlamlıq problemləri (15%) daxildir. Xüsusi nəzərə çarpan isə autizmlə şagirdlərin sayının ilbəil sürətlə artmasıdır. Digər bir məsələ kimi, dövlət məktəblərində müəllim vəzifələrinə əlilliyi olan uşaqlarla işləyə bilən müəllimlərin cəlb olunmasının ciddi problem olduğu vurğulanır (Schafer, 2023). Bu problem bir çox tədqiqatlarda müəllim hazırlığı məsələsinin vacibliyini önə çıxarır. Belə ki, inklüziv təhsil müəllimləri üçün xüsusi təlim proqramlarının əhəmiyyəti tədqiqatlar tərəfindən dəstəklənib. Bu təlimlər müəllimlərin əlilliyi olan şagirdlərlə işləmə bacarıqlarını artırır və onların tədris effektivliyini yüksəldir (Smith & Tyler, 2011). Avramidis və Norwich (2002) isə vurğulayır ki, əlilliyi olan şagirdlərlə işləyən müəllimlərin xüsusi təlim proqramlarına cəlb edilməsi onların peşəkar bacarıqları ilə yanaşı, özünəinamını da artırır. Bu təlimlər müəllimlərin əlilliyi olan şagirdlərlə işləmək üçün fərqli tədris üsulları və strategiyaları öyrənmələrinə kömək edir. Əlilliyi olan uşaqların təhsilində resursların çatışmazlığı ciddi maneədir. Məktəblər çox vaxt tələb olunan materiallar, texnologiyalar və maliyyə dəstəyi ilə təmin olunmur (Florian & Rouse, 2009). Lakin əlilliyi olan şagirdlərlə işləmək üçün resurslar olduqca vacib və əhəmiyyətlidir. Tədqiqatlar bir daha göstərir ki, həm maddi, həm də insan resurslarının qıtlığı məktəblərin əlilliyi olan şagirdlərə müvafiq dəstək göstərmək imkanlarını ciddi şəkildə məhdudlaşdırır. Bu, çox vaxt qeyri-bərabər təhsil imkanlarına gətirib çıxarır (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

METODOLOGİYA

Bu tədqiqatda qarışıq tədqiqat metodundan (Mixed Methods Research) istifadə edilib. Belə ki, həm statistik məlumatların (kəmiyyət tədqiqatı) toplanmasını təmin etmək, həm də müxtəlif aspektləri daha dərinləndirən anlamaq üçün detallı izahatları (keyfiyyət tədqiqatı) əldə etmək üçün qarışıq tədqiqat metodu məqsədli

olaraq seçilib. Qarışıq metod hər iki metodun güclü tərəflərindən yararlanmaqla əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsinin cari vəziyyəti və ehtiyacları haqqında müxtəlif aspektləri nəzərdən keçirmək üçün imkan yaradır.

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyaclar haqqında məlumatlar müsahibə və sorğu alətlərindən istifadə edilərək toplanıb. Creswell və Plano Clark-a (2018) görə, tədqiqatın geniş dizaynı üçün əvvəlcə keyfiyyət məlumatları toplanır və problem geniş şəkildə araşdırılmaq üçün təhlil edilir; ardınca kəmiyyət məlumatları toplanıb tədqiqat daha dar şəkildə araşdırılaraq təhlil edilməlidir. Beləliklə, əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyaclar haqqında təqdim olunan tədqiqat keyfiyyət və kəmiyyət məlumatlarını birləşdirərək etibarlı və dəqiq nəticələr əldə etmək (Creswell & Plano Clark, 2018) və problemi dərinləndirən başa düşmək yolu ilə daha geniş bir təsvir təmin etmək məqsədi daşıyır (Chen, 2006). Tədqiqatda keyfiyyət metodlarının məqsədi araşdırılan problem haqqında daha çox məsələlərin tədqiq olunmasına səbəb olan dərin məlumat əldə etmək (Creswell & Plano Clark, 2018), problemi real şəraitdə yaxından araşdırmaq və bu problem haqqında zəngin təsvirlər və izahlar hazırlamaqdır (Denzin & Lincoln, 2011; Pugach, 2001).

Tədqiqat sualı:

- Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında maneələr nələrdir?
- Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında yaranan maneələr onların tədrisinin keyfiyyətinə nə dərəcədə təsir edir?

Tədqiqat metodu kimi müsahibədən (keyfiyyət məlumatları) və sorğudan (kəmiyyət məlumatları), tədqiqat aləti kimi isə müsahibə protokolundan və onlayn sorğu anketindən istifadə olunub. Müsahibə suallarının formalaşdırılması üçün əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlbənin təmin olunması ilə bağlı dünya ölkələrinin təcrübələri araşdırılıb, tədqiqatlara istinad edilib. Müsahibə sualları

2 müəllimlə sınaqdan keçirilib və ümumi olaraq sualların müsahibə üçün uyğunluğu müəyyən edilərək. Məktəbəhazırlıq qruplarında fəaliyyət göstərən 6 nəfərlə telefon vasitəsilə müsahibə aparılıb, əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması və inteqrasiyası ilə əlaqədar məlumatlar toplanıb və dərinlən təhlil olunub. Müsahibə aparılan müəllimlərin anonimliyini təmin etmək üçün müvafiq olaraq onların müsahibə nəticələri M1, M2, M3, M4, M5, M6 kimi kodlaşdırılıb. Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında cari vəziyyət və ehtiyaclarla görə qarşıya çıxan problemləri dərinlən başa düşmək üçün daha geniş bir mənzərəni təmin etmək (Chen, 2006., Creswell & Plano Clark, 2018) vacib hesab edilib. Bu məqsədlə məktəbəhazırlıq qruplarında və ibtidai sinifdə dərs deyən 608 müəllimlə əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyaclarla dair sorğu aparılıb.

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında cari vəziyyəti və ehtiyacları müəyyən etmək, o cümlədən əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasının vacibliyini, müəllimlərin buna münasibətinin dərəcəsini ölçmək məqsədilə müsahibəyə 5 Regional Təhsil İdarəsinə (RTİ) tabe olan ümumi təhsil məktəblərində fəaliyyət göstərən ibtidai sinif müəllimləri cəlb olunub. Müsahibə üçün seçimdə müəllimin hazırda və ya əvvəlki illərdə məktəbəhazırlıq qrupunda dərs deməsi, əlilliyi olan şagirdlə işləmək sahəsində təcrübəsinin olması meyar kimi qəbul olunub. Tədqiqatın obyektivliyini və etikliyi təmin etmək məqsədi ilə müsahibədə iştirak edən müəllimlərdən ad və soyad tələb edilməyib, onların anonimliyini qorunub. Belə ki, tədqiqatın etik prinsiplərinin qorunması məlumatların toplanması prosesinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Orb və həmkarlarının (2001) "Keyfiyyət tədqiqatında etika" məqaləsində tədqiqatçıların tədqiqat prosesinin bütövlüyünü və etik sağlamlığını təmin edərək iştirakçıların hüquqlarına, ləyaqətinə və rifahına hörmət etmək məsuliyyəti daşması fikri tədqiqatın etik prinsiplərinin qorunması yanaşmasını sübut

edir (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001). Müəllimlərə sualları sərbəst cavablandırmaq üçün lazımi şərait yaradılıb. Müsahibədən əvvəl müəllimlərlə razılıq, məxfilik və əldə olunan nəticələrin onların fəaliyyətinə heç bir təsiri olmamasına dair razılıq forması imzalanıb. Tədqiqat zamanı əldə edilən nəticələrin iştirakçılara potensial təsirləri nəzərə alınmalı və bu nəticələrin mənfi təsirlərini minimallaşdırmaq üçün tədbirlər görməlidir (Creswell & Plano Clark 2018). Müsahibədə iştirak edən müəllimlərin yaş və iş təcrübəsi müxtəlif olub. Müsahibə ümumilikdə 23 sualı əhatə edib.

Sorğuda respondentlər açıq və qapalı olmaqla ümumilikdə 22 sualı cavablandırıblar. Sorğu sualları 2 hissədən ibarətdir: demografik məlumatlar və münasibəti ölçən suallar. Demografik məlumatlarda respondentlərin cinsi, yaşı, iş təcrübəsi, tədris etdiyi sinif, fəaliyyət göstərdiyi təhsil müəssisəsinin tabe olduğu Şəhər/Regional Təhsil İdarəsi (RTİ) əhatə olunub. İkinci hissə isə müəllimlərin əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması və inteqrasiyasına dair münasibətlərini ölçən suallardan ibarətdir. Sorğu sualları tərtib edilərkən beynəlxalq təcrübə dərinlən nəzərdən keçirilməklə yanaşı Azərbaycanda mövcud vəziyyət də nəzərə alınıb. Belə ki, Azərbaycanda hazırda dövlət ümumi təhsil müəssisələrinin tərkibində ≈ 4900 -dən çox məktəbəhazırlıq qrupları fəaliyyət göstərir ki, bu qruplara ≈ 86 mindən çox uşaq cəlb olunub (MÜTDA, 2024). Sorğu 22 nəfərlə sınaqdan keçirilib. Sorğunun etibarlılığı (reliability) və validliyi (validity) statistik olaraq hesablanıb və Kronbax alfa (α) dəyəri 0,69 olub. Kronbax alfa (α) 0 ilə 1 arasında dəyişir, daha yüksək dəyərlər sorğunun daha etibarlı olduğunu göstərir. Kronbax alfa (α) dəyəri 0,69-a bərabər olması sorğunun etibarlı olduğunu göstərib. Sorğu əsas mərhələdə heç bir dəyişiklik edilmədən tətbiq olunub. Tədqiqat çərçivəsində sorğu "Google Forms" vasitəsilə hazırlanıb və sorğuya keçid müəllimlərə Şəhər/Regional Təhsil İdarələrinin vasitəsilə göndərilib. Belə ki, əvvəlcə RTİ-lərin tabeliyində olan icma əsaslı qrupları və ümumi təhsil müəssisələrində fəaliyyət göstərən məktəbəhazırlıq

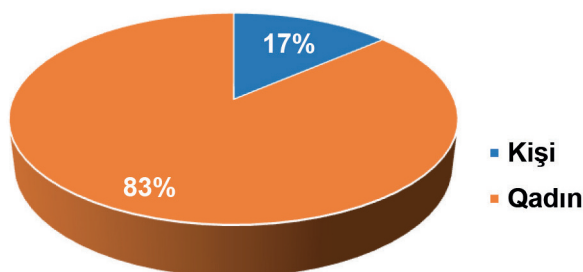
və ibtidai sinif müəllimləri ilə sorğular aparılaraq statistik məlumatlar toplanıb. Sorğuda 608 məktəbəhazırlıq və ibtidai sinif müəllimi iştirak edib. Sorğuda dixotom (Bəli/Xeyr) və 5 likertli (“Tamamilə narazıyam”, “Narazıyam”, “Bilmirəm”, “Razıyam”, “Tamamilə razıyam”) sualların təhlili prosesi başlamadan öncə “Bəli” və “Xeyr” 0, 1, likertlər isə 1-5 rəqəmləri ilə kodlaşdırılaraq standartlaşdırılıb. Yekunda data təmizlənib və təhlil olunub. Sonda seçilən 6 müəllimlə aparılan müsahibələr və sorğu nəticələri dərinədən qarşılıqlı analiz edilib.

RESPONDENTLƏR HAQQINDA ÜMUMİ MƏLUMAT

Müsahibə iştirakçıları

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi: cari vəziyyət və ehtiyaclar üzrə tədqiqatın müsahibə mərhələsində iştirak edən 6 müəllimin cins bölgüsü Diaqram 1-də göstərilir.

Diaqram 1 Müsahibə iştirakçılarının cins tərkibi



Müsahibədə iştirak edən müəllimlər ölkənin müxtəlif şəhər və rayon məktəblərində fəaliyyət göstərirlər. Belə ki, müsahibədə Bakı və Şirvan şəhərlərinin, habelə Şəki, Qəbələ, Xaçmaz və Biləsuvar rayonlarının hərəsindən 1 müəllim iştirak edib. Müsahibədə iştirak edənlərin ümumi müəllim kimi iş təcrübəsi ilə əlilliyi olan şagirdlə iş təcrübəsi Diaqram 2-də əks olunub.

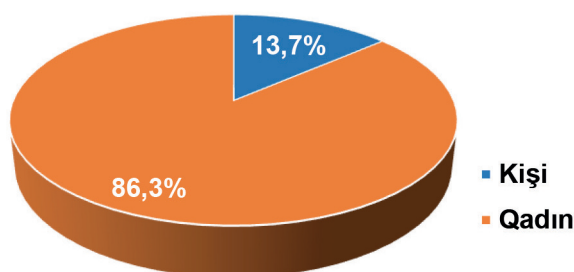
Sorğu iştirakçıları

Sorğuda iştirak edən 608 məktəbəhazırlıq və ibtidai sinif müəlliminin cins tərkibi Diaqram 3-dəki kimi müəyyən edilib.

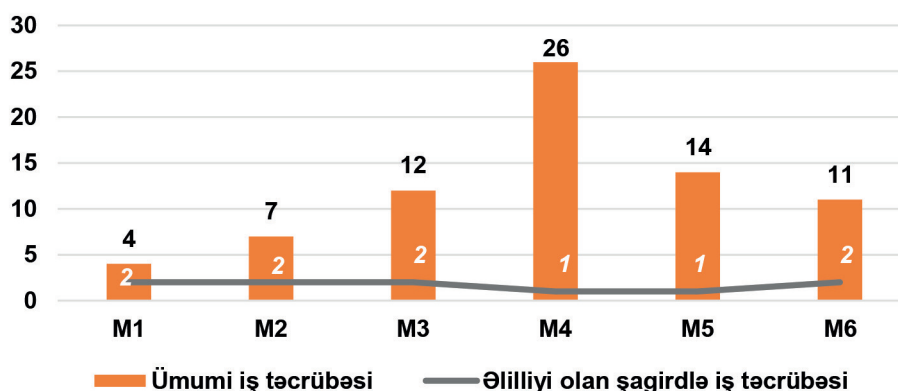
Sorğu iştirakçılarının yaş aralığı Diaqram 4-də əks olunub.

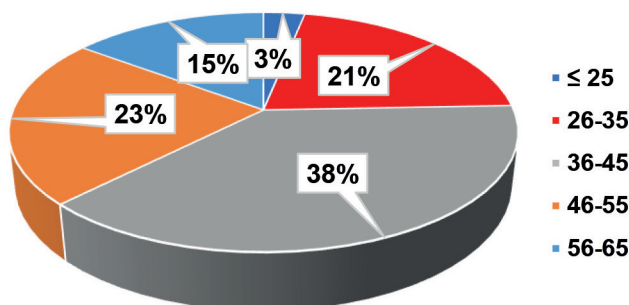
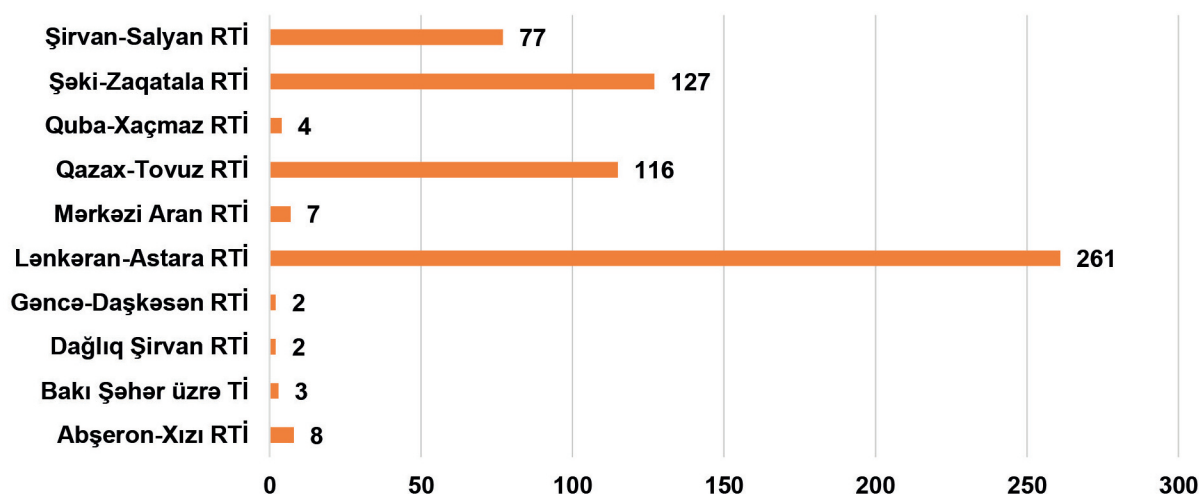
Respondentlərin Regional Təhsil İdarələrinə görə paylanmasına nəzər saldıqda sayın 9 olduğu müəyyən olunur. Bunların da 52,5%-i Lənkəran-Astara RTİ və Qazax-Tovuz RTİ-nin payına düşür (Diaqram 5). Üç Regional Təhsil İdarəsindən sorğuda iştirak edən olmayıb. Bu

Diaqram 3 Sorğu iştirakçılarının cins kateqoriyasına görə bölgüsü



Diaqram 2 Müsahibə iştirakçılarının iş təcrübəsi



Diaqram 4 Sorğu iştirakçılarının yaşa görə bölgüsü**Diaqram 5** Bakı Şəhəri üzrə Tİ və Regional Tİ-ləri üzrə sorğuda iştirak edən müəllim sayı

idarələr Qarabağ RTİ, Mil-Muğan RTİ, Şərqi Zəngəzur RTİ-dir.

Sorğuda iştirak edən müəllimlərin tədris etdikləri sinifə görə say tərkibi Diaqram 6-da əks olunub. Həmçinin sorğuda iştirak edən respondentlərin yaş və iş təcrübələri də təhlil edilib (Diaqram 7 və Diaqram 8).

TƏDQIQATIN NƏTİCƏLƏRİ

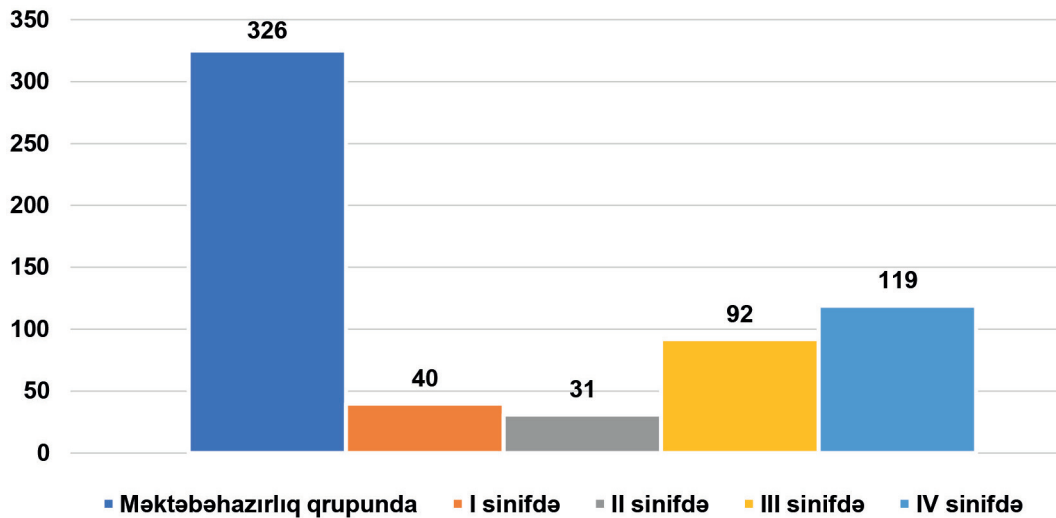
Öncədən qeyd edildiyi kimi, sorğuda 608 nəfər iştirak edib və iştirakçıların 53,5%-nin hazırda məktəbhazırlıq qruplarında dərs dedikləri məlum olub. Bu qruplarda dərs deyən müəllimlərin cəmi 15-nin sinfində əlilliyi olan şagirdlər təhsil alır. Ümumi olaraq isə hazırda 40 müəllimin sinfində əlilliyi olan şagirdlər

oxuyur. Bu müəllimlərin çox kiçik hissəsi – 7,5%-i (Diaqram 9) kişi cinsinə aiddir ki, bu da Azərbaycan təhsilində geniş yayılmış haldır.

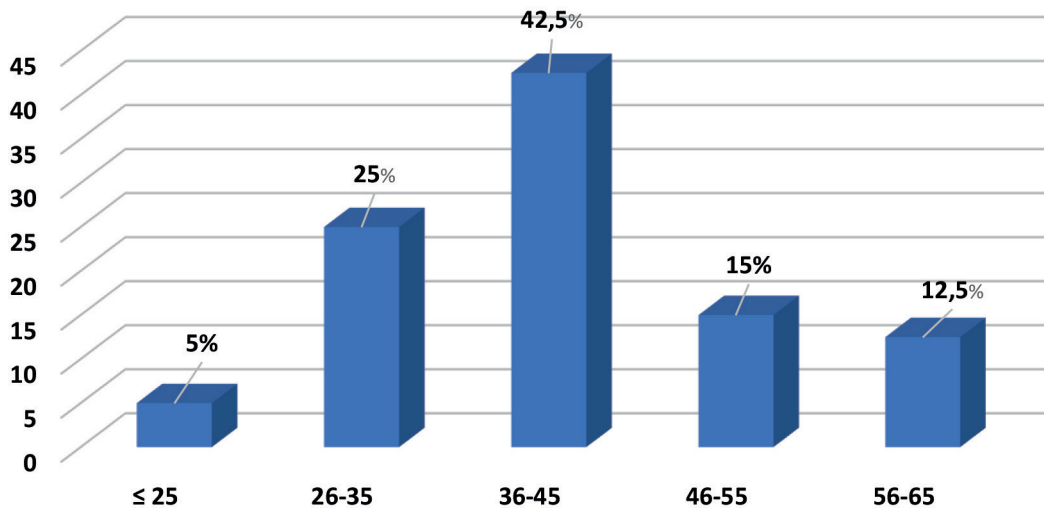
Əlilliyi olan şagirdlərlə iş təcrübəsi olan müəllimlərin fəaliyyət göstərdikləri təhsil müəssisələri şəhər, rayon, kənd və qəsəbə məktəbləri olmasına görə qruplaşdırılırsa, əldə olunan nəticələrə əsasən müəllimlərin 90%-i kənd və şəhər məktəbləri arasında cüzi bir fərqlə demək olar ki, eyni paylanır (Diaqram 10). Bu paylanma bizə sorğunun bu tip məktəbləri əhatə etdiyini göstərir. Elm və Təhsil Nazirliyinin statistik məlumatlarına əsasən, ölkə ərazisində təhsil alan ibtidai sinif şagirdlərinin ~89%-i şəhər və kənd məktəblərinin payına düşür (ETN, 2024).

Əlilliyi olan uşaqların məktəbhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə əlaqədar müsahibə

Diaqram 6 Müəllimlərin tədris etdikləri sinifə görə say tərkibi



Diaqram 7 Respondentlərin yaşlarına görə paylanması

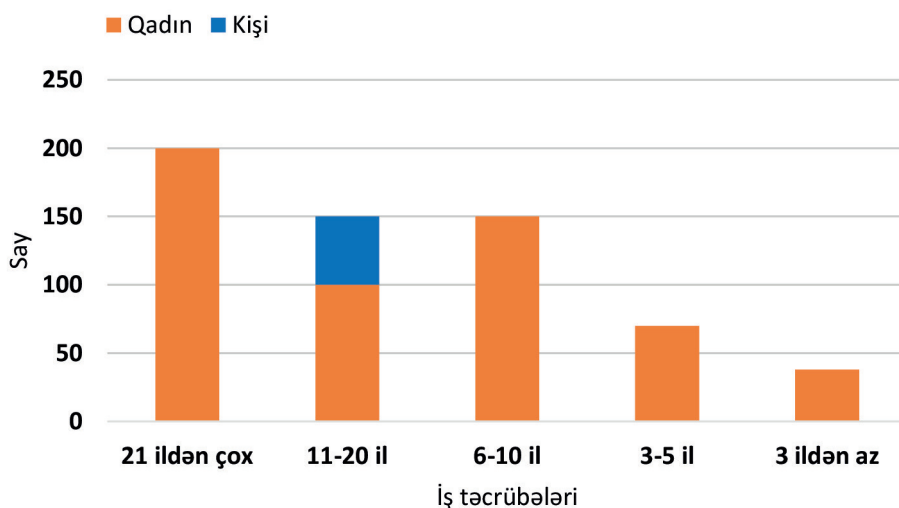


iştirakçılarına müxtəlif suallar verilib və onların cavabları eyni tədqiqatın sorğu nəticələri ilə əlaqələndirilərək təhlil edilib.

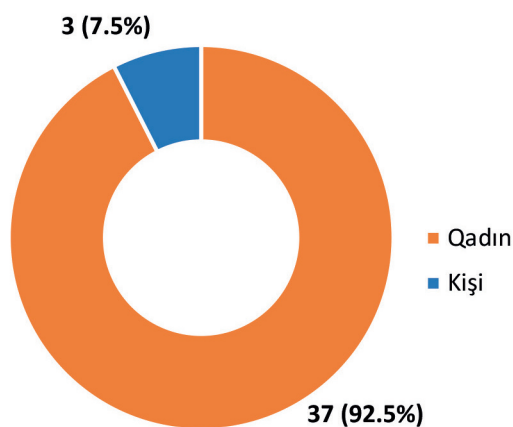
Tədqiqatın əsas məqsədlərindən olan ehtiyacların qiymətləndirilməsi Azərbaycan məktəblərində əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsinə dair bir sıra məqəlləri müəyyən edib. Belə ki, valideynlərin, ailələrin maariflənməməsi, əlilliyi olan uşaqların məktəbəqədər təhsilə və cəmiyyətə inteqrasiya olunmaması, siniflərin lazımı resurslarla

təmin olunmaması əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsində əsas baryerlərdən biri kimi müəyyən olunub. Müsahibədə müəllimlər valideynlərin əlilliyi olan övladlarını ancaq evdə saxladıklarını, sosiallaşmaq üçün cəmiyyətə inteqrasiya etmədiklərini bildiriblər. Müsahibədə iştirak edən müəllim (M3) əlilliyi olan uşaqların ailələrinin narahatlıqlarını belə ifadə edir: "Damla səs-küylü yerlərdə qışqırırdı, əşyaları dağıdır və qırırdı, uşaqlarla kobud hərəkət

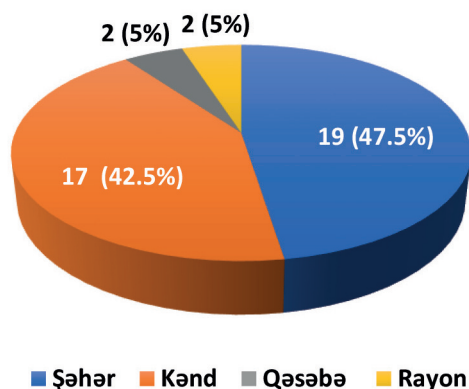
Diaqram 8 Respondentlərin iş təcrübələrinə görə bölgüsü



Diaqram 9 Gender üzrə paylanma



Diaqram 10 Respondentlərin fəaliyyət göstərdikləri məktəblərin növləri



edirdi. Ona görə biz çalışırıd ki, şənliklərə, yığıncaqlara, gəzintiyə gedəndə onu həmişə evdə qoyaq. Onu insanlar arasına çıxarmaqdan utanırıd ki” (M3, Fərdi müsahibə). Bütün bu və ya digər hallarda ailələrin narahatlıqları onların stress yaşamasına səbəb olur. Fowler və həmkarları (1991) əlilliyi olan uşaqların ailədən birbaşa məktəbəhazırlıq qruplarına keçidində ailənin və uşağın stress yaşamasını qeyd edir. Bu bir daha onun göstəricisidir ki, əlilliyi olan uşaqların cəmiyyətdən təcrid olunması, kənar şəxslərlə az ünsiyyətdə olması təhsilə, o cümlədən məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunduğu

halda onların və ailələrinin stress yaşamasına səbəb olur. Ailələrin proses haqqında hərtərəfli məlumatı öz narahatlıqlarını aydınlaşdırmaqda onlara kömək olacaq və bu narahatlıqları həll etmək üçün strategiyaları varsa, uşağı qayğı ilə əhatə edən mühitdən təhsilə keçid stressi azalda bilər (Fowler et al., 1991). Digər bir müəllim (M6) müsahibəsi zamanı bildirib ki, əlilliyi olan uşaqlar ailədə yüksək səviyyədə qayğı ilə əhatə olunduğundan təhsilə cəlb olunarkən ilk verdikləri reaksiya aqressiv və emosional hərəkətlər olub. Sanki valideynlərindən kənarda özlərini təhlükədə hiss edirlər (M6., Fərdi müsahibə).

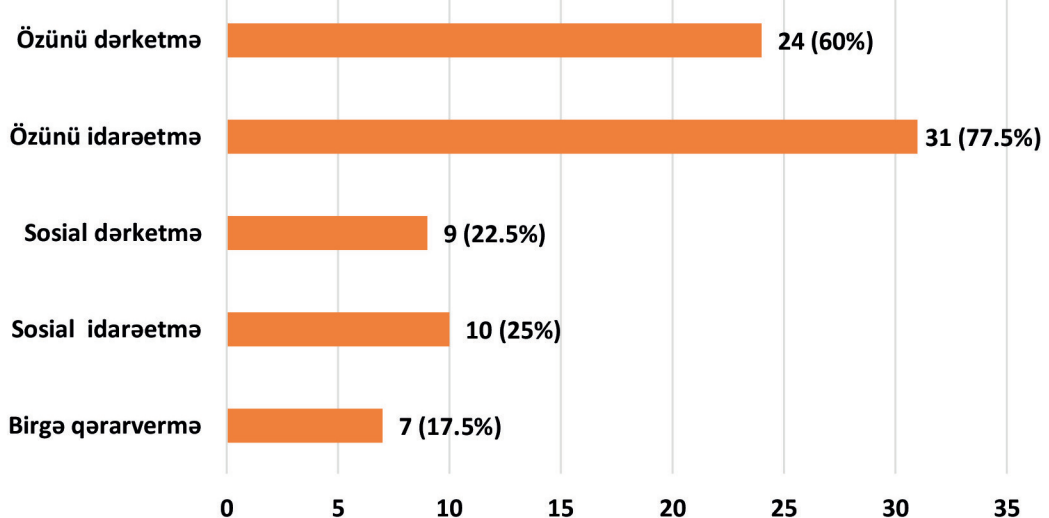
Ailələr övladının dəyişikliyə uyğunlaşmasına və yeni mühitdə tələb olunan bacarıqlara yiyələnməsinə kömək etməklə, əlilliyi olan övladlarının yeni mühitə adaptasiyasında fəal iştirak etməklə prosesi asanlaşdırma bilərlər (Hains et al., 1988). Bundan əlavə, valideynlər ailə daxilində fəaliyyətlərinin cədvəlini və iş rejimlərini tənzimləmək, övladları ilə bağlı lazımi xidmətlərin yerini müəyyənləşdirmək və əldə etmək, əlavə maarifləndirmə seminarlarında, görüşlərində, konfranslarında iştirak etmək, yeni məktəb personalı ilə əlaqələr qurmaq və övladına təhsil mühitinə uyğunlaşmanı uğurla həyata keçirməyə kömək etmək vəzifələrinin öhdəsindən gəlmək bacarıqlarına yiyələnirlər (Diamond et al., 1988; Hains et al., 1988). Sorğuda iştirak edən müəllimlərin 44,7%-i *"Müxtəlif növ əlilliyi olan uşaqlarla tədris prosesini təşkil etmək üçün nələri vacib hesab edirsiniz?"* sualına valideynlərin prosesdə iştirakını seçib. Araşdırmalar göstərir ki, valideynlərin tədris prosesində iştirakı uşaqların sosial və akademik bacarıqlarının inkişafına müsbət təsir edir. Valideynlərin dəstəyi və əməkdaşlığı əlilliyi olan uşaqların özünüidarəetmə və motivasiya bacarıqlarını artırır (Dunst & Trivette, 2008). Valideynlərin tədris prosesində iştirakı, xüsusilə əlilliyi olan uşaqların təhsil uğuruna və ümumi inkişafına böyük təsir göstərir. Valideynlər

uşaqlarının ehtiyaclarını və güclü tərəflərini ən yaxşı bilən şəxslərdir və onların dəstəyi tədris prosesinin daha effektiv olmasına kömək edir (Hornby & Lafaele, 2011). Valideynlərin tədris prosesində aktiv iştirakı uşaqların Fərdi Tədris Planlarının (FTP) hazırlanmasında və həyata keçirilməsində əhəmiyyətlidir. Valideynlər və müəllimlər arasında əməkdaşlıq uşaqların xüsusi ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmış tədris strategiyalarının inkişaf etdirilməsini təmin edir (Blue-Banning et al., 2004).

Müsahibə iştirakçıları *"Məktəb təliminə başlayanda 5-7 yaşlı uşaqlarda hansı sosial və emosional bacarıqların olmasını gözləyirsiniz?"* sualını özünüdərketmə, özünüidarəetmə, sosial dərketmə, sosial idarəetmə, birgə qərarvermə bacarıqlarının vacib olması kimi cavablandırırıb (Diaqram 11). Bakıdan olan müəllim (M4) qeyd edir ki, bu yaşda uşaqların sosial-emosional bacarıqlara sahib olması onların ümumi inkişafına daha sürətlə təsir edir. Belə ki, məktəb qaydalarını başa düşür və əməl edirlər, tədris prosesində müxtəlif fəaliyyətlərdə rahat ünsiyyət qurur, əməkdaşlıq edirlər. Bu da onların öyrənmələrinə müsbət təsir edir (M4., Fərdi müsahibə). Raverin (2002) tədqiqatı da göstərir ki, uşaqların emosional inkişafı onların erkən məktəb hazırlığı üçün əsas komponentlərdən biridir. 5-7 yaş aralığında olan uşaqların

Diaqram 11

Məktəb təliminə başlayanda 5-7 yaşlı uşaqlarda hansı sosial və emosional bacarıqların olmasını gözləyirsiniz?



emosional tənzimləmə və sosial bacarıqları inkişaf etdirməsi onların ümumi məktəb uğurunu artırır (Raver, 2002). Sosial və emosional öyrənmə (SEL) proqramları 5-7 yaşlı uşaqların sinif mühitində digər uşaqlarla əlaqə qurmaq, emosiyalarını anlamaq və idarə etmək, problemləri həll etmək və müsbət qərarlar qəbul etmək bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün nəzərdə tutulub (CASEL, 2020). Bu yaşda əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında onların xüsusi təhsil ehtiyacları nəzərə alınmaqla sosial və emosional bacarıqları inkişaf etdirilməlidir. Müsahibədə Biləsuvarlıq olan müəllim (M5) bildirdi ki, autizm spektr pozuntusu (ASP) olan uşaqla eşitmə qüsurlu uşağa fərqli yanaşmalar edirik. "Ayla sinifə gələndə ilk vaxtlar heç kimlə ünsiyyət qurmur, qələmlə özünə kiçik xəsarətlər yetirir, yoldaşları ilə əməkdaşlıq etmirdi. Hazırda isə bu problemləri artıq nisbətən aradan qaldırmışdıq. Rəvan isə deyilənlərə, ümumiyyətlə, qulaq asmır, verilən təlimatlara əməl etmirdi. Bu yaxınlarda müəyyən etmişik ki, onun eşitmə problemi var. Ailənin sosial durumunun aşağı olması, Rəvanı keyfiyyətli eşitmə aparatı ilə təmin edə bilməməsi bu problemə səbəb olub. Hazırda Rəvan yeni eşitmə aparatı ilə təmin olunub və artıq onun davranışlarında müsbət dəyişikliklər müşahidə olunur" (M5., Fərdi müsahibə). Bu fikirlər bir daha sübut edir ki, məhdud icraedici funksiyaları olan uşaqlar, xüsusilə də xüsusi təhsil ehtiyacları olanlar sosial mühitlərdə öz davranışlarını və emosiyalarını idarə etməkdə çətinlik çəkirlər, bu da onların problemli davranışlarını artırır (Hughes & Ensor, 2008). Ailənin strukturunun və dinamikasının uşaqların sosial kompetensiyalarına təsiri inkişaf geriliyi olan uşaqların bir-biri ilə sosial əlaqələrinə də kritik bir amildir. Ailənin müsbət təsiri uşaqların sosial bacarıqlarının inkişafında dəstək rolunu oynayır (Guralnick, 1999). Müəllimlərin erkən yaşlarda uşaqlara sosial-emosional bacarıqları öyrətməsi xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların fərqli situasiyalarda öz duyğularını və davranışlarını idarə etmə qabiliyyətlərini artırır (Denham et al., 2012). Yüksək funksiyalı autizmlə uşaqların duyğularını və davranışlarını

idarə etmək bacarıqlarının inkişafı onların dostluq əlaqələri qurmaq və yalnızlıq hissi ilə mübarizə aparmaq qabiliyyətlərinə müsbət təsir göstərir (Bauminger & Kasari., 2000). Sorğu iştirakçılarının eyni suala cavablarına əsasən (Diaqram 11) sosial-emosional bacarıqları 3 qrupa bölmək olar:

a) Mütləq gözlənilən bacarıqlar

Özünüidarəetmə (77,5%) respondentlər arasında ən çox gözlənilən bacarıqdır ki, bu da uşaqların müxtəlif situasiyalarda öz davranışlarını, emosiyalarını və düşüncələrini idarə etmək bacarığına xüsusi diqqət yetirildiyini göstərir. Sosial və emosional öyrənmə proqramları məktəbəhazırlıq yaşlı uşaqların, o cümlədən əlilliyi olan uşaqların öz duyğularını və davranışlarını idarə etmək bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir (Bierman & Motamedi, 2015).

Uşaqların öz emosiyalarını, güclü və zəif tərəflərini dərk etmələrinin vacibliyini əks etdirən özünüdərkətmə (60%) də yüksək qiymətləndirilir. Özünüdərkətmə bacarığı şəxsi inkişaf, həmyaşıdları və müəllimlərlə səmərəli qarşılıqlı əlaqə üçün vacibdir (Lau et al., 2015).

b) Orta dərəcədə gözlənilən bacarıqlar

Sosial idarəetmə (25%) və sosial dərkətmə (22,5%) bacarıqları respondentlər tərəfindən orta dərəcədə vurğulanır. Sosial idarəetmə başqaları ilə sağlam və faydalı əlaqələr qurmaq və saxlamaq bacarığını əhatə edir, sosial məlumatlılıq isə başqalarının perspektivlərini başa düşmək və empatiya qurmağı nəzərdə tutur. Bu bacarıqlar əməkdaşlıq fəaliyyətləri və dəstəkləyici sinif münasibəti yaratmaq üçün vacibdir (Maciver et al., 2019).

c) Daha az vurğulanan bacarıqlar

Birgə qərarvermə (17,5%) respondentlərin cavablarına görə, ən az gözlənilən bacarıqdır. Lakin tədqiqatlar sosial və emosional öyrənmə (SEL) proqramlarının əlilliyi olan uşaqların birgə qərarvermə kimi sosial bacarıqlarının inkişafında vacib rolunu vurğulayır və bu bacarıqların formalaşması və təkmilləşdirilməsi üçün xüsusi strategiyalar təklif edir (Elias et al., 1997).

Bu nəticələrə əsasən qeyd edilə bilər ki, məktəb əsaslı sosial-emosional öyrənmə (SEL) proqramlarının əlilliyi olan uşaqların müsbət inkişafı və emosional rifahı üçün əsas vasitə olması vacibdir (Weissberg & O'Brien, 2004).

Bundan əlavə, sorğu nəticələri tədris proqramlarına bu bacarıqların inkişafına kömək edən mövzuların əlavə edilməsinə ehtiyac olduğunu göstərib. Sosial bacarıqlara orta dərəcədə diqqət yetirildiyini nəzərə alsaq, sosial münasibətləri, empatiyanı və əməkdaşlıq oyununu inkişaf etdirən qrup fəaliyyətlərini birləşdirmək uşaqlara bu qabiliyyətləri inkişaf etdirməyə kömək edə bilər. Şirvandan olan müəllim (M6) əlilliyi olan 5-7 yaşlı uşaqların inkişafında oyunların vacib rol oynadığını vurğulayıb: "Sevərlər iflic xəstəliyi olan şagirdim əlil arabasında olmasına baxmayaraq, bütün qrup fəaliyyətlərində aktivdir. Sınıf tədbirlərində hətta rəqslərdə və müxtəlif oyunlarda iştirak edir" (M6., Fərdi müsahibə). Oyun hər bir uşağın inkişafı üçün əsas komponentdir və əlilliyi olan uşaqlar üçün daha da vacibdir. Oyun vasitəsilə uşaqlar sosial bacarıqlarını inkişaf etdirir, emosional tənzimləməni öyrənir və problemləri həll etmə bacarıqlarını təkmilləşdirirlər (Ginsburg, 2007). Birgə qərarların qəbulu daha az prioritet olsa da, qrup problemlərinin həlli və birgə qərarların qəbulu üçün imkanların inteqrasiyası uşaqlara başqaları ilə effektiv işləməyi öyrətməkdə, hətta digər səriştələrin inkişafında hələ də faydalı ola bilər. Denham və həmkarları (2012) müəllimlərin əlilliyi olan uşaqlara birgə qərar vermə bacarıqlarını öyrətmək üçün interaktiv oyunlar və qrup fəaliyyətləri kimi metodlardan istifadə etməsini vacib hesab edir. Bu cür fəaliyyətlər uşaqların birgə işləmək və qarşılıqlı anlaşma bacarıqlarını inkişaf etdirir (Denham et al., 2012).

Sorğunun cavabları müxtəlif əlilliyi olan uşaqlara tədris prosesində müəllimlərin vacib hesab etdiyi bir neçə əsas strategiyayı vurğulayır. Respondentlərin 73,7%-nin vurğuladığı ən dominant strategiya müsbət və dəstəkləyici mühit yaratmaqdır. Bu yanaşma çox vacibdir, çünki əlilliyi olan uşaqların həm emosional, həm də akademik rifahını əhəmiyyətli dərəcədə artırır

(Baker & Donnelly, 2001). Pedaqoqların 52,6%-nin qeyd etdiyi diferensiallaşdırılmış təlimin həyata keçirilməsi şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarını ödəmək üçün tədris metodlarının uyğunlaşdırılmasını, hər bir uşağın fərdi öyrənmə tərzinə və qabiliyyətinə uyğun təlimat almasını təmin etməyi nəzərdə tutur. Şəkidən olan müəllim (M2) öz müsahibəsində əlilliyi olan şagirdlərə tədris prosesində diferensial yanaşmanın əhəmiyyətini qeyd edərək bildirib ki, "Hüseyn verilən informasiyanı qavrayır, çalışıram ki, ona informasiyanı vizual öyrənmə strategiyasından istifadə edərək ötürüm" (M2., Fərdi müsahibə). Əlilliyi olan şagirdlər üçün ən təsirli öyrənmə strategiyalarından biri multi-sensor yanaşmanın tətbiqidir. Bu, vizual, eşitmə və kinestetik elementləri birləşdirərək öyrənmə təcrübəsini zənginləşdirir və onların öyrənmə prosesində daha fəal iştirakını təmin edir (Scruggs & Mastropieri, 2000). Diferensiallaşdırılmış təlim xüsusi ehtiyacları olan şagirdlərin fərdi öyrənmə yollarını və sürətlərini nəzərə alaraq onlara uyğun tədris strategiyaları tətbiq etməklə onların akademik nailiyyətlərini artırır (Connor et al., 2014).

Əlavə strategiyalara respondentlərin 36,8%-nin qeyd etdiyi Fərdi Tədris Planlarından (FTP) istifadə daxildir. Fərdi Tədris Planları, xüsusilə erkən yaşlarda əlilliyi olan şagirdlərin fərdi ehtiyaclarını qarşılamaq üçün xüsusi olaraq hazırlanıb. Bu planlar 5-7 yaş arası şagirdlərin unikal öyrənmə tərzlərini və tələblərini nəzərə alaraq fərdiləşdirilmiş tədris strategiyaları təmin edir (McLaughlin & Thurlow, 2003). Müsahibədə iştirak edən müəllimlərin hamısı Fərdi Tədris Planlarının vacibliyini və əhəmiyyətini vurğuladılar. FTP-lərin hazırlanmasında müəllimlərin və valideynlərin fəal iştirakı uşağın ehtiyaclarını daha yaxşı əks etdirən və tədris prosesində daha böyük uğur təmin edən bir plan yaradılmasını təmin edir (Drasgow, Yell & Robinson, 2001).

Müsahibə iştirakçıları resursların təminatı məsələsinə xüsusi toxunublar. Qəbəladən olan müəllim (M3) bildirib ki, "mənim sinfim bütün lazımi resurslarla təmin olunub. Bu mənim sinfimdə tədrisin keyfiyyətinin yüksəlməsinə

müsbət təsir edir. Korreksion pedaqoq və psixoloqla sıx əməkdaşlıq edirik, onlar davamlı dəstək göstərirlər. Lakin digər inklüziv sinif müəlliminin sinfi nə lazımı İKT, nə də digər resurslarla təmin olunub. Bu səbəbdən müəllimin çətinlikləri çoxdur” (M3., Fərdi müsahibə). Şəkidən olan müəllim (M2) məktəbdə korreksion pedaqoqun olmamasını, psixoloqun isə heç bir dəstək göstərmədiyini bildirib. Əlavə olaraq qeyd edib ki, sinfində nə kompüter, nə də proyektor var. Didaktik materialları, əyani vəsaitləri özü hazırlayır. Bu isə onun çətin olan vəziyyətini daha da ağırlaşdırır və tədrisin keyfiyyətinə mənfi təsir edir (M2., Fərdi müsahibə). Tədqiqatlar əlilliyi olan 5-7 yaşlı şagirdlərlə işləyərkən insan resurslarının, əyani vəsaitlərin, İKT resurslarının və digər dəstək xidmətlərinin vacibliyini vurğulayır və inklüziv təhsilin uğurlu olmasında bu resursların rolunu ön plana çəkir. Əlilliyi olan şagirdlərlə iş zamanı insan resurslarının və digər dəstək xidmətlərinin mövcudluğu, müəllimlərin və digər təhsil işçilərinin inklüziv tədris strategiyalarını daha effektiv şəkildə həyata keçirməsinə kömək edir (Sailor & Roger, 2005; Florian & Spratt, 2013).

Müəllimlərin inklüziv təhsilə olan münasibətləri onların bu sahədə əldə etdikləri peşəkar inkişaf təlimlərindən asılı olaraq dəyişir. Müəllimlər daha çox dəstək aldıqda və müvafiq təlim keçdikdə, inklüziv təhsil üçün daha müsbət bir münasibət göstərirlər (Avramidis, 2000). Müsahibədə iştirak edən müəllimlərdən bir neçəsi (M1, M3, M4) bildirib ki, onlar inklüziv sinifə təhkim edilməmişdən 5-6 ay əvvəl təlimlərə, seminarlara, vebinarlara cəlb olunublar. Davamlı olaraq Peşəkar İnkişaf Proqramlarında iştirak ediblər. Hətta ETN-dən məsul şəxslər onlarla müsahibə də aparıb. Artıq inklüziv sinifdə tədris etməyə başlayanda bilik və bacarıq baxımından heç bir çətinlikləri olmayıb. Tədris ili müddətində mütəmadi olaraq onlara mentor dəstəyi də göstərilib (M1, M3, M4, Fərdi müsahibə). Müsahibədə iştirak edən digər müəllimlər (M2, M5, M6) isə onlara təlimlərin yeni tədris ili başladıqdan sonra keçirilməsini qeyd ediblər. Eyni anda həm dərslə, həm də tədrisə fokuslanmağın çətin olduğunu vurğulayıblar.

Onlar həmçinin keçilən bu təlimlərin onlar üçün kifayət etmədiyini bildiriblər (M2, M5, M6, Fərdi müsahibə). Müəllimlər inklüziv təhsilə müsbət yanaşmalarını artırmaq üçün xüsusi təlim proqramlarına ehtiyac duyurlar. Bu təlimlər onlara əlilliyi olan şagirdlərlə effektiv işləmək metodlarını öyrədir və onlara öz praktikalarını daha da inkişaf etdirmək imkanı verir (Leatherman, 2007).

Müsahibədə iştirak edən müəllimlərdən biri (M3) müsahibənin sonunda deyib: “Əlilliyi olan şagirdlərlə işləmək yalnız pedaqoji bir məsuliyyət deyil, həm də dərin bir vicdan məsələsidir. Bu proses ədalət, bərabərlik və empatiya kimi əsas dəyərlərin praktikada tətbiq edilməsini tələb edir. Müəllimlər hər bir şagirdin potensialını ortaya çıxarmaq və onlara hörmətlə yanaşmaqla, həm peşəkar, həm də mənəvi bir vəzifəni yerinə yetirirlər” (M3., Fərdi müsahibə). Inklüzivlik təkcə təhsil məsələsi deyil, bu, mənəvi məsələdir. Müəllimlər qabiliyyətindən asılı olmayaraq, hər bir uşağın ləyaqətinə və dəyərlərinə hörmət etməli, keyfiyyətli təhsil alması üçün öz məsuliyyətlərini dərk etməlidirlər (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Sorğuda iştirak edən müəllimlərin 62,2%-i əlilliyi olan şagirdlərlə işləmək üçün müxtəlif təlim və proqramlara qatılıblar. Bu iştirakların 58,3%-i məcburi olub. Keçirilən təlimlərin faydalılığı 3 ayrı-ayrı sualla yoxlanılıb. Nəticələrə əsasən keçirilən təlimlərin 50%-i yararlı hesab edilir. Belə ki, keçirilən təlimlərin tədris prosesinin səmərəli aparılması üçün faydalılığı və səmərəliliyi 45,8% sorğu iştirakçısı tərəfindən təsdiqlənib. Bununla belə, sorğunun təlimlərlə əlaqəli hissəsi 3 vacib məqamı üzə çıxarır:

1) Məktəblərdə ixtisaslı, təlimlərdən keçmiş kadrlara ehtiyac var. Əlilliyi olan şagirdlərlə işləyən müəllimlərin 37,8%-i bu sahədə heç bir dəstək almayıblar. Bu, ümumi olaraq tədrisin təşkilinin səmərəliliyinə, hətta əlilliyi olan şagirdlərə xüsusi yanaşmanın düzgün olmasına əsaslı şübhələr yaradır.

2) ETN və ARTİ (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) tərəfindən təşkil olunan təlimlərə ehtiyac var.

3) Təşkil olunan təlimlərin mərkəzləşdirilmiş

şəkildə, proqramların isə ixtisaslı kadrlarla müzakirə əsasında təşkil olunması zəruridir. Sorğu iştirakçılarının təxminən yarısı təşkil olunan təlimlərdə boşluqların olması faktlarını qeyd edirlər.

“Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlbə ilə bağlı hansı çətinliklərlə qarşılaşırsınız?” sualına Şəkidən olan müəllimin (M2) cavabı ailə, sistem və məktəb səviyyəsində əhəmiyyətli kommunikasiya problemlərinin olmasını göstərmiş. “Hüseyni məktəbə cəlb etmək üçün dəfələrlə evlərində olmuşam, valideynlərinə inklüziv təhsilin məqsədi, vacibliyi, əhəmiyyəti haqqında məlumat vermişəm. Hüseyn məktəbəhazırlıq qrupundan bu sinifdə qeydiyyatda olsa da, valideynləri məktəbə gətirmirdilər. Səbəb kimi məktəbdə onun üçün sağlam və təhlükəsiz mühitin olmayacağını düşündüklərini bildirirdilər. Bir illik cəhdlərim boşa getmədi. Hüseyn I sinifdə məktəbə gəldi və biz onun məktəbə uyğunlaşması üçün hər şeyi edirik. Lakin lazımi resursların olmaması prosesin keyfiyyətinə təsir edir” (M2, Fərdi müsahibə). Məlumat azlığı və valideynlər ilə məktəb arasındakı zəif əlaqə əlilliyi olan uşaqların təhsilə cəlb olunmasında bir maneədir (Hornby, 2014). Əlilliyi olan uşaqların valideynləri məktəbəhazırlıq qrupları haqqında kifayət qədər məlumat ala bilmədikdə, uşaqlarının təhsil imkanlarından tam istifadə edə bilmirlər (M1, Fərdi müsahibə). Valideynlərin inklüziv təhsil haqqında kifayət qədər məlumatlı olmaması uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında çətinlik yaradır. Müəllimlər və valideynlər arasında effektiv ünsiyyətin olmaması uşağın təhsil prosesinin düzgün şəkildə dəstəklənməsinə mane olur (M5, Fərdi müsahibə). “Valideynlərin məktəbə olan güvənin olmaması onların təhsil prosesində fəal iştirak etməmələrinə səbəb ola bilər” fikirlərini səsləndirən Qəbələdən olan müəllim (M3) onu da qeyd etdi ki, biz məktəb, müəllim, sinif yoldaşları və onların ailələri olaraq artıq Damlanın valideynlərinin etibarını qazanmışıq. Əvvəl hər gün valideyni ilə gələn Damlanı indi qonşuları olan sinif yoldaşları gətirir (M3, Fərdi müsahibə). Lindsay (2007) də inklüziv təhsilin effektivliyini artırmaq üçün

kommunikasiya strategiyalarının vacibliyini vurğulayır.

Əlilliyi olan uşaqlar və onların ailələri üçün məktəbəqədər təhsildən məktəbəhazırlığa keçid perspektivlərinə dair tədqiqatlarda keçid dövrünə hazırlıqda ailənin rolu vacib hesab edilir (Fowler, Schwartz & Atwater, 1991).

MƏHDUDİYYƏTLƏR

Tədqiqatda əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyacları araşdırarkən bir sıra məhdudiyyətlərlə qarşılaşıb. İştirakçıların böyük bir qisminin (93,4%) əlilliyi olan uşaqla iş təcrübəsinin olmaması, coğrafi və inzibati ərazi üzrə hədəf qrupun qeyri-bərabər paylanması, tədqiqat aləti olaraq sorğu və müsahibənin onlayn olması tədqiqatın əsas məhdudiyyətləri sırasında yer alır.

Sorğunun *“əlilliyi olan uşaq ilə iş təcrübəniz varmı?”* sualına iştirakçıların, demək olar ki, təxminən 93,7%-i “xeyr” cavabını verib. Belə ki, sorğuda iştirak edən 608 nəfərdən yalnız 40 nəfərinin əlilliyi olan uşaqla iş təcrübəsi olub. Sorğuda bu suala qədər əlilliyi olan uşaqların xüsusi təhsil ehtiyacları, inklüziv müəllim, inklüziv təhsil haqqında sualların verilməməsi daha çox münasibətin ölçülməsi imkanlarını məhdudlaşdırıb.

Digər məhdudiyyətlər arasında coğrafi inzibati ərazi üzrə hədəf qrupunun qeyri-bərabər paylanması faktoru yer alır. Belə ki, tədqiqatın məqsədi hədəf qrupları haqqında 1 Şəhər, 12 Regional Təhsil İdarəsinə sorğu və müsahibənin keçirilməsi ilə bağlı məlumat verilib və sorğunun onlayn linki bütün Regional Təhsil İdarələrinin məsul şəxslərinə göndərilib. Lakin sorğuda maksimum iştirakçı sayı 262 (Lənkəran-Astara RTİ), minimum iştirakçı sayı 2 (Dağlıq Şirvan RTİ və Gəncə-Daşkəsən RTİ) olub.

Data toplama prosesində 22 sualdan ibarət sorğu alətindən və 23 sualdan ibarət müsahibə protokolu istifadə olunub. Şübhəsiz ki, onlayn həyata keçirilən müsahibə və sorğuda respondentin sualları hansı əhval ruhiyyədə və tam obyektivliklə cavablandırması sual altındadır.

Belə olduğu halda, sorğu onlayn keçirilsə belə, müsahibənin canlı keçirilməsi daha etibarlı məlumat əldə etməyə imkan yaradardı. Əlavə olaraq, fokus qrup müzakirələrin həyata keçirilməsi də əldə olunan datanın etibarlılığı baxımından əhəmiyyət təşkil edərdi. Fokus qrupları iştirakçıların təcrübə və fikirlərini daha geniş və dərin bir şəkildə anlamaq üçün istifadə edilə bilər. Bu metod, xüsusilə həssas qruplarla iş aparılarkən məlumatların etibarlılığını artırır (Krueger & Casey, 2015).

YEKUN NƏTİCƏ VƏ TƏKLİFLƏR

Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi ilə bağlı cari vəziyyət və ehtiyaclar tədqiq olunub. Nəticə olaraq, əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsində mövcud problemlər aşağıdakı kimi müəyyən olunub:

- **Resurs ehtiyacı.** Müəllimlərin inklüziv təhsil haqqında narahatlıqlarının əsas səbəblərindən biri resurs və dəstəyin çatışmazlığı ilə əlaqədardır. Müəllimlər tədris prosesində kifayət qədər resurs və dəstəyin olmaması üzündən əlilliyi olan uşaqlara keyfiyyətli təhsil verməkdə çətinlik çəkirlər (Avramidis & Norwich, 2002).

- **Müəllimlərin hazırlığı.** Müəllimlərin inklüziv təhsil müəssisələrində işləmək üçün xüsusi təlim keçməsi əlilliyi olan uşaqların təlim ehtiyaclarının ödənilməsində vacib rol oynayır. Təlim proqramları müəllimlərin əlilliklə bağlı biliklərini artırmaq və onları uyğun strategiyalarla təmin etmək üçün hazırlanmalıdır (Smith & Tyler, 2011). Müəllimlər inklüziv təhsil mühitində effektiv işləyə bilmək üçün əlavə təlim və resurslara ehtiyac duyurlar. Bu ehtiyaclar müəllimlərin əlilliyi olan uşaqlarla işləyərkən qarşılaşdıqları çətinlikləri azaltmaq və onların tədris metodlarını təkmilləşdirmək məqsədi ilə qarşılanmalıdır (Avramidis & Norwich, 2002).

- **Valideynlərin iştirakı.** Valideynlərin inklüziv təhsildə iştirakı əlilliyi olan uşaqların məktəbə uyğunlaşmasına və uğuruna əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Valideynlərin dəstəyi və əməkdaşlığı uşaqların sosial və emosional inkişafını gücləndirir (Lindsay, 2007).

- **Sosial və emosional bacarıqların inkişafı.** Əlilliyi olan uşaqların sosial və emosional bacarıqlarının inkişafı prosesində oyun və interaktiv fəaliyyətlər mühüm rol oynayır. Bu fəaliyyətlər uşaqların özlərini ifadə etmə bacarıqlarını artırır və onların məktəb mühitində daha rahat olmalarına kömək edir (Guralnick, 1999).

- **Diferensiallaşdırılmış təlim.** Diferensial yanaşmalar fərdi şagirdlərin ehtiyaclarına və bacarıqlarına uyğunlaşdırılmış tədris strategiyalarının tətbiqini tələb edir. Bu yanaşma oxuma əlilliyi risk altında olan şagirdlərin xüsusi ehtiyaclarını qarşılamaq üçün vacibdir (Connor, Alberto, Compton, & O'Connor, 2014).

- **Fərdi Tədris Planları (FTP).** Effektiv bir FTP şagirdlərin cari səviyyəsini, ölçülə bilən illik məqsədləri, xüsusi təhsil və əlaqəli xidmətləri, proqramın dəyişdirilməsini, şagirdin ümumi təhsil mühitində iştirakını əhatə etməlidir (Drasgow, Yell, & Robinson, 2001).

Aparılan tədqiqat gələcəkdə bu və ya oxşar mövzuda həyata keçiriləcək tədqiqatlar üçün mənbə rolunu oynamaqla yanaşı, onlara tövsiyə və imkanlar təqdim edir:

a) *İştirakçı qrupların təhlili.* Bu tədqiqatı apararkən əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması prosesində iştirak edəcək uşaqlar, müəllimlər, valideynlər və digər iştirakçılara dair mövcud fikirlər, təcrübələr və ehtiyaclar diqqətə alınmalıdır. Bu, tədqiqatın ən əhəmiyyətli hissələrindən biridir.

b) *Məktəbəhazırlıq proqramlarının təhlili.* Hazırda fəaliyyət göstərən məktəbəhazırlıq proqramları və onların əlilliyi olan uşaqlara uyğunluğu təhlil edilməlidir. Bu, hansı sahələrdə təkmilləşdirmələr tələb edildiyini və hansı əsas məqamların vurğulanmasının vacibliyini aydınlaşdırmağa kömək edə bilər.

c) *Əsas təlim metodlarının təhlili.* Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunmasında istifadə edilən əsas təlim metodlarının təhlili və onların effektivliyinin qiymətləndirilməsi vacibdir. Bu, mövcud metodların tədqiq edilməsini və inkişaf etdirilməsini təmin edə bilər.

d) *Müəllim təlimi və hazırlıq proqramları.* Əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb edilməsi üçün müəllimlərin hazırlıq proqramları və təlimi əhəmiyyətlidir. Bu proqramlar müəllimlərin əlilliyi olan uşaqların tələblərinə daha effektiv bir şəkildə cavab verməsinə kömək edə bilər.

e) *Valideyn, ailə təlimi və dəstəyi.* Valideynlərin və ailələrin bu prosesdəki rolu və dəstəyi də nəzərə alınmalıdır. Onlarla əlaqəli təlim proqramları təşkil edilməli və bu proqramlar valideynlərin əlilliyi olan uşaqların təhsilində aktiv rol oynaması üçün təşviq edilməlidir.

Bu təkliflər əlilliyi olan uşaqların məktəbəhazırlıq qruplarına cəlb olunması ilə bağlı gələcək tədqiqatlarda nəzərə alınaraq tədqiqatçıların bu sahədə daha effektiv və müvafiq araşdırmalar aparmasına istiqamət verə bilər. Yekunda bu istiqamətdə aparılacaq tədqiqatların nəticələrini təhlil və müqayisə etmək səmərəli ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ "Azərbaycan müəllimi" qəzeti, 02 aprel 2024. <https://muallim.edu.az/news.php?id=28916>
- ² 2018–2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı. <https://e-qanun.az/framework/37269>
- ³ Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- ⁴ Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R., (2000). Avramidis, A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. DOI:10.1080/713663717
- ⁵ Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16(1), 71–85. <https://doi.org/10.1080/713662029>
- ⁶ Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. DOI: 10.1111/1467-8624.00156
- ⁷ Bierman, K.L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135-150). <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.psu.edu/dist/c/29653/files/2015/08/bierman-preschool-in-press.pdf>
- ⁸ Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Nelson, L.L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. DOI:10.1177/001440290407000203
- ⁹ CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- ¹⁰ Chen, H.T. (2006). Theory-driven evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 415-419). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://rb.gy/sai0hx>
- ¹¹ Connor, C.M., Alberto, P.A., Compton, D.L., & O'Connor, R.E. (2014). Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544759.pdf>
- ¹² Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). Designing and conducting mixed methods research. <https://shorturl.at/PCrQ4>
- ¹³ Denham, S.A., Bassett, H.H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. DOI:10.1007/s10643-012-0504-2
- ¹⁴ Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ¹⁵ Diamond, K.E., Spiegel-McGill, P., & Hanrahan, P. (1988). Planning for school transition: An ecological-developmental approach. *Division for Early Childhood*, 12, 245-252. DOI:10.1177/105381518801200306

- ¹⁶ Drasgow, E., Yell, M.L., & Robinson, T.R. (2001). Developing Legally Correct and Educationally Appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359-373. doi:10.1177/074193250102200606
- ¹⁷ Dunst, C.J., & Trivette, C.M. (2008). Capacity-building family systems practices. *Journal of Family Social Work*. DOI:10.1080/10522150802713322
- ¹⁸ Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. ASCD.
- ¹⁹ Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. DOI:10.1080/01411926.2010.501096
- ²⁰ Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. doi:10.1016/j.tate.2009.02.003
- ²¹ Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111
- ²² Fowler, S.A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. https://doi.org/10.1177/001440299105800205
- ²³ Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. DOI:10.1542/peds.2006-2697
- ²⁴ Guralnick, M.J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21-29.
- ²⁵ Hains, A.H., Fowler, S.A., & Chandler, L.K. (1988). Planning school transitions: Family and professional collaboration. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12, 108-115. https://doi.org/10.1177/105381518801200202
- ²⁶ Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs*. New York: Springer ISBN: 978-1-4939-1482-1. DOI:10.1007/978-1-4939-1483-8
- ²⁷ Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. DOI:10.1080/00131911.2010.488049
- ²⁸ Hughes, C., & Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), 1-14. DOI: 10.1007/s10802-007-9107-6
- ²⁹ Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. https://shorturl.at/GRXjt
- ³⁰ Lau, W.F.K., Ortega, K., & Sharkey, J. (2015). Disability Awareness Training with a Group of Adolescents with Learning Disabilities. *Contemporary School Psychology*, 19(3), 145-156. https://doi.org/10.1007/s40688-014-0030-x
- ³¹ Leatherman, J.M. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800274.pdf
- ³² Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. https://doi.org/10.1348/000709906X156881
- ³³ Maciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Richmond, J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., ten Velden, M., Finlayson, I., O'Hare, A., & Forsyth, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLOS ONE*, 14(1), e0210511. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511
- ³⁴ McLaughlin, M.J., & Thurlow, M.L. (2003). Educational accountability and students with disabilities: Issues and challenges. *Educational Policy*, 17(4), 431-451. DOI:10.1177/0895904803254962
- ³⁵ Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2017). https://e-qanun.az/framework/35821
- ³⁶ Nimet, B.S., Hatice, B., Ergul, D. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal Study. *International Journal of Early Childhood Special Education* 12(1):215-231. DOI:10.9756/INT-JECSE/V12I1.201006

- ³⁷ Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93-96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- ³⁸ Pugach, M.C. (2001). The Stories We Choose to Tell: Fulfilling the Promise of Qualitative Research for Special Education. *Exceptional Children*, 67(4), 439-453. doi:10.1177/00144029010670040
- ³⁹ Raver, C.C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3-18. doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x
- ⁴⁰ Sailor, W., & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. DOI:10.1177/003172170508600707
- ⁴¹ Schaeffer, K. (2023). What federal education data shows about students with disabilities in the U.S. Pawresearch.Com. <https://shorturl.at/VPUGU>
- ⁴² Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2000). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Merrill/Prentice Hall.
- ⁴³ Smith, P., & Tyler, N. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 293-305. DOI:10.1007/s11125-011-9207-5
- ⁴⁴ UNESCO. (2009). 'Inclusive education: the way of the future' conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>
- ⁴⁵ UNESCO. (2009). UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- ⁴⁶ UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education. <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>
- ⁴⁷ UNICEF Azerbaijan. (2018). Inclusive Education. UNICEF promotes inclusive education through teacher training, curriculum development, and public awareness campaigns. <https://www.unicef.org/azerbaijan/inclusive-education>
- ⁴⁸ United Nations. (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://shorturl.at/KyfN7>
- ⁴⁹ Weissberg, R.P., & O'Brien, M.U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97. DOI:10.1177/0002716203260093
- ⁵⁰ WHO & UNICEF. (2012). Early childhood development and disability: discussion paper. <https://shorturl.at/P8sXy>
- ⁵¹ World Health Organization. (2011). World Report on Disability, p. 29. <https://shorturl.at/vmrsO>

ÜMUMİ TƏHSİLLƏ BAĞLI PEDAQOJİ MÜZAKİRƏLƏR: ƏHƏMİYYƏTİ VƏ PERSPEKTİVLƏRİ

AYDIN ƏHMƏDOV

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun direktor müavini,
Əməkdar müəllim. E-mail: a.ahmedov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0009-0009-2125-5831>

Məqaləyə istinad:

Əhmədov A. (2026). Ümumi təhsillə bağlı pedaqoji müzakirələr: əhəmiyyəti və perspektivləri. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 28–36

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1004

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 10.11.2025

Qəbul edilib: 26.12.2025

ANNOTASIYA

Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin dövrün tələbatına görə təkmilləşdirilməsi, potensial imkanları nəzərə alınmaqla şagirdlərin keyfiyyətli təhsillə əhatə edilməsi bütün zamanlarda ən düşündürücü, ən aktual məsələ kimi gündəmdə olub. Təbii ki, keyfiyyətli təhsilin təminatında peşəkar müəllim amili, təkmil təlim standartları və dərslərlər, müasir tələblərə cavab verən infrastruktur, maddi-texniki tədris bazası, səriştəli rəhbərlik və s. mühüm rol oynayır. Əlbəttə, onu da nəzərə almaq lazımdır ki, hazırkı dövrdə qloballaşma proseslərinin geniş miqyas alması ilə şərtlənən mühüm sosial-iqtisadi-texnoloji inkişaf meyilləri təhsil sahəsinə də öz ciddi təsirini göstərir, təhsili əhatə edən problemlərə, təhsilin məqsədinə, məzmununa, o cümlədən təşkili və idarə olunmasına, şagird nailiyyətlərinin attestasiyasına yeni baxış və yanaşmaların yaranmasına səbəb olur. Dövlət müstəqilliyinin bərpasından sonra ölkəmizdə aparılan islahatyönlü tədbirlərin nəticələri bunu bir daha sübut edir. Məhz belə bir şəraitdə meydana çıxan prosesin təkmilləşməsinə xidmət edən yeni ideyaların, eləcə də problem sayıla bilən məsələlərin pedaqoji aspektdə geniş müzakirə edilib müvafiq təkliflərin hazırlanmasına ehtiyac duyulur. Şübhəsiz, müzakirə obyektləri radikal, inkişafyönlü düşüncələrin sayəsində formalaşır və bu prosesdə təhsil işçilərinin geniş iştirakı, təkliflərlə çıxış etmələri ümumi təhsilin keyfiyyət göstəricilərinin getdikcə yaxşılaşmasında faydalı ola bilər.

Açar sözlər: Pedaqoji müzakirə, təhsilin keyfiyyəti, islahatyönlü tədbirlər, təlim standartları, şagird nailiyyətləri, diferensial yanaşma, hüquqi normativ baza.

PEDAGOGICAL DISCUSSIONS ON GENERAL EDUCATION: IMPORTANCE AND PERSPECTIVES

AYDIN AHMADOV

Deputy Director of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan,
Honored Teacher of Azerbaijan. E-mail: a.ahmedov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0009-0009-2125-5831>

To cite this article:

Ahmadov A. (2026). Pedagogical Discussions on General Education: Importance and Perspectives. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 28–36

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1004

ABSTRACT

The improvement of the teaching and educational process in general education schools in line with contemporary demands of society, and the provision of quality education for students by taking into account their individual potential, has long remained one of the most pressing and widely debated issues. Naturally, the professional competence of teachers, up-to-date educational standards and curricula, infrastructure that meets modern requirements, a solid material and technical teaching base, and competent leadership play an important role in ensuring quality education. At the same time, in the contemporary context, major socio-economic and technological development trends driven by the intensification of globalization have a significant impact on the education sector. These trends lead to the emergence of new perspectives and approaches to educational challenges, including the definition of educational goals and content, as well as the organization and management of education, particularly in relation to the assessment of student achievement. The outcomes of reform-oriented measures implemented in Azerbaijan following the restoration of state independence clearly demonstrate this transformation. Under such conditions, there is a growing need for broad pedagogical discussions of new ideas aimed at improving emerging processes, as well as for addressing problematic issues and developing evidence-based and context-sensitive proposals. Undoubtedly, the subjects of such discussions are shaped by innovative and development-oriented thinking. Within this process, the broad participation of education professionals and their active engagement through constructive proposals can significantly contribute to the systematic and gradual improvement of quality indicators in general education.

Keywords: Pedagogical discussion, quality of education, reform-oriented measures, instructional standards, student achievement, differentiated approach, legal and regulatory framework.

Article history

Received: 10.11.2025

Accepted: 26.12.2025

Giriş

Müasir dövrdə bütün ictimai-siyasi, sosial-iqtisadi və texnoloji fəaliyyət sahələrində zamanın getdikcə artan tələblərinə yaranmış inkişaf ehtiyaclarına uyğun cavab vermək məqsədilə müasir ruhlu yenilikçi baxış və yanaşmaları təşviq edən islahatyönlü tədbirlərə əlahiddə dəyər verilməsi haqlı olaraq təbii qəbul olunmalıdır. Həç şübhəsiz, nəzərdə tutulan radikal dəyişikliklərin reallaşdırılmasında həlledici rola malik cəmiyyətin ən qiymətli sərvəti olan insan kapitalının formalaşdırılması tələpəli vəzifə olaraq daim diqqət mərkəzinə çəkilir.

Bu mənada bütövlükdə təhsil sahəsi, xüsusilə, onun ən kütləvi tərkib hissəsi sayılan ümumi təhsil də istisna deyildir. Dövlət müstəqilliyinin bərpasından ötən illər ərzində Ulu öndər Heydər Əliyevin bilavasitə təşəbbüsü və təşkilatçılığı ilə ölkəmizin ümumi təhsil sistemində qabaqcıl dünya təcrübəsində mövcud olan mütərəqqi ideyalara uyğun islahatyönlü işlərə başlanılıb getdikcə davam etdirilməsi və nəticədə ümumi təhsilin fəlsəfəsinə novator baxışların təkamülü ilə müşayiət olunan fərqli dünyagörüşünün təşəkkülü, dövlətin təhsil siyasətinin təməl prinsipləri əsasında hüquqi normativ bazanın təkmilləşdirilməsi, təhsilin infrastrukturunun müasirləşdirilməsi, ilk dəfə olaraq ümumi təhsilin dövlət standartlarının təsdiqi, ümumi təhsilin məzmununun təhsilalanın cəmiyyətdə tələbatyönlü şəxsə çevrilməsini təmin edən didaktik prinsiplər üzərində qurulması, şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi sahəsində keyfiyyətin səmərəli idarə edilməsinə yönəlmiş təkmil mexanizmin yaradılması və digər bu kimi fundamental tədbirlər bu gün kimlərinsə hansı mövqeyə söykənməsindən və münasibətindən asılı olmayaraq, inkişafı əks etdirən reallıq mənasında qəbul edilməlidir.

“Azərbaycan Respublikasının 2022-2026-cı illərdə sosial-iqtisadi inkişaf Strategiyası”nda göstəriləndiyi kimi, *“dövlətimizin hazırda iqtisadi, sosial, siyasi və mədəni inkişafın tarixi dönüş mərhələsini yaşadığı, insan kapitalının inkişafı və yeni keyfiyyətə transformasiyası mühitinin hədəfə alındığı”* bir dövrdə ölkənin ümumi təhsilindən gözləntilərin miqyasını təsəvvür

etmək elə də çətin deyildir¹. Bu yazıda əsas məqsəd beynəlxalq təcrübələrin tətbiqi imkanlarını sərgiləyən layihələrin həyata keçirilməsi, rəqəmsallaşdırma və süni intellektlə bağlı müxtəlif sınaqların təşviqi və başqa bu kimi həlli vacib məsələlərin daha çox gündəmdə olduğuna baxmayaraq, mülahizələrimizə görə, ümumi təhsilin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərə biləcək digər bir sıra təşkilati-metodik və qanunverici xarakterli məsələlərin geniş pedaqoji ictimaiyyətin müzakirə obyektinə çevrilməsini diqqət mərkəzinə gətirməkdən ibarətdir. Ulu öndər Heydər Əliyevin uzaqgörən fikridir ki, *“Azərbaycan reallığına, milli xüsusiyyətlərinə uyğun hər bir müsbət təklifdən istifadə etməli, onu öz təhsil sistemimizə tətbiq etməliyik”*². Bu məqalədə sadalanan tədbirlər haqqında ətraflı şərh əvəzinə hər birinin vacibliyi barədə qısa fikir yazmaqla kifayətlənməyi düşünürük.

“Ümumi təhsil müəssisəsinin Nümunəvi Nizamnaməsi” barədə

“Ümumtəhsil məktəbinin Nümunəvi Nizamnaməsi”nin qəbulundan 14 il sonra Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabineti 2024-cü il 13 iyun tarixli 300 nömrəli Qərarı ilə “Dövlət və bələdiyyə tərəfindən yaradılan ümumi təhsil müəssisəsinin Nümunəvi Nizamnaməsi”ni təsdiq edib³. Həqiqətən də, əvvəlki nizamnamə ümumi təhsil müəssisələrinin əhatəsi baxımından, həm də dövlətin çağdaş dövrdəki təhsil siyasətinin prinsiplərinə uyğunluq cəhətdən tələbləri tam ödəmirdi.

Hazırda qüvvəyə minmiş Nümunəvi Nizamnamənin təsdiqində əsas məqsəd kimi dövlət və bələdiyyə tərəfindən yaradılan ümumi təhsil müəssisəsinin fəaliyyətini tənzimləmək üçün onların nizamnamələrinin hazırlanması və dövlət qeydiyyatına alınması göstərilib. Sənəddə qısa şəkildə ümumi təhsil müəssisəsinin fəaliyyət istiqamətlərinə, hüquq və vəzifələrinə, idarə olunmasına, maliyyə-təsərrüfat fəaliyyətinə aid

¹ <https://e-qanun.az/framework/50013>

² https://lib.aliyev-heritage.org/az/1948590.html?utm_source=chatgpt.com

³ <https://e-qanun.az/framework/57094>

bölmələr əksini tapıb (*fikrimizcə, bu nizamnamə sənədinin ayrıca müzakirəsinə ehtiyac duyulur, çünki onun layihə variantı rəy və mülahizə bildirmək üçün təqdim olunmayıb*).

Bununla belə, düşünürəm ki, ölkə üzrə bütün ümumi təhsil müəssisələrinin ayrı-ayrılıqda strukturu, təsnifatı, təşkili, təyinatları, məqsəd və vəzifələri, təhsil prosesinin həyata keçirilməsi, maliyyələşdirilməsi, hazırkı dövrün tələbləri nəzərə alınmaqla şagird, müəllim, valideyn və müəssisənin rəhbər, texniki-yardımcı heyətinin hüquq və vəzifələri, şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi, şagird qəbulu, şagirdlərin müəssisədən buraxılışı və onlara dövlət sənədinin verilməsi, şagirdlərin təltifi, habelə dərslərinin mərhələləri, dərslər ili ərzində müəyyən edilən tətilər, müəssisənin tədris-pedaqoji və maliyyə-təsərrüfat sənədləri və onların aparılması qaydaları və digər zəruri məsələlər əhatə olunan vahid bir hüquqi-normativ sənədin ərsəyə gətirilməsi daha faydalı olardı. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil aldığı müəssisələr haqqında ayrıca nizamnamənin hazırlanması da nəzərdən keçirilə bilərdi.

Azərbaycan Respublikasında uşaq və gənclərin milli-mənəvi-əxlaqi dəyərlər ruhunda tərbiyə olunması sisteminin daha da təkmilləşdirilməsi tədbirləri haqqında dövlət proqramının qəbul edilməsi

Etiraf etmək lazımdır ki, xüsusilə son vaxtlar müəyyən qrup yeniyetmə və gənclərdə müşahidə olunan qanunvericiliyə laqeydlilik və hörmətsizlik, mərhəmətsizlik, hətta amansızlıq halları ciddi narahatlıq doğurmaqdadır. Kütləvilikdən uzaq olsa da, cəmiyyətimizdə müşahidə edilən bir sıra ikrah doğuran hadisələr, o cümlədən davamlı ailə münaqişələri, uğursuz erkən nikahlar, valideynlərin ailədən uzaqlaşması nəticəsində uşaqların himayəsiz və maddi çətinliklər içərisində qalması, uşaqların, xüsusilə də qızların təhsildən uzaqlaşdırılması, yaşı çatmayan qızların məcburən ərə verilməsi, səbatsız valideynlərin övladlarının müəyyən peşəyə yiyələnməsi barədə düşünməməsi, reytingə naminə telekanallarda uğursuz insan münasibətlərinin

ictimailəşdirilməsi, eləcə də əxlaqi dəyərlərdən uzaq verilişlərin nümayiş etdirilməsi, estrada səhnələri üçün korporativ geyim formalarının müəyyənəşdirilməməsi və digər bu kimi faktlar cəmiyyətdə mənəvi-psixoloji-pedaqoji iqlimə, uşaq və yeniyetmələrin əxlaqi durumuna son dərəcə mənfi təsir edir.

Fikrimizcə, həmin problemli məsələlər ətrafında təhsil, mədəniyyət, səhiyyə, hüquq sistemləri və KİV-lərin nümayəndələrinin, din xadimlərinin, həmçinin digər maraqlı tərəflərin rəy və mülahizələri müzakirələr vasitəsilə öyrənildikdən sonra qeyd olunan məzmununda dövlət proqramının hazırlanması üçün işçi qrupu yaradıla bilər.

Məlumdur ki, məktəbdaxili qiymətləndirmə növü kimi diaqnostik qiymətləndirmə təlim prosesində keyfiyyətin təmin olunmasında ciddi əhəmiyyətə malikdir. Xüsusilə, məktəbəhazırlıq təhsilindən sonra birinci siniflərə qəbul edilmiş uşaqların psixoloji-fizioloji dayanıqlığının, maraq dairəsinin, fərdi xüsusiyyətlərinin aşkara çıxarılması məqsədilə onların ilkin diaqnostik qiymətləndirmədən keçirilməsi ən vacib pedaqoji prosedurlardan sayılır. Bununla belə, etiraf edilməlidir ki, bu iş məktəblərimizdə lazımi səviyyədə aparılmır. Ona görə də diaqnostik qiymətləndirmənin təşkili qaydaları haqqında təkmil metodik təlimatın hazırlanmasına, bu sahədə müəllimlərin səriştəliliyini artırmaq üçün qısamüddətli təlim kurslarının təşkilinə ehtiyac duyulur. Siniflərin sayı nəzərə alınmaqla (məsələn, 10-dan yuxarı) məktəblərin bilavasitə ibtidai təhsil səviyyəsinə ayrıca psixoloq ştatının ayrılması, ibtidai siniflərdə ev tapşırıqlarının ləğvi və şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsinin bal şkalası üzrə aparılması ənənəsinin aradan qaldırılması məqsədilə bu sahədə inkişaf etmiş ölkələrin (Finlandiya, Yaponiya, Cənubi Koreya və s.) təcrübəsini öyrənməklə ibtidai siniflər üçün müasir qiymətləndirmə siyasətinin hazırlanıb həyata keçirilməsi barədə təkliflərin məqsəduyğunluğu da müzakirə mövzusu ola bilər (*Ancaq, çox təəssüf ki, biz hələ də şagirdləri təkrar sinifdə saxlamaq kimi ziyanlı təcrübədən əl çəkməmişik*).

Vaxtilə Təhsil Nazirliyinə ünvanlanmış bir təklifə görə, ümumtəhsil məktəblərinin II-IV

siniflərində lazımi səviyyədə maddi-tədris baza və müvafiq kadr heyəti olmadığı halda, fakültativ saatlar hesabına “Şahmat” kursu tədris edilməyə başlandı. Halbuki əksər rayon və şəhərlərimizdə şahmata həvəs göstərən, bu idman növü üzrə istedadlı uşaqların inkişafı üçün hərtərəfli şərait mövcuddur. Bununla əlaqədar, hesab edirik ki, formal səciyyə daşıyan həmin kursun tədrisinin dayandırılması, ayrılan saatların STEAM təhsil yanaşmasında təmsil olunan incəsənət və texnolojiyönlü fənlərin məzmununun genişləndirilməsi və təkmilləşdirilməsinə istiqamətləndirilməsi daha məqsədəuyğundur.

Fikrimizcə, həmin siniflərdə tədris dilləri üçün nəzərdə tutulmuş həftəlik saatların miqdarına da müvafiq kurikulum tələbləri ilə müqayisədə baxılıb yekdil rəyə gəlmək də mümkündür. Eyni zamanda hazırda əksər fəaliyyət sahələrində ingilis dili üzrə nitq bacarıqlarına ciddi diqqət yetirildiyindən şagirdlərin daha səmərəli mənimsəmələri üçün ümumtəhsil məktəblərində bu dilin seçmə xarici dil siyahısından çıxarılıb tədris planına müstəqil fənn kimi daxil edilməsi faydalı olardı.

Məlum olduğu kimi, diferensiallaşdırma, diferensial yanaşma təhsil sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsiplərindən hesab edilir. Təbii ki, əsl həqiqətin üzə çıxarılmasında müqayisəetmə və təsnif olunma nəticə etibarlı ilə obyektiv dəyərləndirmə aparılmasında mühüm rol oynayır. Bu mənada ibtidai təhsil səviyyəsindən sonra meyil-maraqları, təfəkkür istiqamətləri (humanitar, texniki-riyazi) nəzərə alınmaqla şagirdlərin müvafiq tədris planları tətbiq olunan ayrı-ayrı beşinci siniflərdə komplektləşdirilməsi və beləliklə də ilkin təmayülləşmənin həyata keçirilməsi, düşünürük ki, uşaqların aldıqları təhsildən məmnunluq hissi keçirmələrində, inkişaflarının düzgün istiqamətə yönəldilməsində ciddi əhəmiyyətə malikdir.

Bununla bərabər, ibtidai təhsilin yekununda müəllimlər tərəfindən hər bir uşaq üçün onun səciyyəvi xüsusiyyətləri, meyil-maraqları, təhsilə münasibətləri, davranışları və digər xarakterik cəhətləri əks olunan pedaqoji-psixoloji rəy hazırlanması həm təmayül istiqamətinin optimal müəyyənləşdirilməsi, eləcə də icbari ümumi orta təhsil səviyyəsində çalışan fənn

müəllimlərinin onlara yaxından bələdliyi baxımından xeyli əhəmiyyət kəsb edərdi.

İcbari ümumi orta və tam orta təhsil səviyyələri üzrə məsələlər

Təhsilə aid qanunvericilik sənədlərində icbarilik ümumi orta təhsilə (V-IX siniflər) aid edilib. Bu zaman belə bir sual meydana çıxır: Bəs, məktəbəhazırlıq təhsili və ibtidai təhsil?! Axı bunlar da ümumi təhsilin səviyyələri hesab olunur, onlardan yan keçərək yalnız V-IX sinifləri icbari adlandırmaq nə dərəcədə məntiqlidir? Müəyyən bir boşluq hiss edilmirmi? Fikrimizcə, qanunvericilikdə bu cür ifadə edilməsi daha məqsədəuyğundur: *“Ümumi təhsilin məktəbəhazırlıq, ibtidai təhsil və ümumi orta təhsil səviyyələri icbaridir”*. Hər səviyyə üçün yaş həddi və sinif əhatəsini direktiv sənədlərdə göstərmək bəlkə də düzgün olmazdı, çünki onlar zamana və tələbata görə dəyişə bilər.

Ümummilli liderimiz, Ulu öndər Heydər Əliyevin konseptual fikridir ki, *“...təhsil sisteminə indiyə qədər əldə edilmiş müsbət təcrübə saxlanmalı, inkişaf etdirilməli və müasirləşdirilməlidir”*⁴. Bu ideyanı əsas tutaraq belə bir təklif irəli sürmək istərdik ki, “Təhsil haqqında” ölkə Qanunundan (30.6-cı bənd) yaradıcı yararlanmaqla ümumtəhsil məktəblərində şagirdlərin milli-mənəvi, ictimai-ideoloji tərbiyəsində müsbət rol oynaya biləcək “Şagird birlikləri” təsis edilsin⁵. Hesab edirik ki, strukturu və fəaliyyəti müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən rəsmi sənədlərlə müəyyən olunan belə “Birliklər” çərçivəsində düşünülmüş, məqsədyönlü tədbirlərin keçirilməsi, heç şübhəsiz, şagirdlərin dünyagörüşlərinin genişlənməsi, ictimai fəallığının güclənməsi, onlarda azərbaycançılıq məfkurəsi və vətəndaşlıq mövqeyinin təşəkkülü, əməkdaşlıq, məsuliyyət və cavabdehlik hisslərinin, təşkilatçılıq və idarəetmə bacarıqlarının formalaşması istiqamətində faydalı rol oynaya bilər.

⁴ https://lib.aliyev-heritage.org/az/1948590.html?utm_source=chatgpt.com

⁵ <https://e-qanun.az/framework/18343>

Unudulmuş səmərəli bir təşkilati prosedurun bərpası imkanlarına da toxunmaq istərdik. Əvvəllər yeni dərs ili ərəfəsində maraqlı tərəflərin iştirakı ilə ümumi təhsil sahəsində qarşıda duran çağırış və hədəflərin ictimaiyyətə açıqlanmasını nəzərdə tutan rəhbər təhsil işçilərinin Respublika konfransının; konfransda irəli sürülən məsələlər və onların reallaşdırılması barədə yerli təhsil orqanlarının vəzifələrinin müəyyənləşdirilməsinə xidmət edən rayon (şəhər) müşavirələrinin; eləcə də məktəblərdə yeni dərs ili üçün qarşıya qoyulmuş tapşırıqların icra yollarının müzakirə olunduğu ilk pedaqoji şura iclaslarının keçirilməsi və beləliklə də görülməli işlərin məntiqi ardıcılıqla “yuxarıdan aşağıya” prinsipi ilə ötürülməsi ümumi təhsil sahəsində fəaliyyətlərin nəticəyönlü qurulması, keyfiyyətlə idarə edilməsi və bir-birini tamamlamasında, inkişafyönlü planlaşdırmanın və hesabatlılığın təmin olunmasında, tapşırılmış işlərə görə məsuliyyətin tənzimlənməsində, həmçinin qurultaylararası illərdə qazanılmış nailiyyətlərin, habelə buraxılan nöqsan və çatışmazlıqların təhlili və ümumiləşdirilməsində, nəticə etibarilə yeni “yol xəritəsi”nin hazırlanmasında bu gün də ciddi əhəmiyyət kəsb edirdi.

Bildiyimiz kimi, hazırda ümumi təhsil sahəsi ilə bağlı narahatlıq doğuran məsələlərdən biri repetitorluq problemi ilə bağlıdır. İddia olunur ki, xüsusilə X-XI sinif şagirdləri dərsləri buraxaraq fərdi məşğələlərə üz tuturlar; məzunların ali məktəblərə qəbulunda orta məktəb müəllimlərinin rolu minimum səviyyədədir və s. Əlbəttə, bu deyilənlər reallığı tam əks etdirməsə də, etiraf olunmalıdır ki, həmin mövqe cəmiyyətdə dərin kök atıb. Hətta artıq ibtidai sinif şagirdlərinin də repetitor xidmətinə cəlb edilmələri haqda söz-söhbətlər dolışmaqdadır. Şübhəsiz, bütün bunlar ümumi təhsil məktəblərinin, müəllimlərin imicinə, nüfuzuna mənfi təsir göstərən amillər kimi qiymətləndirilir və vəziyyətdən çıxış yolları axtarılmalıdır.

Düşünürük ki, “Ümumi təhsil haqqında” ölkə Qanununun 13.25-ci bəndinə istinad etməklə icbari ümumi təhsil səviyyəsini yüksək qiymətlərlə bitirən şagirdlərin tam orta təhsilini vaxtilə təhsil sistemində mövcud olmuş qiyabi

təhsil formasına yaxın sərbəst (eksternat) təhsil formasında təşkil etmək mümkündür⁶. Əlbəttə, həmin prosesin təşkili istiqamətlərini (məqsəd və vəzifələr, şagirdlərin qeydiyyatı, onlara summativlərin tətbiqi, XI sinifə keçid qaydası, şagirdlərin buraxılışı, imtahanlarda iştirakı, dövlət sənədi almaları, təltif edilməsi və s.) bu yazıda ətraflı təsvir etməyin xeyli vaxt aparaçağını nəzərə alaraq, onu deməklə kifayətlənmək istərdik ki, təklif müzakirə olunduğu halda, onun həyata keçirilməsi parametrləri müəyyənləşdirilən normativ-hüquqi sənədin hazırlanması üzrə lazımi iş aparıla bilər.

Düşündürücü suallardan biri də budur: DİM tərəfindən yekun attestasiya mənasında həyata keçirilən buraxılış imtahanları həqiqətən vacibdirmi? Məsələ bundadır ki, uzun müddədən bəri şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsində məktəbdaxili qiymətləndirmənin bir növü olan summativ qiymətləndirmədən geniş istifadə edilir⁷. Əgər mövcud qaydalara görə, kiçik summativ qiymətləndirmə II-XI siniflərdə bütün fənlər üzrə hər yarımildə fənlərə ayrılan həftəlik tədris saatlarının miqdarından asılı olaraq, 3 (üç) dəfədən az, 6 (altı) dəfədən çox olmamaqla, böyük summativlər isə bilavasitə IV, IX, XI siniflərdə bütün fənlərdən təşkil edilsə, bu zaman məktəb üzrə bu qədər qiymətləndirmələrin nəticəsi olaraq hər şagirdin hansı qiymətə layiq olduğu bilinəndən sonra mərkəzləşdirilmiş qaydada yalnız 3 (üç) fənn üzrə əlavə bir yekun qiymətləndirmənin aparılmasına nə ehtiyac vardır?! Bu, vaxt aparmaq, şagirdləri psixoloji təsir altında saxlamaq demək deyilmi? Halbuki illik qiymətlər əsasında onlara təhsil sənədlərinin verilməsi daha münasib hesab edilməlidir. Təhsillərinin bəhrəsini ifadə edən həmin sənədlərdən məzunların necə yararlanacağı isə onların öz ixtiyarındadır.

Yeri gəlmişkən, diqqət etdikdə fərqlənmə və xüsusi nümunəli attestatlara rəğmən, adi attestatlarla bağlı düşündürücü bir hal meydana çıxır: həmin növ attestatlardakı orta qiymət balı nəzərə alınmadan hamıya eyni dəyər kəsb edən vahid nümunəli attestat verilir, yəni orta

⁶ <https://e-qanun.az/framework/42543>

⁷ <https://e-qanun.az/framework/16061>

balın “3”, “3,5”, “4”, yaxud “4,5” olmasına fərq qoyulmur. Ona görə də həmin təhsil sənədlərinin müəyyən edilmiş qaydada dərəcələnməsi və müvafiq dərəcə təsnifatı baxımından ondan istifadə hüququnun müəyyənləşdirilməsi ədalətli olardı.

Digər bir məsələ müəllimlik ixtisasının test üsulu ilə qəbulunun məqsədmüvafiq olub-olmaması ilə əlaqədardır. Əlbəttə, zamanına görə ali təhsil müəssisələrinə testlə qəbul obyektivliyin gözlənilməsi baxımından mütərəqqi hadisə idi və bu gün də ictimaiyyət tərəfindən müsbət dəyərləndirilir.

Bununla belə, dərindən yanaşıldıqda müəllimlik ixtisasına testlə qəbulun xeyrindən çox fəsadları mövcuddur. Etiraf edək ki, bu peşəni sevmədən pedaqoji sahəyə üz tutanlar, başqa bir ixtisası seçdiyi halda, balı çatışmadığından müəllimliyə yönəldilənlər barədə xeyli məlumatlar vardır. Həm də nəzərə alınmalıdır ki, testlər abituriyentin yalnız nəzəri səviyyəsini müəyyən edir, halbuki onun nitq qabiliyyəti, yazı savadı, psixoloji və fizioloji vəziyyəti, xarakteristikliyi, dünyagörüşü, davranışı, dialoq mədəniyyəti müəllimlik peşəsi üçün xüsusi diqqət tələb edən keyfiyyətlərdir. Belə olan halda, fikrimizcə, müəyyən olunmuş qaydalar çərçivəsində təşkil edilən qəbul komissiyaları abituriyentlərlə bilavasitə təmas şəraitində nəzəri hazırlıqları ilə yanaşı, onların həmin xüsusiyyətlərini də diqqətdən keçirdikdən sonra müvafiq qərar qəbul edə bilər.

Həm də, məqamı gəlmişkən, pedaqoji kadrlara tələbatı nəzərə alaraq, qəbul prosesinin region məktəblərinin ehtiyaclarına nəzərən aparılması mexanizminin hazırlanıb tətbiq edilməsi bu sahədə mövcud problemlərin həllinə xeyli kömək etmiş olar. Bunun üçün ayrı-ayrı regionlarda fənn müəllimlərinin çatışmazlığı əvvəlcədən öyrənilməli, perspektiv planlaşdırmalar aparılmalıdır. Eyni zamanda pedaqoji təhsili başa vurduqdan sonra ərazi üzrə müvafiq məktəblərdə işləmək şərtilə zəruri ixtisaslara müsabiqədənkənar məqsədli qəbulun həyata keçirilməsi də təşviq edilməli müzakirə mövzudur.

Ümumtəhsil məktəbləri üçün dərslik hazırlığının təhsilin məzmunu, təlim standartlarının

məqsəd və mahiyyəti, həmin standartların dərsliklərdə reallaşdırılması barədə əksər hallarda fərqli və yanlış təsəvvürlərə malik müəllif qruplarının cəmləşdiyi nəşriyyatların inhisarından azad edilməsi, fikrimizcə, ümdə məsələlər sırasına daxildir. Bugünkü dərsliklərlə bağlı kəskin narazılıqların mövcud olması hər kəsə məlumdur. Ona görə də beynəlxalq təcrübədən asılı olmayaraq, ölkəmizdə dərslik yaradıcılığının bilavasitə dövlətin nəzarətinə alınması və fəaliyyətləri daim diqqət mərkəzində saxlanmaqla ən təcrübəli peşəkar mütəxəssislərdən (pedaqoq-alim, metodist, müəllim) ibarət ayrı-ayrı fənlər üzrə variativ dərsliklər hazırlayan müəllif qruplarının təşkil edilməsi, həmin qruplara həm də psixoloqların və tibb mütəxəssislərinin salınması zərurət olaraq meydana çıxır.

Bunlardan əlavə, ümumtəhsil məktəblərində dövrə görə ehtiyacı nəzərə alaraq, “Mənəviyyat”, “Ailə həyatının etika və psixologiyası” fənlərinin tədrisə daxil edilməsi, həmçinin “Azərbaycan tarixi”nə əlavə vəsait kimi şagirdlərin Vətənlə bağlı təsəvvürlərinin, dünyagörüşlərinin genişlənməsinə istiqamətlənmiş ölkəmizin rayon və şəhərləri haqqında ümdə məlumatları əks etdirən kitabçanın hazırlanmasını da nəzərdən keçirmək olar.

Həç kimə sirr deyil ki, müəllimlərin elmi-nəzəri səviyyəsinin, metodik hazırlığının müasir tələblərə cavab verməsi, şagirdlərlə iş prosesinə pedaqoji-psixoloji cəhətdən hazır olması təhsil sahəsində ən tələpəli məsələ hesab edilir. Müəllimlik peşəsinə layiq pedaqoji kadrların ərşəyə gətirilməsinin məsuliyyəti pedaqoji ali təhsil müəssisələrinin üzərinə düşsə də, nəzərə alaq ki, diplom ixtisasın ifadəsidir, peşəkarlığın göstəricisi deyildir. Onların bu sahədə yetkinləşməsi, gələcək inkişafı üçün isə müxtəlif imkanlar mövcuddur. Məhz onlardan səmərəli bəhrələnmə, özünütəhsil yolu ilə təkmilləşmə, mütərəqqi təcrübələrdən bacarıqla istifadə müəllimi əsl mənada peşəkarlar cərgəsinə çıxara bilər. Eyni zamanda müəllimlərin fəaliyyətinə müxtəlif nəzarət mexanizmlərinin mövcudluğu da təbii qəbul olunmalıdır. Hazırda mərkəzləşdirilmiş qaydada aparılan serti-fikasiyadan başqa mötəbər hesab edilən digər

bir mexanizm olmadığı üçün bununla kifayətlənmək məcburiyyətindəyik, hərçənd ki, nəticələrdən xeyli narazılıqlar da vardır. Əlbəttə, sertifikatıya prosesini pisləyənlər yanlış mövqeli şəxslərdir, çünki uşaqların əmanət edildiyi müəllimlərin hazırlıq səviyyəsinin araşdırılması və müvafiq obyektiv qərarların qəbulu milli əhəmiyyətə malik məsələdir. Lakin bu da etiraf edilməlidir ki, hansı səviyyədə təşkilindən asılı olmayaraq, müxtəlif istiqamətli 30-40 nəzəri sualla müəllimin peşəkarlıq keyfiyyətini tam üzə çıxarmaq qeyri-mümkündür. Çünki müəllimin nəyə qadir olduğu sinifdə, bilavasitə təlim prosesində müəyyən edilə bilər. Pedaqoji sahədə qiymətləndirmə uzunmüddətli müşahidələrin nəticələrinə əsaslanmalıdır. Müqayisə üçün deyək ki, müəllimliyə yeni başlayan, azstajlı müəllimləri hər hansı bir təltifə təqdim etmək heç təsəvvürə belə gəlməz.

Fikrimizcə, sertifikatıyanın təşkilati məsələləri ilə müvafiq təlimat əsasında bilavasitə regional təhsil idarələrinin məşğul olması daha məqsədəuyğundur. Müəllimlərin sertifikatıyadan (dəyərləndirmə prosesindən) keçib-keçməmələri isə məktəb rəhbərliyinin uzunmüddətli müşahidələrini əks etdirən əsaslandırılmış xüsusi formada tərtib olunan yazılı rəyə görə müəyyən edilməlidir. Bununla əlaqədar həmçinin valideynlər arasında rəy sorğusu da keçirilməli, yerli ictimaiyyət arasında konkret müəllim haqda fikirlər, şagirdlərinin təlim nəticələri, digər nailiyyətləri nəzərə alınmalıdır. Bununla belə, onu da vacib amil kimi diqqətdə saxlamaq lazımdır ki, sertifikatıyanın həmin istiqamətdə həyata keçirilməsi məktəblərdə peşəkar səviyyəli, idarəetmə məsələlərinə bələd olan, tələbkar və obyektiv mövqeli rəhbər heyətin, sağlam mənəvi-psixoloji iqlimin mövcudluğundan bilavasitə asılıdır, əks təqdirdə proses formallıqla nəticələnmə bilər. Belə düşünmək olar ki, müəllimlərin sertifikatıyasından əvvəl məktəb rəhbərlərinin, məktəbin fəaliyyətinin mövcud qanunvericilik tələblərinə uyğun gəlmədiyini sertifikatlaşdırmaq lazımdır.

Yeri gəlmişkən, müasir tələblərə cavab verən tədris proqramları, praktik tədbirlər tətbiq olunmaqla məktəblər üçün məqsədli şəkildə rəhbər kadrlar (direktor, direktor müavirləri)

hazırlayan illik əyani-qiyabi kursların təşkili, pedaqoji ali məktəblərin tələbələrində həm də idarəetmə məsələlərinə dair zəruri bilgilərin aşılınması da əhəmiyyətli hesab edilir.

Yəqin, həmkarlarımız da razılaşar ki, informasiya bolluğunun yarandığı, iqtisadi-texnoloji tərəqqinin sürətinin günbəgün artdığı, qloballaşmanın təsiri ilə təhsil sistemində mobilləşmə meyillərinin gücləndiyi, eləcə də konkret olaraq ümumi təhsilin təşkili, idarə olunması və məzmun istiqamətlərinə, şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsinə, dərslük yaradıcılığına qarşı müxtəlif yanaşmaların mövcud olduğu, uşaq və yeniyetmələrin tərbiyə edilməsi sisteminin təkmilləşdirilməsi zərurəti barədə təklif və mülahizələrin irəli sürüldüyü bir dövrdə dövlət "Təhsil" telekanalının təsis edilməsinə ciddi ehtiyac duyulmaqdadır. Təsəvvür etmək çətin deyil ki, belə bir telekanal yaradıldığı halda, ümumi təhsillə bağlı maarifləndirmə tədbirlərinin, alim-pedaqoqlarla, təhsil menecerləri ilə görüşlərin, müzakirə və debatların keçirilməsi, qanunvericilik sənədlərindən irəli gələn vəzifələrin izahı, ictimai rəyin öyrənilməsi, hətta region məktəblərindən canlı reportajların təşkili üçün geniş imkanlar açıla bilər.

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyev ölkəmizin təhsil sisteminin ümdə hədəfləri haqqında danışarkən belə bir konseptual müddəa irəli sürüb ki, *"Bu gün qədəm qoyduğumuz informasiya cəmiyyəti və biliklərə əsaslanan yeni tipli iqtisadiyyatın formalaşması, qloballaşma çağırışları bütün dünya təhsil sistemi qarşısında yeni vəzifələr qoyur, "Təhsil əsri" adı qazanmış XXI əsr Azərbaycan təhsilinin genişlənməsini və müasirləşməsini tələb edir. Ona görə də təhsil sahəsində bu günə qədər apardığımız islahatlar daha da dərinləşdirilməlidir. Təhsil ölkəmizin ümumi inkişafına uyğun şəkildə inkişaf etməlidir və ən müasir tələblərə cavab verməlidir"*⁸.

Düşünürük ki, dövlət rəhbərimizin təhsil sahəsində bugünüməzə və yaxın gələcəyə ünvanlanmış proqram səciyyəli bu mötəbər

⁸ https://azertag.az/xeber/AZARBAYCAN_MUALLIMLARININ_XIII_QURULTAYININ_ISTIRAKCHILARINA-419036

fikrinin işığında sərgilənən vəzifələrin reallaşdırılması istiqamətində hər bir təhsil işçisi öz töhfəsini verməli, işə yaradıcı və təşəbbüskarlıqla yanaşmalı, ümumi təhsilin keyfiyyətinin təmin edilməsində müsbət rol oynaya biləcək rəy və mülahizələrini, təkliflərini açıq şəkildə bildirməli, bütün bu məsələlərlə bağlı müzakirələrdə fəal iştirak edib öz mövqeyini əsaslandırmalıdır. Çünki əsl həqiqət fikir mübadilələrinin nəticəsi olaraq meydana çıxır.

Nəticə

Pedaqoji problemlərlə, təhsil prosesi ilə bağlı zəruri məsələlərin müzakirələrinin təşkili, maraqlı tərəflərin həmin tədbirlərdə fəal iştirakının təmin edilməsi təhsil sahəsinin inkişafında mütərəqqi həlqlərdən biri hesab olunur. Sadəcə, diqqət yetirilməlidir ki, istər keçmiş dövrdə istifadə edilib hazırda unudulan, həmçinin bu günümüzdə göz qabağında olsa da, laqeyd, etinasız münasibət bəslənilən hansı təcrübədən istifadə etməklə, hansı dəyişikliyi həyata keçirməklə müsbət nəticələr əldə etmək mümkün ola bilər?! Bu məsələnin reallaşdırılmasında bilavasitə təhsil məsələləri ilə məşğul olan alim-pedaqoqların, rəhbər kadrların, müəllim və metodik xidmət işçilərinin, hətta valideynlərin də maraqlı tərəf kimi çıxış etmələri məqsədəuyğundur. Pedaqoji aspektdə keçirilən belə müzakirələr hər bir pedaqoji kollektivdə yaradıcı və təşəbbüskar iş əzminin yaranmasına səbəb olmaqla təlim-tərbiyə prosesinin innovativ ideyalar əsasında qurulmasına, təlim texnologiyalarının təkmilləşdirilməsinə, səmərəli pedaqoji təcrübələrin təşviqinə necə müsbət təsir göstərəcəyini sübuta yetirməyə ehtiyac yoxdur. Təhsillə bağlı məsələlərin müzakirəsi sistemli xarakter daşımali, məqamına görə stimullaşdırılmalı, hətta layihə çərçivəsində reallaşdırılması imkanları da nəzərdən keçirilməlidir. Həmçinin ayrı-ayrı ümumi təhsil müəssisəsinin, yaxud konkret bir təhsil işçisinin fəaliyyəti dəyərləndirilərkən onun belə müzakirələrdə davamlı iştirakı, təkliflərlə çıxış etməsi üstün cəhət olaraq diqqətdə saxlanılmalıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2024-cü il 13 iyun tarixli, 300 nömrəli Qərarı ilə təsdiq edilmiş "Dövlət və bələdiyyə tərəfindən yaradılan ümumi təhsil müəssisəsinin Nümunəvi Nizamnaməsi". <https://e-qanun.az/framework/57094>
- ² Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 19 iyun 2009-cu il tarixli, 833-IIIQ nömrəli Fərmanı ilə təsdiq edilmiş "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. <https://e-qanun.az/framework/18343>
- ³ Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 29 mart 2019-cu il 1532-VQ nömrəli Fərmanı ilə təsdiq edilmiş "Ümumi təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. <https://e-qanun.az/framework/42543>
- ⁴ Azərbaycan Respublikasının 2022–2026-cı illərdə sosial-iqtisadi inkişaf Strategiyası // Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 22 iyul 2022-ci il tarixli Sərəncamı ilə təsdiq edilib. <https://e-qanun.az/framework/50013>
- ⁵ Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. // Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 13 yanvar 2009-cu il tarixli, 09 nömrəli qərarı ilə təsdiq edilib. <https://e-qanun.az/framework/16061>
- ⁶ H.Ə.Əliyev. Azərbaycan Prezidenti Heydər Əliyevin yanında Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsində islahatlar üzrə dövlət komissiyasının iclasında Azərbaycan Prezidenti Heydər Əliyevin giriş və yekun sözü. Bakı şəhəri, 17 mart 1999-cu il. https://lib.aliyev-heritage.org/az/1948590.html?utm_source=chatgpt.com
- ⁷ İ.H.Əliyev. AZƏRBAYCAN MÜƏLLİMLƏRİNİN XIII QURULTAYININ İŞTİRAKÇILARINA TƏBRİK NİTQİ. Bakı şəhəri, 22 sentyabr 2008-ci il. https://azertag.az/xeber/AZARBAYCAN_MUALLIMLARININ_XIII_QURULTAYININ_ISTIRAKCHILARINA-419036

XÜSUSİ İSTEDADLI ŞAĞIRDLƏRİN AŞKARA ÇIXARILMASI VƏ ONLARIN POTENSIALININ İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ İŞİNİN TƏŞKİLİ

FUAD QARAYEV

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun direktor müavini.

E-mail: fuad.qarayev@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0008-6926-4254>

Məqaləyə istinad:

Qarayev F. (2026). Xüsusi istedadlı şagirdlərin aşkara çıxarılması və onların potensialının inkişaf etdirilməsi işinin təşkili. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 37–42

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1006

ANNOTASIYA

Xüsusi istedadla malik şagirdlərin aşkara çıxarılması və onların potensialının inkişaf etdirilməsi hər zaman təhsil sisteminin prioritet məsələlərindən olub. Bu məqalənin əsas ideyası ondan ibarətdir ki, xüsusi istedadla malik şagirdlərin erkən aşkar edilməsi və onların fərdi potensialının inkişaf etdirilməsi üçün sistemli və məqsədyönlü işlərin həyata keçirilməsi, müvafiq mühitin yaradılması, fərdi yanaşmanın tətbiqi və ixtisaslı pedaqoji heyətin təmin olunması zəruridir. Bu yanaşma yalnız şagirdin fərdi inkişafına deyil, həm də ölkənin gələcəyinə investisiya kimi qiymətləndirilməlidir. Azərbaycanda bu sahəyə xüsusi diqqət yetirilib, 2006-2010-cu illər üçün Prezident İlham Əliyevin təsdiq etdiyi Dövlət Proqramı¹ çərçivəsində istedadlı uşaqların müəyyən edilməsi, təkmilləşdirilməsi və yeni tipli təhsil müəssisələrinin yaradılması əsas vəzifələrdən biri kimi müəyyənləşdirilib. Məqalədə qeyd olunur ki, istedadlı şagirdlər yalnız yüksək intellektə deyil, həm də kreativlik və daxili motivasiya kimi komponentlərə sahib olanlardır. Bu xüsusiyyətlər onların yaradıcı və cəsarətli olmasını, fərqli və orijinal ideyalar irəli sürməsinə təmin edir. Xüsusi istedadla malik gənclərin erkən yaşlardan aşkar edilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Akademik istedad sahəsində şagirdlərin potensialını ortaya çıxarmaq üçün fənn müsabiqələri və olimpiadalar effektiv vasitə hesab olunur. Ölkəmizdə V sinifdən XI sinfədək müxtəlif fənn olimpiadaları və müsabiqələr təşkil edilir ki, bu da beynəlxalq səviyyədə uğur qazanan şagirdlərin böyük əksəriyyətinin erkən mərhələdə aşkar edilməsini təmin edir. Məqalədə həmçinin istedadlı şagirdlərin inkişafı üçün xüsusi mühitin, fərdi yanaşmanın, peşəkar müəllim hazırlığının və sosial-psixoloji dəstəyin təmin edilməsinin əhəmiyyəti vurğulanır.

Açar sözlər: Xüsusi istedadlı şagirdlər, kreativlik, fənn olimpiadaları, fərdi yanaşma, lisey və gimnaziyalar, təhsil sistemi, konseptual yanaşma.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 23.01.2026

Qəbul edilib: 10.02.2026

¹ <https://e-qanun.az/framework/11601>

THE IDENTIFICATION OF GIFTED STUDENTS AND THE ORGANIZATION OF EFFORTS TO DEVELOP THEIR POTENTIAL

FUAD GARAYEV

Deputy Director of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: fuad.qarayev@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0008-6926-4254>

To cite this article:

Garayev F. (2026). The Identification of Gifted Students and the Organization of Efforts to Develop Their Potential. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 37–42

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1006

ABSTRACT

The article systematically examines the identification of students with special talents and the development of their potential, which has long been regarded as one of the priority issues of the education system. The central argument of the article is that the early identification of gifted students and the development of their individual potential require systematic and goal-oriented efforts, the creation of a supportive educational environment, the application of an individualized approach, and the availability of professionally qualified pedagogical staff. This approach should be regarded not only as contributing to the individual development of the student but also as a strategic investment in the country's future. In Azerbaijan, special attention has been consistently devoted to this field. Within the framework of the State Program for 2006–2010, approved by President Ilham Aliyev, the identification and development of gifted children, as well as the establishment of new types of educational institutions, were defined as key strategic objectives. The article notes that gifted students are characterized not only by high intellectual ability but also by creativity and strong intrinsic motivation. These qualities enable them to think independently, demonstrate creativity and courage, and propose original and non-standard ideas. The early identification of gifted children and adolescents is of particular importance. In the field of academic giftedness, subject Olympiads and competitions are considered effective instruments for revealing students' potential. In Azerbaijan, various subject Olympiads and competitions are organized from grades V to XI, ensuring that a significant proportion of students who later achieve success at the international level are identified at an early stage of their educational trajectory. The article also places special emphasis on the importance of providing a supportive educational environment, applying an individualized approach, ensuring continuous professional development of teachers, and offering social and psychological support as essential conditions for the effective development of gifted students.

Keywords: Gifted students, creativity, subject olympiads, individualized approach, lyceums and gymnasiums, education system, conceptual approach.

Article history

Received: 23.01.2026

Accepted: 10.02.2026

GİRİŞ

Xüsusi istedadda malik şagirdlərin aşkar edilməsi, fənlərin dərinədən öyrənilməsinə marağın artırılması və onların potensialının inkişaf etdirilməsi bütün zamanlarda ən prioritet məsələlərdən biri olub. Azərbaycanda da sözügedən məsələ hər zaman təhsilimizin prioritet məsələlərindən biri sayılıb və bu istiqamətdə bir çox layihələr həyata keçirilib. "Xüsusi istedadda malik olan uşaqların (gənclərin) yaradıcılıq potensialının inkişafı üzrə Dövlət Proqramının (2006-2010-cu illər) təsdiq edilməsi haqqında" Cənab Prezident İlham Əliyevin 17 aprel 2006-cı il tarixli 1414 nömrəli sərəncamını xüsusi qeyd etmək olar². Qeyd olunan sərəncamla bu istiqamətdə həyata keçirilməsi planlaşdırılan əsas vəzifələr kimi aşağıdakılar nəzərdə tutulub:

- istedadlı uşaq və gənclərin aşkara çıxarılmasının optimal yollarını müəyyənləşdirmək;
 - istedadlı uşaq və gənclərlə iş sahəsində müasir tələblərə uyğun səmərəli fəaliyyət mexanizmi yaratmaq;
 - həmin uşaq və gənclərlə işin təkmilləşdirilməsi istiqamətində fundamental tədqiqatların aparılmasını təmin etmək;
 - respublikanın hər bir bölgəsində istedadlı uşaq və gənclər üçün yeni tipli təhsil müəssisələrinin açılmasına nail olmaq;
 - hazırda fəaliyyət göstərən yeni tipli təhsil müəssisələrinin maddi-tədris bazasının möhkəmləndirilməsi üçün lazımi tədbirlər həyata keçirmək;
 - istedadlı uşaq və gənclərlə iş sahəsində xarici ölkələrdə mövcud olan qabaqcıl təcrübəni öyrənilib tətbiq etmək;
 - istedadlı uşaq və gənclərin təhsilinin məzmununun təkmilləşdirilməsi və yeniləşdirilməsi ilə bağlı kompleks tədbirlər həyata keçirmək;
 - yeni tipli tədris ocaqları ilə bağlı müasir tələblərə cavab verən normativ hüquqi bazanın yaradılmasını, istedadlı uşaq və gənclər, habelə onlarla işləyən pedaqoji işçilər üçün stimullaşdırıcı tədbirlərin həyata keçirilməsini, olimpiada hərəkətinin gücləndirilməsini təmin etmək.
- Qeyd edilənlər göstərir ki, istedadlı uşaqların

aşkar edilməsi və onlarla məqsədyönlü işlərin görülməsi məsələsinə hər zaman xüsusi diqqət ayrılıb.

İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının (OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development) bu istiqamətdə olan arayışına əsasən xüsusi istedadda malik olan şagirdlərin (gənclərin) müəyyən edilməsi və aşkar edilməsi ilə bağlı vahid bir metodologiya mövcud deyil (Burmenskaya, Slutskiy, 1991). Müxtəlif ölkələrdə prosesə yanaşma istər prioritetləşmə, istərsə də xüsusi yanaşma baxımından fərqlidir.

Hər bir valideyn üçün onların övladları istedadlıdır. Bu anlayış, əslində, doğrudur. Burada əsas məsələ şagirdlərin meyil və maraqlarının, istedadlı olduqları sahələrin düzgün müəyyən edilməsi və o istiqamətdə inkişafın təmin edilməsi ilə bağlıdır. Albert Eynşteyn yazırdı ki, *"Əslində hər kəs istedadlıdır. Ancaq əgər biz bir balığı ağaca dırmaşmaq qabiliyyətinə görə qiymətləndirsək, o ömrü boyu özünü bacarıqsız hesab edəcək"*. Bu istiqamətdə evdə valideynlərin, təhsil müəssisələrində isə müəllimlərin üzərinə böyük məsuliyyət düşür (Isaacson, 2007).

XÜSUSI İSTEDADLI ŞAĞİRDlər

Təəssüf ki, istedadlı uşaqlarla yüksək intellektə malik olan şagirdlər bir çox hallarda qarışdırılır. Bu gün sinif otaqlarında müəllimləri tərəfindən öncədən öyrədilən müəyyən qaydalar və ya düsturları tətbiq edərək, müəyyən alqoritmlər əsasında bu və ya digər məsələni sürətli həll etmək, şeirləri yaşıdlarına görə daha tez əzbərləmək, müəllim tərəfindən tapşırılan müəyyən məzmunu daha tez qavramaq şagirddə yüksək öyrənmə bacarığının, başqa sözlə desək, intellektin göstəricisidir. Bu isə o şagirdin xüsusi istedadda malik olub-olmadığını göstərmir. Yüksək intellektə sahib olmaq xüsusi istedadlı şagirdlərdə mövcud olan komponentlərdən biri sayılır.

Xüsusi istedadlı gənclərin ən böyük xüsusiyyətlərindən biri kreativlikdir, yəni yaradıcı yanaşmadır. Cons Hopkins Universitetinin təhsil siyasəti üzrə magistratura proqramının rəhbəri professor Jonatan Plukkerin "Identifying and Assessing Creativity as a Component of Giftedness" məqaləsində bu mövzuda geniş araşdırma var (Kaufman, Plucker, & Russell, 2012).

² <https://e-qanun.az/framework/11601>

Onlar qarşıya çıxan problemləri bilinən standart yollarla deyil, fərqli üsulların tətbiqi ilə həll etmək, müxtəlif orijinal və yeni ideyalar irəli sürməklə seçilir. Bu həll üsullarının və ya ideyaların düzgün və ya səhv olması onları çox maraqlandırmır və bu tip şagirdlər səhv etməkdən çəkinmirlər. Müxtəlif ideyalar irəli sürərkən və ya məsələlərin fərqli üsullarla həllinə çalışarkən bu şagirdlər Thomas Edisonun dediyi kimi “Mən uğursuz olmadım, sadəcə işləməyin 10 min yolunu kəşf etdim” düşüncəsi ilə yanaşırlar (Josephson, 1959). Yaradıcı təfəkkürə sahib olan gənclərin ən böyük xüsusiyyətlərindən biri də onların cəsarətli olmalarıdır. Şablon qaydalarından və qəliblərdən kənar, daha çevik, daha fərqli həll üsullarının, ideyaların səhv olma ehtimalını nəzərə alaraq belə təklif edilməsi cəsarət nümunəsidir.

Xüsusi istedadla malik gənclərin digər əsas xüsusiyyətlərindən biri və bəlkə də ən vacib olanı onların yüksək daxili motivasiyaya malik olmalarıdır. Maraq göstərdikləri sahə üzrə çalışmaq istəyi həmin sahəyə olan bağlılıqları ilə əlaqədardır. Ümumtəhsil müəssisələrində onlara yazılan əla qiymətlər, şərəflövhələrində şəkillərinin asılması, müxtəlif müsabiqə və ya olimpiadalarda qalib gəldikdə onların təltif edilməsi, yəni kənar xarici motivasiya onlar üçün bir çox hallarda maraqlı olmur. Bu və ya digər problemlərin həlli üçün təklif etdikləri həll üsulları və ya ideyaların işə yaraması onların ən böyük motivasiyasıdır. ABŞ düşüncə tarixinin ən parlaq simalarından biri Ralf Emerson “İnsan yalnız daxildən gələn səsi dinləyəndə həqiqi gücünü tapır” sözü istedadlı gənclərdə özünü birmənalı olaraq göstərir (Emerson, 1870).

Yuxarıda qeyd edilən üç əsas komponent: yüksək intellekt, kreativlik və daxili motivasiya mövcud olan gənclər böyük ehtimalla xüsusi istedadla malik olan gənclərdir. Onların aşkar edilməsi və aşkar edildikdən sonra potensiallarının inkişaf etdirilməsi bir o qədər də asan olmayan, bununla belə olduqca maraqlı sahələrdən biridir.

Digər tərəfdən, istedadlı şagirdlərin aşkar edilməsi üzrə ən böyük tədqiqatçılardan biri Josef Renzullinin məşhur “Üç halqa” konsepsiyasına əsasən istedadlı bürüzə verən əsas üç

amil aşağıdakılardır (“What Makes Giftedness? Reexamining a Definition”):

1. *Above-average ability*, yəni yüksək qabiliyyət və ya potensial;
2. *Creativity*, yəni yaradıcılıq;
3. *Task commitment*, yəni məqsədə və hədəfə bağlılıq, motivasiya.

XÜSUSİ İSTEDADLA MALİK ŞAĞİRDLƏRİN AŞKAR EDİLMƏSİ

Xüsusi istedadla malik olan uşaqların müvafiq istedadlarının aşkar edilməsi üçün yaş səviyyəsinə diqqət yetirmək çox önəmlidir. Bu uşaqlar daha kiçik yaşlardan yaşıdlarına nisbətən daha tez danışması, söz ehtiyatının zəngin olması, çox sual verməsi, maraq dairəsinin genişliyi, ətrafında olan əşyaların quruluşu və iş mexanizmi ilə maraqlanması ilə seçilir. İncəsənət və ya idman sahəsində istedadla malik olan gənclər daha aşağı yaşlardan, akademik yöndən istedadlı uşaqlar isə müəyyən məzmunla tanış olduqdan sonra daha düzgün müəyyən edilirlər. Akademik, yəni bu və ya digər fənlərə marağı olan və istedadlı olan gənclər sinif otaqlarında özlərini bürüzə verirlər. Burada kifayət qədər mühüm olan incə bir nüans var. Belə ki, xüsusi istedadla malik olan şagirdə müvafiq ölçüdə, yəni maraq dairəsində məzmun təqdim edilmədikdə, dərs prosesi onlar üçün çox maraqsız olur. Belə olan təqdirdə, onların adı tənbel və ya dərslə əlaqəsi olmayan şagirdlər sırasında çəkməyə başlanır. Akademik yöndən istedadlı şagirdlərin aşkar edilməsi üçün ən səmərəli üsullardan biri müxtəlif fənn müsabiqə və ya olimpiadalarının təşkilidir. Burada şagirdlərə təqdim edilən tapşırıqlar və təhsilalanların həmin tapşırıqların həlli üçün irəli sürdüyü ideyalar onların istedadlarının üzə çıxarılmasına səbəb olur. Dünyanın bir çox ölkələrində, istər ABŞ, istər Avropa ölkələri, istərsə də uzaq şərq ölkələrinin əksəriyyətində fənn olimpiadalarının təşkili, keçirilməsi, müxtəlif fənlər üzrə istedadlı gənclərin aşkar edilməsi ayrı-ayrı universitetlərin məhz müvafiq fakültələri tərəfindən həyata keçirilir. Bir çox ölkələrin komandalarına məhz ayrı-ayrı universitetlərin riyaziyyat, fizika, kimya və s. digər fakültələrinin alim-professorları

rəhbərlik edirlər. Təcrübə göstərir ki, riyaziyyat, fizika, kimya, informatika və başqa sahələrdə istedadlı gənclərin aşkar edilməsi, eyni zamanda onların bu sahələrin daha dərinindən və geniş öyrənmələrinə marağının artırılması üçün ən qısa və effektiv yol fənn olimpiadalarının təşkilidir. Fənn olimpiadalarının təşkil edilməsi və keçirilməsinin də elə əsas məqsədi bundan ibarətdir.

Bu gün ölkəmizdə ümumi orta və tam orta təhsil səviyyələrində təhsil alan hər bir istedadlı gəncin aşkar edilməsi ilə bağlı müəyyən müsabiqə və olimpiadalar təşkil edilir. Belə ki, V siniflər üçün Lütfi Zadə adına riyaziyyat-məntiq olimpiadası, VI-VII sinif şagirdləri üçün Məktəblilərarası Fənn Müsabiqələri və VIII-XI sinif şagirdlərinin iştirak etdiyi Respublika Fənn Olimpiadaları istedadlı şagirdlərin üzə çıxarılması üçün böyük platformadır. Statistikaya nəzər yetirdikdə görmək mümkündür ki, beynəlxalq fənn olimpiadalarında nailiyyət əldə edən şagirdlərin təxminən 95%-dən çoxu daha kiçik yaşlarda fənn müsabiqələri ilə aşkar etdiyimiz məktəblilər olub.

Fənn olimpiadaları ilə yanaşı, müxtəlif layihə müsabiqələri, bilik yarışları da bu istiqamətdə gerçəkləşdirilən əsas fəaliyyətlərdir. Bu və ya digər məzmunun daha dərinindən öyrənilməsinə şagirdləri sövq etmək, eyni zamanda onlar arasında sağlam rəqabət mühitini formalaşdırmaq olduqca önəmlidir. Ölkə üzrə dövlət və özəl qurumlar tərəfindən məqsəd və son nəticə düzgün müəyyən edilməklə bu tip platformaların çoxluğu və müxtəlifliyi istedadların aşkar edilməsi üçün kifayət qədər əhəmiyyətlidir.

XÜSUSİ İSTEDADLI GƏNCLƏRİN POTENSIALININ İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ

İstedadlı gənclərin aşkar edilməsi qədər onların mövcud potensialının inkişaf etdirilməsi də olduqca önəmli məsələdir. Rayonlarda, şəhərlərdə müxtəlif ümumtəhsil müəssisələrində bu və ya digər səbəblərdən potensialı inkişaf etməyən gənclərin varlığı da məlumdur. Bu istiqamətdə fənn müəlliminin, sinif rəhbərinin, məktəb psixoloqunun, nəhayət məktəb rəhbərliyinin üzərinə böyük məsuliyyət düşür. Xüsusi istedadla malik olan gənclərin aşkar edilməsi,

onların elmi potensiallarının inkişaf etdirilməsi hər bir təhsil iştirakçısının ən mühüm vəzifələrindən biri olmalıdır. Çünki cəmiyyətlərin bir çox ciddi problemlərini həll edən, innovasiyalar gətirən, insan həyatını asanlaşdıran kəşfləri irəli sürən iti zəkali insanlara hər zaman ehtiyac duyulur.

Bu gün ailələrdə və ya ümumtəhsil müəssisələrində edilən yanlışlıqlardan biri şagirdin zəif olduğu və ya məşğul olmağı çox xoşlamadığı sahə ilə bağlı əlavə məşğələlərin təşkil edilməsidir. Bir şagird tennis oynamağı riyaziyyat həll etməkdən daha çox sevirsə, tennis oynamaq riyaziyyatla məşğul olmaqdan daha yaxşı alınarsa, tennisdə istedadı hiss olunursa və gələcək vəd edirsə, həmin şagird dərscənkənar və məktəbdənkənar fəaliyyətinin böyük hissəsini tennis kortunda keçirməlidir. Riyaziyyatı sevən, riyazi məsələləri həll etməkdən zövq alan, riyaziyyat fənninə xüsusi marağı olan və riyazi istedadı olan şagirdlərin dərscənkənar vaxtının böyük hissəsini riyaziyyata ayırmalıdır. Bunun üçün məktəblərdə bu şagirdlər xüsusi dərinləşdirilmiş və zənginləşdirilmiş proqramlara cəlb edilməli, onlara uyğun materiallar təqdim edilməli və şagirdlərin müvafiq inkişafı izlənməlidir.

Məlumdur ki, xüsusi istedadlı uşaqlarla işləmək özü fərqli bir yanaşma tələb edir. Bu səbəbdən həmin şagirdlərin təhsil ala biləcəyi respublika səviyyəli ümumtəhsil müəssisələrinin, yəni lisey və gimnaziyaların fəaliyyəti olduqca önəmlidir. Xüsusi istedadlı şagirdlərin təhsili ilə bağlı iki fərqli yanaşma mövcuddur:

Birinci yanaşmanın tərəfdarı olan tədqiqatçılar xüsusi istedadlı şagirdlərin digər şagirdlərlə birlikdə eyni mühitdə təhsil almalarının tərəfdarıdır. Burada əsas məqsəd digər uşaqlara xüsusi istedadlı şagirdlərlə bir mühitdə təhsil alma imkanlarını yaratmaqdır. İkinci yanaşmanın tərəfdarları isə xüsusi istedadlı şagirdlərin bir-biri ilə rəqabət apara biləcəkləri mühitdə olmasının tərəfdarıdır. Düşünürəm ki, ikinci yanaşma bu uşaqların inkişafı üçün çox daha düzgündür. Belə ki, bərabərlik heç də həmişə ədalət demək deyil. Bu uşaqların daha fərqli tədris plan və proqramları tətbiq edilməklə, öz maraq dairələrinə uyğun təhsil almaq hüquqları var və təhsil sistemləri həmin şagirdlərə sözügedən imkanları verməyə borcludur.

Ölkəmizdə fəaliyyət göstərən müxtəlif istiqamətlər üzrə ixtisaslaşmış təhsil müəssisələri, yəni lisey və ya gimnaziyalar, o cümlədən fizika, riyaziyyat, informatika, kimya və biologiya təmayüllü liseylər bu funksiyaları yerinə yetirən təhsil müəssisələri kimi fəaliyyət göstərirlər. Bu tip təhsil müəssisələrində tətbiq edilən fərqli, zənginləşdirilmiş tədris proqramları şagirdlərin müvafiq istiqamətlər üzrə fənləri daha dərinlən öyrənmələrinə səbəb olur. Kənd və qəsəbələrdə, rayon və şəhərlərdə ayrı-ayrı ümumtəhsil müəssisələrində aşkar edilmiş və parlaq hesab edilən gənclərin bu ümumtəhsil müəssisələrində təhsil almaları üçün həm valideynlər, həm də müəllimlər lazım olan bütün imkanları səfərbər etməlidirlər.

Bütün bunlarla yanaşı, ümumtəhsil müəssisələrində çalışan təhsilverənlərin istedadlı şagirdlərlə iş istiqamətində müəyyən təlimlərdən keçmələri olduqca zəruridir. Unudulmamalıdır ki, istedadın inkişaf etməsi və potensialın nümayişi üçün müvafiq mühit və resurslar olmalıdır. İxtisaslaşmamış məktəblərdə bunun təmin edilməsi qeyri-mümkündür.

Yuxarıda qeyd edilənləri nəzərə almaqla xüsusi istedadla malik olan gənclərin aşkar edilməsi və onlarla məqsədyönlü və nəticəyönlü işlərin aparılması üçün konseptual yanaşmanın tətbiq edilməsi olduqca önəmlidir. Təsədüfi təşəbbüslərlə deyil, bu kateqoriyadan olan şagirdlərin vaxtında aşkar edilməsi, onlara fərdi yanaşmanın tətbiq edilməsi, peşəkar müəllim hazırlığı və sosial-psixoloji mühitin formalaşdırılması kimi sistemli iş təşkil edilməlidir. İstedadlı şagirdlərə qoyulmuş investisiya və resurslar ayrı-ayrı fərdlərə deyil, ölkənin gələcəyinə, iti zəkali və parlaq gələcəyə qoyulan investisiya hesab edilməlidir.

İstedadlı şagirdləri aşkar etmək bu işin başlanğıcı, onlarla məqsədyönlü layihələrin həyata keçirilməsi işin peşəkarlığı, təhsilalanların potensialının inkişaf etdirilməsi işin məsuliyyəti, onları cəmiyyətə qazandırmaq isə əsas məqsədi hesab edilməlidir.

NƏTİCƏ

Xüsusi istedadla malik gənclərin aşkar edilməsi və onların elmi potensialının inkişaf etdirilməsi kompleks və sistemli yanaşma tələb

edən strateji bir prosesdir. Bu prosesdə yüksək intellekt, yaradıcılıq və daxili motivasiya kimi əsas göstəricilərin nəzərə alınması, erkən diaqnostika mexanizmlərinin tətbiqi, diferensiallaşdırılmış və zənginləşdirilmiş təhsil proqramlarının reallaşdırılması, eləcə də fənn olimpiadaları və ixtisaslaşmış təhsil müəssisələrinin fəaliyyətinin gücləndirilməsi həlledici əhəmiyyət daşıyır. Sözügedən fəaliyyətlərin müəllim hazırlığı, valideyn dəstəyi və müvafiq sosial-psixoloji mühitlə tamamlanması istedadlı gənclərin intellektual potensialının tam şəkildə reallaşdırılmasına və ölkənin elmi inkişafına töhfə verməsinə şərait yaradır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2006-cı il 17 aprel tarixli 1414 nömrəli Sərəncamı ilə təsdiq edilmiş "Xüsusi istedadla malik olan uşaqların (gənclərin) yaradıcılıq potensialının inkişafı üzrə Dövlət Proqramı (2006-2010-cu illər)". <https://e-qanun.az/framework/11601>
- ² Bildiren, A. (2018). Üstün yetenekli çocuklar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN 9786052414354.
- ³ Burmenskaya, G.V., Slutskiy, V.M. (1991). Odarennyye deti. Moskva: Progress. 376 c.
- ⁴ Emerson, R.W. (1870). Society and Solitude: Twelve chapters. Boston: Fields, Osgood, & Co.
- ⁵ Isaacson, W. (2007). Einstein: His Life and Universe.
- ⁶ Josephson, M. (1959). Edison: A Biography.
- ⁷ Kaufman, J.C., Plucker, J.A., & Russell, C.M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. Journal of Psychoeducational Assessment, 30(1), 60-73. <https://doi.org/10.1177/0734282911428196>
- ⁸ Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries (OECD Education Working Papers No. 262). Paris: OECD Publishing. DOI:10.1787/c3f9ed87 en.
- ⁹ Ushakov, D.V. (2000). Psixologiya odarennosti: ot teorii k praktike / D.V.Ushakov (red.). Moskva: Institut psixologii RAN. 128 s.
- ¹⁰ Winebrenner, S., & Espeland, P. (2001). Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented. Free Spirit Publishing. ISBN 978-1575421891.

SÜNİ İNTELLEKTİN TƏHSİL FƏLSƏFƏSİNİ, PEDAQOJİ TƏCRÜBƏNİ VƏ İNSAN-MAŞIN ƏMƏKDAŞLIĞINI YENİDƏN FORMALAŞDIRAN TRANSFORMATİV POTENSİALI

PİRALİ ƏLİYEV, pedaqogika elmləri doktoru, Bakı Slavyan Universitetinin pedaqogika kafedrasının professoru. E-mail: pirali.aliyev@bsu-uni.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-2420-1125>

NURLAN MƏMMƏDOV, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı Slavyan Universitetinin pedaqogika kafedrasının müəllimi.
E-mail: nurlan.mammadov@bsu-uni.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-9673-0862>

Məqaləyə istinad:

Əliyev P., Məmmədov N. (2026). Süni intellektin təhsil fəlsəfəsini, pedaqoji təcrübəni və insan-maşın əməkdaşlığını yenidən formalaşdırın transformativ potensialı. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 43–51

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1010

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.12.2025

Qəbul edilib: 20.01.2026

ANNOTASIYA

Məqalədə süni intellektin (Sİ) ali təhsil sistemində tələbə nailiyyətlərinə təsiri fəlsəfi, pedaqoji, etik və hüquqi kontekstdə təhlil olunur. İlk olaraq Sİ-nin fəlsəfi mənşəyi, "süni intellekt fəlsəfəsi"nin formalaşması və şüur-zəka probleminin yeni texnoloji şəraitdə qazandığı məna şərh edilir. Daha sonra Sİ-nin tarixi inkişafı, generativ modellərin və təbii dil emalı texnologiyalarının meydana çıxması, qlobal tənzimləmə çərçivələri (EU AI Act, eləcə də ABŞ, Çin, Birləşmiş Krallıq, Kanada və s. qəbul olunmuş sənədlər) fonunda təhsildə tətbiq ssenariləri müqayisə olunur. Məqalənin empirik bazasını müxtəlif ölkələrdə aparılmış tədqiqatların analizi, "EdWeek/Foundry10" layihəsinin nəticələri, generativ Sİ-nin elmi yazıda "hallüsinasiyalar" probleminə bəhs edən araşdırmalar, eləcə də Sİ-nin yaradıcılıq sənətlərinə və müəlliflik hüququna təsiri haqqında işlər təşkil edir. Nəticə etibarilə göstərilir ki, Sİ tələbə nailiyyətlərinə ikili – həm yüksəldici, həm də deqradasiyaedici – təsir potensialına malikdir. Adaptiv öyrənmə fərdiləşdirilmiş təlim yolları və formatlaşdırılmış rəyvermə vasitəsilə akademik göstəriciləri əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdırma bilidiyi kimi, akademik dürüstlük, tənqidi düşünmə, yaradıcılıq və müəlliflik məsələlərində ciddi risklər də yaradır. Məqalədə Azərbaycan kontekstində insan kapitalının inkişafı, 2030-a qədər təhsilin sosial-iqtisadi prioritet statusu, həmçinin Sİ-nin təhsil siyasəti, universitet idarəetməsi və təşkilati etika ilə kəsişən məqamları ayrıca şərh edilir.

Açar sözlər: Süni intellekt, tələbə nailiyyəti, ali təhsil, akademik dürüstlük, Sİ fəlsəfəsi, yaradıcılıq, etik çərçivə.

THE TRANSFORMATIVE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN RESHAPING EDUCATIONAL PHILOSOPHY, PEDAGOGICAL PRACTICE, AND HUMAN-MACHINE COLLABORATION

PIRALI ALIYEV, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Baku Slavic University. E-mail: pirali.aliyev@bsu-uni.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-2420-1125>

NURLAN MAMMADOV, Doctor of Philosophy in Pedagogy, Lecturer, Department of Pedagogy, Baku Slavic University.
E-mail: nurlan.mammadov.r@bsu-uni.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-9673-0862>

To cite this article:

Aliyev P., Mammadov N. (2026). The Transformative Potential of Artificial Intelligence in Reshaping Educational Philosophy, Pedagogical Practice, and Human-Machine Collaboration. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 43–51

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1010

Article history

Received: 24.12.2025

Accepted: 20.01.2026

ABSTRACT

The article examines the impact of artificial intelligence (AI) on student achievement in higher education within philosophical, pedagogical, ethical, and legal frameworks. It first explores the philosophical origins of AI, the formation of the field known as the philosophy of artificial intelligence, and the evolving interpretation of the mind-intelligence relationship in the context of contemporary technological advancements. The article then compares the historical development of AI, the emergence of generative models and natural language processing (NLP) technologies, and scenarios for AI application in education within the context of global regulatory frameworks, including the EU AI Act and regulatory approaches adopted in the United States, China, the United Kingdom, and Canada. The empirical basis of the article consists of comparative analyses of studies conducted in various countries, findings from the EdWeek/Foundry10 project, research addressing the problem of "hallucinations" in generative AI within academic writing, as well as studies examining the impact of AI on creative industries, authorship, and copyright. In conclusion, the article demonstrates that AI has a dual impact on student achievement, serving as both an enabling and a constraining force. While adaptive learning systems can significantly improve academic performance through personalized learning pathways and structured feedback, they also pose serious risks with regard to academic integrity, critical thinking, creativity, and authorship. The article additionally highlights issues related to human capital development, the prioritization of education as a socio-economic objective through 2030, and the intersections of AI with education policy, university governance, and organizational ethics within the national context of Azerbaijan.

Keywords: Artificial intelligence, student achievement, higher education, academic integrity, philosophy of AI, creativity, ethical framework.

GİRİŞ

2030-cu ilə qədər Azərbaycanın sosial-iqtisadi inkişaf prioritetləri sırasında təhsil sahəsinin önə çıxarılması təsadüfi deyil. Texnologiyaların sürətli inkişafı fonunda qlobal rəqabətdə iştirak etmək üçün güclü və çevik təhsil sistemi həlledici amilə çevrilir. Gələcək ilin dövlət büdcəsində elm və təhsil xərclərinin 5,2 milyard manat təşkil etməsi, əvvəlki illərlə müqayisədə 36 %-ə qədər artım dinamikası insan kapitalının milli sərvətdə iştirak payının davamlı şəkildə yüksəldilməsini strateji hədəf kimi önə çıxarır.

Son illərdə müəllim hazırlığı, tədris keyfiyyəti və məktəb–universitet–əmək bazarı əlaqələrinin gücləndirilməsi istiqamətində həyata keçirilən islahatlar göstərir ki, müəllim yalnız bilik ötürücüsü deyil, həm də sağlam cəmiyyətin formalaşdırılmasında, gənclərin vətənpərvərlik, məsuliyyət və peşəkar özünüreallaşdırma dəyərlərinin formalaşmasında əsas fiqurlardan biridir. Bu baxımdan, İkinci Qarabağ müharibəsində gənc nəslin göstərdiyi iradə və fədakarlıq uzunmüddətli təhsil siyasətinin nəticəsi kimi də qiymətləndirilə bilər.

Bu şəraitdə süni intellektin sürətli inkişafı təhsil sisteminə həm fürsət, həm də risk kimi daxil olur. V. Styopinın sözləri ilə desək, fəlsəfə mədəniyyətin və elmin özünüdərkli olmaqla yanaşı, “təfəkkürdə yeni gələcək obrazları”nın formalaşması üçün baza rolunu oynayır (Styopin, 1994, 2006). Süni intellekt bu mənada sadəcə texnoloji yenilik deyil, həm də məhz gələcəyin həmin “obrazlarını” radikal şəkildə dəyişdirən mədəni-sivilizasiya faktoru kimi çıxış edir.

Azərbaycan üçün bu prosesin əsas sualını belə formullaşdırmaq olar: Sİ-nin təhsildə geniş tətbiqi tələbə nailiyyətini necə dəyişəcək – onu yüksəldərək insan kapitalını gücləndirəcək, yoxsa akademik dürüstlük, tənqidi düşünmə və yaradıcılıq kimi açar kompetensiyaları zədələyərək, nailiyyət göstəricilərini “statistik yaxşılaşma, real zəifləmə” paradoksuna sürükləyəcək?

TƏDQIQAT

“Süni intellekt” termini 1956-cı ildə Dartmut konfransında John McCarthy tərəfindən elm dövrüyyəsinə daxil edilsə də, Sİ-nin fəlsəfi arxitekturası daha qədim intellekt və şüur mübahisələrinə söykənir. Süni intellekt fəlsəfəsi postpozitivist dalğanın təsiri altında qərb fəlsəfi biliklərinin xüsusi bir qolu kimi formalaşmış, ontologiya və qnoseologiya ilə sıx inteqrasiya olunub (Mamedsade, Dadashova, 2023).

Amerikalı filosof H. Dreyfus Sİ tarixini Platonun dialoqlarına qədər apararaq, Sokratın “insan davranışlarını tutarlı edən nədir?” sualını bu gün robot etikasına mübahisələrinin mərkəzinə çəkir. Sualın aktual forması belə səslənir: insanın ləyaqət, ədalət və məsuliyyət kimi keyfiyyətlərini alqoritmik sistemlərə necə kodlaşdırmaq olar?

Bu kontekstdə V. Müllerin “Ethics of Artificial Intelligence and Robotics” məqaləsi Sİ-nin etik ölçülərinin yalnız texniki təhlükəsizlik problemlərinə deyil, eyni zamanda şüur, iradə və məsuliyyət kateqoriyalarına toxunduğunu göstərir (Müller, 2023). Müəllifin vurğuladığı kimi, güclü Sİ perspektivi haqqında müzakirələrdə ən kəskin məsələ texniki imkanlardan çox, “insan zəkasını aşmaq nə deməkdir?” sualının cavabsız qalmasıdır.

Burada F. Polakın “The Image of the Future” əsərində irəli sürdüyü “gələcək obrazı” anlayışı xüsusi əhəmiyyət kəsb edir (Polak, 1973). O göstərir ki, cəmiyyətin gələcək haqqında təsəvvürləri yalnız arzu və qorxuları deyil, həm də konkret texnoloji və sosial strategiyaları formalaşdırır. Süni intellekt bu gün məhz belə bir “gələcək obrazı”nın mərkəzində dayanır: ya “super zəka”nın tabeçiliyində yeni sivilizasiya, ya da insan-maşın əməkdaşlığına əsaslanan daha inklüziv inkişaf modeli.

Bu nöqtədə müəllif mövqeyi kimi qeyd etmək vacibdir ki, Sİ-nin təhsildə tətbiqi haqqında müzakirə yalnız texniki səmərəlilik və rəqəmsal bacarıqlar müstəvisində aparılırsa, fəlsəfi-etik ölçü itə və təhsil sistemi sadəcə “verilənlər istehsal edən infrastruktur”a çevrilə bilər. Styopinın vurğuladığı kimi, fəlsəfənin proqnostik funksiyası məhz burada – elmi-texniki inkişafın

mümkün ssenarilərini dəyərləndirib insan mərkəzli istiqaməti seçməkdə özünü göstərməlidir (Styopin, 2006).

Bəzi tədqiqatçılar göstərir ki, bugünkü transformasiya yalnız texnologiyanın dəyişməsi deyil, həm də “şüurun mahiyyəti” və “idrakın sərhədləri” haqqında təsəvvürlərin köklü yenilənməsidir (Mamedsade & Dadashova 2023). Bu tezislər öz növbəsində D.Çalmersin məşhur “şüurun çətin problemi” (hard problem of consciousness) tezisini məhz bu kontekstdə yenidən aktuallaşdırır: “informasiya emal edən alqoritmlər şüuru simulyasiya edə bilsələr belə, bu, şüurun özünə bərabərdirmi?” (Chalmers, 1995).

L.Brillouin isə elm və informasiyanın “qeyri-müəyyənlik”lə ayrılmaz bağlılığını vurğulayaraq qeyd edir ki, hər bir riyazi model eyni anda həm strukturlaşdırır, həm də təhrif edir (Brillouin, 2006). Bu fikir Sİ-nin təhsildə istifadəsi üçün olduqca aktualdır: alqoritmlər tələbə nailiyyətini ölçərkən obyektivlik illüziyası yarada bilər, lakin qiymətləndirmə həmişə müəyyən nəzəri modelin və məlumat seçiminin nəticəsidir.

Müasir “rəqəmsal fəlsəfə” yanaşmaları (Fredkin, 2003; Sadiku et al., 2018) göstərir ki, Sİ artıq yalnız mühəndislik problemi deyil, həm də varlığın rəqəmsal modelləşdirilməsi, bilik və gerçəklik münasibətlərinin yenidən düşünlməsi üçün platformadır. Təhsildə bu, o deməkdir ki, tələbənin bilik profili, bacarıq xəritəsi və hətta motivasiya nümunələri “rəqəmsal obyekt”ə çevrilərək, alqoritmlərin manipulyasiya etdiyi vahidə çevrilir.

Fikrimizcə, süni intellektin tənzimlənməsi sahəsində mühüm qlobal tendensiyaları ümumiləşdirsək və Avropa İttifaqının – “AI Aktı” və Sİ sistemlərini risk səviyyələrinə görə təsnif etsək, yüksək riskli tətbiqlər, o cümlədən təhsil sahəsində istifadə olunan qiymətləndirmə və seçim sistemləri üçün sərt şəffaflıq, audit və məsuliyyət tələbləri müəyyən olunur. GDPR (General Data Protection Regulation – Məlumatların mühafizəsi haqqında Ümumi Reqlament) isə məlumatların məxfiliyi və fərdin öz məlumatları üzərində nəzarət hüququnu Sİ üçün həlledici parametmə çevirir.

ABŞ-də sektoral yanaşma daha çevik, lakin

fragmentar cərcivə yaradır. Çin Yeni Nəsil Sİ İnkişaf Planında 2030-cu ilə qədər dünya liderliyi hədəfini qoyaraq, eyni zamanda məlumat təhlükəsizliyi və ictimai sabitlik prioritetlərini ön plana çəkir. Kanada, Avstraliya və Birləşmiş Krallığın etik cərcivələri daha çox prinsiplər səviyyəsində – ədalətlik, hesabatlılıq, şəffaflıq – formalaşır. Bu mənzərədə iki vacib məsələ Azərbaycan üçün xüsusilə önə çıxır:

1) Məlumat suverenliyi və təhsil verilənləri. Sİ sistemlərinin “yanacağı” məhz verilənlərdir. Mənbə 1-də vurğulandığı kimi, əgər məlumat yoxdursa, süni intellekt “səmərəsiz alətə” çevrilir. Azərbaycan üçün bu yalnız texniki məsələ deyil, həm də milli mədəni irsin, təhsil resurslarının, sınaq və qiymətləndirmə bazalarının sistemli rəqəmsallaşdırılması zərurəti deməkdir.

2) Normativ boşluqlar və akademik mühit. Müraciət etdiyimiz mənbələr, xüsusilə Appel və digərlərinin araşdırmaları onu göstərir ki, generativ Sİ-nin inkişafı müəlliflik hüquqları, plagiat, yaradıcılıq və akademik dürüstlük sahəsində mövcud normativ cərcivələri köhnəldir. Appel və b. tərəfindən irəli sürülən arqumentlərə görə, generativ Sİ “intellektual mülkiyyət böhranı” yaradır və hüquqi sistem bu sürəti tutmaqda çətinlik çəkir (Appel et al., 2023).

Təsadüfi deyil ki, Azərbaycanın 2019-cu ildə “Oxford Insights” indeksində Sİ hazırlığı üzrə 64-cü yerdə qərarlaşması region ölkələrindən irəlidə olsa da, hələ böyük inkişaf ehtiyatının mövcudluğuna işarə edir. Təhsildə Sİ strategiyası hazırlanarkən qlobal tənzimləmə təcrübəsindən maksimum istifadə olunmalı, eyni zamanda bu təcrübə milli kontekstə uyğunlaşdırılmalıdır (Zirpoli, 2023).

Russell & Norvigin klassik “Artificial Intelligence: A Modern Approach” əsərində Sİ-nin əsas üstünlüyü böyük həcmli verilənlər əsasında nümunə tanımaq və qərar vermək qabiliyyəti kimi təqdim olunur (Russell & Norvig, 2020). Təhsil müstəvisində bu, aşağıdakı mexanizmlərlə tələbə nailiyyətini yüksəldə bilər:

• **Adaptiv test və qiymətləndirmə** – tələbənin cavablarına uyğun olaraq sualların çətinlik

səviyyəsini dinamik dəyişən sistemlər bilik boşluqlarını daha dəqiq aşkar edir, formativ qiymətləndirməni gücləndirir.

- **Fərdiləşdirilmiş təlim yolları** – maşın öyrənmə alqoritmləri tələbənin əvvəlki göstəriciləri, öyrənmə tempi və maraqlarına əsasən fərdi kurikulum təklif edə bilər. Bu, heterogen qruplarda “hamı üçün eyni dərs” modelini zəiflədir.

- **Real vaxt rejimində analitik rəy** – Sİ əsaslı platformalar tələbənin yazı, təqdimat və hətta diskussiya fəaliyyəti üzərində dərhal rəy verərək, müəllimin yükünü azaldır və öyrənmə prosesini daha interaktiv edir.

Müraciət etdiyimiz mənbələr arasından məhz Crompton və Burke ali təhsildə Sİ-nin mövcud vəziyyətini təhlil edərək, bu texnologiyaların düzgün tətbiqi halında tələbə motivasiyasını və nailiyyətini gücləndirə biləcəyini, lakin bunun üçün müəllim hazırlığının, etik çərçivələrin və institusional siyasətlərin vacibliyini vurğulayıblar (Crompton & Burke, 2023).

Goodfellow, Bengio və Courville tərəfindən inkişaf etdirilən dərin öyrənmə konsepsiyaları sayəsində generativ modellər – mətn, şəkil və ya səs ilə – yüksək keyfiyyətli məhsullar yarada bilər (Goodfellow et al., 2016). Bu, tələbə nailiyyətinə ikiqat təsir göstərir:

1) **Müsbət təsir:**

a) *tələbə üçün əlavə tutor funksiyası* – esse strukturu, ideya generasiyası, mətnin dil baxımından redaktəsi;

b) *akademik yazıda formaya deyil, məzmunla fokuslanmaq imkanı* – texniki dil səhvlərinə sərf olunan vaxt azalır.

2) **Mənfi təsir:**

a) *akademik dürüstlük riskləri* – hazır mətnlərin “öz işi” kimi təqdim edilməsi;

b) *tənqidi düşünmənin zəifləməsi* – tələbə problemi özü təhlil etməkdənsə, cavabı Sİ-dən gözləyir.

Alkaissi və McFarlane generativ Sİ-nin elmi yazıda “hallüsinasiyalar” – yəni uydurma sitatlar, mövcud olmayan mənbələr – problemini göstərərək, bu texnologiyalardan istifadə zamanı məlumatın doğrulanmasının zəruriliyini vurğulayırlar (Alkaissi & McFarlane, 2023).

Nüfuzlu “Education Week” nəşrində “4 Things to Know About AI’s ‘Murky’ Ethics” başlığı altında dərc olunan tədqiqatda 15 müəllim və 33 şagirdin iştirakı ilə Sİ alətlərinə münasibət öyrənilib və müəllimlər “ChatGPT” tipli alətlərin dərs planlaşdırması və oyun əsaslı tapşırıqlar üçün effektiv olduğunu etiraf ediblər (Rubin, 2024).

Hesab edirik ki, öyrənmə mühitində bu, məhz o deməkdir ki, tələbə nailiyyəti yalnız “mətnin mövcudluğu” ilə ölçülərsə, keyfiyyət göstəriciləri ciddi şəkildə təhrif oluna bilər. Çünki məlumatın etibarlılığı, yenilənmə səviyyəsi və təhsil standartlarına uyğunluğu ilə bağlı ciddi narahatlıq mövcuddur.

Öyrənənlərin bir hissəsi Sİ-dən esse mövzuları, struktur və qrammatik dəqiqlik üçün legitim köməkçi kimi istifadə etməyin mümkün olduğunu müdafiə edir, lakin plagiat riskinin də olduğunu anladıklarını bildirirlər.

Bu nəticələr göstərir ki, Sİ-nin tələbə nailiyyətinə təsiri həddən artıq “doza”dan asılıdır. Yəni Sİ:

a) ya “koqnitiv protez”ə çevrilərək tələbənin idrak fəaliyyətini zəiflədir;

b) ya da “koqnitiv katalizator” kimi işləyərək tənqidi düşünmə və yaradıcı təfəkkürü gücləndirir.

İntellektin müasir incəsənətə, yaradıcılıq prosesinə və müəlliflik anlayışına təsirini təhlil edən J. Baudrillard özünün “Simulacra and Simulation” əsərində irəli sürdüyü kimi, postmodern vəziyyətdə simulyasiyalar reallığı əvəz edir, “hiperreallıq” yaranır – model artıq gerçəklikdən daha gerçək kimi qavranılır (Baudrillard, 1994). Ümumiyyətlə, öyrənmə mühitində Sİ ilə yaradılan sənət əsərləri “simulyakrın simulyakrlığı” kimi dəyərləndirilə bilər: alqoritm mövcud üslubları, motivləri və strukturları öyrənərək, yeni kombinasiyalar yaradır. B. Groysun “On the New” əsərində dedi ki, “müasir sənətdə yeni olan çox vaxt yalnız fərqlilikdir, orijinal isə kontekstual konstruksiyadır” (Groys, 2002).

Bəs təhsil kontekstində bütün bunlar bizə nə vəd edir? Əvvəla, bizim yanaşmamızdan çıxış edərək, bu qənaətə gəlmək mümkündür ki, burada həlledici faktor Sİ-nin tədris prosesinə

necə integrasiya olunmasıdır: əgər alət “hazır cavab generatoru” kimi deyil, “sual yaradan və düşünməyi tələb edən dialoq tərəfi” kimi istifadə olunsa, tələbə nailiyyətinə təsir, əsasən, müsbət ola bilər. Bunu təhsil fəaliyyətinin strukturunu dəyişən mexanizmlər prizmasından aşağıdakı şəkildə təsnifatlaşdırıb izah etmək mümkündür:

- **Yaradıcılıq fənlərində nailiyyətin ölçülməsi dəyişir.** Əgər rəsm, dizayn, musiqi və ədəbiyyat fənlərində tələbə Sİ-nin generativ imkanlarından tam istifadə edərsə, müəllim qarşısında sual yaranır: burada kimin yaradıcılığı ölçülür - tələbənin, alqoritmın, yoxsa onların əməkdaşlığının?

- **Müəlliflik hüquqları və plagiat anlayışı yenidən düşünülməlidir.** Appel və digərləri, həmçinin Zirpoli göstərir ki, generativ Sİ-nin müəlliflik strukturunu pozması hüquqi mübahisələri dərinləşdirir və investisiya qərarlarına təsir edir (Appel et al., 2023; Zirpoli, 2023). Bu isə təhsildə tələbə işlərinin orijinallığı və qiymətləndirilməsi üçün yeni qaydalara ehtiyac yaradır.

- **“Açıq mənbə” və tələbələrin sərbəst işi.** U. Ekonun “The Open Work” konsepsiyasına görə, müasir əsər tamaşaçı və ya oxucunun aktiv interpretasiyasına açıqdır, əsərin mənası prosessualdır (Eco, 1989). Tələbələrin Sİ ilə yaradılan sərbəst işləri də “açıq kompozisiya”dır: sistemin məlumatı, tələbənin verdiyi prompt, müəllimin verdiyi tapşırıq və auditoriyanın interpretasiyası birgə nəticəni formalaşdırır.

Bu şəraitdə tələbə nailiyyətini yalnız “məhsulun orijinallığı” ilə ölçmək qeyri-adekvat görünür. Daha düzgün yanaşma tələbənin a) Sİ alətlərindən etik və şüurlu istifadə bacarığı, b) yaradıcılıq prosesinə şəxsi töhfə dərəcəsi, c) Sİ tərəfindən generasiya olunan material üzərində tənqidi redaktə və refleksiya qabiliyyəti kimi parametrlər əsasında qiymətləndirilməsidir.

Müasir təşkilatlarda səmərəli idarəetmənin üç əsas prinsipi var: şəffaflıq, son qərar verən subyektin mövcudluğu və idarəetmədə çoxsaylı paralel vertikalın qarşısının alınması (Drucker, 2004; Gibson et al., 2000).

Göründüyü kimi, müasir təhsil sistemi artıq ənənəvi idarəetmə çərçivələri ilə məhdudlaşmır;

Sİ-nin sürətli integrasiyası nəticəsində universitet və məktəb kimi təşkilatlarda qərarvermə mexanizmləri, məsuliyyət bölgüsü və idarəçilik mədəniyyəti əsaslı şəkildə dəyişməyə başlayır. Bu səbəbdən təşkilati idarəetmə nəzəriyyələri yalnız iqtisadi və sosial sistemlərə deyil, həm də rəqəmsal texnologiyalarla işləyən təhsil mühitlərinə tətbiq edilməlidir. Xüsusilə Sİ-nin yarı-avtomatik qərarvermə proseslərini dəstəkləməsi, məlumatyönlü idarəetməni gücləndirməsi və ənənəvi akademik fəaliyyətlərin strukturunu dəyişdirməsi Druckerin irəli sürdüyü idarəetmə prinsiplərini yenidən nəzərdən keçirməyi zəruri edir. Bu baxımdan, klassik təşkilat nəzəriyyələrinin təklif etdiyi çərçivə Sİ ilə çalışan təhsil müəssisələrinin dayanıqlığını, etik standartlarını və idarəetmə şəffaflığını qorumaq üçün mühüm nəzəri baza yaradır. Məhz qeyd olunan amillərə görə Sİ-nin təhsilə integrasiyası kontekstində bu prinsiplər yeni məna qazanır:

1. **Şəffaflıq** – Sİ əsaslı qiymətləndirmə sistemlərinin alqoritmik meyarları, istifadə olunan verilənlər və mümkün qərəzlər tələbə və müəllimlər üçün açıq olmalıdır. “Qara qutu” tipli sistemlərlə tələbə nailiyyətini ölçmək həm etik, həm də pedaqoji baxımdan qəbul edilməzdir.

2. **Qərarverən subyekt** – Sİ tövsiyə verə, qiymət təklif edə bilər, lakin son akademik qərar müəllimə (insana) məxsus olmalıdır. Bu, həm Styopinın vurğuladığı “mədəniyyətin özü-nüdərk”, həm də Metzingerin “şüur etikası” konsepsiyası ilə uzlaşır (Metzinger, 2003), yəni şüursuz sistemlərə normativ qərarvermə səlahiyyəti tam şəkildə həvalə oluna bilməz.

3. **Etik mühit və sosial məsuliyyət** – iş etikası üzrə aparılan müzakirələr (Gorshenina, 2017; ISO 26000, 2010) göstərir ki, təşkilatlarda sosial məsuliyyət, şərəf və ləyaqət anlayışları qloballaşma şəraitində yeni məzmun qazanır. Sİ-nin təhsil müəssisələrində tətbiqi həm daxili, həm də təşkilatlararası kommunikasiya mühitində etimad, ədalətlik və humanitarlaşma dəyərlərini gücləndirməlidir.

Pandemiya dövrü ilə bağlı aparılan tədqiqatların bir qisminə (Mammadov, 2021, Aslanova, 2022) qlobal böhran şəraitində təşkilatlararası

qrup mexanizmləri, ortaq planlaşdırma və problemlərin birgə həlli iş etikasını və qarşılıqlı etimadı gücləndirir.

Bu nəticələr Sİ-nin təhsil sisteminə inteqrasiyası kimi mürəkkəb və çoxsəviyyəli proseslərdə də aktualdır: çünki Sİ strategiyasının hazırlanması yalnız ayrı-ayrı universitetlərin daxili işi deyil, milli miqyaslı “akademik koalisiyanın” birgə məsuliyyəti kimi qurulmalıdır. Müxtəlif tədqiqatlar (Hagemann & Kluge, 2017; Kumar et al., 2017) pandemiya əvvəl də göstərirdi ki, yüksək qeyri-müəyyənlik və risk şəraitində kollektiv qərar vermə və resursların ortaq istifadəsi təşkilatların dayanıqlığını artırır. Pandemiya isə bu nəticələri daha da gücləndirərək nümayiş etdirdi ki, rəqəmsal transformasiya və Sİ kimi genişmiqyaslı yeniliklər yalnız əməkdaşlıq mədəniyyəti möhkəm olan təhsil sistemlərində uğurla tətbiq oluna bilər. Xüsusilə Sİ tətbiqləri yalnız şagirdlərin tənqidi düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək və öyrənilən mövzuları daha yaxşı mənimsəməyə kömək etmək ilə kifayətlənmir, həm də tələbələrin motivasiyasını artıraraq onları yeni tədris texnologiyaları ilə tanış edir (Rind & Əliyev, 2023).

Yuxarıda qeyd olunan fəlsəfi, etik və tənzimləyici çərçivələr əsasında təhsildə süni intellektin tətbiqinin optimallaşdırılması üçün xüsusi olaraq qeyd edilən istiqamətlər Azərbaycan təhsil sisteminin gələcək inkişafı üçün vacib mərhələlər təşkil edir. Bu istiqamətlərin hər biri təhsilin rəqəmsal modernləşməsinə və müəllimlərin Sİ-yə dair bilik və bacarıqlarının artırılmasına yönəlmiş strategiyalarla təhsildə keyfiyyətin və effektivliyin yüksəldilməsinə xidmət edə bilər. Həmçinin bu təkliflər Sİ-nin təhsil prosesinə inteqrasiyasının həm tədris, həm də tədqiqat sahələrində etik və hüquqi çərçivələr daxilində həyata keçirilməsini təmin edə bilər. Növbəti mərhələdə isə bu istiqamətlərin nə dərəcədə effektiv olduğunu və hansı nəticələrə gətirib çıxardığını təhlil etmək məqsədilə daha konkret nəticələr təqdim edilə bilər:

1. Milli Sİ üzrə təhsil strategiyasının hazırlanması – təhsil, elm, rəqəmsal inkişaf

və mədəniyyət strukturlarının iştirak etdiyi, Sİ-nin təhsildə tətbiqi üçün uzunmüddətli, mərhələli strateji sənəd hazırlanmalıdır. Bu sənəd insan kapitalını və akademik keyfiyyəti mərkəzə qoymalı, texnoloji modernləşməni məqsəd deyil, vasitə kimi nəzərdən keçirməlidir.

2. Rəqəmsal resursların milli ekosisteminin qurulması – mənbə 1-də vurğulanan rəqəmsal mədəniyyət və incəsənət resurslarının arxivləşdirilməsi ideyası təhsil resurslarına da şamil edilməlidir:

- 2.1. milli test bankları,
- 2.2. açıq tədris materialları,
- 2.3. yerli dildə elmi-pedaqoji mətnlər,
- 2.4. mədəni irsi əks etdirən multimodal verilənlər toplusu.

Bu ekosistem həm Sİ-əsaslı tədris tətbiqləri üçün “yanacaq”, həm də milli mənsubiyyətin qorunması mexanizmi rolunu oynaya bilər.

3. Müəllim və tədqiqatçı üçün Sİ səlahiyyətliyi – Crompton & Burke və Ruiz & Fusconun işlərində göstəriləndi kimi, təhsildə Sİ-nin uğuru birbaşa müəllimlərin “AI literacy” (Sİ savadlılığı) səviyyəsindən asılıdır (Ruiz & Fusco, 2023). Azərbaycanın davam edən müəllim inkişafı proqramlarına aşağıdakı bloklar daxil edilə bilər:

- 3.1. Sİ-nin əsas anlayışları (məhdud və ümumi Sİ, maşın öyrənilməsi, generativ modellər);
- 3.2. Sİ alətlərinin didaktik dizayna inteqrasiyası;
- 3.3. Sİ ilə işləyərkən akademik dürüstlük və etik prinsiplər.

4. Akademik dürüstlük siyasətlərinin yenilənməsi – klassik plagiat anlayışı generativ Sİ şəraitində yetərli deyil. Universitetlər Sİ istifadəsinə dair açıq siyasətlər qəbul etməlidirlər:

- 4.1. hansı tapşırıqlarda Sİ-dən istifadə legitimdir,
- 4.2. istifadə olunan alət və sorğuların qeyd edilməsi (AI disclosure),
- 4.3. qiymətləndirmədə “proses”in (plan, draft, refleksiya) və “məhsul”un (son mətn, layihə) nisbəti.

5. Tədqiqatçıya ali məktəblər üçün Sİ mühiti. Tədqiqatçı alimlər və doktorantlar üçün Sİ yalnız “mətn generatoru” deyil, həm də:

5.1. ədəbiyyatın ilkin xəritələşdirilməsi,
5.2. hipotezlərin formalaşdırılmasında ideya generasiyası,

5.3. simulyasiya və modelləşdirmə vasitəsi kimi istifadə olunmalıdır.

Burada Brillouin və Buzsakinin elmi modellərin məhdudluğu haqqında yanaşmalarını nəzərə alaraq, “alətə həddindən artıq güvənməmək” etikası formalaşdırılmalıdır (Buzsaki, 2019).

Yekun olaraq, bu yanaşmalar süni intellektin təhsil sistemində tətbiqinin təkcə texnoloji tərəfləri ilə məhdudlaşmadığını, həm də etik, hüquqi və fəlsəfi aspektlərinin müzakirəyə açıq olduğunu vurğulayır. Beləliklə, Sİ-nin təhsil mühitinə inteqrasiyasının uğurlu olması üçün yalnız texnoloji inkişaf deyil, həm də bu inkişafın etik çərçivə və təhsil fəlsəfəsi ilə uyğunlaşdırılması tələb olunur. Gələcəkdə bu yanaşmaların səmərəliliyini qiymətləndirmək və təhsildə Sİ-nin rolunu daha da inkişaf etdirmək məqsədilə davamlı tədqiqatlar və strateji tədbirlər vacibdir.

NƏTİCƏ

Təhsildə süni intellektin tələbə nailiyyətinə təsiri haqqında müzakirə, əslində, üç səviyyədə aparılmalıdır:

1. **Fəlsəfi səviyyə** – Sİ və şüur, insan və maşın, gerçəklik və simulyasiya münasibətləri. Burada Styopin, Polak, Baudrillard, Groys və Eco kimi filosofların işləri göstərir ki, texnoloji transformasiyalar həmişə dünya haqqında “ümumi obrazlar”ımızı dəyişdirir; təhsil isə bu obrazların ötürüldüyü əsas məkandır.

2. **Normativ-etik səviyyə** – tənzimləmə, müəlliflik hüquqları, akademik dürüstlük, iş etikası. 3, 4, 5 və 7-ci mənbələr aydın göstərir ki, Sİ yalnız texniki məsələ deyil; o, ədalət, məsuliyyət, etimad və sosial məsuliyyət kateqoriyalarını yenidən aktuallaşdırır.

3. **Pedaqoji-praktik səviyyə** – konkret dərslərdə otağında müəllim-tələbə-Sİ üçbucağı. Crompton & Burke, Ruiz & Fusco, həmçinin “EdWeek/Foundry10” tədqiqatı göstərir ki, Sİ alətlərini düzgün inteqrasiya edən mühitlərdə tələbə

nailiyyəti artmaqla yanaşı, tənqidi düşünmə və yaradıcılıq da inkişaf edə bilər; əks halda, “səthi nailiyyət, dərin öyrənmənin itməsi” paradoksu ilə üzləşmək mümkündür.

Aparılan araşdırmanı aşağıdakı kimi ümumiləşdirmək olar:

1) Azərbaycanda süni intellekt üzrə institusional hazırlıq istiqamətində bir sıra addımlar atılsa da, mövcud tədqiqatlar göstərir ki, ölkənin Sİ ekosistemi hələ formalaşma mərhələsindədir və potensial inkişaf imkanları genişdir. Bu səbəbdən təhsildə Sİ strategiyası hazırlanarkən global təcrübə nəzərə alınmalı, lakin milli kontekstə uyğunlaşma əsas prinsip kimi qorunmalıdır.

2) Süni intellekt təbii intellektin alternativini deyil, onu çoxaldan, sürətləndirən və bəzən də təhrif edən “gücləndirici”dir.

3) Tələbə nailiyyəti yalnız Sİ-nin yaratdığı “ölçüləbilən göstəricilər”lə deyil, insanın məhz Sİ ilə əməkdaşlıq etdiyi şəraitdə öz şüurluluğunu, məsuliyyətini və yaradıcılığını necə qoruyub saxlaması ilə ölçülməlidir.

4) Azərbaycan üçün Sİ-nin təhsil sistemində inteqrasiyası, 2030-cu ilə qədər insan kapitalının keyfiyyətini yüksəltmək imkanı verir, lakin bu, yalnız fəlsəfi düşünülmüş, etik əsaslandırılmış və pedaqoji cəhətdən peşəkar şəkildə dizayn olunmuş strategiya ilə mümkündür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Appel, G., Neelbauer, J., & Schweidel, D.A. (2023). Generative AI has an intellectual property problem. *Harvard Business Review Digital Articles*, 1–10.
- 2 Alkaiissi, H., & McFarlane, S.I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: Implications in scientific writing.
- 3 Aslanova, F. (2022). COVID-19 pandemiyasının təhsil sisteminə təsirinin təhlili. *Tikintinin iqtisadiyyatı və menecment*. №2 (19), səh.208-213.
- 4 Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. University of Michigan Press.

- ⁵ Brillouin, L. (2006). Nauchnaya neopredelennost' i informatsiya (2-ye izd.). KomKniga. Buzsaki, G. (2019). The brain from inside out. Oxford University Press.
- ⁶ Chalmers, D. (1995). Facing up to the problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2(3), 200–219.
- ⁷ Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field.
- ⁸ Drucker, P. (2004). Zadachi menedzhmenta v XXI veke. Vil'yams.
- ⁹ Eco, U. (1989). The open work. Harvard University Press.
- ¹⁰ Eco, U. (1990). The limits of interpretation. Indiana University Press.
- ¹¹ Fredkin, E. (2003). An introduction to digital philosophy. *International Journal of Theoretical Physics*, 42(2).
- ¹² Gibson, J., Ivancevich, D., & Donnelly, J. (2000). Organizatsii: povedeniye, struktura, protsessy. INFRA-M.
- ¹³ Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep learning. MIT Press.
- ¹⁴ Groys, B. (2002). On the new. MIT Press.
- ¹⁵ ISO. (2010). ISO 26000:2010. Guidance on social responsibility.
- ¹⁶ Mammadov, N. (2021). "Covid-19 pandemiyası şəraitində Bakı Slavyan Universitetində məsafədən tədrisin təşkili təcrübəsi" // "Ümummilli lider Heydər Əliyevin anadan olmasının 98-ci ildönümünə həsr olunmuş Azərbaycanşünaslığın aktual problemləri" adlı XII Beynəlxalq Elmi Konfrans. Bakı Slavyan Universiteti, Bakı, 30 aprel, səh.405–409.
- ¹⁷ Mamedsade, I., & Dadashova, S. (2023). O filosofii iskusstvennogo intellekta i nauchnoy revolyutsii. *Voprosy filosofii*, (4), 206–215.
- ¹⁸ Metzinger, T. (2003). Being no one: The self-model theory of subjectivity. MIT Press.
- ¹⁹ Müller, V.C. (2023). Ethics of artificial intelligence and robotics. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2023 ed.).
- ²⁰ Ortiz, S. (2023). The best AI art generators: DALL-E 2 and fun alternatives to try.
- ²¹ Polak, F. (1973). The image of the future (E. Boulding, Trans.). Elsevier.
- ²² Rind, M., & Əliyev, P. Pedaqoji Universitetin Xəbərləri. Humanitar, ictimai və pedaqoji-psixoloji elmlər seriyası –2023, C.71, №4, s. 163-173.
- ²³ Rubin, J. (2024). 4 things to know about AI's murky ethics. Education Week.
- ²⁴ Ruiz, P., & Fusco, J. (2023). Glossary of artificial intelligence terms for educators. Educator CIRCLS Blog.
- ²⁵ Russell, S.J., & Norvig, P. (2020). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson.
- ²⁶ Styopin, V. (1994). Filosofiya i obrazy budushchego. *Voprosy filosofii*, (6), 10–21.
- ²⁷ Styopin, V. (2006). Filosofiya nauki. Obshchiye problemy.
- ²⁸ Zirpoli, C. T. (2023). Generative artificial intelligence and copyright law.
- ²⁹ <https://www.trend.az/business/it/3123204.html>

ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ SÜNİ İNTELLEKT: TƏDRİSİN SƏMƏRƏLİLİYİNİN ARTIRILMASI YOLLARI

TƏHMİNƏ ƏSGƏROVA

Bakı Slavyan Universitetinin Azərbaycan ədəbiyyatı kafedrasının baş müəllimi. E-mail: tahminasgerova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1864-6689>

Məqaləyə istinad:

Əsgərova T. (2026). Ədəbiyyat dərslərində süni intellekt: tədrisin səmərəliliyinin artırılması yolları. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 53–60

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1013

ANNOTASIYA

Məqalədə süni intellektin (Sİ) məktəblərdə ədəbiyyatın tədrisinə inteqrasiyası və öyrənmə prosesinin səmərəliliyini artırmaq potensialı təhlil olunur. Qeyd edilir ki, Sİ təhsil sahəsində yeni imkanlar yaradaraq, ədəbi mətnlərin daha dərinə qavranılmasına, şagirdlərin fərdi öyrənmə tərzlərinə uyğunlaşmasına və interaktiv dərslər mühitinin formalaşmasına kömək edir. Ənənəvi tədris metodlarının bəzi məhdudiyyətlərini aradan qaldıran Sİ vasitəsilə müəllimlər fərdiləşdirilmiş təlim, adaptiv öyrənmə, mətn təhlili, vizuallaşdırma və avtomatlaşdırılmış qiymətləndirmə kimi müxtəlif texnologiyalardan yararlanırlar. Məqalədə konkret nümunələr – Mirzə Ələkbər Sabirin əsərlərinin semantik təhlili, İsa Hüseynovun “Zəhər” hekayəsindəki obrazların vizual təsviri, “Dəli Kür” əsərinin müzakirəsinə Sİ moderatorunun cəlb edilməsi və s. kimi innovativ yanaşmalar təqdim olunur. Sİ-nin etik və texniki problemləri, bu texnologiyadan sui-istifadənin şagirdlərin tənqidi təfəkkür bacarıqlarını zəiflədə biləcəyi vurğulanır. Azərbaycan təhsil sistemində Sİ-nin tətbiqi ilə bağlı mövcud çətinliklər – texnoloji infrastrukturun zəifliyi, müəllimlərin rəqəmsal savadlılığının yetərsizliyi və Azərbaycan dilində platforma dəstəyinin məhdudluğu da qeyd olunur. Məqalə “Süni İntellekt Strategiyası (2025–2028)” kimi normativ sənədlərə əsaslanaraq gələcəkdə bu sahədə aparılacaq təkmilləşdirmələrin zəruriliyini vurğulayır. Ümumilikdə, süni intellekt ədəbiyyatın dərinədən öyrənilməsində müəllimin əvəzicisi yox, tamamlayıcısı kimi çıxış etməlidir. Sİ-nin məqsədli, balanslı və etik çərçivədə istifadəsi şagirdlərin həm biliyini, həm də yaradıcı və analitik düşünmə qabiliyyətini inkişaf etdirə bilər.

Açar sözlər: Süni intellektin inteqrasiyası, ədəbiyyat, təlimin səmərəliliyi, tənqidi təfəkkür, etik aspektlər.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 23.06.2025

Qəbul edilib: 04.11.2025

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LITERATURE CLASSES: WAYS TO ENHANCE TEACHING EFFECTIVENESS

TAHMINA ASGAROVA

Senior Lecturer, Department of Azerbaijani Literature, Baku Slavic University. E-mail: tahminasgerova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1864-6689>

To cite this article:

Asgarova T. (2026). Artificial Intelligence in Literature Classes: Ways to Enhance Teaching Effectiveness. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue 1, pp. 53–60

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1013

ABSTRACT

This article examines the integration of artificial intelligence (AI) into literature education in schools and its potential to enhance the effectiveness of the learning process. It highlights how AI creates new opportunities in education by enabling a deeper understanding of literary texts, adapting instruction to students' individual learning styles, and fostering an interactive classroom environment. By overcoming certain limitations of traditional teaching methods, AI allows teachers to benefit from a range of digital tools, such as personalized instruction, adaptive learning systems, automated literary text analysis, visualization, and automated assessment. The article presents innovative approaches through concrete examples, including the semantic analysis of M.A. Sabir's works, the visual representation of characters in Isa Huseynov's short story "Poison," and the involvement of an AI moderator in discussions of the novel "Crazy Kura." It also draws attention to the ethical and technical challenges associated with AI, emphasizing that the uncritical or excessive use of this technology may weaken students' critical thinking skills. Current challenges related to AI implementation in the Azerbaijani education system are noted, including insufficient technological infrastructure, limited digital literacy among teachers, and inadequate platform support in the Azerbaijani language. Referring to normative documents such as the Artificial Intelligence Strategy (2025–2028), the article underscores the need for systematic policy development and institutional support in this field. Overall, AI should serve as a supportive tool for teachers in the in-depth study of literature, rather than a substitute for pedagogical expertise. The targeted, balanced, and ethical use of AI can enhance both students' subject knowledge and their creative and analytical thinking abilities.

Keywords: Artificial intelligence integration, literature education, learning effectiveness, critical thinking, ethical considerations.

Article history

Received: 23.06.2025

Accepted: 04.11.2025

GİRİŞ

Bəzi insanlar süni intellekti bəşəriyyətin ən böyük nailiyyəti hesab edir, digərləri isə ən ciddi təhlükə kimi qiymətləndirir. Bu mübahisə müasir dövrün ən aktual etik və sosial məsələlərindən biridir. Süni intellektin nailiyyət və ya təhlükə olub-olmaması onun necə, kim tərəfindən və hansı məqsədlə istifadə olunmasından asılıdır. ABŞ-də təhsilin yenidən qurulmasında liderlərdən olan Achieve Partners şirkətinin idarəedici direktoru Ryan Craig qeyd edir ki, "Süni intellekt insanları əvəz etməyəcək, lakin süni intellektdən istifadə edən insanlar istifadə etməyənləri əvəz edəcək" (Craig, 2023).

Professor Hamlet İsaخانlının fikrincə "Süni intellekt insanı ağır əməkdən qurtarır", lakin o da haqlı olaraq bildirir ki, "Süni intellekt istənilən halda bir cihazdır. Onu insan icad edir, təkmilləşdirir və idarə edirsə, o, insanı necə əvəz edə bilər?" (İsaخانlı, 2024).

Dünya sürətlə rəqəmsal əsrə keçdikcə, süni intellektin təhsil prosesinə inteqrasiyası tədris metodlarında əhəmiyyətli dəyişikliklərə səbəb olub. Süni intellekt həm ümumi, həm də ali təhsil pillələrində mühüm rol oynayır, təhsil alanların müxtəlif ehtiyaclarını qarşılamaq potensialına malikdir və bu da onların akademik inkişafına ciddi təsir göstərir.

Ədəbiyyat dərslərində də əsərlərin süni intellekt əsasında təhlili mətnlərin dərinədən başa düşülməsi üçün yeni imkanlar açır, müxtəlif tarixi dövrlərə aid mövzuları və mədəni xüsusiyyətləri müəyyən etməyə imkan verir. Ədəbiyyatın tədrisinə ənənəvi yanaşma çox vaxt əzbərləmə və xətti təhlildən ibarət olur ki, bu da bəzən şagirdlərin həvəsini azaldır və materialı dərinədən mənimsəmələrinə mane olur. Bu zaman onları cəlb etmək və öyrənməni interaktiv etmək üçün dinamik alətlər təklif edən süni intellekt köməyə gəlir. Süni intellektin ən yaxşı cəhətlərindən biri onun fərdi öyrənmə üsullarına və templərinə uyğunlaşma qabiliyyətidir. Süni intellektlə işləyən platformalar hər bir şagirdin güclü və zəif tərəflərinə uyğunlaşdırılmış şəkildə fərdiləşdirilmiş və effektiv öyrənmə təcrübəsi yarada bilər.

SÜNİ INTELLEKTİN TƏQDİM ETDİYİ İMKANLAR

Süni intellektin imkanları ədəbi əsərlərin dərinliklərinə nüfuz etmək üçün faydalıdır. Ədəbiyyat cəmiyyətin və tarixin əks olunması kimi mürəkkəb mövzular, xarakterlər və süjetlərlə zəngindir. Sİ şagirdlərin materialı qavramasını təkmilləşdirir, həm də tənqidi təfəkkür və ədəbi təhlil bacarıqlarının inkişafına kömək edir, dövrlər üzrə lingvistik dəyişiklikləri müəyyənləşdirir, hətta ədəbiyyatı formalaşdıran sosial-mədəni kontekst haqqında fikir bildirə bilər.

Rəqəmsal əyləncə əsrində şagirdlərin klassik ədəbiyyata maraq göstərməsi get-gedə daha da çətinləşir. Müasir məktəblilər elə bilirlər ki, klassik yazıçıların əsərləri öz aktuallığını artıq itirib, ədəbi qəhrəmanların düşüncələri onların dünyagörüşlərindən uzaqdır. Əsərin formalaşdığı tarixi dövrün tam anlaşılmaması, ərəb, fars dilində olan sözlər onların mətni düzgün qavramasına mane olur. Sİ-nin tərcümə imkanları dil maneələrini aradan qaldıraraq bu ədəbi xəzinələri daha geniş qlobal auditoriya üçün əlçatan edir. Tarixi dövrlərə və yerlərə virtual realıq turları, elektron kitablar, dil öyrənmə proqramları kimi süni intellektlə işləyən multimedia resursları klassik ədəbiyyatı öyrənməyi maraqlı edir.

Süni intellektin aşkar faydalarına baxmayaraq, texnoloji yeniliklər və insan əlaqələrinin qorunması arasında balans yaratmaq vacibdir. İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı (OECD) Təhsil və Bacarıqlar Departamentinin direktoru Andreas Schleicher qeyd edir ki, "Süni intellekt müəllimləri əvəz etməsə də, onların işini şagirdlərin mətnlərlə qarşılıqlı münasibətini zənginləşdirmək baxımından daha da təsirli edir" (Schleicher, 2020).

Müəllimlər Sİ-nin bacarmadığı tənqidi təfəkkür, empatiya və sinif müzakirələrinin inkişafında əvəzsiz rol oynayır. Onlar şagirdləri Azərbaycan ədəbiyyatının emosional və fəlsəfi mənzərəsinə istiqamətləndirirlər. Müəllimin peşəkarlığı sayəsində şagird dərk edə bilər ki, bu ədəbiyyat təkcə bir xalqın keçmişini, hisslərini və düşüncələrini deyil, həm də bəşəriyyətin

ümumi dəyərlərini əks etdirən güclü bir aynadır. Sİ isə buna yalnız yardım edir. Salman Khan ("Khan Academy"nin qurucusu) ədəbiyyat dərslərində müəllimlərin yalnız bilik verən deyil, həm də düşüncəni yönləndirən şəxs kimi rolunu gücləndirə biləcəyini göstərir: "Süni intellekt sayəsində müəllimlər daha çox mentor, bələdçi və ruhlandırıcı rolunda çıxış edə bilirlər" (Khan, 2023).

Qabaqcıl Sİ texnologiyalarının tətbiqi müsbət təhsil nəticələrinə təminat vermir. Sİ-nin akademik mühitə inteqrasiyası ədalətlik, əlçatanlıq və ənənəvi tədris metodlarının inkişaf edən rolu ilə bağlı kritik suallar doğurur. Sİ tərəfindən təmin edilən sürətli məlumat emalı və dərin cavablar ənənəvi öyrənmə metodlarına meydan oxuyur, insan öyrənməsi ilə maşın əsaslı öyrənmə arasındakı fərqlər haqqında suallar yaradır. Məsələn, Sİ məlumatları səmərəli şəkildə emal və təhlil edə bilsə də, insan idrakına xas olan yaradıcılıqdan məhrumdur. İnsanı robotdan fərqləndirən onun arzuları, duyğuları, ümidləridir. Ruhsuz və duyğusuz robot ondan önə keçə bilməz. Tənqidi düşünmə, təhlil və problem həll etmə bacarıqlarının inkişafı şagirdin öyrənmə təcrübəsini formalaşdırmaq üçün vacibdir. Buna görə də müəllimlər onların məlumatları qiymətləndirmək və müstəqil perspektivləri inkişaf etdirmək qabiliyyətini artırmaq üçün sorğusual üsullarına, əməkdaşlıq fəaliyyətlərinə və tapşırıqlara üstünlük verirlər. Bu, süni intellektin inteqrasiyasına balanslı yanaşmanın vacibliyini vurğulayır və onun insanların qarşılıqlı əlaqəsini, eləcə də tənqidi düşünmə bacarıqlarının inkişafını əvəz etməməli, əksinə onları tamamlamalı olduğunu göstərir. Əsas məsələ süni intellektin insanların qarşılıqlı əlaqəsini əvəz etməməsi, əksinə onu dəstəkləyib gücləndirməsidir. Sİ tapşırıqları avtomatlaşdırılsa və məlumatlara əsaslanan anlayışlar təmin etsə də, burada insan empatiyası, yaradıcılığı və nüanslara əsaslanan başadüşülmə yoxdur. Ədəbi əsərlərin öyrənilməsində və dərk edilməsində bu vacib şərtidir. "Qiymətləndirmə və əks-əlaqə üçün Sİ-yə həddən artıq etibar etmək yüksək səviyyəli düşünmək üçün vacib olan mənalı dialoq və düşünmə imkanlarını azalda bilər" (Facione, 2020).

ETİK VƏ TEXNİKİ PROBLEMLƏR

Süni intellektin təhsilə effektiv inteqrasiyası həm texnologiyanın, həm də təlim prosesinin hərtərəfli başa düşülməsini tələb edir. Bu mü-rəkkəbli etik narahatlıqlara səbəb olur. Məsələn, şagirdlər çox vaxt süni intellekt alətlərindən qeyri-dürüst və ya icazəsiz şəkildə sui-istifadə edir, tapşırıqları yerinə yetirmək üçün Sİ tərəfindən yaradılmış məzmunun hazır şəkildə yararlanırlar. Şagirdlərin süni intellekt alətlərindən istifadə edərək plagiat etməsi və ya öz fikirlərini ifadə etmək əvəzinə texnologiyaya güvənməsi onların tənqidi düşünmə bacarıqlarını zəiflədir. Buna görə də süni intellekt alətləri düzgün və məqsədli şəkildə istifadə olunmalıdır. Təhsil müəssisələri süni intellektin tətbiqində etik prinsiplərə riayət etmək və bu problemləri effektiv həll etmək üçün tədrisdə Sİ-nin rolunu və həcmi aydın şəkildə müəyyən etməlidirlər. Məktəbdaxili etik kodeks hazırlanmalı və şagirdlərə bu qaydalar aydın şəkildə izah olunmalıdır. Sİ-dən istifadə zamanı müəllimin rəhbərliyi ilə işləməyə daha çox üstünlük verilməlidir, tapşırıqlar elə tərtib olunmalıdır ki, şəxsi fikir və yaradıcılıq tələb etsin, plagiatın qarşısını alma mexanizmləri tərtib olunmalıdır və s.

Azərbaycan təhsil sistemində süni intellektdən istifadənin bəzi üstünlükləri olsa da, onun tətbiqi bir sıra çətinlik və problemlərlə də müşayiət olunur. Bəzi süni intellekt platformalarının Azərbaycan dilində tam dəstəklənməməsi müəllim və şagirdlər üçün maneə yaradır. Bir çox beynəlxalq Sİ platformaları Azərbaycan dilini ya tanımır, ya da zəif tanıyır. Xüsusilə də tərcümə, yazılı təhlil, səsləndirmə funksiyaları zəifdir. Buna görə də şagirdlərin dil və məzmun baxımından dəqiq cavab alması çətinləşir. Bu problemin həlli məqsədilə Azərbaycan dilində dəstəklənən Sİ alətlərinin yaradılması və texniki dəstək sistemlərinin qurulması zəruridir. Çətinliklərə ümumtəhsil məktəblərində kompüterlərin sayının az olması və müəllimlərin rəqəmsal savadlılıq səviyyəsi də daxildir.

Son dövrlərdə süni intellektin təhsildə istifadəsi ilə bağlı yerli və beynəlxalq səviyyədə

normativ tənzimləmələr gündəmdədir. Azərbaycan da bu istiqamətdə ilkin addımlar atılır. "Azərbaycan Respublikasının 2025–2028-ci illər üçün süni intellekt Strategiyası"nın təsdiq edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamında deyilir: "Kadr hazırlığı və bacarıqların inkişafı istiqamətində isə süni intellekt sahəsində ixtisaslaşmış mütəxəssislərin hazırlanması üçün təlim və elmi proqramların genişləndirilməsi, ali təhsil müəssisələrində süni intellekt üzrə yeni tədris proqramlarının hazırlanması nəzərdə tutulur"¹.

PLATFORMALAR VƏ SITUASIYALAR ÜZRƏ INTEQRASIYA NÜMUNƏLƏRİ

Süni intellekt inkişaf etdikcə ədəbiyyatın tədrisində tətbiqi imkanları daha da genişlənir. Süni intellektin məktəbdə ədəbiyyatın tədrisinə inteqrasiyası təlimin effektivliyini artıran bir çox alət və texnologiyaların yaranmasına səbəb olub. Ədəbiyyat dərslərində *ChatGPT* (inşa yazıları, sual-cavab, təhlil), *Canva + AI* (ədəbi vizual layihələr yaratmaq), *Quizlet* (test və kart sistemi), *DeepL / Google Translate* (tərcümə dəstəyi) süni intellekt alətlərindən istifadə etmək mümkündür.

Bu alətlər öyrənməni fərdiləşdirmək, fikirlər əldə etmək və şagirdləri innovativ fəaliyyətlərə cəlb etmək üçün Sİ-nin gücündən istifadə edir. Aşağıda süni intellektdən istifadə edərək ədəbiyyatı öyrətmək üçün məktəblərdə istifadə alətlərinə və yollarına aid nümunələr verilib:

Adaptiv öyrənmə platformaları. Bu platformalar hər bir şagirdin uğurları, bilik səviyyəsi və təkmilləşdirilməli olan sahələr əsasında təlim materiallarını seçir. "Süni intellekt ənənəvi tədris formalarını sarsıdır və müəllimlərə tələbələrin ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmış fərdi yanaşma imkanı yaradır" (Craig, 2023). Azərbaycan ədəbiyyatı kontekstində bu platformalar fərdi öyrənmə səviyyəsinə uyğun olaraq tapşırıqları və testləri tənzimləyərək, hər bir şagird üçün optimal öyrənmə tempini təmin edə bilər.

Məsələn, Sİ platformasında şagirdlərə fərqli çətinlik dərəcəsində suallar təqdim olunur. Əgər bir şagird "Aldanmış kəvakib" əsərinin məzmununu yaxşı başa düşürsə, sistem ona mətnin fəlsəfi və sosial kontekstinə dair dərin təhlil sualları təqdim edir. Digər bir şagird isə süjetin əsas xətlərində çətinlik çəkirsə, sistem ona qrafik sxemlərlə süjet xətlərini izah edən video dərslər və sadələşdirilmiş test tapşırıqları təqdim edir. Sİ şagirdlərin cavablarını təhlil edib onlara fərdi tapşırıq verir.

Virtual müzakirə moderatorları. Süni intellektlə təchiz edilmiş müzakirə moderatorları ədəbi əsərlərin onlayn müzakirələrini asanlaşdırır. Bu alətlər şagirdlərə suallar və lazımı məlumatı verərək, hətta materialın düşünülmüş təhlilini təmin etmək üçün müzakirələr apara bilər. Bu cür süni intellekt moderatorları şagirdlərin diqqətini mövzuya yönəldir, təhlil bacarığını gücləndirir və fərqli yanaşmalara qarşı açıq olmağa təşviq edir. Bundan başqa, müəllim üçün də yükü azaldır və müzakirənin strukturlaşdırılmasına yardımçı olur. Məsələn, 11-ci sinifdə İsmayıl Şıxlının "Dəli Kür" romanı müzakirə olunur. Müəllim şagirdləri üç qrupa bölür və Zoom platformasında Sİ əsaslı müzakirə moderatoru (məsələn, təhsil üçün uyğunlaşdırılmış bir ChatGPT botu) ilə birlikdə interaktiv debat təşkil edir. Sistem sırayla söz verir, cavabları qeyd edir və davamlı olaraq əlavə suallar təqdim edir. Bu, ümumi iştirak səviyyəsini əhəmiyyətli dərəcədə yüksəldir. Müəllim isə müzakirənin idarə edilməsinə deyil, şagirdlərin cavablarının keyfiyyətinin izlənməsinə yönəli bilər ki, bu da tədris prosesinin ümumi səmərəliliyini artırır.

Vizuallaşdırma və multimedia. Süni intellektlə işləyən vizuallaşdırma alətləri, multimedia resursları, audio yazılar, əyani vəsaitlər, hətta virtual realıq komponentləri şagirdlərin ədəbi əsərləri dərk etməsinin səviyyəsini artırır. Bu cür texnologiyaların istifadəsi şagirdlərin yalnız oxumaqla deyil, hissetmə, görmə və interaktiv şəkildə təhlil etmə bacarıqlarını da inkişaf etdirir. Məsələn, XIX əsr Azərbaycan

¹ "Azərbaycan Respublikasının 2025–2028-ci illər üçün süni intellekt Strategiyası"nın təsdiq edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı.

ədəbiyyatına aid bir əsəri öyrənərkən, şagird süni intellektlə yaradılmış virtual realıq vasitəsilə həmin dövrün məkan və mühitinə – məsələn, Seyid Əzim Şirvaninin yaşayıb-yaratdığı Şamaxıya – vizual-audio immersiv bir səfər edə bilər. Bu vizuallaşdırma şagirdlərin obrazları və mühitin ruhunu daha dərinlən hiss etməsinə imkan yaradır.

Mətni vizuallaşdırmaqda şagirdlərə kömək etmək üçün süni intellektdən istifadə etməyin ən yaxşı yolu mətnin bir hissəsini Sİ platformasına köçürmək və onun hansı görüntünü yaratdığını görməkdir. Kopyalama/yapışdırma strategiyası hadisələrin baş verdiyi məkanın və ya personajın təsviri üçün istifadə edilə bilər. Məsələn, İsa Hüseynovun “Zəhər” hekayəsi tədris olunarkən Mirqasım və Daşdəmir obrazlarının xüsusiyyətlərini yazsaq, Sİ ədəbi qəhrəmanın zahiri görkəmini ətraflı öyrənməyə imkan verəcək.

Mirqasım obrazı:

- *Yaş:* 60-65.
- *Bədən quruluşu:* güclü, pəhləvan cüssəli.



Sİ-də Mirqasım

• *Üz cizgiləri:* günəşdən qaralmış, dərin qırıqlı, kədər və zəhmətin izləri üzündə aydın görünür.

• *Geyimi:* qış da olsa, yay da olsa, qalın geyim; qəhvəyi-qara köhnə pləş, qara çəkmələr, başında papaq.

- Əlində kiçik vedrə, yanında at – Göy Ürgə.
- *Fon:* payız meşəsi

Daşdəmir obrazı:

• *Yaş:* təxminən 50.

• *Bədən quruluşu:* qısa, kök, kobud görkəmli.

• *Üz cizgiləri:* tüklü, sərt baxışlı, qara topa-saqal.

• Üzündə istehzal gülüş.

• *Geyimi:* gödəkcə, iri çəkmələr, əlləri cibində, özündən razı duruş.

• *Fon:* meşə ətrafı, Mirqasımın qarşısında durub ona lağ edən vəziyyətdə.

Süni intellektin məşhur əsərlərin qəhrəmanlarını necə gördüyü uşaqlar üçün maraqlıdır. Sınıfdə fəaliyyətin bu formatı uşaqlara fantaziya



Sİ-də Daşdəmir

qurmağa, ənənəvi təhlildən kənara çıxmağa və ədəbi əsərlə daha dərindən marqlanmağa imkan verir.

Şagird əvvəlcə mətni oxuyur, sonra oxuduğuna əsaslanaraq öz təsvirini yaratmaqla dərsi daha dərindən başa düşür. Bu, fərdi və ya sinfin birlikdə işləməsi şəklində həyata keçirilə bilər. Müəllim öz təkliflərini də verə bilər. Məsələn, "Bir personajın şəklini yaradın. Hadisələrin baş verdiyi zaman və dövrü, obrazın xarakterini, şəxsiyyətini əks etdirən fikirlər əlavə edərək təsviri təkmilləşdirin" və s.

Dil öyrənmə. Bu cür süni intellekt əsaslı proqramlar yalnız dilin strukturunu deyil, həm də ədəbi-estetik dəyərləri öyrətmək, mədəniyyətlə tanışlıq yaratmaq baxımından böyük əhəmiyyət daşıyır. Beləliklə, dil öyrənmə prosesi təkcə qrammatika ilə məhdudlaşmır, ədəbiyyat vasitəsilə integrativ və kontekstual öyrənməyə çevrilir. Məsələn, süni intellekt proqramında qrammatika, lüğət, tələffüz modulları əsasında əsərdəki feillər müəyyən edilir, onların zaman və şəxs formasına görə morfoloji təhlili aparılır, bəzi sözlər kontekstə uyğun şəkildə izah edilir və sinonimləri verilir, şagird əsərdən seçilmiş sətirləri oxuyur, süni intellekt isə tələffüzünü qiymətləndirir və s.

Mətn təhlili alətləri. Süni intellektlə işləyən mətn təhlili alətləri şagirdlərə ədəbi əsərləri anlamağa: mətnlərdə mövzuları, motivləri, xarakter münasibətlərini və mədəni istinadları müəyyən etməyə kömək edir. "Süni intellekt bizə mətnləri sadəcə oxumağı deyil, onları başa düşməyi və onların üzərində düşünməyi öyrədən bilər" (Tegmark, 2017).

Məsələn, Sİ sisteminə "Hophopnamə"-dən bir satirik şeir daxil edilir və dərin semantik analiz aparılır. Sistem əsərdəki fəlsəfi nüansları vurğulayır və şagirdlərdən bu nüanslar üzrə mövqe tutmaları istənilir. Yaxud Sİ platforması Sabirin "Əkinçi" şeirini semantik analiz edir. Sistem əsas ideyanı avtomatik olaraq təqdim edir. Şagirdlər təqdim edilən nəticələrlə öz düşüncələrini müqayisə edirlər. Şeirin avtomatik təhlili göstərir ki, şagirdlər müəllim yönləndirməsi olmadan əsas ideyanı müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirdilərsə, Sİ sisteminin təqdim etdiyi nəticələr şagirdlərə ideyanı daha dəqiq ayırd

etməyə kömək edir. Tədris praktikasında aparılan kiçik qrup müqayisələri göstərir: Sİ-də analiz aparan qruplar əsərdəki ideya və satirik hədəfləri 15–20% daha yüksək dəqiqliklə ifadə edə biliblər. Bu alətlər həmçinin şagirdlərin "mətnaltı mənanı" anlama bacarığının inkişafına təsir göstərir, onlar mətnlə daha dərin əlaqə qurur və tənqidi düşünmə göstəriciləri yüksəlir, təhlil bacarıqları daha sürətli formalaşır.

Tərcümə alətləri. Süni intellektlə işləyən tərcümə alətləri şagirdlərə ədəbi mətnlərdə işlədilən əcnəbi sözləri anlamağa kömək edir. Bu alətlər dil öyrənməyi əvəz etməsə də, başa düşməyə kömək etmək üçün sürətli tərcümə və kontekst təmin edə bilər. Məsələn, klassik ədəbiyyatda ərəb və fars mənşəli sözlər geniş istifadə olunub. Bu sözlər müasir şagirdlər üçün çətin anlaşıla bilər. Süni intellektlə işləyən tərcümə alətləri bu sözləri avtomatik tərcümə etməklə yanaşı, onların kontekst içindəki mənasını da izah edə bilər. Məsələn, "ərbab" sözünü tərcümə aləti "ağa, sahib" kimi izah etməklə yanaşı, şeirdə bu sözün rəmzi olaraq hökmran sinfi təmsil etdiyini də göstərə bilər. Bu, şagirdlərə həm mətnin dilini, həm də ideya-məzmununu daha dərindən anlamağa imkan verir.

Elektron kitabxanalar və arxivlər. Süni intellekt Azərbaycan ədəbi əsərlərinin elektron kitabxanalarının və arxivlərinin yaradılmasına kömək edə bilər. Bu platformalar şagirdləri əsərlər və müəlliflərlə bağlı zəngin resurslarla təmin edə bilər. Məsələn, şagird satira mövzusunı axtarırsa, sistem onu avtomatik olaraq Sabirin "Hophopnamə"sindəki satirik şeirlərə yönləndirir. Səsli və görüntülü kitabxanalar vasitəsi ilə "Dəli Kür" romanının əsas hadisələri vizual xəritədə göstərilir, hadisələrin ardıcılığı təhlil edilir, "Anamın kitabı" əsərinin dialoqları səsli oxu ilə təqdim olunur və s.

Avtomatlaşdırılmış qiymətləndirmə. Süni intellekt testlərin, esselərin və tapşırıqların qiymətləndirilməsini avtomatlaşdırma bilər. Bu, müəllimlərin vaxta qənaət etmələrinə kömək edir. Məsələn, ədəbiyyat dərində şagirdlərə "M.Ə.Sabirin satirik üslubunu izah edən esse yazın" tapşırığı verilib. Müəllim əl ilə esseləri qiymətləndirməkdə çətinlik çəkir. Süni intellekt

əsaslı proqram şagirdlərin yazdıqları esseləri qrammatika, məntiqi struktur, əsas mövzuya uyğunluq və sitatların düzgünlüyü kimi kriteriyalar üzrə avtomatik təhlil edir və ilkin qiymət verir. Sonra müəllim bu qiymətlərlə tanış olub lazım gəldikdə əlavələr edə bilər. Bu yanaşma müəllimlərin vaxtına qənaət edir, həm də qiymətləndirmənin obyektivliyini artırır. Bu tip avtomatlaşdırma həm testlərdə, həm də yazılı tapşırıqlarda faydalıdır. "Süni intellekt texnologiyaları ədəbiyyat və dil dərslərində məzmunun avtomatlaşdırılmış təhlili, tərcüməsi və şagird reaksiyalarının təhlili üçün yeni imkanlar açır" (UNESCO, 2021).

Tövsiyə sistemləri. Süni intellektlə işləyən tövsiyə sistemləri şagirdin maraq dairəsinə və yaşına uyğun əlavə oxu materiallarını, fərqli müəlliflərin mövzu ilə bağlı əsərlərini təklif edə və yeni biliklər axtarmağa təşviq edə bilər. Məsələn, şagirdin satirik ədəbiyyata, ictimai ədalət mövzusunda marağı varsa, süni intellekt ona Mirzə Ələkbər Sabirin şeirləri ilə yanaşı Q.B.Zakirin və S.Ə.Şirvaninin əsərini də təklif edə bilər. Beləcə, o, müxtəlif müəlliflərin eyni mövzuya fərqli baxışlarını müqayisə etməyə təşviq olunur.

Qeyd etmək vacibdir ki, bu alətlər dəyərli dəstək versə də, təhsil sisteminə düşünülmüş şəkildə inteqrasiya olunmalıdır. Ədəbiyyat dərslərində öyrənilməsi vacib olan tənqidi təfəkkürün, empatiyanın və mədəni anlayışın inkişafı üçün müəllimin rəhbərliyi və şərh vacib olaraq qalır.

NƏTİCƏ

Nəticə olaraq qeyd etmək olar ki, süni intellektin ədəbiyyat dərslərinə inteqrasiyası təlim prosesini daha da interaktivləşdirir, fərdiləşdirir və səmərəli vəziyyətə gətirir. Sİ vasitəsilə ədəbi mətnlərin dərin təhlilini aparmaq, şagirdlərin marağını artırmaq, vizual və semantik yanaşmalarla öyrənməni asanlaşdırmaq mümkündür. Lakin bu texnologiyaların uğurlu tətbiqi yalnız texniki yeniliklərlə deyil, eyni zamanda pedaqoji və etik yanaşmalarla da birbaşa əlaqəlidir. Müəllim yenə də mərkəzi fiqur olaraq

qalmalı, Sİ isə onun fəaliyyətini dəstəkləyən və tamamlayan vasitə kimi çıxış etməlidir.

Süni intellektdən istifadənin təhlükə yaratmaması üçün onun təhsildə tətbiqində balanslı və məsuliyyətli yanaşma vacibdir. Etik prinsiplərə riayət edilməli, müəllim və şagirdlərin bu texnologiyadan düzgün istifadə bacarıqları formalaşdırılmalıdır. Azərbaycan təhsil sistemində Sİ-nin geniş tətbiqi üçün infrastrukturun gücləndirilməsi, müəllimlərin rəqəmsal savadlılığının artırılması və Azərbaycan dilinə uyğunlaşdırılmış Sİ alətlərinin inkişafı zəruridir. Beləliklə, süni intellekt ənənəvi təhsil dəyərlərini qoruyaraq, ədəbiyyat dərslərində daha dərin, yaradıcı və anlamlı öyrənmə təcrübələrinin qurulmasına xidmət edə bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ "Azərbaycan Respublikasının 2025–2028-ci illər üçün süni intellekt Strategiyası"nın təsdiq edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı
<https://president.az/az/articles/view/68365>
- ² Craig, R. (2023). "AI and the Future of Education", in: EdTech Digest.
- ³ Facione, P.A. (2020). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment. <https://insightassessment.com/unlock-resources/>
- ⁴ İsaخانlı, H.A. (2024). Süni intellekt insanı ağır əməkdən qurtarır. Kəsp qəzeti, N22, 8-9.
- ⁵ Khan, S. (2024). "Brave New Education". Penguin Publishing Group, 2024, M05, 14-272 pages.
- ⁶ Schleicher, A. (2020). "Artificial Intelligence in Education: Promises and Pitfalls", OECD Publishing. Education Working Paper No. 218.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/04/trustworthy-artificial-intelligence-ai-in-education_f1a7c415/a6c90fa9-en.pdf
- ⁷ Süni intellekt və problemlər.
<https://muallim.edu.az/news/suni-intellekt-ve-problemler-677e718227c47b17361a59a4>
- ⁸ Tegmark, M. (2017). "Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence". Alfred A. Knopf, 2017 - 364 pages New York Times Best Seller
- ⁹ UNESCO. (2021). "AI and Education: Guidance for Policy-makers". <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

UNİVERSİTET MÜƏLLİMİNİN FƏALİYYƏTİNİ ƏKS ETDİRƏN AKADEMİK İNDEKSİN HESABLANMASI ÜÇÜN “NEURO-FUZZY” YANAŞMASI

MİSİR MƏRDANOV, fizika-riyaziyyat elmləri doktoru, professor, AMEA-nın müxbir üzvü. E-mail: misirmardanov@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0003-3901-0719>

ELÇİN ƏLİYEV, texnika elmləri doktoru, professor. AR Elm və Təhsil Nazirliyi İdarəetmə Sistemləri İnstitutu. E-mail: elchin@sinam.net
<https://orcid.org/0000-0002-7987-2674>

ƏBÜLFƏT RƏHMANOV, direktor, SINAM MMC. E-mail: abulfat@sinam.net
<https://orcid.org/0000-0002-2982-5925>

XANMURAD ABDULLAYEV, texnika üzrə fəlsəfə doktoru, AR Elm və Təhsil Nazirliyi İdarəetmə Sistemləri İnstitutu.
E-mail: khanmurad.abdullayev@sinam.net
<https://orcid.org/0000-0002-0095-3114>

Məqaləyə istinad:

Mərdanov M., Əliyev E.,
Rəhmanov Ə., Abdullayev X. (2026).
Universitet müəlliminin fəaliyyətini
əks etdirən akademik indeksin
hesablanması üçün “neuro-fuzzy”
yanaşması. *Azərbaycan məktəbi*.
№ 1 (714), səh. 61–76

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1017

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 03.09.2025

Qəbul edilib: 12.11.2025

ANNOTASIYA

Universitet müəlliminin fəaliyyət keyfiyyətinin monitorinqi təhsilin keyfiyyətinin idarə olunması probleminin ümumi çərçivəsində mürəkkəb və vacib məsələlərdən biridir. Müəllimin fəaliyyəti çoxşaxəlidir. Rəsmi hesabatlarla görə, bu fəaliyyətə tədris, tədris-metodik, elmi-tədqiqat, təşkilati və ictimai işlər, habelə tərbiyə işləri daxildir və bunlar attestasiya zamanı kompleks şəkildə qiymətləndirilir. Universitet müəllimlərinin fəaliyyət keyfiyyətinin artırılmasının effektiv vasitəsi əsas fəaliyyət növləri üzrə (hesabat dövrü ərzində - semestr, tədris ili və ya əmək müqaviləsinin qüvvədə olduğu müddət) akademik fəaliyyətin qiymətləndirilməsidir. Məqalədə müəllim fəaliyyətinin çoxşaxəli qiymətləndirilməsi üçün “neuro-fuzzy” analiz üsullarının və ekspert qiymətləndirmələrinin tətbiqinə əsaslanan metodologiya təklif edilir. Müəllimlərin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsində bu yanaşma universitetdə Boloniya biznes təhsil prosesinə analitik və informasiya dəstəyi verən EMPRO sisteminə inteqrasiya olunmuş uyğun bir seçim vasitəsilə həyata keçirilir.

Açar sözlər: Akademik indeks, ekspert qiymətləndirməsi, qeyri-səlis çoxluq, qeyri-səlis çıxarış sistemi, neyron şəbəkə modeli.

NEURO-FUZZY APPROACH TO CALCULATING THE ACADEMIC INDEX REFLECTING UNIVERSITY LECTURER PERFORMANCE

MISIR MARDANOV, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Azerbaijan National Academy of Sciences. E-mail: misirmardanov@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0003-3901-0719>

ELCHIN ALIYEV, Doctor of Technical Sciences, Professor, Institute of Control Systems, Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: elchin@sinam.net
<https://orcid.org/0000-0002-7987-2674>

ABULFAT RAHMANOV, Director, SINAM Ltd. E-mail: abulfat@sinam.net
<https://orcid.org/0000-0002-2982-5925>

KHANMURAD ABDULLAYEV, Doctor of Philosophy in Technology, Institute of Control Systems, Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: khanmurad.abdullayev@sinam.net
<https://orcid.org/0000-0002-0095-3114>

To cite this article:

Mardanov M., Aliyev E., Rahmanov A., Abdullayev K. (2026). Neuro-Fuzzy Approach to Calculating the Academic Index Reflecting University Lecturer Performance. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 61–76

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1017

Article history

Received: 03.09.2025

Accepted: 12.11.2025

ABSTRACT

Monitoring the quality of performance of university instructors is one of the most complex and significant challenges within the general framework of higher education quality management. The activities of a university instructor are multidimensional. According to official reports, these activities include teaching, teaching-methodological work, scientific research, organizational and public duties, as well as tutorial work, all of which are subject to comprehensive evaluation during attestation. An effective means of improving the quality of academic performance of university instructors is the systematic evaluation of their academic activities across the main areas of professional responsibility within a defined reporting period, such as a semester, an academic year, or the term of an employment contract. This article proposes a methodology based on the application of neuro-fuzzy analysis techniques and expert evaluation methods for the multicriteria assessment of instructor performance. In evaluating instructors' activities, this approach is implemented through an appropriately designed selection mechanism integrated into the EMPRO information system, which provides analytical and informational support for the Bologna-compliant business education process at the university.

Keywords: Academic index, expert assessment, fuzzy sets, fuzzy inference system, neural network model.

GİRİŞ

Müxtəlif Qərarların Dəstəklənməsi Sistemlərinin (QDS) (Andreychikov, Andreychikova, 2000) inkişafı nəticəsində standartlaşdırma idarəetmənin müxtəlif sahələrində, o cümlədən idarəetmənin ümumi prinsipləri və təhsil prosesinin vahid strukturu ilə fərqlənən Boloniya təhsil sistemi çərçivəsində müəyyənəddici amilə çevrilib. Boloniya prosesi çərçivəsində təhsil xidmətlərinin göstərilməsi yalnız ona qoyulan müvafiq tələblərin unifikasiyasından sonra bütün Avropa məkanında kütləvi bir hadisəyə çevrilir. Universitetlərdə QDS böyük həcmdə akademik informasiyanı toplayan, saxlayan və analiz edən, bununla da biznes-təhsil prosesi çərçivəsində təşkilati qərarların qəbul olunmasını asanlaşdıran kompüter əsaslı qərar qəbulətməni dəstəkləyən sistemdir.

SINAM MMC informasiya texnologiyaları şirkəti bu cür QDS-i Elektron Təhsil İdarəetmə Həlli (EMPRO) şəklində hazırlayıb. EMPRO təhsil prosesinin idarə olunması, monitorinqi, sənədləşdirilməsi, hesabatlılığı, təhsil məzmununun çatdırılması və təhsilə nəzarət alətlərini özündə birləşdirən tətbiqi proqramdır. Bu sistem, əsasən, təhsil müəssisələri üçün nəzərdə tutulub, lakin korporativ təlim, attestasiya və sertifikatlaşdırma vasitəsi kimi müəssisələr üçün də maraqlı ola bilər. EMPRO müasir təhsil prosesinin təşkili, təlim proqramlarının hazırlanması, təhsilin məzmununun idarə olunması, bilik səviyyəsinin monitorinqi, fəaliyyətlərin və nəticələrin izlənilməsi, təhsil fəaliyyətlərinin idarə olunması, zəruri hesabatların hazırlanması, məsafədən dərslərin keçirilməsi və fəaliyyətin təmin olunması üçün nəzərdə tutulmuş proqram təminatıdır.

Beləliklə, EMPRO-nun interaktiv istifadəsi universitet rəhbərliyinə müəllimlərin akademik fəaliyyəti barədə ilkin mənbələrdən bilik formasında faydalı məlumatlar təqdim edə, həmçinin yaranan təşkilati problemlərin həlli üçün biznes modelləri təklif edə bilər.

Bir çox universitetlərdə müəllimlərin çoxşaxəli fəaliyyətinin integrasiya olunmuş qiymətləndirilməsi İnsan resursları (İR) şöbəsi tərəfindən həyata keçirilir. Bu şöbə universitet rəhbərliyi və ekspert icması ilə sıx əməkdaşlıq edərək universitetin akademik heyətinin idarə olunmasına dair ixtisaslaşmış funksiyaları yerinə yetirir (Bonczek, Holsapple, Whinston, 2014), yəni insan resurslarının idarə olunmasını həyata keçirir. Adətən, İR meneceri öz subyektiv mülahizələrinə əsaslanır və zehni olaraq özünün üstünlük verdiyi fikirləri formalaşdırır. Menecer müəllimin fəaliyyətinin kəmiyyət xarakteristikalarını qiymətləndirsə belə, onun qiymətləndirməsi yenə də fəzvi xarakter daşıyır, çünki menecer hər zaman keyfiyyət göstəricilərindən istifadə etməyə məcburdur. Bu səbəbdən, universitet müəlliminin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsini kompleks nəticə kimi nəzərə alaraq təklif etdik ki, bu fəaliyyətin hər bir komponenti müvafiq fəzvi cəmlə təsvir olunan linqvistik dəyişən termini şəklində təqdim olunsun (Mardanov, Aliyev, Rzayev, Abdullayev, 2023).

Ekspert-fuzzy paradigmasından çıxış edərək, müəllimin fəaliyyətinin integral qiymətləndirilməsi üçün məqalədə EMPRO sisteminə integrasiya olunmuş analitik opsiya (variant) təklif edilir. Bu opsiya universitetdə Boloniya təhsil sistemi üçün informasiya və analitik dəstəyi təmin edir. Təklif olunan yanaşma ekspert qiymətləndirmələrini, alternativlərin çoxmeyarlı (multi-criteria) fuzzı modellərini, eləcə də *qeyri-səlis çıxarış sistemi* (*Fuzzy Inference System*, FIS) əsasında əldə olunmuş məhsulların bazasında formalaşdırılan neural-fuzzy (hibrid) modelləşdirmə sistemini birləşdirir.

MƏSƏLƏNİN QOYULUŞU

Təklif olunan ali təhsil müəssisələri müəllimlərinin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi prosedurlarının adekvatlığı bir sıra amillərdən asılıdır, o cümlədən: qiymətləndirmə meyarlarının çəkilərinin müəyyən edilməsi; hər bir meyar üzrə müəllimlərin fəaliyyəti ilə bağlı konsolidə olunmuş ekspert qiymətləndirmələrinin İnsan resurslarının idarə edilməsi (HRM) şöbəsinin üstünlük şkalasına uyğun şəkildə düzgün təşkil olunması, toplanması və saxlanması; qeyri-səlis çıxarış sisteminin (FIS) tipinə uyğun dil qaydalarının düzgün seçilməsi; keyfiyyət göstəricilərini əks etdirən qeyri-səlis çoxluqları bərpa edən üzvlük funksiyalarının müəyyənəşdirilməsi və s. (Bonczek, Holsapple, Whinston, 2014; Mərdanov, Aliyev, Rzayev, Abdullayev, 2023). Bu əsasda, hər bir göstərici üzrə ekspert qiymətləndirmələri və onların əhəmiyyət dərəcəsi nəzərə alınmaqla müəllimlərin elmi-pedaqoji fəaliyyətinin çoxmeyarlı qiymətləndirilməsi metodologiyasının neyro qeyri-səlis paradigmasında işlənilib hazırlanması məqsədəuyğundur. Bu metodologiya müvafiq analitik nüvəyə malik funksional variant şəklində qurulmalı və müəllimin cari akademik indeksini daxili korporativ rəqabət faktoru kimi hesablamaq imkanına malik olmalıdır.

QEYRİ-SƏLİS ÇIXARIŞ SİSTEMİ VASİTƏSİLƏ MÜƏLLİMLƏRİN FƏALİYYƏTİNİN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ

Universitet müəllimlərinin fəaliyyətinin çoxmeyarlı qiymətləndirilməsi üçün Tennessee Texnologiya Universitetində (ABŞ) hazırlanan və aşağıdakı göstəricilərə əsaslanan meyarlar sistemi istifadə olunub (Bonczek, Holsapple, Whinston, 2014; Mərdanov, Aliyev, Rzayev, Abdullayev, 2023):

- x_1 – pedaqoji effektivlik;
- x_2 – elmi-tədqiqat fəaliyyəti;
- x_3 – xaricdən maliyyələşdirilən tədqiqatlarda iştirak;
- x_4 – tədqiqat layihələri və ixtisaslaşmış tədqiqatlar üzrə texniki hesabatlar;
- x_5 – nümayəndə orqanlarında iştirak;

- x_6 – elmi fəaliyyətlə əlaqəli olmayan ictimai təşkilatlarda təmsilçilik və çıxışlar;
- x_7 – ictimai və dövlət siyasətinə təsir edən orqanlarda təmsilçilik;
- x_8 – bələdiyyə, hökumət və məsləhət orqanlarında, müxtəlif komitələrdə xidmət;
- x_9 – elmi nəşrlərdə işlərin istinad səviyyəsi;
- x_{10} – komitələrdə, komissiyalarda və işçi qruplarında fəaliyyət;
- x_{11} – cari texnoloji məsələlər üzrə məsləhətçilik;
- x_{12} – istehsalatla, işəgötürənlərlə birbaşa əlaqə;
- x_{13} – texnoloji lisenziyalaşdırma, sertifikatlaşdırma və patentlər.

Universitet müəlliminin akademik indeksinin daxili korporativ rəqabət faktoru kimi istifadə olunması təklif edilir. Bu indeksin hesablanma üsullarından biri [2]-də çəkilərlə cəmləmə (weighted summation) düsturu şəklində təqdim olunub:

$$R = \frac{\sum_{i=1}^{13} \alpha_i e_i}{\max_{e_i} \{\sum_{i=1}^{13} \alpha_i e_i\}} \quad (1)$$

Bu düsturda $\alpha_i - x_i$ qiymətləndirmə xüsusiyyətinin spesifik çəkisini ($i=1 \div 13$), e_i isə müəllimin həmin meyar üzrə 10 ballıq şkala üzrə konsolidə olunmuş ekspert qiymətləndirməsini göstərir. İndeks R nə qədər yüksəkdirsə, müəllimin çoxşaxəli fəaliyyəti üzrə uğur göstəricisi də bir o qədər yüksək hesab olunur.

Nümunə olaraq, biz 30 müəllimin a_k ($k=1 \div 30$) fəaliyyətinə dair x_i ($i=1 \div 13$) meyarları üzrə ekspert qiymətləndirmələrini və onlara uyğun [2]-də müəyyənləşdirilmiş çəkiliəri (α_i) seçdik. Bu qiymətləndirmələr və həmin qiymətlər əsasında düstur (1) ilə hesablanmış inteqral indekslər R cədvəl 1-də ümumiləşdirilib.

Yuxarıdakı izahdan və x_i xüsusiyyətlərinin şərhindən aydın olur ki, bu göstəricilər keyfiyyət xarakterli (və ya zəif strukturlaşmış) kateqoriyalardır və onları ən yaxşı qeyri-səlis çoxluqlar təsvir edir. Bu məqsədlə müəllimlər a_k alternativlər kimi qəbul edilərək, $A = \{a_1, a_2, \dots, a_{30}\}$ çoxluğu universal çoxluq kimi seçilib. Qeyri-səlis altçoxluqların mənsubiyyət funksiyası kimi Gauss funksiyası qəbul edilir, burada: e_{ik} – k -cı müəllimin x_i meyarına uyğunluğu üzrə orta ekspert qiyməti; $\sigma_i=5$ isə fuzzifikasiya üçün seçilmiş standart kənarlaşmadır və o bütün hallarda eynidir:

$$\mu_{X_i}(e) = \exp[-(e_{ik} - 10)^2 / \sigma_i^2] \quad (2)$$

Cədvəl 1. Müəllimlərin ekspert qiymətləndirmələri əsasında əldə olunmuş akademik indeksləri

Müəllim	Müəllimin qiymətləndirilməsi meyarı													R
	x ₁	x ₂	x ₃	x ₄	x ₅	x ₆	x ₇	x ₈	x ₉	x ₁₀	x ₁₁	x ₁₂	x ₁₃	
	Qiymətləndirmə meyarlarının çəkilişi $\alpha_i (i=1\div13)$													
	0.134	0.131	0.114	0.093	0.073	0.031	0.037	0.029	0.108	0.048	0.054	0.057	0.0897	
a ₁	0.10	0.12	1.50	2.89	2.95	2.86	5.11	3.28	2.12	2.86	3.01	1.25	4.09	0.209
a ₂	0.91	9.91	4.87	1.81	6.88	1.96	2.76	6.85	1.81	1.67	2.29	4.08	3.61	0.409
a ₃	1.36	7.07	1.73	1.96	1.93	3.78	4.74	7.59	3.16	1.77	6.11	2.15	6.26	0.369
a ₄	1.05	4.32	3.06	4.83	4.64	1.52	2.65	1.25	2.97	1.77	1.85	1.89	1.28	0.284
a ₅	9.19	1.27	6.86	7.35	4.57	8.97	0.09	7.93	2.17	8.79	4.24	2.95	2.69	0.516
a ₆	3.51	2.79	5.40	0.59	2.71	0.70	8.25	0.60	8.04	4.31	3.30	8.79	3.89	0.428
a ₇	8.83	1.44	1.15	0.65	9.83	7.28	3.16	9.62	5.54	1.85	9.02	7.87	7.31	0.534
a ₈	4.62	1.41	9.53	1.56	2.58	7.51	3.93	4.90	9.56	4.49	3.01	2.87	4.78	0.489
a ₉	4.19	9.11	8.56	1.15	4.64	0.46	0.55	1.60	5.48	7.65	7.29	5.05	7.69	0.576
a ₁₀	2.94	2.09	4.12	2.89	3.83	6.39	8.34	4.76	8.53	4.11	9.85	3.09	6.06	0.485
a ₁₁	8.39	6.19	2.18	6.81	3.52	2.51	8.46	4.85	1.93	2.60	7.06	4.25	1.25	0.482
a ₁₂	0.01	4.69	5.74	2.71	1.24	2.22	2.98	1.33	6.92	0.30	6.44	4.51	2.34	0.352
a ₁₃	2.93	1.23	7.55	5.58	7.63	2.31	2.55	8.51	2.71	1.21	6.06	5.46	0.15	0.402
a ₁₄	6.79	5.85	1.72	0.31	8.90	8.61	9.83	2.59	6.73	6.78	9.91	3.62	6.74	0.583
a ₁₅	2.28	9.25	5.75	8.47	5.45	0.61	8.82	0.31	8.80	7.01	1.64	8.16	0.90	0.581
a ₁₆	2.55	7.48	8.44	5.20	8.73	4.30	9.55	1.75	7.41	0.00	7.61	4.54	1.73	0.574
a ₁₇	9.94	2.55	7.98	1.98	6.12	5.55	4.80	8.49	6.54	2.45	2.33	6.43	4.82	0.572
a ₁₈	7.82	6.43	4.43	2.60	4.64	8.30	6.72	0.50	6.55	9.08	0.77	8.80	0.00	0.535
a ₁₉	8.11	3.34	9.59	6.68	7.11	3.11	3.57	9.54	5.20	2.51	5.17	5.66	9.24	0.657
a ₂₀	0.02	3.15	2.96	9.70	9.48	8.53	5.84	5.21	9.66	2.30	2.74	1.49	0.19	0.452
a ₂₁	7.05	8.95	1.20	0.58	2.17	4.15	8.94	3.32	0.42	9.29	7.03	6.76	0.31	0.445
a ₂₂	4.38	0.87	8.12	0.95	8.92	1.13	1.90	5.80	3.60	3.30	9.44	4.67	9.35	0.495
a ₂₃	4.43	3.78	4.45	7.52	1.92	6.85	5.13	9.72	3.21	8.27	8.76	7.56	5.50	0.543
a ₂₄	6.52	5.63	1.20	1.21	9.21	8.84	5.06	1.01	7.80	5.06	4.30	6.49	5.36	0.535
a ₂₅	7.70	9.74	0.48	6.94	9.27	8.62	4.93	2.34	2.83	6.13	5.12	7.08	7.10	0.631
a ₂₆	8.07	9.56	9.85	0.37	9.56	8.17	7.83	8.23	6.41	3.50	6.89	3.37	7.88	0.732
a ₂₇	5.62	4.07	6.26	0.17	0.31	0.01	3.60	4.83	8.72	4.67	8.02	8.00	1.36	0.463
a ₂₈	1.05	1.55	1.67	2.05	1.46	2.22	1.35	1.09	1.05	1.28	1.05	1.08	0.01	0.132
a ₂₉	0.46	1.22	3.71	4.15	5.31	6.51	9.95	9.84	7.45	0.30	7.77	9.29	6.23	0.475
a ₃₀	9.80	9.77	9.60	9.16	5.86	5.34	4.28	4.42	1.38	9.34	6.23	8.48	4.18	0.743
max	9.94	9.91	9.85	9.70	9.83	8.97	9.95	9.84	9.66	9.34	9.91	9.29	9.35	9.712

Beləliklə, əgər x_i göstəricilərini lingvistik dəyişənlər kimi qəbul etsək, onların qiymətlərindən biri – KAFİ termini uyğun A diskret universal çoxluğun X_i qeyri-səlis altçoxluqlar vasitəsilə aşağıdakı kimi əks olunur:

$$X_1 = \{0.0198/a_1, 0.0367/a_2, 0.0504/a_3, \dots, 0.0406/a_{28}, 0.0262/a_{29}, 0.9984/a_{30}\};$$

$$X_2 = \{0.0201/a_1, 0.9997/a_2, 0.7098/a_3, \dots, 0.0575/a_{28}, 0.0458/a_{29}, 0.9978/a_{30}\};$$

$$X_3 = \{0.0556/a_1, 0.3491/a_2, 0.0648/a_3, \dots, 0.0623/a_{28}, 0.2059/a_{29}, 0.9936/a_{30}\};$$

$$\begin{aligned} X_4 &= \{0.1324/a_1, 0.0682/a_2, 0.0755/a_3, \dots, 0.0798/a_{28}, 0.2549/a_{29}, 0.9719/a_{30}\}; \\ X_5 &= \{0.1370/a_1, 0.6775/a_2, 0.0738/a_3, \dots, 0.0541/a_{28}, 0.4152/a_{29}, 0.5030/a_{30}\}; \\ X_6 &= \{0.1301/a_1, 0.0756/a_2, 0.2123/a_3, \dots, 0.0888/a_{28}, 0.6140/a_{29}, 0.4190/a_{30}\}; \\ X_7 &= \{0.3846/a_1, 0.1226/a_2, 0.3305/a_3, \dots, 0.0501/a_{28}, 0.9999/a_{29}, 0.2703/a_{30}\}; \\ X_8 &= \{0.1643/a_1, 0.6720/a_2, 0.7932/a_3, \dots, 0.0418/a_{28}, 0.9989/a_{29}, 0.2882/a_{30}\}; \\ X_9 &= \{0.0833/a_1, 0.0681/a_2, 0.1535/a_3, \dots, 0.0406/a_{28}, 0.7710/a_{29}, 0.0513/a_{30}\}; \\ X_{10} &= \{0.1301/a_1, 0.0622/a_2, 0.0665/a_3, \dots, 0.0478/a_{28}, 0.0232/a_{29}, 0.9829/a_{30}\}; \\ X_{11} &= \{0.1413/a_1, 0.0925/a_2, 0.5458/a_3, \dots, 0.0406/a_{28}, 0.8199/a_{29}, 0.5665/a_{30}\}; \\ X_{12} &= \{0.0468/a_1, 0.2463/a_2, 0.0851/a_3, \dots, 0.0415/a_{28}, 0.9800/a_{29}, 0.9118/a_{30}\}; \\ X_{13} &= \{0.2473/a_1, 0.1957/a_2, 0.5719/a_3, \dots, 0.0185/a_{28}, 0.5662/a_{29}, 0.2579/a_{30}\}. \end{aligned}$$

İndi də fərz edək ki, universitetin professor-müəllim heyətinin akademik fəaliyyətini qiymətləndirmək üçün HRM (Human Resource Management) departamenti öz üstünlük şkalasını əsas tutaraq, aşağıdakı məntiqi cəhətdən ziddiyyətsiz mülahizələri nəzərə alır (həmçinin [3]-ə bax).

d₁: Tədris effektivliyi (TE) və elmi-tədqiqat fəaliyyəti (ETF) kafidirsə, tədqiqat layihələri üzrə texniki hesabatlar (TH) və ixtisaslaşmış tədqiqatlar (İT) kafidirsə, təmsilçi orqanlarda (tələbələrin və ya müəyyən qrupların adından qərar qəbul edən qurumlar nəzərdə tutulur) iştirak kafidirsə, komitələrdə, komissiyalarda və işçi qruplarda fəaliyyət kafidirsə, sənaye ilə birbaşa əlaqə kafidirsə, texnologiyanın lisenziyalaşdırılması kafidirsə, onda müəllimin fəaliyyəti qənaətbəxşdir;

d₂: *d₁*-də qeyd olunan şərtlərə əlavə olaraq, elmi fəaliyyətlə əlaqəli olmayan ictimai təşkilatlarda təmsilçilik və çıxışlar kafi, ictimai və dövlət siyasətinə təsir edən orqanlarda təmsilçilik kafi, bələdiyyə, hökumət və məsləhət orqanlarında, müxtəlif komitələrdə xidmət kafi, cari texnoloji məsələlər üzrə məsləhətçilik kafi səviyyədədirsə, onda müəllimin fəaliyyəti daha çox qənaətbəxşdir;

d₃: Bütün fəaliyyət sahələrində müəllimin iştirakı kafidirsə, onda müəllimin fəaliyyəti mükəmməldir;

d₄: Tədris effektivliyi və elmi fəaliyyət kafidirsə, xarici maliyyələşdirilən tədqiqatlarda iştirak kafidirsə, texniki hesabatlar və ixtisaslaşmış tədqiqatlar kafidirsə, nümayəndə orqanlarında iştirak kafidirsə, nəşrlərdə işlərə istinad kafidirsə, komitə, komissiya və işçi qruplarında fəaliyyət kafidirsə, cari texnoloji məsələlər üzrə məsləhətçilik kafidirsə, işəgötürənlərlə birbaşa əlaqə və texnoloji lisenziyalaşdırma, patentləşdirmə kafidirsə, onda müəllimin fəaliyyəti olduqca qənaətbəxşdir;

d₅: Tədris effektivliyi və elmi fəaliyyət kafidirsə, xarici maliyyələşdirilən tədqiqatlarda iştirak kafidirsə, texniki hesabatlar və ixtisaslaşmış tədqiqatlar kafidirsə, təmsilçi orqanlarda

iştirak kafidirsə, elmi fəaliyyətlə əlaqəli olmayan ictimai təşkilatlarda çıxışlar kafi deyil, ictimai və dövlət siyasətinə təsir edən qurumlarda təmsilçilik kafi deyil, komitələrdə, komissiyalarda və işçi qruplarında fəaliyyət kafidirsə, cari texnoloji məsələlər üzrə məsləhətçilik kafidirsə, işəgötürənlərlə birbaşa əlaqə kafi deyil, texnoloji lisenziyalasdırma və patentləşdirmə kafidirsə, onda müəllimin fəaliyyəti yenə də qənaətbəxşdir;

d_6 : Tədris effektivliyi və elmi fəaliyyət kafi deyil, texniki hesabatlar kafi deyil, elmi işlərə istinad səviyyəsi kafi deyilsə, onda müəllimin fəaliyyəti qeyri-qənaətbəxşdir.

Bu ekspert mülahizələri KAFİ adı altında qiymətləndirmə anlayışlarını giriş kimi qəbul edən əsas verbal model şəklində qəbul edilə bilər. Çıxışlar (nəticələr) isə aşağıdakı anlayışlar şəklində ifadə olunur: “QEYRİ-QƏNAƏTBƏXŞDİR”, “QƏNAƏTBƏXŞDİR”, “DAHA ÇOX QƏNAƏTBƏXŞDİR”, “OLDUQCA QƏNAƏTBƏXŞDİR”, “MÜKƏMMƏLDİR”. Bu modelin qeyri-səlis mühitdə tətbiqi üçün əvvəlcədən müəyyən edilmiş X_i ($i=1\div 13$) qeyri-səlis çoxluqları şəklində girişlərə malik uyğun bir qeyri-səlis çıxarış sistemindən istifadə edilə bilər.

Çıxışların qeyri-səlis təsviri üçün $U=\{0, 0.1, 0.2, \dots, 0.9, 1\}$ diskret çoxluğu universal çoxluq kimi qəbul edilir. [4]-ə əsasən hər bir $u \in U$ üçün mənsubiyyət funksiyaları aşağıdakı kimidir:

- Qənaətbəxşdir (s): $\mu_s(u)=u$;
- Daha çox qənaətbəxşdir (ms): $\mu_{ms}(u)=u^{(1/2)}$;
- Olduqca qənaətbəxşdir (vs): $\mu_{vs}(u)=u^2$;
- Mükəmməldir (p): $\mu_p(u)=1$, əgər $u=1$, əks halda $\mu_p(u)=0$;
- Qeyri-qənaətbəxşdir (us): $\mu_{us}(u)=1-u$.

Nəticə etibarilə, $d_1\div d_6$ mülahizələri simvolik formada aşağıdakı implikativ qaydalar şəklində yenidən ifadə oluna bilər:

$$d_1: (x_1=X_1) \& (x_2=X_2) \& (x_4=X_4) \& (x_5=X_5) \& (x_{10}=X_{10}) \& (x_{12}=X_{12}) \& (x_{13}=X_{13}) \Rightarrow (y=S);$$

$$d_2: (x_1=X_1) \& (x_2=X_2) \& (x_4=X_4) \& (x_5=X_5) \& \dots \& (x_8=X_8) \& (x_{10}=X_{10}) \& \dots \& (x_{13}=X_{13}) \Rightarrow (y=MS);$$

$$d_3: (x_1=X_1) \& (x_2=X_2) \& (x_3=X_3) \& \dots \& (x_{12}=X_{12}) \& (x_{13}=X_{13}) \Rightarrow (y=P);$$

$$d_4: (x_1=X_1) \& \dots \& (x_5=X_5) \& (x_9=X_9) \& (x_{10}=X_{10}) \& (x_{11}=X_{11}) \& (x_{12}=X_{12}) \& (x_{13}=X_{13}) \Rightarrow (y=VS);$$

$$d_5: (x_1=X_1) \& (x_2=X_2) \& (x_3=X_3) \& (x_4=X_4) \& (x_5=X_5) \& (x_6=\neg X_6) \& (x_7=\neg X_7) \& (x_{10}=X_{10}) \& (x_{11}=X_{11}) \& (x_{12}=\neg X_{12}) \& (x_{13}=X_{13}) \Rightarrow (y=S);$$

$$d_6: (x_1=\neg X_1) \& (x_2=\neg X_2) \& (x_4=\neg X_4) \& (x_9=\neg X_9) \Rightarrow (y=US).$$

Qaydaların sol hissələrindən olan qeyri-səlis çoxluqların kəsişmə əməliyyatını həyata keçirməklə və Lukaseviç implikasiyasını $\mu(a, u) = \min\{1, 1-\mu(a)+\mu(u)\}$ [4, 6] tətbiq etməklə, müvafiq qeyri-səlis münasibətlər aşağıdakı matrislər şəklində əldə olunub:

$$\begin{aligned}
 R_1 &= \begin{bmatrix} & 0 & 0.1 & 0.2 & 0.3 & 0.4 & 0.5 & 0.6 & 0.7 & 0.8 & 0.9 & 1 \\ 0.0198 & 0.9802 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0367 & 0.9633 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0504 & 0.9496 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0406 & 0.9594 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ \dots & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ 0.0232 & 0.9768 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.2579 & 0.7421 & 0.8421 & 0.9421 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \end{bmatrix}, \\
 R_2 &= \begin{bmatrix} & 0 & 0.3162 & 0.4472 & 0.5477 & 0.6325 & 0.7071 & 0.7746 & 0.8367 & 0.8944 & 0.9487 & 1 \\ 0.0198 & 0.9802 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0367 & 0.9633 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0504 & 0.9496 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0406 & 0.9594 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ \dots & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ 0.0232 & 0.9768 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.2579 & 0.7421 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \end{bmatrix}, \\
 R_3 &= \begin{bmatrix} & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \\ 0.0198 & 0.9802 & 0.9802 & 0.9802 & 0.9802 & 0.9802 & 0.9802 & 0.9802 & 0.9802 & 0.9802 & 0.9802 & 1.0000 \\ 0.0367 & 0.9633 & 0.9633 & 0.9633 & 0.9633 & 0.9633 & 0.9633 & 0.9633 & 0.9633 & 0.9633 & 0.9633 & 1.0000 \\ 0.0504 & 0.9496 & 0.9496 & 0.9496 & 0.9496 & 0.9496 & 0.9496 & 0.9496 & 0.9496 & 0.9496 & 0.9496 & 1.0000 \\ 0.0406 & 0.9594 & 0.9594 & 0.9594 & 0.9594 & 0.9594 & 0.9594 & 0.9594 & 0.9594 & 0.9594 & 0.9594 & 1.0000 \\ \dots & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ 0.0232 & 0.9768 & 0.9768 & 0.9768 & 0.9768 & 0.9768 & 0.9768 & 0.9768 & 0.9768 & 0.9768 & 0.9768 & 1.0000 \\ 0.0513 & 0.9487 & 0.9487 & 0.9487 & 0.9487 & 0.9487 & 0.9487 & 0.9487 & 0.9487 & 0.9487 & 0.9487 & 1.0000 \end{bmatrix}, \\
 R_4 &= \begin{bmatrix} & 0 & 0.01 & 0.04 & 0.09 & 0.16 & 0.25 & 0.36 & 0.49 & 0.64 & 0.81 & 1 \\ 0.0198 & 0.9802 & 0.9902 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0367 & 0.9633 & 0.9733 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0504 & 0.9496 & 0.9596 & 0.9896 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0406 & 0.9594 & 0.9694 & 0.9994 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ \dots & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ 0.0232 & 0.9768 & 0.9968 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0513 & 0.9487 & 0.9587 & 0.9887 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \end{bmatrix}, \\
 R_5 &= \begin{bmatrix} & 0 & 0.1 & 0.2 & 0.3 & 0.4 & 0.5 & 0.6 & 0.7 & 0.8 & 0.9 & 1 \\ 0.0198 & 0.9802 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0367 & 0.9633 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0504 & 0.9496 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0406 & 0.9594 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ \dots & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ 0.0200 & 0.9800 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \\ 0.0882 & 0.9118 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 \end{bmatrix},
 \end{aligned}$$

$$R_6 = \begin{bmatrix} & 1 & 0.9 & 0.8 & 0.7 & 0.6 & 0.5 & 0.4 & 0.3 & 0.2 & 0.1 & 0 \\ 0.8676 & 1.0000 & 1.0000 & 0.9324 & 0.8324 & 0.7324 & 0.6324 & 0.5324 & 0.4324 & 0.3324 & 0.2324 & 0.1324 \\ 0.0003 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 0.9997 \\ 0.2902 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 0.9098 & 0.8098 & 0.7098 \\ 0.6570 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 0.9430 & 0.8430 & 0.7430 & 0.6430 & 0.5430 & 0.4430 & 0.3430 \\ \dots & & & & & & & & & & & \\ 0.2290 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 0.9710 & 0.8710 & 0.7710 \\ 0.0016 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 1.0000 & 0.9984 \end{bmatrix}.$$

Qeyri-səlis münasibətlər $R_1, R_2, \dots, R_6$ -nın “min” əməliyyatı ilə kəsişməsi nəticəsində, ümumi funksional həll R matrisi şəklində əldə olunub.

	0	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.6	0.7	0.8	0.9	1
a_1	0.9802	0.9802	0.9324	0.8324	0.7324	0.6324	0.5324	0.4324	0.3324	0.2324	0.1324
a_2	0.9633	0.9633	0.9633	0.9633	0.9633	0.9633	0.9633	0.9633	0.9633	0.9633	0.9997
a_3	0.9496	0.9496	0.9496	0.9496	0.9496	0.9496	0.9496	0.9496	0.9098	0.8098	0.7098
a_4	0.9594	0.9594	0.9594	0.9594	0.9430	0.8430	0.7430	0.6430	0.5430	0.4430	0.3430
a_5	0.9526	0.9626	0.9803	0.9803	0.9803	0.9803	0.9803	0.9803	0.9803	0.9803	0.9744
a_6	0.9710	0.9710	0.9710	0.9710	0.9710	0.9710	0.9710	0.9710	0.9710	0.9582	0.8582
a_7	0.9697	0.9697	0.9697	0.9697	0.9697	0.9697	0.9697	0.9697	0.9697	0.9697	0.9468
a_8	0.9478	0.9478	0.9478	0.9478	0.9478	0.9478	0.9478	0.9478	0.9478	0.9478	0.9924
a_9	0.9565	0.9665	0.9738	0.9738	0.9738	0.9738	0.9738	0.9738	0.9738	0.9738	0.9687
a_{10}	0.9181	0.9181	0.9181	0.9181	0.9181	0.9181	0.9181	0.9181	0.9181	0.9181	0.9168
a_{11}	0.9531	0.9531	0.9531	0.9531	0.9531	0.9531	0.9531	0.9531	0.9531	0.9531	0.9017
a_{12}	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.8840	0.7840	0.6840
a_{13}	0.9794	0.9794	0.9794	0.9794	0.9794	0.9579	0.8579	0.7579	0.6579	0.5579	0.4579
a_{14}	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9627	0.8627	0.7627	0.6627
a_{15}	0.9636	0.9736	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9767	0.9778
a_{16}	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9751	0.8751	0.7751
a_{17}	0.9238	0.9238	0.9238	0.9238	0.9238	0.9238	0.9238	0.9238	0.9238	0.9238	0.9998
a_{18}	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9816	0.9274	0.8274
a_{19}	0.8939	0.8939	0.8939	0.8939	0.8939	0.8939	0.8939	0.8939	0.8939	0.8939	0.8671
a_{20}	0.9814	0.9814	0.9814	0.9814	0.9814	0.9814	0.9814	0.9814	0.9814	0.9814	0.9963
a_{21}	0.9766	0.9766	0.9766	0.9766	0.9766	0.9766	0.9766	0.9766	0.9766	0.9766	0.9566
a_{22}	0.9643	0.9643	0.9643	0.9643	0.8829	0.7829	0.6829	0.5829	0.4829	0.3829	0.2829
a_{23}	0.9267	0.9267	0.9267	0.9267	0.9267	0.9267	0.9267	0.9267	0.9267	0.8826	0.7826
a_{24}	0.9545	0.9604	0.9604	0.9604	0.9604	0.9604	0.9604	0.9604	0.9604	0.9246	0.8246
a_{25}	0.4503	0.5503	0.6503	0.7503	0.8503	0.9503	0.9734	0.9734	0.9734	0.9734	0.9973
a_{26}	0.9755	0.9755	0.9755	0.9755	0.9755	0.9755	0.9755	0.9755	0.9755	0.9755	0.9923
a_{27}	0.9790	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9815	0.9367
a_{28}	0.9815	0.9798	0.8798	0.7798	0.6798	0.5798	0.4798	0.3798	0.2798	0.1798	0.0798
a_{29}	0.9768	0.9768	0.9768	0.9768	0.9768	0.9768	0.9768	0.9768	0.9710	0.8710	0.7710
a_{30}	0.7421	0.8421	0.9421	0.9487	0.9487	0.9487	0.9487	0.9487	0.9487	0.9487	0.9984

[4]-ə əsasən müəllimin fəaliyyətinin qənaətbəxş olub-olmaması ilə bağlı qeyri-səlis nəticənin çıxarılışı U universal çoxluğunun E_j qeyri-səlis altçoxluğu şəklində ifadə olunur

və bu altçoxluğun mənsubiyyət funksiyasının uyğun qiymətləri R matrisinin k -cı sətrindən götürülür.

Qeyri-səlis nəticələrin ədədi qiymətlərlə qiymətləndirilməsi üçün defazifikasiya üsulu tətbiq olunur. Məsələn, a_1 müəllimin fəaliyyətinin qənaətbəxşliyi ilə bağlı qeyri-səlis nəticə aşağıdakı qeyri-səlis çoxluq şəklində təqdim olunur (R matrisinin 1-ci sətrinə bax):

$E_1 = \{0.9802/0, 0.9802/0.1, 0.9324/0.2, 0.8324/0.3, 0.7324/0.4, 0.6324/0.5, 0.5324/0.6, 0.4324/0.7, 0.3324/0.8, 0.2324/0.9, 0.1324/1\}$.

Bu qeyri-səlis çoxluq üçün uyğun α -səviyyəli altçoxluqlar ($E_{1\alpha}$) müəyyənləşdirilir və onların müvafiq kardinal ədədləri (elementlərin sayca çəkili qiymətləndirilməsi) aşağıdakı düstur vasitəsilə hesablanır:

$$M(E_{1\alpha}) = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n u_j.$$

Belə ki, aşağıdakıları tapırıq:

- əgər $0 < \alpha < 0.1324$: $\Delta\alpha = 0.1324$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2, \dots, 0.8, 0.9, 1\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.50$;
- əgər $0.1324 < \alpha < 0.2324$: $\Delta\alpha = 0.1$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2, \dots, 0.8, 0.9\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.45$;
- əgər $0.2324 < \alpha < 0.3324$: $\Delta\alpha = 0.1$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2, \dots, 0.7, 0.8\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.40$;
- əgər $0.3324 < \alpha < 0.4324$: $\Delta\alpha = 0.1$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2, \dots, 0.6, 0.7\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.35$;
- əgər $0.4324 < \alpha < 0.5324$: $\Delta\alpha = 0.1$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2, 0.3, 0.4, 0.5, 0.6\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.30$;
- əgər $0.5324 < \alpha < 0.6324$: $\Delta\alpha = 0.1$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2, 0.3, 0.4, 0.5\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.25$;
- əgər $0.6324 < \alpha < 0.7324$: $\Delta\alpha = 0.1$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2, 0.3, 0.4\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.20$;
- əgər $0.7324 < \alpha < 0.8324$: $\Delta\alpha = 0.1$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2, 0.3\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.15$;
- əgər $0.8324 < \alpha < 0.9324$: $\Delta\alpha = 0.1$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1, 0.2\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.10$;
- əgər $0.9324 < \alpha < 0.9802$: $\Delta\alpha = 0.0478$, $E_{1\alpha} = \{0, 0.1\}$, $M(E_{1\alpha}) = 0.05$.

[4, 6]-ə əsasən müəllimin fəaliyyətinin qənaətbəxşliyi ilə bağlı qeyri-səlis nəticənin ədədi qiymətləndirilməsi aşağıdakı düsturla həyata keçirilir:

$$F(E_k) = \frac{1}{\alpha_{\max}} \int_0^{\alpha_{\max}} M(E_{k\alpha}) d\alpha \quad (k = 1 \div 30).$$

Xüsusi halda, a_1 -ə münasibətdə qeyri-səlis nəticə üçün aşağıdakıları alırıq:

$$F(E_1) = \frac{1}{0.9802} \int_0^{0.9802} M(E_{1\alpha}) d\alpha = \frac{1}{0.9802} [0.5 \cdot 0.1324 + 0.45 \cdot 0.1 + 0.40 \cdot 0.1 + 0.35 \cdot 0.1 + 0.30 \cdot 0.1 + 0.25 \cdot 0.1 + 0.20 \cdot 0.1 + 0.15 \cdot 0.1 + 0.1 \cdot 0.1 + 0.05 \cdot 0.0478] = 0.2944.$$

Eyni qayda ilə Cədvəl 2-də ümumiləşdirilmiş digər müəllimlərin akademik fəaliyyətinin keyfiyyəti ilə bağlı qeyri-səlis nəticələrin ədədi qiymətləndirmələrini hesablamaq olar. Bu cədvəldə həm də hər iki üsulla müəllimlərin sıralanması təqdim olunur. Defəzifikasiya edilmiş ən yüksək qiymətə malik olan müəllim ən yüksək akademik fəaliyyət keyfiyyətinə sahib olan müəllim kimi hesab olunur.

Cədvəl 2. Müəllimlərin akademik indekslərinə əsasən sıralanması

Müəllim	(1)-dən istifadə etməklə		FIS-in tətbiqilə	
	İndeks	Dərəcə	İndeks	Dərəcə
a_1	0.209	29	0.2944	29
a_2	0.409	24	0.5182	5
a_3	0.369	26	0.4779	23
a_4	0.284	28	0.3846	27
a_5	0.516	14	0.5020	8
a_6	0.428	23	0.4935	17
a_7	0.534	13	0.4988	13
a_8	0.489	16	0.5225	4
a_9	0.576	7	0.5010	10
a_{10}	0.485	17	0.4999	11
a_{11}	0.482	18	0.4973	16
a_{12}	0.352	27	0.4698	24
a_{13}	0.402	25	0.4168	26
a_{14}	0.583	5	0.4664	25
a_{15}	0.581	6	0.5014	9
a_{16}	0.574	8	0.4837	22
a_{17}	0.572	9	0.5380	3
a_{18}	0.535	12	0.4894	20
a_{19}	0.657	3	0.4985	14
a_{20}	0.452	21	0.5075	7
a_{21}	0.445	22	0.4990	12
a_{22}	0.495	15	0.3616	28
a_{23}	0.543	10	0.4898	19
a_{24}	0.535	11	0.4914	18
a_{25}	0.631	4	0.5941	1
a_{26}	0.732	2	0.5085	6
a_{27}	0.463	20	0.4978	15
a_{28}	0.132	30	0.2699	30
a_{29}	0.475	19	0.4838	21
a_{30}	0.743	1	0.5409	2

EKSPERT-FUZZY QIYMƏTLƏNDİRMƏLƏRİN ÇOXLAYLI NEYRON ŞƏBƏKƏSİNİN MƏNTİQİ BAZISINDƏ KOMPİLYASIYASI

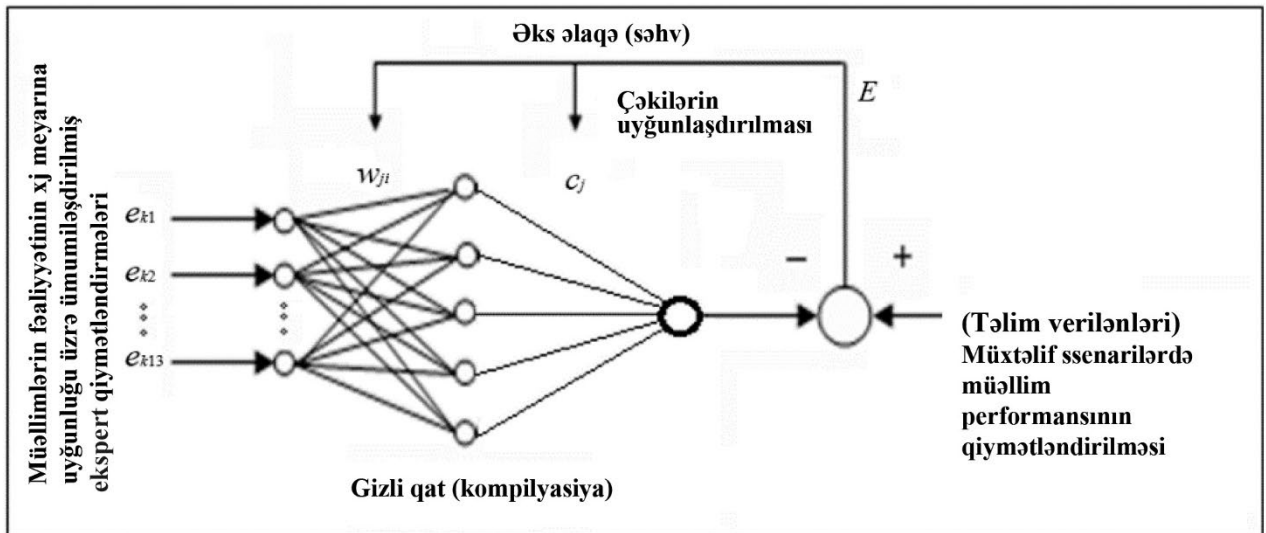
Neyron şəbəkə modeli (1) və FIS əsasında ekspert rəyləri ilə əldə olunmuş alternativlərin inteqral qiymətləndirmələrinin xarici təsvirini effektiv daxili təsvirə çevirməklə əldə olunmuş biliklərin toplanması və sistemləşdirilməsi üçün istifadə olunur. Bizim araşdırmalarımızda 30 müəllimin qənaətbəxş elmi-tədris fəaliyyətinə dair xarici biliklər

$$\{(x_{1k}, x_{2k}, \dots, x_{13k}) \rightarrow y_k\}_{k=1}^{30}$$

informasiya modeli şəklində təqdim olunur; burada y_k müəllimin akademik indeksidir və bu indeks həm (1), həm də FIS-dən istifadə olunmaqla hesablanır. Kəmiyyətə qiymətləndirmələrdə heç bir şübhə olmadığı halda, F xəyali çoxfaktorlu funksiyası üçlaylı feedforward neyron şəbəkəsi ilə approksimasiya oluna bilər. Bu isə

$$z_k = \sum_{j=1}^r c_j \phi[\sum_{i=1}^{13} w_{ji} x_{ik} - \theta_j] \quad (k=1 \div 30)$$

çıxış siqnallarına ($k=1 \div 30$) gətirib çıxarır, burada r – simulyasiya zamanı istifadəçi tərəfindən seçilən gizli layda olan qeyri-xətti neyronların sayıdır; w_{ji} və c_j uyğun olaraq giriş və çıxış sinoptik əlaqələrin çəkilibəridir; θ_j gizli layda yerləşən j -ci qeyri-xətti neyronun hədd (bias) qiymətidir; $\phi(\cdot)$ gizli layda yerləşən qeyri-xətti neyronun $\phi(t) = 1/[1 + e^{-(t-\theta)}]$ siqmoid tipli aktivasiya funksiyasıdır.



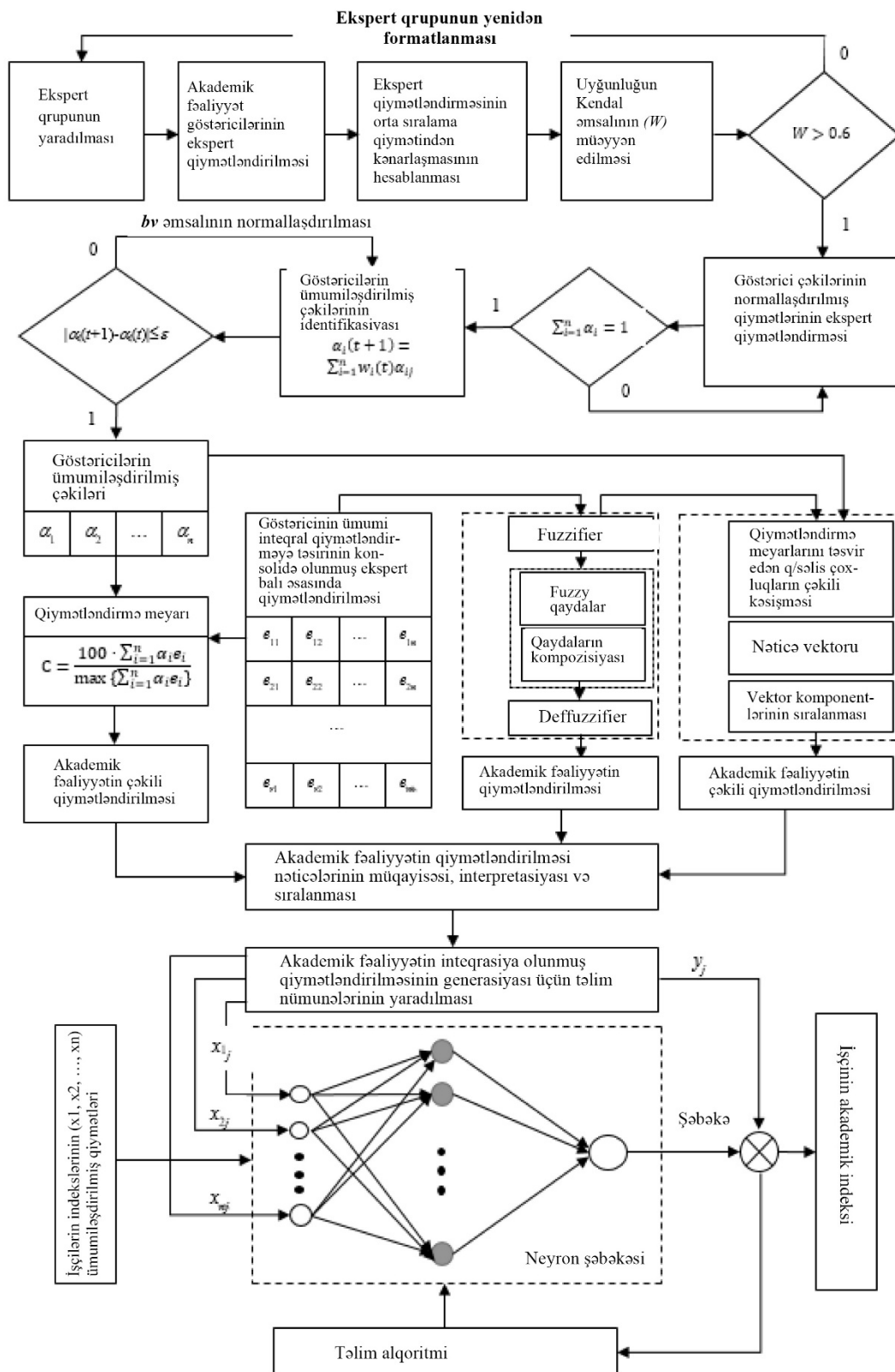
Şəkil 1. Üçlaylı neyron şəbəkənin təlimi (öyrədilməsi) proseduru

Şəkil 1 neyron şəbəkəsinin parametrlərinin tənzimlənməsi yolu ilə öyrədilməsi sxemini göstərir: giriş və çıxış əlaqələrinin çəki əmsalları, həmçinin gizli laydakı qeyri-xətti neyronların hədd səviyyələri. Şəbəkə $(x_{1k}, x_{2k}, \dots, x_{13k})$ giriş vektoru şəklində formalaşdırılmış ekspert qiymətləndirmələrinin konsolidasiya olunmuş siqnallarını qəbul edir. Arzu olunan çıxışlar isə iki ssenari, yəni (1) və FIS-in vasitəsilə hesablanan göstəricilərdir. Bu isə təsəvvür edilən kəsilməz funksiyanın approksimasiyası üçün tələb olunur: $F: R^{13} \rightarrow R^1$.

Birinci ssenari üzrə təlim keçdikdən sonra, məsələn, (0.10, 0.12, 1.50, 2.89, 2.95, 2.86, 5.11, 3.28, 2.12, 2.86, 3.01, 1.25, 4.09) (Cədvəl 1-də 1-ci sətir) giriş məlumatlarına neyron şəbəkəsi çıxışda 0.209-dan ixtiyari dərəcədə kiçik kənarlaşma siqnalı ilə cavab verməlidir.

Müzakirə olunan məsələ və onun həlli əhəmiyyətli dərəcədə daha mürəkkəbdir. Ümumi halda əsas problem müəllimlərin yekun akademik göstəricilərinin hesablanmasında istifadə olunan meyarların mahiyyətinin və onların nisbi çəkisinin müəyyən edilməsidir. Bu, kəmiyyət metodları ilə aparılan təhlilin əsas çətinliyi olaraq qalır. Ekspert sistemlərinin və ekonometriya modellərinin qarşılaşdığı çətinlikləri nəzərə alaraq, müəllimlərin çoxmeyarlı qiymətləndirilməsinə yanaşmanın mümkün həlli həm obyektiv (kəmiyyət), həm də subyektiv (keyfiyyət) göstəricilərlə sərbəst işləyə bilən xüsusi riyazi nüvəyə əsaslanan qiymətləndirmə sistemidir. Belə nüvə, məsələn, çoxlaylı neyron şəbəkənin məntiqi bazisində qurulmuş hibrid modelləşdirmə sistemi ola bilər, məsələn, çoxlaylı neyron şəbəkəsinin məntiqi bazisində FIS formasında (Rzayev, 2016; Zadeh, 1975). Belə bir sistemin nümayiş nümunəsi ANFIS-dir (Adaptiv Neural Fuzzy Inference System). ANFIS qiymətləndirmə xüsusiyyətlərini linqvistik dəyişənlər formasında qəbul etməklə ölçmələrin vahidliyi prinsipini, birmənalı anlaşıqlığı və çoxmeyarlı qiymətləndirmənin yekun nümunəsinin adekvat təqdimatını təmin edə bilər.

Beləliklə, neural-fuzzy paradigma əsasında universitet müəlliminin elmi-pedaqoji fəaliyyətinin inteqral qiymətləndirilməsi üçün həm ekspert qiymətləndirmələrini, həm də çoxmeyarlı alternativlərin qeyri-səlis modellərini birləşdirən funksional-analitik nüvə təklif olunur. Bu nüvənin strukturu şəkil 2-də təqdim edilib. Bu struktur [2 və 3]-də təsvir olunmuş bizim tədqiqatlarımızı da özündə birləşdirir.



Şəkil 2. EMPRO sisteminin informasiya-analitik nüvəsinin strukturu

NƏTİCƏ

Göstərilən bütün nümunələrdə əsas məlumatların vahid, ardıcıl və ziddiyyətsiz olmasına baxmayaraq, ümumi çəkili qiymətləndirmə üsulu ilə əldə olunan reyting nəticələri, FIS vasitəsilə əldə olunan müvafiq nəticələrdən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Bununla belə, implikativ qaydalara əsaslanan evristik yanaşmanı reallaşdıran adaptiv FIS ən uğurlu qiymətləndirmə mexanizmi hesab oluna bilər, çünki onun formalaşdırılması xüsusi riyazi biliklər tələb etmir. HR-menecerlər FIS-in əsasında duran şifahi modelin strukturuna daim düzəlişlər edə bilərlər.

Beləliklə, məqalədə həm ənənəvi, həm də hibrid versiyada müəllimin akademik indeksini – onun çoxşaxəli fəaliyyətini əks etdirən integral göstəricini hesablayan neyron şəbəkə strukturunun (həm ənənəvi, həm də hibrid versiyada) yaradılması üçün təlim nümunəsinin formalaşdırılmasının iki üsulu təklif olunub.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Andreychikov, A.V., Andreychikova, O.N. (2000). Analiz, sintez, planirovaniye resheniy v ekonomike – Moskva: Finansy i statistika. 368 s.
- ² Bonczek, R.H., Holsapple, C.W., Winston, A.B. (2014). Foundations of decision support systems. Academic Press, New York.
- ³ Mardanov, M.J., Aliyev, E.R., Rzayev, R.R., Abdullayev, Kh.Kh. (2023). Formation of the academic index of a university teacher based on weighted evaluation criteria. The Springer Series “Lecture Notes in Networks and Systems”, 758, Vol. 2, pp. 600-608.
- ⁴ Mardanov, M.J., Aliyev, E.R., Rzayev, R.R., Abdullayev, Kh.Kh. (2023). Universitet müəllimlərinin akademik fəaliyyətini əks etdirən göstəricilərinin ekspert təhlili əsasında integral indeksinin hesablanması. Azerbaijan Journal of Educational Studies. №2, pp. 10-20 (in Azerbaijani).
- ⁵ Rzayev, R.R. (2012). Neuro-Fuzzy Modeling of Economic Behavior. Lambert Academic Publishing, Saarbrücken (in Russian).
- ⁶ Rzayev, R.R. (2016). Analytical Decision Support in Organizational Systems. Palmerium Academic Publishing, Saarbrücken (in Russian).
- ⁷ Zadeh, L. (1975). The concept of a linguistic variable and its application to approximate reasoning – I // Information sciences. 8(3). P. 199-249.

ALİ TƏHSİLDƏ KEYFİYYƏTİN İDARƏ EDİLMƏSİ

FİDAN SARIBƏYLİ, Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Təhsil Menecmenti kafedrasının müəllimi.
E-mail: saribaylifidan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9347-5475>

ŞƏLALƏ KƏNGƏRLİ, Baykal Dövlət İqtisadiyyat və Hüquq Universitetinin magistrantı, Rusiya Federasiyası. E-mail: shala.kangarli@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3652-1084>

Məqaləyə istinad:

Sarıbəyli F., Kəngərli Ş. (2026). Ali təhsildə keyfiyyətin idarə edilməsi. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 77–86

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1023

ANNOTASIYA

Son illərdə ali təhsil müəssisələrinin idarə edilməsində aparılan islahatlar onların daha müstəqil və rəqabətli təhsil bazarında fəaliyyət göstərməsinə imkan yaradıb. Bu mühtdə universitetlər özlərini tanıtmmaq və fəaliyyətlərinin dayanıqlığını artırmaq üçün daha çox səy göstərməli olublar. Xüsusilə təklif etdikləri təhsil keyfiyyəti, tədqiqat imkanları və tədris metodları kimi amillər universitetlər üçün əsas rəqabət üstünlüyünə çevrilib. Rəqabətin artması paralel olaraq ali təhsil müəssisələrində təhsilin keyfiyyətini artırmaq üçün müxtəlif metod və strategiyaların inkişaf etdirilməsinə səbəb olub. Bu dəyişikliklərə cavab olaraq ali təhsil müəssisələri keyfiyyətin idarə edilməsi və keyfiyyət təminatı sahəsində daha sistemli və planlı yanaşmalar tətbiq etməyə başlayıblar. Azərbaycan ali təhsil müəssisələrində mövcud vəziyyət təhlil edildikdə, son illər ərzində ölkəmizdə təhsil sahəsində mühüm islahatların həyata keçirildiyi və beynəlxalq təhsil standartlarına inteqrasiya prosesinin sürətləndirildiyi müşahidə olunur. 1999-cu ildə qəbul edilən Bolonya Bəyannaməsi ölkəmizin təhsil sisteminin Avropa ali təhsil məkanına inteqrasiyasını sürətləndirmək məqsədilə mühüm addımlar atılmasına şərait yaradıb. 2005-ci ildə Azərbaycan Bolonya prosesi ilə bağlı öhdəliklər qəbul edərək təhsilin keyfiyyətinin artırılması, müasir kredit sistemlərinin tətbiqi və diplomların beynəlxalq səviyyədə tanınması məsələlərini öz üzərinə götürüb. Bu prosesin davamı olaraq 2008-ci ildə qəbul olunan dövlət proqramı və 2019-cu ildə Təhsildə Keyfiyyət Təminatı Agentliyinin (TKTA) yaradılması ilə Azərbaycan ali təhsilinin inkişafı və təhsil müəssisələrinin akkreditasiyası ilə bağlı əhəmiyyətli addımlar atılıb. Lakin ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə edilməsi, daxili keyfiyyət təminatı, habelə özünütəhlil və davamlı təkmilləşmə mexanizmlərinin effektiv fəaliyyəti ilə bağlı hələ də bir sıra problemlər mövcuddur.

Açar sözlər: Ali təhsil, təhsildə keyfiyyət, idarəetmə.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 03.04.2025

Qəbul edilib: 08.12.2025

QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION

FIDAN SARIBAYLI, PhD in Pedagogy, Lecturer, Department of Educational Management, Azerbaijan State Pedagogical University.
E-mail: saribaylifidan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9347-5475>

SHALALA KANGARLI, Master's Student, Baikal State University of Economics and Law, Russian Federation. E-mail: shala.kangarli@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3652-1084>

To cite this article:

Saribayli F., Kangarli S. (2026). Quality Management in Higher Education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 77-86

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1023

ABSTRACT

In recent years, structural and regulatory reforms in higher education have enabled universities to operate more independently and competitively within the education market. In this environment, universities have had to make greater efforts to promote themselves and enhance the sustainability of their activities. In particular, factors such as the quality of education offered, research opportunities, and teaching methods have become key competitive advantages for universities. The increase in competition has, in turn, led to the development of various methods and strategies aimed at improving the quality of education in higher education institutions. In response to these changes, higher education institutions have begun to implement more systematic and planned approaches in the fields of quality management and quality assurance. When analyzing the current situation in Azerbaijani higher education institutions, it is observed that significant reforms have been implemented in the education sector in recent decades, and the process of integration into international education standards has accelerated. The Bologna Declaration, adopted in 1999, created favorable conditions for accelerating the integration of Azerbaijan's education system into the European Higher Education Area. In 2005, Azerbaijan undertook obligations related to the Bologna Process, committing to improving the quality of education, implementing modern credit systems, and ensuring the international recognition of diplomas. As a continuation of this process, significant steps were taken with the adoption of a state program in 2008 and the establishment of the Education Quality Assurance Agency (TKTA) in 2019, which focuses on the development of higher education in Azerbaijan and the accreditation of educational institutions. However, significant challenges remain in relation to the effective functioning of quality management and internal quality assurance systems, as well as self-evaluation and continuous improvement mechanisms in higher education institutions.

Keywords: Higher education, quality in education, quality management.

Article history

Received: 03.04.2025

Accepted: 08.12.2025

GİRİŞ

Keyfiyyət anlayışı ilə bağlı müxtəlif elmi yanaşmalar mövcud olsa da, təhsil sahəsində bu anlayış digər sahələrlə müqayisədə daha mürəkkəb xarakter daşıyır. Bunun əsas səbəbi təhsilin çoxölçülü və uzunmüddətli təsirə malik proses olmasıdır. Təhsildə keyfiyyət yalnız dərhal ölçülə bilən nəticələrlə deyil, təlim və qiymətləndirmə prosesinin səmərəliliyi, idarəetmə mexanizminin effektivliyi və institusional mühitin uyğunluğu ilə sıx şəkildə əlaqəlidir. Bu baxımdan ali təhsildə keyfiyyətin təmin edilməsi və idarə olunması sistemli yanaşma tələb edən kompleks bir prosesdir.

Ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə edilməsi yalnız tədris fəaliyyətinin təşkili və tələbə nailiyyətlərinin ölçülməsi ilə məhdudlaşmır. Bu proses, eyni zamanda resursların səmərəli istifadəsini, qərar qəbul etmə mexanizmlərinin əsaslandırılmasını, maraqlı tərəflərin gözləntilərinin nəzərə alınmasını və davamlı təkmilləşmə mexanizminin formalaşdırılmasını əhatə edir. Keyfiyyətin idarə edilməsi institusional səviyyədə planlaşdırma, icra, monitoring və təkmilləşdirmə mərhələlərinin qarşılıqlı əlaqəsi əsasında qurulduqda daha effektiv nəticələr verir.

Beynəlxalq təcrübə göstərir ki, ali təhsildə keyfiyyətin idarə edilməsi milli və beynəlxalq standartlarla uzlaşdırılmadıqda təhsil sistemləri arasında müqayisə aparmaq, diplomların tanınmasını təmin etmək və akademik etimadı qorumaq çətinləşir. Bu səbəbdən bir çox ölkələr ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə edilməsini normativ çərçivələr, akkreditasiya mexanizmləri və institusional daxili keyfiyyət təminatı sistemləri vasitəsilə tənzimləməyə çalışır. Lakin standartların mövcudluğu keyfiyyətin təmin olunması demək deyil. Əsas məsələ bu standartların ali təhsil müəssisələrinin gündəlik fəaliyyətinə necə inteqrasiya edilməsidir. Məhz bu baxımdan ali təhsildə keyfiyyətin idarə edilməsi məsələsinin elmi əsaslarla araşdırılması, müxtəlif nəzəri yanaşmaların və tətbiq edilən modellərin təhlili, həmçinin bu yanaşmaların ali təhsil mühitinə uyğunlaşdırılması aktual elmi və praktik əhəmiyyət kəsb edir.

Keyfiyyətin idarə edilməsi sahəsində aparılan tədqiqatlar ali təhsil müəssisələrinin daha şəffaf, məsuliyyətli və davamlı inkişaf edən təşkilatlar kimi formalaşmasına töhfə verir.

KEYFİYYƏT NƏDİR?

“Azərbaycan Respublikasının ömürboyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiyalar Çərçivəsi” sənədində qeyd edilir ki, “keyfiyyət hər hansı bir obyektin (məhsulun və ya xidmətin) konkret müəyyən olunan və nəzərdə tutulan ehtiyaclarla, standartlara cavabvermə qabiliyyətini özündə ehtiva edən xüsusiyyət və əlamətlərin cəmidir”. Pirsigə görə, keyfiyyətin varlığını qəbul edirik, çünki seçimlərimiz ona əsaslanır, amma biz onu necə izah edəcəyimizi bilmirik (Pirsig, 1974). Pirsig keyfiyyəti bir növ dairəvi düşüncə kimi təsvir edərək göstərir ki, keyfiyyətin nə olduğunu düşünərkən heç bir konkret izah tapa bilmirik. Woodhouse yazır ki, keyfiyyətin mənası ilə bağlı suallar verməkdənsə, bu anlayışı daha praktik və tətbiq oluna bilən şəkildə müzakirə etməli, daha çox praktik həll yollarına istiqamətlənməliyik (Woodhouse, 2012). Harvey isə bildirir ki, keyfiyyətin nə olduğunu deyil, nə olmadığını başa düşmək onu daha yaxşı anlamağa kömək edə bilər (Harvey, 2012). Belə ki, keyfiyyət bəzən keyfiyyət təminatı və standartlar ilə qarışdırılır, lakin bunlar fərqli anlayışlardır və onları bir-birindən ayırmaq çox vacibdir.

Keyfiyyət təminatı müəyyən bir məhsulun və ya xidmətin keyfiyyətinin müəyyənləşdirilmiş standartlara uyğun olub-olmadığını yoxlamağı özündə ehtiva edən proseslərdir. “Azərbaycan Respublikasının ömürboyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiyalar Çərçivəsi” sənədində də keyfiyyətin təmin olunması milli və ya institusional səviyyədə qəbul edilən və keyfiyyətə dair tələblərin yerinə yetirilməsini təmin edən proses və ya proseslər toplusu kimi izah edilir. Təhsilin keyfiyyətinin təminatı üzrə yeni sistemin yaradılması Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası sənədində nəzərdə tutulan tədbirlərdən biridir və buradakı məqsəd təhsilin keyfiyyətini sistemli və davamlı şəkildə yaxşılaşdırmaqdır. Beləliklə, keyfiyyət təminatını bir təşkilatın və ya sistemin müəyyən

edilən keyfiyyət standartlarına uyğun olaraq fəaliyyət göstərməsini və bu keyfiyyətin davamlı şəkildə qorunmasını təmin edən proseslər sistemi adlandırmaq olar.

Standartlar isə keyfiyyətin ölçülməsi üçün təyin olunan minimum və ya maksimum tələblərdir. Onlar müəyyən bir məhsulun və ya xidmətin hansı keyfiyyət səviyyəsində olmasının tələb olunduğunu göstərir. Harvey keyfiyyət və standartlar arasındakı fərqi izah etmək üçün “qolf oyunu” nümunəsindən istifadə edir. Qolf oyununda hər bir bucağın (hole) üzərində müəyyən bir “par” skoru olur. “Par” bir oyunçunun o bucağı tamamlaması üçün tələb olunan zərbələrin sayını göstərir. Məsələn, əgər bir bucağın “par”ı 4-dürsə, bu o deməkdir ki, yaxşı bir oyunçu bu bucağı 4 zərbə ilə tamamlamalıdır. Bu standartdır. Oyunçunun zərbələrini necə atdığı, texnikasının nə qədər düzgün və səliqəli olduğu isə keyfiyyətdir. Beləliklə, bir oyunçu 4 zərbə ilə bu bucağı tamamlayarsa, bu, yaxşı nəticədir. Oyunçu bu 4 zərbəni düzgün və gözəl şəkildə atarsa, bu artıq keyfiyyətli oyun sayılır (Harvey, 2012).

Keyfiyyətin idarə edilməsi geniş bir sistem olduğu halda, keyfiyyət təminatı bu sistemin tərkibində olan bir hissədir. Keyfiyyətin idarə edilməsi məlumatların toplanması, analizi və bu məlumatlar əsasında strateji qərarların qəbul edilməsi, məhsul və ya xidmətin təkmilləşdirilməsi, yeni texnologiyaların tətbiqi və yeni tədris metodlarının inkişafı kimi aspektləri əhatə edir. Bir sözlə, inkişaf, təkmilləşdirmə və innovasiya məsələləri daha çox keyfiyyətin idarə edilməsi çərçivəsində yer alır. Keyfiyyət təminatı isə mövcud keyfiyyətin müəyyənləşdirilmiş standartlara uyğunluğunu təmin edir və səhvlərin qarşısını almağa yönəlir. Beləliklə, keyfiyyətin idarə edilməsi keyfiyyət təminatından daha geniş və strateji bir yanaşmadır. Çünki o yalnız mövcud keyfiyyətin qorunması ilə kifayətlənmir, həm də inkişaf və təkmilləşdirmə sahələrinə diqqət yetirir.

Keyfiyyətin idarə edilməsi hər bir müəssisənin öz xüsusiyyətlərinə, məqsədlərinə, resurslarına və mövcud olduğu mühitinə görə dəyişə bilər. Bəzi ali təhsil müəssisələri yalnız müəyyən bir sahə (mühəndislik, tibb, incəsənət və s.)

üzrə ixtisaslaşmış təhsil verir. Belə müəssisələrdə keyfiyyətin idarə edilməsi daha çox sahəyənlü yanaşmalarla həyata keçirilməlidir. Onlayn təhsil müəssisələri texnologiyanın geniş istifadə edilməsinə böyük diqqət yetirir. Tədris metodları və qiymətləndirmə sistemləri tamamilə onlayn platformalarda yer aldığı üçün belə müəssisələrdə keyfiyyətin idarə olunmasında da rəqəmsal alətlərdən istifadə olunmalıdır. Beynəlxalq ali təhsil müəssisələri müxtəlif ölkələrdən gələn tələbələrə qəbul etdiyi üçün keyfiyyətin idarə edilməsi daha qlobal yanaşmalarla həyata keçirilməlidir. Nümunələrdən də aydın olduğu kimi ali təhsil müəssisələrinin təhsilin keyfiyyətinin idarə edilməsi və inkişaf etdirilməsi istiqamətində tətbiq etdiyi strategiyalar bir-birindən fərqlənə bilər. Beləliklə, hər bir təhsil müəssisəsi keyfiyyətin idarə edilməsi sistemini öz spesifik ehtiyaclarına uyğun olaraq qurmalı və inkişaf etdirməlidir.

ALI TƏHSİL MÜƏSSISƏLƏRİNDƏ KEYFİYYƏT

Orta əsrlərdə ali təhsil müəssisələrində keyfiyyət dedikdə, dərslərdə müəllimlər tərəfindən müəyyən prinsiplərə uyğunluğun qorunması nəzərdə tutulurdu. Bu dövrün təhsil sistemi keyfiyyətin təminatına önəm verir, lakin daha çox mədəniyyət və əxlaq məsələlərini əsas götürürdü. 1980-ci illərdə ABŞ-də ali təhsil kütləvi hal almağa başladı. Bu hal təhsil müəssisələrinin idarə olunmasını və tənzimlənməsini çətinləşdirdi. Dövlət təhsil sisteminin keyfiyyətini təmin etmək üçün yeni yanaşmalar tətbiq etməyə başladı. Bu yanaşmalar ali təhsil müəssisələrinin tədris prosesini qiymətləndirməyi və hər birinin göstərdiyi xidmətin standartlara uyğun olduğunu yoxlamağı əhatə edirdi. Eyni dövrdə Fransa, İngiltərə və Niderland kimi ölkələr də ali təhsil sahəsində keyfiyyətə nəzarət üçün yeni metodlar tətbiq etməyə başladılar.

2000-ci illərin əvvəllərində bir çox ölkələr xarici keyfiyyət təminatı mexanizmini tətbiq etməyə başladı. Bu mexanizm ali təhsildə keyfiyyəti qiymətləndirmək və beynəlxalq əməkdaşlıq proqramlarını dəstəkləmək məqsədi daşıyırdı. Bolonya Deklarasiyası (1999) bu yeniliyin başlanğıcı oldu. Beynəlxalq təhsil standartları

və keyfiyyəti qiymətləndirmə sisteminin inkişaf etməsi keyfiyyətə daha sistemativ və obyektiv yanaşmanın tətbiqinə, təhsil sahəsindəki inkişafı həm beynəlxalq, həm də milli səviyyədə tənzimləyən məqsədyönlü qaydaların müəyyənləşdirilməsinə səbəb oldu. Ali təhsil müəssisələri üçün keyfiyyət təminatı yalnız tələblərə cavab vermək kimi bir öhdəlik deyil, eyni zamanda öz inkişaflarını dəstəkləmək, strateji məqsədlərə çatmaq və gələcəkdə daha yaxşı nəticələr əldə etmək üçün bir vasitəyə çevrildi.

KEYFİYYƏTİN İDARƏ EDİLMƏSİ SİSTEMİNİN QURULMASI

Keyfiyyətin idarə edilməsi sistemi iki əsas tələbi yerinə yetirməlidir: Bunlardan birincisi ali təhsil müəssisəsinin dövlətin və ya beynəlxalq qurumların müəyyən etdiyi standartlara uyğun olmasıdır. Ali təhsil müəssisəsi həmçinin özünün daxili ehtiyaclarını, standartlarını və məqsədlərini müəyyən etməli və bunlara uyğun fəaliyyət göstərməlidir. Bu məqsədlə ali təhsil müəssisələrində daxili keyfiyyət təminatı sistemi qurulmalıdır. Beləliklə, keyfiyyəti idarəetmə sisteminin həm xarici tələblər, həm də daxili ehtiyacları nəzərə alaraq onlara uyğun şəkildə qurulması vacibdir.

Avropa təhsil məkanında Bolonya prosesinin əsas məqsədlərindən biri də keyfiyyətli xidmət təqdim etməkdir. Belə ki, Bolonya prosesi çərçivəsində keçirilən görüşlər Avropada keyfiyyət təminatı çərçivəsinin formalaşmasına təsir göstərmişdir. Avropa ali təhsil məkanında keyfiyyət təminatı üzrə standartlar və təlimatlar (ESG) Avropa Tələbələr Birliyi, Ali Təhsil Müəssisələrinin Avropa Assosiasiyası (EURASHE), Avropa Universitetlər Assosiasiyası (EUA) ilə birlikdə Avropa Ali Təhsil Məkanında Keyfiyyət Təminatı üzrə Assosiasiya (ENQA) tərəfindən hazırlanan təklif əsasında ali təhsil məsələlərinə cavabdeh olan nazirliklər tərəfindən 2005-ci ildə qəbul olunub. Bu sənəd universitetlərin müstəqilliyini nəzərə alaraq keyfiyyət təminatını gücləndirmək məqsədilə yaradılıb. Milli və institusional səviyyədə təlim və tədris üzrə keyfiyyət təminatı sistemlərinin ümumi çərçivəsini müəyyənləşdirmək, tələbələrin beynəlxalq təhsil

imkanlarına daha rahat çıxışını təmin etmək və keyfiyyət təminatı üçün zəruri məlumatın toplanmasını təşkil etmək ESG-nin əsas məqsədidir. Avropa ali təhsil məkanında keyfiyyət təminatı üzrə standartlar və təlimatlar ali təhsil müəssisələrinin keyfiyyətini təmin etmək üçün zəruri olan ümumi prinsiplər və istiqamətləri təqdim edir, lakin bu standartlar konkret olaraq keyfiyyətin necə təmin ediləcəyini və hansı proseslərin aparılacağını dəqiq müəyyən etmir. Belə ki, hər bir ölkənin özünəməxsus təhsil sistemi var. Ölkələr təhsil tarixi, mədəniyyəti, sosial və iqtisadi şərtlərinə görə bir-birindən fərqlənir. Buna görə də, ESG standartlarının çox konkret olmaması, keyfiyyət təminatı ilə bağlı ümumi prinsip və istiqamətləri müəyyən etməsi məntiqlidir. Bu hər ölkəyə və təhsil müəssisəsinə keyfiyyət təminatı proseslərini öz şəraitlərinə uyğun şəkildə inkişaf etdirməyə imkan verir. Bu yanaşma ali təhsil müəssisələrinə daha çox azadlıq və məsuliyyət verərək, müvafiq keyfiyyət təminatı proseslərini özünəməxsus şəkildə tətbiq etməyə imkan yaradır.

Azərbaycan 2015-ci ildən Ali Təhsildə Keyfiyyətin Təminatı üzrə Avropa Reyestri (EQAR) təşkilatının üzvüdür. Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyinin tabeliyində publik hüquqi şəxs statusu olan Təhsildə Keyfiyyət Təminatı Agentliyi (TKTA) ali təhsildə keyfiyyətin qiymətləndirilməsi, keyfiyyətə nəzarət edilməsində mərkəzi rol oynaya bilər, lakin universitetlər öz daxili qiymətləndirmə və izləmə sistemlərini inkişaf etdirərək daxili keyfiyyəti idarə etməlidir. Bu səbəbdən Azərbaycan universitetlərinin ESG-nin tələblərini nəzərə alaraq, beynəlxalq təcrübə və təlimatlara əsaslanan bir çərçivə yaratması məqsədəuyğun hesab edilir. Bu çərçivənin müxtəlif sahələri (tələbə məmnuniyyəti, dərslərin effektivliyi, müəllimlərin peşəkar inkişafı və akademik standartların tələblərinə uyğunluq, resurslar, mühit və s.) əhatə etməsi vacibdir. Bu sahələrin sistemli şəkildə idarə olunması və qiymətləndirilməsi isə yalnız ayrı-ayrı fəaliyyətlər səviyyəsində deyil, vahid və institusional yanaşma əsasında həyata keçirilməlidir. Məhz bu ehtiyac ali təhsil müəssisələrində keyfiyyət təminatı siyasətinin formalaşdırılmasını zəruri edir.

Keyfiyyət təminatı siyasəti keyfiyyətin idarə edilməsinin əsas dayacağı sayılır. Ali təhsil müəssisəsi keyfiyyət təminatı siyasətini beynəlxalq təcrübəyə uyğun olaraq universitetin missiyası və strateji məqsədləri ilə əlaqələndirməli, keyfiyyətə dair əsas prinsipləri, məsul struktur bölmələrin və maraqlı tərəflərin rolunu, eləcə də tətbiq və monitorinq mexanizmlərini əhatə edən yazılı sənəd formasında hazırlamalıdır. Bu siyasət universitetin strateji məqsədləri ilə uyğun olmalı və tədris proqramlarından idarəetmə strukturlarına, infrastrukturundan təhsilverənlər və təhsilalanların keyfiyyət göstəricilərinə qədər hər bir sahəni əhatə etməlidir. Daxili və xarici maraqlı tərəflərin məlumatlılığını və ictimaiyyətə açıqlığı təmin etmək məqsədilə keyfiyyət təminatı siyasəti universitetin rəsmi internet sahifəsində paylaşılmalıdır. Keyfiyyət təminatı siyasətinin tətbiqi yalnız rəhbər şəxslərin deyil, həm də bütün universitet əməkdaşlarının prosesdə aktiv iştirakını tələb ediyi üçün əməkdaşlar keyfiyyət təminatı siyasətinin məzmunu, məqsədləri və tətbiq mexanizmi barədə məlumatlandırılmalı, zərurət yarandıqda isə daxili keyfiyyət təminatı prosedurlarının və qiymətləndirmə mexanizmlərinin tətbiqinə dair məqsədyönlü təlimlər təşkil olunmalıdır.

Keyfiyyət təminatı siyasətinin tətbiqi və izlənməsi üçün daxili keyfiyyət təminatı qurulmalıdır. Daxili keyfiyyət təminatı təhsil proqramlarının qiymətləndirilməsi, təhsilverənlərin performansının izlənməsi, tələbə məmnuniyyətinin ölçülməsi, idarəetmə fəaliyyətlərinin yoxlanılması və s. kimi sahələri əhatə etməlidir.

Keyfiyyət təminatı siyasətinin effektivliyini qiymətləndirmək və inkişafını izləmək üçün daxili və xarici qiymətləndirmə sistemləri qurulmalıdır. Daxili qiymətləndirmə prosesi universitetin öz resursları ilə həyata keçirilə bilər, xarici qiymətləndirmə isə müstəqil orqanlar (TKTA kimi) tərəfindən aparılmalıdır.

Universitetin daxili keyfiyyət təminatı sisteminin təməlində keyfiyyət təminatı üzrə komissiya dayanır. Bu komissiya universitetin keyfiyyət təminatı siyasətinin icrasına nəzarət edən və koordinasiyanı həyata keçirən əsas orqandır. Komissiyanın strukturunun və fəaliyyət prinsiplərinin müəyyən edilməsi, habelə əsas-

naməsinin və fəaliyyət planının hazırlanması daxili keyfiyyət təminatı sisteminin institusional əsaslarının formalaşdırılmasına xidmət edir. Komissiya çərçivəsində vəzifə və məsuliyyətlərin aydın şəkildə bölüşdürülməsi fəaliyyətin səmərəliliyinin artırılmasına imkan yaradır. Bu kontekstdə komissiya üzvlərinin səlahiyyət və məsuliyyətlərinin dəqiq müəyyənləşdirilməsi hesabatlılıq və şəffaflıq prinsiplərinin təmin olunması baxımından əhəmiyyətlidir. Hesabatların hazırlanması, fəaliyyətin qiymətləndirilməsi və təkmilləşdirmə məqsədli təkliflərin irəli sürülməsi komissiyanın əsas funksiyalarına daxildir.

Keyfiyyət təminatı komissiyasının fəaliyyət planının universitetin strateji inkişaf planına uyğun hazırlanması, yalnız nəzəri əsasda deyil, praktikada da işlək olması və bütün əməkdaşlar tərəfindən tətbiq edilməsi vacib məsələlərdəndir. Planın icrası üçün müəyyən edilmiş mexanizmin (planlaşdırma, icra, nəzarət və düzəliş) müntəzəm olaraq izlənməsi və qiymətləndirilməsi, icra prosesində qarşıya çıxan çətinliklərə uyğun düzəlişlər edilməsi və bu düzəlişlər nəzərə alınaraq yeni strategiyalar hazırlanması daxili keyfiyyət təminatı mexanizminin effektivliyini artırır. Bu yanaşma Avropa ali təhsil məkanında, xüsusilə Böyük Britaniya və Almaniyanın ali təhsil müəssisələrində formalaşmış daxili keyfiyyət təminatı modellərinə əsaslanır. Avropa ali təhsil məkanında daxili keyfiyyət təminatının əsas məsuliyyəti birbaşa ali təhsil müəssisələrinin üzərindədir. Avropa Universitetlər Assosiasiyasının (EUA) hesabatında qeyd edilir ki, keyfiyyət təminatı yalnız prosesdir və monitorinq mexanizmləri ilə məhdudlaşmamalı, ali təhsil müəssisəsinin keyfiyyətini müəyyən edən bütün fəaliyyətləri (planlaşdırma, tətbiq və davamlı təkmilləşməni) əhatə etməlidir (EUA, 2010). Beləliklə, keyfiyyət təminatı fəaliyyətlərinin effektivliyi yalnız sistem və proseslərin mövcudluğu ilə deyil, bu yanaşmanın universitetin daxili mühitində necə mənimsənilməsi ilə də sıx bağlıdır. Bu baxımdan, keyfiyyət təminatı mədəniyyəti anlayışı xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Keyfiyyət təminatı mədəniyyəti keyfiyyətin qorunması və davamlı inkişafı üçün yaradılan ümumi yanaşma, dəyərlər və davranışlar

toplusudur. Bu mədəniyyət yalnız müəyyən prosedur və qaydaların tətbiqinə yönəlmiş, həm də bütün maraqlı tərəflərin keyfiyyətin artırılmasında fəal rol oynamasını təmin edir. Belə ki, keyfiyyət mədəniyyəti yalnız idarəetmə strukturlarını deyil, həm də bütün universitet əməkdaşlarını keyfiyyətin təşviqi üçün birlikdə işləməyə çağırır.

Ali təhsil müəssisəsində keyfiyyətin təmin olunmasında universitet rəhbərliyinin töhfəsi böyük əhəmiyyət daşıyır. Akademik və inzibati heyət ilə rəhbərlik arasında keyfiyyət təminatı fəaliyyətlərinin hər səviyyədə düzgün və effektiv həyata keçirilməsini təmin edən kommunikasiya şəbəkəsinin mövcudluğu da vacibdir. Bu şəbəkə vasitəsilə rəhbərlik, işçilər və digər əməkdaşlar mütəmadi məlumatlandırılmalı, düzgün əks-əlaqə qurulmalıdır.

Keyfiyyətin təmin olunmasında universitetin struktur bölmələri arasında koordinasiyanın düzgün qurulması zəruridir. Hər bir strukturun öz sahəsində keyfiyyət təminatı məsələlərinə məsuliyyətlə yanaşması, eyni zamanda digər strukturların fəaliyyətinə dəstək olması universitetin ümumi keyfiyyət mədəniyyətini formalaşdırır. Daxili keyfiyyət təminatı sisteminin düzgün strukturlaşdırılması, rəhbərlik və məsul şəxslərin məlumatlılığının təmin edilməsi, həmçinin komissiya və struktur vahidləri arasında səmərəli əməkdaşlıq vacib şərtlərdəndir. Bundan əlavə, keyfiyyətin müşahidəsi və əks-əlaqə sistemlərinin mövcudluğu, keyfiyyət mədəniyyətinin inkişafının izlənməsi və bu sahədə davamlı təhlillər aparılması da vacib şərtlərdəndir.

Beləliklə, ali təhsil müəssisələrində keyfiyyəti idarəetmə sisteminin qurulması və daxili keyfiyyət təminatı mexanizminin formalaşdırılması keyfiyyətin idarə olunması üçün zəruri əsas yaradır. Lakin keyfiyyətin idarə edilməsi bunlarla məhdudlaşmır. Belə ki, sistemlərin nə dərəcədə effektiv işlədiyini müəyyənləşdirmək üçün nəticələrin mütəmadi qiymətləndirilməsi tələb olunur. Bu baxımdan daxili keyfiyyət təminatı sisteminin ayrılmaz tərkib hissəsi kimi keyfiyyətin qiymətləndirilməsi mərhələsi ön plana çıxır və fəaliyyətinin müxtəlif komponentlərini sistemli şəkildə təhlil etməyə imkan verən qiymətləndirmə modellərinə ehtiyac yaranır.

KEYFİYYƏTİN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ

Ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin qiymətləndirilməsi yalnız təlim nəticələrinin ölçülməsi ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda bu nəticələrin formalaşmasına təsir edən mühit, resurslar və proseslərin kompleks şəkildə təhlilini tələb edir. Bu baxımdan keyfiyyətin qiymətləndirilməsi sistemli yanaşma əsasında həyata keçirilməli, təhsil fəaliyyətinin bütün mərhələlərini əhatə edən modellərə əsaslanmalıdır. Məhz bu ehtiyac ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin qiymətləndirilməsi üçün CIPO (Context, Input, Process, Output) modelinin tətbiqini aktual edir. CIPO modeli müxtəlif sahələrdə, o cümlədən təhsil sahəsində keyfiyyəti qiymətləndirmək üçün geniş tətbiq edilən bir modeldir. Bu model bir sistemin bütün komponentlərini təhlil etmək və qiymətləndirmək üçün sadə və strukturlaşdırılmış bir yanaşma təqdim edir. Ali təhsil sisteminə də çox asanlıqla tətbiq edilə bilən bu model sistemin bütün aspektlərini əhatə etməklə, tələbə nəticələri ilə yanaşı, təhsil sisteminin digər komponentlərinə təsir göstərir və təhsil müəssisəsinin davamlı inkişafını təmin edir. Modelin dörd mərhələdə həyata keçirilən 4 əsas komponenti var: mühit (context), resurs (input), proses (process), məhsul (output).

“Input” dedikdə, ali təhsil müəssisəsinin məqsəd və xidmətlərini həyata keçirmək üçün lazım olan bütün resursları nəzərdə tutulur. Bu resurslara büdcə, infrastruktur, avadanlıqlar, tələbələr, müəllimlər, müəssisədə fəaliyyət göstərən digər işçilər, karyera mərkəzi, tələbə məsləhət xidmətləri, tələbə mübadiləsi və digər təhsil xidmətləri daxildir. Bu mərhələdə resursların və imkanların məqsəd və gözlənilən nəticələrə uyğun olub-olmaması araşdırılır. Lakin nəzərə almaq lazımdır ki, yalnız resursların yaxşılaşdırılmasına diqqət yetirməklə təhsilin keyfiyyətini artırmaq olmaz.

Tədris prosesinin səmərəliliyi mövcud resursların (müəllim heyəti, dərslər vəsaitləri, maddi-texniki baza və s.) necə planlaşdırıldığı və idarə olunduğu ilə birbaşa əlaqədardır. CIPO modelinin “proses” mərhələsində bu resurslardan istifadənin effektivliyi qiymətləndirilir.

Ali təhsil müəssisəsinin məzunu bir məhsul (output) hesab edilə bilər. Məhsul vasitəsilə baş verən dəyişiklik isə nəticədir. Nəticələrin daha geniş və uzunmüddətli dəyişikliklərə səbəb olması təsir adlanır. Məhsul dərhal əldə edildiyi halda, nəticələr və təsirlər daha uzunmüddətli və genişmiqyaslı olur (Cədvəl 1).

Mühit (təhsil müəssisəsinin mövcud olduğu dövlətin təhsil siyasəti, ölkədəki demografik dəyişikliklər, mədəniyyət, sosial gözləntilər, qloballaşma) çox zaman gözdə tutulur, lakin ali təhsildə keyfiyyətin müəyyənləşdirilməsində vacib amildir. Əgər təhsil müəssisəsinin mövcud olduğu mühit nəzərə alınmasa, hər bir ölkə və ya təhsil sistemi üçün eyni keyfiyyətin idarə edilməsi mexanizmləri tətbiq oluna bilər ki, bu da çox böyük uğursuzluqlarla nəticələnərdi. Hər bir təhsil müəssisəsi və ölkə üçün fərqli tələblər və imkanlar olduğu üçün bu konteksti nəzərə alaraq inkişaf edən keyfiyyət sistemləri daha effektiv və məqsəduyğun olacaq.

Nəticə olaraq, CIPO modeli ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin qiymətləndirilməsində sistemli yanaşma təqdim edir. Model təhsil fəaliyyətinin bütün mərhələlərini (mühitdən başlayaraq nəticə və təsirə) bir-biri ilə əlaqəli şəkildə qiymətləndirməyə imkan verir. Bu yanaşma ali təhsildə keyfiyyətin yalnız ölçülməsi deyil, idarə edilməsi və davamlı şəkildə yaxşılaşdırılması üçün effektiv mexanizm yaradır. Hər bir təhsil müəssisəsinin özünəməxsus xüsusiyyəti və tələbləri olduğu üçün CIPO

modelinin tətbiqi kontekstə uyğunlaşdırılaraq daha uğurlu nəticələrə gətirib çıxara bilər.

AZƏRBAYCANIN ALI TƏHSİL MÜƏSSISƏLƏRİNDƏ MÖVCUD VƏZİYYƏT

Yuxarıda təqdim olunan nəzəri və normativ çərçivə ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin necə idarə olunmalı və qiymətləndirilməli olduğunu göstərir. Lakin bu yanaşmaların real təsirini və tətbiq səviyyəsini müəyyənləşdirmək üçün onların milli kontekstdə mövcud vəziyyətlə müqayisəli təhlili zəruridir.

TKTA-nın 2023-ci ilə aid hesabatında 13 ali təhsil müəssisəsində institusional akkreditasiya qiymətləndirməsi həyata keçirildiyi qeyd edilib. Bununla yanaşı, 17 ali təhsil müəssisəsi ilə təlim xidmətlərinin göstərilməsinə dair əməkdaşlıq müqaviləsi imzalayan Agentlik inkişaf və dəstəkyönlü fəaliyyət göstərir. Hesabata əsasən, 10 ali təhsil müəssisəsində xarici keyfiyyət təminatı və institusional akkreditasiya üzrə, həmçinin 5 ali təhsil müəssisəsində daxili keyfiyyət təminatına, 2 ali təhsil müəssisəsində isə akademik məsləhətçilərin sertifikatlaşmasına dair təlimlər təşkil edilib. Bu göstəricilər universitetlərin keyfiyyət təminatı sistemlərinin formalaşdırılması və təkmilləşdirilməsi prosesində mərkəzləşdirilmiş metodoloji dəstəyə ehtiyac duyduğunu göstərir.

TKTA-nın 18 ali təhsil müəssisəsində həyata keçirdiyi akkreditasiya qiymətləndirməsi üzrə

Cədvəl 1 Ali təhsildə məhsul, nəticə və təsir anlayışlarının qarşılıqlı əlaqəsi

Məhsul	Nəticə	Təsir
Fənni tamamlayan tələbələrin sayı (Tədris edilən fənnin məhsulu hesab edilir)	Tələbələrin fənn üzrə nəzərdə tutulmuş bilik və bacarıqlara yiyələnməsi	Akademik nailiyyətlərin artması və təhsil fəaliyyətində davamlı uğurun təmin olunması
Təhsilini tamamlayan tələbələrin sayı (Proqramın məhsulu hesab edilir)	Məzunların əmək bazarında uyğun iş tapması və peşə fəaliyyətinə başlaması	İxtisaslı mütəxəssislərin hazırlanması və insan kapitalının güclənməsi
Məzun sayı artımı (Ali təhsil müəssisəsinin məhsulu hesab edilir)	Əmək bazarının ixtisaslı kadrlarla təmin olunması	Cəmiyyətin sosial-iqtisadi inkişafı və bilik əsaslı iqtisadiyyatın formalaşması

yekun hesabatları nəzərdən keçirdikdə aydın olur ki, ali təhsil müəssisələrində keyfiyyət təminatı proseslərinin təşkilində müəyyən problemlər mövcuddur. Bu problemlər, əsasən, maraqlı tərəflərin cəlb olunmaması, struktural koordinasiya problemləri, keyfiyyət siyasəti sənədlərinin qeyri-kafi olması və keyfiyyət təminatının təhlilinin zəif aparılması kimi məsələləri əhatə edir. Universitetlər keyfiyyət təminatı sistemlərinin effektivliyini artırmaq üçün daha güclü monitoring mexanizmlərinə, maraqlı tərəflərlə daha sıx əməkdaşlığa və daha konkret hədəflərlə fəaliyyət planlarının hazırlanmasına ehtiyac duyurlar.

Azərbaycan ali təhsil müəssisələri maraqlı tərəflərin (tələbələr, işəgötürənlər, məzunlar və digər əlaqədar şəxslər) daxili keyfiyyət təminatı proseslərinə cəlb edilməsində çətinliklərlə üzləşir. Keyfiyyət təminatı prosesinin təhlili və izlənməsi isə bir çox hallarda sistemli şəkildə həyata keçirilmir. Belə ki, nəticələrin izlənməsi, sorğuların keçirilməməsi və ya düzgün həyata keçirilməməsi, əks-əlaqə mexanizminin olmaması və ya zəif qurulması bəzi ali təhsil müəssisələrinin yekun akkreditasiya hesabatlarında öz əksini tapıb. Hesabatlarda universitetlərdə keyfiyyət siyasətinin və digər müvafiq sənədlərin olmaması, koordinasiyanın qurulmaması kimi problemlər də diqqət çəkir.

Ali təhsil müəssisələrində keyfiyyət təminatı şöbələrinin mövcudluğu və işlək olması keyfiyyətin izlənməsi və inkişafı üçün vacib bir addımdır. Digər tərəfdən, keyfiyyət təminatına

cavabdeh olan strukturların məsuliyyət dairəsinin aydın olmaması işlərin effektivliyini azaldır. Əməkdaşların keyfiyyət təminatı siyasətindən və onun icrasından məlumatlı olmamaları bu siyasətin uğurlu tətbiqinə mane olur.

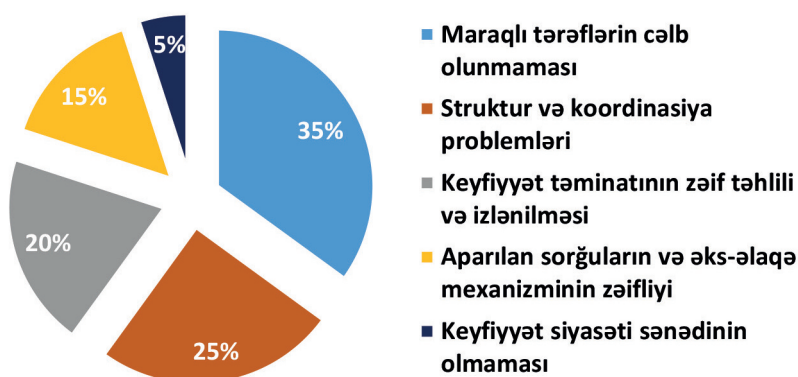
Azərbaycan ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə edilməsi sahəsində ciddi inkişaf ehtiyacları mövcuddur. Maraqlı tərəflərin sistemə daxil edilməsi, keyfiyyət təminatı tədbirlərinin izlənməsi və əks-əlaqə mexanizminin gücləndirilməsi keyfiyyətin idarə edilməsinin daha effektiv həyata keçirilməsi üçün vacib addımlardır. Universitetlər bu sahədə boşluqları aradan qaldıraraq daha sistemli və şəffaf bir keyfiyyətin idarə edilməsi sistemi qurmağıdirlar.

NƏTİCƏ

Təhlillər göstərir ki, ali təhsildə keyfiyyətin idarə edilməsi yalnız mövcud standartlara formal uyğunluqla məhdudlaşmamalı, eyni zamanda təhsilin davamlı inkişafını, təkmilləşdirilməsini və innovativ yanaşmaların tətbiqini əhatə edən sistemli proses kimi qurulmalıdır. Keyfiyyətin idarə edilməsi sistemi ali təhsil müəssisələrində həm daxili, həm də xarici tələbləri yerinə yetirməlidir. Xarici tələblər dedikdə, dövlət tərəfindən müəyyən edilmiş normativ çərçivələr, akkreditasiya meyarları və beynəlxalq keyfiyyət standartları nəzərdə tutulur. Bu tələblər ali təhsil müəssisələrinin fəaliyyətində minimum keyfiyyət səviyyəsinin təmin edilməsinə və beynəlxalq uyğunluğun qorunmasına xidmət

Diagram 1

institusional akkreditasiyalı ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə edilməsində əsas problemlər (mənbə: TKTA yekun akkreditasiya hesabatları)



edir. Daxili tələblər dedikdə isə universitetin missiyası, strateji məqsədləri, prioritetləri, mövcud resursları və maraqlı tərəflərin gözləntiləri nəzərdə tutulur. Bu iki istiqamət arasında tarazlığın qorunması ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin effektiv şəkildə təmin olunmasının əsas şərtlərindən biridir.

Azərbaycanın ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə edilməsi sahəsində müəyyən irəliləyişlər olsa da, bir sıra problemlər hələ də həll edilməmiş qalır. Bu problemlər, əsasən, maraqlı tərəflərin keyfiyyət təminatı proseslərinə cəlb olunmaması, daxili keyfiyyət təminatı mexanizmlərinin systemsiz təşkili, əks-əlaqə və monitoring proseslərinin zəifliyi, keyfiyyət siyasəti sənədinin olmaması, struktur bölmələr arasında koordinasiyanın zəif olması və əməkdaşların keyfiyyət təminatı sahəsində hazırlıq səviyyəsinin aşağı olması ilə əlaqədardır. Sözügedən məsələlər ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə edilməsinin daha sistemli, ardıcıl və şəffaf şəkildə qurulmasına ehtiyac olduğunu göstərir.

Ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə edilməsinin daha sistemli və şəffaf şəkildə həyata keçirilməsi üçün ESG (Avropa Ali Təhsil Məkanında Keyfiyyət Təminatı üzrə Standartlar və Təlimatlar) prinsiplərinə, beynəlxalq təcrübəyə əsaslanan və CİPO modeli çərçivəsində planlaşdırma, icra, monitoring və təkmilləşmə mərhələlərini əhatə edən dövrü idarəetmə modelinin tətbiqi məqsəduyğun hesab edilir. Sözügedən model keyfiyyət təminatı proseslərinin yalnız sənəd səviyyəsində deyil, institutional qərarvermə və gündəlik fəaliyyətlərlə əlaqələndirilməsinə şərait yaradır. Bu yanaşma maraqlı tərəflərin prosesə daha sistemli şəkildə cəlb olunmasına, monitoring və əks-əlaqə mexanizmlərinin gücləndirilməsinə, eləcə də keyfiyyətin idarə edilməsində şəffaflıq və hesabatlılığın artırılmasına imkan verir.

Qeyd olunan yanaşmanın mərhələli və kontekstə uyğun şəkildə tətbiqi Azərbaycan ali təhsilində keyfiyyətin idarə edilməsi sahəsində mövcud problemlərin azaldılmasına və təhsil sisteminin müasir tələblərə uyğunlaşdırılması istiqamətində müsbət nəticələrin əldə olunmasına imkan yarada bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). <https://president.az/az/articles/view/9779>
- ² Azərbaycan Respublikasının ali təhsil sistemində islahatlar üzrə Dövlət Proqramı. (2009). <https://e-qanun.az/framework/17737>
- ³ Azərbaycan Respublikasının ömürboyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiyalar Çərçivəsi. (2018) <https://e-qanun.az/framework/39622>
- ⁴ European Ministers of Education. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- ⁵ European University Association. (2010). Examining quality culture: Part I – Quality assurance processes in higher education institutions. European University Association. <https://www.eua.eu/downloads/publications/examining%20quality%20culture%20part%20i%20quality%20assurance%20processes%20in%20higher%20education%20inst.pdf>
- ⁶ Harvey, L. (2004). Analytic quality glossary. Quality Research International. Retrieved on January 22, 2015, from <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- ⁷ Harvey, L. (2012). Understanding quality. In Harvey, L., Kohler, J., Bucher, U., & Sursock, A. Best of the Bologna Handbook. Understanding Quality in Higher Education 1 (pp.5–34). Berlin: Raabe.
- ⁸ Niedermeier, F. (2017). Designing Effective Quality Management Systems in Higher Education Institutions-Training on Internal Quality Assurance Series| Module 1. Training on Internal Quality Assurance Series (TrainIQA), 1.
- ⁹ Pirsig, R.M. (1999). Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values. New York: Random House.
- ¹⁰ Təhsildə Keyfiyyət Təminatı Agentliyi (TKTA). (2025). İllik hesabat <https://www.tkta.edu.az/p/illik-hesabatlar>
- ¹¹ Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. In OECD: Quality and internationalisation in higher education (29–40). Paris: OECD Publishing.
- ¹² Woodhouse, D. (2012). A short history of quality. CAA Quality Series No. 2. Abu Dhabi: Commission for Academic Accreditation.

TƏHSİLDƏ KEYFİYYƏTİN TƏMİN OLUNMASINDA MONİTORİNGİN ROLU: MÜASİR YANAŞMALAR VƏ SƏMƏRƏLİ VASİTƏLƏR

CƏLALƏ ABDULMANAFOVA

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun doktorantı.

E-mail: calala.yahyali@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0007-1699-4782>

Məqaləyə istinad:

Abdulmanafova C. (2026). Təhsildə keyfiyyətin təmin olunmasında monitoringin rolu: müasir yanaşmalar və səmərəli vasitələr. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 87–92

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1027

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.09.2025

Qəbul edilib: 21.10.2025

ANNOTASIYA

Təhlillər göstərir ki, istənilən sahədə monitoring keyfiyyətin davamlı inkişafını təmin edən əsas mexanizmlərdən biri olaraq strateji əhəmiyyət kəsb edir. Məqalədə təhsil sahəsində keyfiyyətin təmin olunmasında monitoringin rolu, müasir yanaşmalar və səmərəli vasitələr sistemli şəkildə təhlil olunub. Monitoringin yalnız nəzarət vasitəsi deyil, eyni zamanda strateji idarəetmə aləti kimi əhəmiyyəti vurğulanıb. Ənənəvi metodlarla yanaşı, data əsaslı qərarvermə, rəqəmsallaşma, iştirakçılıq və real vaxt izləmə kimi müasir yanaşmaların tətbiqi monitoringin səmərəliliyini artıran əsas faktorlar kimi göstərilib. Eyni zamanda müxtəlif indikatorlar, elektron platformalar və sorğu vasitələrinin rolu analiz edilib. Məqalənin sonunda monitoring sistemlərinin təkmilləşdirilməsi üçün konkret tövsiyələr irəli sürülüb.

Açar sözlər: Monitoring, keyfiyyətin təminatı, müasir yanaşmalar, rəqəmsallaşma, indikatorlar, qiymətləndirmə.

THE ROLE OF MONITORING IN ENSURING QUALITY IN EDUCATION: CONTEMPORARY APPROACHES AND EFFECTIVE TOOLS

JALALA ABDULMANAFOVA

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

E-mail: calala.yahyali@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0007-1699-4782>

To cite this article:

Abdulmanafova J. (2026). The Role of Monitoring in Ensuring Quality in Education: Contemporary Approaches and Effective Tools. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 87–92

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1027

Article history

Received: 18.09.2025

Accepted: 21.10.2025

ABSTRACT

Analyses show that monitoring holds strategic importance as one of the key mechanisms for ensuring the continuous improvement of quality. This article systematically analyzes the role of monitoring in quality assurance, as well as modern approaches and effective tools. The importance of monitoring not only as a control function but also as a strategic management tool is emphasized. In addition to traditional methods, the use of modern approaches — such as data-driven decision-making, digitalization, participation, and real-time monitoring — is identified as a key factor enhancing the effectiveness of monitoring. Furthermore, the role of various indicators, electronic platforms, and survey tools is examined. In conclusion, specific recommendations are offered to improve monitoring systems.

Keywords: Monitoring, quality assurance, contemporary approaches, digitalization, indicators, assessment.

Giriş

Müasir təhsil sisteminin əsas məqsədlərindən biri keyfiyyətin təmin edilməsidir. Keyfiyyət yalnız məzmun və nəticə deyil, həm də təlim-tərbiyə prosesinin necə təşkil olunduğunu əhatə edən kompleks bir anlayışdır. Təhsildə keyfiyyətin təminatı bu prosesin davamlı olaraq izlənməsi, qiymətləndirilməsi və təkmilləşdirilməsi ilə sıx bağlıdır.

İllər ərzində qiymətləndirməyə müxtəlif yanaşmaların mövcudluğu nəticəsində bu anlayışa verilən təriflər də dəyişib. Erkən dövrlərdə qiymətləndirmə, adətən, aydın şəkildə müəyyən edilmiş məqsədlərə çatma səviyyəsinin ölçülməsi, məktəb və universitetlərdə testlərin tətbiqi və ya kənd təsərrüfatı və eksperimental psixologiya kimi sahələrdə eksperimentlərin aparılması ilə əlaqələndirilirdi. Xüsusilə 1970-ci illərdə qiymətləndirmələrin əksəriyyəti, əsasən, mütəxəssis rəyinə əsaslanırdı. Sonrakı mərhələlərdə isə getdikcə daha çox qəbul edildi ki, səmərəli qiymətləndirmə qərarların qəbul edilməsi və qiymətləndirilməsi üçün keyfiyyətli məlumat təqdim edən prosesdir. Qiymətləndirmə ilə bağlı bu və digər yanaşmalar müəyyən dərəcədə etibarlılıq daşıyır və bu, əsasən, aparılan qiymətləndirmənin növü və xüsusilə istifadəçilərin ehtiyacları ilə şərtlənir.

Təhsildə monitoring tədris prosesinin və onun nəticələrinin sistemli şəkildə müşahidə edilməsi və təhlili – keyfiyyətin təminatında əsas vasitələrdən biri hesab olunur (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Monitoring vasitəsilə təhsil müəssisələrində baş verən proseslər obyektiv dəyərləndirilir və strateji qərarlar məlumatlara əsaslanaraq qəbul edilir (Harvey & Green, 1993).

Azərbaycan Respublikasında qəbul olunmuş "Təhsilin İnkişafı üzrə Dövlət Strategiyası"nda (2013) da göstərildiyi kimi, təhsildə keyfiyyətin idarə olunması, monitoring və qiymətləndirmə mexanizmlərinin gücləndirilməsi əsas prioritetlərdən biridir. Bu yanaşma beynəlxalq trendlərə uyğun olaraq, daha şəffaf və nəticəyönlü idarəetmə sisteminə keçidi təşviq edir (OECD, 2004).

Keyfiyyətin təminatı müasir idarəetmə sistemlərinin və xüsusilə təhsil sahəsinin davamlı

inkişafında əsas amillərdən biri kimi qəbul olunur. Bu prosesin məqsədyönlü və davamlı şəkildə təşkil olunması üçün monitoring mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Monitoring təkcə nəzarət funksiyası daşımır, həm də sistemin güclü və zəif tərəflərini aşkara çıxararaq inkişaf üçün yol xəritəsi müəyyənləşdirir.

Texnologiyanın sürətli inkişafı və informasiya əsrinin tələbləri monitoring mexanizmlərinin də təkmilləşdirilməsini zəruri edir. Rəqəmsal alətlər, süni intellekt və data əsaslı təhlil üsulları monitoringin daha səmərəli və çevik şəkildə həyata keçirilməsinə şərait yaradır. Bu kontekstdə monitoring yalnız nəticələrin qiymətləndirilməsi deyil, həm də idarəetmədə strateji qərarların qəbulunda əsas vasitəyə çevrilib.

Bu məqalədə monitoringin keyfiyyət təminatındakı rolu, tətbiq olunan müasir yanaşmalar və səmərəli vasitələr sistemli şəkildə təhlil olunur, eləcə də təkmilləşmə istiqamətləri üzrə tövsiyələr təqdim edilir.

Məlumatların sistemli toplanması

Monitoring obyektiv və dəqiq məlumat bazasının formalaşdırılmasına xidmət edir ki, bu da real vəziyyətin düzgün qiymətləndirilməsini təmin edir. Keyfiyyətin təminatına yönəlmis monitoring fəaliyyətində obyektiv və sistemli məlumat bazasının formalaşdırılması düzgün qərarvermənin və inkişaf strategiyalarının əsasını təşkil edir. Elmi araşdırmalar göstərir ki, monitoring yalnız davamlı məlumat toplanması və təhlili ilə effektiv nəticə verə bilər (UNESCO, 2020; OECD, 2019).

Məlumatların toplanması üçün bir neçə əsas metod və vasitə mövcuddur. Buna müşahidə, sorğular və anketlər, məktəb sənədlərinin təhlili və s. kimi metodları nümunə göstərmək olar. Bu üsullar həm keyfiyyət, həm də miqdar baxımından məlumatların zəngin və etibarlı olmasını təmin etməyə yönəlib.

• **Qiymətləndirmə və təhlil.** Toplanmış məlumatlar əsasında fəaliyyətin səmərəliliyi, məqsədlərə və keyfiyyət göstəricilərinə uyğunluğu analiz edilir.

• **Rəy və hesabatlılıq.** Aparılmış monitoringin

nəticələri əsasında müxtəlif səviyyələrdə hesabatlar hazırlanır, bu isə qərarvericilər və ictimaiyyət üçün şəffaf informasiya mənbəyi yaradır.

- **İslahatların əsaslandırılması.** Aşkarlanan çatışmazlıqlar əsasında inkişaf planları və yeni yanaşmaların tətbiqi proqnozlaşdırılır. İnkişaf planları isə məzmunundan asılı olaraq qısamüddətli və uzunmüddətli fəaliyyət planlarına ayrılır.

- **Məsuliyyətin artırılması.** Monitoring prosesi müəssisənin əməkdaşları arasında məsuliyyət və hesabatlılıq mühitini gücləndirir.

Müasir monitoringq yanaşmaları

Ənənəvi monitoringq üsullarının yerini getdikcə yeni texnologiyalara əsaslanan və analitik baxış bucağı ilə fərqlənən yanaşmalar tutur. Bu yanaşmalar prosesin səmərəliliyini artırmaqla yanaşı, idarəetmədə çevikliyin təmin olunmasına da imkan verir. Mandinach & Gummer (2016) kimi tədqiqatçılar təhsildə “data-driven decision-making” (məlumatlara əsaslanan qərar qəbul etmə) modelini təhlil edərək göstərir ki, müasir monitoringq sistemləri təhsil müəssisələrinə real və etibarlı göstəricilər əsasında qərarlar vermək imkanı yaradır. Bu yanaşmada müəllimlər və şagirdlər monitoringi sadəcə ölçmə vasitəsi deyil, öyrənmə prosesi kimi qəbul edirlər. OECD (2013): Təşkilatın “Synergies for Better Learning” (Daha yaxşı öyrənmə üçün əməkdaşlıq) adlı hesabatında qeyd olunur ki, rəqəmsal texnologiyalar, avtomatlaşdırılmış analiz sistemləri və vizual analitik platformalar monitoringin səmərəliliyini və şəffaflığını əhəmiyyətli dərəcədə artırır.

- **Data əsaslı yanaşma.** Monitoringq subyektiv müşahidələrlə deyil, statistika və rəqəmsal göstəricilər əsasında qurulur. Bu yanaşma daha obyektiv və ölçülə bilən nəticələrə imkan yaradır.

- **Rəqəmsallaşma.** Elektron sistemlər vasitəsilə məlumatların toplanması və təhlili operativ şəkildə həyata keçirilir. Bu həm vaxt, həm də insan resurslarına qənaət baxımından səmərəli sayılır.

- **Real vaxtda izləmə.** Proseslərin və nəticələrin paralel olaraq izlənməsi prosesə vaxtında müdaxilə olunmasına və risklərin azaldılmasına imkan verir.

- **Riskyönlü yanaşma.** Resurslar daha çox potensial problemli sahələrə yönəldilir və bu da ümumi monitoringq fəaliyyətini daha məqsədyönlü edir.

Səmərəli monitoringq vasitələri

Ümumtəhsil müəssisələrində keyfiyyətin təminatı məqsədilə aparılan monitoringq prosesinin səmərəliliyi istifadə olunan vasitələrin sistemli, obyektiv və nəticəyönlü olmasından birbaşa asılıdır. UNESCO (2020), OECD (2019), Avropa Komissiyası (2015) tərəfindən yayılmış sənədlərdə qeyd olunur ki, məktəblərdə və təhsil sistemlərində monitoringq zamanı ən geniş tətbiq olunan və səmərəli hesab edilən vasitələr aşağıdakılardır:

- *Dərs müşahidə formaları və rubrikləri;*
- *Check-listlər (yoxlama siyahıları);*
- *Rəy sorğuları və fokus qruplar;*
- *İllik fəaliyyət və inkişaf hesabatlarının təhlili;*
- *Şagird nəticələrinin statistik analizi;*
- *Elektron platformalar.*

Bu vasitələrin tətbiqi vasitəsilə təlimin keyfiyyəti, müəllimin peşəkarlıq səviyyəsi, idarəetmə və şagird nailiyyətləri kimi sahələrdə obyektiv və müqayisə edilə bilən məlumatların toplanmasına imkan verir.

UNESCO-nun “Guidelines for Education Monitoring and Evaluation Systems” (2020) (Təhsildə qiymətləndirmə və monitoringq sistemi üçün təlimatlar) sənədində check-listlərin və müşahidə formalarının, dərs prosesindəki didaktik keyfiyyətin və tədris metodikasının qiymətləndirilməsində istifadəsinin effektiv nəticələr verdiyi qeyd olunub. Eyni zamanda İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının (OECD) “Education at a Glance” (2019) (Təhsilə ümumi baxış) hesabatında məktəbdaxili və xarici qiymətləndirmələrdə şagird nailiyyətlərinin statistik təhlili, fokus qruplar və sorğular kimi vasitələrin əsas alətlər kimi istifadə edildiyi vurğulanır.

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu tərəfindən hazırlanmış "Təhsildə keyfiyyətin qiymətləndirilməsi: yanaşmalar və indikatorlar" (2022) adlı hesabatda qeyd olunur ki, məktəb rəhbərləri və metodistlər tərəfindən aparılan monitoringdə rubriklərə əsaslanan müşahidələr və müəllim portfolioları qiymətləndirmənin əsas vasitələrindən biri kimi çıxış edir.

• **Dərs müşahidə formaları və rubrikləri.**

Dərs müşahidələri əvvəlcədən hazırlanmış dərs dinləmə vərəqləri vasitəsilə həyata keçirilir. Burada əsas məqsəd müəllimin dərs prosesindəki fəaliyyətini sistemli şəkildə müşahidə etmək və qiymətləndirməkdir. Dərs müşahidəsi vasitəsilə müəllimin təlim metodları, şagird fəallığı, şagirdlərin təlim nəticəsinə nə dərəcədə çatması və əks-əlaqə kimi aspektlər dəyərləndirilir. Rubriklər isə konkret meyarlar üzrə fəaliyyətin səviyyəsini (məsələn: zəif, orta, yaxşı, əla) qiymətləndirməyə imkan verir.

• **Check-listlər (yoxlama siyahıları).** Standartlara uyğunluğun yoxlanması və obyektiv nəticələrin əldə olunması üçün bu vasitələr praktik olaraq geniş tətbiq edilir. Bu yanaşma ümumtəhsil müəssisələrində tədrisin keyfiyyəti, idarəetmə prosesləri, müəllim fəaliyyəti və şagird nailiyyətləri kimi müxtəlif sahələrin qəbul olunmuş standartlara uyğunluğunu obyektiv şəkildə dəyərləndirməyə imkan verir. Check-listlər bəli/xeyr, mövcuddur/mövcud deyil, uyğundur/qismən uyğundur/uyğun deyil kimi meyarlarla prosesin keyfiyyətini yoxlamağa yönəlib. Bu cür check-listlər monitoring heyətinə dəqiq məlumatlar toplamaq, inkişafa ehtiyacı olan sahələri müəyyən etmək imkanı yaradır. Beləliklə, keyfiyyətin təminatı prosesində daha sistemli və şəffaf qiymətləndirmə aparılır.

• **Şagird və müəllim portfolioları.** Şagird portfoliosu fərdi inkişafı, irəliləmə və geriləmələri aşkar şəkildə müşahidə etmək üçün effektiv vasitələrdən biridir. Bu vasitə ilə müəllim və şagirdlərin fəaliyyətini və inkişafını davamlı izləmək mümkündür.

• **Sorğular və fokus qrupları.** Müxtəlif iştirakçıların (müəllim, şagird və ya valideyn) fikirlərinin öyrənilməsi monitoringin sosial aspektlərini ortaya çıxarır və prosesin diferensiallığını təmin edir.

• **İllik fəaliyyət və inkişaf hesabatlarının təhlili.** Bu üsul vasitəsilə məktəbin illik fəaliyyət və inkişaf planlarında qeyd olunan məqsədlərə çatıb-çatmaması müəyyən olunur. Burada illik hesabatlar əsas götürülərək fəaliyyətlərin planlaşdırılması, icrası və nəticələri təhlil olunur.

• **Şagird nəticələrinin statistik analizi.** Burada əsas məqsəd şagirdlərin akademik nailiyyətlərini obyektiv ölçməkdir. Məsələn, kiçik və yaxud böyük summativ qiymətləndirmə nəticələrinin statistik təhlili aparılaraq inkişaf səviyyələri və problemlər aşkarlanır. Bu da öz növbəsində təlimin effektivliyinin ölçülməsi və təkmilləşdirmə tədbirlərinin müəyyən edilməsi üçün əsas verir.

• **Elektron platformalar.** Rəqəmsal platformalar (məsələn, Power BI, e-monitoring və s.) məlumatların vizual təhlili və interaktiv təqdimatı baxımından əlverişlidir.

Nəticə və təkliflər

Təhlil göstərir ki, monitoring mexanizmləri yalnız nəzarət aləti kimi deyil, eyni zamanda sistemin inkişafını istiqamətləndirən əsas funksional vasitə kimi çıxış edir. Müasir yanaşmalar bu prosesin daha da təkmilləşməsinə və çevik idarəetməyə keçidi asanlaşdırır.

Mövcud vəziyyəti nəzərə alaraq aşağıdakı tövsiyələr irəli sürülə bilər:

1. Monitoring sistemlərini rəqəmsal əsasda qurmaq və real vaxt rejimində işləmək;
2. Monitoring prosesinə bütün maraqlı tərəfləri cəlb etmək;
3. Əsas indikatorları beynəlxalq standartlara uyğunlaşdırmaq və davamlı yeniləmək;
4. Monitoring nəticələrinin idarəetmədə qərarların əsaslandırılmış şəkildə qəbuluna xidmət etməsini təmin etmək;
5. Monitoringlə məşğul olan şəxslərin bilik və bacarıqlarını daim artırmaq, peşəkar hazırlıq proqramları tətbiq etmək.

Müşahidələr göstərir ki, son dövrlərdə ölkələr şagirdlərin, müəllimlərin, məktəb rəhbərlərinin, məktəblərin və təhsil sistemlərinin

qiymətləndirilməsində daha çox maraqlıdılar. Monitoring şagirdlərin nə dərəcədə yaxşı öyrəndiklərini başa düşmək, valideynlərə, bütövlükdə cəmiyyətə müəssisənin fəaliyyəti haqqında məlumat vermək və tədrisin keyfiyyətini təkmilləşdirmək üçün mühüm alət kimi istifadə olunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı (2013). "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyasının təsdiq edilməsi haqqında". Bakı, Prezident.az.
- ² Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi (2020). Təhsildə Keyfiyyətin Təminatı üzrə Strateji Plan (2020–2025).
- ³ Earl, L.M., & Katz, S. (2006). Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement. Corwin Press.
- ⁴ Əhmədova, S. (2018). Təhsildə Monitoring və Qiymətləndirmə: Nəzəri və Praktik Aspektlər. Bakı, Təhsil Nəşriyyatı.
- ⁵ Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), səh 9–34.
- ⁶ Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). Data-Driven Decision Making in Education: The 21st Century Skill. Teachers College Press.
- ⁷ Məmmədov, T. (2021). Təhsildə Keyfiyyətin İdarəolunması. Bakı, Elm və Təhsil.
- ⁸ OECD. (2004). Quality and equity in education. Paris: OECD Publishing.
- ⁹ OECD. (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Publishing
- ¹⁰ Patton, M. Q. (2008). Utilization-Focused Evaluation. Sage Publications.
- ¹¹ Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus. Sage Publications.
- ¹² Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (2007). Evaluation Theory, Models, and Applications. Jossey-Bass, səh-37
- ¹³ Təhsil Nazirliyi (2021). Təhsildə keyfiyyətin idarə olunması mexanizmləri. Bakı, Təhsil İnstitutu nəşriyyatı.
- ¹⁴ UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO Publishing.

BIOCOĞRAFIYANIN MULTİDİSİPLİNAR FƏNLƏR KONTEKSTİNDƏ İNTEQRATİV TƏDRİSİNİN METODİKASI

NAMİQ AĞAMƏMMƏDOV

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

Məqaləyə istinad:

Ağaməmmədov N. (2026). Biocoğrafiyanın multidisiplinar fənlər kontekstində integrativ tədrisinin metodikası. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 93–101

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1034

ANNOTASIYA

Effektiv təhsil yanaşmalarında fənlərarası integrasiya məsələləri öz aktuallığı ilə seçilir. Fənlərin oxşar məzmununa malik mövzularını qarşılıqlı şəkildə əlaqələndirdikdə daha yaxşı tədris mühitinin formalaşması müşahidə olunur. Azərbaycan təhsil sistemində əvvəlki dövrlərdə və hazırda müəyyən fənlər ali təhsil müəssisələrində qoşa ixtisaslar kimi tədris olunurdu. Coğrafiya-biologiya, tarix-coğrafiya, kimya-biologiya, fizika-informatika, riyaziyyat-informatika tandemləri multidisiplinar yanaşma formulu kimi buna misal ola bilər. Qoşa fənlər təhsilverənlərdə və təhsilalanlarda fənlər arasında məntiqi əlaqələr qurmağa kömək edir, məsələləri daha dolğun, sistemli və kompleks mənimsəməyə sövq edir. Yenidən fənlərarası əlaqələrə diqqətin artırılması pedaqoji metodikada məqsədyönlü tədqiqatların aparılmasını zəruri edir. Fənlərarası integrasiya təhsil sektorunda müxtəlif səviyyələrdə (ümumtəhsil məktəbləri, ali təhsil müəssisələri) tətbiq oluna bilər. Fiziki kimya, biocoğrafiya, tarixi coğrafiya, biokimya fənləri integrativ fənn nümunələridir. Tədqiqat işində biocoğrafiyanın biologiya və coğrafiya fənləri kontekstində öyrənilməsi, paralel məzmun xətləri, bir-birini tamamlaması məsələləri öyrənilib. Azərbaycan coğrafiyası timsalında "Pirqulu Coğrafi Tədqiqatlar Stasionarı" coğrafiya və biologiya fənləri çərçivəsində təhlil olunub. Biocoğrafiya obyektlər geomorfoloji, iqlim, landşaft, turizm elementləri üzrə integrativ modelə uyğun sistemləşdirilib. Mövzu hər iki fənnin ortaq tədqiqat obyekti kimi "Biosfer" bölməsinin tədrisi metodikası üçün səmərəli tədqiqat işi kimi dəyərləndirilə bilər.

Açar sözlər: Multidisiplinarlıq, biocoğrafiya, "Pirqulu Coğrafi Tədqiqatlar Stasionarı", biosfer, flora və fauna.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 25.08.2025

Qəbul edilib: 07.01.2026

METHODOLOGY OF INTEGRATIVE TEACHING OF BIOGEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF MULTIDISCIPLINARY SUBJECTS

NAMIG AGHAMAMMADOV

PhD in Geography, Doctoral student (Doctor of Sciences program), Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Director of Muchuhaftaran Village Secondary School named after E. Hasanov, Ismayilli District.

E-mail: nagamemmedov@mail.ru

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

To cite this article:

Aghamammadov N. (2026). Methodology of Integrative Teaching of Biogeography in the Context of Multidisciplinary Subjects. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue 1, pp. 93–101

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1034

ABSTRACT

Issues of interdisciplinary integration stand out as particularly relevant for effective educational approaches. When subjects with similar thematic content are interconnected systematically, a more effective learning environment is formed. In the present day within the Azerbaijani education system, certain subjects have been taught as dual specializations in higher education institutions. For example, geography–biology, history–geography, chemistry–biology, physics–informatics, and mathematics–informatics tandems can be cited as models of a multidisciplinary approach. Dual-subject instruction enables educators and learners to establish logical connections between disciplines, fostering a more comprehensive, systematic, and integrated understanding of concepts. The growing emphasis on interdisciplinary links necessitates targeted research in pedagogical methodology. Interdisciplinary integration can be implemented at various levels of the education sector, including primary and secondary schools, as well as higher education institutions. Physical chemistry, biogeography, historical geography, and biochemistry are examples of interdisciplinary disciplines. The research examines the study of biogeography in the context of biology and geography, focusing on overlapping curricular content and their complementary nature. Using the example of Azerbaijani geography, the Pirgulu Geographical Research Station is analyzed within the framework of geography and biology. Biogeographical objects are systematized according to an integrative model based on geomorphological, climatic, landscape, and tourism factors. The topic is assessed as an effective research study for the methodology of teaching the “Biosphere” unit as a shared object of study in both disciplines.

Keywords: Multidisciplinary approach, biogeography, Pirgulu Geographical Research Station, biosphere, flora and fauna.

Article history

Received: 25.08.2025

Accepted: 07.01.2026

GİRİŞ

Ümumtəhsil məktəblərində tədris olunan fənlərin şagirdlərdə maraq və motivasiya formalaşdırma bilməsi üçün fənlərarası integrasiya onların ortaq elmi elementlərinin assosiativ öyrənilməsinə aktuallaşdırır. Məzmun xətləri yaxın olan fənlərin multidisiplinar, müqayisəli təhlili və tədrisi elmdə konvergenlik prinsipinin getdikcə populyarlaşdığını göstərir. Müasir dövrdə elmi fənlərin və texnologiyaların sürətli inkişafı və integrasiyası onların qarşılıqlı tətbiqi üçün fundamental elmi-praktiki tədqiqatların təşkilini prioritet edir. Aparılan elmi tədqiqatların yeni inkişaf perspektivləri "integrativ multidisiplinar" status istiqamətində çoxfənli üsul və metodlardan istifadə etməklə sintez olunan biliklərin qazanılmasına istiqamətlənib. Ümumtəhsil fənləri korporativ formada çoxfənli klasterlərə çevrilə bilər. Müəllimlərin tədris prosesində integrativliyin təmin edilməsi üçün metodiki hazırlığının aşağı olması tədrisin keyfiyyətinə mənfi təsir göstərir, pedaqoqların innovativ yanaşmalarının təcrübəyə effektiv şəkildə integrasiyasına mane olur (Hattie, 2009). Bu gün əminliklə demək olar ki, integrativlik XXI əsrin brendinə çevrilib. Integrativ təlimin əsasını təhsil pillələrində öyrənilən fənlərin əhatə etdiyi mövzuların ayrılıqda deyil, birgə, qarşılıqlı tədrisi təşkil edir. Fənlərarası integrasiyanın müəyyən olunması metodikası didaktikanın mühüm məsələlərindən biridir. Biologiya və coğrafiyaya aid materiallardan qarşılıqlı istifadə olunması dərsi cəlbedici formaya salır, təhsilalanların müşahidə və elmi ədəbiyyatları birgə təhlil edərək öyrənmə bacarıqlarını artırır. Fənlərarası əlaqələr zamanı bəzən sintetik elmlərin formalaşması prosesi baş verir. Biocoğrafiya, geokimya, geofizika, aqrofizika, aqrokimya və s. elmlərarası əlaqələrin praktikada təzahürü fonunda əmələ gəlib. Coğrafiya və biologiya fənlərinin məzmununun koordinasiyası və integrasiyası şagirdlərin bilik və bacarıqlarının sistemləşməsinə, integrativ fəndaxili proseslərin dialektik əlaqəsinin cəmiyyətin sosial tələbatına və elmi-texniki tərəqqisinə uyğunlaşmasına səbəb olur. Coğrafi və bioloji elmlər arasında

formalaşan biocoğrafiya təcrübə cəhətdən əsaslı elm sahəsi olub, ümumi yerşünaslığın ayrılmaz hissəsi kimi orqanizmlərin qanunauyğun əlaqələrinin müxtəlif coğrafi şəraitdə ətraf mühitlə bağlılığını tədqiq edir (Abdullayev, 2005). Biocoğrafiya elmində hər iki elmə aid ümumi anlayışlar və təlim üsulları birləşdirilir və bu, fənlərin məntiqinə uyğun şəkildə təhsilalanların təfəkkürünün inkişafını stimullaşdırır. Biologiya və coğrafiya fənlərinin tədrisində integrasiyanı dinamik və dayanıqlı hala gətirmək üçün fənlərin məzmununa integrasiya olunan elmlərin elementləri və tətbiqi biliklər əlavə olunur. Şagirdlərdə fənlərarası, fəndaxili və fənnüstü integrasiyalar haqqında təsəvvürlər artır. Məsələn, coğrafiyada biocoğrafi anlayışların tətbiqi üçün yeni imkanlar açılır, təhsilalanların elmi dünyagörüşü formalaşır.

TƏDQIQATIN ƏHƏMİYYƏTİ

Biocoğrafiyada fənlərin integrativ tərkibinin öyrənilməsi təhsilalanların təlim-tərbiyəsi və koqnitiv inkişafı üçün optimal şərait yaradır. Ona görə də müasir təhsil yanaşmalarında fənlərarası integrasiya tədris prosesinin bölünməz tərkib hissəsi kimi qəbul olunur. Sintetik fənn kimi biocoğrafiyanın fənn strukturunun müəyyən olunması, elmin əsasları barədə təhsilalanların sistemativ və çoxşaxəli biliklər qazanması integrasiyalı təhsil məsələlərinin məntiqi həlli istiqamətində əsaslı və pragmatik ideyalar kimi diqqəti cəlb edir. Coğrafiya, biologiya, kimya, fizika fənlərinin əlaqəli öyrənilməsi xüsusilə vacibdir. Çünki qeyd olunan elmlərin əsasını təşkil edən qabaqcıl elmi tezislər və nəzəriyyələr təbiət elmlərində geniş istifadə olunur. İqlim, təbii zona, coğrafi qurşaqlar, landşaft, torpaq, bitki örtüyü, heyvanlar aləmi kimi mövzuların coğrafiya və biologiya fənləri kontekstində integrasiyası fənn müəllimlərinin bir-biri ilə müntəzəm əlaqə saxlamasını, məşvərət etməsini, mənimsənilməsi nəzərdə tutulan nəzəri biliklərin tətbiq diapazonunun müəyyən olunmasını aktuallaşdırır. Müşahidələr göstərir ki, coğrafiya dərsləri o zaman səmərəli olur ki, təklif olunan materiallar ətraf mühitdəki biofiziki, geokimyəvi

proseslərlə sintez olunur, canlı təbiətə aid faktlarla uzlaşır, müvafiq fənn kurikulumları ilə sinxronluq təşkil edir.

Coğrafiya və biologiya fənlərinin integrativ mövzularının sintezi nəticəsində fərqli formalarda quruluş əlaqələri haqqında dolğun və dual nəzəriyyələrə çox rast gəlinir. Müəllimlərə fənlərarası əlaqələr zamanı metodiki dəstəyin verilməsi təhsilalanların müxtəlif ehtiyacları əsasında tədris metodlarını tətbiq etmək imkanı verir, nəticədə, təhsildə keyfiyyət göstəriciləri artır, şagirdlərin akademik göstəriciləri yüksəlir, ümumi təhsil sisteminin rentabelliliyi yaxşılaşır (Ələkbərova, 2015). Coğrafi təbəqədə mineralarla canlılar arasındakı əlaqələr aydın olur. Biocoğrafiyada maddi obyektləri düzgün dərk etmək üçün təbiətin ümumi inkişaf qanunauyğunluqları analitik və sintetik kompetensiyalardan birlikdə istifadə olunmaqla tədris olunmalıdır. Biocoğrafiya mövcud ekocoğrafi sistemlərin coğrafi mühit elementləri ilə (iqlim, torpaq, oroqrafik quruluş, hidroloji, geoloji) qarşılıqlı münasibətlərini tədqiq etdiyi üçün ekologiya-biologiya-coğrafiya integrasiyasında effektiv nəticələr verir. Lakin fənlərin dialektik və didaktik mahiyyətləri məzmun müstəqilliyini saxlamalıdır.

TƏDQIQATIN MƏQSƏDİ

Tədqiqat işinin əsas məqsədi təhsildə yeni yanaşmalar kontekstində integrativ tədris imkanlarının coğrafiya və biologiyanın sintetikası olan biocoğrafiya fənni təmsalında elmi cəhətdən əsaslandırılmış metodikasını təqdim etməkdir. Tədqiqatda ali məktəblərin müvafiq ixtisaslarında tədris olunan biocoğrafiya fənni çərçivəsində bölmələr üzrə təhlillər və Azərbaycanın biocoğrafi, o cümlədən geocoğrafi landşaft komplekslərindən olan "Pirqulu Coğrafi Tədqiqatlar Stasionarı" mövzusunun tələblərinə uyğun müzakirələr aparılır. Qeyd olunan məqsədlərə nail olmaq üçün aşağıdakı məsələlərə aydınlıq gətirilir:

- Biocoğrafiyanın coğrafiya və biologiya fənlərinin məzmun xətləri üzrə uyğunluq elementlərinin müəyyən olunması;

- İqlim, təbii zona, landşaft, biosfer və coğrafi təbəqə anlayışları üzrə assosiasiyanın açıqlanması;

- "Pirqulu Coğrafi Tədqiqatlar Stasionarı" təmsalında biocoğrafi integrasiyanın təcrübədə öyrənilməsi;

- Əldə olunan elmi nəticələr əsasında təkliflər verilməsi.

METODOLOGİYA

Bu məqalənin tədqiqat obyekti fənlərarası integrasiyanı biologiya və coğrafiyanın sintetikası olan biocoğrafiya kontekstində öyrənməkdir. Tədqiqat işində keyfiyyət metodu əsas funksiyaya malikdir. Müəllimlərin integrativ təhsilə hazırlığı və şagirdlərin sintetik metodlarla əlaqəli dolğun informasiya bazası əməkdaşlığın keyfiyyətini, onların akademik və psixokoqnitiv uğurlarını dəstəkləyir. Tədqiqatın elmiliyini və təcrübədə təsdiqini öyrənmək məqsədi ilə "Pirqulu Coğrafi Tədqiqatlar Stasionarı" biocoğrafi obyekt kimi landşaft, iqlim, geocoğrafi xüsusiyyətlərinə uyğun təhlil olunub. Ümumtəhsil məktəblərində biocoğrafiya fənninin imkanlarından istifadə etməklə biocoğrafi ekskursiyaların təşkili imkanlarına nəzər yetirilib. Tədqiqat işi fənlərarası məzmun analizini rəhbər tutur, burada hazırda ali məktəblərin müvafiq ixtisaslarında tədris olunan biocoğrafiya, o cümlədən ümumtəhsil məktəblərində tədris olunan coğrafiya və biologiya fənlərinin dərs vəsaitləri sistemli təhlil olunaraq təqdim olunur.

BIOCOĞRAFIYA İNTEQRATİV-SİNTETİK FƏNN NÜMUNƏSİ KİMİ

Ali məktəblərin coğrafiya fakültələrində tədris olunan fənlərdən biri də biocoğrafiyadır. Bu elm Yer kürəsində bitki, heyvan və mikroorqanizmlərin yayılma, qidalanma və yerləşməsi qanunauyğunluqlarını tədqiq edir. Biocoğrafiya Yer kürəsində canlı aləmin məkan paylanmasını müəyyən edir (təbii zonalar, coğrafi amillər, xəritələşdirmə və iqlim). Biocoğrafiya "Ümumi yerşünaslıq"la sıx əlaqəli olub yer qabığının təbii komponentlərinin tədqiqi ilə məşğul olan

aşağıdakı elmlərlə fənlərarası integrasiyaya malikdir:

- Geomorfologiya;
- Klimatologiya;
- Hidrologiya;
- Okeanologiya;
- Biologiya;
- Tarixi geologiya.

Yerdə biosenozun coğrafi yayılma qanuna uyğunluqlarını təhlil etmək məqsədi ilə relyef, iqlim, su, hava və yer qabığı kimi komponentlərin orqanizmlərin yaşayışında əhəmiyyəti dərk olunmalıdır. Biocoğrafiya tibbi coğrafiya ilə də əlaqələrə malikdir. Göbələklərin və mikrobların coğrafiyası ilə məşğul olan biocoğrafiya virus, bakteriya, parazitlər, göbələklər və başqa orqanizmlərin yayılmasını və inkişafını öyrənməklə insan sağlamlığını qoruyur. Hər hansı ərazinin floristik tədqiq olunması botaniki və ekoloji tədqiqatların bütöv şəkildə həyata keçirilməsinin əsasını təşkil edir (Alverdiyeva, 2018). Biocoğrafi biliklər vasitəsi ilə canlıların təbii mənbəli xəstəliklərə yoluxmasını, əlverişli təbii şəraitlə uyğunluğunu müəyyən etmək olur. Müasir dövrdə geniş yayılmış biocoğrafi xəritələr istehsalatda və tədrisdə geniş istifadə olunur. Texnoloji inkişafın imkanlarından istifadə edərək aerofoto, dron və kosmik metodlarla insanların təsərrüfat fəaliyyəti, coğrafi amillərin dəyişkənlik vəziyyəti, biocoğrafi proqnozlaşdırma haqqında mülahizələr söyləmək olar. Biocoğrafiya-coğrafiya-biologiya əlaqəsini integrativ cədvəl formasında tərtib etmək olar (Cədvəl 1).

Cədvəl 1-in fənlərarası integrasiya əlaqəsini təhlil edək:

- *Coğrafiya-biologiya üzrə*: ərazinin iqlim, torpaq, relyef xüsusiyyətlərinə uyğun bitki, heyvanat aləminin yaşayış ərazilərini dəqiqləşdirir;
- *Biologiya-biocoğrafiya üzrə*: növlərin fizioloji, coğrafi və ekoloji parametrləri onların hansı coğrafi bölgələrdə məskunlaşa biləcəklərini təyin edir;

- *Biocoğrafiya (coğrafiya-biologiya) üzrə*: canlı aləmin yayılması haqqında informasiya toplayaraq təbii zonaların xəritələşdirilməsi və biologiyada növlərin qorunması məsələlərini həll etməyə çalışır.

Yer kürəsində canlılar aləminin öyrənilməsində iki yanaşma labüddür:

a) *Coğrafi yanaşma* – Yer kürəsinin müxtəlif coğrafi zonalarının orqanizmlər toplusu, flora və faunası öyrənilir;

b) *Taksonomik yanaşma* – Yer kürəsində müxtəlif taksonomik vahidlərin (ailə, cins, növ) yayılması öyrənilir.

Biocoğrafiya daxilində aşağıdakı bölmələr mövcuddur:

1. *Qrupların coğrafiyası*: a) Qrupların ümumi coğrafiyası; b) Bitki örtüyünün coğrafiyası; c) Heyvanat aləminin coğrafiyası.

2. *Orqanizmlərin coğrafiyası və populyasiyası*: a) Orqanizmlərin ümumi coğrafiyası; b) Bitkilərin coğrafiyası; c) Heyvanların coğrafiyası; d) Göbələklərin coğrafiyası.

Biocoğrafiyada bitkilər aləmi xüsusi yer tutur. Bitkilər ot, kol və ağac kimi növlərə bölünür.

Cədvəl 1 Biocoğrafiya-coğrafiya-biologiya əlaqəsi (cədvəl coğrafiya, biologiya və biocoğrafiya vəsaitləri kontekstində hazırlanıb)			
S/Nº	Sahə	Öyrənilən əsas mövzular	Biocoğrafiya ilə ortaq istiqamət
1	Coğrafiya	İqlim, relyef, su, torpaq	Canlıların məkan daxilində paylanmasına təsir edən amillər
2	Biologiya	Canlıların quruluşu, funksiyası, təkamülü	Növlərin arealları, adaptasiya formaları
3	Biocoğrafiya	Canlıların məkan üzrə paylanması, arealların formalaşması	Biologiya və coğrafiyanın metodiki istiqamətlərindən istifadə

Onların yayılması birbaşa iqlim və relyeflə əlaqəlidir. Bitkilər iki yerə ayrılır: 1) yabanı; 2) mədəni. Ağac bitkiləri kifayət qədər istilik və rütubət şəraitində enliyarpaqlı, soyuq iqlimdə – iynəyarpaqlı, isti və quraq şəraitdə (Aralıq dənizi tipli) codyarpaqlı (sərtıarpaqlı) ola bilər. Bitkilər aləmi təbiətdə qeyri-bərabər paylanıb. Bitkilərin yaşıl yarpaqlarında fotosintez prosesi baş verir. Yer kürəsində V.V.Alyoxin tərəfindən mürəkkəb quruluşa malik 6 flora vilayəti bölgüsü aparılıb (Abduyev, 2019). Flora vilayətlərinin xəritələşməsi Şəkil 1-dəki kimidir.

Holarktika qurunun 50%-dən çox hissəsini tutur. Tərkibinə şimal adaları daxil olmaqla Avropa qitəsi, Afrika materikin şimalı Saxara səhrasının cənubu ilə birlikdə, Asiya qitəsi (Hindistan, Hind-Çin, Filippin adaları, Malay arxipelaqı və bir sıra kiçik adaları çıxmaqla). Bitki və heyvanat aləmi relyef və iqlim şəraitindən asılı olaraq, isti və rütubətli ərazilərdə zəngin, quru və soyuq ərazilərdə kasıb olur, relyef isə hündürlük zonallığı əmələ gətirir.

Paleotropik – şimal tropik xəttindən Kap vilayətinə qədər uzanan Afrikanın hamısı, Ərəbistan yarımadasının cənub-qərb hissəsi, Hindistan və Hind-Çin yarımadaı, Çinin cənubu, Filippin, Malay arxipelaqı, Yeni Qvineya, Yeni Zelandiya, Fici, Samoa, Havay-Sandviç adaları və s. aiddir.

Neotropik – flora vilayətinə Meksika, Mərkəzi Amerika, 40° cənub en dairəsinə qədər Cənubi Amerika və Amerika qitəsinə yaxın Sakit Okean adaları daxildir. Ərazidə tropik ailəyə məxsus fərqli cins və növlərə aid flora aləmi geniş yayılıb. Flora müxtəlifliyinə görə burada Mərkəzi Amerika, Tropik Amerika və And yarımvilayətləri fərqlənir. Bitki və heyvanların areal xəritələri orqanizmlərin yayılmasının daha ümumi coğrafi qanunauyğunluqlarının müəyyən olunması üçün müqayisə metodundan istifadəni zəruri edir (Ağayev, 2013).

Avstraliya – vilayətin tərkibinə Avstraliya və Tasmaniya adası aid olunur. Zəngin flora aləminə malik vilayətin bitki örtüyünün 75%-i endemikdir. Bunun əsas səbəbi Avstraliyanın uzun müddət digər quru hissələrdən təcrid vəziyyətində olmasıdır. Vilayətin qərb və şərq hissələri flora tərkibinə görə daha zəngindir. Avstraliyanın şərq hissəsində Böyük Suayrıcı sıra dağları Sakit okeandan gələn hava kütlələrinin qarşısını kəsir və əraziyə daha çox yağıntı düşməsinə səbəb olur. Rütubət və temperaturun kifayət qədər olması zəngin biokütlənin əmələ gəlməsinə səbəb olur. Floranın növ zənginliyinə görə Şimal-Şərq, Cənub-Qərb, Mərkəzi Yereməya yarımvilayətlərinə bölünür.

Kap – müstəqil flora vilayətinə aid olan bu vilayət Afrikanın cənub-şərq hissəsini əhatə

Şəkil 1 Yer kürəsinin flora bölgüsü (V.V. Alyoxinə görə)



edir. Ərazi geoloji cəhətdən qədim platforma hesab olunur. Filiz faydalı qazıntılarla zəngindir. Aralıq dənizi tipli iqlim şəraitində həmişəyaşıl codyarpaqlı (sərtarpaqlı) meşələr və kolluqlar təbii zonası (makvislər) əmələ gəlib. Ağac növləri az olsa da, həmişəyaşıl kolluqlar və çoxillik bitkilərə çox rast gəlinir. Flora tərkibi Kap vilayətini Qərb sahilin codyarpaqlı kolluqlar rayonu, Şərq sahilin subtropik kserofil rayonu, Karru yarımşəhra rayonu yarımvilayətlərinə ayırmağa imkan verir.

Antarktida – flora aləminə görə kasıb olan bu vilayət nisbətən kiçik əraziləri (Cənubi Amerikanın cənub qurtaracağını (Çili və Pataqoniya ərazilərində), Odlu Torpaq, Folklend, Cənubi Georgi, Kergelen, Kembell, Auklend və s.) əhatə edir. Vilayət daxilində meşəli subantarktida, meşəsiz subantarktida, Antarktidanın qütb səhraları yarımvilayətləri fərqləndirilir.

Biocoğrafiyada flora vilayətlərindən əlavə faunanın inkişaf mərhələləri arasında uyğunluğa əsasən zoocoğrafi vilayətləri də ayrılır. Kəskin relyef, iqlim, su hövzələri kimi sərhədləri olmayan regionlarda fauna aləmi yerdəyişmə edə bilər. Zoocoğrafi vilayətlər daxilində dəqiq sərhəd müəyyənləşdirmək mümkün deyil. Ona görə də sərhəd xətləri hadisələrin sxemləşdirilməsi yolu ilə çəkilir. N.A.Bobinski Yer kürəsində Notogey, Neogey, Paleogey və Arktogey adlı dörd

zoocoğrafi quru vilayəti ayırır (Abduyev 2019). Zoocoğrafi quruların xəritəsi Şəkil 2-də təsvir edilib.

Ən qədim quru olan Notogeyin tərkibinə Yeni Zelandiya, Avstraliya, Polineziya vilayətləri daxildir. Neogey qurusu Cənubi və Mərkəzi Amerika, Antil adaları, 10⁰ şimal enliyindən cənubda qalan ərazilərlə təmsil olunur. Neogey qurusu fauna vilayəti aid olduğu ərazinin fiziki-coğrafi, geomorfoloji və iqlim xüsusiyyətlərinə görə Neotropik fauna vilayətinə ayrılır. Vilayət daxilində fauna müxtəlifliyi tarixi və ekoloji-coğrafi şəraitlə izah oluna bilər. Müxtəlif landşaft formasıyları qalın tropik meşələr, iri savannalar, fərqli parametrlərə malik çöllər, quru səhra və yarımşəhralar (Atakama, Pataqoniya), yüksək dağlar (And), yaylalar coğrafi qanunauyğunluqları özündə əks etdirir. Paleogey qurusu Holarktikanın sonrakı ikincidir. Tərkibinə Saxaradan cənuba Afrika, Madaqaskar, Seyşel, Amirand, Maskarend, Rodrikes, Mavritiya adaları, Ərəbistan yarımadasının cənub-şərq, şimal-qərb hissəni çıxmaqla Hindistan yarımadasının cənubu, Himalay dağlarının cənub ətəklərindən keçməklə, Yantsı çayı istiqaməti ilə Sakit okeana qədər olan hissələr aid olunur. Arktogey qurusu ən geniş ərazi əhatə edir və şimal yarımkürəsində yerləşir. Arktogey qurusuna Şimali Amerikanın Florida və Kaliforniya yarımadaalarının cənub

Şəkil 2

Yer kürəsinin zoocoğrafi quruları (N.A.Bobinskiyə görə)



qurtaracağından, Afrikada Saxara səhrasının mərkəzi hissəsindən, Ərəbistan yarımadasının cənub-şərq qurtaracağından, Hindistan yarımadasının şimalından, Himalay dağlarının cənubundan keçərək Sakit okeana kimi uzanan coğrafi ərazilərin şimalı aid olunur. Tarixi inkişaf xüsusiyyətlərinə görə bu quruda Holarktika fauna vilayəti yerləşir. İqlimin kontinentallığına, sərtliyinə və ekstremallığına görə fauna zənginliyi digər vilayətlərdən geri qalır.

Aparılan araşdırma sübut edir ki, coğrafiya və biologiya fənləri biocoğrafiya adlı integrativ elm daxilində birləşir və sintez olunur. Onların elmi bilikləri qarşılıqlı formada istifadə olunur və inkişaf edir.

PIRQULU COĞRAFI TƏDQIQATLAR STASİYARI

Fənlərarası əlaqələrin əyanilik prinsipi əsasında təşkil olunması işin pedaqoji səmərəliliyini artırır. Coğrafiya və biologiya fənlərinin integrativ tədrisində H.Ə.Əliyev adına Coğrafiya İnstitutunun Pirqulu Coğrafi Tədqiqatlar Stasionarı (biocoğrafi stasionar) mühüm əhəmiyyətə malikdir. Elmi-tədqiqat obyekti təşkil olunduğu vaxtdan "torpaq-meşə-atmosfer" biocoğrafi sistemləri arasında qarşılıqlı əlaqə, "İnsan və Biosfer" Beynəlxalq bioloji proqramı üzrə meşə biogeosenozu komponentlərinin (meşə bitkiləri və torpaq örtüyü) xüsusiyyətlərini və integrasiyasını tədqiq edir. Ərazinin relyefi nəzərə alınaraq şaquli zonallıq qanununa uyğun olmaqla torpaq örtüyünün hidrofiziki, istilik-fiziki, elektrik-fiziki xassələri ilə torpaq qatının qranulometrik və rütubət göstəriciləri arasında empirik-funksional asılılıqlar müəyyən olunub. Böyük Qafqaz vilayətində belə bir stasionarın olması coğrafiya-fizika-biologiya qovşağında təcrübəyə əsaslanan elmi nəticələrin əldə olunmasında mühüm vasitə hesab olunur. Biocoğrafi stasionarda ərazinin flora və fauna aləmini, meşələrin torpaq örtüyünə təsirlərini də tədqiq etmək mümkündür. Qafqazda, o cümlədən Azərbaycanı hər hansı regionun florasını arealın coğrafi tiplərinə görə analiz etdikdə hidrofitlər, hiqrofitlər, mezofitlər və s. səhvən kserofit tip

düşür (Babayev, 2007). Pirqulu coğrafi ərazi kimi Böyük Qafqazın cənub-şərq qurtaracağında, dağ-bozqır landşaftına keçid təşkil edən zonada yerləşir. Biocoğrafi stasionarın yerləşdiyi Şamaxı yaylası coğrafi mövqeyi, mürəkkəbliyi ilə seçilən relyef-iqlim xarakteristikası, onu əhatə edən ərazinin 2700 m-ə çatması, torpaq əmələgətirən amillərin-relyefin, dağ süxurlarının, iqlim və bitki örtüyünün müxtəlifliyinə, qeyd olunan amillərin birlikdə fəaliyyəti ilə dağ-bozqır, dağ-meşə və dağ-çəmən torpaq əmələgəlmə proseslərinin, o cümlədən bütün torpaq tiplərinin formalaşmasına təsir edir. Ali təhsil müəssisələrinin coğrafiya fakültələrinin tələbələri biocoğrafi stasionarda dövrü olaraq çöl elmi tədqiqatında iştirak edirlər.

Ağsuçat, Pirsaatşay, Qozluçay və digər çaylar ərazinin relyefini və torpaq əmələ gətirən amilləri mürəkkəbləşdirən dərin dərələrə parçalanıb. Şamaxı yaylasında denudasiya, eroziya və deqradasiyaya məruz qalmış tektonik relyef formalarına rast gəlinir ki, bu da öz növbəsində torpağın əmələ gəlməsində iştirak edən süxurların səthə çıxmasına, fiziki, kimyəvi və üzvi aşınma proseslərinə öz təsirini göstərir. İqlim torpaq əmələ gətirən amil kimi onun fiziki-kimyəvi xüsusiyyətlərinə (hidrotermik rejimə, bioloji və biokimyəvi proseslərin enerjisinə) sirayət edir. Tədqiqat obyektində iqlim elementləri geomorfoloji quruluşun və torpaq-bitki örtüyünün şaquli olaraq dəyişməsi ilə əlaqədardır. Relyefin hündürlüyü azaldıqca (şimal-qərbdən və şimaldan cənub və cənub-şərq tərəfə) havanın temperaturu və buxarlanma yüksəlir, düşən yağıntıların miqdarı, havanın nisbi rütubəti, həmçinin rütubətlənmə əmsali aşağı enir. Torpaq əmələ gətirmə prosesində hidrotermik şərait iyul və avqust ayları xaric olmaqla, əlverişli hesab olunur. Şamaxı rayonunun ərazisində stasionar qaydada aparılan tədqiqatlar göstərib ki, burada bitki örtüyü daha çox efemerli yarımkollardan ibarət yarımsəhra bitki qrupları (200 m-ə qədər və bitki formasıyaları altında şoran, boz, boz-qonur, açıq şabalıdı torpaqlar), dağ kserofilləri 400-1200 m, bəzən isə 1500 m intervalında, şabalıdı, boz-qəhvəyi və qara torpaqların müxtəlif

yarımtipləri və növləri), meşələr 700-1900 m hündürlükdə (aşağı yarımqurşaq 700-1000 m arasında, qəhvəyi və çütüntülü-karbonatlı dağ-meşə torpaqları, orta yarımqurşaq 1000-1600 m-lə bəzən 1700 m arasında, çütüntülü-karbonatlı qonur və qismən qəhvəyi dağ-meşə torpaqları, yuxarı yarımqurşaq 1600-1700 m-lə-1900-2000 m arasında, əsasən, qonur dağ-meşə və dağ çəmən meşə torpaqları, subalp çəmənliyi 1600-1700 m-lə-2200-2300 m arasında dağ-çəmən torpaqları, alp çəmənliyi (2200 m-dən yüksək) dağ-çəmən torpaqları inkişaf edib (Əliyev, 1973). Tədqiqat mövzusunun konkret coğrafi ərazi daxilində təhlili göstərir ki, biocoğrafiya coğrafiya və biologiyanın uğurlu sintezidir və təkmilləşməsi aparılmalıdır.

TƏDQIQATIN NƏTİCƏLƏRİ

Aparılan tədqiqatlar və təhlillər nəticəsində məlum oldu ki, ali təhsil müəssisələrində və ümumtəhsil məktəblərində məzmun xətləri uzlaşan fənlər mövcuddur. Onların bəziləri ali təhsil sistemində artıq sintetik əlaqələr quraraq assosiasiya əmələ gətirib. Tədqiqatlar göstərir ki, insan zəkası daim yeniliyə, dünyanın mücərrəd anlayışlarını izah etməyə istiqamətlənir (Süleymanov, 2025). Biocoğrafiya, biokimya, tibbi coğrafiya, geokimya, geofizika, biofizika, geourbanistika, riyazi coğrafiya, riyazi biologiya, geobotanika, bioinformatika, Coğrafi İnformasiya Sistemləri (CİS), tarixi coğrafiya və s. kimi elm sahələri fənlərin qarşılıqlı integrasiyası və bütövləşməsi istiqamətində elmi-metodiki nəticələr qazana bilib. Eyni tendensiyanın ümumtəhsil məktəbləri çərçivəsində təşkil olunması fənlərarası integrasiyanın diapozonunun genişlənməsinə, fənlərə multidisiplinar, bəzən isə interdisiplinar yanaşmaların formalaşmasına səbəb olur. Biocoğrafiyanın coğrafiya və biologiya fənləri arasında keçid təşkil etməsi, onun ümumtəhsil məktəblərində sinifdən xaric oxu materialı kimi əhəmiyyətini artırır. Biocoğrafiya və zoocoğrafiya fauna və flora vilayətləri məhz biologiya və coğrafiya fənləri kontekstində daha müfəssəl idrak olunur. "Pirqulu Coğrafi Tədqiqatlar Stasionarı" və "Şamaxı Safari Parkı"

ətrafında aparılan müzakirələr biologiya və coğrafiya fənlərinin məzmunu daxilində analiz olunub.

Coğrafiya və biologiyanın məzmun xətlərinin çoxşaxəli kəsişməsi onların tədris prosesində yaxın təmas nöqtələri üzrə integrativ öyrənilməsinə şərtləndirir. Məqalədə qeyd etdiyimiz mövzuların birgə izah metodikası gələcəkdə daha sanballı integrativ modellər qurmaq üçün stimula sayıla bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Abdullayev, R.B. (2005). Biocoğrafiya. Bakı, "Natla-Press" nəşriyyatı, 458 səh.
- 2 Abduyev, M.A. (2019). Biocoğrafiya. Bakı, "AFPoliqraf" nəşriyyatı, 240 səh.
- 3 Ağayev, T.D., Abdulov, K.Ş. (2013). Biocoğrafiya. Bakı, "Bilik" nəşriyyatı, 448 səh.
- 4 Alverdiyeva, S.M. (2018). Azərbaycan lixenoflorasının müasir vəziyyəti/ biologiya üzrə elmlər doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim olunmuş dissertasiyanın avtoreferatı, 42 səh.
- 5 Babayev, F.Ə. (2007). Qafqaz florasının coğrafi tiplərdə paylanması aid bəzi mülahizələr. BDU-nun xəbərləri, təbiət elmləri seriyası, №2, s. 71-75.
- 6 Biologiya üçün dərs vəsaitləri. VI-VII-VIII-IX-XI siniflər.
- 7 Coğrafiya üçün dərs vəsaitləri. VI-VII-VIII-IX-XI siniflər.
- 8 Ələkbərova, F. (2015). Təhsil metodikasının əsasları. Bakı: Elm və təhsil nəşriyyatı
- 9 Əliyev, H.Ə., Həsənov, X.N. (1973). Meşələrin torpaq proseslərinə təsiri: Pirqulu stasionarı təmsalında. Bakı, "Elm" nəşriyyatı, 111 səh.
- 10 Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.
- 11 İGAZ (2014). <https://igaz.az/az/news/172>
- 12 Süleymanov, S. (2025). Fizika və riyaziyyat fənlərinin tədrisi zamanı bəzi paradoksalları anlayışlara yanaşma yolları. Azərbaycan məktəbi. № 2 (711), səh. 101-108.

MƏKTƏBLƏRDƏ XARİCİ DİL TƏDRİSİ: KOMMUNİKATİV YANAŞMA, MÜƏLLİM PƏŞƏKARLIĞI VƏ RESURSLARIN ROLU

GÜLAY YASINLI

Bakı Mühəndislik Universitetinin ingilis dili müəllimi.

E-mail: guyasinli@beu.edu.az

<https://orcid.org/0009-0006-0633-0600>

Məqaləyə istinad:

Yasinli G. (2026). Məktəblərdə xarici dil tədrisi: kommunikativ yanaşma, müəllim peşəkarlığı və resursların rolu. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 103–110

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1038

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 27.05.2025

Qəbul edilib: 26.12.2025

ANNOTASIYA

Xarici dilin həm təhsildə, həm də ümumiyyətlə ünsiyyətdəki rolu danılmazdır. İstənilən dildə effektiv ünsiyyət qurmaq üçün öyrənilən şəfahi və yazılı anlama, eləcə də ifadə etmə bacarıqlarını inkişaf etdirməlidirlər. Bu baxımdan kommunikativ yanaşma şagirdlərin dili qısa müddətdə mənimsəməsinə və ondan səmərəli istifadə etməsinə imkan yaradır. Tədris prosesi zamanı qeyd olunan bacarıqların integrativ şəkildə və qarşılıqlı əlaqədə inkişaf etdirilməsi məqsədəuyğundur. Məqalədə ümumtəhsil müəssisələrində tədris resurslarının əlçatanlığının təmin edilməsi, innovasiyaların səmərəli tətbiqi və müasir dərs vəsaitlərinin effektiv istifadəsi məsələlərinə toxunulur, kənd və şəhər məktəblərində xarici dil tədrisində qarşıya çıxan problemlərə diqqət yetirilir.

Açar sözlər: Xarici dillərin tədrisi, kommunikativ yanaşma, tədris resursları, müəllim peşəkarlığı, ünsiyyət.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS: COMMUNICATIVE APPROACH, TEACHER PROFESSIONALISM, AND THE ROLE OF RESOURCES

GULAY YASINLI

English Language Teacher, Baku Engineering University.

E-mail: guyasinli@beu.edu.az

<https://orcid.org/0009-0006-0633-0600>

To cite this article:

Yasinli G. (2026). Foreign Language Teaching in Schools: Communicative Approach, Teacher Professionalism, and the Role of Resources. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue 1, pp. 103–110

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1038

Article history

Received: 27.05.2025

Accepted: 26.12.2025

ABSTRACT

The role of a foreign language in both education and everyday communication is undeniable. To communicate effectively in any language, learners must develop their oral and written comprehension and expression skills. In this regard, the communicative approach enables students not only to learn a language but also to use it functionally and meaningfully within a short period of time. During the teaching process, it is advisable to integrate these skills and develop them in close interdependence. The article addresses issues related to ensuring the accessibility of teaching resources in general education institutions, the successful implementation of pedagogical innovations, and the effective use of modern teaching materials. At the same time, it draws attention to the challenges encountered in foreign language teaching in both rural and urban schools, emphasizing the role of teacher professionalism and institutional support in achieving effective learning outcomes.

Keywords: Foreign language teaching, communicative approach, teaching resources, teacher professionalism, communication.

GİRİŞ

Hazırda dünyada ən çox istifadə olunan xarici dil ingilis dilidir. İngilis dilinin digər dillərlə müqayisədə öyrənməni asanlaşdıran linqvistik xüsusiyyətləri, sosial-ictimai əhəmiyyəti və mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə danılmaz rola malik olması getdikcə bu dili öyrənənlərin sayını artırır. Azərbaycan Respublikasının təhsil müəssisələrində tədris olunan xarici dillər arasında da ingilis dili ilk sıradadır. Dövlət Statistika Komitəsinin hesabatından da göründüyü kimi, (1 oktyabr 2023-cü il) ölkəmizdə ingilis dili müəllimlərinin sayının (13676) başqa xarici dilləri tədris edən müəllimlərin (rus dili – 4510, gürcü dili – 31 və digər xarici dil müəllimləri – 847) sayından çox olması bunun sadəcə bir təsadüf yox, zərurət olduğunu diqqətə çatdırır. Qeyd edilən informasiya onu deməyə əsas verir ki, şagird sayına düşən xarici dil müəllimi nisbətinin çoxu məhz ingilis dili müəllimlərinin payına düşür (AR Statistika Komitəsi, 2023).

Bununla belə, müasir dövrdə istər kənd, istərsə də şəhər məktəblərində xarici dil tədrisi məsələlərində bir sıra oxşar və fərqli problemlər meydana çıxır. Bu problemlər silsiləsinə müəllimlərin peşə hazırlığı, şagirdlərin texnoloji vasitələrə əlçatanlığı, dərslik və əlavə materialların mövcudluğu, məktəblərin özünün resurslar baxımından zənginliyi və inkişafyönlü olması kimi məsələlər daxildir. Kənd və şəhər məktəblərində xarici dillərin tədrisində əvvəllər mövcud olan uyğunsuzluq internet və onun sayəsində bir sıra onlayn vasitələrə çıxış hesabına xeyli azalıb. Buna baxmayaraq, xarici dildə ünsiyyətdə axıcılığın təmin edilməsi, şagirdlərin motivasiyalarının artırılması və effektiv tədris mühitinin yaradılması sahəsində həll edilməli olan bir sıra məsələlərə hələ də rast gəlinir.

Ümumtəhsil məktəblərində xarici dilin tədrisinə ciddi yanaşılması mövzusu hər zaman aktuallığını qoruyub saxlayır. Çünki təhsilin növbəti pillələri üçün ali məktəblərə üz tutan tələbələr xarici dil dərslərində ciddi problemlərlə üzləşirlər. Bu, xarici dilləri tədris edən müəllimlərə bir sıra metodiki problemlər törətməklə yanaşı, həm də tələbələrin keyfiyyətli təhsil

almasını ləngidir. Tələbələrin dil səviyyələrinə görə qruplaşdırılması ali məktəblərin ciddi maliyyə resursları sərf etməsi ilə yanaşı, təhsilalan və təhsilverən üçün əlavə çətinliklərə gətirib çıxarır: A1 (CEFR standartları üzrə), yaxud tamamilə başlanğıc səviyyədə olan tələbələrlə B2 səviyyəli (orta) dil göstəricilərinə malik tələbələrin eyni qruplarda xarici dilləri öyrənməsi, ümumiyyətlə, beynəlxalq xarici dil standartları baxımından uyğunsuzluq yaradır. Halbuki məktəb proqramı imkan verir ki, məzun olan şagirdlərin əksəriyyəti müəyyən qədər xarici dil biliyinə və xarici dildə ünsiyyət üçün lazım olan bir sıra bacarıqlara yiyələnsinlər (Avropa Şurası, 2001).

XARİCİ DİL TƏDRİSİNDƏ KOMMUNİKATİV METODUN TƏTBİQİ

Kommunikativ dil tədrisi xarici dildə ünsiyyətin yaradılmasını təmin edən müasir metod kimi bütün dünyada dominant rolunu qoruyub saxlamaqdadır. Kommunikativ dil tədrisi yanaşması öyrənənlərə dərslər zamanı birgə fəaliyyətlər vasitəsilə özlərini və fikirlərini ifadə etməyə imkan verir. Bir çox ölkələrin məktəblərində, universitetlərində, kollec və dil institutlarında dilin tədrisinin kommunikativ metodlarla həyata keçirilməsi öyrənmə mühitini həm interaktiv, həm də orijinal olan yeni fəaliyyət növləri və materiallarla zənginləşdirir. Ənənəvi üsullardan fərqli olaraq məhsuldar ünsiyyəti əsas hesab edən bu yanaşma növü şagirdlərin sinifdənkənar özünü ifadə etməsi və başqalarını da anlaması baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Uzun illər müəllimlər belə hesab edirdi ki, qrammatik biliklərin öyrədilməsi, söz bazasının formalaşdırılması, hər bir bacarığı ayrıca təqdim etmək və inkişaf etdirmək daha asan, əlverişli və düzgündür. Nəticədə, bu yanaşma dilin kommunikativ şəkildə öyrədilməsində bir qədər ləngiməyə gətirib çıxartdı. Texnologiya erası şagirdlərə qrammatika-tərcümə üsulunu geridə qoyaraq dili yeni tərzdə öyrənməyə şərait yaratdı. Oxuma, dinləmə, danışma və yazma strategiyalarının ayrı-ayrılıqda yaxşılaşdırılmasını

nəzərdə tutan tapşırıqlarda isə şagirdlər tapşırığın öhdəsindən bir istiqamətli, qismən fokuslanaraq gəlməyə çalışırdılar (Yasinli, 2024).

Cek Riçards və Ceremi Harmerin fikrincə, şagirdlər qrammatik biliklərdən çox kommunikativ bacarıqları öyrənməlidirlər. “Şagirdlər bir dildə cümlə qurmaq qaydalarına yiyələnirlər və hələ də dildən mənalı ünsiyyət üçün istifadə etməkdə çox da uğurlu ola bilmirlər” (Richard, 2006). Başqa sözlə, pedaqoqlar şagirdlərə mühitə və iştirakçılara uyğun olaraq dildən müxtəlif məqsəd və funksiyalar üçün necə istifadə etməyi, müxtəlif növ mətnlər hazırlamağı və başa düşməyi öyrətməlidir.

Duqlas Brauna görə, kommunikativ yanaşma şagirdlərə əsas ünsiyyət bacarıqlarını öyrədir, beləliklə, müəllimlərin onlara təqdim etdikləri dil məlumatlarının real həyatda, müəyyən kontekstdə və konkret situasiyalarda tətbiqi vacibdir. Dərslərdə ünsiyyət zamanı dildən istifadəyə kömək edəcək simulyasiya və tətbiqi tapşırıqlar yaratmaq zərurəti getdikcə artmaqdadır. Bu üsulla həm yazılı, həm də şifahi formada ünsiyyət qurmaq imkanı yaranır. Yəni sinif müəyyən mənada xarici dildə ünsiyyət üçün kiçik bir model rolunu oynayır.

Kommunikativ yanaşma dörd dil bacarığına – oxuma, yazma, dinləmə, danışma – əsaslanaraq maksimum effektivlik əldə etmək məqsədi güdür. Burada qrammatika və söz bazası yığmaqdan daha çox dil biliklərinin birbaşa ünsiyyət prosesinə daxil edilməsi səmərəli hesab olunur. Qeyd edilən bacarıqların integrasiya olunmuş formada tədris proqramına daxil edilməsi, tədris metodlarının və dərsliklərin dil öyrənmənin ümumi məqsədinə xidmət etməsi kommunikativ yanaşma üçün zəruri tələb hesab edilir.

TƏDQIQAT

Tədqiqatda kəmiyyət və keyfiyyət metodlarından istifadə edilib. Aparılan sorğularda Azərbaycanın əksər bölgələrinin kənd və şəhər məktəblərində xarici dil tədrisi ilə məşğul olan ingilis dili müəllimləri, Culfa rayonunun Əbrəqunus, Kırna, Bənəniyar, Qızılca, Ərəzin, Saltaq, Göydərə, Milax kənd məktəblərinin

şagirdləri, Şahbuz rayonunun Badamlı kənd məktəbi, Bakı şəhərindəki 311 və 18 nömrəli məktəblərinin 11-ci sinif şagirdləri iştirak edib. Keçirilən sorğu nəticəsində müəllimlər və şagirdlər aspektindən kommunikativ metodların tətbiqində çatışmazlıqlar, məktəb resurslarının xarici dil tədrisinə nə dərəcədə töhfə verməsi, innovasiyalardan istifadə kimi məsələlər öz əksini tapıb.

XARİCİ DİL MÜƏLLİMLƏRİNİN PEŞƏKAR HAZIRLIĞI

Xarici dil müəllimlərinin dil biliklərinin onların pedaqoji bacarıqları ilə mütənəsiblik təşkil etməsi və xarici dildə ünsiyyət qura bilən şagird hazırlığı dövrün tələbi sayılır. Bu gün bir çox şagirdlər beynəlxalq olimpiadalarda iştirak edir, yarışlarda aktivlik göstərir və ya xarici universitetlərə təhsil almaq üçün müraciət edirlər. Bu isə həmin şagirdlərin xarici dildə ünsiyyət qurma bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi ilə birbaşa əlaqəlidir. Xarici dilin tədrisində zəruri resursların mövcudluğu, sinif mühitində xarici dildə kommunikativ metodların tətbiqi üçün şəraitin yaradılması ilə yanaşı, müəllimlərin özlərinin şəxsi, pedaqoji və peşəkar inkişafı bu problemlərin həllində vacib əhəmiyyət kəsb edən nüanslardan biridir (Yasinli, 2025).

Müəllim peşəsinin keyfiyyətini və nüfuzunu qorumaq, şagird nailiyyətlərini yüksəltmək və müəllimlərin peşəkar davranış və bacarıqlarını standartlaşdırmaq məqsədilə İngiltərədə Təhsil Departamenti tərəfindən 2011-ci ildə “Müəllimlər üçün standartlar” (Teacher’s Standards) sənədi qəbul edilib. 2 hissədən ibarət olan həmin sənəddə müəllimlərin ixtisas biliklərinin, tədris bacarıqlarının və psixoloji biliklərinin onların peşəkarlığı üçün vacib amillərdən olduğu qeyd edilir. Bu standartlara daxildir:

1. Tədris və öyrənmə üzrə standartlar (Standards for Teaching)

1.1. Şagirdlərin potensialına inanmaq və onları motivasiya etmək;

1.2. Şagirdlərin akademik, sosial və şəxsi inkişafını dəstəkləmək;

1.3. Tədris etdiyi fənnə dair geniş ixtisas biliklərinə yiyələnmək;

1.4. Məqsədyönlü, ardıcıl və effektiv dərslər planı təyin etmək;

1.5. Şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarını nəzərə alaraq tədrisi fərdiləşdirmək;

1.6. Qiymətləndirmədən səmərəli istifadə etmək;

1.7. Nizam-intizam və təhlükəsiz öyrənmə mühiti yaradaraq sinfi səmərəli idarə etmək;

1.8. Məktəb-valideyn-müəllim əməkdaşlığı çərçivəsində peşəkar məsuliyyətləri yerinə yetirmək.

2. Şəxsi və peşəkar davranış üzrə standartlar (Personal and Professional Conduct)

Bu bölmə müəllimdən tələb olunan etik və hüquqi davranış normalarını müəyyən edir:

2.1. Şagirdlərin rifahını hər şeydən üstün tutmaq;

2.2. Qanunvericiliyə və məktəb qaydalarına riayət etmək;

2.3. Peşə etikası və dürüstlük;

2.4. Müəllimin nüfuzuna xələl gətirən davranışlardan çəkinmək.

Yuxarıda adı çəkilən mühüm standartlardan biri tədrisi effektiv formada çatdırmaq, dərslər keyfiyyətini artırmaq və tədrisi cəlbəedici formada təqdim etməkdir. Bu nümunə nəinki İngiltərə təhsili üçün, digər əksər ölkələrdə də təhsilin düzgün əsaslarda verilməsinə dair müasir yanaşma təqdim edir (Tağıyeva, 2024).

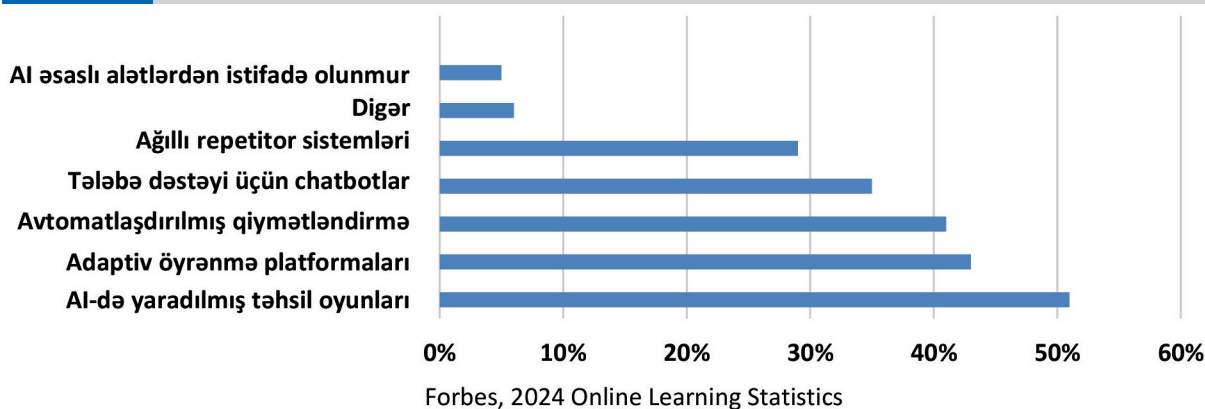
Pedaqoji bacarıqlarla yanaşı, müasir dövrün tələbləri daima dəyişməkdədir. Hazırda geniş kütlələr tərəfindən rəğbət görən süni intellektin (*Artificial Intelligence* – AI) tədris prosesinə

inteqrasiyası təhsilə yeni bir yanaşma gətirib. Bu, müəllimlərdən texnoloji savad tələb edir və müasir müəllimləri də biliklərini davamlı olaraq təkmilləşdirməyə sövq edir. “Forbes” jurnalının 2024-cü ildə 500 amerikalı müəllim arasında apardığı “Onlayn öyrənmə statistikasi” məzmunlu tədqiqatda göstərilir ki, AI texnologiyasından istifadə edən müəllimlərin 50%-dən çoxu dərslərdə süni intellekt vasitəsilə interaktiv oyunlardan istifadə edir (Diaqram 1). Tədqiqatda iştirak edən müəllimlərin yarıya qədəri isə digər adaptiv öyrənmə platformalarından istifadə edir. Həmin müəllimlərin 10%-dən azı süni intellektdən heç istifadə etmir (Forbes, 2024).

Ölkəmizdə təhsildə AI texnologiyalarından istifadənin tədricən və məhdud səviyyədə yayılmasına baxmayaraq bu tendensiya dəyişməkdədir. Müasir təhsilin tələbləri müəllim və şagirdlərdən daha sürətli və praktik öyrənmə tələb etdiyinə görə süni intellekt vasitəsilə öyrənmə və öyrətmə prosesinə qoşulmaq qaçılmazdır. Texnoloji inkişaf ayaqlaşmaq zərurətə çevrilib və yaxın illərdə süni intellektin tədrisə cəlb olunmasının daha geniş vüsət alacağı ehtimal olunur.

Tədqiqatın nəticələrinə əsasən demək olar ki, müasir xarici dil müəllimləri peşəkar inkişaf məsələlərinə məsuliyyətlə yanaşır. Belə ki, tədqiqatda iştirak edən 49 müəllimdən 13-ü ingilis dili ilə bağlı müəllimlik və dil biliklərinə aid beynəlxalq sertifikatlardan – *TESOL*, *CELTA*, *TKT*, *IELTS*, *TOEFL* və ya *Cambridge Language*

Diaqram 1 Müəllimlərin AI texnologiyalarından istifadəsi



Assessment – ən azı birinə sahibdirlər. 42 müəllim isə müntəzəm olaraq xarici dil biliklərini inkişaf etdirir.

XARİCİ DİL TƏDRİSİNDƏ REAL KOMMUNİKASIYA ÜÇÜN BACARIQLAR

Dinləmə bacarığının öyrədilməsi

Dinləmə bacarığının inkişaf etdirilməsi ünsiyyətin baş tutmasında mühüm rol oynayır. H.D.Braunun fikrincə, ünsiyyət 2 mühüm forma üzərində formalaşır: şifahi və yazılı. O hesab edir ki, ünsiyyət zamanı formalaşmış vərdişlərin – danışma, dinləmə, oxuma və yazmanın inteqrasiyası və düzgün seçilmiş tapşırıqlar şagirdlərə böyük motivasiya verir, beləliklə də dil öyrənmədə müvəffəqiyyəti artırır. C.Harmer də bu fikirləri təsdiqləyir: “Əksəriyyətimiz ünsiyyət zamanı insanların nə dediyini dəqiq başa düşmək istəyirik” (Harmer, 2007). Dinləmə fəaliyyətinə aid olan ton, intonasiya, sözlərin tələffüzü şagirdlərin danışq bacarıqlarının təkmilləşdirilməsində əvəzsiz rola malikdir.

Danışq bacarığının öyrədilməsi

H.D.Brauna görə, kommunikativ yanaşmada dinləmə və danışma bir-birinə bağlıdır. Bu iki bacarıq arasındakı qarşılıqlı əlaqə, C.Harmerin fikrincə, sinifdə nitq bacarıqlarının öyrədilməsi sinifdənəkar mühitdə ünsiyyətin saxlanılmasına kömək edən mühüm fürsətdir. Belə ki, sinifdə xarici dildə qurulmuş dialoq, monoloq və bunun kimi tapşırıqlarla şagirdlər dili işlətməyə məcbur olurlar, yəni dil bilikləri lüğət və qrammatika qaydaları kontekstindən çıxaraq praktik, ünsiyyətə yararlı dil elementinə çevrilir. Beləliklə, dil öyrənənlər tədricən sinif xaricində, müəllimin düzəlişləri olmadan da avtonom dil istifadəçisinə çevrilirlər. Əlbəttə, bir sıra psixoloji amillər də danışığın inkişafına təsir edə bilər. Burada şagirdin özünəinamı, cəsarəti və səhv etməkdən qorxmaması da mühüm rol oynayır. C.Harmerə görə, dilin sinif mühitində öyrədilməsi zamanı bir neçə fərqli tipli tapşırıqdan istifadə etmək şagirdlərin marağını cəlb edir, dil öyrənməni darıxdırıcı vəzifə olmaqdan xilas edir və monotonluğun qarşısını alır.

Yazı bacarığının öyrədilməsi

Bir çox şagirdlər ünsiyyət barəsində düşüncədən bəhs edəndə danışqdan ibarət olduğunu fikirləşirlər. Halbuki ünsiyyət həm yazılı, həm şifahi formalarda mövcud ola bilər. Ünsiyyət anlayışının çoxşaxəli, çoxformalı və geniş mənalı olması hər kəsə məlumdur. Qədim dövrlərdə mağaralarda, qaya təsvirlərində qeyd edilən yazılardan müasir dövrdəki mürəkkəb alqoritmlərə qədər fərqli yazı formaları hər hansı bir düşüncəni çatdırmaq üçün tərtib edilib. Yəni ünsiyyətin yazılı formada tərtibi yazı bacarıqlarının formalaşdırılmasını tələb edir. Buna məktublar, sadə esselər, elmi və ya publisistik məqalələr, hətta kitablar da daxildir. Hər bir yazı formasının, üslubunun da ayrılıqda öyrədilmə metodikası, tədris materialları və çoxəsrlik praktikası vardır. Xarici dilin öyrədilməsinin ilkin mərhələsindən başlayaraq durğu işarələri, üslub, orfoqrafik qaydalara əməl etməyin vacibliyi və düzgün cümlə strukturlarının öyrədilməsi yazı vərdişlərinin tədricən inkişaf etdirilməsinə kömək edə bilər.

Oxu bacarığının öyrədilməsi

C.Harmer məqsədyönlü oxu fəaliyyətlərinin şagirdlərin söz ehtiyatına, orfoqrafiyaya dair biliklərinə və yazısına müsbət təsir etdiyini vurğulayır (Harmer, 2007). H.D.Braun oxu qabiliyyətinin həm də yazı, dinləmə və danışma bacarıqlarını inkişaf etdirəcəyini qeyd edib.

Hazırda məktəb dərslərindəki oxu mətnlərinin məzmunu və dil səviyyəsi real həyatda şagirdlərin maraqlarını nəzərə alaraq tərtib edilib. Xarici dildə oxuma bacarığı sadə mətnlərdən başlayaraq, akademik mətnlərə qədər təkmilləşdirilə bilər. Öyrətmə prosesi zamanı şagirdlərin diqqətinə çatdırmaq lazımdır ki, yaxşı oxucu olmaq hər sözü dəqiqliklə başa düşməkdən daha çox, məzmunu anlamağı və məlumatları uzlaşdırmağı tələb edir. Burada müxtəlif üsulların öyrədilməsi (ötəri və təfərrüatlı oxu) məqsədəuyğun hesab edilir. Mətnin ölçüsünün, məzmununun və hansı dil səviyyəsinə uyğun olmasının əhəmiyyəti kifayət qədər böyükdür.

XARİCİ DİLLƏRİN TƏDRİSİNDƏ RESURLARIN ƏHƏMİYYƏTİ

Aparılan tədqiqat nəticəsində belə qənaətə gəlinib ki, bu gün xarici dil tədrisi üçün hazırlanan dərslərlər müasir tələblərə cavab verir. Keyfiyyətli təhsil müəllim-şagird əməkdaşlığından əlavə, dil öyrənmək üçün onlara yaradılmış şəraitlə də birbaşa bağlıdır. Xarici dildə ünsiyyət üçün öyrədilən 4 əsas bacarıq – yazı, oxu, dinləmə və danışmanın inkişafı üçün məktəblərdə bir sıra əlavə resursların mövcudluğu vacib amillərdən hesab olunur. Belə ki, 2024-2025-ci tədris ili üçün Azərbaycan Respublikası Dövlət Statistika Komitəsinin hesabatına əsasən bu gün ümumtəhsil müəssisələrində 136 min kompüter var, onlardan 97,4 mini şəhər məktəblərinin, 38,6 mini isə kənd məktəblərinin payına düşür. Orta hesabla şəhər məktəblərində hər 11, kənd məktəblərində isə hər 14 şagirdə, beləliklə, ümumilikdə hər 12 şagirdə 1 kompüter düşür. Bu, xarici dil tədrisində sinifdaxili tapşırıqların işlənilməsində müəyyən məhdudiyyətlər yaradır. Müsbət hal isə ondan ibarətdir ki, əksər kənd və şəhər məktəbləri internet və elektron lövhə ilə təchiz olunub (AR Statistika Komitəsi, 2025).

2025-ci ildə xarici dil tədrisi zamanı müasir texnoloji avadanlıqların istifadəsinə dair 132 şagirdin iştirakı ilə sorğu keçirilib. Bu sorğuda Culfa rayonunun Əbrəqunus, Kırna, Bənəniyar, Qızılca, Ərəzin, Saltaq, Göydərə, Milax kənd məktəblərinin şagirdləri, Şahbuz rayonunun Badamlı kənd məktəbi, Bakı şəhərindəki 311 və 18 nömrəli məktəblərin 11-ci sinif şagirdləri iştirak edib. Sorğuda iştirak edən şagirdlərin 60.9%-i bildirir ki, xarici dil dərslərində lövhələrdən və digər müasir cihazlardan istifadə edirlər.

Kitabxana resurslarından istifadə dil öyrənməkdə əsas istiqamətlərdən biri olsa da, bu vasitələrin mövcudluğu hər zaman şagirdlərin motivasiyası ilə üst-üstə düşməyə bilər. Yəni dil öyrənməyə, yaxud xarici dildə kitab oxumağa həvəssiz olan şagirdlər üçün resursların əhəmiyyəti bir qədər aşağıdır. Belə ki, şagirdlərin 51,4%-i sadəcə universitetə qəbul imtahanı

üçün ingilis dilini öyrəndiyini qeyd edib. Kitabxana resurslarından istifadə ilə bağlı suala cavab verən şagirdlərdən 34,8%-i bildirib ki, onlar məktəbin kitabxanasından xarici dildə kitablar götürüb oxuya bilirlər. 28,7% şagird isə məktəbin kitabxanasında lazımi vəsaitlərin olmamasını bildirir. Burada nisbətən böyük əksəriyyət, yəni şagirdlərin 36,5%-i davamlı olaraq məktəb kitabxanasından xarici dildə materiallar götürdüklerini qeyd ediblər.

Həmçinin onlayn resursların əlçatanlığı və xarici dili öyrənmək üçün ödənişsiz materialların təqdim edilməsi ənənəvi dil öyrənmə üsullarını geridə qoyur. Yəni bir çox şagird üçün internet vasitəsilə xarici dildə mətnləri oxumaq və dinləmə materiallarını əldə etmək daha asan görünür. Azərbaycan Respublikası Dövlət Statistika Komitəsinin 2023-cü il hesabatında göstərilib ki, ölkə üzrə ümumilikdə 3380 məktəbdə internetə çıxış var, bunun 1185-i şəhər, 2195-i isə kənd məktəblərindədir. Həmin ildə internetdən istifadə edən şagirdlərin məktəblərə görə say nisbəti 57,1% olub (AR Statistika Komitəsi, 2023).

Bundan əlavə, digər bir mühüm aspekt ondan ibarətdir ki, müəllimlər bir çox halda öz resursları hesabına xarici dil tədrisini maksimal effektivliklə tədris etməyə çalışırlar. Buraya xarici dil tədrisi üçün lazım olan vəsaitlərin çap edilməsi və ya surətinin çoxaldılması, müəllimlərin öz vəsaitləri hesabına təmin etdikləri bir sıra avadanlıqlar – səsgücləndiricilər, oyun kartları, noutbuklar, mobil internet, portativ proyektorlar və s. daxildir. Əlbəttə, fədakarlıq, problemləri həlletmə bacarıqları, dərslə yaradıcı yanaşma və analitik düşüncə kimi xüsusiyyətlər müəllim şəxsiyyətinin əsas amillərindəndir (Gordon, 2017). Bu kontekstdə dil tədrisi müəllimlərindən keyfiyyətli tədris üçün gözlənilənlər onları daha məsuliyyətli olmağa vadar edir.

Bu gün ümumtəhsil müəssisələrində dünya standartlarına cavab verən xarici dil tədrisi üçün müəllimlərin pedaqoji bacarıqları və ixtisas bilikləri ilə yanaşı, zəruri resursların təmin edilməsi kommunikativ yanaşmanın uğurlu tətbiqi üçün mühüm amillərdir.

NƏTİCƏ

Aparılan sorğular və müşahidələr onu göstərir ki, şagirdlərin əksəriyyəti başqa ölkələrdən olan insanlarla ünsiyyət qurmaq, səyahət etmək və ya gələcəkdə yaxşı iş tapmaq üçün ingilis dilini öyrənməyə maraq göstərirlər. Xarici dili mükəmməl öyrənmək üçün müasir dövr şagirddən oxuyub tərcümə etmək, qrammatika qaydalarını əzbərləmək və sadə yazılar yazmaq yerinə hədəfə yönəlməyi və ünsiyyətə hazır olmağı tələb edir. Bu tələbə uyğun olaraq tətbiq olunan kommunikativ dil tədrisi yanaşması dilin öyrədilməsi və öyrənilməsi yollarında böyük dəyişikliklərə səbəb olub. Kommunikativ dil tədrisi "kommunikativ bacarığı" dil tədrisinin məqsədinə çevirməyi və dinləmə, danışmaq, oxu və yazı da daxil olmaqla dörd dil bacarığının öyrədilməsini və praktikliyini önə sürür. Təbii ki, şagirdlərin şifahi anlaması və ünsiyyəti onun yazılı ünsiyyətindən daha zəif və ya daha güclü ola bilər, lakin burada əsas məqam hər bir bacarığın eyni dərəcədə əhəmiyyətli olduğunu qabartmaqdır.

Kommunikativ üsullarla dil tədrisi hazırda bütün dünyada istifadə olunur və xarici dilin indiyə qədərki tədrisi metodikası və metodologiyası arasında ən uğurlu olanlardan sayılır. Kommunikativ dil tədrisinin əsas məqsədi fərdləri ünsiyyətdə bacarıqlı və anlaşılan olmağa təşviq etməkdir. Dil tədrisində kommunikativ yanaşma şəxslərin sadəcə passiv dinləyiciliyini və ya sadəcə yazı ilə məşğul olmasını yox, fikirlərini şifahi ifadə edə bilən, oxuduğu mətnləri anlayan və yazılı müraciət edə bilən şəxslərə çevrilməsini vacib hesab edir. Kommunikativ metodların müasirliyi ilə yanaşı müəllimlərin özlərinin bu metodu uğurlu tətbiq etməsi, şagirdlərin öyrənməyə həvəsi və onlara yaradılan şərait xarici dilin öyrənilməsi üçün vacib faktorlardandır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Statistika Komitəsi. (2023). *İnternetdən istifadə edən şagirdlərin sayı/İnternetə çıxışı olan məktəblərin sayı: Hesabat 2023*.
- ² Azərbaycan Respublikası Statistika Komitəsi. (2023). *Ümumtəhsil dövlət və qeyri-dövlət müəssisələrində təhsil alan və bitirən şagirdlərin sayı /Müəllimlərin əsas ixtisas və təhsil səviyyəsinə görə bölgüsü: Hesabat 2023*.
- ³ Azərbaycan Respublikası Statistika Komitəsi. (2025, Aprel 30). *Sorğu* No: 3-34/2-246/02-2/2025.
- ⁴ Avropa Şurası. (2001). *Dillərin öyrənilməsi, tədrisi və qiymətləndirilməsi üzrə Ümum-Avropa Təvsiyə Çərçivə Sənədi*. Cambridge University Press.
- ⁵ Brown, H.D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- ⁶ Forbes. *Online learning statistics*. Forbes Advisor. <https://www.forbes.com/advisor/education/it-and-tech/artificial-intelligence-in-school/>
- ⁷ Gordon, T. (2017). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Profil Kitap.
- ⁸ Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education ESL.
- ⁹ Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- ¹⁰ Scrivener, J. (2005). *Learning teaching* (2nd ed.). Macmillan.
- ¹¹ Tağıyeva, İ. (2024). Müəllim peşə standartlarında peşə bilikləri istiqaməti: əhəmiyyəti və tətbiqi. *Azərbaycan Məktəbi*, (4), 29–37.
- ¹² Yasinli, G. (2024). The importance of using authentic materials in second language teaching process. *Slovak International Scientific Journal*, (81). DOI: 10.5281/zenodo.10810658
- ¹³ Yasinli, G. (2025). Professionalism and educational ethics of university teaching staff. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, 2 (3). *Lithuania*. DOI: <https://doi.org/10.69760/aghel.0250020021>

DOKTORANTURAYA QƏBUL PROSESİNDƏ MOTİVASİYA MƏKTUBUNUN ROLU: BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏ

NİGAR MURADOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Respublikasının
Təhsil İnstitutunun Təhsil nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin aparıcı elmi işçisi.
E-mail: rita-nigar@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1742-7847>

Məqaləyə istinad:

Muradova N. (2026). Doktoranturaya qəbul prosesində motivasiya məktubunun rolu: beynəlxalq təcrübə. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 111–120

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1043

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 25.11.2025

Qəbul edilib: 06.01.2026

ANNOTASIYA

Məqalədə xarici ölkələrin ali təhsil müəssisələrində doktorantura proqramlarına qəbul zamanı motivasiya məktubunun əsas sənəd kimi əhəmiyyəti araşdırılır. Motivasiya məktubu qəbul komissiyasına namizədin təhsil və elmi fəaliyyətə yönəlmiş motivasiyasını qiymətləndirməyə imkan verir. Bu məktubda namizəd konkret proqramı və universiteti seçməsinin səbəblərini əsaslandırır, akademik və peşəkar nailiyyətlərinin proqram tələblərinə uyğunluğunu göstərir, həmçinin elmi-tədqiqat məqsədlərini açıqlayır. Ümumilikdə, motivasiya məktubu namizədin məqsədlərini və təcrübəsini, akademik motivasiyanı aydın və inandırıcı şəkildə ifadə etmə bacarığını, intellektual yetkinliyini, tədqiqat potensialını və seçilmiş proqrama uyğunluğunu əks etdirir. Bu sənəd namizədin digər namizədlər arasında fərqlənməsinə şərait yaradır.

Açar sözlər: Motivasiya məktubu, əsas sənəd, doktorantura proqramı, xarici universitetlər, namizəd.

РОЛЬ МОТИВАЦИОННОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ПРИЕМА В ДОКТОРАНТУРУ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

НИГЯР МУРАДОВА

Доктор философии по педагогике, доцент, Ведущий научный сотрудник отдела теории и истории образования Института Образования Азербайджанской Республики. E-mail: rita-nigar@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1742-7847>

Цитировать статью:

Мурадова Н. (2026). Роль мотивационного письма в процессе приема в докторантуру: международный опыт. *Азербайджанская школа*. № 1 (714), стр. 111–120

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1043

Статья поступила в редакцию:
25.11.2025

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается значимость мотивационного письма как ключевого документа при поступлении в докторантуру зарубежных высших учебных заведений, позволяющего приемной комиссии оценить мотивацию кандидата. В мотивационном письме кандидат обосновывает выбор конкретной образовательной программы и университета, раскрывает соответствие своих академических и профессиональных достижений предъявляемым требованиям, а также формулирует научные и исследовательские цели. В целом мотивационное письмо отражает цели и опыт кандидата, его способность к четкому и убедительному выражению образовательной мотивации, уровень интеллектуальной зрелости, исследовательский потенциал и соответствие выбранной программе обучения. Данный документ способствует тому, чтобы кандидат выделился среди других претендентов.

Ключевые слова: Мотивационное письмо, ключевой документ, докторантура, зарубежные университеты, кандидат.

THE ROLE OF THE MOTIVATION LETTER IN ADMISSION TO DOCTORAL PROGRAMS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

NIGAR MURADOVA

PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Leading Researcher of the Department of Theory and History of Education, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: rita-nigar@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1742-7847>

To cite this article:

Muradova N. (2026). The Role of the Motivation Letter in Admission to Doctoral Programs: International Experience. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 111-120

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1043

Article history

Received: 25.11.2025

Accepted: 06.01.2026

ABSTRACT

This article examines the significance of the motivation letter as a key document for admission to international doctoral programs, enabling admissions committees to assess an applicant's motivation. In a motivation letter, the applicant explains the reasons for choosing a particular program and institution, demonstrates how their academic and professional achievements correspond to the program requirements, and outlines their research objectives. Overall, the motivation letter reflects the applicant's goals and experience, the ability to clearly and convincingly articulate academic motivation, intellectual maturity, research potential, and alignment with the chosen doctoral program. This document helps the candidate stand out from other applicants.

Keywords: Motivation letter, key document, doctoral program, foreign universities, applicant.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время процессы цифровизации требуют наличия научно-квалифицированных специалистов, способных внедрять инновации в реальный сектор экономики. Наука выступает ключевым источником подготовки кадров через систему высшего образования и докторантуры, которая является фундаментальной основой развития юных исследователей. В связи с этим научно-образовательная политика Азербайджана сосредоточена на укреплении научного потенциала страны и повышении его конкурентоспособности путем внедрения в научные учреждения и университеты новых стратегий развития и поддержки научных исследований и разработок.

В 2016 году был принят Закон Азербайджанской Республики «О науке», состоящий из семи глав и сорока статей, каждая из которых содержит четкие разъяснения и определения понятий, связанных с научной деятельностью. На основании статьи 11 данного Закона Национальной академии наук Азербайджана присвоен статус высшей государственной научной организации, осуществляющей научную и научно-техническую политику государства, координирующей и направляющей научно-исследовательскую деятельность научных учреждений и организаций, высших учебных заведений страны, а также представляющей Азербайджанскую Республику за рубежом в области научно-технической деятельности.

В нынешних условиях образовательная политика Азербайджана акцентирует внимание на высококачественной подготовке молодых научных кадров (докторов PhD) в ведущих отечественных институтах, университетах и других научных учреждениях. Азербайджанские докторанты (PhD) должны восприниматься в международном академическом сообществе как юные исследователи, последовательно развивающие свои знания, умения, навыки и компетенции в определенной области науки и способные

внести значимый вклад в формирование нового знания для современного общества во всех сферах его жизнедеятельности. Именно поэтому «особое место среди ученых занимают те, которые соединяют теорию с практикой, реализуют свои замыслы и привлекают из них реальную пользу» (Гейдар Алиев).

На современном этапе вопрос качественной подготовки научно-квалифицированных специалистов для инновационной деятельности, исследований и повышения конкурентоспособности в системе высшего образования Азербайджана имеет ключевое значение для обеспечения устойчивого и прогрессивного развития страны в условиях международного разделения труда и мировой сетевой экономики.

Для большинства зарубежных университетов мотивационное письмо является обязательным документом и нередко играет решающую роль при отборе наиболее подготовленных кандидатов, которым предоставляется возможность продемонстрировать осознанный выбор образовательной программы и готовность к научно-исследовательской деятельности. Следовательно, мотивационное письмо среди ряда обязательных документов, регламентирующих порядок приема, рассматривается как один из ключевых факторов оптимизации деятельности ведущих, в частности американских, высших учебных заведений в системе подготовки научных кадров.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПИСЬМА

История развития мотивационного письма уходит своими корнями в глубокую древность и свидетельствует о том, что идея выражения личных целей и намерений в письменной форме существует с момента появления письменности. Первые подобные практики фиксируются еще в Древнем Шумере около 5,5 тысячи лет назад, когда письменные тексты использовались для передачи намерений, просьб и обоснований.

Точное происхождение мотивационного письма в его современном понимании остается неизвестным. Данный жанр формировался постепенно, по мере усложнения требований к отбору абитуриентов, и со временем стал неотъемлемой частью процедуры поступления в американские и европейские высшие учебные заведения. Особую популярность мотивационное письмо приобрело в Соединенных Штатах Америки, где оно широко используется при подаче документов в университеты, особенно на программы докторантуры (PhD).

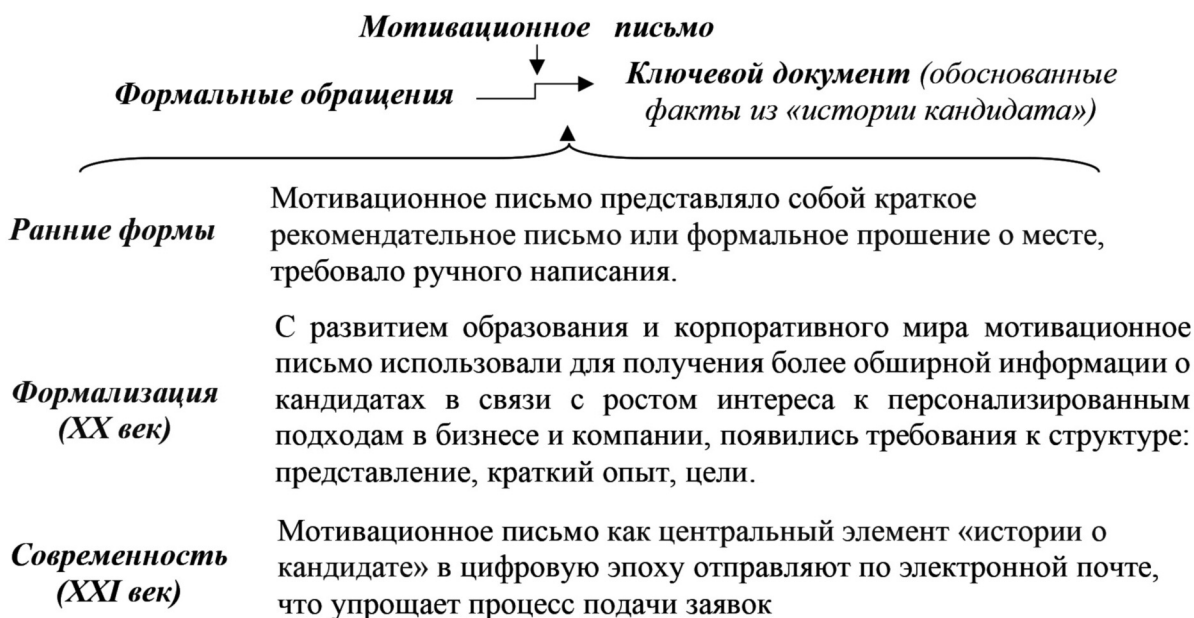
История развития мотивационного письма тесно связана с эволюцией образовательных требований и критериев отбора кандидатов. Оно проходит путь от формального обращения до стратегического документа, сформировавшего формат мотивационного письма в более развернутом письменном обосновании мотивации кандидата (схема 1).

Рассмотрим интерпретацию схемы (1) по отношению к понятию мотивационного письма кандидата в докторантуру, которая показывает, что изначально оно использо-

валось для предоставления дополнительной информации к резюме или заявке и представляло собой эссе-рассуждение, позволяющее студентам представить свои достижения и намерения. Однако личные рекомендательное письмо и краткое эссе не всегда соответствовали единому формату. Кроме того, они использовались приемными комиссиями для понимания личных качеств и целей студентов, которые не могли быть полностью отражены в стандартных оценках и тестах. В связи с этим возникла потребность в документе, позволяющем кандидату выделиться среди других и более глубоко раскрыть свою мотивацию, а не просто перечислить академические достижения. Таким образом, сформировался формат обязательного мотивационного письма как естественный ответ на потребность в более развернутом письменном обосновании мотивации кандидата. Следовательно, мотивационное письмо, форма которого сформировалась в англоязычных странах и широко используется при поступлении в зарубежные университеты на программы PhD, преобразовалось из простой формальной просьбы в

Схема 1

Краткая история развития мотивационного письма: этапы эволюции



значимый документ стандартного пакета, подтверждающий соответствие кандидата международным образовательным программам университета, а также его грантам и стажировкам.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В зарубежных высших учебных заведениях отбор кандидатов в докторантуру представляет собой сложный процесс, обусловленный необходимостью выявления действительно мотивированных и талантливых соискателей, способных проводить оригинальные исследования и успешно защищать диссертацию. Трудности в данном контексте возникают как со стороны университетов (высокие требования к кандидатам, необходимость поддержания качества обучения, международная конкуренция, карьерные перспективы выпускников, сопоставление уровня докторантов), так и со стороны самих кандидатов, часто имеющих неверное представление о программах PhD.

Ошибочное восприятие программ PhD, как правило, связано с неполным пониманием требований к поступлению, а также с недооценкой значения мотивационного письма, которое нередко воспринимается кандидатами как формальная часть пакета документов. Зарубежный опыт Марии Стефанович позволяет выделить следующие причины, препятствующие формированию корректной мотивации при поступлении на программы PhD:

1. *Удовлетворение чужих амбиций*, то есть поступление в докторантуру с целью соответствовать академическим ожиданиям или планам, навязанным другими.

2. *Улучшение социальной позиции через поиск круга общения*, несмотря на то что программы PhD действительно предоставляют возможности профессионального взаимодействия. Выбор докторантуры исключительно ради общения может привести не к ожидаемым результатам, а к стрессу.

3. *Демонстрация собственного эго*, выражающаяся в стремлении получить высшую

академическую степень ради самоутверждения или доказательства мнимых способностей. Поступление в PhD должно быть осознанным и основанным на реальном интересе к предметной области.

4. *Изменение рода деятельности*, которое может быть успешным, однако оправдано лишь в том случае, если кандидат четко понимает свои профессиональные цели. Использование PhD как способа «попробовать что-то новое» является неэффективным, поскольку данная программа отличается высокой сложностью и продолжительностью.

5. *Недооценка сложности обучения*, при которой докторантура ошибочно воспринимается как усложненная версия бакалавриата или магистратуры. Обучение в PhD ориентировано не на выполнение заданий и сдачу экзаменов, а на формирование научной базы исследовательского проекта и развитие самостоятельной научной деятельности. Программа PhD требует значительных усилий, самодисциплины и высокой степени вовлеченности.

6. *Продление студенческой визы*, когда поступление в PhD рассматривается как способ легализации пребывания за рубежом. Такой мотив является слабым и зачастую приводит к утрате интереса к обучению и невозможности завершить программу.

7. *Ожидание возможности дистанционного обучения*, тогда как программы PhD предполагают активную исследовательскую, лабораторную или профессионально-практическую деятельность, не реализуемую в удаленном формате.

Все перечисленные и иные причины лежат в основе проблем, возникающих при написании мотивационного письма кандидата, таких как нелогичная и непоследовательная структура, наличие повторов и избыточных слов, недостаток личной и содержательной информации, чрезмерно витиеватый стиль изложения, а также копирование чужих текстов.

Указанные проблемы формируют ряд противоречий: с одной стороны, кандидат

может обладать способностью написать мотивационное письмо, но не делает этого, считая его необязательным; с другой стороны, он может испытывать трудности в написании письма из-за недостатка соответствующих навыков.

В результате формируется основное противоречие между кандидатом, не способным грамотно структурировать свои мысли, выразить мотивацию и корректно представить свой опыт и навыки, и приемной комиссией, испытывающей затруднения при отборе перспективного кандидата, соответствующего требованиям программы и вуза.

Для разрешения данного противоречия необходимо наличие персонализированного мотивационного письма, ключевыми характеристиками которого являются структурированность, конкретность и искренность. Такое письмо позволяет кандидату аргументированно объяснить приемной комиссии, почему именно он является наиболее подходящим кандидатом для выбранного университета и образовательной программы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

За рубежом в требованиях к поступающим мотивационное письмо обозначается как *motivation letter* (мотивационное письмо), *personal statement* (личное заявление) или *statement of purpose* (заявление о намерениях). Оно пишется на том языке, на котором будет осуществляться обучение. В высших учебных заведениях программы вступительных испытаний различаются с позиции трех подходов к отбору кандидатов:

- *академический подход*, при котором для университета приоритетное значение имеют достижения кандидата и результаты профильных экзаменов;
- *подход, основанный на мотивационном письме*, при котором университет фокусируется на личности и мотивации кандидата с целью оценки степени его заинтересованности в программе;

- *гибридный подход*, предполагающий использование как результатов экзаменов, так и мотивационного письма.

Следует отметить, что во втором и третьем подходах используется мотивационное письмо, однако именно гибридный подход считается наиболее объективным и поэтому наиболее часто применяется в зарубежных университетах. Это объясняется тем, что он позволяет членам приемной комиссии всесторонне оценить кандидата: определить степень его соответствия выбранной программе, сопоставить условия обучения с его ожиданиями, оценить готовность к серьезной самостоятельной работе, а также потенциал вклада в академическое сообщество. Таким образом, высокая мотивация, грамотно сформулированная в письменной форме, позволяет кандидату выделиться среди других поступающих и привлечь внимание приемной комиссии стремлением к успешному обучению и активной научной деятельности.

Следовательно, мотивационное письмо при поступлении в докторантуру играет важную роль в формировании имиджа докторанта как будущего исследователя и предоставляет кандидату возможность продемонстрировать свою готовность и мотивацию к научной работе.

Рассмотрим особенности написания мотивационного письма, которые выражаются в его структуре и содержании изложения. Стандартная структура включает введение, основную часть и заключение. Содержание сосредоточено на обосновании мотивации кандидата, представлении им собственного практического опыта, описании профессиональных планов на будущее, вклада в научное сообщество с учетом требований конкретной программы обучения и интересов университета (схема 2).

Отметим, что целевые ориентиры «Что — Почему — С какой целью», «Вчера — Сегодня — Завтра», «Я — Вы — Мы» и «Почему я — Почему здесь — Почему сейчас» выступают как наводящие вопросы, которые помогают

Схема 1

Особенности написания мотивационного письма

Цель. Кандидат должен убедить приемную комиссию в своей высокой мотивации, академической подготовленности и соответствии требованиям университета, показать, что он - идеальный кандидат для их программы.

Задачи. Кандидат должен четко сформулировать научные цели, описать релевантный опыт (исследование, публикации), конкретный план будущей диссертационной работы.



кандидату определиться с темой письма. В целом они формируют структуру мотивационного письма, способствуют упорядочиванию его содержания и помогают создать убедительную историю, демонстрирующую взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего кандидата, подчеркивая взаимную выгоду как для него самого, так и для университета.

Обратим внимание на содержание этих ориентиров:

- «*Что — Почему — С какой целью*» структурирует письмо, объясняя опыт, его значение и будущие цели. Докторант с их помощью отвечает на вопросы: *что?* — что он намерен изучать; *почему?* — почему выбрал данный университет и специальность; *с какой целью?* — как выбранная программа поможет достичь его профессиональных целей.

- «*Вчера — Сегодня — Завтра*» связывает прошлые достижения, текущие навыки и будущие устремления кандидата. Это позволяет приемной комиссии проследить логическую последовательность развития интересов и компетенций от прошлого опыта (*Вчера*) через текущие навыки (*Сегодня*) к будущим карьерным планам (*Завтра*).

- «*Я — Вы — Мы*» демонстрирует, как личные цели кандидата (*Я*) соотносятся с возможностями, которые предоставляет университет (*Вы*), и как это приведет к общей пользе и успеху (*Мы*). Такой подход показывает понимание кандидатом взаимосвязи собственных интересов с предложениями образовательного учреждения.

- «*Почему я — Почему здесь — Почему сейчас*» акцентирует внимание на настоящем моменте, помогая кандидату осознать свои мотивы и цели. *Почему я* объясняет путь, который привел его к принятию решения; *почему здесь* указывает, что именно привлекает в данной программе или вузе; *почему сейчас* объясняет, почему обучение именно в этот период является актуальным и важным.

В завершающей части, когда кандидат подводит итог, кратко резюмируя письмо и

выражая надежду на дальнейшее сотрудничество с университетом, он уже знает, какой вывод сделает приемная комиссия и чем его письмо запомнится. Это возможно благодаря тому, что кандидат сумел в письме показать свою мотивацию, соответствие программе, выразить карьерные цели и личностные качества.

ВЫВОД

Мотивационное письмо является ключевым документом как для кандидата при поступлении в докторантуру, так и для приемной комиссии в зарубежных высших учебных заведениях при отборе кандидатов. Мотивационное письмо – ключевой документ, позволяющий кандидату выделиться и продемонстрировать соответствие программе, а приемной комиссии понять, почему именно этот кандидат подходит для этой программы и для их института, оценить серьезность его исследовательских намерений и способность вносить научный вклад в академическое сообщество. Следовательно, значимость мотивационного письма заключается в том, что оно способствует оптимизации процесса отбора и обучения, позволяя университету выявлять реально мотивированных, интеллектуально развитых кандидатов с исследовательским потенциалом. Поэтому в университетах за рубежом мотивационное письмо к отбору наиболее перспективных кандидатов применяют активно, чтобы кандидаты не просто учились, а учились создавать индивидуально-исследовательские проекты, что делает их более успешными и подготовительными к научной карьере. Поэтому за рубежом мотивационное письмо – это не просто формальность, а ключевой инструмент и необходимое условие повышения качества образовательного процесса, эффективности деятельности вузов и результативности подготовки высокопрофессиональных специалистов.

Литература

- ¹ Валинурова, А.А. (2024). Международный научный журнал «Вестник науки», № 5 (74), Том II. Май.
- ² Стефанович, М. (2015). 6 неправильных причин для поступления в PhD <https://www.hotcourses.ru/study-abroad-info/subject-guides/6-wrong-reasons-to-study-phd/>
- ³ Фонд Гейдара Алиева - Мудрые изречения. <https://heydar-aliyev-foundation.org/ru/content/index/85/>
- ⁴ Усмонов, Б.Ш. (2018). Система подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в Европе: опыт и проблемы. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 3 (192).
- ⁵ Гид по мотивационному письму в США. <https://vc.ru/education/1365038-gid-po-motivacionnomu-pismu-v-ssha>
- ⁶ Закон Азербайджанской Республики. «О науке». <https://family.gov.az › store › media › NewFolder>
- ⁷ Зачем нужно мотивационное письмо и как его составить. <https://studyonline.hse.ru/blog/statyi/career/zachem-nuzhno-motivacionnoe-pismo-i-kak-ego-sostavit>
- ⁸ Как написать мотивационное письмо в университет. <https://allterra.ru/articles/179410/>
- ⁹ Мотивационное письмо – ключ к успеху абитуриентов. <https://dec-edu.com/ru/articles/motivacionnoe-pismo-klyuch-k-uspehu-abiturientov>
- ¹⁰ Мотивационное письмо — Что это такое, советы и примеры. <https://pro-dgtl.ru/blog/career/tpost/jgckz5coj1-motivatsionnoe-pismo-cto-eto-takoe-sove#popup:quiz>
- ¹¹ Мотивационное письмо для учебы: примеры и рекомендации. <https://get-edu.kz/publication/motivacionnoe-pismo-dlya-ucheby-primery-i-rekomendaczii/>
- ¹² Мотивационное письмо: общие правила, содержание и типичные ошибки. <https://www.iqconsultancy.ru/articles/motivacionnoe-pismo-obshchie-pravila-soderzhanie-i-tipichnye-oshibki/>

Рецензенты:

проф. Аббасов А.Н.

проф. Джабраилов И.Х.

FƏTƏLİ XAN XOYSKİNİN İCTİMAİ-SİYASİ DÜŞÜNCƏ SİSTEMİ KONTEKSTİNDƏ AZƏRBAYCAN XALQ CÜMHURİYYƏTİNİN TƏHSİL SİYASƏTİ: TARİXİ, MƏDƏNİ VƏ İDEOLOJİ ASPEKTLƏR

HÜMEYİR ƏHMƏDOV, Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması şöbəsinin müdiri, Qazaxıstan Pedaqoji Elmlər Akademiyasının xarici üzvü, Rusiya Təhsil Akademiyasının xarici üzvü, Təbiət Elmləri Akademiyasının həqiqi üzvü, RTA-nın Əməkdar elm və təhsil xadimi.
E-mail: humeyir@gmail.com | a.humeyir@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-0019-4266>

PƏRVİN ƏLİZADƏ, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması şöbəsinin aparıcı mütəxəssisi, Türkiyə Respublikası Van Yüzüncü Yıl Universitetinin qiyabi doktorantı.
E-mail: alizadapari.16@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5896-2177>

Məqaləyə istinad:

Əhmədov H., Əlizadə P. (2026). Fətəli xan Xoyskinin ictimai-siyasi düşüncə sistemi kontekstində Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin təhsil siyasəti: tarixi-mədəni və ideoloji aspektlər. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (714), səh. 121-128

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1048

Məqalə tarixçəsi

Göndərib: 21.10.2025

Qəbul edilib: 18.11.2025

ANNOTASIYA

Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin mövcud olduğu 1918-1920-ci illər milli dövlətçilik tariximizin parlaq səhifələrindəndir. Cümhuriyyət hökuməti qısa müddətdə demokratik idarəetmə prinsiplərinə əsaslanan bir dövlət sistemi yaradıb, eyni zamanda maarif və təhsili milli inkişafın strateji istiqamətlərindən biri kimi müəyyənləşdirib. 1 sentyabr 1919-cu il tarixli "Bakı Dövlət Universitetinin yaradılması haqqında Qanun" həmin siyasətin kulminasiya nöqtəsi olub və bununla ölkənin ilk klassik ali məktəbinin əsası qoyulub. Hökumət Fətəli xan Xoyskinin rəhbərliyi altında milli kadr potensialının formalaşması məqsədilə yüzdən artıq azərbaycanlı gənc Avropanın müxtəlif universitetlərinə göndərib. Bu məqalədə AXC-nin təhsil siyasətinin ideoloji əsasları, universitetin yaradılmasının hüquqi-siyasi konteksti və milli maarifçilik ideyasının formalaşmasında oynadığı rol arxiv sənədləri və elmi mənbələr əsasında təhlil edilir. Nəticədə sübut olunur ki, Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin təhsil siyasəti müasir Azərbaycan Respublikasının elmi, ideoloji və dövlətçilik konsepsiyasının mənəvi dayağı olub.

Açar sözlər: Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti, Bakı Dövlət Universiteti, Fətəli xan Xoyski, təhsil islahatları, milli kadrlar, maarifçilik, Avropa təhsili.

EDUCATIONAL POLICY OF THE AZERBAIJAN DEMOCRATIC REPUBLIC IN THE CONTEXT OF FATALI KHAN KHOYSKI'S SOCIO-POLITICAL THOUGHT: HISTORICAL, CULTURAL, AND IDEOLOGICAL ASPECTS

HUMEYIR AHMADOV, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Scientific and Pedagogical Personnel Training, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan; Foreign Member of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan; Foreign Member of the Russian Academy of Education. E-mail: humeyir@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0019-4266>

PARVIN ALIZADE, Leading Specialist, Department of Scientific and Pedagogical Personnel Training, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan; Doctoral Student in Philosophy, Van Yüzüncü Yıl University, Republic of Türkiye. E-mail: alizadapari.16@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5896-2177>

To cite this article:

Ahmadov H., Alizade P. (2026). Educational Policy of the Azerbaijan Democratic Republic in the Context of Fatahi Khan Khoyski's Socio-Political Thought: Historical, Cultural, and Ideological Aspects. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 121–128

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1048

Article history

Received: 21.10.2025

Accepted: 18.11.2025

ABSTRACT

The Azerbaijan Democratic Republic (ADR), which existed from 1918 to 1920, represents one of the most remarkable chapters in the history of Azerbaijani statehood. Within a short period, the Republic's government established a state system based on democratic principles and, at the same time, identified education and enlightenment as strategic priorities of national development. The Law on the Establishment of Baku State University, adopted on September 1, 1919, marked the culmination of this policy and laid the foundation for the country's first classical higher education institution. Under the leadership of Fatahi Khan Khoyski, the government also sent more than one hundred young Azerbaijani students to various universities across Europe with the aim of developing national human resources. Drawing upon archival documents and scholarly sources, this article analyzes the ideological foundations of the ADR's educational policy, the legal and political context surrounding the establishment of Baku State University, and its role in shaping the idea of national enlightenment. The study concludes that the educational policy of the ADR served as a moral and intellectual foundation for the scientific, ideological, and statehood principles of the modern Republic of Azerbaijan.

Keywords: Azerbaijan Democratic Republic, Baku State University, Fatahi Khan Khoyski, educational reform, national cadres, enlightenment, European education.

Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (AXC) 28 may 1918-ci il tarixində elan edilərək Şərqdə ilk parlamentli respublika kimi siyasi tarixə daxil oldu. Yeni respublika müstəqilliklə yanaşı, modern dövlət institutlarının formalaşdırılması, qanunvericilik bazasının yaradılması və maarif sisteminin qurulması kimi mürəkkəb vəzifələrlə üz-üzə idi. AXC-nin liderləri – Məhəmməd Əmin Rəsulzadə, Fətəli xan Xoyski, Əlimərdan bəy Topçubaşov, Nəsim bəy Yusifbəyli və başqaları anlayırdılar ki, müstəqilliyin qorunması yalnız siyasi suverenliklə deyil, intellektual və elmi potensialın formalaşması ilə mümkündür. Buna görə də təhsil sahəsində islahatlar milli dövlətçilik ideyasının mərkəzinə çevrildi.

Xüsusilə Fətəli xan Xoyskinin rəhbərlik etdiyi hökumətin fəaliyyəti bu istiqamətdə həlledici rol oynadı. O, təhsili milli dirçəlişin əsas sütunu hesab edərək 1919-cu ildə Bakı Dövlət Universitetinin yaradılması təşəbbüsünü parlamentin gündəminə çıxarıb və qanunun qəbuluna nail oldu.

AXC-nin maarif siyasətinin formalaşması, əslində, iki istiqamətdə həyata keçirilirdi: birincisi, daxildə milli təhsil sisteminin hüquqi və institusional əsaslarının yaradılması; ikincisi isə xaricdə təhsil vasitəsilə müasir elmi biliklərə yiyələnmiş mütəxəssislərin hazırlanması. Hər iki istiqamət bir-birini tamamlayaraq milli dövlət ideyasına xidmət edirdi. 1918-ci il iyunun 16-da Tiflisdən Gəncəyə köçdükdən sonra Fətəli xan Xoyskinin rəhbərliyi ilə formalaşan ikinci müvəqqəti hökumət 17 iyun müraciətində qarşıdakı fəaliyyət proqramını açıqlayıb. Bu proqramda təhsil və maarif sahəsində islahatların aparılması, məktəblərin milliləşdirilməsi və təhsilin ana dilində həyata keçirilməsi əsas məqsədlərdən biri kimi göstərilirdi. Hökumətin bu müraciəti müstəqil Azərbaycan dövlətinin quruculuğu üçün nəzərdə tutulan ilkin fəaliyyət platforması idi (Mərdanov, Quliyev, 2003, s.11).

AXC dövründə təhsil siyasəti yalnız maarifçilik təşəbbüsü deyil, milli dövlət quruculuğunun ideoloji təməl daşı idi. 1918–1920-ci illər arasında mövcud olmuş bu gənc respublika siyasi müstəqilliklə yanaşı, milli identiklik və intellektual azadlıq uğrunda da mübarizə aparırdı.

Cümhuriyyətin rəhbərləri – Məhəmməd Əmin Rəsulzadə, Fətəli xan Xoyski, Nəsim bəy Yusifbəyli, Əlimərdan bəy Topçubaşov kimi görkəmli şəxsiyyətlər dərk edirdilər ki, azadlığın davamlı olması yalnız silahlı qüvvələrin gücü ilə deyil, savadlı və milli düşüncəyə malik vətəndaşların yetişməsi ilə mümkündür. Buna görə də təhsil məsələsi AXC hökumətinin prioritet istiqamətlərindən birinə çevrildi. Xüsusilə Fətəli xan Xoyskinin hökuməti qısa müddət ərzində dövlət idarəçiliyi, iqtisadiyyat və maarif sahəsində ardıcıl islahatlar həyata keçirdi. 1919-cu il 1 sentyabr tarixində qəbul olunmuş “Bakı Dövlət Universitetinin yaradılması haqqında Qanun” (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi. Fond 895, siyahı 3, iş 73, v. 53–55.) bu siyasətin təməl sənədi idi. Qanunun birinci bəndinə əsasən Bakı şəhərində dörd fakültədən ibarət dövlət universiteti yaradılırdı: tarix-filologiya fakültəsi (şərqşünaslıq şöbəsi ilə), fizika-riyaziyyat fakültəsi, hüquq fakültəsi və tibb fakültəsi. Qanunun ikinci bəndində göstərilirdi ki, 1919/20-ci tədris ilindən etibarən universitetdə fəaliyyət müvəqqəti ştat və smetaya əsasən təşkil ediləcək, gələcəkdə yeni fakültələrin açılması üçün hökumətdən əlavə maliyyə vəsaitləri istəniləcək. Əlavə qeyd kimi türk dilinin bütün fakültələrdə məcburi tədris fənni olması, fizika-riyaziyyat fakültəsində isə “müsəlman hüququ və onun tarixi”nin öyrənilməsinin zəruriliyi vurğulanıb.

Bu müddəalar Cümhuriyyətin təhsil siyasətinin həm milli, həm də dünyəvi xarakterini əks etdirirdi. Universitetin idarəetmə prinsipi Avropa modelinə əsaslanır, elmi muxtariyyət təmin edilir, rektor və dekanlar elmi komissiya tərəfindən seçilir, onların vəzifəyə təyin olunması hökumət tərəfindən təsdiqlənirdi. Universitetin ilk rektoru və professor heyətinin dəvəti elmi komissiyaya həvalə olunub, komissiyanın tərkibinə Xalq Maarif Nazirliyi, Bakı şəhər idarəçiliyi və neft sənayeçiləri şurasının nümayəndələri daxil edilib. Beləliklə, Bakı Dövlət Universiteti həm dövlət, həm də ictimai-mədəni institutların birgə səyləri nəticəsində formalaşmış (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi. Fond 895, siyahı 3, iş 73).

Universitetin açılışı üçün dövlət büdcəsindən

5 milyon rubl ilkin vəsait, 1919–1920-ci illər üçün isə 1 milyon 85 min 750 rubl illik xərclər təsdiqlənib. Bu, Cümhuriyyətin məhdud iqtisadi imkanlarına baxmayaraq, təhsilə verdiyi üstün əhəmiyyəti nümayiş etdirir (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi, Fond 51, siyahı 3). Qanunun 8-ci bəndinə görə, universitetdə həm kişi, həm də qadın tələbələr oxuya bilərdi. Bu, dövrün cəmiyyətində sosial bərabərliyin və qadın azadlığının rəsmi şəkildə tanınması demək idi. Beləliklə, AXC təhsil siyasəti Avropa maarifçiliyinin prinsiplərini Şərq mədəni ənənələri ilə birləşdirirdi. Bakı Dövlət Universiteti qısa müddətdə milli elmi düşüncənin mərkəzinə çevrilib və onun yaradılması Azərbaycanın mədəni və siyasi həyatında böyük hadisə kimi qəbul edilib.

Cümhuriyyət hökumətinin maarif siyasəti yalnız ali təhsillə məhdudlaşmadı. 1918-ci il avqustun 28-də qəbul edilən qərarla ibtidai və orta məktəblərin milliləşdirilməsi prosesi başlandı. Məktəblərdə tədrisin ana dilində aparılması təmin edildi, türk dili (Azərbaycan dili) bütün məktəblərdə məcburi fənn elan olundu. Bu qərar milli mədəniyyətin qorunmasına, digər tərəfdən, xalq arasında savad səviyyəsinin yüksəlməsinə xidmət edirdi. Hökumətin 7 sentyabr 1918-ci il tarixli qərarı ilə dini dərslərin milli mənsubiyyətə görə keçirilməsi təmin edildi. Müsəlman şagirdlər üçün islam dini, xristian şagirdlər üçün isə onların etiqadına uyğun dini dərslər təşkil edilirdi. Bu, AXC hökumətinin dini tolerantlıq prinsipinə sadıqlığının bariz nümunəsi idi.

Xalq Maarif Nazirliyinin işinin təşkilində nazirliyə rəhbərlik edən şəxslərin mühüm xidmətləri olub. AXC-nin ilk maarif naziri Nəsim Bəy Yusifbəyli idi. O, Fətəli xan Xoyskinin sədrlik etdiyi I müvəqqəti hökumət kabinetində (28.05.1918–17.06.1918) maliyyə və maarif naziri vəzifəsini tutub. Nəsim Bəy Yusifbəyli II müvəqqəti hökumət kabinetində edilən kabinetdəxili dəyişikliklərdən sonra (06.10.1918–07.12.1918) xalq maarifi və ərzaq naziri vəzifəsinə təyin edilib. Fətəli xan Xoyskinin sədrliyi ilə 1918-ci il dekabrın 26-da təşkil edilən III hökumət kabinetində Nəsim Bəy Yusifbəyli

maarif və dini etiqadlar naziri vəzifəsinə təyin edilib (Səfərov, 2023).

Fətəli xan Xoyski hökumətinin maarifçilik siyasəti həm də qadınların təhsilə cəlb olunması istiqamətində mühüm addımlar atdı. Bakı Dövlət Universitetində qadınların təhsil almasına icazə verilməsi (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi, Fond 895, siyahı 3, iş 73, v. 53–55) o dövr üçün olduqca cəsarətli və qabaqcıl qərar idi. Qanunun 9-cu bəndinə əsasən universitetdə qadınlar da kişilərlə bərabər elmi və inzibati vəzifələr tuta bilərdilər. Bu, regionda qadınların təhsil və ictimai həyata integrasiyasına yönəlmiş ilk dövlət səviyyəli təşəbbüslərdən biri idi.

Bütün bu tədbirlərin arxasında dayanan şəxsiyyətlərdən biri kimi Fətəli xan Xoyski xüsusi yer tutur. 2025-ci ildə Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin onun 150 illik yubileyinin keçirilməsi haqqında imzaladığı Sərəncamda Xoyski “milli dövlətçiliyin banilərindən biri, təhsil və mədəniyyət sahəsində demokratik islahatların müəllifi” kimi qiymətləndirilir (Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı, 17 sentyabr 2025). Bu sənəd təkcə tarixi xatirə tədbiri deyil, həm də Azərbaycan dövlətinin AXC irsinə və Fətəli xan Xoyskinin ideyalarına sadıqlığının təsdiqidir. Sərəncamda bildirilir ki, “Fətəli xan Xoyskinin rəhbərlik etdiyi hökumət Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin ilk addımlarından etibarən demokratik dövlət idarəçiliyi, iqtisadiyyat, mədəniyyət, təhsil, səhiyyə və hərbi quruculuq sahələrində mühüm nailiyyətlər qazanıb”. Bu fikirlər Xoyski hökumətinin maarif sahəsindəki fəaliyyətini müasir dövrdə yenidən qiymətləndirmək üçün mühüm əsas yaradır.

Fətəli xan Xoyski təkcə hüquqşünas və siyasətçi deyildi; o, eyni zamanda maarifçi idi. Onun fikrincə, müstəqil dövlətin varlığı yalnız hüquqi və hərbi quruculuqla deyil, milli təfəkkürün inkişafı ilə təmin edilə bilərdi. Bu məqsədlə təhsilin hər bir səviyyəsində ana dilinin üstünlüyü, elmi metodların tətbiqi və Avropa təcrübəsinin mənimsənilməsi zəruri sayılırdı. Xoyskinin bu ideyaları, əslində, Avropa maarifçiliyinin prinsipləri ilə Şərq mədəniyyətinin sintezini ifadə edirdi. O, Qərbin elmi rəşadətini milli

kimliklə uzlaşdırmaq istəyirdi. 1919-cu ildə qəbul edilən universitet qanununda türk dilinin məcburi fənn elan edilməsi və müsəlman hüququnun tədrisinin təsbit olunması bu balansın təzahürüdür (Azerbaydzhanskaya Demokratcheskaya Respublika, 1998).

Təhsil siyasətinin başqa bir mühüm aspekti elmi muxtariyyət ideyası idi. Qanunun 4-cü bəndinə əsasən universitetin idarəçiliyi, fakültə və şöbələrə təşkil "avtonom prinsiplər" əsasında həyata keçirilməli idi. Bu, dövlətin təhsilə siyasi müdaxiləsini məhdudlaşdırmaqla yanaşı, elmin sərbəst inkişafına imkan verirdi. AXC Qərb modelinə əsaslanan bu yanaşma ilə regionda ilk dəfə ali təhsilin elmi azadlıq prinsipini tətbiq etdi.

Bütün bu tədbirlər Cümhuriyyətin qısa ömrünə baxmayaraq, milli intellektual irsin formalaşmasına gətirib çıxardı. Bakı Dövlət Universiteti sonrakı onilliklər ərzində Azərbaycan elmi və mədəni həyatının aparıcı mərkəzinə çevrildi. Sovet dövründə universitetin strukturlarında dəyişikliklər olsa da, onun AXC dövründə qoyulmuş prinsipləri – milli ruh, elmi müstəqillik, tədrisin keyfiyyəti qorunub saxlandı. Bu mənada Bakı Dövlət Universiteti təkcə bir təhsil müəssisəsi deyil, həm də Cümhuriyyət idealalarının canlı simvoluna çevrildi.

Fətəli xan Xoyskinin adı bu proseslərlə birbaşa bağlıdır. O, AXC-nin ilk Baş naziri kimi təhsilin dövlət prioritetinə çevrilməsini təmin etdi. Onun təşəbbüsü ilə həm də xaricdə təhsil proqramı həyata keçirildi. Xoyski gənc dövlətin gələcəyini savadlı, vətənpərvər və müasir düşüncəli nəsilə görürdü. O, parlament çıxışlarının birində bildirmişdi ki, "millətin gələcəyi onun məktəblərində formalaşır, dövlətin qüdrəti onun alimlərinin sayəsində möhkəmlənir". Bu fikir onun təhsil siyasətinin ideoloji əsasını təşkil edirdi.

Müasir dövrdə Fətəli xan Xoyskinin təhsil siyasətinin irsi yenidən aktuallaşır. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin imzaladığı Sərəncamda Xoyskinin 150 illik yubileyinin qeyd edilməsi, əslində, bu ideoloji xəttin davamı kimi qiymətləndirilməlidir. Müasir Azərbaycan dövləti də, eynilə Cümhuriyyət kimi

təhsili milli inkişafın əsas prioritetlərindən biri hesab edir. "Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər" sənədində təhsilin keyfiyyətinin artırılması və gənclərin beynəlxalq təcrübəyə çıxışı məsələləri dövlət siyasətinin əsas istiqamətlərindən biri kimi müəyyən edilib. Bunu XXI əsrdə Fətəli xan Xoyskinin 1919-cu ildə əsasını qoyduğu maarifçi xəttin davamı kimi də qiymətləndirmək olar.

Beləliklə, AXC-nin təhsil siyasəti, xüsusilə Fətəli xan Xoyskinin rəhbərlik etdiyi hökumətin fəaliyyəti müasir dövrdə də öz elmi və mənəvi aktuallığını saxlayır. Onun ideyaları milli təfəkkürün yenidən qurulmasına, dövlətin elmi və mədəni inkişafına xidmət edir. Bakı Dövlət Universitetinin bu gün regionun ən nüfuzlu ali təhsil müəssisələrindən birinə çevrilməsi də həmin tarixi siyasətin nəticəsidir. Cümhuriyyətin ikiillik fəaliyyəti ərzində həyata keçirilmiş maarif islahatları, yaradılmış məktəb və ali təhsil sistemləri, qəbul olunmuş qərarlar və hüquqi sənədlər müasir Azərbaycan dövlətçiliyinin intellektual və ideoloji təməllərini təşkil edir.

Xalq Maarif Nazirliyinin təklif etdiyi islahatların əsas məqsədi maarif və məktəb sahəsindəki xərcləri daha səmərəli idarə etməklə, xalq maarifinin inkişafını sürətləndirmək idi. Nazirlik fəaliyyətə başladığı gündən etibarən, ölkədəki təhsil sisteminin əvvəlki vəziyyətini öyrənməyə başlayıb, təhsil müəssisələrindən toplanan məlumatlara əsasən müvafiq təhlillər aparıb, məktəb və tədris sahəsindəki islahatların istiqamətlərini müəyyənləşdirərək hökumətə təqdim edib.

AXC hökuməti ölkədə təhsil siyasətini müəyyənləşdirərkən milli mənsubiyyətindən asılı olmayaraq bütün vətəndaşların hüquq və maraqlarını qorumağa çalışırdı. 1918-ci ilin 28 avqustunda qəbul edilən "İbtidai və ali-ibtidai, həmçinin orta məktəblərin milliləşdirilməsi haqqında" qərarda bütün ibtidai məktəblərdə təhsilin şagirdlərin ana dilində keçirilməsi qərara alınıb. Bu məktəblərdə türk dilinin tədrisi məcburi idi. Həmçinin 1918-ci ilin 7 sentyabrında qəbul edilən başqa bir qərarla Azərbaycanın orta və ali-ibtidai məktəblərində qeyri-müsəlman şagirdlər üçün onların ana dilində ilahiyat

dərsləri keçirilməsinə və bu dərslərlə bağlı bütün xərclərin dövlət xəzinəsindən ödənilməsinə icazə verildi.

Xalq maarif naziri Nəsim bəy Yusifbəyli 1918-ci ilin 14 aprelində ləğv edilmiş şəriət müəllimi vəzifəsini 1918-ci ilin 1 oktyabrından etibarən bərpa etməyi qərara aldı. Bununla bağlı 14 oktyabrda imzalanan əmrə əsasən bütün tədris müəssisələrində şəriət dərslərinin tədrisi yenidən başlandı.

Fətəli xan Xoyski və onun həmfikiriləri maarifi milli dirçəlişin ən etibarlı yolu hesab edirdilər. Onların qurduğu bu ideoloji və mədəni miras bu gün də Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemində, dövlət idarəçiliyində və milli düşüncəsində yaşayır.

Fətəli xan Xoyski hökumətinin digər böyük təşəbbüsü xaricdə təhsil proqramı idi. 1919-cu ilin sentyabrında Xalq Maarif Nazirliyi tərəfindən 100-dən artıq azərbaycanlı gəncin Avropa ölkələrinin universitetlərinə göndərilməsi haqqında qərar qəbul edildi. Dövlət arxivində saxlanılan sənədlərdə (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi. Fond 51, siyahı 3, s.v. 40, 1919–1921) göstərilir ki, tələbələrin 45-i Fransada, 23-ü İtaliyada, 10-u İngiltərədə, 9-u Türkiyədə, 12-si isə Rusiya universitetlərində təhsil alıb. Hər bir tələbəyə 36 min rubl illik təqaüd və 5 min rubl nəqliyyat pulu ayrılıb. Qanuna görə təhsilini bitirən tələbə dörd il müddətinə dövlət qulluğunda işləməli idi. Bu, kadrların dövlətə qaytarılmasını təmin edən sistemli mexanizm idi.

Tələbələr arasında hüquq, tibb, mühəndislik və iqtisadiyyat sahələri üzrə ixtisaslaşan gənclər üstünlük təşkil edirdi. Onların sırasında Ağa Baba Məmmədov (Xarkov Texnoloji İnstitutu), Məcid bəy Qaracəmirlinski (Xarkov Universiteti), Nəbi Məmmədov (Kiyev Ticarət İnstitutu) kimi adlar qeyd olunur (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi. Fond 51, siyahı 3, s.v. 89, 1919–1920). Onların hamısı təhsil almaq üçün dövlətə yazılı müraciət edərək maliyyə təminatı alıb.

Lakin 1920-ci ilin aprelində Cümhuriyyətin süqutu və bolşeviklərin hakimiyyətə gəlişi bu proqramın davamına mane oldu. Xaricdə təhsil alan azərbaycanlı gənclərin bir çoxu maddi

çətinliklər və siyasi təzyiqlərlə üzləşdi. Arxiv sənədləri arasında tələbələrin məktublarında onların ağır vəziyyətini əks etdirən çoxsaylı nümunələr var. Məsələn, Fransada təhsil alan tələbə A.Axundov Ceyhun bəy Hacıbəyliyə yazırdı: “Səhərdən axşama qədər işləyirəm, lakin təqaüd gecikir, bəzən yeməyə belə pulumuz çatmır...” (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi. Fond 51, siyahı 3, s.v. 106, 1919–1920). Bəzi tələbələr aclıq və səfalət nəticəsində təhsilini yarımçıq qoyub, digərləri isə məcburi mühacirətə üz tutub.

Bununla belə, bir sıra tələbələr – Ağa Qasım Qasımzadə, Zeynal Əliyev, Əbdülhüseyn Dadaşov və başqaları təhsillərini başa vuraraq sonradan elmi fəaliyyətlərini Avropada davam etdiriblər. Ağa Qasımzadə 1926-cı ildə Parisdə Sorbon Univesitetində doktorluq dissertasiyasını müdafiə edib, Tədqiqat Cəmiyyətinin üzvü olub və sonradan Tehrandə professor kimi fəaliyyət göstərmiş (Abutalybov, 2006).

Bütün bu faktlar göstərir ki, AXC təhsili yalnız maarifləndirmə vasitəsi kimi deyil, həm də milli dövlətçiliyin intellektual dayağı kimi qəbul edirdi. Bakı Dövlət Universiteti və xaricdə təhsil proqramı vahid ideoloji xəttin – müstəqil, müasir, milli dəyərlərə söykənən dövlət quruculuğunun tərkib hissəsi idi. Universitetin tərkibində şərqşünaslıq fakültəsinin açılması, türk dilinin məcburi tədrisi, qadınların təhsilə cəlb edilməsi kimi addımlar bu siyasətin milli-mənəvi yönünü daha da dərinləşdirirdi.

Bu gün müasir Azərbaycan Respublikasında həyata keçirilən təhsil islahatları və elmi inkişaf proqramları AXC dövründə formalaşmış ideoloji və təşkilati təməllərin davamıdır. Xoyski hökumətinin qəbul etdiyi qərarlar, xüsusilə Bakı Dövlət Universitetinin yaradılması və xaricdə təhsil proqramı milli dövlətin intellektual əsaslarını qoyub, azərbaycançılıq ideyasını təhsilin ideoloji dayağına çevirib.

AXC-nin mövcudluğu qısa olsa da, onun təhsil siyasəti dərin və strateji məzmun daşıyırdı. 1919-cu ildə qəbul edilən “Bakı Dövlət Universitetinin yaradılması haqqında Qanun” milli təhsil tarixində dönüş nöqtəsi olmaqla, elmi müstəqilliyin və milli oyanışın başlanğıcını

qoydu. Fətəli xan Xoyski hökumətinin həyata keçirdiyi maarifçilik siyasəti və Avropa təhsil proqramı müasir Azərbaycanın elmi və mədəni inkişaf strategiyasının təməlini təşkil edir.

Bu gün Azərbaycan xalqı AXC-nin bu irsini yaşadır və davam etdirir. Bakı Dövlət Universiteti və onun ətrafında formalaşan elmi-mədəni mühit Fətəli xan Xoyskinin ideyalarının və Cümhuriyyət maarifçiliyinin müasir dövrdə yaşayan simvoludur.

Problemin aktuallığı. AXC-nin təhsil siyasətinin öyrənilməsi bu gün həm elmi, həm də ideoloji baxımdan son dərəcə aktualdır. Qlobal dünyada milli kimliyin qorunması və intellektual potensialın inkişafı məsələləri ön plana keçdiyi bir dövrdə, Cümhuriyyətin maarif strategiyası mühüm nümunə təşkil edir. 1918–1920-ci illərdə həyata keçirilən təhsil islahatları müstəqil Azərbaycan dövlətinin bu gün də əsaslandığı ideoloji bünövrəni formalaşdırıb. Xüsusilə Bakı Dövlət Universitetinin yaradılması milli elmi müstəqilliyin başlanğıcı kimi qiymətləndirilir. Müasir dövrdə təhsil və elm siyasətinin yenidən qurulması prosesində AXC-nin bu irsinə müraciət dövlətçilik yaddaşının bərpası baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır. Fətəli xan Xoyskinin 150 illik yubileyinin qeyd olunması da bu məsələnin aktuallığını bir daha gündəmə gətirib. Onun rəhbərlik etdiyi hökumətin təhsil siyasəti bu gün Azərbaycanın intellektual və mədəni inkişaf konsepsiyasına ideya qaynağı kimi xidmət edir. Həmçinin Cümhuriyyət dövründə xaricdə təhsil alan azərbaycanlı gənclərin fəaliyyəti müasir beynəlxalq təhsil inteqrasiyası üçün mühüm tarixi presedent yaradır. Problemin araşdırılması milli təhsil tarixində dövlətçilik və elm arasında əlaqənin daha dərinədən anlaşılmasına imkan verir. Bu baxımdan, mövzu həm tarixi, həm siyasi, həm də mədəni aspektdən müasir dövrdə xüsusi aktuallıq daşıyır.

Problemin elmi yeniliyi. Bu tədqiqatın elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, AXC dövrünün təhsil siyasəti ilk dəfə olaraq kompleks şəkildə – hüquqi, ideoloji və sosial kontekstlərdə təhlil olunur. Araşdırmada Cümhuriyyət hökumətinin maarif siyasətinin formalaşmasında Fətəli xan Xoyskinin şəxsi rolu ayrıca bir elmi problem

kimi öyrənilir. Məlumat bazası kimi ilk dəfə geniş şəkildə arxiv materialları – xüsusilə 1919-cu il “Bakı Dövlət Universitetinin yaradılması haqqında Qanun”un arxiv nüsxələri və Xalq Maarif Nazirliyinin sənədləri istifadə olunub. Elmi yenilik həm də ondan ibarətdir ki, AXC-nin təhsil siyasəti ilə müasir Azərbaycan Respublikasının təhsil strategiyası arasında ideoloji və institusional paralellər aparılır. Tədqiqatda təhsilin milliləşdirilməsi və qadınların ali təhsilə cəlb olunması kimi məsələlər yeni prizmadan, yəni milli identiklik və cəmiyyətin modernləşməsi kontekstində şərh edilir. Həmçinin xaricdə təhsil proqramının beynəlxalq təhsil siyasətindəki yeri və təsiri elmi əsaslarla müəyyənləşdirilir. Mövzu üzrə aparılan təhlil AXC dövründə maarifin sadəcə sosial institut deyil, milli ideologiyanın daşıyıcısı olduğunu ortaya qoyur. Elmi yenilik ondan ibarətdir ki, tədqiqat tarixi faktların sadəcə təsviri ilə kifayətlənmir, onların siyasi və mədəni məzmunu da sistemli şəkildə izah olunur. Bununla da Cümhuriyyət maarifçiliyi müasir Azərbaycan dövlətçiliyinin elmi-nəzəri kökləri ilə əlaqələndirilir. Bu yanaşma mövzunun elmi dövriyyəyə yeni aspektdə gətirilməsini təmin edir.

Tədqiqatın praktiki əhəmiyyəti. Tədqiqatın praktiki əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, əldə olunan nəticələr müasir təhsil siyasətinin konseptual əsaslarının işlənməsi üçün faydalı ola bilər. Azərbaycan Respublikasında həyata keçirilən təhsil islahatları zamanı AXC-nin təcrübəsi – xüsusilə milli universitet modelinin qurulması və təhsil muxtariyyəti prinsipləri – nümunə kimi tətbiq edilə bilər. Tədqiqat materialları ali və orta ixtisas təhsili müəssisələrində “Azərbaycan təhsil tarixi” və “Milli ideologiya və dövlətçilik” fənlərinin tədrisində tədris vəsaiti kimi istifadə oluna bilər. Araşdırmada müəyyən edilən prinsiplər milli təhsil proqramlarında və kurikulumların yenilənməsi prosesində ideoloji baza funksiyasını daşıya bilər. Müasir şəraitdə gənclərin xaricdə təhsil proqramlarının optimallaşdırılması üçün Cümhuriyyət dövrünün təcrübəsi praktiki istiqamət verə bilər. Fətəli xan Xoyskinin təhsil siyasətində önə çəkilən qadınların təhsildə bərabər iştirak prinsipi

müasir gender siyasətinə də tətbiq oluna bilər. Tədqiqat nəticələri milli-mənəvi dəyərlərlə müasir texnoloji təhsil modelinin sintezi üçün praktik metodoloji çərçivə formalaşdırıla bilər. Bununla yanaşı, Bakı Dövlət Universitetinin tarixi inkişafının analizi universitet muxtariyyəti və idarəetmə modellərinin müasirləşdirilməsi üçün də mühüm təcrübə təqdim edir. Əldə olunan elmi nəticələr dövlət qurumlarında təhsil siyasətinin strateji planlaşdırılması prosesinə elmi əsas verə bilər. Beləliklə, bu tədqiqatın nəticələri həm elmi, həm pədaqoji, həm də idarəçilik səviyyəsində tətbiq potensialına malikdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abutalybov, R. (2006). Gody i vstrechi v Parizhe. M.: SJS Media, s. 70–76.
- ² Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv, Fond 51, siyahı 3. AXC Maarif Nazirliyi. Dövlət Arxiv materialları. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti dövrünə aid sənədlər (1918–1920).
- ³ Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv. Fond 51, siyahı 3, s.v. 106, 1919–1920.
- ⁴ Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv. Fond 51, siyahı 3, s.v. 40, 1919–1921.
- ⁵ Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv. Fond 51, siyahı 3, s.v. 48, 1919–1920.
- ⁶ Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv. Fond 51, siyahı 3, s.v. 89, 1919–1920.
- ⁷ Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv. Fond 895, siyahı 3, iş 73, v. 53–55.
- ⁸ Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv. Fond 895, siyahı 3, iş 73.
- ⁹ Azərbaycan Respublikasının Prezidenti. Fətəli xan Xoyskinin 150 illik yubileyinin keçirilməsi haqqında Sərəncam. Bakı, 17 sentyabr 2025. URL: <https://president.az/az/articles/view/70126>.
- ¹⁰ Azerbaydzhanskaya Demokraticeskaya Respublika: 1918-1920: zakonodatel'nyye akty. Baku. izd. Azerbaydzhana. 1998, 560 s.
- ¹¹ Besedy s Ramizom Abutalybovym: «Pervyye azerbaydzhanskiye studenty v Yevrope i Dzheykhun bek Gadzhibeyli». 1news.az, 2020. URL: <https://1news.az> (data obrashcheniya: 10.10.2025).
- ¹² Mərdanov, M.C., Quliyev, Ə.Q. (2003). Azərbaycan təhsili Xalq Cümhuriyyəti illərində (1918-1920). Bakı: Çarşıoğlu. 240 s.
- ¹³ Səfərov, R. (2023). Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin təhsil siyasəti. (1918-1920). Bakı: Elm və təhsil. 224 s.

QƏRBİ AZƏRBAYCAN ƏDİBLƏRİNİN YARADICILIĞINDA TARIXİ HƏQİQƏTLƏRİN VƏ VƏTƏNPƏRVƏRLİK MOTİVLƏRİNİN BƏDİİ TƏSVİRİ

FLORA OSMANOVA

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı şəhəri V. Mirzəliyev adına 281 nömrəli
tam orta məktəbin Azərbaycan dili və ədəbiyyat müəllimi.

E-mail: floraosmanova.muellim@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8178-516X>

Məqaləyə istinad:

Osmanova F. (2026). Qərbi
Azərbaycan ədiblərinin
yaratıcılığında tarixi həqiqətlərin və
vətənpərvərlik motivlərinin bədii
təsviri. *Azərbaycan məktəbi*.
№ 1 (714), səh. 129–138

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1051

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 05.09.2025

Qəbul edilib: 28.11.2025

ANNOTASIYA

Məqalədə Qərbi Azərbaycan ədəbi nümunələrinin tədris prosesində öyrədilməsi imkanları və bunun əhəmiyyəti tədqiq edilir, Qərbi Azərbaycan yazıçıların yaratıcılığında, eləcə də folklor nümunələrində əks olunan milli-mənəvi dəyərlərin təhsilalanlara aşılmasının əhəmiyyəti vurğulanır. XIX–XX əsrlərdə azərbaycanlıların soyqırımı məruz qalması və doğma torpaqlarından didərgin düşməsi ədəbi nümunələrdə geniş şəkildə təsvir olunub, aşırıqların və şairlərin yaratıcılığında vətən həsrəti, milli şüur və xalqın yaşadığı faciələr öz bədii əksini tapıb. Müasir dövrdə isə ədəbi əsərlərdə tarixi hadisələr faktlara əsaslanaraq bədii formada təqdim olunur. Məqalədə göstərilir ki, ədəbiyyat dərslərində bu əsərlərdən istifadə şagirdlərin tarixi yaddaşını möhkəmləndirər, milli mənsubiyyət və vətənpərvərlik hisslərini gücləndirər. Çünki bədii ədəbiyyat vasitəsilə tarix şagirdlərə yalnız nəzəri məlumat kimi deyil, həm də emosional və mənəvi səviyyədə çatdırılır. Təcrübə göstərir ki, Qərbi Azərbaycan ədəbi nümunələrinin tədrisi, milli yaddaşın qorunması, tarixi həqiqətlərin, faciələrin ədəbiyyat dərslərində gənc nəsə çatdırılması şagirdlərdə vətənpərvərlik ruhunun formalaşdırılması baxımından vacibdir. Məqalə həm tarixi, həm də ədəbi aspektləri birləşdirərək bu mövzunun tədris və tədqiqat sahələrində əhəmiyyətini vurğulayır.

Açar sözlər: Qərbi Azərbaycan, tarixi həqiqətlər, vətənpərvərlik motivləri, bədii əsər, tədris prosesi.

ARTISTIC DESCRIPTION OF HISTORICAL TRUTHS AND PATRIOTIC MOTIFS IN THE WORKS OF WESTERN AZERBAIJANI WRITERS

FLORA OSMANOVA

PhD in Philology, Teacher of Azerbaijani Language and Literature, Secondary School No. 281 named after V. Mirzaliyev, Baku.

E-mail: floraosmanova.muellim@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8178-516X>

To cite this article:

Osmanova F. (2026). Artistic Description of Historical Truths and Patriotic Motifs in the Works of Western Azerbaijani Writers. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 714, Issue I, pp. 129–138

DOI:

10.30546/32898065.2026.01.1051

ABSTRACT

This article explores the pedagogical potential of incorporating literary works from Western Azerbaijan into the educational process and examines their cultural and educational significance. It emphasizes the importance of instilling national and moral values reflected in the works of Western Azerbaijani writers, as well as in folklore, among learners. The genocide committed against Azerbaijanis in the nineteenth and twentieth centuries and their forced displacement from their native lands are extensively depicted in literary texts. Themes of longing for the homeland, national consciousness, and collective tragedy find artistic expression in the works of ashugs and poets. In the modern period, historical events are represented in literary works through artistic interpretation grounded in documentary evidence. The article argues that the inclusion of these literary works in literature classes strengthens students' historical memory and enhances their sense of national identity and patriotism, as literature conveys history not only as factual knowledge but also at emotional and moral levels. Practical experience demonstrates that teaching literary works from Western Azerbaijan, preserving national memory, and transmitting historical truths and tragedies to younger generations through literature lessons play a crucial role in fostering patriotism among students. The article integrates historical and literary perspectives, highlighting the relevance of this topic for both educational practice and academic research.

Keywords: Western Azerbaijan, historical truth, patriotic motifs, literary works, educational process.

Article history

Received: 05.09.2025

Accepted: 28.11.2025

Giriş

Ədəbiyyat dərslərində gənc nəsildə estetik zövq formalaşdırılmaqla yanaşı, onlara milli şüur, tarixi yaddaş və vətəndaş məsuliyyəti hissi də aşılır. Xalqın milli yaddaşının formalaşmasında tarix, mədəniyyət, folklor və yazılı ədəbiyyat başlıca rol oynayır. Ona görə də məktəblilərdə milli şüurun formalaşması məqsədilə ədəbi nümunələrdən məqsədyönlü şəkildə istifadə zəruridir. Həm tarixi gerçəkləri, mənəvi dəyərləri, həm də xalqımızın yurd həsrətini əks etdirən Qərbi Azərbaycan ədəbiyyatı nümunələrindən dərslərdə istifadə bu baxımdan mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Həmin əsərlər zəngin tarixi keçmişə, ədəbi ənənələrə malik Azərbaycan ədəbiyyatının tərkib hissəsi kimi ədəbiyyat tariximizdə öz layiqli yerini tutub.

Ulu Öndər Heydər Əliyev qeyd edirdi ki, son iki əsrdə Qafqazda azərbaycanlılara qarşı məqsədyönlü şəkildə həyata keçirilən etnik təmizləmə və soyqırım siyasəti nəticəsində xalqımız ağır məhrumiyyətlərə, milli faciə və məşəqqətlərə məruz qalıb. Mərhələ-mərhələ gerçəkləşdirilən bu qeyri-insani siyasət nəticəsində azərbaycanlılar indi Ermənistan adlanan ərazidən – min illər boyu yaşadıkları öz doğma tarixi-etnik torpaqlarından didərgin salınaraq kütləvi qətl və qırğınlara məruz qalıb, xalqımıza məxsus minlərlə tarixi-mədəni abidə və yaşayış məskəni dağıdılıb viran edilib¹.

Ümummilli lider Heydər Əliyevin “1948-1953-cü illərdə azərbaycanlıların Ermənistan SSR ərazisindəki tarixi-etnik torpaqlarından kütləvi surətdə deportasiyası haqqında” və “Azərbaycanlıların soyqırımı haqqında” fərmanlarında ermənilərin törətdiyi faciələrə hüquqi-siyasi qiymət verilib, tarixi həqiqətlərin dünya ictimaiyyətinə çatdırılması istiqamətində müdrik addım atılıb².

Bu xəttin davamı olaraq, Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyev də “Azərbaycan Respublikasında iqtisadi rayonların yeni bölgüsü haqqında” fərmanında strateji hədəflər müəyyənləşdirib. Həmin sənəddə vurğulanır ki, Zəngəzur dağ silsiləsi ilə əhatə olunan, Laçın və Kəlbəcərdən Naxçıvana qədər böyük bir ərazini tutan Zəngəzur yaylasının şərq hissəsində, Ermənistanla sərhəddə yerləşmiş və eyni coğrafi məkanda, tarixən birlikdə, habelə 1861-ci ildə yaradılmış Zəngəzur qəzasının tərkibində uzun illər olmaları və ənənəvi sosial-iqtisadi, tarixi-mədəni bağlılıqları Zəngilan, Qabadlı, Cəbrayıl, Laçın və Kəlbəcər rayonlarının vahid iqtisadi rayonda birləşdirilməsini zəruri edir³. Bu qərar həm tarixi ədalətin bərpası istiqamətində atılmış mühüm addım, həm də gələcək nəsillərin milli yaddaşının qorunması üçün strateji əhəmiyyət daşıyır.

Hər bir xalqın keçmişi, taleyi, qazandığı zəfərləri və çəkdiyi əzabları həm tarixi, həm də bədii əsərlərdə öz əksini tapır. Tarixi əsərlərdə faktlar, arxiv sənədləri, rəsmi mənbələr əsas götürülür. Bununla belə subyektivlik də istisna deyil. Hər bir tarixçi müəyyən dövrün ideoloji təsiri altında olur, hadisələri öz mövqeyindən şərh edir. Ona görə də bəzən eyni hadisəyə müxtəlif tarix kitablarında fərqli münasibət görmək mümkündür. Bədii əsərlərdə isə hadisələr daha çox xalqın yaddaşındakı izlərlə əks olunur. Yazıçı tarixi faktı bədii təxəyyüllə canlandırır, hadisənin insan taleyinə təsirini göstərir. Burada əsas məqsəd həmin dövrün real mənzərəsini, insanların yaşadığı hiss və emosiyaları oxucuya çatdırmaq olsa da, oxucu bədii əsəri oxuyarkən xalqın mənəvi dünyasını duymaqla bərabər, həm də tarixi proseslər haqqında məlumat alır.

Tarixi əsərlər bizə faktları öyrədir, bədii əsərlər isə o faktların insanların həyatında necə iz buraxdığını göstərir. Tarixin tam mənzərəsini

¹ Heydər Əliyev. “1948-1953-cü illərdə azərbaycanlıların Ermənistan SSR ərazisindəki tarixi-etnik torpaqlarından kütləvi surətdə deportasiyası haqqında” Azərbaycan Respublikası Prezidentinin fərmanı. Bakı şəhəri, 18.12.1997.

² https://frameworks.e-qanun.az/4/f_4099.html

³ <https://president.az/az/articles/view/52389>

görmək üçün hər iki mənbəyə müraciət etmək vacibdir. Faktlar tarixi həqiqətləri göstərsə, bədii söz onun duyğusunu və ağrısını hiss etdirməyə qadirdir.

Qərbi Azərbaycan ədəbi mühiti

Məlumdur ki, incəsənətdə və ədəbiyyatda əsas cərəyanlar tarixi hadisələrin təsiri altında formalaşır. XIX əsrin əvvəllərindən başlayaraq Azərbaycanın iki hissəyə parçalanması, rus imperiyasının erməniləşdirmə siyasəti, azərbaycanlıların doğma yurdlarından sıxışdırılıb çıxarılması, faciəli hadisələr Qərbi Azərbaycanda yazıb-yaradan sənətkarların yaradıcılığında dərin izlər buraxıb, ədəbiyyatda yeni istiqamətin formalaşmasına gətirib çıxarıb.

Qərbi Azərbaycan ədəbiyyatı xalqımızın tarixini, milli yaddaşını və mənəvi dəyərlərini əks etdirən zəngin bir irsdir. Bu ədəbiyyat təkcə bədii yaradıcılıq deyil, həm də tarixi həqiqətlərin, itirilmiş yurdların, xalqın taleyinin poetik salnaməsidir. Burada zaman-zaman formalaşmış ədəbi mühit həm yaradıcılıq ənənələrinin, həm də milli mənsubiyyətin qorunmasında mühüm rol oynayıb, Azərbaycan ədəbiyyatının bütöv mənzərəsində özünəməxsus yer tutub. Çox çətin və təlatümlü dövrlərdə inkişaf yolu keçmiş bu ədəbi-mədəni prosesdə əsas və aparıcı hissəni İrəvan ədəbi mühiti təşkil edir. Belə ki, XX əsrdə ermənilərin və onların havadarlarının xalqımıza qarşı yürüdülməli məkrli siyasəti, "bəynəlmiləçilik" pərdəsi altında göstərilən təzyiqlər Qərbi Azərbaycanda, xüsusilə İrəvan ədəbi mühitində yaradıcı qüvvələrin azad fəaliyyətinə imkan verməyib. 1930–1950-ci illərdə baş verən repressiyalar, deportasiyalar, Azərbaycan dilində əsərlərin çap edilməsinə qadağalar, mətbuatın bağlanması və digər məsələlər milli özünüdərkə yaradıcılıqları ilə təbliğ edən sənətkarların bu yolda mübarizə aparmasının qarşısını ala bilməyib.

Ədəbiyyatşünas alim Cəlal Allahverdiyevin tədqiqatında qeyd olunur ki, XX əsrin birinci yarısında bir çox ədiblər həm ədəbi yaradıcılıqları, həm də maarifçilik fəaliyyətləri ilə İrəvan və ümumilikdə Qərbi Azərbaycan mədəni

həyatının dirçəlişinə xidmət ediblər (Allahverdiyev, 2010). Müəllif yazır ki, bu dövrdə fəaliyyət göstərən Nəriman Fəxri, Abbas Tahir, Adil Axundov, İslam Qaradağlı, Əbülfət İbrahim, Telman Nəzərli və Abbas Azəri kimi sənətkarlar milli ədəbiyyatın inkişafında mühüm yer tutublar. Nəriman Fəxri öz əsərlərində əmək, vətən və insan ləyaqəti ideyalarını tərənnüm edib, vaxtilə İrəvanda nəşr edilən "Zəngi" qəzetindəki yazıları ilə gənclər arasında maarifçilik ruhunu yayıb. Abbas Tahir poeziyasında xalqın azadlıq duyğularını, milli birliyini ifadə edib, Abbas Azəri gənc nəslin milli düşüncəsini formalaşdırmağa çalışıb, Telman Nəzərli isə romantik üslubda yazdığı əsərləri ilə xalqın mənəvi gücünü və vətən sevgisini ön plana çıxarıb.

Ümumilikdə, Qərbi Azərbaycan ədəbiyyatının nümayəndələrinin yaradıcılığında milli mənsubiyyət, vətənə sədaqət, azadlıq və insanlıq ideyaları əsas bədii xətti təşkil edib.

Qərbi Azərbaycan folkloru – xalq yaddaşının poetik ifadəsi

Qərbi Azərbaycan ədəbiyyatının zəngin ədəbi ənənələri öz qaynaqlarını tarixən xalq yaradıcılığından – bu torpağın folklor xəzinəsindən alıb, buradakı ədəbi ruh elin sazında, nəğməsində, sözündə yaşayıb, ustad sənətkarlar xalqın mənəvi salnaməsini yaradıb. Bu yaradıcılıq həm yazılı ədəbiyyata təsir göstərüb, həm də xalqın yaddaşında tarixi hadisələri, vətən həsrətini və milli duyğuları qoruyub saxlayıb.

Qərbi Azərbaycanın zəngin folklorunda bayatı janrı mühüm yer tutur. Qərbi Azərbaycan torpaqlarında yaşayan azərbaycanlılar da hər zaman milli təfəkkür və düşüncədən qaynaqlanan dünyagörüşlərindəki məqamları: daxili arzu və düşüncələrini, ağrı və acılarını, xiffət və nispilərlərini sözlü yaradıcılıq məhsulu olan poetik örnəklərdən ən fəalında – bayatılarda real xalq dili ilə ifadə ediblər: *Gün getdi, sarı qaldı, / Getdikən sarı qaldı. / Vətən, sənə baxmaqdan, / Gözümdə sarı qaldı* (Zəngəzur folklor örnəkləri, 2021).

Əgər müxtəlif zamanlarda yaranmış bayatı örnəklərində, əsasən, sevinc, sevgi və bu kimi

məqamlar öz ifadəsini tapırdısa, Qərbi Azərbaycan bayatılarında vətən həsrəti, vətənpərvərlik hissləri xüsusilə nəzərə çarpır: *Bu yerdən ötən hanı,/ Cığırı itən hanı?/ Mənə qərib deməyin,/ Bəs, onda Vətən hanı?*⁴

Göründüyü kimi, Qərbi Azərbaycan bayatıları xalqın keçmiş taleyini, itirilmiş yurdların ağrısını və vətənə bağlılıq hissini bədii yığcamlıqla ifadə edir. Bu bayatılarda vətəndən didərgin düşən insanların səsi, kədəri və çağırışı duyulur, sadə xalq dili ilə dərin mənəvi məzmun birləşir: həm tarix, həm də duyğu eyni poetik çərçivədə təqdim olunur.

“Qərinələr boyu davam edən məkrli erməni siyasəti XIX-XX əsrlərdə Qərbi Azərbaycandakı oğuz-türk ellərini sıxışdırsa da, canında, ruhunda olan Vətən eşqi sönməyib, daha da alovlanmaqdadır:

*Vedinin yanı dağlar,
Ürəyi, canı dağlar,
Burda bir el varıydı,
Siz deyın, hanı dağlar?!
bayatısından qopan;
İrəvanda xal qalmadı –*

mahnısındakı şah misradan, eləcə də:

Yaylaq, bizim yaylaqlara bənzərsən (Aşıq Alı)

– poetik nisgil ağrısından havalanan yurd-yuva yangılı milli ruh sarsılmazdır” (Qərbi Azərbaycan aşıqları (poeziya antologiyası), 2023).

Professor Həsən Mirzəyevin uzun illər apardığı tədqiqatlarda, Qərbi Azərbaycanın Dərələyəz mahalından topladığı zəngin folklor nümunələrində, eyni zamanda Azərbaycan tarixinin gərgin və ziddiyyətli dövründə yazıb-yaradan ustad sənətkarların, el şairlərinin yaradıcılığında tarixi faciələr, xalqımıza qarşı haqsızlıqlar, qanlı hadisələr, deportasiyaya məruz qalan insanların müsibətlərinə münasibət, etiraz motivləri öz əksini tapıb (Mirzəyev, 2006).

Qərbi Azərbaycan torpaqlarında, o cümlədən İrəvan, Zəngəzur, Dərələyəz, Göyçə, Qaraqoyunlu, Dərəçiçək-Loru Pəmbək və Ağbaba mahallarında yazıb-yaratmış el sənətkarlarının yaradıcılığında diqqəti cəlb edən başlıca cəhətlər mövzu, problem aktuallığı ilə yanaşı, yeni poetik formaların,

üslub vasitələrinin və bənzərsiz, əvvəllər istifadə olunmamış süjetlərin yaradılması idi.

Bu nümunələr Qərbi Azərbaycan folklorunun mənəvi-siyasi gücünü nümayiş etdirir: xalq ədəbiyyatı vasitəsilə milli yaddaş qorunur, tarixi ədalətsizliklərə qarşı etiraz bədii formada ifadə olunur. Tədris prosesində bu bayatılardan istifadə şagirdlərdə Vətənə məhəbbət, tarixi yaddaş və folklor duyumunu formalaşdırmaq baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Şagirdlər bu mətnlər üzərində işləməklə həm poetik dilin sadəliyini, həm də xalq müdrikliyinin dərinliyini dərk edirlər.

Qərbi Azərbaycan aşığı poeziyasında vətən həsrəti və milli dirəniş

Azərbaycan xalqının zəngin mədəni irsində aşığı ədəbiyyatı, o cümlədən Qərbi Azərbaycan aşığı yaradıcılığı mühüm yer tutur. Aşıq və el şairlərinin şeirlərinin ideya-bədii xüsusiyyətlərinin tədqiqinə xüsusi diqqət yetirən filologiya üzrə elmlər doktoru, professor Mahirə Hüseynova yazır ki, Azərbaycan xalqının həyatında, mübarizə tarixində elə bir əhəmiyyətli hadisə olmayıb ki, aşıqlar ona öz münasibətini bildirməsin (Hüseynova, 2018). Qərbi Azərbaycan əsrlər boyu aşığı sənətinin inkişaf etdiyi, ustad aşıqların yetişdiyi zəngin bir ədəbi-mədəni mühit olub. Həmin aşıqların yaradıcılığı Azərbaycan xalqının ruhunu, tarixi yaddaşını və mənəvi dünyasını yaşadan möhtəşəm bir irsdir.

Qərbi Azərbaycan aşıqlarının yaradıcılığı mövzu, ideya-məzmun, bədii sənətkarlıq məziyyətləri ilə diqqəti cəlb edir. Onlar buna vətənpərvərlik, milli ləyaqət hissi və yüksək sənətkarlıq sayəsində nail olub. Həmin sənətkarların əsərlərini mənəvi-əxlaqi gözəllik və milli ruh birləşdirir.

Bu sənətkarlar faciəli hadisələrlə üzləşmiş insanların gündəlik həyatını, emosional vəziyyətini düzgün, təfərrüatı ilə təsvir etməyə çalışıblar. Burada söz sənətinin hər bir nümayəndəsi xalqın qarşılaşdığı şəh qüvvəyə qarşı

⁴ <https://edebiyatveincesenet.az/ve-diger/item/15650-gaerbi-azaerbaydzanl-lar-n-el-oba-haesraeti-bayatilarda>

bədii sözün gücü ilə mübarizə aparıb, şahidi olduğu cinayətlərə öz münasibətini bildirib. Bu müəlliflərin əsas vəzifəsi siyasi hadisələrlə zəngin olan həmin əsrin reallıqlarını, qanlı faciələri əks etdirmək idi.

Azərbaycan aşiq poeziyası tarixində məktəb yaradan sənətkarlardan biri olan Aşiq Ələsgər Qərbi Azərbaycan mühitində formalaşmış, yazıb-yaradıb. Onun əsərləri bu mühitdəki ədəbiyyatın zənginliyinin bariz göstəricisidir. Aşığın poeziyası bu torpağın təbiətini, insan ruhunu, elin dəyərlərini və yurd nisgilini bədii dillə əks etdirməklə Qərbi Azərbaycanın canlı obrazını yaradır. Xüsusilə “Dağlar” rədifli şeirləri sənətkarın doğma Göyçə mahalına, ümumən Qərbi Azərbaycana olan dərin sevgisini, ayrılıq və yurd həsrətini özündə birləşdirir:

*Köçər ellər, düşər səndən aralı,
Firqətindən gül-nərgizin saralı,
Ələsgər Məcnuntək yardan yaralı,
Gəzər səndə dərdli, nalalı, dağlar!*
(Aşiq Ələsgər, 2014)

Bu misralarda Aşiq Ələsgər dağ obrazı vasitəsilə yurdu mənəvi simvolunu yaradır. Dağlar onun üçün həm vətən, milli mənsubiyyət, həm də qüdrət rəmzidir. Ayrılıq hissi isə yurd sevgisinin böyüklüyünü daha da dərinləşdirir. Bu şeir həm Qərbi Azərbaycan ədəbiyyatının emosional dərinliyini, həm də xalq ruhunu tədris prosesində şagirdlərə çatdırmaq üçün ideal nümunədir. Bu şeir vasitəsilə şagirdlər yalnız bədii dili deyil, həm də tarixi-coğrafi yaddaşı, yurdla mənəvi bağlılığı dərk edirlər. Milli sərvətimiz olan sazın müşayiəti ilə oxunan qoşmalarda xalqın dilindən süzölmüş atalar sözləri, deyimlər, obrazlı ifadələr bu bölgənin mənəvi xəzinəsini gələcək nəsillərə çatdırır. Beləliklə, nümunələrin dərsliklərə daxil edilməsi Qərbi Azərbaycan ədəbiyyatının öyrənilməsinə həm mənəvi, həm də estetik baxımdan zənginləşdirə bilər.

Dərələyəz mahalının məşhur Sallı kəndində doğulan, “Cəlili” və “Naxçıvani” havalarının müəllifi olan Aşiq Cəlil 1918-ci il erməni zülmü və müsibətlərinin nəticəsində öz doğma torpağından didərgin düşərək Şərur rayonuna pənah gətirib, burada vətən nisgili yaşayıb,

yurd həsrəti ilə dünyasını dəyişib. O, şeirlərində faciəli hadisələri təsvir edərək xalqın qarşılaşdığı ən aktual problemləri əks etdirməyə, ona öz münasibətini bildirməyə çalışıb. Çivə, Sallı, Ərghəz kəndlərinin yandırılması, Leyliqacın, Bülbülölənin talanması, Arpa çayının sularının qana boyanması, bütün Dərələyəzin göz yaşı axıtması şairin qəlbində sağalmaz yaralar açmış. Aşiq Cəlilin “Hardasan?” rədifli qoşmasında yaşadığı dövrün mühüm xüsusiyyətləri, faciəli hadisələrə münasibəti, ədalətsizliyə məruz qalan, doğma yurd-yuvasından didərgin düşən xalqımızın əhval-ruhiyyəsi əks olunub. *Üzülüdür doğma yurddan ayağım,/ Gecələr zülmətdir, sönüb çırağım.* – kimi bədii ifadələr şeirin emosional təsir gücünü artırır, elin-obanın faciəsini, qanlı hadisələri təsvir etməklə oxucunu düşündürməyə, ayıq-sayıq olmağa, ibrət götürməyə sövq edir.

Müasir Azərbaycan ədəbiyyatında Qərbi Azərbaycan mövzusunun bədii təcəssümü

Qərbi Azərbaycanda xalqımızın keçmiş faciələri və tarixi ədalətsizliklərlə bağlı bir çox bədii, bədii-publisistik əsərlər tarixi yaddaşın canlı daşıyıcılarıdır. Əyyub Abbasovun “Zəngəzur”, Məmməd Orucun “Köçürülmə”, Mövlud Süleymanlının “Köç”, Əli Şamilin “Dastanlaşmış ömürlər”, Səyyad Aranın “İrəvana gedən yollar”, Vahid Əzizin “Dərələyəz”, Paşa Qəlbinurun “İrəvanda qalan uşaq”, Hidayət Orucovun “Burdan min atlı keçdi”, İsrəfil Məmmədovun “İrəvan dəftəri kitabı” və s. əsərlər tarixi həqiqətlərin, faciələrin yüksək sənətkarlıqla bədii ifadəsi baxımından səciyyəvidir.

Yazıçı, dramaturq Əyyub Abbasovun “Zəngəzur” romanının I cildi 1956-cı, II cildi 1957-ci ildə çap olunub. Romanda real tarixi faktlar, qanlı hadisələr öz bədii əksini tapıb. Müasir mərhələdə xüsusilə böyük tarixi əhəmiyyət kəsb edən, iki hissədən ibarət bu romanda erməni daşnakların qədim türk torpağında törətdiyi faciəli hadisələrdən bəhs olunur. Ədib şahidi olduğu cinayətləri, qırğınları təsvir etməklə məkrli erməni siyasətinin mahiyyətini

açaraq göstərir ki, azərbaycanlıların soyqırımı digər bölgələrimizdə olduğu kimi, Zəngəzurda da amansızlıqla həyata keçirilib, qədim yurd yerlərimiz, kəndlərimiz, milli mədəniyyət abidələrimiz dağıdılıb, yerlə yeksan edilib.

Zəngəzurun Azərbaycan tarixində, dövlətçiliyində, mədəniyyətində yeri, mövqeyi, xalqımızın qədim yurd yerinin əsl sahiblərinin azərbaycanlılar olması əsərin ideya-məzmununun, süjet xəttinin əsasını təşkil edir. Yazıçı baş vermiş faciəli hadisələri təsvir etməklə yanaşı, xalqımızın vətənpərvərliyini, öz torpağına bağlılığını, halal əməklə yaşamaq, qurub-yaratmaq istəyini, mənəvi dəyərlərini əks etdirir.

Yazıçı ermənilərin Zəngəzurda törətdikləri cinayətlərin şahidi olub, günahsız, sülhsevər Azərbaycan türklərini öldürməyi, kəndləri talan etməyi, yandıraraq külə döndərməyi cinayət deyil, qəhrəmanlıq sayan Andranikin, eləcə də Nijde, Karo Hamparsumyan kimi qatil daşnakların qaniçən xislətini, iç üzünü açıb. Romanda Vahanın nitqində verilən *"Cinayətinizin qanlı ləkələri tarixdə həmişə qalacaqdır!"* (Abbasov, 2022) sözləri xalqın yaddaşında silinməz iz buraxan ədalətsizliyə qarşı mənəvi etirazın bədii ifadəsidir. Bu ifadə təkcə bir obrazın qəzəbi deyil, xalqın tarixi həqiqətə, ədalətə və yaddaşa sədaqətinin simvoludur. Yazıçı bu cümlə ilə göstərir ki, törədilən cinayətlər zaman keçsə də, unudulmur, haqq və ədalət xalqın yaddaşında əbədi yaşayır.

Romanda ermənilərin qəhrəman, xilaskar saydığı Andranikin təcavüzkar, məkrli davranışı, qisasçılıq çağırışı törədilən cinayətlərin, qətləmin təsadüfi deyil, düşünülmüş təxribat olduğunu öz açıqlaması ilə sübut edir: *"Müsəlman kəndlərinin biri də salamat qalmamalıdır", "Düşməndən intiqam almaq cinayət deyil, qəhrəmanlıqdır". "Mən əlimdən gələni eləyəcəyəm. Mən sizi bu hala salan türklərdən Türkiyədə intiqam ala bilmədimsə, Qafqazda, bax bu Zəngəzurda alacağam. Gözləyin, o günü gözləyin!"* (Abbasov, 2022).

Əsərdə dəhşətli bəlalər, hər şeydən xəbərsiz dinc müsəlman əhaliyə qarşı ermənilərin

apardığı qanlı soyqırımı və deportasiyanın fəlakətli mənzərəsi real bədii lövhələrlə əks etdirilib: *"Qızılıq kəndində hələ buğecəki qədər adam olmamışdı. Evlər, küçələr, xırmanlar adamla dolmuşdu. Onlar yayın bu gözəl gecəsində bu kəndə qonaq deyil, ölümün pəncəsindən qurtulub gəlmişdilər"* (Abbasov, 2022).

Düşmənin iç üzünü onun öz dili ilə ifşa edən ədib azərbaycanlıların yaşadığı faciələri, müdhiş həyat həqiqətlərini əsərdə ürək ağrısı ilə əks etdirir: *"...Bu adamlar dağıdılmış, yandırılmış ayrı-ayrı ərazilərdən: Şəkidən⁵, Ağudidən, Vağdudidən, Uruddan, Qarakilsədən gəlmişdilər. Hamısı Andranikin topunun, tufənginin ağzından qurtarmışdı. Lakin fəlakət onları yenə izləyirdi... "bala, vay", "bacı, vay", "ata, vay", "yazıq balam, qaldı", "yurdum, komam yandı", "çörək..." fəryadı, ürəkləri yandıran ah-nalə səsidən qulaq tutulurdu... Bu ətrafda yeməyə ot da, gicitkan da qalmayıb".*

Əsərdə düşmənin törətdiyi cinayətlərin nəticələri real həyatı lövhələrlə əks etdirilib: *"1919-cu ilin yazı... Zəngəzur qaçqınlarının güzəranı getdikcə pisləşirdi. Minlərlə insan səfalət içində idi. Onların əkməyə torpaqları, yeməyə çörəkləri, geyməyə paltarları yox idi. Boğazlarına keçmiş fəlakət zəncirini qıraraq atmağa heç bir yol və imkan tapa bilmirdilər. On aydan artıq idi ki, Zəngəzur qaçqınları fəlakət içində çırpınırdılar. Hamı yandırılmış, viran edilmiş kəndlərinin, yurduvalarının həsrətində idi. Lakin daşnakların hökmranlıq etdikləri bir torpağa qayıtmaq mümkün deyildi"* (Abbasov, 2022).

Romanda Zəngəzurun ermənilərin əlinə keçməsində Şimaldan gələn bulanıq selin – bolşeviklərin oynadığı rol da öz əksini tapıb. Bolşeviklərin Zəngəzurda törətdiyi talanlar bu qədim yurd yerimizin ermənilərin əlinə keçməsi ilə nəticələndi.

"Zəngəzur" romanı müasir mərhələdə tarixi həqiqətləri yüksək sənətkarlıqla əks etdirən bədii əsər kimi böyük ideya-siyasi əhəmiyyətə, mənəvi dəyərə malikdir. Romanın aktuallığı müasir mərhələdə tarixi hadisələrə yenidən əsaslı, layiqli qiymət verilməsi ilə bağlıdır.

⁵ Qərbi Azərbaycanda Şəki kəndi indiki Ermənistanın Zəngəzur bölgəsində yerləşmiş qədim azərbaycanlı kəndidir.

Əsərdə faciəli hadisələrin baiskarlarından olan erməni keşiş Mesropun dili ilə erməni kilsəsinin fitnəkar rolu ifşa edilir: *“Mənim millətim hamı millətlərdən alidir. Heç bir millətin tarixi ermənilərinki kimi qədim deyil. Hər daşı qaldırsan, altından bir erməni tarixi çıxar...”* (Abbasov, 2022). Romanın ikinci hissəsində müsəlmanların qənim, cəlladbaşı, “general” kimi tanınan Njdenin də cinayətkar niyyəti və əməlləri ifşa olunur.

Faciəli hadisələrə məruz qalmış, torpaqları qəsb edilmiş xalqın həqiqətləri bilməsi və onun insanlar tərəfindən necə yadda saxlanması gənc nəslin tarixi təcrübədən nəticə çıxarması baxımından çox əhəmiyyətlidir.

Qərbi Azərbaycan mövzusunda yazılmış ən maraqlı əsərlərdən biri Güllü Məmmədovanın “Oğurlanmış Zəngəzur” tarixi-sənədli romanıdır. Zəngəzurluların vətənə sədaqəti, döyüş ruhu, ermənilərlə ölüm-dirim savaşında onlara rəhbərlik edən Sultan bəyin, eləcə də onun qardaşı, Qarabağın general-qubernatoru Xosrov bəyin vətən qarşısında fədakarlığı əsərin əsas xəttini təşkil edir və bu hadisələr tarixi faktlara söykənərək aydın şəkildə təqdim olunur.

Romanda həmçinin Qarabağ və Zəngəzurun fəvqəladə komissarı olmuş Aslan bəy Sultanovun fəaliyyəti real tarixi hadisələr əsasında təsvir edilir, tarixdə adı və izi qalmış bu xalq qəhrəmanının kamil obrazı yaradılır. Əsərdə 1920-ci ildə Qarabağı erməni işğalından qorumaq məqsədilə əsgərləri ilə birgə döyüşlərdə iştirak edən general Həbib bəy Səlimovun igidliyi və vətənpərvərliyi barədə də geniş məlumat verilir.

Bu tarixi obrazların təmsalında yerli özünü müdafiəni təşkil etmək, mülki əhalinin təhlükəsizliyinə və təchizatına önəm vermək, intizamlı davranışla fərdi intiqamı rədd etmək, risk qarşısında geri çəkilməyib məsuliyyəti üzərinə götürmək, həmrəyliyi norma kimi yaşatmaq nümunə olaraq göstərilir. Məsələn:

Sultan bəy – xalqı qoruyan rəhbər kimi.

Romanda Sultan bəy Zəngəzur kəndlərinin müdafiəsini təşkil edən, öz dəstəsi ilə daşnak hücumlarına qarşı vuruşan qəhrəman kimi təsvir olunur. Onun fədakarlığı, kəndlilərin təhlükəsizliyini şəxsi həyatından üstün tutması

və “torpağı əldən verməmək” prinsipi əsl vətənpərvərlik nümunəsidir.

Epizod nümunəsi: düşmən hücumu zamanı Sultan bəyin qadın və uşaqları dağlara çıxartması, özünün isə döyüş meydanında qalması (əsərdə bu səhnə “Qanlı Zəngəzur” hadisələri ilə bağlı hissədə verilir) (Məmmədova, 2021).

Sultan bəyin içindən gələn hayqırış elə bil küləklərə qoşulub dağların zirvəsinə qanad açdı: *“Elim-obam, dağım-daşım. Məğrur dayanın. Sənəni düşmən atlarının tapdağına vermərik. Əsərsiz mənə? Nə qədər ki biz varıq, sən bizdən ayırmağa, Zəngəzuru Azərbaycandan ayırmağa düşmənin gücü çatmaz”* (Məmmədova, 2021).

Xosrov bəy – milli birliyin rəmzi kimi.

Xosrov bəy obrazı Zəngəzur elatlarının ağsaqqalı, həmrəylik tərəfdarı kimi təqdim olunur. O, müharibə şəraitində belə kəndlər arasında əlaqə yaradır, qaçqınlara sığınacaq verir, ərzaq və yardım təşkil edir.

Epizod nümunəsi: Sultan bəy Xosrov bəyə müraciət edir: *“Biz ikilikdə güclüyük, Xosrov”*. Xosrov bəy isə cavab verir: *“Biz bütöv Zəngəzurla güclüyük, Sultan”* (Məmmədova, 2021).

“Oğurlanmış Zəngəzur” kimi əsərlərdən parçalar Qərbi Azərbaycan mövzusunun tədrisində mənbə kimi istifadə oluna bilər.

Vətən nisgili, yurd həsrəti, didərginlik acısı poeziyada da dərin lirizmlə ifadə edilir. Məsələn, Vahid Əzizin “Dərələyəz” əsərində Dərələyəz obrazı yalnız coğrafi məkan deyil, həm də xalq yaddaşının, mənəvi kökün və itirilmiş Vətənin rəmzidir.

Şeirdə *“kimimiz didərgin, kimimiz qaçaq”, “dolu gedib, boş gələndə vaqonlar”, “bacarsan, dövrənlə əl-ələ verib, hər şeyi yoluna qoy, Dərələyəz!”* kimi ifadələr Qərbi Azərbaycan türklərinin zorakı köçürülməsi, əsrin faciələri və susdurulmuş tarixə işarədir. Poetik qəhrəman həm ağrı, həm ümid, həm də mənəvi dirəniş duyğularını birləşdirir.

Əsərdə “Köç”, “Xəyanət!”, “Arpa çayımızın suları qırçın” bölmələrində 1947–1953-cü illərin köçürülmə və deportasiya hadisələri təsvir edilir. *“Burada Arazdəyən, upuzun qatar...”* kimi misralar SSRİ Nazirlər Sovetinin 23 dekabr 1947-ci il tarixli qərarı ilə səsləşir. Bu bədii

süjet tarixi sənədlərlə müqayisə edilərək tədris olunduqda şagirdlərdə hadisələrin səbəb-nəticə əlaqəsini və milli mənsubiyyət duyğusunu dərinləşdirir. Şagird gördüyü bədii mənzərənin arxasında real sənədin durduğunu anlayır və bu, tənqidi baxışı gücləndirir.

Əsərdə tarixi gerçəkliyi əks etdirən faktlardan biri də toponimlərin dəyişdirilməsidir: "Xəyanət!" bölməsində *"beləcə İrəvan – Yerevan oldu"* misrası, İstisunun *"Çermuk"* adlandırılması və s.

*Gözlə xalqımızın Tanrı payına
Yaman sahib çıxdı o yadellilər.
qatıb Kəlbəcərin İstisuyuna,
qapqara dondurub – "Çermuk" deyiblər.*
(Əziz, 2020).

Şeirir sonluğunda isə *"düşmənin gözünü oy, Dərələyəz!..."* kimi misralar xalqın iç dünyasında yaşayan azadlıq və qisas hissinin simvolik ifadəsi kimi səslənir. Bu həm milli dirəniş, həm də Vətənə sədaqətin bədii manifestidir.

Dərələyəz mahalının şairlərindən olan Həsən Mirzənin *"Dərələyəz"* rədifli şeiri də vətən nisgilini göstərən, vətənə məhəbbəti əks etdirən bariz nümunələrdəndir.

*Düşmən əlindəsən, gələ bilmirəm,
Axan göz yaşını silə bilmirəm.
Dərd məni öldürür, ölə bilmirəm.
Aylarım olubdu il, Dərələyəz!
Sənsiz lal olubdur dil, Dərələyəz!*⁶

Belə lirik parçaların tədrisə daxil edilməsi Qərbi Azərbaycan mövzusunun müasir ədəbiyyatda necə davam etdiyini göstərmək baxımından əhəmiyyətliidir.

Qərbi Azərbaycan motivli əsərlərin tədris materialı kimi istifadəsi aşağıdakı istiqamətlərdə faydalı olar:

- **Tarix və ədəbiyyat fənlərinin integrasiyası.** Bədii əsərlərdə əks olunan hadisələr tarixi faktlarla birgə tədris edilərək şagirdlərdə hadisələrə tənqidi baxış formalaşıdır, obraz və motivlər (didərginlik, deportasiya, Dərələyəz həsrəti) milli mənsubiyyət duyğusunu möhkəmləndirə bilər. Sultan bəy, Xosrov bəy, Həbib bəy

Səlimov kimi obrazlar nümunəsində vətənə sədaqət və fədakarlıq keyfiyyətləri aşılır.

- **Mətn təhlili və müzakirələr.** Təhsilalanlara vətənpərvərlik hisslərinin aşılması məqsədilə müəyyən parçalar seçilərək bədii dil, kompozisiya və ideya-məzmun baxımından analiz oluna bilər.

- **Layihə və təqdimatlar.** Şagirdlər haqqında bəhs olunan əsərlərdəki hadisələr əsasında çoxsaylı təqdimatlar hazırlaya bilərlər.

Beləliklə, belə əsərlərin tədrisə daxil edilməsi və tarixi proseslərin bədii-sənədli təsviri, xalq qəhrəmanlarının mübarizəsi, vandalizmin tarixi reallıqlara əsaslanan təqdimatı şagirdlərdə həm milli yaddaşın qorunmasına, həm də müasir gənclərin tarixi gerçəkliklər barədə biliklərinin dərinləşməsinə imkan yaradır.

Nəticə

Ədəbiyyat və dil dərslərində (dərsləklərində) Qərbi Azərbaycan ədəbiyyatı nümunələrinin istifadəsi yalnız keçmişi xatırlatmaq məqsədi daşmır, həm də gələcək nəsillərin öz milli mənsubiyyətini dərinlən dərk etməsinə və milli ideallar uğrunda birləşməsinə zəmin yaradır. Bu isə vətənə və torpağa sədaqət hisslərinin möhkəmləndirilməsində mühüm amildir. Ədəbiyyat dərslərində bu əsərlərin öyrədilməsi nəticəsində:

- təlim prosesində nəzəri şəkildə keçilən mövzular bədii ədəbiyyat, obrazlı söz sənəti vasitəsilə möhkəmləndirilir;

- şagirdlərdə milli yaddaş yalnız məlumat deyil, eyni zamanda tarixi hiss və emosiya səviyyəsində inkişaf etdirilir;

- Qərbi Azərbaycan ədəbiyyatı nümunələrində vətən həsrəti, ata-baba yurduna sevgi şagirdlərdə vətənpərvərlik hisslərini gücləndirir, onlara milli mənəvi dəyərlər aşılayar;

- Qərbi Azərbaycan folkloru nümunələrindən tədrisdə istifadə şagirdlərdə tarixi yaddaşın formalaşmasına, milli-mənəvi dəyərlərin dərkinə, ədəbi təhlil və integrasiya bacarıqlarının inkişafına xidmət edir.

⁶ <https://edebiyatveincesenet.az/qerbi-azerbaycan/item/23510-zhaerbi-azaerbaydzan-sheirlaeri-haesaaen-mirzaeyev-daeraelaeyaz>

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abbasov, Ə. (2022). Zəngəzur. I kitab. Bakı: Qanun, 504 s.
- ² Abbasov, Ə. (2022). Zəngəzur. II kitab. Bakı: Qanun, 432 s.
- ³ Allahverdiyev, C. (2010). İrəvan ədəbi mühiti (1920–1950-ci illər). Bakı: Elm, 250 s.
- ⁴ Aşıq Ələsgər. (2014). Bütün əsərləri. "OL" MMC, Bakı, səh. 24
- ⁵ Əziz, V. (2020). Ədəbiyyat qəzeti. 25 aprel. s.18.
- ⁶ Heydər Əliyev. "1948–1953-cü illərdə azərbaycanlıların Ermənistan SSR ərazisindəki tarixi-etnik torpaqlarından kütləvi surətdə deportasiyası haqqında" Azərbaycan Respublikası Prezidentinin fərmanı. Bakı, 18 dekabr 1997.
- ⁷ <https://edebiyyatveincesenet.az/qerbi-azerbaycan/item/23510-zhaerbi-azaerbaydzan-sheirlaeri-haesaeen-mirzaeyev-daeraelaeyaez>
- ⁸ <https://edebiyyatveincesenet.az/ve-diger/item/15650-gaerbi-azaerbaydzanl-lar-n-el-oba-haesraeti-bayatilarda>
- ⁹ XIII noyabr. Türk yazıçılarının əsərlərindən ibarət almanax. İrəvan, 1933, 72 s.
- ¹⁰ İrəvanlı, Ə. (1947). "Ağ evin sakinləri". Sovet Ermənistanı qəzeti. 23 noyabr, №153.
- ¹¹ İrəvanlı, Ə. (1947). Günəşli ölkəm. Hekayələr və oçerklər. İrəvan, 109 s.
- ¹² Məmmədova, G. (2021). Oğurlanmış Zəngəzur. Bakı: "Zərdabi Nəşr" MMC, 488 səh.
- ¹³ Mirzəyev, H. (2006). Dərələyəz folkloru. Bakı: Elm, 768 s.
- ¹⁴ Zəngəzur folklor örnəkləri. I cild. (2021). Bakı: Elm və təhsil, 356 s.