

BURAXILIŞ İMTAHANLARININ QIYMƏTLƏNDİRMƏ SİSTEMİNDƏ ROLU: AZƏRBAYCAN MODELİ VƏ BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏNİN MÜQAYİSƏLİ TƏHLİLİ

RAMİZ NƏSİROV

ADA Universitetinin "Təhsilin idarə edilməsi" proqramı üzrə magistri,
Ağstafa şəhər Ə.Hüseynov adına 1 nömrəli tam orta məktəbin direktoru.
E-mail: ramiz.nasirof@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5134-0519>

Məqaləyə istinad:

Nəsirov R. (2026). Buraxılış imtahanlarının qiymətləndirmə sistemində rolu: Azərbaycan modeli və beynəlxalq təcrübənin müqayisəli təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (715), səh. 75–87

DOI:

10.30546/32898065.2026.2.0175.26

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 15.10.2025

Qəbul edilib: 16.03.2026

ANNOTASIYA

Bu məqalədə buraxılış imtahanlarının ümumi təhsil sistemindəki rolu, onların qiymətləndirmə modelinə təsiri və təhsil sənədlərinin verilmə mexanizmi təhlil olunur. Araşdırmanın əsas məqsədi Azərbaycan təhsil sistemində buraxılış imtahanlarında minimum keçid balının tətbiq olunmamasının pedaqoji, institusional və sosial nəticələrini dəyərləndirmək, eyni zamanda beynəlxalq təcrübələrlə müqayisə əsasında mövcud qiymətləndirmə modelinin funksionallığını nəzərdən keçirməkdir. Tədqiqat metodoloji baxımdan keyfiyyətli ədəbiyyat təhlili çərçivəsində aparılıb, normativ sənədlərin, elmi araşdırmaların və müxtəlif ölkələrin qiymətləndirmə modellərinin müqayisəli analizi həyata keçirilib. Məqalədə buraxılış imtahanlarının nəticəsinin ümumi təhsil səviyyəsini bitirmək haqqında dövlət sənədinin verilməsinə birbaşa təsir göstərmədiyi, bu səbəbdən, şagird motivasiyasının zəifləməsi, təhsil resurslarının qeyri-səmərəli istifadəsi, attestatın sosial dəyərinin azalması və peşə təhsilinə marağın zəifləməsi kimi bir sıra problemlərə yol açdığı göstərilib. Nəticə olaraq, qiymətləndirmənin həm seçici, həm də yönləndirici funksiyalarını — seleksiya, təhsil trayektoriyasının müəyyənləşdirilməsi, akademik səriştələrin ölçülməsi və sistem səviyyəsində keyfiyyətin monitorinqi — özündə birləşdirən modellərə əsaslanan alternativ yanaşmalar təklif olunub.

Açar sözlər: Buraxılış imtahanı, qiymətləndirmə sistemi, keçid balı, attestat, təhsil motivasiyası, sənədyönlü təhsil.

THE ROLE OF SCHOOL LEAVING EXAMINATIONS IN THE ASSESSMENT SYSTEM: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE AZERBAIJAN MODEL AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

RAMIZ NASIROV

Master of Arts in Education Management Program, ADA University,
Director of the Secondary School No 1, Aghstafa.

E-mail: ramiz.nasirof@gmail.com

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

To cite this article:

Nasirov R. (2026). The Role of School Leaving Examinations in the Assessment System: A Comparative Analysis of the Azerbaijan Model and International Experience. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 715, Issue II, pp. 75–87

DOI:

10.30546/32898065.2026.2.0175.26

Article history

Received: 15.10.2025

Accepted: 16.03.2026

ABSTRACT

This article examines the role of school leaving examinations in the general education system, their impact on the assessment model, and the mechanism for awarding educational certificates. The primary objective of this study is to assess the pedagogical, institutional, and social implications of not implementing a minimum pass threshold in school leaving examinations within the Azerbaijani education system, while also evaluating the effectiveness of the existing assessment model in comparison with international practices. Methodologically, the research was conducted within the framework of a qualitative literature review, involving a comparative analysis of normative documents, scientific studies, and assessment models from various countries. The article demonstrates that the results of school leaving examinations have no impact on the awarding of the state certificate of completion of general education. Consequently, this situation leads to a number of problems, such as a decline in student motivation, inefficient use of educational resources, a decrease in the social value of the school leaving certificate, and a weakening of interest in vocational education. In conclusion, alternative approaches are proposed based on models in which assessment carries both selective and guiding functions (selection, determination of educational trajectories, measurement of academic competence, and system-level quality monitoring).

Keywords: School leaving examination, assessment system, pass threshold, school leaving certificate, educational motivation, credential-oriented education.

GİRİŞ

Son illərdə Azərbaycan təhsil sistemində buraxılış imtahanlarının formatı və bu imtahanlarda tətbiq olunan qiymətləndirmə meyarları təhsilin mahiyyətinə dair ciddi suallar doğurur. Xüsusilə 9-cu və 11-ci siniflərdə Dövlət İmtahan Mərkəzinin (DİM) keçirdiyi buraxılış imtahanlarında, hətta “qeyri-kafi” qiymət alanlara da attestat verilməsi şagirdlərdə və valideynlərdə tədris prosesinə münasibətin formal səviyyəyə enməsinə səbəb olub.

Hazırkı qiymətləndirmə modelinə əsasən hər bir fənn üzrə 0–30 bal toplayan şagird “qeyri-kafi” qiymət alır və bu nəticə ilə ümumi və ya tam orta təhsil haqqında rəsmi sənədi əldə edə bilir. Nəticə etibarilə, attestat almaq üçün sadəcə imtahanda iştirak etmək kifayət edir ki, bu da təhsilin keyfiyyəti ilə bağlı real məsuliyyət hissini zəiflədir. Lakin burada əsas məsələ yalnız mərkəzləşdirilmiş imtahan nəticələri ilə məhdudlaşmır. Məktəbdaxili qiymətləndirmə prosesində şagirdlərin real akademik səviyyəsinin obyektiv əks etdirilməməsi, xüsusilə şişirdilmiş illik qiymətləndirmə halları attestatın funksional mahiyyətini zəiflədən əlavə amil kimi çıxış edir. Bu vəziyyət qiymətləndirmə sistemində məsuliyyətin bölüşdürülməsi problemini aktuallaşdırır.

Məktəblərdə müşahidə olunan bu tendensiya – yəni təhsilə deyil, sənədə yönəlmiş motivasiyanın güclənməsi – həm tədris prosesinin keyfiyyətinə, həm də təhsil resurslarının səmərəli istifadəsinə mənfi təsir göstərir. Tədrisə marağ göstərməyən, lakin hüquqi olaraq təhsilini davam etdirmək imkanı qazanan şagirdlərin sayı artır, bu isə əlavə resurs itkisinə səbəb olur. Digər tərəfdən, bu vəziyyət 9-cu sınıfdən sonra peşə və ixtisas yönü təhsilə keçid imkanlarını zəiflədir və bu sahəyə marağın azalmasına yol açır.

Məqalədə qeyd olunan problem Azərbaycan təhsil sistemində qiymətləndirmə və buraxılış imtahanı mexanizmlərinin kurikulumda nəzərdə tutulan təlim nəticələrinin (bilik, bacarıq və kompetensiyaların) real mənimsənilməsinə tam əks etdirməməsi və attestatın daha çox formal

hüquqi sənəd funksiyası daşması nəticəsində yaranan keyfiyyət boşluqlarına diqqət çəkir və bu məsələnin beynəlxalq təcrübələr fonunda necə tənzimləndiyini araşdırmağı hədəfləyir.

Bu tədqiqatın əsas məqsədi Azərbaycan Respublikasında tətbiq edilən buraxılış imtahanlarının minimum qiymətləndirmə meyarlarının təhsilin keyfiyyətinə, şagird motivasiyasına və təhsil resurslarının səmərəliliyinə təsirini araşdırmaqdır. Xüsusilə 9-cu və 11-ci siniflərdə “qeyri-kafi” qiymət alanlara da təhsil sənədi verilməsi praktikasının yaratdığı problemlər və onların peşə təhsili sahəsindəki əks-sədası tədqiqatın mərkəzində dayanır.

Araşdırmada həm milli qanunvericiliyin imkan verdiyi qiymətləndirmə çərçivəsi, həm də beynəlxalq təcrübələr müqayisəli şəkildə təhlil edilir. Məqsəd yalnız cari vəziyyətin təsvirini vermək deyil, eyni zamanda əsaslı təhlil təqdim etməkdir.

Bu məqsədlə araşdırmada aşağıdakı tədqiqat suallarına cavab axtarılır:

- *Buraxılış imtahanlarında tətbiq olunan hazırkı qiymətləndirmə sistemi tədris keyfiyyətinə və şagird motivasiyasına necə təsir edir?*
- *Minimum bal tələbi olmayan qiymətləndirmə modelinin təhsil resurslarına və müəllim-şagird münasibətlərinə nə kimi təsiri var?*
- *Bu sistem şagirdlərin peşə və ixtisas yönü təhsilə marağını necə dəyişdirir?*
- *Digər ölkələrdə buraxılış imtahanlarında minimum keçid balı necə tənzimlənir və bu tənzimləmələr hansı nəticələr doğurur?*
- *Azərbaycan təhsil sistemində keyfiyyətin artırılması məqsədilə hansı alternativ qiymətləndirmə və keçid mexanizmləri tətbiq oluna bilər?*

Metodoloji baxımdan bu araşdırma sənəd yönü qiymətləndirmə modellərinin təhsil sistemində təsirini öyrənmək məqsədilə keyfiyyət yönü ədəbiyyat təhlili (literature-based qualitative analysis) əsasında həyata keçirilib. Tədqiqatın əsas mənbəyini Azərbaycan Respublikasının təhsil qanunvericiliyi, DİM-in rəsmi sənədləri, Dövlət Statistika Komitəsinin hesabatları və beynəlxalq təcrübələri əhatə edən elmi məqalələr təşkil edir.

Tədqiqat ikili analitik çərçivəyə əsaslanır:

1. Normativ və struktur təhlil:

— Buraxılış imtahanlarının hüquqi əsası, qiymətləndirmə meyarları və təhsil sənədi alma şərtləri analiz edilir.

— Azərbaycan təhsil sistemində tətbiq edilən “minimumsuz keçid” praktikasının institusional əsasları təhlil olunur.

2. Müqayisəli təhlil:

— Polşa, ABŞ, Almaniya və digər ölkələrin buraxılış qiymətləndirmə sistemləri ilə müqayisə aparılır.

— Minimum keçid balı tətbiqinin şagird motivasiyasına, təhsil siyasətinə və resurs idarəçiliyinə təsiri öyrənilir.

Ədəbi mənbələrin seçimi Elicit, Google Scholar, Eurydice, İÖİT (OECD) və nüfuzlu elmi jurnallar vasitəsilə aparılıb və APA-7 standartlarına uyğun şəkildə sənədləşdirilib. Araşdırmanın əsas məqsədi empirik məlumatlara deyil, məntiqi əsaslandırılmış konseptual çərçivəyə söykənərək mövcud sistemin problemlərini və potensial alternativlərini müəyyənləşdirməkdir.

KONTEKST VƏ NORMATIV ÇƏRÇİVƏ

Buraxılış imtahanlarının hüquqi və tətbiqi əsasları. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsil pilləsində təhsil alanların yekun qiymətləndirilməsi, əsasən, iki normativ sənədə əsaslanır: “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu (2009) və Nazirlər Kabinetinin “Ümumi təhsil pilləsində təhsilalanların yekun attestasiyasının aparılması Qaydaları” (2016).

“Təhsil haqqında” Qanunun 19-cu maddəsinə əsasən təhsilin hər bir pilləsinin sonunda təhsilalanların biliyinin qiymətləndirilməsi nəzərdə tutulur. Bu qiymətləndirmə nəticəsində şagirdin təhsil pilləsini başa vurması və müvafiq təhsil sənədinə layiq olub-olmaması müəyyən edilir.

Yuxarıda qeyd olunan Qaydalara əsasən ümumi orta və tam orta təhsil səviyyələrində buraxılış imtahanlarını DİM mərkəzləşdirilmiş qaydada, aşağıdakı fənlər üzrə keçirir:

- Ana dili (və ya tədris dili);
- Riyaziyyat;
- Xarici dil.

Hər fənn üzrə maksimum nəticə 100 baldır. Fənlər üzrə bal intervalı əsasında aşağıdakı qiymətlər verilir:

0–30 bal – “2” (qeyri-kafi);

31–60 bal – “3” (kafi);

61–75 bal – “4” (yaxşı);

76–100 bal – “5” (əla).

Hazırda qüvvədə olan qaydalara əsasən bütün fənlərdən “qeyri-kafi” qiyməti alan şagird belə, buraxılış imtahanında iştirak etdiyi üçün attestat almaq hüququna malikdir. Bu praktika təhsil sistemində “iştirak kifayətdir” yanaşmasının formalaşmasına səbəb olub, qiymətləndirmənin funksional və motivasiyaedici rolunu zəiflədib.

Göründüyü kimi, attestatın əldə edilməsi yalnız mərkəzləşdirilmiş imtahan nəticələrindən deyil, eyni zamanda məktəbdaxili illik qiymətləndirmədən də asılıdır. Məktəbdaxili qiymətləndirmədə obyektivliyin təmin olunmaması hallarında attestatın selektiv və motivasiyaedici funksiyası zəifləyər bilər. Bu isə qiymətləndirmə sistemində institusional məsuliyyətin kompleks karakter daşdığı göstərir.

Digər tərəfdən, bu hüquqi çərçivə attestatın tədris nəticələrindən çox formal prosedur nəticəsində əldə olunduğunu göstərir. Bu isə attestatın təhsilin keyfiyyətinə deyil, sadəcə prosesdə iştirak faktına əsaslandığını göstərir. Nəticədə, təhsil sənədinin mahiyyəti dəyişir və bu sənədin cəmiyyət və təhsil sistemindəki simvolik dəyəri zəifləyir.

Qanunvericilikdə müəyyən edilən hüquqi normalara əsasən ümumi və tam orta təhsil səviyyələrində buraxılış imtahanına buraxılma üçün bir sıra şərtlər müəyyən olunub. Belə ki, Qaydaların 1.10 və 1.11-ci bəndlərində qeyd olunur ki, dərslər məşğələlərində iştirak etməyən və bu səbəbdən qiymətləndirilməmiş şagirdlər yekun attestasiyaya, o cümlədən buraxılış imtahanlarına – buraxılmırlar. Lakin faktiki tətbiqdə buraxılış imtahanlarının tədris ili bitməmiş (mart və aprel aylarında) keçirilməsi bu normanın işləkliyini zəiflədir. Belə ki, şagird buraxılış imtahanında iştirak etdikdən sonra tədris prosesindən uzaqlaşmağa başlayır, çünki onun təhsil sənədini almaq hüququ artıq

qazanılıb. Məktəbə davamiyyətin azalması bu mərhələdə müəllimlərin pədaqoji təsir imkanlarını da zəiflədir və tədrisin keyfiyyətini azaldır. Bu vəziyyət tədris ili ilə imtahan təqvimini arasındakı uyğunsuzluq üzündən şagird davranışına istədiyi təsiri göstərmir. Nəticə etibarilə, biliyin yoxlanılmasından çox, sənədin təmininə yönəlmiş bir sistem ortaya çıxır ki, bu da təhsilin məqsədlərinə ziddir.

Bu mənzərə göstərir ki, mövcud hüquqi mexanizmlər kağız üzərində qalsa da, imtahan təqvimini ilə tədris prosesi arasındakı uyğunsuzluq təhsilin əsas məqsədini – bilik əldə etməyi arxa plana keçirir. Nəticədə, tədris ili sona çatmamış sistem öz funksionallığını itirir.

Qiymətləndirmə modelinin institusional təhlili. Azərbaycan təhsil sistemində buraxılış imtahanlarının mövcud qiymətləndirmə modeli – xüsusilə minimum keçid balı olmadan attestat verilməsi praktikası sadəcə pədaqoji deyil, institusional idarəetmə baxımından da ciddi nəticələr doğurur. Bu qiymətləndirmə yanaşması formallığın və sənədyönlülüyn strukturlaşmış sistemə çevrilməsinə gətirib çıxarır və bir sıra ciddi fəsadlara yol açır:

1. *Təhsil sənədinin simvolik dəyərinin devalvasiyası.* Ən aşağı qiymət alana da attestatın verilməsi bu sənədin keyfiyyət göstəricisi kimi qəbul edilməsinin qarşısını alır. Nəticə etibarilə, attestat ali və ya peşə təhsilinə keçid üçün real bacarıqların yox, iştirak faktının sübutuna çevrilir. Bu yanaşma təhsil sənədinin cəmiyyətdəki simvolik kapitalını zəiflədir (Bourdieu, 1991).

2. *Hesabatlılıq və performans mədəniyyətinin zəifləməsi.* Qiymətləndirmə sisteminin bu formatı məktəblərin, müəllimlərin və təhsil rəhbərlərinin fəaliyyətinə dair real nəticəyönlü hesabatlılıq mexanizmini zəiflədir. Çünki sistem istər zəif, istər güclü nəticə göstərən bütün şagirdlərə eyni tip sənəd verir. Bu isə ölçülə bilən nailiyyət əsaslı idarəetmə modellərinə uyğun gəlmir və məktəb rəhbərliyi üçün idarəetmə imkanlarını məhdudlaşdırır.

3. *Resursların qeyri-səmərəli bölgüsü.* Tam orta təhsil səviyyəsində yalnız sənəd almağı qarşıya məqsəd qoyan, lakin real öyrənməyə maraqlı olmayan şagirdlər dövlət vəsaiti və

məktəb resurslarının israfına səbəb olur. Bu isə təhsil siyasətində səmərə və effektivlik prinsiplərinə ziddir.

4. *Peşə təhsili sektoruna marağın azalması.* 9-cu sinfi bitirdikdən sonra bütün fənlərdən “qeyri-kafi” qiymət almış şagirdlər belə, təhsillərini 10–11-ci siniflərdə davam etdirmək imkanına sahib olduqları üçün alternativ təhsil istiqamətlərinə – xüsusilə peşə və texniki ixtisaslara maraqlı zəifləyir. Bu, peşə təhsili ilə ümumi təhsil arasında məntiqi seleksiya mexanizminin pozulması deməkdir. Nəticə etibarilə, ixtisaslı kadr çatışmazlığı problemi uzunmüddətli perspektivdə daha da kəskinləşir (OECD, 2020).

5. *Tədris ili ilə imtahan təqvimini arasında uyğunsuzluq.* Buraxılış imtahanlarının mart–aprel aylarında keçirilməsi və attestat üçün sadəcə imtahanda iştirakın kifayət etməsi şagirdlərdə qalan aylar ərzində dərslərdə iştirak etməyə marağın azalmasına səbəb olur. Bu isə tədris prosesinin keyfiyyətini aşağı salır və müəllimlərin pədaqoji təsir gücünü məhdudlaşdırır.

Hazırda tətbiq olunan qiymətləndirmə modeli təhsilin əsas məqsədi olan öyrənməni təşviq etmə funksiyasından uzaqlaşmış, əvəzində iştirak faktının sənədləşdirilməsinə yönələn prosedur xarakteri alıb. Bu model təhsildə keyfiyyət, səmərəlilik və cəmiyyətlə əlaqəli etibarlılıq prinsiplərinə uyğun gəlmir və geniş institusional islahatların vacibliyini zəruri edir.

ƏDƏBİYYATA BAXIŞ

Təhsildə qiymətləndirmə sistemləri yalnız şagird biliklərinin ölçülməsi üçün deyil, eyni zamanda tədris prosesinin keyfiyyətinə və təhsil siyasətinə yön verən strateji alətlər kimi çıxış edir. Aşağıda təqdim olunan üç əsas anlayış – *keçid həddi (pass threshold)*, *attestatin dəyərsizləşməsi (diploma inflation)* və *tədrisdən uzaqlaşma (student disengagement)* – bu tədqiqatın nəzəri çərçivəsini formalaşdırır və Azərbaycan təhsil sistemindəki qiymətləndirmə modelinin təhlilinə elmi kontekst verir.

Keçid həddi təhsil sistemində tədris nəticələrinin qiymətləndirilməsi üçün müəyyən edilmiş minimum səviyyəni ifadə edir. Bu həddin

müəyyən edilməsi şagirdin təhsil pilləsini rəsmi şəkildə tamamlaması üçün ən aşağı qənaətbəxş nəticə kimi qəbul edilir (Tymms & Merrell, 2007). Bəzi ölkələrdə, məsələn Polşada və ABŞ-nin bir sıra ştatlarında, buraxılış imtahanlarından minimum 30% və ya 65 bal toplamaq tələb olunur (Nuffic, 2023; FDOE, 2022). Bu yanaşma təhsilin keyfiyyətini və nəticəyönlü öyrənməni təşviq edir.

Əksinə, keçid həddi olmayan sistemlərdə şagirdlər yalnız imtahanda iştirak etdikləri üçün təhsil sənədi əldə edə bilirlər. Bu hal qiymətləndirmə ilə öyrənmə arasında funksional əlaqənin zəifləməsinə səbəb olur və təhsil siyasətində nəticə mərkəzli yanaşmanı əngəlləyir (Ryan & Weinstein, 2009).

Attestatın dəyərsizləşməsi son illərdə təhsil sənədlərinin kütləviləşməsi ilə onların əmək bazarında və cəmiyyət qarşısında seçicilik və etibarlılıq dəyərinin azalmasını ifadə edir. Tədqiqatlar göstərir ki, təhsil sənədlərinin geniş şəkildə, fərq qoyulmadan verilməsi onların sosial kapitallaşma funksiyasını zəiflədir (Brown, Lauder & Ashton, 2011). Belə hallarda təhsil sənədi artıq fərdi bacarıq və nailiyyətin göstəricisi olmur, sadəcə iştirakın təsdiqi rolunu oynayır. Azərbaycan təhsil sistemində buraxılış imtahanlarında “qeyri-kafi” nəticə göstərən şagirdlərin də attestat alması bu prosesi daha da aktualaşdırır. Təhsil sənədinin seçici yox, daha çox formal xarakter daşması attestatın dəyərsizləşməsinin konkret təzahürüdür. Bu tendensiya ümumi təhsil səviyyəsində akademik nailiyyətlə sənəd arasında uyğunsuzluq yaradır, ali təhsil pilləsində isə hazırlıq səviyyəsi qeyri-bərabər olan tələbələrin sayının artmasına səbəb olmaqla bərabər, tədrisin keyfiyyətinə ciddi təsir göstərir (Bailey & Xu, 2012).

Tədrisdən uzaqlaşma şagirdin təhsil prosesində emosional, davranış və idrak baxımından aktiv iştirakının azalması ilə bağlıdır. Bu hal, əsasən, təhsilin dəyərsizləşdirilməsi, qiymətləndirmənin motivasiyaedici funksiyasının itməsi və öyrənmənin məqsədsizləşməsi nəticəsində baş verir (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Buraxılış imtahanları tədris ilinin ortasında keçirildikdə və minimal nəticə ilə sənəd əldə

edilə bildikdə, şagirdin məktəbə davamiyyət və dərsə cəlb olunma səviyyəsi kəskin şəkildə azalır. Bu da təhsil sisteminin daxili təşviq mexanizmlərinin zəifliyini göstərir (Sinclair, 2014). Tədrisən uzaqlaşma problemi uzunmüddətli perspektivdə həm öyrənmə nəticələrinin, həm də sosial kapitalın azalmasına səbəb ola bilər.

Bu anlayışlar göstərir ki, qiymətləndirmə modeli yalnız texniki yoxlama vasitəsi deyil, həm də təhsil fəlsəfəsinin və siyasətinin güzgüsüdür. Keçid həddinin olmaması, sənədlərin dəyərsizləşməsi və şagirdin öyrənmədən uzaqlaşması təhsil sistemində struktur problemlərə işarə edir. Buna görə də qiymətləndirmə yanaşmaları yalnız nəticəyə deyil, məqsədə xidmət edən strategiya kimi nəzərdən keçirilməlidir.

Beləliklə, qiymətləndirmə meyarları və attestatın verilmə prinsipləri yalnız pedaqoji deyil, eyni zamanda institusional və sosial nəticələr doğuran amillərdir. Mütəxəssislər qeyd edirlər ki, keçid həddi olmayan və formal iştirak üzərində qurulmuş qiymətləndirmə sistemləri zamanla təhsilin keyfiyyətini sarsıdır, şagirdlərin motivasiyasını zəiflədir və təhsil sənədinin sosial statusunu aşağı salır. Bu vəziyyət yalnız Azərbaycanda deyil, bir çox ölkənin təhsil sistemində də aktuallığını qoruyan problemlərdəndir. Lakin bəzi ölkələrdə buraxılış imtahanları üçün tətbiq olunan minimum keçid tələbləri, qiymətləndirmə nəticələrinin ali təhsilə və əmək bazarına keçid mexanizmi kimi strukturlaşdırılması, eləcə də təhsilin keyfiyyətini qorumağa yönəlmiş siyasətlər bu sahədə maraqlı müqayisə imkanları yaradır. Məhz bu səbəbdən, məqalədə Polşa, ABŞ və digər ölkələrin buraxılış qiymətləndirmə modelləri araşdırılır və Azərbaycan təcrübəsi ilə müqayisəli təhlil əsasında təqdim olunur.

Polşa təhsil sistemi buraxılış imtahanlarının mərhələli və funksional şəkildə tətbiqi ilə seçilir. Ölkədə ümumi təhsil iki əsas pillədən ibarətdir: 8 illik ibtidai təhsil və 4 illik orta ümumtəhsil pilləsi. Hər iki mərhələ buraxılış imtahanı ilə tamamlanır və bu imtahanların xarakteri, funksiyası və hüquqi statusu birbirindən fərqlənir.

İbtidai təhsilin sonunda, yəni 8-ci sinifdə şagirdlər mərkəzləşdirilmiş buraxılış imtahanında (*egzamin ósmoklasisty*) iştirak edirlər. Bu imtahan icbari xarakter daşıyır və üç əsas fənni – Polşa dili, riyaziyyat və xarici dili əhatə edir. Lakin burada minimum keçid balı tətbiq edilmir. İmtahan nəticəsində istənilən bal toplansa belə, şagird imtahanı “keçmiş” hesab olunur. Əldə edilən nəticələr şagirdlərin müxtəlif orta təhsil müəssisələrinə – lisey və ya texnikumlara qəbulunda mühüm rol oynayır (Eurydice, 2024).

Bu imtahanın tətbiqində məqsəd şagirdin təhsil bacarıqlarının qiymətləndirilməsi və təhsil istiqamətinin müəyyən olunmasıdır. İmtahan uğursuzluqla nəticələnsə də, şagird ibtidai təhsili başa vurmuş sayılır və ibtidai məktəbin bitirilməsi haqqında sənəd (*świadectwo ukończenia szkoły podstawowej*) alır.

Orta ümumtəhsilin sonunda keçirilən egzamin maturalny, yəni Matura, daha selektiv və ali təhsilə keçid üçün mühüm filtrlərdən biridir. Bu imtahan könüllü olsa da, ali təhsil müəssisələrinə qəbul üçün mütləq şərtidir. İmtahanın əsas mərhələsi Polşa dili, riyaziyyat və xarici dil fənlərindən ibarətdir. Hər bir fəndə minimum 30% keçid balı tələb olunur (Nuffic, 2023).

Matura imtahanını uğurla başa vuran şagirdlər yetkinlik şəhadətnaməsi (*świadectwo dojrzałości*) alır və bu sənəd ali məktəblərə qəbul üçün hüquq verir. Əgər şagird bu keçid balını əldə etməzsə, ümumi liseyi bitirmə sənədi (*świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego*) ilə kifayətlənir və bu sənəd ali təhsilə qəbul üçün uyğun hesab edilmir (Nuffic, 2023).

Polşada məktəbdaxili qiymətləndirmənin maraqlı tərəflərindən biri də odur ki, şagirdlər davranışlarına görə də qiymətləndirilirlər. Düzdür, davranış qiyməti şagirdin fənn qiymətlərinə, növbəti sinfə yüksəlməyə və ya icbari təhsilini başa vurmasına təsir etməməlidir. Bununla belə, bəzi hallarda məktəbin pedaqoji şurası şagirdin qəbuledilməz davranışına görə növbəti sinfə keçmək və ya icbari təhsilini başa çatdırma bilməyəcəyi barədə qərar qəbul edə bilər.

Beləliklə, Polşa modeli göstərir ki, buraxılış

imtahanları müxtəlif təhsil pillələrində diferensial funksiyalara malikdir: biri istiqamətləndirici və universal, digəri isə seçici və akademik filtr rolunu oynayır. Bu model həm təhsil resurslarının məqsədyönlü istifadəsinə, həm də şagirdlərin real bacarıqları əsasında növbəti mərhələlərə keçməsinə şərait yaradır.

Amerika Birləşmiş Ştatlarında ümumi təhsil sistemi mərkəzləşdirilmiş deyil və təhsil idarəçiliyi, əsasən, ştatlar səviyyəsində həyata keçirilir. Bu səbəbdən, buraxılış imtahanları, qiymətləndirmə meyarları və minimum keçid tələbləri ştatdan ştata əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Bununla belə, bir çox ştatda məktəbi bitirmək üçün buraxılış imtahanlarında minimal bal toplamaq tələb olunur və bu tələblər ABŞ-də təhsilin keyfiyyətini tənzimləyən əsas vasitələrdən biri hesab edilir.

ABŞ-də orta təhsilin sonunda tətbiq edilən buraxılış imtahanları, adətən, ingilis dili (oxu və yazı bacarıqları), riyaziyyat və bəzən təbiət elmləri üzrə aparılır. Bu imtahanlar High School Exit Exams (HSEE) və ya Graduation Assessments kimi tanınır. Şagirdin bu imtahanlarda uğur qazanması onun məktəbi bitirib “high school diploma” alması üçün şərtidir. Məsələn, Florida ştatında şagirdlər 10-cu sinif səviyyəsində Florida Standards Assessments (FSA) imtahanlarında minimum keçid balı toplamağırlar (FDOE, 2022). Nyu York ştatında isə Regents Exams adlanan buraxılış imtahanlarında minimum 65 bal toplamaq tələb olunur (New York State Education Department, 2023).

Ştatların əksəriyyəti buraxılış üçün müəyyən edilmiş minimum keçid balını tətbiq edir. Bu tələbin məqsədi yalnız şagirdin məktəbdə iştirakını deyil, müəyyən fundamental bilik və bacarıqları mənimsədiyini sübut etməsidir. İmtahanlarda uğursuz olan şagirdlərə, adətən, bir neçə dəfə təkrar imtahan vermək imkanı yaradılır. Lakin keçid balını toplamaq diplom almağın şərtidir, bu da qiymətləndirmə prosesinə ciddi selektivlik elementi əlavə edir.

ABŞ modeli göstərir ki, minimum keçid balı tətbiq olunan qiymətləndirmə sistemləri həm təhsilin nəticələrə əsaslanan strukturlaşdırılmasına, həm də diplomun real bacarıqları əks

etdirməsinə xidmət edə bilər. Bununla belə, regional fərqliliklər və sosial təsirlər nəzərə alınaraq bu modelin uğurla tətbiqi üçün balanslaşdırılmış və dəstəkləyici təhsil siyasətləri zəruridir. ABŞ təcrübəsi Azərbaycan təhsil sistemində də buraxılış qiymətləndirməsinin seçici və inkişafyönlü mexanizmə çevrilməsi üçün dəyərli nümunə ola bilər.

Almaniya təhsil sistemi şagirdləri 4-cü sinifdən sonra fərqli təhsil istiqamətlərinə yönəldir: *Hauptschule*, *Realschule* və *Gymnasium*. Buraxılış imtahanları bu istiqamətlərin hər birində fərqli səviyyədə tətbiq olunur:

— *Hauptschule*: 9-cu sinifdə (bəzi əyalətlərdə 10-cu sinifdə) buraxılış imtahanı verilir və bu səviyyədə daha çox peşə təhsilinə keçid nəzərdə tutulur.

— *Realschule*: 10-cu sinfin sonunda buraxılış imtahanı təşkil olunur. Bu səviyyəni bitirənlər həm peşə təhsilinə, həm də bəzən ixtisaslaşdırılmış orta məktəblərə yönəli bilirlər.

— *Gymnasium*: ən yüksək təhsil istiqamətidir, 12 və ya 13 illik təhsil nəticəsində Abitur adlı buraxılış imtahanı ilə tamamlanır.

Abitur imtahanı Almaniya ali təhsil müəssisələrinə qəbul üçün yeganə əsas hesab olunur. İmtahanlar yazılı və şifahi formatda aparılır və ən azı üç əsas fənni əhatə edir: alman dili, riyaziyyat və bir xarici dil və ya təbiət/humanitar fənn.

Qiymətləndirmə 15 ballıq sistem üzrə aparılır, 0 bal ən zəif, 15 bal isə maksimum göstəricidir. Abitur imtahanını keçmək üçün minimum 300 bal üzərindən 100–120 bal toplamaq tələb olunur, bu da orta hesabla 4 baldan yuxarı nəticə deməkdir (Euler, 2013). Əgər şagird bu balı toplaya bilməsə, Abitur sertifikatı verilmir və şagird yalnız ümumi orta təhsil haqqında sənəd əldə edə bilər. Bununla belə, bəzi əyalətlərdə alternativ kurslar və ya ixtisaslaşdırılmış təkrar proqramlar mövcuddur ki, şagird bu imtahanı sonradan versin. Abitur imtahanı yalnız ali təhsilə keçid deyil, eyni zamanda şagirdin akademik hazırlığının, təfəkkürünün və müstəqil işləmə bacarıqlarının göstəricisi kimi çıxış edir. Bu qiymətləndirmə prosesi seçici (filtrativ) funksiyaya malikdir və təhsil sistemində meritokratiya prinsipini qoruyur.

Almaniya modeli göstərir ki, buraxılış imtahanlarının mərhələli şəkildə tətbiqi və minimum keçid balı tələb edən qiymətləndirmə sistemi təhsilin keyfiyyətini təmin etməklə yanaşı, şagirdlərin yönləndirilməsi və resurs bölgüsünün optimallaşdırılması baxımından da mühüm funksiyaları yerinə yetirir. Bu modelin əsas üstünlüyü ondadır ki, qiymətləndirmə yalnız biliyin yoxlanması deyil, təhsil nəticələrinin sosial və akademik təsdiqi funksiyasını da daşıyır.

Türkiyə təhsil sistemi struktur baxımından mərkəzləşdirilmiş və dövlət nəzarətində olan bir modelə əsaslanır. Ümumi təhsil 4+4+4 sistemi üzrə üç mərhələdən ibarətdir: ibtidai (1–4), orta (5–8), və lisey (9–12). İcbari təhsil 12 il davam edir və bu müddətin sonunda şagirdlər lisey diplomuna alaraq ali təhsilə və ya peşə sahəsinə yönəliirlər. 12-ci sinfin sonunda ayrıca buraxılış imtahanı keçirilmir. Məktəbi bitirmək üçün şagirdin məktəbdaxili qiymətləndirmə nəticələri əsas götürülür və şagird ortalama 50 və daha çox bal toplamalıdır (MEB, 2023). Əgər şagird bəzi fənlərdən qiymət ala bilmirsə, bərpa imtahanı (telafi sınavı) ilə nəticəni düzəltmək imkanı var.

Buraxılış sənədi kimi təqdim edilən “Orta-öğretim Diploması” yalnız məktəbdaxili qiymətləndirmələr əsasında verilir. Bu sənəd orta təhsil səviyyəsinin tamamlandığını göstərir, lakin ali təhsilə keçid üçün kifayət etmir.

Ali təhsil müəssisələrinə keçid üçün bütün məzunlar Yüksəköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adlı mərkəzləşdirilmiş imtahanda iştirak etməlidirlər. Bu imtahan universitetə qəbul üçün əsas və selektiv mexanizmdir. Türkiyədə qiymətləndirmə sistemi rəqabətyönlüdür və ali təhsilə keçid əsaslı qiymətləndirmə mərkəzi imtahana ötürülüb. Məktəbi bitirmək üçün minimal nəticə kifayət etsə də, real seleksiya və şagirdlərin istiqamətləndirilməsi YYS vasitəsilə aparılır. Bu səbəbdən, şagirdlərin və valideynlərin əsas diqqəti buraxılış deyil, YYS hazırlığına yönəliir. Bu yanaşma buraxılış sənədinin formallığını artırsa da, ali təhsilə keçiddə real seçim və bacarıq əsaslı qiymətləndirməni təmin edir.

Sinqapur təhsil sistemi son illərdə həm PISA reytinglərində yüksək nəticələr əldə etməsi,

həm də kompakt və strateji qiymətləndirmə modeli ilə dünya miqyasında nümunə olaraq göstərilir. Burada buraxılış imtahanları yalnız məktəbin tamamlanması yox, həm də şagirdin təhsil və karyera istiqamətinin müəyyən olunması baxımından əsas rol oynayır.

Sinqapurda ümumi təhsil sistemi aşağıdakı əsas mərhələlərə bölünür:

1. İbtidai təhsil (6 il) – İbtidai təhsilin sonunda Primary School Leaving Examination (PSLE) adlanan dövlət imtahanı keçirilir. Bu imtahanın məqsədi şagirdin hansı istiqamətə yönləndirilməsini müəyyən etməkdir. Əldə edilən nəticələr şagirdin orta məktəbin akademik və texniki proqramları arasında yönləndirilməsində əsas rol oynayır.

2. Orta təhsil (4-5 il) – Orta məktəbin sonunda GCE O-level adlanan beynəlxalq səviyyəli imtahan keçirilir. Bu nəticələr əsasında şagird ya ali təhsil hazırlığı olan Junior College-a, ya da texniki peşəyönlü institusiyalara yönləndirilir.

3. Yuxarı orta təhsil / Junior College (2 il) – sonunda GCE A-level (MOE, 2023).

Sinqapurda O-level və A-level imtahanları keçid əsaslıdır, yəni müəyyən minimum bal tələbləri mövcuddur. Əgər şagird bu nəticələri əldə edə bilməzsə, növbəti təhsil pilləsinə keçə bilmir. Bu sistem diplomun yalnız nəticə əsasında verilməsi prinsipinə əsaslanır.

Eyni zamanda şagirdlərin təhsil sənədi (School Graduation Certificate) yalnız məktəbdə iştirak və daxili qiymətləndirmə ilə verilmir – O-level və ya A-level nəticəsi olmadan tamamlama sənədi əksər hallarda keçərli sayılır.

Sinqapur qiymətləndirmə sisteminin mühüm xüsusiyyəti onun selektiv olmaqla yanaşı, yönləndirici funksiyaya malik olmasıdır. Sistem şagirdlərin bacarıqlarını ölçməklə yanaşı, onları uyğun təhsil və karyera trayektoriyasına yönlətməyi nəzərdə tutur. Bundan başqa, təhsil sistemində yalnız akademik göstəricilərə deyil, həm də portfoliolar, liderlik bacarıqları, sosial xidmətlər kimi qeyri-formal göstəricilərə də əhəmiyyət verilir (Tan vd., 2016). Bu isə qiymətləndirmənin kompozit və çoxsaxəli xarakter daşmasına imkan yaradır.

Sinqapur modeli buraxılış imtahanlarını

təsnifatlandırıcı və yönləndirici alət kimi istifadə edir. Minimum keçid balı və dövlət imtahanlarının tətbiqi təhsil keyfiyyətinə ciddi nəzarət imkanı yaratsa da, eyni zamanda bu sistem şagirdləri təzyiqsiz və imkan mərkəzli şəkildə yönəldir. Bu model Azərbaycan üçün attestatın formallığını azaltmaq, amma şagirdlərin gələcək istiqamətini düzgün yönəltmək baxımından örnək ola bilər.

Nəzərdən keçirilən təcrübələr barədə fikirləri ümumiləşdirərək aşağıdakı nəticələri qeyd etmək olar:

- Minimum keçid balı tətbiq edən sistemlərdə qiymətləndirmə öyrənmə məsuliyyətini artırır, attestatın sosial dəyərini qoruyur və təhsil resurslarının səmərəli istifadəsinə imkan yaradır.

- Yönləndirici qiymətləndirmə modelləri, xüsusilə Sinqapur nümunəsi, şagirdin maraqları və bacarıqları ilə uyğun təhsil trayektoriyası təklif edir.

- Azərbaycan modeli isə qiymətləndirmənin sadəcə iştirak faktına əsaslandığı, seçici və yönləndirici funksiyanın zəif olduğu bir strukturdur, bu isə nəticələrə əsaslanan idarəetmə və keyfiyyət təminatını çətinləşdirir.

PROBLEMLƏRİN TƏHLİLİ

Təhsil motivasiyasının zəifləməsi. Azərbaycan təhsil sistemində buraxılış imtahanlarında minimum keçid balının tətbiq olunması və “2” qiyməti ilə belə təhsil sənədi əldə etməyin mümkün olması, tədrisə marağın zəifləməsi və şagird motivasiyasının azalması kimi ciddi pədaqoji nəticələrə səbəb olur. Bu vəziyyət xüsusilə 9-cu və 11-ci sinif şagirdləri arasında özünü daha qabarıq şəkildə göstərir və təhsilin məqsədyönlü, nəticəyönlü və inkişafyönlü xarakterinə zidd bir tendensiya formalaşdırır.

İmtahanlarda istənilən nəticə ilə attestat əldə etməyin mümkünüyü şagirdlərin daxili motivasiya (*intrinsic motivation*) səviyyəsinin aşağı düşməsinə gətirib çıxarır. Ryan və Deci (2000) tərəfindən təklif olunan özünümüəyyənləşdirmə nəzəriyyəsinə (*Self-Determination Theory*) görə, öyrənməni təşviq edən əsas

amillərdən biri uğurun subyektiv şəkildə mə-nimsənilməsi və məqsədlə əlaqələndirilməsidir. Halbuki qiymət və nəticə öyrənmədən asılı ol-mayaraq təmin olunarsa, şagirdlər öz təhsil proseslərinə məsuliyyətlə yanaşırlar.

Bundan əlavə, 9-cu sinfi aşağı nəticələrlə bitirən şagirdlərin tam orta təhsil səviyyəsində təhsillərinə davam etmələri, lakin real mənada öyrənməyə marağ göstərməmələri sinfin ümumi təhsil atmosferinə mənfi təsir göstərir. Motivasiya zəifliyi ilə müşayiət olunan bu iştirakçılıq həm müəllimlərin pədaqoji səylərinin nəticəsiz qalmasına, həm də digər şagirdlər üçün öyrənmə mühitinin pozulmasına səbəb olur. Bu hal, xüsusilə sinifdə fərqli motivasiya səviyyələrinə malik şagirdlərin olduğu şəraitdə təlimin hete-rojenlik problemi ilə üz-üzə qalmasına gətirib çıxarır.

Qiymətləndirmənin motivasiyaya təsiri mə-sələsində aparılan beynəlxalq tədqiqatlar da bu prosesi təsdiqləyir. Fredricks, Blumenfeld və Paris (2004) qeyd edirlər ki, açıq nəticə meyarları və qeyri-funksional qiymətləndirmə sistemləri şagirdlərin idrak, emosional və davranış baxımından təhsilə inteqrasiyasını zəiflədir. Azərbaycan kontekstində isə bu proses xüsusilə attestatın yalnız hüquqi sənəd kimi qəbul olunması və sosial simvolik dəyərinin azalması ilə güclənir.

Tədris ili ərzində motivasiya problemləri daha da gücləndiyi üçün şagirdlər imtahan tarixləri yaxınlaşana qədər təhsil prosesində passiv iştirak edir, imtahanlardan sonra isə məktəbə davamiyyət və iştirak kəskin şəkildə azalır. Bu isə formal davamiyyəti təmin etməklə yanaşı, real öyrənmə prosesindən uzaqlaşmanı təşviq edir.

Təhsildə resurs israfı. Buraxılış imtahan-larında minimum keçid balının olmaması və şagirdlərin "2" qiyməti ilə belə ümumi orta və tam orta təhsil haqqında sənəd alması, yalnız pədaqoji deyil, təhsilin planlaşdırılması və idarə olunması baxımından da ciddi problemlər yaradır. Bu vəziyyət həm resurs bölgüsünün səmərəsizliyinə, həm də müəllim əməyinin opti-mal istifadəsinin qarşısının alınmasına səbəb olur.

Statistika göstərir ki, son illərdə buraxılış imtahanlarında aşağı nəticə göstərən, lakin hü-ququ olaraq tam orta təhsil səviyyəsində iştirak hüququ qazanan şagirdlərin sayı artmaqdadır. Məsələn, 2019-cu ildə tam orta təhsil səviyyəsini bitirənlərin sayı təqribən 78 min nəfər (icbari təhsil səviyyəsini başa vuran şagirdlərin təx-minən 65%-i) idisə, 2023-cü ildə bu rəqəm 98 min nəfərə (icbari təhsil səviyyəsini başa vuran şagirdlərin təxminən 80%-i) çatıb (ARDSK, 2025). Bu artım şagirdlərin bilik və bacarıq-larının yüksəlməsi ilə deyil, qiymətləndirmə sisteminin liberallaşması və minimumsuz attestat mexanizmi ilə izah olunur. Nəticədə, təhsil sis-teminə daxil olan, lakin real mənada öyrənməyə və inkişaf etməyə maraqlı olmayan şagirdlər maliyyə, infrastruktur və insan resursları ba-xımından əlavə yükə çevrilir.

Ən çox zərər görən sahələrdən biri də mü-əllim əməyidir. Motivasiya və öyrənmə məqsədi olmayan şagirdlərlə uzunmüddətli pədaqoji proses aparmaq, müəllim üçün əməkdaşlıq və nəticə prinsiplərinə əsaslanan təlim strategi-yalarının mənasızlaşmasına səbəb olur. Müəl-limlərin zaman və enerji baxımından bu cür şagirdlərlə işləməsi, həm öz peşəkar məm-nuniyyətlərini azaldır, həm də motivasiyalı şagirdlər üçün ayrılmalı olan diqqət və vaxtın bölünməsinə səbəb olur.

İƏİT tərəfindən aparılan tədqiqatlara əsasən təhsil resurslarının səmərəli istifadəsi üçün sis-temin mərhələli selektivliyi və real bacarığa əsaslanan keçid mexanizmi vacib hesab olunur. Bu olmadan təhsil sistemi həm maddi və texniki resurs, həm də insan kapitalı baxımından dairəvi və nəticəsiz təkrarlar üzərində qurulmuş bir mexanizmə çevrilir (OECD, 2020). Bundan əlavə, peşə və texniki təhsilə keçid imkanlarının zəifləməsi də resurs israfının dolayı təsirlərindən biridir. 9-cu sinif şagirdi imtahanda bütün fənlərdən "2" qiyməti alsa belə, tam orta təhsilə keçə bildiyinə görə şagird və valideynlər peşə təhsilinə ciddi alternativ kimi yanaşırlar. Beləliklə, həm ümumi təhsil sistemi yüklənir, həm də peşə-ixtisas təhsili üzrə resurslar nata-mam istifadə olunur.

Attestatın simvolik dəyərinin zəifləməsi.

Təhsil sistemində verilən sənədlər – attestat, diplom və sertifikatlar tək-cə hüquqi deyil, həm də sosial və simvolik dəyər daşıyır. Onlar cəmiyyətin fərdin təhsil və bilik səviyyəsinə dair formalaşdırdığı etimad mexanizmləridir (Bourdieu, 1991). Lakin Azərbaycan təhsil sistemində buraxılış imtahanlarında minimal nəticə olmadan da attestat verilməsi bu sənədin elmi, pedaqoji və ictimai etibarlığını zəiflətməkdədir.

Attestatın əldə olunmasında əsas şərtin sadəcə imtahanda iştirak olması (nəticədən asılı olmayaraq) sənədin məzun statusunun rəsmi sübutu kimi deyil, sadəcə müəyyən yaşda məktəbdə fiziki iştirakın qeydiyyatı kimi qəbul olunmasına səbəb olur. Bu isə attestatın əmək bazarında və ali təhsil sistemində selektiv funksiyasını zəiflədir. Bəzi hallarda işəgötürənlər və universitetlər sənədə deyil, əlavə testlərə və ya kurs göstəricilərinə üstünlük verməyə başlayırlar, bu da rəsmi təhsil sənədinin dəyərini nisbi və formal hala gətirir. Bu vəziyyət “diploma inflation” adlanan və təhsildə sənəd bolluğunun sənədin dəyərini azaltması ilə bağlı beynəlxalq problemlə səsləşir. Brown, Lauder və Ashton (2011) qeyd edirlər ki, təhsil sənədlərinin sayının artması, real bacarıqların və nəticələrin isə azalması bu sənədlərin seçici gücünü zəiflədir və təhsilin sosial kapital yaratmaq potensialını sarsıdır. Bu tendensiya Azərbaycan üçün də aktualdır: attestatın sadələşdirilmiş qaydada əldə olunması onun rəqabət gücünü azaldır və əhəmiyyətini simvolik səviyyədə sifirə endirir.

Attestatın simvolik dəyərinin azalması həmçinin şagirdlərin və valideynlərin təhsilə münasibətində deformasiyaya səbəb olur. Əgər sənəd əldə etmək üçün faktiki öyrənməyə ehtiyac yoxdursa, onda təhsil öz inkişafedici və öyrədici mahiyyətini itirir, cəmiyyət tərəfindən isə formal prosedur kimi qəbul olunmağa başlayır.

İmtahanın formallığa çevrilməsi. Təhsil sistemində imtahanlar yalnız biliyin yoxlanması vasitəsi deyil, eyni zamanda təhsilin məqsəd və nəticələrinin ölçülməsi, hesabatlılığın təmin edilməsi və şagirdlərin təhsil istiqamətlərinin müəyyənləşdirilməsi üçün strateji funksiyaya

malikdir. Lakin Azərbaycan təhsil sistemində buraxılış imtahanlarında minimum keçid balının olmaması və imtahanda alınan qiymətlərin attestat əldə etmək üçün maneə yaratmaması bu qiymətləndirmə formasını funksional yox, formal prosedura çevirir. Formallıq problemi ondan ibarətdir ki, imtahan iştirakçısı uğursuz nəticə göstərsə belə, təhsil sənədini almaqda çətinlik çəkmir. Bu isə imtahanın “yoxlayıcı” deyil, sadəcə “təsdiqləyici” xarakter daşmasına gətirib çıxarır. Təhsilalan üçün əsas motivasiya elementi – “yaxşı nəticə göstərməsəm, növbəti mərhələyə keçə bilməyəcəyəm” hissi – tamamilə itir və təhsilin nəticəyə bağlılığı zəifləyir. Bu yanaşma təhsildə qiymətləndirmənin klassik funksiyalarını – diaqnostik (səviyyə müəyyənləşdirmə), formativ (inkışafı yönləndirmə) və yekun (seçim və yönləndirmə) ciddi şəkildə zədələyir. Bəzi tədqiqatçılar belə sistemləri aşağı nəticə riski daşıyan qiymətləndirmə (low-stakes assessment) kimi xarakterizə edir və qeyd edirlər ki, bu cür modellərdə imtahanda alınan nəticə şagirdin gələcək təhsil və ya karyera həyatına təsir etmədiyi üçün motivasiya və məsuliyyət səviyyəsi ciddi şəkildə azalır (Brookhart, 2004).

İmtahanın formallığa çevrilməsi yalnız şagirdlərə deyil, həm də məktəblərə, müəllimlərə və ümumilikdə təhsil idarəetməsinə mənfi təsir göstərir. İmtahan nəticələri ilə real öyrənmə arasında əlaqənin zəifləməsi, məktəblərin və müəllimlərin fəaliyyətinin də obyektiv qiymətləndirilməsini çətinləşdirir. Bunun nəticəsində daxili monitoring və hesabatlılıq mexanizmləri zəifləyir və təhsil müəssisələrinin inkişaf ehtiyacları düzgün müəyyən olunmur.

Müasir təhsil sistemləri göstərir ki, imtahan yalnız nəzarət mexanizmi deyil, həm də öyrənməni təşviq edən və tədrisi formalaşdıran vasitə olmalıdır. Əgər bu funksiya itməyə başlayırsa, imtahan sistemi öz mahiyyətini itirir və müəllim-şagird münasibətlərindən tutmuş, strateji təhsil planlamasına qədər hər sahədə təsirsizləşir.

TÖVSIYƏLƏR

Aparılan təhlil və beynəlxalq təcrübələrə əsaslanaraq, Azərbaycan təhsil sistemində

buraxılış qiymətləndirməsinin funksional və nəticəyönlü modellə əvəzlənməsi üçün aşağıdakı təkliflər irəli sürülür:

1. Minimum keçid balı tətbiq olunmalıdır.

Attestat almaq üçün buraxılış imtahanlarında iştirakın deyil, müəyyən bilik və bacarıq səviyyəsinin əldə olunmasının şərt kimi müəyyən edilməsi tövsiyə olunur. Məsələn, hər bir fəndən qiymətləndirmə standartlarının 1-ci səviyyəsi üzrə (40%) və ya ən azı 30 bal toplamaq tələb oluna bilər. Bu yanaşma:

- motivasiya və məsuliyyəti artırır,
- attestatın dəyərini bərpa edər,
- təhsil prosesinin nəticəyönlülüyünü artırır.

2. Qiymətləndirmənin yönləndirici funksiyası gücləndirilməlidir. Əldə edilən nəticələr təkcə attestat vermək funksiyası daşımamalı, şagirdin gələcək təhsil və karyera istiqamətinin müəyyənəşdirilməsi üçün istifadə olunmalıdır. Məsələn:

- 9-cu sinif nəticələri əsasında peşə və ya tam orta təhsil seçimi təşviq edilməlidir,
- təhsil idarəetməsi bu nəticələrə əsasən məktəbdə və rayon səviyyəsində dəstək planlaması həyata keçirməlidir.

3. Attestatın verilməsi yalnız akademik nəticəyə əsaslanmalıdır. İmtahanda “2” alan şagirdlərə yalnız iştirak haqqında arayış verilməsi, attestatın isə real nəticə əsasında verilməsi mexanizmi yaradılmalıdır. Bu, sənədin:

- simvolik və sosial dəyərini artırır,
- əmək bazarında və ali təhsildə etibarlılığını gücləndirir.

4. Formativ (təşviqedic) qiymətləndirmə ilə summativ qiymətləndirmə əlaqələndirilməlidir. Təhsil prosesi ərzində aparılan formativ qiymətləndirmələrin nəticələri də buraxılış qiymətləndirməsinə inteqrasiya olunmalı, yalnız yekun testə əsaslanan qiymətləndirmə modelindən uzaqlaşılmalıdır. Bu:

- şagirdin uzunmüddətli öyrənmə trayektoriyasını nəzərə alar,
- müəllimlərin dəstəkləyici rolu güclənər.

5. İmtahanların təqvim tədris ili ilə əlaqələndirilməlidir. Hazırda buraxılış imtahanları tədris ili tam başa çatmadan həyata keçirilir. Bu isə son aylarda məktəbə marağın

azalmasına səbəb olur. Tövsiyə olunur ki:

- imtahan tədris ilinin sonunda, yəni iyun ayında keçirilsin,
- yekun qiymətləndirmə tədris prosesini tamamlayıcı və stimullaşdırıcı funksiyanı yerinə yetirsin.

NƏTİCƏ

Buraxılış imtahanlarında minimum keçid balının olmaması təhsilin keyfiyyətinə və məqsədyönlülüyünə mənfi təsir göstərən əsas mexanizmlərdən birinə çevrilib. Mövcud modeldə imtahanda iştirak edən şagirdin nəticədən asılı olmayaraq, təhsil haqqında sənəd (attestat) əldə etməsi qiymətləndirmənin funksional mahiyyətini zəiflədib və onu formallığa əsaslanan prosedur halına gətirib.

Ədəbiyyat təhlili və beynəlxalq modellərin müqayisəsi göstərdi ki, buraxılış qiymətləndirmələrinin selektiv və ya yönləndirici funksiyalar daşması həmin ölkələrdə təhsilin nəticəyönlü olmasına və resursların daha məqsəduyğun istifadəsinə imkan yaradır. Əksinə, qiymətləndirmənin nəticəsiz qalması – istər şagird motivasiyasının azalmasına, istərsə də müəllim resurslarının səmərəsiz bölüşdürülməsinə səbəb olur.

Məqalədə təhlil edilən problemlər – təhsil motivasiyasının zəifləməsi, müəllim əməyinin nəticəsiz istifadəsi, attestatın simvolik dəyərinin itirilməsi və peşə təhsilinə marağın azalması – bu qiymətləndirmə modelinin institusional və sosial səviyyədə dəyişdirilməsinin zəruriliyini göstərir. Beynəlxalq təcrübələrdən çıxarılan nəticələrə əsaslanaraq təqdim edilən tövsiyələr qiymətləndirmə sisteminin tədris prosesinə inteqrasiyasını, təhsil sənədinin etibarlılığını və ümumilikdə təhsil idarəetməsinin keyfiyyətini artırmaq məqsədi daşıyır.

Beləliklə, qiymətləndirmə sisteminin təkmilləşdirilməsi təhsilin yalnız nəticələrinin yox, həm də mahiyyətinin və ictimai nüfuzunun gücləndirilməsi üçün əsas alətlərdən biri kimi çıxış etməlidir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ AR Dövlət Statistika Komitəsi. (2025). Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsi: Orta təhsil haqqında statistik göstəricilər. <https://www.stat.gov.az/source/education/>
- ² AR Nazirlər Kabineti. (2016). Ümumi təhsil pilləsində təhsilənlərin yekun attestasiyasının aparılması Qaydaları. <https://e-qanun.az/framework/34466>
- ³ Bailey, T., & Xu, D. (2012). Input-adjusted graduation rates and college accountability: What is known from twenty years of research? *Journal of Higher Education*, 83(4), 485–502.
- ⁴ Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
- ⁵ Brookhart, S.M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00346.x>
- ⁶ Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press.
- ⁷ Euler, D. (2013). Germany's dual vocational training system: A model for other countries? *Bertelsmann Stiftung*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de>
- ⁸ Eurydice. (2024). *Assessment in single structure education – Poland*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/assessment-single-structure-education>
- ⁹ Florida Department of Education (FDOE). (2022). *Graduation Requirements for Florida's Statewide Assessments*. <https://www.fldoe.org>
- ¹⁰ Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- ¹¹ MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2023). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.meb.gov.tr>
- ¹² Ministry of Education Singapore (MOE). (2023). *Education system overview*. <https://www.moe.gov.sg>
- ¹³ New York State Education Department. (2023). *Regents Examination Requirements*. <https://www.nysed.gov>
- ¹⁴ Nuffic. (2023). *Poland: Primary and secondary education*. The Dutch Organization for Internationalization in Education. Retrieved from <https://www.nuffic.nl/en/education-systems/poland/primary-and-secondary-education>
- ¹⁵ OECD. (2020). *Vocational education and training in a time of crisis: Building foundations for resilient and sustainable skills systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf6a92a5-en>
- ¹⁶ Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- ¹⁷ Ryan, R.M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224–233. <https://doi.org/10.1177/1477878509104327>
- ¹⁸ Sinclair, J.K. (2014). An empirical investigation of student satisfaction with college courses. *Research in Higher Education Journal*, 22, 1–21.
- ¹⁹ Tan, C., Chua, C.S.K., & Dimmock, C. (2016). Balancing academic excellence and holistic education in Singapore: The case for curriculum innovation. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(3), 211–223.
- ²⁰ Tymms, P., & Merrell, C. (2007). Standards and quality in English primary schools over time: The national evidence. *Primary Review Research Survey*, 4(1), 431–457.