



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2026. №3/716

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu



ICI WORLD
JOURNALS

calameo

ROOT INDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

Google Scholar

OAJI .net Open Academic
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 Səmədlı (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 Aytaç (Aydın Adnan Menderes Universiteti, Türkiyə) Alla Sidenko (Təbiət Elmləri Akademiyası, RF) Amanda Taylor (Təhsil Tədqiqatları Milli Fondu, Böyük Britaniya) Ana Kirvalidze (İlia Dövlət Universiteti, Gürcüstan) Aqşın 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 Arzu Soltan
Deputy Editor-in-Chief Nasraddin Musayev
Executive Editor Tariyel Suleymanov

Editorial Board Anar Mustafazade (Baku State University, Azerbaijan)
Elnur Aliyev (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Elza Semedli (Khazar University, Azerbaijan)
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Gailb Sharifov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Ilham Javadov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Intigam Jabrayilov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Konul Abasli (ADA University, Azerbaijan)
Museyib İlyasov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Pirali Aliyev (Baku Slavic University, Azerbaijan)
Ulviyya Mikayilova (ADA University, Azerbaijan)

Editorial Council Aziz Sancar (The University of North Carolina at Chapel Hill, US)
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—22 Aqşin Əliyev**
AZƏRBAYCANDA ÇİN DİLİNİN DİSTANT TƏDRİSİNİN NƏZƏRİ VƏ PRAKTİK ASPEKTLƏRİ
- 23—38 Ramil Məmmədov, Saad Həsənova, Solmaz Cahangirova, Aydan Məmmədzadə, Aysel Allahverdiyeva**
AZƏRBAYCANDA DÖVLƏT İDARƏÇİLİYİ YÖNLÜ BAKALAVR İXTİSASLARININ DÖVLƏT QURUMLARINDA KARYERA İMKANLARI İLƏ UYGUNLUĞUNUN TƏHLİLİ
- 39—49 Aytac Fətəliyeva**
ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ RƏQƏMSAL İDARƏETMƏNİN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ: MÜASİR QIYMƏTLƏNDİRMƏ MODELƏRİNİN MÜQAYİSƏLİ TƏHLİLİ
- 50—57 Südabə Eyubova**
ALİ TƏHSİLDƏ İNSAN RESURSLARININ İDARƏ OLUNMASI VƏ RƏQƏMSAL KOMPETENSİYALARIN İNTEQRASIYASI
- 58—68 Günel Qurbanova**
“İNKLÜZİV TƏHSİL” FƏNNİNİN TƏDRİSİNDƏ PEDAQOJİ YANAŞMALAR: NƏZƏRİ ƏSASLAR VƏ MÜASİR İSTİQAMƏTLƏR
- 69—76 Fidan Sarmaslı, Şahin Ağazadə**
HƏNDƏSİ ANLAYIŞLARIN BAŞA DÜŞÜLMƏSİNDƏ PSIXOLOJİ VƏ MƏDƏNİ AMİLLƏR: AZƏRBAYCAN KONTEKSTİNDƏ YANAŞMA
- 77—84 Emil Qasimov**
RİYAZİYYATIN TƏDRİSİ METODİKASININ MÜASİR İNKİŞAF İSTİQAMƏTLƏRİ
- 85—101 Selma Yel, Fazilet Kılıç, Kemal Faruk Bakır**
ƏHMƏD CAVADIN BİOQRAFİYASI ƏSASINDA ŞAGİRDlərƏ QARDAŞLIQ, DOSTLUQ VƏ VƏTƏNPƏRVƏRLİK DƏYƏRLƏRİNİN ÖYRƏDİLMƏSİ
- 103—120 Halil Ziya Özcan**
YENİ QIYMƏTLƏNDİRMƏ VƏ DƏYƏRLƏNDİRMƏ TƏLİMƏTİ ÇƏRÇİVƏSİNDƏ ORTA MƏKTƏB İNGİLİS DİLİ MÜƏLLİMLƏRİNİN YENİ İNGİLİS DİLİ İMTAHANLARINA MÜNASİBƏTLƏRİNİN TƏHLİLİ
- 121—126 Jalə Mehəliyeva**
MƏDƏNİYYƏTLƏRARASI ÜNSİYYƏTİN XARİCİ DİLLƏRİN TƏDRİSİNƏ İNTEQRASIYASI
- 127—133 Səmrə Sultan, Xəlidə Əmirova, Şəhla Novruzova**
MƏKTƏBLƏRDƏ PSIXOLOJİ XİDMƏTİN TƏŞKİLİ İLƏ BAĞLI MÖVCUD PROBLEMLƏR VƏ ONLARIN ARADAN QALDIRILMASI YOLLARI

CONTENTS

- 9—22 Agshin Aliyev**
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF DISTANCE CHINESE LANGUAGE TEACHING
IN AZERBAIJAN
- 23—38 Ramil Mammadov, Saad Hasanova, Solmaz Jahangirova, Aydan Mammadzada,
Aysel Allahverdiyeva**
AN ANALYSIS OF THE ALIGNMENT BETWEEN PUBLIC ADMINISTRATION UNDERGRADUATE
PROGRAMS AND CAREER OPPORTUNITIES IN GOVERNMENT INSTITUTIONS IN AZERBAIJAN
- 39—49 Aytaj Fataliyeva**
EVALUATION OF DIGITAL GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS:
A COMPARATIVE ANALYSIS OF CONTEMPORARY ASSESSMENT MODELS
- 50—57 Sudaba Eyubova**
HUMAN RESOURCE MANAGEMENT AND THE INTEGRATION OF DIGITAL COMPETENCIES
IN HIGHER EDUCATION
- 58—68 Gunel Gurbanova**
PEDAGOGICAL APPROACHES IN TEACHING THE "INCLUSIVE EDUCATION" COURSE:
THEORETICAL FOUNDATIONS AND CONTEMPORARY DIRECTIONS
- 69—76 Fidan Sarmasli, Shahin Aghazade**
PSYCHOLOGICAL AND CULTURAL FACTORS IN UNDERSTANDING GEOMETRIC CONCEPTS:
AN APPROACH IN THE AZERBAIJANI CONTEXT
- 77—84 Emil Gasimov**
MODERN DEVELOPMENT TRENDS IN MATHEMATICS TEACHING METHODOLOGY
- 85—101 Selma Yel, Fazilet Kilic, Kemal Faruk Bakir**
TEACHING THE VALUES OF BROTHERHOOD, FRIENDSHIP, AND PATRIOTISM THROUGH THE
BIOGRAPHY OF AHMAD JAVAD
- 103—120 Halil Ziya Özcan**
ANALYZING SECONDARY SCHOOL ENGLISH TEACHERS' PERSPECTIVES ON NEW ENGLISH
COURSE EXAMINATIONS WITHIN THE SCOPE OF THE NEW ASSESSMENT AND EVALUATION
DIRECTIVE
- 121—126 Jala Mehraliyeva**
INTEGRATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING
- 127—133 Samra Sultan, Khalida Amirova, Shahla Novruzova**
CURRENT CHALLENGES IN THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SERVICES IN
SCHOOLS AND WAYS TO ADDRESS THEM

BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

Təhsil sahəsində həyata keçirilən islahatların nəticələri, bir qayda olaraq, bir neçə ildən sonra özünü göstərir. Bunu Azərbaycan Respublikasının elm və təhsil naziri Emin Əmrullayev də öz çıxışlarında dəfələrlə vurğulayır.

Şagird Qiymətləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Proqramın (PISA) 2025-ci il üzrə nəticələri də göstərdi ki, illər əvvəl təhsil sahəsində görülən işlər bu gün şagirdlərimizin irəliləməsinə səbəb olub. Nəticələrin təqdimatına həsr olunmuş çıxışında nazir vurğuladı ki, "PISA nəticələri təhsil siyasətinin formalaşdırılması və islahatların nəticələrinin qiymətləndirilməsi baxımından mühüm göstəricidir. Bu nəticələr yalnız statistik göstərici kimi deyil, həm də təhsil siyasətinin təhlili baxımından əhəmiyyətlidir. PISA nəticələri dərin təhlil aparmaq, təhsil siyasətini araşdırmaq, yeni islahatları müəyyənləşdirmək, əvvəlki islahatların necə işləməsi ilə bağlı nəticəyə gəlmək baxımından vacibdir".

"Azərbaycan məktəbi" jurnalı bu təhlillərə həsr olunmuş məqalələri işıqlandırmaq və təhsil ictimaiyyətinin diqqətinə çatdırmaq istiqamətində fəaliyyətini davam etdirir. Müəlliflərimizi də belə təhlillərin aparılmasında fəal olmağa çağırırıq.

Azərbaycan məktəbi ilə təhsildə yeni islahatların istiqamətini müəyyənləşdirənlərdən olun!

AZƏRBAYCANDA ÇİN DİLİNİN DİSTANT TƏDRİSİNİN NƏZƏRİ VƏ PRAKTİK ASPEKTLƏRİ

AQŞIN ƏLİYEV

Çin filologiyası üzrə fəlsəfə doktoru, Pekin Xarici Dillər Universiteti, Asiya fakültəsi, Azərbaycan dili kafedrasının müdürü.

E-mail: agshinaliyev@bfsu.edu.cn | <https://orcid.org/0009-0008-8791-5321>

Məqaləyə istinad:

Əliyev A. (2026). Azərbaycanda Çin dilinin distant tədrisinin nəzəri və praktik aspektləri. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (716), səh. 9–22

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6540

ANNOTASIYA

Azərbaycan-Çin münasibətləri sürətlə inkişaf edərək müxtəlif sahələri əhatə edir. 2025-ci ilin aprelində "Azərbaycan Respublikası ilə Çin Xalq Respublikası arasında hərtərəfli strateji tərəfdaşlıq əlaqələrinin qurulması haqqında Birgə Bəyanat" imzalanandan sonra iki ölkə arasında ikitərəfli münasibətlər yeni inkişaf mərhələsinə qədəm qoyub və Çin dilinin öyrənilməsinə maraq daha geniş vüsət alıb. Məqalədə 2019-cu ildən etibarən Heydər Əliyev Fondunun təşəbbüsü ilə yaradılan distant Çin dili kurslarının nəzəri və praktik aspektləri tədqiq edilir. Qeyd edək ki, Çin dilinin distant formada tədrisi Azərbaycanda ilk dəfə məhz bu layihə vasitəsi ilə həyata keçirilib. Məqalədə, həmçinin, Azərbaycanda Çin dilinin tədrisinin ümumi vəziyyəti və onun mümkün tətbiq sahələri təhlil edilir. Distant Çin dili tədrisinin nəzəri əsasları, bu sahədə irəli sürülmüş və tətbiq edilmiş nəzəriyyələr, Azərbaycanda distant Çin dili kursunun təşkili, onun tədris xüsusiyyətləri, dərslük və kurikulumun hazırlanma meyarları, dil səviyyələri və hədəflər tədqiqatın əsas obyektlərini təşkil edir. Məqalənin təhlil və müzakirə bölməsində distant Çin dili kurslarının tədrisi fonunda müəllim və öyrənən arasında səmərəli qarşılıqlı əlaqəni təmin edən tədris modelinin formalaşdırılması, yaş xüsusiyyətləri, sosial mənsubiyyəti, əvvəlki bilik səviyyəsi və öyrənmə hədəfləri, HSK imtahanyönlü dərslük modelinin (Hanyu Shuiping Kaoshi, yəni Çin dilinin səviyyəsini müəyyən edən standartlaşdırılmış imtahan) tətbiqi və nəticələri araşdırılır. Rəqəmsal və texnoloji sərəfələrin tədris prosesinə təsiri də məqalənin əsas tədqiqat obyektlərindəndir.

Açar sözlər: Çin dili, distant dil tədrisi, tranzaksional məsafə, texnoloji sərəfələ, mədəniyyətlərarası ünsiyyət.

Məqalə tarixçəsi

Göndərib: 30.07.2026

Qəbul edilib: 02.09.2026

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF DISTANCE CHINESE LANGUAGE TEACHING IN AZERBAIJAN

AGSHIN ALIYEV

PhD in Chinese Philology, Head of the Department of Azerbaijani
Language, Faculty of Asian Studies, Beijing Foreign Studies University.
E-mail: agshinaliyev@bfsu.edu.cn | <https://orcid.org/0009-0008-8791-5321>

To cite this article:

Aliyev A. (2026). Theoretical and
Practical Aspects of Distance
Chinese Language Teaching in
Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of
Educational Studies*. Vol. 716,
Issue III, pp. 9–22

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6540

ABSTRACT

Azerbaijan-China relations are developing rapidly and encompass a wide range of fields. Following the signing of the Joint Statement on the Establishment of a Comprehensive Strategic Partnership between the Republic of Azerbaijan and the People's Republic of China in April 2025, bilateral relations between the two countries have entered a new stage of development, accompanied by growing interest in learning Chinese. This article examines the theoretical and practical aspects of distance Chinese language courses established in 2019 at the initiative of the Heydar Aliyev Foundation. It is noteworthy that this project represented the first initiative to provide distance Chinese language instruction in Azerbaijan. The article analyzes the overall state of Chinese language education in Azerbaijan and its potential areas of application. The theoretical foundations of distance Chinese language teaching, theories proposed and applied in this field, the organization of distance Chinese language courses in Azerbaijan, their instructional characteristics, the criteria for developing textbooks and curricula, as well as language proficiency levels and learning objectives constitute the main areas of investigation. The analysis and discussion focus on the development of an instructional model designed to ensure effective interaction between teachers and learners in distance Chinese language courses. The study also examines learners' age characteristics, social backgrounds, prior knowledge, and learning objectives, as well as the implementation and outcomes of an HSK-oriented instructional model (Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK), also known as the Chinese Proficiency Test). In addition, the impact of digital and technological competencies on the teaching and learning process is examined as one of the key areas of the study.

Keywords: Chinese language, distance language teaching, transactional distance, technological competence, intercultural communication.

Article history

Received: 30.07.2026

Accepted: 02.09.2026

GİRİŞ

Müasir dövrdə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı və təhsil prosesinin rəqəmsallaşması təhsil sisteminin təşkilinə və tədris metodlarına əhəmiyyətli təsir göstərərək yeni pedaqoji yanaşmaların formalaşmasına zəmin yaradıb. Bu proses, xüsusilə xarici dillərin tədrisində daha çox nəzərə çarpır. Xarici dillərin distant formada tədrisi son illərdə sürətlə inkişaf edən tədris modellərindən birinə çevrilib. Bu baxımdan, distant təhsilin səmərəli təşkili, onun nəzəri əsaslarının praktik tətbiqi, beynəlxalq təcrübənin mənimsənilməsi və milli təhsil sisteminə uyğunlaşdırılması aktual elmi məsələlər kimi diqqət mərkəzindədir. Azərbaycanda bu sahədə uğurla həyata keçirilən layihələrdən biri Heydər Əliyev Fondunun təşəbbüsü ilə, Azərbaycan Dövlət İqtisad Universitetinin distant təhsil infrastrukturunu əsasında və Pekin Xarici Dillər Universiteti ilə Azərbaycan Dillər Universiteti nəzdində fəaliyyət göstərən Konfutsi İnstitutunun tərəfdaşlığı çərçivəsində 2019-cu ildən etibarən təşkil olunan distant Çin dili kurslarıdır. Bu kurslar ölkədə Çin dilinin sistemli distant tədrisi sahəsində ilk təşəbbüs olmaqla yanaşı, həm də distant dil tədrisinin nəzəri və praktik aspektlərinin öyrənilməsi üçün zəngin empirik məlumat bazası formalaşdırıb. Bu tədqiqat yeddi il ərzində əldə edilmiş pedaqoji təcrübəyə, öyrənənlər arasında mütləq keçirilmiş sorğuların nəticələrinə və mövcud distant dil tədrisi modelləri ilə aparılmış müqayisəli təhlilə əsaslanır. Toplanmış materiallar distant Çin dili tədrisinin təşkilati, metodik və pedaqoji xüsusiyyətlərini kompleks şəkildə qiymətləndirməyə, tədris metodları ilə bağlı əsaslandırılmış təkliflər irəli sürməyə imkan verir. Azərbaycanda Çin dilinə olan marağın sürətlə artdığı mövcud şəraitdə bu istiqamətdə aparılan tədqiqatlar həm nəzəri, həm də təcrübi baxımdan xüsusi elmi və praktik əhəmiyyət daşıyır. Qeyd edilməlidir ki, Azərbaycanda distant Çin dili tədrisinin nəzəri və praktik tərəflərini kompleks şəkildə araşdıran elmi tədqiqat demək olar ki, mövcud deyil. Bu nöqteyi-nəzərdən təqdim olunan tədqiqat mövcud boşluğu aradan qaldırmaq, distant Çin dili tədrisinin nəzəri

əsasları və praktik tətbiqinin sistemləşdirilməsi məqsədi daşıyır.

AZƏRBAYCAN-ÇİN MÜNASİBƏTLƏRİNİN INKİŞAFI FONUNDA ÇİN DİLİNİN AZƏRBAYCANDA TƏDRİSİ

Tarixi İpək Yolu üzərində yerləşən Azərbaycan və Çin arasında münasibətlər son illərdə dinamik inkişaf edərək hərtərəfli strateji tərəfdaşlıq səviyyəsinə yüksəlib. İki ölkə arasında iqtisadi və ticarət əməkdaşlığının genişlənməsi, mədəni-humanitar əlaqələrin dərinləşməsi və intensivləşməsi dil mübadiləsinin və xarici dil tədrisinin inkişafını zəruri edib. Bu baxımdan, Azərbaycan və Çin dillərinin qarşılıqlı tədrisi və öyrənilməsi iki ölkə arasında əməkdaşlığın mühüm istiqamətlərindən birinə çevrilib. Ölkəmizin müstəqilliyini ilk tanıyan ölkələrdən biri Çin olub və 1992-ci ildə bu ölkə ilə diplomatik münasibətlər qurulub. Sabit şəkildə inkişaf edən iki ölkə münasibətləri, xüsusilə 2013-cü ildə Çin tərəfindən irəli sürülən “Kəmərlər və yol” təşəbbüsü Azərbaycan-Çin münasibətlərinin yeni mərhələyə qədəm qoymasına təkan verib, bununla yanaşı, dövlət dillərinin qarşılıqlı tədrisi sahəsində yeni yanaşmaların, metodların və tədris resurslarının formalaşmasına şərait yaradıb. Təhsil və dil siyasəti sahəsində əməkdaşlığın genişləndirilməsi iki ölkə arasında imzalanan mühüm siyasi sənədlərdə də öz əksini tapıb.

2024-cü ildə Astanada imzalanan “Azərbaycan Respublikası ilə Çin Xalq Respublikası arasında strateji tərəfdaşlığın qurulması haqqında Birgə Bəyannamə”nin 3.3-cü və 3.4-cü maddələrində dil mübadiləsinin təşviqi, Azərbaycan və Çin dillərinin qarşılıqlı tədrisinin dəstəklənməsi, müəllim və mütəxəssis mübadiləsinin həyata keçirilməsi, habelə Azərbaycanda Konfutsi institutlarının fəaliyyətinin inkişaf etdirilməsi məsələləri xüsusi vurğulanıb.

Növbəti mərhələdə 2025-ci ildə Pekində imzalanan “Azərbaycan Respublikası ilə Çin Xalq Respublikası arasında hərtərəfli strateji tərəfdaşlıq əlaqələrinin qurulması haqqında Birgə Bəyanat”ın 9-cu maddəsində də Azərbaycanda Konfutsi institutlarının inkişafına

dəstək göstərilməsi, eləcə də təhsil müəssisələrində Azərbaycan və Çin dillərinin tədrisinin təşviq olunması prioritet istiqamətlər kimi qeyd edilib.

Qeyd olunan sənədlərin təhlili göstərir ki, Azərbaycan və Çin arasında imzalanmış ən yüksək səviyyəli siyasi sənədlərdə dil tədrisi və dil mübadiləsi məsələlərinə xüsusi diqqət yetirilir. Bu fakt dilin yalnız ünsiyyət vasitəsi deyil, həm də dövlətlərarası əməkdaşlığın, mədəniyyətlərarası dialoqun və qarşılıqlı anlaşmanın mühüm aləti kimi qəbul edildiyini göstərir. Bu baxımdan, Çin dilinin Azərbaycanda, Azərbaycan dilinin isə Çində tədrisi iki ölkə arasında strateji tərəfdaşlığın, humanitar əməkdaşlığın inkişafına töhfə verən mühüm amillərdən biri kimi qiymətləndirilə bilər.

AZƏRBAYCANDA ÇİN DİLİ TƏDRİSİNİN MÖVCUD VƏZİYYƏTİ

Azərbaycanın klassik bədii irsində Çin mövzusu mühüm yer tutur. Nizami Gəncəvinin və Molla Pənah Vəqifin əsərlərində, XIV–XV əsrlərdə yaşayan Azərbaycan coğrafiyaşünası Əbdürrəşid Bakuvinin elmi yaradıcılığında, həmçinin XV–XVI əsrlərin tanınmış rəssamları Sultan Məhəmməd Təbrizi, Mirzə Əli, Müzəffər Əli, o cümlədən Mir Seyid Əli və Ağa Mirəyin əsərlərində Çin motivlərinə geniş yer ayrılıb. Tarixi ənənələrə baxmayaraq, müasir dövrdə Azərbaycanda çinşünaslıq sahəsində aparılan tədqiqatların həcmi və institusional inkişaf səviyyəsi beynəlxalq çinşünaslıq sahəsində müşahidə olunan sürətli inkişafı müqayisədə nisbətən məhdud xarakter daşıyır.

Azərbaycan müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra ölkədə Şərqi Asiya dillərinin, xüsusilə də Çin dilinin tədrisinə maraq və tələbat tədricən artıb. Azərbaycan–Çin münasibətlərinin inkişafı fonunda Çin dili üzrə mütəxəssislərin hazırlanması ali təhsil müəssisələrinin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən birinə çevrilib. Bu istiqamətdə ilk sistemli addımlardan biri Bakı Dövlət Universitetinin Şərqşünaslıq fakültəsində 2004-cü ildə regionşünaslıq (Çin üzrə) ixtisasının yaradılması olub. Həmin ixtisas üzrə hər il tələbə qəbulu həyata keçirilir və onlar Çin dili

ilə yanaşı, Çin tarixi, mədəniyyəti, siyasəti və iqtisadiyyatı ilə bağlı biliklərə yiyələnirlər. Çinşünaslıq sahəsində kadr hazırlığının daha da təkmilləşdirilməsi məqsədilə 2009-cu ildən etibarən magistratura səviyyəsində də təhsil proqramları həyata keçirilməyə başlanıb. 2011-ci ildə Bakı Dövlət Universiteti ilə Çin Xalq Respublikasının Anhui Universiteti arasında əməkdaşlıq çərçivəsində Çin Xalq Respublikası Təhsil Nazirliyinin Dil Təhsili və Əməkdaşlıq Mərkəzinin¹ dəstəyi ilə universitetin nəzdində Konfutsi İnstitutu yaradılıb. İnstitutun fəaliyyəti Çin dilinin tədrisi, Çin mədəniyyətinin tanınması və Azərbaycan–Çin humanitar əlaqələrinin inkişaf etdirilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Burada müxtəlif səviyyələr üzrə Çin dili kursları təşkil olunur, elmi-mədəni tədbirlər və Çin mədəniyyətinin tanınması məqsədi ilə layihələr həyata keçirilir.

Azərbaycanda Çin dili tədrisinin inkişafında növbəti mühüm mərhələ 2022-ci ildə Bakı Dövlət Universitetinin Şərqşünaslıq fakültəsində Çin filologiyası ixtisasının təsis edilməsi olub. Bu addım Çin dili üzrə peşəkar filoloqların hazırlanmasına, eləcə də ölkədə Çinşünaslıq tədqiqatlarının institusional əsaslarının möhkəmləndirilməsinə xidmət edir.

2016-cı ildə Azərbaycan Dillər Universiteti və Hucou Pedaqoji Universitetinin birgə əməkdaşlığı, Hanbanın dəstəyi ilə Azərbaycanda ikinci Konfutsi İnstitutu təşkil edilib. Bundan başqa, Azərbaycan Dillər Universitetində Çin dili ixtisası və Çin dili üzrə tərcüməçilik ixtisasları fəaliyyət göstərir.

Ölkədə fəaliyyət göstərən Konfutsi institutları tərəfindən Xəzər Universitetində, ADA Universitetində, Dövlət İdarəçilik Akademiyasında, Azərbaycan Dövlət Mədəniyyət və İncəsənət Universitetində, Azərbaycan Dövlət İqtisad Universitetində, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasında, eləcə də müxtəlif dövlət qurumlarında və ümumtəhsil məktəblərində Çin dili tədris mərkəzləri və sinif otaqları yaradılıb.

¹ Keçmiş adı "Hanban", yəni "Çin Dilinin Beynəlxalq Təşviqi üzrə Rəhbərlik Qrupunun Ofisi". 2020-ci ildə adı dəyişdirilərək "Dil Təhsili və Əməkdaşlıq Mərkəzi" adlandırılıb.

Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Çinə 2025-ci ildəki dövlət səfərindən sonra Çin dilinə artan maraq özünü daha aydın büruzə verir. Bu tendensiya Azərbaycanda özəl dil mərkəzlərində Çin dilinə xüsusi diqqətin ayrılması və Çin dilini öyrənmək istəyən azərbaycanlı gənclərin sayının əhəmiyyətli dərəcədə artması ilə öz təsdiqini tapır.

DİSTANT TƏHSİLİN TƏTBİQİNİ ZƏRURİ EDƏN AMİLLƏR

Distant təhsil modeli texnoloji vasitələrlə və xüsusi metodlarla təhsili uzaq məsafədən çatdıran bir prosesdir. Honeyman və Millerin fikrincə, distant təhsil məlumat mənbəyi ilə öyrənilənlərin zaman və məkan baxımından, yaxud hər iki aspekt üzrə bir-birindən ayrı olduğu şəraitdə təlim prosesinin təşkili və öyrənmə imkanlarının təmin edilməsinə yönəlmiş bir prosesdir (Honeyman & Miller, 1993).

Distant təhsil modeli uzun müddətdir ki, müxtəlif təhsil sistemlərində tətbiq olunsada, onun əhəmiyyəti xüsusilə COVID-19 pandemiyası dövründə daha qabarıq şəkildə özünü göstərmişdir. Ümumilikdə, distant təhsilin inkişafını və tətbiqini zəruri edən bir sıra amillər mövcuddur. Bu amillərə təhsilin əlçatanlığının genişləndirilməsi, ömürboyu təhsilin dəstəklənməsi, çevik təhsil imkanlarının yaradılması, təhsil xərclərinin optimallaşdırılması, fiziki məhdudiyyətli şəxslər üçün təhsil imkanlarının artırılması, beynəlxalq təhsil proqramlarına əlçatanlığın asanlaşdırılması, eləcə də rəqəmsal savadlılığın və informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi və digərləri daxildir. Bu üstünlüklər distant təhsili müasir təhsil sisteminin mühüm tərkib hissəsinə çevirib.

DİSTANT ÇİN DİLİ TƏDRİSİNİN NƏZƏRİ ƏSASLARI

Bu tədqiqatın nəzəri çərçivəsini tranzaksional məsafə (transactional distance) nəzəriyyəsi, ikinci dilin mənimsənilməsi nəzəriyyələri və sosial-mədəni nəzəriyyə təşkil edir. 1970-ci illərdə Maykl G. Mor tərəfindən irəli sürülən

tranzaksional məsafə nəzəriyyəsi distant təhsil haqqında əsas nəzəri yanaşmalardan biridir. Bu nəzəriyyə müəllim və öyrənən arasında mövcud olan öyrənmə münasibətlərini izah edib ölçməyə çalışır. Bildiyimiz kimi, distant təhsil zamanı tərəflər arasında məkan və zaman məsafəsi mövcuddur. Maykl G. Morun fikrincə, fiziki və ya zaman məsafəsindən fərqli olaraq tranzaksional məsafə təlim zamanı müəllim və tələbə (öyrənən) arasında onları bir-birindən ayıran psixoloji və ya kommunikativ boşluq kimi xarakterizə olunur (Moore, 1997). Morun nəzəriyyəsinə əsasən tranzaksional məsafənin səviyyəsini müəyyən edən üç əsas dəyişənlər qrupu vardır. Bu dəyişənlər dialoq, struktur və öyrənənin müstəqilliyidir (Qrafik 1).

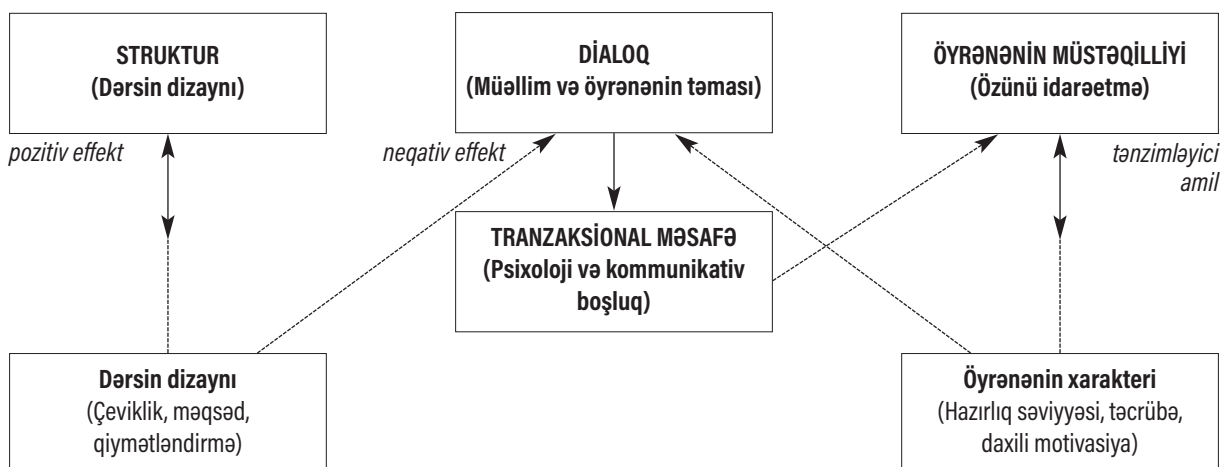
Qrafik 1-də Morun tranzaksional məsafə nəzəriyyəsində səbəb-nəticə əlaqəsini və üç dəyişənin qarşılıqlı əlaqəsi nəticəsində psixoloji və kommunikativ boşluğun formalaşması təsvir edilib. Distant təhsildə məsafə qaçılmazdır, amma Morun nəzəriyyəsinə əsasən müəllim və öyrənən arasında qarşılıqlı əlaqənin keyfiyyəti fiziki məsafədən daha önəmlidir.

Distant təhsildə fiziki məsafənin nə qədər olmasının təhsilin keyfiyyətinə birbaşa həlledici təsiri yoxdur, amma tranzaksional məsafə nə qədər çox olarsa, distant tədrisin səmərəliliyi o qədər aşağı, nə qədər az olarsa, distant təhsilin keyfiyyəti bir o qədər yaxşı olar. Məsələn, müəllim tələbənin suallarına çevik cavab verməklə, həftəlik müzakirələr aparmaqla, dərsləri tələbələrin ehtiyacına uyğun dizayn etməklə və digər metodlarla öyrənənin tədris prosesində fəal iştirakını təmin edə bilər, bu halda tranzaksional məsafə azalmış olur. Əks halda, tranzaksional məsafə çoxalır, psixoloji və kommunikativ boşluq böyüyür.

Xarici dilin tədrisi zamanı ikinci dilin mənimsənilməsi nəzəriyyələri nəzərə alınmalıdır. Bu baxımdan, S.D. Krasenin irəli sürdüyü "Giriş hipotezi" (Input Hypothesis), M. Svainin irəli sürdüyü "Çıxış hipotezi" (Output Hypothesis) və M.H. Lonqun irəli sürdüyü "Qarşılıqlı əlaqə hipotezi" (Interaction Hypothesis) diqqət ayırmaq lazımdır. Bu üç nəzəriyyə xarici dilin ikinci dil kimi mənimsənilməsi probleminə üç müxtəlif nəzəri aspektdən yanaşır, giriş, çıxış

Qrafik 1

Dəyişənlər qrupu



və qarşılıqlı əlaqə olmaqla üç fərqli prosesi müzakirəyə çıxarır. Kraşenə (1985) görə insan dili yalnız bir halda – ötürülən məlumatı anladığı halda mənimsəyə bilər. O, insanda mövcud olan dil biliyini i simvolu, mövcud dil biliyindən daha artığını 1 simvolu ilə təsvir edib. “Giriş hipotezini” əks etdirən (i+1) konsepsiyasına görə dil mənimsənilməsi mövcud dil biliyindən daha artığını təbii şəkildə öyrəndiyimiz zaman baş verir. Bu yanaşmada şüurlu öyrənmədən daha çox qeyri-şüurlu öyrənmənin əhəmiyyəti vurğulanır. Məsələn, öyrənənin xarici dildə eşitdiyi müvafiq bir cümlədə başa düşdüyü bütün sözləri i, başa düşmədiyi, lakin kontekstdən mənasını çıxara bildiyi dil vahidini isə 1 kimi qəbul etsək, (i+1) prosesi nəticəsində öyrənən həmin dil vahidini mənimsəyərək dil biliyini tədricən genişləndirir (Krashen, 1985).

“Çıxış hipotezi”ni irəli sürən M. Svain (1985) “Giriş hipotezi”nin natamamlığını diqqətə çatdıraraq hesab edir ki, dil mənimsənilməsində danışmaq və yazmaq mühüm rola malikdir. Öyrənən öyrəndiyi dil biliklərini tətbiq etməklə mümkün çatışmazlıqları və boşluqları müşahidə etməklə dil biliklərini daha da dərinləşdirə bilər (Swain, 1985).

M. Lonqun (1985) irəli sürdüyü “Qarşılıqlı əlaqə hipotezi”nə görə dil mənimsənilməsi zamanı “mənanın müzakirəsi” mühüm rola malikdir. Mənanın müzakirəsi dil mənimsənilməsini dolayı şəkildə dəstəkləyən əsas mexanizmlərdən

biri hesab olunur. Əgər dil və müzakirə (dialog) dil biliklərinin daha dərinlən başa düşülməsinə şərait yaradırsa və dil biliklərinin başa düşülməsi öz növbəsində dil mənimsənilməsini gücləndirirsə, o zaman məntiqi olaraq belə qənaətə gəlmək olar ki, dil və müzakirə dil mənimsənilməsinə əhəmiyyətli müsbət təsir göstərir (Long, 1985).

Viqotskiyə (1978) görə insanın idraki (koqnitiv) inkişafında sosial-mədəni ünsiyyət mühüm rola malikdir. Biliyin mənimsənilməsi iki səviyyəli prosesdir. İlk olaraq başqaları ilə ünsiyyətə girilir, daha sonra mənimsənilən bilik insanın idrak sisteminə daxil olur. Xarici dilləri öyrənərkən dialog və ünsiyyətin rolu xüsusi olaraq vurğulanır və tətbiq olunur. Xarici dil dərslərinin əksəriyyətində dialoglara və ünsiyyət xarakterli çalışmalara xüsusi yer ayrılır. Viqotskinin irəli sürdüyü sosial-mədəni nəzəriyyə xarici dil tədrisinin nəzəri və praktik əsaslarından biri hesab olunur (Vygotsky, 1978).

Beləliklə, tranzaksional məsafə nəzəriyyəsi distant tədris mühitində müəllim və öyrənənin qarşılıqlı əlaqəsinin təşkilini izah etdiyi, ikinci dilin mənimsənilməsi nəzəriyyələri dilöyrənmə prosesinin əsas mexanizmlərini açıqladığı, sosial-mədəni nəzəriyyə isə dilin sosial-qarşılıqlı əlaqə və mədəni kontekst vasitəsilə mənimsənilməsini əsaslandırıdığı üçün bu nəzəri yanaşmalar birlikdə distant Çin dili tədrisinin nəzəri çərçivəsini təşkil edir.

AZƏRBAYCANDA DİSTANT ÇİN DİLİ TƏDRİSİNİN TƏŞKİLİ

Son dövrlərdə dərinləşən hərtərəfli münasibətlər fonunda ölkəmizdə Çin dilini bilən mütəxəssislərə böyük ehtiyac yaranıb. Mədəni və humanitar əlaqələrdə dillərin qarşılıqlı tədrisi və öyrənilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Azərbaycanla Çin arasında mədəni və humanitar əlaqələrin inkişafında Heydər Əliyev Fondunun mühüm rolu vardır. Mədəni və humanitar əlaqələrin genişlənməsi nəzərə alınaraq Heydər Əliyev Fondunun vitse-prezidenti Leyla Əliyevanın təşəbbüsü ilə Azərbaycanda distant Çin dili kurslarının təşkil olunması ilə bağlı qərar qəbul edilib. 2019-cu ilin sentyabr ayında Azərbaycan Dövlət İqtisad Universitetinin distant təhsil infrastrukturunu əsasında Azərbaycanda ilk dəfə Çin dilinin distant formada tədrisi həyata keçirilməyə başlanıb. Tədris prosesinin həyata keçirilməsi məqsədilə Pekin Xarici Dillər Universiteti Asiya fakültəsi Azərbaycan dili kafedrası və Azərbaycan Dillər Universitetinin nəzdində fəaliyyət göstərən Konfutsi İnstitutu tərəfdaş olaraq dəvət olunub. Heydər Əliyev Fondu tərəfindən təşkil olunan distant kursların əsas məqsədi Çin dilinin öyrənilməsini daha geniş əhali qrupları üçün əlçatan etmək, regionlarda yaşayan şəxslər, əlilliyi olan şəxslər, şəhid ailələrinin üzvləri və qazilər üçün çevik təhsil imkanları yaratmaq olub. Bundan əlavə, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, Azərbaycanda Çin dili proqramları, əsasən, Bakı şəhərində tədris olunur. Distant Çin dili kursları bu mənada məsafə problemini aradan qaldırır, regionlarda, hətta xaricdə yaşayan həmvətənlər üçün də əlverişli imkan yaradır. Tədris həftədə üç dəfə, hər dəfə 90 dəqiqə olmaqla təşkil olunur və dərslər Azərbaycan və Çin müəllimlərinin birgə iştirakı ilə aparılır. Bu model öyrənilmənin həm ana dili vasitəsilə izah almaq, həm də aparıcı müəllimlə ünsiyyət qurmaq imkanlarını genişləndirir. Hər dəfə 20-25 tələbə qəbul edilir, onlar iki qrupa ayrılır və hər biri 3 ay olmaqla mərhələli şəkildə kurslarda iştirak edirlər. Dərslər Zoom platforması üzərindən aparılır, hər mərhələnin sonunda tələbələrə şifahi və yazılı imtahan verdikdən sonra sertifikatlar təqdim edilir.

DİSTANT ÇİN DİLİ TƏDRİSİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ, DƏRSLİK SEÇİMİ VƏ KURİKULUMUN HAZIRLANMASI

Distant Çin dili tədrisində istifadə olunan dərsləyin düzgün seçimi, eləcə də onun onlayn tədris mühitinə uyğunlaşdırılması təlim prosesinin səmərəliliyinin təmin edilməsi baxımından mühüm rola malikdir. 2019-cu ildən etibarən ilk iki tələbə qəbulu mərhələsində əsas dərslük kimi "Yeni Praktiki Çin Dili Dərsliyi"² istifadə edilib. Bu mərhələdə elementar səviyyədə öyrənilmənin başlanğıc dil bazasının formalaşdırılması məqsədilə dərsləyin ilk beş dərsi əsas tədris materialı kimi seçilib. Dil materialının mərhələli şəkildə mənimsənilməsini təmin etmək məqsədilə hər bir dərslük bir neçə modul üzrə bölünərək tədris edilib.

2024-cü ildən etibarən Azərbaycanda Çin dilinə artan maraq, tələbələrin dil öyrənmə məqsədlərinin genişlənməsi və beynəlxalq standartlara uyğun qiymətləndirmə ehtiyacları nəzərə alınaraq dərslük seçimində dəyişiklik edilib və "Standart HSK Dərsliyi"³ istifadəsinə başlanılıb. Bu dəyişiklik bir sıra mühüm amillərlə əsaslandırılır. HSK⁴ Çin dilini ikinci dil kimi öyrənən şəxslərin dil səviyyələrini qiymətləndirmək üçün nəzərdə tutulmuş beynəlxalq standartlaşdırılmış imtahan sistemidir. HSK nəticələri Çində təhsil almaq, akademik mühitdə fəaliyyət göstərmək və bir sıra beynəlxalq şirkətlərdə işləmək üçün bir çox hallarda tələb olunur. Buna görə də HSK əsaslı dərslüklərdən istifadə tələbələrin yalnız dil biliklərini inkişaf etdirməyə deyil, həm də onları beynəlxalq qiymətləndirmə sisteminə hazırlamağa və beynəlxalq səviyyədə tanınan sertifikat əldə etmələrinə imkan yaradır. Bundan əlavə, HSK standartlarına əsaslanan dərslüklərə keçid tədris prosesinin sistemləşdirilməsi, tələbələrin Çin dili səviyyəsinin obyektiv qiymətləndirilməsi,

² Liu Sün (2015), Pekin Dillər Universiteti Nəşriyyatı.

³ Ciang Lipinq və s. (2019), Pekin Dillər Universiteti Nəşriyyatı.

⁴ Çin dilində "汉语水平考试 (Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì)", yəni "Çin dilində Səviyyə İmtahanı" ifadəsinin abbreviaturası.

dil bacarıqlarının beynəlxalq meyarlara uyğun formalaşdırılması, dinləmə, danışmaq, oxu və yazı kimi dörd əsas dil bacarığının balanslı şəkildə inkişaf etdirilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Səviyyələr üzrə bölünmüş söz ehtiyatı, qrammatik strukturlar və kommunikativ tapşırıqlar əsasında hazırlanmış HSK dərslərinin distant təhsil mühitinə uyğunlaşdırılması müəllimlərin qarşısında duran əsas çağırışlardandır. Bu uyğunlaşdırma dərslər materiallarının rəqəmsal formata keçirilməsini, tapşırıqların onlayn mühit üçün dizayn edilməsini, vizual və interaktiv materiallardan geniş istifadə kimi istiqamətləri əhatə edir.

Dərslər materialları ilə yanaşı, öyrənmə prosesinin daha effektiv təşkili məqsədilə müəllimlər tərəfindən hazırlanmış əlavə tədris resursları, o cümlədən video materiallar, təqdimatlar, interaktiv tapşırıqlar və digər rəqəmsal öyrənmə vasitələri də tələbələrə təqdim olunur. Bu resurslar distant tədris mühitində tələbələrin müstəqil öyrənmə imkanlarını genişləndirir və onların Çin dili üzrə ünsiyyət səriştələrinin inkişafına əlavə dəstək verir.

Kurikulumda fonetika, leksika, qrammatika və ünsiyyət səriştələrinin paralel inkişafı da əsas prinsip kimi qəbul edilib.

SƏVİYYƏLƏR VƏ ÖYRƏNMƏ HƏDƏFLƏRİ

1. Elementar səviyyə

Distant Çin dilinin tədrisi zamanı elementar səviyyə (HSK 1, 2, 3) üzrə müəyyən edilmiş öyrənmə hədəfləri aşağıdakı kimidir:

Dinləmə, danışmaq, oxuma və yazma bölmələrindən ibarət olan elementar səviyyəni bitirdikdən sonra tələbə təxminən HSK 2.0 əsasında 1050 ədəd söz vahidindən ibarət lüğət ehtiyatına, 100-dən çox qrammatik qaydaya və Çin dilinin ümumi qrammatik quruluşuna bələd olur. Elementar Çin dili biliyi olan tələbə gündəlik danışmaq, sadə fikir mübadiləsi aparmaq bacarığına malik olur. Azərbaycan və Çin mədəniyyətləri arasında orta və fərqli xüsusiyyətlər barədə ilkin biliklərə yiyələnir. Dil bacarıqları üzrə müvafiq olaraq aşağıdakıları özündə birləşdirir.

Dinləmə bacarığı. Çin dilinin hecalarını (pinyin) və tonlarını mənimsəyir, müəllimin yavaş danışığını qismən başa düşür, öyrəndiyi sözü başqa yerdə eşidərkən təxmin edib mənasını tapmağı bacarır, görüşmək, özünü təqdim etmək, təbrik etmək, sual vermək, bazarlıq etmək və digər gündəlik tələb olunan ən sadə dialoqları qurmağı bacarır. Dinləmə sürəti dəqiqədə 120-140 heroqlif səviyyəsində nəzərdə tutulur.

Danışmaq bacarığı. Sözləri nisbətən aydın şəkildə tələffüz edir, tələffüzündə ana dilinin təsiri aydın sezilir, qrammatik və fonetik cəhətdən səhv cümlələrin nisbəti 30%-i keçməməlidir.

Oxu bacarığı. Çin heroqliflərini təmsil edən müvafiq hecaların (pinyin) köməyi ilə mətni oxuyur, lüğətdən istifadə etməklə 80% öyrəndiyi sözlərdən ibarət olan mətni oxuyub başa düşür, mətnin mənasını anlayır. Oxu sürəti dəqiqədə 90-110 heroqlif səviyyəsində nəzərdə tutulur.

Yazı bacarığı. Öyrəndiyi hecanı, heroqlifi, sözü və cümləni dinləyib yazmağı bacarır, heroqliflərin yazı qaydalarına uyğun olaraq xətlərin yazılma ardıcılığını mənimsəyir, heroqlifləri yazarkən buraxdığı səhvlər mətnin ümumi mənasına təsir etmir.

2. Orta səviyyə

Distant Çin dilinin tədrisi zamanı orta səviyyə (HSK 4, 5) üzrə müəyyən edilmiş öyrənmə hədəfləri aşağıdakı kimidir:

Tələbə HSK 2.0 əsasında 2700 ədəd söz vahidindən ibarət lüğət ehtiyatına yiyələnir, 100-dən çox qrammatik qaydanı mənimsəyir, Çin mədəniyyəti haqqında biliklərini genişləndirir, Çin və Azərbaycan mədəniyyəti haqqında Çin dilində fikirlər ifadə edir.

Dinləmə bacarığı. Standart Çin dilinin tələblərinə uyğun olaraq dəqiqədə 180-220 heroqlif olmaqla dinləmə bacarığına yiyələnir. Həyatın ən vacib hadisələri ilə bağlı olan bütün dialoqları başa düşür, peşə fəaliyyəti ilə bağlı söhbətləri anlayır, televiziya və radioda xəbərləri dinləyib öyrəndiyi sözləri və qısa cümlələri anlamaq bacarığına yiyələnir.

Danışmaq bacarığı. Tələbə fikirlərini sərbəst ifadə etmək bacarığına yiyələnir, intonasiyası,

danışıq sürəti və tonların dəqiq tələffüzü dilin normalarına cavab verir. Ümumi xarakterli müzakirələr aparmaq və işiylə əlaqədar danışıqlar aparmaq qabiliyyətinə nisbətən yiyələnir.

Oxu bacarığı. Ümumi xarakterli mətnləri oxuyub başa düşür. Oxu sürəti dəqiqədə 120-150 heroqlıfdən ibarətdir. Heroqlifin yanında heca (pinyin) göstəricilərinə ehtiyac qalmır. Sərbəst söz öyrənmək, sözün mənasını müəllimin köməkliyi olmadan qavramaq qabiliyyətinə yiyələnir.

Yazı bacarığı. 300 heroqlıfdən ibarət mətni dinləyib dəqiqədə 10 heroqlıf olmaqla yazmağı bacarır, ümumi xarakterli mətnləri, formal mətnləri, iş xarakterli yazışmaları, müstəqil şəkildə yaza bilir. İfadəsi aydın və səlisdir.

TƏHLİL VƏ MÜZAKİRƏ

1. Distant Çin dili tədrisində müəllim-öyrənən münasibətlərinin formalaşdırılması

Distant tədris zamanı müəllim və öyrənənin arasında düzgün qarşılıqlı münasibətin qurulması xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Xarici dillərin distant formada tədrisi zamanı bu amil özünü daha aydın şəkildə büruzə verir. Başqa sözlə, müəllimlə öyrənən arasında tranzaksional məsafənin azaldılması xüsusi metod, yanaşma və təşkilati bacarıq tələb edir. 2019-cu ildən etibarən distant Çin dilinin tədrisindən əldə olunan təcrübəyə əsasən aşağıdakı qənaətlərə gəlmək olar:

İki müəllim, bir dərs modeli: Distant Çin dili tədrisində əməkdaşlıq yanaşması. Qeyd olunduğu kimi, distant Çin dili kursları biri azərbaycanlı, digəri isə çinli olmaqla iki müəllim tərəfindən tədris olunur. Hər iki müəllim zəngin pedaqoji təcrübəyə malik olmaqla yanaşı, Çinin müvafiq universitetlərində Çin dilinin beynəlxalq tədrisi ixtisası üzrə təhsil alıblar. Bu ixtisas Çində uzun müddət “Çin dilinin əcnəbilərə tədrisi” (对外汉语) adı ilə tanınıb, sonralar isə beynəlxalq təhsil konsepsiyasının inkişafı ilə əlaqədar “Çin dilinin beynəlxalq tədrisi” (国际中文教育) adı ilə əvəz edilib. Hazırda bu ixtisas Çin universitetlərində, əsasən, Çin dili və

ədəbiyyatı (filologiya) fakültələri və ya beynəlxalq mədəni mübadilə fakültələri nəzdində fəaliyyət göstərir və Çin dilini ikinci dil kimi öyrənən şəxslərə bu dili tədris etmək məqsədi ilə mü-təxəssislərin hazırlanması məqsədini qoyur. İki müəllim, bir dərs modelinin tətbiqi distant tədris prosesi zamanı qarşılıqlı tamamlayıcı funksiya daşıyır. Çin əsilli Çin dili müəllimi öyrənənin tələffüz, dörd ton sistemi, intonasiya, ünsiyyət bacarıqlarının formalaşmasına daha çox fokuslanırsa, Azərbaycan əsilli Çin dili müəllimi tədris prosesini nəzəri biliklərin, xüsusilə qrammatik və leksik biliklərin izahı, şərh və müqayisəsi üzərində qurur. Bundan başqa, mədəni biliklərin ötürülməsi və mü-qayisəsi, öyrənmə metodlarının tətbiqi kimi bilikləri də tələbələrə bölüşür. Beləliklə, hər iki müəllimin qarşılıqlı əməkdaşlığı distant Çin dili dərslərinin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, dil mühitinin formalaşması və təlim prosesinin daha effektiv olması üçün münbit şərait yaradır. Bu model Morun *tranzaksional məsafə* nəzəriyyəsi baxımından qiymətləndirildikdə eyni dərsin iki müəllim arasında funksional bölgüsü psixoloji-kommunikativ məsafənin azalmasına xidmət edir.

Öyrənənin yaşı, sosial mənsubiyyəti, hə-dəfləri və əvvəlki bilik bazasının distant Çin dili tədrisinə təsiri. İlk növbədə, universitetdə ixtisas fənninin və xarici dilin distant formada müstəqil kurslarda tədrisi fərqli anlayışlar olduğu kimi, fərqli yanaşmalar tələb edir. Universitet fənlərinin auditoriyası, adətən, eyni yaş qrupuna, eyni ixtisasa, eyni sosial qrupa (əsasən, tələbələrədən ibarət auditoriyaya), təxminən eyni bilik bazasına malik insanları özündə birləşdirir. Amma distant Çin dili kurslarına 18 yaşdan yuxarı şəxslər qəbul edilir, xüsusi hallarda yaş həddi endirilə bilər, amma ən yüksək yaş həddi yoxdur. Distant Çin dili kurslarında indiyə qədər iştirak edən ən gənc tələbənin 14, ən böyüyünün isə 75 yaşı olub. Göründüyü kimi, iştirakçıların yaş diapazonu kifayət qədər genişdir; bununla yanaşı, 25–45 yaş qrupuna aid şəxslər üstünlük təşkil edir. Tədris zamanı müxtəlif yaş qrupuna aid şəxslər arasında dərs prosesini uzlaşdırmaq, hamının ehtiyacını ödəmək müəllim üçün əlavə

çətinliklər yaradır. Təcrübə göstərir ki, fərqli yaş qrupuna aid şəxslərin Çin dili kurslarından fərqli gözləntiləri və fərqli məqsədləri vardır. Tədris prosesi zamanı müəllimin bu amili nəzərə alması zəruridir.

Digər problem texniki avadanlıqlardan istifadə zamanı özünü bürüzə verir. Orta və aşağı yaş qrupuna aid şəxslərin texniki avadanlıqdan istifadə çəvikliyi yuxarı yaş qrupuna olanlardan yüksəkdir. M. Lonqun (1985) irəli sürdüyü "Qarşılıqlı əlaqə hipotezi"nə görə xarici dil mənimsənilməsində dialoq və ünsiyyət mühüm rola malikdir. Distant Çin dili kurslarında tədris prosesi zamanı bu nəzəriyyəni rəhbər tutaraq tələbələrle dialoq və ünsiyyət qurmaq məqsədilə müxtəlif fəaliyyətlər təşkil edilib. Buraya interaktiv müzakirələr, oyunlar, əməkdaşlıq fəaliyyətləri daxildir. Amma heç də bütün yaş qrupuna aid şəxslər bunların hamısını eyni formada qəbul etmir. Bu fəaliyyətlər daha çox gənc tələbələr tərəfindən maraqla qarşılır, nisbətən yaşlı tələbələr sistemli izahlara, müəllimin daimi bələdçiliyinə üstünlük verir. Bu mövzuya uyğun olaraq fərqli yaş qrupuna aid şəxslərin eyni tədris metoduna fərqli reaksiyasını, yadda saxlama bacarığını, öyrənmə sürətini və digər amillərin yaratdığı çətinlikləri göstərə bilirik. Çətinliklərin öhdəsindən gəlmək üçün müəllimlər xüsusi tədris strategiyası tətbiq etməklə tranzaksional məsafəni azaltmağa nail olub (Long, 1985).

Müəllim bütün tələbələrin ehtiyaclarına eyni dərəcədə yanaşmalı, verilən sualların çoxluğu və ya onları verən tələbələrin fərdi xüsusiyyətləri əsasında ayrı-seçkiliyə yol vermədən tədris prosesində bərabər münasibət prinsipini təmin etməlidir. Dialoqlara müxtəlif yaş qruplarından olan iştirakçıların cəlb edilməsi, gənc və yaşlı nəsil arasında həyat təcrübəsinin dialoq vasitəsilə paylaşılmasına imkan yaradılması məqsədəuyğundur. Təcrübəyə əsasən deyə bilirik ki, yaşlı nəslə məxsus tələbələr müəllimlə müzakirə zamanı daha detallı suallar verir. Onların sualları gənc nəslin verdiyi suallardan bəzən əsaslı şəkildə fərqlənir. Əslində, sualvermə bacarığı uzun illərin təcrübəsi əsasında formalaşır, Çin dilinin təmsalında bu bacarıq gənc nəslə daim aşılır.

Distant Çin dili kurslarına fərqli sosial qruplardan olan şəxslər qoşulur. Bura tələbə, şagird, universitet müəllimi, alim, ofis işçisi, iş adamları və digər sosial qruplar, eyni zamanda əmək bazarında iştirak etməyən şəxslər daxildir. Göründüyü kimi, fərqli sosial qruplar özündə fərqli bilik bazasını, bilik səviyyəsini və dünya görüşünü birləşdirir. Qeyd edək ki, dərslərə başlamazdan öncə bütün qeydiyyatdan keçənlər arasında onların Çin dilini öyrənmə məqsədləri ilə bağlı qısa sorğu aparılır. İlk növbədə qeyd edək ki, 2019-cu ildəki ilk sorğu ilə müqayisədə son iki ilin sorğu nəticələri arasında fundamental fərqlər mövcuddur. Əgər 2019-cu ilə qədər distant Çin dilinə qoşulan iştirakçılar Çin dilini, əsasən, əlavə hobbii kimi öyrənirdilərsə, son sorğular hər bir sosial qrup qarşısında konkret hədəflərin mövcud olduğunu göstərir. Beləliklə, nəticələr göstərir ki, şagirdlər və tələbələr Çində təhsil almaq məqsədilə və ya gələcək karyeralarında Çin dilinin mühüm rol oynayacağını düşünərək bu dili öyrənir.

Əsasən, filoloqlardan ibarət olan universitet müəllimi və tədqiqatçılar Çin dilini filoloji tədqiqatlara cəlb etmək, eləcə də Çin dilli elmi ədəbiyyatdan yararlanmaq, iş adamları Çində biznes ünsiyyəti qurmaq məqsədilə, digərləri, əsasən, gələcək karyeralarında bu dilin rol oynaya biləcəyi ehtimalı ilə distant Çin dilini öyrənirlər. Bundan başqa, Çin mədəniyyətinə maraq, Çin heroqliflərinin sirlərinə yiyələnmək, Çinə səyahət, Çində işləmək kimi səbəblər də distant Çin dili kurslarını öyrənənlər üçün cəlbedicidir. Bu da öz növbəsində müəllimin qarşısına yeni çağırışlar qoyur. Çin dilində danışarkən fərqli mühitdə fərqli dialoq və söz ehtiyatından istifadə edilir. Məsələn, "Biznes məqsədli Çin dili" artıq ayrıca bir istiqamət kimi formalaşmış. İş adamlarına məhz bu sahəyə aid terminologiya və ifadə vasitələri maraqlıdır. Tələbələr üçün HSK yönümlü dərslər daha maraqlıdır, çünki onları yaxın gələcəkdə bu imtahanı keçmək gözləyir. Tədqiqatçıları daha çox Azərbaycan və Çin dillərinin fonetik və qrammatik müqayisəsi maraqlandırır, bu onların araşdırmaları və ümumi dilçilik görüşlərinin inkişafı üçün önəmlidir. Çin mədəniyyətinə və Çinə səyahətə maraq göstərənlər, eləcə də Çində

əmək fəaliyyəti ilə məşğul olmaq istəyənlər üçün Çin və çinlilər haqqında mədəni məlumatlar maraqlıdır. Odur ki kurikulumu hazırlayarkən müəllim bu müxtəlifliyi nəzərə almalıdır. Dərsin məzmununu yalnız bir nöqtəyə, məsələn biznes mövzusunə və ya Çin dilinin nəzəriyyəsinə və s. mərkəzləşdirmək dərsi digərləri üçün maraqsız edə bilər. Müxtəlif sosial qruplardan olan öyrənənlərin fərqli ehtiyac və xüsusiyyətləri tədris prosesinin planlaşdırılmasında kompleks yanaşmanı zəruri edir. Bu baxımdan, uyğun şifahi və yazılı tədris materiallarının seçilməsi, dərs zamanı öyrənənlər arasında səmərəli ünsiyyət balansının qorunması, həmçinin onların ailə, peşə fəaliyyəti, sağlamlıq vəziyyəti və digər fərdi amillərinin nəzərə alınması müəllimin tədris strategiyalarını məqsədyönlü şəkildə formalaşdırmasını və tətbiq etməsini tələb edir. Odur ki müəllim dərslərə başlamazdan əvvəl öyrənənlərin peşəsi, Çin dilini öyrənmə hədəfləri, iş və ya dərs cədvəli, distant öyrənmə təcrübəsi barədə məlumatlı olmalıdır. O, dərs prosesi zamanı müxtəlif maraqlara eyni leksikon və ifadələrdən istifadə etməklə cavab vermək üçün dərs metodu hazırlamalı, hamı tərəfindən qəbul edilə biləcək mövzuları kurikulumuna (məsələn, Çin dilində özünü təqdim etmə, salamlama, nəzakətli ifadələr və s.) daxil etməli, öyrənənlərin müxtəlif səpkili suallarına hazır olmalı, öyrənənləri qarşılıqlı əməkdaşlıq etməyə həvəsləndirməlidir. Əlbəttə, Çin dilinin fonetik sistemi, tələffüzü və qrammatik quruluşu bütün sosial qruplar və yaş qrupları üçün dəyişməzdir. Lakin öyrənənlərin bu dil xüsusiyyətlərini qavrama, tətbiq etmə və praktik ünsiyyətdə istifadə etmə səviyyəsi onların əvvəlki öyrənmə təcrübəsi, idrak xüsusiyyətləri, motivasiyası və təlimə ayırdıqları vaxtdan asılı olaraq fərqlənir. Buna görə də müxtəlif sosial və yaş qruplarından olan tələbələrin iştirak etdiyi distant Çin dili kurslarında diferensiallaşdırılmış tədris yanaşmasının tətbiqi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Müəllim və öyrənən arasında münasibətlərin qurulmasında öyrənənin fərqli bilik bazası da müəyyən rola malikdir. Bəzi tələbələr distant dərslərə qoşulmazdan əvvəl Çin dili ilə müəyyən tanışlıqları olur və ilkin dərsləri bildikləri üçün yeni mövzuları sürətlə mənimsəyirlər. Digər

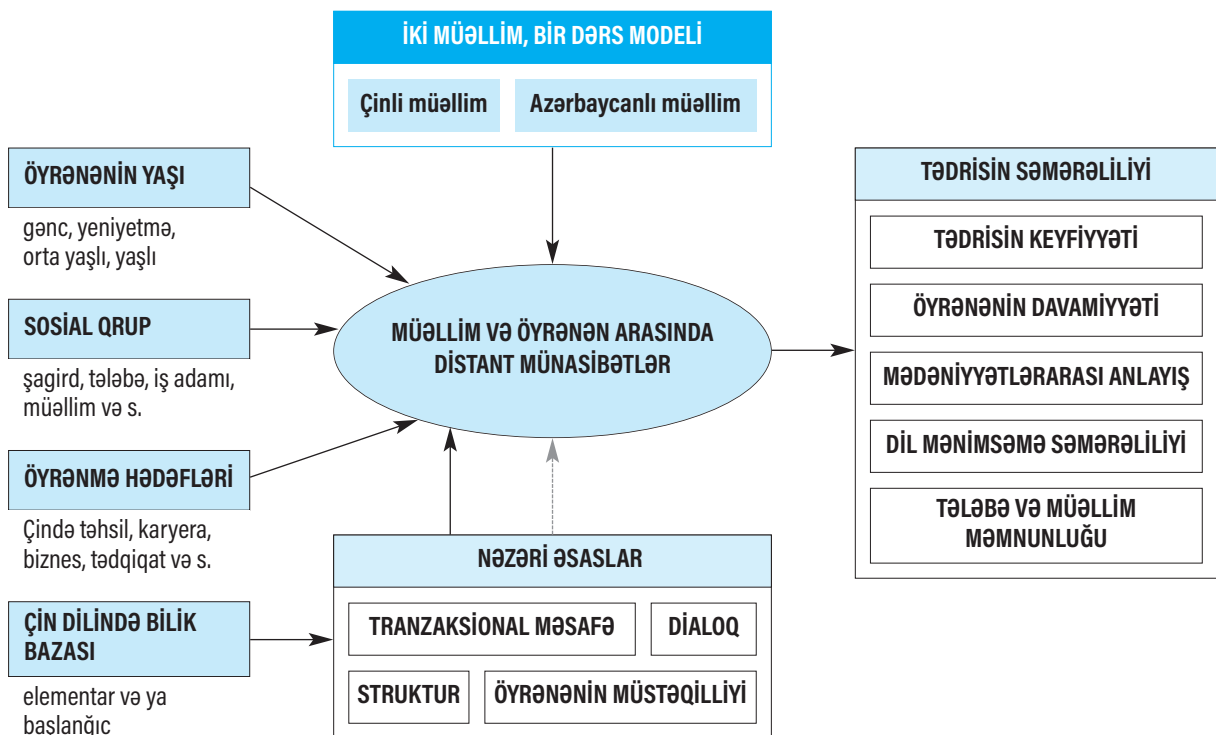
qisim tələbələrin isə Çin dili ilə heç bir tanışlığı olmasa da, əvvəllər bir və ya bir neçə xarici dil öyrəndiklərinə görə xarici dil öyrənmə strategiyasına, dünya dillərinin quruluşuna, hətta yazı sistemlərinə bələd olurlar. Odur ki onların Çin dilinin fonetik, leksik, qrammatik quruluşuna və yazı sistemində yanaşmaları fərqlənir. Bu fərqlər tələbələrin dərs zamanı və dərstdən sonra ünvanladıkları suallardan aydın hiss olunur. Ona görə də dərs prosesi zamanı müəllim tələbənin əvvəlki bilik bazasını nəzərə alır, öyrənmə ehtiyaclarını dolğun qiymətləndirir, zərurət yarandıqda fərdiləşdirilmiş tapşırıq və materiallardan istifadə edir. Belə halın mənfi xüsusiyyəti odur ki, bəzi tələbələr ilkin bilikləri əvvəlcədən mənimsədikləri üçün yenidən dinləməyə maraqları olmur, buna görə də bəzən dərstdən yayınma halları qeydə alınır.

Müəllim və tələbə arasında münasibətlərin qarşılıqlı təsirini Diaqram 1-də görə bilərik.

Apardığımız tədqiqat və 2019-cu ildən etibarən distant Çin dili kurslarının təşkili və tədrisi zamanı əldə etdiyimiz pedaqoji təcrübə göstərir ki, distant təhsil şəraitində müəllimlə öyrənən arasında qurulan qarşılıqlı münasibət və ünsiyyət tədrisin keyfiyyətini müəyyən edən əsas amillərdən biridir. Buna görə də araşdırmaımız nəticəsində müəyyən etdiyimiz diaqramın sol hissəsində göstərilən dəyişənlər müəllim tərəfindən kompleks şəkildə nəzərə alınmalı, tədris prosesini öyrənənlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılmalıdır. Eyni zamanda, öyrənən də distant təhsilin spesifik xüsusiyyətlərini nəzərə almalı, müəllimlə davamlı ünsiyyət qurmağa və yarana biləcək anlaşılmazlıqların aradan qaldırılmasında fəal iştirak etməlidir.

2. HSK yönlü tədris və nəticələrin qiymətləndirilməsi

Hər mərhələnin sonunda təşkil olunan şifahi və yazılı imtahan öyrənənlərin sertifikatlaşdırılması üçün mühüm və məcburi xarakter daşıyır. Qeyd etdiyimiz kimi, hazırda distant Çin dili kurslarında dərslər HSK imtahanyönlüdür. Tələbələr hər mərhələni bitirdikdən sonra HSK imtahanında iştirak etmək üçün həvəsləndirilir və onlara lazımi dəstək göstərilir. HSK

Diagram 1 Müəllim və tələbə arasında münasibətlərin qarşılıqlı təsiri

imtahanında iştirak könüllü xarakter daşısa da, tələbələr tərəfindən böyük maraq göstərilir. Tələbələrin böyük hissəsi HSK imtahanının müxtəlif səviyyələrindən uğurlu nəticələr əldə ediblər. Onların HSK imtahanından əldə etdikləri nəticələr distant Çin dili kurslarının effektivliyinin qiymətləndirilməsi üçün mühüm göstəricidən biridir. Həm kursun imtahanı, həm də HSK imtahanının nəticələri tələbələrin dinləmək, oxu və yazı bacarıqlarının beynəlxalq standartlara uyğun səviyyəsini obyektiv şəkildə müəyyən etməyə imkan verir. Eyni zamanda, distant Çin dili kurslarının semestrsonu imtahanlarının, eləcə də HSK imtahanı nəticələrinin müntəzəm təhlili tədris proqramının güclü və zəif tərəflərinin müəyyənəndirilməsinə, tədris metodlarının təkmilləşdirilməsinə və gələcək kursların daha səmərəli planlaşdırılmasına şərait yaradır.

3. Texnoloji və rəqəmsal sərəşmələrin tədris prosesinə təsiri

D. R. Qarrison (1985) distant öyrənmə texnologiyasını üç nəslə bölür: yazışma nəslə,

telekommunikasiya nəslə, kompüter nəslə. *Yazışma nəslə* dedikdə, çap olunmuş dərs materiallarının poçt və ya teleqram vasitəsilə göndərilməsi, eyni zamanda, qəzetlərdə nəşr olunması; *telekommunikasiya nəslə* dövründə radio, televizor, telefon kimi elektron məlumat ötürücü vasitələrdən istifadə etməklə tədrisin həyata keçirilməsi; *kompüter nəslə* dövründə isə "kompüter dəstəklə öyrənmə" metodu distant tədrisdə ön plana çıxır. Müasir dövrdə biz buraya süni intellekt nəslini də əlavə edə bilərik (Garrison, 1985).

Keeqanın (1983) XX əsrin 80-ci illərində distant təhsildə texniki vasitələrin əhəmiyyətindən bəhs edərək vurğulayırdı ki, bu təhsilə formasında texnologiyadan istifadə mühüm əhəmiyyət daşıyır. Müasir dövrdə texniki vasitələrdən istifadə bacarığı, xüsusi sərəşmələrə yiyələnmək təkcə distant təhsildə deyil, həyatın bütün sahələrinin ayrılmaz tərkib hissəsinə çevrilib (Keegan, 1983). Distant təhsili reallaşdırmaq üçün istifadə olunan Zoom, Voov Meeting, Microsoft Teams, Google Meet, Ding Talk kimi platformalar distant təhsili daha

yaxınlaşdırıb, təqdim etdikləri çoxsaylı funksiyalarla Morun irəli sürdüyü tranzaksional məsafənin azalmasına əhəmiyyətli töhfə verib. Distant Çin dilinin tədrisi prosesində müşahidələrimiz göstərir ki, bu platformaların təqdim etdiyi videokonfrans, ekran paylaşımı, virtual lövhə, söhbət, sənəd mübadiləsi, sorğular, qrup otaqları və dərslərin qeydə alınması kimi funksiyalar müəllimlə öyrənən, eləcə də öyrənənlər arasında qarşılıqlı əlaqəni gücləndirərək dialoqu artırır və öyrənmək prosesini daha səmərəli təşkil etməyə imkan yaradır. Bununla belə, bu funksiyalar yalnız həm müəllim, həm də öyrənən zəruri rəqəmsal bacarıqlara malik olduqları halda, öyrənənlərin fəallığının artmasına, dərş prosesində çevikliyin təmin olunmasına, vaxta qənaət edilməsinə, müəllim-öyrənən ünsiyyətinin aktivliyinə, nəticə etibarilə tranzaksional məsafənin azalmasına şərait yaradır.

Bundan başqa, bütün dərslər videoqeydə alınır, dərşdən sonra xüsusi linklər vasitəsilə tələbələrin ixtiyarına verilir. Tələbə dərşdən sonra təkrar etmək, tələffüzünü təkmilləşdirmək, daha dolğun qeydlər aparmaq və digər məqsədlərlə dərşin videolarından yararlanır.

4. Mədəni biliklərin ötürülməsi və qarşılıqlı müqayisənin önəmi

Xarici dildə ünsiyyət zamanı mədəni biliklərin axını baş verir, bu da öz növbəsində xarici dilə marağı artırır, tələbənin motivasiyasını gücləndirir. Xarici dilin tədrisi zamanı müəllim tərəfindən mədəni biliklərin ötürülməsi olduqca zəruridir, hətta deyərdik ki, dilin mənsub olduğu mədəniyyət haqqında bilgilər vermədən həmin dili tədris etmək müşkül məsələyə çevrilir. Bu bərdə bir çox alimlər araşdırma aparıb, nəzəriyyələr, metodlar və yanaşmalar irəli sürüblər. Maykl Byramın (1997) irəli sürdüyü mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarığı nəzəriyyəsində bu, müxtəlif mədəniyyətlərin nümayəndələri ilə effektiv ünsiyyət qurmaq, mədəni fərqləri dərk etmək və dil biliklərindən mədəniyyətlərarası kommunikasiya şəraitində məqsədyönlü və uyğun şəkildə istifadə etmək bacarığı kimi müəyyən edilir (Byram, 1997). Kramşa (1993) görə, dil yalnız ünsiyyət aləti deyil, həm də

mədəni dəyərləri, etiqadları və milli mənsubiyyəti nəşildən-nəslə ötürən mühüm vasitədir. Nəzərə almaq lazımdır ki, dil insanların düşüncəsi və reallığı dərk etməsinə təsir edən ən güclü amildir, odur ki bir xarici dili öyrənərkən həmin dilin mənsub olduğu mədəni dünya görüşünü də öyrənmiş olursan (Sapir-Vorf hipotezi və ya Linqvistik nisbilik nəzəriyyəsi Sapir 1921, Sapir 1949, Vorf 1956). Luo Kanqpei (1950) hesab edir ki, bir xalqın qədim mədəniyyəti dil vasitəsilə qorunub saxlanılır və ötürülür, gələcək mədəniyyətinin inkişafı da dilin vasitəsilə həyata keçirilir. Qeyd olunan nəzəriyyələr və digərləri xarici dillərin tədrisi metodikasının formalaşmasına dərin təsir göstərib, dil və mədəniyyətin ayrılmaz tədrisini zəruri edib, "Dil və mədəniyyət" adlı yeni bir fənnin və tədqiqat obyektinin formalaşmasına səbəb olub.

Distant Çin dilinin tədrisi zamanı mədəniyyət amilini nəzərə almamaq mümkün deyil. Məsələn, Çin və Azərbaycan xalqlarının kommunikativ mədəniyyətlərində salamlama ənənələri arasında mövcud olan fərqlər hər iki cəmiyyətin mədəni dəyərləri, sosial münasibətləri və kommunikativ davranış normaları ilə şərtlənir. Bu xüsusiyyətlər salamlama zamanı istifadə olunan dil vahidlərinin və ifadə formalarının da fərqlənməsinə səbəb olur. Oxsar fərqlər təbrik və xoş arzu ifadələrində, müraciət formalarında, qohumluq münasibətlərini, zaman və məkanı ifadə edən leksik vahidlərdə, eləcə də dilin digər leksik-semantik və pragmatik elementlərində də özünü göstərir. Distant Çin dilinin tədrisi zamanı apardığımız müşahidələr göstərir ki, belə fərqlər özünü büruzə verərkən tələbələr müvafiq suallarla müraciət edir, müəllimdən dolğun izahat gözləyirlər. Odur ki bu sualları cavablandırmaq üçün müəllimlərin təkcə Çin mədəniyyəti ilə deyil, Azərbaycan mədəniyyəti ilə də bağlı yetkin biliyi olmalıdır. Distant Çin dilinin tədrisi prosesində tələbənin nə vaxt suallarla müraciət edəcəyi gözlənilmir, müəllim demək olar ki, hər dərşdə müvafiq mədəni bilikləri öyrənənlərlə bölüşür. Çin dilini öyrənənlər bu xalqın mədəniyyətinə xas incəsənət, kalliqrafiya, bayram, milli mətbəx, geyim, musiqi, rəqs, filmlər, idman növləri haqqında ilkin

biliklərə yiyələnir. Təcrübə göstərir ki, distant Çin dilinin tədrisi prosesində mədəni biliklərin ötürülməsi bu dili daha cəlbedici edir, öyrənmənin mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarığını təkmilləşdirir, onların motivasiyasını artırır; Çin dilində “nəyi, harada, necə demək” bacarığını təkmilləşdirir, mədəni yüklü söz ehtiyatının artmasına səbəb olur, Çin heroqliflərinin daha asan mənimsənilməsinə yardım edir, mədəni fərqliliyi və anlaşılmazlığı aradan qaldırır; tənqidi düşüncə bacarığını yüksəldir və öyrənmənin ümumi dünyagörüşünün genişlənməsinə səbəb olur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Respublikası Prezidentinin rəsmi səhifəsi:
<https://president.az/az/articles/view/68634>
- 2 Buselic, M. (2012). Distance Learning – Concepts and Contributions. *Oeconomica Jadertina*, 1(2012).
- 3 Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- 4 Garrison, D. R. (1985). Three Generations of Technological Innovations in Distance Education. *Distance Education*, 6(2).
- 5 Honeyman, M., & Miller, G. (1993). Agriculture Distance Education: A Valid Alternative for Higher Education? *Proceedings of the 20th Annual National Agricultural Education Research Meeting*, 67–73.
- 6 Keegan, D. (1983). On Defining Distance Education. In D. Stewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance Education: International Perspectives* (pp. 6–18). London: Croom Helm.
- 7 Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 8 Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- 9 Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- 10 Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London & New York: Longman.
- 11 Long, M.H. (1985). Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177–193.
- 12 Long, M.H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*.
- 13 Moore, M.G. (1997). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22–38). London: Routledge.
- 14 Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- 15 Sapir, E. (1949). *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley: University of California Press.
- 16 Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- 17 Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 18 Whorf, L. B. (1956). *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: The Technology Press of the Massachusetts Institute of Technology and John Wiley & Sons.
- 19 罗常培 (1950, 2016, 2017). 《语言与文化》. 北京大学出版社.
- 20 陈晓珍 (2021). 《发展远程汉语教学课堂模式探索——以阿塞拜疆国际中文教学为例》. 湖北开放职业学院学报. 第34卷第6期.

AZƏRBAYCANDA DÖVLƏT İDARƏÇİLİYİ YÖNLÜ BAKALAVR İXTİSASLARININ DÖVLƏT QURUMLARINDA KARYERA İMKANLARI İLƏ UYĞUNLUĞUNUN TƏHLİLİ

RAMİL MƏMMƏDOV, ADA Universitetinin Təhsilin idarə edilməsi ixtisası üzrə magistri.
E-mail: rmammadov18781@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0008-3534-0933>

SAAD HƏSƏNOVA, ADA Universitetinin Təhsilin idarə edilməsi ixtisası üzrə magistri.
E-mail: shasanova13172@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0005-0411-313>

SOLMAZ CAHANGİROVA, ADA Universitetinin Təhsilin idarə edilməsi ixtisası üzrə magistri.
E-mail: sjahangirova14799@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0006-8869-8758>

AYDAN MƏMMƏDZADƏ, ADA Universitetinin Təhsilin idarə edilməsi ixtisası üzrə magistri.
E-mail: amammadzada14891@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0007-5543-0074>

AYSEL ALLAHVERDİYEVA, ADA Universitetinin Təhsilin idarə edilməsi ixtisası üzrə magistri.
E-mail: aallahverdiyeva7671@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0006-5503-3688>

Məqaləyə istinad:

Məmmədov R., Həsənova S.,
Cagangirova S., Məmmədzadə A.,
Allahverdiyeva A. (2026).
Azərbaycanda dövlət idarəçiliyi
yönlü bakalavr ixtisaslarının dövlət
qurumlarında karyera imkanları ilə
uyğunluğunun təhlili. *Azərbaycan
məktəbi*. № 3 (716), səh. 23–38

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6544

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 01.06.2026

Qəbul edilib: 22.07.2026

ANNOTASIYA

Bu tədqiqat Azərbaycanda dövlət idarəçiliyi yönlü bakalavr ixtisasları ilə dövlət qurumlarında mövcud vəzifələrin tələbləri arasındakı davamlı uyğunsuzluğu araşdırır. Keyfiyyət yönlü tədqiqat dizaynından istifadə olunaraq məlumatlar yarı-strukturlaşdırılmış müsahibələr vasitəsilə toplanıb. Müsahibələr müvafiq ixtisasların müəllimləri, məzunları, fakültə dekanı, Dövlət İmtahan Mərkəzinin (DİM) nümayəndəsi və nazirliyin insan resursları üzrə məsul əməkdaşı daxil olmaqla, on iştirakçı ilə aparılıb, əlavə olaraq müvafiq sənədlər nəzərdən keçirilib. Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, sözügedən ixtisasların tədris proqramlarında nəzəri biliklərə praktik bacarıqlarla müqayisədə məhdud diqqət yetirilir. Bundan əlavə, dövlət qulluğu imtahanı yanaşması ilə bu ixtisasların təlim nəticələri arasında uyğunsuzluq mövcuddur. Məzunlar güclü nəzəri bazaya yiyələndiklərini vurğulamaqla yanaşı, yumşaq və texniki bacarıqların çatışmazlığını da qeyd ediblər. Müsahibələrdə iştirak etmiş işəgötürənlər və məzunlar tədris proqramlarının mütəmadi yenilənməsinə ehtiyac olduğunu, müasir texnologiyaların tətbiqinin kifayət qədər olmadığını və proqramda təkrarlanan və ya aidiyyəti olmayan fənnlərin mövcudluğunu qeyd ediblər. Həmçinin işə qəbul prosesləri, xüsusilə də DİM-in imtahan sistemi, vakant vəzifə ilə bağlı bacarıqları kifayət qədər yoxlamadığı və praktik bacarıqlardan daha çox nəzəri biliklərə əsaslandığı da tədqiqata cəlb olunan müsahiblər tərəfindən davamlı vurğulanıb. Tədqiqat praktikaya əsaslanan təlimin inteqrasiyasının, universitet-dövlət orqanları əməkdaşlığının gücləndirilməsinin və müvafiq proqramların təkmilləşdirilməsinin vacibliyini ön plana çıxarır.

Açar sözlər: Dövlət idarəçiliyi yönlü bakalavr ixtisasları, dövlət qulluğu üzrə vəzifə tələbləri ilə akademik proqramlar arasında uyğunsuzluq, Azərbaycanda dövlət qulluğu imtahanları, dövlət qurumlarının işə qəbul yanaşmaları, dövlət universitetlərində tədris proqramlarının uyğunluğu.

AN ANALYSIS OF THE ALIGNMENT BETWEEN PUBLIC ADMINISTRATION UNDERGRADUATE PROGRAMS AND CAREER OPPORTUNITIES IN GOVERNMENT INSTITUTIONS IN AZERBAIJAN

RAMIL MAMMADOV, Master of Arts in Educational Management, ADA University.
E-mail: rmammadov18781@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0008-3534-0933>

SAAD HASANOVA, Master of Arts in Educational Management, ADA University.
E-mail: shasanova13172@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0005-0411-313>

SOLMAZ JAHANGIROVA, Master of Arts in Educational Management, ADA University.
E-mail: sjahangirova14799@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0006-8869-8758>

AYDAN MAMMADZADA, Master of Arts in Educational Management, ADA University.
E-mail: amammadzada14891@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0007-5543-0074>

AYSEL ALLAHVERDIYEVA, Master of Arts in Educational Management, ADA University.
E-mail: aallahverdiyeva7671@ada.edu.az | <https://orcid.org/0009-0006-5503-3688>

To cite this article:

Mammadov R., Hasanova S., Jahangirova S., Mammadzada A., Allahverdiyeva A. (2026). An Analysis of the Alignment between Public Administration Undergraduate Programs and Career Opportunities in Government Institutions in Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 23–38

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6544

Article history

Received: 01.06.2026

Accepted: 22.07.2026

ABSTRACT

This study investigates the persistent mismatch between public administration undergraduate programs and the competency requirements of positions in government institutions in Azerbaijan. Using a qualitative research design, data were collected through semi-structured interviews. A total of ten participants were interviewed, including faculty members from the relevant programs, graduates, a faculty dean, a representative of the State Examination Center (SEC), and a human resources officer from a ministry. In addition, relevant documents were reviewed. The findings indicate that the curricula of these programs place greater emphasis on theoretical knowledge than on practical skills. A misalignment also exists between the public service examination system and the intended learning outcomes of these academic programs. While graduates reported acquiring a strong theoretical foundation, they also highlighted deficiencies in both soft and technical skills. Employers and graduates consistently emphasized the need for regular curriculum updates, greater integration of modern technologies into teaching, and the removal of repetitive or irrelevant courses. Furthermore, interview participants noted that recruitment processes, particularly the public service examination administered by the SEC, do not adequately assess the competencies required for vacant positions, relying more heavily on theoretical knowledge than on practical skills. The study underscores the importance of integrating practice-based learning, strengthening collaboration between universities and government institutions, and improving public administration academic programs.

Keywords: Public administration undergraduate programs, mismatch between academic programs and civil service competency requirements, civil service examinations in Azerbaijan, recruitment practices in government institutions, curriculum alignment in public universities.

INTRODUCTION

Higher education plays a key role in shaping a skilled workforce that supports the effective functioning of public institutions and contributes to national development (Cleary & Van Noy, 2014; Varona Cervantes & Cooper, 2020). When academic curricula misalign with labor market needs, especially in the field of public administration, graduates may struggle with employment readiness, reducing their ability to contribute meaningfully to public service (Allen & van der Velden, 2001; Green & McIntosh, 2007). The World Bank (WB, 2024) emphasizes that aligning graduates' skills with the operational needs of the public sector is critical to improving the effectiveness and sustainability of public services.

In Azerbaijan, undergraduate programs such as "Public and Municipal Administration" are designed to equip students with knowledge of the unified system of governance and the interaction between state and local self-governance bodies (Azerbaijan State University of Economics [UNEC], 2025). According to the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan (n.d.), higher education institutions (HEIs) are expected to align their academic programs with labor market demands, foster innovation, and prepare highly qualified specialists to ensure international competitiveness of the national education system and workforce. To achieve the mentioned objectives, the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan adopted the State Program on Increasing the International Competitiveness of the Higher Education System (2019–2023), focusing on developing the curricula of HEIs and forming human capital via quality education.

This research aims to study the alignment between undergraduate public administration programs and career opportunities within Azerbaijan's governmental bodies, with a specific emphasis on central executive authorities (Dövlət Xidmətləri Portalı, 2024).

STATEMENT OF THE PROBLEM

In Azerbaijan, the State Examination Center (SEC) plays a central role in the recruitment process for government positions in the public sector (Azərbaycan Respublikası Dövlət İmtahan Mərkəzi publik hüquqi şəxsin Nizamnaməsi articles 1, 2, and 3). The SEC is responsible for conducting and overseeing competitive examinations that assess candidates' qualifications and readiness for various administrative roles, from leadership positions to specialized technical roles (State Examination Center [SEC], 2025). The recruitment framework is organized to ensure that candidates meet the educational and professional requirements relevant to their roles within governmental bodies. As outlined in Article 28 of the Law on Civil Service of the Republic of Azerbaijan (2000), the recruitment process for civil service positions consists of two stages: a standardized test examination and an interview. According to Article 28.3 of the Law on Civil Service of the Republic of Azerbaijan (2000) and the Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan (2017), candidates for administrative roles must pass a standardized test to obtain a certificate that is valid for five years. Only those who hold a certificate are eligible to proceed to the interview stage (Law of the Republic of Azerbaijan on Civil Service, 2000). These stages apply to Class A (administrative-leading) and Class B (administrative-executive) civil service roles. The test examination assesses candidates through questions, prepared by the SEC, on four key topics: the Azerbaijani language, legislation, information technologies, and logical thinking, ensuring they possess the knowledge and skills required for government positions (State Examination Center [SEC], 2025).

According to the Statistical Yearbook on Civil Service Recruitment and Examinations, in 2023, out of 16,200 candidates who took part in the civil service entrance exams conducted by the State Examination Center, only 4,709 candidates demonstrated successful results. Emphasizing the importance of university education, the

State Examination Center noted that the candidates who passed the exams and received a certificate were mostly graduates of Baku State University, Azerbaijan State University of Economics, and Nakhchivan State University, which were ranked in the top three (State Examination Center [SEC], 2024).

Moreover, the preliminary survey results, conducted prior to this research project, reveal that a significant portion of respondents who graduated from public administration-focused programs feel underprepared for their current jobs (see Chart 1). The survey was conducted among people who graduated from public administration-focused programs of public universities in Baku, Azerbaijan, in the last five years. The participants were involved through the snowball sampling technique, as we invited relevant candidates whom we already knew, and then they forwarded the survey to the relevant candidates they knew. The survey consisted of five questions related to the candidates' educational background and professional experience, and their perceptions of the alignment between those two aspects. The overall number of survey participants was 35, and 24% of them considered that the knowledge and competencies gained during their bachelor's degrees were not beneficial in their careers in the governmental bodies. Reportedly, 62% of respondents

considered the same knowledge and competencies to be somewhat beneficial, while only 14% considered them beneficial. This probably indicates a strong need for improving the alignment between academic programs and the skills required for job positions by the governmental bodies.

According to Amirova and Valiyev (2021) and Alakbarova (2024), a persistent mismatch exists between university curricula and labor market requirements in Azerbaijan. This gap is particularly evident in public administration, where graduates often lack soft skills such as analytical thinking, problem-solving, and communication (Amirova & Valiyev, 2021). According to AmCham (2024), broader labor market assessments highlight weak coordination between universities and employers in curriculum development, contributing to soft-skill gaps among university graduates.

Considering the SEC statistics (State Examination Center [SEC], 2024), preliminary survey findings, and recent research on skills mismatches in Azerbaijan's labor market (Amirova & Valiyev, 2021; Alakbarova, 2024; AmCham, 2024), this study is guided by the following questions:

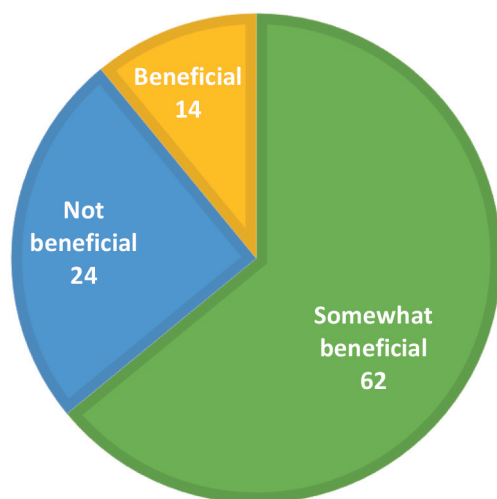
1. How are public administration-focused undergraduate programs aligned with the competencies required or expected by the governmental bodies in Azerbaijan?

SUB RQ1. How do recent graduates of public administration-focused undergraduate programs perceive the alignment of their academic programs with career requirements in governmental bodies in Azerbaijan?

SUB RQ2. What key competencies do governmental bodies in Azerbaijan expect from the candidates to fulfill their job responsibilities?

2. How should the recruitment process be designed to reflect the skills of the graduates of public administration-focused programs?

Chart 1 Results of the Preliminary Survey



PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this study is to explore the alignment between public administration-focused

undergraduate programs of public universities and the career requirements of governmental bodies in Azerbaijan from three aspects. We explored the first aspect of alignment through the perceptions of graduates of public administration-focused undergraduate programs. Those graduates were the people who intended to work or had already worked in the governmental bodies. Based on our preliminary data and SEC statistics, we assumed that graduates of the mentioned programs perceive that they lack the skills and competencies to meet the career requirements in governmental bodies, and comprehensive research was necessary to approve or disapprove our assumptions. Then we explored the second aspect of alignment through the SEC civil service exam questions and the curricula. Therefore, we have endeavored to identify if the SEC civil service exam questions reflect the skills and competencies of the candidates who hold a bachelor's degree from public administration disciplines at Azerbaijani public universities. Finally, we explored the third aspect of alignment through identifying the key competencies that governmental bodies expect from job candidates to effectively fulfill their responsibilities. Additionally, the study provides some suggestions or recommendations on improving the curricula of public administration-focused undergraduate programs to meet the evolving career demands in governmental bodies in Azerbaijan.

SIGNIFICANCE OF STUDY

The significance of the study lies in examining the level of alignment of the skills and competencies gained throughout the public administration-focused undergraduate programs with the job requirements in the public sector entities. The study provides evidence to inform curriculum development in higher education institutions and may assist policymakers who aim to enhance the pertinence and effectiveness of public administration-focused higher education programs.

The research findings could encourage universities to review and improve the curriculum

content of the programs, instructional strategies, and competency acquisition quality to better prepare graduates for positions in governmental bodies. The findings can also help public organizations recognize the strengths and weaknesses of the higher education programs in terms of job requirements. This may also contribute to updating recruitment and workforce development approaches.

Furthermore, the study may contribute to bridging the literature gap regarding the alignment of the educational programs and job requirements at governmental bodies in Azerbaijan.

MATERIALS AND METHODS

To let insights and meanings come out straight from the participants, this research applied a qualitative research method (Creswell & Creswell, 2018). This method was selected to identify the details of the alignment between academic undergraduate programs and job position requirements in governmental bodies, and to apprehend the participants' experiences and explanations, instead of measuring variables (Denzin & Lincoln, 2018). Qualitative approaches also ensured flexibility to adjust to the findings acquired in the study (Patton, 2015). Semi-structured interviews and document analysis were utilized for data collection.

The study, guided by the interpretivist paradigm, sought to investigate the graduates' perceptions about how well undergraduate programs in public administration prepare them for job positions in governmental bodies. The interpretivist paradigm helps to comprehend social realities by means of the participants' perspectives (Alharahsheh & Pius, 2020). The target population in research refers to all individuals or organizations the researcher aims to study to address the research questions (Creswell, 2012). Specifically for this research, the target population comprises graduates of bachelor's programs in public administration disciplines of the Azerbaijani public universities. This group also includes stakeholders such as the dean and professors of a public

administration faculty from one of the public universities, HR representatives from a ministry involved in the government recruitment process, and professionals from the State Examination Center (SEC), who are mainly in charge of designing the state examinations for civil service positions in governmental bodies.

Both convenience and purposive sampling have been applied to identify at least ten participants: five graduates with a relevant bachelor's degree, one dean, two course instructors, one professional from the SEC, and one HR representative. The graduates had been selected based on their availability and willingness, while the dean, two course instructors, one professional from the SEC, and one HR representative from a ministry involved in the government recruitment process, were deliberately selected based on their institutional roles. Qualitative studies typically use small sample sizes, as the focus is on collecting in-depth information rather than broad generalizations. Data collection continues until data saturation is achieved, meaning no new themes emerge (Merriam & Tisdell, 2016). Maruyama and Ryan (2014) emphasize that the strength of qualitative research lies in the depth of analysis, compensating for its smaller scope.

The participants' context were investigated across four sites related to their education and organizations with which they were affiliated. First, we interviewed graduates of public administration disciplines in private educational centers that prepare them for civil service examinations. These centers form a link between students' education and governmental employment and hence play a very vital role for the participants, as Merriam and Tisdell (2016) asserted about the importance of transitional contexts. Second, to get a better understanding of the curriculum and academic aims of these programs, the dean and instructors of the public administration faculty have been interviewed at one of the state universities. Lastly, the professional context included an HR representative of a ministry and a relevant professional from the SEC.

To recruit participants, bachelor's degree graduates were identified through an exam preparation center that prepares candidates for civil service exams, and contacted via e-mail, which included a cover letter explaining the study's aims and voluntary participation. This aligns with Creswell's (2012) suggestion that in accessing a specific population, the use of formal networks is appropriate. To recruit the students from the educational centers, the researchers collaborated with the course directors, who helped to distribute recruitment letters to their students. Invitation letters were also mailed to the dean, the instructors, the professional from the SEC, and the HR representative from a ministry. Such specific recruitment tactics make it possible to obtain access to people with immediate involvement in public administration education and government employment, which is in line with Schutt (2012), who calls for institutional affiliation in participant recruitment.

In this study, semi-structured interview materials and document analysis were incorporated as the primary data sources. The interviews were conducted virtually or in person, in each interview, an exploration of curriculum alignment, skill gaps, and recruitment expectations has been done through 8 to 10 open-ended questions. The interview sessions have been audio-recorded with the participants' written consents through which they were informed of their rights, including withdrawal at any stage. The interviews were complemented by document analysis, with a focal point on the curricula and relevant government documentation, involving samples of the exams, descriptions of jobs, and frameworks of competency, to capture patterns and alignment gaps. To ensure transparency and consistency, the collection of the data was carried out through systematic and replicable procedures. Through the data analysis process, as suggested by Creswell and Creswell (2018), we have transcribed the recorded interviews, collected from the participants, in every detail, and coded the data utilizing many categories. This helped us to identify and express

data models (visual representations) and themes from the participants' perspective. Throughout the data analysis process, the data, categorically and chronologically, have been organized, reviewed again and again, and coded continually. A catalog of main concepts that emerged has been described (Merriam, 1988, as cited in Creswell & Creswell, 2018).

Trustworthiness is highlighted as the most crucial element of research, regardless of whether someone directly conducts a study or uses another researcher's work in his or her study (Merriam and Tisdell, 2016). It refers to validity, reliability, and ethical concerns in research. It is proposed that qualitative researchers, in any given study, should use at least two of the eight suggested verification approaches (Creswell, 1998, as cited in Anfara et al., 2002).

Credibility, transferability, dependability, and confirmability are considered key criteria for assessing the quality of qualitative research (Guba & Lincoln, 1982, as cited in Anfara et al., 2002). In this research, trustworthiness was mainly ensured by credibility and transferability. As well as credibility, which enhances internal validity and participants' accurate representation (Lincoln & Guba, 1985, as cited in Merriam & Tisdell, 2016), was secured with member checking and triangulation. Particularly, data triangulation was carried out by utilizing various data sources for validating the findings (Denzin, 1978, as cited in Merriam & Tisdell, 2016). Concerned with the applicability of the findings to similar contexts, transferability has been ensured through providing a thick description of the study setting and participants. This enables readers to check the applicability of the findings in their own contexts (Lincoln & Guba, 1985, as cited in Merriam & Tisdell, 2016).

To address ethical concerns, the British Educational Research Association (BERA, 2024) guidelines for educational research were followed. Study acceptance was secured before data collection, and the permissions were obtained from participating organizations.

RESULTS

While the interviews aimed to answer the research questions, they also shed light on the two assumptions we made before. Those assumptions are listed as follows:

1. There is a potential skills and competency misalignment between public administration programs and job requirements in governmental bodies in Azerbaijan.
2. The SEC civil service examination could better reflect the knowledge and competencies developed through undergraduate public administration education in Azerbaijan.

THEMES

This research study explores the multifaceted issues contributing to the alignment between university graduates' skills and competencies and the evolving demands of careers in governmental bodies in Azerbaijan. Based on the data analysis, we retrieved four main themes and eight sub-themes from the collected data from the interviews. Theme 1 addresses the misalignment between graduates' skills and competencies and career requirements, focusing on both the theoretical-practical gap and the pervasive skill deficiencies among the graduates of public administration-focused bachelor's programs. In response to these challenges, Theme 2 highlights the need for the improvement of the mentioned academic programs, emphasizing the enhancement of program delivery methods, curriculum development, and the integration of modern technologies into teaching practices. Furthermore, Theme 3 involves existing recruitment process gaps, particularly the limitations of the current recruitment system led by the SEC, and highlights the need for competency-based hiring. Finally, Theme 4 focuses on collaboration between governmental bodies and universities that offer public administration programs, emphasizing the importance of strategic partnerships and the role of internships and practical training in preparing students for real-world professional

environments. Overall, these themes provide a comprehensive framework by analyzing and addressing key issues in graduate employability and educational reform.

The list of the main themes and their sub-themes is as follows (see Table 1).

Misalignment between the graduates' skills/competencies and career requirements

The first theme and its sub-themes have been retrieved from interviews with the SEC professional, HR representative of a ministry, and the graduates of the public administration programs. According to the SEC representative, although the theoretical foundations are solid,

applicants often lack real-world practical experience. Internships, mentorships, and practical assignments are obviously needed. This interviewee noted the following points:

"We often see that candidates have difficulty with analytical thinking and decision-making during the stages of assessment."

"The curricula provide a general understanding of public policy, but many graduates do not have enough practical administrative knowledge. Many potential employees have strong theoretical knowledge but lack soft skills, including communication, teamwork, and adaptability."

The HR representative from the ministry identified significant competency gaps among applicants, particularly in analytical thinking

Table 1 Themes and Sub-themes from Qualitative Data Analysis

Main Theme	Sub-theme	Description
Misalignment between the Graduates' Skills/Competencies and Career Requirements	1. Misalignment between Theory and Practice	There is a gap between the theoretical academic knowledge provided by the public universities and the practical skills needed in the job positions.
	2. Skill Deficiencies Among Graduates	Graduates often lack essential soft and technical skills, which are required by governmental bodies for job positions.
Improvement of the Programs	1. Curriculum Improvement	Updating course content and structure to reflect current career demands in governmental bodies.
	2. Involving Modern Technologies	Integrating digital tools, software, and technological advancements into educational programs.
Recruitment Process Gaps	1. Competency-Based Recruitment	Emphasizing skills and competencies in recruitment rather than solely relying on theoretical academic knowledge.
	2. Challenges of the SEC Recruitment System	Difficulties and inefficiencies in the centralized recruitment process managed by the SEC.
Collaboration between the Universities and Governmental bodies	1. Strengthening the Connection between the Universities and the Government	Enhancing dialogue and strategic partnerships between HEIs and governmental bodies.
	2. Practical Exposure through Internships and Training	Providing students with real-world experience through structured internships and professional training.

and foreign language proficiency. Many candidates struggle to evaluate complex issues or communicate effectively in international contexts. These findings reflect a disconnect between the academic preparation offered by universities and the expectations of government employers, highlighting a misalignment with expected soft and technical skills. The HR professional accordingly noted: “The most common competency gaps among candidates applying for government positions are analytical thinking and foreign language proficiency.”

This finding echoes Amirova and Valiyev (2021), who highlight a widespread mismatch between university graduates’ competencies and labor market expectations in Azerbaijan.

Improvement of the programs

While every higher education program requires periodic improvement from time to time, the study participants addressed specific points that could help the public administration programs to better align with the career requirements in the governmental bodies. One of the important aspects the interviewees touched on was improving the curriculum in the first place. The participants raised concerns about the overly theoretical nature of university programs. The HR representative from the ministry expressed concern that universities tend to emphasize theoretical knowledge while neglecting practical learning. “Many universities primarily focus on theoretical knowledge and do not emphasize leadership, analytical thinking, and problem-solving.”

This aligns with findings by Silva and Garcia (2019), who argue that traditional academic models in many countries fail to prepare students for the evolving needs of the public sector.

Moreover, the research participants who graduated from the public administration-focused programs emphasized that new courses should be included in the educational programs, and technology should be utilized more while delivering the courses. The next excerpts are from the interviews with the graduates of the

given programs: “I would like communication skills courses to be included in the curriculum. It would also be great if the existing courses were delivered in a more practical way and organized through discussions based on real-life situations.”

In my opinion, the best practices of international universities should be studied and comprehensively applied at our universities. At the same time, the rapidly changing nature of state and public relations should be thoroughly analyzed, and outdated Soviet-era models should no longer be taught.

“I would like the organization of education to be more digitalized and for online tools to be used more extensively. I also wish greater attention would be paid to the development of students’ Information and Communication Technology (ICT) skills.”

On the other hand, the Dean of the faculty noted that the curriculum has already been updated to adapt to the new reforms. “For example, when the government introduced new reforms in civil service digitalization, we quickly adapted our curriculum to include relevant tools and approaches.”

The dean also added that the educational programs for the public administration discipline already involve practice-based learning, saying the following:

We integrate policy labs, case studies, simulations, and project-based learning into the curriculum. Our leadership modules often include workshops, seminars, and role-play exercises. When it comes to digital governance, we work with national platforms to expose students to e-government tools and digital innovation projects being implemented in Azerbaijan. We also invite experts from ministries and the ICT sector to engage with students directly.

Additionally, the professors of the public administration faculty emphasized that some of the courses should be excluded from the higher educational programs by saying:

Some subjects are being taught that are not really necessary. For example, Azerbaijani history is taught continuously from the first to the

eleventh grade. It should be taught in such a way that there is no need to study it again at university. A student should know their national history well, but in my opinion, repeating the same subject at the university level is unnecessary.

For example, do students in public administration programs need to study logarithms, the cosine theorem, or Lagrange's theorem? There is no real need for these. Students become overwhelmed, and when they sit for the civil service exam, they find that the questions they face are entirely different from what they studied.

The SEC representative also agreed that some important updates on the curriculum of the public administration-focused programs are needed by expressing the following thoughts: "Integrating policy analysis, budgeting tools, and e-government systems into the curriculum would enhance graduates' preparedness."

Recruitment process gaps

While discussing the SEC civil service exams, a variety of aspects were mentioned by the participants in terms of changing and improving the current recruitment system. The SEC representative shared the following thoughts on the improvement of the examination process: "To better evaluate graduates, exams could consist of simulations or tasks that mirror real government work scenarios. However, the exam content is partly based on real job tasks, but there is room to consider more applied and case-based evaluations."

The challenges of the recruitment process are shared by the participants who graduated from the given programs and the professors of the programs at one of the sampled universities. While one of the former students of the public administration-focused programs mentioned that they needed to go to an educational center to prepare for the exam, the other interviewee talked about the difficulties in choosing appropriate educational material to prepare for the exam. One of the interesting statements on the current recruitment system was as follows:

"I want a placement of students in relevant governmental institutions based on official referrals, not with any SEC exams like the current procedure." This suggests that the referrals should be made by universities.

The participants who graduated from the public administration faculty also addressed some issues and challenges that the candidates possibly face during the recruitment process. Those issues and challenges include nepotism and a lack of transparency in civil service interviews. One participant articulated the concern, stating, "With the points collected, it is not possible to get a job. To get a job, someone should recommend you." The claim points to the perception that recruitment decisions can be significantly affected by personal ties and weigh more than the examination results. Also, another participant stated:

In civil service, graduates take an exam and come for an interview to be hired. However, even though the interview is conducted, it is already known in advance that the candidate will not be hired. Therefore, it is important to conduct these interviews transparently.

The statements indicate the participants' concerns, suggesting the interview results can be decided beforehand, so degrade trust in the hiring pipeline.

Collaboration between the universities and governmental bodies

The last theme and sub-themes mainly consider the recommendations on how to more deeply connect the universities that offer public administration-focused programs and the governmental bodies in Azerbaijan. In this manner, the SEC representative suggested the following statement by addressing the misalignment between the skills that the public administration discipline provides and the skills required for a career in the governmental bodies: "Internship programs or mentorships could limit the gap between education and practical skills."

The HR professional called for stronger ties between academia and public institutions,

suggesting that more interaction would benefit students and government alike: “Increased interaction with the governmental bodies will enhance students’ practical skills, deepen their understanding of public sector work, and reshape their perceptions of government jobs...” “Early engagement with students would allow governmental bodies to identify and attract motivated and talented individuals before they graduate...”

Similar concerns were raised in a position paper by the American Chamber of Commerce in Azerbaijan (AmCham, 2023), which highlighted weak coordination between universities and employers as a key reason for skills mismatch in Azerbaijan.

Moreover, the Dean of the public administration faculty talked about the current situation in terms of the collaboration between the university and the governmental bodies by expressing the following sentences: “We have formal agreements with numerous public bodies that host our students for internships. These are not just observational, as they involve active participation in real projects.”

Finally, we reviewed documents that were provided by one of the public universities that offer public administration-focused programs. The findings retrieved from the document, where all the major and technical subjects were listed, can be considered surprising when compared to the findings from the interviews. As such, a communication skills course is included in the public administration programs in Azerbaijani and in English, namely “Business and academic communication in the Azerbaijani language” and “Business and academic communication in English”. However, all parties in the interview process mentioned that the graduates of public administration programs lack communication skills.

DISCUSSION

In the study, the emerging patterns illustrate that the alignment of the public administration-focused programs and career requirements

at the governmental bodies in Azerbaijan is yet insufficient in spite of reforms carried out, so far, to optimize the quality and content of higher education and public service. The public administration-focused educational programs are expected to educate graduates, equipping them with theoretical knowledge, critical thinking, and professional communication skills. However, the findings of the study indicate that the graduates are not sufficiently equipped with the competencies that are demanded by the job positions of civil service. This aspect resonates with earlier findings by Amirova and Valiyev (2021), which suggest a broader misalignment between the university programs and labor market demands.

Focusing on the mismatch of the graduates’ acquired competencies and the job position requirements in the civil service at governmental bodies, the first theme of the findings clearly illustrates this shortage. This becomes more noticeable in terms of critical thinking, professional communication, and using a foreign language, especially English, for professional purposes. The previous view by Bromell (2010) and Edwards et al. (2012) also supports this point, which suggests that university public administration programs should sufficiently equip graduates with both theoretical and transferable skills, considering that job positions of governmental bodies demand candidates who can handle intricate information, communicate effectively and efficiently, and make informed and rational decisions in real-world situations. Looking from the graduates’ perspectives, which persistently stress the graduates’ shortcomings in these competencies, signals that the undergraduate programs are experienced mostly in classrooms and lead to insufficiency in terms of real work experience. The finding also has similarities with the earlier points made by Silva and Garcia (2019) and Amirova and Valiyev (2021), which drew attention to the alignment of theory and real-world experience.

The assumed mismatch is particularly noteworthy in the Azerbaijani context, while the governmental organizations themselves are in

a transformation process, trying to respond to technological and management reforms. According to Khalilov and Huseyn (2022) and the World Bank (2023), the Azerbaijani public sector is facing a significant demand for enhancing operational performance and accountability, which requires cadres who can make initiatives, demonstrate flexibility, and apply theoretical knowledge appropriately. Approaching the discourse from this angle, the identified skill gaps that the participants have drawn attention to is also a governance concern, besides education. As Edwards et al. (2012) and Khalilov and Huseyn (2022) discussed the point as well, failing to prepare graduates appropriately leads to affecting the functions and quality of performance of governmental bodies.

Logically following the first theme, program improvement emerges as the second theme. Accordingly, participants argue that curriculum revision should be carried out, and more practical learning components should be included in it. They have also pointed to enhancing the application of modern technologies in the education process. These findings resonate with Cleary and Van Noy's (2014) and Silva and Garcia's (2019) opinions, which suggest that public administration education programs should be transformed to align with the public sector's needs. Especially, the findings illustrate that the educational programs stay mainly theory-based, and the insufficiency of the curriculum content surfaces. However, in this regard, the way of teaching and evaluating the content is proportionally crucial as well. As also discussed by Edwards et al. (2012) and Bromell (2010), even if HEIs incorporate pertinent subjects in their curricula, it should be ensured that they are delivered in an appropriate way to develop graduates' transferable skills in accordance with factual knowledge. Also, the analysis of relevant documents sheds light on a crucial nuance that supports this theme. Although the curricula incorporate some critical thinking and professional communication courses in Azerbaijani and English, the research participants persistently highlighted the transferable skills

as a significant shortcoming for the graduates. Such inconsistency brings to attention the fact that it is not just about the lack of or surplus of relevant courses in the curricula, but also about instructing and assessing them in an effective way.

The findings' third emerging theme sheds light on gaps in the recruitment process at the governmental bodies in Azerbaijan. It points to the misalignment between what is taught in the public administration-focused undergraduate programs and the requirements of the civil service examination for hiring. As determined by the Law of the Republic of Azerbaijan on Civil Service (2000), the Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan (2017), and SEC (2025), the civil service recruitment approach, which is legally in the responsibility of the SEC and implemented through testing and interview stages, is formally merit-based. Yet the interviewees argued that the existing examination approach is not sufficiently effective to adequately assess the competencies required for the civil service positions. As well as the representative of the SEC interviewed stressed the importance of incorporating real-world work simulations into the exams to enhance the effectiveness of merit-based selection, which draws attention to the same point. Similarly, the importance of this aspect is discussed by the OECD (2020), which suggests that merit-based approaches can be more effective if they appropriately evaluate candidates' transferable skills in addition to technical or theoretical knowledge.

The view that the graduates strongly need to go to private preparatory centers to prepare to be successful at the SEC exams is predominant among the participants. This notion raises serious questions about alignment between the competencies taught in the undergraduate public administration-focused programs at the universities and the quality of teaching and assessing them as well. Furthermore, if the graduates predominantly need external training to pass both the testing and interview stages of the civil service examination, this points to an

alignment gap between the competences offered by the universities and the requirements of the civil service job positions.

Collaboration between HEIs and governmental bodies is discussed under the fourth theme. It suggests an insightful mechanism to advance with. The importance of internship and mentorship programs and of more effective cooperation between universities and governmental bodies emerges from the data. This notion also echoes the suggestions made by Cleary and Van Noy (2014), which emphasize the necessity of sustained cooperation between universities and governmental institutions to enhance the alignment of educational programs with the requirements of job positions at those institutions. The dean interviewed stated that they have agreements with governmental organizations to organize and regulate internship programs. This resonates with the findings by Mammadov (2019), which emphasize ongoing efforts to enhance collaboration between universities and governmental bodies in Azerbaijan. He also argues that internships, development programs, and research projects have become more common, providing students with significant experience in government agencies. Although this is a positive sign, the remarks made by the graduates point to the need to intensify and broaden the process to enhance alignment of the learning outcomes and job requirements and to support students' preparedness for real-world professional assignments. The argument is also supported by AmCham's (2023) findings, which articulate weak coordination between HEIs and employers as a key reason for skills misalignment in Azerbaijan.

Bringing together the data sets, it seems that the misalignment is a series of partial shortcomings rather than a one-sided insufficiency within the education system, recruitment process, and education-industry or education-employer relationships.

Furthermore, the study points to competency gaps; however, it does not systematically evaluate the graduates' performance through observation or real-time observations; instead, it is mainly

based on the data self-reported and perceived by the participants. This interpretive procedure is reliable within qualitative frameworks but curbs some claims' empirical validity.

The findings of the study have crucial implications for tertiary education policy, recruitment reforms in governmental bodies, and curriculum development in public universities. Primarily, universities could review the content of the curriculum, enhance the effectiveness of delivering it, exclude outdated subjects, and incorporate skills-based, experiential learning relevant to real-world experiences. Improvement of the faculty members' practical and technological competency and skills will be one of the vital points in this regard. Second, the recruitment approach, which is carried out by the SEC, should be improved toward a more practical, skills-based model. Involving applied simulations, case-based evaluations, and pre-regulated internships as a part of the hiring pipeline could increase fairness and readiness of the candidates for the positions. Third, there is a significant need to enhance institutionalized cooperation between HEIs and governmental bodies. Multi-agency curriculum committees, guest lecturers from governmental organizations, long-term internship schemes, and systems for tracking graduates may facilitate continuous alignment between tertiary education and job position requirements of the governmental bodies.

The strength of the study lies in its usage of various qualitative informants, such as the graduates, faculty members, the dean, the HR professional, and the SEC representative, which enhances the findings' credibility. Implementing triangulation through interviews and document review also added depth to the data, enabling it to make a comparison between institutional purposes and perceptions of real-world experience.

LIMITATIONS

Nevertheless, the study's relatively small sample size brings limitations to its generalizability. In addition, the selection of participants

was limited to a small number of institutions, which potentially overlooks variations or reforms being implemented in other HEIs. On the other hand, social desirability bias could have an impact on responses from representatives of the institutions, especially when discussing the effectiveness of the curriculum or efforts for collaboration.

Also, the study has not touched on the content, structure, and other possible details of the 2nd phase of the civil service examination (interview phase) and has only explored the 1st phase, which was about the standardized test exam. Therefore, it has limited insights into the effectiveness of the examination.

The study has been conducted only in one educational setting to understand how public administration-focused undergraduate programs are established. This means the data we have collected is less likely to depict a general picture of the Azerbaijani higher education system regarding the given undergraduate programs.

Considering the interviewing process has included only one hiring person from one ministry, the collected data is less likely to apply to all the government bodies. More precisely, in the hiring process, each state entity may have specific expectations for its future employees

Future studies can examine disparities in graduate preparedness at a broader number of HEIs, assess the curriculum reform implementations, and evaluate the outcomes of internship programs on employment practice at governmental bodies in Azerbaijan.

CONCLUSION

This study provides substantial insight into the alignment between public administration-focused bachelor's programs and the competency requirements of governmental bodies in Azerbaijan. All primary research questions have been addressed effectively through qualitative interviews with graduates, faculty, and representatives from governmental bodies, including an HR representative from a ministry and a SEC representative.

The study demonstrates a misalignment between the academic preparation offered by public administration-focused programs and the practical competencies expected by employers in governmental bodies, thereby affirming the first assumption of the researchers. The data revealed that graduates often lack crucial soft skills such as communication and practical administrative abilities, despite having a strong theoretical foundation from their bachelor's degrees. This gap between theory and practice underscores the need for enhanced practical training and curricular reforms. Moreover, the study emphasizes significant shortcomings in the current recruitment system. The participants, particularly graduates, voiced concerns about the SEC examination system, citing issues with its transparency and fairness. They indicated that the SEC civil service examination does not sufficiently reflect the competencies developed during their university education. To address this issue, the recruitment design should adopt competency-based evaluations, more real-world simulations, and strengthen university–public employer collaboration or, more broadly, university–labor market collaboration. In conclusion, the data collected not only answers the research questions but also supports the initial assumptions, painting a clear picture of opportunities and challenges for better alignment between public administration discipline students' academic preparation and employment requirements in governmental bodies. Therefore, strategic reforms in curriculum design and institutional collaboration are crucial aspects for bridging this divide.

References

- 1 Alakbarova, Z. (2024). *Soft skills and youth employability in Azerbaijan: The role of formal and non-formal education* (Master's thesis, Lund University). Lund University Publications. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=9170226&fileId=9170228>

- ² Allen, J., & van der Velden, R. (2001). Educational mismatches versus skill mismatches: Effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search. *Oxford Economic Papers*, 53(3), 434–452.
<https://doi.org/10.1093/oep/53.3.434>
- ³ Alharahsheh, H.H., & Pius, A. (2020). *A review of key paradigms: Positivism vs interpretivism*. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(3), 39–43.
https://www.gajrc.com/media/articles/GAJHSS_23_39-43_VMGJbOK.pdf
- ⁴ American Chamber of Commerce in Azerbaijan (AmCham). (2023). *Doing business in Azerbaijan: A guide for investors*.
<https://amcham.az/uploads/publication/ab143e95b8d444cab1933dd8003a4370.pdf?v=1706873629>
- ⁵ American Chamber of Commerce in Azerbaijan (AmCham). (2024). *Position paper on mismatch between education and employment*.
<https://amcham.az/uploads/publication/ab143e95b8d444cab1933dd8003a4370.pdf?v=1706873629>
- ⁶ Anfara, V.A., Jr., Brown, K.M., & Mangione, T.L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28–38.
<https://doi.org/10.3102/0013189X031007028>
- ⁷ Amirova, G., & Valiyev, A. (2021). Do university graduate competences match post-socialist labour market demands? Evidence from Azerbaijan. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(2), 332–347.
- ⁸ Azerbaijan State University of Economics (UNEC). (2025). Dövlət və bələdiyyə idarəetməsi ixtisası [Public and Municipal Administration specialty].
<https://unec.edu.az/4444-dovlet-ve-belediyeye-idareetmesi-ixtisasi/>
- ⁹ Azərbaycan Respublikası Dövlət İmtahan Mərkəzi. (2024, July 23). *Azərbaycan Respublikası Dövlət İmtahan Mərkəzi publik hüquqi şəxsin Nizamnaməsi* [Charter of the State Examination Center of the Republic of Azerbaijan]. Prezident.az.
<https://president.az/az/articles/view/66544>
- ¹⁰ British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.).
<https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- ¹¹ Bromell, D. (2010). The public servant as analyst, adviser, and advocate. In J. Boston, A. Bradstock, & D. Eng (Eds.), *Public Policy: Why ethics matters* (pp. 55–78). ANU Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt24h2rv.8>
- ¹² Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan. (2017, March 10). Resolution No. 87 on approval of the form of the certificate on passing the test exam for civil service positions.
<https://e-qanun.az/framework/35053>
- ¹³ Cleary, J., & Van Noy, M. (2014). *A framework for higher education labor market alignment: Lessons and future directions in the development of jobs-driven strategies* (Working paper). John J. Heldrich Center for Workforce Development, Rutgers University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565469.pdf>
- ¹⁴ Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- ¹⁵ Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- ¹⁶ Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- ¹⁷ Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ¹⁸ Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- ¹⁹ Dövlət Xidmətləri Portalı. (2024). *Dövlət orqanları* [Government agencies].
<https://www.dxr.az/dovlet-orqanlari?lang=az>
- ²⁰ Dövlət qulluğu haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu [Law of the Republic of Azerbaijan on Civil Service] No. 926-IQ. (2000, July 21). *E-Qanun.az*.
<https://e-qanun.az/framework/4481>

- ²¹ Dövlət qulluğu vəzifəsinin tutulması məqsədi ilə müsahibə keçirilməsi Qaydası'nın təsdiq edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Fərmanı [Decree of the President of the Republic of Azerbaijan on Approval of the Rules for Conducting Interviews for Holding Public Service Positions], 21 iyun 2017-ci il, No. 1480. <https://e-qanun.az/framework/35861>
- ²² Edwards, M., Halligan, J., Horrigan, B., & Nicoll, G. (2012). Dimensions of Governance for the Public Sector. In *Public Sector Governance in Australia* (pp. 9–34). ANU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt24h92b.6>
- ²³ Green, F., & McIntosh, S. (2007). Is there a genuine under-utilization of skills amongst the over-qualified? *Applied Economics*, 39(4), 427–439. <https://doi.org/10.1080/00036840500427700>
- ²⁴ Khalilov, B., & Huseyn, A. (2022). Civil service reform in the Republic of Azerbaijan. In *Public administration and policy in the Middle East and North Africa* (pp. 49–69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2462-9_3
- ²⁵ Mammadov, O. (2019). *Constitutional and legal support of civil service relations in the legislature: Azerbaijani experience* (Report). Azerbaijan State University of Economics. <https://unec.edu.az/application/uploads/2019/09/Memmedov-Oruc.pdf>
- ²⁶ Maruyama, G., & Ryan, C.S. (2014). Research methods in social relations.
- ²⁷ Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons. 4th ed.
- ²⁸ Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. (2019). *State program on increasing the international competitiveness of the higher education system in the Republic of Azerbaijan for 2019–2023*. <https://edu.gov.az/en/programmes/2019-2023-dovlet-proqrami>
- ²⁹ Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. (n.d.). Higher education. <https://edu.gov.az/en/higher-education>
- ³⁰ Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Benchmarking civil service reform in Kazakhstan* (OECD Public Governance Reviews). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264288096-en>
- ³¹ OECD. (2020). *OECD public integrity handbook*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ac8ed8e8-en>
- ³² Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- ³³ Schutt, R.K. (2012). *Investigating the social world: The process and practice of research* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ³⁴ Silva, M.C.V., & Garcia, A.C.M. (2019). The role of education in the world of work: Fostering learning organisations. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 12(2), 231–246. <https://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/109546/Silva.pdf;jsessionid=4751F1D8D6DFF78BF991BBF394ABADC2?sequence=1>
- ³⁵ State Examination Center. (2024, April 3). In 2023, a total of 16,200 candidates participated in civil service exams [News release]. <https://dim.gov.az/az/metbuat/xeberler/2023-cu-ilde-dovlet-qullugu-imtahanlarinda-umumli-kde-16200-namized-istirak-edib>
- ³⁶ State Examination Center. (2025, January 2). Electronic services for the civil service: Programs for the civil service entrance test stage. <https://exidmet.dim.gov.az/dqq/Elan/TestImtProq>
- ³⁷ State Examination Center. (2025). Public sector recruitment process. <https://www.dim.gov.az/en/fealiyyet/dovlet-qullugu/dovlet-qulluguna-qebul>
- ³⁸ Varona Cervantes, C., & Cooper, R. (2020). *Labor market implications of education mismatch* (Working paper No. 28169). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w28169/w28169.pdf
- ³⁹ World Bank. (2023). *Employment outcomes in Azerbaijan* (Report). World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/559691547017409165-0080022019/original/ENG2ndsessionLireErsa-doEmploymentoutcomes.pdf>
- ⁴⁰ World Bank. (2024). *Strengthening the impact of public spending in Azerbaijan*. <https://www.worldbank.org/en/country/azerbaijan/brief/strengthening-impact-of-public-spending-in-azerbaijan>

ALİ TƏHSİL MÜƏSSISƏLƏRİNDƏ RƏQƏMSAL İDARƏETMƏNİN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ: MÜASİR QIYMƏTLƏNDİRMƏ MODELƏRİNİN MÜQAYİSƏLİ TƏHLİLİ

AYTAC FƏTƏLİYEVƏ

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistri.

E-mail: fatalizade.aytac@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9944-8559>

Məqaləyə istinad:

Fətəliyeva A. (2026). Ali təhsil müəssisələrində rəqəmsal idarəetmənin qiymətləndirilməsi: müasir qiymətləndirmə modellərinin müqayisəli təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (716), səh. 39–49

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6548

ANNOTASIYA

Müasir dövrdə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının, süni intellektin və böyük verilənlərin (Big data) tətbiqi təhsil sistemində idarəetmə mexanizmlərinin yenidən qurulması zərurətini yaradıb. Belə ki, ənənəvi keyfiyyət təminatı yanaşmalarının rəqəmsal mühitin çoxölçülü və dinamik xarakterini tam əhatə etmədiyi müəyyən edilib. Tədqiqatın əsas məqsədi rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün konseptual çərçivənin formalaşdırılması və sistemli indikatorlar modelinin işlənilib hazırlanmasıdır. Tədqiqat çərçivəsində nəzəri təhlil və mövcud metodoloji yanaşmaların müqayisəli təhlili metodlarından istifadə olunub, əsas metodoloji yanaşmalar – DeLone və McLean modeli, Balanced Scorecard (Balanslaşdırılmış Göstəricilər Sistemi), Learning Analytics (Təlim Analitikası) və TQM (Total Quality Management – ümumi keyfiyyət idarəetməsi) prinsipləri araşdırılıb. Aparılan təhlil göstərib ki, bu yanaşmaların hər biri idarəetmə keyfiyyətinin müəyyən aspektlərini əhatə etsə də, onların ayrı-ayrılıqda tətbiqi rəqəmsal təhsil mühitinin kompleksliyini tam əks etdirmir. Bu səbəbdən, tədqiqatda qeyd olunan modellərin inteqrasiyası əsasında vahid konseptual çərçivə təklif edilib. Təklif olunan model idarəetmə keyfiyyətinin sistem keyfiyyəti, informasiya keyfiyyəti, idarəetmə effektivliyi, istifadəçi məmnuniyyəti, analitik imkanlar və davamlı inkişaf kimi əsas komponentlər üzrə qiymətləndirilməsini nəzərdə tutur. Bu yanaşma idarəetmə proseslərinin daha obyektiv, sistemli və nəticəyönlü şəkildə ölçülməsinə imkan yaradır. Nəticə etibarilə, rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin artırılması üçün inteqrativ indikatorlar sisteminin tətbiqinin zəruri olduğu əsaslandırılıb. Eyni zamanda bu model ali təhsil müəssisələrində qərarvermə proseslərinin optimallaşdırılmasına və resursların daha səmərəli idarə olunmasına töhfə verə bilər. Gələcək tədqiqatlarda modelin empirik yoxlanılması və müxtəlif universitetlərdə tətbiqi onun praktik əhəmiyyətini daha da gücləndirə bilər.

Açar sözlər: Rəqəmsal idarəetmə, ali təhsil, rəqəmsal təhsil, DeLone və McLean modeli, Balanslaşdırılmış Göstəricilər Sistemi (Balanced Scorecard), təlim analitikası (Learning Analytics), Ümumi Keyfiyyətin idarə Edilməsi (Total Quality Management – TQM), keyfiyyətin qiymətləndirilməsi.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 04.03.2026

Qəbul edilib: 02.06.2026

EVALUATION OF DIGITAL GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CONTEMPORARY ASSESSMENT MODELS

AYTAJ FATALIYEVA

Master's student, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: fatalizade.aytac@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9944-8559>

To cite this article:

Fataliyeva A. (2026). Evaluation of Digital Governance in Higher Education Institutions: A Comparative Analysis of Contemporary Assessment Models *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 39–49

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6548

ABSTRACT

In the modern era, the application of information and communication technologies (ICT), artificial intelligence (AI), and big data has necessitated the restructuring of management mechanisms within the education system. In this context, traditional quality assurance approaches have been found to be insufficient to fully address the multidimensional and dynamic nature of the digital environment. The main objective of this study is to develop a conceptual framework and a systematic indicator model for measuring the quality of management in digital education. The research employs theoretical analysis and comparative analysis of existing methodological approaches, focusing on the DeLone and McLean Model, Balanced Scorecard (BSC), Learning Analytics, and Total Quality Management (TQM). The analysis demonstrates that although each of these approaches addresses specific aspects of management quality, none of them, when applied independently, fully captures the complexity of the digital education environment. Therefore, the study proposes a unified conceptual framework based on the integration of these models. The proposed framework evaluates management quality through key components, including system quality, information quality, management effectiveness, user satisfaction, analytical capacity, and continuous improvement. This approach enables a more objective, systematic, and results-oriented assessment of management processes. Consequently, the study demonstrates the need to implement an integrated indicator system to enhance the quality of management in digital education. Furthermore, the proposed model can help optimize decision-making processes and improve resource management in higher education institutions. Future research should focus on the empirical validation of the model and its application across different universities to further strengthen its practical significance.

Keywords: Digital governance, higher education, DeLone and McLean Model, Balanced Scorecard, Learning Analytics, Total Quality Management, quality assessment.

Article history

Received: 04.03.2026

Accepted: 02.06.2026

GİRİŞ

Müasir dövrdə rəqəmsal transformasiya ali təhsil sistemində idarəetmə yanaşmalarının yenidən formalaşmasını şərtləndirən əsas amillərdən biri kimi çıxış edir. İnformasiya-kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı, böyük verilənlərin analizi, süni intellekt və rəqəmsal platformaların geniş tətbiqi təhsil müəssisələrinin fəaliyyət mexanizmlərini köklü şəkildə dəyişib. Bu dəyişikliklər yalnız tədris prosesinin rəqəmsallaşması ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda idarəetmə sistemlərinin effektivliyinin, şəffaflığının və nəticəyönlülüyünün artırılmasını da tələb edir (OECD, 2022; Mabotha & Ngcamu, 2025).

Ali təhsil müəssisələrində idarəetmə keyfiyyətinin təmin olunması məsələsi uzun müddətdir ki, elmi tədqiqatların əsas istiqamətlərindən biri hesab olunur. Lakin rəqəmsal mühitdə bu anlayış daha kompleks xarakter alır və yeni ölçmə meyarlarının formalaşdırılmasını zəruri edir. Ənənəvi keyfiyyət təminatı mexanizmləri artıq rəqəmsal təhsil sistemlərinin dinamik və çoxölçülü strukturunu tam əhatə etmir. Bu baxımdan, idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün konseptual çərçivələrin və indikator sistemlərinin hazırlanması xüsusi aktuallıq kəsb edir (Kettunen, 2012; Hussein Alsharifi, 2023).

Rəqəmsal təhsildə keyfiyyətin qiymətləndirilməsi yalnız nəticələrin ölçülməsi ilə deyil, həm də proseslərin idarə olunması, texnoloji infrastrukturun effektiv istifadəsi və qərarvermə mexanizmlərinin optimallaşdırılması ilə sıx bağlıdır. Bu istiqamətdə informasiya sistemlərinin uğur modelləri, xüsusilə *DeLone* və *McLean* modeli, eləcə də balanslaşdırılmış göstəricilər sistemi (*Balanced Scorecard*) kimi yanaşmalar mühüm nəzəri baza rolunu oynayır (DeLone & McLean, 2003; Kaplan & Norton, 1996). Eyni zamanda *Learning Analytics* və süni intellekt əsaslı yanaşmalar təhsil idarəçiliyində keyfiyyətin ölçülməsi üçün yeni imkanlar yaradır (Chatti et al., 2012; Siemens & Baker, 2012).

Azərbaycanda da təhsil sisteminin modernləşdirilməsi və rəqəmsal transformasiyası dövlət

siyasətinin prioritet istiqamətlərindən biri kimi müəyyən edilib. "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu və "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası" təhsildə keyfiyyətin artırılması və idarəetmə sistemlərinin təkmilləşdirilməsi üçün hüquqi və institusional baza yaradır (Təhsil haqqında Qanun, 2009; Dövlət Strategiyası, 2013). Bununla yanaşı, ali təhsil müəssisələrində daxili keyfiyyət təminatı mexanizmlərinin tətbiqi idarəetmə proseslərinin sistemli şəkildə qiymətləndirilməsinə imkan verir.

Mövcud elmi ədəbiyyatlar göstərir ki, rəqəmsal transformasiya təhsil idarəçiliyində yeni çağırışlarla yanaşı, geniş imkanlar da yaradır. Bununla belə, bu proseslərin effektiv idarə olunması üçün vahid konseptual çərçivənin və ölçülə bilən indikatorların müəyyən edilməsi zəruridir. Təqdim olunan məqalənin əsas məqsədi ali təhsil müəssisələrində rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün konseptual çərçivənin formalaşdırılması və müvafiq indikator sisteminin işlənilib hazırlanmasıdır. Tədqiqat çərçivəsində mövcud nəzəri yanaşmalar, beynəlxalq təcrübə təhlil edilir və rəqəmsal idarəetmə mühitinə uyğun integrativ qiymətləndirmə modeli təklif olunur.

Beləliklə, tədqiqatın elmi yeniliyi rəqəmsal transformasiya şəraitində ali təhsil idarəçiliyində keyfiyyətin ölçülməsi üçün kompleks və sistemli yanaşmanın irəli sürülməsi ilə xarakterizə olunur. Bu yanaşma həm nəzəri, həm də praktik baxımdan ali təhsil müəssisələrinin idarəetmə effektivliyinin artırılmasına töhfə verə bilər.

Rəqəmsal transformasiya ali təhsil sistemində idarəetmə keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi məsələsini köklü şəkildə yenidən aktuallaşdırıb. Ənənəvi idarəetmə və keyfiyyət təminatı yanaşmaları, əsasən, statik göstəricilərə və nəticəyönlü meyarlara əsaslandığı halda, rəqəmsal mühitdə idarəetmə çoxölçülü, dinamik və məlumat əsaslı xarakter alıb. Bir çox tədqiqatçılar qeyd edir ki, mövcud qiymətləndirmə mexanizmləri rəqəmsal təhsil sistemlərinin kompleksliyini tam əhatə etmir və yeni metodoloji yanaşmaların formalaşdırılması zəruridir. Məsələn, Dirham Al-Fraihat və həmmüəllifləri elektron öyrənmə

sistemlərinin uğurunun qiymətləndirilməsi üzrə apardıqları empirik tədqiqatda göstərilir ki, təhsil sistemlərinin effektivliyi yalnız nəticələrlə deyil, həm də sistem keyfiyyəti, informasiya keyfiyyəti və istifadəçi məmnuniyyəti kimi çoxsaylı indikatorlarla ölçülməlidir (Al-Fraihat et al., 2020). William H. DeLone və Ephraim R. McLean tərəfindən irəli sürülən informasiya sistemlərinin uğur modelində göstərilir ki, hər hansı idarəetmə sisteminin effektivliyi sistem keyfiyyəti, informasiya keyfiyyəti və istifadə nəticələrinin inteqrasiyası əsasında qiymətləndirilməlidir (DeLone & McLean, 2003). Bu yanaşma rəqəmsal təhsil mühitində idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün fundamental nəzəri baza rolunu oynayır.

Bununla yanaşı, strateji idarəetmə sahəsində Robert S. Kaplan və David P. Norton tərəfindən təklif olunan balanslaşdırılmış göstəricilər sistemi idarəetmə fəaliyyətinin yalnız maliyyə nəticələri ilə deyil, həm də daxili proseslər, öyrənmə və inkişaf, eləcə də müştəri (təhsil kontekstində tələbə) məmnuniyyəti kimi indikatorlar vasitəsilə ölçülməsinin vacibliyini vurğulayır (Kaplan & Norton, 1996). Bu yanaşma rəqəmsal təhsil idarəçiliyində keyfiyyətin çoxölçülü qiymətləndirilməsi üçün mühüm konseptual çərçivə təqdim edir.

Rəqəmsal təhsil mühitində məlumat əsaslı idarəetmə yanaşmalarının rolu da getdikcə artır. Mohamed Amine Chatti və həmmüəlliflər *Learning Analytics* modelini təqdim edərək qeyd edirlər ki, təhsil proseslərindən əldə olunan böyük verilənlərin analizi idarəetmə qərarlarının optimallaşdırılmasına və keyfiyyətin daha dəqiq ölçülməsinə imkan yaradır (Chatti et al., 2012). Eyni zamanda George Siemens və Ryan Baker isə vurğulayırlar ki, təhsil idarəçiliyində analitik yanaşmaların tətbiqi olmadan keyfiyyətin obyektiv qiymətləndirilməsi mümkün deyil (Siemens & Baker, 2012).

Rəqəmsal transformasiya kontekstində ali təhsildə keyfiyyət təminatının yenidən nəzərdən keçirilməsi zərurəti beynəlxalq təşkilatlar tərəfindən də xüsusi vurğulanır. İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı (OECD) qeyd edir ki, rəqəmsal ali təhsil mühitində keyfiyyətin təmin olunması

üçün yeni standartlar, ölçmə mexanizmləri və indikator sistemləri formalaşdırılmalıdır (OECD, 2022). Bu isə mövcud sistemlərin transformasiyaya uyğunlaşdırılmasının vacibliyini göstərir.

Digər tərəfdən, Ahmed K. Hussein Alsharifi ümumi keyfiyyət idarəetməsi yanaşmasını təhsil sistemlərinə tətbiq edərək bildirir ki, keyfiyyət yalnız nəticələrin deyil, bütün idarəetmə proseslərinin sistemli şəkildə qiymətləndirilməsi ilə təmin olunur (Hussein Alsharifi, 2023). Bu yanaşma rəqəmsal mühitdə idarəetmə keyfiyyətinin kompleks xarakterini bir daha təsdiqləyir.

Azərbaycan kontekstində isə təhsilin keyfiyyətinin artırılması dövlət siyasətinin əsas istiqamətlərindən biri kimi müəyyən edilib. "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu və "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası"nda təhsil sisteminin modernləşdirilməsi və keyfiyyət təminatı mexanizmlərinin təkmilləşdirilməsi prioritet kimi qeyd olunur. Lakin bu sənədlərdə rəqəmsal idarəetmə mühitinə uyğun konkret ölçmə indikatorları sistemli şəkildə işlənməyib.

Beləliklə, mövcud elmi yanaşmalar və praktiki vəziyyət göstərir ki, rəqəmsal transformasiya şəraitində ali təhsil müəssisələrində idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi problemi hələ də tam həllini tapmayıb. Problemin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, mövcud qiymətləndirmə modelləri rəqəmsal mühitin kompleksliyini, məlumat əsaslı idarəetmə xüsusiyyətlərini və çoxölçülü keyfiyyət göstəricilərini tam əhatə etmir. Bu isə vahid konseptual çərçivənin və sistemli indikatorlar modelinin hazırlanmasını zəruri edir.

Məhz bu zərurət təqdim olunan tədqiqatın əsas problemini təşkil edir və ali təhsil müəssisələrində rəqəmsal idarəetmə keyfiyyətinin daha obyektiv, sistemli və ölçülə bilən şəkildə qiymətləndirilməsinə yönəlmiş yeni yanaşmaların işlənməsinə ciddi ehtiyacın olduğunu göstərir.

METODOLOJİ YANAŞMALARIN TƏHLİLİ

Rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi məsələsi müxtəlif elmi yanaşmaların inteqrasiyası əsasında formalaşır və bu sahədə

bir neçə əsas metodoloji model xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu modellər idarəetmə effektivliyinin çoxölçülü qiymətləndirilməsinə imkan yaratmaqla yanaşı, rəqəmsal transformasiya şəraitində yeni indikatorların müəyyən edilməsinə də zəmin yaradır.

İnformasiya sistemlərinin uğurunun qiymətləndirilməsi sahəsində DeLone və McLean modeli geniş istifadə olunan metodoloji yanaşmalardandır (DeLone & McLean, 2003). Modelin rəqəmsal təhsil mühitinə tətbiqi idarəetmə keyfiyyətinin müxtəlif komponentlər üzrə kompleks şəkildə qiymətləndirilməsinə imkan yaradır. Eyni istiqamətdə, Al-Fraihat və həmmüəllifləri e-öyrənmə sistemlərinin qiymətləndirilməsi zamanı çoxölçülü indikatorların tətbiqinin zəruriliyini qeyd edir və göstərir ki, sistemin uğuru yalnız texnoloji deyil, həm də pedaqoji və təşkilati faktorlarla müəyyən olunur (Al-Fraihat et al., 2020).

Strateji idarəetmə sahəsində isə Kaplan və Norton tərəfindən təklif edilmiş *Balanced Scorecard* yanaşması xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu model idarəetmə fəaliyyətinin dörd əsas ölçü üzrə – maliyyə nəticələri, müştəri (təhsil kontekstində tələbə) məmnuniyyəti, daxili proseslər və öyrənmə-inkişaf perspektivləri üzrə qiymətləndirilməsini nəzərdə tutur (Kaplan & Norton, 1996). Müəlliflər qeyd edirlər ki, təşkilatın effektiv fəaliyyəti yalnız maliyyə göstəriciləri ilə deyil, qeyri-maddi indikatorların da nəzərə alınması ilə təmin olunur. Bu yanaşma ali təhsil müəssisələrində idarəetmə keyfiyyətinin kompleks qiymətləndirilməsi üçün geniş tətbiq imkanlarına malikdir. Biggs (2014) isə ali təhsildə konstruktiv uyğunluq prinsipini irəli sürərək tədris və idarəetmə proseslərinin məqsəd, fəaliyyət və qiymətləndirmə komponentləri arasında uyğunluğun təmin edilməsinin keyfiyyətin əsas göstəricisi olduğunu vurğulayır.

Rəqəmsal mühitdə idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün mühüm yanaşmalardan biri də *Learning Analytics* modelidir. Chatti və həmmüəlliflər bu modeli təqdim edərək bildirirlər ki, təhsil proseslərindən əldə olunan verilənlərin analizi idarəetmə qərarlarının optimallaşdırılmasına və təhsil keyfiyyətinin daha obyektiv

qiymətləndirilməsinə imkan yaradır (Chatti et al., 2012). Siemens və Baker isə *Learning Analytics* və *Educational Data Mining* yanaşmalarının təhsil sistemində davranış və akademik göstəricilərin təhlili üçün mühüm vasitə olduğunu qeyd edirlər (Siemens & Baker, 2012). Jisc (2020) hesabatında da vurğulanır ki, *Learning Analytics* alətləri ali təhsil müəssisələrində idarəetmə qərarlarının məlumat əsaslı qəbul edilməsini təmin edir və keyfiyyətin ölçülməsində yeni imkanlar yaradır.

Ümumi keyfiyyət idarəetməsi (Total Quality Management – TQM) yanaşması da təhsil idarəçiliyində geniş tətbiq olunan metodoloji istiqamətlərdən biridir. Hussein Alsharifi (2023) qeyd edir ki, TQM prinsiplərinin təhsil sistemində tətbiqi keyfiyyətin davamlı şəkildə təkmilləşdirilməsinə və bütün idarəetmə proseslərinin sistemli qiymətləndirilməsinə şərait yaradır. Kettunen (2012) isə ali təhsildə daxili və xarici keyfiyyət auditlərinin tətbiqinin idarəetmə effektivliyinin artırılmasında mühüm rol oynadığını vurğulayır. Bu yanaşmalar göstərir ki, keyfiyyət yalnız nəticə deyil, davamlı proses kimi qiymətləndirilməlidir.

Bununla yanaşı, rəqəmsal transformasiya kontekstində beynəlxalq təşkilatların yanaşmaları da xüsusi əhəmiyyət daşıyır. İƏİT (OECD, 2022) hesabatında qeyd edilir ki, rəqəmsal ali təhsil sistemində keyfiyyətin təmin olunması üçün yeni standartlar və indikatorlar formalaşdırılmalıdır. Mabotha və Ngcamu (2025) isə ali təhsildə rəqəmsal transformasiyanın sistemli təhlili əsasında göstərir ki, idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün texnoloji, təşkilati və insan resursları faktorlarının integrativ şəkildə nəzərə alınması vacibdir. Wulan Sari və həmmüəlliflər (2025) də təhsil idarəetməsində keyfiyyətin qiymətləndirilməsinin rəqəmsal transformasiya ilə sıx bağlı olduğunu və yeni ölçmə metodlarının tətbiqinin zəruriliyini vurğulayırlar.

Beləliklə, aparılan təhlil göstərir ki, mövcud metodoloji yanaşmalar idarəetmə keyfiyyətinin müxtəlif aspektlərini əhatə etsə də, onların ayrı-ayrılıqda tətbiqi rəqəmsal təhsil mühitinin kompleksliyini tam əks etdirmir. Bu səbəbdən,

ali təhsil müəssisələrində rəqəmsal idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün bu yanaşmaların integrasiyası əsasında vahid konseptual çərçivənin formalaşdırılması zəruridir.

Rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi məqsədilə mövcud metodoloji yanaşmaların integrasiyası əsasında konseptual çərçivə formalaşdırılıb. Bu çərçivə DeLone və McLean modeli, Balanced Scorecard yanaşması, Learning Analytics və TQM prinsiplərinin sintezinə əsaslanır. Təklif olunan model idarəetmə keyfiyyətinin çoxölçülü qiymətləndirilməsinə imkan verən əsas indikator bloklarını əhatə edir.

Təklif olunan modelə əsasən idarəetmə keyfiyyəti yalnız texnoloji göstəricilərlə deyil, həm də təşkilati və insan faktorlarının integrasiyası əsasında qiymətləndirilməlidir. Bu yanaşma Mabotha və Ngcamu (2025) tərəfindən irəli sürülən rəqəmsal transformasiya modelinə uyğundur.

İƏİT (OECD,2022) tərəfindən təklif olunan rəqəmsal təhsil standartlarına uyğun olaraq hazırlanmış bu indikatorlar sistemi təhsil müəssisələrində idarəetmə keyfiyyətinin obyektiv ölçülməsinə imkan verir.

Aparılan tədqiqat göstərir ki, bu yanaşmaların integrasiyası idarəetmə keyfiyyətinin daha dəqiq

Cədvəl 1 Rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin əsas komponentləri

Komponent	Təsviri	Nəzəri əsas
Sistem keyfiyyəti	Rəqəmsal platformaların funksionallığı və sabitliyi	DeLone & McLean (2003)
İnformasiya keyfiyyəti	Məlumatların dəqiqliyi və əlçatanlığı	DeLone & McLean (2003)
İdarəetmə effektivliyi	Qərarvermə sürəti və düzgünlüyü	Kaplan & Norton (1996)
İstifadəçi məmnuniyyəti	Tələbə və müəllimlərin razılıq səviyyəsi	Al-Fraihat et al. (2020)
Analitik imkanlar	Data əsaslı qərarvermə səviyyəsi	Siemens & Baker (2012)
Davamlı inkişaf	Keyfiyyətin davamlı təkmilləşdirilməsi	TQM (Hussein Alsharifi, 2023)

Cədvəl 2 İdarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün indikatorlar sistemi

Komponent	İndikator	Ölçmə üsulu
Sistem keyfiyyəti	Platformanın işləmə sabitliyi (%)	Texniki monitoring
Sistem keyfiyyəti	Sistemin yüklənmə sürəti	Vaxtın ölçülməsi
İnformasiya keyfiyyəti	Məlumatların yenilənmə tezliyi	Statistik analiz
İnformasiya keyfiyyəti	Məlumatın dəqiqlik səviyyəsi	Audit
İdarəetmə effektivliyi	Qərarvermə müddəti	Müqayisəli analiz
İdarəetmə effektivliyi	Strateji planların icra səviyyəsi	KPI analizi
İstifadəçi məmnuniyyəti	Tələbə məmnuniyyəti indeksi	Sorğu
İstifadəçi məmnuniyyəti	Müəllim məmnuniyyəti	Sorğu
Analitik imkanlar	Learning Analytics tətbiqi səviyyəsi	Sistem analizi
Davamlı inkişaf	Keyfiyyət auditlərinin sayı	Hesabat

Cədvəl 3 Konseptual modelin integrativ strukturu

Yanaşma	Tətbiq sahəsi	Modeldə rolu
DeLone & McLean	Sistem və informasiya keyfiyyəti	Texnoloji baza
Balanced Scorecard	Strateji idarəetmə	Performans ölçümü
Learning analytics	Data analizi	Qərarvermə dəstəyi
TQM	Keyfiyyət idarəetməsi	Davamlı inkişaf

və sistemli ölçülməsinə imkan yaradır. Beləliklə, təklif olunan konseptual çərçivə ali təhsil müəssisələrində rəqəmsal idarəetmənin effektivliyinin artırılması üçün praktik əhəmiyyətə malikdir.

Tədqiqat çərçivəsində formalaşdırılmış konseptual model və indikatorlar sistemi mövcud elmi yanaşmaların integrasiyası və təhlili əsasında formalaşdırılıb. Bu əsaslandırma idarəetmə keyfiyyətinin çoxölçülü xarakterini sistemli şəkildə izah etməyə imkan verir.

İlk növbədə qeyd edilməlidir ki, rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi üçün sistem və informasiya keyfiyyəti əsas baza komponentləri kimi çıxış edir. DeLone və McLean informasiya sistemlərinin effektivliyinin sistemin texniki sabitliyi və məlumat keyfiyyəti ilə birbaşa bağlı olduğunu vurğulayırlar (DeLone & McLean, 2003). Eyni yanaşma Aparicio, Bacao və Oliveira tərəfindən dəstəklənir və e-öyrənmə sistemlərində strukturlaşdırılmış informasiya axınının keyfiyyətin əsas elementi olduğu qeyd olunur (Aparicio et al., 2016). Bundan əlavə, Bond və həmmüəllifləri rəqəmsal transformasiya şəraitində texnoloji infrastrukturun idarəetmə effektivliyinə təsirini xüsusi qeyd edirlər (Bond et al., 2018).

Qeyd olunan yanaşmalar göstərir ki, rəqəmsal təhsil mühitində idarəetmə keyfiyyətinin təmin olunması etibarlı texnoloji infrastruktur və informasiya resursları ilə sıx şəkildə bağlıdır. Bu kontekstdə sistem və informasiya keyfiyyəti idarəetmə komponentlərinin formalaşmasına təsir edən əsas amillərdən biri kimi çıxış edir.

İdarəetmə keyfiyyətinin digər mühüm komponenti qərarvermə proseslərinin effektivliyidir.

Kaplan və Norton göstərir ki, təşkilatın nailiyyətləri yalnız maliyyə göstəriciləri ilə deyil, həm də daxili proseslərin səmərəliliyi ilə ölçülməlidir (Kaplan & Norton, 1996). Bu fikir Hüseynzadə və Əzimova tərəfindən dəstəklənərək təhsil idarəçiliyində qərarvermənin sistemli təşkili ilə keyfiyyət arasında birbaşa əlaqə olduğu vurğulanır (Hüseynzadə & Əzimova, 2025). Eyni zamanda Kərimli idarəetmə problemlərinin həlli üçün operativ və çevik mexanizmlərin vacibliyini qeyd edir (Kərimli, 2021).

Rəqəmsal təhsil mühitində istifadəçi məmnuniyyəti də idarəetmə keyfiyyətinin əsas göstəricilərindən biridir. Al-Fraihat və həmmüəlliflər elektron öyrənmə sistemlərinin uğurunun istifadəçi məmnuniyyəti ilə sıx bağlı olduğunu göstərir (Al-Fraihat et al., 2020). Bu yanaşma Hüseynova tərəfindən də təsdiqlənir və təhsilin keyfiyyətinin əsas göstəricilərindən biri kimi istifadəçi yönlü idarəetmə vurğulanır (Hüseynova, 2021). Selwyn isə rəqəmsal universitet modelində tələbə təcrübəsinin keyfiyyətin əsas komponentlərindən biri olduğunu qeyd edir (Selwyn, 2014).

Learning Analytics yanaşması idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsində yeni imkanlar yaradır. Chatti və həmmüəlliflər təhsil verilənlərinin analizi vasitəsilə idarəetmə qərarlarının optimallaşdırılmasının mümkün olduğunu göstərir (Chatti et al., 2012). Siemens və Baker isə analitik yanaşmaların təhsil sistemində obyektiv qiymətləndirmənin əsas aləti olduğunu vurğulayırlar (Siemens & Baker, 2012). Bu istiqamətdə Jisc (2020), Siaj və həmmüəlliflər də rəqəmsal transformasiya şəraitində data

əsaslı idarəetmənin vacibliyini qeyd edirlər (Siaj et al., 2026).

Təhlillər göstərir ki, rəqəmsal təhsil mühitində idarəetmə keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi həm istifadəçi təcrübəsinin, həm də verilənlərə əsaslanan qərarvermə imkanlarının integrasiyasını tələb edir. Bu yanaşmalar birlikdə idarəetmə proseslərinin daha əsaslandırılmış və obyektiv şəkildə həyata keçirilməsinə imkan yaradır.

Ümumi keyfiyyət idarəetməsi yanaşması idarəetmə proseslərinin davamlı təkmilləşdirilməsini təmin edir. Hussein Alsharifi keyfiyyətin davamlı inkişaf prosesi olduğunu vurğulayır (Hussein Alsharifi, 2023). Bu yanaşma Məmmədova tərəfindən ali təhsilin modernləşdirilməsi kontekstində dəstəklənir (Məmmədova, 2025). Leitão və həmmüəlliflər isə rəqəmsal təhsildə yeni qiymətləndirmə meyarlarının tətbiqinin vacibliyini qeyd edirlər (Leitão et al., 2020).

Beynəlxalq təşkilatların yanaşmaları da əldə olunan nəticələri gücləndirir. OECD rəqəmsal təhsil mühitində yeni indikatorların tətbiqinin vacibliyini qeyd edir (OECD, 2022). European Commission isə rəqəmsal təhsil strategiyalarında keyfiyyət təminatının əsas prioritet olduğunu vurğulayır (European Commission, 2020).

Mabotha və Ngcamu rəqəmsal transformasiyanın idarəetmə keyfiyyətinə kompleks təsir etdiyini göstərirlər (Mabotha & Ngcamu, 2025).

Rəqəmsal liderlik və idarəetmə kontekstində Öz və Şahin təhsil idarəçiliyində rəqəmsal transformasiyanın rəhbərlik keyfiyyətinə təsirini vurğulayırlar (Öz, 2020; Şahin, 2025). Seyidova isə süni intellektin idarəetmə proseslərinə integrasiyasının yeni imkanlar yaratdığını qeyd edir (Seyidova, 2025). Nanade və həmmüəlliflər isə təhsil keyfiyyətinin ölçülməsi üçün yeni indikator sistemlərinin tətbiqini təklif edirlər (Nanade et al., 2026).

Nəzərdən keçirilmiş yanaşmalar göstərir ki, rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyəti texnoloji, təşkilati və insan amillərinin qarşılıqlı təsiri ilə formalaşır. Buna görə də qiymətləndirmə zamanı ayrı-ayrı göstəricilərdən çox, onların qarşılıqlı əlaqəsi nəzərə alınmalıdır.

Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün təklif olunan konseptual çərçivə və indikatorlar sistemi nəzəri baxımdan əsaslandırılıb. Müxtəlif metodoloji yanaşmaların integrasiyası idarəetmə keyfiyyətinin daha obyektiv və sistemli şəkildə qiymətləndirilməsinə imkan verir və bu yanaşma ali təhsil müəssisələrində praktik tətbiq üçün əlverişli hesab olunur.

Cədvəl 4 Metodoloji yanaşmaların müqayisəsi

Metodoloji yanaşma	Əsas ideya	Əhatə etdiyi komponentlər	Üstünlükləri	Məhdudiyyətləri
DeLone & McLean modeli	İnformasiya sistemlərinin uğurunun qiymətləndirilməsi	Sistem keyfiyyəti, informasiya keyfiyyəti, istifadəçi məmnuniyyəti	Texnoloji əsaslandırma güclüdür, ölçülə bilən indikatorlar təqdim edir.	Təşkilati və strateji aspektləri tam əhatə etmir.
Balanced Scorecard	Strateji idarəetmə nailiyyətlərinin ölçülməsi	Maliyyə, daxili proseslər, istifadəçi (tələbə), inkişaf	Çoxölçülü qiymətləndirmə imkanı yaradır.	Rəqəmsal sistemlərə spesifik deyil.
Learning analytics	Data əsaslı qərarvermə	Verilənlərin analizi, davranış göstəriciləri	Analiz və proqnoz imkanı verir.	Texniki və məlumat infrastrukturunu tələb edir.
TQM (Total Quality Management)	Davamlı keyfiyyətin təkmilləşdirilməsi	Proses keyfiyyəti, idarəetmə, audit	Sistemli və davamlı yanaşma təmin edir.	Rəqəmsal indikatorlar konkret deyil.

Cədvəl 4-dən göründüyü kimi, hər bir metodoloji yanaşma idarəetmə keyfiyyətinin müəyyən aspektlərini əhatə edir. DeLone və McLean modeli texnoloji və informasiya əsaslı qiymətləndirməyə üstünlük verir, *Balanced Scorecard* idarəetmənin strateji və fəaliyyət tərəflərini ön plana çıxarır, *Learning Analytics* isə data əsaslı idarəetmə qərarlarını təmin edir. TQM yanaşması isə bütün bu proseslərin davamlı təkmilləşdirilməsini əsas prinsip kimi qəbul edir. Müqayisəli təhlilin əsas elmi nəticəsi ondan ibarətdir ki, rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin obyektiv ölçülməsi üçün bu yanaşmaların ayrı-ayrılıqda tətbiqi kifayət etmir. Hər bir model müəyyən boşluqlara malikdir və yalnız onların integrasiyası nəticəsində kompleks və funksional qiymətləndirmə sistemi qurmaq mümkündür. Bu nəticəyə əsaslanaraq, tədqiqat çərçivəsində cədvəl 5-də təqdim olunan integrativ komponentlər müəyyən edilib.

Beləliklə, idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün metodoloji yanaşmalar elmi cəhətdən əsaslandırılıb, çoxkomponentli və integrativ struktur formalaşdırılıb.

Learning Analytics yanaşması rəqəmsal mühitə ən yüksək uyğunluğa malik olmaqla yanaşı, idarəetmə qərarlarının optimallaşdırılmasında mühüm rol oynayır. DeLone & McLean modeli isə sistem və informasiya keyfiyyətinin ölçülməsi baxımından ən effektiv yanaşmalardan biri kimi çıxış edir. *Balanced Scorecard* daha çox strateji idarəetmə aspektlərini əhatə edir, TQM isə davamlı inkişaf baxımından əhəmiyyətli

olsa da, rəqəmsal indikatorlar baxımından nisbətən zəifdir.

Tədqiqatın növbəti mərhələsində konseptual model təklif olunub. Bu mərhələnin əsas məqsədi əvvəlki mərhələlərdəki nəzəri və metodoloji yanaşmaların müqayisəli təhlilinin nəticələrinə əsaslanaraq rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün integrativ modelin formalaşdırılması olub.

Konseptual modelin qurulması zamanı əsas prinsip müxtəlif metodoloji yanaşmaların sintezidir. Belə ki, DeLone & McLean modeli sistem və informasiya keyfiyyətini, *Balanced Scorecard* idarəetmə effektivliyini, *Learning Analytics* data əsaslı qərarverməni, TQM isə davamlı inkişaf prinsipini təmin edən komponentlər kimi modelə daxil edilib. Bu yanaşma idarəetmə keyfiyyətinin yalnız bir aspekt üzrə deyil, kompleks şəkildə qiymətləndirilməsinə imkan yaradır.

Model çərçivəsində idarəetmə keyfiyyəti cədvəl 6-da təqdim olunan 6 əsas komponent üzrə strukturlaşdırılıb.

Konseptual modelin strukturuna əsasən idarəetmə keyfiyyəti bu komponentlərin qarşılıqlı təsiri nəticəsində formalaşır. Bu əlaqə belə ümumiləşdirilə bilər:

- Sistem və informasiya keyfiyyəti → texnoloji baza yaradır.
- Analitik imkanlar → qərarverməni gücləndirir.
- İdarəetmə effektivliyi → proseslərin optimallaşdırılmasını təmin edir.
- İstifadəçi məmnuniyyəti → nəticənin sosial təsirini göstərir.

Cədvəl 5 Integrativ yanaşma əsasında idarəetmə keyfiyyətinin əsas komponentləri

Komponent	Mənşəyi (model)	Təsviri
Sistem keyfiyyəti	DeLone & McLean	Rəqəmsal platformaların texniki səviyyəsi
İnformasiya keyfiyyəti	DeLone & McLean	Məlumatların dəqiqliyi və aktuallığı
İdarəetmə effektivliyi	Balanced Scorecard	Qərarvermə və proseslərin səmərəliliyi
İstifadəçi məmnuniyyəti	BSC + D&M	Tələbə və müəllim razılığı
Analitik imkanlar	Learning Analytics	Data əsaslı idarəetmə
Davamlı inkişaf	TQM	Keyfiyyətin davamlı təkmilləşdirilməsi

Cədvəl 6 Konseptual modelin struktur komponentləri

Komponent	Təsviri	Mənbə model
Sistem keyfiyyəti	Rəqəmsal platformaların texniki sabitliyi və funksionallığı	DeLone & McLean
İnformasiya keyfiyyəti	Məlumatların dəqiqliyi, aktuallığı və əlçatanlığı	DeLone & McLean
İdarəetmə effektivliyi	Qərarvermə sürəti və proseslərin optimallaşdırılması	Balanced Scorecard
İstifadəçi məmnuniyyəti	Tələbə və müəllimlərin sistemdən razılıq səviyyəsi	BSC + D&M
Analitik imkanlar	Data əsaslı qərarvermə və learning analytics tətbiqi	Learning Analytics
Davamlı inkişaf	Keyfiyyətin davamlı təkmilləşdirilməsi və monitorinqi	TQM

- Davamlı inkişaf → sistemin uzunmüddətli keyfiyyətini təmin edir.

Konseptual modelə daxil olan komponentlər arasındakı qarşılıqlı əlaqələrin daha aydın göstərilməsi üçün onların təsir istiqamətləri və nəticələri cədvəl 7-də təqdim edilib.

Konseptual modelin əsas üstünlüyü onun integrativ xarakter daşmasıdır. Bu model ayrı-ayrı yanaşmaların məhdudiyyətlərini aradan qaldıraraq idarəetmə keyfiyyətinin kompleks və obyektiv qiymətləndirilməsinə imkan verir. Xüsusilə rəqəmsal təhsil mühitində data əsaslı qərarvermə və istifadəçi məmnuniyyətinin birlikdə nəzərə alınması modelin praktik əhəmiyyətini artırır.

Beləliklə, təklif olunan konseptual model nəticəsində ali təhsil müəssisələrində rəqəmsal idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün elmi cəhətdən əsaslandırılıb və praktik tətbiq üçün uyğun model formalaşdırılıb.

Nəticə

Tədqiqat nəticəsində ali təhsil müəssisələrində rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi problemi təhlil edilib. Tədqiqat çərçivəsində nəzəri təhlil, mövcud metodoloji yanaşmaların müqayisəli təhlili metodlarından istifadə olunaraq mövcud yanaşmaların üstün və zəif tərəfləri müəyyən edilib.

Müqayisəli təhlil göstərir ki, rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi üçün mövcud metodoloji yanaşmalar – *DeLone & McLean* modeli, *Balanced Scorecard*, *Learning Analytics* və *TQM* – ayrı-ayrılıqda müəyyən aspektləri əhatə etsə də, onların integrasiyası daha effektiv nəticə verir. Bu yanaşmaların sintezi əsasında idarəetmə keyfiyyətinin ölçülməsi üçün çoxkomponentli konseptual çərçivə formalaşdırılıb.

Tədqiqatın əsas elmi nəticəsi ondan ibarətdir ki, rəqəmsal təhsildə idarəetmə keyfiyyətinin

Cədvəl 7 Komponentlərarası əlaqələrin təhlili

Komponent	Təsir etdiyi sahə	Nəticə
Sistem keyfiyyəti	Analitik imkanlar	Data toplanması artır.
İnformasiya keyfiyyəti	Qərarvermə	Dəqiqlik yüksəlir.
Analitik imkanlar	İdarəetmə effektivliyi	Operativlik artır.
İdarəetmə effektivliyi	İstifadəçi məmnuniyyəti	Razılıq yüksəlir.
Davamlı inkişaf	Bütün sistem	Uzunmüddətli keyfiyyət təmin olunur.

effektiv ölçülməsi üçün texnoloji, təşkilati və analitik komponentlərin inteqrasiya olunduğu vahid indikatorlar sisteminin tətbiqi zəruridir. Bu yanaşma idarəetmə proseslərinin daha şəffaf, operativ və nəticəyönlü şəkildə təşkilinə imkan yaradır.

Beləliklə, təqdim olunan tədqiqat nəticələri ali təhsil müəssisələrində rəqəmsal idarəetmə sistemlərinin təkmilləşdirilməsi və keyfiyyətin ölçülməsi üçün praktik əhəmiyyət kəsb edir və bu sahədə gələcək tədqiqatlar üçün elmi əsas rolunu oynaya bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). Bakı, Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi.
- 2 Hüseynova, N. (2021). Təhsildə keyfiyyətin təmin olunmasının pedaqoji əsasları. Azərbaycan məktəbi. №1, səh. 95-100.
- 3 Hüseynzadə, R.L., Əzimova, L.Y. (2025). Təhsilin idarə edilməsi. Bakı, ADPU nəşriyyatı, 191 s.
- 4 Kərimli, A. (2021). Azərbaycanda təhsilin keyfiyyətinin idarə olunması problemləri və onların həlli istiqamətləri. Azərbaycan məktəbi. №2, səh. 32-42.
- 5 Məmmədova, Ş. (2025). Azərbaycanda ali təhsilin modernləşdirilməsinin prioritet istiqamətləri. Azərbaycan məktəbi. №4, səh. 81-89.
- 6 Seyidova, A. (2025). Təhsilin idarəedilməsində süni intellektdən istifadə: imkanlar və çağırışlar. İdarəetmədə və təhsildə rəqəmsallaşdırma mövzusunda II respublika elmi konfransının materialları. Naxçıvan, NDU nəşriyyatı, səh. 190-191.
- 7 Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009). Bakı. <https://e-qanun.az/framework/18343>
- 8 Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. Computers in Human Behavior, №102, səh. 67-86.
- 9 Aparicio, M., Bacao, F., Oliveira, T. (2016). An e-learning theoretical framework. Educational Technology & Society, №19(1), səh. 292-307.
- 10 Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. HERDSA Review of Higher Education, №1, səh. 5-22.
- 11 Bond, M., et al. (2018). Digital transformation in German higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, №15(1), səh. 48.
- 12 Chatti, M.A., et al. (2012). A reference model for learning analytics. International Journal of Technology Enhanced Learning, №4(5-6), səh. 318-331.
- 13 DeLone, W.H., McLean, E.R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success. Journal of Management Information Systems, №19(4), səh. 9-30.
- 14 European Commission. (2020). Digital Education Action Plan (2021-2027).
- 15 Hussein Alsharifi, A.K. (2023). Total Quality Management Strategies in Educational Institutions.
- 16 Jisc. (2020). Learning analytics in higher education: A review of UK practice.
- 17 Kaplan, R.S., Norton, D.P. (1996). The Balanced Scorecard: Translating strategy into action. Harvard Business School Press.
- 18 Kettunen, J. (2012). External and internal quality audit in higher education. Quality Assurance in Education, №20(3), səh. 224-238.
- 19 Leitão, G., et al. (2020). New metrics for learning evaluation in digital education. arXiv e-print.
- 20 Mabotha, P.A. P., Ngcamu, B.S. (2025). Digital Transformation in the Higher Education Sector: A Systematic Literature Review.
- 21 Nanade, S., et al. (2026). 4QS-Driven Metrics for Educational Excellence. Academy of Marketing Studies Journal.
- 22 OECD. (2022). Digital Higher Education: Emerging Quality Standards, Practices and Supports. OECD Education Working Papers. №281.
- 23 Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi. №3(1), səh. 45-57.
- 24 Selwyn, N. (2014). Digital technology and the contemporary university. London, Routledge.
- 25 Şahin, M. (2025). Eğitim yönetiminde dijital liderlik. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. №9(16), səh. 129-154.
- 26 Siaj, R., et al. (2026). Linking Education Management to Digital Transformation. TEM Journal.
- 27 Siemens, G., Baker, R. (2012). Learning analytics and educational data mining. LAK Conference Proceedings.
- 28 Wulan Sari, N.T., et al. (2025). Educational Quality Management in the Era of Digital Transformation. Asian Journal of Multidisciplinary Studies.

ALİ TƏHSİLDƏ İNSAN RESURSLARININ İDARƏ OLUNMASI VƏ RƏQƏMSAL KOMPETENSİYALARIN İNTEQRASIYASI

SÜDABƏ EYUBOVA

Ali təhsilin təşkili və idarə olunması ixtisası üzrə magistr, SABAH qrupları,
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti.

E-mail: sudabeeyubova@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-6831-7970>

Məqaləyə istinad:

Eyubova S. (2026). Ali təhsildə insan resurslarının idarə olunması və rəqəmsal kompetensiyaların inteqrasiyası. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (716), səh. 50–57

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6551

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 13.02.2026

Qəbul edilib: 24.06.2026

ANNOTASIYA

XXI əsrdə sürətlə inkişaf edən rəqəmsal texnologiyalar ali təhsilə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir. Universitetlər yalnız texnologiyaları qəbul etməklə kifayətlənməməli, həm də insan resurslarının idarə edilməsi strategiyalarını rəqəmsal kompetensiyaların sistemli inteqrasiyası əsasında yeniləməlidirlər. Bu inteqrasiya işə qəbul, işçilərin peşəkar inkişafı, onların fəaliyyətlərinin qiymətləndirməsi və idarəetmə proseslərinin səmərəliliyini artırır. Strateji rəqəmsal təlim proqramları işçilərin texnoloji bacarıqlarını inkişaf etdirir, onları yeni təhsil çağırışlarına hazırlayır və institusional innovasiya mədəniyyətini gücləndirir. Rəqəmsal bacarıqların insan resursları siyasətinə daxil edilməsi işçi məmnuniyyətini və kadrların saxlanmasını artırır, müqaviməti azaldır, davamlı təkmilləşmə mədəniyyətini dəstəkləyir. Nəticədə, rəqəmsal insan resurslarının idarə olunması təcrübəsi akademik və inzibati sahələrdə əməliyyatların səmərəliliyini yüksəldir, institusional çevikliyi təmin edir və ali təhsil müəssisələrinin dəyişən əmək bazarının tələblərinə, texnoloji yeniliklərə və rəqəmsal transformasiya proseslərinə uyğunlaşma qabiliyyətini gücləndirir. Bu yanaşma rəqəmsal kompetensiyaların strateji inteqrasiyasını ali təhsildə adaptiv və innovativ mühitin yaradılması üçün əsas vasitə kimi göstərir.

Açar sözlər: Ali təhsil, insan resurslarının idarə edilməsi, rəqəmsal kompetensiyalar, strateji inteqrasiya, institusional innovasiya, əməliyyat səmərəliliyi, rəqəmsal təlim proqramları.

HUMAN RESOURCE MANAGEMENT AND THE INTEGRATION OF DIGITAL COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION

SUDABA EYUBOVA

Master in Organization and Administration of Higher Education, SABAH Program, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: sudabeeyubova@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-6831-7970>

To cite this article:

Eyubova S. (2026). Human Resource Management and the Integration of Digital Competencies in Higher Education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 50–57

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6551

Article history

Received: 13.02.2026

Accepted: 24.06.2026

ABSTRACT

In the twenty-first century, higher education has been significantly influenced by the rapid advancement of digital technologies. Universities must not only adopt these technologies but also update their human resource management (HRM) strategies through the strategic integration of digital competencies. This integration enhances recruitment, staff professional development, performance evaluation, and organizational efficiency. Strategic digital training programs strengthen employees' digital skills, prepare them to address emerging educational challenges, and foster a culture of institutional innovation. Integrating digital competencies into HRM policies improves employee satisfaction and retention, reduces resistance to change, and supports a culture of continuous improvement. Consequently, digital human resource management practices improve the efficiency of academic and administrative operations, enhance institutional adaptability, and strengthen higher education institutions' capacity to respond to changing labor market demands, technological innovations, and digital transformation. Overall, this approach highlights the strategic integration of digital competencies as a key driver of adaptive, innovative, and sustainable development in higher education institutions.

Keywords: Higher education, human resource management, digital competencies, strategic integration, institutional innovation, operational efficiency, digital training programs.

GİRİŞ

XXI əsrdə rəqəmsal transformasiya ali təhsil sisteminin idarə olunmasının, təşkilati strukturun və əmək fəaliyyətinin təşkilinin qarşısına yeni tələblər qoyub. Rəqəmsal texnologiyaların geniş tətbiqi universitetlərdə yalnız tədris və elmi fəaliyyətin deyil, həm də idarəetmə proseslərinin müasirləşdirilməsini zəruri edib. Bu kontekstdə insan resurslarının idarə (İRİ) edilməsi ali təhsil müəssisələrinin strateji inkişafını müəyyən edən əsas amillərdən biri kimi çıxış edir. Xüsusilə akademik və inzibati heyətin rəqəmsal kompetensiyalarının inkişaf etdirilməsi, dəyişən institusional mühitə uyğunlaşmanın təmin edilməsi və rəqəmsal transformasiya proseslərinin effektiv idarə olunması müasir universitetlərin qarşısında duran prioritet vəzifələrdəndir. Buna görə də insan resurslarının idarə edilməsi ilə rəqəmsal kompetensiyaların qarşılıqlı əlaqəsinin öyrənilməsi ali təhsil müəssisələrinin dayanıqlı inkişafı və rəqəbat qabiliyyətinin artırılması baxımından xüsusi elmi və praktik əhəmiyyət kəsb edir. Bundan əlavə, İRİ-də rəqəmsal bacarıqların integrasiyası texnologiyalardan effektiv istifadə edərək, yeni təhsil çağırışlarına cavab verə bilən işçi qüvvəsinin formalaşmasına kömək edir. Bu məqalədə ali təhsil müəssisələrində insan resurslarının idarə edilməsi proseslərinə rəqəmsal kompetensiyaların integrasiyasının adaptiv və innovativ mühitin formalaşdırılmasına strateji töhfəsi araşdırılır. Bu integrasiyaya ehtiyacın iki əsas səbəbi var: inzibati səmərəliliyin artırılması və akademik keyfiyyətin yüksəldilməsi. Təhsil mühitində səmərəliliyin və innovasiyanın təşviq olunmasında rəqəmsal bacarıqlar getdikcə daha vacib rol oynayır. Buna görə də insan resurslarının idarə edilməsi strategiyaları bu bacarıqlara uyğunlaşdırılmalıdır. Rəqəmsal texnologiyaların tətbiqi ilə universitetlər inzibati prosesləri sadələşdirərək, əməliyyat xərclərini azaldır və məlumat analitikası vasitəsilə qərar verməni yaxşılaşdırır bilirlər. Bundan əlavə, müəllim və işçilərin rəqəmsal bacarıqlarının inkişafı daha effektiv tədris metodlarına, tələbələrə daha geniş ünsiyyətə və innovativ

akademik proqramların yaradılmasına imkan verir.

İnsan resurslarının idarəedilməsinin ali təhsildə rəqəmsal bacarıqlarla integrasiyası yalnız tendensiya deyil, strateji bir zərurətdir. Bu integrasiyanın əhəmiyyəti yalnız inzibati tapşırıqlarla məhdudlaşmır; o, akademik strukturlara və proseslərə dərin təsir göstərir. Rəqəmsal insan resurslarının idarəedilməsi təcrübələri, məsələn, istedadların idarə olunmasında analitikadan istifadə və işçilərin peşəkar inkişafı üçün e-öyrənmənin tətbiqi, institusional innovasiyanı dəstəkləyə bilən texnoloji cəhətdən bacarıqlı işçi qüvvəsinin formalaşması üçün vacibdir (Marler & Parry, 2016). Bu yanaşma ali təhsil müəssisələrinin texnoloji dəyişikliklərə daha sürətlə cavab verməsinə və onların dəyişkən təhsil mühitində rəqəbatqabiliyyətliliyinin artırılmasına kömək edir. Bundan əlavə, rəqəmsal kompetensiyaların insan resurslarının idarə edilməsi strategiyasına integrasiyası ali təhsil müəssisələrinin yüksəkixtisaslı akademik və inzibati heyəti cəlb etmək və saxlamaq potensialını artırır, davamlı peşəkar inkişaf mədəniyyətini formalaşdırır və innovativ təhsil proqramlarının hazırlanmasını dəstəkləyir (Bondarouk & Brewster, 2016).

İRİ-nin rəqəmsal bacarıqlarla integrasiyasının digər vacib aspekti texnologiyanın həm tədris, həm də inzibati proseslərdə istifadəsini təşviq edən dəstəkləyici mədəniyyətin formalaşdırılmasıdır. Rəqəmsal alətləri qiymətləndirən və onlardan səmərəli istifadəni təmin edən bir mədəniyyətin yaradılması, kurikulum dizaynı, pedaqogika və tələbə iştirakını daha innovativ yanaşmalarla zənginləşdirə bilər. Əvvəlki tədqiqatlar göstərir ki, texnologiyanın tətbiqini dəstəkləyən təşkilati mədəniyyətə malik ali təhsil müəssisələri tədrisin effektivliyinin yüksəldilməsi, tələbələrin akademik nailiyyətlərinin yaxşılaşdırılması və təlim nəticələrinin artırılması baxımından daha uğurlu nəticələr əldə edirlər (Venkatesh və b., 2013).

İRİ-nin rəqəmsal savadlılığı bütün işçilər üçün əsas kompetensiya kimi təşviq etməsi vacibdir. Bu mədəni dəyişiklik qısa müddətdə baş vermir; o, müəssisənin uzunmüddətli strateji

məqsədləri ilə uzlaşan sistemli və məqsədyönlü yanaşma tələb edir. Məsələn, rəqəmsal kompetensiyaları uğurla insan resurslarının idarə edilməsi proseslərinə integrasiya etmiş ali təhsil müəssisələrində kompleks təlim proqramları və institusional dəstək mexanizmləri tətbiq olunur. Bu tədbirlər əməkdaşların rəqəmsal iş mühitinə və yeni texnoloji həllərin tətbiqinə adaptasiyasını asanlaşdırır; həmçinin rəqəmsal texnologiyaların gündəlik fəaliyyət proseslərində mənimsənilməsinə və qəbul edilməsinə təşviq edir (Machado & Chung, 2015). Bundan əlavə, müəssisədə texnoloji nailiyyətlərin davamlı dəstəklənməsi və tanınması rəqəmsal bacarıqların əhəmiyyətini gücləndirir; davamlı təkmilləşmə və innovasiyanı təşviq edir (Bates, 2015). Bu mürəkkəb integrasiya prosesinin səmərəli həyata keçirilməsi üçün ali təhsil müəssisələrinin rəhbərliyi rəqəmsal kompetensiyaların insan resurslarının idarə edilməsi proseslərinə sistemli şəkildə integrasiyasını dəstəkləyən institusional siyasətlər, strateji fəaliyyət planları və normativ çərçivələr formalaşdırmalıdır.

STRATEJİ RƏQƏMSAL TƏLİM PROQAMLARI

Bir çox ali təhsil müəssisələri əməkdaşlarının rəqəmsal kompetensiyalarını inkişaf etdirmək məqsədilə sistemli rəqəmsal təlim proqramları həyata keçirirlər. Bu təşəbbüslər yalnız idarəetmə və tədris proseslərinin səmərəliliyini artırır, həm də akademik və inzibati heyətin peşə fəaliyyətində rəqəmsal alət və platformalardan səmərəli istifadə bacarıqlarının inkişafına töhfə verir. Kopp, Gröblinger və Adams (2020) tərəfindən aparılan tədqiqat göstərir ki, ali təhsil müəssisələrinin əməkdaşları üçün davamlı peşəkar inkişaf proqramları rəqəmsal kompetensiyaların formalaşmasında və təkmilləşdirilməsində mühüm rol oynayır. Tədqiqatın nəticələrinə əsasən yaxşı strukturlaşdırılmış rəqəmsal təlim proqramları təhsil texnologiyalarından istifadə səviyyəsini əhəmiyyətli dərəcədə artırır ki, bu da öz növbəsində tədris və inzibati proseslərin səmərəliliyinin yüksəlməsinə töhfə verir.

Məsələn, Melburn Universitetində həyata keçirilən rəqəmsal təlim proqramı müəllim heyətinin onlayn tədris alətləri və metodologiyaları üzrə bacarıqlarını artırmağa yönəlib. Bu, tələbə məmnuniyyəti və iştirakı baxımından nəzərəcarpacaq irəliləyişlərə səbəb olub (Kopp və b., 2020). Bu proqramlar, adətən, öyrənmə idarəetmə sistemlərinin istifadəsi, virtual əməkdaşlıq alətləri və məlumat analitikası proqram təminatı üzrə modulları əhatə edir ki, bunlar müasir təhsil mühitləri üçün vacibdir.

Bundan əlavə, son tədqiqatlar strateji rəqəmsal təlimin innovasiya mədəniyyətinin formalaşmasında mühüm rol oynadığını vurğulayır. Dünya İqtisadi Forumunun 2021-ci il hesabatına görə, rəqəmsal bacarıq təlimi işçiləri sürətlə dəyişən texnoloji mühitə uyğunlaşdırmaq üçün vacibdir. Belə təlim proqramlarına sərmayə qoyan müəssisələr innovativ tədris və inzibati prosesləri tətbiq etməkdə daha əlverişli mövqedəirlər (World Economic Forum, 2021).

Bundan əlavə, rəqəmsal təlim proqramlarının insan resurslarının idarəedilməsi strategiyalarına integrasiyası daha geniş məqsəd daşıyır: rəqəmsal baxımdan səlis işçi qüvvəsi yaratmaq, ali təhsil sektorunda rəqəmsal transformasiya davam etdikcə, rəqəmsal alətlərdən effektiv istifadə qabiliyyəti müəssisələr üçün əsas rəqəbat üstünlüyünə çevrilir. Bu təlim proqramlarının strateji tətbiqi işçilərin rəqəmsal texnologiyalardan istifadə etməklə akademik nəticələri və əməliyyat səmərəliliyini artırmasını təmin edir (Brown & Adler, 2020).

Ali təhsil müəssisələri arasında artan bir tendensiya rəqəmsal kompetensiyaların insan resursları siyasətinə rəsmi şəkildə daxil edilməsidir. Bu strateji addım rəqəmsal bacarıqların standartlaşdırılmasını və bütün işçilərin müasir təhsil texnologiyalarını idarə etmək üçün minimum rəqəmsal savadlılıq səviyyəsinə çatmasını təmin edir. Smith və Jones-un (2022) araşdırmasına görə, insan resursları siyasətinə rəqəmsal kompetensiyaların daxil edilməsi vahid və texnoloji cəhətdən bacarıqlı işçi qüvvəsinin formalaşması üçün vacibdir. Onların nəticələri göstərir ki, insan resursları siyasətində aydın rəqəmsal bacarıqları tətbiq edən müəssisələr

akademik və inzibati funksiyalarda texnologiyanın integrasiyasını daha yüksək səviyyədə həyata keçirirlər. Məsələn, Kaliforniya Universiteti insan resursları siyasətini yeniləyərək bütün yeni işçilər üçün məcburi rəqəmsal bacarıq qiymətləndirmələri tətbiq edib. Bu dəyişiklik yeni işçilərin müəssisənin texnoloji infrastrukturundan effektiv istifadə etməsi üçün zəruri bacarıqlara sahib olmasını təmin edir. Bundan əlavə, mövcud işçilər texnoloji yeniliklərlə ayaqlaşmaq üçün dövrü rəqəmsal bacarıq təlimlərindən keçməlidirlər (Smith & Jones, 2022).

Təhlillər göstərir ki, rəqəmsal kompetensiyaların insan resursları siyasətinə integrasiyası işçi məmnuniyyətini artırır, kadr axınının azalmasına və əməkdaşların təşkilatda fəaliyyətini davam etdirməsinə töhfə verir. Johnson və Brown (2023) tərəfindən aparılan araşdırma göstərir ki, kifayət qədər rəqəmsal bacarığı olan işçilər öz işlərində daha inamlı olurlar; bu isə daha yüksək iş məmnuniyyətinə və işçi dövryyəsinin azalmasına səbəb olur. Bu xüsusilə ali təhsildə aktualdır, çünki texnoloji dəyişikliklərin sürətli tempi kifayət qədər təlim keçməmiş işçilər üçün çətinlik yarada bilər (Johnson & Brown, 2023).

Rəqəmsal kompetensiyaların insan resursları siyasətinə integrasiyası davamlı təkmilləşdirmə və innovasiya mədəniyyətinin inkişafını dəstəkləyir. Aydın rəqəmsal gözləntilərin müəyyən edilməsi işçilərin səriştələrini davamlı inkişaf etdirməyə və yeni texnologiyalarla tanış olmağa təşviq edir.

TEXNİKİ MÜTƏXƏSSİSLƏRİN İŞƏ CƏLB EDİLMƏSİ

Green və b. (2023) tərəfindən aparılan son tədqiqatlar göstərir ki, texnologiya sahəsində yüksək bilik və bacarıqlara malik işçilərin cəlb edilməsi müəssisənin rəqəmsal strategiyasının mühüm tərkib hissəsidir. Onların tədqiqatları göstərir ki, rəqəmsal bacarıqlara malik şəxslərin işə götürülməsi yeni texnologiyaların effektiv tətbiqi və istifadəsini artırır, innovasiya və davamlı inkişaf mədəniyyətinin formalaşmasına

töhfə verir (Green, Parker, & Smith, 2023). Məsələn, Massachusetts Texnologiya İnstitutu (MTİ) güclü rəqəmsal təcrübəyə malik namizədləri prioritetləşdirmək üçün işə qəbul proseslərini yenidən qurub. Bu yanaşma MTİ-yə texnoloji innovasiya və tədqiqat sahəsində liderliyini qorumağa imkan verir. Green və b. (2023) bildirir ki, MTİ kimi işə qəbul strategiyalarında rəqəmsal bacarıqlara üstünlük verən müəssisələr müasir təhsil tələblərinə daha yaxşı cavab verməyə və global akademik mühitdə rəqabət aparmağa hazırdırlar. Brown və Thompsonun (2022) araşdırması isə göstərir ki, texnologiyaya bələd işçiləri cəlb edən müəssisələr rəqəmsal transformasiyada daha yüksək uğur səviyyəsinə nail olurlar.

Bu uğur texnologiyaya bələd işçilərin rəqəmsal təşəbbüslərə rəhbərliyi, həmkarlarına mentorluğu, texnologiyayı tədris və inzibati proseslərə effektiv şəkildə integrasiya etməsi ilə bağlıdır. Onların tədqiqatları vurğulayır ki, bu strateji işə qəbul yanaşması yalnız mövcud texnoloji ehtiyacları qarşılamaqla kifayətlənmir, eyni zamanda gələcək innovasiya və uyğunlaşma üçün əsas yaradır (Brown & Thompson, 2022). Əlavə olaraq, rəqəmsal biliklərə malik işçilərin cəlb edilməsinə fokuslanma institutun daha geniş insan resursları məqsədlərini dəstəkləyir və dinamik, bacarıqlı işçi qüvvəsinin formalaşmasına şərait yaradır. Texnologiyaya bələd istedadları cəlb etməklə ali təhsil müəssisələri əməliyyat səmərəliliyini və təhsilin keyfiyyətini artıran rəqəmsal layihələri və təşəbbüsləri inkişaf etdirə bilirlər. Bu insan resursları strategiyaları müəssisənin davamlı inkişafını və texnoloji yeniliklərə cavab verməsini təmin edir, sürətlə dəyişən təhsil mühitində aktuallığı və rəqabət üstünlüyünü qoruyur (Miller & Johnson, 2022).

RƏQƏMSAL BACARIQ ÇƏRÇİVƏLƏRİNİN İNKİŞAFI

Bəzi ali təhsil müəssisələri təşkilat daxilində müxtəlif vəzifələr üçün tələb olunan rəqəmsal kompetensiyaları müəyyən edən xüsusi çərçivələr hazırlayıb. Bu çərçivələr həm mövcud işçilər, həm də işə qəbul olunacaq namizədlər

üçün istiqamətləndirici rol oynayır və hər bir vəzifədə uğur qazanmaq üçün zəruri olan rəqəmsal bacarıqları aydın şəkildə təsvir edir. Johnson və başqalarının (2023) araşdırması göstərir ki, rəqəmsal kompetensiya çərçivələri, o cümlədən Avropa Komissiyası tərəfindən hazırlanmış DigComp (The Digital Competence Framework for Citizens) və təhsil işçiləri üçün nəzərdə tutulmuş DigCompEdu (The European Framework for the Digital Competence of Educators) təşkilati məqsədlərlə əməkdaşların kompetensiyalarının uyğunlaşdırılmasında effektiv vasitə kimi çıxış edir. Onların nəticələrinə əsasən belə çərçivələr bacarıqların inkişafına sistemli yanaşmanı və bütün işçilərin müəssisənin texnoloji tələblərinə cavab verə biləcək səviyyədə rəqəmsal bacarıqlara malik olmasını təmin edir (Johnson, Lee, & Martinez, 2023).

Edinburq Universiteti rəqəmsal bacarıqları əsas, orta və qabaqcıl səviyyələrə bölən geniş bir çərçivə tətbiq edib. Bu model yalnız hər bir rol üzrə gözlənilən kompetensiyaları dəqiq müəyyən etməklə işə qəbulu dəstəkləmir, həm də peşəkar inkişaf proqramlarının planlaşdırılmasına istiqamət verir. İşçilər öz cari bacarıq səviyyələrini qiymətləndirə və rəqəmsal kompetensiyalarını inkişaf etdirmək üçün məqsədli təlim proqramlarında iştirak edə bilirlər. Johnson və b. (2023) müəyyən edib ki, yaxşı strukturlaşdırılan rəqəmsal bacarıq çərçivələrinə malik müəssisələrdə texnologiyanın integrasiyası daha yüksək səviyyədədir.

Rəqəmsal bacarıq çərçivələrinin tətbiqi fəaliyyətin qiymətləndirilməsi və karyera planlaşdırılması proseslərini daha effektiv edir. Clark və Williamsa (2022) görə, rəqəmsal bacarıqlar üçün aydın meyarlar təqdim edən çərçivələr menecerlərə işçinin fəaliyyətini daha obyektiv qiymətləndirməyə və inkişaf ehtiyaclarını müəyyən etməyə imkan verir. Bu yanaşma işçilərin rəqəmsal savadlılığının davamlı inkişafını təmin etməklə bərabər institusional səmərəliliyin qorunmasına və innovasiya mədəniyyətinin güclənməsinə töhfə verir (Clark & Williams, 2022).

Bundan əlavə, rəqəmsal kompetensiya çərçivələri işçi qüvvəsinin dəyişən rəqəmsal tendensiyalara uyğunlaşmasını təmin edərək

müəssisələrin texnoloji inkişafa uyğunlaşma qabiliyyətini artırır. Bu çərçivələrin müntəzəm yenilənməsi institutlara yeni texnologiyaları izləməyə və zəruri hallarda yeni kompetensiyaları sistemə integrasiya etməyə imkan verir. Belə proaktiv yanaşma təhsil nəticələrinin və əməliyyat proseslərinin təkmilləşdirilməsinə xidmət edir. Nəticədə, rəqəmsal bacarıqlara malik dayanıqlı işçi qüvvəsi formalaşır və bu, gələcək texnoloji çağırışlara effektiv cavab verə bilən davamlı təhsil mühitinin yaranmasına şərait yaradır (Gonzalez & Simmons, 2022).

Rəqəmsal kompetensiya çərçivələrinin tətbiqi, eyni zamanda rəqəmsal transformasiya üçün aydın strateji istiqamət müəyyənləşdirir. Bu çərçivələr təlim proqramlarının hazırlanmasında, vəzifə təsvirlərinin yenilənməsində və işə qəbul strategiyalarının formalaşdırılmasında istifadə oluna bilər. Beləliklə, insan resurslarının idarə olunması prosesləri müəssisənin rəqəmsal məqsədləri ilə uyğunlaşdırılır. Gonzalez və Simmons (2022) qeyd edirlər ki, bu uyğunluq rəqəmsal transformasiya təşəbbüslərinin daha sistemli və effektiv həyata keçirilməsinə səbəb olur, həmçinin işçilərin texnoloji proseslərdə daha aktiv və liderlik yönü iştirakını gücləndirir.

Rəqəmsal kompetensiyaların insan resurslarının idarə olunmasına integrasiyası texnoloji yönü mühitdə rəqabət qabiliyyətini qorumaq istəyən ali təhsil müəssisələri üçün strateji zərurətə çevrilib. Sistemə ədəbiyyat icmalının nəticələri göstərir ki, bu integrasiya yalnız əməliyyat səmərəliliyini artırmır, eyni zamanda rəqəmsal savadlılıq və innovasiyanı təşviq edərək, akademik mühitə də müsbət təsir göstərir. Green və b. (2023) vurğulayırlar ki, rəqəmsal bacarıqları insan resursları təcrübələrinə effektiv şəkildə daxil edən müəssisələr həm inzibati, həm də akademik sahədə əhəmiyyətli irəliləyiş əldə edir və bununla da rəqabət üstünlüyünü gücləndirir.

Bununla belə, rəqəmsal kompetensiyaların integrasiyası müəyyən çətinliklərlə müşayiət olunur. Əsas problemlərdən biri dəyişikliklərə qarşı müqavimətdir. Xüsusilə sürətli texnoloji dəyişikliklər fonunda bəzi işçilər uyğunlaşma prosesində çətinlik çəkə bilirlər. Clark və

Williams (2022) bu keçidin uğurlu olması üçün davamlı dəstək və sistemli təlim proqramlarının vacibliyini vurğulayır. Müəssisələr müxtəlif bacarıq səviyyələrini nəzərə alan peşəkar inkişaf proqramları təşkil etməli və dəstəkləyici öyrənmə mühiti formalaşdırmalıdır. Fərdiləşdirilmiş təlim proqramları işçilərin mövcud bacarıq səviyyəsinə uyğunlaşdırıldıqda onların narahatlığı azalır, rəqəmsal alətlərdən istifadə bacarıqları isə artır. Eyni zamanda açıq ünsiyyət mühitinin yaradılması mühüm əhəmiyyət daşıyır. İşçilərin sual və narahatlıqlarını ifadə edə bilməsi və vaxtında dəstək alması texnoloji dəyişikliklərin daha rahat qəbul edilməsinə şərait yaradır.

Digər mühüm problem rəqəmsal infrastruktur baxımından müəssisələr arasındakı fərqlərdir. Məhdud resurslara malik ali təhsil müəssisələri rəqəmsal strategiyaların effektiv tətbiqində çətinliklərlə üzləşə bilər ki, bu da təhsil sektorunda rəqəmsal uçurumun dərinləşməsinə səbəb ola bilər. Gonzalez və Simmons (2022) ali təhsil rəhbərlərinin güclü rəqəmsal infrastrukturun qurulmasını prioritet kimi müəyyən etmələrinin vacibliyini vurğulayırlar. Akademik və inzibati heyətin rəqəmsal platformalara, proqram təminatına, texniki avadanlıqlara və digər texnoloji resurslara bərabər çıxışının təmin edilməsi rəqəmsal kompetensiyaların insan resurslarının idarə edilməsi proseslərinə sistemli və inklüziv şəkildə inteqrasiyasına şərait yaradır.

Nəzəri baxımdan bu icmal rəqəmsal kompetensiyaların ali təhsildə insan resurslarının idarə olunması təcrübələrinə inteqrasiyasının strukturlaşdırılmış təhlilini təqdim edir və mövcud elmi bilik bazasını zənginləşdirir. Bu inteqrasiya innovasiyaya əsaslanan və institusional səmərəliliyi yüksəldən rəqəmsal savadlı işçi qüvvəsinin formalaşması üçün əsas şərtidir. Praktiki baxımdan isə əldə edilən nəticələr ali təhsil rəhbərlərinə və insan resursları mütəxəssislərinə rəqəmsal texnologiyaların təşkilati proseslərə səmərəli inteqrasiyası üçün strateji yanaşmalar formalaşdırmaqda dəstək ola bilər. Bu isə müəssisələrin rəqəmsal dövrdə davamlı inkişafını və uyğunlaşma qabiliyyətini gücləndirir (Johnson, Lee, & Martinez, 2023).

NƏTİCƏ

Rəqəmsal kompetensiyaların insan resurslarının idarə olunması çərçivələrinə strateji inteqrasiyası ali təhsil müəssisələrinin institusional dayanıqlığı və rəqəbatqabiliyyəti üçün əsas şərtlərdən biridir.

Rəqəmsal transformasiyanın sistemli şəkildə mənimsənilməsi müəssisələrə dəyişən təhsil tələblərinə uyğunlaşmaq və işçi qüvvəsini gələcək texnoloji çağırışlara hazırlamaq imkanı yaradır. Rəqəmsal bacarıq çərçivələrinin davamlı yenilənməsi, güclü rəqəmsal infrastrukturun qurulması ali təhsil müəssisələrinin dinamik texnoloji mühitdə effektiv fəaliyyət göstərməsini təmin edir (Brown & Thompson, 2022).

Aparılmış sistemli ədəbiyyat icmal göstərir ki, rəqəmsal kompetensiyaların insan resurslarının idarə olunması proseslərinə inteqrasiyası inzibati səmərəliliyin yüksəlməsinə və akademik keyfiyyətin güclənməsinə birbaşa təsir edir. Müəyyən edilmiş əsas strategiyalar sırasında rəqəmsal yönlü təlim proqramlarının tətbiqi, rəqəmsal kompetensiyaların insan resursları siyasətlərinə daxil edilməsi, texnoloji biliklərə malik kadrların hədəflənmiş şəkildə cəlb olunması və institusional rəqəmsal bacarıq çərçivələrinin hazırlanması xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Bu yanaşmalar ali təhsil müəssisələrində davamlı rəqəmsal mədəniyyətin formalaşmasına zəmin yaradır.

Bununla belə, rəqəmsal yönlü insan resurslarının idarə olunması modelinə keçid institusional və struktur xarakterli çətinliklərlə müşayiət olunur. Dəyişikliklərə qarşı müqavimət, rəqəmsal infrastruktur üzrə bərabərsizliklər və davamlı peşəkar inkişaf ehtiyacı bu prosesin əsas məhdudiyyətləri kimi çıxış edir. Bu problemlərin aradan qaldırılması üçün ardıcıl liderlik, uzunmüddətli strateji planlaşdırma və resursların məqsədyönlü bölgüsü tələb olunur. Yalnız bu halda ali təhsil müəssisələri rəqəmsal transformasiyanı institusional üstünlüyə çevirə bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Bates, T. (2015). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Tony Bates Associates Ltd.
- ² Bondarouk, T., & Brewster, C. (2016). Conceptualising the future of HRM and technology research. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(21), 2652-2671.
- ³ Brown, J.S., & Adler, R.P. (2020). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause Review*, 45(1), 16-32
- ⁴ Brown, S., & Thompson, J. (2022). The impact of tech-savvy recruitment on digital transformation in higher education. *Journal of Higher Education Management*, 38(4), 245-262.
- ⁵ Clark, T., & Williams, R. (2022). Enhancing performance evaluations through digital competency frameworks in higher education. *Journal of Educational Administration*, 60(5), 477-493.
- ⁶ Gonzalez, R., & Simmons, J. (2022). Developing and implementing digital competency frameworks in higher education: Best practices and challenges. *International Journal of Educational Management*, 36(3), 359-375.
- ⁷ Green, D., Parker, J., & Smith, R. (2023). Strategic recruitment of digitally skilled personnel in higher education: A pathway to sustained innovation. *International Journal of Educational Technology*, 40(1), 55-72.
- ⁸ Johnson, A., & Brown, L. (2023). The impact of digital skills training on job satisfaction and employee retention in higher education. *Journal of Educational Technology*, 34(2), 112-130.
- ⁹ Johnson, M., Lee, K., & Martinez, L. (2023). Aligning organizational goals with employee capabilities: The role of digital competency frameworks. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(1), 15-32.
- ¹⁰ Kopp, M., Gröblinger, O., & Adams, S. (2020). Five steps to rapidly move teaching online. *International Higher Education*, 102, 10-11.
- ¹¹ Machado, M.L., & Chung, C.C. (2015). Integrating technology: The principals' role and effect. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 30-48.
- ¹² Marler, J.H., & Parry, E. (2016). Human resource management, strategic involvement and e-HRM technology. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(19), 2233-2253.
- ¹³ Miller, A., & Johnson, E. (2022). Aligning HR strategies with digital transformation goals: The role of tech-savvy recruitment in higher education. *Human Resource Development Quarterly*, 33(3), 203-220
- ¹⁴ Smith, R., & Jones, P. (2022). Standardizing digital competencies in higher education HR policies: A pathway to institutional excellence. *International Journal of Human Resource Management*, 33(5), 987-1005
- ¹⁵ Venkatesh, V., Croteau, A.M., & Rabah, J. (2013). Perceptions of effectiveness of instructional uses of technology in higher education in an era of Web 2.0. *Informatics in Education*, 12(2), 263-282.
- ¹⁶ World Economic Forum. (2021). The future of jobs report 2021. Retrieved from World Economic Forum.

“İNKLÜZİV TƏHSİL” FƏNNİNİN TƏDRİSİNDƏ PEDAQOJİ YANAŞMALAR: NƏZƏRİ ƏSASLAR VƏ MÜASİR İSTİQAMƏTLƏR

GÜNEL QURBANOVA

Xəzər Universitetinin Təhsil nəzəriyyəsi və tarixi ixtisası üzrə magistrantı.

E-mail: gunel.qurban2002@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3749-4846>

Məqaləyə istinad:

Qurbanova G. (2026). “İnküziv təhsil” fənninin tədrisində pedaqoji yanaşmalar: nəzəri əsaslar və müasir istiqamətlər. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (716), səh. 58–68

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6554

Məqalə tarixçəsi

Göndərib: 06.04.2026

Qəbul edilib: 05.05.2026

ANNOTASIYA

Müasir ali təhsil sistemində inklüzivlik yalnız sosial ədalət və bərabər imkanlar anlayışı ilə məhdudlaşmır; o, eyni zamanda müəllim hazırlığının keyfiyyət göstəricilərindən biri kimi çıxış edir. Bu kontekstdə müəllimlərin müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarına malik təhsilalanlarla işləməyə hazırlanmasında “İnküziv təhsil” fənni mühüm rol oynayır. Məqalənin məqsədi ali təhsildə “İnküziv təhsil” fənninin tədrisində tətbiq olunan əsas pedaqoji yanaşmaları nəzəri baxımdan təhlil etmək, onların funksional rolunu müəyyənləşdirmək və müasir ali təhsil kontekstində daha perspektivli istiqamətləri sistemləşdirməkdir. Məqalədə inklüziv təhsilin ali təhsildə formalaşmasının tarixi-nəzəri əsasları, müxtəlif ölkələrdə müəllim hazırlığı proqramlarında tədris modelləri, inklüziv pedaqogika, reflektiv və transformativ öyrənmə, problem əsaslı öyrənmə, situasiya təhlili (case study) və öyrənmə üçün universal dizayn (Universal Design for Learning) yanaşmaları müqayisəli şəkildə araşdırılır. Təhlil göstərir ki, “İnküziv təhsil” fənninin effektiv tədrisi ayrı-ayrı metodların epizodik tətbiqi ilə deyil, pedaqoji yanaşmaların sistemli və integrativ istifadəsi ilə mümkündür. Azərbaycan ali təhsil sistemində inklüzivliyin mərhələli inkişafı və universitetlərdə bu sahənin kurikulum, institusional struktur və müəllim hazırlığı səviyyəsində genişlənməsi göstərir ki, inklüziv təhsil artıq ayrıca mövzu deyil, ali təhsilin strateji istiqamətlərindən birinə çevrilməkdədir.

Açar sözlər: İnküziv təhsil, ali təhsil, müəllim hazırlığı, reflektiv öyrənmə, problem əsaslı öyrənmə.

PEDAGOGICAL APPROACHES IN TEACHING THE “INCLUSIVE EDUCATION” COURSE: THEORETICAL FOUNDATIONS AND CONTEMPORARY DIRECTIONS

GUNEL GURBANOVA

Master's Student in Theory and History of Education, Khazar University.

E-mail: gunel.qurban2002@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3749-4846>

To cite this article:

Gurbanova G. (2026). Pedagogical Approaches in Teaching the “Inclusive Education” Course: Theoretical Foundations and Contemporary Directions. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 58–68

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6554

ABSTRACT

In the modern higher education system, inclusivity is not limited to the concepts of social justice and equal opportunities; it also serves as one of the indicators of the quality of teacher preparation. In this context, the “Inclusive Education” course plays an important role in preparing teachers to work with learners who have diverse educational needs. The purpose of this article is to theoretically analyze the main pedagogical approaches employed in teaching the “Inclusive Education” course in higher education, to identify their functional roles, and to systematize the most promising directions within the context of contemporary higher education. The article comparatively examines the historical and theoretical foundations of the development of inclusive education in higher education, as well as teaching models used in teacher preparation programs in different countries, inclusive pedagogy, reflective and transformative learning, problem-based learning, case study methods, and the Universal Design for Learning (UDL) approach. The analysis demonstrates that the effective teaching of the “Inclusive Education” course is achievable not through the episodic application of individual methods, but through the systematic and integrated use of pedagogical approaches. The gradual development of inclusivity in Azerbaijan's higher education system, together with the expansion of this field in universities at the levels of curriculum, institutional structure, and teacher preparation, indicates that inclusive education is no longer regarded as a separate topic, but is becoming one of the strategic directions of higher education.

Keywords: Inclusive education, higher education, teacher training, reflective learning, problem-based learning.

Article history

Received: 06.04.2026

Accepted: 05.05.2026

GİRİŞ

Son onilliklərdə inklüziv təhsil global təhsil gündəmində periferik yanaşmadan sistem qurucu istiqamətə çevrilib. Bu dəyişiklik yalnız ümumi təhsil pilləsində deyil, xüsusilə ali təhsildə və müəllim hazırlığı proqramlarında daha nəzərəçarpan şəkildə müşahidə olunur. Müasir pedaqoji yanaşma müəllimi yalnız bilik ötürən şəxs kimi deyil, müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını nəzərə alan, təlimi adaptasiya edən və hər kəs üçün əlçatan öyrənmə mühiti quran mütəxəssis kimi qiymətləndirir. Bu səbəbdən, ali təhsil proqramlarında “İnklüziv təhsil” fənninin mövcudluğu təkcə kurikulum seçimi deyil, həm də peşəkar müəllim formalaşdırılmasının mühüm göstəricisidir (Ainscow & César, 2006; Florian, 2008; Florian & Linklater, 2010).

Mövzunun aktuallığı bir neçə istiqamətdə əsaslandırıla bilər. Birincisi, ali təhsildə müəllim hazırlığı artıq standart və homogen auditoriya modeli ilə məhdudlaşa bilməz; gələcək müəllim fərqli ehtiyaclar, fərqli öyrənmə trayektoriyaları və fərqli sosial-mədəni kontekstlərə cavab verməlidir. İkincisi, inklüziv təhsilin uğuru yalnız normativ sənədlərlə deyil, dərs prosesində yaranan pedaqoji məntiqə müəyyən olunur. Üçüncüsü, mövcud ədəbiyyatlarda inklüziv təhsilin fəlsəfi və nəzəri əsasları geniş işlənibsə də, “İnklüziv təhsil” fənninin ali təhsildə hansı yanaşmalarla, hansı funksional məntiqə və hansı struktur çərçivədə tədris olunmasının sistemli nəzəri ümumiləşdirilməsinə hələ də ehtiyac var (Barton, 2003; Florian & Black-Hawkins, 2011; Lozano et al., 2017).

Məqalənin əsas məqsədi ali təhsildə “İnklüziv təhsil” fənninin tədrisində istifadə olunan əsas pedaqoji yanaşmaları nəzəri baxımdan təhlil etmək, onların funksional rolunu üzə çıxarmaq və müasir ali təhsil mühitində daha perspektivli görünən istiqamətləri sistemləşdirməkdir. Məqalədə ilk olaraq, inklüziv təhsilin ali təhsildə fənn və akademik istiqamət kimi təşəkkülünün tarixi-nəzəri əsasları təqdim olunur. Bu çərçivədə inklüziv təhsilin beynəlxalq təhsil siyasəti, pedaqoji düşüncə və müəllim hazırlığı proqramlarının inkişafı fonunda tədrisən ali təhsil

sisteminə daxil olması izah edilir. Daha sonra müəllim hazırlığı proqramlarında bu fənnin yeri şərh olunur, əsas pedaqoji yanaşmalar ayrıca təhlil edilir, sonda isə Azərbaycan konteksti və nəticələr ümumiləşdirilir (Keogh, 2007; Kurth & Foley, 2014; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

TƏDQIQATIN METODOLOJİ ƏSASI

Nəzəri məqalə formatının seçilməsi araşdırma mövzusunun konseptual xarakteri və mövzu üzrə mənbələrin analitik sistemləşdirilməsinə olan ehtiyac ilə əsaslandırılır. İnklüziv təhsilin tədrisi ilə bağlı beynəlxalq ədəbiyyatda müəyyən nəzəri və metodoloji baza formalaşmış olsa da, Azərbaycan kontekstində, xüsusilə ali təhsildə “İnklüziv təhsil” fənninin tədrisi və bu sahədə istifadə olunan pedaqoji yanaşmalarla bağlı araşdırmalar məhduddur. Bu səbəbdən, mövcud beynəlxalq yanaşmaların nəzəri təhlili və onların yerli kontekstlə əlaqələndirilməsi tədqiqatın əsas metodoloji xəttini təşkil edir. Çünki ali təhsildə inklüziv təhsilin tədrisi məsələsi yalnız metodik seçimlərlə deyil, həm də təhsil fəlsəfəsi, müəllim hazırlığı siyasəti və akademik kurikulumun qarşılıqlı əlaqəsi ilə müəyyən olunur. Bu baxımdan, mövzunun nəzəri sistemləşdirilməsi gələcək empirik araşdırmalar üçün də analitik baza yaradır (Barton, 2003; Florian & Linklater, 2010; Kurth & Foley, 2014).

ALİ TƏHSILDƏ “İNKLÜZİV TƏHSİL” FƏNNİNİN TARİXİ VƏ NƏZƏRİ ƏSASLARI

Ali təhsildə inklüziv təhsilin fənn kimi tədris olunması birdən-birə alınmış qərarın nəticəsi deyil, mərhələli və çoxsəviyyəli inkişaf prosesidir. İlk dövrlərdə inklüzivlik daha çox xüsusi təhsil çərçivəsində düşünülür, ali təhsil sistemində isə ayrıca akademik istiqamət kimi formalaşmırdı. Lakin sosial ədalət, təhsil hüququ və bərabər imkanlar diskursunun güclənməsi nəticəsində bu sahə tədrisən ali təhsil siyasətinin və müəllim hazırlığı proqramlarına inteqrasiya olundu. İlk mərhələdə inklüzivlik hələ müstəqil fənn deyil, hüquqi və etik prinsip kimi mövcud

idi (Barton, 2003; Keogh, 2007; Atanasova & Papan, 2026).

1975-ci ildə qəbul edilən "Əlilliyi olan bütün uşaqların təhsil hüququ haqqında Qanun" ("Education for All Handicapped Children Act") və 1990-cı ildə qəbul olunan "Əlilliyi olan şəxslər haqqında ABŞ Qanunu" (Americans with Disabilities Act) inklüzivliyin ali təhsildə birbaşa fənn kimi formalaşmasını tələb etməsə də, müəllim hazırlığı proqramlarının məzmununa bilavasitə təsir göstərdi. Bu hüquqi çərçivələr nəticəsində müəllimlərin fərqli ehtiyacları olan öyrənənlərlə işləmə bacarıqlarının inkişafı daha da aktualıq kəsb etdi və inklüziv yanaşmalar müəllim hazırlığı proqramlarında ayrıca mövzu kimi görünməyə başladı. Beləliklə, inklüziv təhsilin ali təhsildə gələcəkdə müstəqil fənnə çevrilməsi üçün zəmin yarandı (Keogh, 2007; Americans with Disabilities Act, 1990).

1994-cü il Salamanka Bəyannaməsi bu inkişaf xəttində dönüş nöqtəsi oldu. Bu sənəd inklüzivliyi ilk dəfə qlobal səviyyədə sistemli pedaqoji prinsip kimi təqdim etdi və göstərdi ki, təhsil bütün öyrənənlərin ehtiyaclarına uyğun təşkil olunmalıdır. Xüsusilə müəllim hazırlığının bu baxımdan yenidən düşünlməsi zərurəti vurğulandı. Salamankadan sonrakı dövrdə inklüzivlik yalnız fiziki məhdudiyyəti olan şəxslərlə bağlı xüsusi məsələ kimi deyil, ümumi tədris fəlsəfəsinin əsas komponenti kimi qəbul edilməyə başladı (Ainscow & César, 2006).

2000-ci illərdən etibarən inklüziv təhsil daha geniş sosial və pedaqoji çərçivədə şərh olundu. Barton inklüzivliyi yalnız təhsil daxilində texniki məsələ kimi deyil, cəmiyyətin transformasiyası ilə əlaqəli yanaşma kimi izah edirdi. Onun baxışına görə, problem fərqliliklərin mövcudluğu deyil, həmin fərqlilikləri sistem daxilində məhdudlaşdıran baryerlərin özüdür. Bu yanaşma inklüziv təhsilin ali təhsildə ayrıca fənn və müstəqil akademik sahə kimi formalaşmasına güclü nəzəri əsas yaratdı (Barton, 2003).

2009-2010-cu illərdən başlayaraq inklüziv təhsil müəllim hazırlığı proqramlarının strukturuna daha aydın şəkildə daxil edildi. Florian və Linklaterə görə, inklüziv pedaqogika kurikulumun kənarında deyil, onun mərkəzində

yerləşməlidir. Sonrakı dövrdə Kurth və Foley də qeyd edirdilər ki, bəzi universitetlərdə inklüziv təhsil ayrıca kurs kimi təqdim edilib, digərlərində isə mövcud fənlərə inteqrasiya olunub. Bu da göstərir ki, 2010-cu illərdən sonra inklüziv təhsil ali təhsildə sadəcə yanaşma deyil, artıq formalaşmaqda olan müstəqil akademik istiqamət idi (Florian & Linklater, 2010; Kurth & Foley, 2014).

Nəticə etibarilə, "İnklüziv təhsil" fənninin formalaşması hüquqi sənədlər, beynəlxalq siyasət, sosial ədalət diskursu və müəllim hazırlığında yeni gözləntilərin kəsişməsində meydana çıxıb. Bu tarixi xətt onun müasir ali təhsildə təsadüfi və ya keçici kurs olmadığını, uzunmüddətli transformasiyanın məhsulu olduğunu göstərir (Ainscow & César, 2006; Barton, 2003; Florian & Linklater, 2010).

MÜXTƏLİF ÖLKƏLƏRDƏ ALİ TƏHSİL PROQRAMLARINDA TƏDRİS MODELƏRİ

İnklüziv təhsilin ali təhsil proqramlarında tədris modelləri ölkədən ölkəyə dəyişir və bu fərqliliklər təhsil sisteminin quruluşu, müəllim hazırlığı siyasəti və institusional ənənələrlə sıx bağlıdır. Bəzi ölkələrdə inklüziv təhsil ayrıca akademik fənn və ya ixtisaslaşma xətti kimi təşkil olunur, digər ölkələrdə isə o, mövcud pedaqoji fənlərin daxilində inteqrasiya olunan model əsasında təqdim edilir. Bu fərq göstərir ki, inklüzivlik vahid format deyil, daha çox müxtəlif sistemlərdə fərqli üsullarla reallaşdırılan ümumi pedaqoji prinsipdir (Kioupi et al., 2023; Takala et al., 2023; Ianes et al., 2020).

Böyük Britaniyada inklüziv təhsil ənənəvi mənada ayrıca bir fənn kimi deyil, daha çox inteqrativ model əsasında inkişaf edir. Burada inklüzivlik kurikulumun təşkili, tədris metodlarının seçilməsi, qiymətləndirmə mexanizmləri və tələbə dəstəyi sistemləri daxil olmaqla universitetin ümumi akademik həyatına inteqrasiya olunur. "Reasonable adjustments" kimi mexanizmlər tədris materiallarının uyğunlaşdırılması və alternativ qiymətləndirmə formalarının tətbiqinə imkan verir. Beləliklə, inklüzivlik təkcə nəzəri anlayış deyil, tədrisin praktik

strukturunda mövcud olan prinsip kimi çıxış edir (Kioupi et al., 2023; Universities UK, 2022).

Finlandiyada inklüziv təhsil müəllim hazırlığı proqramlarının əsas komponentlərindən biri kimi formalaşmış. Bu modeldə inklüzivlik daha çox xüsusi təhsil və pedaqoji hazırlıq kurslarının sistemli hissəsi kimi tədris olunur. Xüsusilə üçsəviyyəli dəstək sistemi – ümumi dəstək, intensiv dəstək və xüsusi dəstək – müəllim hazırlığında konkret pedaqoji model kimi işlənir. Tələbələr bu çərçivədə fərdi təlim planlarının hazırlanması, ehtiyacların qiymətləndirilməsi və uyğun müdaxilələrin seçilməsi kimi bacarıqlar qazanırlar (Takala et al., 2023; Moberg et al., 2020).

Çində inklüziv təhsilin ali təhsil səviyyəsində formalaşması daha çox selektiv və ixtisaslaşmış model üzrə inkişaf edib. “Learning in Regular Classrooms” yanaşması inklüzivliyin konseptual xəttini müəyyən etsə də, bu model bütün proqramlara eyni dərəcədə inteqrasiya olunmur. Daha çox xüsusi təhsil və müəllim hazırlığı proqramlarında “Special Education”, “Inclusive Education”, “Curriculum Adaptation” və “Educational Psychology” kimi kurslar vasitəsilə təqdim edilir. Bu yanaşma Finlandiya və Böyük Britaniyadan fərqli olaraq inklüzivliyi ümumi pedaqoji prinsipdən çox, müəyyən peşə və ixtisaslaşma sahəsinə aid struktur kimi saxlayır (Deng & Poon-McBrayer, 2012; Ji, 2024).

İtaliya modelinin isə iki istiqaməti var: inklüzivlik həm ümumi müəllim hazırlığı proqramlarında əsas komponent kimi mövcuddur, həm də “support teacher” istiqaməti üzrə ixtisaslaşmış xətt kimi inkişaf edir. Məsələn, Bologna və Sapienza kimi universitetlərdə müəllim hazırlığı proqramlarında inklüziv strategiyalar, kurikulum adaptasiyası və xüsusi ehtiyacları şagirdlərlə iş ayrıca praktik sahə kimi tədris olunur. Bu, inklüziv təhsilin həm ümumi pedaqoji prinsip, həm də peşəkar ixtisaslaşma forması kimi paralel inkişaf etdiyini göstərir (Ianes et al., 2020).

Müqayisə etdikdə görünür ki, müxtəlif modellərin hamısında orta qərar müəllim hazırlığında inklüzivliyin vacib yer tutmasıdır. Lakin bu məqsədə çatmaq üçün seçilən institutional forma, kurikulum sıxlığı və praktik

komponentlərin payı ölkələrin təhsil siyasətinə görə dəyişir. Bu fərqlər nəzəri baxımdan onu göstərir ki, ali təhsildə “İnklüziv təhsil” fənninin ideal modeli vahid deyil, kontekstdən asılıdır (Kioupi et al., 2023; Ianes et al., 2020; Takala et al., 2023).

MÜƏLLİM HAZIRLIĞI PROQRAMLARINDA “İNKLÜZİV TƏHSİL” FƏNNİNİN YERİ

Müasir dövrdə inklüziv təhsil müəllim hazırlığı proqramlarının strateji istiqamətlərindən birinə çevrilib. Bunun əsas səbəbi ondan ibarətdir ki, təhsil mühitində fərqli ehtiyaclarla malik öyrənənlərin sayı və müxtəlifliyi artdıqca, müəllimlərin də bu müxtəlifliyə uyğun işləmək bacarıqlarına malik olması zərurəti yaranır. Deməli, müəllim yalnız məzmunu bilən şəxs deyil, həm də müxtəlif öyrənmə profilləri üçün tədrisi uyğunlaşdırma bilən mütəxəssis olmalıdır (Florian & Linklater, 2010; Florian, 2008).

Müəllim hazırlığı proqramlarında inklüziv təhsilin tədrisi, əsasən, iki əsas yanaşma əsasında təşkil olunur. Burada tədris dedikdə inklüziv təhsilin proqramın kurikulumunda necə yer alması, nəzəri və praktik məzmununun necə qurulması, eləcə də gələcək müəllimlərin peşəkar hazırlığı ilə hansı şəkildə əlaqələndirilməsi nəzərdə tutulur. Birinci yanaşmada inklüziv təhsil ayrıca kurs kimi təqdim olunur və burada tələbələr xüsusi təhsil, fərdiləşdirilmiş təlim planları, sinif adaptasiyası və ailə ilə əməkdaşlıq kimi mövzularda sistemli bilik əldə edirlər. İkinci yanaşmada isə inklüzivlik ayrıca fənn kimi deyil, bütün pedaqoji kursların daxilində inteqrasiya olunmuş prinsip kimi öyrədilir. Bu modelin üstünlüyü ondadır ki, gələcək müəllim inklüzivliyi “əlavə sahə” kimi deyil, müəllimlik fəaliyyətinin təbii hissəsi kimi mənimsəyir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021; Kurth & Foley, 2014).

Araşdırmalar göstərir ki, inklüziv təhsil üzrə hazırlıq keçmiş müəllimlər real sinif mühitində daha çevik davranır, fərqli ehtiyaclarla uyğun metodlardan daha rahat istifadə edir və daha müsbət peşəkar münasibət nümayiş etdirirlər. Lakin bir çox proqramlarda bu sahəyə ayrılan

vaxt və diqqət hələ də məhduddur. Bu vəziyyət nəticəsində müəllimlər nəzəri olaraq inklüzivliyi qəbul etsələr də, praktikada onu tətbiq etməkdə çətinlik çəkirlər. Deməli, problem yalnız fənnin olması deyil, onun hansı dərinlikdə və hansı pedaqoji məntiqlə tədris olunmasıdır (Florian & Linklater, 2010; Kurth & Foley, 2014; Woodcock et al., 2022).

Bu baxımdan, "İnklüziv təhsil" fənni gələcək müəllim üçün üç əsas funksionu daşıyır: anlayış verir, münasibət formalaşdırır və praktik qərarvermə imkanları yaradır. Yalnız nəzəri biliklə kifayətlənən kurslar çox zaman münasibət səviyyəsində transformasiya yaratmır; yalnız təcrübəyə əsaslanan yanaşmalar isə konseptual dərinliyi zəiflədir. Odur ki uğurlu proqram hər iki komponenti - nəzəri çərçivəni və tətbiqiyönlü refleksionu - birləşdirməlidir (Florian, 2008; Brockbank & McGill, 1998; Kurth & Foley, 2014).

ALİ TƏHSİLDƏ "İNKLÜZİV TƏHSİL" FƏNNİNİN TƏDRİSİNDƏ PEDAQOJİ YANAŞMALAR

Ali təhsildə "İnklüziv təhsil" fənninin effektiv tədrisi müxtəlif pedaqoji yanaşmaların sistemli şəkildə tətbiqini tələb edir. Ənənəvi tədris modelləri tələbə müxtəlifliyini və fərdi öyrənmə ehtiyaclarını tam şəkildə əhatə etmədiyindən, müasir tədqiqatlar daha çevik, tələbə mərkəzli və çoxgirişli tədris yanaşmalarını ön plana çıxarır. Bu baxımdan, inklüziv təhsilin effektivliyi yalnız metod seçimindən deyil, həmin metodların necə strukturlaşdırılmasından və hansı pedaqoji çərçivə daxilində qurulmasından asılıdır (Lozano et al., 2017; Cotán et al., 2021; Bhuttah et al., 2024).

Bu yanaşmaların ümumi məqsədi tədrisi "orta tələbə" fərziyyəsinə əsaslanan xəttədən çıxararaq, çoxçeşidli öyrənmələrin təcrübəsini nəzərə alan çevik modelə yönəltməkdir. "İnklüziv təhsil" fənni üçün bu xüsusilə vacibdir, çünki gələcək müəllim sinifdə qarşılaşacağı müxtəlifliyin sadəcə nəzəri təsvirini yox, ona cavab verməyin məntiqini də öyrənməlidir. Buna görə də növbəti altbölmələrdə qeyd edilən yanaşmalar yalnız metodlar toplusu kimi deyil, fənnin

didaktik fəlsəfəsini formalaşdıran çərçivələr kimi nəzərdən keçirilir (Lozano et al., 2017; Medina Vasquez et al., 2025).

İnklüziv pedaqogika. İnklüziv pedaqogika ənənəvi mənada sadəcə müxtəlifliyi nəzərə alan tədris modeli deyil; o, gələcək müəllimlərin inklüziv düşünmə tərzini formalaşdıran epistemoloji çərçivədir. Florian və Black-Hawkins bu yanaşmanı "bəziləri üçün əlavə strategiyalar" yaratmaq deyil, "hamı üçün öyrənmə imkanlarını genişləndirmək" kimi şərh edirlər. Ali təhsil kontekstində bu fikir daha da vacibdir, çünki burada tələbələr təkcə öyrənən deyil, gələcəkdə tədris edən subyektlərdir. Deməli, inklüziv pedaqogika tələbəyə inklüzivliyin məzmununu deyil, onun necə yaşandığını da göstərir (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Linklater, 2010).

Bu yanaşmanın tədrisdə təzahürü eyni mövzunun diskussiya, situasiya təhlili, reflektiv yazı, qrup işi və açıq müzakirə kimi müxtəlif formatlarla təqdim edilməsində görünür. Burada məqsəd sadəcə metod müxtəlifliyi yaratmaq deyil, öyrənmələr üçün çoxsəviyyəli giriş nöqtələri açmaqdır. Makoelle inklüziv pedaqogikanı öyrənmələrin aktiv iştirakını və mənalandırmasını təmin edən dinamik proses kimi izah edir. Bu mənada, tələbə passiv bilik istehlakçısı deyil, bilik yaradan və onunla münasibət quran iştirakçıya çevrilir (Makoelle, 2014; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2020).

İnklüziv pedaqogika həm də tələbənin gələcək peşəkar mənliliyinə təsir edir. Bu yanaşma çərçivəsində müəllim "problemi olan şagirdə uyğunlaşan şəxs" kimi yox, "tədrisi hamı üçün uyğunlaşdıran mütəxəssis" hesab olunur. Beləliklə, inklüziv pedaqogika sadəcə metod deyil, tədrisin fəlsəfəsini dəyişən yanaşmadır və bu dəyişiklik gələcək müəllimlərdə daha davamlı inklüziv praktika formalaşdırır (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian, 2008).

Nəzəri baxımdan bu yanaşmanın mühüm üstünlüyü odur ki, o, fərqliliyi "problem" kimi deyil, təlimin başlanğıc şərti kimi qəbul edir. Bu isə müəllim hazırlığında çatışmazlıqyönlü düşüncədən potensialyönlü düşüncəyə keçidi stimullaşdırır. Nəticədə, tələbə gələcək peşəkar

təcrübəsində müxtəlifliyi idarə edilməli maneə kimi deyil, tədris prosesinin planlaşdırılmasında nəzərə alınmalı reallıq kimi qəbul edir (Florian & Linklater, 2010; Cotán et al., 2021).

Reflektiv və transformativ öyrənmə. Reflektiv və transformativ öyrənmə yanaşmaları “İnklüziv təhsil” fənnində təhsilalanın düşünmə strukturunu yenidən quran güclü mexanizmlərdir. Reflektiv yanaşma tələbənin öz təcrübəsini, qərarlarını və öyrənmə prosesini şüurlu şəkildə analiz etməsinə imkan verir. Bu, bilik əldə etməyi yalnız məzmunun mənimsənilməsi kimi deyil, peşəkar identikliyin formalaşması prosesi kimi düşünməyə kömək edir (Colomer et al., 2013; Colomer et al., 2020).

Reflektiv öyrənmənin əsas gücü ondadır ki, o, təhsilalana hazır cavab vermir; əksinə, tələbəni öz cavabını əsaslandırmağa məcbur edir. Bu proses zamanı tələbə təkcə “nə baş verdi?” sualını vermir, həm də “niyə belə düşündüm?”, “nəyi fərqli etməliyəm?” kimi suallara yönəlir. Reflektiv jurnal, portfolio, videolar üzərində refleksiya və situasiya əsaslı tapşırıqlar ali təhsildə olduqca təsirli alətlərdir (Brockbank & McGill, 1998; Colomer et al., 2013).

Transformativ öyrənmə isə refleksiyanın bir addım sonrasıdır. Burada təhsilalanın sabit düşüncə çərçivələri sorğulanır və yenidən qurulur. Enkhtur və Yamamoto göstərir ki, transformativ öyrənmə çox vaxt əvvəlki mövqeyi sarsıdan situasiya ilə başlayır və tələbəni daha açıq, daha reflektiv, daha çevik düşünməyə gətirir. Bu da onu göstərir ki, “İnklüziv təhsil” fənnində reflektiv və transformativ yanaşmalar sadəcə alternativ metod deyil, gələcək müəllimin peşəkar şüurunu dəyişən mexanizmlərdir (Enkhtur & Yamamoto, 2017; Brockbank & McGill, 1998).

İnklüziv təhsil kontekstində transformativ öyrənmənin xüsusi dəyəri ondan ibarətdir ki, təhsilalan öz stereotiplərini, əvvəlcədən formalaşmış “normal” anlayışını və pedaqoji gözəlliklərini tənqid etməyə başlayır. Beləliklə, refleksiya sadəcə şəxsi təhlil kimi yox, sosial ədalətəyönlü yenidən düşünmə prosesi kimi çıxış edir. Bu isə müəllim hazırlığında əhəmiyyətli dəyişiklik yaradan azsaylı yanaşmalardan biridir

(Enkhtur & Yamamoto, 2017; Colomer et al., 2020).

Problem əsaslı öyrənmə və situasiya təhlili. Problem əsaslı öyrənmə (*Problem-based learning (PBL)*) təhsilalanı real pedaqoji qərarvermə prosesinə daxil edən yanaşmadır. Burada öyrənmə “mövzunu bilmək” üzərində deyil, problemi anlamaq, araşdırmaq və həll etmək üzərində qurulur. “İnklüziv təhsil” fənni üçün bu, xüsusi əhəmiyyət daşıyır, çünki real inklüziv sinif mühiti daim dəyişən situasiyalar, seçimlər və müdaxilə qərarları ilə xarakterizə olunur. Bu yanaşma təhsilalanda reflektiv düşünmə, əməkdaşlıq, özünüidarə və situativ qərarvermə bacarıqları yaradır (De Simone, 2014; Levin et al., 2002; Belland et al., 2009).

Situasiya təhlili (*case study*) yanaşması isə konkret pedaqoji situasiyaların təhlili üzərində qurulur. Burada təhsilalan mövcud vəziyyəti başa düşməyə, alternativ yanaşmaları müqayisə etməyə və qərarını əsaslandırmağa çalışır. Bu metodun gücü ondadır ki, tələbə yalnız bir metod seçmir; o, resurs imkanları, müəllim davranışı, tədris mühiti və təşkilati faktorları birlikdə nəzərə alaraq inklüzivliyin kompleks xarakterini dərk edir (Shrestha & Bhattarai, 2022; Forlin, 2010).

Situasiya təhlili və problem əsaslı öyrənmə arasında əsas fərq onların fokusunda görünür: situasiya təhlili “bu vəziyyəti necə başa düşüm?” sualına, problem əsaslı öyrənmə isə “bu problemi necə həll edim?” sualına əsaslanır. Buna baxmayaraq, onların integrasiyası daha güclü nəticə verir. Əvvəlcə konkret vəziyyətin situasiya təhlili, sonra həmin situasiyanın problem əsaslı öyrənmə çərçivəsində problem kimi yenidən qurulması təhsilalanlarda həm analitik düşünməni, həm də praktik qərarverməni eyni anda gücləndirir (De Simone, 2014; Shrestha & Bhattarai, 2022).

Bu iki yanaşmanın ali təhsildə üstünlüyü həm də ondadır ki, onlar təhsilalanı passiv konsept yazan mövqedən çıxarır və ona professional diskussiyanın iştirakçısı statusu verir. Belə mühitdə gələcək müəllim yalnız bilik toplaqla kifayətlənmir; o, qərarlarının nəticələrini düşünməyi, əsaslandırma qurmağı və alternativ

yanaşmalar arasında seçim etməyi də öyrənir (Levin et al., 2002; Belland et al., 2009).

Öyrənmə üçün universal dizayn (*Universal Design for Learning*). Öyrənmə üçün universal dizayn (UDL) modeli ali təhsildə "hamı üçün eyni dərs" məntiqinə alternativ kimi çıxış edir. Bu model göstərir ki, məzmun eyni qala bilər, lakin onun təqdimatı, öyrənmə prosesi və nəticənin ifadəsi fərqləndirilə bilər. Bu baxımdan, öyrənmə üçün universal dizayn sadəcə metod deyil, tədrisin strukturunu dəyişən transformativ çərçivədir (Sulaiman & Tahar, 2024; Diaz-Vega et al., 2020).

Öyrənmə üçün universal dizaynın üç əsas prinsipi – *calbetmə*, *təqdimat* və *fəaliyyət* ali təhsil kontekstində xüsusilə mühüm rol oynayır. Məzmunun müxtəlif formalarda təqdimatı, məsələn, mətn, cədvəl, diaqram, video, audio material və konkret situasiya nümunələri vasitəsilə izahı tələbənin anlayışını artırır. Öyrənməyə fəal cəlbətmə motivasiyanı və dərəcə bağlılığı gücləndirir. Nəticənin müxtəlif üsullarla ifadəsi isə tələbənin öz güclü tərəfləri ilə öyrəndiyini nümayiş etdirməsinə imkan verir. Bu xüsusiyyətlər "İnklüziv təhsil" fənni üçün xüsusi əhəmiyyət daşıyır, çünki burada məqsəd təkcə bilik əldə etmək yox, fərqliliyi normal və dəyərli hesab edən düşüncə modeli qurmaqdır (Sulaiman & Tahar, 2024; Diaz-Vega et al., 2020).

Öyrənmə üçün universal dizaynın digər mühüm üstünlüyü onun təhsilalanların özünü tənzimləmə bacarıqlarına təsiridir. Seçim imkanları olan mühitdə tələbə yalnız tapşırıq yerinə yetirmir, həm də öz öyrənmə strategiyasını qurmağa başlayır. Eyni zamanda müəllimlər üçün də bu model tədris planlaşdırmasını daha çevik və tələbəyönlü hala gətirir. Lakin bir çox müəllimin öyrənmə üçün universal dizayn haqqında sistemli təlim almaması bu yanaşmanın geniş tətbiqini məhdudlaşdırır (Rusconi & Squillaci, 2023; Oliveira et al., 2019).

Öyrənmə üçün universal dizaynın nəzəri gücü onun "uyğunlaşdırma" anlayışını sonradan edilən korrekdən çıxarır, əvvəlcədən dizayn prinsipi səviyyəsinə qaldırmasındadır. Bu baxış tərzini ali təhsildə xüsusilə dəyərlidir, çünki burada tələbələr fərqliliyi əvvəlcədən nəzərə alınan akademik mühit həm əlçatanlığı, həm də

keyfiyyəti eyni anda yüksəldə bilər (Diaz-Vega et al., 2020; Rusconi & Squillaci, 2023).

PEDAQOJİ YANAŞMALARIN FUNKSIONAL ROLU

"İnklüziv təhsil" fənnində istifadə olunan pedaqoji yanaşmaların rolu yalnız öyrənməni təşkil etməkdən ibarət deyil; onlar eyni zamanda fənnin necə dərk edildiyini müəyyən edən epistemoloji çərçivə yaradır. Başqa sözlə, bu yanaşmalar tələbələrə inklüzivliyi sadəcə mövzu kimi yox, tədrisin qurulma prinsipi kimi yaşadır. Bu səbəbdən, tədris prosesi passiv bilik ötürən sistemdən aktiv pedaqoji mövqe formalaşdıran mühitə çevrilir (Medina Vasquez et al., 2025).

Bu yanaşmaların birinci funksiyası "öyrədilən mövzu"nu "yaşanan təcrübə"yə çevirməsidir. Dərs əməkdaşlıq, müzakirə, açıq düşüncə və çoxformalı iştirak üzərində qurulduqda tələbə inklüzivliyi abstrakt səviyyədə oxumur, onu tədris prosesinin öz daxilində hiss edir. Bu təcrübəvi öyrənmə gələcək müəllimlər üçün daha dayanıqlı və transfer oluna bilən bilik yaradır (Clinton-Lisell, 2026).

İkinci funksional qat onların gizli kurikulum kimi işləməsidir. Tələbə formal olaraq "İnklüziv təhsil" fənnini öyrənir, lakin qeyri-formal səviyyədə müəllimin dərsi necə qurduğunu, qərarları necə verdiyini və yanaşmaları necə integrasiya etdiyini də müşahidə edir. Bu proses nəticəsində təhsilalan yalnız məzmun deyil, pedaqoji davranış modeli də mənimsəyir. Beləliklə, tədris prosesi modelləşdirici funksiya daşıyır (Clinton-Lisell, 2026).

Üçüncü və ən əsas funksional rol gələcək müəllimlərin pedaqoji qərarvermə, reflektivlik və adaptivlik bacarıqlarının formalaşdırılmasıdır. Aktiv öyrənmə, situasiya təhlili, problem əsaslı öyrənmə, öyrənmə üçün universal dizayn və inklüziv pedaqogika birlikdə tətbiq olunduqda tədris prosesi düşüncə formalaşdırıcı, qərarvermə bacarıqlarını inkişaf etdirən və peşəkar kimliyi gücləndirən mühitə çevrilir. Deməli, bu yanaşmaların dəyəri təkcə metodik deyil, peşəkar-formalaşdırıcı xarakter daşımındadır (Medina Vasquez et al., 2025; Clinton-Lisell, 2026).

Bu funksional baxış həm də onu göstərir ki, pedaqoji yanaşmaları ayrı-ayrı metodlar siyahısı kimi təqdim etmək kifayət deyil. Onların dəyəri bir-biri ilə əlaqədə, kurikulumun ümumi məqsədləri ilə uyumlu və müəllim hazırlığının peşəkar gözləntiləri ilə birgə düşünüldə üzə çıxır. Bu baxımdan, integrativ model ən real və dayanıqlı yanaşma kimi görünür (Lozano et al., 2017; Medina Vasquez et al., 2025).

AZƏRBAYCAN ALİ TƏHSİL SİSTEMİNDƏ İNKLÜZİV TƏHSİLİN TƏŞKİLİ

Azərbaycanda inklüziv təhsilin ali təhsil sisteminə daxil olması birbaşa və sadə xətt üzrə baş verməyib. Bu proses sovet dövrünün təcridedici “defektologiya” modelindən başlayaraq, müstəqillik dövründə beynəlxalq təsirlər, dövlət proqramları, universitet təşəbbüsləri və akademik diskursun güclənməsi ilə mərhələli şəkildə inkişaf edib. Əvvəlki sistemdə fərqlilik təhsil mühitindən kənarlaşdırılırdı; yeni mərhələdə isə təhsil sistemi özü fərqliliyə uyğunlaşmalı struktur kimi düşünülməyə başladı (Abdullayeva, 2025a; Abdullayeva, 2025b).

1990-cı illərin ortalarından etibarən “Step by Step” kimi beynəlxalq təşəbbüslər müəllim hazırlığına yeni yanaşmalar daxil etdi. 2005-ci ildən sonra dövlət səviyyəli pilot layihələr və qərarlar inklüziv təhsilə sistemli siyasət sahəsinə çevirdi. Bu praktiki təcrübələr sonradan ali təhsil proqramlarının nəzəri və metodik məzmununa daxil oldu və universitetlərdə inklüziv təhsilin ayrıca mövzu kimi görünməsinə şərait yaratdı (Lesko et al., 2010; Hajimuradova et al., 2023).

2017–2024-cü illəri əhatə edən dövlət proqramı isə bu inkişaf xəttində dönüş nöqtəsi oldu. Burada müəllim hazırlığı artıq mərkəzi prioritet kimi müəyyənləşdirildi və pedaqoji ali təhsil müəssisələrindən yalnız fənni bilən deyil, həm də inklüziv sinifdə işləməyi bacaran mütəxəssislərin hazırlanması tələb olundu. Bu, universitet kurikulumlarının, tədris yanaşmalarının və müəllim hazırlığı proqramlarının yenidən nəzərdən keçirilməsini zəruri etdi (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, 2018; Hajimuradova et al., 2023).

Azərbaycan universitetlərində bu inkişaf fərqli formalarda müşahidə olunur. Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində inklüziv təhsil əvvəlcə seçmə fənni kimi tədris olunub, sonrakı mərhələdə isə müxtəlif müəllimlik ixtisaslarının tədris planlarına daxil edilib. Azərbaycan Dillər Universitetində bu sahə həm ayrıca fənn, həm də müxtəlif pedaqoji kursların məzmununa integrasiya olunan yanaşma kimi inkişaf edib, eyni zamanda Inklüziv Təhsil Mərkəzinin fəaliyyəti ilə dəstəklənib. Bakı Slavyan Universitetində inklüzivlik daha çox təlimlər, seminarlar və akademik müzakirələr vasitəsilə pedaqoji düşüncə sahəsi kimi güclənib. Xəzər Universitetində isə kurikulum daxilində konkret kursların yerləşdirilməsi bu sahənin sistemli integrasiyasını göstərir (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, 2014, 2018, 2024; Azərbaycan Dillər Universiteti, 2022, 2024, 2025; Baku Slavic University, 2022; Xəzər Universiteti, 2025).

Beləliklə, Azərbaycan konteksti göstərir ki, inklüziv təhsil ali təhsildə birdən-birə yaranmayıb, mərhələli integrasiya yolu ilə formalaşmış. Hazırda bu sahə həm normativ, həm institusional, həm də kurikulum səviyyəsində möhkəmlənməkdədir. Bununla belə, metodoloji vahidlik, resurs təminatı, müəllim hazırlığının dərinliyi və praktik komponentlərin genişləndirilməsi hələ də inkişaf tələb edən istiqamətlər olaraq qalır (Abdullayeva, 2025a; Hajimuradova et al., 2023).

NƏTİCƏ

Aparılan nəzəri təhlil göstərir ki, ali təhsildə “İnklüziv təhsil” fənninin effektiv tədrisi tək bir metodun və ya yalnız bir kursun mövcudluğu ilə təmin olunmur. Bu sahədə davamlı və güclü nəticə yalnız inklüziv pedaqogika, reflektiv və transformativ öyrənmə, problem əsaslı öyrənmə, öyrənmə üçün universal dizayn, situasiya təhlili kimi yanaşmaların sistemli, məqsədyönlü və integrativ tətbiqi ilə mümkündür. Bu yanaşmalar birlikdə gələcək müəllimlərdə reflektivlik, qərarvermə, adaptivlik, çoxperspektivli düşünmə və inklüziv peşəkar mənlik formalaşdırır.

Araşdırmanın əsas nəticəsi ondan ibarətdir ki, pedaqoji yanaşmalar yalnız tədris üsulları deyil, həm də "İnklüziv təhsil" fənninin epistemoloji və peşəkar məntiqini formalaşdıran əsas vasitələrdir. Bu mənada, "İnklüziv təhsil" fənni sadəcə "nəyi bilmək lazımdır?" sualına cavab verən kurs deyil; "nə vaxt, niyə və necə istifadə etmək lazımdır?" sualına cavab verən peşəkar hazırlıq mühitidir. Azərbaycan konteksti də göstərir ki, bu sahənin institusional və kurikulum səviyyəsində inkişafı artıq gerçəklikdir, lakin metodoloji dərinlik və praktik tətbiq imkanlarının daha da gücləndirilməsi gələcək inkişaf üçün vacib olaraq qalır.

Nəzəri səviyyədə əldə olunan bu nəticələr gələcək empirik tədqiqatlar üçün də istiqamət verir. Xüsusilə müəllimlərin və məzunların real təcrübələrinə əsaslanan araşdırmalar burada sistemləşdirilən yanaşmaların praktik tətbiq səviyyəsini, hansı sahələrdə effektiv olduğunu və hansı institusional şərtlərdə daha uğurlu işlədiyini göstərmək baxımından əhəmiyyətli olacaq.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abdullayeva, T. (2025a). The mind's decolonisation in post-Soviet country toward inclusive education: Azerbaijan context. *Disability & Society*.
- ² Abdullayeva, T. (2025b). Achieving access to inclusive education in a post-Soviet country, Azerbaijan: A decolonial disability study. *International Journal of Inclusive Education*.
- ³ Azərbaycan Dillər Universiteti. (2022, 2024, 2025). İnklüziv təhsil və mərkəz fəaliyyəti üzrə materiallar.
- ⁴ Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. (2014, 2018, 2024). İnklüziv təhsillə bağlı kurikulum və institusional materiallar.
- ⁵ Baku Slavic University. (2022). İnklüziv təhsillə bağlı seminar və akademik müzakirə materialları.
- ⁶ Hajimuradova, L., Eminova, G., Nasibova, S., Karimova, A., & Karimli, V. (2023). Development of inclusive education in Azerbaijan. *Revista Conrado*, 19(S2), 284–297.
- ⁷ Lesko, N., Hajimuradova, L., & others. (2010). Inclusive education in Azerbaijan: Trends and challenges. Open Society Foundations.
- ⁸ Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. (2018). State program on development of inclusive education for persons with disabilities in the Republic of Azerbaijan (2018–2024).
- ⁹ Xəzər Universiteti. (2025). İnklüziv təhsillə bağlı kurikulum və akademik materiallar.
- ¹⁰ Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.
- ¹¹ Americans with Disabilities Act of 1990.
- ¹² Atanasova, D., & Papen, U. (2026). UK university teachers on inclusive education: Conceptualizations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education*, 51(1), 54–65.
- ¹³ Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion. Institute of Education, University of London.
- ¹⁴ Belland, B.R., Glazewski, K.D., & Ertmer, P.A. (2009). Inclusion and problem-based learning: Roles of students in a mixed-ability group. *RMLE Online*, 32(9), 1–19.
- ¹⁵ Bhuttah, T.M., Xusheng, Q., Abid, M.N., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education. *Scientific Reports*.
- ¹⁶ Brockbank, A., & McGill, I. (1998). Facilitating reflective learning in higher education. Open University Press.
- ¹⁷ Clinton-Lisell, V. (2026). Designing inclusive and equitable research in active learning in higher education. *Active Learning in Higher Education*.
- ¹⁸ Colomer, J., Pallisera, M., Fullana, J., Pérez Burriel, M., & Fernández, R. (2013). Reflective learning in higher education: A comparative analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 364–370.
- ¹⁹ Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827.
- ²⁰ Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*, 13(6), 3031.
- ²¹ De Simone, C. (2014). Problem-based learning in teacher education: Trajectories of change. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(12), 17–29.
- ²² Deng, M., & Poon-McBrayer, K.F. (2012). Reforms and challenges in the era of inclusive education: The case of China. *British Journal of Special Education*, 39(3), 117–122.

- ²³ Diaz-Vega, M., Moreno-Rodriguez, R., & Lopez-Bastias, J.L. (2020). Educational inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to teacher training. *Education Sciences*, 10(11), 303.
- ²⁴ Enkhtur, A., & Yamamoto, B.A. (2017). Transformative learning theory and its application in higher education settings: A review paper. *Osaka University Knowledge Archive*, 43, 193–214.
- ²⁵ European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). Inclusive education in schools and universities: Policy guidance and implementation perspectives.
- ²⁶ Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- ²⁷ Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- ²⁸ Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.
- ²⁹ Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion*. Routledge.
- ³⁰ Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2020). Inclusive education, pedagogy and practice. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- ³¹ Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249–263.
- ³² Ji, A. (2024). The study on the dilemma of teachers in inclusive education in China. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 4, 1–6.
- ³³ Keogh, B.K. (2007). Celebrating PL 94-142: The Education of All Handicapped Children Act of 1975. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 65–69.
- ³⁴ Kioupi, V., Nawire, A.W., Musungu, S., Nzuve, F., & Giannopoulos, G. (2023). Policy and practice on inclusive higher education in the UK and Kenya: A theoretical framework and recommendations. *Sustainability*, 15(18), 13540.
- ³⁵ Kurth, J.A., & Foley, J.T. (2014). Reframing teacher preparation: Preparing teachers for inclusive education. *Inclusion*, 2(4), 286–300.
- ³⁶ Levin, B.B., Hibbard, K., & Rock, T.T. (2002). Using problem-based learning as a tool for learning to teach students with special needs. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 278–290.
- ³⁷ Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F.J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education. *Sustainability*, 9(10), 1889.
- ³⁸ Makoelle, T.M. (2014). Pedagogy of inclusion: A quest for inclusive teaching and learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1262–1263.
- ³⁹ Medina Vasquez, M.L., Campos Ramírez, L.C., Yataco Bernaola, M.L., Yataco Torrealva, J.R., Ramos Torrealva, Z.M., Castro Cárdenas, D.M., & Segura Altamirano, S.F. (2025). Inclusive pedagogy and active learning in higher education: Cluster and dimensional insights into teaching competency integration. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102060.
- ⁴⁰ Moberg, S., Muta, E., Kearney, S., & others. (2020). Finnish teacher education and inclusive education.
- ⁴¹ Oliveira, A.R.P., Munster, M.A., & Gonçalves, A.G. (2019). Universal Design for Learning and inclusive education: A systematic review.
- ⁴² Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on teachers' competences. *Education Sciences*, 13(5), 466.
- ⁴³ Shrestha, M., & Bhattarai, S. (2022). Inclusive education and case study analysis.
- ⁴⁴ Sulaiman, L.H., & Tahar, M.M. (2024). Implementation of Universal Design for Learning principles in inclusive education.
- ⁴⁵ Takala, M., Sutela, K., Ojala, S., & Saarinen, M. (2023). Teaching practice in the training of special education teachers in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 835–849.
- ⁴⁶ Universities UK. (2022). The costs and benefits of international higher education students to the UK economy.
- ⁴⁷ Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.

HƏNDƏSİ ANLAYIŞLARIN BAŞA DÜŞÜLMƏSİNDƏ PSIXOLOJİ VƏ MƏDƏNİ AMİLLƏR: AZƏRBAYCAN KONTEKSTİNDƏ YANAŞMA

FİDAN SARMASLI, Bakı Dövlət Universitetinin doktorantı.

Email: fidan.sarmasli@bsu.edu.az

<https://orcid.org/0009-0005-2817-105X>

ŞAHİN AĞAZADƏ, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı Dövlət

Universitetinin müəllimi. E-mail: shahinaghazade@bsu.edu.az

<https://orcid.org/0000-0003-1594-9545>

Məqaləyə istinad:

Sarmaslı F., Ağazadə Ş. (2026).

Həndəsi anlayışların başa düşülməsində psixoloji və mədəni amillər: Azərbaycan kontekstində yanaşma. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (716), səh. 69–76

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6563

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 11.06.2026

Qəbul edilib: 22.07.2026

ANNOTASIYA

Bu tədqiqat Azərbaycanda kənd, qəsəbə və şəhər məktəblərindən seçilmiş 150 şagirdin (10-12 yaş) həndəsi anlayışları mənimsəməsinə psixoloji (riyaziyyatla bağlı narahatlıq, öz imkanlarına inam) və mədəni amillərin təsirini araşdırır. Məqalədə sorğular, sinif müşahidələri və həndəsə üzrə bilik testi kimi qarışıq metodlardan istifadə edilib. Təhlillər göstərir ki, şəhər şagirdləri (85%) kənd (60%) və qəsəbə (70%) şagirdləri ilə müqayisədə daha yüksək nəticə göstərib. Riyaziyyat narahatlığı kənd məktəblərində ən yüksək (orta 4,1/5), şəhər məktəblərində ən aşağı (2,2/5) olub; öz imkanlarına inam isə əks nümunə göstərib. Rəqəmsal resurslara çıxış imkanı nəticələrlə güclü korrelyasiya ($r=0,68$) göstərib. Mədəni elementlər (xalça naxışları, memarlıq) isə dərslərdə nadir hallarda inteqrasiya olunur, baxmayaraq ki, onlar həndəsi anlayışların mənimsənilməsinə dəstəkləmək potensialına malikdir. Araşdırmalar göstərir ki, Azərbaycanda həndəsə təhsilinin yaxşılaşdırılması üçün həm psixoloji dəstək, həm mədəni əsaslı pedaqogika, həm də texnologiyaya bərabər çıxış vacibdir.

Açar sözlər: Həndəsə təhsili, riyaziyyat narahatlığı, öz imkanlarına inam, mədəni amillər, Azərbaycan, rəqəmsal resurslar, xalça naxışları, fəza təfəkkürü.

PSYCHOLOGICAL AND CULTURAL FACTORS IN UNDERSTANDING GEOMETRIC CONCEPTS: AN APPROACH IN THE AZERBAIJANI CONTEXT

FIDAN SARMASLI, Doctoral Candidate, Baku State University.

E-mail: fidan.sarmasli@bsu.edu.az

<https://orcid.org/0009-0005-2817-105X>

SHAHIN AGHAZADE, Doctor of Philosophy in Pedagogy, Lecturer, Baku State University. E-mail: shahinaghazade@bsu.edu.az

<https://orcid.org/0000-0003-1594-9545>

To cite this article:

Sarmasli F., Aghazade S. (2026). Psychological and Cultural Factors in Understanding Geometric Concepts: An Approach in the Azerbaijani Context. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 69–76

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6563

Article history

Received: 11.06.2026

Accepted: 22.07.2026

ABSTRACT

This study examines the effects of psychological factors (mathematics anxiety and self-efficacy beliefs) and cultural factors on the understanding of geometric concepts among 150 students aged 10–12 attending rural, town, and urban schools in Azerbaijan. A mixed-method research design was employed, using validated survey instruments, classroom observations, and a geometry achievement test. The results indicate that students from urban schools achieved significantly higher scores (85%) than their peers from town (70%) and rural (60%) schools. Mathematics anxiety was highest in rural schools (mean = 4.1/5) and lowest in urban schools (mean = 2.2/5), whereas self-efficacy beliefs showed the opposite pattern. Access to digital resources was strongly positively correlated with students' achievement ($r = 0.68$). However, cultural elements, such as traditional carpet patterns and architecture, were rarely integrated into classroom instruction, despite their considerable potential to enhance students' conceptual understanding of geometry. The findings suggest that strengthening psychological support, adopting culturally responsive pedagogical approaches, and ensuring equitable access to digital technologies are essential for improving geometry education in Azerbaijan.

Keywords: Geometry education, mathematics anxiety, self-efficacy beliefs, cultural factors, Azerbaijan, digital resources, traditional carpet patterns, spatial reasoning.

INTRODUCTION

Learning geometric concepts is a complex process influenced by cognitive, psychological, and cultural factors. Research has consistently shown that students' understanding of geometry is not determined solely by intelligence but also by motivation, anxiety, and socio cultural background (Ashcraft, 2002; Vygotsky, 1978). Psychological factors such as math anxiety – a feeling of tension that interferes with mathematical performance – and self-efficacy – the belief in one's ability to succeed – are strong predictors of mathematics achievement (Bandura, 1997; Luttenberger et al., 2018). Students with high math anxiety tend to avoid geometry problems, while those with high self-efficacy persist longer and achieve higher scores (Schunk, 2010; Justicia Galiano et al., 2017).

Piaget's theory of cognitive development indicates that children enter the formal operational stage around age 11–12, enabling abstract reasoning necessary for geometry (Piaget & Inhelder, 1967). However, reaching this stage does not guarantee success; cultural context mediates how abstract concepts are internalized. Vygotsky's sociocultural theory emphasizes that learning occurs through interaction with meaningful cultural tools (Vygotsky, 1978). Studies from non Western contexts show that integrating indigenous patterns and artifacts into mathematics lessons improves engagement and understanding (Nunes, 1993; Presmeg, 2006). For example, Leung (2001) found that group oriented educational models in Asian societies promote collaborative learning, which reduces anxiety and enhances geometry comprehension.

In Azerbaijan, geometry teaching traditionally follows a proof based, teacher centered approach inherited from the Soviet system. While this method develops logical thinking, it often neglects students' emotional states and rarely connects geometry to familiar cultural artifacts – such as symmetrical patterns in Azerbaijani carpets, tile ornaments in medieval architecture, or geometric motifs in folk art. Preliminary observations by the authors (2023–2024) suggest

that math anxiety is widespread, digital resources are inequitably distributed (rural schools have minimal access), and cultural elements are almost never used in lessons. However, no systematic study has investigated the combined role of psychological and cultural factors in geometry education across different school settings in Azerbaijan. Therefore, this study addresses the following research questions: (1) How do math anxiety, self efficacy, and geometry achievement differ among students in rural, town, and urban Azerbaijani schools? (2) What is the relationship between psychological factors (anxiety, self efficacy) and geometry achievement? (3) To what extent are cultural elements (e.g., carpet patterns, architecture) currently integrated into geometry lessons, and how do students respond to such elements? (4) How does access to digital resources influence geometry learning outcomes?

METHOD

A total of 150 students aged 10–12 (grades 5 and 6) participated in the study. They were selected from three public schools in Azerbaijan: one rural school (mountainous region, $n=50$), one town school (small district center, $n=50$), and one urban school (Baku city, $n=50$). Schools were purposively chosen to represent different levels of access to digital resources and cultural exposure. All participants had completed at least one year of formal geometry instruction. Parental consent was obtained, and participation was voluntary.

Five instruments were used. The Mathematics Anxiety Scale (MAS) consisted of 6 items adapted from Ashcraft (2002) and Hembree (1990), rated on a 5 point Likert scale (1=strongly disagree to 5=strongly agree). A sample item is "I feel stressed during geometry classes." Cronbach's α was 0.87. The Self Efficacy Scale for Geometry (SESG) included 6 items adapted from Bandura (1997) and Schunk (2010), also on a 5 point scale. A sample item is "I believe I can solve geometry problems on my own." Its Cronbach's α was 0.84. The Geometry Achievement Test (GAT) comprised 20 multiple choice

and 5 open ended questions on symmetry, angles, area, volume, and spatial visualization. It was developed by the authors and validated by two mathematics education experts (content validity index = 0.91); the maximum score was 100. A Classroom Observation Protocol was used for structured observations lasting three 40 minute lessons per school, recording use of digital tools, mention of cultural examples (carpets, architecture), student engagement, and teacher feedback. Additionally, semi structured interviews were conducted with one mathematics teacher per school to understand current practices and barriers.

Data collection took place in February–March 2025. Surveys were administered in classrooms during regular hours (20 minutes). The achievement test followed (40 minutes). Observations were conducted by both authors independently; inter rater reliability was 0.89. Teacher interviews lasted 15–20 minutes each and were recorded with permission.

Quantitative data were analyzed using SPSS version 26. Descriptive statistics (means, standard deviations) were calculated for each school. Independent samples *t* tests compared rural vs. urban, and town vs. urban. Pearson correlations examined relationships among anxiety, self efficacy, and achievement. Qualitative data from observations and interviews were analyzed thematically using open coding; themes were reviewed by both authors to ensure reliability.

RESULTS

Table 1 presents the descriptive statistics for geometry achievement, math anxiety, and self efficacy by school type.

Independent *t* tests revealed significant differences between rural and urban students for achievement ($t(98)=15.2$, $p<0.001$), anxiety ($t(98)=12.4$, $p<0.001$), and self efficacy ($t(98)=11.9$, $p<0.001$). Town students scored significantly lower than urban students on all measures ($p<0.01$) and higher than rural students ($p<0.05$). Figure 1 presents a detailed visual comparison of these achievement scores across the three school categories.

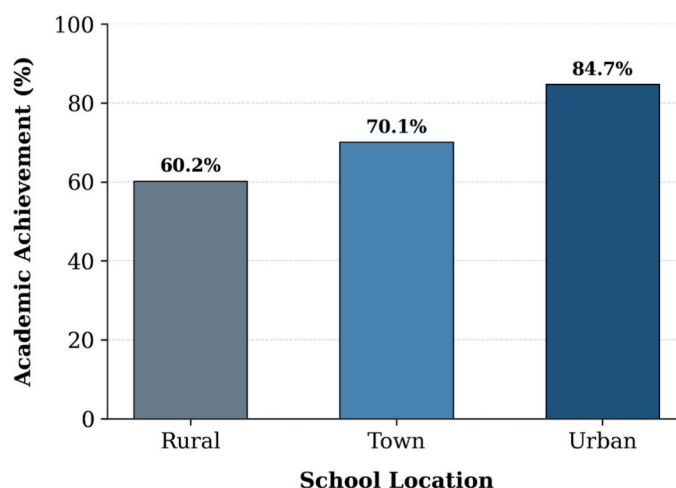
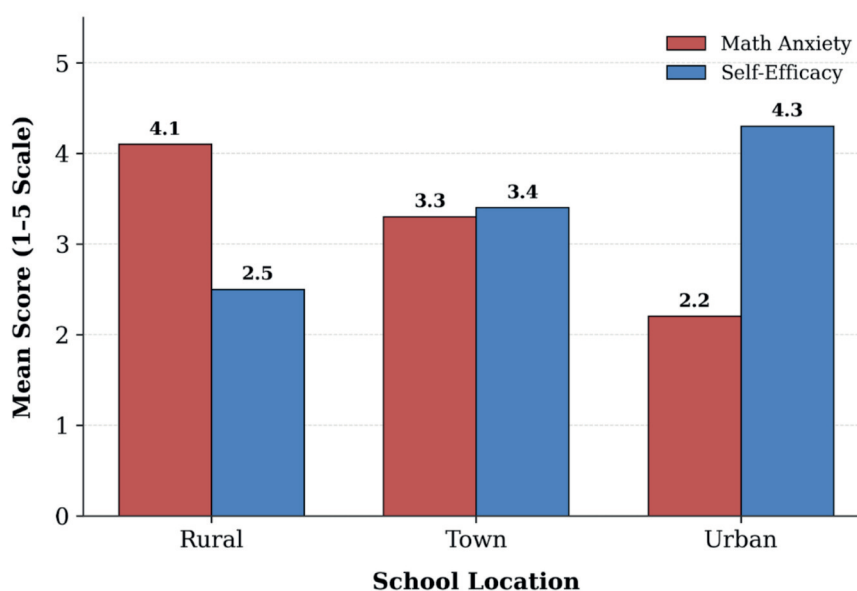
Correlation analysis across all 150 students showed a strong negative relationship between math anxiety and achievement ($r = -0.72$, $p<0.001$) and a strong positive relationship between self efficacy and achievement ($r = +0.69$, $p<0.001$). Anxiety and self efficacy were moderately negatively correlated ($r = -0.58$, $p<0.001$). To further explore this dynamic, Figure 2 contrasts the precise mean scores of math anxiety against self-efficacy dimensions across the sample.

Access to digital resources (rated by observers on a 0–3 scale: 0=none, 3=high) was strongly correlated with achievement ($r = 0.68$, $p<0.001$). Rural schools had a mean access score of 0.2 (only a blackboard and chalk), town schools 1.5 (occasional projector use), and urban schools 2.8 (regular use of dynamic geometry software and online materials). The strength and direction of the relationship between this technological infrastructure and learning outcomes are mapped via the regression line in Figure 3.

Observations revealed that in the rural school, no lesson included any reference to carpets, architecture, or traditional art. When researchers showed rural students a photo of a traditional Azerbaijani carpet during post test interviews, 42 out of 50 students spontaneously identified

Table 1 Mean scores (and standard deviations) for achievement, anxiety, and self efficacy

School Type	N	Achievement (%)	Math Anxiety (1-5)	Self Efficacy (1-5)
Rural	50	60.2 (8.5)	4.1 (0.7)	2.5 (0.8)
Town	50	70.1 (7.9)	3.3 (0.8)	3.4 (0.7)
Urban	50	84.7 (6.2)	2.2 (0.6)	4.3 (0.6)

Figure 1 Geometry achievement levels (%) according to school locations (Rural, Town, and Urban).**Figure 2** Comparison of math anxiety and self-efficacy mean scores by school type

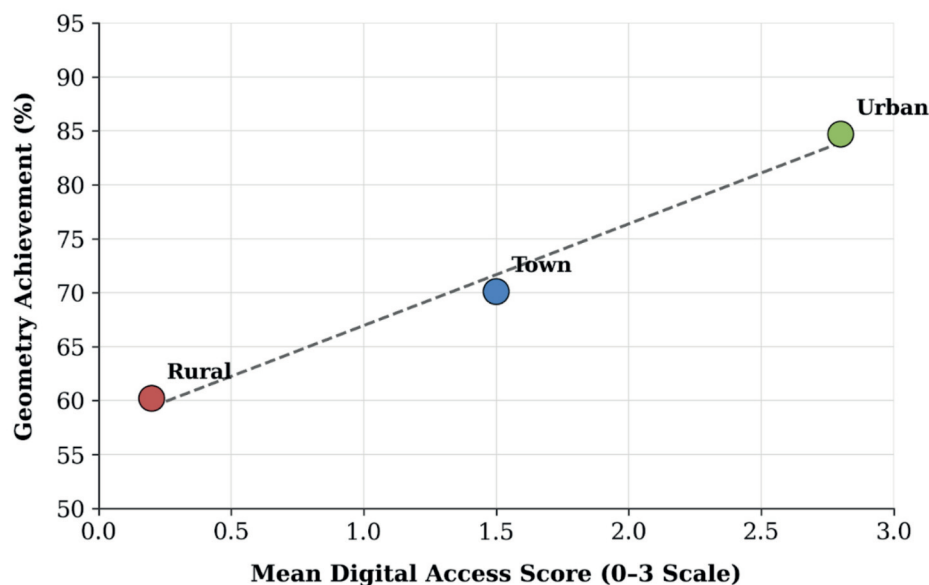
symmetry and repeating patterns, and 38 could explain periodicity. This indicates high potential for cultural bridging, but it is not used. In the town school, one teacher briefly showed a picture of a mosque ornament for 2 minutes; students appeared more attentive during that segment. In the urban school, no cultural examples were used at all; instead, the teacher relied on GeoGebra for visualizations.

All three teachers interviewed agreed that

math anxiety is a problem, but only the urban teacher had explicit strategies to reduce it (group work, positive reinforcement). The rural teacher stated: “We have beautiful carpets at home, but I never thought to use them to teach symmetry.” None of the teachers had received training on integrating cultural elements into geometry lessons. The town teacher mentioned: “The curriculum is overloaded; I have no time to prepare cultural examples.”

Figure 3

Correlation between mean digital access score (0–3 scale) and geometry achievement (%) with linear regression trend ($r = 0.68$).



After the achievement test, students were shown three images (carpet, architectural tile, traditional embroidery) and asked to describe geometric features. Urban students gave more technical descriptions (e.g., “rotation,” “translation”) due to prior digital exposure; rural students gave accurate intuitive descriptions (e.g., “the pattern repeats,” “it turns around”) but lacked formal vocabulary. This suggests that cultural artifacts can serve as effective cognitive scaffolds, regardless of digital access.

DISCUSSION

This study provides the first systematic evidence in Azerbaijan on how psychological and cultural factors influence geometry learning among 10–12 year olds in different school settings. The results confirm that math anxiety and self efficacy are strong predictors of geometry achievement, consistent with international findings (Ashcraft, 2002; Luttenberger et al., 2018). Rural students exhibited the highest anxiety (4.1/5) and lowest self efficacy (2.5/5), corresponding to their low achievement (60%). Urban students, with better digital resources and more varied teaching methods, showed

the opposite pattern (achievement 85%, anxiety 2.2, self efficacy 4.3). The correlation between digital access and achievement ($r=0.68$) underscores the digital divide as a major barrier in rural areas – a finding that mirrors studies from other developing regions (Olkun, 2003; Hodgson, 2004).

However, the most striking result is the disconnect between cultural potential and actual practice. Although Azerbaijani culture is rich in geometric patterns (carpets, architecture, textiles), these elements are virtually absent from geometry lessons. Yet when students were exposed to such images, they quickly recognized symmetry, periodicity, and transformations – even without formal instruction. This aligns with Vygotsky’s (1978) concept of the “zone of proximal development”: cultural tools can mediate learning when introduced by a teacher. Bruner (1966) also argued that learning becomes more effective when connected to the learner’s cultural background. The present study extends these theories by showing that in a post Soviet educational context, teachers lack both training and time to implement culturally grounded pedagogy, representing a missed opportunity.

Unlike previous research that treated cultural factors as a secondary variable (e.g., Nunes, 1993; Leung, 2001), this study explicitly measured the absence of cultural integration and demonstrated its potential through exploratory probes. The fact that rural students – who have lower digital access – could still articulate geometric properties of carpets suggests that cultural artifacts could be a low cost, high impact intervention. However, this requires curriculum redesign and teacher professional development. Another important finding is the interaction between psychological factors and school location. Rural students' higher anxiety may stem not only from limited resources but also from exam pressure, lower parental support in mathematics, and lack of exposure to varied teaching methods. The urban school's use of collaborative learning (group problem solving) likely reduced anxiety, as recommended by Leung (2001). Thus, psychological and cultural factors are not independent: a supportive environment that includes both digital tools and culturally relevant materials can simultaneously raise self efficacy and lower anxiety.

LIMITATIONS

This study has several limitations. First, the sample is limited to three schools and 150 students, so findings cannot be generalized to all of Azerbaijan. Second, the cross sectional design does not allow causal inferences. Third, the exploratory presentation of cultural images after the test was not a controlled intervention; future research should use a pre test/post test experimental design with a culturally enriched curriculum. Fourth, self report scales may be subject to social desirability bias. Finally, the study did not measure parental attitudes or home environment, which could influence both anxiety and cultural exposure.

CONCLUSION

This research demonstrates that math anxiety, self efficacy, and access to digital resources significantly affect geometry achievement among

Azerbaijani students, with rural learners at a distinct disadvantage. More importantly, it reveals that cultural elements – particularly geometric patterns in carpets and architecture – are almost never used in geometry teaching, despite their clear potential to make abstract concepts tangible and engaging. Addressing the rural urban gap requires a three pronged approach: (1) equitable provision of digital tools and internet access; (2) teacher training on reducing math anxiety (e.g., collaborative learning, positive feedback); and (3) curriculum integration of local cultural artifacts as low cost, high relevance teaching materials. Future research should develop and test a culturally enriched geometry module in a controlled trial, and examine long term effects on both achievement and math anxiety. By simultaneously addressing psychological and cultural dimensions, Azerbaijan can transform geometry education into a more inclusive, motivating, and effective experience for all students.

References

- ¹ Ashcraft, M.H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185.
- ² Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- ³ Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- ⁴ Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33–46.
- ⁵ Hodgson, T. (2004). Teaching mathematics with technology: The importance of visual learning. *Mathematics Teacher*, 97(3), 166–173.
- ⁶ Justicia Galiano, M.J., Martín Puga, M.E., Linares, R., & Pelegrina, S. (2017). Math anxiety and math performance in children. *Frontiers in Psychology*, 8, 1223.
- ⁷ Leung, F.K.S. (2001). In search of an East Asian identity in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 35–51.

- ⁸ Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 311–322.
- ⁹ Nunes, T. (1993). Mathematics learning as the socialization of the mind. *Educational Studies in Mathematics*, 26(3), 311–318.
- ¹⁰ Olkun, S. (2003). Explaining the effects of a visual approach on students' understanding of geometry. *Journal of Mathematical Behavior*, 22(3), 337–354.
- ¹¹ Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. Norton.
- ¹² Presmeg, N. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education* (pp. 205–235). Sense Publishers.
- ¹³ Schunk, D. H. (2010). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- ¹⁴ Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

RIYAZIYYATIN TƏDRİSİ METODİKASININ MÜASİR İNKİŞAF İSTİQAMƏTLƏRİ

EMİL QASIMOV

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin doktorantı, Bakı Biznes
Universitetinin müəllimi. E-mail: emilqasimovn1@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-3758-521X>

Məqaləyə istinad:

Qasimov E. (2026). Riyaziyyatın
tədrisi metodikasının müasir inkişaf
istiqamətləri. *Azərbaycan məktəbi*.
№ 3 (716), səh. 77-84

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6573

ANNOTASIYA

Riyaziyyat fənni təhsil sisteminin fundamental dayaqlarından biridir və analitik düşüncə, problem həll etmə bacarıqlarının və texnoloji inkişafın əsasını təşkil edir. Lakin ənənəvi tədris metodları artıq XXI əsrin tələblərini tam olaraq qarşılamaq üçün kifayət etmir. Məqalədə riyaziyyatın tədrisi metodikasının inkişaf istiqamətləri ənənəvi yanaşmalarla müasir pedaqoji və rəqəmsal innovasiyalar kontekstində təhlil edilib. Oyunlaşdırma, layihə əsaslı öyrənmə, rəqəmsal simulyasiyalar, STEAM modelinin üstünlükləri və məhdudiyyətləri elmi əsaslarla müqayisə olunub. Azərbaycan məktəblərində aparılan müşahidələr və beynəlxalq araşdırmaların nəticələri göstərir ki, innovativ metodlar yalnız biliklərin mənimsənilməsini deyil, həm də yaradıcılıq və tənqidi düşüncə bacarıqlarını stimullaşdırır. Tədqiqatda qarışıq metodologiya tətbiq edilib, sinif müşahidələri, müəllim müsahibələri, ənənəvi və innovativ təlim mühitlərində şagirdlərin təlim nəticələrinin müqayisəli təhlili aparılıb. Statistik məlumatlar göstərir ki, innovativ metodlar sistemli şəkildə riyaziyyat kurikulumuna inteqrasiya edildikdə, şagirdlərin fəal iştirakında 42, problem həll etmə bacarıqlarında 38 və uzunmüddətli bilik saxlanması 35 faiz əhəmiyyətli təkmilləşmə müşahidə olunur. Nəticə olaraq qeyd olunur ki, rəqəmsal texnologiyaların və fənlərarası yanaşmaların riyaziyyat tədrisinə inteqrasiyası şagirdlərin motivasiyasını və nəticələrini əhəmiyyətli dərəcədə yüksəldir və bu, Azərbaycanın təhsil sisteminin inkişafı üçün yeni strateji istiqamət yaradır. Bundan əlavə, tədqiqat bu metodologiyaların milli təhsil sistemində effektiv tətbiqini təmin etmək üçün müəllimlərin peşəkar inkişaf proqramlarının və davamlı icra mexanizmlərinin zəruriliyini vurğulayır.

Açar sözlər: Riyaziyyatın tədrisi, metodika, oyunlaşdırma, STEAM, rəqəmsal öyrənmə, pedaqogika, innovativ təlim.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 16.10.2025

Qəbul edilib: 04.06.2026

MODERN DEVELOPMENT TRENDS IN MATHEMATICS TEACHING METHODOLOGY

EMIL GASIMOV

PhD Student, Azerbaijan State Pedagogical University, Lecturer at Baku Business University. E-mail: emilqasimovn1@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-3758-521X>

To cite this article:

Gasimov E. (2026). Modern Development Trends in Mathematics Teaching Methodology. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 77-84

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6573

ABSTRACT

Mathematics is one of the fundamental pillars of the education system, providing the foundation for analytical thinking, problem-solving, and technological advancement. However, traditional teaching methods are no longer sufficient to meet the demands of the twenty-first century. This article examines contemporary trends in mathematics teaching methodology by analyzing traditional approaches alongside modern pedagogical and digital innovations. The advantages and limitations of gamification, project-based learning, digital simulations, and the STEAM approach are comparatively analyzed on a scientific basis. Observations conducted in Azerbaijani schools, together with findings from international studies, indicate that innovative teaching methods not only improve students' acquisition of knowledge but also foster creativity and critical thinking skills. The study employs a mixed-methods research design, including classroom observations, teacher interviews, and a comparative analysis of students' performance in traditional and innovative learning environments. The findings indicate that when innovative teaching methods are systematically integrated into the mathematics curriculum, student engagement increases by 42%, problem-solving skills improve by 38%, and long-term knowledge retention rises by 35%. The study concludes that integrating digital technologies and interdisciplinary approaches into mathematics education significantly enhances students' motivation and academic achievement, thereby contributing to a new strategic direction for the development of Azerbaijan's education system. Furthermore, it emphasizes the importance of comprehensive teacher professional development programs and sustainable implementation mechanisms to ensure the effective adoption of these innovative methodologies within the national education system.

Keywords: Mathematics education, teaching methodology, gamification, STEAM, digital learning, pedagogical innovation, innovative teaching methods.

Article history

Received: 16.10.2025

Accepted: 04.06.2026

GİRİŞ

Riyaziyyat fənni tarixi inkişaf boyu bütün elm sahələrinin nəzəri və praktik əsaslarını formalaşdıran, həmçinin intellektual potensialın inkişafında mühüm rol oynayan bir sahə olub. Qədim sivilizasiyalardan başlayaraq müasir dövrə qədər riyaziyyat insan təfəkkürünün inkişafında, elmi-texniki tərəqqidə və mədəniyyətin formalaşmasında əsas element kimi çıxış edib (Əliyev & Ağayev, 2011).

Təhsil sisteminin əsas məqsədi yalnız nəzəri biliklərin ötürülməsi deyil, həm də analitik və yaradıcı düşüncə tərzinin formalaşdırılmasıdır. Bu kontekstdə riyaziyyatın tədrisi metodikası təhsilin səmərəliliyinə birbaşa təsir göstərir və gələcək nəsillərin intellektual potensialının reallaşdırılmasında həlledici rol oynayır.

Ənənəvi mühazirə və təkrar məqsədli yanaşmalar uzun müddət geniş tətbiq olunsada, informasiya cəmiyyətinin çağırışları və sürətlə dəyişən əmək bazarı yeni yanaşmaların tətbiqini zəruri edir. Kreativ düşüncə, problem həll etmə bacarığı, komanda işində fəallıq və texnoloji savadlılıq kimi kompetensiyalar XXI əsrin əmək bazarının tələbidir. Müasir pedaqoji nəzəriyyələr göstərir ki, riyaziyyat tədrisi yalnız riyazi formulaların öyrədilməsi ilə məhdudlaşmamalı, həm də real problemlərin həllinə, yaradıcılıq və tənqidi düşüncənin inkişafına yönəlməlidir. Konstruktivizm nəzəriyyəsi çərçivəsində öyrənmə aktiv prosesdir və şagirdlər bilikləri passiv şəkildə qəbul edən deyil, aktiv konstruktor kimi çıxış etməlidirlər (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

Riyaziyyat təliminin keyfiyyəti cəmiyyətin iqtisadi və texnoloji inkişafı ilə birbaşa əlaqəlidir. Beynəlxalq qiymətləndirmə sistemləri (PISA, TIMSS) göstərir ki, riyaziyyat sahəsində yüksək nəticələr əldə edən ölkələr innovativ iqtisadiyyatların liderləridirlər (OECD, 2019). Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası (2013) riyaziyyat və təbiət elmlərinin tədrisi metodikasının təkmilləşdirilməsini prioritet istiqamət kimi müəyyənləşdirib. Bu strateji istiqamət milli təhsil sisteminin beynəlxalq standartlara

uyğunlaşdırılması və şagirdlərin rəqabət qabiliyyətinin artırılması məqsədini daşıyır (Azərbaycan Respublikası Prezidenti, 2013).

Riyaziyyat təlimində mövcud problemlər global xarakter daşıyır və yalnız postsovet məkanında deyil, həm də inkişaf etmiş ölkələrdə müzakirə olunur. Şagirdlərin riyaziyyata qarşı motivasiya çatışmazlığı, fənnin abstrakt və gündəlik həyatdan uzaq qavranılması, müəllimlərin metodoloji yenilənməyə ehtiyacı, texnoloji imkanların kifayət qədər istifadə olunmaması kimi məsələlər təhsil sistemlərinin əsas çağırışlarını təşkil edir. Dünya Bankının 2023-cü il hesabatına görə, inkişaf etməkdə olan ölkələrdə şagirdlərin təqribən 60%-i riyaziyyatı "çətin və maraqsız" fənn kimi qiymətləndirir (World Bank, 2023). Bu göstərici təkcə təlim metodikasının problemlərinin deyil, həm də psixoloji, sosial və mədəni amillərin nəticəsidir.

Son onilliklərdə pedaqoji elmlər sahəsində əldə olunan nailiyyətlər, neyroelmin təlim proseslərinə tətbiqi, rəqəmsal texnologiyaların geniş yayılması riyaziyyat tədrisi metodikasına yeni imkanlar açıb (Attaran & Celik, 2023). Oyunlaşdırma, layihə əsaslı öyrənmə, əks-əlaqə sistemləri, fərdləşdirilmiş təlim, virtual və artırılmış realıq texnologiyaları müasir riyaziyyat təliminin ayrılmaz komponentlərinə çevrilməkdədir. Bu innovasiyaların effektiv tətbiqi üçün elmi əsaslandırılmış metodoloji çərçivələrin işlənməsi, müəllimlərin peşəkar inkişafının təmin edilməsi və təhsil infrastrukturunun modernləşdirilməsi vacibdir.

Azərbaycan kontekstində riyaziyyat təliminin inkişafı tarixi köklərə malikdir. Sovet dövründə formalaşmış güclü riyaziyyat məktəbi, müstəqillik dövründə milli təhsil sisteminin qurulması və hazırkı mərhələdə beynəlxalq təcrübənin adaptasiyası prosesi riyaziyyat təliminin sistemli inkişaf xəttini müəyyənləşdirir. Lakin mövcud kurikulumların yenilənməsi, qiymətləndirmə sistemlərinin müasirləşdirilməsi, müəllim hazırlığı proqramlarının təkmilləşdirilməsi və rəqəmsal infrastrukturun genişləndirilməsi istiqamətində ciddi addımlar atılması zəruridir.

Bu məqalənin əsas məqsədi riyaziyyatın

tədrisi metodikasının müasir inkişaf istiqamətlərini sistemli şəkildə təhlil etmək, ənənəvi və innovativ yanaşmaların üstünlük və çatışmazlıqlarını müqayisə etmək, Azərbaycan məktəblərində aparılan empirik tədqiqatların nəticələrini beynəlxalq təcrübə ilə sintez etmək və milli təhsil sistemi üçün əməli tövsiyələr təqdim etməkdir. Tədqiqat hipotezi ondan ibarətdir ki, riyaziyyat təlimində müasir texnologiyaların və aktiv öyrənmə metodlarının sistemli integrasiyası şagirdlərin akademik nəticələrini, motivasiyasını və düşüncə bacarıqlarını əhəmiyyətli dərəcədə yüksəldir.

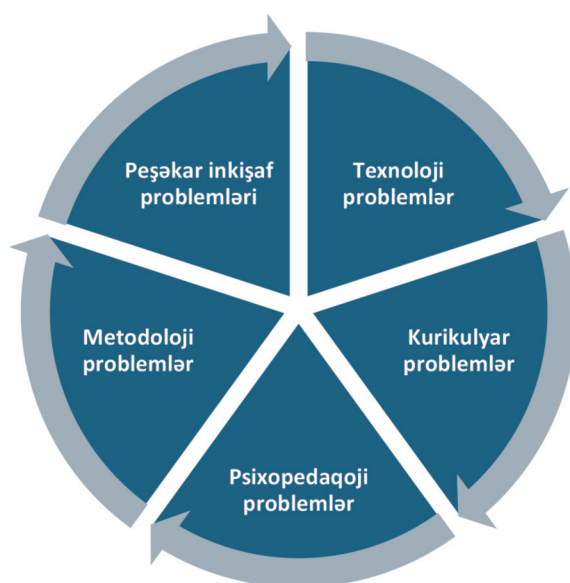
PROBLEMİN QOYULUŞU

Riyaziyyat təlimində mövcud problemlər çoxcəhətli və kompleks xarakter daşıyır. Ənənəvi tədris üsullarının əsas problemi onların şagirdləri passiv öyrənən vəziyyətində saxlamasıdır. Bu yanaşma şagirdi bilik obyektinə kimi qəbul edir və onun aktiv mövqeyini, subyektivliyini məhdudlaşdırır. Riyazi anlayışlar tez-tez abstrakt formada təqdim olunur və gündəlik həyatla əlaqələndirilmədikdə şagirdlərin motivasiyası azalır, fənnə qarşı həssaslıq və maraq formalaşmır. Bu həm nəticələrin zəifləməsinə, həm də fənnə qarşı mənfi münasibətin və riyaziyyat qorxusunun (math anxiety) formalaşmasına səbəb olur.

Beynəlxalq tədqiqatların nəticələrinə əsasən dünya üzrə şagirdlərin təxminən 40%-i riyaziyyat dərsləri zamanı müəyyən səviyyədə stress və narahatlıq hissi keçirir (OECD, 2019). Bu psixosomasiyalı vəziyyət koqnitiv funksionu zəiflədir, yaddaş proseslərini məhdudlaşdırır və öyrənmə motivasiyasını ciddi şəkildə azaldır. Riyaziyyat qorxusu erkən yaşlardan başlayır, təhsil pillələri boyunca intensivləşir, nəticədə, şagirdlər riyaziyyatla əlaqəli sahələrdən məqsədyönlü şəkildə uzaqlaşır və karyera seçimlərində bu fənnə tələbat olmayan istiqamətlərə üstünlük verirlər.

Azərbaycan təhsil sisteminə riyaziyyat təlimi ilə bağlı əsas problemlər belə qruplaşdırıla bilər:

Metodoloji problemlər. Ənənəvi izah-təkrar modelinin dominantlığı, şagird mərkəzli



yanaşmaların məhdud tətbiqi, diferensiasiya və fərdiləşdirmənin zəifliyi, formativ qiymətləndirmə mədəniyyətinin inkişaf etməməsi, fənlərarası əlaqələrin kifayət qədər reallaşdırılmaması problemləri aktual olaraq qalır. Müəllimlərin əksəriyyəti hələ də frontal təlim metodlarına üstünlük verir və dərslərin əsas hissəsində monoloji izahat aparır, şagirdlərə isə passiv dinləyici rolunu ayırır (Mikayılova, 2019).

Texnoloji problemlər. Rəqəmsal resursların məhdudluğu, müəllimlərin rəqəmsal kompetensiyasının çatışmazlığı, infrastruktur problemləri, keyfiyyətli məzmun və tətbiqlərin azlığı, texnologiyanın pedaqoji məqsədlərə adekvat integrasiyasının zəifliyi təhsil prosesinin effektivliyini məhdudlaşdırır. Məktəblərin təxminən 35%-i kifayət qədər rəqəmsal avadanlıqla təmin olunmayıb və internet əlçatanlığı ilə bağlı problemlər var.

Psixopedaqoji problemlər. Motivasiya çatışmazlığı, riyaziyyat qorxusu, özünəinam problemləri, öyrənmə strategiyalarının inkişaf etməməsi, metakognitiv bacarıqların zəifliyi şagirdlərin akademik müvəffəqiyyətinə mənfi təsir göstərir. Onların bir qismi riyaziyyatı "ancaq istedadlılar üçün" fənn hesab edir və öz potensiallarını reallaşdırmırlar (OECD, 2019).

Kurikulyar problemlər. Məzmunun həcmi və dərinlik balansının pozulması, real həyat

problemlərinə yönəlmənin zəifliyi, müasir elm və texnologiya nailiyyətlərinin əks olunmaması, beynəlxalq standartlarla uyğunsuzluqlar kurikulumun effektivliyini azaldır. Proqramlar bəzən həddindən artıq yüklənir və formal biliklərə fokuslanır.

Peşəkar inkişaf problemləri. Müəllimlərin davamlı peşəkar inkişaf imkanlarının məhduddluğu, müasir metodologiya üzrə sistemlik təlimlərin çatışmazlığı, pedaqoji innovasiyaların yayılma mexanizmlərinin zəifliyi, refleksiv praktika mədəniyyətinin inkişaf etməməsi təlimin keyfiyyətinə təsir edir. Müəllimlərin bir çoxu təhsil aldığı dövrün metodologiyasına sadıq qalır və yenilikləri mənimsəməkdə çətinlik çəkir.

Müasir dövrün tələbi isə aktiv öyrənmə, fənlərarası integrasiya, rəqəmsal texnologiyaların istifadəsi və tələbələrin yaradıcı potensialının stimullaşdırılmasıdır. Beynəlxalq təhsil təşkilatları (UNESCO, OECD, IEA) XXI əsr bacarıqları konsepsiyasını irəli sürür: tənqidi düşüncə, kreativlik, kommunikasiya, əməkdaşlıq. Riyaziyyat təlimi bu bacarıqların formalaşdırılması üçün mükəmməl platformadır, lakin bu potensial hazırda tam reallaşdırılmır (OECD, 2019; UNESCO, 2015).

Problemin həlli üçün metodoloji cərchivələrin yenilənməsi və pedaqoji yanaşmaların təkmilləşdirilməsi vacibdir (OECD, 2019). Bu təkcə texnologiyaya yenilənmə deyil, həm də pedaqoji fəlsəfənin, təlim mədəniyyətinin, qiymətləndirmə paradigmalrının və təhsil ekosisteminin bütövlükdə transformasiyasını tələb edir. Sistemli yanaşma və bütün maraqlı tərəflərin (müəllimlər, şagirdlər, valideynlər, təhsili idarəetmə orqanları, elmi ictimaiyyət) fəal iştirakı olmadan davamlı və keyfiyyətli dəyişikliklərin əldə edilməsi mümkün deyil.

MƏSƏLƏNİN HƏLLİ ÜÇÜN MÖVCUD METODOLOJİ YANAŞMALARIN TƏHLİLİ

Riyaziyyat təlimi metodikası tarixi inkişaf prosesində müxtəlif pedaqoji paradigmalrın təsiri altında formalaşmış. Müasir dövrdə ənənəvi və innovativ metodlar paralel mövcud olur və

hər birinin özünəməxsus üstünlükləri və məhdudiyyətləri vardır.

Ənənəvi metodlar

Ənənəvi metodlar – frontal izah, mexaniki məşğələ və repetisiya müəyyən mənada riyazi biliklərin əsas bazasını formalaşdırır. Bu metodların əsas xüsusiyyətlərinə daxildir:

Frontal təlim: müəllim mərkəzli yanaşma, vahid tempə əsaslanan təlim, bütün sinif üçün eyni məzmun və metodların tətbiqi. Bu metod müəllimə dərs vaxtını planlı şəkildə təşkil etməyə, eyni məzmunu bütün şagirdlərə eyni vaxtda təqdim etməyə və geniş sinif kontingenti ilə səmərəli işləməyə imkan verir. Əsas strukturu izah-nümayiş-təkrar prinsipinə əsaslanır.

Reproduktiv öyrənmə: nümunə əsasında məsələ həlli, alqoritmik düşüncənin inkişafı, avtomatik bacarıqların formalaşdırılması. Standart məsələ tiplərinin sistemlik həlli prosedural bilik və avtomatizmlər yaradır.

Mühazirə metodu: nəzəri materialın sistemli izahı, məntiqi ardıcılıq, elmi terminologiyanın mənimsənilməsi. Riyazi nəzəriyyənin strukturlaşdırılmış təqdimatı üçün əlverişlidir.

Strukturlaşdırılmış və sistemli bilik bazasının yaradılması, müəllimə dərs vaxtını planlı şəkildə təşkil etməyə və eyni məzmunu böyük şagird qruplarına ardıcıl şəkildə çatdırmağa imkan verməsi, fundamental anlayışların möhkəm mənimsənilməsi, məntiqi ardıcılığın təmin edilməsi və müəllim nəzarətinin yüksək səviyyədə həyata keçirilməsi baxımından bu metodlar xüsusilə fundamental anlayışların təqdimatı və əsas prosedurların öyrədilməsi mərhələsində effektivdir.

Şagirdlərin passiv mövqeyi və motivasiya problemləri, fərdi xüsusiyyətlərin nəzərə alınmaması, yaradıcı düşüncənin məhdudlaşdırılması, real həyat problemləri ilə zəif əlaqə, təhlil, sintez və qiymətləndirmə kimi yüksək idrak bacarıqlarının inkişafının ləngiməsi, eləcə də şagirdlər arasında fərdi öyrənmə sürətinin nəzərə alınmaması nəticəsində akademik nailiyyətlərdə fərqlərin artması bu metodların əsas məhdudiyyətləri hesab olunur.

Konstruktivist yanaşmalar

Jean Piaget, Lev Vıqotski, Jerome Bruner kimi psixoloqların əsərlərinə əsaslanan konstruktivizm öyrənməni aktiv bilik konstruksiyası prosesi kimi başa düşür (Piaget, 1970; Bruner, 1961; Vygotsky, 1978). Bu paradıqma rıyaziyyat təlimində aşağıdakı metodların inkişafına səbəb olub:

Probleməsaslı öyrənmə (Problem-Based Learning). Şagirdlər real və ya reallığa yaxın problemlərlə qarşılaşır və həll strategiyalarını müstəqil işləyib hazırlayırlar. Müəllim fasilitator və mentor roluna keçir. Bu yanaşma tənqidi düşüncə, yaradıcılıq və əməkdaşlıq bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Kəşfiyyat öyrənməsi (Discovery Learning). Şagirdlər rıyazi qanunauyğunluqları müstəqil kəşf edirlər. Məntiqi anlama və uzunmüddətli yaddaşın formalaşmasını təmin edən bu metod sistemli və güclü rəhbərlik olmasa, nəticəsiz ola bilər.

Koqnitiv şagirdlik modeli (Cognitive Apprenticeship): ekspert düşüncə proseslərinin şəffaflaşdırılması, modelləşdirmə, məşq, əks-əlaqə və tədricən müstəqilləşmə prinsipi. Müəllim öz düşüncə prosesini ucadan ifadə edir və şagirdlər ekspert təfəkkürünü internallaşdırırlar.

Müasir innovativ metodlar

Müasir yanaşmalar arasında oyunlaşdırma, layihə əsaslı öyrənmə, rəqəmsal simulyasiyalar və STEAM modeli ön plana çıxır.

Oyunlaşdırma (Gamification): oyun mexaniklərinin və elementlərinin qeyri-oyun kontekstində tətbiqi. Rıyaziyyat dərslərində oyunlaşdırma aşağıdakı formatlarda realizə olunur:

- rəqabət elementləri: liderlik lövhələri, xal sistemləri, reytinglər;
- nailiyyət nişanları və mükafatlar: virtual və ya real stimullar;
- səviyyələr və irəliləmə sistemi: tədricən çətinləşən tapşırıqlar;
- ani əks-əlaqə: uğur və səhvlərin dərhal göstərilməsi;
- narrativ elementlər: hekayə xətti ilə inteqrasiya;
- komanda işi və kooperativ missiyalar.

Tədqiqatlar göstərir ki, oyunlaşdırma daxili motivasiyanı artırır, öyrənmə prosesini əyləncəli edir və əməkdaşlığı stimullaşdırır. Oyunlaşdırılan rıyaziyyat dərslərində şagirdlərin məşğulluq səviyyəsinin 47% artdığı, qorxu və narahatlıq səviyyəsinin isə 23% azaldığı müəyyən edilib (Fülöp & Magdaş, 2022).

Layihə əsaslı öyrənmə (Project-Based Learning). Şagirdlər real problemlərin rıyazi üsullarla həllinə yönəlmiş uzunmüddətli layihələr üzərində işləyirlər. Layihələr interdisiplinar xarakter daşıyır və həyati kontekstdə realizə olunur. Bu yanaşmanın əsas komponentləri:

- əhəmiyyətli problem və ya sual;
- araşdırma və tədqiqat komponenti;
- avtentik auditoriya üçün məhsul yaratma;
- şagird səsini və seçiminin olması;
- refleksiya və iterativ inkişaf;
- ictimai təqdimat və müdafiə.

Layihə əsaslı öyrənmə rıyaziyyatın praktiki əhəmiyyətini nümayiş etdirir, kompleks problem həlletmə bacarıqlarını inkişaf etdirir və şagirdlərin sahiblik hissini gücləndirir. Buck Institute for Education (2023) məlumatlarına görə, layihə əsaslı rıyaziyyat təlimində iştirak edən şagirdlər ənənəvi metodlarla öyrənən yaşıdlarına nisbətən transfer bacarıqlarında 34% daha yüksək nəticə göstərirlər.

Rəqəmsal simulyasiyalar və vizualizasiya. Abstrakt rıyazi anlayışları vizual təqdim etmək qavramanı asanlaşdırır. Dinamik həndəsə proqramları (GeoGebra, Desmos), virtual laboratoriyalar, interaktiv appletlər və artırılmış reallıq tətbiqləri (real mühit üzərində virtual obyekt və məlumatların əks etdirilməsinə imkan verən texnologiyalar) bu kateqoriyaya aiddir.

Vizualizasiya xüsusilə abstrakt anlayışların (funksiyalar, törəmələr, inteqrallar, vektorlar, çoxölçülü fəza) öyrənilməsində güclü vasitədir. Şagirdlər parametrləri dəyişdirərək real vaxtda nəticələri müşahidə edir və rıyazi əlaqələri vizual müşahidə və praktik təcrübə əsasında daha dərindən mənimsəyirlər.

Rəqəmsal mühitdə təhsil alan şagirdlərin problem həlletmə bacarıqları və rıyazi modeləşdirmə sahəsində daha yüksək nəticələr göstərdikləri müəyyən edilib (Fang et al., 2025).

Xüsusilə fəza təsəvvürü və həndəsi düşüncənin inkişafında rəqəmsal alətlər 52% effektivlik göstərib.

STEAM inteqrasiyası (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) riyaziyyatın digər elm sahələri ilə əlaqələndirilməsini təmin edən müasir tədris yanaşmasıdır. Bu yanaşma şagirdlərin fənlərarası problemləri həll etməsinə, riyazi bilikləri real həyat situasiyalarında tətbiq etməsinə, mühəndislik dizayn prosesinin mərhələlərini mənimsəməsinə, yaradıcılıq və estetik düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirməsinə, həmçinin komanda şəklində əməkdaşlıq etmə, effektiv ünsiyyət qurma və birgə problem həllətmə bacarıqlarını formalaşdırmasına şərait yaradır.

STEAM layihələri şagirdlərə riyaziyyatın elm və texnologiyanın inkişafındakı rolunu anlamağa kömək edir. STEAM inteqrasiyasının şagirdlərdə riyaziyyatın praktik əhəmiyyətini dərk etmə səviyyəsini 41% artırdığı və STEM karyeralarına marağı stimullaşdırdığı müəyyən edilib (Attaran & Celik, 2023).

Əks-təlim modeli (Flipped Classroom) nəzəri materialın evdə video və ya oxu materialları vasitəsilə mənimsənilməsi, sinif vaxtının isə öyrənilmiş nəzəri biliklərin praktik tapşırıqların yerinə yetirilməsi, məsələn həlli, müzakirələr və mövzunun daha ətraflı mənimsənilməsi üçün istifadə olunmasına əsaslanır. Bu model şagirdlərin tədris materialını fərdi öyrənmə sürətinə uyğun şəkildə mənimsəməsinə imkan verir və sinif vaxtından daha səmərəli istifadə edilməsini təmin edir. Müəllim isə fərdi dəstək göstərmək və diferensiaslaşdırılmış təlim təşkil etmək üçün daha çox vaxta malik olur.

NƏTİCƏ

Aparılan tədqiqat və təhlillər göstərir ki, riyaziyyat təlimində ənənəvi metodların üstünlükləri olsa da, onlar XXI əsrin tələblərinə cavab verməkdə kifayət etmir. Müasir pedaqoji yanaşmalar oyunlaşdırma, layihə əsaslı öyrənmə, rəqəmsal simulyasiyalar, əks-təlim modeli və STEAM inteqrasiyası şagirdlərin motivasiyasını, fəal iştirakını və yüksək səviyyəli düşüncə

bacarıqlarını əhəmiyyətli dərəcədə inkişaf etdirir. Empirik müşahidələr və beynəlxalq tədqiqatların nəticələri təsdiq edir ki, bu metodların tətbiqi şagirdlərin öyrənmə prosesinə marağını artırır, riyaziyyatı abstrakt bilik sahəsindən real həyat problemlərinin həllinə yönəlmiş praktik fənnə çevirir (Fülöp & Magdaş, 2022; Attaran & Celik, 2023).

Azərbaycan təhsil sistemi üçün prioritet məsələ bu yanaşmaların milli kurikulumla uzlaşdırılması, müəllimlərin metodoloji hazırlığının gücləndirilməsi və rəqəmsal infrastrukturun genişləndirilməsidir. Təhsil siyasəti yalnız yeni texnologiyaların tətbiqi ilə məhdudlaşmamalı, eyni zamanda pedaqoji fəlsəfənin transformasiyasına və təlim mədəniyyətinin dəyişməsinə yönəlməlidir. Davamlı peşəkar inkişaf proqramları, elmi əsaslandırılmış metodoloji çərçivələr və effektiv qiymətləndirmə mexanizmləri olmadan innovativ metodların sistemli tətbiqi mümkün deyil (Fülöp & Magdaş, 2022; Attaran & Celik, 2023).

Nəticə etibarilə, riyaziyyatın tədrisi metodikasının müasir inkişaf istiqamətləri göstərir ki, ənənəvi və innovativ yanaşmaların sintezi milli təhsil sisteminin keyfiyyətini yüksəltmək üçün optimal yoldur. Bu sintez həm şagirdlərin akademik nailiyyətlərini artırır, həm də gələcək əmək bazarında uğur qazanmaq üçün zəruri olan tənqidi düşüncə, yaradıcılıq və problem həllətmə bacarıqlarını inkişaf etdirir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- Attaran, M., & Celik, B. G. (2023). Digital transformation in higher education: Innovative teaching methods. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 45–63. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00399-2>
- Azərbaycan Respublikası Prezidenti. (2013). *Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası*. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 24 oktyabr 2013-cü il tarixli 13 nömrəli Sərəncamı. Bakı.
- Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.

- ⁴ Buck Institute for Education. (2023). *Project-based learning research summary*. <https://www.pblworks.org>
- ⁵ Əliyev, F.Ə., & Ağayev, Ş.S. (2011). *Azərbaycanda elmin problemləri və inkişaf perspektivləri*. Bakı: Elm nəşriyyatı.
- ⁶ Fang, Z., Li, Y., & Chen, X. (2025). The impact of digital learning environments on mathematics problem-solving skills. *Computers & Education*, 210, 104798. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.104798>
- ⁷ Fülöp, H., & Magdaş, I. (2022). Gamification in mathematics education: A systematic review. *Journal of Mathematics Education Research*, 15(2), 221–239. <https://doi.org/10.1007/s40753-022-00205-9>
- ⁸ Mikayılova, Ü. (2019). Azərbaycanca inklüziv təhsil islahatları. *Azərbaycan məktəbi*, (3), 37–48.
- ⁹ OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- ¹⁰ Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press.
- ¹¹ UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.
- ¹² Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ¹³ World Bank. (2023). *Learning poverty update 2023*. Washington, DC. www.worldbank.org

ƏHMƏD CAVADIN BİOQRAFIYASI ƏSASINDA ŞAGİRDlərƏ QARDAŞLIQ, DOSTLUQ VƏ VƏTƏNPƏRVƏRLİK DƏYƏRLƏRİNİN ÖYRƏDİLMƏSİ

SELMA YEL, Qazi Universiteti, Təhsil Fakültəsi, İbtidai Təhsil Bölməsi,
Ankara, Türkiyə. E-mail: selmayel@gazi.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1234-1234>

FAZİLET KILIÇ, Qazi Universiteti, Təhsil Fakültəsi, İbtidai Təhsil Bölməsi,
Ankara, Türkiyə. E-mail: kiliczazilet06@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1235-1235>

KEMAL FARUK BAKIR, Türkiyə Respublikası Milli Təhsil Nazirliyi,
Qaziantep, Türkiyə. E-mail: kemalfarukbakir@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1236-1236>

Məqaləyə istinad:

Yel S., Kılıç F., Bakır K.F. (2026).
Əhməd Cavadın bioqrafiyası
əsasında şagirdlərə qardaşlıq,
dostluq və vətənpərvərlik
dəyərlərinin öyrədilməsi.
Azərbaycan məktəbi. № 3 (716),
səh. 85–101

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6578

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 22.03.2026

Qəbul edilib: 30.06.2026

ANNOTASIYA

Bu tədqiqat işində Azərbaycan şairi Əhməd Cavadın həyatı və yaradıcılığının üçüncü sinif şagirdlərində qardaşlıq, dostluq və vətənpərvərlik kimi dəyərlərin formalaşdırılmasında pedaqoji vasitə kimi tətbiqi araşdırılıb. Keyfiyyət tədqiqatı yanaşması çərçivəsində vəziyyət (case) tədqiqatı metodu əsasında həyata keçirilən araşdırmada üçüncü sinif şagirdlərindən ibarət 13 nəfərlik qrupla bioqrafiya əsaslı fəaliyyətlər təşkil edilib. Məlumatlar təsviri təhlil metodu və müşahidə qeydləri vasitəsilə təhlil olunub. Əldə olunan nəticələr göstərib ki, şagirdlər Əhməd Cavadın həyat hekayəsi əsasında təqdim olunan dəyərləri mənimsəyiblər. Tətbiq edilən fəaliyyətlər arasında bioqrafik oxu mətnləri, interaktiv müzakirələr və yaradıcı yazı tapşırıqları xüsusilə fərqlənib. Tədqiqatın nəticələri bioqrafiyaların dəyərlər təlimində səmərəli pedaqoji vasitə olduğunu təsdiqləyib və şagirdyönlü yanaşmaların bu prosesdə mühüm rol oynadığını göstərib. Nəticə etibarilə müəyyən olunub ki, Əhməd Cavadın bioqrafiyası əsasında öyrədilən dostluq, qardaşlıq və vətənpərvərlik dəyərləri ibtidai sinif şagirdlərinin bu dəyərlərə münasibətinin formalaşmasına və onların öyrənmə prosesinin zənginləşməsinə mühüm töhfə verib.

Açar sözlər: Əhməd Cavad, dəyərlər təlimi, bioqrafiya əsaslı təlim, ibtidai təhsil, vətənpərvərlik, qardaşlıq, dostluq.

AHMED CEVAD'IN BİYOGRAFİSİ TEMELİNDE ÖĞRENCİLERDE KARDEŞLİK, DOSTLUK VE VATANSEVERLİK DEĞERLERİNİN KAZANDIRILMASI

SELMA YEL, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı,
Ankara, Türkiye. E-mail: selmayel@gazi.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1234-1234>

FAZİLET KILIÇ, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı,
Ankara, Türkiye. E-mail: kilicfazilett06@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1235-1235>

KEMAL FARUK BAKIR, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye.
E-mail: kemalfarukbakir@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1236-1236>

Makaleden alıntı:

Yel S., Kılıç F., Bakır K.F. (2026).
Ahmed Cevad'ın Biyografisi
Temelinde Öğrencilerde Kardeşlik,
Dostluk ve Vatanseverlik
Değerlerinin Kazandırılması.
Azərbaycan məktəbi. № 3 (716),
s. 85–101

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6578

Makale Tarihçesi

Gönderim tarihi: 22.03.2026

Kabul tarihi: 30.06.2026

ÖZET

Bu araştırmada, Azerbaycan'ın millî şairi Ahmed Cavad'ın hayatı ve eserlerinin, üçüncü sınıf öğrencilerine kardeşlik, dostluk ve vatanseverlik gibi değerlerin kazandırılmasında pedagojik bir araç olarak kullanımı incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kapsamında yürütülen bu araştırmada, üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 13 kişilik bir grupla biyografi temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi ve gözlem notları aracılığıyla analiz edilmiş; elde edilen bulgular, öğrencilerin Ahmed Cavad'ın yaşam öyküsü aracılığıyla ele alınan değerleri benimsediklerini göstermiştir. Uygulanan etkinlikler arasında biyografik okuma metinleri, etkileşimli tartışmalar ve yaratıcı yazma çalışmaları öne çıkmıştır. Araştırma bulguları, biyografilerin değerler eğitiminde etkili bir öğretim aracı olduğunu ortaya koymuş; öğrenci merkezli yaklaşımların bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Sonuç olarak, Ahmed Cavad'ın biyografisi aracılığıyla ele alınan dostluk, kardeşlik ve vatanseverlik değerlerinin ilkökul öğrencilerinin bu değerlere ilişkin farkındalıklarını ve benimseme düzeylerini önemli ölçüde artırdığı, aynı zamanda öğrenme süreçlerini zenginleştirdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahmed Cavad, değerler eğitimi, biyografi temelli öğretim, ilkökul öğrencileri, vatanseverlik, kardeşlik, dostluk.

TEACHING THE VALUES OF BROTHERHOOD, FRIENDSHIP, AND PATRIOTISM THROUGH THE BIOGRAPHY OF AHMAD JAVAD

SELMA YEL, Gazi University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Ankara, Türkiye. E-mail: selmayel@gazi.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1234-1234>

FAZILET KILIC, Gazi University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Ankara, Türkiye. E-mail: kilicfazilett06@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1235-1235>

KEMAL FARUK BAKIR, Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, Gaziantep, Türkiye. E-mail: kemalfarukbakir@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1236-1236>

To cite this article:

Yel S., Kilic F., Bakir K.F. (2026).
Teaching the values of brotherhood,
friendship, and patriotism through
the biography of Ahmad Javad.
*Azerbaijan Journal of Educational
Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 85–101

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6578

Article history

Received: 22.03.2026

Accepted: 30.06.2026

ABSTRACT

This study examines the use of the life and works of Azerbaijan's national poet, Ahmad Javad, as a pedagogical tool for teaching the values of brotherhood, friendship, and patriotism to third-grade primary school students. Using a qualitative case study design, the research was conducted with a group of 13 third-grade students who participated in biography-based learning activities. The data were analyzed through descriptive analysis and observation notes. The findings indicate that the students internalized the values conveyed through Ahmad Javad's life story. The activities included reading biographical texts, participating in interactive discussions, and completing creative writing tasks. The findings further demonstrate that biographies constitute an effective pedagogical tool for values education and highlight the importance of student-centered approaches in the teaching process. Overall, the study concludes that teaching the values of friendship, brotherhood, and patriotism through the biography of Ahmad Javad significantly enhanced primary school students' understanding and internalization of these values, while enriching their learning experiences.

Keywords: Ahmad Javad, values education, biography-based learning, primary education, patriotism, brotherhood, friendship.

GİRİŞ

Ahlaki ve manevi değerleri öğretme süreci, aile ortamında başlayan, okullarda şekillenen ve nihayetinde daha geniş toplumda deneyimlenen eğitim uygulamalarının temelini oluşturur (Sönmez, 1997). Bu dinamik, eğitimin yalnızca bilgi aktarmayı değil aynı zamanda öğrencilerde etik ve sosyal değerleri beslemeyi amaçlaması nedeniyle önemlidir. Özellikle değerler eğitimi, çok yönlü bireyler yetiştirmek için gerekli olan vatanseverlik, sevgi, saygı, sorumluluk, adalet ve empati gibi bir dizi ilkeyi kapsar. Bu değerleri kullanmada en etkili unsurlardan biri ise eğitimsel biyografilerdir (Er, 2010). Eğitimsel biyografiler, kişinin eğitim yolculuğunu anlamak için yansıtıcı bir araç görevi görür; kişisel inançları ve değerleri şekillendiren temel deneyimleri ve etkileri vurgular (Kabapınar ve Baysal, 2004). Eğitimciler bu deneyimleri belgelemek suretiyle, ahlaki değerleri anlamalarına katkıda bulunan kişisel gelişimin önemli anlarını belirleyebilir. Böylece öğretim uygulamalarını geliştirebilir ve öğrencileri vurgulamak istedikleri değerler etrafındaki tartışmalara etkili bir şekilde dahil edebilirler (Buluç, 2007).

Amalar biyografik yazının öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel tarihleriyle olan bağlarını derinleştirebileceğini, vatanseverlik, dostluk ve kültürel kardeşlik gibi değerlerin önemi konusunda daha iyi bir anlayış geliştirebileceğini göstermektedir (Schwartz, 2012). İlköğretim bağlamında, özellikle Ahmed Cevad'ın çalışmalarının merceğinden bakıldığında, ilkokul öğrencilerinin bu değerleri dahil oldukları etkinliklerde nasıl yorumlayıp somutlaştırdıklarını keşfetmek için önemli bir fırsat bulunmaktadır. Bu keşif, sadece onların eğitim deneyimlerini zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumlarının değerlerine saygı duyan sorumlu vatandaşlar olarak gelişmelerine de katkıda bulunur (Yel ve Aladağ, 2009).

Nitekim eğitim, bireyin bilişsel ve akademik gelişimini desteklemenin ötesinde, ahlaki ve insani değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bütüncül bir süreçtir (Şimşek, 2013). Özellikle ilkokul dönemi, öğrencilerin karakter yapı taşlarının şekillendiği, sosyal ve duygusal farkındalıklarının hızla geliştiği bir evre olarak öne çıkar. Bu süreçte, kardeşlik, dostluk ve vatanseverlik gibi temel değerlerin kazandırılması, bireyin topluma uyum sağlaması ve toplumsal dayanışmaya katkı sunması açısından hayati bir rol oynar. Değerler eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesi, yalnızca öğretim yöntemleriyle değil, aynı zamanda tarihi şahsiyetlerin yaşamlarından ve edebiyatın zengin birikiminden ilham alınarak da desteklenebilir (McGowan ve Guzzetti, 1991; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Er, 2008).

Bu bağlamda, Azerbaycan milli şairi Ahmed Cevad, yaşadığı dönemin toplumsal mücadelelerine ışık tutan bir aydın, halkına yol gösteren bir lider ve eserlerinde insanlık değerlerini işleyen bir şair olarak yalnızca Azerbaycan'da değil, tüm Türk Dünyasında önemli bir rol üstlenmiştir (Kurban, 2020). Ahmed Cevad'ın eserlerinde yer alan kardeşlik, dostluk ve vatanseverlik temaları, onun sadece bir şair değil, aynı zamanda bir öğretmen ve rehber olduğunu ortaya koymaktadır. Şairin yaşam hikâyesi, bir bireyin inançları uğruna gösterdiği kararlılığı, halkına olan bağlılığını ve evrensel insanlık değerlerine olan sadakatini gözler önüne serer. Ahmed Cevad'ın biyografisi ve eserleri, bu değerleri hem tarihsel bir bağlamda hem de günümüz eğitim süreçlerinde öğrencilerle buluşturmak için eşsiz bir kaynak olarak karşımıza çıkar.

Tüm bu ifadeler ışığında ilgili araştırmada, Ahmed Cevad'ın hayatı ve eserlerinin pedagojik bir araç olarak kullanılıp, ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinden dostluk, kardeşlik ve

vatanseverlik değerlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da ilkokul öğrencilerinde kardeşlik, dostluk ve vatanseverlik gibi değerlerin geliştirilmesi sürecinde, şairin eserlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Özellikle Ahmed Cevad'ın biyografisi ve şiirlerinin, bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesine nasıl katkı sağladığı, sınıf içi etkinlikler ve öğrenci geri bildirimleriyle analiz edilmiştir. Çalışma, hem tarihsel bir şahsiyetin günümüz eğitime katkısını gözler önüne sermeyi hem de edebi eserlerin değerler eğitiminde oynadığı kritik rolü vurgulamayı hedeflemiştir.

Bu ifadelerden hareketle, Ahmed Cevad'ın hayatı ve eserleri, yalnızca birer tarihi miras değil, aynı zamanda genç nesillerin karakter gelişiminde etkili birer kılavuz olarak değerlendirilmektedir. Şairin hayatından ilham alarak, kardeşlik ve dostluk gibi insani değerlerin, vatanseverlik gibi ulusal duyarlılıkların öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Ahmed Cevad'ın hayatı ve eserleri pedagojik bir araç olarak kullanılıp, ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinden dostluk, kardeşlik ve vatanseverlik değerlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

- Etkinlik uygulamaları ve Ahmed Cevad'ın biyografisi, 3. Sınıf öğrencilerinde dostluk, kardeşlik ve vatanseverlik değerlerini geliştirme üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Ahmed Cevad'ın hayatı ve eserlerinin pedagojik bir araç olarak kullanılıp, ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinden dostluk, kardeşlik ve vatanseverlik değerlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Yin'e (1984) göre durum çalışması, gerçek ve güncel olayları inceleyen, sınırları keskin olmayan, birçok delil ya da kaynağın yer aldığı durumlarda gözleme dayandırılan araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması kullanılarak toplanan veriler, sonrasında betimsel analiz aracılığıyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde amaç, elde edilen bulguları okuyucuya hem özetlenmiş hem de yorumlanmış bir şekilde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Dolayısıyla bu çalışmada da tüm veriler araştırma soruları bağlamında titizlikle incelenip analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın uygulama grubunu ilkokul 3. Sınıf seviyesindeki 13 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu random örnekleme tekniğiyle belirlendiği için herhangi bir ön şart aranmamıştır. Durum çalışmalarında katılımcı sayısının az olması, çalışmanın daha kapsamlı incelemelerde ve uygulamalarda bulunmasını kolaylaştırdığı (Wiersma, 2009) göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın katılımcı sayısının, araştırmanın amacına uygunluk gösterdiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki uzman görüşü doğrultusunda uygulanan biyografi temelli öğretim etkinlikleri ile uygulayıcı öğretmenin sistematik gözlem notları üzerinden toplanmıştır. Geliştirilen veri toplama aracına dair bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Konu ve Amaç

Bu çalışma, Ahmed Cevad'ın biyografisi üzerinden sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde değer aktarımı yapılmasını ele almaktadır. Araştırma, Türk Dünyası'ndaki önemli şahsiyetlerden olan Azerbaycan milli şairi Ahmed Cevad'ın yaşam öyküsü aracılığıyla öğrencilere tarihî bilinç kazandırmayı ve kültürel bağları güçlendirmeyi hedeflemektedir. Temel odak noktası ise Azerbaycan ve Türkiye arasındaki tarihî ve kültürel ilişkilerin anlaşılması, vatanseverlik ve kardeşlik gibi değerlerin öğrencilere benimsetilmesidir.

Mevcut Müfredat Kazanımı:

SB.4.7.2. *Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.*

Araştırmacılar Tarafından Eklenen Kazanımlar:

SB.4.7.5. *Yaptığı çalışmalarla Türk Dünyası'nın geleceğine katkıda bulunmuş kişileri tanır.*

SB.4.7.6. *Milli birlik ve beraberliğin Türk Dünyası'nın toplum hayatına katkılarını araştırır.*

Alt ve Üst Sınıf Sarmal Kazanımları:

Alt sınıflarda milli birlik ve beraberlik kavramlarına giriş yapılırken, üst sınıflarda bu kavramların bayrak ve İstiklâl Marşı gibi semboller üzerinden derinleştirilmesi öngörülmüştür.

Eğitimsel Yaklaşım ve Yöntemler

Materyal Kullanımı:

Dijital ve fiziksel materyaller bir arada kullanılmıştır. Bilgisayar, akıllı tahta, videolar, görsel materyaller ve yapay zeka destekli içerikler etkin bir şekilde planlamaya entegre edilmiştir.

Öğretim Yöntemleri:

1. Duygusal Katılım ve Empati:

Ahmed Cevad'ın biyografisi ve Karabağ Savaşı gibi olaylar, öğrencilerde empati duygusunu geliştirmek amacıyla sunulmuştur. Örneğin, Karabağ Zaferi ve Azerbaycan-Türkiye ilişkileri üzerinden derinleştirme yapılmıştır.

2. Tartışma ve İçselleştirme:

Metinlerin ardından yöneltilen sorular (örn. “Ahmed Cevad'ın yerinde olsaydınız ne yapardınız?”), öğrencilerin olayları analiz etmesini ve içselleştirmesini sağlamayı hedeflemiştir.

3. İnteraktif Etkinlikler:

Bayrak renklerinin anlamlarını tahmin etme, yapbozlarla değer aktarımı.

Yazılı ifadeler ve mektup yazma etkinlikleri ile yaratıcı düşüncenin teşvik edilmesi.

Tarihî Bağlam ve Biyografi Kullanımı:

Ahmed Cevad'ın Azerbaycan'ın bağımsızlık mücadelesindeki rolü, onun Türkiye'ye olan sevgisi ve “Çırpınırdın Karadeniz” şiiri gibi kültürel eserleri detaylı bir şekilde işlenmiştir. Bu yaklaşım, biyografilerin eğitimde nasıl bir değer aktarımı aracı olabileceğine iyi bir örnek sunmaktadır.

Kardeşlik Teması:

Türkiye-Azerbaycan ilişkileri somut olaylarla (Karabağ Zaferi, Türkiye'ye yapılan yardımlar) desteklenmiş, öğrencilerin bu değerleri kavraması kolaylaştırılmıştır.

Sembollerin ve Şiirlerin Gücü:

Türk ve Azerbaycan bayraklarının renklerinin anlamları, vatanseverlik bağlamında açıklanmış, öğrencilerin görsel hafızasını destekleyen bir yöntem izlenmiştir. Ayrıca, Ahmed Cevad'ın şiirleri üzerinden soyut değerlerin somutlaştırılması sağlanmıştır.

Eğitimsel Değerlendirme

Bu çalışmada kullanılan yöntemler, öğrenci merkezli bir yaklaşımla değer aktarımının nasıl yapılabileceğini göstermektedir. Özellikle:

1. Görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, öğrenme sürecini destekleyen bir strateji olarak dikkat çekmiştir.
2. Değer aktarımında biyografi ve tarihî olayların duygusal bir bağ kurarak aktarılması, öğrencilerin bu değerleri benimsemesini kolaylaştırmıştır.
3. Empati, tartışma ve yaratıcı yazma gibi etkinliklerle öğrencilerin analitik düşünme ve ifade becerileri desteklenmiştir.

Verileri Toplama ve Uygulama Süreci

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve içerisinde çeşitli aktivitelerin yer aldığı etkinlikler ile uygulayıcının gözlem notları aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama süreci ise 2 ders saati olarak planlanmıştır. Çalışmada veri doyumu sağlandığı için araştırmacılar tarafından bu sürenin yeterli olduğu saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesi, betimsel analiz aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan betimsel analiz, toplanan veri grubunun daha çok yorumlamaya dayalı olarak incelendiği ve özetlendiği sistematik bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd. 2013). Dolayısıyla araştırmanın verileri, araştırmanın amacı ve alt problem soruları kapsamında belirlenen temalar bağlamında incelenip yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. İnceleme sonucunda tespit edilen anlamlar doğrultusunda, araştırmacılar tarafından tablolar hâlinde kapsamlı biçimde sunulan veriler yorumlanarak Bulgular başlığı altında anlamlandırılmıştır.

BULGULAR

Bulgular Araştırmacılar tarafından yazılan ve “Karabağ Savaşı, Ahmed Cevad ve Azerbaycan–Türkiye kardeşliği” konularını ele alan mektup öğrencilere verilerek bireysel olarak okumaları istenmiştir. Ardından, metinle ilgili yöneltilen beş soruya ilişkin öğrenci yanıtları alınmıştır.

“Okuduğunuz metne bir başlık oluşturmanız gerekseydi bu başlık ne olurdu?” sorusuna verilen yanıtlarda, altı öğrenci “Azerbaycan ve Türkiye Kardeşliği” başlığını tercih ederken, dört öğrenci “Ahmed Cevad'ın Kahramanlığı” yanıtını vermiştir. Ayrıca bir öğrencinin “Şehidimiz Ahmed Cevad”, iki öğrencinin ise “Ahmed Cevad'ın Yardımseverliği” başlıklarını önerdiği gözlemlenmiştir.

“Ahmed Cevad’ın yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusuna verilen yanıtlarda ise tüm öğrencilerin “Ben de Ahmed Cevad gibi Türkiye’ye yardım ederdim.” şeklinde ortak bir görüş bildirdikleri görülmüştür.

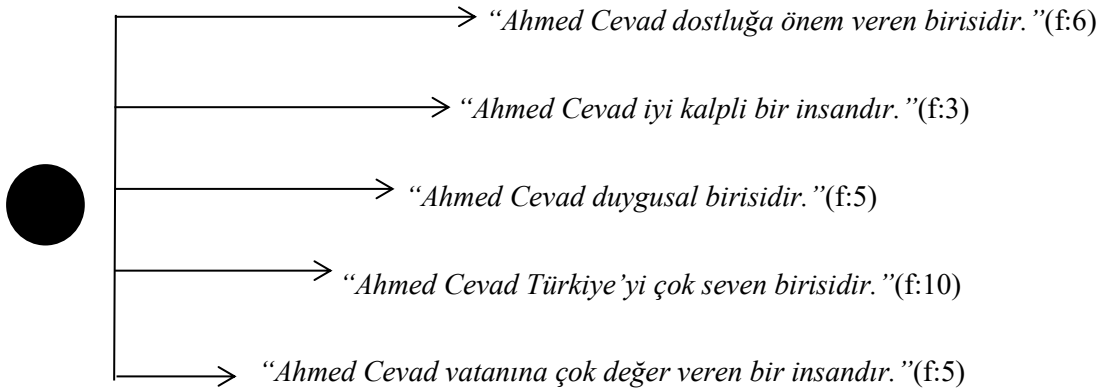
“Metinde sizi en çok duygulandıran kısım neresi oldu? Neden?” sorusuna üç öğrencinin “Ahmed Cevad’ın ülkemize yardım etmesi beni çok etkiledi.” cevabını verdiği dokuz öğrencinin de soruyu “Ahmed Cevad’ın şehit edilmesi beni çok etkiledi.” olarak yanıtladığı saptanmıştır. Ayrıca diğer bir öğrenci de araştırmacının yazdığı mektupta geçen Ahmed Cevad’ın söylediği sözü alıntı yaparak “Vicdanım emretti imdada geldim, mazlum sesi duydum, mendada geldim.” en çok bu sözden etkilendiğini belirtmiştir.

“Ahmed Cevad’ın Azerbaycan’ın milli şairi olarak Azerbaycan milli marşını yazmadan önce Azerbaycan-Türkiye kardeşliğini anlatan “Çırpınırdın Karadeniz” şiirini yazması hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna sekiz öğrencinin “Ahmed Cevad Türkiye’yi çok önemsiyor, ülkemize çok değer veriyor.” cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Beş öğrencinin ise aynı soruyu “Ahmed Cevad Azerbaycan-Türkiye kardeşliğine çok önem veriyor.” şeklinde cevapladığı saptanmıştır.

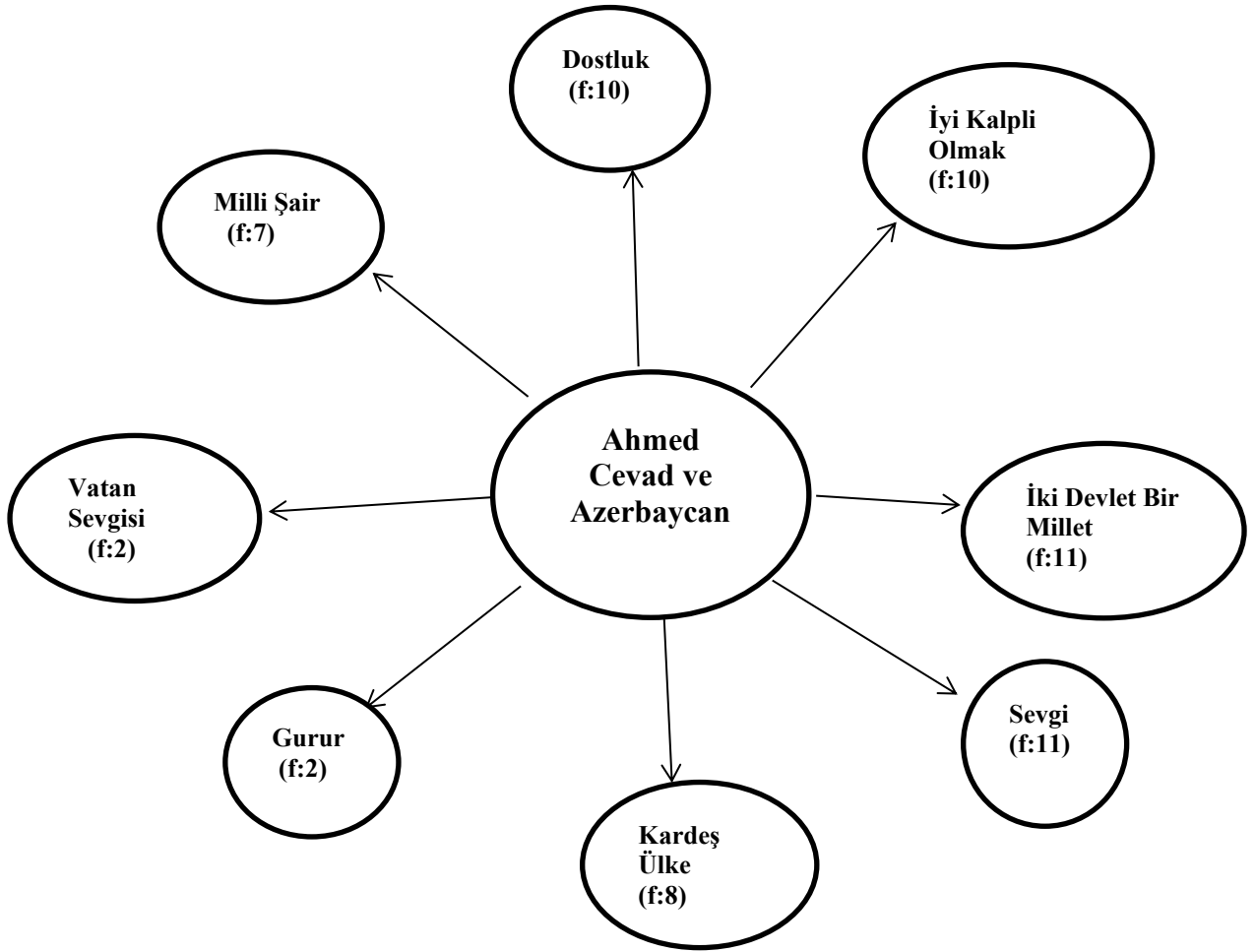
“Ahmed Cevad’ın “Vicdanım emretti imdada geldim, mazlum sesi duydum, mendada (yardıma) geldim.” sözü hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna dokuz öğrencinin “Bu sözlerden Ahmed Cevad’ın yardımsever birisi olduğunu düşünüyorum.” cevabını verdiği diğer dört öğrenci ise aynı soruya “Ahmed Cevad çok iyi kalpli bir insan olmalı.” cevaplarını vermiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ders planındaki dört bölmeli yapboz etkinliğinde, öğrencilerden “Yapboz parçalarına Ahmed Cevad’ı en iyi tanımlayan kişilik özelliklerini yazınız.” yönergesi doğrultusunda dört özellik yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

Ahmed Cevad’ ı En İyi Tanımlayan Kişilik Özellikleri

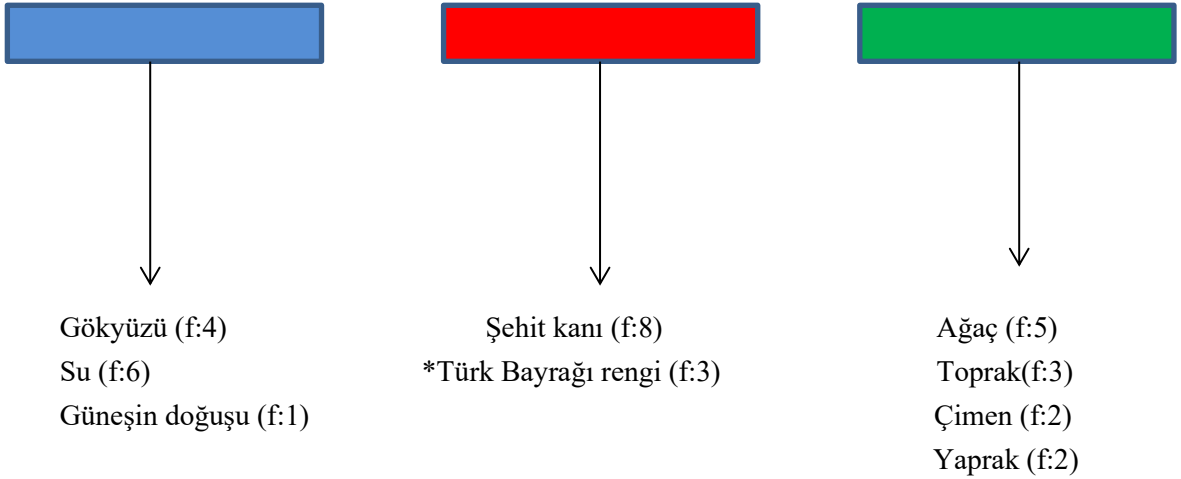


Araştırmacıların tasarladığı ders planında yer alan altı bölmeli tangram parçalarından oluşan, her öğrencinin altı özellik yazabileceği etkinlikte “*Ahmed Cevad ve Azerbaycan denilince aklınıza gelen kelimeleri örnekte yapıldığı gibi tangram kutusu içine yazalım.*” yönergesine aşağıda sunulduğu şekilde ve frekansta cevaplar verilmiştir:



Araştırmacıların tasarladığı ders planında yer alan etkinlikte “*Bayrağımız kırmızı rengini nereden almaktadır?*” sorusuna öğrencilerin tamamının “*Şehitlerimizin kanından almaktadır.*” cevabını verdiği saptanmıştır.

Araştırmacıların tasarladığı ders planında yer alan etkinlikte “*Azerbaycan bayrağındaki renklerin anlamları neler olabilir? Tahminlerimizi aşağıdaki boşluklara yazalım*” yönergesine aşağıda sunulduğu şekilde cevaplar verilmiştir:



*Azerbaycan bayrağında bulunan kırmızı renk için 3 öğrenci “Türkiye’nin bayrağı kırmızı olduğu için Azerbaycan bayrağı da kırmızı olabilir.” şeklinde yanıt vermiştir.

Araştırmacıların tasarladığı ders planında yer alan etkinlikte “Ahmed Cevad’a neler söylemek isterdiniz? Aşağıdaki boşluklara yazalım.” yönergesine aşağıda sunulduğu şekilde cevaplar verilmiştir:

Ö1: “Seninle gurur duydum Ahmed Cevad. Azerbaycan’ı ve seni tanıdığım için çok mutluyum. Karabağ Zaferi’nde 8 Kasım’da kutlama yapmanız beni çok etkiledi...”

Ö2: “Sevgili Şairimiz Ahmed Cevad, ben de senin yerinde olsam yaptıklarının aynısını yapardım. Senin kalbinin hep Türkiye ile olduğunu anladım. Sen vatanını çok seven iyi kalpli kahramanımızsın...”

Ö3: “Sevgili kahramanımız Ahmed Cevad, bizim kardeşliğimizi tüm dünyaya duyurduğun için sana çok teşekkür ederim. Senin işkenceler görerek şehit olmana çok çok üzüldüm. Senin gibi bir şairimiz olduğu için çok mutluyum. Sana olan saygım çok büyük...”

Ö4: “ Ahmed Cevad’ın işkencelerle şehit edilmesi beni çok üzdü. Azerbaycan sadece savaşlarda değil, depremde de bizim yanıımızdaydı. Ahmed Cevad ve Azerbaycan hep Türkiye ile..”

Ö5: “Ahmed Cevad sana ne kadar teşekkür etsem azdır. Tüm dünya bu zamana kadar böyle bir kardeşlik görmemiştir. Azerbaycan ile Türkiye milleti kardeşdir. Sizin acınız bizim acımızdır. Sana minnettarım Ahmed Cevad..”

Ö6: “ Ahmed Cevad her zaman sizinleyiz. Bizleri her daim korudun..”

Ö7: “Sen bir kahramansın Ahmed Cevad, vatanını ve seni çok seviyorum..”

Ö8: “ Sen ülkemizi koruyan bir kahramansın..”

Ö9: “Sen çok büyük bir kahramansın.. Türkiye ile Azerbaycan hep kardeşti her zaman da öyle olacak. Senin şehit olmana çok üzüldüm kahramanım..”

Ö10: “Bizleri koruduğun için sana çok teşekkür ederim. Bizler de senin yaptığın gibi ülkemizi ve Azerbaycan’ı her zaman koruyacağız...”

Ö11: “Azerbaycan güzel kardeşimiz.. Bu kardeşliğimizi bize anlatan Ahmed Cevad iyiki seni tanıdım..”

Ö12: “Azerbaycan ve Türkiye’nin kardeşliğine yardım ettiğin için çok mutluyum.. Ama şehit olmana çok üzüldüm..”

Ö13: “Sen bir kahramansın.. İyi ki kahramanımızsın.. Şehit olduğun için çok üzüldüm.. Azerbaycan Türkiye kardeşliği hep sürecek..”

Uygulayıcının ders sürecindeki gözlem notlarından elde edilen bulgular ise aşağıda sunulmuştur:

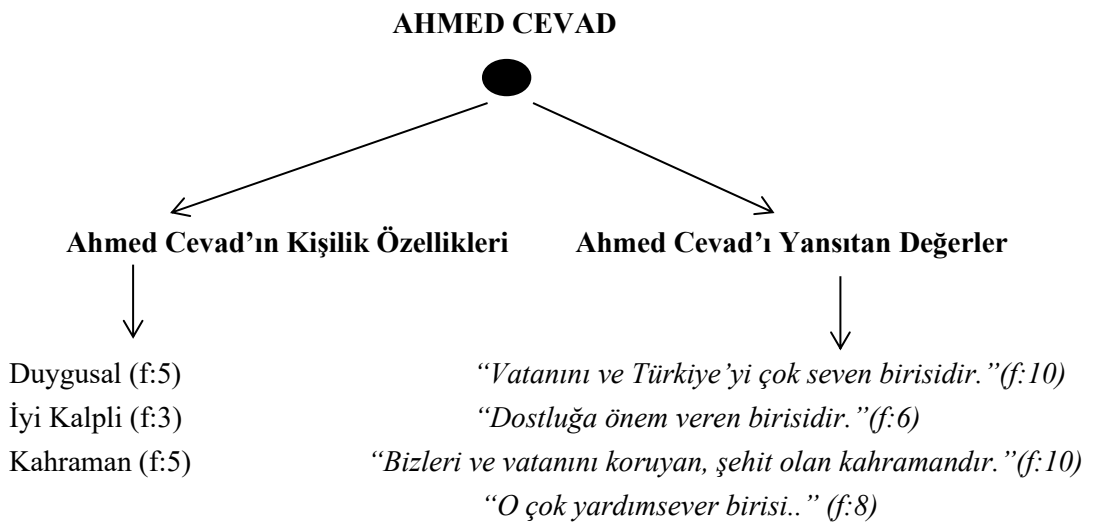
Uygulayıcı: “Ders sürecinde söz hakkı isteyen öğrencime konuşması için izin verdim. Söylediği sözler öğrencilerin keşfederek öğrenmeye ne kadar yatkın olduğunu bir kere daha gözler önüne seriyordu.

Ö7: “ Öğretmenim ben bir şey fark ettim.. Azerbaycan ile Türkiye dilleri tıpatıp neredeyse aynı.. Ben izlediğim videolarda onların konuşmalarını çok iyi anladım. Demek ki gerçekten kardeşmişiz..”

Uygulayıcı: “Bugün 03.01.2025. Ahmed Cevad konusunu dünkü dersimizde 02.01.2025 işlemiştik. Bugün bir öğrencim Çırpınırdın Karadeniz şiirini evde ezberleyerek gelmiş. ”Öğretmenim tahtada şiiri okuyabilir miyim?” dedi. İzin verdim ve şiiri çok güzel okuyarak arkadaşlarından alkış aldı. Öğrencilerime şiiri ezberlemeleri için hiçbir şey söylemediğim halde ertesi gün bir öğrencimin Ahmed Cevad’ın Çırpınırdın Karadeniz şiirini ezberleyerek gelmesi, öğrencimin anlattıklarını içselleştirdiğini de gözler önüne sermiş oldu.”

Uygulayıcı: “Bir öğrencim (Ö5) ders bittikten sonra yanıma gelerek “Öğretmenim ben Azerbaycan’ı merak ediyorum. Oraya gitmek istiyorum. Ahmed Cevad’ın mezarına da gitmek istiyorum.” dediğinde öğrencimin Ahmed Cevad biyografisi ile aslında kardeşlik, sevgi değerini o an yaşattığına şahit oldum.”

Yapılan etkinlikler sonucunda aşağıdaki tema ve kategorilere ulaşılmıştır:



TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Azerbaycan milli şairi Ahmed Cevad üzerinden inşa edilmiş biyografiye dayalı değer öğretim sürecinin eğitsel işlevi, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin değer öğretim süreçleri açısından tartışılmıştır. Bu kapsamda vatanseverlik, dostluk ve kardeşlik değerleri temele alınmış, uygulama süreci göz önünde bulundurularak öğrencilerin değerleri doğru anlama ve değerlere ilişkin oluşturdukları genel anlayış durumu incelenmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen bulgular odağa alındığında öğrencilerin vatanseverlik değerini fedakârlık gösterme, çalışma, vatani koruma, sevgi duyma ve saygı gösterme kavramları üzerinden açıkladıkları görülmüştür. Benzer bir biçimde Açık (2020) tarafından gerçekleştirilen, biyografileri temele alarak kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin incelendiği araştırmada da katılımcıların söz konusu değeri sıklıkla “vatanını koruma ve vatanını sevmek” temalarıyla açıkladıkları görülmüştür. Ayrıca Minaz ve Taş (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da biyografi temelli değerler eğitiminin uygulanmasından sonra öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dikkat çeken diğer bir unsur ise vatanseverlik değerinin öğrenciler tarafından hak ve özgürlüklerden ziyade fedakârlık gösterme ve yardım etme temelinde ilişkilendirilmiş olmasıdır. Oysaki vatanseverlik değerlerini benimsemiş kimsenin iyi ve etkin vatandaş olma kapsamında “görev ve yükümlülükler” ekseninde hareket etmesi kadar bireysel ve toplumsal haklarını kullanması da önemlidir. Ancak tarihsel olarak, vatandaşlık ve vatanseverlik kavramlarının görevler lehine güçlü bir şekilde vurgulandığı (McCowan, 2011) ifade edilmektedir. Bununla birlikte temele alınan biyografiye dayalı etkinliklerde de sıklıkla Ahmed Cevad’ın üstlendiği görevler, kardeş ülke Türkiye için yaptığı karşılıksız yardımlara ilişkin vurgunun; öğrencilerin görev ve yükümlülükler ekseninde bir vatanseverlik değeri portresi çizmesine sebep olduğu ifade edilebilir. Dostluk ve kardeşlik değerleri açısından incelendiğinde ise öğrencilerin bu değerleri daha çok koşulsuz yardımda bulunma, vatan sevgisi, kültüre önem verme, mücadele etme ve yardımlaşma kavramları üzerinden açıkladıkları görülmüştür. Bu durum Ahmed Cevad gibi tarihsel süreçte iz bırakmış önemli şahsiyetler üzerinden kurgulanan biyografik etkinliklerin vatanseverlik, dostluk ve kardeşlik değerlerinin aktarılması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim Karagözoğlu (2018) Kurtuluş Savaşı’nın kazanılmasında pek çok açıdan önemli rol oynayan kişilerin hayat hikayelerinin bir öğretim materyali olarak vatanseverlik, dayanışma ve kardeşlik ruhu kapsamında çocuklara yansıtılmasının, çocukların bu yönde empati gelişimine ivme sağlayarak vatanseverlik değerini inşa etmesi bakımından önem taşıdığını belirtmiştir.

Genel olarak biyografi temelli etkinliklerle gerçekleştirilen uygulama sürecinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; değerleri doğru anlama oranının yüksekliği ve değerlere ilişkin farkındalığın geliştiği görülmektedir (Yel & Sel, 2021). Özellikle ulusal alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersi kapsamında değer öğretiminde biyografi kullanımının son yıllarda giderek arttığı görülmektedir (Açık, 2020; Bektaş, 2019; Er ve Şahin, 2012; Tarhan ve Kılıç, 2017; Yiğittir ve Er, 2013; Erdem, 2010; Kaymakçı ve Er, 2013). Yiğittir ve Er (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer bir biçimde sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanılan biyografilere dayalı etkinliklerin katılımcıların değer seçimlerinde önemli olduğu görülmüştür. Taş ve Minaz (2019) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen, veli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden biyografi temelli değerler eğitiminin öğretim sürecini somutlaştıran, değerlerin öğrenilmesini hızlandıran,

öğretim ortamını eğlenceli hale getiren ve öğrencilerin değer yargılarına karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır. Açık (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımının değerlere yönelik farkındalığı artırdığı ortaya konulmuştur. Minaz ve Taş (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise biyografi temelli değerler eğitiminin değerlere karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Biyografiler, tarihin bireyleri ne ölçüde şekillendirdiğini ve dolayısıyla bireylerden ne ölçüde etkilendiğini düşünmeye davet etmekte (Leckie, 2006) ve sosyal tarihi çocukların ilginç ve anlaşılır bulabileceği bir biçimde gözler önüne sermektedir (Fertig, 2003). Araştırmada da Ahmed Cevad'ın biyografisi üzerinden gerçekleştirilen değerler öğretimi, özellikle ilkökul eğitiminde biyografi kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Çalışma, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin değer öğretimi üzerindeki pozitif etkisini göstermiştir. Bununla birlikte araştırma bulguları, öğrencilerin empati becerileri ve duygusal farkındalıklarını geliştirirken, vatanseverlik, dostluk ve kardeşlik gibi değerleri daha derinlemesine kavradıklarını göstermektedir. Ahmed Cevad'ın biyografisinin Türkiye ve Azerbaycan arasındaki kültürel bağları güçlendirmesi, tarihî olaylarla bütünleşen bir öğretim yaklaşımının etkisini gözler önüne sermiştir. Özellikle “Çırpınırdın Karadeniz” gibi eserlerin ve tarihî bağlamın etkinliklere entegre edilmesi, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına olanak sağlamıştır. Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin Ahmed Cevad'ın biyografisiyle kurduğu duygusal bağ ve duygusal farkındalık da dikkat çekicidir. Bu durum, biyografilerin yalnızca bilgi aktarma değil, aynı zamanda duygusal öğrenme sürecini destekleme gücünü de ortaya koymaktadır.

Değerler öğretimi, bireyin eğitim sürecinin tüm aşamalarında edindiği ve yaşamı boyunca sürdürmesi beklenen temel değerlerin kazandırılmasına yönelik bir kavramlar bütünüdür. Bu kavramlar ilkökulda ne derecede etkin şekilde öğrenilirse, bireylerin hayatında da o düzeyde kalıcı olacaktır. İlkokulda değerler öğretimi birçok farklı şekilde yapılabilir. Bunlardan sadece birisi olan biyografilerle değer öğretimi öğrenciye önce karakteri tanıtır, ardından karakterle özdeşim kurmaya yönelik etkinliklerle, kazandırılmak istenen değerleri öğrenciye keşfettirmektedir. Öğretim sürecinde değerleri keşfederek öğrenen birey, bilgiyi daha kolay içselleştirip bireysel ve toplumsal hayatında bu değerlere daha çok yer verecektir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin duygularına, hislerine, empati kurmalarına yönelik çalışmaların keşfederek öğrenmelerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Nitekim uygulayıcının gözlem notlarında öğrencisinin (Ö7) derste izlenen videolar aracılığıyla keşfettiği durumlar belirtilmiştir. Öğrencinin izlediği görsellerle Azerbaycan ve Türkiye dillerinin benzer olduğunu bizzat öğrencinin keşfetmesi konuya dair motivasyonun iyi düzeyde olduğunu ve konunun, öğrencinin ilgisini çektiğini ortaya koymuştur.

Yine uygulayıcının gözlem notlarında belirttiği gibi öğrencilerin farklı ülkelere veya biyografilere merakını artıracak şekilde yapılan etkinliklere öğrencilerin daha aktif katıldığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin Ahmed Cevad'ın mezarını ziyaret etmek istemesi, Azerbaycan'ı merak etmesi farklı kazanımların ders planlarına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca bu merak ve istek kazandırılmak istenen kardeşlik, dostluk değerlerinin belirli bir düzeyde benimsendiğini de ortaya koymaktadır.

Öğrencilere derslerde sorulan içselleştirici soruların (Ahmed Cevad'ın yerinde sen olsan ne yapardın? Ahmed Cevad'a neler söylemek isterdiniz? vs.) öğrencilere kazandırılmak istenen değerler

eğitiminde önemli bir rolü bulunmaktadır. Şüphesiz ‘değer’ kavramının kendisi insan davranışlarında içselleştirmeye dayalıyken, hazırlanan etkinliklerde sorulan sorularda içselleştirici soruların olması öğrencilerde öğrendikleri değerlerin kalıcılığını arttırabilir.

Araştırmacılar tarafından tasarlanan yeni kazanımlar ve ders planı, öğrencilerin Ahmed Cevad’ı daha iyi tanımasını ve ülkesi ile kardeş ülke Türkiye için yaptıkları fedakarlıkları öğrencilerin daha detaylı öğrenmesini sağlamıştır. Ayrıca yardımseverlik, vatanseverlik, kardeşlik, dostluk gibi değerler öğretiminde doğrudan anlatım yerine Ahmed Cevad biyografisi ile öğrencilere empati kurdurarak bu değerlerin öğretiminin yapılması, öğrencilere sadece değer öğretimi kazanımını değil Kuvay-ı Milliye ruhuyla vatanını ve Türkiye’yi koruyan Ahmed Cevad karakterini de kazandırmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 21.10.2025 tarihinde 16 sayılı toplantısında görüşülen kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- 1 Açık, İ. (2020). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin biyografilerle öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 2 Bektaş, A.E. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan biyografilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 3 Buluç, B. (2007). “Eğitimin Amaç ve İşlevleri,” *Eğitim Bilimine Giriş*, (Ed.: Emin Karip), Pegem A Yayıncılık, Ankara, s.21-52.
- 4 Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- 5 Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 6 Er, H. (2008). “İlköğretim Öğrencilerine Sosyal Bilgiler Eğitiminde Biyografi Öğretimi Çerçevesinde Atatürk’ün Hayatı Nasıl Anlatılmalıdır?”, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, Çanakkale, s. 388–394.
- 7 Er, H. (2010). “*Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında İlköğretim Öğrencilerinin Biyografi Kullanımına İlişkin Görüşleri*,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 8 Er, H., & Şahin, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde “biyografi” kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 75-96.
- 9 Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı.(Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 10 Fertig, G. (2003). Using biographies to explore social justice in US history. *Social Studies and The Young Learner*, 16(1), 9-12.
- 11 Kabapınar, Y. ve Baysal, N. (2004). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimine Yaşamın Kendisini Taşımak: Gazete Haberinin Kullanıldığı Bir Öğretimin Tasarlanması ve Değerlendirilmesi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 39, Sayı 39, s. 384-419.
- 12 Karagözoğlu, N. (2018). Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kadın kahramanların yaşam öykülerinin kullanılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(2), 97-110.

- 13 Kaymakcı, S., & Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 198-224.
- 14 Kurban, E. (2020). Milli Edebiyat Akımı'nın Azerbaycanlı Şair Ahmed Cevad Şiirine Etkisi. *Journal of International Eastern European Studies*, 2(2), 484-504.
- 15 Leckie, S. A. (2006). Why biographies matter in the classroom. *OAH Magazine of History*, 20(1), 7-10.
- 16 McCowan, T. (2011). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. A&C Black.
- 17 McGowan, T. and Guzzetti, B. (1991). "Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi," *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Çev.: Ahmet Doğanay), Cilt 11, Sayı 11, s. 35-44.
- 18 Minaz, M. B., & Taş, H. (2020). Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(2), 555-592.
- 19 Minaz, M. B., & Taş, H. (2020). Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(2), 555-592.
- 20 Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi," *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 15, Sayı 15 s. 173-182.
- 21 Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11.
- 22 Sel, B. & Yel, S. (2021). Biyografilerin Eğitsel İşlevinin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Demokrasi Platformu*, 10 (35), 135-157.
- 23 Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- 24 Şimşek, N. (2013). "Hayat Bilgisinde Kişisel Nitelik (Değer) Öğretimi," *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Cilt 6, Sayı 1, s. 1325-1346.
- 25 Tarhan, M., & Kılıç, F. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde biyografilerle girişimcilik becerisinin kazandırılmasına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 60-71.
- 26 Tas, H., & Minaz, M. B. (2019). The impact of biography-based values education on 4th grade elementary school students' attitudes towards tolerance value. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 118-139.
- 27 Wiersma, W. (2009). *Research methods in education: an introduction*. (9. edition). USA: Pearson Education, Inc.
- 28 Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). "Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi," *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed.: Mustafa Safran) Pegem A Yayıncılık, Ankara, s. 118-145.
- 29 Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- 30 Yiğittir, S. & Er, H. (2013). Sosyal bilgilerde değer eğitiminde biyografi kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 200-219.

Extended Abstract

The primary objective of this research is to examine the process of instilling the values of brotherhood, friendship, and patriotism in third-grade primary school students, using the life and works of Azerbaijani national poet Ahmed Javad as a pedagogical tool. Values education forms the cornerstone of an individual's moral and social development, and this process is structured and reinforced within the school environment. Primary school, in particular, is a critical phase in which children's characters and values begin to take shape. In this context, biographies of historical figures stand out as an effective method for concretizing abstract values and establishing emotional bonds with students. Ahmed Javad was not only a poet but also an intellectual who played a significant role in Azerbaijan's struggle for independence, embodying themes of brotherhood, friendship, and patriotism in his works. His poems, such as "Çırpınırdın Karadeniz" (The Black Sea You Flowed), have been passed down through generations as a literary expression of the Turkish-Azerbaijani brotherhood. This study aims to reveal the extent to which Ahmed Javad's biography and works have influenced primary school students' internalization of these values. The main research question is the impact of activity implementations and Ahmed Javad's biography on the development of friendship, brotherhood, and patriotism values in third-grade students.

The research was designed using a case study model, a qualitative research design. This model allows for an in-depth examination of a specific phenomenon or situation. The study group consisted of 13 third-grade elementary school students selected through a random sampling method. The small number of participants was deemed appropriate for the purpose of the study because the small number of participants allowed for in-depth data collection and analysis in case studies. Biography-based activities, developed by the researchers and finalized after consultation with two experts, were used in the data collection process. These activities included biography reading, interactive discussions, creative writing activities, jigsaw puzzles, and tangrams. The teacher's observation notes from the lesson were also used as data collection tools. The implementation lasted a total of two class hours, and this time was deemed sufficient because data saturation was achieved. Descriptive analysis was used in the analysis of the collected data. This method involves summarizing and interpreting the data within the framework of pre-determined themes. To ensure the validity and reliability of the research, the data collection and analysis processes were transparently reported, the data were evaluated at different times, and opinions were obtained from two field experts.

The findings obtained after the implementation demonstrated that the students formed a deep emotional connection with the life and values of Ahmed Javad. The students' responses to the activities and observation notes revealed various thematic findings. First, the students most frequently described Ahmed Javad as "a person who loved Türkiye very much," "who valued friendship," "helpful," and "a hero." These results indicate that his biography was perceived through the values of patriotism, friendship, and cooperation. An examination of the perception of patriotism revealed that students generally associated this value with the concepts of "sacrifice," "protecting the homeland," and "martyrdom." For example, the frequent emphasis that the color of the flag comes from the blood of martyrs and that Ahmed Javad was martyred for his homeland was frequently repeated. In the context of brotherhood and friendship values, students embodied the Turkish-Azerbaijani brotherhood through Ahmed Javad's unconditional support and the poem "Çırpınırdın

Karadeniz" (You Struggled in the Black Sea). Students, noting the similarity in language between the two countries during the activities, interpreted this as concrete proof of brotherhood. The prominence of the terms "thank you," "gratitude," "pride," and "sadness" in the students' letters to Ahmed Javad demonstrated the strength of the emotional bond established. One student memorizing the poem and another wishing to visit Ahmed Javad's grave demonstrate the extent to which the learned values and the connection formed with the historical figure have been internalized. When we look at the development of empathy, all students responded, "I would also help Türkiye," to the question, "What would you do if you were Ahmed Javad?", demonstrating that the activities encouraged empathy and played a critical role in the adoption of these values.

Research findings support the effectiveness of biography-based values education on primary school students. Students' perception of patriotism as more about sacrifice and duty can be explained by the historical shaping of citizenship definitions and the emphasis on aid and struggle in Ahmed Javad's biography. This finding is consistent with similar studies in the literature. Biographies have been shown to capture students' attention and foster lasting learning by concretizing abstract values. Other researchers' studies have also demonstrated that the use of biographies fosters positive attitudes and raises awareness in values education. As in the case of Ahmed Javad, this study demonstrates that students' emotional connection also improved their analytical thinking and expressive skills. Another important conclusion of the study is that student-centered and interactive activities enrich the learning process and facilitate the internalization of values. Such activities, particularly those integrating artificial intelligence and digital materials, hold potential for future values education practices.

In conclusion, this study revealed that values education conducted through Ahmed Javad's biography had a significant impact on third-grade primary school students' understanding and internalization of the values of brotherhood, friendship, and patriotism. Biographies are powerful pedagogical tools that facilitate learning through discovery, place the student at the center, and increase emotional awareness. Based on the research results, it is recommended that values included in the curriculum be enriched with biography-based teaching methods. Furthermore, using technological tools such as artificial intelligence and digital animations, biographical characters can be brought to life, embodying the reflection of values in behavior. As in the case of Ahmed Javad, the biographies of many other figures who are part of cultural heritage can be used in values education. Activities that synthesize biographies and values can be designed to facilitate interdisciplinary connections, thus simultaneously targeting multiple outcomes. It is clear that biographies are an effective method in values education, and that historical figures like Ahmed Javad can guide the character development of younger generations. Such practices will significantly contribute to the process of raising students not only with knowledge but also as responsible citizens equipped with human values.

YENİ QIYMƏTLƏNDİRMƏ VƏ DƏYƏRLƏNDİRMƏ TƏLİMƏTİ ÇƏRÇİVƏSİNDƏ ORTA MƏKTƏB İNGİLİS DİLİ MÜƏLLİMLƏRİNİN YENİ İNGİLİS DİLİ İMTAHANLARINA MÜNASİBƏTLƏRİNİN TƏHLİLİ

HALİL ZİYA ÖZCAN

Dr., Türkiyə Respublikasının Uşak İl Milli Təhsil Müdirliyi.

E-mail: halilziyaozcan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3868-0972>

Məqaləyə istinad:

Özcan H.Z. (2026). Yeni qiymətləndirmə və dəyərləndirmə təlimatı çərçivəsində orta məktəb ingilis dili müəllimlərinin yeni ingilis dili imtahanlarına münasibətlərinin təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (716), səh. 103–120

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6583

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 29.04.2026

Qəbul edilib: 27.07.2026

ANNOTASIYA

Bu tədqiqat yeni qiymətləndirmə və dəyərləndirmə qaydalarının ingilis dili tədrisinə təsirini araşdırmaq və Türkiyənin Uşak vilayətində fəaliyyət göstərən orta məktəblərin ingilis dili müəllimlərinin bu dəyişikliklərlə bağlı fikirlərini müəyyənləşdirmək məqsədilə aparılıb. Tədqiqatda qarışıq tədqiqat metodundan istifadə edilib. Məlumatlar 94 müəllimdən toplanıb. Tədqiqatın nəticələri açıq tipli dinləmə və danışiq imtahanlarının tətbiqi zamanı müxtəlif çətinliklərin mövcud olduğunu göstərib. Müəllimlər əsas problemlər kimi infrastruktur çatışmazlıqlarını, peşəkar hazırlığın kifayət etməməsini və dəyişikliklərin plansız tətbiqini qeyd ediblər. Həmçinin imtahanların hazırlanması və qiymətləndirilməsi prosesində, xüsusilə danışiq bacarıqlarının qiymətləndirilməsi zamanı şagirdlərdə yüksək həyəcan səviyyəsinin müşahidə olunduğu müəyyən edilib. Dinləmə imtahanlarında texniki təminatın çatışmazlığı, yazılı, danışiq və dinləmə qiymətləndirmələrinin birgə tətbiqinə əsaslanan yeni qiymətləndirmə sisteminin isə müəllimlərin iş yükünü artırdığı, qiymətləndirmənin ədalətliliyi ilə bağlı narahatlıqlar yaratdığı müəyyən edilib. Əldə olunan nəticələr qiymətləndirmə sisteminin daha səmərəli tətbiqi üçün dəyişikliklərin mərhələli şəkildə həyata keçirilməsinin, müəllimlərə zəruri dəstəyin göstərilməsinin və təhsilə yönümlü yanaşmanın tətbiqinin vacibliyini göstərir.

Açar sözlər: Orta məktəb, ingilis dili müəllimləri, yeni qiymətləndirmə və dəyərləndirmə qaydası, ingilis dili fənni üzrə imtahanlar, Türkiyə.

ANALYZING SECONDARY SCHOOL ENGLISH TEACHERS' PERSPECTIVES ON NEW ENGLISH COURSE EXAMINATIONS WITHIN THE SCOPE OF THE NEW ASSESSMENT AND EVALUATION DIRECTIVE

HALİL ZIYA ÖZCAN

Dr., Uşak Provincial Directorate of National Education, Türkiye.

E-mail: halilziyaozcan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3868-0972>

To cite this article:

Ozcan H. Z. (2026). Analyzing Secondary School English Teachers' Perspectives on New English Course Examinations Within the Scope of the New Assessment and Evaluation Directive. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 103–120

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6583

Article history

Received: 29.04.2026

Accepted: 27.07.2026

ABSTRACT

This study investigates the effects of the new assessment and evaluation regulations on English language teaching and explores the perspectives of secondary school English teachers regarding these changes in Uşak Province, Türkiye. A mixed-methods research design was employed, and data were collected from 94 English teachers. The findings revealed several challenges associated with the implementation of open-ended listening and speaking examinations. Teachers identified inadequate infrastructure, insufficient professional training, and the unplanned implementation of the new regulations as the major challenges. In addition, the study found that students experienced high levels of anxiety during both the preparation and assessment processes, particularly in speaking assessments. It was also found that inadequate technical resources hindered the effective administration of listening examinations, while the new assessment system, which integrates written, listening, and speaking assessments, increased teachers' workload and raised concerns about the fairness of the assessment process. The findings suggest that the new assessment system can be implemented more effectively through the gradual introduction of the reforms, the provision of adequate professional support for teachers, and the adoption of a learner-centered approach.

Keywords: Secondary school, English language teachers, assessment and evaluation regulations, English language examinations, listening assessment, speaking assessment, learner-centered assessment.

INTRODUCTION

Assessment and evaluation have become central components of educational reforms worldwide, particularly in foreign language education, where there has been a growing shift from knowledge-based testing to competency-based assessment. Contemporary approaches emphasize assessing learners' communicative competence through the integrated evaluation of the four fundamental language skills—listening, speaking, reading, and writing—rather than relying solely on traditional written examinations. This shift reflects the principles of communicative language teaching and the recommendations of international frameworks such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which advocate authentic and performance-based assessment practices (Council of Europe, 2001).

In parallel with these international developments, Türkiye introduced significant changes to its national assessment and evaluation system through the Measurement and Evaluation Regulation published in 2023. One of the most notable reforms concerns foreign language courses, where written examinations are now complemented by listening and speaking assessments. Accordingly, students' achievement is evaluated through a combination of written, listening, and speaking examinations, representing a substantial departure from the previous assessment system that primarily emphasized written tests. While these reforms aim to improve the assessment of communicative language competence, they also require teachers to adopt new assessment practices and assume additional instructional and evaluative responsibilities.

Recent studies have highlighted the pedagogical importance of assessing the four language skills and have emphasized the contribution of formative and performance-based assessment to language learning (Brown, 2004; Bachman & Palmer, 1996; McNamara, 2000). Previous research has also examined various aspects of language assessment, including the measurement of listening, speaking, reading, and writing

skills, as well as the role of assessment in improving teaching and learning processes. However, much of this literature has focused on theoretical approaches, assessment instruments, or student achievement, whereas teachers' experiences with implementing newly introduced national assessment policies have received comparatively limited attention.

Although previous studies have examined language assessment practices and the importance of assessing four language skills, little is known about secondary school English teachers' experiences and perceptions regarding the implementation of the newly introduced assessment and evaluation directive in Türkiye. Since teachers are the primary implementers of educational reforms, understanding their experiences is essential for identifying practical challenges, evaluating the effectiveness of the new system, and informing future policy decisions. Therefore, this study aims to examine the effects of the new assessment and evaluation directive on English language teaching and to explore secondary school English teachers' perspectives on its implementation.

Assessment and evaluation, one of the basic components of education systems, play a critical role in determining the effectiveness of students' learning processes. Assessment in education means systematic determination of students' knowledge and skills, while evaluation means interpreting this information and making decisions about the educational process. These two concepts are of great importance in shaping educational policies, developing teaching methods, and increasing student achievement. According to Stiggins (2014), these critically important components of the educational process take up almost one-third of teachers' working time.

Defining assessment as the process of selecting the necessary tools to numerically express certain characteristics of individuals according to certain rules and methods, Akarsu (2018) states that assessment is the process of collecting all necessary data for the purpose of making decisions about the academic development of

individuals (students), which is divided into two parts as qualitative and quantitative, and making past or forward-looking predictions in the light of the data. Assessment and evaluation in education and training processes have a great importance in terms of understanding and improving learning. Formative assessment is an effective method that aims to improve students' skills and knowledge levels. This approach not only identifies students' current knowledge but also supports the learning journey by providing guiding feedback on the teaching process. As stated in Yalaki's (2010) study, in order for formative assessment to be useful, the feedback provided should be of high quality, and this feedback should be accurately evaluated by the students. In this respect, the active role of both teachers and students in this process is a fundamental element in improving learning outcomes.

Another important dimension of assessment and evaluation is summative assessment. Unlike formative assessment, summative assessment is generally administered at the end of the learning process to measure students' overall achievement and evaluate the effectiveness of instructional programmes. This type of assessment is usually applied at the end of the learning process and is used to measure the overall achievement of students or the impact of the programme. In Taşköprü and Etki's (2023) research, the role of summative assessment in the final stage of the language learning process was emphasized. This method is an effective tool for analyzing the adequacy of students' acquired knowledge and evaluating the overall effectiveness of teaching programmes. Formative and summative assessment, with their complementary functions, play an important role in improving the quality of educational processes. The role of measurement and evaluation in education can be expressed as a critically important process that directly affects both the individual learning experiences of students and the overall quality of education. Boz and Boz (2005) reported that formative assessment contributes positively to the learning process by supporting

students' learning and providing continuous feedback. These findings suggest that educators should continuously review and refine their assessment practices to enhance student learning and improve instructional effectiveness. Reshaping teaching processes by incorporating student feedback can make learning processes more effective and better aligned with students' learning needs. Educators' effective integration of student feedback into their practices can make significant contributions to improving teaching processes and increasing student achievement. For example, in Barker and Gruning's (2014) study, faculty members stated that feedback offers a variety of resources to improve teaching processes, such as formal assessments, analyses of student performance, and direct requests from students regarding teaching methods, course content, and classroom practices. By responding to such feedback, educators can adapt their instructional practices to better address students' needs and improve learning outcomes.

In addition, the use of student feedback also allows for the improvement of teaching quality. In a meta-analysis study conducted by Karaman (2021), it was investigated how formal assessment methods support student learning. According to the results of the study, student-initiated feedback had a large effect ($d=1.16$), and mixed feedback ($d=.83$) also contributed significantly. These findings suggest that educators' diversification of instructional strategies by taking student feedback into account can create positive changes in learning outcomes. Incorporating student feedback into course processes can improve the learning environment by providing more interaction and participation.

A study by Lama (2023) on how educators can integrate student feedback into their courses addressed how reflective teaching journals can be used in this process. In the study, it was stated that medical students used reflective diaries to improve their teaching skills and received feedback in this process. Reflective diaries stand out as a tool that can help educators evaluate and improve their teaching practices. This

method enables educators to systematically evaluate student feedback and enhance the quality of their teaching practices. Integrating student feedback into courses can also lead to the development of innovative teaching approaches. Yang and Jiang (2024) examined how generative artificial intelligence can be used in business English teaching. The study reveals that the possibilities offered by AI in terms of delivering personalized course content, simulating real-life communication scenarios, and providing instant feedback can improve the quality of teaching. By utilizing such opportunities offered by technology, educators can use student feedback more effectively and enrich their teaching processes.

Literature Review

The four core language skills - listening, speaking, reading, and writing - play a critical role in foreign language teaching. These skills form the basic building blocks of the language learning process, enabling learners to develop their communicative competence. Each skill represents different aspects of language, and effective measurement of these aspects is vital for the evaluation and improvement of teaching processes (Council of Europe, 2001). In this context, it can be stated that a holistic and balanced approach to listening, speaking, reading, and writing skills in foreign language teaching enables students to develop their linguistic competencies as well as their communicative competencies in a comprehensive manner.

Listening, one of the four core language skills in foreign language teaching, serves as the foundation for language acquisition and the development of other language skills. Especially in communication-oriented language teaching, listening skills form a basis for students to develop other language skills. While listening skills improve students' ability to understand the spoken language, they also help them to prepare for the communication situations they will encounter in real life. Listening activities increase students' ability to interpret verbal and non-verbal communication elements, which

contributes to their understanding of how language is used in social contexts (Vandergrift, 2004).

Speaking skills directly affect students' ability to express themselves and interact with others. Measuring this skill is critical for tracking students' progress in elements such as fluency, correct pronunciation, and grammar usage. Speaking practice not only supports the development of linguistic competencies but also helps students to communicate effectively in social contexts. Interaction-oriented speaking activities enable students to expand their vocabulary, gain intercultural awareness, and understand the pragmatic dimensions of language (Brown, 2004). It also provides a favorable learning environment for students to overcome the fear of making mistakes and become more courageous in communicating in real life. Such activities increase students' motivation for language use by emphasizing that language is not only an academic skill but also a social tool.

Reading skill encompasses students' ability to understand, interpret, and analyze written texts. Reading is an important means of acquiring cultural and contextual knowledge as well as understanding the structural features of language. Measuring this skill helps students develop reading strategies and critical thinking skills (Grabe, 2009). In order to measure reading comprehension skills in a foreign language, it is important to determine the levels of comprehension and to determine which items will be prepared for which levels in the measurement process. It is necessary to determine the number of words in reading texts, text and discourse types, item types, item numbers, and cognitive competences in order to create equivalent test forms for measuring reading comprehension skills (Alaca, Özmen & Kırömeroğlu, 2024).

Writing skills reveal students' ability to organize, express, and communicate their thoughts. Regular assessment of writing activities supports students' progress in grammar, vocabulary, and writing structure as well as their creative and analytical thinking skills (Hyland, 2003). Inal (2006) defines the development of writing

skills in a foreign language as a comprehensive process that involves interaction with a series of sub-skills, as in the native language. Anadol (2024) also emphasizes the importance of adopting a holistic approach in language teaching in order to support the development of writing skills in a foreign language.

Systematic assessment of the four basic language skills is necessary not only for the assessment of students' language proficiency but also for the improvement of curricula and teachers' pedagogical practices. By using the data obtained from assessment and evaluation processes, teachers can update their teaching strategies, develop differentiated teaching methods for individual student needs, and consequently improve the quality of education (Bachman & Palmer, 1996; McNamara, 2000).

Within the scope of the Measurement and Evaluation Regulation of the Ministry of National Education published in the Official Gazette of the Republic of Türkiye in September 2023, important changes took effect in terms of the content and implementation principles of foreign language examinations. Under the new assessment and evaluation directive introduced by the Ministry of National Education, classroom English teachers are responsible for preparing, administering, and assessing written, listening, and speaking examinations. Accordingly, teachers are required to develop open-ended written examination questions as well as listening and speaking assessment tasks in line with the curriculum outcomes.

As part of the amendments, a statement such as "Exams for Turkish / Turkish language and literature and foreign language courses are conducted in written and practical exams to measure listening, speaking, reading, and writing skills" has been added to the relevant regulation. According to the new measurement and evaluation regulation, a directive has also been published on how the exams will be evaluated. In the relevant directive, it is stated that the exam scores of Turkish and foreign language courses (such as English, German, etc.) will be calculated by taking 50% of the written exam,

25% of the listening exam, and 25% of the speaking exam (General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services, 2023).

Research Aim and Research Questions

In this current research, an attempt is made to analyze the effects of the changes made within the scope of the new assessment and evaluation regulation on English language teaching and the views of secondary school English language teachers on this issue.

- What are the perceived effects of the changes introduced by the new assessment and evaluation directive on English teachers' assessment practices, instructional processes, and professional responsibilities?
- What are the opinions and suggestions of secondary school English teachers about the new assessment and evaluation directive?

METHOD

Research Design

In this study, which aims to determine the views of secondary school English teachers on the renewed English course exam format within the scope of the new assessment and evaluation directive, "Simultaneous Embedded Design", which is one of the mixed methods, was used. The researcher adopted this design because the study involved the systematic collection, analysis, and reporting of both quantitative data obtained from the closed-ended questionnaire items and qualitative data obtained from the participants' responses to the open-ended questions. Similar to the simultaneous triangulation design, both types of data were collected concurrently, analysed separately, and integrated during the interpretation of the findings. However, quantitative or qualitative data are usually emphasised. In these designs, since one type of data is within the other, less importance is given to the data type inside. This design is carried out in order to gain a wide perspective on the subject being studied (Baki & Gökçek, 2012). In this research, quantitative data were

focused on, and qualitative data were used to support the quantitative data. The methodological path followed in the research process is shared in Figure 1 as a diagram.

Participants

The study group comprises 94 secondary school English teachers working in Uşak city center. In sample selection, the convenience sampling technique, one of the purposive sampling methods, was adopted. Büyüköztürk et al. (2018) define the purposive sampling method as selecting the population with the widest and richest knowledge for the main purpose of the research and conducting in-depth research. A convenience sampling technique was employed in this study. According to Yıldırım and Şimşek (2016), convenience sampling involves selecting participants who are readily accessible to the researcher, enabling the research process to be conducted more efficiently. With the assistance of the Uşak Provincial Directorate of National Education, secondary school English teachers working in public schools were invited to participate in the study. Participation was voluntary, and only teachers who agreed to participate were included in the research.

Analyzing Table 1, which shows the demographic characteristics of 94 secondary school

English teachers who participated in the research, it is evident that 87.2% (f: 82) of the participants are 'Female' and 12.8% (f: 12) are 'Male'. Analysis of the graduation information shows that they graduated from three different faculties. 75.5% (f: 71) of the participants graduated from 'Faculty of Education', 18.1% (f: 17) from 'Faculty of Arts and Sciences' and 6.4% (f: 6) from 'Open Education Faculty' (Distance education faculty) When the distribution of graduation degrees is analyzed, it is seen that the majority of the participants are 'Bachelor's Degree' graduates. This rate is 91.5% (f: 86). The rate of 'Master's' graduates was 7.4% (f: 7), while the rate of 'Doctorate' graduates was 1.1% (f: 1). When the participants' years of seniority in teaching are analyzed, it is understood that 48.9% (f: 46) have "16-20 years", 28.7% (f: 27) have "11-15 years", 11.7% (f: 11) have "21 and over", 9.6% (f: 9) have "6-10 years" and 1.1% (f: 1) have "0-5 years" of professional experience.

Data Collection

The data collection instrument consisted of two parts. The first part included closed-ended questions designed to collect quantitative data regarding teachers' opinions about the new assessment and evaluation directive. The second

Figure 1 Diagram of the Methodological Route Followed in the Research Process

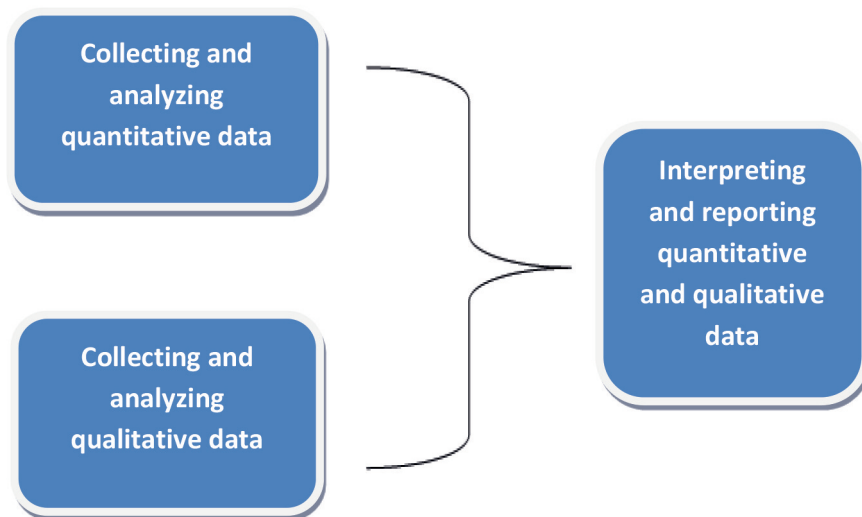


Table 1 Demographic Characteristics of Participants

Descriptive Statistics							
Gender		Graduation Faculty			Graduation Degree		
Female	Male	Faculty of Education	Faculty of Science and Literature	Faculty of Open Education	Bachelor's degree	Master's degree	PhD
f: 82	f: 12	f: 71	f: 17	f: 6	f: 86	f: 7	f: 1
% 87.2	% 12.8	% 75.5	% 18.1	% 6.4	%91.5	% 7.4	% 1.1

Experience Year				
0-5 Years	6-10 Years	11-15 Years	16-20 Years	21 and Over
f: 1	f: 9	f: 27	f: 46	f: 11
% 1.1	% 9.6	% 28.7	% 48.9	% 11.7

part consisted of two open-ended questions that aimed to obtain more detailed information about the participants' views, experiences, and suggestions concerning the timing and implementation of the changes introduced by the directive. While the quantitative data were analysed using descriptive statistics, the qualitative data obtained from the open-ended questions were analysed through content analysis.

The form of 'Determination of Secondary School English Teachers' Opinions on the Renewed English Course Exams within the Scope of the New Measurement and Evaluation Regulation' was used as a data collection tool. This form was developed by the researcher. In this form, there are 4 questions to determine the demographic characteristics of the participants and 10 questions to reveal their views on the renewed English language course exams. In order to test the content and construct validity of the form, the form was sent to 3 field experts online. After the feedback from the experts,

necessary corrections were made, and the form was finalized.

After this stage, the data collection tool was transferred to the electronic environment via Google Form. With the preparation of the Google form, the relevant forms were sent to the target audience electronically. They were given 2 days to answer the form, and at the end of 2 days, the form was closed for responses. After 2 days, which is the expiry time of the data collection tool, it was determined that a total of 98 participants responded to the form. The relevant answers were transferred to an Excel file by the researcher. At this stage, the responses were analyzed one by one, and it was checked whether there was any blank data or incorrectly filled data. As a result of the analyses, it was seen that 4 participants sent their answers blank or only by putting a dot mark. The answers of these 4 participants were removed from the data set by the researcher. Ultimately, the responses of 94 participants formed the data set

of the research. After these steps, the data analysis phase of the research was started.

Data Analysis

The data were analyzed in two sections: quantitative and qualitative. The quantitative data obtained during the research process were analyzed descriptively and shown on the graph as frequency. The responses received from the 11 quantitative questions in the data collection tool were transferred to an Excel file and analyzed using this file. The qualitative dimension of the study consisted of participants' responses to the open-ended questions included in the questionnaire. These responses were analysed using content analysis. The qualitative data received from the participants were reviewed one by one and categorized into positive, negative, and suggestion themes. The thematic distribution created allowed for a detailed analysis of the participants' views on the change in English language course exams. Qualitative data were mixed with quantitative data and presented in the findings section of the study. In the comments section under the related graphs, where the findings obtained from the quantitative data are shown, the participants' opinions are shared exactly as they were without any changes. These participants' views allowed for a deeper understanding of the graph.

Research Ethics

This study was conducted in accordance with the ethical standards required for research involving human participants. Prior to data collection, ethical approval was obtained from the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Uşak University. In addition, permission to conduct the study in public schools was obtained from the Uşak Provincial Directorate of National Education. Participation in the study was voluntary, and all participants were informed about the purpose and scope of the research. Informed consent was obtained from all participants, and confidentiality and anonymity were assured throughout the research process. No personal or identifying information was collected or dis-

closed. The study adhered to the principles of integrity, transparency, and respect for participants' rights.

FINDINGS

This section presents the findings organised around the research questions and supported by both quantitative and qualitative data. The findings obtained for the research objectives of the study are presented and interpreted in graphs. The qualitative conclusions obtained for the second sub-problem of the research are given by combining them with quantitative data under the graphs created for the first sub-problem.

Findings Related to Research

In the first research objective, the effects of the changes made in the new assessment and evaluation directive on English teachers were investigated. In this context, 11 questions were asked of the participating teachers. In the second research objective, 2 questions were asked to determine the opinions and suggestions of the participating teachers about the timing and implementation of the changes made for their courses. The findings obtained are shared below in the form of graphs. In addition, both the interpretation of the graph and the participants' opinions on the relevant data are also shared under the figures, where the findings obtained for the timing and implementation of the application are shown.

Figure 2 presents the distribution of participant teachers in terms of their engagement with the recently published regulations concerning English language teaching. Upon examining the data illustrated in the graph, it becomes evident that a substantial proportion of the participating teachers have taken the time to read and familiarize themselves with the amendments introduced specifically for the English language curriculum. This finding suggests a general awareness and responsiveness among teachers regarding policy changes in their field of instruction.

However, the data also indicate that a small group of participants reported not having read the updated regulations at all. This lack of engagement may be attributed to several possible factors, such as limited access to official documents, time constraints, or a perception that the changes do not significantly impact their day-to-day teaching practices. The presence of this minority group highlights the need for more effective communication strategies and professional development initiatives to ensure that all educators are adequately informed about regulatory updates that may affect their instructional responsibilities.

Figure 3 presents the distribution of the participating English language teachers' opinions on whether the changes introduced by the new assessment and evaluation regulation are appropriate for the nature of English language teaching. In this context, an analysis of the graph indicates that although almost half of the participants do not agree with the changes, a significant proportion of those find the relevant changes partially favorable. Considering those who answered yes or partially to this question together, it is clear that the proportion who responded positively to the changes made despite their drawbacks is higher than the proportion who responded negatively.

Figure 4 presents participants' views on the timing of implementing the changes to the ELT course. Participants answered 'Yes', 'No', or 'Partially' whether they think the timing of the relevant changes is correct or not. When the data in the graph are analyzed, a significant portion of participants reported that they did not find the timing correct. It is understood that the number of participants with positive or partially positive opinions on the timing is lower. This data shows that English teachers are not satisfied with the timing of the change. Participants who did not agree with the timing of the changes were asked why they did not find it correct, and the following responses were given: *"Training could have been given to teachers beforehand; it would have been more efficient if there had been preliminary preparation and planning."*

Figure 2 The Distribution of Participants According To Whether They Read the Section on English Language Teaching In the New Assessment and Evaluation Regulation

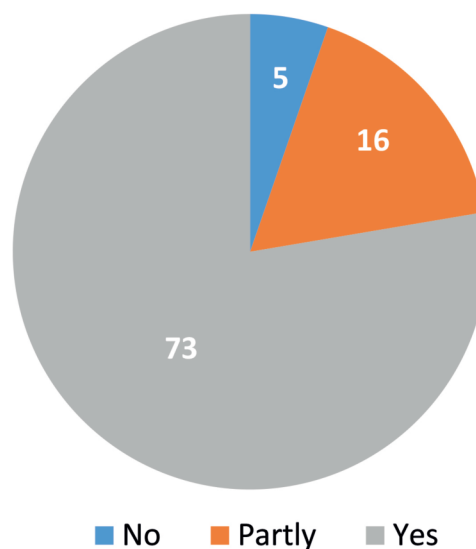


Figure 3 Distribution of Participants' Opinions on the Appropriateness of the Changes

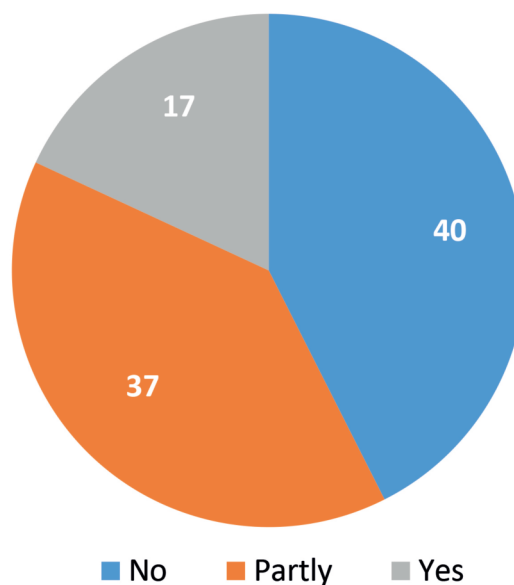


Figure 4 The Distribution of Whether the Participants Consider the Timing of the Implementation of the Changes to be Appropriate

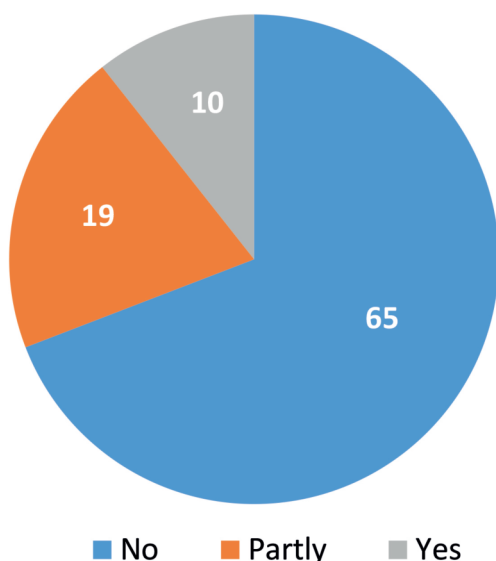
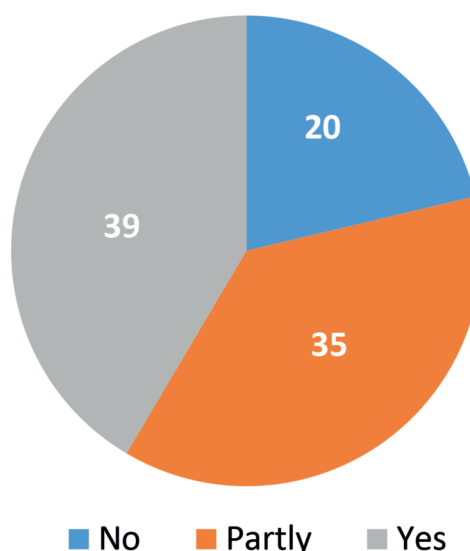


Figure 5 The Distribution of Whether the Participants Think It Is Appropriate To Ask Open-Ended Questions in Written Exams



"This system should have been introduced in stages, not all at once.", *"It should have been a pilot program this year. Next year, according to the pilot test, it could have been implemented in the rest of the country."* *"The timing is incorrect; it should have been implemented in the next academic year."* *"English lesson hours should have been increased, and then this change should have been applied."* *"The academic year 2025-2026 would have been more appropriate."* *"This system should have been implemented starting with the 5th grade and increasing the number of lessons."* *"I can't entirely agree that it would be right to go ahead at the same time all over Türkiye without a preliminary implementation."* As the participants' comments indicate, a sudden change to the new system without preparation directly affects teachers and students and indirectly negatively affects all education stakeholders.

Figure 5 illustrates the opinions of the teachers who participated in the study about the open-ended questions that started to be asked in English exams within the scope of the new

assessment and evaluation regulation. The participants answered "Yes", "No," or "Partly" whether asking the relevant question type was right. Analyzing the data in the graph, it is seen that a significant portion of the participants responded positively to open-ended questions in the exams when the answer "Partly" is considered together with the answer "Yes". It can be stated that the fact that open-ended questions contribute to students' creative thinking and self-expression skills may have enabled the participants to have a positive perspective towards such types of questions.

Figure 6 presents the opinions of the participants on whether they think it is correct to conduct listening exams within the scope of assessment and evaluation in an English course. Analyzing the data in the graph, it is understood that the majority of the participants consider the implementation of listening exams as a structurally correct approach in the assessment and evaluation of ELT courses. "Yes" and "Partly" were evaluated together since these answers have similar content in semantic terms. The

fact that the rate of participants who answered “No” is lower than the other options can be seen as a positive finding. Considering the importance of listening skills in foreign language acquisition, it is thought that it is important for instructors to have a positive attitude in measuring this skill.

Figure 7 depicts participants’ comments on speaking exams conducted as part of the assessment and evaluation in the ELT course. The participants stated ‘Yes’, ‘No,’ or ‘Partially’ whether they think the speaking exams applied within the scope of ELT assessment and evaluation are correct or not. Analyzing the answers given, it is seen that the majority of the participants accepted speaking exams as appropriate to the structure of the ELT course. Besides, the participants also mentioned speaking exams while expressing their views on the new assessment and evaluation directive. The following comments were made by some of the participants: *“Especially the speaking exam practice should be revised. We have a lot of problems even with the best students. Excessive anxiety is very dominant, and it is difficult to prevent, no matter what we do. Speaking should be evaluated at the time of the lesson, not at a separate time in exam mode.”* *“The fact that listening and speaking lessons are not taught separately but are assessed in a 3–4-hour lesson per week has no contribution or positive effect. Moreover, when we are tested in high school and university exams, we are at a loss as to what to teach our students and when and how to teach them.”* *“Due to the lack of English lessons, students are not able to practice listening and speaking sufficiently, and they get low grades in exams.”* *“The insufficient number of teaching hours creates the problem of spending separate time for speaking and listening.”* As can be understood from the comments of the participants, it can be stated that the insufficiency in the teaching hours is the main factor that negatively affects the speaking practices and exams.

Figure 8 contains statistics on whether the participants had difficulty in the process of preparing open-ended questions. Analyzing the

Figure 6 The Distribution of Whether the Participants Think It is Appropriate to Conduct Listening Exam

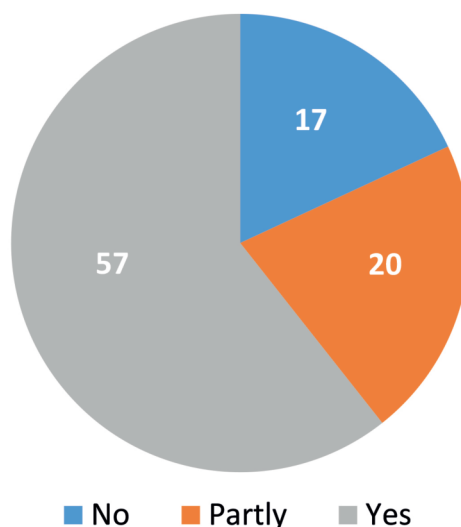
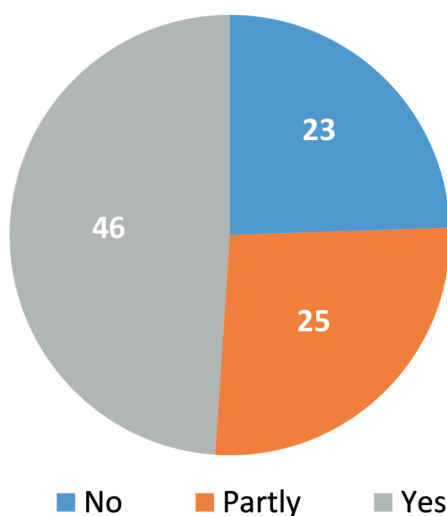


Figure 7 The Distribution of Whether the Participants Think It is Appropriate to Conduct Speaking Exam



answers of the participants, it is seen that a significant number of participants stated that they had difficulty in preparing open-ended questions. It is understood that a small number of participants stated that they did not have any difficulty in preparing this type of question.

It is clear that the inclusion of open-ended questions, which is one of the most important changes introduced within the scope of the new measurement and evaluation regulation, causes anxiety in the exam preparation process among English teachers. This anxiety is understood from the statements of the participants about the regulation. Some of the related statements are as follows: *"I think it would be more efficient to have a gradual transition. I think it is not a very logical practice to evaluate a student who is used to test measurement and evaluation in 8th grade with open-ended questions."* *"Hours of the course are not sufficient in terms of preparation and application of open-ended questions."* *"When there was a sudden change, students could not adapt very well. They are very far from open-ended questions. It could have been done gradually. Measuring 4 skills is very good, but it is a big workload in crowded schools. Reading 3 exams for a class and evaluating the average is a huge burden for us teachers. When my classes are between 45 and 60 students, I have a lot of difficulty, and my teaching hours are not enough for this. I raced with time, and I don't think I did effective measurement."* *"After*

the start of the academic year and all the planning and all the planning has been done, such an unplanned practice has done nothing but increase the stress of the students. Moreover, the student who had exam anxiety in the 8th grade did not know whether to study for the test or open-ended exams, and his anxiety increased many times more." It is understood from the participants' expressions that open-ended questions cause exam anxiety in students and anxiety in teachers about not being able to prepare appropriate questions. It can be stated that asking these types of questions challenges both students and teachers who are familiar with multiple-choice questions.

Figure 9 demonstrates the findings on whether the participants had difficulties in the process of preparing for listening exams. The teachers who participated in the research answered "Yes", "No," or "Partially" whether they had difficulty in preparing listening exams. According to the distribution in the graph, it is seen that the majority of the participants stated that they had difficulties or partial difficulties in preparing for listening exams. It can be stated that these types of exams were challenging for

Figure 8 The Distribution of Participants' Whether They Had Difficulties in the Process of Preparing Open-Ended Questions

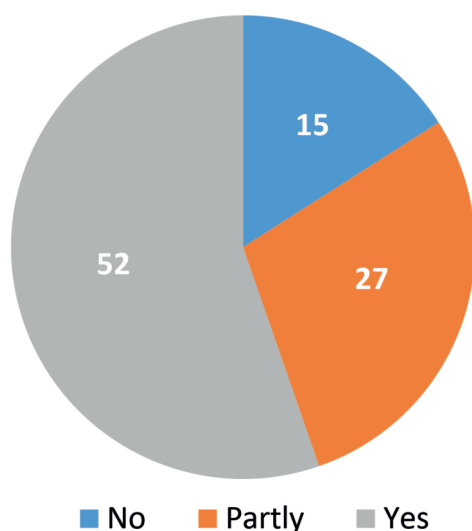
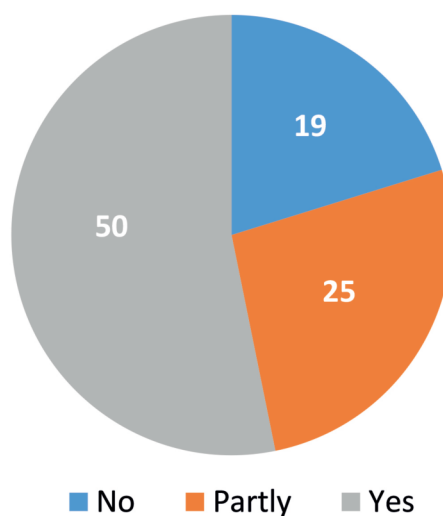


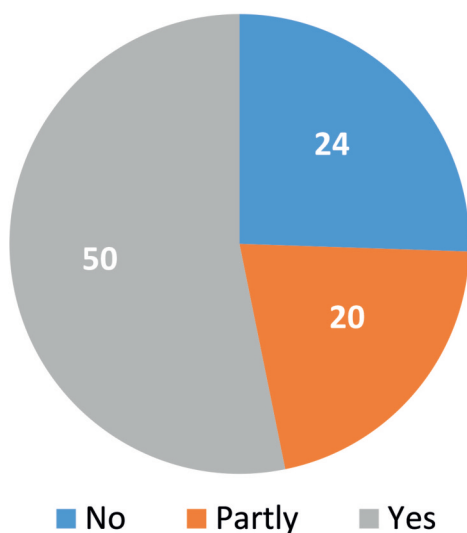
Figure 9 The Distribution of Participants' Whether They Had Difficulties in Preparing Listening Exam



the teachers since the previous assessment and evaluation directive had a single type of exam for English lessons, and there was no separate listening section. There are participant opinions that support this statement. The statements of the participants who expressed opinions about listening exams are as follows: *"Since we cannot teach listening activities effectively in our current lessons, our students generally fail in the listening exam."* *"Listening skills should definitely be measured, but this is very challenging in crowded classrooms and with inadequate equipment."* *"Not being able to find listening texts suitable for the level of my students was the most challenging factor for me."*

Figure 10 presents the distribution of the participants' responses regarding whether they experienced difficulties during the process of preparing for speaking exams in English classes. Upon analyzing the data illustrated in the graph, it becomes evident that a significant portion of the participating teachers encountered various challenges in the preparation and implementation of these exams. This suggests that speaking exams, although valuable in assessing communicative competence, present practical and pedagogical difficulties in real classroom contexts.

Figure 10 The Distribution of Participants' Difficulties Whether They Had in Preparing Speaking Exam



In addition to the quantitative data, qualitative responses provided deeper insight into the nature of these difficulties. Several teachers expressed concerns about the effectiveness, applicability, and fairness of the speaking component in English assessments. One participant remarked, *"The speaking exam should be revised. Unfortunately, speaking anxiety among students is very high. I also do not think that this skill is fully measured."* This comment highlights the psychological barrier that speaking anxiety poses for many students, potentially undermining the validity of the assessment.

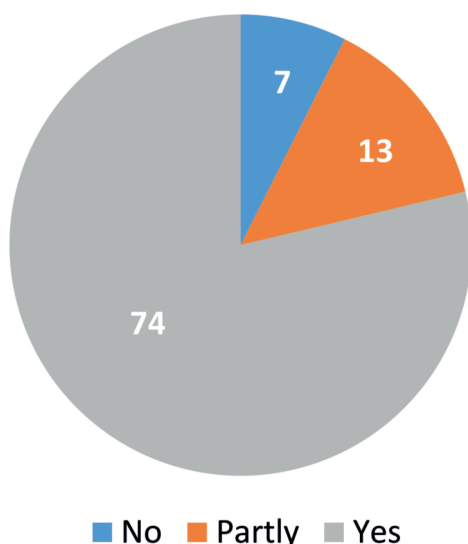
Another teacher emphasized the structural limitations within the curriculum, stating, *"Unfortunately, the insufficient number of teaching lessons has a negative impact on the necessary work and practice for the speaking test."* This points to the systemic issue of limited instructional time, which restricts students' opportunities to develop oral skills and for teachers to conduct meaningful speaking assessments.

A more critical stance was reflected in the statement, *"The speaking test should be cancelled,"* suggesting that some teachers view the current form of the speaking exam as impractical or ineffective under existing conditions. These perspectives indicate a need for revisiting the design, preparation process, and implementation of speaking exams, with greater consideration for students' emotional readiness, classroom realities, and the support teachers require to conduct reliable and valid assessments of speaking skills.

Figure 11 illustrates the distribution of the responses provided by English language teachers who participated in the study regarding whether they experienced difficulties in evaluating the newly structured exams, introduced as part of the revised assessment and evaluation directive. The exam types referenced by participants included open-ended, speaking, and listening components, all of which represent performance-based evaluation tools aligned with communicative language teaching principles.

An analysis of the data presented in the graph reveals that a considerable majority of

Figure 11 The Distribution of Participants' Difficulties Whether They Had in Evaluating the Exams



the teachers reported experiencing difficulties in evaluating these exam types. Since the listening and speaking examinations are designed, administered, and assessed by classroom teachers, many participants reported experiencing difficulties in implementing these assessment procedures. This indicates that, while the new directive aims to foster a more comprehensive assessment of language skills, its implementation poses practical challenges in classroom settings. A prominent issue highlighted by teachers is the complexity of calculating the final grade, which combines different skill-based assessments. According to the new directive, the final score is determined by assigning 50% weight to the written exam, 25% to the speaking exam, and 25% to the listening exam. Teachers expressed that this multi-component grading system, while pedagogically sound in theory, leads to confusion and added workload in practice. Managing the separate evaluation of three distinct skill areas, ensuring consistency and objectivity, and then accurately combining them into a final grade was described as both time-consuming and cognitively demanding.

Moreover, several participants indicated that this calculation method not only complicates

the evaluation process for teachers but also creates uncertainty and confusion for students. The students often struggle to understand how their final score is derived, which can affect their motivation and perception of fairness in the evaluation process. Teachers also reported that the lack of standardized rubrics or clearly defined criteria, especially for the speaking and listening components, further exacerbates the challenge, leading to inconsistencies in grading practices across classrooms. These findings point to the necessity of providing clear guidelines, standardized scoring tools, and professional development opportunities to ensure that teachers can implement the new directive effectively and equitably. Additionally, simplifying the evaluation process without compromising the holistic assessment of language skills may help reduce confusion and increase the reliability of student evaluations.

DISCUSSION & CONCLUSION

This study offers a detailed exploration of English teachers' perspectives on the recent changes introduced through the updated assessment and evaluation directive. While many participants reported familiarity with the modifications, their views diverged on aspects such as the accuracy, timing, and practical implications of these changes.

Regarding the first research question, the study examined how the regulations specifically impacted English courses. Some teachers highlighted the positive elements of the changes, while others raised concerns about their applicability to current educational contexts, noting that the modifications were only partially beneficial or, in some cases, misaligned with existing conditions. A recurrent critique centered on the abrupt implementation of these changes, which teachers felt lacked sufficient planning and preparation, leading to significant challenges.

The findings reveal that teachers experienced difficulties in preparing, administering, and assessing open-ended written examinations, as

well as in conducting listening and speaking assessments required under the new assessment and evaluation directive. Open-ended questions, despite their potential to encourage creativity and self-expression, caused anxiety due to the unfamiliarity of this format among both students and teachers. Similarly, while listening and speaking exams aim to evaluate essential language skills, their implementation was hindered by factors such as limited instructional time, large class sizes, and inadequate teaching materials.

For speaking exams, students' heightened anxiety emerged as a key concern, adversely affecting their performance. Many teachers advocated for a more natural assessment of speaking skills, integrated into regular classroom activities rather than formal exam settings. In the case of listening exams, teachers struggled with insufficient technical infrastructure and a lack of appropriate resources, which complicated both preparation and administration processes.

The study also highlighted significant issues of evaluating the new exam formats. The grading system, which combines scores from written, speaking, and listening exams in a 50-25-25 ratio, was a source of confusion for both teachers and students. This complexity not only increased teachers' workloads but also raised questions about the fairness and accuracy of the evaluations.

In summary, although the new regulations align with contemporary language teaching methodologies, several critical issues undermine their effectiveness. These include the lack of thorough planning and preparation, the abrupt nature of their implementation, and insufficient collaboration with key educational stakeholders.

Based on teachers' insights, the successful implementation of these changes requires a more gradual, needs-based approach. Adequate infrastructure, comprehensive teacher training, and a student-centered focus are essential to enhance the directive's effectiveness and sustainability.

To address the challenges identified in this study, several recommendations can be made. First, the transition to the new system should be phased, beginning with specific grades—such as 5th grade—and expanding gradually to allow adequate adaptation time for both teachers and students. Comprehensive teacher training programs are equally critical. Workshops and seminars focusing on practical strategies for designing and evaluating open-ended, listening, and speaking exams can bolster teachers' confidence and effectiveness.

Improving infrastructure and resources is another priority. Schools should be equipped with appropriate audio-visual tools and tailored materials to facilitate listening and speaking assessments. Additionally, increasing the number of English instructional hours would provide students with more opportunities to develop their skills and allow teachers sufficient time for meaningful implementation of the new methods.

Integrating speaking and listening assessments into regular lessons, rather than administering them as separate exams, could reduce student anxiety while providing a more authentic evaluation of their abilities. Simplifying the grading system is also necessary to minimize confusion and ease the workload on teachers, without compromising the reliability of the assessments.

To further support teachers, creating a centralized question bank with open-ended items designed for different proficiency levels would be highly beneficial. This resource could guide effective question preparation while reducing the burden on educators. Involving all stakeholders—teachers, students, and parents—is equally vital to ensure the directive's success. Regular feedback mechanisms should be established to monitor implementation and address emerging challenges.

Finally, addressing student anxiety, particularly in speaking exams, should be prioritized. Training teachers to foster a supportive and stress-free exam environment can improve students' confidence and performance.

A system of continuous monitoring and evaluation should also be implemented to ensure the directive's efficacy and adaptability based on empirical evidence and stakeholder feedback. By adopting these measures, the identified challenges can be mitigated, and the new assessment framework can significantly enhance English language education for teachers and students alike.

Limitations

This study is limited by the following factors:

Sample Size and Regional Limitation:

The study was conducted with 94 middle school English teachers working in a single province. Therefore, the findings may not be generalizable to teachers in other regions or educational contexts.

Nature of the Data Collection Tool:

The data were collected through self-reported questionnaires filled out by the teachers. This may have introduced subjectivity or social desirability bias into the responses.

Exclusion of Other Stakeholders:

The study focused solely on the views of teachers. The perspectives of other stakeholders, such as students, school administrators, and policymakers, were not included.

Temporal Limitation:

This is a cross-sectional study conducted within a specific time frame. As such, it does not provide information about how teachers' opinions may change over time.

Possible Misinterpretation of the Regulation Content:

Some participant teachers may have misunderstood or only partially read the new assessment and evaluation regulation, which could have affected the accuracy of their responses.

Statements of Publication Ethics

The study was conducted in accordance with the ethical principles of scientific research and publication. All stages of the research process adhered to the standards of honesty, transparency, and academic integrity.

References

- 1 Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve değerlendirme* (1. baskı). İstanbul: Cinius Yayınları.
- 2 Alaca, S., Özmen, C., & Kırömeroğlu, N. (2024). Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesinde Söylem Türlerinin Dil Düzeylerine Uygun Olarak Sınıflandırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2677-2703.
- 3 Anadol, H. Ö. (2024). İngilizce Yazma Görevlerinde Biçimlendirici Geribildirim. *Journal of Applied Measurement and Assessment*, 1(1), 60-67.
- 4 Barker, L. & Gruning, J. "The student prompt: Student feedback and change in teaching practices in postsecondary computer science," 2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings, Madrid, Spain, 2014, pp. 1-8
- 5 Boz, N. & Boz, Y. (2005). Investigating Formative Assessment. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 63-69.
- 6 Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- 7 Vandergrift, L. (2004). Listening to Learn or Learning to Listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- 8 Brown, J. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Longman.
- 9 Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- 10 Hyland, K. (2006). *English for academic purposes*. New York: Routledge.
- 11 Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press, Oxford.
- 12 McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- 13 General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services (2023, October, 12). Written and practical exams directive published. MoNE <https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/icerik/1083#:~:text=Ortak%20yaz%C4%B1l%C4%B1%20s%C4%B1navlarda%20sorular%C4%B1n%20nas%C4%B1l,%25'i%20al%C4%B1narak%20hesaplanacak>.

- ¹⁴ İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.
- ¹⁵ Karaman, P. (2021). The Effect of Formative Assessment Practices on Student Learning: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(4), 801-817.
- ¹⁶ Lama, A. (2023). Reflective teaching journals as an effective embedded formative assessment process of teaching skill development confidence in a longitudinal medical student-as-teacher elective. *Medical Science Educator*, 33, 1493-1503.
- ¹⁷ Stiggins, R. (2014). Improve assessment literacy outside of schools too. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 67-72.
- ¹⁸ Taşköprü, G. & Ekti, M. (2023). A1-A2 düzeyi konuşma becerisi için özetleyici değerlendirme kapsamında hazırlanan araçlardaki ölçütler ve bunların önemi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 172-184.
- ¹⁹ Yalaki, Y. (2010). Simple formative assessment, high learning gains in college general chemistry. *Eurasian Journal of Educational Research*, 10(40), 223-241.
- ²⁰ Yang, F. & Jiang, L. (2024). Research on generative artificial intelligence facilitating oral business english teaching in higher vocational Referencesschools. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 573-580.

MƏDƏNİYYƏTLƏRARASI ÜNSİYYƏTİN XARİCİ DİLLƏRİN TƏDRİSİNƏ İNTEQRASIYASI

JALƏ MEHRƏLİYEVƏ

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dillər Universiteti.

E-mail: jala.mehrallyeva@adu.edu.az

<https://orcid.org/0009-0003-1853-7279>

Məqaləyə istinad:

Mehrəliyeva J. (2026).

Mədəniyyətlərarası ünsiyyətin xarici
dillərin tədrisinə inteqrasiyası.

Azərbaycan məktəbi. № 3 (716),
səh. 121–126

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6587

ANNOTASIYA

Məqalədə xarici dil tədrisində mədəni komponentin rolu mədəniyyətlərarası ünsiyyət nəzəriyyəsi kontekstində sistemli şəkildə təhlil edilir. Qloballaşma və beynəlxalq inteqrasiyanın gücləndiyi müasir dövrdə dil yalnız kommunikasiya vasitəsi deyil, həm də sosial dəyərlərin, davranış normalarının və dünyagörüşünün daşıyıcısı kimi çıxış edir. Bu baxımdan, effektiv dil təlimi yalnız qrammatik və leksik biliklərin ötürülməsi ilə məhdudlaşa bilməz, o həm də pragmatik və mədəni kompetensiyanın formalaşdırılmasını nəzərdə tutmalıdır. Məqalədə Edvard T. Holun yüksək və aşağı kontekstli mədəniyyətlər modeli və G. Hofstedin mədəni ölçülər nəzəriyyəsi təhlil edilərək dil davranışının mədəni determinantları izah olunur. Bundan əlavə, M. Byramın mədəniyyətlərarası kommunikativ kompetensiya modeli əsasında xarici dil tədrisinin məqsəd və vəzifələri müəyyənləşdirilir. Məqalədə göstərilir ki, mədəni fərqlər nitq aktlarının seçimi, nəzakət strategiyaları, dolayısı və birbaşa ünsiyyət formaları, eləcə də sosial məsafənin ifadəsi kimi sahələrdə özünü göstərir. Bu fərqlərin nəzərə alınmaması pragmatik səhvlərə və mədəniyyətlərarası anlaşılmazlıqlara səbəb ola bilər. Buna görə də xarici dil dərslərində autentik materiallardan istifadə, situativ tapşırıqlar, müqayisəli mədəni təhlil və reflektiv müzakirələr mühüm pedaqoji vasitələr kimi təqdim olunur. Nəticə etibarilə, mədəni komponentin sistemli və məqsədyönlü şəkildə inteqrasiyası dil təliminin effektivliyini artırır və öyrənənlərin real kommunikativ situasiyalarda adekvat davranışlarına şərait yaradır.

Açar sözlər: Xarici dil tədrisi, dil və mədəniyyət, mədəniyyətlərarası ünsiyyət, mədəni kompetensiya, mədəniyyətlərarası kommunikativ kompetensiya.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 13.04.2026

Qəbul edilib: 10.07.2026

INTEGRATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

JALA MEHRALIYEVA

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Azerbaijan University of Languages.

E-mail: jala.mehrallyeva@adu.edu.az

<https://orcid.org/0009-0003-1853-7279>

To cite this article:

Mehrallyeva J. (2026). Integration of Intercultural Communication into Foreign Language Teaching. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 121-126

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6587

ABSTRACT

The article systematically analyzes the role of the cultural component in foreign language teaching within the framework of intercultural communication theory. In the contemporary era, characterized by increasing globalization and international integration, language functions not only as a means of communication but also as a carrier of social values, behavioral norms, and worldviews. From this perspective, effective language teaching cannot be limited to the acquisition of grammatical and lexical knowledge; it should also contribute to the development of learners' pragmatic and cultural competence. The article examines Edward T. Hall's model of high-context and low-context cultures and G. Hofstede's theory of cultural dimensions to explain the cultural factors that shape language behavior. It also defines the aims and objectives of foreign language teaching based on M. Byram's model of intercultural communicative competence. The analysis demonstrates that cultural differences are reflected in such areas as the choice of speech acts, politeness strategies, direct and indirect forms of communication, and the expression of social distance. Failure to take these differences into account may result in pragmatic errors and intercultural misunderstandings. Therefore, the use of authentic materials, situational tasks, comparative cultural analysis, and reflective discussions is presented as an important pedagogical approach in foreign language teaching. In conclusion, the systematic and purposeful integration of the cultural component into foreign language teaching can enhance the effectiveness of language instruction and contribute to the development of learners' ability to communicate appropriately in real-life intercultural situations.

Keywords: Foreign language teaching, language and culture, intercultural communication, cultural competence, intercultural communicative competence.

Article history

Received: 13.04.2026

Accepted: 10.07.2026

GİRİŞ

Mədəniyyətlərarası ünsiyyətin xarici dillərin tədrisinə inteqrasiyası müasir dövrün ən aktual istiqamətlərindən biri kimi çıxış edir. Beynəlxalq kommunikasiya imkanlarının genişlənməsi nəticəsində xarici dil yalnız lingvistik biliklər sistemi kimi deyil, həm də mədəniyyətlərarası anlaşılanın əsas vasitəsi kimi qəbul olunur. Bu kontekstdə dil öyrənilməsi prosesi təkcə qrammatik və leksik bacarıqların formalaşdırılması ilə məhdudlaşmır, həm də öyrənənlərin müxtəlif mədəniyyətlərə məxsus dəyərlərini, davranış modellərini və ünsiyyət strategiyalarını anlama və təbiiqetmə bacarıqlarını əhatə edir.

Müasir təhsil mühitində müxtəlif mədəniyyətlərdən olan insanların birgə fəaliyyət göstərməsi, akademik və peşəkar əməkdaşlığın artması xarici dillərin tədrisində mədəni komponentin rolunu daha da aktuallaşdırır. Bu baxımdan, dil bilikləri ilə yanaşı mədəniyyətlərarası kommunikativ kompetensiyanın inkişafı vacib məqamlardan biri kimi qəbul edilir. Öyrənənlərin yalnız dil strukturlarını deyil, həmin dilin işlədildiyi sosial və mədəni konteksti də mənimsəməsi effektiv ünsiyyət üçün zəruri şərt hesab olunur.

Dil və mədəniyyət arasındakı qarşılıqlı əlaqə nəzəri baxımdan müxtəlif yanaşmalarla izah edilib. Sapir və Vorfun dilin düşüncə və dünya qavrayışını formalaşdırdığı fikri, Hofstedin mədəni dəyərlər sisteminin kommunikativ davranışa təsiri, Holun yüksək və aşağı kontekstli mədəniyyətlər modeli, eləcə də Byram və Kramş tərəfindən irəli sürülən mədəniyyətlərarası kommunikativ kompetensiya konsepsiyası bu sahənin əsas nəzəri dayaqclarını təşkil edir. Bu yanaşmalar göstərir ki, dilin öyrədilməsi mədəni kontekstdən ayrılıqda nəzərdən keçirilə bilməz.

Beləliklə, xarici dillərin tədrisində mədəniyyətlərarası ünsiyyətin inteqrasiyası yalnız nəzəri əhəmiyyət daşıyır, həm də praktik pedaqoji zərurət kimi çıxış edir. Bu inteqrasiya öyrənənlərin real kommunikativ situasiyalarda daha adekvat, çevik və mədəni cəhətdən uyğun davranış nümayiş etdirməsinə imkan yaradır və onların global kommunikativ mühitə hazırlığını gücləndirir.

PROBLEMİN QOYULUŞU

Qloballaşma prosesləri xarici dillərin tədrisində mədəniyyət amilinin rolunu əhəmiyyətli dərəcədə artırır. Müasir cəmiyyətdə dil yalnız ünsiyyət vasitəsi kimi deyil, həm də mədəni dəyərlərin, sosial davranış normalarının və dünyagörüşlərinin ötürülmə mexanizmi kimi çıxış edir. Müxtəlif mədəniyyətlərdən olan insanların birgə işlədiyi, təhsil aldığı və əməkdaşlıq etdiyi bir mühitdə yalnız dil bilikləri kifayət etmir, həmçinin effektiv ünsiyyət üçün mədəni mənaların, sosial dəyərlərin və ünsiyyət davranışlarının nəzərə alınması vacibdir (Byram, 1997; Kramsch, 1998). Dil mədəniyyətin əsas daşıyıcılarından biri olduğuna görə onu mədəni kontekstdən kənarda öyrətmək mümkün deyil.

Müasir dövrdə müxtəlif ölkələrdən və mədəniyyətlərdən olan insanlar birgə fəaliyyət göstərir, layihələr həyata keçirir və təhsil prosesində qarşılıqlı əlaqədə olurlar. Belə bir şəraitdə yalnız dili bilmək kifayət etmir, həmin dilin formalaşdığı mədəni konteksti və ünsiyyət davranışlarını da anlamaq zəruridir. Bu baxımdan, mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarıqları XXI əsr öyrənənləri üçün əsas kompetensiyalardan biri hesab olunur. Xarici dillərin tədrisinin mədəniyyətlərarası ünsiyyət kontekstində həyata keçirilməsi müasir metodik yanaşmaların aktual istiqamətlərindən biridir.

DİL VƏ MƏDƏNİYYƏT MÜNASİBƏTLƏRİNİN NƏZƏRİ ƏSASLARI

Dil və mədəniyyət münasibətlərinə qısaca nəzər saldıqda aydın olur ki, bu iki anlayış bir-birindən ayrı düşünləməməlidir. Dil mədəniyyətin daşıyıcısıdır, mədəniyyət isə dilin formalaşdığı və mənalandığı sosial mühitdir. Başqa sözlə, insanlar ünsiyyət zamanı yalnız məlumat ötürmür, eyni zamanda, öz mədəniyyətlərini və dünyagörüşlərini də ifadə edirlər. Bu qarşılıqlı əlaqəni gündəlik anlayışlarda da müşahidə etmək mümkündür. Məsələn, "vaxt" anlayışı müxtəlif mədəniyyətlərdə fərqli şəkildə qavranılır: alman mədəniyyətində vaxt dəqiqlik və məsuliyyətlə bağlıdır, fransız mədəniyyətində

elastiklik və yaradıcılıqla, çin mədəniyyətində isə proseslərin harmoniyası və münasibətlərin balansı ilə əlaqələndirilir. Bu fərqlər həm düşüncə tərzində, həm də dilin quruluşunda və gündəlik ifadələrdə öz əksini tapır (Hofstede, 2001; Sapir, 2004).

Elmi baxımdan dil ünsiyyət vasitəsi, mədəniyyət isə dəyərlər, davranışlar və mənalar sistemidir. Lakin real ünsiyyətdə bu iki sistem daim bir-biri ilə qarşılıqlı təsirdə olur. Məsələn, ingilis dilində işlədilən “How are you?” ifadəsi çox vaxt faktiki sual olaraq deyil, salamlama və ünsiyyətin başlanmasını təmin edən sosial etiket formulu funksiyasını yerinə yetirir. Buna görə də, adətən, “Fine, thank you” kimi qısa və standart cavabın verilməsi kifayət hesab olunur. Azərbaycan mədəniyyətində isə eyni sual daha səmimi və ətraflı cavabın verilməsinin tələb olunduğu ünsiyyət norması kimi qəbul edilir. Beləliklə, dil forması oxşar olsa da, mədəni funksiyası fərqli ola bilər. Bu isə göstərir ki, dil mədəniyyət daxilində formalaşır və mədəniyyətin ifadə vasitəsinə çevrilir.

Çin mədəniyyətindəki “mianzi” – yəni “üz” anlayışı – insanın sosial nüfuzunu, ictimai imicini və başqaları tərəfindən ona göstərilən hörmət səviyyəsini ifadə edir. Azərbaycan dilində işlədilən “hörmət saxlamaq” və ya “üz qoymamaq” ifadələri müəyyən mənada buna yaxın olsa da, çin mədəniyyətində “mianzi” yalnız fərdi davranışla bağlı deyil, həm də davranışların normativ çərçivəsini müəyyən edən mədəni bir mexanizmdir (Gao, 1998).

Eyni dil strukturları müxtəlif mədəniyyətlərdə fərqli semantik və mədəni mənə çalarları daşıya bilər. Hər bir xalqın dilində onun dəyərlər sistemi, dünyagörüşü və həyat fəlsəfəsi müəyyən dərəcədə əks olunur. Məsələn, alman mədəniyyətində “Gemütlichkeit” anlayışı rahatlıq və sosial harmoniya ilə əlaqələndirilir, ingilis mədəniyyətində “fair play” ifadəsi ədalət və dürüstlük prinsiplərini ifadə edir, fransızların “joie de vivre” anlayışı həyatın zövqünü və estetik dəyərləri ön plana çıxarır, çin mədəniyyətində “he” harmoniyanı bildirir, Azərbaycan mədəniyyətində isə “qonaqpərvərlik” anlayışı səmimiyyət və humanist münasibət kimi dəyərlərlə

bağlıdır. Bu nümunələr göstərir ki, dili öyrənmək, əslində, mədəniyyətin mənalarını “oxumaq” və onları düzgün şərh etmək prosesidir. Dil mədəniyyətin güzgüsü kimi çıxış edir və hər bir dil onun daşıyıcısı olan xalqın sosial və mədəni kimliyinin ifadəsidir. Buna görə də dil tədrisi prosesində mədəniyyət amilini nəzərə almadan effektiv ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılması mümkün deyil.

Dil və mədəniyyət əlaqəsinin bu şəkildə anlaşılması Sapir-Vorf hipotezi ilə də izah edilə bilər. Bu nəzəriyyəyə görə, dil insanların dünyanı qavrama və şərhətmə üsulunu formalaşdırır, yəni dil mədəniyyətin strukturunu əks etdirir (Sapir, 2004; Whorf, 1956). Hofsted isə mədəniyyətin dəyərlər sistemi kimi fərdlərin davranışlarını, qərarverməsinə və ünsiyyət üslubunu müəyyənləşdirdiyini vurğulayır (Hofstede, 2001).

Dil və mədəniyyət münasibətlərini izah edən müxtəlif nəzəri modellər göstərir ki, mədəniyyətlərarası ünsiyyət yalnız fərdi təcrübə deyil, həm də elmi şəkildə izah edilə bilən sosial fenomendir. Amerikalı antropoloq Edvard T. Hol mədəniyyətləri “yüksək kontekstli” və “aşağı kontekstli” olmaqla iki əsas qrupa ayırır (Hall, 1976). Bu yanaşmada “kontekst” dedikdə, ünsiyyət prosesində informasiyanın bir hissəsinin birbaşa verbal şəkildə, digər hissəsinin isə qeyri-verbal vasitələr, situasiya və sosial münasibətlər vasitəsilə çatdırılması nəzərdə tutulur.

Aşağı kontekstli mədəniyyətlərdə (məsələn, Almaniya, ABŞ və İngiltərə) insanlar fikirlərini daha birbaşa və açıq şəkildə ifadə etməyə meyillidirlər. Bu tip mədəniyyətlərdə ünsiyyət zamanı dəqiqlik və açıq ifadə forması yüksək qiymətləndirilir. Yüksək kontekstli mədəniyyətlərdə isə (məsələn, Çin, Yaponiya, Azərbaycan və müəyyən dərəcədə Fransa) kommunikasiya daha çox situasiya, jestlər, intonasiya və sosial münasibətlər kimi amillər vasitəsilə başa düşülür. Belə mədəniyyətlərdə fikri birbaşa ifadə etməkdən daha çox onu uyğun və nəzakətli şəkildə çatdırmaq mühüm hesab olunur. Məsələn, Çin və Azərbaycan mədəniyyətində bir çox hallarda “yox” sözünü birbaşa deməmək nəzakət və sosial harmoniya baxımından daha uyğun davranış kimi qəbul edilir.

Dil tədrisində mədəniyyət amilinin əhəmiyyəti mədəniyyətlərarası kommunikativ kompetensiya nəzəriyyəsində də geniş şəkildə əsaslandırılıb. M. Byrama görə, xarici dil öyrənən şəxs yalnız dil biliklərinə deyil, həm də digər mədəniyyətləri anlama və onun nümayəndələri ilə effektiv ünsiyyət qurma bacarıqlarına malik olmalıdır (Byram, 1997). K. Kramş isə dili "mədəniyyətin simvolik sistemi" kimi xarakterizə edərək vurğulayır ki, dil öyrənmək, eyni zamanda, həmin dilin daşdığı mədəni mənalara və sosial davranış modellərini mənimsəmək deməkdir (Kramsch, 1998). Bu baxımdan, müasir dil tədrisi yanaşmaları dil və mədəniyyətin qarşılıqlı əlaqəsini nəzərə alaraq öyrənilərdə mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılmasını əsas məqsədlərdən biri kimi qəbul edir.

METOD VƏ VASİTƏLƏR

Mədəniyyətin xarici dil dərslərinə sistemli və məqsədyönlü şəkildə integrasiyası yalnız dil biliklərinin artırılması ilə məhdudlaşmamalı, eyni zamanda öyrənilərdə mədəni kontekstdə davranış strategiyalarını anlama, qiymətləndirmə və tətbiq etmə bacarıqlarını formalaşdırmalıdır. Bu yanaşma dilin yalnız qrammatik və leksik quruluş kimi öyrədilməsini deyil, həm də onun funksional və kommunikativ vasitə kimi təqdim edilməsini nəzərdə tutur. Dilöyrənənlər bu prosesdə fərqli mədəniyyətlərin dəyərlərini, sosial davranış qaydalarını və ünsiyyət normalarını mənimsəyərək real ünsiyyətə hazır olurlar. Nəticədə, xarici dil dərslərində mədəni komponentin integrasiyası XXI əsr öyrənilərinin əsas kompetensiyalarından biri olan effektiv ünsiyyət, empatiya, sosial adekvatlıq və mədəniyyətlərarası anlayışın inkişafına xidmət edir. Bu məqsədə nail olunması isə tədris prosesində müvafiq metod və vasitələrin sistemli olaraq tətbiqini zəruri edir.

Müasir metodik yanaşmalarda mədəniyyət yalnız nəzəri bilik obyektinə kimi deyil, həmçinin dilöyrənilərin praktik kommunikativ fəaliyyətinin ayrılmaz tərkib hissəsi kimi qəbul edilir. Buna görə də tədris prosesində dilöyrənilərin

fərqli mədəniyyətlərə məxsus davranış modellərini müqayisə etməsinə, onların kommunikativ xüsusiyyətlərini təhlil və real ünsiyyət situasiyalarında tətbiq etməsinə şərait yaradan təlim fəaliyyətlərinə üstünlük verilməlidir.

Nəzərə almaq lazımdır ki, autentik mətnlər, audiovizual materiallar, situativ tapşırıqlar, rollu oyunlar, debatlar, layihə əsaslı fəaliyyətlər və rəqəmsal resurslardan istifadə mədəniyyətlərarası ünsiyyətin formalaşdırılmasında səmərəli vasitələr hesab olunur. Belə fəaliyyətlər təhsilənlərə dil vahidlərinin yalnız struktur xüsusiyyətlərini deyil, həm də onların sosio-mədəni funksiyalarını mənimsəməyə rəvac verir. Bununla yanaşı, müxtəlif mədəniyyətlərin müqayisəsinə əsaslanan tapşırıqlar dilöyrənilərdə tənqidi düşünmə, fərqli dəyərlərə hörmət və kommunikativ situasiyaya uyğun davranış strategiyalarını seçmək bacarıqlarının formalaşmasına şərait yaradır.

MÖVCUD PROBLEMLƏR VƏ İNKİŞAF PERSPEKTİVLƏRİ

Mədəniyyətlərarası ünsiyyətin xarici dillərin tədrisinə integrasiyası müasir dövrdə prioritet istiqamətlərdən biri hesab olunsa da, bu sahədə müəyyən çətinliklər hələ də qalmaqdadır. Bir çox hallarda mədəni komponent dil tədrisinin əsas elementlərindən biri kimi deyil, əlavə məlumat mənbəyi kimi təqdim olunur. Nəticədə, təhsilənlər dil vahidlərini mənimsəsələr də, konkret mədəni kontekstlərdə istifadəsi ilə bağlı kifayət qədər təcrübə əldə edə bilmirlər. Bundan əlavə, bəzi tədris materiallarında mədəniyyətlərarası ünsiyyətin formalaşdırılmasına xidmət edən tapşırıqların məhdudluğu müşahidə olunur.

Beynəlxalq təcrübə göstərir ki, bu istiqamətdə uğurlu nəticələrin əldə olunması autentik materiallarda kommunikativ və fəaliyyətyönlü metodların sistemli istifadəsinə tələb edir. Azərbaycan təhsil mühitində də bu istiqamətdə müəyyən irəliləyişlər müşahidə olunsa da, mədəniyyətlərarası məzmunun tədris resurslarında daha ardıcıl şəkildə əks etdirilməsi və müəllimlərin metodik hazırlığının təkmilləşdirilməsi aktual məsələlərdən biri olaraq qalır.

Bu problemlərin aradan qaldırılması məqsədilə tədris prosesində mədəniyyətlərarası aspektlərə daha geniş yer ayrılması, təlim resurslarının autentik materiallarla zənginləşdirilməsi, müəllimlərin peşəkar hazırlığında müvafiq istiqamət üzrə xüsusi modulların təşkili, beynəlxalq əməkdaşlıq imkanlarının genişləndirilməsi və rəqəmsal texnologiyalardan daha səmərəli istifadə məqsəduyğun hesab olunur. Belə bir yanaşma xarici dillərin tədrisinin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə, öyrənənlərin qlobal kommunikativ mühitə daha səmərəli uyğunlaşmasına və mədəni fərqləri adekvat şəkildə qiymətləndirmələrinə şərait yarada bilər.

NƏTİCƏ

Aparılan təhlil göstərir ki, dil və mədəniyyət mahiyyət etibarilə bir-birindən ayrılmaz sistemlərdir, ona görə də xarici dillərin tədrisində mədəni komponentlərin məqsədyönlü inteqrasiyası zəruri didaktik tələb kimi çıxış edir. Dil yalnız struktur vahidlər sistemi deyil, həm də sosial-mədəni davranış modellərinin, dəyərlər sisteminin və kommunikativ normaların daşıyıcısıdır. Bu baxımdan, mədəniyyət amilinin nəzərə alınmaması kommunikativ kompetensiyanın tam formalaşmasına mane olur.

Tədqiqat çərçivəsində təhlil olunan nəzəri yanaşmalar göstərir ki, dil və mədəniyyətin qarşılıqlı əlaqəsinin nəzərə alınması, eləcə də mədəniyyətlərarası kommunikativ kompetensiyanın inkişafı müasir xarici dil tədrisinin əsas istiqamətlərindən biridir. Bu yanaşmalar dilöyrənənlərdə fərqli mədəniyyətləri anlama, müqayisəetmə, interpretasiyaetmə və real ünsiyyət situasiyalarında mədəni kontekstə uyğun davranmaq bacarığının formalaşmasına elmi əsas yaradır.

Bununla yanaşı, aparılan araşdırma əsasında belə qənaətə gəlmək olar ki, mədəniyyətlərarası ünsiyyətin xarici dillərin tədrisinə səmərəli inteqrasiyası yalnız nəzəri biliklərin mənimsədilməsi ilə məhdudlaşmamalıdır. Bu mənada, tədris prosesində autentik materiallardan, kommunikativ və fəaliyyətəyönlü yanaşmalardan, rəqəmsal resurslardan və mədəniyyətlərarası

müqayisəyə əsaslanan tapşırıqlardan sistemli şəkildə istifadə edilməsi zəruridir. Beynəlxalq təcrübə də sözügedən yanaşmaların effektivliyini təsdiqləyir. Azərbaycan təhsil sistemində isə bu istiqamətdə müəyyən irəliləyişlər müşahidə olunsada, mədəniyyətlərarası komponentin tədris materiallarında və müəllim hazırlığında daha ardıcıl şəkildə əks etdirilməsinə ehtiyac qalmaqdadır.

Xarici dil müəlliminin əsas vəzifəsi öyrənənlərdə dil bacarıqları ilə yanaşı, fərqli mədəniyyətlərə hörmət, empatiya, tolerantlıq, qlobal düşüncə, sosial adekvatlıq və effektiv kommunikasiya bacarıqlarını formalaşdırmaqdır. Nəticə etibarilə, mədəniyyətlərarası sərəstənin inkişafı müasir xarici dil tədrisinin strateji istiqamətlərindən biri olmaqla yanaşı, qlobal kommunikativ mühitdə səmərəli qarşılıqlı anlaşmanın və uğurlu ünsiyyətin təmin edilməsində həlledici rol oynayır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Inter-cultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 136p.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Gao, G. (1998). An initial analysis of the effects of culture on communication. *International and Intercultural Communication Annual*, 21, 106–132.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 298p.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage, 596 p.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 134p.
- Sapir, E. (2004). *Language: An Introduction to the study of speech*. New York: Dover Publication, 258 p.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.

MƏKTƏBLƏRDƏ PSIXOLOJİ XİDMƏTİN TƏŞKİLİ İLƏ BAĞLI MÖVCUD PROBLEMLƏR VƏ ONLARIN ARADAN QALDIRILMASI YOLLARI

SƏMRA SULTAN, ADA Universitetinin "Təlim və tədrisin təşkili və metodikası" ixtisası üzrə magistri. E-mail: samra.rahimqizi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-9844-6902>

XALİDƏ ƏMİROVA, ADA Universitetinin "Təhsilin təşkili və idarə olunması" ixtisası üzrə magistri. E-mail: khalidaamirova@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-8685-9812>

ŞƏHLA NOVRUZOVA, ADA Universitetinin "Təhsilin təşkili və idarə olunması" ixtisası üzrə magistri. E-mail: shahla.alekber@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6484-3425>

Məqaləyə istinad:

Sultan S., Əmirova X., Novruzova Ş. (2026). Məktəblərdə psixoloji xidmətin təşkili ilə bağlı mövcud problemlər və onların aradan qaldırılması yolları. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (716), səh. 127-133

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6594

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.12.2025

Qəbul edilib: 16.06.2026

ANNOTASIYA

Məqalədə ümumtəhsil məktəblərində psixoloji xidmətin təşkili problemləri və mövcud vəziyyəti araşdırılıb. Bakı şəhərində fəaliyyət göstərən məktəb psixoloqları arasında aparılan sorğu nəticəsində məlum olub ki, xidmətin keyfiyyətinə təsir edən əsas problemlər resurs çatışmazlığı, təşkilati natamamlıqlar, valideyn və icma ilə əməkdaşlığın zəifliyi, şagirdlərin sosial-emosional adaptasiyası üzrə sistemli proqramların olmaması və psixoloqların peşəkar inkişaf imkanlarının məhdudluğudur. Məqalədə beynəlxalq ədəbiyyat və müxtəlif ölkələrin təcrübəsi əsasında müqayisəli təhlil aparılıb, məktəblərdə psixoloji xidmətin səmərəli təşkili və keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün praktik təkliflər irəli sürülüb.

Açar sözlər: Ümumtəhsil məktəbi, məktəb psixoloqu, psixoloji xidmət, şagird rifahı, sosial-emosional inkişaf, peşəkar inkişaf, məktəb-ailə əməkdaşlığı.

CURRENT CHALLENGES IN THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SERVICES IN SCHOOLS AND WAYS TO ADDRESS THEM

SAMRA SULTAN, Master of Arts in Teaching and Learning, ADA University.

E-mail: samra.rahimqizi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9844-6902>

KHALIDA AMIROVA, Master of Arts in Educational Management,

ADA University. E-mail: khalidaamirova@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-8685-9812>

SHAHLA NOVRUZOVA, Master of Arts in Educational Management,

ADA University. E-mail: shahla.alekber@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-6484-3425>

To cite this article:

Sultan S., Amirova K., Novruzova S. (2026). Current Challenges in the Organization of Psychological Services in Schools and Ways to Address Them. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 716, Issue III, pp. 127-133

DOI:

10.30546/32898065.2026.3.6594

Article history

Received: 18.12.2025

Accepted: 16.06.2026

ABSTRACT

This article examines the current challenges associated with the organization of psychological services in general education schools. The findings of a survey conducted among school psychologists working in Baku indicate that the main factors affecting the quality of psychological services include inadequate resources, organizational shortcomings, weak collaboration with parents and the wider community, the absence of systematic programs to support students' social-emotional development, and limited opportunities for the professional development of school psychologists. The article also provides a comparative analysis of relevant international literature and offers practical recommendations for improving the organization and effectiveness of psychological services in schools.

Keywords: General education schools, school psychologists, psychological services, student well-being, social-emotional development, professional development, school-family collaboration.

Giriş

Təhsil praktik fəaliyyət üçün vacib olan biliklərin, müvafiq bacarıq və səriştələrin məcmusudur. "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikası Qanununun 14.20-ci maddəsinə uyğun olaraq, müəyyən edilmiş qaydada təhsilin bütün pillə və səviyyələrində sağlam psixoloji mühiti, fərdi inkişafı və təhsilalanların psixoloji tələbatlarını təmin etmək məqsədilə psixoloji yardım göstərilməsinə təminat verilir. Təhsil müəssisələrində həmçinin məktəblərdə psixoloji müayinə təhsilalanın ehtiyaclarını müəyyənləşdirmək məqsədilə aparılır və onun maraqları ilə ziddiyyət təşkil edə bilməz ("Psixoloji yardım haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 2018). Psixoloji xidmət subyektyönlüdür. Məktəblərdə isə bu xidmət daha çox şagirdləri əhatə edir (Hatunoğlu, 2006).

Psixoloji sağlamlıq haqqında xidmətlər ilk dəfə Amerikada başlayıb (Eren, 2022). XX əsrin əvvəllərində ABŞ-də məntiq və qabiliyyət testlərinin inkişafından sonra psixoloji xidmət ilk olaraq məktəblərdə karyera məsləhətçisi rolunu oynayıb və insanlara peşə seçmək, iş tapmaqda kömək etmək üçün fəaliyyət göstərüb. Bu məsləhətçilərin idarəetmə təcrübələri zaman keçdikcə genişlənərək fərdlərin təhsil və şəxsi inkişafını əhatə edib (Yeşilyaprak, 2016).

ABŞ-də məktəbdə psixoloji xidmətin formalaşmasından sonra bu sahə XX əsrin ortalarından etibarən Kanada, Böyük Britaniya, Almaniya, Fransa, İsveç, Finlandiya və digər Avropa ölkələrində də inkişaf etməyə başlayıb. Bu peşəyə tələbatın artmasının əsas səbəbləri inklüziv təhsilin genişlənməsi, xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların sayının artması, öyrənmə və davranış problemlərinin erkən aşkarlanmasının vacibliyi, eləcə də şagirdlərin sosial-emosional rifahının qorunmasına artan diqqət olub. Bundan əlavə, II Dünya müharibəsindən sonra uşaqların psixi sağlamlığının dəstəklənməsi və məktəbə uyğunlaşma problemlərinin aradan qaldırılması dövlətlərin təhsil siyasətində prioritet istiqamətlərdən birinə çevrilib. Nəticədə, məktəb psixoloqlarının fəaliyyət sahəsi yalnız peşəyönlü ilə məhdudlaşmayıb, psixoloji qiymətləndirmə, fərdi və qrup məsləhət xidməti,

böhran müdaxiləsi, müəllim və valideynlərlə əməkdaşlıq, həmçinin profilaktik və inkişafetdirici proqramların həyata keçirilməsini də əhatə edib (Oakland, 1993; Jimerson et al., 2008; Weare et al., 2017).

Məktəbdə psixoloji xidmətin başlıca məqsədi uşaq, yeniyetmə və gənclərin psixoloji sağlamlığını qorumaqla onların təhsil müvəffəqiyyətinin artırılmasıdır. Təhsil müəssisəsində olan psixoloji xidmət motivasiyaya ehtiyacı olan təhsilalanların uğur qazanmasında mühüm rol oynayır, çünki bu onların əzmkarlığına və ümumi təlim nəticələrinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir. Motivasiya məqsədə doğru davranışı aktivləşdirərək həm qeyri-rəsmi şəraitdə, həm də formal öyrənmə mühitlərində ömürboyu öyrənmə və nailiyyət əldə etmək üçün çox vacibdir. Məsələn, həvəsləndirilmiş uşaqlar daim özünü inkişafda məşğul olmağa, daha yaxşı öyrənmə nəticələrinə sahib olmağa və standartlaşdırılmış nailiyyət testlərində digər uşaqlardan daha yaxşı çıxış etməyə meyillidirlər (Pintrich, 2003).

Bu tədqiqatın məqsədi ümumtəhsil müəssisələrində çalışan psixoloqların vəzifələrini yerinə yetirərkən hansı maneələrə rast gəldiklərini müəyyən etməkdir. Bundan əlavə, problemlərin həll yolu kimi təkliflərin verilməsi də xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Araşdırma məktəblərdə psixoloji xidmətin təşkili ilə bağlı mövcud ədəbiyyatların hərtərəfli təhlilini aparmaqla müvafiq tədqiqatları, nəzəri çərçivələri və empirik tədqiqatları tənqidi şəkildə nəzərdən keçirməyə, bu sahədə əsas mövzuları, tendensiyaları, çətinlikləri və potensial həll yollarını müəyyən etməyə istiqamətlənib.

Tədqiqat işində şagirdlərin ümumi rifahını və akademik nailiyyətlərini artırmaq üçün doğru resursları müəyyənləşdirmək və mütəxəssislərin necə fəaliyyət göstərməsi ilə bağlı qərarları istiqamətləndirə biləcək dəyərli perspektivlər təklif edilir. Bu məqsədə uyğun tədqiqat sualı belədir: məktəblərdə psixoloji xidmətin səmərəli təşkilinə təsir edən əsas maneələr nələrdir və hansı həll yolları təklif edilə bilər?

Bu tədqiqat 2023-2024-cü tədris ilində Bakı Şəhər Təhsil İdarəsinin tabeliyində olan ümumtəhsil müəssisələrində aparılıb.

Nəzəri cəhətlər

Məktəb psixologiyasının əsasları və əhəmiyyəti. Məktəb psixologiyası XX əsrin əvvəllərində məktəb mühitində şagirdlərin təhsil və psixoloji ehtiyaclarını qarşılamaq məqsədilə yaranıb. Bu sahə psixologiya elminin nəzəri və praktik nailiyyətləri əsasında daha da inkişaf edib. Erkən dövrlərdə Lightner Witmer öyrənmə və davranışdakı fərdi fərqlərin başa düşülməsi və onlara uyğun yanaşmanın vacibliyini vurğulayıb (Jimerson və b., 2007).

Məktəb psixoloqları şagirdlərin akademik və sosial-emosional inkişafını dəstəkləyir, davranış problemlərini və öyrənmə maneələrini müəyyənləşdirir. Onlar müəllimlər və valideynlərlə əməkdaşlıq edərək inklüziv və dəstəkləyici təhsil mühiti yaradırlar. Araşdırmalar göstərir ki, peşəkar məktəb psixoloqları tərəfindən göstərilən xidmətlər şagirdlərin akademik nəticələrini və davranışlarını əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdırır (Weist və b., 2017).

Məktəblərdə psixoloji xidmətin təşkili problemləri və həll yolları. Məktəblərdə psixoloji xidmət şagirdlərin psixi sağlamlığının qorunmasında vacib rol oynasa da, bir sıra təşkilati problemlər onların effektivliyinə mane olur. Əsas problemlərdən biri məhdud resurslardır. Maliyyə və kadr çatışmazlığı məktəb psixoloqlarının iş yükünü artırır və xidmətin keyfiyyətini azaldır. Bu problemi həll etmək üçün maliyyənin artırılması və yerli psixi sağlamlıq institutları ilə əməkdaşlıq tövsiyə olunur (Johnson, 2018).

Bəzi hallarda psixoloji xidmətlər digər akademik və xüsusi təhsil proqramlarından ayrı fəaliyyət göstərir. Multi-Tiered System of Supportun (MTSS) tətbiqi əməkdaşlığı gücləndirərək şagirdlərin kompleks ehtiyaclarını qarşılamağa kömək edir (Parker və b., 2019; Adelman və Taylor, 2020). Bir çox hallarda şagirdlər qınaq və məxfilik qorxusu səbəbindən xidmətlərdən istifadə etməkdən çəkinirlər. Bu problemi azaltmaq üçün məlumatlandırma kampaniyaları və telepsixologiya faydalı ola bilər (Whitley & Smith, 2020; Fazel və b., 2021). Bundan başqa, məktəb psixoloqlarının xidməti keyfiyyət səviyyəsini yüksəltmək üçün təlim,

seminar və mentorluq proqramlarına çıxış təmin olunmalıdır (Mastrorio və b., 2019).

Tədqiqat metodu

Tədqiqatda kəmiyyət metodundan istifadə olunub. Bu metod fərziyyələri yoxlamaq və dəyişənlər arasında əlaqələri ölçmək üçündür. Bu tip tədqiqatın məqsədi dəyişənlər arasında səbəb-nəticə əlaqəsini yoxlamaq və ümumiləşdirilmiş nəticə çıxarmaqdır. Həmin nəticələr tədqiqat üçün təklif olunan nəzəriyyənin qəbul və ya rədd edilə biləcəyini müəyyən edir. Kəmiyyət tədqiqat metodu tədqiqat işində bir fərziyyəni təsdiqləmək və ya sınaqdan keçirmək ehtiyacı olduqda istifadə olunur (Creswell, 2014).

Tədqiqatda təsviri tədqiqat metodundan (descriptive research) istifadə edilib. Bu metod vasitəsilə tədqiq olunan dəyişənin mövcud vəziyyəti təsvir edilib və əldə olunan nəticələr əsasında müvafiq tövsiyələr irəli sürülüb. Təsviri tədqiqatlar araşdırılan problem haqqında sistemli məlumat təqdim etməyə xidmət edir. Bu yanaşmada tədqiqatçı, adətən, əvvəlcədən fərziyyə irəli sürmür, məlumatlar toplandıqdan sonra onların təhlili və sintezi aparılır, nəticələr şərh edilir və zərurət olduqda yeni fərziyyələr formalaşdırılır (Creswell, 2014).

Populyasiya və tədqiqat qrupu

Məktəblərdə psixoloji xidmətin təşkili problemləri üçün aparılan bu araşdırmada təsadüfi seçim üsulundan istifadə edilib. Tədqiqat qrupu Bakı Şəhər Təhsil İdarəsinin (BŞTİ) tabeliyində olan 285 məktəbdə fəaliyyət göstərən 210 psixoloqdan ibarətdir.

Data toplama texnikası

Bu tədqiqatda məlumatların toplanması məqsədilə anket sorğusu metodundan istifadə edilib. Anket sorğusu iştirakçıların müəyyən bir mövzu və ya hadisə ilə bağlı fikir, münasibət, maraq, bacarıq, qabiliyyət və digər xüsusiyyətlərini müəyyən etmək üçün istifadə olunan məlumat toplama vasitəsidir, adətən,

geniş nümunə qrupları üzərində tətbiq edilir (Büyüköztürk, 2011). Tədqiqatda Ergun (2022) tərəfindən hazırlanan beşballı Likert tipli qiymətləndirmə şkalası əsasında tərtib edilən anketdən istifadə olunub. Anket Azərbaycan dilinə tərcümə edilib, tərcümənin dil uyğunluğu dil mütəxəssisi tərəfindən yoxlanılıb, orfoqrafik və qrammatik baxımdan verilən rəy və təkliflər nəzərə alınaraq müvafiq maddələrdə zəruri düzəlişlər aparılıb. Anket iki hissədən ibarətdir. Birinci hissədə iştirakçıların demografik və şəxsi məlumatlarını müəyyənləşdirməyə yönələn suallar yer alıb. İkinci hissə isə məktəb psixoloqlarının məktəblərdə göstərilən psixoloji xidmətlə bağlı fikirlərini qiymətləndirən 9 bölmə və ümumilikdə 63 maddədən ibarətdir. Anketdə yer alan bütün maddələr beşballıq Likert şkalası üzrə qiymətləndirilib və cavablar statistik təhlil üçün müvafiq şəkildə kodlaşdırılıb.

Əsaslılıq və etibarlılıq

Azərbaycan dilinə uyğunlaşdırılan anketin əsaslılığını və etibarlılığını müəyyən etmək üçün pilot təhlil aparılıb. Məktəb psixoloqlarının iştirak etdiyi anket sorğusunun nəticələri *Cronbach alpha* ilə təhlil olunub.

Tapıntılar

Anket sorğusu ilə əldə edilən datalar SPSS paket proqramı ilə təhlil edilib. Bu zaman normallıq testi və datanın təhlili üçün deskriptiv (frekans, %, orta, standart xəta) testlərdən istifadə edilib. Bu hissədə təhlil ilə əldə edilən nəticələr verilib.

Anket sorğusunda iştirak edən respondentlərin 96,2%-i qadın, 3,8%-i isə kişi olub. Sorğunun nəticələri göstərir ki, məktəblərdə təqdim olunan psixoloji xidmətlər şagirdlərin ehtiyaclarını tam şəkildə qarşılamır. Respondentlərin 31%-i o fikirlə razı olduqlarını bildiriblər ki, şagirdlər psixoloji məsləhət xidmətlərinə rahatlıqla müraciət edə bilirlər. Bununla yanaşı, respondentlərin 24,5%-i bu fikirlə razı olmadığını, 43,8%-i isə qismən razı olduğunu qeyd edib. Məktəb psixoloqlarının fikrincə, şagirdlərin yaxınlıqda mövcud olan

xəstəxana və məsləhət mərkəzlərinin xidmətlərindən istifadə imkanları kifayət qədər deyil; 62% respondent bu xidmətlərin, demək olar ki, mövcud olmadığını vurğulayıb. Sosial-emosional adaptasiya problemləri ilə bağlı məsləhətlərin verilməsi də qənaətbəxş səviyyədə deyil; 21,7%-i bu istiqamətdə xidmət olmadığını, 34,1%-i isə qismən həyata keçirildiyini bildirib. Uyğun psixoloji məsləhət mərkəzlərinin mövcudluğu da problem olaraq qalır və 44,5% psixoloq belə mərkəzlərin olmadığını qeyd edib. Nizam-intizam problemi olan şagirdlərə göstərilən psixoloji məsləhət xidmətlərinin həyata keçirilmə səviyyəsi ilə bağlı respondentlərin qiymətləndirmələri də qənaətbəxş olmayıb. Respondentlərin 23,1%-i bu xidmətlərin demək olar ki, həyata keçirilmədiyini, 32,2%-i isə qismən həyata keçirildiyini bildirib. Eyni zamanda aşağı qiymət alan şagirdlər üçün də psixoloji dəstək kifayət etmir, respondentlərin 35,6%-i bu xidmətlərin kifayət qədər olmadığını bildirib.

Şagirdlərin məktəbə adaptasiyası və oriyentasiyası ilə bağlı vəziyyət də məqbul deyil. Tədbirlər, tanışlıq proqramları və məktəb haqqında məlumatların verilməsi kifayət qədər həyata keçirilmir. Respondentlərin 53,4%-i yeni gələn şagirdlərə məktəbin tarixi və resursları barədə məlumatın, demək olar ki, təqdim olunmadığını qeyd edib. Əlavə olaraq, sorğuda iştirak edənlərin 42,3%-i məktəblərdə şagirdlərin ətraf mühitlə tanış olması və faydalana biləcəyi qurumlar barədə məlumatlandırılmasının, demək olar ki, aparılmadığını göstərib. Bu, sosial-mədəni fəaliyyətlərin artırılmasının vacibliyini göstərir.

Şagirdi tanıma və məlumat toplama xidmətlərinin həyata keçirilməsi də qənaətbəxş səviyyədə qiymətləndirilməyib. Respondentlərin qiymətləndirmələrinə əsasən şagirdlərin şəxsi xüsusiyyətləri, maraqları, akademik nailiyyətləri və psixoloji vəziyyəti haqqında məlumatların toplanması qismən həyata keçirilir. Respondentlərin 24,5%-i şagirdlər haqqında bu məlumatların toplanmadığını, 46,6%-i isə həmin məlumatların qismən toplandığını bildirib. Bundan əlavə, şagirdlərin tərcümeyi-halı və sosial-iqtisadi vəziyyəti ilə bağlı məlumatların da tam şəkildə toplanmadığı müəyyən edilib.

Məktəblərdə informasiya yayımı, konfranslar, debatlar və peşə tanışlığı tədbirləri də kifayət etmir, respondentlərin 48,1%-i peşə tanışlığı tədbirlərinin, demək olar ki, keçirilmədiyini bildirib. Yönləndirmə və yerləşdirmə xidmətləri şagirdlərin təhsil və karyera seçimlərinə dəstək baxımından məhduddur. Respondentlərin 72,6%-i məktəbdən məzun olan şagirdlərə iş tapmaqda kömək göstərilmədiyini qeyd edib. Sosial, mədəni və təhsil fəaliyyətlərinə yönləndirmə üçün tövsiyələr də qənaətbəxş deyil. Xüsusi təhsilə ehtiyacı olan şagirdlərin uyğun məktəb və proqramlara yönləndirilməsi xidmətləri də, demək olar ki, mövcud deyil və ya qismən həyata keçirilir.

Şagirdlərin izlənilməsi və akademik fəaliyyətlərinin monitorinqi sahəsində də boşluqlar var. Respondentlərin 23,1%-i hər sinifdə şagirdlərin inkişafının mütəmadi izlənilmədiyini, 58,1%-i məktəbi bitirdikdən sonra şagirdlərin təhsil və iş həyatının izlənilmədiyini bildirib. Psixoloji dəstək alan şagirdlərin və xüsusi istedadlı malik şagirdlərin vəziyyətinin izlənilməsi də kafi deyil.

Validəynlərlə əlaqələr və ətraf mühitin inteqrasiyası baxımından da vəziyyət qənaətbəxş deyil. Validəynlərə psixoloji məsləhət və mentorluq fəaliyyətləri barədə məlumat verilməsi, evdə şagirdin davranışlarının izlənməsi və valideynlər üçün təlim imkanları kifayət qədər deyil. Məktəblər ətrafdakı qurumlarla əməkdaşlıq etməklə sosial və mədəni imkanlardan faydalanmağı tam təmin etmir.

Konsultasiya xidmətləri sahəsində müəllimlərə dəstək verilməsi, mentorluq proqramlarının hazırlanması və psixoloji məsləhət barədə məlumatlandırma qismən həyata keçirilir. Respondentlərin əksəriyyəti bu sahədə çatışmazlıqlar olduğunu qeyd edib. Araşdırma və qiymətləndirmə işləri də qənaətbəxş səviyyədə deyil; şagirdlərin uğuru və problemlərinin müəyyənləşdirilməsi, dərşənkənar fəaliyyətlərin izlənməsi, psixoloji konsultasiya və rəhbərlikdəki çatışmazlıqların tədqiqi, demək olar ki, aparılır.

Korrelasiya analizinə əsasən məktəblərdə qiymətləndirmə və monitorinq işlərinin psixoloji xidmətlərin keyfiyyətinə zəif, lakin müsbət təsir göstərdiyi aşkar olunub (Pearson $r=0.2593$,

$p<0.05$). F-test nəticələri də göstərir ki, psixoloji və akademik fəaliyyətlər arasında kəskin fərqlər mövcuddur, yəni bu sahələrdə görülən işlərin səviyyəsi arasında ciddi uyğunsuzluq var.

Ümumilikdə, sorğunun nəticələri məktəblərdə psixoloji xidmətlərin qənaətbəxş səviyyədə olmadığını, şagirdlərin adaptasiyası, sosial-emosional dəstək, oriyentasiya, yönləndirmə və izləmə proseslərinin kifayət qədər təşkil edilmədiyini, həm psixoloji, həm də akademik fəaliyyətlərin daha sistemətik və əlaqəli şəkildə aparılmasına ehtiyacın olduğunu göstərir.

Müzakirə və təkliflər

Sorğunun nəticələrinə əsasən məktəblərdə psixoloji xidmətlərin əlçatanlığı və səmərəliliyi ilə bağlı bir sıra çətinliklər müşahidə olunub. Məktəblərin təxminən 25%-də şagirdlər psixoloji məsləhətə rahat müraciət edə bilmir və yaxınlıqdakı xidmətlərdən istifadə səviyyəsi aşağıdır. Bununla yanaşı, sorğuda iştirak edən məktəblərin 44,5%-də konsultasiya üçün uyğun otaqlar yoxdur və məlumat toplama, paylaşma prosesləri kifayət qədər deyil. Şagirdlərin sosial-emosional adaptasiyası ilə bağlı psixoloji məsləhətlərin intensivliyi də kifayət qədər deyil və aşağı qiymət alan şagirdlər tam əhatə olunmur. Yeni gələn şagirdlərin məktəb daxilində oriyentasiyası zəifdir, həmçinin şagirdlər və valideynlər məktəbin xidmətləri barədə kifayət qədər məlumatlandırılır.

Sosial münasibətlər, məktəbdaxili və məktəbdənkənar fəaliyyətlərin izlənilməsi, demək olar ki, qənaətbəxş səviyyədə deyil. Pearson korrelasiyası nəticələri göstərir ki, psixoloji xidmətlər və akademik nailiyyətlər arasında zəif də olsa, müsbət xətti əlaqə mövcuddur, F-test isə bu sahələrdə statistik olaraq fərqlərin olduğunu təsdiqləyir.

Məktəb psixoloqları arasında əməkdaşlıq, fikir mübadiləsi və problemlərin həlli mexanizmləri zəifdir, bu isə psixoloji xidmətlərin səmərəliliyinə mənfi təsir göstərir. Bu problemlərin aradan qaldırılması üçün məktəblərdə psixoloji xidmətlərin daha əlçatan olması, konsultasiya otaqlarının yaradılması, şagirdlərin və valideynlərin maarifləndirilməsi, sosial və

akademik fəaliyyətlərin sistemli şəkildə izlənilməsi və monitorinqin təkmilləşdirilməsi vacibdir. Eyni zamanda psixoloqlar arasında əməkdaşlıq və təcrübə mübadiləsini artırmaq üçün onlayn platformalar və mentorluq proqramlarından istifadə, ailələrin dəstəyi ilə psixoloji dəstəyin genişləndirilməsi və məktəbdaxili oriyentasiya proqramlarının tətbiqi tövsiyə olunur. Bütün bu tədbirlər məktəblərdə psixoloji xidmətin keyfiyyətini yüksəldə, şagirdlərin rifahını və akademik uğurlarını artırmağa kömək edə bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ "Psixoloji yardım haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2018). https://e-qanun.az/framework/41280#_edn3
- ² Adelman, H.S., & Taylor, L. (2020). Embedding mental health into school improvement policy and practice. *Annals of Psychiatry and Mental Health*, 8(2). <https://www.jscimedcentral.com/public/assets/articles/psychiatry-8-1147.pdf>
- ³ Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabineti. (2020). Təhsil müəssisələrində psixoloji xidmətin təşkili qaydalarının təsdiq edilməsi haqqında 157 nömrəli qərar. Bakı. <https://e-qanun.az/framework/44991>
- ⁴ Büyükoztürk, Ş. (2011). Veri analizi el kitabı (30-cu nəşr). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ⁵ Creswell, J.W. (2014). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4-cü nəşr). Pearson Education.
- ⁶ Eren, E.G., & Gül, İ. (2022). An evaluation of psychological counselling and guidance services' efficiency in regards of school administrators and students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(3), 1217–1233. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1217-1233/813>
- ⁷ Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2021). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 8(9), 777–788. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00193-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00193-0)
- ⁸ Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333–338. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49106/626683>
- ⁹ Jimerson, S.R., Farre, P.T., & Oakland, T. (2007). Introduction to the handbook of international school psychology. <https://doi.org/10.4135/9781412976138>
- ¹⁰ Jimerson, S. R. və b. (2008). Where in the World is School Psychology? *School Psychology International*
- ¹¹ Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In *Active Learning [Working Title]*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- ¹² Mastrorio, C.R., Trainor, K.M., & Splett, J.W. (2020). Teacher School Mental Health Literacy Survey: A validation study. *Journal of Undergraduate Research*, 21(2). <https://doi.org/10.32473/ufjur.v21i2.108493>
- ¹³ Oakland, T. (1993). A Brief History of International School Psychology. *Journal of School Psychology*, 31(1), 109–122.
- ¹⁴ Oakland, T., & Cunningham, J. (1987). Psychological Services in Schools: A Summary of International Perspectives. *Journal of School Psychology*.
- ¹⁵ Parker, J.S., Castillo, J., Sabnis, S., Daye, J., & Hanson, P. (2019). Culturally Responsive Consultation Among Practicing School Psychologists. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 30(3), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10474412.2019.1680293>
- ¹⁶ Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- ¹⁷ Weare, K. və b. (2017). Mental Health Provision in Schools: Approaches and Interventions in 10 European Countries.
- ¹⁸ Whitley, R., & Smith, B. (2020). Addressing stigma and improving access to mental health services in schools. *School Mental Health*, 12(2), 218–230. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09365-1>
- ¹⁹ Yeşilyaprak, B. (2016). 21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınları.

MƏQALƏ MÜƏLLİFLƏRİ ÜÇÜN TƏLİMAT

- Təqdim edilən məqalə orijinal olmalı, əvvəllər hansısa nəşrdə yayımlanmamalıdır.
 - Məqalənin məzmunu və quruluşu aşağıdakı hissələrdən ibarət olmalıdır:
 - problemin qoyuluşu (məqalədə həlli axtarılan məsələ);
 - məsələnin həlli üçün mövcud metodoloji yanaşmaların təhlili;
 - tədqiqat hissəsi;
 - dəlillər sistemi və elmi əsaslandırma;
 - tədqiqatın nəticələri;
 - istifadə edilmiş ədəbiyyat.
 - Məqalənin həcmi 8 min sözdən artıq olmamalıdır.
 - Məqalənin birinci səhifəsində (Azərbaycan və İngilis dillərində) aşağıdakı məlumatlar yer alır:
 - müəllifin adı, soyadı;
 - müəllif haqqında qısa məlumat (elmi dərəcə, vəzifə, iş yeri, e-mail ünvanı, tel. nömrəsi);
 - məqalənin adı;
 - məqalənin xülasəsi (maksimum 250 söz);
 - açar sözlər (5-7 söz).
 - Məqalənin sonunda istifadə edilmiş ədəbiyyat siyahısı əlifba sırası ilə (əvvəl Azərbaycan dilində, sonra xarici dildə), *APA Citation* formatında aşağıdakı nümunələrə əsasən verilir:
 - a) Kitablara istinad:
Əliyev, F. Ə., Ağayev, Ş. S. (2011). *Azərbaycanda elmin problemləri və inkişaf perspektivləri*. Bakı, Elm nəşriyyatı, 151 s.
 - b) Jurnallara istinad:
Mikayılova, Ü. (2019). Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatları. *Azərbaycan məktəbi*. №3, səh. 37-48.
 - c) İnternet səhifələri:
UNESCO (2013). *World Heritage list*. <http://whc.unesco.org/en/list>
 - Əlyazmalar Microsoft Word formatında qəbul olunur.
- E-mail:** editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az
-

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

- The submitted manuscripts must be original work that has not been previously published and is not under consideration elsewhere.
 - All manuscripts must contain the required sections:
 - Title, Author information (position, rank, highest academic degree obtained, and contact information);
 - Abstract (maximum 250 words);
 - Keywords (5-7 words);
 - Introduction, Materials and Methods, Results, Discussion, Conclusions;
 - References.
 - A typical paper for this journal should be no more than 8000 words.
 - References should be prepared according to APA Citation Format.
 - Accepted file format is: Microsoft Word
- E-mail:** editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

"TUNA" QSC mətbəəsində çap olunub.
Formatı: 60x90/8. Həcmi: 17 ç.v.
Tiraj: 5100