Azərbaycan məktəblərində şagirdyönlü təlimin tətbiqinə təkan verən və mane olan amillər

Müəllif **Anar Xələfov**
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin doktorantı.
E-mail: anar.khalafov@gmail.com

Annotasiya Azərbaycan Respublikasında xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqların ümumtəhsil məktəblərində inklüziv təhsilə cəlb olunması dövlətin üzərinə düşən prioritet məsələlərdən biridir. Məktəblərdə inklüziv təhsilin təşkil olunması üçün təhsil sistemində bir çox islahatlar aparılmalıdır. Məqalədə inklüziv təhsilin ölkədə inkişafı üçün ümumtəhsil məktəblərində şagirdyönlü təlimin tətbiq olunmasının vacibliyi vurğulanır. Məqalədə müxtəlif tədqiqatçıların elmi əsərlərinə istinad edilərək göstərilir ki, şagirdyönlü təlim məktəb tərəfindən şagirdlərin müxtəlif ehtiyaclarının qarşılanmasına və hər bir şagirdin xüsusiyyətini nəzərə almasına imkan verir. Bu tədqiqatda Azərbaycan məktəblərində müəllimlərin dərskeçmə üslubu tədqiq edilərək şagirdyönlü təlimin inkişaf səviyyəsi qiymətləndirilir. Tədqiqat çərçivəsində müəllimlərlə keçirilmiş sorğu və fokus qrup müzakirəsi nəticəsində aşkar olunmuşdur ki, müəllimlər dərslərin şagirdyönlü üslubda keçirilməsinin şagirdin inkişafına müsbət təsirini anlasalar da, onlar bir sıra məktəbdaxili və kənar amillər səbəbindən, əksər siniflərdə dərsləri müəllimyönlü üslubda keçirlər. Məktəblərdə dərslərin müəllimyönlü üslubda keçirilməsinə səbəb yalnız müəllimin səriştəsizliyi deyil. Sinifdə dərsin keçirilmə üslubunun müəllimyönlülüyündən şagirdyönlülüyə dəyişdirilməsinə mane olan bir çox amillər vardır ki, məqalədə onlar «məktəb mədəniyyəti» kimi müəyyənləşdirilir və bu mədəniyyəti formalaşdıran amillərin təsnifatı təqdim olunur.

Açar sözlər Məktəb mədəniyyəti, inklüziv təhsil, ümumtəhsil məktəbləri, metod, tədqiqat, fokus qrup.

DOI: http://dx.doi.org/10.29228/edu.30
Məqaləyə istinad: Xələfov A. (2019) *Azərbaycan məktəblərində şagirdyönlü təhsilin tətbiqinə təkan verən və mane olan amillər.* «Azərbaycan məktəbi». № 3 (688), səh. 53–62.
Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 10.09.2019; Qəbul edilib — 15.10.2019

The stimulating and obstructing factors for the application of student-centered education in Azerbaijani schools

Author **Anar Khalafov**
PhD student at the Azerbaijan State Pedagogical University.
E-mail: anar.khalafov@gmail.com

Abstract The involvement of children with the need for particular training, to inclusive education in comprehensive schools is one of the priority tasks of the state. Many reforms in the education system have to be done to organize inclusive education in schools. Our research emphasizes the importance of using the student-centered method in comprehensive schools for the development of inclusive education in the country. The article cites various scientific works that provides student-centered knowledge giving the school opportunities to meet the different needs of students and take into account the individuality of each student. This study investigates the status of development of student-centered learning by implementing the personal method of teachers in Azerbaijani schools. As a result of the survey and focus group discussions with the teachers, it is revealed that although the teachers comprehend that the student-centered lessons have a positive influence on students' development, but, however, due to many factors (internal and external factors), they perform teacher-centered methods. The reason for the lessons being taught in a teacher-centered way in schools is not just the teacher's incapacity. The factors that prevent the student-centered teaching method are considered in the article as a "school culture" and it is presented the classification of the factors that shape this culture.

Keywords School culture, classification, comprehensive schools, teachers' method, internal and external factors, teacher-centered methodology.

DOI: http://dx.doi.org/10.29228/edu.30
To cite this article: Khalafov A. (2019) *The stimulating and obstructing factors for the application of student-centered education in Azerbaijani schools.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 688, Issue III, pp. 53–62.
Article history: Received — 10.09.2019; Accepted — 15.10.2019

Giriş

Bu gün bir çox təlim nəzəriyyələrinə əsasən uşaqların necə öyrəndiklərini, onlar üçün biliklərin mənimsənilməsi yollarının müxtəlif olmasını daha yaxşı anlayırıq. Sosiokultural və konstruktivizm nəzəriyyələri isbat edir ki, şagird həmyaşıdları və müəllimləri ilə bərabərhüquqlu, müsbət qarşılıqlı münasibətdə və təlim prosesində fəal olduqda öz potensialını reallaşdırır. Şagirdin dərsin planlaşdırılması, təşkili və keçirilməsinə dair müəllimlə bərabər hüquqlara və öhdəliklərə malik olması öz-özlüyündə müəllimin dərs keçmə üslubunun yeni müstəviyə – şagirdyönlü təlimə keçirilməsinə xidmət edir (Rogers C.R., 1983). Şagirdyönlü təlim şəxsi müstəqil öyrənmə və qərarvermə bacarıqlarına yiyələnməyə sövq edir (Young və başqaları, 2007). Bu səbəbdən də müasir cəmiyyət məktəbdən ənənəvi tədris üslubu olan müəllimyönlü təhsilin şagirdyönlü təlimlə əvəz olunmasını tələb edir.

Ədəbiyyata baxış

Şagirdyönlü təlim şagirdlərin marağını önə çəkərək, təlimdə onların fikrini əsas götürür. Bu səbəbdən də Hannafin M.J. və Hannafin K.M. (2010) qeyd edir ki, şagirdyönlü təlim prosesində şagirdlər nəyi öyrənəcəklərini, necə öyrənəcəklərini seçir və öyrəndiklərini necə qiymətləndirəcəkləri barədə fikir yürüdürlər. Göründüyü kimi, şagirdyönlü təlim ənənəvi təhsil formatına zidd mədəniyyət nümayiş etdirir. Müəllimyönlü təhsil tətbiq olunan dərsdə «passiv təhsil alan» şagirdlər qarşısında müəllim «fəal təhsil verən» və «aparıcı» mövqe tutur. Bu təhsil prosesində müəllim şagirdlərin nəyi öyrənəcəklərini, necə öyrənəcəklərini müəyyənləşdirir və öyrəndiklərini necə qiymətləndirəcəyini özü seçir. Şagirdyönlü təlim isə Johnson Elinin (2013) qeyd etdiyi kimi, dərsin təşkilində və öyrənmə tempinin müəyyənləşdirilməsində şagirdlərin öhdəlikləri var və bu prosesdə onların fəal iştirakı tələb olunur. Nəticə etibarı ilə şagirdyönlü təlim hər bir uşağın marağını, imkanlarını və öyrənmə üslubunu önə çəkir, müəllimi bütün sinfə standart formada dərs keçən şəxs kimi deyil, şagirdin fərdi ehtiyacına uyğun təlimin fasilitatoruna çevirir. Məktəblərdə şagirdyönlü təlimin tətbiqinin tərəfdarlarından olan Liz Glowa, Jim Goodell (2016) öz tədqiqatlarının nəticəsi olaraq iddia edirlər ki, şagirdyönlü təlim şagirdlərin məktəbdən yayınma hallarını azaldır, məktəbdən sonra təhsillərini davam etdirən şagirdlərin sayını, riyaziyyat və oxu üzrə təhsilalanların kompetensiyasını artırır (şagirdlərin mərkəzləşmiş qiymətləndirmələrin səviyyəsinin nəticəsi əsasında), onların bir-biri ilə ünsiyyətini artırır, başqa siniflərə keçməsi hallarını azaldır.

Qeyd edilənləri əsas götürərək bu qənaətə gəlirik ki, şagirdyönlü təlimin şagirdlərin müxtəlif təhsil ehtiyaclarını qarşılaması nəticəsində məktəb hər bir uşaq üçün müyəssərliyi təmin etmiş olur. Şagirdyönlü yanaşma şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan mühitin və təlimin formalaşmasına imkan yaradır.

Bu da müxtəlif imkanları və məhdudiyyətləri olan xüsusi təhsil ehtiyaclı uşaqların ümumtəhsil məktəblərində digər uşaqlarla birgə, inklüziv təhsil almasına şərait yaratmış olur.

Hazırda «2018–2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı» Təhsil Nazirliyi tərəfindən icra olunur. Dövlət Proqramının məqsədi «sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil hüququnu təhsilin bütün pillələri üzrə digər şəxslərlə bərabər səviyyədə təmin etməkdən və onların təhsili üçün maneəsiz mühit yaratmaqdan ibarətdir» (2018–2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı, s.2). Təhsil sisteminin prioritet istiqamətlərindən olan inklüziv təhsilin ölkədə inkişafı üçün bir sıra layihələr həyata keçirilir və tədqiqatlar aparılır. Qeyd olunduğu kimi inklüziv təhsilin ümumtəhsil məktəblərində təşkil olunması üçün şagirdyönlü təlim yanaşmasının mövcud olması vacib amillərdəndir. Bu tədqiqat da ölkənin təhsil sistemində fəaliyyət göstərən ümumtəhsil müəssisələrində müəllimlərin dərs keçmə üslubunun qiymətləndirilməsi, şagirdyönlü təlimin inkişafına təkan verən və mane olan amillərin aşkar olunması məqsədi ilə keçirilmişdir. Bu tədqiqat təsviredici üslubda iki mərhələdən ibarət olmaqla Bakı şəhərində yerləşən Ankara liseyi, Elitar gimnaziya, 45, 95 və 118 nömrəli tam orta məktəblərdə aparılmışdır. Tədqiqatın birinci mərhələsində həmin təhsil müəssisələrinin 244 müəllimi ilə Türkiyənin Düzcə Universitetinin mütəxəssisləri (Zeyneb Boyaci və digərləri, 2017) tərəfindən hazırlanmış «təlimalma şkalası» sorğu anketi tətbiq edilərək sorğu keçirilmişdir. Bu sorğu anketinin tədqiqatın keçirilməsi üçün seçilməsinə əsas səbəb Azərbaycan dilinə uyğunlaşdırılmasının daha asan olması və sualların müəllimlər tərəfindən daha aydın qavranmasıdır. Keçirilən sorğu təlim prosesində dərslərin şagirdyönlü təşkili baxımından müəllimlərin özünüqiymətləndirməsi səviyyəsinin ölçülməsinə xidmət etmişdir.

Sorğunun nəticələrinə görə «təlimalma şkalası»na əsasən Ankara liseyinin müəllimləri ümumilikdə 134 bal, Elitar gimnaziyanın müəllimləri 133 bal, 45 nömrəli tam orta məktəbin müəllimləri 131 bal, 95 nömrəli tam orta məktəbin müəllimləri 132 bal və 118 nömrəli tam orta məktəbin müəllimləri 132 bal toplayıblar. «Təlimalma şkalası»nın 5 səviyyəli qiymətləndirmə meyarı üzrə tədqiqatda iştirak edən müəllimlər «yüksək şagirdyönlü təlim təcrübəsi»nin dördüncü səviyyəsi üzrə nəticə göstəriblər.

Tədqiqatın ikinci mərhələsində sorğuda iştirak etmiş təhsil müəssisələrinin hər birində on iki müəllimdən ibarət beş fokus qrupda müzakirələr keçirilmişdir. Belə ki, birinci mərhələdəki sorğu suallarına verilən cavablar müzakirə edilmiş və sualların müəllimlər tərəfindən düzgün başa düşülüb-düşülmədiyi dəqiqləşdirilmişdir. Bununla yanaşı, qrup müzakirələrində müəllimlər verdikləri cavabları öz təcrübələrindən irəli gələn misallar, nümunələr və dəlillərlə əsaslandırmağa çalışmışdırlar. Müzakirələrin nəticəsində müəllimlər tərəfindən

şagirdyönlü təlimin tətbiq edilməsi tezliyi və əhatəsi, həmçinin bu üslubda dərsin təşkilinə mane olan səbəblər də müəyyən olunmuşdur.

Müəllimlərin özünüqiymətləndirmədə şagirdyönlü təlim üzrə təcrübələrinin yüksək olduğunu qeyd etdiklərinə baxmayaraq, qrup müzakirələri zamanı məktəblərdə müəllimyönlü təhsilin üstünlük təşkil etdiyi də müəyyənləşdirildi. Belə ki, müzakirələrdə müəllimlər şagirdyönlü təlimin uşaqların inkişafı üçün faydasını, həmçinin bu üslubda təhsilin təşkilinin metod və strategiyları ilə qismən tanış olduqlarını bildirdilər. Bununla bərabər, dərslərini, adətən, ənənəvi müəllimyönlü üslubda keçirdiklərini və bəzi xüsusi hallarda öz dərslərində şagirdyönlü üslubu tətbiq etdiklərini də etiraf etdilər. Müzakirələrin nəticəsində o da aydın oldu ki, məktəblərdə müəllimyönlü təhsili təşviq edən və şagirdyönlü təlimin inkişafına mane olan bir sıra məktəbdaxili və kənar amillər mövcuddur. Uzun illər ərzində tətbiq olunan ənənəvi müəllimyönlü təhsil sistemində qeyd olunan formada «məktəb mədəniyyəti» formalaşmışdır.

Tədqiqatın nəticəsi olaraq məktəbdə müəllimyönlü «məktəb mədəniyyəti»ni qoruyub saxlayan və bununla da şagirdyönlü təlimin inkişafına mane olan amillər aşağıdakı kimi təsnifatlaşdırılmışdır:

1. Müəllimlərin şagirdyönlü təlim üzrə səriştəsinin aşağı olması.

Müəllimlər əminliklə qeyd edirlər ki, bəzi fənlərin tədrisi zamanı şagirdyönlü təlimin təşkil edilməsi mümkün deyil. Məsələn, fokus qrup iştirakçıları texnologiya, həyat bilgisi, biologiya, fizika kimi fənlərin tədrisi zamanı şagirdyönlü təlimin təşkilinin mümkün olduğunu, riyaziyyat, kimya, Azərbaycan dili kimi fənlər üzrə dərslərdə isə mümkün olmadığını qeyd edirlər. «Bəlkə həmin fənlər və mövzular üzrə dərslərin şagirdyönlü tədrisi üçün bacarıqlarınızın aşağı olduğu üçün bu cür düşünürsünüz?» sualına cavab olaraq müəllimlər əminliklə dərsi şagirdyönlü üslubda təşkiletmə səriştəsinə malik olduqlarını sübut etməyə çalışdılar. Müzakirələrdə dəqiq elmlərin tədrisində şagirdyönlü təlimin təşkilinə dair müəllimlərin bacarıqlarının aşağı olması əsas və daha aydın şəkildə görünən məsələlərdən biri idi. Müəllimlər sübut etməyə çalışırdılar ki, şagirdlərin əksəriyyətinin kimya, riyaziyyat, fizika fənlərini öyrənməyə maraqları yoxdur. Lakin tədqiqatın nəticələrinə əsasən müəllimlərin dəqiq fənlər üzrə dərsi şagirdyönlü tədrisetmə səriştələrinin aşağı olması səbəbindən həmin fənlərin şagirdlər tərəfindən sevilmədiyini düşünürük. Lakin bu hipotezin daha dərindən və ətraflı araşdırılmasına ehtiyac vardır. Müəllimlər müasir təlim metodları barədə bilikləri universitetdə təhsil alarkən və məktəbdə müəllim işlədikləri zaman təlimlərdə iştirak edərək öyrəndiklərini bildirsələr də, dərsdə həmin metodları tətbiq etməyə dair bacarıqlarının kifayət qədər olmadığını etiraf etdilər.

Şagirdyönlü təlim strategiyaları və metodlarının təcrübədə tətbiqi vəziyyəti barədə soruşduqda, müəllimlər ziddiyyətli fikirlər bildirmişdirlər: məsələn, onlardan biri qeyd etmişdir ki, şagirdyönlü təlim strategiyalardan biri olan «şagirdlərə bilikləri birbaşa vermək əvəzinə biliklərin onlar tərəfindən kəşf

olunmasına dəstək verilməsi»nin tətbiqi kimi, şagirdlərə fiqurun adını söyləmədən kartonlardan üçbucaqlının düzəldilməsi üsulunu izah edir, düzəltdikdən sonra şagirdlər tərəfindən hazırlanmış fiqurun adını soruşur. Şagirdlər düzəltdikləri həndəsi fiqurun üçbucaq olduğunu «kəşf» etdikdən sonra həndəsi fiqur barədə bilikləri şagirdə təqdim edir. Müəllim məhz bu halı şagirdlərin bilikləri kəşf etməsi kimi başa düşür. Əslində isə təqdim edilən bu nümunə təlimdə biliklərin şagird tərəfindən kəşf olunmasını özündə əks etdirmir. Bu nümunə təhsilverənlərdə bir çox müasir təlim terminləri barəsində yanlış anlayış formalaşdığını sübut edir. Sorğuda iştirak edən digər müəllim, şagirdlərin dərsdə test tapşırıqlarını yerinə yetirməsini şagirdyönlü təlimin metodu kimi qəbul etdiyini bildirmişdir. Digər müəllim isə xarici dil dərsində mövzunu mənimsəyə bilməyən şagirdə mövzuya aid şəkil çəkdirməklə təlimin şagirdin ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmasının (təlimin diferensiasiyası) təmin olduğunu göstərmişdir.

Müəllimlərin əksəriyyəti müasir pedaqoji sahədə istifadə olunan nəzəriyyələrdən biri olan «çeşidli intellekt» və şagirdlərin müxtəlif öyrənmə üslubları (audial, vizual, kinestetik) barədə biliklərə malik olmadığından, dərsi şagirdlərin qavrama imkanlarına uyğunlaşdırılması yollarını bilmirlər.

2. Tədris olunan fənlərin mövzu-saat nisbəti müəllim tərəfindən müəyyənləşdirilmir.

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi tərəfindən fənlər üzrə tədris planı hər tədris ilinin əvvəlində təsdiq edilir. Mövzular üzrə saatlar isə yerli təhsiliidarəetmə orqanları tərəfindən bölünür (dərsliklərə əsasən) və məktəblərə göndərilir. Müəllimlər bir çox tədris olunan fənlərin mövzu-saat nisbətinin bölgüsünün düzgün aparılmadığını qeyd edirlər. Proqramda olan bəzi mövzuların tədris olunması üçün müəllimlər məcburən mövzuların tədris saatlarını dəyişirlər, lakin sənədlərdə formal mövzu-saat nisbətini yerli təhsilidarəetmə orqanının tövsiyə etdiyi kimi saxlayırlar. Ümumilikdə müəllimlərlə mövzular üzrə tədris saatlarının planlaşdırılması haqqında danışdıqda onlar bunu ehtiyatla etdiklərini və qaydalara zidd olduğunu bildirir. Qeyd edirlər ki, mövzulara görə tədris saatlarının planlaşdırılmasını özləri etsələr, dərsin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə daha yaxşı təsir edə bilər. Nəzərə almaq lazımdır ki, mövzu-saat nisbətinin uyğunlaşdırılması müasir təhsildə bilavasitə müəllimin öhdəliyi kimi qəbul olunur.

3. Sinifdə şagirdlərin sayının çox olduğu halda sinif otaqlarının kiçik olması.

Müəllimlərlə müzakirədə və təqdim etdikləri misallardan belə aydın olur ki, tədris prosesi zamanı, əsasən, müəllim-şagird münasibəti mövcuddur. Bəzi hallarda dərslərdə şagirdlərarası rəqabətli qarşılıqlı münasibət müəllim tərəfindən fasilitasiya olunur, lakin şagirdyönlü təlimin əsas amillərindən olan, şagirdlərarası korporativ münasibətin formalaşmasına imkan verən qrup işləri siniflərdə tətbiq olunmur. Müəllimlər qeyd edir ki, dərslərdə qrup işlərinin və fəal təlimin digər metodlarının tətbiq edilməsinə mane olan səbəblərdən ən başlıcası sinifdə

şagirdlərin sayının çox olmasıdır. Sorğunun nəticəsi də göstərir ki, müəllimlərin dərs dediyi siniflərin 78 %-də 30 nəfərdən çox şagird olduğu halda, sinif otaqlarının ölçüsü 24-30 kvadrat metrdir. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 3 avqust 2012-ci il tarixli 171 nömrəli Qərarı ilə təsdiq edilmiş «Təhsil müəssisələrinin tikintisinə, maddi-texniki təchizatına dair vahid normalar, ümumi sanitariya-gigiyena tələbləri, şagird yerləri ilə təminat normativləri»nə əsasən dərslər qrup formasında aparılarkən 1 şagird üçün 2.5-3.0 kvadrat metr sahə ilə hesablanır. Beləliklə, məktəblərdə mövcud sinif otaqları dövlət normativinə əsasən 10-12 şagird üçün nəzərdə tutulmuşdur. Kiçik sinif otaqlarında şagirdləri sayının çox olması səbəbindən qruplara bölmək mümkün olmur. Nəticə etibarı ilə fokus qrupda iştirak edən müəllimlərin əksəriyyəti dərs prosesində fəal təlim metodlarını, adətən, açıq dərslərdə və ya həftədə bir dəfə tətbiq etdiklərini bildirdilər.

4. Sinifdə səs-küyün olması müəllim haqqında mənfi rəyin yaradılmasına xidmət edir.

Müəllimlər həmçinin bildirdilər ki, fəal təlim metodlarından istifadə etdikdə sinifdə canlanma yaranır ki, bu da səs-küyə səbəb olur. Bu hal isə bəzən müəllimin sinfi idarə etməsində çətinlik çəkdiyinin və səriştəsinin az olmasının göstəricisi kimi qəbul edilir. Məktəb rəhbərliyindən «Siz dəhlizdən keçdikdə sinifdə səs-küy eşitdikdə nə edirsiniz?» – sualına cavab eyni olmuşdur: «Sinfə girib səs-küyün səbəbini öyrənirəm». Sinifdə sakitliyin qorunub saxlanması tələb olunan məktəblərdə müəllimlər səs-küy yaradacaq fəal təlim metodlarının istifadəsindən çəkinirlər.

5. Fənlər üzrə proqram çox yüklüdür.

Fokus qrup müzakirəsində müəllimlər fənlər üzrə kurikulumun çox yüklü olduğunu vurğuladılar. Onlar qeyd edir ki, təhsil proqramına əsasən fizika fənni VI sinifdən və kimya fənni VII sinifdən tədris olunmağa başlayır. Bu fənlərin ilk tədris ilində hər ikisinə həftədə 1 saat verilir və 1 ilə fənnin əsası tədris olunur. Bu gün şagirdlərin əksəriyyətinə fizika və kimya fənləri maraqlı gəlmir, çünki fənnin əsasını təşkil edən mövzuların maraqlı və aydın formada keçirilməsi üçün həftədə 1 saata keçirilən dərsdə laborator məşğələlərin, eksperementlərin aparılmasına vaxt qalmır. Digər fənlər üzrə də müəllimlər mövzuların çox olmasını təlimin təcrübə ilə əlaqələndirilməsinə mane olan amil kimi göstərirlər. Bununla yanaşı, müəllimlər dərslərin ardıcıllığının pozulduğunu qeyd edirlər. Məsələn, kimya üzrə «Karbohidrat molekullarının birləşməsi» keçmişdə 11-ci sinfin yekun mövzusu idisə, indi həmin mövzu VII sinifdə kimyanın ilk tədris edildiyi ildə şagirdlərə keçirilir. Beləliklə, mövzulararası ardıcıllıq pozulur və şagirdin fənni sistemli qavraması məhdudlaşdırılır.

6. Təlimin uşaqların təhsil ehtiyaclarına əsasən diferensiallaşdırılmasında olan çətinliklər.

Şagirdlərin təliminin diferensiallaşdırılması Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin Kollegiyasının 28 dekabr 2018-ci il tarixli №8/1 nömrəli Qərarı ilə

təsdiq edilmiş Ümumi təhsil pilləsində təhsilalanların attestasiyasının (yekun qiymətləndirmə (attestasiya) istisna olmaqla) aparılması Qaydası ilə tənzimləndiyi müəllimlər tərəfindən bildirildi. Şagirdlərin tədris olunan fənnə dair bilik və bacarıqları, maraq və motivasiyası tədris ilinin əvvəlində diaqnostik qiymətləndirmə çərçivəsində aparılır. Diaqnostik qiymətləndirmə və müəllimin daimi apardığı müşahidə vasitəsi ilə şagirdlərin mövzuları mənimsəmə səviyyəsi müəyyənləşdirilir və həmin səviyyələr üzrə onlara dərs tapşırıqları verilir. Dərsi qavramasında çətinliyi olan uşağa əlavə vaxtın verilməsi tətbiq edilir. Şagirdlərin summativ qiymətləndirilməsi mövzuları mənimsəmə səviyyələri üzrə aparılır. Bu cür dərsin diferensiallaşdırılmasının şagirdlərin dərsdə hər birinin fəallığına, təlimə qarşı motivasiyanın yüksək olmasına müsbət təsirini müəllimlər də təsdiq edirlər. Bununla yanaşı, təhsilalanların sinifdə çox olması, təhsilverənlərin dərsin planlaşdırılması və şagirlərin ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması bacarıqlarının zəif olması, fənlər üzrə mövzuların çoxluğu hər bir uşağın fərdi xüsusiyyətini nəzərə almaqda çətinlik yaradır.

7. Məktəb sənədləşməsinin dərsin keyfiyyətinə təsiri.

Sinifdə tədrisin təşkili ilə bağlı müəllimin üzərinə düşən bir çox sənədləşmə işləri mövcuddur. Hazırlanan sənədlərin əksəriyyəti dərsin təşkil olunmasına heç bir kömək göstərmir və əlavə vaxt alır: Məsələn, «Müəllimin formativ qiymətləndirmə dəftəri», «Məktəbli kitabçası». Müəllimlər formativ qiymətləndirmənin bir çox halda formal xaraker daşıdığını və şablon qiymətləndirmə meyarlarının istifadə olunduğunu qeyd edirlər.

8. Şagirdlərin biliyinin qiymətləndirilməsində ziddiyyətli meyarların mövcud olması.

Tədqiqatda iştirak edən təhsilverənlərin çoxu ali təhsil müəssisələrinə qəbul qaydalarının ümumtəhsil məktəblərində təhsilin təşkilinə mənfi təsir göstərdiyini düşünürlər. Fokus qrup iştirakçısı olan müəllimlər dərsdə dərsliyin əsas vəsait kimi istifadə edilməsinin səbəbini Dövlət İmtahan Mərkəzinin ali təhsil müəssisələrinə qəbul testlərini məktəb dərsliklərinə əsasən hazırlanması ilə izah edirlər. Belə izah olunur ki, təlimin təşkilində başqa resurslar da istifadə edilsə, şagirdlər ali təhsil müəssisələrinə qəbul imtahanında daha yüksək nəticə göstərərlər». Müəllimlərin qeyd etdiyinə görə, dərsliklərə bir çox hallarda kurikulumda nəzərdə tutulmayan mövzular əlavə olunur, yaxud mövzuların ardıcıllığı pozulur. Dövlət İmtahan Mərkəzi də həmin məlumatlara əsasən ali təhsil müəssisələrinə qəbul imtahanlarına test sualları hazırlayır.

Bununla yanaşı, tam orta təhsil səviyyəsində təmayülləşmə siniflərində fənlər üzrə bəzi mövzulara tədris saatı azaldılsa da, buraxılış imtahanlarında həmin fənn üzrə verilən çalışmalar bütün qruplar üçün eynidir. Bu da, şagirdlərin həmin fənlər üzrə buraxılış imtahanlarında aşağı nəticə göstərməsinə səbəb olur. Məsələn, «Cəbr» fənnindən «kompleks ədədlər» mövzusu 2-ci qrup üzrə təmayülləşmədə tədris olunduğu hallarda 3-cü qrup üzrə təmayülləşmədə həmin mövzunun tədrisi nəzərdə tutulmayıb. Buna baxmayaraq buraxılış imtahanında

«kompleks ədədlər» üzrə eyni çətinlik səviyyəli çalışmanın yerinə yetirilməsi bütün şagirdlərdən tələb olunur.

9. Dərsdə təlim resurslarından istifadə olunmasında çətinliklər.

«Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanununun 1.0.47 bəndinə əsasən təhsil müəssisələri müvafiq təhsil proqramları əsasında təhsil prosesini həyata keçirir. Təhsil proqramları isə özündə təhsilin hər bir pilləsi üzrə təlim nəticələri və məzmun standartlarını, tədris fənlərini, həftəlik dərs və dərsdənkənar məşğələ saatlarının miqdarını, pedaqoji prosesin təşkilini özündə əks etdirir. Qanunvericilikdə fənnin tədrisi üçün dərsliklərin yeganə vəsait kimi istifadə olunmasının vacibliyi qeyd olunmur. Dərsliklər dövlət tərəfindən fənnin tədrisi üçün müəllimə dəstək üçün nəşr edilir. Təcrübə göstərir ki, bəzi müəllimlərin müstəqil dərsi planlaşdırma bacarıqları olmadığından onlar məktəblərdə dərsləri yalnız dərsliklərə əsasən keçir, dərslikdə təqdim olunan məlumatlar və tövsiyə olunan əyani, didaktik vəsaitlərdən istifadə edirlər. Dərslikdən kənar resursların təlim prosesində istifadəsinin əhəmiyyəti onlara izah olunduqda müəllimlərin bir çoxu bunun üçün əlavə vaxtlarının olmadığını bildirirlər. Tədqiqatda iştirak edən müəllimlərin əksəriyyəti dərslərdə fənn üzrə dərslikdənkənar məlumatlar toplamır, öyrədici vəsaitlər (didaktik materiallar, əyani vəsaitlər və s.) hazırlamır. Nəticədə, dərs prosesi şagirdlərin imkanları və ehtiyacları nəzərə alınmadan planlaşdırılır və keçirilir.

Məktəbdə başqa resurslardan məlumatın əldə edilməsi imkanının olmaması (printer, kompüter, kitabxana və s.) müəllimlər tərəfindən dərsliklərin əsas vəsait kimi istifadə olunmasının digər səbəbi kimi qeyd olunmuşdur. Bu səbəblər təhsilverənlərə dərsin uşaqların ehtiyacına, özlərinin dərskeçmə üslubuna uyğunlaşdırılmasına imkan yaratmır və yalnız dərsliyin əsas vəsait olaraq tətbiq edilməsini ən asan və təhlükəsiz seçim kimi dəyərləndirməsinə sövq edir.

Tədqiqatın nəticələri

Nəticə olaraq qeyd etmək olar ki, tədqiqat keçirilən ümumtəhsil məktəblərində müəllimlərin əksəriyyəti şagirdyönlü təlimi dəyərlər səviyyəsində qəbul edirlər, üstünlükləri haqqında məlumatlıdırlar, bu istiqamətlə təhsilin təşkili üçün strategiyalarla qismən tanışdırlar və bəzən öz dərslərində tətbiq edirlər. Bununla yanaşı, məktəblərdə dərslər, əsasən, müəllimyönlü üslubda keçirilir.

Azərbaycanda bir çox inkişaf etmiş ölkələrdəki kimi, ümumtəhsil məktəblərində müəllimlər eyni mövzunu həmyaşıd qruplarda və yaxın inkişaf səviyyəsinə malik uşaqlara tədris edirlər. Tədrisin təşkilində «birindən-çoxuna» prinsipinin tətbiq edilməsi, dərslərin keçirilməsinə ümumi vaxt çərçivəsinin təyin edilməsi, təlimin şagirdlərin ehtiyaclarına əsasən diferensiallaşdırılmaması məktəbin şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almasına mane olur. Çünki uşaqların fərqli öyrənmə çevikliyi, müxtəlif sahələrdə fərqli qabiliyyətləri vardır, onlar fərqli təcrübəyə və biliklərə malikdirlər. Beləliklə, ənənəvi «məktəb mədəniyyəti», dərsdə istifadə

olunan pedaqoji metodika, məktəb infrastrukturu, maddi-texniki baza və müəllimin səriştəsi yenilənərək şagirdyönlü təlim üslubuna uyğunlaşdırılmalıdır. Daha dəqiq desək, müəllimyönlü təhsil üzərində qurulmuş «məktəb mədəniyyəti» yalnız müəllimin səriştəsi, yaxud dərskeçmə üslubu ilə tənzimlənmir. Bu səbəbdən də hər hansı bir məktəbdə müəllim dərsi şagirdyönlü üslubda keçmə səriştəsinə malik olsa belə, mövcud «məktəb mədəniyyəti»nin buna imkan verməyəcəyi tədqiqatın nəticəsi olaraq aydın olur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 3 avqust 2012-ci il 171№ -li Qərarı ilə təsdiq edilmiş «Təhsil müəssisələrinin tikintisinə, maddi-texniki təchizatına dair vahid normalar, ümumi sanitariya-gigiyena tələbləri, şagird yerləri ilə təminat normativləri» (s. 17, 2.3.12-ci yarımbənd).
2. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin Kollegiyasının 28 dekabr 2018-ci il tarixli №8/1 Qərarı ilə təsdiq edilmiş Ümumi təhsil pilləsində təhsilalanların attestasiyasının (yekun qiymətləndirmə (attestasiya) istisna olmaqla) aparılması Qaydası.
3. Boyaci Z., Sahin S., Eris Hasirci H.M., Kilic A. (2017). Student centered education scale: A validity and reliability study. *European Journal of Educational Research,* 6(1), 93-103. doi: 10.12973/eu-jer.6.1.93.
4. *From Freedom to Learn,* 3rd Edition (p. 240), by C. Rogers and H. J. Frieberg (1994). Columbus: Merrill Publishing.
5. Hannafin M.J. & Hannafin K.M. (2010). Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory. In Learning and instruction in the digital age (pp. 11-23). Springer, US.
6. Johnson E. (2013). *The Student Centered Classroom: Vol 1: Social Studies and History.* p.19.
7. Jones L. (2007). The Student-Centered Classroom. Cambridge University Press.
8. Liz Glowa, Jim Goodell (2016). Student-Centered Learning: Functional Requirements for Integrated Systems to Optimize Learning.
9. Rogers C.R. (1983). Freedom to Learn for the 80's. New York: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.
10. Schein Edgar H. (1985). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
11. Student-Centered Learning. (2014). Education Reform Glossary. http://edglossary.org/student-centered-learning/
12. Young Lynne E., Paterson Barbara L. (2007). *Teaching Nursing: Developing a Student-centered Learning Environment.* p.5.