

ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ İNTERPRETASIYA

SOLTAN HÜSEYNOĞLU

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. E-mail: soltanhuseynoglu@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4182-6653>

Məqaləyə istinad:

Hüseynoğlu S. (2023). Ədəbiyyat dərslərində interpretasiya. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (704), səh. 9–24

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 10.07.2023

Qəbul edilib: 01.09.2023

ANNOTASIYA

Şagirdlərdə mütaliə mədəniyyətinin yaradılması və inkişaf etdirilməsi ədəbiyyat təliminin mühüm vəzifələrindən sayılır. Şagirdin bədii əsərin düşünən oxucusu kimi formalaşması isə uzun vaxt, böyük zəhmət tələb edir. Bu istiqamətdə uğur qazanılması məqsədi, ilk növbədə şagirdlərdə fəallığın və müstəqilliyin inkişaf etdirilməsini ön plana çəkir. Başqa sözlə, bədii mətnin oxusu, təhlili üzrə zəruri bacarıqların mənimsənilməsi təfəkkür fəallığı, yüksək müstəqil düşüncə səviyyəsi tələb edir. Bədii mətnə müstəqil münasibətin formalaşması isə "oxucu obrazının" yaranmasına, əsərin "ikinci müəllifinə" çevrilməyə əlverişli imkan yaradır. Bu həmçinin şagirdlərin intellektual və mənəvi-estetik inkişafı üçün zəmin olur. Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin interpretasiya (yozum) fəaliyyətinin təşkil edilməsinin vacib olması da məhz buradan qaynaqlanır. Məqalədə yozum anlayışının mahiyyəti, növləri, priyomları, tətbiqi yolları barədə danışılıb, nümunələr üzərində dayanılıb.

Açar sözlər: Təhlil, interpretasiya, yozum, şərh, izah, təfsir, təlim texnologiyası.

INTERPRETATION IN LITERATURE CLASSES

SOLTAN HUSEYNOGLU

Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor, Azerbaijan State Pedagogical University. Email: soltanhuseynoglu@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4182-6653>

To cite this article:

Huseynoglu S. (2023). Interpretation in literature classes. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 704, Issue III, pp. 9–24

ABSTRACT

The establishment and development of reading habits in students is considered one of the significant duties of literature education. The formation of a student as a thinking reader of artistic work lasts a long time and requires working hard. The target of achieving success in the direction mentioned before is primarily the development of activity and independence in students. In other words, mastering the appropriate skills to read and analyze literary text is related to the mindset that requires activity and a high level of independent thinking. The formation of an independent approach to the literary text establishes the convenient potential to make "a reader's image" and become the "second author" of the work. Besides, it makes the basis for the intellectual and spiritual-aesthetic development of students. The importance of organizing students' interpretation activities in literature classes is also due to the reasons explained in more detail in the article. The article analyzes the essence, types, principles, and ways of application of the concept of interpretation, as well as focuses on case studies.

Keywords: Analysis, interpretation, explanation, teaching technology.

Article history

Received: 10.07.2023

Accepted: 01.09.2023

GİRİŞ

Bədii əsərin məktəbdə öyrədilməsi də, öyrənilməsi də həmişə bir sıra ciddi çətinliklərlə müşayiət olunur. Səbəbi isə çoxdur. Bu çətinliklərdən biri, bəlkə də birincisi bədii əsərin mütaliəsinə marağın yaradılması və ona müstəqil münasibətin formalaşdırılması ilə bağlıdır. Ədəbiyyatın müxtəlif dövrlərdə tədrisi vəziyyətinin öyrənilməsindən aydın olur ki, bədii əsərə dərinləndirən marağ göstərmək sanki tək-tək insanlara (şagirdlərə) müəssərdir. Belə çıxır ki, yaranışından kimin qəlbində bədii sözə marağ və məhəbbət varsa, o mütaliə edir (etməyə bilmir), böyük bir kəsimin isə bu gözəllik aləminə daxil olmağa nə meyili olur, nə də sənətin cazibədar qapısından içəri keçə bilir. Nəticədə həmin toplumda mütaliə mədəniyyətinin formalaşması baş vermir, bu isə idraki-emosional inkişafın qarşısına sədd çəkir. Mütaliədən, bədii əsərdən, ümumiyyətlə incəsənətdən uzaq olan bir kəsin mədəni inkişaf səviyyəsi barədə danışmaq, sadəcə olaraq, yersizdir.

Bu deyilənlər şagirdlərdə mütaliəyə marağ tərbiyəsi üzrə işin çətin və məsuliyyətli olduğunu bir daha diqqətə çatdırmaq niyyətilə dilə gətirilib.

Şagirdlərdə mütaliə bacarığının (geniş mənada mütaliə mədəniyyətinin) formalaşdırılması bir problem kimi metodika elmimizdə xüsusi tədqiqat obyektinə olmayıb. Ona ən yaxşı halda yeri gəldikcə müxtəlif araşdırmalarda münasibət bildirilib. Daha dəqiq deyilsə, bu və ya digər janrdə olan əsərin oxusu və öyrənilməsi yolları barədə danışılmaqla kifayətlənilib.

Xarici ədəbiyyatla tanışlıqdan aydınlaşır ki, şagirdlərdə oxuya, ümumiyyətlə davamlı mütaliəyə marağın yaradılması, eləcə də bədii mətnə şəxsi münasibətin formalaşdırılması birinci dərəcəli vəzifə hesab olunur və müxtəlif elm sahələrinin nümayəndələri bu problemin (problem onlarda da mövcuddur) həlli üçün əməkdaşlıq edirlər. Məsələn, psixoloqlar bədii mətnin müxtəlif yaş dövrlərində qavranılma mexanizmini xüsusi dəqiqliklə işləyirlər, texnoloqlar isə hər yaş dövrü üçün bədii əsərlərin seçilməsi, mənimsənilməsi yollarını araşdırırlar.

Bu məsələdə didaktiklarla psixoloqların birgə əməyi daha səmərəli nəticələrin əldə olunmasına imkan yaradır. Onların əməkdaşlığı sayəsində ərsəyə gələn texnologiyaların problemin həllinə əhəmiyyətli təsirini ayrıca qeyd etmək lazımdır.

Bu gün təhsil tədqiqatçılarının gəldikləri qənaət belədir ki, təlimdə əhəmiyyəti çoxdan təsdiqlənən şagird *fəallığının və müstəqilliyinin* inkişafına, davamlılığına nail olunması xatırladığımız problemin həllinə ciddi töhfə verir. Fəallıq və müstəqillik bu məqamda ilk növbədə təhsilalanların yaradıcılığı, təşəbbüskarlığı, biliklərin qazanılmasında tədqiqatçı mövqeyində olmaları kimi başa düşülür. Bunun həyata keçirilməsi yolları metodik araşdırmalarda xeyli dərəcədə işıqlandırılıb. Xüsusən bədii əsərlərin öyrənilməsində şagirdlərin fəallığının və müstəqilliyinin təmin edilməsi diqqəti daim öz üzərinə çəkib. Bu istiqamətdə faydalı işlər görülsə də, yerinə yetirilməli olan vəzifələr hələ çoxdur. Onların həllinə bu gün daha əlverişli imkan yaranıb. Bu, təlim prosesinə, onun qanunauyğunluqlarına müxtəlif aspektlərdən yanaşılmasına imkan verən texnologiyaların meydana gəlməsilə bağlıdır. Görünür, problemi ayrıca, təcrid olunmuş halda həll etmək mümkün deyildir. Yeni təlimi yanaşmaların meydana gəldiyi indiki şəraitdə çoxcəhətli tədqiqata ciddi ehtiyac duyulur. Bu məzmununda aparılan çağdaş tədqiqatın bədii mətnin oxusuna, dərinləndirən öyrənilməsinə, ona şəxsi münasibətin formalaşmasına imkan yaradan şəraitin və vasitələrin müəyyənləşdirilməsinə istiqamətləndirilməsi vacibdir. Bu məqsəd qazanılmış uğurlu nə varsa, ona istinad etməklə yeniliyə addım-addım yaxınlaşmağı birinci dərəcəli vəzifə kimi qarşıya qoyur. Məsələn, məktəb təcrübəsində oxudan əvvəl, eləcə də oxudan və məzmunun mənimsənilməsindən sonra şagirdlərin bədii əsərə müstəqil yanaşmalarının səviyyəsini aşkara çıxarmaq məqsədilə onlara suallar verilir. Daha dəqiq deyilsə, məktəblilər əsərin mövzusu, onda əks olunmuş fikir, əhvalat və hadisələrin mahiyyəti, aralarındakı səbəb-nəticə əlaqələri və s. barədə ilkin qənaətlərini, bütün bunlara münasibətlərini bildirirlər. Bu, əslində, onların

yozumları, proses isə *yozumçuluq* fəaliyyətidir. Təbii olaraq suallar yaranır: mütaliyə marağın yaranmasında, bədii əsərlə bağlı müstəqil düşüncənin, ona fərqli yanaşmanın formalaşmasında *yozumun* rolu nədir?

Təəssüf ki, metodik ədəbiyyatımızda bu barədə danışılmayıb. Lakin hazırda məktəblərimizdə istifadə olunan “Ədəbiyyat” dərsliklərində, eləcə də ədəbiyyat dərslərində şagirdləri *yozum* fəaliyyətinə istiqamətləndirən suallardan istifadə olunur. Bunun kortəbii, belə demək mümkünsə, “dərkedilməmiş” və sistemli təşkil, əlbəttə, arzuolunan nəticəni vermir. Metodikamızın zənginləşdirilməsi, məktəb təcrübəsinə faydalı və konkret köməyin göstərilməsi niyyəti məsələ ilə bağlı tədqiqatın aparılmasını, əldə olunmuş nəticələrin məktəb təcrübəsində eksperimentlə yoxlanmasını mühüm vəzifə kimi qarşıya qoyur. Problemlə bağlı aparılmış ilkin tədqiqatın nəticələrini əks etdirən bu məqalədə başlıca məqsədimiz araşdırmaların davamlı olmasıdır. Suallar yaranır:

- “Yozum” anlayışının mahiyyətinə nələr daxildir?
- “Bədii mətnin şərh” və “bədii mətnin yozumu” mahiyyətcə eyni anlayışlardırmı?
- “Bədii mətnin təhlili” və “bədii mətnin yozumu” anlayışlarının arasındakı münasibət necə izah olunmalıdır?
- Əgər bədii əsər məktəbdə geniş təhlil olunursa, yozuma nə ehtiyac var?
- Şagirdlərdə müstəqil təhlil bacarığının inkişaf etdirilməsi ədəbiyyat təliminin mühüm vəzifəsi sayılırsa, yozum nə üçün tətbiq olunur?

Tədqiqatımız bu suallara əhatəli cavab verməyə imkan yaradır. Əldə olunmuş nəticələrin bu yazıda geniş izah edilməsi mümkün olmasa da, həmin suallarla bağlı gəldiyimiz nəticələrin mahiyyəti barədə oxucularda müəyyən təsəvvür yaratmağa çalışacağıq.

ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ BƏDİİ MƏTNİN YOZUMU (İNTERPRETASIYASI)

İnterpretasiya latın mənşəli *interpretatio* sözündən olub, *yozum*, *şərh*, *izah* və s. mənalarda

başla düşülür. Lakin bu sinonim cərgə bir-birindən müəyyən məna incəliklərinə görə fərqlənir. Doğrudan da, “şərh” “izah” olmadığı kimi (yəni bunların mənaları arasında fərq var), “*yozum*” da “şərh” və “izah” deyildir. *İnterpretasiya* anlayışının mahiyyətini *yozum* kəlməsi tutarlı ifadə edir və dilimizdə bu şəkildə işlənilməsi məqsədəuyğundur. Yeri gəlmişkən, Türkiyə türkcəsində həmin anlayış “yorum” kəlməsi ilə ifadə edilir.

İlk növbədə “yozum” anlayışının mahiyyətinə nəzər salaq. “Yozum” geniş anlayış olub, müxtəlif elm sahələrində tətbiq edilir və onların hər birində bu anlayışın izahına, tərifinə əhəmiyyətli dərəcədə yer ayrılır. Bu izah və təriflərdə fikir fərqliliyi, bəzən isə ziddiyyətli yanaşmalar müşahidə edilir. Müxtəlif elm sahələrində, o cümlədən ədəbiyyatın tədrisi metodikasında əksini tapmış səciyyəvi izahlara, təriflərə nəzər salaq:

- müəllifin şəxsi baxış və dərk etməsi əsasında əsərdə əks etdirdiyi ideya-estetik, məna və emosional informasiyanın mənimsənilməsi yozum adlanır;
- yozum subyektin imkanlarına uyğun olaraq əsərin bədii qavranılmasının yekunudur;
- yozum ədəbi əsərin şəxsi təfsiridir;
- yozum oxunmuş əsərin versiyasıdır;
- oxucunun özünüifadə və mütaliə bacarığını şifahi, yaxud yazılı şəkildə təzahür etmə imkanı yozum adlanır;
- subyektin yaş və intellektual imkanlarına uyğun olaraq, dərinləşmiş əsasda yeni bədii əsərin yaradılması yozumdur;
- interpretasiya qavramının, təfəkkürün, təxəyyülün fərdi xüsusiyyətlərinə və bədii mətnin poetikasının başa düşülməsinə əsaslanan oxucunun ədəbi əsərin şəxsi təfsirini (şifahi, yaxud yazılı) yaratmasıdır;
- interpretasiya bədii əsərin bütövlükdə mənasının, ideyasının və konsepsiyasının dərk edilməsi, təfsiridir;
- interpretasiya şərh, yenidən formulətmə aktıdır, yaxud məxsusi (özəl) olaraq başa düşülmüş nəyinsə başqa şəkildə təzahürüdür;

- interpretasiya bu və ya digər nəzəriyyənin hər hansı elementlərinə (formullarına, işarələrinə, rəmzlərinə) aid edilən mənaların cəmidir.

Bu fikirlərdən aydınlaşır ki, yozum anlayışının mahiyyətində bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan, biri digərini inkar etməyən üç cəhət var:

- obyektin məna və mahiyyətinin dərk edilməsi;
- obyekt haqqında şəxsi düşüncələrin ifadə edilməsi;
- obyektə yeni mənanın verilməsi, başqa sözlə, obyekt barədə yeni mənanın yaradılması.

Yozum obyektin mənasını, mahiyyətini və əhəmiyyətini aydınlaşdırmağı tələb edir. Bu aydınlaşdırma – yozum fərdi (şəxsi) yanaşmanın nəticəsi kimi özünü göstərir. Yəni şəxs müəyyən obyektə, hadisəni və s. necə anlayıbsa, dərk edibsə, o şəkildə də çatdırır. Deməli, *yozum dərk edən (fərdin) dərk edilən haqqındakı şəxsi düşüncəsinin və yanaşmasının ifadəsidir.*

“Yozum” anlayışını “şərh” anlayışı ilə eyniləşdirənlər səhv edirlər. Şərqdə şərhçilik qədim dövrlərdən üzübəri geniş yayılıb və peşəkarlıq səviyyəsinə yüksəlib. Bu və ya digər sənətkarın əsərinin, ondan bir parçanın şərh edilməsi yozum sayıla bilməz. İlk növbədə ona görə ki, şərhin əsasında şərh olunanın müəllifinin fikri, mövqeyi dayanır. Yəni şərhçi müəllifin fikirlərini sadə, aydın şəkildə çatdırmağı, başqası üçün anlaşılın olmasını qarşısına məqsəd qoyur. İkinci tərəfdən şərhçi yalnız müəllifin fikirləri ilə məhdudlaşmır, o, şərh etdiyi əsər barədə digərlərinin dediklərindən də yararlanır. Yozum isə, artıq qeyd edildiyi kimi, məsələyə fərdi-şəxsi yanaşmanın nəticəsi kimi təzahür edir. Yeri gəlmişkən: məsələyə fərqli baxışın olmasına təbii baxmaq lazımdır. Bu, anlayışın mahiyyətindəki mürəkkəblikdən irəli gəlir.

“Bədii əsərin təhlili” və “bədii əsərin yozumu” anlayışlarını da qarışdırmaq, yaxud eyniləşdirmək doğru olmazdı. Onların obyektləri eynidir. Məsələn, bədii əsərin təhlilində əhatə olunanlar (mövzu, ideya, obrazlar, konflikt, problem və s.) yozum üçün də obyektədir. Lakin xüsusi yolları, priyomları, prinsipləri olan, elmi-nəzəri

baxımdan əsaslandırılaraq bir sistem şəklinə salınan təhlil müxtəlif mənbələrə, fərqli elmlərin nəticələrinə gen-bol müraciət etməsilə yozumdan fərqlənir. Başqa sözlə, konkret bir əsərin təhlili zamanı onun haqqında aparılmış müxtəlif araşdırmalar diqqət mərkəzində saxlanılmaqla yanaşı, hazır nəticələrdən, mövcud nəzəri müddəalardan da istifadə olunur. Beləliklə, təhlil əsərin qavranılmasının və qiymətləndirilməsinin fundamental elmi əsası kimi çıxış edir.

Əlbəttə, istər yozum, istərsə də təhlil əsərin dərinədən başa düşülməsi və dəyərləndirilməsinə nail olmaq baxımından oxşardır. Lakin bu həmin anlayışların arasındakı mühüm fərqləri aradan qaldırmır.

Şagirdlərin yozum fəaliyyəti və təhlil bacarıqlarının formalaşdırılması üzrə məktəbdə aparılan işlərin uzlaşdırılması vacibdir. Doğrudur, bədii mətnin çoxmənalı, çoxcəhətli mətləbləri, dərin qatları çoxsaylı yozumların da ortaya çıxmasına səbəb olur. Bu, yozum fəaliyyətinə meyili artırır. Lakin əsərin təhlilinin ardıcıl olaraq yozumlarla əvəz edilməsi cəhdi arzu olunmaz nəticələrə gətirib çıxarır. Aydındır ki, əsərin dərin fəlsəfi məzmunu, əks etdirdiyi əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlər məhz təhlil vasitəsilə aşkara çıxarılıb dəyərləndirilə bilər. Bunu yalnız yozumun öhdəsinə buraxmaq nəinki müəllifin mövqeyindən üz çevirməyə, həm də tarixi kontekstdən uzaqlaşmağa səbəb olar. Bunu da unutmamaq lazımdır ki, yozum nisbi xarakter daşıyır. Onun məzmununa (səciyyəsinə) yozumçunun yaşadığı tarixi dövrün əhəmiyyətli təsiri olur. Məişət özəlliklərinin, sosial durumun, tarixi gerçəkliyin müəyyən dövrdə yaşayan yozumçuda bir, həmin dövrdən çox sonralar yaşayan yozumçuda isə başqa cür təəssürat yaratması təbiidir. Bura emosiya və intuisiyanın fərqli təsirini, ictimai şüurda baş vermiş dəyişikliyi də əlavə etdikdə mənzərə tam aydınlaşmış olur. Məsələn, M.Füzulinin şeirini (misrasını, beytini) onun müasirinin yozumu ilə müasirimizin yozumu arasında fərqin (bir sıra hallarda həm də çox ciddi) olacağına təbii baxmaq lazımdır. Bu da unudulmamalıdır ki, hətta peşəkar elmi (ədəbiyyatşünaslıq) yozumu da bədii əsərin məzmununu əhatə edib tamamlaya bilməz.

Kamil sənət nümunəsi olan əsər bitib-tükənməyən məzmun çalarları ilə zəngindir. Məsələnin başqa tərəfi də var: yozumçu bəzən bədii əsərin məzmununda elə incəlikləri görür ki, bu, “müəllifdən yan keçmiş” olur. Fərqli şəkildə desək, yozumçu əsərin məzmununda müəllifin mövqeyindən kənar məsələlər aşkara çıxarır və onu özünün anladığı, dərk etdiyi şəkildə təqdim edir. Belə məqamlarda (eləcə də digər hallarda) yozumçu özünüifadəyə, sərbəstliyə geniş meydan verir. İndi o, “yeni” əsərin “müəllifi” mövqeyində çıxış edir.

Bəs ədəbiyyat dərslərində şagird yozumu hansı cəhətləri ilə diqqəti cəlb edir?

Qeyd edildiyi kimi, metodik ədəbiyyatımızda bədii mətnin yozumu barədə danışılmayıb. Amma məktəb təcrübəsində ona tez-tez müraciət edildiyinə şübhə etməmək olar. Hazırda məktəblərimizdə istifadə olunan “Ədəbiyyat” dərsləklərində bu istiqamətdə sual və tapşırıqlara geniş yer verilib. Lakin həmin sual-tapşırıqlarla bağlı təlimat, tövsiyə və izahlarda yozum sözü işlənməyib. Dərsləklərdə ardıcıl əks etdirilən suallar şagirdlərin yozumçuluq fəaliyyətinə əlverişli imkan yaradır:

- Əsər sizdə hansı təəssürat yaratdı?
- Hadisələrin sonrakı inkişafını necə təsəvvür edirsiniz?
- Obrazın bu cür davranışının motivi nə ola bilər?
- Sizcə, obrazın belə ziddiyyətli qərar qəbul etməsinə səbəb nədir?
- Bu hadisədən sonra obraz, sizcə, hansı qərar qəbul edəcək?
- Qəhrəmanın sonrakı taleyini necə təsəvvür etmək olar?
- Bu qəhrəmanların arasında konflikt olmaya bilərdimi?
- Konfliktin bu şəkildə həlli sizi qane etdimi, onun fərqli həll yolu mümkündürmü?
- Sizcə, bu problem aradan necə qaldırılacaq?
- Yazıçının problemi belə həll etməsinə münasibətiniz necədir, bu problemi siz necə aradan qaldırardınız?

Bu məqamda mühüm bir problemin xatırladılması vacibdir. Dərsləkdəki təhlil materi-

alından, əlavə mənbələrdən və müəllimin dediklərindən yararlanaraq əsəri təhlil edən şagird başqalarının fikir, düşüncə və mövqeyini ifadə etmiş olur. Belə olan halda mənbələr şagirddə müstəqil təhlil bacarığının formalaşmasına müəyyən qədər əngəl törədir. Bu əngəlin aradan qaldırılması üçün bilik mənbələrinə tənqidi yanaşılması, onlardan daha zəruri olanların seçilməsi, müstəqil nəticə çıxarılması, şəxsi münasibətin ifadəsinə geniş yer verilmiş təqdimatın hazırlanması məqsədəuyğundur. Problemin başqa, həm də az əhəmiyyətli olmayan cəhəti də var. Bədii mətnin yozumu onun (yəni mətnin) doğurduğu hissləri, assosiasiyaları, həyəcanı dilə gətirmək, ifadə etmək üçün oxucudan (yaşlı adamdan, eləcə də məktəblidən) xeyli dərəcədə yüksək mədəniyyət, nitq bacarığı tələb edir. Bunlar isə, aydındır ki, müəyyən səviyyədə təhlil vərdişləri olmadan reallaşa bilməz. Təhlillə yozum, belə demək olarsa, çiyin-çiyinə addımlayır. Onları qarşı-qarşıya qoymaq, birini digərinin hesabına yüksəltmək elmi yanaşma sayıla bilməz. Məqsəd, artıq qeyd olunduğu kimi, onların bacarıqla uzlaşdırılması olmalıdır. “Uzlaşdırma” sözü bu məqamda “birlikdə tətbiq” mənasında başa düşülməlidir. Yəni yozum və təhlil bədii əsərin öyrənilməsi, dəyərləndirilməsi məqsədilə həyata keçirilən fəaliyyətin (deməli, vahid prosesin) tərkib hissəsi kimi təzahür edir.

Təhlil birtərəfli, dayaz olduğu kimi, yozum da həqiqi və yanlış ola bilər. Əsərin məktəb təhlili, əlbəttə, bədii mətnin yozumundan fərqlənir. Təhlil, qeyd edildiyi kimi, mürəkkəb və çoxcəhətli məqsədinə görə seçilir. Məktəb təhlilində bədii əsərin bütövlüyünə, belə demək olarsa, müdaxilə edilir, o, parçalanır, elementləri (mövzu, ideya, obrazlar, bədii xüsusiyyətlər mənasında) ayrı-ayrılıqda nəzərdən keçirilərək dərk olunur. Yozum isə bu elementlərin fərdi-şəxsi anlam və qavrama zəminində yaradıcı şəkildə açıqlanması, nəyinsə (bu, əhvalat, hadisə, hər hansı element və s. ola bilər) mənasının, əhəmiyyətinin şərh olunması, aydınlaşdırılması, izah edilməsidir. Deməli, əsərin təhlilinin (eləcə də digər mərhələlərin) ilk addımından sona kimi şagirdin yozumçuluq fəaliyyətinin daim

aktiv olduğunu düşünmək yanlışdır. Bu fəaliyyəti dərstdə müəllim təşkil edir, bir sıra hallarda isə situasiyanın özü tələb edir. Təkrar da olsa, qeyd edək ki, təhlillə yozumun arasındakı nisbətənl gözlənilməsi vacibdir. O yozum həqiqi, məntiqli olur ki, onun əsasında təhlil dayanır. Belə yozum sanballı, əsaslı, məntiqli olması ilə diqqəti dərhal cəlb edir. Deməli, yozum fəaliyyətinin səmərəli və uğurlu olması şagirdlərdə bədii əsərin təhlili ilə bağlı bacarıqların olmasını tələb edir. Başqa sözlə, mühüm ədəbi-nəzəri anlayışların mahiyyəti və tətbiqi üzrə aydın təsəvvürü olmayan şagirddən məntiqli yozum fəaliyyəti gözləmək yersizdir.

Bunu da unutmamaq olmaz ki, bədii əsərə (onun komponentlərinə) şəxsi münasibətin yaranması yozumun sayəsində mümkün olur. Məhz bu şəxsi münasibət, müstəqil yanaşma əsərin bütövlükdə qavranılmasına şərait yaradır. Aydınlıq xatirinə təkrar edirik: təhlildə mənbələrdən (müəllimin sözü, dərslük, əlavə materiallar) əldə olunanların təsiri altında olan şagirddə müstəqil yanaşma, şəxsi münasibət zəif təzahür edir, yozum isə bu təhlükəni aradan qaldırır. Yozumda şagird təxəyyülündə canlanan əlavə detallar, yazıçı təsvirindən kənar təsəvvür edilənlər, fərqli səviyyələrdə olsa da, "ikinci müəllif" mövqeyinin təzahür etməsinə imkan yaradır.

Təhlil və yozumun izahı, aralarındakı nisbətənl müəyyənləşdirilməsi ilə bağlı səciyyəvi fikirlərdən birində deyilir: "Bir-biri ilə qarışdırılması lazım olmayan iki termin var: "interpretasiya" və "təhlil". "Təhlil" etimoloji baxımdan "araşdırma", interpretasiya "yozum" mənasındadır. Təhlillə o vaxt məşğul oluruq ki, mətnin ümumi mənası bizə aydındır və biz bu bütöv anlamanın əsasında onun ayrı-ayrı elementlərini daha yaxşı başa düşmək istəyirik. Interpretasiya ilə o vaxt məşğul oluruq ki, şeir "çətindir", "dumanlıdır", mətnin "saf məna" səviyyəsində ümumi şəkildə başa düşülməsi alınmır. Yəni belə güman edilir ki, sözlər şeirdə tək-cə hərfi, lüğəvi məna deyil, həm də nə isə başqa anlam da əks etdirir" (May, 1997).

Yozumun – interpretasiyanın rolunun belə kiçildilməsi ilə razılaşmaq olmaz. Doğrudur, bir

sıra hallarda yozuma müraciət etməyi situasiyanın özü (ədəbiyyatşünaslıqda da, məktəbdə də) tələb edir, lakin artıq qeyd edildiyi kimi, bədii əsərin öyrənilməsinin hər bir mərhələsində və bütün komponentlərinin mənimsənilməsində yozumun tətbiq edilməsi mümkün və faydalıdır. Onun qarşısında duran vəzifə həm ciddi, həm də çoxcəhətlidir. O ilk növbədə əsərin məna və emosional tərəfinin, ideya-estetik keyfiyyətinin mənimsənilməsi və şəxsi mövqə zəminində təfsir edilməsidir.

Ədəbiyyat dərslərində yozuma müraciət edilməsi həm də ona görə vacibdir ki, əsərin oxusu (xüsusən ilk oxu) ondakı daxili mətləblərin (həm də tək-cə daxili mətləblərin yox) başa düşülməsi üçün kifayət deyildir. Üstəlik zəhmət və yaradıcılıq tələb edən oxu hər bir şagirddə fərqli şəkildə özünü göstərir. Sözsə həssas münasibət, oxunmuş parçanın dərk edilməsi və bunun üçün əqli-hissi fəaliyyət, bütövlükdə idraki-emosional yanaşma məktəblilərdə – oxucularda müxtəlif səviyyələrdə olur. Gerçəkliyi yazıçı (müəllif) qavraması ilə oxucu (şagird) qavraması arasındakı fərqi də unutmamaq olmaz. Aydınlaşır ki, sənətkarın dünyagörüşü, fərdi yardımçılıq üslubu, təsvir etdiklərinə estetik münasibəti, nəhayət emosional-obrazlılıq baxımından səviyyəsi kifayət qədər həyat və mütaliə təcrübəsi olmayan oxucuda – şagirddə yozum bacarığının inkişaf etdirilməsini ciddi vəzifə kimi qarşıya qoyur. Bu vəzifənin gerçəkləşdirilməsi isə bütün təhsil illərində sistemli iş aparılmasını tələb edir. Bu bacarığın əsasında, təbiidir ki, müstəqil yanaşma dayanmalıdır. Çünki yozum şagirdin bədii əsərin xüsusi (fərdi) təfsirini yaratmasıdır. Yozum yozumçunun fərdi qavrama xüsusiyyətlərinə, təfəkkürünə, təxəyyülünə və bədii mətni bütövlükdə (məna və bədii keyfiyyətlərin vəhdətində) başa düşməsinə əsaslanır. Həqiqəti aşkara çıxarmağa cəhd edən yozumçu gərgin təfəkkür fəaliyyəti ilə işə qoşulur. Bu hələ azdır; yozum yozumçudan emosional bacarığını da səfərbər etməyi tələb edir, bu prosesdə onun hissləri, həyəcanı, maraq və təcrübəsi fəal iştirak etməli olur. Beləliklə, aydınlaşır ki, yozumun uğurlu olması əsərdəki mənanın, mətləbin

qavranılması və emosional-estetik duyumun mövcudluğu şəraitində mümkündür. Deməli, yozumun yalnız *fəhmə* (baxmayaraq ki, bu da vacibdir) əsaslanması mümkün deyil, belə olarsa, proses “cəhl etməkdən”, “söz güləşdirməkdən” o tərəfə keçə bilməz. Bu deyilənlər şagirdlərdə yozum bacarığının yaradılması üzrə işin mürəkkəbliyindən xəbər verir. Bu bacarığın inkişaf etdirilməsi ədəbiyyat fənninin öyrənilməyə başladığı beşinci sinifdən sonuncu sinif də daxil olmaqla sistemli işin aparılması sayəsində mümkündür. Bu işin səmərəli olması müəllimin elmi və metodik hazırlığından asılıdır. O, yozumun *növləri*, *priyomları*, *tətbiqi yolları* barədə nəzəri məlumatla kifayətlənməməli, zəruri praktik bacarıqlara da yiyələnməlidir. Bu anlayışların mahiyyətinə qısaca nəzər salaq.

Yozumun *növləri* ilə bağlı fərqli fikirlər səsləndirilib. Onlar müxtəlif sayda göstərilib, adlandırmalarında və hər birinin mahiyyətinin şərhində üst-üstə düşməyən mülahizələr irəli sürülüb. Daha geniş yayılmış fikirlərə nəzər salaq. Tanınmış metodist V.Q.Maransmana görə, yozumun dörd növü vardır:

- elmi yozum;
- tənqidi yozum;
- bədii yozum;
- oxucu yozumu.

Onların arasındakı fərq yozumçunun şəxsi, subyektiv yanaşmasının hansı ölçüdə olması ilə müəyyən edilir.

Bu növlərdən *oxucu yozumu* ədəbiyyat dərslərində əhəmiyyətli yer tutur. Digər növlər (elmi, tənqidi, bədii) ədəbiyyat dərslərində istiqamətverici mövqedə olub bədii əsərlərin təhlilinə yardımçı qismində çıxış edir.

İnterpretasiyanın növləri ilə bağlı geniş yayılmış digər təsnifat aşağıdakıdır:

- oxucu yozumu;
- elmi yozum;
- yaradıcı-obrazlı yozum.

Oxucu yozumu əsərin ilkin oxusundan yaranan təəssürat kimi özünü göstərir. Daha çox həyəcan, ovqat, hisslərin təzahürü şəklində müşahidə edilir.

Elmi yozum faktlara söykənməsi, məntiqiliyi, emosionallıq baxımından arqumentlərə, sübut-

lara əsaslanması ilə fərqlənir. Belə ki, ədəbiyyatşünas özünün zəngin oxucu təəssüratına əsaslanmaqla ilkin fikirlərini dəqiq formalaşdırır, yalnız bundan sonra onları təhlillə yoxlayır və elmi interpretasiyaya nail olur.

Yaradıcı-obrazlı yozum bədii əsərlərin incəsənətin digər növlərinə “çevrilməsi” mənasında başa düşülür. Bu, bədii əsərin ekranlaşdırılması, ona səhnə həyatının verilməsi və s. fəaliyyətlərdə özünü göstərir.

Ədəbiyyat dərslərində yozumun uğurlu tətbiqi üçün onun *priyomları* ilə bağlı məlumatın olması vacibdir. Bu priyomlar mövcud ədəbiyyatda fərqli sayda və məzmununda əksini tapıb. Daha geniş yayılmış priyomlar aşağıdakılardır:

1. Sözlə rəsmçəkmə (ədəbi qəhrəmanın portreti, əsərdən sitatlar seçilməklə, yaxud sitatsız obrazın səciyyələndirilməsi).
2. Bədii detalların seçilməsi, dilin təsvir-ifadə vasitələrinin təhlili.
3. Bir, yaxud bir neçə əsərin süjet xətlərinin, obrazlarının müqayisəsi.
4. Ümumiləşdirmə.
5. Şəxsi oxucu mövqeyinin formalaşdırılması.

Göründüyü kimi, bu priyomlar bədii əsərin təhlil və yozumunun qoşa aparılmasını nəzərdə tutur. Onların reallaşdırılması mexanizmi də bunu təsdiq edir. Məsələn, birinci priyomla (sözlə rəsmçəkmə) bağlı aşağıdakı məzmununda tapşırıqlar təklif edilir:

- Qəhrəmanları, hadisələri səciyyələndirin.
- Qəhrəmanın əməlinə qiymət verin.
- Bu barədə rəyinizi bildirin.
- Qəhrəmanın xarakterində, xarici görünüşündə hansı cəhətlərə diqqət yetirdiniz.

İkinci priyomla (bədii detalların seçilməsi, dilin təsvir-ifadə vasitələrinin təhlili) bağlı aparılan işlər də həmin fikri təsdiq edir. Tapşırıqlar bədii sözün, obrazlılığın yaradılmasında önəmli olan vasitələrin aydınlaşdırılmasına, izahına və qiymətləndirilməsinə yönəlmiş olur.

- Epitetin (yaxud bənzətmənin) müəllif fikrinin başa düşülməsindəki rolunu aydınlaşdırın.
- Yazıçı nə üçün qəhrəmanı “*payızdüşüncəli*” adlandırır.

Üçüncü priyomun (bir, yaxud bir neçə əsərin süjet xətlərinin, obrazlarının müqayisəsi) tətbiqi hadisələrin, ədəbi qəhrəmanların oxşar və fərqli cəhətlərinin aşkara çıxarılması, dəyərləndirilməsi baxımından önəmlidir.

- Nağıldakı hadisələr sizə tanış olan hansı nağılı xatırlatdı?
- Nağıl qəhrəmanının arzu və düşüncələri hansı nağılın qəhrəmanının arzu və düşüncələri ilə üst-üstə düşür?
- Bu obrazların xarici görünüşləri arasındakı oxşarlığı aydınlaşdırın.

Dördüncü priyom (ümumiləşdirmə) daha çox “tip”, “tipiklik” anlayışlarının başa düşülməsi istiqamətində işlərin aparılmasına yönləndirir. Məsələn, tipik folklor süjetinin müxtəlif xalqların şifahi ədəbiyyatında, eləcə də yazılı ədəbiyyat nümunələrində təzahürünü aydınlaşdırmağa xidmət edən tapşırıqlar bu qəbildəndir.

Beşinci priyom (şəxsi oxucu mövqeyinin formalaşdırılması) “saf yozum” adlandırılır. Bu priyom hər bir şagirdin oxuduğu bədii əsərdə şəxsən özünün gördüyü nəyin isə olmasını nəzərdə tutur. Nəticədə şagirdə şəxsi, xüsusi rəy formalaşır. Bu şəxsi rəy bütövlükdə bədii əsər, ədəbi qəhrəman, onun davranış və əməlləri, mühüm situasiya və s. barədə ola bilər. Əsərlə bağlı aparılan işlərin sonuncu priyomla yekunlaşdırılması məqsədəuyğun sayılır. Həmin mərhələdə təklif olunan suallar yozum fəaliyyətinə stimül olur:

- Sizcə, qəhrəman bu məqamda doğru qərar qəbul etdi?
- Kimi baş qəhrəman hesab etmək olar və nə üçün?
- Qəhrəmanlardan hansını mühakimə edir, hansı ilə qürur duyuruq?
- Qəhrəmanlardan kim sizə yaxındır və nə üçün, bəs hansı qəhrəmanın mövqeyi sizə aydın deyil?
- Hansı qəhrəmanın əməlləri sizi özünüz barədə düşünməyə sövq edir?

Bir sıra tədqiqatlarda yozumun priyomları barədə daha konkret fikirlər səsləndirilib. Onlarda bədii mətnin təhlili və yozumunun iki istiqaməti üzərində dayanılır:

- 1) Əsər üzrə şifahi işin təşkili.
- 2) Yaradıcı xarakterli yazı işlərinin sistemli tətbiqi.

Birinci istiqamətin daha effektiv hesab edilən priyomları aşağıdakılardır:

- mətnə bədii detalların müəyyənəşdirilməsi;
- dilin təsvir-ifadə vasitələrinin təhlili;
- müqayisə (mətn daxili və mətnlərarası);
- ümumiləşdirmə;
- sözlə rəsmçəkmə;
- oxucu mövqeyinin formalaşdırılması;
- assosiasiyaların seçilməsi və açar sözlərin müəyyənəşdirilməsi.

İkinci istiqamət üçün, əsasən, aşağıdakı priyomların tətbiqi səciyyəvidir:

- əsərə illüstrasiyaların çəkilməsi;
- incəsənətin digər növlərinə (rəsm, musiqi, kino və s.) müraciət olunması;
- yaradıcı xarakterli yazı işlərinin (şəxsi ədəbi əsərlərin) icra edilməsi (yaradılması).

Üzərində dayanılan priyomların mahiyyətindən görünür ki, şagirdlərin yozum fəaliyyətində mətnin subyektiv, şəxsi oxusu ilə əsərin məktəb təhlili qovuşur. Məhz buna görə də həmin priyomların uğurla tətbiqi bir sıra şərtlərin nəzərə alınmasını tələb edir. Onlar pedaqoji ədəbiyyatda aşağıdakı məzmununda əks olunub:

- bədii əsərin ilkin qavranılmasının nəzərə alınması;
- əsərin növ-janr xüsusiyyətləri ilə işin təşkili;
- ədəbi-nəzəri anlayışlarla bağlı işin aparılması;
- mətnin kompozisiya və dil xüsusiyyətlərinin təhlili;
- yazıçının fərdi üslubu və əsərləri ilə bağlı tənqidi məqalələrlə tanışlıq.

Göründüyü kimi, bədii əsərin təhlil və yozumunun təşkili, eləcə də şagirdlərdə yozum bacarığının formalaşdırılması heç də asan olmayıb, zaman və məqsədyönlü işin aparılmasını tələb edir. Bu istiqamətdə işin səmərəli təşkili bədii əsərin öyrənilməsinin hər bir mərhələsində müəllim və şagirdlərin fəaliyyətindəki özəlliklərin aydın təsəvvür edilməsindən xeyli

dərəcədə asılıdır. Araşdırma bədii əsərin öyrənilməsinin müxtəlif mərhələlərində bu fəaliyyətin məzmunu və istiqamətləri üzrə metodik yanaşmanın hazırlanmasına imkan verib. İlk növbədə fəaliyyətin hansı ardıcılıqla həyata keçirilməsinə üstünlük verildiyinə nəzər salmaq:

1. *Bədii əsərin oxusuna hazırlıq və oxu mərhələsində reallaşdırılan işlər:*

- mətnin adı, ona çəkilmiş şəkil, yaxud illüstrasiyalar əsasında şagird təəssüratının və rəyinin aşkara çıxarılması;
- epigraf üzrə yozum;
- tanış olmayan sözlər, bədii təsvir və ifadə vasitələrinin müəyyənəşdirilməsi, onların yaratdığı assosiasiyalar;
- oxu prosesində hadisələrin sonrakı inkişafı barədə yozumların (ehtimalların) səsləndirilməsi və əsaslandırılması;
- qəhrəmanların davranış, əməl və qərarlarında mühüm faktların, detalların rolunun aydınlaşdırılması üzrə yozum;
- qəhrəmanların əməl və hərəkətləri üçün əsas olan motivlərin yozumu və s.

2. *Bədii əsərin məzmununun öyrənilməsində həyata keçirilən işlər:*

- hadisələrdəki mühüm fikirlərin müəyyənəşdirilməsi üzrə yozum;
- qəhrəmanların taleyində hadisələrin rolu ilə bağlı yozum;
- ayrı-ayrı epizodlarda qəhrəmanla bağlı diqqəti daha çox çəkən cəhətlə bağlı yozum;
- yazıçı niyyətinin başa düşülməsində hadisələrin rolu ilə bağlı yozum;
- qəhrəmanların fərqli situasiyalarda qəbul etdikləri qərarların əhəmiyyətlik baxımından yozumu;
- qəhrəmanın taleyi, davranış və əməllərinin daha çox hansı hisslərin yaratması ilə bağlı yozum;
- hadisələrin əsərdəki təsvirinin məqsədyönlülük baxımından yozumu;
- ədəbi qəhrəmanı daha yaxşı tanıtmaları baxımından mühüm epizodların yozumu;
- məzmunu uyğun adlandırmaqla hadisələrin yozumu;

- ədəbi növ və janrların fərqləndirilməsi, ayrı-ayrı nümunələrdə təzahür xüsusiyyətlərinin yozumu;
- məzmunun fərqli formalarda (yığcam, geniş, yaradıcı) danışıqlması özəlliklərinin yozumu və s.

3. *Bədii əsərin təhlilində gerçəkləşdirilən işlər:*

- əsərin mövzusu və onun əhəmiyyətliliyi üzrə yozum;
- əsərdə qaldırılmış problemlərdən hansının daha mühüm olması üzrə yozum;
- problemin müəllif həllinə münasibət;
- problemin əsərdəkindən fərqli həlli üzrə yozumu;
- obrazların təhlili;
- əsərin bədii təhlili (dil, üslub və s.).
- ədəbi qəhrəmanın xarakterinin formalaşmasına təsir edən amillərin yozumu;
- qəhrəmanların bu və ya digər situasiyada davranışlarının səbəbləri üzrə yozum;
- ədəbi qəhrəmanın taleyinin əsərdəkindən fərqli yozumu;
- əsərdəki konfliktin (konfliktlərin) müəllif həlli;
- konfliktin (konfliktlərin) əsərdəkindən fərqli həlli üzrə yozum;
- əsərin (ondan parçanın) ifadəli oxusu üçün mətnaltı mənasının yozumu;
- mətnin səhnələşdirilməsi üzrə yozum;
- bədii əsəri ekran və səhnə həyatı ilə müqayisə;
- əsərə şəkil və illüstrasiyaların çəkilməsi;
- bədii əsərə çəkilmiş şəkil və illüstrasiyaların dəyərləndirilməsi və s.

Bu qeyd olunanlar məktəbdə bədii əsərin öyrənilməsi və yozumu istiqamətində gerçəkləşdirilməli olan işləri bütünlüklə əhatə etmir. *Lakin bir əsərin tədrisində bu göstərilənlərin bütünlüklə tətbiq edildiyini, yaxud tətbiq etməyin mümkün olduğunu düşünmək yanlışdır.* Sınıfın səviyyəsi, bədii əsərin ideya-məzmunu, müəllimin məqsədi, şagirdlərin istəyi bu işlərdən seçim edilərkən nəzərə alınmalı olan mühüm şərtlərdir.

Tədqiqatın gedişində əhatə olunmuş əsərlərdən birinin (İ.Hüseynovun 9-cu sinifdə tədris edilən “Zəhər” hekayəsinin) timsalında təhlil

və yozumun tətbiqi ilə keçilmiş dərslərin səciyyəvi məqamlarına (şagird cavablarını və onların geniş təhlilini əks etdirmədən) nəzər salaq. Araşdırmaya bu hekayənin cəlb olunması təsadüfi deyildir. Ziddiyyətli məqamların, qavranılması asan olmayan mətnaltı mənalardan, fərqli problem və konfliktlərin, mürəkkəb xarakterli obrazların əks olunduğu bu əsər müfəssəl təhlil, məntiqli yozum və diqqətli araşdırmanın sayəsində dəyərləndirilə bilər. Ümumiyyətlə, bu qəbildən olan əsərlərin tədrisində şagirdlərin yozum fəaliyyətinin təşkilinə ciddi ehtiyac vardır.

Dərslərdə (Həsənov, Mustafayeva, Əliyev, Verdiyeva, 2020) hekayənin tədrisi ilə bağlı təklif olunan tövsiyə və sual-tapşırıqlardan istifadə edilsə də, fərqli yanaşmaya üstünlük verilib.

Şagirdlər əsərin müəllifi ilə – İsa Hüseynovla ilk dəfə tanış olurlar. Bu görüş necə təşkil edilməlidir? Bunu fərqli variantlarda reallaşdırmaq olar. Hazırladığımız tövsiyəyə uyğun olaraq, müəllim birinci dərslərin başlanğıcında şagirdlərin diqqətini dərslərdəki epiqrafa (müəllifi Elçindir) yönəltdi: “Özünü ədəbiyyat üfüqlərində doğan bir günəş adlandıran yazıçı İsa Hüseynov böyük mütəfəkkir, görkəmli dil və fikir ustası kimi yazdığı əsərləri ilə daim ədəbiyyatımızda yaşayacaqdır”. Epigrafi fərdi olaraq oxuyan şagirdlər müəllifin təklifi ilə nəticələr çıxarırlar:

- İsa Hüseynov özünü ədəbiyyat üfüqlərində doğan günəş adlandırır;
- yazıçı epigrafdə böyük mütəfəkkir, görkəmli dil və fikir ustası kimi dəyərləndirilir.
- yazıçının əsərləri uzunömürlü olacaq, müəllifini əbədi yaşadacaqdır. Müəllim sinfə müraciət edir:
- yazıçının özünü “ədəbiyyat üfüqlərində doğan günəş” adlandırmasına epigraf müəllifinin – Elçinin münasibəti barədə nə deyə bilərsiniz?

Sual şagirdləri məntiqli yozuma yönəldirir. Cavablar fərqlənir, lakin hər biri müəyyən dəlilə söykənir. Cavablarda, həmçinin şagirdlərin yeni tanış olduqları yazıçı barədə düşüncələri də öz əksini tapır, və bu, təbiidir ki, epigrafdəki

fikirlərdən qaynaqlanır. Şagirdlər qənaətlərini ümumiləşdirirlər: Elçin İsa Hüseynovun fikrini təsdiq etmiş olur, o, “böyük mütəfəkkir, görkəmli dil və fikir ustası kimi yazdığı əsərləri ilə daim ədəbiyyatımızda yaşayacaqdır”. Bu, sənətkarın “ədəbiyyat üfüqlərində doğan bir günəş” təsəvvüründə olması deməkdir.

Bu məzmununda aparılan iş yazıçının şəxsiyyətinə və yaradıcılığına marağı birə-beş artırır, tərbiyəvi baxımdan faydalıdır.

Hekayənin birinci hissəsi ilə sinifdə tanışlıq proqnozlaşdırılmış oxunun tətbiqi ilə həyata keçirildi. Sinifdə oxunacaq hissə üç bitkin parçaya bölündü və oxu ərəfəsində şagirdlərə aşağıdakı suallarla müraciət edildi:

- Əsərin adı sizə nə deyir?
- Əsərə çəkilmiş şəkil sizdə hansı təəssürat yaratdı?
- Sizcə, bu hekayədə nə barədə danışılır?
- Əsər, sizcə, hansı mövzuda yazılıb?

Suallar, göründüyü kimi, şagirdlərin yozum fəaliyyəti üçün əlverişli imkan yaradır. Cavabların hazırlanması, dinlənilməsi və müzakirəsi üçün bir neçə dəqiqə vaxt ayrıldı. Cavablar məzmun və səviyyəcə fərqli olur. Səsləndirilmiş fikirlər ümumiləşdirmə aparmağa imkan verir: *əsər məişət mövzusunda yazılıb, süjetin əsasını kiminsə atının zəhərlənərək ölməsi hadisəsi təşkil edir*. Növbəti mərhələdə birinci parçanın (“Meşədə qəribə bir sükut vardı” cümləsindən “Göy ürgənin yerisi meşəbəyinin xoşuna gəlmədi” cümləsinədək) fərdi səssiz oxusu həyata keçirildi. Şagirdlərin mövqeyində dəyişiklik baş verir: mövzunu adi məişət hadisələri ilə bağlamaq meyili, əsasən, aradan qalxır, eləcə də atın zəhərlənməsinin süjet üçün yeganə mühüm hadisə olmaması fikirləri səsləndirilir. Məktəblilər dəqiq ifadə edə bilməsələr də, əsərdə nə isə daha mühüm problemin qaldırıldığına işarələr edirlər. Onlar ehtimallarını yazmaq üçün proqnozlaşdırılmış oxuya məxsus cədvəli dəftərlərində çəkirlər. Oxunmuş birinci parçanı bir daha nəzərdən keçirən şagirdlər 1-ci və 2-ci sütundakı sualların cavablarını qeyd edirlər. Səciyyəvi cədvəllərdən birinin məzmunundakı dəyişikliyi ardıcıl nəzərdən keçirək. Cədvəlin birinci şəkli aşağıdakı məzmununda olur:

Cədvəl 1

Sizcə, nə baş verəcək? Hadisələr necə davam edəcək?	Nə üçün belə düşünürsünüz? Nəyə əsaslanırsınız?	Nə baş verdi? Hadisələr necə davam etdi?
1	2	3
1. Peşəsini sevən, qoruduğu meşəni canından artıq sevən meşəbəyinin qəmi-kədəri daha da artacaq. O, meşə ilə vidalaşacaq.	1. O, açıqca deyir: "Deməli, bu gecə yatırıq, qalxırıq, bu da eləyir iki gün. Üç deyən gün lent kəsilir, şlüz açılır, su gəlir, meşəmiz qalır suyun altında..."	

Cədvəl 2

Sizcə, nə baş verəcək? Hadisələr necə davam edəcək?	Nə üçün belə düşünürsünüz? Nəyə əsaslanırsınız?	Nə baş verdi? Hadisələr necə davam etdi?
1	2	3
1. Peşəsini sevən, qoruduğu meşəni canından artıq sevən meşəbəyinin qəmi-kədəri daha da artacaq. O, meşə ilə vidalaşacaq.	1. O, açıqca deyir: "Deməli, bu gecə yatırıq, qalxırıq, bu da eləyir iki gün. Üç deyən gün lent kəsilir, şlüz açılır, su gəlir, meşəmiz qalır suyun altında..."	1. Meşənin su altında qalması hələlik baş vermir. Amma meşənin məhv olacağı, geniş ərazini tutan yaşıllığın suyun altında qalacağı fikri dəqiqələr ötdükcə qoca meşəbəyini daha çox sarsıdır. Üstəlik atın özünü qəribə aparması da onu narahat edir...

Hekayənin ikinci parçasının ("Göy ürgənin yerisi meşəbəyinin xoşuna gəlmədi" cümləsindən "Meşədə qəribə bir sükut vardı" cümləsinədək) fərdi səssiz oxusu üçün vaxt elan edilir. Parçanı oxuyan şagirdlərə ehtimallarının hekayədəki təsvirlə uzlaşıb-uzlaşmaması aydın olur. Şagirdlərin əksəriyyəti mövzu ilə bağlı fikirlərinə yenidən qayıdır, meşəbəyinin düşüncülərinə əsaslanaraq hekayədə daha çox təbiətə qayğıdan danışıldığını israr edirlər. Lakin tərəddüd edənlər də az olmur. Hadisələrin necə davam etdiyini üçüncü sətirdə qeyd edilir (Cədvəl 2).

Şagirdlər müəllimin təklifi ilə ikinci parçanın məzmununa əsaslanmaqla növbəti – üçüncü parçada hadisələrin necə davam edəcəyi ilə bağlı ehtimallarını cədvəldə qeyd edirlər (Cədvəl 3).

Üçüncü parçanın ("Meşədə qəribə sükut vardı" cümləsindən "Meşəbəyi iki kilometrlik yolu birnəfəsə qət edib alaçıqlara yetişəndə

hər alaçıqın kölgəsindən bir iri, qıllı köpək peyda oldu" cümləsinədək) oxusu da fərdi səssiz qaydada həyata keçirilir. Şagirdlər ehtimalların necə reallaşdığını aydınlaşdıraraq, üçüncü sətirdə qeydlər aparırlar (Cədvəl 4):

Metodik ədəbiyyatda (Hüseynoğlu, 2009) əhəmiyyəti təsdiq edilmiş proqnozlaşdırılmış oxunun zəif cəhətləri də var. Məsələn bundadır ki, bədii mətnin ilk oxusunda şagirdləri daha çox əhvalat və hadisələr, obrazların davranış və əməllərində özünü qabarıq göstərən cəhətlər cəlb edir. Bu, zahirən kiçik, lakin, əslində, böyük mətləblərdən xəbər verən ştrixlərin, eləcə də mətnaltı mənalara əksəriyyətinin çox vaxt diqqətdən kənar qalmasına səbəb olur. Məhz buna görə də bu oxu başa çatdıqdan sonra mətnə müəllimin sualları əsasında bir daha nəzər salmaq faydalıdır. Bu, həm də ona görə faydalıdır ki, müəllimin "görmədiyini", yaxud üzərində dayanmağa ehtiyac duymadığı

Cədvəl 3

Sizcə, nə baş verəcək? Hadisələr necə davam edəcək?	Nə üçün belə düşünürsünüz? Nəyə əsaslanırsınız?	Nə baş verdi? Hadisələr necə davam etdi?
1	2	3
1. Peşəsini sevən, qoruduğu meşəni canından artıq sevən meşəbəyinin qəmi-kədəri daha da artacaq. O, meşə ilə vidalaşacaq.	1. O, açıqca deyir: "Deməli, bu gecə yatırıq, qalxırıq, bu da eləyir iki gün. Üç deyən gün lent kəsilir, şlüz açılır, su gəlir, meşəmiz qalır suyun altında..."	1. Meşənin su altında qalması hələlik baş vermir. Amma meşənin məhv olacağı, geniş ərazini tutan yaşıllığın suyun altında qalacağı fikri dəqiqələr ötdükcə qoca meşəbəyini daha çox sarsıdır. Üstəlik atın özünü qərribə aparması da onu narahat edir...
2. Meşənin məhv edilməsi fikri qoca meşəbəyini lap əsəbiləşdirəcək. Bu qərarı verənlər haqqında ağır sözlər işlədəcək. Meşənin gözəlliyinə heyran-heyran baxıb göz yaşlarını saxlaya bilməyəcək... Ürgənin vəziyyəti isə lap ağırlaşacaq...	2. Təzə meşələrin salınacağı barədə dedikləri, yeni tədbirin daha faydalı olmasına özünü inandırmaq istəməsi, amma söylədiklərinə, əslində, inanamaması, rabitəsiz danışqları son dərəcə əsəbiləşəcəyini bildirir... Ürgənin tez-tez büdrəməsi, yavaş-yavaş addımlaması, "meşəbəyi əlini tərptəməmiş yerindən oynayan" atın belə aciz vəziyyətə düşməsi onun halının pisləşəcəyindən xəbər verir.	

Cədvəl 4

Sizcə, nə baş verəcək? Hadisələr necə davam edəcək?	Nə üçün belə düşünürsünüz? Nəyə əsaslanırsınız?	Nə baş verdi? Hadisələr necə davam etdi?
1	2	3
1. Peşəsini sevən, qoruduğu meşəni canından artıq sevən meşəbəyinin qəmi-kədəri daha da artacaq. O, meşə ilə vidalaşacaq.	1. O, açıqca deyir: "Deməli, bu gecə yatırıq, qalxırıq, bu da eləyir iki gün. Üç deyən gün lent kəsilir, şlüz açılır, su gəlir, meşəmiz qalır suyun altında..."	1. Meşənin su altında qalması hələlik baş vermir, amma sevimli atının özünü qərribə aparması meşəbəyinin dərдинin üstünə dərd gətirir.
2. Meşənin məhv edilməsi fikri qoca meşəbəyini lap əsəbiləşdirəcək. Bu qərarı verənlər haqqında ağır sözlər işlədəcək. Meşənin gözəlliyinə heyran-heyran baxıb göz yaşlarını saxlaya bilməyəcək... Ürgənin vəziyyəti isə lap ağırlaşacaq...	2. Təzə meşələrin salınacağı barədə dedikləri, yeni tədbirin daha faydalı olmasına özünü inandırmaq istəməsi, amma söylədiklərinə, əslində, inanamaması, rabitəsiz danışqları son dərəcə əsəbiləşəcəyini bildirir... Ürgənin tez-tez büdrəməsi, yavaş-yavaş addımlaması, "meşəbəyi əlini tərptəməmiş yerindən oynayan" atın belə aciz vəziyyətə düşməsi onun halının pisləşəcəyindən xəbər verir.	2. Göy ürgə ölməsə də vəziyyəti daha da ağırlaşır. Meşəbəyi anlayır ki, at asılıqan otundan zəhərlənmişdir. Çıxış yolu düşünən dünyagörmüş meşəbəyi "bu saat" sözləri ilə sanki ata ürkədirək verir, meşənin dərinliklərinə baxır, qaçmağa üz tutur... Gümanı sovxoz yerində mal-qara saxlayan Daşdəmirə gəlir...

mətləbləri oxucunun yozmasına imkan yaranır. Deyilənləri nəzərə alan müəllim şagirdlərə aşağıdakı sualların üzərində düşünməyi təklif etdi:

- Meşəbəyinin həmin gün meşəyə çıxmasının əsl səbəbi nə idi, o, meşəyə getməyə bilərdimi?
- Meşənin məhv edilməsi planı qocanı sarsıdıb, bunun səbəbini necə izah etmək olar?
- Meşəbəyinin davranışında baş verən dəyişikliklərin səbəbini necə izah edərsiniz?
- Meşəbəyinin xarici görünüşünü necə təsəvvür edirsiniz?
- Hekayəni oxuyarkən təsəvvürünüzdə peyzaj canlandırdı? Bu, baş verdisə, onu şifahi olaraq necə təsvir edərsiniz?

Yozum fəaliyyəti üçün nəzərdə tutulan bu suallar şagirdlərin bədii mətnin incəliklərini dərk etmələrinə, həmçinin məntiqi düşüncələrinin və estetik duyumlarının inkişafına əhəmiyyətli təsir edir. Məsələn, meşəbəyinin portretinin sözlə təsvir edilməsi tələbi (yazıçı bu obrazın xarici görünüşü ilə bağlı "altmış yaşlı, pəhləvan cüssəli adam" sözləri ilə kifayətlənib) şagirdlərdə güclü yozum fantaziyasının və müəyyən estetik səviyyənin olması ilə şərtlənir. Portretin "çəkilməsi" üçün şagirdlərdə obrazın davranışı, hərəkəti, nitqi barədə mükəmməl təsəvvürün olması da vacibdir. Bütün ştrixləri diqqət mərkəzində saxlayan şagird təxəyyülünün gücü özünün "yeni obrazının" portretini yaradır.

Dərsin sonunda ilk iki sualın əsasında yığcam müsahibə aparıldı. Digər suallara cavab hazırlamaq və hekayənin ikinci – sonuncu hissəsinin oxusu ev tapşırığı kimi təklif edildi.

Növbəti – ikinci dərstdə suallara evdə hazırlanmış cavabların səviyyəsi müsahibə yolu ilə aşkara çıxarıldı. Şagirdlərin yozumlarında maraqlı məqamlar çoxdur: qocanın meşəyə ürəkdən bağlı olması, onun məhv edilməsi qərarı ilə heç cürə barışa bilməməsi, müxtəlif situasiyalarda fərqli davranış və hərəkətlərinin motivləri, portreti, yazıçının çox xəsisliklə işlətdiyi söz və şəxsi təxəyyülləri əsasında peyzaj haqqında dedikləri bunu sübut edir...

Hekayənin evdə oxunan hissəsi üzrə ikinci dərstdə aparılan işdə iki məqsəd izlənilib: məzmunun qavranılmasının dərinləşdirilməsi, yozum fəaliyyətinin genişləndirilməsi. Dərs boyu tətbiq olunan sual və tapşırıqlarda hər iki məqsədin tələbləri diqqət mərkəzində saxlanılıb. Onlar, əsasən, aşağıdakılardır:

- Oxuduğunuz hissə sizdə hansı təəssürat yaratdı?
- Mirqasımı alaçıqların qarşısında qarşılayan gənc sizdə hansı təəssürat oyatdı?
- Onunla qarşılaşarkən meşəbəyinin keçirdiyi hisslər və düşüncələr qoca haqqında təsəvvürünüzə nə əlavə etdi?
- Sizcə, bu gənc oğlan obrazını yaratmaqda yazıçının məqsədi nədir, bu obraz olmasaydı, oxucu üçün açılmayan mətləb nə olardı?
- Daşdəmirin ilk sözləri onun haqqında sizdə hansı təsəvvür yaratdı?
- Daşdəmirin meşəbəyi ilə eyhamlı, tikanlı danışmasının əsl səbəbi, sizcə, nədir?
- Daşdəmirin davranışı və son hərəkəti – süd vedrəsini qəsdən aşırması onun haqqında təsəvvürünüzə nə əlavə etdi?
- Daşdəmirin zahiri görünüşünü necə təsəvvür etdiyinizi şifahi təsvir edin.

Cavabların hazırlanması üçün vaxt elan edildi. Sualların üzərində fərdi işləyən şagirdlərə cütlük şəklində fikir mübadiləsi aparmaq imkanı yaradıldı. Xeyli vaxt aparsa da, hər sualın üzərində ayrıca dayanılmaqla müzakirə aparıldı. Müzakirədə bir-birini təkrar etməyən fikirlərin dinlənilməsinə diqqət yetirilir, onlara münasibət bildirilir, nəticə çıxarıldı. Fərdi yozumlar fərqli və maraqlı fikirlərin səslənməsinə səbəb olurdu.

Müzakirənin nəticəsindən aydınlaşdı ki, şagirdlər obrazların mənəvi aləmi, zahiri görünüşləri, eləcə də həyata baxışları arasındakı fərqlə bağlı şəxsi məntiqli yozumlarını bildirməkdə ciddi çətinlik çəkmirlər. Şagirdlərin fikrincə, meşənin məhv edilməsi meşəbəyinin fərqli insanlarla ünsiyyətinə, yeni yaranacaq xatirələrinə də son qoyacaq. Bu onun üçün əlavə dərd olur. Məktəblilər Daşdəmirə rəğbət bəsləmədiklərini etiraf edir, danışıq və davranışlarını bəyənmədiklərini nümunələrlə

əsaslandırmağa çalışırlar. Bu həmin obrazın şagirdlər tərəfindən yaradılan portretinin təsvirində də özünü göstərir.

Artıq şagirdlərdə yazıçı mövqeyi ilə bağlı da müəyyən fikir formalaşmış olur. Lakin əsərdə qaldırılmış başlıca problemi, konfliktləri, yazıçının gizli niyyətlərini kifayət qədər açmaq bu mərhələdə onlara müəssər olmur.

Hekayədən seçilmiş müəyyən parçanın məzmununu *yaradıcı* nəql etməyə hazırlaşmaq ev tapşırığı kimi təklif edildi. Bu nəql etmə forması mətnə bağlı şəxsi yozum və münasibətin ifadə edilməsini tələb edir. Üçüncü dərstdə – cavabların dinlənilməsində məsələnin məhz bu cəhəti diqqət mərkəzində saxlandı.

Əsərin məzmununun öyrənilməsi üzrə iş həmin dərstdə dərinləşdirilmə istiqamətində davam etdirildi. Şagirdlərə təklif olunan aşağıdakı sual-tapşırıqlar fərdi mövqeyin, şəxsi yozumun bildirilməsini ön plana çəkir:

- Atının zəhərləndiyini anladığı epizodda meşəbəyinin hiss, düşüncə və hərəkətlərində diqqətinizi daha çox çəkən nə oldu?
- Meşəbəyi ilə Daşdəmirin görüş səhnəsində, onların dialoqunda ən mühüm fikirlər, sizcə, hansılardır?
- Süd üçün Daşdəmirə ikinci dəfə ağız açmayan meşəbəyinin qərarını necə dəyərləndirirsiniz?
- Yazıçının meşəbəyi ilə Daşdəmiri qarşılaşdırmaqda məqsədi, sizcə, nədir? Bu epizod əsərin adı və ondakı başlıca fikir barədə sizdə hansı düşüncə yaratdı?
- Hansı epizodda meşəbəyini daha yaxşı tanıya bildiniz?

Kiçik qruplarda birləşən şagirdlər fərdi şəkildə hazırladıqları cavablarla bağlı fikir mübadiləsi apardılar. Cavablar müsahibə-müzakirə əsasında dinlənilədi.

Əsərin tədrisinə ayrılmış dördüncü dərstdə yozumla təhlilin qovuşuq tətbiqi diqqət mərkəzində saxlandı. Şagirdlərin üzərində daha çox işlədikləri sual və tapşırıqlar (hekayənin bədii xüsusiyyətlərinin mənimsənilməsi və dəyərləndirilməsi üzrə tapşırıqlar burada əks olunmayıb) aşağıdakılardır:

- Meşəbəyi Mirqasım və Daşdəmir obrazlarını müqayisəli səciyyələndirin.
- Meşəbəyinin sonrakı taleyini necə təsəvvür edirsiniz?
- Sizcə, hekayədə hansı problem, yaxud problemlər qaldırılıb?
- Bunlardan hansı daha mühümdür?
- Mühüm hesab etdiyiniz problemin əsərdəkindən fərqli həll yolunu nədə görürsünüz?
- Əsərdəki konfliktləri müəyyənləşdirin. Bunlardan hansı daha mühümdür?
- Mühüm hesab etdiyiniz konfliktin müəllif həllini necə izah edərsiniz?
- Konfliktin necə həll olunmasını məqsədəuyğun sayırsınız?
- Hekayə ilə bağlı dərslərdə verilmiş şəkli necə dəyərləndirirsiniz? Rəssam əsərdəki təsvirləri necə qavrayıb?
- Əsərin mövzusu ilə bağlı gəldiyiniz qənaəti necə əsaslandırarsınız?
- Əsərdəki başlıca fikir – ideya, sizcə, nədir? Əvvəlki dərslərdə həyata keçirilmiş işlər tapşırığın səmərəli icrasına imkan yaradır. Tapşırıqları fərdi yerinə yetirən şagirdlərin cütlük şəklində və kiçik qruplarda fikir mübadiləsi aparmalarına, əməkdaşlıq etmələrinə vaxt ayrılır. Nəticələrin geniş müzakirəsi müsahibənin tətbiqi ilə reallaşdırılır. Aydınlaşır ki, şagirdlər əsərin mövzusu, ideyası, onda qaldırılmış problemər, konfliktlərin əks qütbləri, obrazlar, yazıçı mövqeyi və s. barədə əsaslandırılmış mövqe nümayiş etdirə bilirlər. Tədqiqata cəlb olunmuş digər bədii əsərlər üzrə aparılmış işlər bu nəticənin etibarlılığını təsdiq edir.

NƏTİCƏ

Şagirdlərdə mütaliə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi ədəbiyyat təliminin mühüm vəzifələrindən sayılır. Bunun həyata keçirilməsi isə şagirdlərə psixoloji dəstək verməklə onlarda fəallığın və müstəqilliyin inkişaf etdirilməsini ön plana çəkir. Bu da öz növbəsində məktəblilərin yozum fəaliyyətinə geniş yer verilməsini zəruri edir. Pedaqoji ədəbiyyatımızda bu

problemlə bağlı tədqiqatın aparılmaması təəssüf doğurur. Lakin hazırda istifadə olunan ədəbiyyat dərslərlərində şagird yozumu ilə bağlı sual və tapşırıqların əks etdirildiyini və məktəb təcrübəsində müəyyən səviyyədə reallaşdırıldığını müşahidə etmək mümkündür. Bu istiqamətdə işin səmərəli və sistemli olması, təbiidir ki, xüsusi araşdırmaların aparılmasından və məktəbə metodik köməyin göstərilməsindən asılıdır.

Bədii əsərin öyrənilməsinin bütün mərhələlərində şagirdlərin yozum fəaliyyətinin təşkili mümkün və faydalıdır. Bu, əsərin ideya-məzmununun başa düşülməsinə və müstəqil

yanaşmanın formalaşmasına əhəmiyyətli təsir edir. Yozum fəaliyyəti şagirdin yaradıcı və intellektual potensialının üzə çıxmasına, inkişafı üçün səmərəli şəraitin yaranmasına səbəb olur. Bütün bunlar yozumun mahiyyəti, növləri, priyomları, yozum fəaliyyətinin təşkili ilə bağlı müəllimin nəzəri məlumatla və praktik bacarığa malik olmasını bir vəzifə kimi qarşıya qoyur.

Şagirdlərin yozum fəaliyyətinin təşkili yalnız bədii əsərlərin öyrənilməsi ilə məşğudlaşmamalı, fənnin digər təlim materiallarının tədrisində də reallaşdırılmalıdır. Məsələnin bu tərəfi ayrıca tədqiqatın aparılmasını zəruri edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Gasparov, M.L. (2001). O russkoy poyezii: analizi, interpretatsii, kharakteristiki. SPb. syp. 206.
- ² Həsənov, B., Mustafayeva, A., Əliyev, S., Verdiyeva, N. (2020). Ədəbiyyat . 9-cu sinif üçün dərslük, B.: Bakınəşr, s. 208.
- ³ Hüseynoğlu, S. (2009). Ədəbiyyat dərslərində yeni texnologiyalar: fəal/interaktiv təlim. B.: Bakınəşr, s. 200.
- ⁴ Jill, P. (1997). Theory and Textual interpretation: Childrens Literature and Literary Criticism. / The Journal of the Midwest Modern Language Association Vol.30, No. ½, Borders (Spring,), pp. 81-96 (16 pages).
- ⁵ Marantsman, V.G. (1998). Interpretatsiya khudozhestvennogo proizvedeniya kak tekhnologiya obshcheniya c iskusstvom. – “Literatura v shkole”, s. 91-98.
- ⁶ Parker, R.D. How To Interpret Literature: Critical Theory for Literary and Cultural Studies. Oxford University Press. İSN-10: 0199331162. İSN-13: 978-0199331161.
- ⁷ Yesin, A.B. (1985). Interpretatsiya literaturnogo proizvedeniya kak teoreticheskaya problema. // Problemy interpretatsii khudozhestvennykh proizvedeniy. – M.: Nauka, s. 164-177.

İNKLÜZİV SİNİFLƏRDƏ TƏTBİQ OLUNAN PEDAQOJİ METODLARIN TƏHLİLİ

ANAR XƏLƏFOV

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin doktorantı.

E-mail: anar.khalafov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9856-0556>

Məqaləyə istinad:

Xələfov A. (2023). İnküziv siniflərdə tətbiq olunan pedaqoji metodların təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (704), səh. 25–38

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.07.2023

Qəbul edilib: 30.08.2023

ANNOTASIYA

Məqalədə beynəlxalq təcrübədə istifadə olunan və elmi tədqiqatlarda inklüziv siniflərdə təlimin keyfiyyətinə təsiri baxımından öz effektivliyini isbat etmiş pedaqoji metodlar təsvir olunur. Tədqiqatçı inklüziv sinifdə tətbiq olunan pedaqoji metodları iki qrupa bölür: şagirdlərə uyğunlaşdırılması üçün istifadə olunan metod və strategiyalar; şagirdlərin təlimdə iştirakını təmin edən pedaqoji metodlar. Məqalədə təqdim olunan pedaqoji metodlar və strategiyalar inklüziv siniflərdə fənləri tədris edən müəllimlərə, eləcə də həmin məktəblərin korreksion pedaqoqlarına təlimin təşkili üçün kömək edə bilər.

Açar sözlər: İnküziv sinifdə pedaqoji metodlar, inklüziv sinifdə şagirdlərin fəal iştirakı, inklüziv sinifdə təlimin şagirdlərə uyğunlaşdırılması.

ANALYSIS OF INSTRUCTIONAL METHODS APPLIED IN THE INCLUSIVE CLASSES

ANAR KHALAFOV

PhD student, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: anar.khalafov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9856-0556>

To cite this article:

Khalafov A. (2023). Analysis of instructional methods applied in the inclusive classes. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 704, Issue III, pp. 25-38

Article history

Received: 18.07.2023

Accepted: 30.08.2023

ABSTRACT

The current article describes instructional methods that are widely used in the world practice and have proven their effectiveness in the field of scientific research, especially, in influencing the quality of instruction in inclusive classes. The researcher divides the instructional methods used in the inclusive classroom into two groups: the first group includes methods and strategies that focus on adapting learning to the needs of students and the second group contains instructional methods that ensure the active participation of all students in the instructional process. The teachers are able to use the methods and strategies explained in the research work to organize the instructional process in the inclusive classes, as well as correctional teachers working in the inclusive schools.

Keywords: Instructional methods in the inclusive classroom, active participation of students in the inclusive classroom, adapting learning to students in the inclusive classroom.

GİRİŞ

2019-cu ildən etibarən Azərbaycan Respublikasının təhsil qanunvericiliyində sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsilə cəlb olunması hüququ tanınıb. Hazırda sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilinin onların yaşayış yerinə yaxında yerləşən ümumi təhsil məktəbində tipik inkişaf edən uşaqlarla bir sinifdə təşkil olunması müasir təhsil sistemimizin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən biridir.

Ölkəmizdə inklüziv təhsilin qanunvericilik səviyyəsində qəbul olunmasına baxmayaraq, bir çox normativ hüquqi aktlarda seqreqativ (ənənəvi) təhsili təşviq edən müddəalar qalmaqdadır. Bunun göstəricisi kimi təhsil qanunvericiliyi müxtəlif növ tədris proqramlarının hazırlanmasını, təhsil standartlarının ümumi və xüsusi təhsil üçün ayrılıqda hazırlanmasını, eləcə də uşaqların inkişafı və imkanlarına əsaslanan müxtəlif növ təhsil müəssisələrinin yaradılmasını tələb olaraq müəyyənləşdirməklə seqreqativ təhsili dəstəkləməkdədir.

Qeyd olunanları nəzərə alaraq, qanunvericilik inklüziv təhsilin həyata keçirilməsi üçün təhsil infrastrukturunun və tədris proqramının sinifdə hər bir uşağın ehtiyaclarına uyğunlaşmasını tələb olaraq müəyyənləşdirməlidir. Çünki ənənəvi təhsil çərçivəsində istifadə olunan infrastruktur, pedaqoji sərəştə, təlim metodları və strategiyalar vasitəsi ilə inklüziv təhsilin həyata keçirilməsi mümkün deyil. İnklüziv təhsilin tətbiq olunması üçün təlimin uşaqların sinifdaxili fərdi ehtiyaclarına əsasən uyğunlaşdırılmasını dəstəkləyən təhsil qanunvericiliyi, pedaqoji metodika, infrastruktur və müəllim sərəştəsi formalaşdırılmalıdır (Khalafov, 2021).

ƏDƏBİYYATA BAXIŞ

Ənənəvi təhsil formatında müəllim sinifdə bütün uşaqlara vahid proqram və təlim metodları tətbiq edir, bütün uşaqların təlim nəticələri siniflər üzrə vahid təhsil standartlarına əsasən qiymətləndirilir. Təhsilalanların inkişaf səviyyələrini və mənimsəmə imkanlarını eyniləşdirməyin düzgün olmadığını nəzərə alsaq, ənənəvi

sinifdə şagirdlərin təlim nəticələri, onların inkişaf səviyyələrindən asılı olaraq müxtəlif olur və aşağı qiymət alan “zəif” şagirdlər, adətən, qınaq obyektinə çevrilir. Ənənəvi sinfin əsas prinsipi şagirdin təhsilin tələblərinə (standartlarına) uyğunlaşmasıdır. Bu üslubda təlimin təşkil olunmasına səbəb mütəxəssislərdən bir qisminin məktəbin, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşmasının mümkün olmadığını iddia etmələridir. Bu mütəxəssislərin fikrincə, sinifdə şagirdlərin hər biri müəllimdən eyni səviyyədə dəstək almalıdırlar. Nəticədə, şagirdlərin hamısı bitirdikləri təhsil müəssisəsinin standartlarına uyğun təlim-tərbiyə almış olacaqlar (Podlasy, 2006). Həmin məktəbin standartlarına uyğun gəlməyən uşaqlar isə qabiliyyətlərinə uyğun məktəbdə təhsilə cəlb olunmalıdırlar. Birinci fikri daha dolğun və ətraflı Hegel ifadə edir: “İnsanların özünəməxsusluğunu çox yüksək qiymətləndirmək lazım deyil. Əksinə, müəllimin şagirdlərin hər birinin fərdi xüsusiyyətlərini, dəqiqliklə araşdıraraq onlara uyğunlaşması və inkişaf etdirməsi tamamilə mənasızdır və heç nəyə əsaslanmır. Bunun üçün müəllimin vaxtı yoxdur. Uşaqların özünəməxsusluğu ailəsində qəbul edilməlidir, məktəbdə isə hamı üçün ümumi olan və təyin olunmuş qaydalara əsaslanan həyat başlayır. Məktəbdə uşaqları özünəməxsus vərdislərindən əl çəkərək, ümumi qaydalara riayət etməyə və ümumi təhsildəki nəticələri mənimsəməyə həvəsləndirmək lazımdır. Tərbiyənin mahiyyəti, yalnız bu cür ruhun çevrilişidir” (Gegel, 1977).

Digər mütəxəssislər tam əksinə təlim və tərbiyənin mümkün olduğu qədər fərdiyyətə əsaslanmasının vacib olduğunu bildirirlər. Təlim-tərbiyə prosesində şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması Komenskinin müəyyənləşdirdiyi pedaqogikanın əsas prinsiplərindən biridir (Guseynov, Turchin, 2015). Fundamental pedaqogikada təlim-tərbiyə prosesində şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasında səbəb odur ki, bir sinifdə eyni inkişaf səviyyəsində, öyrənmə üslublarına malik uşaqların (homogen qrupun) cəmlənməsi reallıqda mümkün deyil (Broderick, Mehta-Parekb, Reid, 2005). Sinifdə bütün uşaqlara eyni yanaşma tətbiq edərək

homogen sinif yaratmaq istədikdə müəllimin proqramı çətin mənimsəyən uşaqlara dair gözləntisi aşağı düşür, bir çox halda isə təlim materialları bütün sinif üçün sadələşdirilir (Tomilson, 1999). İnküziv təhsil pedaqogikanın fərdi yanaşma prinsipini əsas götürməklə sinifdə bütün uşaqların müxtəlif ehtiyac və imkanlarının olmasını nəzərə alaraq, təlim-tərbiyənin vahid prinsip və standartlar əsasında həyata keçirilməsinin mümkün olmadığını isbat edir. Eyni zamanda, inküziv təhsilin əsasında duran sosial ədalət paradigması hər bir fərdin ictimai resurslardan bərabər faydalanmasını vacib hesab edir (Booth, Ainscow, 2002). Beləliklə, ənənəvi sinifdə olduğu kimi, şagirdlərin bir qisminin təlim prosesində fəal iştirak etməsi, digərlərinin isə potensialları zəif olduğundan sinifdə passiv müşahidəçi qismində qalması inküziv təhsilin prinsiplərinə ziddir. İnküziv təhsil infrastrukturun, sinifdə istifadə olunan təlim metodlarının, şagirdlərin təlim nəticələrinə dair gözləntilərin uşaqların imkanlarını və məhdudiyətlərini nəzərə almasını və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşmasını nəzərdə tutur və bu cür təşkil olunmuş sinifdə hər bir şagird öz potensial inkişaf səviyyəsini əldə edir. Bu səbəbdən inküziv təhsilin əsas keyfiyyət göstəricisi birgə təlimin sinifdə şagirdlərin öz potensial inkişaf səviyyələrinə çatmasına xidmət etməsidir (Hoppey, McLeskey, 2014).

Seqreqativ təhsil modelində və qanunvericiliyində “təlim prosesində şagirlərə fərdi yanaşma” anlayışı mövcuddur. Seqreqativ təhsildə şagirdlərə fərdi yanaşmanın tam deyil, qismən nəzərdə tutulduğu, bir uşağın fərdi xüsusiyyətləri deyil, bir qrup uşağın oxşar cəhətlərinin nəzərə alındığı elmi ədəbiyyatda da göstərilir (Unt, 1990). Burada oxşar xüsusiyyətlər dedikdə, məsələn uşaqların idrak qabiliyyətləri nəzərdə tutulur. Eyni zamanda, bir sıra fərdi xüsusiyyətlərin təlim prosesində nəzərdə tutulmasının mümkün olmadığı, bəzən isə nəzərdə tutulmasının vacib olmadığı (məsələn, şagirdin temperamentinin təlim prosesində nəzərə alınmasının vacib olmaması) bildirilir (Unt, 1990). Bu səbəbdən, seqreqativ təhsil metodikasının təkmilləşdirilməsi istiqamətində

aparılan tədqiqatlarda təlimin fərdiləşdirilməsinin şagirdlərin xüsusiyyətlərinə görə qruplara (yüksək bacarığa malik şagirdlər, orta səviyyəli, zəif oxuyanlar) bölünməsi vasitəsilə həyata keçirilməsi tövsiyə olunur (Zinoviyeva, Neskromnykh, 2017), digər hallarda isə siniflərin təmayülləşməsi kontekstində şagirdlərin maraq və qabiliyyətlərinə görə qruplara (siniflərə) bölünməsi məqsədmüvafiq hesab edilir (Unt, 1990). Eyni zamanda seqreqativ təhsil həyata keçirilən ölkələrdə bu günədək ənənəvi formatda təlimin şagirdin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılması üçün istifadə olunan ən geniş yayılmış üsulu isə uşaqların bilik və bacarıqlarına, qabiliyyətinə görə müxtəlif təhsil müəssisələrində (lisey, gimnaziya, ümumtəhsil məktəbi, xüsusi məktəb və sairə) təhsilə cəlb olunmasıdır.

İnküziv sinifdə müxtəlif bilik və bacarığa malik uşaqların bir məkanda (heterogen qrup) təhsilinin təşkili pedaqogikanın əsas prinsiplərindən olan fərdi yanaşma təliminin şagirdə uyğunlaşdırılması vasitəsilə həyata keçirilir. İnküziv siniflərdə təlim yalnız məhdudiyəti olan uşaqlar üçün deyil, eyni zamanda zəif oxuyan, yüksək intellektə malik olan, hər hansı səbəbdən psixoloji çətinlikləri olan uşaqlar üçün də uyğunlaşdırılır. Bu səbəbdən müasir elmi ədəbiyyatda təlimin və təlim mühitinin şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılması və təlimdə hər bir şagirdin fəal iştirakının təmin olunması inküziv təhsilin əsas keyfiyyət göstəriciləri hesab edilir (Booth, Ainscow, 2002).

TƏLİMİN ŞAĞİRDƏLƏRİN EHTİYAQLARINA UYĞUNLAŞDIRILMASINA YÖNƏLMİŞ PEDAQOJİ METODLARIN TƏHLİLİ

Təlimin uyğunlaşdırılması şagirdlərin mənimsəmə imkanlarından asılı olaraq onların qrup daxilində təliminin minimal modifikasiyasından tutmuş, təlimin tam fərdiləşməsinədək dəyişə bilər. Təlimin tempinin, məqsədlərinin, metodlarının, təlim materiallarının şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə əsasən dəyişməsi bu strategiyada nəzərdə tutulur (Unt, 1990).

Bu istiqamətdə olan tədqiqatlarda inküziv təhsilin həyata keçirilməsi vasitəsi kimi

şagirdlərin inkişaf səviyyəsini, öyrənmə üslubunu, marağını nəzərə alaraq təlimin uyğunlaşdırılmasını gündəlik pedaqoji təcrübədə tətbiq olunmasında görürlər (Hoppey, McLeskey, 2014).

Təlimin uyğunlaşdırılması bir neçə variantda mümkündür:

1. Təlimin sinifdaxili diferensiallaşdırılması

Sinifdaxili diferensiallaşdırılma ilə bağlı aparılan müasir tədqiqatlarda təlimin şagirdlərin ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması istiqamətində strategiyalar və tövsiyələrdən bəhs olunur. Bu istiqamətdə aparılmış tədqiqatlarda qeyd edilir ki, təlimin effektiv diferensiallaşdırılması üçün hər hansı bir konkret təlimatın hazırlanması mümkün deyil və bu iş daha çox müəllimin səriştəsindən asılıdır (Tomilson, 1999).

Koqnitiv müxtəliflik nəzəriyyələrinə əsaslanaraq K.Tomlinson müəllimlərə təlimi üç mərhələdə diferensiallaşdırmağı tövsiyə edir. Bu mərhələlər təlimin məzmunu, təlim prosesi və təlim nəticələridir (Tomilson, 1999).

Təlimin məzmunu kontekstində diferensiallaşdırılmada müəllimin şagirdlərə nəyi öyrətmək istədiyi, onu uşaqların imkanlarına və ehtiyaclarına uyğunlaşdırmaq nəzərdə tutulur. Təlimin məzmunu şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinə, marağına və öyrənmə üslubuna əsasən diferensiasiya oluna bilər. Bu mərhələdə müəllim şagirdləri dəyərləndirərək, öyrənəcəkləri bilik və bacarıqları onların potensial inkişaf səviyyələrinə uyğun müəyyənləşdirməlidir. Təlim prosesinin diferensiallaşdırılması dedikdə, bilik və bacarıqların öyrədilməsi üçün məşğələlərin şagirdlərə uyğunlaşdırılması nəzərdə tutulur. Bu mərhələdə müəllimin məşğələləri şagirdlər üçün maraqlı təşkil etməsi və öyrədilən bilik və bacarıqları təhsilalanların hazırlıq səviyyəsinə, marağına və öyrənmə üslubuna uyğunlaşdırması əsasdır. Təlim nəticələrinin diferensiallaşdırılması dedikdə isə şagirdlərin uzun müddət (yarım il, yaxud tədris ili) ərzində əldə etdikləri səriştələr başa düşülür. Şagirdin təlim nəticələrini müəllim düzgün müəyyənləşdirəndə onun həmin nəticələri əldə etməsi daha real olur, özünə

inamı artır və yeni bilik və bacarıqların əldə edilməsinə zəmin yaranır (Tomilson, 1999). Təlim nəticələrinin diferensiallaşdırılması həm də şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi prosesinin onların ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmasını nəzərdə tutur. Bəzi uşaqlar öz biliklərini daha aydın şifahi təsvir edə bilər, nəinki yazılı, digərləri təcrübədə, yaxud komanda işində bilik və bacarıqlarını daha yaxşı istifadə edir, nəinki imtahanda. Bu səbəbdən, müəllimin şagirdlərin təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsində müxtəlif üsullardan istifadə etməsi və uşaqların hazırlıq səviyyəsini, maraqlarını, öyrənmə üslublarını nəzərə alması vacibdir (Gardner, 2011).

2. Təlimdə universal dizayn

“Əlilliyi olan şəxslərin hüquqları haqqında” Birləşmiş Millətlər Təşkilatı Konvensiyasına əsasən “universal dizayn” — infrastrukturun, vəsaitlərin və tədris proqramının əlavə uyğunlaşdırma zərurəti olmadan bütün insanların istifadəsi üçün müyəssərliyini təmin edən dizayn deməkdir. Bu Konvensiyanın tələbinə əsasən “Universal dizayn” konsepti yalnız infrastruktur deyil, inklüziv təhsilin təşkil olunması üçün təlim prosesinə də şamil olunmalıdır. Amerika Birləşmiş Ştatlarında fəaliyyət göstərən təlimdə universal dizayn üzrə milli mərkəzi təlimdə universal dizayn kurikulumun hazırlanmasında hər bir şagirdin ehtiyaclarının qarşılınması və onlara öyrənmək üçün bərabər imkanların verilməsi prinsiplərinin tətbiqi kimi müəyyənləşdirilib (Rapp, 2014).

Təlimdə universal dizaynın məqsədi inklüziv sinifdə bütün şagirdlərin ehtiyaclarına cavab verməkdir. Şagirdlər nə öyrəndikləri (nəyi qavradıqları), necə öyrəndikləri (necə emal etdikləri) və niyə öyrəndikləri (onları maraqlandıran və motivasiya edən) baxımından çox fərqlidirlər. Əgər kurikulum bir “orta səviyyəli” şagird nəzərə alınmaqla tərtib edilibsə, o, təhsil ehtiyaclarını nəzərə aldığından çox şagirdləri istisna edir, çünki şagirdlər müxtəlif yollarla öyrənirlər. Düşüncə prosesində, öyrənmə üslublarında və qabiliyyətlərində eyni olan iki şagird mövcud deyil (Rapp, 2014).

Təlimdə universal dizayn kurikulumun bütün şagirdlərə əlçatanlığı üçün müxtəlif yollar müəyyən edir. Şagirdlərin nəyi, necə və niyə öyrəndiyini müəyyənləşdirir və hər bir şagirdin öyrəndikləri barədə nə deyəcəyi aydın olur. Təlimdə universal dizayn müəllimlərə bütün şagirdlərin tamhüquqlu vətəndaş olduğu sinfi yaratmağa zəmin yaradır. O həmçinin müəllimlərə şagirdlərin hər bir şəraitdə ehtiyaclarının qarşılınmasını təbliğ etməyə imkan verir (Rapp, 2014).

3. Fərdi tədris planı

İnklüziv sinifdə təlim prosesinin şagirdlərə uyğunlaşdırılması məqsədi ilə istifadə olunan metodlardan biri də xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün fərdi tədris planının tərtib olunmasıdır. Mükəmməl tərtib olunmuş fərdi tədris planı müəyyən təhsil sahələrində (məqsədli isti-qamətlərdə) tədris prosesini strukturlaşdırmaqda və sistemləşdirməkdə müəllimə kömək edir.

Tədqiqatçılar bildirirlər ki, inklüziv şəraitdə təhsil alan uşaqlar üçün tədris planının onlara uyğunlaşdırılmasına aid nə varsa, hamısı şagirdin ümumi təlim prosesinə qoşulmasının uğurlu olması üçün çox mühüm məqamdır (McCrary, & Mcleskey, 1997). Bu səbəbdən xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların inklüziv sinifdə fərdi tədris planı ilə təmin edilməsinin zəruriliyi ideyası inkişaf etmiş ölkələrin əksəriyyətinin qanunvericiliyində və siyasətində təsbit olunub (OECD, 1994b). Inklüziv sinifdə təhsilin təşkili ilə bağlı tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, təlim prosesində xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların spesifik ehtiyacları nəzərə alınmalıdır və eyni zamanda bu uşaqlar mümkün qədər adi tədris planı üzrə işə cəlb edilməlidirlər (Strickland, Turnbull, 1990). Standart tədris planının modifikasiya ehtiyacı atipik inkişaf edən şagirdlər barədə bəzi mülahizələrə əsaslanır. Bu, həmin uşaqların başqa tempdə qavraması, tədris səviyyəsinin qiymətləndirilməsi üzrə standart tapşırıqların öhdəsindən gələ bilməməsi və onların biliklərinin möhkəmləndirilməsi üçün daha çox təkrarlamaya və praktik işlərə ehtiyac olması mülahizələridir (Ryndak, Alper, 1996).

Fərdi tədris prosesinin tərəfdarları təsdiq edirlər ki, bu və ya digər uşaq üçün müəyyənləşdirilmiş spesifik təhsil məqsədlərinə yalnız fərdi tədris planlarından səmərəli istifadə etməklə nail olmaq mümkündür (Strickland, Turnbull, 1990). Təhsilin fərdiləşdirilməsini dəstəkləyən müəlliflərin əksəriyyəti standart tədris planının adaptasiyası və modifikasiyası vasitəsilə müəyyən təhsil məqsədlərinin ardıcıl, dəqiq və sistemlik şəkildə strukturlaşdırılmasını xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün müvafiq təlimi təmin edən, həmçinin onları adi sinif işinə cəlb etməyə imkan verən ən yaxşı metod hesab edir (Cheney, Demchak, 1996).

Bununla yanaşı, tədqiqatçılar fərdi tədris planları üzrə təlimin çatışmazlıqlarının olduğunu da qeyd edirlər. Onların fikrincə, fərdi tədris planları sinfin ümumi tədris planı kontekstində işləyən çevik sənəd hesab edildiyi halda effektivliyi təmin oluna bilər.

İNKLÜZİV SINIFDƏ BÜTÜN ŞAGİRDLƏRİN İŞTİRAKININ TƏMİN EDİLMƏSİNƏ YÖNƏLMİŞ TƏLİM METODLARI VƏ STRATEGİYALAR

Bildiyimiz kimi, inklüziv təhsil şagirdlərə yalnız akademik biliklərin öyrədilməsi ilə məhdudlaşmır, həm də onların sosial mühitdə iştirakına və cəmiyyətin inklüziv olmasına ilk addım kimi müəyyənləşdirilir. Lakin sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumi təhsil sinfində təhsil alması hələ onların təlim prosesində şagirdlərlə birgə fəaliyyətlərdə iştirakına dəlalət etmir. Şagird təlim prosesində fəal iştirak etmirsə, ona sinif müəllimi, yaxud korreksion pedaqoq tərəfindən verilən tapşırıqları fərdi qaydada edəcəksə, onun sinifdə emosional və sosial inklüziyası, eləcə də tipik inkişaf edən sinif yoldaşları ilə ahəngdar qarşılıqlı münasibəti və gələcəkdə inklüziv cəmiyyətin qurulması üçün heç bir iş görülməyəcək¹.

¹ <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>.

Tədqiqatlar göstərir ki, inklüziv təhsilin inkişaf etdiyi ölkələrdə məktəblərdə inklüziv təhsilin həyata keçirildiyi göstərsə də, sağlamlıq imkanları məhdud şagirdlər ümumi sinfin yaxınlığındakı resurs otağında təhsil alır və çox məhdud vaxt çərçivəsində öz sinif yoldaşları ilə birgə təlim prosesinə qatılırlar. Baxmayaraq ki, qanunvericilikdə sağlamlıq imkanları məhdud şagirdlərin məktəbdə olduqları müddətin 80 faizinin ümumi təhsil sinfində keçirilməsinin vacib olduğu qeyd edilmişdir².

Qeyd olunanlara əsaslanaraq belə qənaətə gəlmək olar ki, inklüziv siniflərdə bütün şagirdlərin birgə təlim prosesində iştirakı, onların bir-biri ilə və müəllimləri ilə sıx qarşılıqlı münasibətinin olması inklüziv təhsil çərçivəsində vacibdir. Bununla yanaşı, ənənəvi pedaqoji metodlar və müəllim kompetensiyası ilə müxtəlif məhdudluğu olan şagirdlərin birgə təlimdə iştirakının təmin olunması bir çox halda mümkün olmur.

İnklüziv sinifdə bütün şagirdlərin təlim prosesində fəal iştirakının təmin olunması üçün heterogen qrupda fəaliyyəti dəstəkləyən bir sıra pedaqoji metodların və strategiyaların seqreqlativ təlim üçün nəzərdə tutulmuş pedaqoji yanaşmaları əvəz etməsi tələb olunur. İnklüziv təhsili dəstəkləyən pedaqoji metodlar və strategiyalar aşağıdakılardır:

1. Məktəbdə inklüziv mədəniyyətin formalaşması

İnklüziv sinifdə təhsil alan hər bir şagirdin təlim prosesində iştirakının təmin edilməsi üçün tədqiqatlar sosial ədalət paradigmasına əsaslanır. Tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, məktəbdə "İnklüziv mədəniyyətin yaradılması" şagirdlərin birgə təlimdə fəal iştirakını təmin etmək üçün əsas amildir (Hoppey, McLeskey, 2014); (Booth, Ainscow, 2002); (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005). "İnklüziv mədəniyyətin formalaşdırılması" çərçivəsində inklüziv məktəblərdə əməkdaşlığın,

ümumi inklüziv dəyərlərin və münasibətlərin inkişafı digər istiqamətlərdə də dəyişikliklərə gətirib çıxara bilər (Booth, Ainscow, 2002). İnklüziv mədəniyyətin formalaşdırılmasını vacib hesab edən tədqiqatçılar isbat edirlər ki, məhz elə inklüziv mədəniyyət siyasəti və təcrübəni dəyişdirir. Bu istiqamətdə tədqiqatlarda inklüziv təhsil tətbiq olunan məktəblərin rəhbərliyi, pedaqoji heyəti, texniki işçiləri, şagirdləri və valideynlər tərəfindən "inklüziv mədəniyyətin" qəbul edilməsinin zəruriliyi qeyd olunur (Booth, Ainscow, 2002).

Terminologiya

Məktəbdə inklüziv təhsilin həyata keçirilməsi üçün məktəbin işçi heyəti, valideynlər və şagirdlər sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ləyaqətini alçaldan və ayrı-seçkiliyə yol verən sözlərdən imtina etməlidir. Məsələn, "xəstə uşaq", yaxud şagirdin tibb müəssisəsi tərəfindən müəyyənləşdirilmiş diaqnozunu səsləndirmək. "Bu uşaq autistdir" kimi ləyaqəti alçaldan sözlərdən inklüziv mühitdə imtina olunmalıdır. İnklüziv terminologiyaya sadıqlıq müasir, müxtəlifliyi qəbul edən inklüziv təhsilin mühüm atributudur. İnklüziv terminologiya müəyyən insanların və ya qrupların qərəzli, stereotipli və ya ayrı-seçkilik xarakterli fikirlərini əks etdirən sözlər, ifadələrdən azad olan dildir. Bu, həm də, qəsdən və ya təsadüfən insanların qrupun bir hissəsi olmasını istisna etməyən terminlərdir³. İnklüziv sinifdə şagirdlər məhdudluqlarına, yaxud çətinliklərinə görə tanınmırlar, onlara şəxsiyyət kimi hörmət qoyur və adları ilə müraciət edirlər. Müəllim inklüziv sinifdə cəlb olunmuş sağlamlıq imkanları məhdud uşağı "autist uşaqdır" əvəzinə, "bu, inklüziv uşaqdır" deyərək başqalarına göstərsə, o yenə də ayrı-seçkiliyə yol vermiş olur.

2. Şagirdyönlü təlim

Şagirdyönlü təlimin inklüziv sinifdə həyata

² <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>.

³ <https://publicdocumentcentre.education.tas.gov.au/Documents/Guidelines-for-Inclusive-Language.pdf>

keçirilməsi beynəlxalq elmi ədəbiyyatda təlimin keyfiyyət göstəricisi kimi qəbul olunur⁴. Buna səbəb odur ki, şagirdyönlü təlim təlimin gedişatında şagirdləri səlahiyyətləndirən, onları təlim prosesində fəallaşdıran, fərdi xüsusiyyətlərini və təhsil ehtiyaclarını nəzərə alaraq onların birgə təhsil almasına imkan verən pedaqoji yanaşmadır.

Şagirdyönlü təlim konstruktivizm paradigmasına əsaslanır. Konstruktivizm nəzəriyyəsi isbat edir ki, şagird yaşları və müəllimləri ilə bərabər hüquqlu, müsbət qarşılıqlı münasibətdə və təlim prosesində fəal olduqda öz potensialını reallaşdırmağa bilər. Şagirdin dərslərini planlaşdırılması, təşkili və keçirilməsinə dair müəllimlə bərabər hüquqlara və öhdəliklərə malik olması öz-özünü müəllimin təlimi keçirmə üslubunun yeni müstəviyə, şagirdyönlü təlimə keçirilməsinə xidmət edir (Rogers, 1983). Şagirdyönlü təlim şəxsi müstəqil öyrənmə və qərar vermə bacarıqlarına yiyələnməyə sövq edir (Young, Paterson, 2007). Bu səbəbdən də müasir cəmiyyət məktəbdən ənənəvi tədris üslubu olan müəllimyönlü təlimin şagirdyönlü təlimlə əvəz olunmasını tələb edir.

Şagirdyönlü təlimdə şagirdlərin marağı və fikri əsas götürülür. Bu səbəbdən də tədqiqatçılar qeyd edir ki, şagird mərkəzli təlim prosesində nəyi və necə öyrənəcəklərini seçir, öyrəndiklərini necə qiymətləndirəcəkləri barədə fikir yürüdürlər (Hannafin, & Hannafin, 2010). Göründüyü kimi, şagird mərkəzli təlim ənənəvi təhsil metodikasına zidd pedaqoji üslub nümayiş etdirir. Müəllimyönlü təlim tətbiq olunan dərslə "passiv təhsil alan" şagirdlər qarşısında müəllim "fəal təhsil verən" və "aparıcı" mövqə tutur. Müəllimyönlü təlim prosesində müəllim şagirdlərin nəyi öyrənəcəklərini, necə öyrənəcəklərini müəyyənləşdirir, öyrəndiklərini necə qiymətləndirəcəyini özü seçir. Şagirdyönlü təlimdə isə dərslər təşkilində və öyrənmə tempinin müəyyənləşdirilməsində şagirdlərin öhdəlikləri var və bu prosesdə onların fəal

iştirakı tələb olunur (Johnson, 2013). Nəticə etibarlı ilə şagirdyönlü təlim hər bir uşağın marağını, imkanlarını və öyrənmə üslubunu önə çəkir, müəllimi bütün sinifə standart formada dərs keçən şəxs kimi deyil, şagirdin fərdi ehtiyacına uyğun fasilitatora çevirir. Məktəblərdə şagirdyönlü təlimin tətbiqinin tərəfdarları olan mütəxəssislər öz tədqiqatlarının nəticəsi olaraq iddia edirlər ki, bu cür təlim təhsilalanların məktəbdən yayınma səviyyəsini azaldır, məktəbdən sonra təhsillərini davam etdirənlərin sayını artırır, riyaziyyat və oxu üzrə təhsilalanların səriştəsini yüksəldir (şagirdyönlü qiymətləndirmələrin səviyyəsinin nəticəsi əsasında), onların bir-biri ilə ünsiyyətini artırır, şagirdlərin başqa siniflərə keçməsi hallarını azaldır (Glowa, Goodell, 2016).

Şagirdyönlü yanaşma şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan mühitin və təlimin formalaşmasına imkan yaradır. Bu da müxtəlif imkanları və məhdudiyyətləri olan xüsusi təhsil ehtiyacı uşaqların ümumtəhsil məktəblərində digər uşaqlarla birgə təhsil almasına şərait yaratmış olur.

Ənənəvi təhsil metodikasının əsasında duran seqreqativlik müəllimlərin eyni mövzunu yaş uşaqların oxuduğu qruplarda və yaxın inkişaf səviyyəsinə malik uşaqlara tədris etməsidir. Tədrisin təşkilində "təkdən-cəmə" 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, seqreqativ təhsili dəstəkləyən qanunvericilik, pedaqoji metodlar, məktəb infrastrukturu, maddi-texniki baza və müəllimin səriştəsi, qeyd olunan amillər əsasında formalaşmış "məktəb mədəniyyəti", eləcə də şagirdyönlü təlimi dəstəkləyən digər faktorlar inklüziv siniflərdə tətbiq olunmalıdır. Daha dəqiq desək, müəllimyönlü təlim əsasında qurulmuş "məktəb mədəniyyəti" yalnız müəllimin səriştəsi, yaxud dərskəçmə üslubu ilə tənzimlənir. Bu səbəbdən

⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

də hər hansı bir məktəbdə müəllim dərsi şagirdyönlü üslubda keçirmə səriştəsinə malik olsa belə, mövcud "məktəb mədəniyyəti"nin dərsin şagirdyönlü üslubda keçirilməsinə imkan vermədiyi aşkar olub (Khalafov, 2021).

3. Kooperativ təlim

Sinifdə inklüzianın uğurlu olması, xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün ümumi təhsil sinfində dərslərin necə səmərəli və rahat təmin edilməsi məsələsi bir çox alternativ pedaqoji strategiyaların yaranmasına gətirib çıxarıb. Adından da göründüyü kimi, o, birgə nəticə əldə etmək üçün şagirdləri əməkdaşlığa cəlb edir. Dərslər rəqabət prinsipi ilə, fərdiyyətçilik nöqtəyi-nəzərindən və ya kooperativ şəkildə təşkil oluna bilər. Rəqabət əsaslı və fərdiyyətçi strukturda şagirdlər məşğələlərdə təqdim etdikləri iş və ya fəaliyyətin müəllim tərəfindən qiymətləndirilməsi üçün bir-biri ilə rəqabət aparır. Bu strukturda məhdud sayda şagird yüksək nəticə əldə edir, onlar müstəqil işləməyə meyilli olur və kooperativ (birgə) iş bacarıqları inkişaf etmir. Kooperativ təlim həyata keçirilən inklüziv siniflərlə rəqabət prinsipli, fərdi iş üstünlük verilən inklüziv siniflərdə təhsil alan şagirdlərin nailiyyətlərinin müqayisə edilməsi üçün əsaslı tədqiqatlar aparılıb. Bu tədqiqatlar xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagirdlərin sosial və akademik bilik və bacarıqlarının inkişafı üçün kooperativ təlimin səmərəliliyinin yüksək olduğunu isbat edib (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005).

Kooperativ təlim şagirdlərə bir çox hallarda fayda verir, buna təlimdə yüksək nəticə, özünə hörmət və yaşadlarla qarşılıqlı münasibətlər, eləcə də şagird və müəllimlər arasında müsbət əlaqələr daxildir (Johnson, & Johnson, 1989). Meta-təhlillər və digər tədqiqatların nəzərdən keçirilməsi kooperativ təlimin səmərəliliyi üçün konstruktiv dəstək təmin edib. Bununla yanaşı, bu tədqiqatlar rəqabət əsaslı və fərdiyyətçi təlimlə müqayisədə, kooperativ mühitdə öyrənən şagirdlərin təlimə daha aktiv və tam şəkildə cəlb olunduğunu, daha tənqidi düşüncə və mühakimə bacarıqları nümayiş etdirdiyini, problemlərlə üzləşdikləri zaman daha novator

ideyalar verdiyini və yeni kontekstdə öyrəndiklərini daha çox mənimsədiklərini göstərmişdir (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005). Təlimə aktiv cəlb olunma xüsusi təhsil ehtiyacı olan və pedaqoji mühitdə passiv iştiraka meyilli olan digər şagirdlər üçün xüsusilə mühümdür. Kooperativ təlim həmçinin rəqabət əsaslı metodlarla müqayisədə şagirdlərin stress və həyəcanını azaldıb və məsələnin məzmununa, təlim təcrübəsinə daha müsbət münasibəti dəstəkləyib, yadda saxlama potensialını artırır. Kooperativ təlim, eyni zamanda, şagirdlərə sosial inkişafa təkan verən mühüm qarşılıqlı münasibətləri artırmağa imkan verir. Kooperativ təlimin faydaları ictimai münasibətlərdən uzaqlaşan risk qruplarında olan şagirdlərin məşğuliyyətinə təsir baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. İnküziv sinifdə təlimin keyfiyyətin yüksəldilməsi məqsədi ilə kooperativ təlimin üç əsas vəzifəsi var: şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyətinin təşkil edilməsi; qruplarda şagirdlərarası qarşılıqlı asılılığın dəstəklənməsi; şagirdlərin qrupda fərdi məsuliyyətinin təmin edilməsi (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005).

4. Həmyaşlı təlimi

Həmyaşlı təlimi şagirdləri bir-birini öyrənməsinin dəstəklənməsi üçün birlikdə işləməyə cəlb edən müxtəlif təlim metodlarına verilən ümumi addır. Şagirdlərin həmyaşlılarla təlim rolları birbaşa təlim keçməkdən, modelləşdirmədən (həmyaşlıların öyrətməsi), öyrənmə prosesini dəstəkləməkdən təlim nəticələrini qiymətləndirməyə qədər dəyişir. Tədqiqatlar həmyaşlı təliminin sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar da daxil olmaqla bütün şagirdlərin akademik bilik və bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində, onların şəxsiyyətlərarası münasibətlərinin güclənməsində faydalı olduğunu göstərmişdir (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Digər kollaborativ təlim metodları kimi, pedaqoji fəaliyyəti genişləndirmə, şəxsiyyətlərarası münasibətləri təkmilləşdirmə və fərdi xüsusiyyətlərin qəbulu da daxil olmaqla, xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagirdlərin inklüzivliyinin daha asan həyata keçirilməsində həmyaşlı təlimindən istifadəni dəstəkləyən

maddi sübutlar var (Cheryl, Shalini, Joseph, Charles, Susan, Bowman, 2001). Həmyaşlı təlimini nəzərə alaraq, Maheady və başqaları sinif miqyaslı şagird öyrətmə qrupları üçün nümunəvi proqramların müsbət faydalarını işıqlandırır (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Belə olduqda, həmyaşlı təliminin sistemli istifadəsi müəllimlərə bu gün siniflərində müxtəlif şagirdlərin metodik tələblərini qarşılamağa cəhd etmək üçün effektiv həll yolu təmin edir. Həmyaşlı təlimi fərdi şagirdlər üçün və kiçik qruplarda, fərqli yaşlarda və ya sinif miqyaslı istifadə oluna bilər (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005). Həmyaşlı təliminə həmyaşlılarla modelləşdirmə, həmyaşlılarla təşəbbüs təlimi, həmyaşlılarla birgə iş və həmyaşlıların öyrədilməsi daxildir (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Həmyaşlı təliminin komponentləri “xüsusi ehtiyacları olan şagirdlər üçün çox faydalıdır, çünki bu, müəllimlərə təlimi fərdiləşdirmək imkanı verir və belə proqramlarla əlaqədar olan elmi və sosial faydalar eyni qəbildən tipik inkişaf edən şagirdlər üçün də tətbiq oluna bilər” (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Maheady və başqalarının həmyaşlı təlimi üzrə tədqiqatlarının icmalı şagirdlərin nailiyyətlərini artırmaq, davranışı idarə etmək məsələlərini minimuma endirmək və sosial bacarıqları genişləndirmək məqsədilə bu metodik tədbirlərin imkanlarını təsdiq edir (Maheady, Harper, & Mallette, 2001).

Həmyaşlı təlimi şagird cütlərini cəlb edən kollaborativ təlimin strategiyalarının ümumi göstəricisidir. Öyrənənlər öyrədənlərdən təlimat və ya dəstək alan şagirdlərdir. Bəzən fərqli yaşlarda tədrisdə yaşı daha çox olan şagird yaşı az olan şagird üçün müəllim kimi çıxış edir. Qarşılıqlı (növbəli) tədrisdə şagirdlər öyrədən və öyrənən rollarını dəyişirlər. Bu gün həmyaşlı təliminin səmərəliliyi əsaslı tədqiqat və sübutlarla dəstəklənir və müəllimləri siniflərdə şagirdlərin xüsusi təhsil ehtiyacı olan qismi üçün nəzərdə tutulan digər metodik alternativlərlə təmin edir.

5. Oyunların təlimdə istifadə olunması (didaktik oyunlar)

Təlim prosesində oyunlardan istifadə təlimin diferensiallaşdırılması, şagirdyönlü təlim, kooperativ təlim və həmyaşlı təlimi kimi inklüziv sinifdə istifadəsi səmərəli olduğu təsdiq edilmiş təlim fəaliyyəti növüdür. Inklüziv siniflərdə təlim prosesində oyunların istifadəsi dərsin məzmunun bütün şagirdlərə uyğunlaşdırılması və təhsilalanların hamısının təlimdə fəal iştirak etməsi üçün şərait yaradır.

Inklüziv sinifdə müxtəlif inkişaf səviyyəsinə, məhdudiyətə və imkanlara malik uşaqlar (heterogen qrup) birgə təhsilə cəlb olunduqları üçün təlim prosesinin fərdiləşməsi zərurəti yaranır. Təlimin fərdiləşməsi dedikdə, müəllimin təlim prosesini hər bir şagirdlə fərdi qurması fikri yanlışdır. Bu səbəbdən, təlimi hər bir şagirdin təhsil ehtiyacına uyğun, müxtəlif öyrənmə hədəflərini nəzərə almaqla, bütün sinif şagirdlərinin əməkdaşlıq şəraitində kooperativ təhsilə cəlb olunması və bu şəraitdə müəllimin sinfi fasilitasiya edərək uşaqlara fərdi dəstək göstərməyə imkan verən pedaqoji metodlardan biri kimi interaktiv oyunlardan istifadə faydalı ola bilər. Oyunların digər pedaqoji metodlardan fərqli olaraq inklüziv sinifdə şagirdlərə uyğunlaşdırılması daha asandır. Çünki oyunlar şagirdlər üçün əyləncəli və məzmunla qarşılıqlı əlaqəni nəzərdə tutan, qaydaları olan təlim texnologiyasıdır (Hays, 2005). Oyunlar təlimi hər bir şagirdə uyğunlaşdırmanı və şagirdlərin qarşılıqlı münasibətinin stimullaşdırılmasını nəzərdə tutur. Təlim oyunları uşaqların dərəcə fəal cəlb olunmasına sövq edir (Trinter, Brighton, Moon, 2015). Müxtəlif oyunlar vasitəsi ilə təlimin məzmun, proses və nəticə mərhələlərində (Tomilson, 1999) diferensiallaşdırılması mümkündür.

Uşaqların oyun oynamağa marağının yüksək olmasının səbəbi odur ki, ətrafındakıların tədqiq edilməsi onların təbiətlərinə xasdır (Rieber, 1996). Cozef Levinə görə, təlim prosesində oyunlardan istifadənin mümkün olması üçün aşağıdakı şərti xüsusiyyətlər əsasdır: gözlənilməzlik, yenilik, uyğunsuzluq, təsadüfçilik, reallıqdan ayrılma və müxtəliflik (Levy, 1978).

İnklüziv siniflərdə inkişaf və təhsil ehtiyacları baxımından uşaqlar müxtəlif olduğundan, oyun vasitəsi ilə təlimin təşkili və diferensiallaşdırılması üçün münbit şərait yaranır. Eyni zamanda bir çox oyunlar uşaqların inkişaf səviyyəsinə asan uyğunlaşdırıla bildiyindən, onların oyunlarda iştirak etmək həvəsi olduğundan, tapşırıqlar uşaqların imkan və bacarıqları əsasında müəllimlər tərəfindən uyğunlaşdırıla bilər. Bu halda, oyunda fərqli bacarığa malik uşaqların birgə təlimdə iştirakını təmin edərək onların müxtəlif səviyyəli bilik və bacarıqların mənimsəməsinə nail olmaq mümkündür. Təlim oyunları uşaqların yeni bilikləri asan mənimsəməsinə (internalizasiyasına) imkan yaradır, çünki oyunlar cədvəllər və testlər kimi ənənəvi təlim üsullarına nisbətən yeni biliklərin qazanılmasına və təcrübədə istifadə edilməsinə daha geniş imkan yaradır (McDonalds, 2020). Şagirdlər ənənəvi təlimi darıxdırıcı hesab edir və bir çox halda icbari təhsili bitirdikdən sonra təhsillərini davam etdirməmələrinin səbəbi kimi dərslərin maraqlı olmadığını qeyd edirlər (Bridgeland, Bilulio, Morison, 2006).

Təlim oyunları digər təlim metod və texnikalarından fərqli olaraq daha səmərəlidir və uşaqları təlim prosesində fəal iştiraka sövq edir (Liu, Chu, 2010). Çünki oyun uşaqlara bir-biri ilə qarşılıqlı münasibət qurmağa şərait yaradır və bu səbəbdən təlim fərdlərarası rəqabətdə qurulmur. Oyunun xüsusiyyətlərindən asılı olaraq, müxtəlif sayda qruplardan ibarət olan sinifdə korporativ münasibətlər habelə, uşaqlar arasında öyrənmə və təlimin diferensiallaşdırılması üçün çox vacib amil olan rol bölgüsü formalaşır (McDonalds, 2020). İbtidai siniflərdə oyunun istifadəsini aktuallaşdıran əsas səbəblərdən biri də odur ki, kiçik məktəbyaşlı uşaqlar hələ də oyun oynamağa həvəlidirlər, onlar oyunda daha fəal olur, məktəbə, təlimə qarşı müsbət emosiyalar formalaşır və yeni mühitə daha asan uyğunlaşırlar.

Təlimlərdə oyundan istifadə digər təlim metodlarından fərqli olaraq şagirdləri dərstdə daha fəal iştiraka sövq edir (Udosen, Ekpo, 2016). Təlim oyunları təhsilverənlərin avtoritar

rolunu azaldır və daha müsbət müəllim-şagird münasibətləri formalaşdırır. Oyunlar şagirdlərin qərar verə bilməsi və öz nəticələrini qiymətləndirməsi üçün realizm aspekti yaradır. Təlim oyunları müəllimin rolunu "öyrədən" mövqeyindən "fasilitator" mövqeyinə keçirməsində mühüm amildir (Udosen, Ekpo, 2016).

Təlim oyunlarına uşaqların marağının yüksək olmasına baxmayaraq, müəllimlərin əksəriyyəti təlimdə onlardan istifadə etməzlər. Məktəbdə istifadə olunan oyunların əksəriyyəti dərsin mövzusunun şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə deyil, təhsilalanların asudə vaxtının əyləncəli təşkil edilməsini nəzərdə tutur (Robert, 2010). Hazırda bir çox ölkələrin təhsil sistemində yalnız şahmat, idman və rəqs kimi oyun növləri əlavə təhsil fəaliyyətləri kimi qəbul olunur (Botturi, Loh, 2008). Bir çox insanlar oyunu əyləncə vasitəsi kimi görürlər ki, bu da yanlışdır. Əslində, bəzi oyunlar olduqca mürəkkəb və son dərəcə ciddidir. Bəzi oyunlar rəqabətyönlüdür, digərləri əməkdaşlığa sövq edir və ya interaktiv xarakter daşıyır, bəziləri isə sadəcə əyləncə üçündür (Udosen, Ekpo, 2016). Təlim oyunları, müəyyən mövzusunun, yaxud bacarığın şagirdlərə öyrədilməsi üçün hazırlanmış əyləncəli fəaliyyət ardıcılığıdır. Oyun problemin həllində bizə məqsədləri, qarşılıqlı əlaqəni və qaydaları öyrədir. Oyunda bu fəaliyyətlər hamısı bir hekayə kimi əhatə olunur (Prensky, 2001).

Təlim oyunları şagirdlərə effektiv şəkildə öyrənmək üçün lazım olan əsas bacarıqları verməklə yanaşı təlimi əyləncəli edir, öyrənməyə motivasiya, məmnuniyyət, yaradıcılıq, sosial qarşılıqlı əlaqə və tədris olunan fənnə müsbət münasibət yaradır. Bu cür oyunlar yalnız yorucu bir dərsin sonunda istirahət üçün bir fəaliyyət deyil, həm də öyrənmələrin mövzunu daha yaxşı başa düşməsi üçün bir vasitədir (Udosen, Ekpo, 2016). Bildiyimiz kimi, dərslər fəal və tədqiqat xarakterli təşkil olunduqda, şagirdlər təlimdə daha səmərəli iştirak edirlər. Prenski qeyd edir ki, təlim oyunları şagirdlərin təcrübəsinin və nailiyyətlərinin formalaşmasına kömək edir, çünki onlar oyun vasitəsilə zəngin vizual, audial və kinestetik (hərəkətlə qavrama əsaslı) məlumatlar əldə edirlər (Prensky, 2001).

Təlim oyunları şagirdlərin güclü və zəif cəhətlərini aşkar etməyə imkan verdiyindən onların qiymətləndirilməsi aləti kimi də istifadə oluna bilər. Müəllim oyun prosesində şagirdləri müşahidə edir, onlarda müşahidə etdiyi güclü cəhətləri və çatışmazlıqları müəyyənləşdirir, təhsilalanlar müəllimin tövsiyəsini nəzərə alır və onların aradan qaldırılmasına səy göstərirlər (Udosen, Ekpo, 2016).

İnklüziv siniflərdə müxtəlif inkişaf və məhdudluğu malik uşaqların (heterogen qrupların) birgə keyfiyyətli təliminin ənənəvi pedaqoji metod və üsullarla təşkil olunması çətin olduğundan, oyunların təlimdə istifadəsi daha da aktualıq kəsb edir. Müxtəlif mövzuların tədris olunması üçün mütəxəssislərin hazırladığı didaktik oyunlar vasitəsilə inklüziv siniflərdə təlimin təşkili üzrə səriştəsi olmayan müəllimlər də səmərəli mühit yarada bilər (Udosen, Ekpo, 2016).

NƏTİCƏ

İnklüziv siniflərdə keyfiyyətli təlimin təşkil olunması üçün tətbiq olunan beynəlxalq elmi ədəbiyyatda haqqında danışılan pedaqoji metod və strategiyaların təhlilinin nəticəsi olaraq qeyd edilməsi vacibdir ki, bu və ya digər pedaqoji texnologiyaların sinifdə həyata keçirilməsi yalnız müəllimin səriştəsi ilə əlaqəli çətinliklər deyil. Bu inklüziv təhsili dəstəkləyən pedaqoji fəaliyyətin həyata keçirilməsi üçün müəllimin bilik və bacarıqları ilə yanaşı, həm də məktəbin infrastrukturunu, sinif otağının həcmi və təchizatı, müəllimə kömək edəcək personalın olması, valideyn-məktəb əməkdaşlığı və digər resursların mövcud olmasından bilavasitə asılıdır.

İnklüziv təhsili dəstəkləyən pedaqoji metod və strategiyaların siniflərdə istifadə olunması üçün müəllim hazırlığında bu bir fənn kimi tədris olunmalı və məktəblərdə gənc müəllimlərə mentor dəstəyi təşkil olunmalıdır. Bununla yanaşı, həm də ümumi təhsil müəssisələri üçün hazırlanmış dərsləklərə və müəllimlər üçün hazırlanan metodik vəsaitlərə inklüziv təhsili dəstəkləyən pedaqoji metod və strategiyaların elementləri əlavə olunmalıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Booth, T., and Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion, Developing learning and participation in schools. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), p.102.
- ² Botturi, L., Loh, C.S. (2008). Once Upon a Game: Rediscovering the Roots of Games in Education, Games: Purpose and Potential in education, Springer, 257 s.
- ³ Bridgeland, J.M., Bilulio, J.J., and Morison, K.B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/t-hesilentepidemic3-06final.pdf>
- ⁴ Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Reid, D.K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. Theory Into Practice, v44 n3, p.194-202.
- ⁵ Cheney, C., and Demchak, M. (1996). Providing Appropriate Education in Inclusive Settings: A Rural Case Study, Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, pp. 10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394761.pdf>
- ⁶ Cheryl, A.U., Shalini S.R., Joseph, C.D., Charles, R.G., Susan L.M., and Bowman, V. (2001). ClassWide Peer Tutoring: An Effective Teaching Procedure for Facilitating the Acquisition of Health Education and Safety Facts with Students with Developmental Disabilities, Education and Treatment of Children, West Virginia University Press. Vol. 24, No. 1 , p. 1-27.
- ⁷ Əlillərin hüquqları haqqında Konvensiya. <https://e-qanun.az/framework/15641>
- ⁸ Gardner, H. (2011). The Unschooled Mind, BASIC BOOKS, New York, p.320.
- ⁹ Gegel, G.V.F. (1977). Entsiklopediya Filosofskikh Nauk, tom 3, Filosofiya Dukha. Akademiya Nauk SSSR Institut Filosofii, Izdatel'stvo Sotsial'no-Ekonomicheskoy Literatury «Mysl». Moskva. 74 s.
- ¹⁰ Glowa, L., Goodell, J. (2016). Student-Centered Learning: Functional Requirements for Integrated Systems to Optimize Learning, pp.124 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567875.pdf>

- ¹¹ Guseynov, A.Z., i Turchin, G.D. (2015). Komenskiy – Klassika Nauchnoy Pedagogiki – Uchebnoye posobiye Saratov, 69 s.
- ¹² 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*, Springer US, p. 11-23.
- ¹³ Hays, R.T. (2005). The effectiveness of instructional games: a literature review and discussion. Naval air warfare center training systems division Orlando, FL 32826-3275, p. 63.
- ¹⁴ Hoppey, D., and McLeskey, J. (2014). What are Qualities of Effective Inclusive Schools? *Handbook of Effective Inclusive Schools, Research and Practice*, Taylor & Francis Group, New York p. 564.
- ¹⁵ Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company, p. 257.
- ¹⁶ Johnson, E. (2013). *The Student-Centered Classroom: Vol 1: Social Studies and History*. p. 19. ISBN 1317919491.
- ¹⁷ Khalafov, A. (2021). Factors obstructing the application of student-centered education at schools in Azerbaijan, *International Journal of Education and Learning* ISSN 2684-9240, Vol. 3, No. 3, p. 183-190.
- ¹⁸ Levy, J. (1978). *Play Behavior*. New York, NY: John Wiley & Sons, p.232.
- ¹⁹ Liu, T.Y., and Chu, Y.L. (2010). Using Ubiquitous Games in an English Listening and Speaking Course: Impact on Learning Outcomes and Motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643.
- ²⁰ Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2005). İnküziv təhsil: Sinifdə müxtəlifliyin dəstəklənməsi üçün təcrübə təlimatları, Allen&UNWIN, 306 səhifə.
- ²¹ Maheady, L., & Harper, G., & Mallette, B. (2001). Peer-Mediated Instruction and Interventions and Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education – REM SPEC EDUC*. 22.p. 4-14.
- ²² McCrory, C.C., & McLeskey, J. (1997). Secondary Inclusion Programs for Students with Mild Disabilities. *Focus on Exceptional Children*. V.29. N6, p 1–15.
- ²³ McDonalds, L. (2020). Differentiated instruction through Classroom Games. TeachHUB, K-12 Resources, For Teachers. <https://www.teachhub.com/classroom-activities/2020/03/differentiated-instruction-through-classroom-games/>
- ²⁴ OECD. (1994b). *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, p. 55.
- ²⁵ Podlasyy, I.P. (2006). *Pedagogika 100 voprosov – 100 otvetov. Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy*. Vldos-Press, Moskva, 365 s.
- ²⁶ Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*, McGraw-Hill. 1– 19 <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- ²⁷ Rapp, H.W. (2014). *Universal Design for Learning in Action 100 Ways to Teach All Learners* St. John Fisher College Rochester, New York Paul H. Brookes Publishing Co. p. 205.
- ²⁸ Rieber, L.P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research & Development*, 44(2), 43-58.
- ²⁹ Robert, S.F. (2010). *No Child Left Behind: A Study of Its Impact on Art Education*. Project report, Purdue University, West Lafayette, Indiana, p.224 <https://arteducators-prod.s3.amazonaws.com/documents/454/7cbb64de-6b65-4766-9c6d-2b45cc296de8.pdf?1452930357>
- ³⁰ Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. New York: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company, pp. 312.
- ³¹ Ryndak, D., and Alper, S. (1996). *Curriculum Content for Students with Moderate and Severe Disabilities in Inclusive Settings*, Needham Heights, MA: Boston Allyn & Bacon. p. 366.
- ³² Schwab, S. (2023). *Inclusive and Special Education in Europe*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved 3 Jun, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>.

- ³³ Strickland, B., and Turnbull, A. (1990). Developing and Implementing Individualized Education Programs, Ohio: Merrill. p.369.
- ³⁴ Tasmanian Government. (2019). Inclusive language guidelines. Department for Education. <https://publicdocumentcentre.education.tas.gov.au/Documents/Guidelines-for-Inclusive-Language.pdf>
- ³⁵ The Salamanca Statement on principles, policy and practice in special needs education. 1–43 pages 10th June 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- ³⁶ Tomilson, C.A. (1999). The Differentiated Classroom, Responding to the Needs of All Learners Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, VA USA, p.132.
- ³⁷ Trinter, C.P., Brighton, C.M., Moon, T.R. (2015). Designing Differentiated Mathematics Games: Discarding the One-Size-Fits-All Approach to Educational Game Play, Gifted Child Today, p. 88 – 94.
- ³⁸ Udosen, A.E., and Ekpo, U.S. (2016). Instructional Games: Implications for Curriculum and Instruction. Equatorial Journal of Education and Curriculum Studies. 1(1):24-42.
- ³⁹ Unt, I. (1990). Individualizatsiya i Differentsiatsiya Obucheniya. Moskva «Pedagogika», 192 s.
- ⁴⁰ Young, L.E., Paterson, B.L. (2007). Teaching Nursing: Developing a Student-centered Learning Environment. Lippincott Williams & Wilkins, p. 600.
- ⁴¹ Zinov'yeva, T.V., Neskromnykh, N.I. (2017). Organizatsiya differentsionnogo podkhoda k obucheniya resheniyu matematicheskikh zadach detey mladshego shkol'nogo vozrast. Metodicheskiye rekomendatsii dlya pedagogov organizatsiy dopolnitel'nogo i obshchego obrazovaniya. g. Sochi, MBU DO TSTRiGO, 45 s.

ŞAĞIRDLƏRİN RİYAZIYYAT ANLAYIŞI İLƏ BAĞLI DÜŞÜNCƏLƏRİNİN METAFOR VASİTƏSİLƏ TƏDQIQI

SƏLİMƏ HÜSEYNOVA

Pedaqogika tarixi və nəzəriyyəsi ixtisası üzrə magistrant, Xəzər Universiteti.

E-mail: selime.h2000@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1696-9290>

Məqaləyə istinad:

Hüseynova S. (2023). Şagirdlərin riyaziyyat anlayışı ilə bağlı düşüncələrinin metafor vasitəsilə tədqiqi. *Azərbaycan məktəbi*, № 3 (704), səh. 39–52

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.05.2023

Qəbul edilib: 01.06.2023

ANNOTASIYA

Bu tədqiqat V-IX sinif şagirdlərinin "riyaziyyat" anlayışı ilə bağlı düşüncələrini metafor vasitəsilə müəyyən etmək məqsədilə 2022/23-cü tədris ilinin ikinci yarısında Bakıda yerləşən tam orta təhsil müəssisələrinin birində həyata keçirilib. 260 şagirdin iştirak etdiyi tədqiqatda keyfiyyət metodlarından biri olan fenomenologiya yanaşmasından, əldə edilən məlumatları analiz etmək üçün isə məzmun analizindən istifadə edilib. Tədqiqatda şagirdlər tərəfindən ümumilikdə 215 metafor yaradılıb. Ən çox yaradılan 5 metafor açar (f=22), beyin (f=7), həyat (f=7), kosmos (f=6) və qara rəng (f=6) metaforlarıdır. Yaradılan bütün metaforlar ayrı-ayrılıqda təhlil edilərək ortaq xüsusiyyətlərinə görə 10 müxtəlif kateqoriyada qruplaşdırılıb. Bu kateqoriyalar "ehtiyac/zərurət", "idarəedici", "güç, qüvvət", "əyləncə", "əmək", "daimilik/sonsuzluq", "əlaqələndirici", "yol göstərici", "dilemma" və "çətinlik/çarəsizlik" olaraq adlandırılıb. Təhlillərin nəticəsi olaraq şagirdlər tərəfindən yaradılan metaforların bir hissəsinin mənfi mənə ehtiva etdiyi qeyd oluna bilər. Əldə edilən nəticələrə uyğun olaraq tövsiyələr təqdim olunub.

Açar sözlər: Riyaziyyat anlayışı, metafor, çətin başa düşülən.

INVESTIGATION OF STUDENTS' PERCEPTIONS ON THE CONCEPT OF MATHEMATICS THROUGH METAPHORS

SALIMA HUSEYNOVA

Master's student in history and theory of pedagogy, Khazar University.

E-mail: selime.h2000@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1696-9290>

To cite this article:

Huseynova S. (2023). Investigation of students' perceptions on the concept of mathematics through metaphors. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 704, Issue III, pp. 39–52

ABSTRACT

The research was conducted at one of the schools located in Baku in the second semester of 2022–2023 to determine the thoughts of V-IX grades regarding the concept of "mathematics" through metaphors. The phenomenological approach, which is one of the qualitative methods, was applied for the research involving 260 students, and the data obtained from the study was analyzed by using the content analysis method. A total of 215 metaphors had been created by students in the study. The 5 most frequently created metaphors are key (f=22), brain (f=7), life (f=7), space (f=6), and black color (f=6). All generated metaphors were examined separately and classified into 10 different categories according to their common characteristics. These categories are named "need/necessity", "control", "power", "entertainment", "labor", "permanence/infinity", "relationship", "guidance", "dilemma" and "difficulty/desperation". As a consequence of the analysis, it can be concluded that some of the metaphors created by the students contain negative meanings. Recommendations were presented in line with the results acquired from the study.

Keywords: Concept of mathematics, metaphor, students, education.

Article history

Received: 12.05.2023

Accepted: 01.06.2023

GİRİŞ

Həyatımızda önəmli yer tutan riyaziyyat qədim zamanlardan bu günə qədər inkişaf edən, insanların həyatı boyu müxtəlif situasiyalarla qarşısına çıxan bir elmdir. Riyaziyyatın müxtəlif mövzularda özünə yer tapması və qavranması, müxtəlif yol və formalarda müəyyən edilməsi onun fərqli mənalar daşmasına səbəb olur (Kebap & Çenberci, 2020). Riyaziyyatı həyatda baş verən konkret təcrübələr vasitəsilə dərk etmək bəşəriyyət tarixinin riyaziyyata verdiyi dəyəri və əhəmiyyəti artırır. Riyaziyyat təhsili şagirdlərə gündəlik həyatda lazımlı olan hesabla-ma bacarıqları ilə yanaşı, analiz, sintez və qiymətləndirmə kimi yuxarı səviyyəli idraki bacarıqlar da verir. İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının müvafiq sənədlərində qeyd olunur ki, insanların bir problemlə qarşılaşdıqları zaman düşünə, təfəkkürünü inkişaf etdirə və qarşılaşdığı problemi həll edə bilməsi üçün riyaziyyata ehtiyacı vardır (OECD, 2019). Riyaziyyat təhsili sahəsində yeni bir anlayış olan riyazi savadlılığın getdikcə populyarlaşdığını görmək mümkündür (He, 2020). Riyazi savadlılıq çərçivəsində araşdırılan bacarıqlar isə insanların real həyatda qarşılaşdıqları problemləri riyazi şəkildə formalaşdırmaq və həll etmək, bu vəziyyəti riyazi şəkildə şərh etmək qabiliyyətlərinin varlığıdır (OECD, 2019). Bu gün informasiya və texnologiyanın sürətlə dəyişdiyini, inkişaf etdiyini nəzərə alsaq, cəmiyyətlərin qabaqcıl riyazi təfəkkür qabiliyyətinə malik fərdlərə ehtiyacı olduğunu da düşünmək olar.

Şagirdlərin çoxu riyaziyyatın çətin bir dərş olduğunu düşünür və buna görə də uğur qazana bilməyəcəklərinə inanıb riyaziyyat dərşinə qarşı mənfi mühakimələr formalaşdırırlar. Məktəbdəki riyaziyyat tədrisi və müəllim yanaşması şagirdlərin riyaziyyata dair müsbət və ya mənfi rəy və inanclarının formalaşmasında böyük rol oynayır (Yenilmez & Özbey, 2006).

Təhsil həyatları boyunca riyaziyyat təhsili alan şagirdlərin riyazi düşünmək və danışmaq bacarıqlarına yiyələnmələri onlar üçün son dərəcə vacibdir. Bu səbəbdən Lai (2013) qeyd edir ki, müəllimlərin riyazi anlayışları izah

edərkən istifadə etdikləri dil şagirdlərin uğuruna və ya uğursuzluğuna təsir edən önəmli amillərdəndir. Pedaqoji dəyişikliklər üçün riyaziyyata dair şəxsi fikirlərin son dərəcə vacib olduğunu qeyd edən Strenberg (2008) bu fikirləri izah etməyin mümkün yollarından birinin riyazi metafor olduğunu bildirib. Metafor yunanca “metapherein” sözündən əmələ gəlib. Burada “meta” dəyişmək, “pherein” isə daşımaq mənasında istifadə olunur (Levine, 2005). Metafor qədim zamanlarda ritorikadan başlayaraq müasir dövrə qədər fəlsəfə, dilçilik, təhsil, psixologiya kimi bir çox sahələrdə tez-tez araşdırılan bir mövzu olub (Uyan, 2016). Hər bir insanın həyatı və təcrübələri fərqli olduğundan metaforların insanlar tərəfindən istifadə edilən anlayışların dərinəndən araşdırılmasına, fakt və təcrübələrin mücərrəd təsvir edilməsinə kömək edən mühüm bir vasitə olduğunu demək olar (Yalçın & Erginer, 2012). Morgana (1993:27) görə, metafor düşünmə və görmə tərzidir.

Metaforlar konseptual vəziyyəti başqa bir vəziyyətlə əlaqələndirməyə kömək etdiyindən, onların tədris məqsədləri üçün istifadə edilməsi olduqca əhəmiyyətlidir (Sanchez və dig, 2000). Məlumdur ki, riyaziyyat həm də mücərrəd anlayışların bol olduğu fəndir. Ona görə də şagirdlərin riyaziyyat dərşinə dair metaforik qavrayışlarına müxtəlif prizmadan yanaşmaq böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Ədəbiyyatları təhlil edən zaman riyaziyyatla bağlı anlayış və təsəvvürlərin müəyyən edilməsində metaforların istifadə edildiyi tədqiqatlara rast gəlmək mümkündür (Bahadır & Özdemir, 2012; Doğan & Kahraman, 2022; Güner, 2013; Keç, 2019; Korkmaz 2021; Latterell & Wilson, 2017; Oflaz, 2011; Picker və dig, 2000; Reeder və dig, 2009; Ummanel, 2017). Bu araşdırmalar metaforun riyaziyyat təhsilində xüsusi rola malik olduğunu göstərir.

Azərbaycanda mövcud ədəbiyyatları təhlil edərkən şagirdlərin riyaziyyatla bağlı hansı metaforları yaratdıqları ilə bağlı araşdırmaya rast gəlinməyib. Bu məsələnin tədqiqinin vacib səbəblərindən biri kimi şagirdlərin riyaziyyatla bağlı formalaşdırdıqları metaforların onların riyaziyyata qarşı olan müsbət və ya mənfi

münasibətləri ilə əlaqəli olduğu düşünülə bilər. Digər tərəfdən, ədəbiyyatlarda bu mövzu ilə bağlı araşdırmaların olmaması mövzunun əhəmiyyətini daha da artırır.

Tədqiqatın həyata keçirilməsində əsas məqsəd V-IX sinif şagirdlərinin riyaziyyatla bağlı formalaşdırdıqları düşüncələri metafor yolu ilə tədqiq etməkdir. Araşdırmanın məqsədinə uyğun olaraq tədqiqat sualı belə müəyyənləşdirilib: **V-IX sinif şagirdləri riyaziyyat anlayışı ilə bağlı düşüncələrini yaradarkən hansı metaforlardan istifadə edirlər?**

METODOLOGİYA

Tədqiqat modeli

Şagirdlərin riyaziyyat anlayışına yüklədikləri mənanı metafor yolu ilə müəyyən etmək məqsədilə araşdırmada keyfiyyət metodlarından istifadə edilib. Keyfiyyət metodlarına *“müşahidə, müsahibə və sənəd təhlili kimi məlumat toplama üsullarının istifadə edildiyi və təbii mühitdəki qavrayışları və hadisələri real və bütöv şəkildə ortaya çıxarmaq üçün bir prosesin aparıldığı araşdırma”* metodları olaraq tərif verilə bilər (Yıldırım & Şimşek, 2011:39). Tədqiqat modeli kimi keyfiyyət metodlarının bir növü olan fenomenoloji yanaşma seçilib. Fenomenologiya yanaşmasının da əsas mahiyyəti bizə tamamilə yad olmayan, lakin mənasını tam dərk edə bilmədiyimiz hadisələri araşdırmaq məqsədi daşıyan tədqiqatları həyata keçirmək üçün kömək göstərməsidir (Yıldırım & Şimşek, 2016:69).

İştirakçılar

Tədqiqatın iştirakçıları Bakı şəhərində yerləşən dövlət ümumtəhsil müəssisələrindən birindən seçilib. Tədqiqat qrupu 2022/23-cü tədris ilində tam orta məktəblərin birində təhsil alan V-IX sinif şagirdlərindən ibarətdir. Tədqiqatda ümumilikdə 260 şagird iştirak edib. Onlardan 140-ı (54%) qız, 120-si (46%) isə oğlandır. Onlardan 47-si (18%) 5-ci sinif, 40-ı (15%) 6-cı sinif, 59-u (23%) 7-ci sinif, 60-ı (23%) 8-ci sinif və 54-ü (21%) isə 9-cu sinifdə təhsil alır.

DATALARIN TOPLANMASI

Data toplama aləti kimi tədqiqatçı tərəfindən hazırlanan metafor anketindən istifadə edilib. Sorğu vərəqində iştirakçıların cins və oxuduqları sinfi qeyd etmələri üçün demoqrafik məlumatlarını əks etdirən suallar qoyulub. Bununla yanaşı, *“Riyaziyyat bənzəyir, çünki”* sorğusu yer alıb.

Dataların toplanmasında tədqiqatçı tərəfindən hazırlanan metafor anketi istifadə edilib. Bunun üçün 2022/23-cü tədris ilinin II yarımilliyində Bakı şəhərində yerləşən tam orta məktəbə müraciət edilib. V-IX sinif şagirdləri ilə həyata keçirilən sorğuda şagirdlərə sorğu anketini doldurmaları üçün kifayət qədər vaxt verilib və onlar bu prosesi təxminən 10 dəqiqə ərzində yekunlaşdırıb.

DATALARIN ANALİZİ

Şagirdlərdən toplanan 260 data ayrı-ayrılıqda təhlil edilib. Bu təhlillərin nəticəsində 45 metafor yararsız hesab edilərək tədqiqata daxil edilməyib, 215 metafor isə tədqiqat daxilində saxlanılıb. Mövcud metaforlar ortaq xüsusiyyətlərinə və ifadə etdikləri mənalara oxşarlığına görə eyni kateqoriyada təsnif edilib. Tədqiqat nəticəsində şagirdlərin yaratdığı metaforlara uyğun 10 müxtəlif kateqoriya müəyyən edilib. Bu kateqoriyalar *“ehtiyac/zərurət”, “idarəedic”, “güc, qüvvət”, “əyləncə”, “əmək”, “daimilik/sonsuzluq”, “əlaqələndirici”, “yol göstərici”, “dilemma”* və *“çətinlik/çarəsizlik”* olaraq adlandırılıb. Toplanan datalar Ş1, Ş2, Ş3... və s. kimi kodlanıb və nəticələr hissəsində bu kodlara uyğun müvafiq nümunələr təqdim edilib. Araşdırmadan əldə edilən dataların etibarlılığını təmin etmək məqsədi ilə Miles və Huberman (1994:64) tərəfindən yaradılan *Etibarlılıq = Fikir birliyi/Fikir birliyi + Fikir ayrılığı x 100%* düsturundan istifadə edilib. Hesablamalar nəticəsində *ehtiyac/zərurət* kateqoriyasında 92,7%, *idarəedic* kateqoriyasında 90,83%, *güc/qüvvət* kateqoriyasında 88,3%, *əyləncə* kateqoriyasında 94,64%, *əmək* kateqoriyasında 95,88%, *daimilik/*

sonsuzluq kateqoriyasında 92,61%, *əlaqələndirici* kateqoriyasında 86,75%, *yol göstərici* kateqoriyasında 87,88%, *dilemma* kateqoriyasında 92,13% və *çətinlik/çarəsizlik* kateqoriyasında isə 97,45% göstərici müəyyən edilib. Hər bir kateqoriya üçün faiz göstəricisi 70%-dən çox olduğu üçün araşdırmaçı tərəfindən müəyyənləşdirilən bu kateqoriyaların etibarlı olduğunu demək olar. Son olaraq metaforlar və kateqoriyalar kompüterə köçürülüb, Excel programında cədvəl yaratmaqla iştirakçıların sayı (f) və faizlər (%) hesablanaraq ətraflı təhlil edilib.

TƏDQIQATIN NƏTİCƏLƏRİ

Araşdırmanın bu hissəsində tədqiqatın məqsədinə uyğun olaraq bir ümumtəhsil müəssisəsinin V-IX sinif şagirdlərinin riyaziyyat anlayışı ilə bağlı düşüncələrini yaradarkən hansı metaforlardan istifadə etdikləri müəyyənləşdirilib, bu metaforların aid olduğu kateqoriyaların məzmunu, kateqoriyaları təşkil edən metaforlar ətraflı şəkildə təqdim edilib və bu kateqoriyalara uyğun şagirdlərin cavablarından nümunələr gətirilib.

Cədvəl 1-də şagirdlərin riyaziyyat anlayışı ilə bağlı yaratdıqları 215 yararlı metafor təqdim edilib.

Cədvəl 1

Şagirdlərin riyaziyyat anlayışı ilə bağlı yaratdığı metaforlar

Nö	Metaforun adı	f	%
1	açar	22	10,23%
2	beyin	7	3,26%
3	həyat	7	3,26%
4	qara rəng	6	2,79%
5	kosmos	6	2,79%
6	su	4	1,86%
7	insan	4	1,86%
8	zəncir	4	1,86%
9	fizika	4	1,86%
10	rəqəm	3	1,40%
11	rubik kubu	3	1,40%
12	futbol	3	1,40%
13	günəş	2	0,93%

Nö	Metaforun adı	f	%
14	şir	2	0,93%
15	nar	2	0,93%
16	ağac	2	0,93%
17	göy qurşağı	2	0,93%
18	güzgü	2	0,93%
19	kimya	2	0,93%
20	balaca qardaş	2	0,93%
21	qırmızı rəng	2	0,93%
22	çətinlik	2	0,93%
23	zibil qutusu	2	0,93%
24	şah	2	0,93%
25	bütün fənlərin şahı	2	0,93%
26	nəfəs almaq	1	0,47%
27	elmin əsas hissəsi	1	0,47%
28	kitab	1	0,47%
29	elmlərin şahı	1	0,47%
30	düşüncə	1	0,47%
31	lazımlı bir fənn	1	0,47%
32	hesablama	1	0,47%
33	qoz	1	0,47%
34	telefon	1	0,47%
35	pul	1	0,47%
36	insana kömək edən bir əşya	1	0,47%
37	oksigen	1	0,47%
38	dəyərli bir əşya	1	0,47%
39	görmə məhdudiyətli bir insanın eynəyi	1	0,47%
40	hərflər	1	0,47%
41	hava	1	0,47%
42	məktəb çantası	1	0,47%
43	öz dilimiz	1	0,47%
44	duz	1	0,47%
45	elmlərin açarı	1	0,47%
46	prezident	1	0,47%
47	başçı	1	0,47%
48	kral	1	0,47%
49	lider	1	0,47%
50	heyvanların kralı aslan	1	0,47%
51	ağ rəng	1	0,47%
52	dünyanı idarə edən bir şəxs	1	0,47%
53	yağışlı gündə isti qəhvə içmək	1	0,47%
54	məşənin kralı aslan	1	0,47%
55	xüsusi təyinatlı əsgər	1	0,47%
56	musiqi	1	0,47%
57	yaşıl rəng	1	0,47%
58	göy rəng	1	0,47%
59	dəniz	1	0,47%
60	bütün rəng çalarları	1	0,47%
61	şahmat	1	0,47%

Nö	Metaforun adı	f	%
62	domino	1	0,47%
63	mavi rəng	1	0,47%
64	riyaziyyat müəllimi	1	0,47%
65	hamburger	1	0,47%
66	çəhrayı rəng	1	0,47%
67	UEFA çempionat kuboku	1	0,47%
68	burger	1	0,47%
69	gəzmək	1	0,47%
70	bir-birinə dolamış ip	1	0,47%
71	bənövşə gülü	1	0,47%
72	digərlərinə heç bənzəməyən bir insan	1	0,47%
73	düynlənmiş kəndir	1	0,47%
74	yer kürəsi	1	0,47%
75	yol	1	0,47%
76	qadın	1	0,47%
77	şəkil	1	0,47%
78	oyun	1	0,47%
79	kinofilm	1	0,47%
80	rəsm çəkmək	1	0,47%
81	həyat tərz	1	0,47%
82	uzun yol	1	0,47%
83	kosmosdakı ulduz	1	0,47%
84	ömür	1	0,47%
85	natural ədədlər	1	0,47%
86	çevrə	1	0,47%
87	özünə qapanmış sakit bir adam	1	0,47%
88	sonsuzluq	1	0,47%
89	okean	1	0,47%
90	ədədlər	1	0,47%
91	matryoşka	1	0,47%
92	zəncirlər toplusu	1	0,47%
93	halqa	1	0,47%
94	bir neçə zəncir	1	0,47%
95	bir qapının açarı	1	0,47%
96	dərin bir quyu	1	0,47%
97	körpü	1	0,47%
98	qarışqa sırası	1	0,47%
99	bütün fənlərin açarı	1	0,47%
100	nənə	1	0,47%
101	boş çoxluq	1	0,47%
102	rəqəmlər toplusu	1	0,47%

Cədvəl 1-dən də göründüyü kimi, şagirdlər, ümumilikdə 141 fərqli metafor yaradıb. Bu metaforların təkrarlanma sayı 1-22 arasındadır. Ən çox təkrarlanan 5 metaforun 22 (10,23%) şagirdin yaratdığı "açar", 7 (3,26%) şagirdin yaratdığı "beyin" və "həyat", 6 (2,79%) şagirdin

Nö	Metaforun adı	f	%
103	qara rəngli paltar	1	0,47%
104	qənddanda qalan ən son konfet	1	0,47%
105	bir çıxılmaz yol	1	0,47%
106	qaranlıq bir otaq	1	0,47%
107	məktəb	1	0,47%
108	ucu-bucağı görünməyən yol	1	0,47%
109	pəzl	1	0,47%
110	çıxışı olmayan qapı	1	0,47%
111	bina	1	0,47%
112	ip	1	0,47%
113	xarici kino	1	0,47%
114	kaktus	1	0,47%
115	məhşər	1	0,47%
116	valideyn	1	0,47%
117	düyn düşmüş	1	0,47%
118	sevdiyim xarici musiqi	1	0,47%
119	zəlm	1	0,47%
120	çökəklik	1	0,47%
121	bənövşəyi rəng	1	0,47%
122	nərdivan	1	0,47%
123	sonu olmayan yol	1	0,47%
124	çətin dərs	1	0,47%
125	bacı	1	0,47%
126	yemək bişirmək	1	0,47%
127	sovet maşını	1	0,47%
128	ölüm təlimi	1	0,47%
129	ilan	1	0,47%
130	həyəcan	1	0,47%
131	heç bir zaman öyrənə bilməyəcəyimiz sirr	1	0,47%
132	qarışq qulaqcıq	1	0,47%
133	tomidor	1	0,47%
134	pizza	1	0,47%
135	qırılmış bir ayna	1	0,47%
136	yuxu	1	0,47%
137	lahmacun	1	0,47%
138	yemək	1	0,47%
139	məntiq oyunu	1	0,47%
140	duyğu	1	0,47%
141	oğlan	1	0,47%
Cəmi		215	100%

yaratdığı "kosmos" və "qara rəng" metaforlarının olduğunu deyə bilərik.

215 yararlı metafor təsnif edilərək müxtəlif kateqoriyalarda qruplaşdırılıb. Cədvəl 2-də şagirdlərin riyaziyyat anlayışı ilə əlaqəli yaratdıqları metaforların kateqoriyaları qeyd edilib.

Cədvəl 2 Şagirdlərin riyaziyyat anlayışı ilə bağlı yaratdığı metaforların kateqoriyaları

Kateqoriyalar	Metaforlar	f	%
ehtiyac/zərurət	Su (4), beyin (4), rəqəm (3), insan (2), nəfəs almaq (1), elmlərin şahı (1), şah (1), elmin əsas hissəsi (1), bütün fənlərin şahı (1), kitab (1), düşüncə (1), lazımlı bir fənn (1), hesablama (1), günəş (1), qoz (1), telefon (1), pul (1), insana kömək edən bir əşya (1), oksigen (1), dəyərli bir əşya (1), görmə məhdudiyətli bir insanın eynəyi (1), hərflər (1), hava (1), məktəb çantası (1), öz dilimiz (1), duz (1), elmlərin açarı (1).	36	16,74%
idarəedici	Ağac (2), prezident (1), başçı (1), kral (1), lider (1), şir (1), nar (1), heyvanların kralı aslan (1), şah (1), bütün fənlərin şahı (1), ağ rəng (1), dünyanı idarə edən bir şəxs (1), qara rəng (1).	14	6,51%
güc/qüvvət	Şir(1), meşənin kralı aslan(1), xüsusi təyinatlı əsgər(1).	3	1,4%
əyləncə	Futbol (3), güzgü (2), musiqi (1), göy qurşağı (1), rubik kubu (1), yaşıl rəng (1), göy rəng (1), qara rəng (1), dəniz (1), bütün rəng çalarları (1), oyun (1), rəsm (1), yağışlı gündə isti qəhvə içmək (1), şahmat (1), domino (1), mavi rəng (1), riyaziyyat müəlliməsi (1), hamburger (1), çəhrayı rəng (1), UEFA çempionat kuboku (1), burger (1), gəzmək (1).	25	11,63%
əmək	Bənövşə gülü (1), bir-birinə dolaşmış ip (1), rubik kubu (1), beyin (1), digərlərinə heç bənzəməyən bir insan (1), həyat (1), yol(1), kinofilm(1), özünə qapanmış sakit bir adam (1), düşünlənmiş kəndir (1), qadın (1).	11	5,12%
daimilik/sonsuzluq	Kosmos (6), həyat (4), şəkil (1), həyat təzi (1), uzun yol (1), kosmosdakı ulduzlar (1), ömür (1), natural ədədlər (1), nar (1), çevrə (1), yer kürəsi (1), sonsuzluq (1), okean (1), ədədlər (1), matryoşka (1).	23	10,7%
əlaqələndirici	Fizika (4), zəncir (4), kimya (2), zəncirlər toplusu (1), bir neçə zəncir (1), göy qurşağı (1), halqa (1), açar (1), dərin bir quyu (1), bir qapının açarı (1), körpü (1), qarışqa sırası (1).	19	8,84%
yol göstərici	Açar (21), bütün fənlərin açarı (1), nənə (1), günəş (1).	24	11,16%
dilemma	Lahmacun (1), yemək (1), məntiq oyunları (1), qırmızı rəng (1), duyğu (1), oğlan (1), sevdiyim xarici musiqi (1), balaca qardaş (1).	8	3,71%
çətinlik/çarəsizlik	Qara rəng (4), insan (2), balaca qardaş (2), həyat (2), beyin (2), zibil qutusu (2), çətinlik (2) boş çoxluq (1), rəqəmlər toplusu (1), rubik kubu (1), qara rəngli paltar (1), qənddanda qalan ən son konfet (1), bir çıxılmaz yol (1), çıxışı olmayan qapı (1), məktəb (1), bina (1), ip (1), ucu-bucağı görünməyən yol (1), xarici kino (1), kaktus (1), məşhər (1), qırmızı rəng (1), valideyn (1), düşünlənmiş ip (1), bənövşəyi rəng (1), çökəklik (1), zülm (1), nərdivan (1), çətin dərs (1), pəzl (1), sonu olmayan yol (1), qaranlıq bir otaq (1), heç bir zaman öyrənə bilməyəcəyim sirr (1), bacı (1), yemək bişirmək (1), sovet maşını (1), ölüm təlimi (1), ilan (1), həyəcan (1), pomidor (1), qarışıq qulaqcıq (1), qırılmış bir ayna (1), pizza (1), yuxu (1).	52	24,19%

Cədvəl 2-dən də göründüyü kimi, şagirdlərin riyaziyyat anlayışı ilə bağlı yaratdıqları metaforlar ortağ xüsusiyyətləri baxımından 10 müxtəlif kateqoriyada təsnif edilib. Bu metaforların 24,19%-i (f=52) *riyaziyyat çətinlik kimi*, 16,74%-i (f=36) *riyaziyyat ehtiyac (zərurət) kimi*, 11,63%-i (f=25) *riyaziyyat əyləncə kimi*, 11,16%-i (f=24) *riyaziyyat yol göstərici kimi*, 10,70%-i (f=23) *riyaziyyat daimilik (sonsuzluq) kimi*, 8,84%-i (f=19) *riyaziyyat əlaqələndirici kimi*, 6,51%-i (f=14) *riyaziyyat idarəedici kimi*, 5,12%-i (f=11) *riyaziyyat əmək kimi*, 3,71%-i (f=8) *riyaziyyat dilemma kimi* və 1,40%-i (f=3) *riyaziyyat güc (qüvvət) kimi* kateqoriyasında yer alıb.

Kateqoriya 1. Riyaziyyat ehtiyac (zərurət) kimi

Riyaziyyat ehtiyac/zərurət kimi kateqoriyasında 36 şagird 27 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 16,74%-ni təşkil edir. Kateqoriyanın ən çox təkrarlanan metaforları su (f=4) və beyin (f=4) metaforlarıdır. Bu kateqoriyaya aid olan metaforların olduğu nümunələrdə şagirdlərin riyaziyyatı daha çox həyatda lazım olan, daim ehtiyac və zərurət kimi görünən bir vasitə olaraq ifadə etdiklərini görə bilərik.

“Riyaziyyat suya bənzəyir, çünki su həyatımız üçün çox vacibdir. Riyaziyyat da bizə su kimi lazımdır. Həyatımızda böyük rol oynayır” (§ 43).

“Riyaziyyat beyinə bənzəyir, çünki insanın düşünə bilməsi üçün beyin olduqca önəmlidir, yəni düşünə bilmək üçün riyaziyyat beyin kimi çox vacibdir” (§ 33).

“Riyaziyyat nəfəs almağa bənzəyir, çünki nəfəs almaq bizə hər zaman lazım olduğu kimi riyaziyyat da bizə hər zaman lazımdır” (§ 1).

“Riyaziyyat oksigenə bənzəyir, çünki oksigensiz yaşamaq mümkün deyil. Məncə, riyaziyyat fənni olmasa digər fənlər öz mahiyyətini itirər” (§ 127).

“Riyaziyyat pula bənzəyir, çünki o olmadan yaşaya bilmərik” (§ 125).

“Riyaziyyat məktəb çantama bənzəyir, çünki nə qədər ağır olsa da içindəki hər şey vacibdir” (§ 173).

Kateqoriya 2. Riyaziyyat idarəedici kimi

Riyaziyyat idarəedici kimi kateqoriyasında 14 şagird 13 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 6,51%-ni təşkil edir. Şagirdlər tərəfindən riyaziyyat idarəedici kimi kateqoriyasında ən çox istifadə olunan metafor ağac (f=2) metaforudur. Bu kateqoriyaya aid edilən metaforları təhlil edən zaman şagirdlərin riyaziyyatı bir idarəedici vasitə, digər hər şeyin əsası kimi gördükləri qənaətinə gəlmək olar. Kateqoriyaya aid bəzi nümunələr aşağıda göstərilib:

“Riyaziyyat ağaca bənzəyir, çünki bir ağac öz budaqlarını necə idarə edirsə, riyaziyyat da digər fənləri idarə edir” (§ 159).

“Riyaziyyat dünyanı idarə edən bir şəxsə bənzəyir, çünki həyatı idarə etmək üçün bizə əsas riyaziyyat lazımdır. Məncə, riyaziyyat olmadan dünyada tarazlıq olmaz” (§ 3).

“Riyaziyyat bütün fənlərin şahına bənzəyir, çünki digər fənlərin əsasıdır. Riyaziyyatı bilməsək, o biri fənləri yaxşı öyrənə bilmərik” (§ 49).

“Riyaziyyat heyvanların kralı aslana bənzəyir, çünki bütün dərslərin də kralı riyaziyyatdır” (§ 74).

“Riyaziyyat şirə bənzəyir, çünki heyvanların başçısı şir, fənlərin isə əsası riyaziyyatdır” (§ 167).

“Riyaziyyat nara bənzəyir, çünki bütün meyvələrin şahı nar, bütün fənlərin şahı isə riyaziyyatdır” (§ 190).

Kateqoriya 3. Riyaziyyat güc, qüvvət kimi

Riyaziyyat güc, qüvvət kimi kateqoriyasında 3 şagird 3 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 1,4%-ni təşkil edir. Eyni zamanda bu kateqoriya araşdırmada yaradılan digər kateqoriyalara nisbətən ən az metafora sahib kateqoriyadır. Müvafiq nümunələri təhlil edən zaman şagirdlərin riyaziyyatı güclü və qüdrətli bir fənn kimi gördüklərini demək olar. Şagirdlərin riyaziyyat güc, qüvvət kimi kateqoriyasına aid olan nümunələr aşağıda verilib:

“Riyaziyyat şirə bənzəyir, çünki riyaziyyat da şir kimi qüdrətli fəndir” (§ 4).

“Riyaziyyat meşənin kralı aslana bənzəyir, çünki bütün fənlərdən daha qüvvətlidir. Riyaziyyat çox güclüdür və dəmir yumruq kimidir” (§ 7).

“Riyaziyyat xüsusi təyinatlı əsgərə bənzəyir, çünki əsgərlərin ən güclüsü xüsusi təyinatlıdır. Riyaziyyat da fənlərin ən güclüsüdür” (§ 59).

Kateqoriya 4. Riyaziyyat əyləncə kimi

Riyaziyyat əyləncə kimi kateqoriyasında 25 şagird 22 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 11,63%-ni təşkil edir. Bu kateqoriyada ən çox futbol (f=3) və güzgü (f=2) metaforunun yaradıldığını görmək mümkündür. Kateqoriyaya uyğun yaradılan metaforların olduğu nümunələri təhlil edən zaman şagirdlərin riyaziyyatı bənzətdikləri anlayışların daha çox əyləncəli, maraqlı olması, zövq verməsi və xoş təəssüratlar yaratması ilə əlaqəli olduğu müşahidə olunub. Kateqoriyada şagirdlərin yaratdığı metaforlara uyğun müvafiq nümunələr aşağıda göstərilib:

“Riyaziyyat futbola bənzəyir, çünki futbolda olduğu kimi riyaziyyatda da məntiq, düşüncə lazımdır” (§ 19).

“Riyaziyyat futbola bənzəyir, çünki futbol kimi maraqlı və əyləncəlidir” (§ 20).

“Riyaziyyat güzgüyə bənzəyir, çünki bilirsənsə, bəyənersənsə hər saniyə baxmaq istəyirsən” (§ 144).

“Riyaziyyat şahmata bənzəyir, çünki hər ikisində də beyin işlədilir və hər ikisi mənə zövq verir” (§ 6).

“Riyaziyyat rubik kubuna bənzəyir, çünki hər zaman həll edilməyi gözləyir və mən həvəslə hər gördükdə həll etməyə can atıram” (§ 149).

“Riyaziyyat UEFA çempionat kubokuna bənzəyir, çünki onun kimi dəyərlidir” (§ 47).

“Riyaziyyat göyqurşağına bənzəyir, çünki göyqurşağı kimi rəngarəng, cəlbedici və maraqlıdır” (§ 99).

Kateqoriya 5. Riyaziyyat əmək kimi

Riyaziyyat əmək kimi kateqoriyasında 11 şagird 11 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 5,12%-ni təşkil

edir. Riyaziyyat üçün kifayət qədər səy göstərməyin, səbirli olmağın və hər zaman cəhd etməyə hazır olmağın vacibliyi vurğulandığı bəzi nümunələr aşağıda göstərilib:

“Riyaziyyat bənövşə gülünə bənzəyir, çünki bənövşə gülünü ilk dəfədən sulamasan o heç vaxt yaxşı bitməyəcək. Riyaziyyat da onun kimi. İlk dəfədən zəhmət çəkib öyrənməsən sonra yaxşı öyrənə bilməzsən” (§ 17).

“Riyaziyyat rubik kubuna bənzəyir, çünki rubik kubu həll etmək səbir və diqqət tələb etdiyi kimi riyaziyyat da səbir və diqqət tələb edir” (§ 69).

“Riyaziyyat kinofilmə bənzəyir, çünki bir hissəsinə baxmasam, diqqət yetirməsəm davamını başa düşə bilmirəm və yenidən başlamalı oluram” (§ 143).

“Riyaziyyat qadına bənzəyir, çünki onlar kimi başa düşmək çətinidir, ancaq anlamaq istəyənin üçün yetərinə asan və dərin bir şeydir” (§ 212).

Kateqoriya 6. Riyaziyyat daimilik, sonsuzluq kimi

Riyaziyyat daimilik, sonsuzluq kimi kateqoriyasında 23 şagird 15 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 10,7%-ni təşkil edir. Riyaziyyat daimilik, sonsuzluq kimi kateqoriyasında ən çox təkrarlanan metaforlara kosmos (f=6), həyat (f=4) metaforları aiddir. Bu kateqoriyalara aid edilən metaforların olduğu nümunələri təhlil edən zaman şagirdlərin riyaziyyatı heç bir zaman bitməyən, hər zaman var olan, sonsuz davam edən bir anlayış kimi izah etdiklərini demək mümkündür. Kateqoriyaya uyğun müvafiq nümunələr aşağıda göstərilib:

“Riyaziyyat kosmosa bənzəyir, çünki riyaziyyatdakı misallar və məsələlər kosmos kimi sonsuzdur” (§ 77).

“Riyaziyyat kosmosa bənzəyir, çünki bildikcə və öyrəndikcə daha da dərinləşir, heyrətamiz, qeyri-adi gözəlliklərlə dolu olur” (§ 213).

“Riyaziyyat matryoşkaya bənzəyir, çünki hər dəfə içindən yeni bir şey çıxır” (§ 116).

“Riyaziyyat çevrəyə bənzəyir, çünki çevrənin üzərindəki nöqtələr kimi sonsuzdur. Hər yeni

məlumat öyrəndikcə başqa məlumatlar meydana çıxır” (§ 129).

“Riyaziyyat şəkillərə bənzəyir, çünki onlar kimi daim qala bilir” (§ 45).

“Riyaziyyat okeana bənzəyir, çünki dərinliyə gedərkən çox gözəlliklərini kəşf edirik” (§ 199).

Kateqoriya 7. Riyaziyyat əlaqələndirici kimi

Riyaziyyat əlaqələndirici kimi kateqoriyası üçün 19 şagird 12 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 8,84%-ni təşkil edir. Ən çox təkrarlanan metaforlar fizika ($f=4$), zəncir (4) və kimya (2) olub. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforların olduğu nümunələrdə, şagirdlərin riyaziyyatı bir əlaqələndirici vasitə kimi gördüklərini, riyaziyyatın digər fənlərlə qarşılıqlı əlaqədə olduğunu izah etməyə çalışdıqlarını görə bilərik. Həmin nümunələrdən bəziləri aşağıda verilib:

“Riyaziyyat fizikaya bənzəyir, çünki riyaziyyatda da fizikadakı kimi hesablamalı məsələlər var” (§ 76).

“Riyaziyyat kimyaya bənzəyir, çünki hər ikisində hesablamalar var” (§ 86).

“Riyaziyyat zəncirə bənzəyir, çünki o hər bir elmlə əlaqəlidir. Riyaziyyatı bilməyən heç bir elmi bilməz” (§ 9).

“Riyaziyyat zəncirə bənzəyir, çünki hər şey bir-biri ilə zəncir kimi əlaqəlidir. Uzun bir misal yazsaq, bir dənə rəqəmi 0 yazmaq yerinə 6 yazsaq bütün misal səhv olar” (§ 18).

“Riyaziyyat körpüyə bənzəyir, çünki hər bir mövzu digəri ilə əlaqəlidir. Bir hissəsini bilməsən bütün həyatın gedir” (§ 13).

“Riyaziyyat qarışqa sırasına bənzəyir, çünki qarışqalardan biri kənara çıxsın, o sıra pozulacaq. Misalda da bir rəqəmi səhv yazsaq, hər şey səhv olar və pozular” (§ 35).

“Riyaziyyat halqalara bənzəyir, çünki bütün mövzuları halqalar kimi bir-biri ilə əlaqəlidir” (§ 93).

“Riyaziyyat qapının açarına bənzəyir, çünki açar sayəsində qapını açır, riyaziyyat sayəsində isə digər fənləri öyrənirik” (§ 39).

Kateqoriya 8. Riyaziyyat yol göstərici kimi

Riyaziyyat yol göstərici kimi kateqoriyasında 24 şagird 4 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 11,16%-ni təşkil edir. Bu kateqoriyada ən çox təkrarlanan metafor açar ($f=21$) metaforudur. Bu kateqoriyanın nümunələrinə baxdıqda, istifadə edilən metaforların riyaziyyatın, xüsusilə açar kimi qapıları açdığını, yol göstərdiyi mənasında istifadə edildiyini müşahidə edə bilərik:

“Riyaziyyat açara bənzəyir, çünki riyaziyyatı biz gələcəyə yol açmaq üçün istifadə edirik” (§ 16).

“Riyaziyyat açara bənzəyir, çünki açar bütün qapıları açdığı kimi riyaziyyat da bütün qapıları açır və problemləri həll edir” (§ 196).

“Riyaziyyat bütün fənlərin açarına bənzəyir, çünki hər elmə gedən yolda bizə lazım olan əsas fəndir. Buna görə də riyaziyyat elmlərin şahı olub digər elmlərə yol göstərir” (§ 36).

“Riyaziyyat günəşə bənzəyir, çünki günəş kimi parıldayaraq və işıq saçaraq bütün elmlərə yol açır” (§ 155).

“Riyaziyyat nənəmə bənzəyir, çünki riyaziyyat da nənəm kimi bilik verir” (§ 117).

Kateqoriya 9. Riyaziyyat dilemma kimi

Riyaziyyat “dilemma” kimi kateqoriyasında 8 şagird 8 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 3,71%-ni təşkil edir. Həmin metaforların olduğu nümunələrdə şagirdlərin riyaziyyat haqqında konkret fikirlərinin olmadığını görmək mümkündür. Belə ki, “çünki” hissəsini təhlil etsək, onların riyaziyyatla bağlı düşüncələrinin tam olmadığı və qərarlı olduqları ehtimal oluna bilər. Qeyri-müəyyən fikirlərin formalaşdığı riyaziyyat dilemma kimi kateqoriyasında şagirdlərin yaratdıqları metaforlardan bəzi nümunələr aşağıda göstərilib:

“Riyaziyyat duyğulara bənzəyir, çünki həm ağıldır, həm də güldürür” (§ 22).

“Riyaziyyat məntiq oyunlarına bənzəyir, çünki həm çətindir, həm də əyləncəli” (§ 90).

“Riyaziyyat sevdiyim xarici musiqiyə bənzəyir, çünki sevirəm amma başa düşmürəm” (§ 130).

“Riyaziyyat balaca qardaşıma bənzəyir, çünki başımı ağrıdır, amma yenə də sevirəm” (§ 113).

Kateqoriya 10 . Riyaziyyat çətinlik (çarəsizlik) kimi

Riyaziyyat çətinlik/çarəsizlik kimi kateqoriyasında 52 şagird 44 metafor yaradıb. Bu kateqoriyanı təşkil edən metaforlar araşdırma çərçivəsində yaradılan bütün metaforların 24,19%-ni təşkil edir. Onu da qeyd edək ki, bu kateqoriya ən çox metaforun yaradıldığı və aid edildiyi kateqoriyadır. Kateqoriyanın ən çox təkrarlanan metaforları qara rəng (f=4), insan (f=2), həyat (f=2), çətinlik (f=2), beyin (f=2) və zibil qutusu (f=2) metaforlarıdır. Bu kateqoriyaya aid metaforların olduğu nümunələr təhlil edilən zaman, əslində, hər birinin mənfi mənə ifadə etdiyini görə bilərik. Şagirdlərin riyaziyyatı başa düşülməyən, çətin, qəliz və bir o qədər də darıxdırıcı bir fənn kimi izah etdikləri müvafiq nümunələr aşağıda göstərilib:

“Riyaziyyat qara rəngə bənzəyir, çünki nə qədər çalışsan da, hər zaman sual işarəsi qalır və həyatımızı qaraldır” (§ 89).

“Riyaziyyat nərdivana bənzəyir, çünki pillə-pillə çətinlikləri artır” (§ 81).

“Riyaziyyat zibil qutusuna bənzəyir, qıraqdan dolu görünür, amma içində mənasız və boş şeylər də var” (§ 58).

“Riyaziyyat pizzaya bənzəyir, çünki pizza kimi qarışıqdır” (§ 32).

“Riyaziyyat pazla bənzəyir, çünki onun kimi qarışıqdır” (§ 87).

“Riyaziyyat balaca bacıma bənzəyir, çünki onun kimi darıxdırıcıdır” (§ 115).

“Riyaziyyat həyata bənzəyir, çünki onun kimi qəlizdir” (§ 121).

“Riyaziyyat xarici kinoya bənzəyir, çünki baxanda maraqlı gəlir, amma heç nə başa düşmürəm və vaxt itkisi hesab edirəm” (§ 128).

“Riyaziyyat insanlara bənzəyir, çünki onu da anlamaq olmur” (§ 161).

“Riyaziyyat valideynlərimə bənzəyir, çünki onu da heç cür başa düşə bilmirəm” (§ 163).

“Riyaziyyat sovet maşınına bənzəyir, çünki çox səs-küy edir və başımı ağrıdır” (§ 119).

MÜZAKİRƏ VƏ TÖVSIYƏLƏR

Araşdırmanın bu hissəsində daha əvvəlki hissədə təqdim olunan nəticələr müzakirə edilib.

Yaradılan kateqoriyalar arasında ən çox metaforun yaradıldığı riyaziyyat çətinlik, çarəsizlik kimi kateqoriyasıdır. Kateqoriyanın ən çox təkrarlanan metaforları *“qara rəng”, “insan”, “həyat”, “çətinlik”, “beyin”* və *“zibil qutusu”* metaforlarıdır. Şagirdlər riyaziyyatın qarışıq və mürəkkəb bir dərs olduğunu bildirib, çətin başa düşülən və darıxdırıcı bir dərs olmasına görə riyaziyyatı sevmədiklərini izah etmək məqsədilə mənfi mənə ehtiva edən metaforlar yaradıblar. Tədqiqatdan əldə edilən bu nəticə mövzu ilə əlaqəli həyata keçirilən bəzi araşdırmaların nəticələri ilə paralellik təşkil edir.

Riyaziyyatın sonsuz, anlaşılmaz məsələləri ehtiva edən, şagirdlər tərəfindən çətin başa düşülən düsturlardan, yadda saxlamağı tələb edən qaydalardan və mürəkkəb simvollardan ibarət bir fənn kimi qəbul edildiyi müvafiq çalışmaların nəticəsi cari çalışmanın nəticəsi ilə bənzərlik təşkil edə bilər (Garofalo, 1989; Oflaz, 2011; Schoenfeld, 1989; Thompson, 1984). Memnun (2015) və Thibodi (2017) tərəfindən həyata keçirilən tədqiqatda şagirdlərin riyaziyyatla bağlı mənfi mənə ehtiva edən ifadələrdən istifadə etməsi müşahidə olunub. Müvafiq tədqiqatda əldə olunan nəticə ilə bu tədqiqatın nəticələri arasında oxşarlıq olduğu qeyd oluna bilər. Digər oxşar nəticə isə şagirdlərin sinif səviyyələri artdıqca onların riyaziyyata qarşı münasibətlərinin mənfi istiqamətə dəyişməyə meyilli olmasıdır. Bəzi tədqiqat nəticələri (Ummannel, 2017; Yıldırım, 2019) göstərir ki, şagirdlər yuxarı sinifə keçdikcə onların riyaziyyat fənninə qarşı münasibətləri də mənfiyə doğru dəyişir.

“Riyaziyyat” və “riyaziyyat müəllimi” anlayışı haqqında 6, 7 və 8-ci siniflərin düşüncələrinin metafor vasitəsi ilə öyrəniləndiyi çalışmada riyaziyyata qarşı formalaşan fikirlərin mənfi mənə ehtiva etdiyi nəticəsi əldə edilib (Karaca & Ada, 2018). Bənzər nəticələrin əldə edildiyi başqa bir çalışma 8-ci sinifdə təhsil alan şagirdlərlə həyata keçirilib. Kençin (2019) reallaşdırdığı çalışmanın nəticələrinə əsasən şagirdlərin

riyaziyyat dərsinə dair mənfi mühakimələr kateqoriyasında yaratdığı metaforların sayca üstünlük təşkil etdiyi aşkar olunub. Belə ki, bu çalışmada da şagirdlərin riyaziyyatı bənzətmək üçün mənfi analogiyalardan istifadə etdiyi və bu fənni sevmədikləri müəyyən edilib.

Mövcud çalışmanın nəticələrinin təhlilindən də göründüyü kimi, mənfi mənə ehtiva edən metaforlar ağırlıq təşkil edir. Lakin tədqiqatda müsbət mənə ifadə edən metaforların da yaradıldığını qeyd etmək olar. Bu nəticənin həyata keçirilən digər tədqiqatların nəticələri ilə, qismən də olsa, bənzərlik təşkil etdiyi düşünülə bilər.

Reeder və digərlərinin (2009) ibtidai sinif müəllimlərinin riyaziyyatla bağlı düşüncələrini öyrənmək məqsədi ilə həyata keçirdiyi araşdırmada müəllimlərin riyaziyyatı inkişaf, səyahət və istehsal kimi gördükləri nəticəsi əldə edilib. Bənzər olaraq, riyaziyyatın bir hesablama vasitəsi kimi təsvir edildiyi (Bahadır & Özdemir, 2012), onun bələdçi, zərurət, əbədiyyət kimi izah edildiyi (Güler və dig, 2012), müəllim namizədlərin riyaziyyatı əyləncəli bir məşğuliyyət kimi düşündükləri (Güner, 2013), riyaziyyatın bir proses kimi qələmə verildiyi (Latterell & Wilson, 2017) tədqiqatların nəticələrinin qismən də olsa, cari çalışmanın müsbət mühakimələr olan nəticələri ilə oxşarlığının olduğu ehtimal edilə bilər.

Ədəbiyyatlarda bənzər mövzuların olduğu tədqiqatları təhlil edərkən riyaziyyatın mənfi anlayış kimi təsvir edildiyi çalışmaların cari çalışma nəticələri ilə paralellik təşkil etdiyi, müsbət və ya fərqli anlayış kimi dəyərləndirildiyi çalışmaların nəticələrinin isə cari nəticələrlə ziddiyyət təşkil etdiyini, lakin buna baxmayaraq, mövcud kateqoriyaların metaforları və onların ehtiva etdiyi mənalar ilə bənzərliyini görmək mümkün olub.

Ümumilikdə isə araşdırmanın nəticələrinə əsasən şagirdlərin riyaziyyatı mürəkkəb, çətin başa düşülən, darıxdırıcı və maraqsız bir fənn kimi gördükləri, buna uyğun mənfi mənə ehtiva edən ifadələrdən istifadə etdikləri qənaətinə gəlinə bilər. Şagirdlərin riyaziyyat elmi ilə əlaqəli hər hansı bir hadisə və ya situasiya ilə bağlı

yaşadıqları təcrübələrinin onların bu fənn haqqında qavrayışlarının formalaşmasına təsir etdiyi təxmin edilir. Fənn haqqında mənfi fikirlərin formalaşmasının səbəblərinin müəyyən-ləşdirilməsi və müvafiq istiqamətdə tədbirlərin görülməsi böyük əhəmiyyət daşıyır. Ümumi olaraq, əldə olunan nəticələrə uyğun olaraq aşağıdakı fəaliyyətlərin icrası tövsiyə olunur:

- Müvafiq fənn müəllimləri riyaziyyatı başa düşməyən, anlamaqda çətinlik çəkən hər bir şagird üçün dəstəkləyici mühit yaratmalıdır.
- Riyaziyyatın tədrisi prosesində mövcud problemlə çalışmaları şagirdlərlə birlikdə müzakirə etməli, şagirdlər layihə əsaslı və oyun əsaslı öyrənmə fəaliyyətlərinə cəlb edilməlidir.
- Şagirdlərə riyaziyyatın gündəlik həyatımızın bir parçası olduğu izah olunmalıdır. Riyazi anlayışları və ifadələri rahat başa düşmələri üçün şagirdlərə fənlərarası və fənnüstü in-teqrasiyaya uyğun müvafiq nümunələr göstərilə bilər.
- Şagirdlərə riyaziyyatın qeyri-adi tərəfləri (Fibbonaçi sırası, Qızıl bölgü və s.) haqqında məlumat verərək onlarda fənnə qarşı maraq yaradıla bilər.
- Riyaziyyatı daha yaxşı başa düşmələri üçün şagirdlər praktiki tədqiqatlara cəlb edilə, tədris prosesində simulyasiya və rollu oyun-lardan istifadə edilə bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Bahadır, E. & Özdemir, A.Ş. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *International Journal of Social Science Research*, 1(1), 26-40.
- 2 Doğan, M. & Kahraman, İ. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar: acil uzaktan eğitimde matematik dersi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 9(1), 79-93
- 3 Garofalo, J. (1989). Beliefs and their influence on mathematical performance. *The Mathematics Teacher*, 82(7), 502-505.

- 4 Güler, G., Akgün, L., Öçal, M.F., & Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-29.
- 5 Güner, N. (2013). Öğretmen adaylarının matematik hakkında oluşturdukları metaforlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4), 428-440.
- 6 He, Y. (2020). Research on training strategies of high school classroom mathematics image extraction literacy. *European Journal of Mathematics and Computer Science* 7(2), 1-8.
- 7 Karaca, S.Y., & Ada, S. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 789-800.
- 8 Kebap, M., & Çenberci, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi ve matematik öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1565-1589. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-555400>
- 9 Keleş, S. (2019). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine ve matematik öğretmenine karşı metaforik algıları*, [Yüksek lisans tezi], Fırat Üniversitesi.
- 10 Korkmaz, E. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin metaforik algıları: Pandemi sürecinde matematiğe yönelik farklı kavramlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1-14. Orcid: 0000-0001-6250-3293
- 11 Lai, M.Y. (2013). Constructing Meanings Of Mathematical Registers Using Metaphorical Reasoning And Models. *Mathematics Teacher Education And Development*, 15(1), 29-47.
- 12 Latterell, C.M., & Wilson, J.L. (2017). Metaphors And Mathematical Identity: Math Is Like A Tornado In Kansas, *Journal Of Humanistic Mathematics*, 7(1), 46-61. DOI:10.5642/jhummath.201701.05
- 13 Levine, P.M. (2005). Metaphors And Images Of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- 14 Memnun, S.D. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemine ilişkin sahip oldukları metaforlar ve bu metaforların sınıf düzeylerine göre değişimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 351-374. <https://doi.org/10.17522/nefmed.30643>
- 15 Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- 16 Morgan, G. (1993). *Imaginization. The Art Of Creative Management*. Sage Publications, California.
- 17 Oflaz, G. (2011). April 27-29). *İlköğretim öğrencilerinin 'matematik' ve 'matematik öğretmeni' kavramlarına ilişkin metaforik algıları* [Conference presentation]. 2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.4.1C0597>
- 18 Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- 19 Picker, S.H., & Berry, J.S. (2000). Investigating pupils' images of mathematicians. *Educational Studies in Mathematics*, 43(1), 65-94.
- 20 Reeder, S., Utley, J., & Cassel, D. (2009). Using metaphors as a tool for examining preservice elementary teachers' beliefs about mathematics teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 109(5), 290-297. DOI:10.1111/j.1949-8594.2009.tb18093.x
- 21 Sanchez, A., Barreiro J.M., & Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: a cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), 345-362. doi: 10.1023/A:1012061809603.
- 22 Schoenfeld, A.H. (1989). Exploration of students' mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(4), 338-355.
- 23 Strenberg G., (2008). Investigating teachers' images of mathematics, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 89-105.

- ²⁴ Thibodi, O. (2017). Metaphors for learning mathematics: an interpretation based on learners' responses to an exploratory questionnaire on mathematics and learning. *International Journal of Secondary Education*, 5(6), 70-74. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20170506.11>
- ²⁵ Thompson, A.G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15(2), 105-127.
- ²⁶ Ummanel, A. (2017). Metaphorical perceptions of preschool, elementary and secondary school children about science and mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4651-4668. DOI:10.12973/eurasia.2017.00956a
- ²⁷ Uyan, D.B. (2016). Metafor ve Ekslibris. EX-LIBRIST – Uluslararası Ekslibris Dergisi, 3(5),122-128.
- ²⁸ Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Journal of Teacher Education and Educators/ Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- ²⁹ Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(2), 431-448.
- ³⁰ Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- ³¹ Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ³² Yıldırım, M. (2019). *4 – 12. sınıf öğrencilerinin matematiğe ilişkin algıları: metaforik bir yaklaşım (Giresun ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL PİLLƏSİNDƏ MONTESSORİ, VALDORF VƏ REGGIO EMİLİA ÖYRƏNMƏ NƏZƏRİYYƏLƏRİNİN ƏHƏMİYYƏTİ

AYSEL QULİYEVA

Məktəbəqədər təhsilin inkişafı şöbəsinin mütəxəssisi, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu. E-mail: aysel.quliyeva@arti.edu.az
<https://orcid.org/0009-0005-7185-872X>

Məqaləyə istinad:

Quliyeva A. (2023). Məktəbəqədər təhsil pilləsində Montessori, Valdorf və Reggio Emilia öyrənmə nəzəriyyələrinin əhəmiyyəti. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (704), səh. 87-93

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 05.05.2023
Qəbul edilib: 30.08.2023

ANNOTASIYA

Məqalədə məktəbəqədər təhsildə müxtəlif pedaqoji yanaşmaların əhəmiyyəti təsvir edilib. Pedaqoji yanaşmalar uşaqların erkən təhsilə başlamasında və hərtərəfli inkişafında xüsusi rol oynayır. Hər bir pedaqoji yanaşma özünəməxsusluğu ilə seçilir. Bununla birlikdə, onların ortaq cəhətləri də vardır. Pedaqoji yanaşmaların əsas məqsədi müasir tələblərə cavab verən, fiziki cəhətdən sağlam, düşünmək, təhlil etmək, mühakimə yürütmək, həmçinin sosial-emosional, estetik-yaradıcı qabiliyyətlərə malik olan insan yetişdirməkdir. Bu prosesdə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan tərbiyəçi-müəllimlərin rolu əhəmiyyətlidir.

Açar sözlər: Öyrənmə nəzəriyyələri, pedaqoji yanaşmalar, Montessori, Valdorf, Reggio Emilia, məktəbəqədər yaş.

THE SIGNIFICANCE OF MONTESSORI, WALDORF, AND REGGIO EMILIA LEARNING THEORIES IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AYSEL GULIYEVA

Specialist of the Department of Development of Preschool Education,
The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: aysel.quliyeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0009-0005-7185-872X>

To cite this article:

Guliyeva A. (2023). The significance of Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia learning theories in early childhood education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 704, Issue III, pp. 87-93

Article history

Received: 05.05.2023

Accepted: 30.08.2023

ABSTRACT

The article describes the significance of various pedagogical approaches in early childhood education. Pedagogical approaches play a special role in the early education and comprehensive development of children. Each pedagogical approach has its unique characteristics. In addition, they have common features. The main goal is to raise a person who meets modern requirements, is physically healthy, and has thinking, analysis, and judgment, as well as social, aesthetic, and creative abilities. From the given perspective, the role of teachers working in preschool educational institutions is a great importance.

Keywords: Learning theories, pedagogical approaches, teacher, Montessori, Waldorf, Reggio early age.

GİRİŞ

Dünya ölkələrinin təhsil tarixinə nəzər yetirsək, erkən yaşda təhsil həmişə aktual olub. Xüsusilə müasir dövrdə təhsil sahəsində öncül olan ölkələrin vaxtilə təhsilin ilkin pilləsi olan məktəbəqədər təhsilə dair apardıqları tədqiqatlar hazırda da geniş istifadə olunmaqdadır. Belə tədqiqatlar bir sıra beynəlxalq və unikal pedaqoji yanaşmaların yaranması, həmçinin kurikulumların ərsəyə gəlməsinə təkan verib. Pedaqoji yanaşma modelləri niyə bu dərəcədə aktualdır? Əsas səbəblərdən biri odur ki, müxtəlif pedaqoji yanaşma modelləri erkən yaşlı uşaqlara öyrənmək üçün daha geniş imkanlar yaradır. Artıq bir çox ölkələrdə tanınan və tətbiq olunan – Montessori, Reggio Emilia, Valdorf modelləri təhsil sistemində öz yerini tutub, təhsilin öyrətmə imkanlarını genişləndirib. Hər üç pedaqoji yanaşma modeli beynəlxalq səviyyədə tanınır. Qeyd etmək lazımdır ki, Montessori pedaqoji yanaşması yarandığı gündən qısa vaxt ərzində digər ölkələrdə də yayılmağa başlayıb. Bunu pedaqoji yanaşmanın əsas müvəffəqiyyəti hesab edirlər. Məzmun etibarilə bu yanaşmaların hər biri uşağın hərtərəfli inkişafına yönəlib, təbii qurğu və materiallardan istifadə, problemlərin humanist həllətmə istiqamətləri olan kurikulum üzərində qurulub. Bu cür yanaşma uşaqların insan cəmiyyətinə idraki, yaradıcı, şəxsiyyət olaraq baxışlarını formalaşdırır. Bu baxımdan Montessori, Reggio Emilia və Valdorf pedaqoji yanaşmalarının bir-biri ilə oxşar cəhətləri kimi aşağıdakıları göstərmək olar:

- Hər üç pedaqoji yanaşma təhsilə yeni baxış sistemi formalaşdırmaq üçün yaradılıb;
- Hər üç modeldə uşaq öyrənmənin mərkəzindədir, mövqeyinə görə fərqlər ayırd edilə bilər.

Məlumdur ki, pedaqoji yanaşmaların oxşar cəhətləri ilə yanaşı, hər birinin özünəməxsus xüsusiyyətləri də vardır.

MONTESSORİ PEDAQOJİ YANAŞMASI

Qısa məlumat. Montessori pedaqoji yanaşma modeli 1900-cü illərin əvvəlində Romada, Maria

Montessori tərəfindən tərtib edilib. O, əlilliyi olan uşaqlarla işləmək üçün yaratdığı metodologiyadan sonra 1907-ci ildə, “Casa dei Bambini”də 4-7 yaşları əhatə edən “Uşaqlar evi” layihəsini həyata keçirməyə başlayır (Edwards, 2002). Qısa müddət ərzində bu metodologiya Amerikada, daha sonra isə Avropa və Hindistanda məşhurlaşmağa başlayır. Onun təbliğ etdiyi fikirlər təhsil cərəyanı üçün olduqca radikal idi. Montessorinin şəxsi nəzəriyyəsi özlüyündə uşaq inkişafını olduqca fərqli və tarixən daha möhkəm formada ehtiva etdiyi üçün digər pedaqoji yanaşmaların quruluşunda bünövrə rolunu oynayıb (Malaguzzi, 1998). Bu yanaşma uşaqların öyrənmə prosesinin və inkişafetdirici mühitin tərbiyəçi-müəllim tərəfindən izlənilməsinin əhəmiyyətini vurğulayır.

Nəzəri əsasları. Pedaqoji yanaşmanın əsasını koqnitiv-konstruktiv öyrənmə nəzəriyyəsi təşkil edir. M.Montessori inanırdı ki, uşaq mərhələlərlə öyrənməlidir: doğulduğu gündən 3 yaşa qədər olan mərhələ – şüursuz mənimsəmə, 3 yaşdan 6 yaşa qədər olan mərhələ isə şüurlu mənimsəmə dövrü adlanır (Edwards, 2003). O, Piagenin fikirlərindən təsirlənərək müxtəlif yaşlı uşaqları eyni qrupda birləşdirir. Montessoriyə görə, uşaqlar tam inkişaf etməli idilər. Bu fikir zehnin və ürəyin inkişafının öyrənmə zamanı əldə etdiyi təcrübələr vasitəsilə tamamlanacağını nəzərdə tuturdu. Onun fikirlərinə əsasən təhsil yalnız öyrətməkdən ibarət deyil, həm də uşağın psixoloji inkişafına yönəlməlidir (Lillard, 2005). Bir çox pedaqoqlara görə, məhz Montessori pedaqoji yanaşmasında hər bir detal sanki ruhun da inkişafına xidmət edir.

Müəllimin rolu. Tərbiyəçi-müəllim gözəgö-rünməz icraedici rolunda çıxış edir. O, uşaqlarda özünəinam formalaşdırmaq üçün öyrənmə zamanı onlara mane olmamalıdır. Beləliklə, uşaqlarda həm də özünü idarə etmək kimi bacarıq formalaşır. Həmçinin müəllim uşaqları real aləmlə yaxından tanış edir, bu tanışlıq da onların tək və ya qrup halında, hiss üzvləri vasitəsilə, təcrübə əsasında öyrənmələrinə şərait yaradır. Bununla yanaşı, müəllim pedaqoji prosesi elə idarə edir ki, uşaqların hiss üzvləri vasitəsilə onların ehtiyac və istəklərinə uyğun

öyrənməsi üçün əlverişli mühit yaransın (Miller, 2011). Bu səbəbdən, bəzi pedaqoqların fikrincə, Montessori pedaqoji yanaşmasında müəllim öyrənmək üçün mühiti yaratmaqla daha aktiv rola malik olur. Əlavə olaraq, müəllim uşaqların bir-biri ilə ünsiyyət yaratmasına da önəm verir və münasibətlərin formalaşması üçün onlarda özünüidarəetmə, intizam bacarıqları formalaşdırır. Yalnız konflikt yarana biləcək vəziyyətlərdə müəllim hər hansı formada müdaxilə edir.

Ətraf mühitin rolu. Montessori pedaqoji yanaşmasına görə otaqlar müəyyən vəsaitlərlə zəngin olmalıdır. Kiçik yaşlı uşaqlar vəsaitlərdən yeni nə isə öyrənmək, hər hansı məsələni araşdırmaq üçün istifadə edə bilirlər. Müəllimlər uşaqları onların inkişaf ehtiyaclarını qarşılamağa kömək edəcək vəsaitlərlə təmin etmək üçün müşahidələr aparırlar.

Yanaşmanın təcrübədə tətbiqi. Bu pedaqoji yanaşmaya əsasən biliklər sensor üzvlərin vasitəsilə təcrübə edilərək mənimsənilir. Tapşırıq verildikdən sonra uşaqlar onu böyüklərin müdaxiləsi olmadan tamamlamaq üçün həvəsləndirilir. Uşaqlar kiçik yaşlarda bir sıra akademik biliklərə yiyələnirlər. Öyrənmə prosesində uşaqlar istifadəsi rahat olan, hərəkəti və rəngli didaktik materiallardan geniş formada istifadə edirlər. Bu materiallar vasitəsilə riyaziyyat, rəng, ölçü, oxuma və yazma qabiliyyətləri inkişaf etdirilir. Bəs öyrənmə zamanı hansısa uğursuzluq baş versə? Bu zaman uşaqlar yenidən cəhd edir və öz səhvini özü düzəltdiyi olur. Buna görə Montessoridə istifadə olunan materiallar orijinaldır və uşaqlara özlərini korrektə etmək imkanını verir (Lillard, 2013).

Montessori pedaqoji yanaşmasının başlıca özəlliyi ondan ibarətdir ki, burada uşaq ona maraqlı olan, onu cəlb edən hadisə və əşyaları öyrənir. Montessori inanırdı ki, uşaqlar uzunmüddətli iş prosesindən zövq alırlar. Onun təbiri ilə desək, müəllim həqiqətən inanmalıdır ki, uşaq onu cəlb edən, ona maraqlı olan kiçik bir hissəni müəllimdən əvvəl tapanda öz həqiqi mənəvi dünyasını tapmış olacaq.

İş formaları. Müxtəlif yaşlı uşaqlar inkişaf mərhələlərinə görə qruplaşdırılırlar (0-3 və 3-6 yaş).

Müasir dövrdə də bu öyrənmə nəzəriyyəsi əsasında dünyanın bir çox ölkələrində məktəbdə təhsil müəssisələri fəaliyyət göstərir. Montessori əsasında qurulan bağçalardan birini nümunə kimi göstərək: 3-6 yaş arası uşaqlar məktəbə – “Uşaqlar evi” adlanan yerdə gedirlər. Hər sinifdə müxtəlif yaş qruplarından 20-30 uşaq və müəllimlərdən ibarət bir qrup (həm rəhbər, həm də köməkçi) vardır. Siniflərdə həm müstəqil öyrənmə, həm də sosial qarşılıqlı əlaqə imkanlarını təmin etmək üçün fərdi və qrup halında yerləşdirilmiş kiçik masalar var. Öyrənmə materialları sinifdəki rəflərə yerləşdirilir və müəllim əvvəlcə fəaliyyətləri təqdim edir, sonra uşaqlar nə edəcəyini və nə qədər müddətdə edəcəklərini özləri seçə bilirlər. Riyaziyyat, dil, musiqi, incəsənət və mədəniyyət üzrə akademik fəaliyyətlər çox praktikdir (“North American Montessori Center”, 2023).

VALDORF PEDAQOJİ YANAŞMASI

Qısa məlumat. Valdorf pedaqoji yanaşması 1919-cu ildə Rudolf Steiner tərəfindən Almaniyada yaradılıb. Buna səbəb fabrikin işçilərinin uşaqları üçün məktəb yaratmaq təşəbbüsü idi. Steiner uşaqların mənəviyyatını inkişaf etdirməyin vacibliyinə inanırdı (Edwards, 2002). O, Rousseauun fikirlərindən ilhamlanaraq iddia edirdi ki, uşaqlar təbii, qayğıkeş və rahat mühitdə, böyüklərin xaricdən müdaxiləsi olmadan böyüməlidirlər. Pedaqoji yanaşmanın əsasında belə bir fikir dayanır ki, insanlara onları əhatə edən təbii aləmi kəşf etmək imkanı verilsə, onlar təbii yolla inkişaf edəcəklər. Steinerin əsas məqsədi texnologiyanın insana verdiyi pis təsirlərin mədəniyyətdə yarada biləcəyi problemlərə köklənmək idi. O, təhsildə elə yenilik yaratmaq istəyirdi ki, çətinliklərin öhdəsindən gələ biləcək uşaqlar yetişsin.

Nəzəri əsasları. Pedaqoji yanaşmanın əsası öyrətmə və öyrənmənin humanist ideyalarla təşkilidir. Steiner bu fikirlə razı idi ki, uşaqlar böyüklərin dünyasından kənarında, öz təbiətlərinə uyğun böyüməlidirlər. Valdorf pedaqogikasında əsas amil söz azadlığıdır (Damovska, 2005). Pedaqoji yanaşma uşaqların hərtərəfli inkişafına,

insanın ruhuna azadlıq verməyə xidmət etməlidir. Bu yanaşma həmçinin, uşaqların emosiya və hisslərinin inkişafını da nəzərdə tutur. Steiner konstruktiv pedaqogikada təbliğ olunan fikirlərlə deyil, hərtərəfli mənəvi inkişafa əsaslanan humanist ideyalarla daha çox həmfikir idi (Kane, 2011). Valdorf pedaqoji yanaşmasını ən yaxşı izah edən xarakteristika isə daim inkişaf edən insandır. O, həmçinin bütün uşaqların gözəllikləri sevməsi və incəsənətlə bağlı olması üçün çalışırdı. Digər pedaqoji yanaşmalarda olduğu kimi burada da önəmli olan hər bir uşağın özünəməxsus ehtiyaclarına köklənməkdir. Uşaq inkişafında 7 yaşa qədər xüsusi dövrüdür və bu dövr ərzində onlar həmişə azad, inkişaf edən, öyrənən varlıqlardır.

Müəllimin rolu. Müəllim Reggio və Montessori pedaqoji yanaşmalarına nisbətən burada daha çox uşaqlarda birgəlik və bərabərlik hissi formalaşdıran, müdaxilə edən mənəvi bələdçi rolundadır. Bununla yanaşı, uşaqların bir-birinin və ətraf mühitin qayğısına qalmağa həvəsləndirilməsi də əsas şərtlərdəndir. Valdorf pedaqoji yanaşmasında müəllim həmişə uşaqların yaxşılıq, həqiqət, gözəllik öyrənməsinə və daim onların inkişafının izlənməsinə bələdçilik edir. Uşaqların davranışı ilə bağlı problemlərlə üzləşdikləri zaman ya fəaliyyət növü dəyişdirilir, ya yeni hekayə danışılır, ya da onlara incəsənət növündən nümunə göstərilir. Xüsusilə, nağıl və hekayə danışmaq sistemin əsas hissələrindən biridir.

Ətraf mühitin rolu. Mühit təbii komponentlərdən təşkil edilməli və qayğı ilə əhatə olunmalıdır. Oyuncaqlar və vəsaitlər daha çox əl ilə düzəldilir, material olaraq taxtaya üstünlük verilir. Təbiəti tərənnüm etmək üçün təbiətdə olan müxtəlif rənglərdən istifadə edilir.

Yanaşmanın təcrübədə tətbiqi. Erkən yaşlı uşaqlar öyrənmə prosesinə ilk dəfə müəllimlərini təqlid etməklə başlayırlar. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində əsas fikir "tətbiq edərək öyrənmək"dir. Kiçik yaşlı uşaqlar hekayələr, mahnılar, keyfiyyətli materiallarla iş, düzgün davranış formaları vasitəsilə fiziki və nitq inkişafı, maraq, düşüncə və təxəyyülün gələcək inkişafının əsasına yiyələnirlər. Bu pedaqoji yanaşmaya əsasən, 7 yaşa qədər uşaqlara heç bir oxuma,

yazma, riyazi bacarıqlar öyrədilmir. Bunun əvəzində onlara oynamaq və kəşf etmək üçün daha çox zaman verilir. Uşaqlar böyük yaşlarda öyrənmək üçün zəruri olan enerjini və ya oynamaq həvəsini erkən yaşlarda itirməməlidirlər.

Valdorf metodunda öyrənmə prosesi ardıcıl *hayata keçirilir: əvvəlcə tanışlıq, sonra tanışlıqdan təcrübə, təcrübədən isə müxtəlif anlayışlar* əldə edilir. Sadalanan üç addım həqiqi öyrənmə prosesinin əsasını təşkil edir. Oyunlar isə həm əyləncə, həm də fiziki aktivlik xarakteri daşıyır. Metod müəllimlərin hekayələri və uşaqların qiymətləndirilməsi ilə öyrənmə imkanlarını genişləndirir. Valdorf pedaqoji yanaşmasının tərəfdarları müasir texnologiyanın uşaqların inkişaf imkanlarını və yaradıcılıq qabiliyyətlərini məhdudlaşdıracağını düşündükləri üçün otaqda heç bir texnoloji avadanlıqdan istifadə etmirlər. Bunu da qeyd etmək lazımdır ki, "təhsil bir incəsənətdir" – düşüncəsi mövzunu estetik mühit yaratmaqla uşaqlara aşılmağı iddia edir. Xüsusi rolu olan hekayələrin dinlənilməsindən sonra da uşaqlar əldə etdikləri bacarıqlar vasitəsilə hekayələr haqqında fikirlərini ya bədiiləşdirib danışır, ya da əyləncəli tamaşa quraraq ifadə edirlər.

İş formaları. Qruplarda eyni yaşlı uşaqlar iştirak edirlər.

Dövrümüzdə bu nəzəriyyənin tətbiqinə Böyük Britaniyada olan təcrübəni nümunə göstərə bilərik. Bu Britaniyadakı Valdorf Məktəbləri 1945-ci ildə Maykl Hall Valdorf Məktəbinin yaradılması ilə başladı. Valdorf məktəbləri həmişə birgə təhsili, tam əhatəliliyi təbliğ edir. Buraya inanc və mənşəyi müxtəlif olan 3 yaşından 18 yaşına qədər hər cür qabiliyyətli uşaqları qəbul edirlər. Ailələr və müəllimlər üçün festivallar, teatr tamaşaları təşkil olunur, məktəb yarmarkaları vasitəsilə icma tədbirlərindən zövq almaq üçün çoxsaylı imkanlar yaradılır. Valdorf nəzəriyyəsinin üstünlüyü uşaqların erkən ixtisaslaşmaq əvəzinə, öyrənmə prosesində sevinc tapmaq və uşaqlığın zənginliyini yaşaya biləcəkləri yaradıcı bir öyrənmə mühitini təmin etməkdən ibarətdir. Valdorf tədris proqramı bütün uşaqları nəzərə alan təhsil prinsiplərinə əsaslanan çevik bir pedaqoji

təlimatdır, uşağın inkişafının müxtəlif mərhələlərinə uyğun işləmək üçün hazırlanıb. Hər bir şagirdin fiziki, emosional, intellektual, mədəni və mənəvi ehtiyaclarına eyni səviyyədə diqqət yetirilir, dərş proqramının əsas fənləri tematik bloklarda tədris olunur və bütün dərşlər bədii, praktiki və intellektual məzmunun balansını ehtiva edir. Mərkəzi Avropada ilk Valdorf məktəbinin açılmasından çox sonra bu təhsil dünyanın hər yerində və hər sahədə insanlara ilham verməkdə davam edir. Valdorf məktəbləri sürətlə dəyişən və qeyri-müəyyən dünyanın tələbləri ilə mübarizə apara bilən hərtərəfli və balanslı insan yetişdirmək üçün ciddi nüfuzə malikdir. Valdorf məzunları dünyaya olan maraqları və bacarıqları ilə sonrakı təhsildə və iş yerlərində qiymətləndirilir (What is Waldorf Education?, 2023).

REGGIO EMİLİA PEDAQOJİ YANAŞMASI

Qısa məlumat. Bu pedaqoji yanaşma Loris Malaguzzi tərəfindən 1944-cü ildə İtaliyanın Reggio Emilia şəhərində yaradılıb. Əsas ideya uşaqlar arasında əməkdaşlığın inkişafı, müstəqil öyrənmə bacarıqlarının formalaşdırılması və cəmiyyətlə uşaq arasında əlaqənin düzgün qurulmasıdır. Bu metodda ətraf mühit mühüm rol oynayır. Uşaq özü tədrisin mərkəzində dayanır və öyrənmə prosesinin yaradıcısıdır. Bu baxımdan, mühit 3-cü müəllim hesab olunur (Rinaldi, 2006). Emilia pedaqoji yanaşmasında idrakın inkişafı əsas hədəflərdən biri olduğu üçün mühitin uşaq idrakının inkişafına təkan verməsi, bununla yanaşı, fiziki və sosial cəhətdən inkişafına da şərait yaratması lazımdır.

Nəzəri əsasları. Pedaqoji yanaşmanın əsası sosial-konstruktivizm nəzəriyyəsinə əsaslanır. Montessori, Piagenin fikirlərinə əsaslanaraq özü öyrənən uşağın tərəfdarı idisə, Malaguzzi, Vıqotskinin fikirlərinə əsaslanır və qeyd edirdi ki, öyrənmə prosesi təkbaşına deyil, böyüklər və uşaqlarla olan sosial münasibətə əsaslananda daha effektiv olur.

Müəllimin rolu. Müəllim uşaqların özlərinin qərar verməsinə və yekun nəticəyə gəlməsinə cavabdeh olan bələdçidir. O tez-tez cütlüklərlə

işləyərək, uşaqların istəkləri haqqında söhbətlər aparır və onların bir-birinə kömək etməsinə şərait yaradır.

Ətraf mühitin rolu. Reggio Emilia metodunda ətraf mühit uşaq-uşaq, böyük-uşaq arasında olan sosial əlaqənin göstəricisidir. Ətraf mühit elə təşkil olunmalıdır ki, burada cəmiyyət və onun dəyərləri öz əksini tapsın. Məhz bu baxımdan ətraf mühitə 3-cü müəllim deyirlər.

Yanaşmanın təcürbədə tətbiqi. Pedaqoji yanaşmanın əsas iştirakçıları olan kiçik yaşlı uşaqlara hərəkət etmək, qulaq asmaq, görmək, dadmaq, toxunmaq, müşahidə və kəşf etmək imkanı verilməlidir. Bunun üçün yaradılan dəstəkləyici və inkişafetdirici mühit ətraf aləmi dərk etməyə, yeni biliklər əldə etməyə xidmət edir (Rinaldi, 2001b). Öyrənmə prosesində əməkdaşlıq Emilia pedaqoji yanaşmasının növbəti əsas hədəfidir. Ailə ilə təhsil müəssisəsi arasında sıx əlaqə vardır. Uşaqların qiymətləndirilməsi isə portfolio əsasında aparılır; burada inkişafın bütün sahələr üzrə göstəriciləri qeyd olunur. Müəllim bu yolla uşaq inkişafını mərhələlərlə öyrənir. İlk təlim günündən etibarən 3 il ərzində uşaqlarla eyni müəllim çalışır və bu müddət ərzində onlar müşahidəçi kimi uşaqların ehtiyac və tələblərini müəyyənləşdirirlər. Bundan sonra isə o, həftəlik plan əsasında hər bir uşağa fərdi öyrənmə və hərtərəfli inkişaf üçün geniş imkanlar açır. Demokratik formada təşkil olunan öyrənmə prosesində uşaqların özlərinin öyrənməsinə həvəs formalaşdırılır. Birgə əməkdaşlığın əsas sütunu layihə metodu hesab edilir. Layihə metodu ilə iş uzunmüddətli və nəticəyönlü təşkil olunur. Müəllimlə uşaq birgə hansı materialı seçməyi, nəyi əlavə edib və ya dəyişməyi müzakirə edir, fikir mübadiləsi aparırlar.

İş formaları. Müxtəlif yaşlı uşaqların eyni qrupda birləşməsi Emilia pedaqoji yanaşması üçün də xarakterikdir. Montessori pedaqoji yanaşmasına görə müxtəlif yaşlılar inkişaf mərhələlərinə görə qruplaşdırılırsa, R.Emilia pedaqoji yanaşmasında bu qruplaşma uşağın ondan daha "bilikli" olan yoldaşından öyrənmə bilməsi fikri əsasında yaradılır.

Hazırda Reggio Emilia nəzəriyyəsinin sinif

otaqlarında istifadə olunan üsulları kimi aşağıdakıları göstərmək olar:

- Sensorlu masa üzərində qumla qazmaq və tökmək;
- Rəssamlıqla bağlı təcrübə aparmaq, kağızda və ya digər materiallarda rəsm çəkmək;
- Böcəkləri, yarpaqları və çiçəkləri kəşf etmək, oyun meydançasında tapdıqları əşyaları sıralamaq və toplamaq;
- Uşaqların fikirlərini ifadə etməsi və aralarında söhbətləri təşviq etmək üçün müzakirələr planlaşdırmaq;
- Fotoşəkillər, müzakirələr, videolar və ya səs yazıları vasitəsilə uşaqları fikirlərini qeyd etməyə həvəsləndirmək;
- Rəqs etmək, qaçmaq və digər fiziki hərəkətlər;
- Musiqi məşğələləri;
- Ətraf mühit haqqında bilik qazanmaq üçün açıq havada oynamaq və araşdırmaq;
- Uşaqların öz aralarında və uşaqlarla müəllimlər arasında əməkdaşlığı və problemlərin həllini təşviq etmək (Reggio Emilia Examples in the Classroom, 2021).

Müasir təhsil texnologiyaları dəyişdiyinə görə, hətta təhsilin yenidən konseptuallaşdırılmasında Montessori, Valdorf və Reggio Emilia kimi ənənəvi təhsilə alternativlərin nəzərə alınması irəliləyiş üçün vacibdir. Mümkün müvəffəqiyyət və ya uyğunlaşma variantları haqqında məlumat əldə etmək üçün ən yaxşı mənbələr məlumdur və iqtisadi cəhətdən inkişaf etmiş ölkələrdə bu alternativ metodların istifadəsi ilə bağlı müqayisəli tədqiqatlar da aparılır. Lakin heç bir ölkənin təhsili yeni ideyaların bu xüsusi kontekstdə uyğunluğunun təhlili olmadan inkişaf etmir.

Müasir tədqiqatlar məktəbəqədər təhsilin əhəmiyyətini və onun uşaqların inkişafı ilə bağlı akademik, zehni, psixoloji və sosial təsirlərini öyrənir. Bu artan məlumatlılıq, dünyanın bütün ölkələrində məktəbəqədər mərhələnin uşağın formalaşmasında rolunu araşdırmaq üçün tədqiqatların daha çoxşaxəli məzmununda aparılmasını təşviq etdi. Dünyada məktəbəqədər təhsildə alternativ təhsil modellərinin araşdırılmasının dəstəklənməsi layiqli bir hədəfdir. Müxtəlif mədəniyyət kontekstlərində bu

modellərin qiymətləndirilməsinə elmi vaxt və səy sərf etmək vacibdir. Həmin modellərin gələcəkdə bütün dünyada erkən uşaqlıq təhsili çərçivəsində tətbiqində mədəni uyğunlaşmaları nəzərə almaq da faydalı ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Damovska, L. (2005). The Waldorf pedagogy and children with special education needs. *Journal of Special Education and Rehabilitation*.
- ² Edwards, C.P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*.
- ³ Edwards, C.P. (2003). "Fine designs" from Italy: Montessori education and the Reggio Emilia approach. *Montessori Life*.
- ⁴ Kane, J. (2011). Toward living knowledge: A Waldorf perspective.
- ⁵ Lillard, A. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- ⁶ Lillard, A.S. (2013). Playful learning and Montessori education. *American Journal of Play*.
- ⁷ Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C.Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*.
- ⁸ Miller, D.F. (2011). *Montessori infant and toddler programs: How our approach meshes with other models*.
- ⁹ North American Montessori Center. (2023). (n.d.). Retrieved from <https://www.montessoritraining.net/>
- ¹⁰ Reggio Emilia Examples in the Classroom. (2021). Retrieved from <https://www.klaschools.com/prospect/reggio-emilia-examples-in-the-classroom>
- ¹¹ Rinaldi, C. (2011b). The pedagogy of listening; The listening perspective from Reggio Emilia.
- ¹² Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- ¹³ What is Waldorf Education? (2023). Retrieved from <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-education/what-is-steiner-education/>

YAZILI İMTAHANLARIN QIYMƏTLƏNDİRMƏNİN ETİBARLILIQ PRİNSİPİNƏ UYĞUNLUĞU

GÜNEL BABAYEVA

Magistrant, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti.

E-mail: gnlbbyva@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0433-5058>

Məqaləyə istinad:

Babayeva G. (2023). Yazılı imtahanların qiymətləndirmənin etibarlılıq prinsipinə uyğunluğu. *Azərbaycan məktəbi*, № 3 (704), səh. 94-100

ANNOTASIYA

Qiymətləndirmə istənilən insanın təhsil həyatında müəyyən dərəcədə rol oynayan, hər bir müəllimin təlim və tədris dövründə diqqət yetirməli olduğu bir prosesdir. Tələbə nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üçün hər hansı üsul seçilərkən bir sıra prinsiplər nəzərə alınmalıdır. Onlardan biri də etibarlılıq prinsipidir. Bu prinsipin düzgün tətbiqi ilə həm öyrənənlərin ölçmə üsuluna (alətinə), qiymətləndirmə prosesinə olan inamları artır, həm də əldə olunmuş nəticələr növbəti dəfə istifadə üçün yararlı olar. Yazılı imtahanlar digər ölçmə alətlərinə nisbətən daha diqqətli hazırlanmalı və təhlil olunmalı olan ölçmə alətidir, çünki bu imtahan növü üçün standart cavabın müəyyən edilməsi qeyri-mümkündür. Hər bir tələbə suala fərqli yanaşa, cavabları təhlil edən müəllim də bu cavabları müxtəlif şəkildə qiymətləndirə bilər. Bu səbəbdən, imtahan suallarının hazırlanması zamanı etibarlılıq prinsiplərinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Məqalədə qiymətləndirmə prosesinin mahiyyəti, ölçmə alətinin qiymətləndirmənin etibarlılıq prinsipinə uyğun olaraq necə hazırlanmalı olduğu, tərtib üsulları araşdırılıb, yaranmış problemlər üçün həll yolları təklif olunub.

Açar sözlər: Qiymətləndirmə prosesi, yazılı imtahan, etibarlılıq prinsipi, ölçmə aləti, qiymətləndirmə üsulları.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 10.07.2023

Qəbul edilib: 30.08.2023

COMPATIBILITY OF THE WRITTEN EXAMS TO THE PRINCIPLE OF REALIBTY OF ASSESSMENT

GUNEL BABAYEVA

Master's student, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: gnlbbyva@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0433-5058>

To cite this article:

Babayeva G. (2023). Compatibility of the written exams to the principle of realibility of assessment. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 704, Issue III, pp. 94–100

ABSTRACT

The evaluation process plays a role in the educational life of any person to some extent, and all teachers need to be aware of the mentioned duty in the learning and teaching process. There are a number of principles that should be considered during the process of choosing a method to assess student achievements. One of the referred principles is the principle of reliability. With the correct application of a principle that the article focuses on, students' confidence in the measurement tool and evaluation process will have an ability to be increased and the obtained consequences will be useful for the next time to make a comparison. As it is impossible to define a standard answer for the mentioned type of examination, written exams are a measurement tool that should be prepared and analyzed more carefully than other measurement tools. All students can have an approach to the question from a different point of view. In addition, the teacher who analyzes the answers can evaluate given answers in different ways. According to the explained reason, the reliability principles require specific attention during the preparation of exam questions. In the article, the essence of the assessment process, how the measuring instrument should be structured according to the principle of reliability of assessment, the methods of construction were examined and solutions were proposed for the problems that were revealed.

Keywords: Assessment process, written exam, reliability, measurement, assessment methods.

Article history

Received: 10.07.2023

Accepted: 30.08.2023

GİRİŞ

Təhsil prosesi dörd əsas elementdən ibarətdir: Əldə olunması və inkişaf etdirilməsi nəzərdə tutulan hədəflər; Bu məqsədlə təlim və tədris prosesinin təşkili; Tələbələrin yeni bilik və bacarıqlara yiyələnmə prosesi; Bu davranışların gözlənilən səviyyədə əldə edilib-edilməməsinə nəzarət (Kutlu, 2016).

Qiymətləndirmə təlim və tədris prosesinin sonunda olan bir proses kimi görünsə də, bütün təlim müddətini əhatə edir. Bu prosesin nəticəsində öyrənənlər müəyyən dərəcədə kateqoriyalaşdırılır, təhsil fəaliyyətini dayandırır və ya davam etdirir. Bu cür əhəmiyyətli proses müəyyən prinsiplərə əsaslanır. Həmin prinsiplərə laqeyd yanaşılması öyrənənlərin təhsil fəaliyyətinə birbaşa təsir edə bilər. Qeyd olunanlara əsasən hər bir müəllim qiymətləndirmə prosesinə yüksək diqqət yetirməli, qiymətləndirmənin mahiyyəti, onun etibarlılıq prinsipi haqqında əsas anlayışlardan xəbərdar olmalıdır. Bu şəkildə hazırlanmış ölçmə aləti (və ya qiymətləndirmə prosesi) uğurlu və faydalı nəticələr verə, tələbələrin bilik və bacarıqlarının obyektiv şəkildə qiymətləndirilməsinə zəmin yarada bilər.

Bir sıra komponentlərdən ibarət olan qiymətləndirmə anlayışına müxtəlif təriflər verilib: Stivens qiymətləndirmə prosesini “qaydalara uyğun olaraq obyektlərə və ya hadisələrə nömrələrin verilməsi” kimi izah edir (Carmines & Zeller, 1979). Bu tərifin problemi ölçüləcək hadisələrin obyekt və ya hadisələr kimi adekvat şəkildə xarakterizə oluna bilməyəcək qədər mücərrəd olmasıdır (Carmines & Zeller, 1979).

Sosial elmlərə daha çox uyğun gələn tərif Blalok tərəfindən təklif olunmuş ölçməyə ən faydalı şəkildə “müjərrəd anlayışların empirik göstəricilərlə əlaqələndirilməsi prosesi” (Carmines & Zeller, 1979) kimi yanaşılmalıdır. Ümumi konsepsiya baxımından isə qiymətləndirməyə “əldəki xüsusi məna məlumatlarının – göstəricilərin təsnifatı üçün tədqiqatçının beynində açıq, mütəşəkkil planı əhatə edən bir proses” (Carmines & Zeller, 1979) kimi baxılmalıdır.

Qiymətləndirmənin əsas məqsədi müəyyən tədris prosesinin sonunda etibarlı və əsaslı şəkildə əldə edilmiş müşahidələrin nəticələrinə əsasən təhsil proqramlarında (kurikulumda) olan çatışmazlıqları müəyyən etmək, onların aradan qaldırılması üçün tədbirlər görmək və əldə olunmuş nəticələri digər göstəricilərlə müqayisə etməkdir (Kutlu, 2016).

Tələbələrin hazırlıq səviyyələri, inkişaf səviyyələrinin (idrak, affektiv və psixomotor) monitorinqi, öyrənmə çətinlikləri, müəllimlərə gələcək tədris prosesini planlaşdırmağa kömək edəcək məlumatların müəyyən edilməsi, təhsilçilərin güclü və zəif tərəflərinin müəyyən edilməsi, onların gələcək karyera planlamasına töhfə verəcək məlumatların əldə edilməsi, müəllimlərin tədris prosesində istifadə edəcəyi tədris və tədris materiallarının səmərəliliyinin müəyyən edilməsi, təhsil proqramlarının (kurikulumun) effektivliyini və səmərəliliyini müəyyən etmək məqsədilə məlumatların əldə olunması üçün qiymətləndirmə prosesinə müraciət edilir (Yaşar, 2014b).

Qiymətləndirmə prosesi təlim və tədris fəaliyyəti ilə bağlı əks əlaqənin təmin edilməsində vacib rol oynayır (Baran, 2020). Əldə olunmuş nəticələrin müqayisə edilməsi ilə təhsil müəssisələri çatışmazlıqların aradan qaldırılması üçün müəyyən tədbirlər həyata keçirir, tələbələr isə öz nailiyyətlərini yüksəltməyə çalışırlar.

ETİBARLILIQ PRİNSİPI VƏ ONUN ƏHƏMİYYƏTI

Qiymətləndirmə prosesinin düzgün təşkili üçün onun etibarlılıq prinsipinə diqqət yetirmək lazımdır. Prinsipcə etibarlılıq eksperimentin, testin və ya hər hansı ölçmə prosedurunun təkrar sınaqlarda eyni nəticələri vermə dərəcəsinə aiddir (Carmines & Zeller, 1979). Məsələn, etibarlılıq əmsalı yüksək olan imtahan nə vaxt təşkil olunmasından, onun nə qədər müddət davam etməsindən və cavabı kimin yoxlamasından asılı olmayaraq, eyni imtahan yenidən təşkil olunduqda əvvəlki nəticənin təsdiq olunması ehtimalı daha çoxdur. Etibarlılıq əmsalı aşağı olan imtahanlarda isə tələbənin balı

qiymətləndirmənin məqsədi ilə bağlı olmayan amillərə görə dəyişə bilər (Moskal & Leydens, 2000).

Qiymətləndirmə alətinin etibarlılığına təsir edən yanaşmalara Moskal və Leydens “interrater etibarlılıq” və “intrarater etibarlılıq” kimi istinad etmişdir (Moskal & Leydens, 2000).

İnterrater etibarlılığı. Qiymətləndirmə alətlərinin etibarlılığı tələbənin balının qiymətləndiricidən qiymətləndiriciyə dəyişə biləcəyi narahatlığına aiddir. Tələbələr tez-tez ballarının müəllimlərin subyektiv mülahizələrinə əsaslandığı imtahanları tənqid edirlər. Məsələn, esse imtahanını təhlil etməyin üsullarından biri tələbələrin cavablarını oxumaq və onların yazdığı mülahizələrin keyfiyyətinə dair mühakimə yürütməkdir (Moskal & Leydens, 2000). Bu zaman tələbələr əldə edəcəkləri qiymətə (və ya bala) öz cavablarından daha çox müəllimin yanaşmasının təsir etdiyini düşünürlər. Bunun qarşısını almaq üçün müxtəlif meyarlardan istifadə oluna bilər. Qiymətləndirmə meyarları hər bal səviyyəsində göstəriciləri rəsmiləşdirməklə bu narahatlığa cavab verir. Qiymətləndirmə prosesinə rəhbərlik etmək üçün bal səviyyələrinin təsviri istifadə olunur. Meyarlar qiymətləndiricilər arasındakı variasiyaları tamamilə aradan qaldırmasa da, yaxşı tərtib edilmiş meyarlar bu uyğunsuzluqların baş verməsini azalda bilər (Moskal & Leydens, 2000).

Intrarater etibarlılığı. Bu tip etibarlılıq qiymətləndirmənin məqsədindən kənar olan faktorların qiymətləndirmə nəticələrinə təsir göstərməsinə aiddir. Tələbə cavablarının qiymətləndirilməsinə təsir göstərə bilər. Məsələn, müəllim yoxlama prosesindən yorula, zaman keçdikcə təhlilə daha az diqqət ayıra bilər. Deməli, tələbənin cavabı digərlərindən daha əvvəl yoxlanılsa idi, fərqli bal ala bilərdi. Müəllimin həmin gün əhval-ruhiyyəsi və ya qiymət yazılan tələbənin kim olduğunu bilməsi də qiymətləndirmə prosesinə təsir edə bilər. Qiymətləndirmə prosesindəki uyğunsuzluqlar tələbələrin nəticələrindəki həqiqi fərqlərdən deyil, qiymətləndiricinin daxili təsirlərindən qaynaqlanır. Qiymətləndirmə prosesi boyu

qiymətləndirici ardıcılığın qorunub saxlanmasını təmin etmək üçün müəyyən edilmiş meyarlara yenidən baxmalıdır (Moskal & Leydens, 2000).

ETİBARLILIQ PRİNSİPİNİN YOXLANILMASI ÜSULLARI

Qiymətləndirmə alətinin etibarlılıq səviyyəsini ölçmək üçün ən geniş yayılmış texnikalardan biri Kronbax alfasıdır. Bu üsul qiymətləndirmə prosesinin nəticələri arasındakı korrelyasiya (nisbət) dəyərlərini hesablamaq üçün istifadə edilir. Təkrar test üsulu zamanı eyni qiymətləndirmə aləti eyni qrupda müxtəlif zamanlarda istifadə olunur və alınan nəticələrin korrelyasiyası tapılır. Paralel test üsulunu tətbiq edərkən əsas diqqət eyni mövzuya aid testin (ölçmə alətinin) iki ekvivalent (paralel) formasının eyni qrupda eyni vaxtda istifadə olunması ilə əldə edilən nəticələrin korrelyasiyasını tapmağa yönəlib. Bu üsul ən çox vaxt və resurs tələb edən üsuldur.

Demək olar ki, istifadə olunan bütün qiymətləndirmə alətlərində müəyyən xətlər olur. Yuxarıda sadalananlar qiymətləndirmə üsullarının xəta səviyyəsini ölçmək və onun nə dərəcədə etibarlı olduğunu müəyyən etmək üçün istifadə olunur. Əgər testin etibarlılıq səviyyəsi 80 faizdən yuxarıdırsa, onun çox etibarlı olduğunu, 50 faizdən aşağı olduqda isə etibarlı test olmadığını deyə bilərik.

YAZILI İMTAHANLAR VƏ ONLARIN ETİBARLILIQ DƏRƏCƏSİ

Təlim-tədris prosesinin nəticələrini ölçmə alətlərindən biri də yazılı imtahandır. Yazılı imtahan zamanı tələbələrdən bir neçə açıq sualı öz şəxsi mülahizələri ilə cavablandırmaları tələb olunur. Bu imtahanlar üçün şablon cavablar olmur, hər bir öyrənən mövzuya öz bildiyi kimi yanaşa bilər. Bu isə qiymətləndirmə nəticələrinin təhlili zamanı bir sıra anlaşılmaqlara səbəb ola bilər.

Yazılı imtahanlar bir sıra zəif cəhətlərə malikdir. Məsələn, yazılı imtahan zamanı tələbələr cavablandırmada sərbəstdirlər. Suala uyğun bir

neçə cümlə yazıb, sonra isə daha yaxşı bildikləri başqa mövzu haqqında yaza bilərlər. Bu halda müəllim cavabları yoxlayarkən diqqətli olmasa, o tələbənin doğru cavab verdiyini düşünərək yüksək qiymət yaza bilər. Hər tələbə eyni mövzuya fərqli yanaşdığından, tamamilə fərqli cavablar ola bilər. Konkret standartlaşdırma olmadığı üçün bəzi hallarda qiymətləndirmənin obyektivliyi təmin olunmur. Əksər hallarda bu imtahanlarda suallar konkret bir məfhum əvəzinə, geniş bir başlığa aid olur. Bu zaman isə tələbələr həmin mövzu haqqında ən yaxşı bildikləri hissədən bəhs edə bilərlər ki, bu da qiymətləndirilməsi nəzərdə tutulan bilik üzrə düzgün bal verilməməsi ilə nəticələnər.

Sualların çətinlik dərəcəsi və daxili korrelyasiyasını müəyyən etmək bəzən müəllimlər üçün çətinlik yaradır. Belə ki, müəllimlər də tələbələr kimi suallara fərdi şəkildə yanaşa bilərlər. Buna görə də hansı sualın imtahan üçün “çətin” və ya hansının “asan” olduğu barəsində müəllimlər arasında anlaşılmazlıqlar yarana bilər. Bu imtahan növü semestr üzrə bütün bilikləri əhatə etmir, 5 sualdan istifadə ilə sadəcə müvafiq fənn üzrə biliklərin bir qismi haqqında müəyyən təsəvvür formalaşdırmaq mümkündür. Bu isə bütün semestri yekunlaşdırmaq üçün ideal üsul kimi qəbul olunmur.

Yazılı imtahanların etibarlılığına gəldikdə isə digər imtahan növləri (məsələn, test) ilə müqayisədə daha az etibarlılıq göstəricisinə malikdir. Yuxarıda da qeyd olunduğu kimi sual sayının məhdudluğu, cavabların tamamilə tələbənin öz yanaşmasından asılı olması kimi amillər tələbələr tərəfindən etibarlılığa mane olan məqamlardır. Müəllimlərin nəticələri yoxlayarkən nə dərəcədə obyektiv olmaları da etibarlılığa mane olur. Əksər hallarda müəllimlər cavabları yoxlayarkən əvvəlcə cümlələri diqqətlə yoxlayır, müəyyən vaxtdan sonra yorulduqda isə, cavabların düzgünlüyünə çox da əhəmiyyət vermir, sadəcə həcmə diqqət yetirirlər. Cümlələr arasında məna, səbəb-nəticə əlaqələrinə subyektiv yanaşılması da müəllimlər tərəfindən yol verilən xətalara aiddir.

Bu tip imtahanlar anlama və tənqidi düşünmə kimi intellektual bacarıqların qiymətləndirilməsi

üçün faydalıdır, lakin subyektiv və praktiki bacarıqların qiymətləndirilməsi üçün o qədər də uyğun deyildir. Süni intellektin imkanlarından istifadə edərək, yazılı imtahanların avtomatik qiymətləndirilməsi üzrə eksperimentlər aparılır. Lakin indiyə qədər avtomatik qiymətləndirmə tam uğurlu olmayıb və etibarlılığın təmin olunması hələ də çətinlikdir (Baran, 2020).

YAZILI İMTAHANLARIN ETİBARLILIĞINI ARTIRMA ÜSULLARI

İmtahanların etibarlılığını artırmaq üçün sual tərtibatına xüsusi diqqət yetirmək, sualları mümkün qədər konkretləşdirmək lazımdır. Bu zaman tələbələrin mövzudan kənara çıxmaları daha az olar. Suallar sadəcə olaraq hansısa mövzu haqqında məlumat verilməsinə yönəlməməli, tələbələrin tənqidi təfəkkürünə əsaslanmalıdır. Məsələn, sualın “Azərbaycanda xanlıqlar dövründə baş verən hadisələr” əvəzinə, “Azərbaycanda xanlıqlar dövründə ölkənin sosial-iqtisadi həyatında baş verən yeniliklər və onların təsirləri” kimi verilməsi daha məqsəduyğundur.

Suallar konkretləşdirildikdən sonra onların etibarlılıq səviyyəsini yoxlamaq üçün pilot bir qrupla ilkin yoxlama edilə bilər. Bu dəyişiklik ilə tələbə cavablarında sualın mahiyyətindən yayınma, əlavə məlumatların qeyd olunması kimi hallar azalacaqdır. Bu isə yazılı imtahanın etibarlılıq səviyyəsini artırmağa imkan verir. Əldə olunmuş nəticələrin etibarlılığını yoxlamaq üçün yuxarıda qeyd olunmuş kronbax alfa, təkrar test və paralel test üsullarından istifadə olunmalıdır. Nəticələrin müqayisəsindən sonra qiymətləndirmə alətinin növbəti imtahanlarda istifadə olunub-olunmamasına qərar verilməlidir.

Ö. Kutlu etibarlılığın artırılması üçün bir sıra üsullar təklif edib:

- Sualların sayını artırmaq;
- Sualları aydın və sadə şəkildə yazmaq;
- Tələbələr üçün sualları cavablandırmaqla bağlı təlimat hazırlamaq;
- İmtahanın müddətini suallara cavab verməyə imkan verəcək şəkildə təyin etmək (Kutlu, 2016).

YAZILI İMTAHANLARIN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ ÜSULLARI

Təkcə qiymətləndirmə alətinin etibarlılığının yüksək olmasına çalışmamalıyıq, həmçinin qiymətləndirmə üsulumuzu təkmilləşdirməliyik. Yazılı imtahanların nəticələrini yoxlamaq müəllimlər üçün çox yorucu və vaxt alan fəaliyyətdir. Müəllimlər bu tip imtahanların nəticələrini yoxlayarkən bir sıra üsullardan istifadə edə bilərlər:

1. Müxtəlif tələbələrin eyni suala verdikləri cavabların müqayisə edilməsi. Bir sual 4 fərqli tələbənin imtahan biletində varsa, bu zaman həmin sualın cavabı bütün tələbələr üzrə ardıcılıqla yoxlanılır, təhsilənlər cavabların müqayisə edilməsi ilə qiymətləndirilir. Bu zaman qiymətləndirmə prosesi hansı cavabın daha düzgün və əhatəli olmasına əsaslanır.

2. Sabitlik metodu. Bu üsul cavabların təhlilinin etibarlılığını təmin etmək üçün istifadə edilir. Cavabların ilkin təhlilindən müəyyən müddət sonra eyni şəxs tərəfindən ikinci dəfə təhlil aparılmalıdır (Tekin-Dede & Bukova-Güzel, 2018). Yazılı imtahanların qiymətləndirilməsi uzun vaxt tələb edən prosesdir, müəllimlər bir neçə tələbənin cavabını yoxladıqdan sonra yorula, digər cavablara laqeyd yanaşa bilərlər. Belə halların qarşısını almaq üçün müəllimin bir müddət sonra cavabları yenidən yoxlaması tövsiyə olunur. Bu zaman qiymətləndirmələr arasında müqayisə aparılır, ən doğru nəticə seçilir.

3. Meyarlardan istifadə üsulu. Bu zaman nəticələrin yoxlanılması üçün 10 ballıq şkala üzrə bal səviyyələrinə uyğun meyarlar yaradılır. Cavablar düzgün, ətraflı olmalarına əsasən müvafiq meyarlara uyğun olaraq qiymətləndirilir. Moskal və Leydens bu meyarların aydınlığını qiymətləndirmək üçün istifadə oluna biləcək bir neçə məsələni qeyd ediblər:

- Qiymətləndirmə kateqoriyaları yaxşı müəyyən edilibmi?
- Bal kateqoriyaları arasındakı fərqlər aydındırımı?
- İki fərqli müəllim qiymətləndirmə zamanı bu meyarlardan istifadə etdikdə tələbələrin eyni nəticələri əldə etmələri mümkündürmü?

Bu sualların hər hansı birinin cavabı “yox” olsa, aydın olmayan bal kateqoriyalarına yenidən baxılmalıdır (Moskal & Leydens, 2000).

Etibarlılıqla bağlı başqa bir narahatlıq, təyin olunmuş qiymətləndirmə meyarlarının cavab verən tələbələrə uyğunluğudur. Müəyyən bir qrup tələbənin nəticələrini ölçən qiymətləndirmə meyarları fərqli tələbələr qrupunun nəticələrini düzgün ölçməyə bilər. Cavablardakı dəyişkənliyin səbəbi və nəticədə alınan ballar qiymətləndirmənin məqsədi ilə əlaqəli olmadığı halda ballar etibarsızdır (Moskal & Leydens, 2000).

Kutlu aşağıdakı hallarda yazılı imtahanlara müraciət olunmalı olduğunu bildirir (Kutlu, 2016):

- İmtahanın hazırlanması üçün vaxt az, lakin cavabların qiymətləndirilməsi üçün ayrılan vaxt daha çoxdursa;
- Yazılı ifadə gücünün və mətnə orfoqrafiya qaydalarından istifadə bacarığının ölçülməsi tələb olunursa;
- Tələbələrdən öyrəndikləri bilikləri ifadə etmək, inteqrasiya bacarığı və lazım gəldikdə ondan istifadə tələb olunursa;
- Tələbənin öz cavabını yazılı ifadə etməsi məqsədemüvafiqdirsə.

Bu tip imtahanlar anlama və nümunələr gətirmək, səbəb-nəticə əlaqələrini qurmaq, təsnif etmək, izah etmək, ümumiləşdirmək, müqayisə, əlamətlər arasındakı əlaqəni izah etmək, fərqləndirmək, proqnozlaşdırmaq, suallar vermək, mühakimə yürütmək, tənqid etmək, qərar vermək və s. bacarıqların yoxlanılması üçün doğru seçimdir (Kutlu, 2016).

Yazılı imtahanların bir sıra mənfi xüsusiyyətləri, çatışmazlıqları olsa da, tələbələrin yazı bacarıqlarını, inşa-impla yazma qabiliyyətlərini, biliklərini yazılı şəkildə təqdim və sintez edə bilmə səriştələrini ölçmək tələb olunursa, bu zaman yazılı imtahan qiymətləndirmə üçün ən optimal alət olacaqdır.

NƏTİCƏ

Ali təhsil müəssisələrində təlim və tədris prosesinin keyfiyyətini təmin etmək və təkmilləşdirmək üçün tələbə nailiyyətlərinin

qiymətləndirmə prosesi böyük əhəmiyyət daşıyır. Qiymətləndirmə nəticələri əsasında hədəflərə nail olma dərəcəsi araşdırılır, çatışmazlıqlar müəyyən olunur, aradan qaldırılır və yeni hədəflər seçilir. Təhlillər göstərir ki, tələbə nailiyyətlərini qiymətləndirmək üçün istifadə olunan üsullardan biri – etibarlılıq göstəricisi yüksək olan yazılı imtahanlar daha doğru nəticələr əldə etməyə imkan verir. Bu etibarlılığın artırılması üçün müxtəlif üsullardan istifadə olunur və imtahanlar təkmilləşdirilir. Yeni üsullarla tərtib olunmuş yazılı imtahanlar vasitəsilə tələbələrin öyrənilmiş materialı ifadə edə bilmə, müqayisə etmə, tənqidi yanaşma kimi bacarıqları yoxlanılır. Bu şəkildə hazırlanmış yazılı imtahanlar növbəti istifadə üçün faydalı olur, əldə olunmuş nəticələr təlim və tədris hədəflərinə nə qədər nail olunduğunu göstərir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40.
- ² Carmines, E.G., & Zeller, R.A. (1979). Reliability and validity assessment. Sage publications.
- ³ Kutlu, Ö. (2016). Ölçme ve değerlendirme. *Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi*.
- ⁴ Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 10.
- ⁵ Tekin-Dede, A., & Bukova-Güzel, E. (2018). A Rubric Development Study for the Assessment of Modeling Skills. *The Mathematics Educator*, 27(2), 33-72.
- ⁶ Yaşar, M. (2014b). Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.

ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ İNNOVASIYALARIN TƏTBİQİNİN ƏHƏMİYYƏTİ

NAZPƏRİ BAYRAMOVA

Dünya Məktəbi kompleksinin direktoru, Xəzər Universiteti.

E-mail: nbayramova@dunyaschool.edu.az

<https://orcid.org/0009-0003-5967-9417>

Məqaləyə istinad:

Bayramova N. (2023). Ümumtəhsil məktəblərində innovasiyaların tətbiqinin əhəmiyyəti. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (704), səh. 101-106

ANNOTASIYA

Yüksək keyfiyyətli təlim nəticələrinin əldə edilməsi üçün effektiv yeniliklərə ehtiyac çoxdur. Təhsildə innovasiyalar tədris və təlim praktikasının təkmilləşdirilməsində, eləcə də şagirdlərin və valideynlərin maraqlarının təmin olunmasında mühüm amildir. Məqalədə məktəbdə yeniliklər üçün bazanın yaradılması və həyata keçirilməsi, texnoloji innovasiyaların effektivliyinin artırılması və təhsil sistemində mütərəqqi yeniliklərə əsaslanan transformasiyalardan bəhs olunur. İnnovasiyaların həyata keçirilməsi üçün əlverişli şəraitin yaradılması təhsilin keyfiyyətinin artırılmasında mühüm amildir. Belə şəraitdə tədrisdə əhəmiyyətli dəyişiklik baş verir, bu da şagirdin daha yaxşı öyrənməsinə və öyrəndiklərini mənimsəməsinə səbəb olur. Məqalədə ölkəmizdə fəaliyyət göstərən innovasiyalı təhsil müəssisələrindən biri kimi populyarlıq qazanmış Dünya Məktəbində təhsilalanların sürətlə dəyişən əmək bazarına hazırlanmasına kömək məqsədilə yeni tədris metodlarının əhəmiyyətindən, onların tədrisə müsbət təsirindən, təhsilalanların yaradıcılıq və problem həlletmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsindəki rolundan danışılır.

Açar sözlər: Təhsildə innovasiya, effektiv texnologiyalar, keyfiyyət təminatı, Dünya məktəbi.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 11.04.2023

Qəbul edilib: 03.07.2023

THE IMPORTANCE OF IMPLEMENTING INNOVATIONS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

NAZPARI BAYRAMOVA

Director of World School Complex, Khazar University.

E-mail: nbayramova@dunyaschool.edu.az

<https://orcid.org/0009-0003-5967-9417>

To cite this article:

Bayramova N. (2023). The importance of implementing innovations in general education schools. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 704, Issue III, pp. 101–106

ABSTRACT

Effective innovations are urgently needed to achieve high-quality learning outcomes. Innovations in education should focus on the strengthening of teaching and learning practices, as well as on securing the interests of students, parents, the community, and its culture. The article inclines to explain the ways to create and implement a base for school innovations, increase the effectiveness of technology innovations in education, and extend the velocity of innovation-based transformations in the education system. The author gives information based on the advanced experience of the World School which has gained popularity with its high results among the innovative educational institutions operating in our country. Ways to implement new teaching methods and educational innovations in secondary schools are being explored to help the preparation of the next generation for the rapidly changing labor market. It is impossible to mention the quality of education without creating decent conditions in line with the implementation of innovations. The creation of the aforementioned conditions makes a significant change in teaching occurs which leads to better student learning. Furthermore, the article discusses the importance of technology innovations, their positive impact on teaching, and their role in developing students' creativity and problem-solving skills.

Keywords: Innovation, education, school, technology, quality, World School.

Article history

Received: 11.04.2023

Accepted: 03.07.2023

GİRİŞ

Müasir cəmiyyət çoxsaylı yeniliklərlə səciyələndirən dinamik dəyişikliklərə məruz qalır. Elmin, texnikanın sürətli inkişafı ilə yeniliklərin tətbiqi bütün sahələrdə olduğu kimi təhsildə də özünü göstərir. Bu isə təhsil müəssisələrində innovativ fəaliyyətin məzmununda və təşkilində dəyişikliklərin edilməsinə zərurət yaradır. Təhsilin ölkədə təşəkkül tapmış yeni iqtisadi münasibətlər zəminində təkmilləşdirilməsinə, pedaqoji prosesin mütəmadi olaraq yenilənməsinə ehtiyac var. Bu yenilənmə müasir innovasiya axtarışları ilə və pedaqoji fəaliyyətlə bağlıdır. Təhsildə innovasiyalar yeni texnologiya və metodların tətbiq olunduğu yeniliklərdir. Müasir dövrdə təhsil innovasiyalarına ehtiyac daha da artıb, çünki ölkələrin sosial və iqtisadi rifahı getdikcə daha çox vətəndaşların təhsilinin keyfiyyətindən asılı olur. Cəmiyyət artıq yüksək bacarıq və bilik səviyyəsi olanları dəstəkləyir. Bugünkü təhsil sistemindən həm effektiv, həm də səmərəli resurslardan istifadə etməklə təhsilin keyfiyyətini artırmaq tələb olunur.

Təhsil nəinki hərtərəfli və keyfiyyətli olmalı, həm də sürətlə dəyişən və qloballaşan dünyanın çağırışlarına cavab vermək üçün davamlı inkişaf etdirilməlidir. Bu təkamül sistemli, ardıcıl və geniş miqyaslı olmalıdır, şagirdlərin təhsilin əsas məqsədlərinin tələblərinə uyğun hazırlanmasını təmin etmək üçün təlim prosesində müsbət yeniliklərə nail olunmalıdır.

İNNOVATİV TƏHSİL, İNNOVATİV MƏKTƏB

Ölkəmizdə innovasiyaların və onların həyata keçirilməsinin faktiki tempi, ümumtəhsil məktəblərinin çoxunun məzunlarının təlim nəticələrindən də görüldüyü kimi, müasir dünyada tələb olunanndan aşağı səviyyədədir. Ona görə də, istər şagirdlər, istər valideynlər, istərsə də bütövlükdə cəmiyyət bu nəticələrdən məmnun deyil. Bunun əsas səbəbi isə insanların hələ dəyişiklikləri qəbul edə bilməməsidir və ya qəbul etmək istəməməsidir. Təhsil innovasiyası riskli məsələ olduğundan güclü ictimai reaksiya

tələb edir. "Hər bir innovasiya proses ehtimallı xarakter daşıyır. İnnovasiyaların nəticəsini proqnozlaşdırmaq asan deyil, risk dərəcəsi yüksəkdir" (Əhmədov, 2014). Buna görə də hər bir yenilik səmərəliliyini yoxlamaq üçün sınaqdan keçirilməlidir. Biz bu sınaqdan qorxmamalıyıq, çünki təhsildə innovasiyanın olmaması dərin iqtisadi və sosial təsirlərə səbəb ola bilər. Amerikalı professor Yonq Zhaonun da qeyd etdiyi kimi, cəmiyyətin dəyişiklikləri dərk edə bilməməsi və ya qəbul etmək istəməməsi, onların uğursuzluğunun əsas səbəblərindən biridir (Zhao, 2012).

Cəmiyyət təhsildə innovasiyaları dəstəkləsə, təhsil sistemi davamlı və səmərəli şəkildə inkişaf edəcəkdir. Senekanın "Təəssüf ki, biz həyat üçün yox, məktəb üçün oxuyuruq" fikri bu gün üçün də aktuallığını itirməyib. Bugünkü şagirdlərin və valideynlərin çoxu bilik əldə etməkdən daha çox yüksək qiymətlər və ali məktəbə daxil olmaq haqqında düşüncələr.

Bəs ölkəmizdəki məktəblərdə transformasiyaedici, həyatı dəyişdirən və çox ehtiyac duyulan yeniliklərin yaradılmasına və həyata keçirilməsinə nə mane olur? Uşaqlarımızın məktəbdə uğur qazanması və onları həyata hazırlayacaq ən yaxşı təlim nəticələrinə nail olması üçün effektiv yenilikləri necə inkişaf etdirib yaya bilirik? Bu suallara cavab vermək üçün əvvəlcə təhsil innovasiyasının nə olduğunu izah etmək lazım gəlir. Təhsildə innovasiya, ümumiyyətlə, "... yeni bir şeyin və ya metodun uğurla tətbiqi" (Brewer and Tierney, 2012) kimi başa düşülür. O özündə üç əsas komponenti ehtiva edir: ideya, onun həyata keçirilməsi və ideyanın icrası nəticəsində yaranan müsbət nəticə. Təhsildə innovasiya yeni pedaqoji nəzəriyyə, metodoloji yanaşma, tədris texnikası və təlim prosesi kimi başa düşülür. Bunlar həyata keçirildikdə tədrisdə əhəmiyyətli dəyişiklik yaradır və şagirdin daha yaxşı öyrənməsinə səbəb olur.

İnnovasiya təhsil sisteminin müxtəlif aspektlərində tərəqqiyə səbəb ola bilər: kurikulum islahatlarında, tədrisdə, texnologiyaların tətbiqində, idarəetmədə, müəllimin peşəkarlığının artırılmasında və təcrübənin yayılmasında. O,

tədris prosesinin öyrənməyə müsbət təsir göstərə biləcək istənilən aspektində tətbiq oluna bilər.

Təhsil sahəsində innovasiyaların tətbiqi şagirdlərdə qabiliyyət, bacarıq və səriştələrin inkişaf etdirilməsinə, müəllimlərdə isə öyrətmək tərzini, motivasiya yaratmaq, bacarıqlar formalaşdırmaq, özünüqiyətləndirmə, yaradıcılıq, müstəqillik kimi keyfiyyətləri özündə ehtiva edən peşəkar inkişafı gücləndirmək səriştələrinin artırılmasına xidmət edir.

Ölkəmizdə innovasiyaların geniş tətbiq olunduğu təhsil müəssisələrindən biri də Dünya Məktəbidir. Məktəb öz uğurlarına milli təhsilimizin qabaqcıl təcrübəsinə əsaslanaraq, inkişaf etmiş ölkələrin təhsil strategiyalarından sınaqdan keçirilən yanaşmaları və innovasiyaları gətirməklə nail olub. Onun təhsil uğurlarına ciddi təsir göstərən innovasiyalara aşağıdakıları nümunə göstərmək olar:

- bütün şagirdlərə fərdi yanaşma və bərabər imkanlar;
- hər bir uşağın inkişafında yüksəlişin hədəf seçilməsi;
- üçdillə təhsil (Azərbaycan, rus, ingilis);
- səriştə əsaslı təhsil, kurikulum seçimi;
- təhsilalanların idraki bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi;
- şagirdlərin azad, müstəqil, tənqidi düşünməsinə şərait yaratmaq;
- kompüter əsaslı təlim, şəbəkəli öyrənmə, elektron təhsil;
- inklüziv təhsil;
- peşəkar müəllimlər;
- şagird sayı az olan siniflər;
- müasir texniki avadanlıqlar ilə təmin olunmuş tədris otaqları.

Məktəbimizdə yaradılmış keyfiyyətin idarə edilməsi sistemi tədris fəaliyyətinin səmərəliliyinin dinamikasına birbaşa təsir göstərir. İdarəetmə sahəsindəki bu təcrübə yalnız əlverişli və keyfiyyətli təhsilin təmin edilməsi üçün deyil, həm də təhsil sisteminin səmərəliliyinin artırılması üçün istifadə edilə bilər.

Təhsilin keyfiyyəti dövlət siyasətinin daimi məqsədidir. Onun həyata keçirilməsi üçün standartlar və normalar hazırlanır, ən yüksək sə-

viyyəli təşəbbüslər irəli sürülür. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyasının əsas məqsədlərindən biri “Ən yeni texnologiyalara əsaslanan infrastrukturaya malik, keyfiyyət nəticələri və əhatəliliyinə görə dünya ölkələri sırasında qabaqcıl mövqə tutan təhsil sistemini yaratmaqdır” (Azərbaycan Respublikasında təhsil üzrə Dövlət Strategiyası. 2013).

Mövcud normativ sənədlər və tələblər toplusuna uyğun olaraq IB proqramı üzrə təhsil alan şagirdlər aşağıdakı xüsusiyyətlərə malik olmaq üçün səy göstərirlər:

- araşdırma-müzakirə edən;
- məlumatlı;
- düşünən;
- ünsiyyət quran;
- prinsipial;
- açıq fikirli;
- həssas;
- risk edə bilən;
- mütənəsb;
- alternativ düşünən.

Validənlərin və şagirdlərin təhsillə bağlı arzu və ehtiyaclarını öyrənərək, yüksək keyfiyyətli təhsil xidmətləri göstərmək üçün öhdəliklər müəyyənləşdirilib, əməkdaşların məktəb tərəfindən hazırlanan iş təlimatlarına ciddi şəkildə əməl etməsi təmin edilir.

Dünya Məktəbində hər bir işçinin peşəkar bacarıqlarını reallaşdırmağa imkan verən mühit, innovatorları və müəllimləri dəstəkləyən şərait yaradılıb. Müəllim-validə-şagird arasında əlaqəni möhkəmləndirmək üçün xüsusi proqramlardan (Toddle, Teams, elektron jurnal) istifadə olunur. İnnovasiyalar həm şagirdlər, həm də müəllimlər üçün sürətlə, davamlı öyrənmə və öyrətmə üsuluna çevrilir. Yaranmış təşkilati formalar və idarəetmə üsulları yeni şəraitə, yeni vəzifələrə uyğun dəyişdirilir. “Təkcə məktəbin effektiv idarə edilməsi yox, həm də inkişaf dinamikasının təmin edilməsi, müəllimin fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi, təhsilin və təlimin idarə edilməsi keyfiyyətin yüksəldilməsinə xidmət edir” (Veysova, 2018: 28).

Təhsildə innovasiyalar şagirdləri və müəllimləri araşdırmağa, kəşf etməyə və yeni nəyisə

üzə çıxarmaq üçün bütün vasitələrdən istifadə etməyə həvəsləndirir. Yaradıcı tədris, texnologiyaya əsaslanan təlim fəaliyyətləri, sinif-dənkənar dərslər, komanda olaraq çalışma, müxtəlif incəsənət və idman fəaliyyətləri, məktəb klubları və dərnəklərində fəaliyyət, yeni ideyaların dəstəklənməsi şagirdlərin müxtəlif həyati bacarıqlarının inkişafına, mükəmməl bir və-təndaş kimi yetişmələrinə zəmin yaradır.

Təhsildə öyrənmə prosesi, eyni zamanda innovativ fəaliyyət, əsasən, dərs müddətində həyata keçirilir. Məktəbin həyatında baş verən yeniliklər də ilk növbədə dərsin təşkilinə yeni yanaşmalarda özünü göstərir. Bunlar vaxt bölgüsü, siniflə iş formaları, tapşırıqların mərhələli mürəkkəbləşdirilməsinin planlaşdırılması, evristik metodlardan istifadədir.

Dərsdə şəxslərarası emosional intellekt, əməkdaşlıq, danışıqlar aparmaq, liderlik və sosial məlumatlılıq kimi bacarıqların aşılması təhsilalanın hərtərəfli inkişafı üçün çox vacibdir. Buna görə də şagirdlərin əməkdaşlığını təmin edən problem əsaslı birgə öyrənməyə üstünlük verilir, öyrənmə prosesi onların maraqlarına və qabiliyyətlərinə uyğunlaşdırılır. Biz hər bir uşağın fərqli olduğunu nəzərə alaraq onların fərdi maraqlarına və imkanlarına uyğun olan layihələr tətbiq edirik. Çünki öz bacarıq və məşğulluq imkanlarını, hədəflərini təyin etmək üçün davamlı öyrənmə çox vacibdir. Amerikalı professor Daniel Willingham bunu belə qiymətləndirir: “Uşaqlar intellekt baxımından fərqlənirlər, lakin onların bilikləri davamlı öyrənmə vasitəsilə dəyişdirilə bilər” (Willingham, 2010). Davamlı öyrənmədə heç bir sərhəd yoxdur. Uşaqlara hər zövqə uyğun əlavə fəaliyyətlər təklif olunur: aktyorluqdan tutmuş fərqli dilləri öyrənməyə qədər. Bütün bunlar onlara həyatipraktiki bacarıqlar verir, eyni zamanda özünə inamı və emosional zəkani yaxşılaşdırır. Bu yaradıcı, innovativ və qabaqcıl yanaşmalar təlim prosesini təkmilləşdirir, şagirdləri problemləri həll etmək üçün daha yaxşı düşünməyə, suallar verməyə məcbur edir.

Beləliklə, biz aşağıda qeyd olunanlara əsaslanaraq optimal akademik mühit, eləcə də hər bir şagirdin mükəmməl təlim nəticələri üçün

hərtərəfli şərait yaratmış oluruq:

- peşəkar, fəal və ısrarlı müəllimləri innovasiya prosesinə cəlb etməklə;
- kollektivdə yaradıcı atmosfer və psixoloji mikroiklim yaratmaqla;
- innovasiya prosesinin həyata keçirilməsi üçün optimal şəraitin təmin edilməsi ilə (tədris, metodiki, maddi-texniki təminat);
- həvəsləndirmə sisteminin yaradılması, innovasiya prosesinin vicdanlı iştirakçılarının həvəsləndirilməsi ilə.

TEKNOLOGIYA İNNOVASIYALARI

Hazırda ölkəmizdə rəqəmsal təhsilin inkişafı üçün lazımı şəraitin yaradılmasına yönəlmiş bir sıra təşəbbüslər həyata keçirilir. Professor Aydın Kazımzadə yazır: “Dövlətimiz tərəfindən həyata keçirilən innovasiya siyasəti yeni bilik və texnologiyaların istehsalı, yayılması və tətbiq edilməsi üçün lazım olan şəraitin yaradılmasını nəzərdə tutur. Bu siyasət, ölkənin sosial innovasiya potensialının bütün imkanlarının reallaşdırılmasına, eləcə də elm və təhsilin, elmtutumlu cəmiyyətin və mədəniyyətin davamlı inkişafının bərqərar edilməsinə yönəldilmişdir” (Kazımzadə, 2018). Son illər həyata keçirilən islahatların başlıca məqsədlərindən biri də ölkəmizdə innovasiyaların inkişafı üçün zəruri olan rəqabətədavamlı milli innovasiya sisteminin yaradılmasıdır.

“Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər” sənədində deyilir: “Təhsilin müasirləşdirilməsi, təlim-tədris prosesində yeni texnologiyaların istifadəsi yönündə məqsədyönlü iş aparılır. Təhsil sistemi gənc nəslə gələcək rəqəmsal texnologiyalar dövrünə hazırlamaq üçün onlara məktəb yaşından rəqəmsal səriştələrin aşılmasına diqqət yetirməli, indikindən əsaslı şəkildə fərqlənən yeni bacarıqlar, ixtisaslar və peşələr verməlidir” (“Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər”, 2021).

Göründüyü kimi, rəqəmsal savadlılığın formalaşdırılması, rəqəmsal səriştələrin təkmilləşdirilməsi günün tələbidir. Bunun üçün məktəbləri müasir texniki avadanlıqlarla təchiz

etmək lazımdır. Əsas məsələ isə müəllimlərin texnologiyaya əsaslanan mühitdə öz dərslərini necə hazırlaması və öyrətməsidir. Təəssüf ki, çoxları texnologiyadan istifadəni mövzu ilə bağlı nəyisə nümayiş etdirməklə bitmiş hesab edirlər. Halbuki, yeni texnologiyaların tədris və öyrənmə prosesinə inteqrasiyası zamanı, ilk növbədə onların potensial tətbiq imkanlarını bilməliyik. Təlim fəaliyyətini elə təşkil etmək lazımdır ki, innovasiyalar və texnologiyalardan istifadə təhsilalanların yaradıcılıq və problem həll etmə bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək etsin. Doğrudan da, tədris filmləri, proyektorlar və multimedialar, yeni təqdimat formatları tədris prosesinə canlılıq gətirir. İnformasiya və kompüter texnologiyaları (İKT) məlumat əldə etmək və bacarıqları inkişaf etdirmək üçün mühüm vasitələrdir. Rəqəmsal ünsiyyət vasitələri ilə biz dünyanın hər yerindən real vaxt rejimində, vizual olaraq hər kəslə əlaqə saxlaya bilirik. Bu gün onlayn öyrənmə, mobil öyrənmə, sosial şəbəkələrdə öyrənmə və s. daha yaxşı bilik almağa kömək etsə də, pedaqoji üsul və vasitələrin tətbiqi, tədris metodologiyası və innovasiyalar daha vacibdir. Yeni təlim texnologiyalarına əsaslanan təhsil, ona görə vacibdir ki, o, pedaqoji, psixoloji və sosial baxımdan effektivliyi artırır.

NƏTİCƏ

Bu gün həm valideynlər, həm də pedaqoqlar dərk edirlər ki, müasir dövrün ritmi uşağın tərbiyəsində və inkişafında innovativ vasitələrdən istifadənin dəyərini və zəruriliyini artırır. Təhsildə innovasiya şagirdlərin təxəyyülünün güclənməsinə imkan verən ən səmərəli vasitələrdəndir. İnnovasiyalar öyrənmənin keyfiyyəti ilə bağlıdır və onun məqsədi təhsilalanları həyata, əmək bazarına və layiqli vətəndaş olmağa hazırlamaqdır. Öyrənmənin səmərəliliyi təkcə innovativ texnologiyalarda və ya tədrisdə deyil, həm də şagirdlərin intellektual, emosional və psixoloji sferada öyrənmə üçün potensial imkanlarının aşkarlanmasındadır. Bu, təhsilin əsas missiyasının (azad, müstəqil, effektiv, tənqidi düşünən vətəndaş yetişdirmək) yerinə yetirilməsində çox mühüm amildir.

İnnovativ və informasiya texnologiyalarının inkişafı müasir insanın informasiya mədəniyyətinin formalaşmasını tələb edir. İnnovativ fəaliyyətləri inkişaf etdirmək məktəblərin ən vacib işi olmalıdır. Onsuz keyfiyyətli tədrisə nail olmaq mümkün deyil.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ "Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər". (2021). <https://president.az/az/articles/view/50474>
- ² Azərbaycan Respublikasında təhsil üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). i. <https://e-qanun.az/framework/27274>
- ³ Brewer, D., and Tierney, W. (2012). "Barriers to innovation in the US education", Harvard Education Press, Cambridge, MA, pp. 11-40.
- ⁴ Əhmədov, İ. (2014). Təhsil innovasiyalarının idarə edilməsi. Azərbaycan müəllimi. 31 yanvar, səh. 9.
- ⁵ http://www.anl.az/down/meqale/az_muellimi/2014/yanvar/350556.htm
- ⁶ Kazımzadə, A. (2018). Elm və təhsilə innovativ yanaşma və innovasiyaların tətbiqi zamanın tələbidir. 525-ci qəzet. 1 fevral. səh. 4.
- ⁷ Veysova, Z. (2018). Məktəb əsaslı dəstəkləyici rəhbərlik modeli. Müəllimlər üçün vəsait. Bakı: Ecoprint.
- ⁸ Willingham, D. (2010). "Why don't students like school?", A Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What it Means for Your Classroom, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- ⁹ Zhao, Y. (2012). World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students, Corwin, Thousand Oaks, CA.

ÜMUMİ TƏHSİLDƏ BULLİNG VƏ KİBERBULLİNG, ONLARA QARŞI MÜBARİZƏ ÜSULLARI

MƏSMƏXANIM İSKƏNDƏRLİ

Pedaqogika nəzəriyyəsi və tarixi ixtisası üzrə magistrant, Xəzər Universiteti.

E-mail: mesmeiskenderli@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1669-173X>

Məqaləyə istinad:

İskəndərli M. (2023). Ümumi təhsildə bullinq və kiberbullinq, onlara qarşı mübarizə üsulları. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (704), səh. 107-116

ANNOTASIYA

Məqalədə zorakılıq (bullinq) və kiber zorakılıq (kiberbullinq) arasındakı fərqlər, kiber zorakılıq davranışlarının psixoloji izahı, onun psixoloji təsirləri, yayılması, yaş və cins kimi demoqrafik xüsusiyyətləri barədə məlumat verilir. Araşdırmada keyfiyyət metodunun sənəd araşdırma növündən istifadə edilib. Tədqiqatda məlumat toplama vasitələri olaraq "Researchgate", "Google Scholar", "Web of Science", "Library Genesis", "Taylor & Francis" kimi veb-səhifələrdəki statistikalara, yazılı müsahibələrə, cədvəllərə istinad olunub, bu mövzuda yazılan əsərlər analiz edilib. Araşdırmada kiberbullinqin ənənəvi bullinqdən daha təhlükəli olduğu və internet istifadəçilərinin istənilən an buna məruz qala bilmə ehtimalının varlığı ortaya çıxıb. Nəticədə, həm ənənəvi bullinqə, həm də kiberbullinqə məruz qalan şagirdlərdə psixoloji problemlərin baş qaldırdığı və onların akademik fəaliyyətinə ciddi şəkildə maneə yarandığı məlum olub.

Açar sözlər: Məktəbdə zorakılıq, kiber zorakılıq davranışları, zorakılığa qarşı mübarizə, kiberbullinq, bullinq.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.05.2023

Qəbul edilib: 01.06.2023

BULLYING AND CYBERBULLYING IN GENERAL EDUCATION, WAYS TO STRUGGLE AGAINST THEM

MASMAKHANIM ISKANDARLI

Master's student in history and theory of pedagogy, Khazar University.

E-mail: mesmeiskenderli@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1669-173X>

To cite this article:

Iskandarli M. (2023). Bullying and cyberbullying in general education, ways to struggle against them.

Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 704, Issue III, pp. 107-116

ABSTRACT

This article examines the differences between violence and cyber violence, the psychological explanation of cyber violence behaviors, the psychological effects of cyber violence, its prevalence, and information based on demographic issues such as age and gender. A documentary type of quality method is used in the study. Current research work referred to both local and foreign sources on many websites as data collection tools and analyzed articles, books, and journals written by both local and foreign researchers in previous years. The research cites articles, statistics, written interviews, public documents, and tables on Web pages such as "ResearchGate", "Google Scholar", "Web of Science", "Library Genesis" and "Taylor & Francis" as data collection tools. The study exposed the fact that cyberbullying was more hazardous than traditional bullying and could be revealed at any time. Students exposed to both traditional bullying and cyberbullying acquire psychological problems and are severely hampered in their academic activities.

Keywords: School violence, children, adolescents, struggle against violence, cyberbullying, bullying.

Article history

Received: 12.05.2023

Accepted: 01.06.2023

GİRİŞ

Bullinq kiməsə ləqəb qoşmaq, ona qarşı arqo və alçaldıcı sözlər işlətmək, müəyyən bir işi etməyəcəyi təqdirdə fiziki zorakılıq göstərməklə, şantaj etməklə, ona məxsus olan əşyalara və ya kiçik bacı-qardaşlarına zərər yetirməklə qorxutmaq, qrupdan kənarında saxlamaq kimi formalarda törədilə bilər. Məktəb mühitində zorakılıq hər zaman mövcud olan sosial problemdir. Texnologiyanın sürətli inkişafı və ondan müxtəlif məqsədlər üçün istifadə edilməsi təhsilalanlar arasında zorakılığın yeni və daha təhlükəli formasına gətirib çıxarıb (Bhat, 2008). Gənclərin və uşaqların internetdə keçirdikləri vaxtın artması ilə paralel olaraq kiber zorakılığa cəlb edilmə ehtimalının da çoxaldığı görünür (Gardner, 2010). Bullinq ona məruz qalmanın psixoloji vəziyyətində depressiya, özünəqapanma, antisosiallıq, intihara meyilli düşüncələr kimi neqativ dəyişikliklərə səbəb olmaqla yanaşı, tədris müəssisələrində təlim-tərbiyə və təhsil prosesinin düzgün həyata keçirilməsinə də mane olur. Buna görə də bullinq ictimai sağlamlıq üçün böyük bir riskdir və məktəblərdə onun qarşısının alınmasına nəzarət edilməsi aktual hesab edilir (Barhight və b., 2013). Zorakılığa verbal hücumlar (məsələn, adçəkmə, hədə-qorxu), əl və ayaqlardan istifadə edərək xəsarət yetirmək (məsələn, bədəninə və ya əmlakına ziyan vurmaq) və aqressiv münasibət (məsələn, sosial təcrid, şayiələrin yayılması) daxildir (Monks & Smith, 2006; Olweus, 1993; Smith).

Bullinq həm də sosial ədalət prinsiplərinin pozulması deməkdir. Texnologiyanın inkişafı informasiyanı asanlıqla əldə etmək, dostluq əlaqələri qurmaq üçün nə qədər əlverişli imkan verirsə, bir o qədər də kiber zorakılığın artmasına zəmin yaradır. Təhsil sahəsində texnologiyadan düzgün istifadə edilməməsi nəticəsində yaranan kiber zorakılıq təkcə məktəbdə və sinifdə təhsilin əsas məqsədlərinə mane olan intizam problemlərinə səbəb olmur. Eyni zamanda, təhsilin ümumi vəzifələrindən olan "sağlam və balanslaşdırılmış ruh və şəxsiyyətə malik fərdlərdən ibarət sağlam cəmiyyət yaratmaq" məqsədinin

həyata keçirilməsinə mane olan mühüm problem kimi diqqəti cəlb edir. Buna görə də bərabər imkanların təmin olunmadığı cəmiyyətdə böyüyen uşaqlar arasında bullinq kimi ədalətsizlik hallarının çox olması təəccüb doğurmur.

Məktəblərdə aparılan tədqiqatlar bir daha sübut edir ki, bullinq qurbanlarda aşkar izlər buraxır və psixoloji zərər verir (Due et al., 2005). Məktəblərdə zorakılığın artmasında aktiv sosial medianın və mobil telefonların rolu böyükdür. Bullinq təcavüzün bir alt kateqoriyası olaraq ondan fərqlənir, çünki bu hal hər hansı bir təhrikətmə olmadan baş verir (Pekel, 2004), bir sözlə, bullinq edənə bullinq edilən uşaq arasında güc baxımından tarazlıq olmadığından o, təcavüzdən fərqlənir (Camodeca ve Goossens, 2005). Onlayn platformalar yeniyetmələrin anonimliyi qoruyaraq digərlərini bullinq etməsinə şərait yaradır. Bullinq edənə bullinq edilən arasındakı balanssızlıq vəziyyəti bu tipli aqressiv hərəkətlərin təkrarlanmasının əsas göstəricisidir (Ybarra, Espelage, və Mitchell, 2014). Təzyiqə məruz qalmanın həftədə ən azı bir dəfə bu tipli davranışla qarşılaşması bullinq olaraq kateqoriyalaşdırılır (Parren ve Alsaker, 2006).

Zorakılıq edən və təzyiqə məruz qalan arasındakı əsas vacib məqamlardan biri də onların özlərindən böyüklərdən daha çox yaşidləri tərəfindən bu əziyyətə məruz qalmasıdır (Olweus, 1993; Rigby ve Slee, 1991). Gender mövzusu həmişə zorakılıq və kiber zorakılığın əsas amili olub, çünki kişilər və qadınlar birbirinə qarşı fərqli aqressiv davranışlar nümayiş etdiriblər (Borsa, Damasio, Bandeira, & Gremigni, 2013). Qadınlar, adətən, bilavasitə, kişilər isə bilavasitə və fiziki zorakılıqdan istifadə edirlər (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Kerestes & Milanovic, 2006). Tədqiqatlar göstərir ki, həm kişilər, həm də qadınlar eyni nisbətdə zorakılığın qurbanına çevrilə bilərlər (Keith & Martin, 2005; Smith et al., 2008). Yaş da zorakılığın başa düşmək üçün vacibdir, çünki yaşlı insanlar özlərini fiziki, psixoloji və şifahi zorakılıqdan qorumaq üçün daha çox təcrübəyə malikdirlər, lakin bununla belə hələ də kiber zorakılığa qarşı həssasdırlar. Deməli, yaş faktoru zorakılığın

qurbanı olma ehtimalına və ondan özünü qorumaq qabiliyyətinə təsir edə bilər.

TƏDQIQATIN MƏQSƏDİ

Aparılan tədqiqatın məqsədi təhsilalanlar və təhsilverənlər arasında bullinq və kiberbullinqə dair təsəvvürlərin öyrənilməsidir. Bu tədqiqat həm də bullinq və kiberbullinqin Azərbaycanda cari vəziyyətini, onların həlli üçün mövcud olan imkanları araşdırmaq məqsədi daşıyır. Tədqiqatın nəticələri təhsil sistemində bullinq və kiberbullinqin azaldılması və həllinə dair strategiyaların inkişafına töhfə verə bilər.

Tədqiqatın sonunda əldə edilən məlumatlar

Tədqiqat zamanı bu mövzuda tezislər sayca daha məhdud olsa da, məqalələrin çoxluq təşkil etdiyi, təhsil sferasında bullinq və kiberbullinq halları ilə bağlı məlumatların və mübarizə tədbirlərinin kifayət etmədiyi məlum olub. Cairns, Neckerman, Gest və Gariepy (1988) 4-cü sinif və 7-ci siniflərdə oxuyan 80 şagird arasında müsahibə aparıb, onlar uşaqları yaş, cins, sinif, fiziki, sosial-iqtisadi cəhətdən və aqressivliyə görə qruplaşdırıbdır. Şagirdlərlə aparılan sorğuda onlar yaşdılarını dost və düşmən olaraq təsnif ediblər. Şagirdlər bu sorğuda bullinqi yaradan amillər olaraq bəzən akademik uğurlar qazanan şagirdləri gözləri götürməmək, dominant olmaq kimi səbəblər göstəriblər. Sorğuda ələ salınan şagirdlərin zarafat obyektı olması və zarafat edənlərin isə dominantlıq əldə etməsi müşahidə edilib. Türkiyədə aparılmış bir tədqiqatda isə 9-10-cu sinif şagirdlərinin bir qisminin digərlərinə aqressiv davranmasının normal qarşılandığı müşahidə edilir. Bu tədqiqat Erkan Yaman və Necla Kocabaşoğlu (2011) tərəfindən aparılıb. Eyni tədqiqatda şagirdlərin müəllimlərə etdiyi bullinq də araşdırılıb. Araşdırmaya görə, sinifdə az sayda müəllimin şagird zorakılığına məruz qaldığı məlum olub. Pedaqoji fəaliyyətə yeni başlayan müəllimlərin şagirdlərinin gözləntilərinə cavab vermək mövzusunda

narahat olduqları, bəzən bu narahatlığın şagirdlər tərəfindən hiss edildiyi və müəllimlərin çətin suallarla sınışıdırıldığı ortaya çıxıb. Müəllimlərə bullinq edənlər, əsasən, 3-5 nəfərlik qrup halında olurlar. Ən çox bullinq halı 9 və 10-cu sinif şagirdləri arasında baş verir, 11-ci sinifdə isə azalır. Bəzən şagirdlər öz aralarında birləşərək müəllimlərə qarşı qruplaşır və qrup-şəxs arasında konfliktə təhrik edirlər. Müəllimlər şagirdlərin emosional və ya psixoloji (verbal, irqi, cinsi, kiber) bullinq növləri ilə üzləşirlər. Müəllimlərə qarşı neqativ davranışları, əsasən, belə qruplaşdırmaq olar:

- müəllim söz vermədən danışmaq;
- hörmətsizlik;
- müəllimi dinləməmək;
- müəllimə yalan demək və aldatmağa çalışmaq;
- müəllimin şagirdlərə olan etimadından sui-istifadə etmək.

Tədqiqatda gənclərin, qadınların və əsəbi müəllimlərin bullinqə məruz qalma ehtimalının daha çox olduğuna diqqət yetirilib. Müəllimlər bu problemi ya müvafiq orqanlara şikayət ərizəsi verərək, ya da şagirdlə fərdi müzakirə yolu ilə həll etdiklərini bildiriblər. Müəllimlərlə aparılan müsahibələrdə, əsasən, sosial medianın onların hərəkətlərinə təsir etdiyi qeyd olunub. Şagirdlər bəzən sırf diqqət çəkmək xatirinə ailədə gördükləri tərbiyəyə zidd hərəkətlər edirlər. Tədqiqatlarda bullinqin daha çox oğlan şagirdlər arasında baş verdiyi görünür. Oğlanlar və qızlar arasında bullinqin nisbəti müvafiq olaraq 31.8 faiz və 11.4 faiz təşkil edir. Bullinq hallarının qalan 66.8 faizi isə qızlar və oğlanlardan ibarət heterogen tərəflərin qarışdığı bullinq hallarıdır. Bullinqə məruz qalanlar psixoloji narahatlıqlar yaşadıklarını, baş ağrısı, mədə ağrısı, halsızlıq kimi fizioloji problemlərlə üzləşdiklərini bildiriblər.

Ferhat Han və Hasan Demirtaş (2020) tərəfindən aparılan araşdırma nəticəsində şagirdlərin verbal, fiziki və cinsi bullinqə məruz qaldıqları ortaya çıxıb. Həm ənənəvi, həm də kiberbullinqə məruz qalan şagirdlərdə ruh düşkünlüyü, depressiya, dərəcə davamsızlıq kimi hallar müəyyən edilib və bir qisim şagirdlərin məktəbdə qorxu

yaşadığı, özünü etibarlı bir yerdə görmədikləri müəyyən edilib. Nəticə olaraq, bullinqə məruz qalan şagirdlərin diqqət azlığı nəticəsində dərslərdəki qiymətlərinin zəifləməsi, daha əsəbi, kədərli, utancaq, narahat və stressli olduqları müşahidə edilib. Qızların bunlardan əlavə emosional bullinqə də məruz qaldığı, nəticədə qəmginlik, narahatlıq və qorxu hissələrinin onlara ciddi təsir etdiyi orataya çıxıb. Məlum olur ki, bullinqin qarşısı alınmadıqda daha geniş vüsət alır və açdığı yaralar dərinləşir. Bullinq halları, əsasən, yeniyetməlik dövründə özünü göstərir, bu zaman uşaqlar problemləri həll etmək və özünü sübut etmək üçün fiziki şiddəti seçir, nəticədə onlarda özünəinamsızlıq və ya özünəqapanma halları yaranır. Araşdırmada bir qisim şagirdlərin həyatında bullinq hallarının vaxtaşırı yaşandığı müəyyən edilib. Həmin tədqiqatda Boulton və Underwood (1992) 25 nəfər bullinq törədən, 25 nəfər isə bullinqə məruz qalan, səkkiz-on yaşlı şagirdlə müsahibə aparıblar. Müsahibədə bullinq edənlərin niyə belə etdiyi, bullinqə məruz qalanların isə özlərini necə hiss etdiyi ilə bağlı bir neçə sual verilib. "Bullinq edənləri başqa uşaqlardan üstün edən nədir?" sualına cavab olaraq bullinq törədənlər başqalarının onları təhrik etdiyini qeyd edir (44%), bullinq qurbanları isə bunu özlərinin kiçik və zəif olduqları ilə əlaqələndirir (36%). Bullinqin nə qurbanı, nə də səbəbkarı olanlar isə onun heç bir məntiqli səbəbinin olmadığını qeyd ediblər (16%). İştirakçıların 12 faizi isə bunun diqqət çəkmək məqsədi ilə edildiyini irəli sürüblər.

Tədqiqatda bullinqlə bağlı elmi terminologiya aşağıdakı kimi qeyd olunub:

1. **Bullinq edən:** Aqressiv və davamlı olaraq bir şəxsə zərər vermək niyyəti olan insan (Compton, 2014).

2. **Bullinq:** Bir şəxs və ya qrup tərəfindən özünü müdafiə edə bilməyən şəxsə yönəlmiş davamlı təkrarlanan psixoloji və fiziki davranışlar (Olweus, 1993).

3. **Müşahidəçi:** Passiv şəkildə müşahidə edən və heç kimə məlumat verməyən insan (Craig, 1997).

4. **Bullinqin qurbanı:** Bullinqə məruz qalan

və özünü müdafiə edə bilməyən şəxs (Yoon, 2014).

5. **Kiberbullinq:** Kompüter, telefon və ya hər hansı bir texnoloji cihazlardan istifadə vasitəsilə törədilən bullinq (Raskauskas, 2010).

6. **Kiberbullinq edən:** Texnoloji alətlər vasitəsilə insanların psixologiyasına, ruhi sağlamlığına zərər verən, onları alçaldan, məxfi məlumatlarını yayan və şantaj edən şəxs (Olweus, 1993).

7. **Kiberqurban:** Kiberbullinqə məruz qalan şəxs (Olweus, 1993).

Bullinq edənin xarakterik xüsusiyyətləri

Araşdırma zamanı müəyyən olub ki, fiziki və mənəvi cəhətdən zəif, gücsüz uşaqlar, o cümlədən fiziki və ya zehni məhdudiyətlilər bullinqin qurbanı olmağa, güclü, lovğa şagirdlər isə bullinq törətməyə meyillidirlər (Marini et al. 2006). Bəzən şagirdlərdəki hegemonluq hissi birinin digərini təhqir etməsinə gətirib çıxarır (Perren & Alsaker 2006).

Bullinq qurbanının xarakterik xüsusiyyətləri

Kədərli və əsəbi olan, emosional ahəngi pozulmuş şagirdlərin bullinqə məruz qalma ehtimalı digərlərindən çoxdur (Garner və Hilton, 2010). Utancaq, kommunikasiyada çətinlik çəkən və yeni dostluqlar qura bilməyən uşaqlar da bullinqə daha çox məruz qalan insanlar arasındadır (Perren & Alsaker 2006). Sosial bacarıqları zəif olanlar (Cook et al., 2010), özünü ifadə edə bilməyən, ailəsində problemlər yaşayan və tənha uşaqların bullinq qurbanı olma ehtimalı yüksəkdir (Bollmer et al., 2005). Bullinqə məruz qalan uşaqlar, adətən, həssas və səssiz olurlar (Glew et al., 2000), valideynlərinə problemlərini bildirməyə çəkinirlər (Olweus, 1993).

Kiberbullinq

Bullinq edənlərin digərlərinin pulunu oğurladıqları və ya onların qarşılarını kəsib hədə-qorxu gəldikləri dövrlər geridə qalıb. Bullinq

artıq yeni formada, kiberbullinq formasında özünü göstərməkdədir. Kiberbullinq bir kəsə qarşı kompüter, mobil telefon və digər elektron vasitələrdən istifadə etməklə bilərəkdən və təkrar-təkrar vurulmuş ziyandır (Hinduja və Patchin, 2018).

Kiberbullinq mobil telefonla mesaj, e-poçt, sosial media saytlarında kiminsə haqqında zərərli və şaiyə xarakterli şərhlər yazmaq, şəkil və ya video yerləşdirmək yolları ilə baş verə bilər. Kiberbullinqin təkrar-təkrar və qəsdən törədilən bir davranış növü olması onun mənfi effektini daha da artırır. Təcavüzün bu forması cib telefonları, video-kameralar, e-poçtlar və veb səhifələr kimi informasiya və kommunikasiya texnologiyaları yolu ilə olduğundan təsiri daha dərin və geniş olur (Ybarra & Mitchell, 2004). Yeniyyətə çox zaman bilmədən internetdə özləri haqqında şəxsi məlumatları paylaşdıqlarından kiberbullinqlə üzləşmə riskləri daha çoxdur. Kiberbullinqin bir neçə xarakteri ola bilər:

1. Kiberbullinqə məruz qalan şəxsin onun haqqında sosial mediada yayılmış hər hansı utandırıcı məlumatdan xəbəri olmaya bilər. Hətta belə bir məlumatı yayanın kimliyi də naməlum qala bilər ki, bu da kiberbullinqin daha çətin nəzarətə alınmasına gətirib çıxarır;

2. İnternetə yerləşdirilən məlumatı dəfələrlə paylaşmaq və göndərmək mümkün olduğundan bu qəbildən olan məlumatlar sürətlə yayıla və geniş kütləni əhatə edə bilər;

3. Kiberbullinq həm də ən mürəkkəb bullinq növlərindəndir. Belə ki, kiberbullinqi törədən şəxs buna məruz qalan şəxslə fiziki olaraq eyni məkanı paylaşmadığından öz hərəkətlərinin mənfi təsirlərindən xəbərsiz olur. Beləcə, bullinq törədən davranışının nəticəsində hansı təhlükəli nəticələr ilə üzləşdiyindən məlumatsız olur. Kiberbullinq nəticəsində şagirdlərdə ağır formada emosional problemlər yaranır. Belə ki, onlarda özünəinamsızlıq, narahatlıq, ifrat həyəcan, qorxu kimi emosiyalar müşahidə olunur. Bu hal onlarda stress, depressiya əmələ gətirir və onları intihar haqqında düşünməyə vadar edə bilər.

Kiberbullinq törədən uşağın davranışları

- yaxınları gəldikdə kompüter ekranını və ya elektron cihazın monitorunu gizlətmək;
- gecələr elektron cihazdan xəlvəti istifadə etmək;
- cihazdan istifadə edə bilmədikdə əhvalının pozulması;
- cihazdan istifadə edərkən gülməsi və suallardan boyun qaçırması;
- onlayn olarkən kompüterdə və telefonda nə etdiyindən bəhs etməməsi;
- ailə üzvlərindən uzaqlaşması;
- birdən çox onlayn hesabdan istifadə etməsi;
- məktəbdə nizam-intizam problemləri;
- küçə qarqonlarından istifadə etməsi və dost mühitini düzgün seçə bilməməsi;
- dostları arasında sosial status qazanmaq üçün populyar olmağa çalışması;
- yoldaşlarına qarşı zorakılıq göstərməyə çalışması.

Kiberbullinq qurbanı olan uşaq

Sameer Hinduja və Justin W. Patchin (2010) kiberbullinq qurbanı olan uşaqlara aid müəyyən davranışlar müəyyən edib:

- çox yatmaq, yataqdan qalxmaq istəməmək və yuxusuzluq;
- elektron cihazlardan istifadəni tamamilə dayandırmaq;
- elektron cihazlardan istifadə edərkən ifrat dərəcədə narahatlıq və ya stress;
- məktəbə getməyə, ümumiyyətlə, evdən çıxmağa qarşı könülsüzlük və narahatlıq;
- onlayn oyunlardan sonra depressiv, əsəbi hal;
- ailə üzvlərindən və dostlarından anormal şəkildə uzaqlaşmaq;
- iştahsızlıq;
- özünə qapanmaq;
- kompüterdə etdiklərini valideynləri ilə bölüşməmək;
- daha əvvəl çox maraq göstərdiyi şeylərə qarşı həvəssizlik;
- pessimizm, intihar haqqında danışmaq.

Bullinqin mənfəi təsirləri

Əsas nəticələr göstərir ki, bullinqə məruz qalan yeniyetmələr arasından təhsildən yayınanlar və dərslərinə hazırlaşmayanlar çoxdur (Nakamoto & Schwartz, 2009). Həmin şagirdlər əksər hallarda dərse və məktəbə qarşı olan həvəslərini itirirlər (Fekkes və digərləri, 2006). Tədqiqatlar bullinq qurbanı olanların intihar etmə riskinin daha çox olduğunu göstərir. Bullinq ilə psixi xəstəliklər arasında müsbət korelyasiyanın olduğu da məlumdur. Bu korelyasiyanın qarşılıqlı olduğu tədqiqat nəticələrində öz əksini tapır. Belə ki, psixi və psixoloji problemləri olan uşaqların bullinq törətməsi və bullinqə məruz qalması ehtimalı daha yüksəkdir (Frost, 1991). Bullinqə məruz qalan uşaqlarda tez-tez impulsivlik və hiperaktivlik kimi simptomlar özünü göstərir (Camodeca və digərləri, 2002). Bullinqdən zərər çəkmiş uşaqların ailəsində də tez-tez problemlər müşahidə olunur. Belə ki, bullinq törədən və bullinqdən zərər çəkən şagirdlərin ailələrində də tərəflərin bir-birinə qarşı zorakılığı müşahidə olunur. Sorğu nəticələri göstərir ki, ailədə düzgün tərbiyə olunmayan, diqqət və qayğı göstərilməyən şagirdlər ya bullinqi törədən, ya da zərərçəkən olur. Nəticədə isə həmin şagirdlər məktəbdə zəif nəticələr göstərir və evdəki məzəmmət məktəbdə də davam edir. Belə olan halda şagirdlər bullinq etmək üçün məktəbi özlərinə məkan seçir. Bu şagirdlər müsahibələrində cəmiyyətdən sanki intiqam aldıklarını qeyd edirlər. Evdə qayğı görməyən, diqqət göstərilməyən şagirdlər emosional və psixoloji çətinlik yaşayır və məktəbdə bullinqə məruz qalır. Bu tip şagirdlər özünü müdafiə edəcək güc tapa bilmir və bullinq edənlərin asan hədəfinə çevrilir. Sınıfdə bullinq təzliyinə və şiddətinə təsir edən amillər demoqrafik, gender balansı, müəllimin səriştəliliyi kimi amillərdir. Tədqiqatlar müəllimin rolunun burada vacibliyinə diqqət çəkir. Müəllim sınıfdə fərqli güc ünsürlərinin qarşısını almalı, qaydalar, prosedurlar və sanksiyalar tətbiq etməli, valideynlərlə, məktəb rəhbərliyi ilə müntəzəm əməkdaşlıq etməli, şagirdlərlə və valideynlərlə tərbiyəvi və maarifləndirici söhbətlər apar-

malıdır. Müəllim şagirdləri ilə birgə normalar hazırlamalı və praktikada həmin normalara uyğun davranışları vərdişə çevirməlidir.

BULLINQLƏ MÜBARİZƏ METODLARI

Biblioterapiya metodu

Biblioterapiya metodu kitablardan istifadə etməklə bullinq kimi pis davranışların qarşısını almaq üçün bir tərbiyə üsuludur. Burada müəllim, valideyn və ya kouç şagirdin vəziyyətinə uyğun seçdiyi kitabı onlara mütaliə etdirir, sonra isə həmin kitabı birgə müzakirə edirlər (Pardeck, 1995). Biblioterapiya yeni terapiya metodu deyil, əksinə, bu metod şagirdlərə dəyərlərin öyrədilməsi üçün sınaqdan keçmiş bir strategiyadır. Biblioterapiyanın effektiv təsiri üçün uşaq 3 mərhələdən keçməlidir: identifikasiya, katarsis, refleksiya (Afolayan, 1992).

İdentifikasiya

Çətin problemləri həll edərkən ilkin olaraq insanlar eyni və ya bənzər problem yaşayanları müəyyən etmək istəyirlər. Bu mərhələ biblioterapiya üsulunun əsasıdır. Uşaqlar biblioterapiyanın effektiv olması üçün ilkin olaraq kitabdakı onlarla eyni vəziyyətdə olan personajı müəyyən etməlidirlər. Müəllimin öhdəsinə düşən ən önəmli iş uşağa uyğun kitabı tapıb ona təqdim etməkdir (Sridhar və Vaughn, 2000). Doğru kitabı seçmək burada çox vacibdir. Ancaq bu yolla uşaq əsas personajı və hadisəni müəyyən edə bilər. Kitab seçərkən personajların uşaqla eyni yaşda olması, eyni hərəkətləri sərgiləməsi və eyni problemlərlə qarşılaşması vacibdir (Sridhar və Vaughn, 2000). Kitab həmçinin uşağın yaşına uyğun olmalıdır (Pardeck, 1995).

Katarsis

Uşaq kitabdakı əsas personajı və öz problemini müəyyən edə bilibsə, artıq həmin hekayə ilə özü arsasında müqayisə aparması mümkündür. Bu mərhələdə uşaqlar özlərini rahat formada ifadə edə bilirlər. Danışaraq hissələrini ifadə etmək bəzi uşaqları narahat edir. Uşaq müsahibə üsulu ilə hissələrini ifadə edə bilmirsə, sərbəst yazı nümunələrindən istifadə oluna

bilər. Həmçinin kukllarla rollu oyunlar, rəsm çəkmək, boyamaq da səmərəli üsullardandır (Mcarty & amp; Chalmers, 1997).

Refleksiya

Biblioterapiya terapiyasının sonuncu mərhələsi olan refleksiya uşağın kitabdakı personajların yaşadıklarına rəy bildirməsi, hadisələri şərh etməsi mənasını ifadə edir (Sridhar və Vaughn, 2000). Uşaq bu mərhələdə tam anlayır və dərk edir ki, problemlər hekayədə olduğu kimi həll oluna bilər. Uşaqlar personajın çətinliklərlə mübarizə üsullarını nümunə götürərək istifadə edə və mənfi davranışlardan uzaqlaşa bilər. Bununla da müəllimlər şagirdlərində yeni müsbət davranışlar formalaşdırmağa bilirlər.

NƏTİCƏ

Cəmiyyətin müasir dövrünü və gələcəyini təhlükə altına alan, qarşısı alınmalı və ciddi tədbirlər görülməli olan məsələlərdən biri də bullinqdir. Nəticədə görünən odur ki, Azərbaycan məktəblərində bullinq, onun təzahür formaları və onunla mübarizə haqqında məlumat çatışmazlığı mövcuddur. Bunun qarşısının alınması və şagirdlərin təhlükəsiz məktəb mühitində təlim-tərbiyə alması üçün təxirəsalınmaz antibullinq proqramları yaradılmalıdır (Mahmudova, 2019). Belə ki, hər bir məktəb öz daxili mühitində antibullinq qayda-qanunları yarada və onların tətbiqinə nəzarət edə bilər. Antibullinq proqramları məktəbi daha səmərəli, daha xoşbəxt bir mühitə çevirəcək və dövlətin məktəbdən gözləntiləri öz həllini daha tez tapa bilər (Nakamoto & Schwartz, 2009). Məktəbin bu istiqamətdə funksiyalarını yerinə yetirə bilməməsi isə neqativ halların çoxalması ilə nəticələnəcəkdir (Fekkes və digərləri, 2006).

Tədqiqat nəticəsində bullinqin şagirdlərin rifahına birbaşa zərər verdiyi də müəyyən edilib. Ona görə də antibullinq tədbirlərinin şagirdlərin xoşbəxtliyinə töhfə verdiyini nəzərdən qaçıрмаq olmaz. Məktəbin öz daxili resursları hesabına bullinqin qarşısını almaq məqsədilə sinif müzakirələrinin, ictimai tədbirlərin, valideynlərlə

görüşlərin keçirilməsi də təxirəsalınmaz tədbirlərdəndir.

Uşaqların bullinq və kiberbullinqin müxtəlif növlərinə məruz qaldığı dövr məktəbli dövrüdür. Ona görə də məktəbdə görülən antibullinq fəaliyyətləri bullinqin qarşısını xeyli miqdarda ala, məktəbin akademik nəticələrinə də müsbət mənada təsir edə, daha çox şagirdin yuxarı təhsil pillələrinə istiqamətlənməsinə kömək edə bilər.

Bullinq və kiberbullinq cəmiyyətdə bir çox müxtəlif cinayətə zəmin hazırlayır. Məktəbdə görülə biləcək tədbirlər profilaktik tədbir xarakteri daşımaqla bərabər, cəmiyyətdə etik normaların inkişafına töhfə verəcəkdir. Bullinqin və kiberbullinqin arxa fonunda görülən qayğısızlıq, laqeydlilik və ailədə qazanılan travmalar bir çox başqa ictimai problemlər üçün həyəcan təbilidir. Məktəbdə aparılacaq maarifləndirici iş çox zaman İKT savadsızlığından qaynaqlanan kiberbullinqin qarşısını ala bilər.

TƏKLİFLƏR

Bullinq və kiberbullinq anlayışları haqqında ictimai fikir yaratmaq üçün araşdırmalar aparılmalı, bu anlayışların izahı və nəticələri barədə videoçarxlar hazırlanmalı, qaynar xətlər yaradılmalıdır. Bullinqlə mübarizə çoxmərhələli və çoxşaxəli aparılmalıdır. Antibullinq kampaniyasının bütün ölkə üzrə həyata keçirilməsi üçün təhsil üzrə bütün əlaqədar struktur və orqanlar hərəkətə keçməli, müvafiq tədbirlər görülməli, bu məsələ kurikulumuna inteqrasiya edilməlidir. Məktəb müəllimlərindən texniki işçilərə qədər bütün heyəti bullinq haqqında, onun müəyyən edilməsi, fəsadları və haralarda baş verə biləcəyi barədə məlumatlandırılmalıdır (Mahmudova, 2019). Bu işdə müəllimlər, məktəbin rəhbər heyəti və valideynlər sıx əməkdaşlıq etməlidirlər. Şagirdləri ilə yaxın münasibətdə olan müəllimlər onların inamını qazanır və bullinqə məruz qalan şagirdlər onlara xəbər verməkdə özlərini rahat hiss edirlər. Məktəbdə rəhbərlik və müəllimlərin bir-biri ilə əməkdaşlığı nəticəsində məktəbdaxili qayda-qanunların yaradılması və tətbiq olunması

bullinqin qarşısını alan tədbirlər arasındadır. Hamının iştirak etdiyi tədbirlər planının hazırlanması prosesində müxtəlif fikirlər səslənir, beləcə hamı nəticədə ərsəyə gələn qaydalara riayət etməyə həvəs göstərir, insanların cavabdehliyi, öhdəliyi artır (Mahmudova, 2019). Eləcə də, təhsilin tərəfləri bullinqin qarşısını almaq üçün lazımı biliklərə sahib olduqda şagirdlərin bir-birinə qarşı bullinq davranışlarını müəyyən edə və qarşısını ala bilirlər (O'Brennan və b., 2014). Bullinq haqqında öyrənən sosial psixoloqlar onun qarşısının alınması və bullinqi törətməyə meyilli olan şagirdlərin tərbiyəsində məhz empatiya hissini yaradılmasını məqsədəuyğun hesab edirlər. Empatiya hissi prososial və antisosial davranışlara təsir göstərən fundamental insan xarakteristikasıdır (Noorden və b., 2015). Empatiyanın koqnitiv komponenti bir insanın başqa birinin duyğularını anlamaq qabiliyyətinə malik olduğunu göstərir. Bu o deməkdir ki, empatiya hissində malik insan bullinqi törətməzdən əvvəl bir şəxs bullinqin təsirinə məruz qalacaq şəxsin özünü necə hiss edəcəyini və hansı sarsıntı keçirəcəyini anlaya bilir (Mahmudova, 2019). Bullinqin qarşısının alınması üçün hər bir məktəb məktəbdaxili qaydalar toplusu işləyib hazırlamalıdır. Bu qaydalar hər kəsin oxuya biləcəyi yerdə yerləşdirilməli və onların həyata keçirilməsində müəllim, şagird və valideynlərin iştirakı təmin edilməli, vəzifələri müəyyən edilməlidir. Bu qaydalar toplusunun hər bir sinif otağında və ya məktəb daxilində ən görünən yerlərdə asılması daha məqsədəmüvafiqdir. Çalışmaq lazımdır ki, şagirdlər ailələri ilə daha çox və keyfiyyətli vaxt keçirsinlər, bu şagirdlərin internetdə keçirəcəkləri vaxtı əhəmiyyətli dərəcədə azaldacaq. Ailələrə övladlarına nəzarət etmələri, bu zaman aralarındakı qarşılıqlı inam və hörmətə xələl gətirəcək davranışlardan çəkinmələri izah olunmalıdır. Bu istiqamətdə hər il müntəzəm olaraq təhsil prosesinin iştirakçılarında seminar və təlimlərin keçirilməsi zəruridir (Mahmudova, 2019).

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Beran, T. (2006). "A construct validity study of bullying." *Alberta Journal of Educational Research*, 52(4), 238–47.
- ² Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: "A study of a new method for an old behavior". *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265–77.
- ³ Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European journal of public health*, 15(2), 128–132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
- ⁴ Card, N., & Isaacs, J., & Hodges, E. (2009). Aggression and Victimization in Children's Peer Groups: A Relationship Perspective. *Feeling Hurt in Close Relationships*. 10.1017/CBO9780511770548.013.
- ⁵ Craig, W., & Pepler, D. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. 48. 86-93. 10.1037/cp2007010. 16.
- ⁶ Crooks, H. (2017). An Intersectional Feminist Review of the Literature on Gendered Cyberbullying: Digital Girls. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*. 8. 62-88. 10.1353/jeu.2017.0003.
- ⁷ Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., and others. (2005). *Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group*.
- ⁸ El-Sahar, El-Sayeda, & Sopeah, H. (2019). *Assessment of Nutritional Status and Signs of Growth among Bullying School Children*. *Psychology*. 10.1908-1922. 10.4236/psych.2019.1014123.
- ⁹ Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?. *School Psychology Review*. 32. 365-383. 10.1080/02796015.2003.12086206.
- ¹⁰ Fekkes, M., Pijpers, F.I., Fredriks, A.M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568–1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>

- ¹¹ Fleisher, W.P., & Schwartz, L. (2003). Mental health sequelae of bullying: a review and case report. The Canadian child and adolescent psychiatry review = La revue canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 12(1).
- ¹² Gardner, M.(2010). "Principals' Perceptions Of Cyberbullying Policies In Selected Florida Middle Schools". *Electronic Theses and Dissertations*. 4253.
<https://stars.library.ucf.edu/etd/4253>
- ¹³ Han, F., & Demirtaş, H. (2021). Zorbalığa Maruz Kalmanın Sınıf İklimine ve Okula Yabancılaşmaya Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22 (3) , 2297-2322 . DOI: 10.17679/inuefd.987106
- ¹⁴ Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2003). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. In M.E. Hertzog & E. A. Farber (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development: 2000–2001* (pp. 505–534).
- ¹⁵ Mahmudova, L. (2019). "Azərbaycan məktəblərində bullinqin profilaktikasına ətraflı yanaşma". <https://bakuresearchinstitute.org/a-comprehensive-approach-to-bullying-prevention-in-az-erbaijani-schools-2/>
- ¹⁶ Noorden, T.H., Haselager, J. (2015). Cillessen, and Gerbert Bukowski. "Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review." *Journal of Youth and Adolescence* 44, no. 3: 637-57
- ¹⁷ O'Brennan, L.M., Tracy, E.W., Catherine, P., Bradshaw, G., Arthur C., and Graham, S. (2014). "Strengthening Bullying Prevention Through School Staff Connectedness." *Journal of Educational Psychology* 106, no. 3: 870-80.
- ¹⁸ Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- ¹⁹ Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- ²⁰ Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes toward Victims. *The Journal of social psychology*. 131.615-27. 10.1080/00224545.1991.9924646.
- ²¹ Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence*. 27. 319-36. 10.1016/j.adolescence.2004.03.007.

MƏKTƏB MÜHİTİNDƏ SOSIAL ƏDALƏTİN ÖNƏMİ

NƏRGİZ MƏMMƏDOVA

Pedaqogika tarixi və nəzəriyyəsi ixtisası üzrə magistrant, Xəzər Universiteti.
E-mail: nergizmemmedova618@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-2465-9107>

Məqaləyə istinad:

Məmmədova N. (2023). Məktəb mühitində sosial ədalətin önəmi. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (704), səh. 117-122

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.05.2023
Qəbul edilib: 01.06.2023

ANNOTASIYA

Bu tədqiqatın əsas məqsədi məktəblərdə sosial ədalətin hansı səviyyədə olduğunu araşdırmaqdır. Müasir dövrdə məktəblərin sosial ədalətlə bağlı məsələləri hansı yollarla həll etməyə çalışdığını, eyni zamanda, məktəb rəhbərlərinin bu sahədə hansı tədbirlər gördüyünü bilmək olduqca önəmli hesab edilir. Tədqiqatda keyfiyyət araşdırmasının bir növü olan ədəbiyyat təhlili üsulundan istifadə edilib. Məlumatların toplanması zamanı 20 yerli və xarici məqalə və tezislər araşdırılıb. Nəticələrə əsasən məktəb direktorlarının sosial ədalət liderliyi ilə bağlı davranışları müəllim və şagirdlər tərəfindən orta səviyyədə qiymətləndirilib.

Açar sözlər: Sosial ədalət, məktəb mühiti, təhsil prosesi.

THE IMPORTANCE OF SOCIAL JUSTICE WITHIN THE SCHOOL ENVIRONMENT

NARGIZ MAMMADOVA

Master's student in history and theory of pedagogy, Khazar University.

E-mail: nergizmemmedova618@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2465-9107>

To cite this article:

Mammadova N. (2023). The importance of social justice within the school environment. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 704, Issue III, pp. 117-122

Article history

Received: 12.05.2023

Accepted: 01.06.2023

ABSTRACT

This study is mainly based on investigating to what extent the concept of social justice plays a role in schools. In the current era, it is considered an important issue to know how schools make an effort to solve the problems related to social justice, as well as what steps are taken by school principals in this regard. In the article, the literature analysis method, which is a type of qualitative research, has been taken advantage of. During the process of data collection, 20 articles and theses written since 2012 till today in the local and foreign literature were examined. According to the obtained results, teachers and students have evaluated the behavior of school principals related to social justice leadership at an average level.

Keywords: Social justice, school environment, educational process.

GİRİŞ

Son illər ərzində sosial ədalət liderliyi ilə bağlı bir çox araşdırmalar aparılıb. Bəzi araşdırmalarda liderlərin xarakterik xüsusiyyətləri nəzərə alınarkən, bəzilərində onların davranışları ön planda olub. Bu fərqli yanaşmalar bir yerdə araşdırmanın nə qədər əhəmiyyətli olduğunu göstərir. Araşdırma zamanı məktəb direktorlarının təhsil prosesini idarəetmə formasının şagirdlərin nailiyyətlərinə və uğursuzluqlarına birbaşa təsir etdiyi qənaətinə gəlinib. Bu araşdırma sayəsində həm də məktəblərdə şagirdlərin, müəllimlərin və digər işçi heyətin təhsil prosesində qarşılaşa biləcəkləri ədalətsizlik halları müəyyən edilib, bu halların aradan qaldırılması üçün yollar göstərilib. Araşdırmanın nəticəsi olaraq belə qənaətə gəlinib ki, insanların yaşadığı hər yerdə ədalət vacibdir, məsələn, cəmiyyətdə ədalət, təhsildə ədalət, siyasətdə ədalət və s. Sosial ədalətin təmin olunması üçün siyasət olmalıdır.

SOSIAL ƏDALƏT

Sosial ədalət insanın cəmiyyətin bir üzvü olaraq necə yaşamasına ciddi təsir edən təməl özəlliklərdən biridir. Cəmiyyətdə hər bir insanın öz öhdəlikləri vardır və bunları yerinə yetirməsi vacib amil hesab edilir. Bu öhdəlikləri yerinə yetirməmək və ya onlara qarşı çıxmaq digər insanların da etirazlarına səbəb ola bilər. Sosial ədalətdə insanların bərabər paya sahib olması Aristotelin müəyyənləşdirdiyi paylayıcı ədalət anlayışı ilə üst-üstə düşür. Bu baxımdan, sosial ədalət paylayıcı ədalət olaraq da adlandırıla bilər. Aristotel paylayıcı ədalət dedikdə, hər kəsin öz bacarıqlarına və fəaliyyətinə uyğun olaraq pay almasını nəzərdə tutub (Akkuş, 2019).

Sosial ədalət anlayışının ilk dəfə 1840-cı illərdən etibarən istifadə edilməyə başlandığı təxmin edilir (Tomul, 2009). Lakin sosial ədalətə dəqiq tərif vermək çətindir. Onun əsas tələblərindən biri hər kəsin bərabər hüquqlara sahib olmasıdır. Cəmiyyətdə insanların bərabər hüquqlara sahib olması dedikdə, həyat şəraitinin eyni olması və ayrı-seçkilik hallarına yol verilməməsi başa düşülə bilər. Sosial ədalətin təməlinə, eyni zamanda iqtisadi və siyasi

bərabərliyin təmin edilməsi dayanır. Sosial ədalət anlayışı iqtisadi, sosial və siyasi bərabərlik baxımından araşdırıla bilər (Polat, 2007).

Əlverişsiz qruplardan olan öyrənənlərin son zamanlar təhsildə rastlaşdığı çətinliklər nəticəsində sosial ədalət anlayışı daha ciddi əhəmiyyət kəsb edir. Sosial ədalətlə əlaqəli araşdırmalara nəzər saldıqda onun paylayıcı ədalət, mədəni ədalət və münasibət ədaləti kimi növlərinin olduğunu görmək olar. Sosial ədalətlə əlaqəli nəzəri çalışmalarda onun üç ölçüdə (paylayıcı ədalət, mədəni ədalət və münasibət ədaləti) meydana gəldiyi müəyyən edilib. Paylayıcı ədalətə görə, cəmiyyətin sahib olduğu rifahın fərdlər arasında ədalətli şəkildə paylanması əsasdır. Mədəni ədalət dedikdə, cəmiyyətdəki alt mədəniyyət səviyyələrində bərabərliyin təmin edilməsi nəzərdə tutulur. Münasibət ədaləti dedikdə isə qərar verilməsi prosesində cəmiyyətdə hər bir fərdin ədalətli şəkildə iştirak etməsi nəzərdə tutulur (Gürgen, 2017). Bu ədalətin təməlinə qərarlar qəbul edilərkən bütün tərəflərin ədalətli şəkildə iştirakının təmin olunması durur. Ümumi olaraq belə qənaətə gəlmək olar ki, sosial ədalət cəmiyyətdə yer alan, lakin özünü cəmiyyətdən təcrid edən insanların uyğunlaşması istiqamətində həyata keçirilən bir yanaşma hesab edilə bilər.

Təhsildə sosial ədalətin köklərinin 1960-cı illərə gedib çıxmasına baxmayaraq, XXI əsrin əvvəllərində təhsil sistemindəki çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün bu problem daha çox gündəmə gəldi (Şişman, 2006). Təhsildə sosial ədalət anlayışı bərabərlik, demokratik cəmiyyət və çoxmədəniyyətlik anlayışları ilə birlikdə də açıqlanmağa çalışılır. Qloballaşan cəmiyyətlərdə fərqli irq, etnik quruluş və sosial qrupların bir yerdə təhsil almasına şərait yaranıb. Fərqli qrupların bir yerdə olması nəticəsində yaranan çoxmədəniyyətli cəmiyyətdə bütün şagirdlərə eyni təhsilin verilməsi vacib məsələyə çevrilib. Təhsildə sosial ədalətin təmin edilməsi üçün nəzərə alınmalı olan ən başlıca faktor çoxmədəniyyətli təhsildə fərqlin minimuma endirilməsi hesab olunur. Fərqliliklərin təhsildə yaratdığı əlverişsiz vəziyyətlərin şagirdlərin

akademik uğurları üzərindəki təsirini azaltmaqla imkanların bərabərliyi təmin edilə bilər.

Məktəblərdə müxtəlif əlverişsiz qruplardan olan şagirdlərə qarşı ədalət və hörmətə əsaslanan münasibətin qurulması vacib hesab edilir. Məktəb daxilində bəzi şagirdlərin risk qrupundan olması və etik qaydalara zidd hərəkətlərə yol verməsi bir reallıqdır. Bu faktorlar nəzərə alındıqda məktəbdə sosial ədalət anlayışına etinasız yanaşmamaq vacib hesab edilir (Şişman, 2006). İdeoloji gücdən istifadə edərək təhsildə sosial ədaləti təmin etmək mümkündür (Bogotch, 2002). Bir mənada təhsildə sosial ədalətin təmin edilməsi, əlverişsiz qruplardan olan şagirdlərin digər şagirdlərlə bərabər imkanlara sahib olması deməkdir. Cəmiyyətdə müxtəlif siniflər arasında olan bərabərsizliklər həmişə bir çox problemlərə yol açıb. Belə problemlərdən biri də fərdlərə cəmiyyət daxilində bərabər imkanların yaradılması prosesidir. Bu problemin nəzərə alınması məktəblərdə sosial ədalətin təmin edilməsi, eyni zamanda şagirdlərə məktəb daxilində bərabər imkanların yaradılmasına da şərait yarada bilər (Enslin, 2006).

Təhsil mühitində bərabərliyi təmin etmək və şagirdlər arasındakı fərqlilikləri azaltmaq təhsildə sosial ədalətin əsasını təşkil edir (Tomul, 2009). Təhsil sistemində sosial ədalətin təmin edilməsi şagirdlərin öz bacarıqlarına və ehtiyaclarına uyğun təhsil almasına əlverişli zəmin yaradır. Bu mənada ölkəmizdəki təhsil müəssisələrində sosial ədalətin təmin edilməsi təhsilalanlara bərabər imkanların yaradılmasına, eyni zamanda fiziki cəhətdən bəzi problemi olanların digər şagirdlərlə eyni siniflərdə təhsil almasına şərait yarada bilər.

Sosial ədalət anlayışı təhsil baxımından təhlil edildikdə, əsas məsələnin hər bir fərdə subyektiv ehtiyaclarına uyğun təhsilin verilməsi olduğunu görə bilərik. Təhsildə sosial ədalət isə bir çox hallarda bütün fərdlərin bərabər təhsil alması olaraq ifadə edilir. Lakin nəzərə almaq lazımdır ki, hər bir şagirdə təhsilin eyni forma və məzmununda verilməsi o qədər də real görünmür. Bunlara əsaslanaraq, fərqli ehtiyacları olan şagirdlər üçün özəl təhsil proqramı tərtib etmək, onlar üçün fərqli resurslar və ya imkanlar yaratmaq olar (Gürgen, 2017).

Məktəbdə sosial ədalətə təsir edən bəzi amilləri qeyd edə bilərik. Bu amillər: məktəb rəhbərliyi və təhsil, ailə və sosial mühitdir.

MƏKTƏB RƏHBƏRLİYİ VƏ TƏHSİLİN SOSIAL ƏDALƏTƏ TƏSİRİ

Araşdırmalarda bu qənaətə gəlinir ki, məktəb daxilində sosial ədalətin təmin edilməsi, əsasən, dövlətin payına düşür. Turhana (2007) görə, sosial ədalətə aid hüquqi məsələlər dövlətin öhdəliyindədir. Lakin sosial ədalətlə bağlı məktəb içində baş verə biləcək problemlər və bunun həlli ilə məşğul olmaq məktəb rəhbərləri tərəfindən həyata keçirilir. Belə bir qənaətə gəlmək olar ki, məktəblə bağlı sosial ədalət məsələlərində vahid bir sistem olduğunu deyə bilərik. Burada idarəetmə məktəb rəhbərliyinin onu necə başa düşməsi və hansı üsulları tətbiq etməsi ilə əlaqədardır (Tomul, 2009).

Məktəb rəhbərliyinin başlıca məqsədlərindən biri də əlverişsiz qruplardan olan şagirdlərə yardım etməkdir. Bu baxımdan, məktəblərdə sosial ədalət liderliyini yerinə yetirən rəhbərlər bu şagirdlərin keyfiyyətli və bərabər təhsil almaları üçün çalışmalıdır. Bu faktorların nəzərə alınması, əslində şagirdlərin akademik göstəricilərinin daha da yüksəlməsinə səbəb ola bilər (Özdemir və Kütük, 2005; Tomul, 2009). Məktəblərdəki qaynaqların yetərli olması və idarəetmə faktorları da məktəbdə sosial ədalətin təmin edilməsi üçün önəmli hesab edilir.

Ədəbiyyatlara nəzər yetirsək, 2000-ci illərdən etibarən sosial ədalət və sosial ədalət liderliyi mövzusunda araşdırmaların sayının artdığını görə bilərik. Oplatka (2014) təhsilin idarə olunması ilə bağlı XX əsrin ortalarında sosial ədalət mövzusunda ilk çalışmaların başladığını vurğulayır (Gören, 2019). 1960 və 1970-ci illərdən etibarən təhsil sahəsində sosial ədalətlə bağlı bərabərlik, ədalət, o cümlədən liderlik və buna bənzər mövzularda bir çox araşdırmaların aparıldığını görə bilərik. 1990-cı illərdən sonra isə artıq bu mövzu daha da diqqət mərkəzində olmağa başladı, nəticədə müəllim və şagirdlərin mədəni özəllikləri nəzərə alınaraq ədalət və ədalətsizlik anlayışları ortaya çıxdı.

AİLİNİN TƏSİRİ

Məktəb sadəcə binadan, təhsilverənlərdən, təhsilalanlardan ibarət bir yer deyil, buraya həm də ailə və sosial mühit daxil edilə bilər. Təhsildə sosial ədalətin təsirindən danışarkən buraya yalnız məktəbi daxil etmək olmaz. Çelenk (2003) qeyd edir ki, şagirdin məktəbdə öyrəndiyi davranışlar və ya biliklər ailə mühitində valideynlər tərəfindən pozula bilər. Buna görə də demək olar ki, şagirdlərin akademik uğurları məktəb – ailə işbirliyi ilə sıx bağlıdır. Sosial ədalətin əsas məqsədlərindən biri də əlverişsiz qruplardan olan şagirdlərin akademik nailiyyətlərini artırmaqdır. Təhsildə uğur qazanmaq üçün yalnız məktəbdə təhsil almaq kifayət deyil, ailənin təhsil səviyyəsi də şagirdlərin uğurlu olmaları üçün önəmlidir. Yəni məktəbdə əldə edilən bilik və bacarıqlar ailənin dəstəyilə daha da inkişaf etdirilməli, effektiv öyrənməyə zəmin yaradılmalıdır.

SOSIAL ƏDALƏT LİDERLİYİ VƏ ŞAĞIRD MOTİVASİYASI ARASINDA ƏLAQƏ

Təhsilverənlər öyrənmə prosesində bilikləri birbaşa şagirdlərə ötürdüyü üçün sosial ədaləti həyata keçirməkdə ən böyük paya sahibdir. Sınıf daxilində sosial ədalət lideri olan müəllimin şagirdlərə bəslədiyi ədalətli, səmimi münasibət və seçdiyi düzgün davranış forması təhsilalanların özlərini daha rahat hiss etməsinə imkan yaradır. Bu halda şagirdlərin həm sinif daxilində, həm də sinifdən kənar motivasiyası artır. Məktəbin əsas məqsədi şagirdlərə təhsil verməkdir. Bu baxımdan, öyrənmənin daha effektiv ola bilməsi üçün müəllim daha çox səy göstərməlidir. Onun bütün davranışları şagirdlərdə müsbət və ya mənfi təsir yaratmaq imkanına malikdir. Bütün davranışların eyni qədər təsir etdiyini söyləyə bilmərik. Lakin bəzi davranışların təsiri, hətta ömür boyu davam edə bilər. Şagirdin məktəbdəki uğuru və müəllimin yaratdığı təsirlər onun ömür boyu hiss edəcəyi bir keyfiyyətdir (Tatar, 2005). Marağı az və ya çox olan şagirdlərin öyrənməsində müəllimin motivasiyası da önəmlidir. Öyrətməyi sevməyən və sinifi ələ ala bilməyən müəllim şagirdlərin gözündə motivasiyası az olan bir müəllimdir (Viau, 2015).

Bu araşdırmadan gəldiyimiz qənaətə görə, şagirdlər müəllimlərin sosial ədalət liderliyi ilə bağlı bütün davranışlarını yox, bəzilərini anlama bilirlər. Ümumi olaraq, onların motivasiyasının orta səviyyədə olduğu müəyyən edilib.

Araşdırmadan əldə edilən nəticələrə görə, məktəbli qızlar müəllimlərin sinifdə daha çox sosial ədalət lideri kimi çıxış etdiklərinə inanırlar. Bunun səbəbi olaraq qızların dərslərdə daha fəal iştirak etdiyini göstərmək olar. Bu da onların öyrənməyə motivasiyasının daha çox olduğunu deməyə əsas verir.

Sınıf rəhbərlərinin düşüncəsinə əsasən yaşadıkları ölkədə insanların üzərinə düşən öhdəlik və vəzifələrin bərabər şəkildə paylanması sosial ədalət olaraq görülür. Speight və Veranın 2004-cü ildə sinif rəhbərləri ilə həyata keçirdikləri araşdırmadan əldə edilən nəticələrə əsasən cəmiyyətdə yer alan fərdlərə rifah və gələnlərin bərabər paylanması sosial ədalət olaraq ifadə edilib.

NƏTİCƏ

Bu araşdırma son zamanlar təhsilin idarə olunmasında tez-tez istifadə edilən sosial ədalət liderliyi anlayışı əsasında həyata keçirilib. Araşdırmada şagirdlərin sosial ədalətlə bağlı hansı çətinliklərlə üzləşə biləcəyinə, müəllim və direktorların, həmçinin ailə üzvlərinin sosial ədalət lideri kimi necə çıxış edə biləcəyi məsələlərinə toxunulub. Bunu qeyd edə bilərik ki, ədəbiyyatlarda sosial ədalət liderliyi anlayışına müxtəlif istiqamətlərdən yanaşılıb. Ailə, sosial mühit, cəmiyyətin insanlara təsirinin onların davranışlarında müsbət və ya mənfi təsirlər yarada biləcəyi müəyyən edilib. Araşdırılan ədəbiyyatlardan belə nəticəyə gəlmək olar ki, sosial ədalət liderliyi anlayışı bir çox faktorlardan asılıdır və onların hamısı eyni təsir göstərmir. Bu təsirlər fərdin öz düşüncələrindən və davranışa münasibətinin necə olmasından asılıdır. Hər bir şagirdə təhsil mühitində eyni dərəcədə yanaşılarsa, ayrı-seçkilik halları olmasa, yəni əlverişsiz qruplara, başqa etnik mənsubiyyətdən olanlara və digər problemlərlə üzləşən şagirdlərə eyni cür münasibət bəslənsə, bu zaman ədalətli bir sistemin yaradıldığını söyləmək mümkündür. Həmçinin sosial ədalət liderliyi

davranışlarının şagirdlərin akademik uğurlarına da təsir göstərə biləcəyi əldə edilən nəticələrdən biridir. Araşdırılan məqalə və tezislərdə müəllimlərin çoxu məktəb direktorlarının sosial ədalət liderliyi davranışlarını yüksək səviyyədə yerinə yetirməsinin vacibliyini vurğulayıb. Həmçinin şagirdlərin fikirləri də nəzərə alınmış və onlar müəllimlərin və direktorların sosial ədalət lideri kimi davranışlarının təlim-tərbiyə prosesində çox güclü təsirə malik olduğunu bildirib. Əldə edilən nəticəyə görə müəllim və şagirdlərin bu mövzu haqqında düşüncələrinin bənzər olduğu qənaətinə gəlinib.

Beləliklə, qeyd etmək olar ki, sosial ədalət məktəbin idarə olunmasında əsas faktorlardan biridir. Məktəblərdəki ədalətsizliyin və bütün mərhələlərdə mənfi yöndə ayrı-seçkiləyin ortadan qaldırılmasının məktəbin idarə edilməsində müsbət təsirlər göstərəcəyi düşünülür. Buna görə də müəllim və şagirdlər ədalətə olan inamlarını itirməməlidirlər.

- Məktəb direktorlarının müəllim və şagirdlərin ədalətə olan inamlarını gücləndirmək üçün daha çox çalışması və bu istiqamətdə tədbirlər görməsi tövsiyə olunur.

- Məktəblərdə sosial ədalət anlayışının daha çox tərənnum edilməsi üçün müəllim, şagird və direktorlarla bu mövzuda təlimlər keçirmək tövsiyə olunur.

- Araşdırma zamanı keyfiyyət araşdırma növündən istifadə edilib. Bu mövzuda gələcəkdə həyata keçiriləcək tədqiqatlar zamanı kəmiyyət metodlarından istifadə edilə bilər.

- Təhsil sistemində sosial ədalətin hansı səviyyədə olduğu barədə daha ətraflı məlumat əldə etmək üçün bu mövzuda daha çox ədəbiyyat analiz edilməsi məqsədmüvafiqdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 2 Çelenk, S. (2003). *Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması*. Elementary Education Online, 2(2).

- 3 Enslin, P. (2006). "Democracy, Social Justice and Education: Feminist Strategies In a Globalizing World". *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), s. 57-67.
- 4 Gören, S.Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- 5 Griffiths, M. (1998). Towards a Theoretical Framework for Understanding Social Justice in Educational Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), 177-192.
- 6 Gürgeç, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 7 Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191)
- 8 Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.
- 9 Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 10 Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 11 Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 291-305.
- 12 Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- 13 Tomul, E. (2009). İlköğretimde okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 126-137.
- 14 Turhan, M. (2007). *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- 15 Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon, okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme*. (Çev. Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.