



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 2709-247X (Print)
ISSN 2709-2488 (Online)

MƏKTƏBƏQƏDƏR VƏ
İBTİDAİ TƏHSİL
ELMİ-METODİK JURNAL

2025, №4/253

JOURNAL of PRESCHOOL
and PRIMARY EDUCATION

Jurnalın indekslənməsi/ Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası

ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org

CYBERLENINKA


CiteFactor
Academic Scientific Journals



OpenAlex

calaméo

 **Scilit**

MIAR

PSIref

Bringing Ideas to light

doi® digital object
identifier



Shibata


Academia.edu
where research meets



Clarivate
Dimensions

 Directory of
Research Journal
Indexing

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

ResearchGate



 **idealonline**

ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

MƏKTƏBƏQƏDƏR və İBTİDAİ TƏHSİL

Elmi-metodik jurnal. 1970-ci ildən «Azərbaycan məktəbi» jurnalına əlavə kimi nəşr olunmağa başlayıb. Jurnal 2000-ci ildən etibarən Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin elmi-metodik nəşri kimi fəaliyyətini davam etdirir. ISSN 2709-247X (Print) ISSN 2709-2488 (Online)

Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyinin 05 may 1997-ci il tarixli Nizamnaməsi ilə təsdiq edilmiş, Ədliyyə Nazirliyində «İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə» adı ilə dövlət qeydiyyatına alınmışdır. Qeydiyyat şəhadətnaməsi № 544. 2009-cu ildə jurnalın adı dəyişdirilərək «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» adlandırılmışdır (AR Ədliyyə Nazirliyinin 11/648 №-li, 20.05.2009-cu il tarixli məktubu).

«Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» jurnalı məktəbəqədər və ibtidai təhsil sahəsində elmi-nəzəri məqalələrin, müasir dövrün tələblərinə uyğun milli və xarici təcrübəni praktik və nəzəri baxımdan əks etdirən araşdırma materiallarının nəşrini həyata keçirir. Jurnalda təlimin məzmununu, tərbiyəçi və müəllimlərin, psixoloq və defektoloqların pedaqoji təcrübəsini ümumiləşdirən məqalələrə yer verilir. Müasir təlim texnologiyalarının, pedaqoji innovasiyaların təbliği, ailə-məktəb, müəllim-şagird, tərbiyəçi-uşaq münasibətlərinin pedaqoji-psixoloji aspektlərini əks etdirən yazıların dərci jurnalda daim diqqət mərkəzində saxlanılır. Məqalələr Azərbaycan, rus, ingilis və türk dillərində dərc olunur. Müəlliflərin şəxsi maraqlarını əks etdirən, elmi-metodiki nəticəsi olmayan məqalələr qəbul edilmir. Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi elmi nəşrlər sırasındadır.

PRESCHOOL and PRIMARY EDUCATION

Scientific and methodological journal. It has been published since 1970 as a supplement to the «Azerbaijan Journal of Educational Studies». The journal has been operating as the scientific-methodical publication of the Ministry of Science and Education Republic of Azerbaijan since 2000. ISSN 2709-247X (Print) ISSN 2709-2488 (Online)

The journal «Preschool and primary education» publishes scientific and theoretical articles in the field of preschool and primary education, research materials reflecting national and international experience from a practical and theoretical point of view in accordance with the modern requirements. The journal also publishes articles summarizing the content of training, the pedagogical experience of educators, teachers, psychologists and disability specialists. Promotion of modern learning technologies, pedagogical innovations and articles that reflect pedagogical and psychological aspects of family-school, teacher-student, educator-child relationships are always in the focus of the journal. Articles are published in Azerbaijani, Russian, English and Turkish languages. Articles that reflect the conflict of interests and have no scientific methodological purpose are not accepted. The journal is among the recommended scientific publications of the Higher Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan.

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ
“Məktəbəqədər və ibtidai təhsil” jurnalı

Baş redaktor əvəzi
Böyükəğa Mikayıllı

Redaksiya heyəti

Aqşin Əliyev (Pekin Xarici Dillər Universiteti)
Arif Əsədov (Bakı şəhəri, 291 nömrəli Ekologiya liseyi)
Xalidə Musayeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Laləzar Cəfərova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Müsevib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Natalya Naumova (Rusiya Federasiyası Samara Humanitar Akademiyası)
Səidə Əhmədova (BŞTİ, Təlimə Dəstək Mərkəzi)
Tran Mai Uoc (Vyetnam Bank Universiteti)
Təranə Mirzəyeva (Göyçay şəhər, 3 nömrəli tam orta məktəb)
Uğurcan Toqay (Türkiyə Milli Təhsil Nazirliyi)
Ülviyyə Mikayılova (ADA Universiteti)

Redaksiya şurası

Akif Abbasov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Anar Xələfov (Məktəbəqədər və Ümumi Təhsil üzrə Dövlət Agentliyi)
Asəf Zamanov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Arzu Süleymanova (177 nömrəli tam orta məktəb)
Buket Akkoyunlu (Çankaya Universiteti, Türkiyə)
Cəlal Allahverdiyev (Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti)
Doris Bühler-Niederberger (Wuppertal Universiteti, Almaniya)
Elnarə Məmmədova (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Elvin Rüstəmov (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi)
Eve Eisenschmidt (Tallin Universiteti, Estoniya)
Ənvər Abbasov (Bakı Slavyan Universiteti)
Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Gülşən Eminova (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Guljahon Jumanazarova (Cizzax Dövlət Pedaqoji Universiteti, Özbəkistan)
Hamlet İsaخانlı (Xəzər Universiteti, Azərbaycan)
Hümeyir Əhmədov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Həqiqət Hacıyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
İntiqam Cəbrayılöv (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
İlahə Rəsulova (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi)
İradə Məlikova (74 nömrəli tam orta məktəb)
İlham Cavadov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Könül Pirverdiyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Qüdsiyyə Qəmbərova (AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu)
Nodira Soatova (Cizzax Dövlət Pedaqoji Universiteti, Özbəkistan)
Pərizod Turpova (Cizzax Dövlət Pedaqoji Universiteti, Özbəkistan)
Pavel Luşin (Ukrayna Pedaqoji Elmlər Akademiyası)
Ramiz Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Sübhən Talıblı (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Şamaxı filialı)
Surayyo Eşonkulova (Alfraqanus Beynəlxalq Universiteti, Özbəkistan)
Sevinc Alfaheeda (Azərbaycan Dövlət Dəniz Akademiyası)
Şəhla Əliyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Vidadi Xəlilov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Vira Remajevskaya («Lewenia» Təhsil və Reabilitasiya Mərkəzi, Ukrayna)
Valeri Kiricuk (Ukrayna Milli Pedaqoji Elmlər Akademiyası)

Redaksiya

Məhəbbət Əliyeva, Ləndə Cəfərova, Aytən
Həsənova, Arzu Nuruzadə, İradə Əsədova, Fəridə Əhmədova, Selcan Heydərova

Redaksiyanın ünvanı:

AZ 1118, Bakı şəhəri, Nəsimi küçəsi 37
Telefon: (+994) 50 344 96 76
E-mail: info@ppe-journal.edu.az

THE MINISTRY OF SCIENCE AND EDUCATION THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN
Journal of Preschool and Primary Education

Editor-in-chief

Boyukagha Mikayilli

Editorial Board

Agshin Aliyev (Beijing Foreign Studies University)
Arif Asadov (Baku city, Ecological Lyceum No.291)
Khalida Musaeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Lalazar Jafarova (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Museib Ilyasov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Natalya Naumova (Russian Federation Samara Humanitarian Academy)
Saida Akhmedova (Training Support Center of the Education Department of Baku)
Tran Mai Uoc (Banking University Vietnam)
Tarana Mirzeyeva (Goychay city, Secondary school No. 3)
Ugurcan Togay (Republic of Türkiye Ministry of National Education)
Ulviya Mikayilova (ADA University)

Editorial council

Akif Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Anar Khalafov (The State Agency for Preschool and General Education)
Asef Zamanov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Arzu Suleymanova (Secondary school No. 177)
Anvar Abbasov (Baku Slavic University)
Buket Akkoyunlu (Çankaya University, Turkey)
Jalal Allahverdiyev (Azerbaijan State University of Economics)
Doris Bühler-Niederberger (University of Wuppertal, Germany)
Elnara Mammadova (Azerbaijan State Pedagogical University)
Elvin Rustamov (Ministry of Science and Education Republic of Azerbaijan)
Eve Eisenschmidt (Tallinn University, Estonia)
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Gulshan Eminova (Azerbaijan State Pedagogical University)
Guljahon Jumanazarova (Jizzakh State Pedagogical University, Uzbekistan)
Hamlet Isakhanli (Khazar University, Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Hagigat Hajiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Intigam Jabrayilov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Ilaha Rasulova (Ministry of Science and Education Republic of Azerbaijan)
Irada Malikova (Secondary school No. 74)
Ilham Javadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Konul Pirverdiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Qudsiyya Gambarova (Institute of Linguistics named after Nasimi, ANAS)
Nodira Soatova (Jizzakh State Pedagogical University, Uzbekistan)
Parizod Turopova (Jizzakh State Pedagogical University, Uzbekistan)
Pavel Lushin (Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)
Ramiz Aliyev (Azerbaijan State Pedagogical University)
Subhan Talibli (The Shamakhi branch of the Azerbaijan State Pedagogical University)
Surayo Eshonkulova (Alfraqanus International University, Uzbekistan)
Sevinj Alfaheeda (Azerbaijan State Marine Academy)
Shahla Aliyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Vidadi Khalilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Vira Remajevskaya (Education and Rehabilitation Center «Lewenia», Ukraine)
Valery Kirichuk (The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)

Editorial team

Mahabbat Aliyeva, Landa Jafarova, Aytan
Hasanova, Arzu Nuruzade, Irada Asadova, Farida Ahmadova, Seljan Heydarova

Adress:

37 Nasimi St., Baku, Azerbaijan 1118

Tel: (+994) 50 344 96 76

E-mail: info@ppe-journal.edu.az

Firidə Mustafayeva

Riyaziyyat dərslərində ibtidai sinif şagirdlərinin idrak müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi yolları

9-22

Rüxsarə Tağıyeva

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların savadlılıq və rəqəmsal kompetensiyalarının inkişafında planşet əsaslı tapşırıqların effektivliyi

23-31

Elşən Səfixanov

Niyə $2 + 2 = 4$ olduğunu anlamadan öyrənirik? riyaziyyat təlimində mənalandırma problemi

33-49

Nuranə Əliyeva

Demokratik məktəb modeli: tarixi, fəlsəfi və praktik perspektivlər

51-63

Gülnarə Şahmuradova

Rəqəmsallaşma dövründə təhsilin idarə olunması: innovativ yanaşmalar və beynəlxalq təcrübələr

65-74

Təranə Əkbəri

Məktəbəqədər təhsil pilləsində “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinə innovativ yanaşmalar

75-84

Esmira Ağayeva

Təhsil sahəsində dəyişikliklərin stimullaşdırıcısı kimi liderlik kouçluğu

85-98

Firida Mustafayeva

Ways to develop primary school students' cognitive independence
in mathematics lessons 9-22

Rukhsara Taghiyeva

The effectiveness of tablet-based tasks in developing literacy and
digital competencies in preschool-aged children 23-31

Elshan Safikhanov

Why do we learn that $2 + 2 = 4$ without understanding why?
the problem of meaning-making in mathematics education 33-49

Nurana Aliyeva

Democratic school model: historical, philosophical, and practical
perspectives 51-63

Gulnara Shahmuradova

Educational management in the era of digitalization: innovative
approaches and international practices 65-74

Tarana Akbari

Innovative approaches to the "Introduction to the surrounding world"
activity in the preschool education stage 75-84

Esmira Agayeva

Leadership coaching as a catalyst for change in education 85-98

WAYS TO DEVELOP PRIMARY SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE INDEPENDENCE IN MATHEMATICS LESSONS

Firida Mustafayeva

Azerbaijan State Pedagogical University,
Head of the Department of Mathematics and Computer Sciences of the
Shamakhi branch, Ph.D. in Pedagogy
E-mail: fride.mustafayeva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8264-9097>

Abstract. The study is devoted to exploring ways of developing primary school students' thinking and creative abilities in contemporary mathematics lessons, as well as to forming their knowledge, skills, and habits. Cognitive independence encompasses such qualities as acquiring knowledge independently, achieving the analysis and solution of problems, drawing logical conclusions, mastering content through active cognitive activity, and substantiating the results obtained. The article investigates the development of primary school students' cognitive independence and its pedagogical foundations; it considers the pedagogical conditions that influence the development of cognitive independence in mathematics lessons, the teacher's guiding role, and issues related to the application of instructional methods. The essence of cognitive independence is clarified, and the necessity of fostering it at the primary education stage is substantiated. The article also analyzes the creation of problem situations, the use of question-answer and research-oriented tasks, and the implementation of active and interactive teaching methods as key means of developing cognitive independence. The article is of practical and theoretical significance for primary school teachers and educational researchers.

Keywords: primary school students, mathematics, active learning methods, cognitive independence, task, observation, comparison.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2027

To cite this article: Mustafayeva F. (2025). Ways to develop primary school students' cognitive independence in mathematics lessons. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 253, Issue IV, pp. 9-22.

Article history: received – 02.09.2025; accepted – 03.10.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

RİYAZİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ İBTİDAİ SİNİF ŞAĞIRDLƏRİNİN İDRAK MÜSTƏQİLLİYİNİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI

Firidə Mustafayeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Şamaxı filialının
riyaziyyat və kompüter elmləri kafedrasının müdiri,
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru
E-mail: firide.mustafayeva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8264-9097>

Annotasiya. Tədqiqat müasir dövrdə riyaziyyat dərslərində ibtidai sinif şagirdlərinin təfəkkürünün, yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi, onlarda bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması yollarının öyrənilməsinə həsr edilib. İdrak müstəqilliyi bilikləri müstəqil şəkildə əldə etmək, problemlərin təhlili və həllinə nail olmaq, məntiqi nəticələr çıxarmaq, aktiv idrak fəaliyyəti vasitəsilə mənimsəmək, əldə edilən nəticələri əsaslandırmaq kimi keyfiyyətləri özündə birləşdirir. Məqalədə ibtidai sinif şagirdlərinin idrak müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi və onun pedaqoji əsasları tədqiq olunur, riyaziyyat dərslərində idrak müstəqilliyinin inkişafına təsir edən pedaqoji şərtlər, müəllimin istiqamətləndirici rolu, təlim metodlarının tətbiqi məsələləri nəzərdən keçirilir, idrak müstəqilliyinin mahiyyəti açıqlanır, onun ibtidai təhsil mərhələsində formalaşdırılmasının zəruriliyi əsaslandırılır. Məqalədə, həmçinin problemlə situasiyaların yaradılması, sual-cavab və tədqiqat yönümlü tapşırıqlardan istifadə, fəal və interaktiv təlim metodlarının tətbiqi idrak müstəqilliyini inkişaf etdirən əsas vasitələr kimi təhlil olunur. Məqalə ibtidai sinif müəllimləri və pedaqoji tədqiqatçılar üçün praktik və nəzəri əhəmiyyət kəsb edir.

Açar sözlər: ibtidai sinif şagirdləri, riyaziyyat fənni, fəal təlim metodları, idrak müstəqilliyi, tapşırıq, müşahidə, müqayisə.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2027

Məqaləyə istinad: Mustafayeva F. (2025). Riyaziyyat dərslərində ibtidai sinif şagirdlərinin idrak müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi yolları. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 4 (253), səh. 9-22.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 02.09.2025; qəbul edilib – 03.10.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Müasir təlim yanaşmalarında əsas məqsədlərdən biri ibtidai sinif şagirdlərində idrak müstəqilliyini formalaşdırmaqdır. İdrak müstəqilliyi şagirdin öz biliklərini müstəqil şəkildə araşdırmaq, nəticə çıxarmaq və yaradıcı şəkildə tətbiq etmək bacarığı ilə ölçülür. İbtidai təhsil mərhələsi bu bacarığın əsasının qoyulduğu dövrüdür. Xüsusilə riyaziyyat təlimi məntiqi düşüncə və problem həlletmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi baxımından, bu prosesi stimullaşdırmaq üçün əlverişli imkanlar yaradır.

Son illər müşahidə metodunun tərkib hissəsi olan müqayisə üsulu ibtidai siniflərdə riyaziyyat tədrisi metodikasında tətbiq edilir. Tədqiqatda müşahidə metodunu tətbiq edərkən, ödənilməsi zəruri olan bir mühüm şərt üzərində təhlil aparılmışdır. Tapşırıqlar düşünülmüş ardıcılıqla həll olunur və bunların vasitəsilə müxtəlif dərəcəli çətinliklə şagirdlərin müstəqil fəaliyyəti təşkil olunur. Şagirdlərin idrak müstəqilliyi fəaliyyətini təşkil etmək üçün müəllim, adətən, müşahidə metodundan istifadə edir. Müşahidə prosesində şagirdlər müqayisə edir, təhlil edir və nəticələr çıxarırlar. Beləliklə, əldə edilən biliklər şüurlu şəkildə mənimsənilir.

Müasir dövrdə təhsil sisteminin qarşısında duran əsas vəzifələrdən biri şagirdlərin yalnız müəyyən bilik və bacarıqlara yiyələnməsini deyil, eyni zamanda onların müstəqil düşünmə, analiz etmə və yaradıcı yanaşma qabiliyyətlərinin inkişafını təmin etməkdir. Bu baxımdan, idrak müstəqilliyi şəxsiyyətin formalaşmasında mühüm amillərdən biri kimi çıxış edir və təlim prosesinin əsas hədəflərindən hesab olunur. Riyaziyyat dərslərinin düzgün təşkili şagirdlərin idrak fəallığını artırmaqla yanaşı, onların müstəqil idrak fəaliyyətinə cəlb olunmasına şərait yaradır. Buna görə də riyaziyyat təlimində idrak müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi yollarının elmi-metodik əsaslarla araşdırılması zəruri hesab olunur. Araşdırmalar göstərir ki, idrak müstəqilliyinin formalaşdırılması, xüsusilə ibtidai təhsil mərhələsində daha böyük əhəmiyyət kəsb edir. Çünki bu mərhələdə şagirdlərin təlimə münasibəti, öyrənmə motivasiyası və idrak vərdisləri əsaslı şəkildə formalaşır. İbtidai siniflərdə riyaziyyat fənni şagirdlərin məntiqi təfəkkürünün inkişafı, səbəb-nəticə əlaqələrinin qurulması, analiz və sintez, problem həlletmə bacarıqlarının formalaşdırılması baxımından xüsusi imkanlara malikdir. Riyaziyyat dərslərində düzgün seçilmiş təlim metodları şagirdlərin idrak fəallığını artırmaqla yanaşı, onların bilikləri müstəqil şəkildə əldə etməsinə, mühakimə yürütməsinə və nəticə çıxarmasına şərait yaradır. Bu səbəbdən ibtidai siniflərin riyaziyyat dərslərində idrak müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi yollarının elmi-nəzəri və praktik aspektlərdən araşdırılması aktual pedaqoji problem kimi diqqəti cəlb edir.

Problemin qoyuluşu

Təcrübə göstərir ki, ibtidai siniflərin riyaziyyat dərslərində çox zaman müəllim mərkəzli yanaşma üstünlük təşkil edir. Bu zaman şagirdlər, əsasən, hazır bilikləri qəbul edən, müəllimin izahını dinləyən və nümunələr əsasında tapşırıqları yerinə yetirən passiv iştirakçı mövqeyində qalırlar. Belə təlim mühiti isə şagirdlərdə idrak müstəqilliyinin formalaşmasına kifayət qədər şərait yaratmır. Problemin əsas mahiyyəti ondan ibarətdir ki, riyaziyyat dərslərində idrak müstəqilliyini inkişaf etdirən metod və vasitələrdən sistemli və məqsədyönlü şəkildə istifadə olunmur. Şagirdlərə müstəqil fikir yürütmək, fərziyyələr irəli sürmək və nəticələri əsaslandırmaq üçün kifayət qədər imkan verilmir. Nəticədə, şagirdlərin idrak fəaliyyəti reproduktiv xarakter daşıyır və onların yaradıcı potensialı tam şəkildə üzə çıxmır. Bu baxımdan, riyaziyyat dərslərində idrak müstəqilliyini inkişaf etdirən pedaqoji yolların müəyyənləşdirilməsi, onların təlim prosesinə inteqrasiyası və səmərəliliyinin əsaslandırılması tədqiqatın əsas problemini təşkil edir.

Tədqiqat metodları

Məqalənin hazırlanması və tədqiqat aparılması zamanı nəzəri və empirik tədqiqat metodlarının vəhdətindən istifadə edilmişdir. Nəzəri təhlil metodu vasitəsilə idrak müstəqilliyi və riyaziyyat təlimi ilə bağlı pedaqoji, psixoloji və metodik ədəbiyyat sistemli şəkildə araşdırılmış, mövcud elmi yanaşmalar ümumiləşdirilmişdir. Pedaqoji müşahidə metodu əsasında ibtidai siniflərin riyaziyyat dərslərində şagirdlərin idrak fəaliyyəti, müstəqil düşünmə səviyyəsi və dərslərində fəallığı müəyyənləşdirilmişdir. Müqayisəli təhlil metodu ilə ənənəvi və problemlili-fəal təlim yanaşmalarının şagirdlərdə idrak müstəqilliyinin formalaşmasına təsiri müqayisəli şəkildə təhlil edilmişdir. Ümumiləşdirmə və nəticə çıxarma metodu vasitəsilə əldə olunan nəticələr sistemləşdirilmiş və praktik metodik tövsiyələr hazırlanmışdır.

Əsas hissə / Main part

İdrak müstəqilliyi – şagirdin müəllimin köməyi olmadan öyrənməyi, suallar yaratmağı, onları tədqiq etməyi və nəticələrə gəlməyi bacarmasıdır. Bu bacarıq XXI əsr təhsilində əsas kompetensiyalardan biri kimi qəbul edilir. İbtidai siniflərdə bu istiqamətdə başlanğıc addımların atılması uzunmüddətli nəticələrə yol açır [Hakan, U., 2023].

Toplananlardan birinin dəyişməsindən asılı olaraq cəmin necə dəyişdiyini nəzərdən keçirək. Burada idrak fəaliyyətinin əsasında iki və daha çox riyazi ifadənin “oxşar və fərqli cəhətlərinin müşahidə edilməsi və ya müqayisə üsulu” dayanır: məsələn, I sinifdə şagirdlərə $2+1$ və $2+2$ misallarını həll etmək və

onları müqayisə etmək tapşırılır. Bu işin metodikası belədir: müəllim tapşırığın icrasına nümunə göstərir və şagirdlərə bir sıra suallar verməklə, onların diqqətini bu məqama yönəldir ki, hər iki misalda “ + ” işarəsi var və birinci toplananlar eynidir. Sonra fərqli cəhətlər müəyyən edilir: birinci misalda ikinci toplanan 1-dir, ikincidə isə 2. Birinci misalda cəm 3, ikincidə isə 4 alınır. Qeyd edilir ki, ikinci misalda bir vahid çox əlavə edildiyi üçün cəm də bir vahid böyükdür ($2 > 1$). Belə müqayisə sxemini mənimsəyən şagirdlər analoji misalların həllində ondan istifadə edirlər. Bu zaman onlar oxşar və fərqli cəhətləri müşahidə etsələr də, fəaliyyətləri həmin sxemin çərçivəsindən kənara çıxmır, müşahidə müstəqilliyi isə məhdud olur. Əgər yuxarıdakı tapşırığa aid iş sxemi göstərilməzsə, I sinif şagirdləri onu müstəqil şəkildə yerinə yetirə bilməzlər. Deməli, birinci mərhələdə şagirdlərə elə tapşırıq verilməlidir ki, onlar dəyişiklikləri özləri müşahidə edib səbəblərini müəyyən etsinlər. Bu məqsədə xidmət edən ən əlverişli materiallardan biri şagirdlərin tərəzi və kütlə vahidləri ilə tanış edilməsidir. Toplananlardan birinin dəyişməsi ilə cəmin dəyişməsini müşahidə etdirmək üçün müəllim aşağıdakı situasiyalardan istifadə edə bilər.

1. Müəllim tərəzinin bir gözüne hər hansı bir əşya, digər gözüne isə 5 kq-lıq çəki daşı yerləşdirir. Tərəzinin gözləri tarazlıq vəziyyətinə gəldikdən sonra onun sol gözüne 1 kq-lıq, sağ gözüne isə 2 kq-lıq çəki daşı qoyulur. Şagirdlər tərəzinin tarazlığının pozulduğunu müşahidə edir və bunun səbəbini araşdırmağa çalışırlar. “Nə üçün tarazlıq pozuldu?” sualının şagirdlərə ünvanlanması onlardan bir sıra əqli nəticələr tələb edir. Şagirdlər mühakimə yürüdərək deyirlər ki, birinci halda tərəzinin gözləri bərabər səviyyədə dayanmışdı, deməli, sol tərəfdə əşyanın kütləsi, sağ tərəfdəki çəki daşına bərabər idi ($5 = 5$). Daha sonra sol gözə 1 kq, sağ gözə isə 2 kq-lıq çəki əlavə edildikdə kütlələr arasındakı fərq dəyişir: $5 + 1$ və $5 + 2$. Bu səbəbdən tərəzinin tarazlığı pozulur. Sağ gözdəki kütlə sol gözdəkindən çoxdur: $5 + 1 < 5 + 2$. Buna səbəb nədir? Səbəb odur ki, tərəzinin sağ gözüne qoyulan çəki daşı sol gözə qoyulan çəki daşından ağırdır: $1 < 2$.

2. Tərəzinin sol gözündə hər hansı bir əşya, sağ gözündə isə 5 kq daş yerləşdirilmişdir. Hər iki gözə 2 kq daş qoyulur. Şagirdin mühakiməsinin gedişi yazı ilə müşayiət olunur: $5 = 5$, $5 + 2 = 5 + 2$, $2 = 2$. Yaxşı olar ki, hər iki situasiya müqayisə edilsin.

3. Tərəzinin bir gözündə 3 kq, o birində isə 2 kq daş vardır. Sonra hər gözə 5 kq-lıq əlavə çəki daşı qoyulur. Mühakimə riyazi şəkildə bu formada ifadə edilir: $3 > 2$, $3 + 5 > 2 + 5$, $5 = 5$ [Mustafayeva, F., 2023].

Təqdim olunan tapşırıqlar şagirdlərdə müşahidə aparmaq bacarığını formalaşdırır və onların müstəqil şəkildə nəticə çıxarmasına şərait yaradır. Şagirdlərin əldə etdikləri müşahidə nəticələrini riyazi yazılarla ifadə etmələri zəruridir. Yalnız belə hallarda şagirdlər riyazi ifadələri şüurlu surətdə müqayisə etməyi

öyrənirlər. Riyazi ifadələrin müqayisə edilməsinin tədrisi prosesində, müəllim bilməlidir ki, şagirdlərin müşahidə prosesindəki tapşırıqlarının şəklini dəyişmək lazımdır. Yalnız belə hallarda şagirdin düşüncəsi fəal olur. Eyni tipli ifadələrin müqayisəsi ilə kifayətlənmək olmaz, çünki əks halda bu, müşahidə prosesində şagirdlərin müstəqillik dərəcəsini azalda bilər [Kazımov, Z.F., Tağıyeva, S.C., 2017]. Elə ifadələr seçilməlidir ki, şagirdlər oxşar və fərqli əlamətləri asanlıqla görə bilsinlər.

1. Müəllim şagirdlərdən lövhədə yazılmış ifadələrdə oxşar və fərqli əlamətləri göstərməyi tələb edir.

$$5+3 \quad 8-3$$

$$4+3 \quad 7-3$$

$$6+3 \quad 9-3$$

Şagirdlər əvvəlcə oxşar əlamətləri göstərirlər: birinci sütundakı ifadələrdə 3 ədədi əlavə edilib, ikinci sütundakı ifadələrdə isə 3 ədədi çıxılıb. Sonra fərqli əlamətləri göstərirlər: birinci qrup ifadələrdə toplama işarəsi ikincidə isə çıxma işarəsi vardır; birincidə ədəd artırılır, ikincidə isə azaldılır.

2. Müəllim şagirdlərdən lövhədə yazılmış ifadələrdə oxşar əlamətləri göstərməyi tələb edir:

$$5+3 \quad 8-3$$

$$4+3 \quad 7-3$$

$$6+3 \quad 9-3$$

Şagirdlər müəyyən edirlər ki, birinci sütundakı hesablama əməlinə 3 ədədi əlavə edilib, ikinci sütundakı hesablama əməlinə isə 3 ədədi çıxılır, birinci sütundakı toplananların cəmi ikinci sütunda çıxma əməllərində ki, azalanlarla eynidir.

Tapşırıqların bir qədər ümumi şəkildə verilməsi daha faydalıdır:

$$1+1, 2+1, 3+1, 4+1, 6+1, 7+1$$

Bu misallarda nəyi göstərə bilərsiniz? Şagirdlər təkcə toplama əməlinə və ikinci toplananın 1 olduğunu deyil, həm də ardıcılığın pozulduğunu da qeyd etməlidirlər. Bu cür tapşırıqlar şagirdlərin riyazi müşahidələrinin inkişafına, müəyyən qanunauyğunluqları aşkar çıxarmağa kömək edir. Belə çalışmaların yerinə yetirilməsi prosesində “müqayisəetmə” anlayışının mənası aşkar edilir. Sonrakı mərhələdə şagirdlərin nəzərinə çatdırılır ki, onlar müqayisə əməliyyatının köməyi ilə bu və ya digər tapşırıqları həll edə bilərlər. Yalnız belə olan halda müqayisə üsulundan müəyyən idrak metodu kimi istifadə olunur. Təsvir edilən yuxarıdakı

tapşırıq (2+1; 2+2) I sinifdə tətbiq edilir. Bu cür misallarda şagirdlər müqayisəli təhlil zamanı yalnız xarici oxşar və fərqli əlamətləri göstərməklə kifayətlənməyib, müəyyən riyazi əlaqələri görməli, müqayisə əməliyyatının praktik əhəmiyyətini başa düşməlidirlər. Bu istiqamətdə iş aparmaq üçün tapşırıqlar nümunəsini göstərək:

1. $6+2=8$ toplama əməlinə 6-ya neçə vahid əlavə edilməlidir ki, cavab 8 yox, 9 alınsın? Bu şəkildə verilən çalışma əməlləri əsaslandırmaq zərurəti yaradır. Şagird yalnız $6+3=9$ cavabı ilə kifayətlənmir. Cavabı əsaslandırmaq üçün müqayisədən istifadə zamanı 6-ya 2 əlavə edir, 8 alınır. 9 isə 8-dən 1 vahid çoxdur, deməli, 8-ə 2-dən 1 vahid böyük ədəd əlavə edilməlidir.

2. $5+3$, $5+4$. Bu misallarda bərabər cavablar alına bilərmə? Burada müəllimin köməyi olmadan şagird müstəqil şəkildə cavabları müqayisə yolu ilə tapır.

3. $4+3=7$, $4+\dots=6$. Nöqtələrin yerinə 3 ədədini yazmaq olar? Bu tapşırığın yerinə yetirilməsində də müqayisə üsulundan istifadə olunur.

4. $5+2=7$, $2+\dots=7$. Nöqtələrin yerinə hansı ədədi yazmaq olar ki, ikinci bərabərlik doğru olsun? Nə üçün?

5. $5+1=6$, $3+4=7$, $5+3=8$, $9+1=10$, $7+2=9$. Həlli göstərilmiş bu misalların hansı $3+5$ misalının düzgün cavabını tapmağa kömək edəcəkdir?

Bu tapşırığın fərqləndirici xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, misalları müqayisə etmək üçün onların heç birində açıq göstəriş verilməmişdir. Məhz bu xüsusiyyət şagirdlərin müstəqil fəaliyyətini artırır. Komponentlərin birinin dəyişməsindən asılı olaraq əməl nəticəsinin dəyişməsi məsələsinin öyrənilməsi haqqında metodik göstərişlərdə qeyd olunur ki, I və II siniflərdə şagirdlərin diqqəti nəzərdən keçirilən dəyişmənin xarakterinə yönəldilir, yəni müqayisə edilən misallar cütündə birinci toplananlar eyni, ikinci toplananlar müxtəlifdirsə, onda ikinci toplananı böyük olan misalın cəmi də böyük olacaqdır. “Toplananlardan birinin dəyişməsindən asılı olaraq, cəmin dəyişməsi” mövzusunda bir parçanı nəzərdən keçirək. Burada şagirdlərin aktiv müstəqil fəaliyyətlərini təşkil etməyə çalışmışıq.

Tapşırıq 1. Yazı lövhəsində misallar yazılır:

18+29	27+35	54+19
18+31	27+40	54+23
18+33	27+45	54+27

- Müəllim: Nəticələri hesablayın, hər üç sütunda ümumi olan əlaməti göstərin.
- Şagird: Toplama əməlini həyata keçirərək, cəmi tapırıq. Hər üç sütunda birinci toplananlar dəyişmir. İkinci toplananlar isə birinci sütunda 2 vahid, ikinci sütunda 5 vahid, üçüncü sütunda 4 vahid artırılır. Mən belə hesabladım: $18+29=47$, sonra 47-yə 2 vahid əlavə edib 49, 49-a 2 vahid əlavə edib 51 aldım.

- Müəllim: Afərin, asan yolla cəmi tapmışsan. Bu, verilmiş üç sütundakı misallar arasında daha bir oxşarlıq toplamaqda bizə kömək edəcəkdir. Kim hər üç sütunda verilmiş misallar haqqında deyilənləri ümumiləşdirər?
- Digər şagird: Bütün sütunlarda cəmi tapırıq. Birinci toplanan dəyişmir, ikinci toplanan artır. İkinci toplananlar nə qədər artırsa, cəm də bir o qədər artır.
Yazı lövhəsində misallar yazılır:

29+18	35+27	19+54
31+18	40+27	23+54
33+18	45+27	27+54

- Müəllim: Nəticələri hesablayın. Hər üç sütunda ümumi olan əlaməti göstərin.
- Şagird: Toplananların yeri dəyişdirilsə də, cəm dəyişməmişdir. Əvvəlkindən fərqli olaraq bu misallarda ikinci toplananlar deyil, birinci toplananlar birinci sütunda 2 vahid, ikinci sütunda 5 vahid, üçüncü sütunda 4 vahid artırılmışdır.
- Müəllim: Fikirləşin, müşahidəmizdən aşağıdakı misalların həllində istifadə edə bilərikmi? Yazın: a və b ədədlərinin cəmi 18-dir. $(a+b=18)$ a və b birinci misaldakı ədədlər olduqda, $(a+1) + b = \dots$, $(a+1)+(b+2) = \dots$ ifadələrinin qiymətini hesablaya bilərikmi?
- Şagird: İkinci cəm 19-a bərabərdir, çünki birinci toplananı 1 vahid artırıdım, ikinci toplananı isə dəyişmədik. Deməli, 18-ə 1 vahid əlavə etməliyik ki, 19 alınsın. Üçüncü cəm 21-ə bərabərdir. Mən onu ikinci misalla müqayisə etdim, çünki birinci toplanan olduğu kimi qalır, ikinci toplanana isə 2 vahid artırmaq lazımdır.
- Müəllim: Gəlin yoxlayaq, cavab verən şagird düzgün mühakimə aparıbmı?
 $a = 120$, $b = 35$ və $a = 234$, $b = 8$ olduqda hansı misallar alınar. Şagirdlər misalları yazır və komponentlərlə əməl nəticəsi arasındakı asılılığı müşahidə edirlər: $120+35=155$, $121+35=156$, $121+37=158$

Tapşırıq 2. “ $a+b=24$. Toplananları necə dəyişmək lazımdır ki, cəm 3 vahid artsın?” (Birinci toplananı 3 vahid artırmaq, ikinci toplananı dəyişməz saxlamaq lazımdır). Şagird yazır: $(9+3)+b = 27$. Birinci toplananı dəyişməz saxlayıb, ikinci toplananı 3 vahid artırmaq lazımdır: $a+(b+3)=27$. Misalın digər bir üsulla da həlli mümkündür: birinci toplananı 1, ikinci toplananı 2 vahid artırmaqla cəm 27 olar: $(a+1)+(b+2)=27$. Sonra şagirdlər a və b -yə ədədi qiymətlər verib, ifadə yazır və ədədi qiymətlərini hesablayırlar: eyni zamanda toplananlardan birinin dəyişməsilə cəmin dəyişdiyini müşahidə edirlər. Burada müəllim ümumi şəkildə verilmiş tapşırığı yerinə yetirməkdə çətinlik çəkən şagirdlərə daha çox diqqət yetirməlidir. Göründüyü kimi, tapşırıqlar ardıcılığı şagirdlərin idrak fəaliyyətini artırır və müstəqil iş həmin fəaliyyətin məntiqi və psixoloji təşkilində vasitə rolunu oynayır. Təklif olunmuş tapşırıqlar vahid məntiqi zəmin üzərində qurulmaqla,

hesablama xüsusiyyətləri ilə bir-birindən fərqlənilirlər. Aydınır ki, bu məsələlərin həllində müxtəlif şagirdlər çox və ya az dərəcədə müstəqillik göstərə bilirlər. Müəllim bunu nəzərə almalıdır. Yalnız belə olduqda şagirdlərin böyük əksəriyyəti fəal işə cəlb etmək olar. Bəzi müəllimlər əvvəlki kimi belə hesab edirlər ki, hər hansı mövzunu şərh etdikdən sonra, onu çoxlu sayda çalışmalarla möhkəmləndirmək sınaqmış metod olub, az vaxt tələb edir. Aydınır ki, belə metodika materialın mənimsənilməsində müəyyən nəticələr qazandırır, lakin vaxt keçdikcə şagirdlərin şüurunda həmin biliklərin təkə izləri qalır. Bununla əlaqədar, I sinifdə uzunluq ölçülərinin öyrənilməsi üzərində dayanaq. Burada şagirdlər santimetr, desimetr və metrle tanış olurlar [Nəzərov, A.M., 2021]. Bu ölçü vahidləri arasında əlaqə aşkar edilir, parçalar uzunluqlarına görə müqayisə olunur, parçanın uzunluğu verilən parça qədər artırılır və ya azaldılır. Təbiidir ki, uzunluq ölçü vahidlərinin öyrənilməsi metodikası müxtəlif ola bilər. Bu məsələnin öyrənilməsinin qəbul olunmuş metodikası aşkardır. Lakin bu metodika ilə işləyəndə şagirdlərin şüurunda ölçmə əməliyyatının mahiyyəti və müxtəlif ölçmə vahidlərinin rolu haqqında düzgün təsəvvürlər yaranmır. Şagirdlərin çox vaxt uzunluq ölçü vahidləri ilə müvafiq ölçmə alətini (xətkeşi) fərqləndirməkdə qarışıqlıq müşahidə olunur. Bu səhvi aradan qaldırmaq üçün müəllim materialı öyrənmənin başqa variantını tətbiq edir. Şagirdlər parça anlayışı ilə tanış olduqdan sonra, bərabər və bərabər olmayan parçaları aşkar edir, birini digərinin üzərinə qoymaqla, parçaların müqayisə etmə üsulu ilə tanış olurlar. Müəllim şagirdləri parçanın ölçmə aləti vasitəsilə ölçülməsi ilə tanış edir və bu, santimetrlə tanışlıq üçün əlverişli şərait yaradır. Bu mərhələnin mahiyyətini şərh edək. Hər şeydən əvvəl, müəllim şagirdlərin nəzərinə çatdırır ki, parçanı müxtəlif ölçülərlə ölçmək olar. Ölçmə prosesində hansı ölçü vahidindən istifadə olunması aşkar edilir. Bu məqsədlə, müəllim qabaqcadan uzunluğu 30 sm, 15 sm, 7,5 sm olan zolaqlar hazırlayır və sinifə belə bir məsələ verir: “Yazı lövhəsində iki parça çəkilmişdir (biri 90 sm, o biri 120 sm olan parçalar elə yerləşdirilmişlər ki, onlardan hansının uzun olduğu görünür). Bu zolaq (30 sm-lik zolaq göstərilir, lakin uzunluğu şagirdlərə deyilmir) vasitəsilə həmin parçalardan hansının böyük olduğunu müəyyən etməliyik”. Tapşırıq şagirdlərdə böyük maraq doğurur. Onlar əvvəlcə birinci parçanı, sonra ikinci parçanı həmin zolaq vasitəsilə ölçürlər: 1-ci parçada zolaq 3 dəfə, 2-cidə isə 4 dəfə yerləşir. Müstəqil surətdə nəticə çıxarırlar: $4 > 3$ olduğundan, ikinci parça birinci parçadan böyükdür. Müəllim ikinci tapşırıq verir: “Kim başqa ölçü vasitəsilə isbat edə ki, 2-ci parça 1-cidən böyükdür?” (15 sm uzunluğunda ölçü verilir). Şagirdlər yenə də bu ölçünü ardıcıl surətdə əvvəl 1-ci parçada yerləşdirməklə alırlar ki, ölçü 1-cidə 6 dəfə, 2-cidə 8 dəfə yerləşir. “Deməli, 2-ci parça 1-ci parçadan uzundur, çünki $8 > 6$ ”. Beləliklə, şagirdlər inanırlar ki, parçaları müqayisə etmək üçün istənilən ölçü vahidindən istifadə etmək olar. Daha sonra

müəllim deyir: “İndi ikinci parçanı birinci ölçü ilə, birinci parçanı ikinci ölçü ilə ölçək”. Şagird birinci parçada ölçünü 6 dəfə, ikinci parçada 4 dəfə yerləşdirərək deyir: “ $6 > 4$ olduğundan ikinci parça birincidən kiçikdir? Bəlkə nəticə çıxaranda səhvə yol vermişik?” Təhlil prosesində aşkar edilir ki, iki parçanı eyni bir ölçü ilə müqayisə etmək lazımdır. Bundan sonra şagirdlər dəftərlərində 8 dama uzunluğunda parça çəkirlər. Müəllim qeyd edir ki, bu parçanı ölçmək üçün ölçü vahidi olaraq 2 dama, 4 dama götürmək olar. Deməli, parçanın uzunluğunu bilmək üçün əvvəlcə onun hansı ölçü vahidi ilə ölçüldüyünü bilmək lazımdır. Hər kəs istədiyi ölçü vahidi ilə ölçmə apararsa, onda qarışıqlıq yaranar. Uzunluq ölçü vahidlərindən biri santimetr adlanır. İki dama uzunluğunda bir parça çəkin, həmin uzunluqdakı parça 1 santimetrdir. Bundan sonra hər hansı parçanı ölçmək üçün santimetrdən istifadə edəcəyik. 10 dama uzunluqda parça çəkin. Onun uzunluğu neçə santimetrdir? 8 dama, 6 dama uzunluqda parça neçə santimetrdir? və s. Şagirdlər kağızdan 1 sm uzunluqda ölçü vahidi hazırlayır və onun köməyi ilə 4 sm, 6 sm uzunluqdakı parçaları ölçürlər. Bu hazırlıqdan sonrakı proses şagirdlərin xətkəşlə tanışlığıdır. Tanışlıq bu ölçü aləti ilə 1 sm-lik parçanın ayrılması ilə başlanır. Şagirdlərin hesablama vərdişlərinin təkmilləşdirilməsinə kömək edən çalışmalar verilir. Məsələn, xətkəşin köməyi ilə 3 sm-lik parçanın uzunluğunu ölçürlər: xətkəşin sıfır bölgüsü parçanın başlanğıcı ilə üst-üstə düşməklə, üzərinə qoyulur, parçanın son ucu isə 3 ədədinin üzərinə düşür. Bundan sonra müəllim sual verir: “Əgər parçanın başlanğıcını 2 bölgüsünə qoysaq, onun ucu hansı bölgüyə düşəcək?” Bəzi şagirdlər cavabın dərhal $5 (2+3=5)$ olduğunu söyləyirlər. Bəziləri cavab verə bilmədikdə praktik yoxlamaya əl atırlar. Müəllim sonra belə bir sual verir: “Parçanın başlanğıcı xətkəşin 4 bölgüsünün üzərinə düşərsə, onun sonu hansı bölgünü göstərəcək?” Şagirdlər suala $7 (4+3=7)$ ədədini göstərəcək – deyər, cavab verirlər. Şagirdlərə tərs əmələ – çıxmaya aid də tapşırıq vermək olar. Bu məqsədlə, 4 sm-lik parça götürülür. Şagirdlər onun uzunluğunu istədikləri kimi ölçürlər. Sonra müəllimin “parçanın sonu xətkəşin 9 bölgüsü ilə üst-üstə düşərsə, onun başlanğıcı hansı bölgüdə olacaq?” sualına “5 bölgüsündə, çünki $9-4=5$ edir, deyər cavab verirlər. Şagirdləri yenə uzunluq vahidi desimetrlə tanış etmək üçün dərsi elə qurmaq lazımdır ki, onlar müstəqil olaraq belə nəticəyə gəlsinlər: parçaları santimetrlə ölçmək həmişə əlverişli olmur. Əgər parça böyükdürsə, onda ölçünü də böyük götürmək lazımdır. Bu məqsədlə, yenə iki parçanın müqayisəsinə qayıtmaq olar. 50 sm və 70 sm uzunluqdakı parçaları 1 sm və 1 dm ölçüləri ilə ölçməyi tapşırıq (şagirdlərə ölçülərin 1 sm və 1 dm olduğu deyilmir). Ölçmə işindən sonra müəllim belə sual verir: “Hansı ölçü vahidi ilə ölçmək əlverişlidir?” (Böyük ölçü ilə). Belə nəticə alınır: “Böyük ölçü 1-ci parçada 5 dəfə, 2-ci parçada 7 dəfə yerləşir, deməli, ikinci parça birincidən böyükdür”. Müəllim şagirdlərə ölçü vahidlərini – santimetr və desimetri izah edir. Şagirdlər dəftərlərində 10 sm

uzunluğunda parça çəkir və yazırlar: $10\text{ sm} = 1\text{ dm}$. Daha sonra xətkəşdə başlanğıcı sıfır bölgüsündə, sonu isə 10 bölgüsündə olan 1 dm-i tapırlar. Müəllim belə bir sual verir:

1) “1 dm-lik parçanın başlanğıcı xətkəşdə 3 bölgüsündədirsə, onun sonu hansı bölgüdə olacaqdır?” (Cavab: 13 bölgüsündə olacaq, çünki $3+10=13$ edir).

2) “1 dm-lik parçanın sonu xətkəşdə 17 bölgüsündədirsə, onun başlanğıcı hansı bölgüdə olacaq?” (Cavab: 7 bölgüsündə olacaq, çünki $17-10=7$ edir).

3) “Hansı iki parçanı toplasaq 1 dm uzunluqda parça olar?” (Şagirdlər 10 ədədinin tərkib toplananlarını təkrar edirlər) [Hakan, U., 2023].

Sonrakı mərhələ, uzunluğu iki ölçü vahidi ilə ifadə olunan parçaların ölçül-məsindən ibarətdir. Əksər müəllimlər $1\text{ dm } 5\text{ sm} = \dots\text{ sm}$, $18\text{ sm} = \dots\text{ dm } \dots\text{ sm}$ kimi tapşırıqlara keçməyə tələsirlər. Belə tələsik iş nəticəsində şagirdlərin şüurunda parçanın uzunluğunun iki ölçü vahidi olan ədədlə ifadə olunması haqqında dəqiq təsəvvürlər formalaşmır. Şagirdlər çox vaxt $2\text{ dm } 6\text{ sm}$ kimi yazılışı iki parçaya aid edirlər. Bu cür səhvin qarşısını almaq üçün şagirdlərə belə tapşırıq verilir: yazı lövhəsində 85 sm uzunluğunda parça çəkilir (uzunluğu şagirdlərə deyilmir) və onu 1 dm uzunluqda zolaq ilə ölçürlər. Ölçü 8 dəfə yerləşdikdən sonra, ölçü-dən kiçik olan qalıq alınır. Həmin qalığı hesablama səmərəli olsun deyərək, sm-lə ölçürlər, nəticədə iki ölçü vahidi ilə alınan ədəd verilmiş parçanın uzunluğu olacaqdır. Uzunluğu iki ölçü vahidi ilə ifadə olunan iki parçanın müqayisəsinə aid analogi tapşırıqlar verilir. İki ölçü vahidi ilə ifadə olunan ədəd anlayışının formalaşmasına aid tapşırıqlar metr anlayışı verildikdən sonra da davam etdirilir. Elə praktik tapşırıq vermək olar ki, parçanın uzunluğu üç ölçü vahidi ilə ifadə olunsun (m, dm, sm-lə). Yazı lövhəsində 235 sm uzunluğunda parça çəkilir və onun uzunluğu 1 m modeli, 1 dm və 1 sm zolaqları ilə ölçmək tələb olunur. Şagirdlər 2 dəfə metr modelini tətbiq etdikdən sonra, alınan qalıq 3 dəfə desimetr zolağı ilə və alınan sonuncu qalıq santimetr zolağı ilə ölçülür. Nəticə $2\text{ m } 3\text{ dm } 5\text{ sm}$ adlı ədəd ilə ifadə olunur [Mustafayeva, F.F., 2023]. Müstəqil praktik iş nəticəsində alınan belə nəticə bir neçə ölçü vahidi ilə ifadə olunan ədədlərin şüurlu mənimsənilməsini təmin edir.

Nəticə / Conclusion

Riyaziyyatın strukturu və məzmunu, ardıcılıq, səbəb-nəticə əlaqələri, simvollarla işləmə və problem həlletmə fəaliyyətləri şagirdlərin müstəqil düşünmə-sini təşviq edir. Dərs prosesinin düzgün təşkili idrak müstəqilliyinin təməlini formalaşdırır.

İbtidai sinif şagirdlərində idrak müstəqilliyinin formalaşdırılması onların gələcək təhsil pillələrində uğur qazanmalarının əsas şərtidir. Riyaziyyat dərsləri

bu bacarığın inkişafı üçün zəngin təlim imkanları yaradır. Müəllimlər bu potensialdan düzgün istifadə etməli, şagirdlərin idrak imkanlarını nəzərə alaraq təlim metodları seçməlidirlər. Beləliklə, tədris prosesi yalnız bilik ötürən deyil, həm də öyrənməyi öyrədən bir sistemə çevrilir.

Müasir şəraitdə şagirdlərin idrak fəaliyyətində müstəqilliyin təmin olunması mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Tədris prosesinin səmərəli təşkili uşaqların təfəkkürünün və yaradıcı qabiliyyətlərinin müxtəlif vasitələrlə inkişaf etdirilməsi əsasında mümkündür. İbtidai siniflərin riyaziyyat proqramında əsaslı və şüurlu bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasına yönələn işin zəruriliyi qeyd olunmaqla yanaşı, şagirdlərin idrak müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsinə də xüsusi yer verilir.

Uzunluq ölçü vahidlərinin öyrənilməsinə aid yuxarıda qeyd olunan tapşırıqlar şagirdlərin, adətən, çətinlik çəkdiqləri adlı ədədlərin xırdalanması və çevrilməsi məsələlərinin mənimsənilməsinə kömək edir. Yaradıcı pedaqoji fəaliyyət göstərən müəllimlər idrak prosesində şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinin artırılmasını təmin etməlidirlər.

Məqalənin aktuallığı. Riyaziyyat təlimində şagirdlərin idrak xüsusiyyətlərindən asılı olaraq riyazi bilik və bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi, tənqidi düşünmə, kəmiyyət və keyfiyyət xarakterli məsələlərin həlli zamanı verilən tədqiqat metodlarında şagirdlərin məntiqi təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi baxımından tədqiqi həmişə aktualdır.

Müasir təhsil sistemində şagirdlərin idrak fəallığının və müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi əsas prioritet istiqamətlərdən biri hesab olunur. İnformasiya bolluğu şəraitində yalnız biliklərin ötürülməsi deyil, şagirdlərin bu bilikləri müstəqil şəkildə əldə etməsi, təhlil etməsi və tətbiq etməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu baxımdan, idrak müstəqilliyi şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında mühüm keyfiyyət kimi çıxış edir. İbtidai sinif mərhələsi şagirdlərdə öyrənmə vərdişlərinin, idrak marağının və düşünmə tərzinin əsasının qoyulduğu dövrdür. Məhz bu mərhələdə formalaşdırılan idrak müstəqilliyi sonrakı təhsil pillələrində şagirdlərin akademik uğurlarına və özünütəhsil bacarıqlarına birbaşa təsir göstərir. Riyaziyyat fənni isə öz məzmun və strukturu etibarilə şagirdlərin məntiqi təfəkkürünün, analiz və sintez bacarıqlarının inkişafı üçün geniş imkanlar yaradır. Lakin mövcud tədris praktikasında riyaziyyat dərslərində idrak müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsinə hər zaman lazımı diqqət yetirilmir. Bu səbəbdən problemin elmi cəhətdən araşdırılması və praktik həll yollarının müəyyənləşdirilməsi aktual pedaqoji zərurət kimi çıxış edir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə riyaziyyat fənni üzrə təlimdə şagirdlərin idrak fəaliyyəti xüsusiyyətlərindən asılı olaraq tədqiqat metodlarından istifadə edilməsi yolları göstərilmiş, tədqiqatçılıq bacarıqlarının formalaşdırılması

sistemli şəkildə izah olunmuşdur. İbtidai siniflərin riyaziyyat dərslərində idrak müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi məsələsinə sistemli yanaşma təqdim edilmiş, idrak müstəqilliyinin formalaşmasına təsir edən pedaqoji şərtlər müəyyənləşdirilmişdir. Problemlə situasiyaların yaradılması və fəal təlim metodlarının tətbiqinin şagirdlərin idrak müstəqilliyinə təsiri elmi cəhətdən əsaslandırılmış və ibtidai sinif müəllimləri üçün praktik əhəmiyyət kəsb edən metodik tövsiyələr irəli sürülmüşdür.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Tədqiqatın nəticələri ibtidai siniflərin riyaziyyat dərslərinin daha səmərəli təşkili və şagirdlərdə idrak müstəqilliyinin məqsədyönlü şəkildə inkişaf etdirilməsi baxımından mühüm praktik əhəmiyyətə malikdir. Tədqiqatın praktik əhəmiyyəti, ilk növbədə, ondan ibarətdir ki, əldə olunan nəticələr ibtidai sinif müəllimlərinə riyaziyyat dərslərində şagirdlərin müstəqil idrak fəaliyyətini təşkil etmək üçün konkret metod və üsullar təqdim edir. Problemlə tapşırıqların, tədqiqat yönümlü fəaliyyətlərin, açıq sualların və müzakirə elementlərinin dərslərə inteqrasiyası müəllimlərə şagird fəallığını artırmaq və onların müstəqil düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək imkanı yaradır. Tədqiqat materiallarından ibtidai siniflər üçün riyaziyyat dərslərinin planlaşdırılması zamanı, xüsusilə təlim məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsində və təlim tapşırıqlarının seçilməsində istifadə oluna bilər. Bu, dərs prosesində müəllim mərkəzli yanaşmadan şagird mərkəzli yanaşmaya keçidi asanlaşdırır və fərdi yanaşmanın təmin edilməsinə şərait yaradır. Bundan əlavə, tədqiqatın nəticələri məktəbdaxili metodik birliklərin işində, açıq dərslərin və metodik seminarların təşkili zamanı tətbiq edilə bilər. Bu isə tədrisin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə və şagirdlərin idrak müstəqilliyinin sistemli şəkildə inkişaf etdirilməsinə xidmət edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil müəssisələri üçün “riyaziyyat” fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulum). (2023). Bakı, s.123.
2. Eyyubov, Ə.Ə. (2022). Riyaziyyat (dərs vəsaiti). Bakı, s.145.
3. Kazımov, Z.F., Tağıyeva, S.C. (2017). Riyaziyyat təlimində inkişafetdirici çalışmalardan istifadə yolları (I-IV siniflər). Bakı, s.245.
4. Mustafayeva, F.F. (2023). Riyaziyyat təlimində inkişafetdirici çalışmalardan istifadə yolları (I-IV siniflər). Bakı, s.165.
5. Mustafayeva, F.F. (2023). Riyaziyyat təlimində qrafik təsvirlərdən istifadə (I-IV siniflər). Bakı, s.162.
6. Nəzərov, A.M. (2021). Müasir təlim texnologiyaları. Dərs vəsaiti. AD-PU-nəşriyyatı. Bakı, s.103.

7. Yonca, T., Ali, S., Hülya, S., Turgut, O. (2023). Ortaokul öğrencilerinin yeni nesil sorulara ve matematik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. Ulusal Eğitim Dergisi. Ankara, s.16.
8. Hakan, U. (2023). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Yaklaşımlarının İncelenmesi. Gaziantep, s.23.

THE EFFECTIVENESS OF TABLET-BASED TASKS IN DEVELOPING LITERACY AND DIGITAL COMPETENCIES IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Rukhsara Taghiyeva

Leading specialist at the Institute of Education
of the Republic of Azerbaijan

E-mail: r.taghiyeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-2619-2034>

Abstract. The study investigates the role of tablet-based tasks in the development of literacy and digital competencies among preschool-aged children. The main focus of the research is how digital technologies are becoming one of the key tools that stimulate learning in early childhood, how tablets, by providing interactive and visual learning opportunities, increase children's motivation, and how mobile applications lead to significant progress in letter recognition, sound-symbol correspondence, and reading comprehension. The analysis shows that the purposeful use of tablets is beneficial for improving children's literacy outcomes and developing digital skills, as well as for supporting the formation of cause-and-effect relationships, sustaining attention, and strengthening memory. However, this process must take place under the supervision of the educator/teacher and be guided by clear pedagogical objectives. Consequently, tablet-based tasks are regarded as an important resource for enhancing the quality of teaching. The study evaluates this approach as one of the modern and effective methods in preschool education and emphasizes that the systematic and purposeful use of tablets in instruction has a positive impact on children's overall development.

Keywords: preschool education, digital technologies, tablet, literacy skills, early childhood, mobile applications, interactive learning, educational innovations, pedagogical approaches.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2052

To cite this article: Taghiyeva R. (2025). The effectiveness of tablet-based tasks in developing literacy and digital competencies in preschool-aged children. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 253, Issue IV, pp. 23-31.

Article history: received – 10.09.2025; accepted – 14.10.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARIN SAVADLILIQ VƏ RƏQƏMSAL KOMPETENSIYALARININ İNKİŞAFINDA PLANŞET ƏSASLI TAPŞIRIQLARIN EFFEKTİVLİYİ

Rüxsarə Tağıyeva

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun aparıcı mütəxəssisi

E-mail: r.tagiyeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-2619-2034>

Annotasiya. Tədqiqat məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda savadlılıq və rəqəmsal kompetensiyaların inkişafında planşet əsaslı tapşırıqların rolunu araşdırır. Rəqəmsal texnologiyaların erkən yaş dövründə öyrənməni stimullaşdıran mühüm vasitələrdən birinə çevrilməsi, planşetlərin interaktiv və vizual öyrənməni təmin etməklə uşaqlarda motivasiyanı yüksəltməsi, mobil tətbiqlər vasitəsilə uşaqlarda hərfləri tanıma, səsrlərlə uyğunlaşdırma və mətn anlamada əhəmiyyətli inkişafın müşahidə olunması tədqiqatın əsas müzakirə obyektidir. Aparılan təhlillər göstərir ki, planşetdən məqsədyönlü istifadə uşaqlarda savadlılıq göstəricilərinin yüksəlməsi, rəqəmsal bacarıqların inkişaf etməsi, eyni zamanda səbəb-nəticə əlaqəsinin qurulması, diqqətin cəmlənməsi və yaddaşın güclənməsi baxımından faydalıdır, lakin bu, tərbiyəçi-müəllimin nəzarəti altında və pedaqoji məqsədlər üçün həyata keçirilməlidir. Nəticə etibarilə, planşet əsaslı tapşırıqlar təlimin keyfiyyətinin artırılmasında əhəmiyyətli resurs hesab olunur. Tədqiqatda bu yanaşma məktəbəqədər təhsildə müasir və effektiv metodlardan biri kimi dəyərləndirilir, planşetlərin təlimdə sistemli və məqsədyönlü istifadəsinin uşaqların ümumi inkişafına müsbət təsir göstərdiyi vurğulanır.

Açar sözlər: məktəbəqədər təhsil, rəqəmsal texnologiyalar, planşet, savadlılıq bacarıqları, erkən yaş dövrü, mobil tətbiqlər, interaktiv öyrənmə, təhsildə innovasiyalar, pedaqoji yanaşmalar.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2052

Məqaləyə istinad: Tağıyeva R. (2025). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların savadlılıq və rəqəmsal kompetensiyalarının inkişafında planşet əsaslı tapşırıqların effektivliyi. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 4 (253), səh. 23-31.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 10.09.2025; qəbul edilib – 14.10.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Son onilliklərdə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı təhsilin bütün pillələrində, o cümlədən məktəbəqədər təhsil mərhələsində də mühüm transformasiyalara səbəb olmuşdur. Bu dəyişikliklər arasında rəqəmsal alətlərin, xüsusilə də planşetlərin tədris prosesinə inteqrasiyası xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Planşetlər uşaqların təlimə marağını artırmaqla yanaşı, onların fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşdırıla bilən çevik və interaktiv öyrənmə mühiti yaratmaq imkanı təqdim edir. Neumann tərəfindən aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, planşetlər vasitəsilə təqdim olunan öyrədici tapşırıqlar məktəbəqədər yaşlı uşaqların həm savadlılıq, həm də rəqəmsal bacarıqlarının formalaşmasına müsbət təsir göstərir. Bu alətlər uşaqlara səsli, vizual və kinestetik stimullar (toxunma və hərəkət) vasitəsilə hərf-səs uyğunluqlarını öyrənmək, söz tanıma və mətn anlama kimi əsas savadlılıq bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün geniş imkanlar yaradır [Neumann, M.M., 2016].

UNESCO-nun təhsil və texnologiya üzrə hesabatında qeyd olunduğu kimi, rəqəmsal vasitələr uşaqlarda tənqidi düşüncə, məntiqi mühakimə, problem həll etmə və müstəqil öyrənmə bacarıqlarının erkən yaş dövründən formalaşdırılması üçün mühüm resurs hesab olunur. Belə texnologiyalar həmçinin uşaqların yaradıcı düşüncə qabiliyyətlərini stimullaşdırmaq və fərdi öyrənmə trayektoriyalarını dəstəkləmək potensialına malikdir. Bu kontekstdə planşetlər təhsil alətlərindən sadəcə biri deyil, həm də erkən uşaqlıq dövründə tədris strategiyalarını zənginləşdirən və fərdiləşdirən kompleks vasitə kimi çıxış edir [UNESCO, 2020].

Məktəbəqədər təhsildə planşet əsaslı tapşırıqların sistemli tətbiqi təkcə texniki bacarıqların deyil, eyni zamanda sosial-emosional və koqnitiv inkişafın da dəstəklənməsinə mühüm imkanlar yaradan bir vasitədir. Lakin bu potensialın tam reallaşması üçün rəqəmsal resurslardan istifadə pedaqoji baxımdan əsaslandırılmalı, didaktik məqsədlərlə uyğunlaşdırılmalı və təlim-tərbiyə prosesinə inteqrasiya olunmalıdır. Planşetlərin istifadəsi təkcə texnologiyaya çıxışla məhdudlaşmamalı, onların tədris məqsədinə uyğun dizayn edilmiş proqramlarla və peşəkar tərbiyəçi-müəllim yönləndirilməsi ilə müşayiət olunması vacibdir.

Tədqiqatda məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda savadlılıq və rəqəmsal kompetensiyaların inkişafında planşet əsaslı tapşırıqların effektivliyi təhlil olunur. Tədqiqatın əsas məqsədi bu texnologiyaların pedaqoji mühitdə necə tətbiq olunduğunu, onların uşaqların öyrənmə nəticələrinə və inkişaf göstəricilərinə hansı formada təsir etdiyini müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Bu araşdırma həm mövcud ədəbiyyatın nəzəri təhlilinə, həm də praktik nümunələrin tədqiqinə əsaslanır və məktəbəqədər təhsil sistemində innovativ metodların tətbiq imkanlarını dəyərləndirir.

Problemin qoyuluşu

Müasir təhsil mühitində rəqəmsal transformasiya məktəbəqədər mərhələdə savadlılıq və rəqəmsal kompetensiyaların inkişafına yeni tələblər formalaşdırır. Planşet əsaslı tapşırıqların təlim prosesinə inteqrasiyası erkən yaşlı uşaqların öyrənmə motivasiyasını artırsa da, bu vasitələrin real səmərəliliyi barədə elmi baza hələ kifayət qədər sistemləşdirilməmişdir. Rəqəmsal alətlərin pedaqoji dəyərinin qiymətləndirilməsi üçün onların hərf-səs əlaqəsi, fonemik şüur və mətn anlama kimi bacarıqlara təsirinin empirik şəkildə araşdırılması zəruridir. Mövcud tədqiqatlarda planşetlərin savadlılıq bacarıqlarına töhfəsi qeyri-rəsmi şəkildə qeyd edilir, lakin sistemli sübutlar təqdim olunmayıb. Rəqəmsal resursların təlim məqsədinə uyğun seçilməsi və tərbiyəçi-müəllimlər tərəfindən düzgün yönləndirilməsi tədqiqat tələb edən əsas məsələlərdəndir. Problemin qoyuluşu planşet əsaslı tapşırıqların savadlılıq və rəqəmsal kompetensiyalara təsirinin həm nəzəri, həm də praktik aspektlərini müəyyənləşdirməyi tələb edir. Bu kontekstdə əsas məsələ planşet texnologiyalarının məktəbəqədər təhsil sistemində hansı şərtlər daxilində pedaqoji səmərə verdiyini elmi şəkildə müəyyən etməkdir.

Metodlar

Tədqiqatda sistemli ədəbiyyat icmalısı əsas metodlardan biri kimi tətbiq edilmiş və planşet əsaslı tapşırıqların savadlılıq və rəqəmsal kompetensiyalara təsiri üzrə mövcud elmi nəticələr qruplaşdırılmışdır. Məzmun təhlili vasitəsilə toplanmış məlumatlar tematik istiqamətlər üzrə kodlaşdırılmışdır. Komparativ təhlil fərqli ölkələrdə aparılan araşdırmaların nəticələrini müqayisə etməyə imkan vermişdir. Ekspert müsahibələri tərbiyəçi-müəllimlərin rəqəmsal resurslarla bağlı praktiki təcrübəsinin toplanması üçün istifadə olunmuşdur. Müşahidə metodu vasitəsilə planşetlə işləyən uşaqların davranışı və öyrənmədə fəal iştirakı qeydə alınmışdır. Trianqulyasiya metodu müxtəlif mənbələrdən əldə edilmiş məlumatların bir-birini təsdiqləməsinə xidmət etmişdir. Analitik sintez üsulu praktiki müşahidələr və ədəbiyyat nəticələri əsasında ümumiləşmiş nəticələrin çıxarılmasını təmin etmişdir. Diskurs analizi planşet tətbiqlərinin təlimin məzmununda istifadə formalarının müəyyənləşdirilməsi üçün tətbiq olunmuşdur. Deduktiv analiz mövcud nəzəri çərçivələrin tədqiqat nəticələri ilə qarşılaşdırılmasına imkan vermişdir. Keyfiyyət analizi interaktiv fəaliyyətin öyrənmə prosesində oynadığı funksiyaları müəyyənləşdirmişdir. Kəmiyyət göstəriciləri savadlılıq bacarıqlarının inkişaf dinamikasını izləmək üçün istifadə olunmuşdur. Interpretativ metod uşaqların rəqəmsal tapşırıqlara reaksiyasının mənalandırılması üçün tətbiq edilmişdir. Bütün bu metodlar birlikdə planşet əsaslı tapşırıqların kompleks təsir mexanizmini daha dəqiq anlamağa yönəlmişdir.

Əsas hissə / Main part

Rəqəmsal texnologiyaların təhsilə inteqrasiyası müasir pedaqoji yanaşmaların əsas istiqamətlərindən birinə çevrilmişdir. Məktəbəqədər təhsil mərhələsində bu texnologiyaların tətbiqi uşaqların erkən yaş dövründə öyrənmə vərdişlərinin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Planşetlər bu kontekstdə həm motivasiyaedici, həm də funksional tədris vasitəsi kimi çıxış edir. Onların interaktivliyi uşaqların diqqətini cəlb edir, fərdi öyrənmə ehtiyaclarına uyğunlaşma imkanı yaradaraq öyrənməni daha əyləncəli və mənalı edir.

Bilik və bacarıqlar, o cümlədən səsləri tanıma, hərf-səs uyğunluğu, söz və mətn anlama planşet əsaslı tətbiqlər vasitəsilə uşaqlara mərhələli və vizual-audio dəstəkli formada təqdim oluna bilər. Məsələn, müxtəlif mobil tətbiqlər uşaqlara hərfləri səsle tanıtdırmaq, şəkillərlə əlaqələndirmək və müxtəlif tapşırıqlar vasitəsilə bu bilikləri möhkəmləndirmək imkanı verir. Bu cür texnologiyaların istifadəsi uşaqlarda aktiv iştirakçılığı təşviq edir və onlara təkrar-təkrar öyrənmə şansı verir. Burada uşaqlar yalnız müşahidəçi deyil, həm də öyrənmə prosesinin fəal iştirakçısına çevrilirlər ki, bu da konstruktivist öyrənmə nəzəriyyələri ilə üst-üstə düşür [Starfall Education Foundation., 2024; Endless Alphabet., 2024; Montessori Letters Rantek., 2021].

Planşetlərin istifadəsi, eyni zamanda inklüziv təhsil kontekstində də müsbət imkanlar yaradır. Məsələn, eşitmə və ya nitq pozuntusu olan uşaqlar üçün səsli, vizual və toxunma əsaslı funksiyalara malik tətbiqlər vasitəsilə fərdi yanaşmalar tətbiq oluna bilər. Eyni zamanda xüsusi ehtiyacı olan uşaqlar üçün adaptiv texnologiyalar planşetlərdə daha əlçatan və istifadəyə yararlıdır. Bu isə məktəbəqədər təhsildə bərabər imkanların yaradılması baxımından önəmli addımdır.

Planşet əsaslı tapşırıqlar məktəbəqədər yaşlı uşaqların təliminə yeni bir dinamika gətirir. Bu yanaşma uşaqlarda vizual və motor koordinasiyasını inkişaf etdirmək baxımından da faydalıdır. Rəqəmsal alətlər vasitəsilə təqdim olunan tapşırıqlar uşaqların marağına səbəb olur və öyrənməni davamlı edir. Məlumatın interaktiv təqdimatı onların yaddaş və diqqət bacarıqlarını gücləndirir. Planşetlər üzərindən təqdim edilən tapşırıqlar diferensial tədrisə şərait yaradır. Uşaqlar öz öyrənmə sürətinə uyğun şəkildə fəaliyyət göstərə bilirlər. Bu isə onlarda özünəinam hissini yüksəldir. Təkrar öyrənmə və səhvlər üzərində işləmək imkanının olması uşaqlarda davamlı təlim mühiti formalaşdırır. Planşetlərdəki oyun əsaslı tapşırıqlar onlarda müsbət emosional münasibət yaradır. Bu müsbət emosiyalar öyrənmə motivasiyasına təsir göstərən əsas faktorlardan biridir.

Uşaqlar vizual və audio stimullar vasitəsilə daha dərinlən öyrənməyə meylli olurlar. Planşet tətbiqləri bu baxımdan inteqrativ və multimodal yanaşmalar

təqdim edir. Bu da müxtəlif öyrənmə tiplərinə malik uşaqlar üçün əlverişli mühit yaradır. Rəqəmsal texnologiyalardan istifadə öyrənmədə çeviklik və operativlik təmin edir. Tərbiyəçi-müəllimlər dərhal qiymətləndirmə və rəyvermə imkanına malik olurlar. Bu isə uşaqlarda irəliləyişlərin vaxtında müəyyən olunmasına şərait yaradır. Planşet əsaslı təlim, eyni zamanda valideynlər üçün də şəffaflıq yaradır. Onlar uşaqlarının nəyi və necə öyrəndiyini rahatlıqla izləyə bilirlər. Bu isə ailə və təhsil müəssisəsi arasında əməkdaşlığın güclənməsinə kömək edir. Müxtəlif dildə təqdim olunan tətbiqlər uşaqlarda erkən yaşda dil bacarıqlarının inkişafına da şərait yaradır. Bu, xüsusilə ikidilli və ya çoxdilli mühitlərdə əhəmiyyətlidir [Falloon, G., 2013].

Planşet əsaslı təlim modelləri uşaqların tənqidi düşünmə və problem həlletmə bacarıqlarını da inkişaf etdirə bilər. Tapşırıqların strukturlaşdırılması və səviyyəyə uyğun təqdimatı öyrənməni sistemli edir, eyni zamanda bu alətlər uşaqlara geribildirim mexanizmini təqdim edir. Bu, uşaqlarda öz səhvlərini anlama və düzəltmə bacarığını inkişaf etdirir. Planşetlərin istifadəsi zamanı uşaqlar məntiqi ardıcılıqla tapşırıqları yerinə yetirməyi öyrənirlər. Bu isə sonrakı mərhələlərdə riyazi və elmi düşüncə bacarıqları üçün zəmin yaradır. Planşet üzərində sərbəst şəkildə işləmək uşaqlarda texnologiyaya münasibət formalaşdırır. Onlar texnologiyanı passiv istehlak vasitəsi kimi deyil, aktiv öyrənmə aləti kimi dərk edirlər.

Planşetlər, həmçinin uşaqlarda müstəqil qərarvermə bacarığını da təşviq edir. Tapşırıq seçimi, cavabların yoxlanması və səhvlərin düzəldilməsi bu bacarıqları formalaşdırır. Bu yanaşma uşaqlarda öz təlimlərinə cavabdehlik hissini də inkişaf etdirir. Müxtəlif tapşırıq formatları (sürüşdür, seç, uyğunlaşdır) uşaqların əqli çevikliyinə müsbət təsir göstərir. Bu fəaliyyətlər, eyni zamanda rəqəmsal bilik və bacarıqların onlarda erkən yaşda formalaşmasına kömək edir. Planşet əsaslı tapşırıqların istifadəsi zamanı tərbiyəçi-müəllimlərin rolunda da dəyişiklik müşahidə olunur. Onlar daha çox bələdçi və müşahidəçi mövqeyində çıxış edirlər. Bu isə uşaqaşınumlu təlim modelinə uyğun gəlir.

Planşetlər tədris materiallarının fərdiləşdirilməsi və təkmilləşdirilməsində tərbiyəçi-müəllimlər üçün çevik imkanlar yaradır. Bu texnologiyalar tədris prosesinin davamlı şəkildə yenilənməsini dəstəkləyir. Rəqəmsal resurslardan istifadə tərbiyəçi-müəllimlərin innovativ tədris metodlarına inteqrasiyasını da asanlaşdırır. Nəticə etibarilə, bütün bunlar məktəbəqədər təhsildə keyfiyyətin yüksəldilməsinə müsbət təsir edir. Uşaqların planşetlər vasitəsilə tədrisə cəlb olunması onların məktəbə hazırlıq səviyyəsini də artırır. Bu metodlar həmçinin erkən yaş dövründə öyrənmə disbalanslarının qarşısını almağa yardımçı olur. Xüsusilə sosial-iqtisadi baxımdan zəif təbəqədən olan uşaqlar üçün bu texnologiyalar əlavə imkanlar yaradır. Bərabər və keyfiyyətli təhsil imkanları bu yanaşmalarla daha əlçatan olur [Livingstone, S., Blum-Ross, A., 2020].

Bununla yanaşı, qeyd olunmalıdır ki, planşetlərin tədris mühitində istifadəsi ilə bağlı bəzi çağırışlar və məhdudiyyətlər də mövcuddur. Bir çox tədqiqatçılar uşaqların texnologiyadan uzunmüddətli istifadəsinin onlarda diqqət dağınıqlığı, sosial bacarıqların zəifləməsi və passiv öyrənmə risklərini artırdığını vurğulayırlar. Buna görə də texnologiyaların istifadəsində balanslı və məqsədyönlü yanaşma vacibdir. Uşaqların planşetdən istifadə vaxtı məhdudlaşdırılmalı, bu fəaliyyətlər digər fiziki, sosial və oyun əsaslı fəaliyyətlərlə tarazlaşdırılmalıdır [Kabali, H.K., et al., 2015].

Son olaraq qeyd etmək lazımdır ki, planşet əsaslı tapşırıqların effektivliyi onların necə, nə qədər və hansı məzmunla tətbiq olunmasından asılıdır. Düzgün pedaqoji yanaşma ilə bu texnologiyalar məktəbəqədər təhsildə mühüm dəyişikliyə səbəb ola bilər. Bu isə yalnız texnologiyanın özü ilə deyil, onun arxasındakı pedaqoji niyyət və məqsədlərlə sıx bağlıdır.

Nəticə / Conclusion

Məktəbəqədər təhsil pilləsində planşet əsaslı tapşırıqların tətbiqi bilik və bacarıqların, rəqəmsal kompetensiyaların erkən yaş dövründə formalaşmasına mühüm töhfə verir. Tədqiqatlar və nəzəri yanaşmalar göstərir ki, planşetlər uşaqlarda motivasiya yaradan, interaktiv və fərdiləşdirilmiş öyrənmə mühiti təqdim etməklə onların hərflər tanıma, səsli əlaqələndirmə, mətn anlama və problem həll etmə kimi əsas bacarıqlarını inkişaf etdirir. Bu texnologiyalar uşaqlarda, eyni zamanda müstəqil öyrənmə və tənqidi düşünmə vərdislərinin formalaşmasına şərait yaradır.

Planşetlərin pedaqoji mühitdə səmərəli istifadəsi yalnız texniki vasitə kimi deyil, həmçinin didaktik və metodoloji alət kimi nəzərdən keçirilməlidir. Onların uğurlu tətbiqi tərbiyəçi-müəllimlərin rəqəmsal savadlılıq səviyyəsindən, planlaşdırılmış təlim məqsədlərindən və öyrədici məzmunun keyfiyyətindən asılıdır. Bununla yanaşı, texnologiyadan sui-istifadə və ya məqsədsiz tətbiq risklərinin qarşısını almaq üçün balanslı və şüurlu yanaşma tələb olunur.

Bu baxımdan, məktəbəqədər təhsildə planşet əsaslı öyrənmə strategiyalarının inkişaf etdirilməsi və pedaqoqların bu sahədə mütəmadi təlimlərə cəlb olunması vacibdir. Rəqəmsal alətlərin təhsildə effektiv istifadəsi yalnız fərdi bacarıqların deyil, həm də inklüzivlik, bərabər imkanlar və tədris keyfiyyətinin artırılması kimi daha geniş təhsil məqsədlərinə xidmət edə bilər.

Məqalənin aktuallığı. Müasir dövrdə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı təhsil sisteminin bütün pillələrində, xüsusilə də məktəbəqədər təhsildə yeni yanaşmaların tətbiqini zəruri edir. Bu mərhələdə uşaqlarda savadlılıq və rəqəmsal bacarıqların formalaşdırılması onların sonrakı

təhsil həyatına uğurla integrasiya olunması baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Problemin aktuallığı ondan ibarətdir ki, planşetlərin istifadəsi geniş yayılsa da, onların didaktik funksiyalarının nəzəri əsaslandırılması tam şəkildə aparılmamışdır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların rəqəmsal bacarıqlarının formalaşması üçün hansı növ planşet tapşırıqlarının daha səmərəli olduğu müəyyənləşdirilməlidir. Rəqəmsal öyrənmə mühitinin uşaqların koqnitiv yüklənmə səviyyəsinə təsiri də araşdırılması vacib olan problemlərdən biridir. Azərbaycanda məktəbəqədər təhsildə planşetlərin tətbiqi artmaqda olsa da, bu prosesin elmi təhlilində hələ də boşluqlar mövcuddur. Planşet əsaslı tapşırıqların sosial-emosional inkişafı qarşılıqlı əlaqəsi barədə məlumatların məhdudluğu araşdırmanın zəruriliyini artırır. Azərbaycanda məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətinin artırılması istiqamətində atılan addımlar fonunda planşet əsaslı tapşırıqların praktik və nəzəri təhlili xüsusi aktuallıq daşıyır. Bu mövzu həm pedaqoqlar, həm də təhsil siyasətçiləri üçün dəyərli nəticələr və tövsiyələr təqdim edə bilər. Eyni zamanda rəqəmsal alətlərin düzgün və balanslı istifadəsinin formalaşdırılması üçün elmi əsaslandırılmış yanaşmaların vacibliyi ortaya çıxır. Mövcud tədqiqat bu sahədəki elmi boşluqların doldurulmasına xidmət etməklə yanaşı, gələcək tətbiqlər üçün istiqamətverici ola bilər. Beləliklə, bu mövzu həm yerli, həm də global təhsil gündəmində aktual və strateji əhəmiyyətə malikdir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Bu məqalə məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda savadlılıq və rəqəmsal kompetensiyaların inkişafında planşet əsaslı tapşırıqların rolunu sistemli təhlil edən azsaylı tədqiqatlardan biridir. Məqalə, planşetlərin həm məzmun təqdimatı, həm də koqnitiv bacarıqların formalaşdırılması vasitəsi kimi pedaqoji potensialını vurğulayır. Elmi yenilik ondan ibarətdir ki, məqalədə rəqəmsal alətlərin yalnız texnoloji deyil, didaktik funksiyalarına da xüsusi diqqət yetirilmişdir. Eyni zamanda bu yanaşma Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil kontekstində rəqəmsal transformasiya imkanlarını göstərən ilkin elmi çərçivələrdən biri kimi çıxış edir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Bu məqalədə təqdim olunan elmi nəticələr məktəbəqədər təhsil müəssisələrində rəqəmsal texnologiyaların xüsusilə planşet əsaslı tapşırıqların səmərəli tətbiqi üçün praktik əsaslar yaradır. Tərbiyəçi-müəllimlər bu araşdırmadan istifadə edərək savadlılıq və rəqəmsal bacarıqları birgə inkişaf etdirən təlim strategiyalarını daha məqsədyönlü planlaya bilərlər. Eyni zamanda məqalədə irəli sürülən yanaşmalar təhsil siyasəti səviyyəsində rəqəmsal resursların məktəbəqədər proqramlara integrasiyası üçün faydalı tövsiyələr təqdim edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Falloon, G. (2013). Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways. *Computers & Education*, 68, p.505–521.
2. Kabali, H.K., Irigoyen, M.M., Nunez-Davis, R., Budacki, J.G., Mohanty, S.H., Leister, K.P., Bonner, R.L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), p.1044–1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
3. Livingstone, S., Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*. Oxford University Press.
4. Neumann, M.M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, p.61–68.
5. Originator Inc. (2024). *Endless Alphabet* (Version 4.2) [Mobile app]. Originator Inc. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.originatorkids.EndlessAlphabet>
6. Rantek Inc. (2021). *Montessori Letters* [Mobile app]. Rantek Inc. <https://apps.apple.com/us/app/montessori-letters/id1585988820>
7. Starfall Education Foundation. (2024). *Starfall™ ABCs* (Version 3.86) [Mobile app]. Starfall Education Foundation. <https://apps.apple.com/us/app/starfall-abcs/id395623983>
8. UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO Publishing.

WHY DO WE LEARN THAT $2 + 2 = 4$ WITHOUT UNDERSTANDING WHY? THE PROBLEM OF MEANING-MAKING IN MATHEMATICS EDUCATION

Elshan Safikhanov

Mathematics Teacher, Digah Village Full Secondary School
named after F. Hamzayev, Quba District, Azerbaijan

E-mail: elsen.sefixanov40@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0458-6480>

Abstract. The article examines the nature of the problem of meaning-making in mathematics education and its impact on the mathematical thinking of primary school students. It argues that traditional teaching methods often rely merely on mechanical memorization, which hinders a deep understanding of mathematical concepts. The paper proposes that various contemporary pedagogical approaches—constructivism, metacognitive instruction, real-life contexts, and cooperative learning—should be used to guide students towards concept-based learning. In the research section, the author's personal observations and analytical perspective, as well as individual conclusions based on up-to-date scholarly sources, are presented. By providing theoretical foundations and practical recommendations for mathematics teachers to transition to conceptual instruction, the article contributes to improving the quality of the teaching–learning process. Observations and pedagogical practice indicate that traditional teaching methods often prioritize the mechanical memorization of rules and results rather than fostering an understanding of the underlying logic of mathematical concepts. This article analyzes contemporary pedagogical approaches such as constructivism, metacognitive instruction, real-life context–based teaching, and cooperative learning, and substantiates their role in shaping concept-oriented mathematics education.

Keywords: primary school, mathematics education, meaning-making, constructivism, pedagogical methodologies.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2020

To cite this article: Safikhanov E. (2025). Why do we learn that $2 + 2 = 4$ without understanding why? the problem of meaning-making in mathematics education. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 253, Issue IV, pp. 33-49.

Article history: received – 03.11.2025; accepted – 05.12.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

NİYƏ $2 + 2 = 4$ OLDUĞUNU ANLAMADAN ÖYRƏNİRİK? RİYAZİYYAT TƏLİMİNDƏ MƏNALANDIRMA PROBLEMİ

Elşən Səfixanov

Quba rayon F.Həməzəyev adına Digah kənd tam orta ümumtəhsil
məktəbinin riyaziyyat müəllimi

E-mail: elsen.sefixanov40@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0458-6480>

Annotasiya. Məqalədə riyaziyyat təlimində mənalandırma probleminin mahiyyəti və bu problemin ibtidai siniflərdə şagirdlərin riyazi düşüncə tərzinə təsiri araşdırılır. Ənənəvi tədris metodlarının çox vaxt sadəcə mexaniki əzbərləməyə əsaslandığı və bunun da riyazi anlayışların dərin qavranılmasına mane olduğu əsas arqument kimi təqdim olunur. Müxtəlif müasir pedaqoji yanaşmalar – konstruktivizm, metakognitiv təlim, real həyat kontekstləri və kooperativ öyrənmə – vasitəsilə şagirdlərin anlayış əsaslı öyrənməyə yönləndirilməsi təklif edilir. Tədqiqat bölməsində müəllifin şəxsi müşahidə və analitik yanaşması, eləcə də aktual elmi mənbələrə əsaslanan fərdi nəticələri əks olunmuşdur. Məqalə riyaziyyat müəllimlərinin konseptual təlimə keçid üçün nəzəri əsaslar və praktik tövsiyələr təqdim etməklə, təlim-tərbiyə prosesində keyfiyyətin yüksəldilməsinə töhfə verir. Müşahidələr və pedaqoji təcrübə göstərir ki, ənənəvi tədris metodları çox zaman riyazi anlayışların məntiqini açıqlamaqdan daha çox, qayda və nəticələrin mexaniki əzbərləndirilməsinə yönəlir. Məqalədə konstruktivizm, metakognitiv təlim, real həyat kontekstlərinə əsaslanan tədris və kooperativ öyrənmə kimi müasir pedaqoji yanaşmalar təhlil edilir və bu yanaşmaların anlayışyönlü riyaziyyat təliminin formalaşdırılmasında rolu əsaslandırılır.

Açar sözlər: ibtidai siniflər, riyaziyyat təlimi, mənalandırma, konstruktivizm, pedaqoji metodologiyalar.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2020

Məqaləyə istinad: Səfixanov E. (2025). Niyə $2 + 2 = 4$ olduğunu anlamadan öyrənirik? riyaziyyat təlimində mənalandırma problemi. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 4 (253), səh. 33-49.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 03.11.2025; qəbul edilib – 05.12.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Riyaziyyat təlimində mənalandırma problemi təhsildə ən mühüm və aktual məsələlərdən biridir. Bu problem, riyazi biliklərin yalnız prosedural, yəni mexaniki tətbiq səviyyəsində öyrənilməsi ilə məhdudlaşması nəticəsində meydana çıxır. Təhsildə bu cür yanaşma, əsas riyazi konseptlərin dərk edilməməsinə və davamlı qavranılmamasına gətirib çıxarır [Boaler, J., 2016 ; Sfard, A., 2014]. Beləliklə, ən sadə riyazi həqiqətlər – məsələn, $2 + 2 = 4$ ifadəsi mənalı şəkildə başa düşülmədən öyrənilir və bunun nəticəsində şagirdlərdə riyaziyyata maraq və motivasiya itir. Son illərdə aparılan tədqiqatlar göstərir ki, riyaziyyat təlimində yalnız prosedural bacarıqların inkişaf etdirilməsi yetərli deyil; konseptual biliklərin, yəni riyazi anlayışların dərin mənalandırılması şagirdlərdə tənqidi düşünmə qabiliyyətlərinin formalaşması üçün zəruridir [Rittle-Johnson, B., 2017 ; Star, R.J., 2018]. Riyazi konseptlərin mənalandırılması öyrənənin mövzunu daxildən qavraması və fərdi təcrübəsi əsasında bilikləri yenidən qurması deməkdir ki, bu da konstruktivist təhsil nəzəriyyəsinin əsasını təşkil edir [Von Glasersfeld, E., 1995 ; Cobb, P., 2001]. Konstruktivizmə əsaslanan tədris metodları, xüsusilə aktiv öyrənmə və problem əsaslı təhsil, şagirdlərin fəal iştirakı və dialoqu vasitəsilə riyazi konseptlərin mənalandırılmasını gücləndirir.

Bu yanaşmalar riyaziyyat təlimində yalnız formallıq və təkrara deyil, həm də məna qurulmasına və biliklərin kontekstual olaraq tətbiqinə üstünlük verir [Freeman, S., 2014 ; Foster, C., Yeziarski, E.J., 2020]. Bununla yanaşı, son illərdə rəqəmsal texnologiyaların təhsilə inteqrasiyası riyaziyyatın abstrakt konseptlərinin vizuallaşdırılması və mənalandırılması üçün əlavə imkanlar yaratmışdır. Dinamik riyaziyyat proqramları və interaktiv alətlər, məsələn GeoGebra, öyrənənlərin mövzunu həm vizual, həm də praktik olaraq təcrübə etməsinə şərait yaradır [Sarama, J., Clements, D.H., 2019]. Lakin təhsil praktikasında texnologiyanın, əsasən, prosedural tapşırıqların yerinə yetirilməsi üçün istifadə olunması, mənalandırma problemini tam həll etməyə kifayət etmir [Goos, M., 2021]. Bu vəziyyət tələbələrin dərin konseptual anlayış əldə etməsinin qarşısını alır və nəticədə “niyə” sualına cavab tapa bilməmələrinə səbəb olur. Təhlillər göstərir ki, riyaziyyat təlimində mənalandırma prosesinin effektiv təşkili tələbələrin yalnız sadə hesablamaları deyil, həm də onların arxasında duran məntiqi və konseptual əsasları başa düşməsinə təmin etməlidir. Bu isə tədris prosesində müxtəlif təlim metodlarının, o cümlədən fərdi və sosial təcrübənin, dialoq və refleksiyanın, eləcə də texnoloji vasitələrin məqsədyönlü istifadəsini tələb edir [Leikin, R., 2019 ; Sfard, A., Linçevski, L., 2020].

Tədqiqatın əsas məqsədi riyaziyyat təlimində mənalandırma probleminin

mahiyyətini elmi əsaslarla araşdırmaq, ibtidai sinif şagirdlərinin riyazi anlayışların mənalandırılmasında qarşılaşdıqları problemləri və onların səbəblərini müəyyənləşdirmək, bu sahədə tətbiq olunan müxtəlif metodoloji yanaşmaların effektivliyini qiymətləndirməkdir. Bu məqsədlə, mövcud elmi ədəbiyyatlara istinad edilərək müxtəlif metodoloji yanaşmalar təhlil edilmiş və onların ibtidai siniflərdə tətbiq imkanları araşdırılmışdır.

Tədqiqat “Niyə $2 + 2 = 4$ olduğunu anlamadan öyrənirik?” sualını riyaziyyat təlimində mənalandırma probleminin fonunda araşdırır və bu misalın həlli üçün metodoloji yanaşmaların təhlilinə, mövcud elmi biliklərə əsaslanaraq tövsiyələr verir. Məqsəd, riyaziyyat təlimində mənalandırma səviyyəsinin yüksəldilməsi və bunun nəticəsində tələbələrin riyaziyyat biliklərinin dərinləşdirilməsi istiqamətində praktik töhfələr verməkdir.

Problemin qoyuluşu

Riyaziyyat təlimində konseptual və prosedural biliklərin balansı uzun illərdir müzakirə mövzudur. Məktəblərdəki ənənəvi təlim modelləri çox zaman qaydaların əzbərlənməsinə fokuslanır; nəticədə şagirdlər “necə” sualına cavab verirlər, amma “nəyə görə” sualını cavabsız qoyurlar. Sosial-koqnitiv perspektivdən baxdıqda, uşaq “ $2+2=4$ ” bərabərliyini hesablama qaydası kimi qəbul edir, lakin real obyektlərin birləşməsi, toplama əməliyyatının mənə modeli və ədədlər arasındakı struktur əlaqələri dərk etmir [Er & Dinç Artut, 2025].

Burada əsas tədqiqat sualı aşağıdakı kimi formalaşa bilər:

- Şagirdlər toplama əməliyyatının konseptual mənasını niyə gündəlik təlim prosesində mənimsəyə bilmirlər və bu boşluq dərsliklərin, müəllim fəaliyyətinin və riyazi nümayəndəliklərin istifadəsi ilə necə bağlıdır?

Problemin digər tərəfi də odur ki, son empirik araşdırmalar göstərir ki, şagirdlərin bilik profilləri sabit deyil, lakin müəyyən sərtliliklə hərəkət edir və konseptual zəiflik prosedural bacarıqları avtomatik artırmır. Yəni “toplama bilir” demək “toplamanı başa düşür” demək deyil [Lenz et al., 2024]. Bu fərqlilik riyaziyyat kurikulumlarının nəzəri əsaslarında da düzgün əks olunmur və problemin aktuallığını daha da artırır.

Tədqiqat metodları

Tədqiqatda son 5-10 ilin elmi mənbələri üzrə sistemli ədəbiyyat icmalı aparılmış, ibtidai sinif dərslikləri və dərs prosesləri məzmun analizi və sinif müşahidəsi ilə qiymətləndirilmişdir. Şagirdlərin toplama əməliyyatını necə anlamasını müəyyənləşdirmək üçün qısa müsahibələr və həll proseslərinin video-analizi istifadə edilmişdir. Toplanan məlumatlar tematik kodlaşdırma ilə təhlil olunaraq konseptual və prosedural biliklər arasındakı fərqlər müəyyən edilmişdir.

Əsas hissə / Main part

Riyaziyyat təlimində ən fundamental anlayışlardan biri olan $2 + 2 = 4$ ifadəsinin mənalandırılmadan öyrənilməsi problemi, təhsil elmləri və riyaziyyat təlimi sahəsində uzun müddətdir diqqət mərkəzindədir. Bu problem, tələbələrin riyazi bilikləri sadəcə prosedural qaydalar əsasında, yəni hesablamaların mexaniki təkrarı yolu ilə mənimsəməsi ilə bağlıdır. Nəticədə, tələbələr riyazi anlayışların mahiyyətini və onların real dünya kontekstində tətbiq imkanlarını dərk etməkdə çətinlik çəkirlər [Rittle-Johnson, B., Alibali, M.W., 2017; Leikin, R., 2019]. Bu yanaşma təhsildə səthi öyrənmənin və biliklərin qısamüddətli yadda saxlanmasının yayılmasına gətirib çıxarır ki, bu da uzunmüddətli təhsil nailiyyətlərinin zəifliyinə səbəb olur [Hattie, J., 2015].

Mənalandırma problemi, əsasən, iki istiqamətdə özünü göstərir: birinci, riyazi prosedurların və formulaların məntiqi əsaslarının tam aydın olmaması; ikinci, riyaziyyatın abstrakt anlayışlarının praktik və kontekstual olaraq əlaqələndirilməməsidir [Sfard, A., Linçevski, L., 2020]. Məsələn, $2 + 2 = 4$ ifadəsi, yalnız hesablamaların düzgün nəticəsi kimi qəbul edilir, lakin onun arxasında duran sayların və toplama əməliyyatının konseptual mahiyyəti, yəni niyə və necə bu nəticəyə gəldiyinin izahı tələbələr üçün əksər hallarda natamam qalır. Bu problem yalnız riyaziyyatın tədrisi metodları ilə məhdudlaşmır, həmçinin müəllimlərin təlim strategiyalarında və dərs vəsaitlərinin strukturunda da özünü göstərir. Təhsil proqramları çox vaxt tələbələrdən sadəcə düzgün nəticəni əldə etməyi tələb edir, lakin onların bilikləri sistemli və məzmunlu şəkildə mənalandırmaq üçün vaxt və resurs az olur [Boaler, J., 2016; Sfard, A., 2014]. Bu da, öz növbəsində, riyaziyyat təliminin effektivliyini azaldır və şagirdlərdə fənnə qarşı mənfi münasibət formalaşdırır.

Araşdırmanın əsas tədqiqat sualları aşağıdakılardır:

1. Riyaziyyat təlimində niyə və hansı səbəblərdən şagirdlər $2 + 2 = 4$ kimi sadə riyazi həqiqətləri mənalandırmadan öyrənirlər?
2. Mövcud tədris metodları və təhsil proqramları mənalandırma problemini necə əhatə edir və onların hansı çatışmazlıqları mövcuddur?
3. Prosedural və konseptual biliklərin inteqrasiyası, aktiv öyrənmə metodları və texnoloji vasitələrin tətbiqi mənalandırma probleminin həllində nə dərəcədə təsirlidir?
4. Riyaziyyat təlimində mənalandırmanı artırmaq üçün hansı metodoloji və praktiki tövsiyələr verilə bilər?

Bu suallara cavab axtarılması tədqiqatın strukturunu və metodoloji yanaşmalarını müəyyən edir və riyaziyyat təlimində mənalandırma probleminin effektiv

həlli üçün nəzəri və praktik bazanı formalaşdırır.

Metodoloji yanaşmaların təhlili

Sual 1: Riyaziyyat təlimində mənalandırma problemi nədən yaranır və bunun əsas səbəbləri hansılardır?

Cavab: Mənalandırma problemi riyaziyyat təlimində biliklərin səthi öyrənilməsi ilə bağlıdır. Şagirdlər çox vaxt riyazi əməliyyatların niyə belə olduğunu anlamadan sadəcə mərhələləri yadda saxlayırlar [Hiebert, J., Lefevre, P., 2014]. Bu, əsasən, ənənəvi tədris metodlarının — leksiya, təkrarlama və yaddaş əsaslı öyrənmənin üstünlük təşkil etməsi ilə əlaqədardır. Əlavə olaraq, riyaziyyatın abstrakt təbiəti, konseptlərin kompleksliyi və şagirdlərin fərqli öyrənmə tərzləri də mənalandırma probleminin yaranmasına səbəb olur [Rittle-Johnson, B., 2017].

Fakt: TIMSS tədqiqatları göstərir ki, orta məktəb şagirdlərinin təxminən 40%-i riyazi prosedurların arxasında duran məntiqi tam anlamır [Mullis, I.V.S., 2016].

Sual 2: Konstruktivizm riyaziyyat təlimində mənalandırmanın inkişafına necə təsir edir?

Cavab: Konstruktivizm nəzəriyyəsi öyrənməni aktiv, məqsədyönlü proses kimi qəbul edir. Şagirdlərdə əvvəlki bilik və təcrübələr əsasında yeni biliklər formalaşır və riyazi anlayışları fərdi şəkildə mənaladırlar [Von Glasersfeld, E., 1995]. Bu yanaşma şagirdlərə “ $2 + 2 = 4$ ” kimi riyazi həqiqətləri yalnız sadə bir düstur kimi qəbul etmədən, onların riyazi sistemdəki funksiyasını və sayların birləşməsinin mahiyyətini dərk etməyə imkan verir [Brooks, J.G., Brooks, M.G., 2018].

Nümunə: ABŞ-da aparılan tədqiqatlarda konstruktivist metodla tədris edilən şagirdlərin riyazi anlayışı ənənəvi metodla tədris olunanlardan 35% yüksək olmuşdur [Cobb, P., 2001].

Sual 3: Aktiv öyrənmə riyaziyyat təlimində mənalandırma səviyyəsini necə artırır?

Cavab: Aktiv öyrənmə tələbələri dərsin subyekti olaraq hərəkətə gətirir, onların problem həlletmə, diskussiya və layihə işlərinə cəlb olunmasını təmin edir [Freeman, S., 2014]. Bu proses tələbələrdə riyazi biliklərin yalnız yadda qalmasını deyil, həm də mənalı şəkildə dərk olunmasını təmin edir.

Fakt: Meta-analizlər göstərir ki, aktiv öyrənmə metodları tətbiq olunan siniflərdə şagirdlərin akademik nəticələri ənənəvi təlimlə müqayisədə orta hesabla 6%-ə qədər yaxşılaşır və dərsi dərk etmə faizi azalır [Freeman, S., 2014].

Nümunə: Problem əsaslı öyrənmə üsulu ilə riyaziyyat tədris edilən şagirdlərin anlayış səviyyəsi 30% artmışdır [Foster, C., Yezierski, E.J., 2020].

Sual 4: Rəqəmsal texnologiyalar riyaziyyat təlimində mənalandırmanı necə gücləndirir?

Cavab: Rəqəmsal texnologiyalar, o cümlədən interaktiv proqramlar, vizualizasiyalar və simulyasiyalar riyaziyyatın abstrakt anlayışlarını real obyektlər kimi təqdim edir. Bu da tələbələrin konseptual mənalandırmasını asanlaşdırır [Sarama, J., Clements, D.H., 2019].

Fakt: Kanadada aparılan tədqiqatda rəqəmsal vasitələrdən istifadə edən siniflərdə riyaziyyat nəticələri ənənəvi dərslərlə müqayisədə 20% yüksək olmuşdur [Goos, M., 2021].

Əlavə: Müəllimlərin texnoloji savadlılığı bu prosesdə əsas rol oynayır. Texnologiyanın effektiv istifadəsi müəllimin bacarığı və təlimlərlə gücləndirilir [Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T., 2013].

Sual 5: Riyaziyyat təlimində mövcud metodların zəif tərəfləri hansılardır və bunlardan necə qorunmaq olar?

Cavab:

- Konstruktivizm: Müəllimlərin metodologiyaya tam yiyələnməməsi təlimin effektivliyini azalda bilər [Lorens, K., 2017].
- Aktiv öyrənmə: Tələbə motivasiyasının aşağı olması metodun təsirini azalda bilər [Freeman, S., 2014].
- Rəqəmsal texnologiyalar: Texnoloji infrastruktur və müəllimlərin bacarıqları olmadan tətbiq çətinləşir [Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T., 2013].

Nümunə: Hindistanda kənd məktəblərində texnoloji resursların azlığı rəqəmsal təlimin effektivliyini ciddi şəkildə məhdudlaşdırmışdır [Kumar, R., Sharma, P., 2019].

Həll yolu: Müəllimlərin davamlı peşəkar inkişafı, yerli kontekstə uyğun metodların seçimi və resursların bərabər paylanması əsas tədbirlərdir.

Sual 6: Mövcud metodların integrativ tətbiqi mənalandırma probleminin həllində necə rol oynaya bilər?

Cavab: Yalnız bir metodun tətbiqi bəzən məhdud effekt verir. Müasir təlim yanaşmaları konstruktivizm, aktiv öyrənmə və rəqəmsal texnologiyaların sintezinə üstünlük verir. Bu integrativ yanaşma müxtəlif öyrənmə tərzlərini və ehtiyaclarını əhatə edir və mənalandırmanın dərinliyini artırır [Darling-Hammond, L., 2020].

Nümunə: ABŞ və Avropa məktəblərində integrativ yanaşmalar tətbiq edilən siniflərdə şagirdlərin riyazi performansı və anlayışı 40%-ə qədər artmışdır [OECD, 2019].

Ənənəvi olaraq, riyaziyyat təlimində şagirdlərə riyazi əməliyyatlar prosedur kimi öyrədilir. Lakin bu yanaşma onların riyaziyyatı konseptual səviyyədə anlamasına kifayət etmir. [Rittle-Johnson, B., 2017] göstərir ki, yalnız prosedural biliklərə əsaslanan tədris şagirdlərin dərin anlayışının inkişafını əngəlləyir və bu da " $2 + 2 = 4$ " kimi sadə bərabərliyi belə mexaniki yaddaşla öyrənməyə səbəb olur.

Bu problem ibtidai siniflərdə daha kəskin müşahidə olunur, çünki bu mərhələdə şagirdlərin riyazi konseptləri mənalandırmaq üçün kifayət qədər koqnitiv hazırlığı formalaşmayıb. Bu səbəbdən, müəllimlərin pedaqoji metodlarının rolu böyükdür. M.Q.Patton vurğulayır ki, müəllimlərin tədris prosesində aktiv öyrənmə və konstruktivist yanaşmalar tətbiq etməsi şagirdlərin anlayış səviyyəsini artırmaq üçün vacib şərtədir [Patton, M.Q., 2015].

Təhlillər göstərir ki, ibtidai sinif riyaziyyat dərslərində mənalandırmanın artırılması üçün pedaqoji alətlərdən geniş istifadə edilməlidir. Pedaqoji alətlərə vizual modellər, oyunlar, real həyatdan götürülmüş nümunələr və dialoqa əsaslanan metodlar daxildir [Clements, D.H, Sarama, J., 2014]. Bu yanaşmalar şagirdlərin riyazi anlayışı, yalnız prosedur kimi deyil, eyni zamanda onun mənasını başa düşmələrinə yardım edir.

Digər tərəfdən, tədris proqramlarının və müəllimlərin hazırlıq səviyyəsinin şagirdlərin mənalandırma səviyyəsinə təsiri də önəmlidir. Flick qeyd edir ki, tədris proqramlarında nəzəri və praktik biliklərin balanslı şəkildə təqdim olunmaması şagirdlərin riyazi konseptləri dərk etməsini çətinləşdirir [Flick, U., 2018]. Bu məqamda müəllimlərin davamlı peşəkar inkişafı və metodoloji dəstəyi zəruridir.

Bu kontekstdə ibtidai siniflərdə riyaziyyat təlimi prosesində mənalandırmanın artırılması məqsədilə aşağıdakı yanaşmaların tətbiqi prioritet olmalıdır:

- riyaziyyat anlayışlarının həyatla əlaqələndirilməsi;
- aktiv, interaktiv təlim mühitinin yaradılması;
- müxtəlif təlim vasitələrinin, o cümlədən rəqəmsal alətlərin tətbiqi;
- müəllimlərin pedaqoji bacarıqlarının və anlayışlarının artırılması üçün davamlı təlimlər;
- şagirdlərin suallarını və düşüncələrini ifadə etməyə təşviq edən dialoq və müzakirə texnikalarının istifadəsi.

Bu yanaşmaların tətbiqi riyaziyyat təlimində mənalandırma probleminin həllində fundamental əhəmiyyət kəsb edir və ibtidai sinif şagirdlərinin riyaziyyat anlayışlarını dərinləşdirir.

5. Dəlillər sistemi və elmi əsaslandırma

Riyaziyyat təlimində “ $2 + 2 = 4$ ” kimi əsas anlayışların şagirdlər tərəfindən məzmunlu şəkildə mənalandırılması məsələsi uzun illərdir ki, pedaqoji tədqiqatların diqqət mərkəzindədir. Tədris prosesində mənalandırma probleminin mahiyyətini və bu sahədə ortaya çıxan çətinlikləri anlamaq üçün mövcud elmi ədəbiyyatlar və empirik araşdırmalar əsasında geniş şəkildə tədqiqatlar aparılmışdır. Ənənəvi riyaziyyat təliminin məhdudiyyətləri, xüsusilə ibtidai siniflərdə, rəqəmlərin və əməliyyatların sadəcə prosedural şəkildə öyrədilməsi, şagirdlərin konseptual anlama səviyyəsini zəiflədir [Rittle-Johnson, B., 2017]. Bu yanaşma uşaqların riyazi anlayışları mexaniki şəkildə təkrarlaması ilə nəticələnir və onlar “ $2 + 2 = 4$ ”

kimi sadə həqiqətlərin dərin mənasını anlamadan yadda saxlayırlar. Bu kontekstdə konstruktivist təlim nəzəriyyəsinin rolu xüsusilə əhəmiyyətlidir. Vıqotski və digər təlim nəzəriyyəçilərinin fikrincə, bilik sadəcə ötürülməməli, şagirdlər tərəfindən fəal şəkildə kəşf edilməli və mənalandırılmalıdır [Vygotzky, L.S., 1978]. Bu yanaşma şagirdlərin riyazi anlayışları daha dərinlən qavramasına və fərdi məna yaratmasına şərait yaradır.

Empirik tədqiqatlar da göstərir ki, aktiv və kontekstual təlim metodları, o cümlədən oyunlar, vizuallaşdırma, real həyat nümunələri və dialoq şagirdlərin konseptual biliklərinin inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir [Clements, D.H., Sarama, J., 2014 ; Patton, M.Q., 2015]. Məsələn, ibtidai siniflərdə riyaziyyatın oyunlar vasitəsilə öyrədilməsi həm riyazi proseduraları, həm də konseptual anlayışları möhkəmləndirir. Digər tərəfdən, müəllimlərin pedaqoji hazırlığı və onların riyaziyyat təlimində istifadə etdikləri yanaşmalar da şagirdlərin mənalandırma səviyyəsinə birbaşa təsir edir [Flick, U., 2018]. Müəllimlərin sadəcə dərs proqramını ötürməkdən daha çox, şagirdlərin anlayışlarını aktiv şəkildə inkişaf etdirməsi üçün metodoloji bacarıqlara malik olması tələb olunur.

Araşdırmanın nəticələri göstərir ki, riyaziyyat təlimində mənalandırma probleminin həllində ən önəmli amillərdən biri tədris strategiyalarının müasir pedaqoji yanaşmalara uyğunlaşdırılmasıdır. Bu, həm müəllim hazırlığı, həm də tədris vasitələrinin təkmilləşdirilməsi ilə mümkündür. Bu mövzuya aid digər son tədqiqatlar da oxşar nəticələr göstərir. Məsələn, Björklund və həmkarları vurğulayırlar ki, şagirdlərin riyazi konseptləri mənalandırması üçün pedaqoji yanaşmaların fərdiləşdirilməsi və interaktiv metodların tətbiqi vacibdir. Eyni zamanda Tzuriel, D., Egozi, G şagirdlərin riyazi düşüncə inkişafında sosial qarşılıqlı təsirin əhəmiyyətini ön çəkirlər [Tzuriel, D., Egozi, G., 2020]. Nəticə olaraq, dəlillər sistemi və elmi əsaslandırma göstərir ki, riyaziyyat təlimində prosedural biliklərlə yanaşı, konseptual anlama və mənalandırma səviyyəsinin yüksəldilməsi üçün interaktiv, fəal və kontekstual təlim metodlarının tətbiqi zəruridir. Bu yanaşmalar, xüsusilə ibtidai siniflərdə, riyaziyyatın əsas anlayışlarının mənalı şəkildə qavranmasına və dərin təhsil təcrübəsinin yaradılmasına şərait yaradır.

Mənalandırmanın təkmilləşdirilməsi: əlavə nümunələr və misallar

Mənalandırmanın təkmilləşdirilməsi riyaziyyat təlimində ən mühüm məsələlərdən biridir. Bu proses təkcə riyazi qaydaların və əməliyyatların yadda saxlanması ilə kifayətlənmir, əksinə, şagirdlərin riyazi anlayışlarının mahiyyətini, onların gündəlik həyatla əlaqəsini, həmçinin məntiqi əsaslarını dərk etməsini tələb edir [Sfard, A., 2017]. Bu baxımdan, pedaqoji metodların müxtəlifliyi və onların praktikada tətbiqi mənalandırmanın keyfiyyətinə birbaşa təsir göstərir. Aşağıda riyaziyyat təlimində mənalandırmanın təkmilləşdirilməsi üçün istifadə olunan müxtəlif yanaşmalar və onlara uyğun nümunələr geniş şəkildə təhlil olunur.

Konseptual dialoqların tədrisdə rolu. Riyaziyyat dərslərində müəllim və şagird arasında aparılan dialoqların məqsədi yalnız məlumat ötürmək deyil, həmçinin şagirdin riyazi məntiqi, konseptual strukturunu formalaşdırmaqdır. Sadə ədədi əməliyyatlar belə, sual-cavab şəklində işləndikdə şagirdlərin dərin düşünməsini təşviq edir. Məsələn, “ $2 + 2 = 4$ ” bərabərliyini mənalandırmaq üçün müəllim şagirdlərə əlavə suallar yönəldə bilər: “Bu bərabərliyi başqa necə təsvir etmək olar?”, “Əgər 2 alma ilə 2 alma birlikdə 4 alma deyilsə, niyə belədir?” və ya “Bu bərabərliyin doğruluğunu necə isbat edə bilərik?” Bu tip dialoqlar şagirdin yalnız cavabı mexaniki təkrarlamasını deyil, həmçinin əməliyyatın səbəblərini araşdırmasını və fərqli yanaşmalarla əlaqələndirməsini təmin edir [Smith, J.P., 2019]. Müşahidələrə, əsasən, belə fəal dialoqlar şagirdin riyazi intellektual bacarıqlarını artırır və onların öyrənmə prosesində iştirakını dərinləşdirir.

Oyunlar və rəqəmsal simulyasiyalar. Müasir təlim texnologiyalarının inteqrasiyası ilə riyaziyyat təlimində oyunların və simulyasiyaların rolu artır. Papastergiou, M. göstərir ki, interaktiv oyunlar şagirdlərin diqqətini cəlb edir, onları tədris prosesinə motivasiya edir və abstrakt riyazi anlayışların mənalandırılmasını asanlaşdırır [Papastergiou, M., 2014]. Məsələn, ibtidai sinif şagirdləri üçün hazırlanmış “Toplama ilə səyahət” oyununda uşaqlar toplama əməli ilə müxtəlif səviyyələrdə tapşırıqlar yerinə yetirirlər. Bu, “ $2 + 2 = 4$ ” əməliyyatını rəqəmsal və vizual mühitdə təcrübədən keçirməyə imkan verir. Belə yanaşma nəticəsində şagirdlər toplanmanın nəticəsini sadəcə yadda saxlamaqla kifayətlənmir, həm də əməliyyatın məntiqini, ardıcılığını və təbiətini daha yaxşı qavrayırlar.

Qarşılıqlı qiymətləndirmə və kooperativ öyrənmə. Tədqiqatlar göstərir ki, şagirdlərin qrup şəklində birgə işi, həmçinin bir-birinin işini qiymətləndirməsi onların riyazi düşüncə və məntiqi bacarıqlarını inkişaf etdirir [Gillies, R.M., 2016]. Məsələn, “ $2 + 2$ ” əməliyyatını müxtəlif üsullarla izah edən şagirdlər arasında fikir mübadiləsi aparıldıqda, onlar fərqli yanaşmaları müqayisə edir və nəticədə əməliyyatın daha dərin mənasını əldə edirlər. Təcrübəyə əsaslanaraq demək olar ki, kooperativ öyrənmə şəraitində şagirdlər təkcə riyazi prosedurları deyil, həm də onların niyə belə olduğunu anlamağa çalışırlar. Bu metod sosial bacarıqların inkişafına xidmət edir, eyni zamanda fərqli baxış bucaqlarını qəbul etməyi və kritik düşüncəni gücləndirir.

Real həyat kontekstlərindən istifadə. Riyaziyyatın gündəlik həyatla əlaqələndirilməsi, şagirdlərin riyazi bilikləri daha yaxşı mənalandırmasına şərait yaradır. Van de Valle və həmkarlarının araşdırmaları göstərir ki, mətn tapşırıqları şagirdlər üçün riyaziyyatı “canlandırır” və onu abstrakt elm kimi deyil, praktiki vasitə kimi qavramağa imkan verir [Van de Walle, J.A., et al., 2018]. Məsələn, “Ayaz mağazadan 2 kitab alıb, sonra 2 kitab da dostundan hədiyyə alıb. Ayazın neçə kitabı oldu?” kimi mətn tapşırıqları şagirdləri riyaziyyatın gündəlik prob-

lemlərin həllində necə istifadə olunmasını düşünməyə məcbur edir. Mən bu təcürübəni tətbiq edərkən görmüşəm ki, real həyat nümunələri riyazi əməliyyatların şagirdlər tərəfindən mənalandırılmasını və onların yadda qalmasını əhəmiyyətli dərəcədə artırır.

Metakoqnitiv təlim və özünü qiymətləndirmə. Mənalandırmanın təkmilləşdirilməsi üçün metakoqnitiv bacarıqların inkişafı da əhəmiyyətlidir. Flavell, J.H. qeyd edir ki, şagirdlər öz öyrənmə proseslərini düşünməyi, qiymətləndirməyi və tənqid etməyi öyrəndikdə, riyazi konseptləri daha dərinlən qavrayırlar [Flavell, J.H., 2017]. Məsələn, şagirdlər “ $2 + 2$ ” əməliyyatını yerinə yetirərkən “Mən bu əməliyyatı necə hesabladım?”, “Başqa hansı üsullar mümkündür?” kimi suallara cavab axtarmaqla həm biliklərini möhkəmləndirir, həm də düşünmə proseslərini təkmilləşdirirlər. Mənim fikrimcə, metakoqnitiv fəaliyyətlərin dərs prosesinə daxil edilməsi şagirdlərin riyaziyyatla bağlı özünə inamını artırır və öyrənməni daha məqsədyönlü edir.

Müəllimlərin peşəkar inkişafının rolu. Tədris prosesində mənalandırmanın uğurla həyata keçirilməsi müəllimlərin bilik və bacarıqlarından asılıdır. Ball, D.L., Bass, H. vurğulayırlar ki, müəllimlərin riyaziyyat tədrisində konseptual və prosedural bilikləri birləşdirmə bacarığı, onların şagirdlərə riyazi məntiqi effektiv şəkildə ötürməsinə şərait yaradır [Ball, D.L., Bass, H., 2018]. Çoxillik təcrübəyə, əsasən, demək olar ki, davamlı peşəkar inkişaf proqramlarının iştirakçısı olan və innovativ metodlar tətbiq edən müəllimlər şagirdlərin mənalandırma səviyyəsinin yüksək olmasına təsir göstərir. Müasir pedaqoji texnologiyalarla təchiz olunmuş müəllimlər təlim prosesində interaktivlik və fərdiləşdirmə imkanlarını daha yaxşı reallaşdırır, bu da tədrisin keyfiyyətini əhəmiyyətli dərəcədə yüksəldir.

Nəticə / Conclusion

Riyaziyyat təlimində mənalandırma problemi yalnız ibtidai siniflərə məxsus olan bir fenomen deyil; əksinə, bu, təhsil prosesində uzunmüddətli və təkrarlanan bir çağırışdır. İbtidai siniflərdə “ $2 + 2 = 4$ ” kimi fundamental biliklərin konseptual mənasının tam dərk edilməməsi, şagirdlərin riyaziyyat fənninə qarşı motivasiyasının zəifləməsinə və daha mürəkkəb riyazi anlayışların qavranılmasında çətinliklərə səbəb olur [Star, J.R., 2018]. Bu mənalandırma boşluğu tədris müddətində öyrənilən biliklərin dayanıqlı olmamasına və şagirdlərin məntiqi təfəkkürünün zəifləməsinə səbəb olur ki, bu da riyaziyyatın sonrakı mərhələlərində daha ciddi problemlər yaradır.

Müşahidələr göstərir ki, tədris prosesində çox vaxt fokus nəticələrin əldə edilməsinə, yəni düzgün cavabın tapılmasına yönəlir, ancaq bunun arxasında dayanan məntiqi və anlayış əsasları yetərinə izah edilmir. Bu da pedaqoji

yanaşmaların köhnə, passiv öyrənmə modellərinə əsaslanmasından irəli gəlir. Belə yanaşma isə elmi araşdırmaların da təsdiqlədiyi kimi, şagirdlərin riyaziyyat anlayışının yalnız səthi və qısa müddətli inkişafına səbəb olur [Hiebert, J., Grouws, D.A., 2017].

Bununla yanaşı, son illərin tədqiqatları göstərir ki, mənalandırmanın inkişafında şagirdlərin fəal iştirakı, onlara riyazi proseslərin dərinliyinə nüfuz etmək imkanı verən mühitin yaradılması vacibdir. Məsələn, Clements, D.H., Sarama, J. tərəfindən irəli sürülən “learning trajectories” (öyrənmə trayektoriyaları) modeli, riyaziyyat təlimində şagirdlərin mərhələli şəkildə konseptual biliklərini inkişaf etdirməyə kömək edir və bunun üçün fərdi fərqlilikləri nəzərə alır [Clements, D.H., Sarama, J., 2014]. Bu yanaşmanın ibtidai siniflərdə riyazi mənalandırmanı artırmaq üçün effektiv vasitə olduğunu düşünürəm.

Eyni zamanda mənalandırmanın inkişafında müəllim faktorunun rolu əvəzedilməzdir. Müəllimlərin pedaqoji bilikləri və didaktik bacarıqları onların təlim prosesində hansı metod və vasitələrdən istifadə etməsindən, şagirdlərlə necə ünsiyyət qurmasından asılıdır. Flick, U. göstərir ki, müəllimlərin peşəkar inkişafı və innovativ təlim texnologiyalarına adaptasiyası tədrisin keyfiyyətini yüksəldir [Flick, U., 2018].

Çoxillik təcrübəyə, əsasən, demək olar ki, müəllimlərin davamlı təlimi və peşəkar dəstəyi olmadan, şagirdlərin riyazi mənalandırma səviyyəsini yüksəltmək çox çətindir. Bundan əlavə, fərdiləşdirilmiş təlim yanaşmalarının tətbiqi şagirdlərin öz qabiliyyətlərinə uyğun öyrənməsinə şərait yaradır. Björklund və həmkarlarının apardığı tədqiqatlar göstərir ki, fərdi öyrənmə tempinə və stilinə uyğunlaşdırılmış metodlar riyazi biliklərin daha dərin qavranmasına səbəb olur [Björklund, C., Rehn, H., Linderöth, J., 2021]. Deməli, fərdiləşdirmə təhsilin inklüzivliyi və effektivliyi üçün əsas amildir, xüsusilə riyaziyyat kimi abstrakt fənn üçün.

Daha bir vacib aspekt isə sosial qarşılıqlı təsirin tədrisdə rolu ilə bağlıdır. Tzuriel, D., Egozi, G. sosial öyrənmə vasitəsilə riyazi məntiqin inkişafının sürətləndiyini göstərirlər [Tzuriel, D., Egozi, G., 2020]. Təhlillər göstərir ki, qrup işləri, riyazi dialoqlar və interaktiv mühitlər şagirdlərin riyazi məfhumları həm daha yaxşı anlamasına, həm də öz fikirlərini ifadə etmə bacarıqlarının artmasına gətirib çıxarır. Bu, təhsildə həmçinin şagirdlərin motivasiyasını və özünəinamını artırır.

Müşahidələr göstərir ki, müasir texnologiyaların tədris prosesinə daxil edilməsi, məsələn, interaktiv lövhələr, rəqəmsal oyunlar və vizuallaşdırma vasitələri riyazi anlayışların mənalandırılmasını asanlaşdırır və marağı artırır. Lakin bunun üçün müəllimlərin həmin vasitələrdən effektiv istifadə bacarıqları və təlim proqramlarının uyğun qurulması vacibdir.

Ümumiyyətlə, mənalandırma probleminin həlli üçün kompleks və çoxsahəli yanaşma tələb olunur. Yalnız konseptual və prosedural biliklərin balanslaşdırılması deyil, həm də pedaqoji innovasiyaların tətbiqi, müəllim və şagirdlərin aktiv iştirakı, fərdiləşdirilmiş təlim və sosial qarşılıqlı təsir kimi amillər birlikdə nəzərə alınmalıdır.

Bu nəticələr təkcə ibtidai təhsil səviyyəsində deyil, bütün təhsil sisteminə riyaziyyatın keyfiyyətli öyrənilməsi üçün əsas istiqamətlərdən biri kimi qəbul edilməlidir. İnanırıq ki, mənalandırma probleminin sistemli və elmi əsaslı həlli, ölkəmizdə riyaziyyat təhsilinin ümumi səviyyəsini yüksəldəcək və şagirdlərin riyazi təfəkkürünün inkişafını təmin edəcək.

Məqalənin aktuallığı. Müasir riyaziyyat təlimində əsas çətinliklərdən biri şagirdlərin riyazi əməliyyatların arxasındakı məntiqi və semantik əsasları anlamadan prosedurları əzbərləməsidir. Sadə toplama nümunəsi kimi " $2 + 2 = 4$ " ifadəsi çox erkən yaşlardan şagirdlərə öyrədilsə də, bu bərabərliyin konseptual mənasının (ədədlərin strukturu, miqdarın qorunması, birləşdirmə münasibəti və nümayəndəliklərarası əlaqə) dərk edilməsi çox vaxt arxa plana keçir. Bu məsələ dünyanın aparıcı təhsil sistemlərində də aktuallığını qoruyur və riyazi savadlılığın uzunmüddətli inkişafını məhdudlaşdırır. Məsələn, son tədqiqatlar göstərir ki, konseptual bilik olmadan formalaşmış prosedural bacarıqlar yeni kontekstlərdə zəif transfer olunur və şagirdlər analitik düşünmə tələb edən tapşırıqlarda çətinlik çəkirlər [Braithwaite, 2021].

Eyni zamanda beynəlxalq qiymətləndirmələr şagirdlərin riyazi problemlərin mənasını qurmaqda çətinlik çəkdiyini, əməliyyatların isə sadəcə qayda kimi tətbiq olunduğunu göstərir. Son 5 ilin araşdırmaları riyaziyyat təlimində mənaqurma prosesinin (meaning-making) strateji şəkildə dəstəklənməsinin vacibliyini xüsusi vurğulayır [Thanheiser, 2023]. Bu səbəbdən, "Niyə $2 + 2 = 4$ olduğunu anlamadan öyrənirik?" sualı yalnız ibtidai riyaziyyat problemi deyil, eyni zamanda konseptual təfəkkürün formalaşmasına dair ümumi pedaqoji problemdir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Bu mövzuda elmi yenilik ondan ibarətdir ki, məqalə əənənəvi prosedural yönümlü təlimdən fərqli olaraq riyazi anlayışların dinamik, multimodal və kontekstual xarakterini nəzərə alan çərçivə təklif edir. Müasir tədqiqatlar riyaziyyatı yalnız simvol manipulyasiyası kimi deyil, həm də əşya, təsvir, məkan, dil və məntiq arasındakı əlaqələrin insan tərəfindən qurulan aktiv strukturu kimi izah edir [Thanheiser, 2023]. Bu baxışın nəzəri əsasları ibtidai səviyyədə $2+2$ kimi sadə nümunələrin belə çoxqatlı mənaya sahib olduğunu göstərir.

İkinci yenilik ondan ibarətdir ki, məqalədə bilik profillərinin dinamik modelləşdirilməsi istifadə olunur. Lenz və həmkarlarının araşdırması göstərir ki, konseptual və prosedural biliklər paralel inkişaf edə bilər, lakin birinin artması

avtomatik digərində artım yaratmır. Məqalədə bu yanaşma toplama əməliyyatı nümunəsində izah olunaraq riyazi təlimin nəzəri çərçivəsinə yeni töhfə verir.

Üçüncü yenilik rəqəmsal vasitələrin konseptual anlamaya verdiyi real təsirin gündəlik tədris kontekstində meta-analitik nəticələrlə qiymətləndirilməsidir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Bu araşdırmanın praktik əhəmiyyəti çoxistiqamətlidir:

1. Müəllim hazırlığı və təlim metodikası.

Araşdırma göstərir ki, müəllimlər konseptual izahı dərəcəli məqsədyönlü şəkildə daxil etdikdə şagirdlərin mənalandırma bacarıqları əhəmiyyətli dərəcədə artır [Braithwaite, 2021]. Məqalə müəllimlər üçün konkret didaktik model təqdim edir: vizual nümayəndəliklər + obyekt əsaslı modellər + simvolik yazı arasında körpü qurmaq.

2. Kurikulum və dərslik inkişafı.

Konseptual təlimə keçid riyazi savadlılığın dayanıqlılığını təmin edir. Tədqiqatın nəticələri dərslik müəllifləri üçün toplama əməliyyatının çoxmərhləli təqdimatı üçün yeni struktur təklif edir: konkret obyektlərdən başlayaraq abstraksiyaya doğru sistemli keçid [Thanheiser, 2023].

3. Fərdiləşdirilmiş təlim və şagird profilləri.

Bilik profillərinin dinamik izlənməsi şagirdlərə fərdiləşdirilmiş intervensiya imkanı yaradır. Məsələn, konseptual səviyyəsi zəif olan şagirdlər üçün çoxmodal tədris (vizual + verbal + obyekt əsaslı) effektiv olur [Lenz et al., 2024].

4. Rəqəmsal vasitələr və texnoloji integrasiya.

Sofroniou (2025) göstərir ki, düzgün seçilmiş rəqəmsal mühitlər şagirdlərin abstrakt riyazi anlayışları vizual və interaktiv şəkildə dərk etməsinə imkan verir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Ball, D.L., Bass, H. (2018). Teachers' mathematical knowledge for teaching: Results from the Mathematical Quality of Instruction Study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(1), pp.1–30. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9364-7>
2. Björklund, C., Rehn, H., Linderöth, J. (2021). Individualized pedagogical approaches to improve mathematical conceptual understanding in primary education. *Journal of Mathematics Education*, 14(3), pp.245-262.
3. Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.

4. Brooks, J.G., Brooks, M.G. (2018). The case for constructivist classrooms. ASCD.
5. Clements, D.H., Sarama, J. (2014). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach (2nd ed.). Routledge.
6. Cobb, P. (2001). Supporting students' development of algebraic reasoning: A constructivist approach. *Journal of Mathematics Education*, 4(1), pp.2-25.
7. Cobb, P., Yackel, E., Wood, T. (2001). Teaching and learning mathematics: Constructivist and sociocultural perspectives. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, Macmillan, pp.105–126.
8. Darling-Hammond, L. (2020). Effective teaching and learning: A synthesis of research. *Educational Researcher*, 49(2), pp.82-95. <https://doi.org/10.3102/0013189X20910533>
9. Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2013). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), pp.255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
10. Flavell, J.H. (2017). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp.906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
11. Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
12. Foster, C., Yezierski, E.J. (2020). Problem-based learning in mathematics: Effect on student achievement. *International Journal of STEM Education*, 7(1), pp.1-12.
13. Freeman, S. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23), pp.8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
14. Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), pp.8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
15. Gillies, R.M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), pp.39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
16. Goos, M. (2021). Digital tools for mathematics learning: A Canadian perspective. *Canadian Journal of Education*, 44(1), pp.112-133.

17. Goos, M. (2021). Technology use in mathematics education: Critical issues and perspectives. *Journal of Mathematics Education*, 14(2), pp.33-46.
18. Hattie, J. (2015). *Visible learning for mathematics, grades K-12: What works best to optimize student learning*. Corwin Press.
19. Hiebert, J., Grouws, D.A. (2017). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Routledge, pp.371-404.
20. Hiebert, J., Lefevre, P. (2014). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An analysis of the problem of learning and teaching. *Educational Psychologist*, 49(2), pp.92-107. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.915225>
21. Krauss, S. (2017). Teachers' conceptualization of constructivist teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, pp.1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.010>
22. Kumar, R., Sharma, P. (2019). Digital divide in rural India: Challenges in educational technology integration. *Education and Information Technologies*, 24(3), pp.2009-2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09810-9>
23. Leikin, R. (2019). The importance of meaningful learning in mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(7), pp.1052-1065. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1575204>
24. Mullis, I.V.S. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
25. OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
26. Papastergiou, M. (2014). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 58(1), pp.112–125. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.020>
27. Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
28. Rittle-Johnson, B. (2017). Developing conceptual and procedural knowledge in mathematics: An integrated approach. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), pp.712-723. <https://doi.org/10.1037/edu0000199>
29. Rittle-Johnson, B., Alibali, M.W. (2017). Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics. In L. S. Liben., U. Muller (Eds.), *The Wiley handbook of cognitive development*, pp. 742–762. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.ch36>

30. Sarama, J., Clements, D. H. (2019). Technology-enhanced early mathematics learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, pp.37-52. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.004>
31. Sfard, A. (2014). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press.
32. Sfard, A. (2017). What could be learned from history of mathematics education? *Educational Studies in Mathematics*, 95(2), pp.131–153. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9766-7>
33. Sfard, A., Linchevski, L. (2020). Constructing meaning for mathematical concepts: The duality of process and object. *Educational Studies in Mathematics*, 102(3), pp.293-311. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09901-9>
34. Smith, J.P. (2019). Dialogue and conceptual understanding in mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(4), pp.579–595. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1536170>
35. Star, J.R. (2018). Constructing a framework for mathematical proficiency: A response to Kilpatrick, Swafford, and Findell's "Adding it up." *Educational Researcher*, 37(1), pp.65–70. <https://doi.org/10.3102/0013189X08318910>
36. Tzuriel, D., Egozi, G. (2020). Social interaction and its effects on mathematical reasoning in children. *Educational Psychology Review*, 32(4), pp.967-991.
37. Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M. (2018). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (10th ed.). Pearson Education.
38. Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Routledge.
39. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

DEMOCRATIC SCHOOL MODEL: HISTORICAL, PHILOSOPHICAL, AND PRACTICAL PERSPECTIVES

Nurana Aliyeva

Lecturer, Baku State University

E-mail: aliyevanurana0@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5378-6930>

Abstract. This article examines the democratic school model based on philosophical and practical foundations developed through various stages of pedagogical thought history. The principles of democratic schooling—freedom, participation, equality, and responsibility—are analyzed in the context of ideas put forth by pedagogues such as Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Tolstoy, A.S. Neill, and Yaacov Hecht. Grounded in a qualitative methodology, the study highlights the innovations democratic education introduces to school management and the teaching-learning process. Furthermore, the article provides scientifically substantiated perspectives on the potential implementation of the democratic education model within the Azerbaijani educational system. In addition, pedagogical, institutional, and social limitations encountered in the practical application of the democratic school model are critically evaluated. Internal and external factors influencing the formation of democratic governance mechanisms in the school environment are examined in detail. The findings indicate that the democratic school model represents an effective alternative educational approach that supports not only students' academic achievement but also their personal and social development. The article provides a theoretical foundation for future research in the field of democratic education and offers guidance for practical applications.

Keywords: democratic education, democratic school environment, democratic principles, characteristics of democratic schools, philosophy of education, historical-pedagogical context.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2032

To cite this article: Aliyeva N. (2025). Democratic school model: historical, philosophical, and practical perspectives. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 253, Issue IV, pp. 51-63.

Article history: received – 22.10.2025; accepted – 24.11.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

DEMOKRATİK MƏKTƏB MODELİ: TARİXİ, FƏLSƏFİ VƏ PRAKTİK PERSPEKTİVLƏR

Nuranə Əliyeva

Bakı Dövlət Universitetinin müəllimi
E-mail: aliyevanurana0@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5378-6930>

Annotasiya. Məqalədə demokratik məktəb modeli pedaqoji fikir tarixinin müxtəlif mərhələlərində formalaşmış fəlsəfi və praktiki əsaslar üzərindən araşdırılır. Russo, Pestalotsi, Dyui, Tolstoy, A.S. Neill və Yaakov Hecht kimi görkəmli pedaqoqların ideyaları fonunda demokratik məktəbin prinsipləri (azadlıq, iştirakçılıq, bərabərlik və məsuliyyət) təhlil edilir. Kvalitativ metodologiyaya əsaslanan tədqiqat, demokratik təhsilin məktəb idarəçiliyi və təlim-tərbiyə prosesinə gətirdiyi yenilikləri üzə çıxarır. Məqalə, demokratik təhsil modelinin Azərbaycan təhsil sistemində tətbiqinə dair elmi əsaslandırılmış perspektivlər təqdim edir. Bununla yanaşı, məqalədə demokratik məktəb modelinin tətbiqi zamanı qarşıya çıxan pedaqoji, institusional və sosial məhdudiyyətlər də tənqidi baxımdan qiymətləndirilir. Demokratik idarəetmə mexanizmlərinin məktəb mühitində formalaşmasına təsir edən daxili və xarici amillər ayrıca təhlil olunur. Tədqiqat nəticələri göstərir ki, demokratik məktəb modeli şagirdlərin yalnız akademik deyil, həm də şəxsiyyətyönümlü və sosial inkişafını dəstəkləyən effektiv alternativ təhsil yanaşmasıdır. Məqalə demokratik təhsil sahəsində aparılan gələcək tədqiqatlar üçün nəzəri baza yaradır və praktiki tətbiqlər baxımından istiqamətverici xarakter daşıyır.

Açar sözlər: demokratik təhsil, demokratik məktəb mühiti, demokratik prinsiplər, demokratik məktəbin xüsusiyyətləri, təhsil fəlsəfəsi, tarixi-pedaqoji kontekst.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2032

Məqaləyə istinad: Əliyeva N. (2025). Demokratik məktəb modeli: tarixi, fəlsəfi və praktik perspektivlər. *«Məktəbəqədər və ibtidai təhsil»*, № 4 (253), səh. 51-63.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 22.10.2025; qəbul edilib – 24.11.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

XXI əsr bilik və texnologiyaların inkişafı dövründə insan beyninin fəaliyyəti sürətləndikcə, təhsil, təlim, öyrənmə, öyrətmə, məktəb, müəllim və şagird anlayışlarının mənalari da dəyişir və formalaşır. Artıq texnologiyanın sürətli inkişafı nəticəsində ənənəvi təhsil modeli yerini müasir təhsil modellərinə verməkdədir. Bu alternativ təhsil yanaşmalarından biri də demokratik təhsil modelidir. Demokratik təhsil modelinin əsas xüsusiyyətlərinə təhsildə azad və müstəqil fikirlərin dəstəklənməsi, öyrənənin təhsil və təlim prosesinin mərkəzinə gətirilməsi, onun təbii imkan və potensiallarının, fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması və hərtərəfli inkişafının təmin edilməsini əhatə edir. XX əsrin əvvəllərindən özünü göstərən bu yanaşma cəmiyyətdə dəyişən tələblər və inkişafı uyğunlaşaraq bu gün də aktuallığını qoruyur. Bu baxımdan, məktəbin idarədilməsi və təlim-tərbiyə prosesində tətbiq olunan yanaşmaların cəmiyyətin demokratik ruhuna uyğun şəkildə qurulması zəruridir. Başqa sözlə, məktəb mühiti demokratik dəyərlərə əsaslanaraq qurulmalıdır. Demokratik məktəb modeli məhz bu ehtiyacdən irəli gələrək şagirdlərin yalnız akademik biliklərlə deyil, eyni zamanda demokratik dəyərlər-bərabərlik, ədalətlik, məsuliyyət, iştirakçılıq və əməkdaşlıq kimi sosial bacarıqlara yiyələnməsini hədəfləyir. Pedaqoji ədəbiyyatların təhlili göstərir ki, demokratik məktəb anlayışı yalnız müasir dövrün məhsulu deyil, əksinə, onun fəlsəfi və pedaqoji əsasları dərin tarixi köklərə malikdir. XVIII əsrdə Jan Jak Russonun “Emil və ya tərbiyə haqqında” əsərində uşaq azadlığı və fərdi inkişaf prinsiplərinə verdiyi önəm, bu modelin ilkin izlərini ortaya qoyur. XIX əsrdə İohann H. Pestalotsi uşağın təbii inkişafına yönəlmiş təlim yanaşması ilə bu ideyanı davam etdirərək, demokratik təhsilin əsaslarına töhfə vermişdir. XX əsrin əvvəllərində Con Dyui demokratik təhsil ideyasını sistemləşdirərək məktəbi cəmiyyətin miniatür modeli kimi təqdim etmiş və təlim prosesinin fəal iştirak və şəxsi təcrübə üzərində qurulmasının vacibliyini vurğulamışdır. Bu yanaşmalar Lev Tolstoyun Yasnaya Polyana məktəbi və A.S. Neillin qurduğu Summerhill məktəbi kimi praktik nümunələrdə öz əksini tapmış, bu məktəblərdə şagirdlərin qərarvermə prosesində iştirakı, təhsildə azadlıq və daxili motivasiya əsas prinsiplər kimi tətbiq edilmişdir. İsrailli pedaqog Yaakov Hechtin nəzəri və praktiki təcrübələri isə demokratik məktəbin çağdaş modellərinin necə formalaşdırıla biləcəyinə dair konkret yanaşmalar və tətbiq mexanizmləri təqdim edir. Onun ideyaları şagirdlərin fərdiliyinin tanınması, daxili motivasiyanın gücləndirilməsi və özünüidarəetmə bacarıqlarının inkişafı kimi demokratik prinsiplərə əsaslanır. Bu pedaqoqların irəli sürdüləri ideyalar sübut edir ki, demokratik məktəb anlayışı yalnız nəzəri konsepsiya deyil, eyni zamanda praktik təhsil modeli kimi də

həyata keçirilə bilər. Tədqiqatın məqsədi demokratik məktəb modelinin nəzəri əsaslarını, tarixi inkişafını və praktik tətbiq nümunələrini araşdırmaqla yanaşı, onun müasir təhsil sistemindəki əhəmiyyətini göstərməkdir.

Tədqiqatın vəzifələri demokratik məktəb anlayışının fəlsəfi köklərini müəyyənləşdirmək, müxtəlif pedaqoqların yanaşmalarını müqayisə etmək, praktiki tətbiqləri təhlil etmək, ədəbiyyat nümunələri əsasında demokratik məktəbin əsas prinsiplərini müəyyənləşdirmək, demokratik məktəbin müasir təhsil sistemi və cəmiyyətə mümkün töhfələrini müəyyənləşdirmək, demokratik məktəblərdə idarəetmə, tədris metodları və qiymətləndirmə sisteminin xüsusiyyətlərini dəyərləndirməkdən ibarətdir.

Problemin qoyuluşu

Müasir təhsil sistemlərində müşahidə olunan əsas problemlərdən biri təlim prosesinin hələ də müəllim yönümlü, mərkəzləşdirilmiş və standartlaşdırılmış modellər üzərində qurulmasıdır. Bu yanaşma şagirdlərin fərdi inkişafını, tənqidi və yaradıcı düşünmə bacarıqlarını, eləcə də vətəndaş iştirakçılığını kifayət qədər təmin etmir. Qloballaşma, rəqəmsallaşma və cəmiyyətlərin demokratikləşməsi şəraitində məktəbin yalnız bilik ötürən deyil, həm də demokratik dəyərləri formalaşdıran sosial institut kimi çıxış etməsi zərurəti yaranır. Bu baxımdan, demokratik məktəb modelinin nəzəri əsaslarının və praktik tətbiq imkanlarının elmi təhlili aktual problem kimi çıxış edir. Məqalədə əsas problem demokratik məktəb modelinin pedaqoji və idarəetmə baxımından hansı imkanlara malik olduğu və bu modelin müasir, xüsusilə Azərbaycan təhsil sistemi üçün nə dərəcədə tətbiq edilə bilən olmasıdır.

Tədqiqat metodologiyası keyfiyyət yönümlü (kvalitativ) təhlilə əsaslanır. Metod olaraq, demokratik təhsil konsepsiyasına dair ədəbiyyatların konseptual və tematik təhlili, klassik və müasir pedaqoji yanaşmaların müqayisəli analizi, həmçinin təcrübəli məktəb nümunələrinin strukturlu şəkildə sistemləşdirilməsi həyata keçirilmişdir.

Tədqiqat metodları

Demokratik təhsil konsepsiyasına dair ədəbiyyatların konseptual və tematik təhlili, klassik və müasir pedaqoji yanaşmaların müqayisəli analizi, həmçinin praktiki məktəb nümunələrinin sistemli şəkildə strukturlaşdırılması üzərində qurulmuşdur.

Əsas hissə / Main part

Demokratiya cəmiyyətdəki hər bir fərdin bərabər hüquqlara malik olduğu, azad düşüncə ilə qərar qəbul etmə proseslərində fəal iştirak etdiyi bir sistemdir. Demokratik təhsil isə, demokratik dəyərləri və prinsipləri öyrənənlərə erkən

yaşdan mənimsətməyə imkan verən bir yanaşmadır. Con Dyuiyə görə, yalnız demokratik təhsil demokratik bir cəmiyyətin formalaşmasına xidmət edə bilər. Məktəb bu cəmiyyətin mərkəzində yer almalı və öyrənənlər belə bir məktəbdə demokratik yaşam tərzinin prinsiplərini əldə etməlidir [Dewey, J., 2020]. Məktəb dövrü uşaqların yalnız bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməsinə deyil, həm də sosial bacarıqlarının inkişaf etməsinə şərait yaradan mühüm bir mərhələdir. Buna görə də məktəbdə demokratik təhsil şagirdlərin hörmət, bərabərlik, əməkdaşlıq, məsuliyyət, fəal iştirak, ədalətlik və düşüncədə fərqlilik kimi bacarıqları mənimsəmələri üçün vacib zəmin yaradır. Demokratik təhsil ideyasına əsaslanan təlim prosesində şagirdlərə yalnız dərsliklərdən biliklər ötürülmür, həm də onların təlim prosesində fəal iştirakı və birgə əməkdaşlıq təmin edilir. Şagirdlərin öz fikirlərini müstəqil şəkildə ifadə etməsi, müxtəlif fikirləri dinləməsi, tənqidi düşüncəni tətbiq etməsi, yaradıcı yanaşma sərgiləməsi kimi bacarıqlarının inkişafı demokratik təhsil modeli əsasında mümkündür. Demokratik təhsil mühitində şagirdlər təlim prosesinin mərkəzində yer alır və bu da onlarda məsuliyyət hissinin formalaşmasına səbəb olur.

Con Dyuinin demokratik təhsil yanaşmasına, əsasən, məktəb cəmiyyətin bir aynası olmalı, sinif otaqları isə həyatı araşdırmaq və problemləri həll etmək üçün laboratoriya kimi fəaliyyət göstərməlidir. Bu cür qurulmuş məktəb mühiti həyat boyu davam edəcək bir təlim dövrü yaradır və şagirdlər real həyatda qarşılaşdıqları problemləri həll etməyi öyrənirlər. Con Dyui vurğulamışdır ki, məktəbin real həyatdan fərqlənməməsi üçün şagirdyönlü təhsil modelinin daha da inkişaf etdirilməsi vacibdir. Dyuinin demokratik təhsil anlayışının əsasını öyrənməmərkəzli təlim təşkil edir. Demokratik məktəbdə yetişən fərdlər demokratiya dəyərlərini öz həyat tərzlərinə çevirməyə çalışırlar. Onlar başqalarının fikirlərinə hörmətlə yanaşır, əməkdaşlıq əsasında işləməyi bacarır, öz vəzifələrini dərk edir, səbr və dözümlü nümayiş etdirir, məsuliyyətli, təşəbbüskar olurlar. Həmçinin şagirdlər öz maraq və qabiliyyətlərinə uyğun olaraq bilik və bacarıqlara yiyələnirlər. Bu, onların öz potensiallarını kəşf etmələrinə imkan yaradır. Məktəbdə tətbiq olunan demokratik təhsil modeli şagirdlərin irq, etnik mənsubiyyət, dil, cinsiyyət, düşüncə fərqliliklərinə görə deyil, fərdi anlama və qavrama xüsusiyyətlərinə əsaslanır. Eyni zamanda bu təhsil modelində seçicilik, tənqidi düşüncə, ədalət, bərabərlik, əməkdaşlıq, özgüvən, məsuliyyət, yaradıcı düşüncə və əxlaq əsas anlayışlardır. “Korçakin ideyaları Con Dyuinin progressiv təhsil prinsipləri ilə sıx bağlıdır. Hər iki pedaqog uşaqların öyrənmə prosesində fəal iştirak etməli olduğunu və təhsilin demokratik prinsiplərə əsaslanmalı olduğunu vurğulamışdır. Onlar hesab edirdilər ki, uşaqlar bilikləri yalnız nəzəriyyə vasitəsilə deyil, həm də praktik təcrübə yolu ilə əldə etməlidirlər” [Mikayilli, B., 2025]. Bu yanaşma göstərir ki, demokratik təhsil yalnız nəzəri biliklə kifayətlənmir, həm də şagirdlərin real həyat bacarıqla-

rını inkişaf etdirməyə yönəlib.

Araşdırılmış mənbələrə, əsasən, demokratik məktəb anlayışının tarixi çox qədim dövrlərə gedib çıxsada, bu anlayış sistemli şəkildə XIX əsrdə inkişaf etmiş və XX əsrdə termin kimi formalaşmışdır. Hətta XVIII əsrdə də demokratik məktəb fəlsəfəsi mövcud idi. Jan Jak Russo “Emil və ya tərbiyə haqqında” əsərində uşaqların azad və sərbəst şəkildə tərbiyə edilməsinin vacibliyini vurğulamışdır. Bu əsəri təhlil edərkən demokratik məktəb fəlsəfəsinə dair bir neçə əsas ideyanın mövcud olduğunu görürük.

Azadlıq və təbiilik. J.J. Russo uşağın azadlığını əsas götürərək, onun tərbiyə edilməsində təbii inkişafın pozulmaması lazım olduğunu bildirir, əlavə olaraq onu da qeyd edirdi ki, uşaqlar doğuşdan fərd kimi qiymətləndirilməli və onların inkişafını idarə etmək əvəzinə, əlverişli mühitdə böyümələrinə şərait yaradılmalıdır. Bu yanaşma təhsil sistemində azad düşüncənin və fərdi azadlığın təşviq edilməsinə ehtiyac olduğunu vurğulayır.

Təhsil və cəmiyyətin əlaqəsi. Russo demokratik cəmiyyətdə hər bir fərdin öz azad iradəsinə və fərdi düşüncələrinə sahib olduğunu qeyd edir. Təhsil sistemi həm cəmiyyətin ümumi dəyərləri ilə uyğun olmalı, həm də hər bir uşağın fərdi inkişafını dəstəkləməlidir. Bu yanaşma demokratik məktəb fəlsəfəsinin əsas prinsiplərindən biridir, çünki təhsil yalnız bilik vermək deyil, uşağın şəxsiyyətinin inkişafına, onun hüquqlarına və azadlıqlarına hörmət etməyə yönəlməlidir.

Uşağın özünü tanıması. Russo uşaqların öz təcrübələrini yaşamasına imkan yaratmağın və onların sosial, emosional inkişafını dəstəkləməyin vacibliyini vurğulayır. O, uşaqların yalnız nəyi bilməli olduqlarını deyil, həm də özlərini və dünyanı necə qəbul etməli olduqlarını da öyrənmələrinin vacib olduğunu qeyd edir. Bu yanaşma təhsilin demokratik prinsiplərinə əsaslanır, uşağın şəxsi seçimlərinə və azadlıqlarına hörmət göstərir.

Tərbiyənin əxlaqi aspekti. J.J. Russo uşaqların biliklərə yiyələnməklə yanaşı, əxlaqi və etik normalar baxımından da düzgün inkişaf etmələrinin vacibliyini, eyni zamanda onlarda azadlıq və məsuliyyət hissinin aşılmalı olduğunu vurğulayır. Bu, demokratik məktəb anlayışının əsas komponentlərindəndir, çünki cəmiyyətdə azadlıq və məsuliyyət bir-birini tamamlayaraq inkişaf etməlidir.

Fərdiyyətçilik və bərabərlik. J.J. Russo təhsil prosesində uşaqların fərdi ehtiyaclarına və qabiliyyətlərinə diqqət yetirilməsini vacib hesab edərək bildirir ki, hər bir uşaq fərd olaraq qəbul edilməli, onların təhsil və tərbiyəsinə bu fərqlər nəzərə alınaraq yanaşılmalıdır. Bu yanaşma demokratik təhsil fəlsəfəsinə uyğun gəlir, çünki burada hər bir şagirdə öz fərdiliyini inkişaf etdirmək üçün bərabər şərait yaradılır.

Russonun əsərləri çərçivəsində yuxarıda qeyd olunan ideyalar, onun demokratik məktəb fəlsəfəsinin təməlini təşkil edir. XIX əsrdə isveçrəli pedaqoq İ.H.

Pestalotsi də demokratik təhsil yanaşmasına yaxın bir mövqe sərgiləyirdi. Yetimlər evi və ya Neuhof təhsil müəssisəsi uşaqların təbii inkişafını dəstəkləyərək, fərdi ehtiyaclarına və qabiliyyətlərinə diqqət yetirən təhsil modeli ilə tanınmışdır. Pestalotsi təlim-tərbiyə prosesində uşaqlara hörmətlə yanaşmağa, onları azad və yaradıcı düşünməyə təşviq etməyə böyük əhəmiyyət verirdi. Bu yanaşma dövrün ən erkən demokratik təhsil formalarından biri hesab olunur.

1859-cu ildə Tolstoyun Rusiyada təsis etdiyi Yasnaya Polyana məktəbi müəyyən mənada demokratik məktəb kimi qiymətləndirilə bilər. Çünki onun təhsil yanaşması uşaqların azadlıqlarına və şəxsiyyətlərinin inkişafına verdiyi önəm baxımından bir çox müasir demokratik təhsil prinsiplərinə uyğun gəlir. Tolstoy təhsilin insan təbiətinə xas olan fundamental bir ehtiyac olduğunu vurğulayır və onun yalnız könüllülük prinsipi əsasında reallaşa biləcəyini qeyd edirdi [Karataş, E., 2015]. Yasnaya Polyana məktəbində şagirdlərə azadlıq, şəxsi məsuliyyət və özlərini ifadə etmə imkanı verməyə çalışılmışdır. Bu məktəbdə azadlıq və şəxsi inkişaf, təlimin şəffaflığı və qarşılıqlı hörmət, qərar qəbulunda şagirdlərin iştirakı, insan hüquqları və əxlaqi tərbiyə kimi məsələlərin əsas yer tutması onun demokratik təhsil prinsiplərinə yaxınlığını ifadə edir. Həmçinin təlimin uşağın şəxsiyyətinə hörmət əsasında qurulmasını və onların qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyi zəruri sayırdı [Əlizadə, H., Qasımova L., İmamverdiyeva N., 2024]. Eyni zamanda polşalı pedaqoq və uşaq hüquqları müdafiəçisi Yozef Korçak (Janusz Korczak) “uşaqları hüquqlara malik fərdlər kimi tanımağı müdafiə etmiş, uşaq məhkəmələri yaratmış və uşaq evlərində demokratik özünüidarəetmə prinsiplərini tətbiq etmişdir. Onun yanaşması uşaqların cəmiyyətdə fəal iştirakını, sosial məsuliyyət və vətəndaşlıq öhdəliklərini vurğulayır” [Mikayilli, 2025]. Bu ideyalar göstərir ki, uşaqların təhsil və inkişafı yalnız fərdi bacarıqların öyrədilməsi ilə məhdudlaşmayıb, həm də onların sosial məsuliyyət və vətəndaşlıq bacarıqlarının formalaşmasına yönəlmişdir. Bu yanaşma həmçinin demokratik təhsilin əsas xüsusiyyətlərini əks etdirir, çünki burada uşaqların fəal iştirakı, özünüidarəetmə və sosial məsuliyyət ön planda tutulur.

1921-ci ildə İngiltərədə pedaqoq A.S.Neill tərəfindən təsis edilən və ilk demokratik məktəb hesab olunan Summerhill məktəbində dərslər ənənəvi məktəblərdən fərqli olaraq az strukturlaşdırılmış və daha çox sərbəstliyə yer verilmişdir. Məktəbdə uşaqlar öz maraq və istəklərinə görə dərslərdə iştirak edib etməmək seçimində tam azadlığa malikdirlər. Dərslər məcburi deyil və uşaqların istəyinə bağlıdır. Bu məktəb modeli uşaqlara təhsil prosesini idarə etmək və müstəqil şəkildə qərar qəbul etmək imkanı təqdim edir. Summerhill məktəbinin direktoru Zoe Neill Readhead demokratik prinsipləri özündə ehtiva edən məktəbin məqsəd və vəzifələrini bu şəkildə vurğulamışdır: “Summerhill Demokratik məktəbinin əsas vəzifəsi şagirdlərə sərbəstlik verərək, onların özlərini sərbəst şəkildə idarə

etməsinə imkan yaratmaq, uşaqların təbii olaraq inkişaf etmələri üçün şərait təmin etmək, təlim-tərbiyə prosesində əmr, qorxu, qadağa, cəza kimi vasitələri aradan qaldırmaq və onların xoşbəxt yaşamalarını təmin etməkdir”.

Məktəblərin inkişafının dinamosu ədalətdir [Sahlberg, P., 2018]. Məlumdur ki, demokratik məktəblərdə ədalətlik əsas prinsiplərdən biridir. Ədalətlik şagirdlərin fərqli ehtiyaclarına və potensiallarına uyğun şəkildə yanaşmağı əhatə edir. Bu, hər bir şagirdin inkişafını dəstəkləmək üçün lazım olan fərdi şəraitin yaradılmasını nəzərdə tutur. Məktəblərdə ədalətlik prinsipləri əsasən aşağıdakılardır:

- **fərdi yanaşma** (şagirdlərin fərqli ehtiyaclarının və öyrənmə tərzlərinin nəzərə alınması);
- **fərqli şərtlərə uyğun dəstək** (hər bir şagirdin zəif olduğu sahələrdə inkişaf etməsi üçün ona fərdi yardım və resursların verilməsi);
- **qarşılıqlı hörmət** (şagirdlərin bir-birinə və müəllimlərə qarşı ədalətli, hörmətli münasibət göstərməsinin təmin edilməsi).

Qeyd etmək lazımdır ki, məktəblərdə ədalətlik və bərabərlik prinsipləri bir-birini tamamlayır, lakin onlar arasında bir sıra fərqlər mövcuddur. Bərabərlik hər kəsə eyni imkanların, ədalətlik isə hər kəsə fərdi ehtiyaclarına uyğun olaraq dəstək verilməsini vurğulayır. Bərabərlik təhsil prosesində fərdi ehtiyacları nəzərə almadan hər kəsə eyni mühitin təqdim edilməsini nəzərdə tutsa da, ədalətlik ehtiyacları olan şagirdlərə fərqli dəstək verilməsini tələb edir. Məktəblərdə bu prinsiplərin balanslı şəkildə tətbiq edilməsi, hər bir şagirdin potensialını inkişaf etdirməsi üçün vacibdir. Həm ədalətlik, həm də bərabərlik məktəb mühitinin inklüziv və hər kəsin inkişafına şərait yaradan bir məkan olmasını təmin edir.

Demokratik məktəbin xüsusiyyətlərini və demokratik təhsilin məktəb perspektivindən necə idarə olunduğunu araşdırarkən aydın olur ki, israili pedaqoq və demokratik təhsilin dünya miqyasında pioneri hesab edilən Yaakov Hecht bu məktəbin mahiyyətini əhatəli şəkildə təsvir etmişdir. Onun ideyaları demokratik məktəb anlayışının təməlini qoymuşdur. Pedaqoqun fikrincə, məktəb şurası tərəfindən idarə olunan demokratik məktəbdə şagirdlərin fərdiliyini və unikallığını qəbul etmək, öyrənənlərin daxili motivasiyasını nəzərə almaq, onlarda sərbəst şəkildə özünüidarəetmə və özünüqiyətləndirmə bacarığını inkişaf etdirmək, həmçinin şagirdlərin öz öyrənmə strategiyalarını inkişaf etdirməsini dəstəkləmək əsas məsələlərdəndir. Bu yanaşma təcrübə, sərbəstlik, müstəqillik, yenilikçi və humanizm anlayışlarını özündə ehtiva edən demokratik məktəbdə tədris-təlim prosesinin ənənəvi məktəblərdən tamamilə fərqlənməsinə səbəb olur. Belə ki, bu məktəblərdə şagirdlər nəyi nə zaman və necə öyrənəcəklərini seçməkdə sərbəstlik əldə edirlər. Bu tip məktəblərdə şagirdlərin sosial və emosional inkişafına da böyük diqqət yetirilir. Məsələn, Hadera Demokratik Məktəbində şagirdlərin bilik

və bacarıqlara yiyələnmələri üçün 5 fərqli variant təklif olunur:

1. **Məktəb proqramı.** Dərs ilinin əvvəlində ibtidai və orta sinif şagirdlərinə proqram təqdim edilir. Şagirdlər bu proqramdan istədikləri dərsləri seçə bilirlər. Proqramda yer alan dərslərin bir qismi müəllim tərəfindən, digər bir qismi isə şagirdlər tərəfindən müəyyən edilir. Hər dərsin də müəyyən şərtləri vardır və şagirdlərin bu şərtləri yerinə yetirməsi mütləqdir.
2. **Öyrənmə mərkəzləri.** Məktəbdə rəsm, musiqi, dil, kompüter, fənn laboratoriyaları kimi müxtəlif tədris mərkəzləri mövcuddur. Şagirdlər istədikləri zaman bu mərkəzlərə müraciət edə və təklif olunan imkanlardan faydalana bilirlər.
3. **Şəxsi müqavilələr.** Şagirdlər məktəb proqramı və ya tədris mərkəzlərində tədris olunmayan hər hansı bir fənn və ya maraqlandıqları bir fəaliyyət sahəsinə başlamaq üçün müraciət edə bilirlər.
4. **Məktəbin xarici mühiti.** Şagirdlərin öyrənmək istədikləri hər hansı bir mövzu üçün məktəbdə şərait yoxdursa və bu imkanların məktəb həddləri daxilində təmin edilməsi mümkün sündürsə, xarici mühitdən istifadə etmək olar.
5. **Seminarlar.** Məktəbdə mövzu üzrə mütəxəssis və ya müəllim tərəfindən bir həftə və ya daha uzun müddət davam edən seminarlar təşkil oluna bilər.

Yuxarıda sadalanan öyrənmə imkanları onu göstərir ki, məktəb şagirdlərə özünü kəşf etməsi üçün mümkün qədər çox fürsətlər təqdim edir. Eyni zamanda məktəb daxilində mövcud olmayan imkanlar xarici mühit vasitəsilə təmin edilir, beləliklə, məktəb və xarici mühit arasında təbii bir əlaqə yaranır. Bu imkansızlıq üzündən şagirdlərin öyrənmə istəklərinin məhdudlaşdırılmamasını təmin edir. Demokratik məktəblərdə tədris proqramı olmadığını demək olmaz. Əksinə, bu məktəblərdə həm sistemli proqram, həm də şagirdlərin özlərini digər sahələrdə inkişaf etdirmələri üçün imkanlar mövcuddur. Proqramlarda hər bir uşağın fərdi xüsusiyyətləri, maraqları və meylləri nəzərə alınır və onların fəal iştirak etmələri əsas məqsəd kimi qəbul edilir. Bu da, öyrənmə mərkəzli təhsil yanaşmasının demokratik təhsilin əsasını təşkil etdiyini göstərir.

Demokratik məktəbin digər mühüm xüsusiyyəti isə təhsilin rəqabətə deyil, birgə əməkdaşlığa əsaslanmasıdır. Bu tip məktəblərdə ənənəvi məktəblərdən fərqli olaraq, imtahanlar keçirilmir və şagirdlər qiymətləndirilmir. Qiymətlər əvəzinə şəxsi rəylərdən istifadə olunur [Yaacov, H., 2022]. Eyni zamanda demokratik məktəblərdə təlim prosesi fərqli yaş qruplarından olan şagirdlərin iştirakı ilə həyata keçirilir. Bu, böyük və kiçik yaşlı uşaqların bir-birindən öyrənməsinə imkan verir. Demokratik məktəb modelində məktəb kollektivi arasında iyerarxik əlaqələr yoxdur. Müəllimin əsas vəzifəsi mentor rolunda çıxış etməkdir. Həmçinin ailələr məktəb iclaslarında iştirak edə və təlim-tərbiyə prosesinin gedişinə nəzarəti edə bilirlər.

Demokratik məktəb modelinə xas olan xüsusiyyətlərdən biri də fərqlilik və müxtəlifliyin nəzərə alınmasıdır. Hər bir demokratik məktəb özünəməxsus ideya və fikirləri olan şagirdləri, müəllimləri, rəhbərləri, adət və ənənələri, mühiti, tədris metodları və öyrənmə yanaşmaları ilə seçilir. Fərqlilik demokratik təhsilin əsasını təşkil edir.

Demokratik məktəb modeli müasir təhsil sistemlərində mühüm alternativ kimi təqdim edilsə də, bu yanaşmanın tətbiqində müəyyən çətinliklər və məhdudiyyətlər də müşahidə olunur. Demokratik məktəblərin əsas prinsiplərindən biri olan şagird azadlığı və sərbəst qərarvermə imkanları, bəzi hallarda təlimin strukturlaşdırılmışlığını zəiflədə və akademik nəticələrin qeyri-sabitliyinə səbəb ola bilər. Xüsusilə erkən yaş dövründə olan uşaqların öz öyrənmə strategiyalarını yetkin şəkildə formalaşdırma bilməməsi bu modelin praktikada çətinliklərlə qarşılaşmasına yol açır. Eyni zamanda demokratik məktəblərdə müəllimin idarəedici rolunun minimuma endirilməsi və daha çox müşahidəçi və bələdçi kimi çıxış etməsi, bəzi pedaqoji situasiyalarda effektiv rəhbərliyin zəifləməsinə səbəb ola bilər. Bu, tədris prosesində nizam-intizamın qorunmasında və təhsil nəticələrinin izlənilməsində problemlər yarada bilər. Bundan əlavə, demokratik məktəb modelinin uğurlu tətbiqi üçün cəmiyyətin ümumi demokratik dəyərləri mənimsəməsi və məktəbdənkənar sosial-iqtisadi şəraitin dəstəkləyici olması vacibdir, lakin ənənəvi və avtoritar təhsil strukturuna alışmış təhsil mühiti və cəmiyyətlərdə bu modelin qəbulu və tətbiqi müqavimətlə qarşılaşa bilər. Valideynlərin, müəllimlərin və təhsil siyasətçilərinin demokratik prinsiplərə hazır olmaması və ya onları yanlış anlama ehtimalı modelin effektivliyini azalda bilər. Nəhayət, demokratik məktəblərdə qiymətləndirmənin daha çox şifahi rəy və şagirdin özünüqiymətləndirməsi əsasında aparılması, standartlaşdırılmış və obyektiv ölçmələrə əsaslanan sistemlərdə müəyyən uyğunsuzluqlara səbəb ola bilər. Bu da, demokratik təhsil almış şagirdlərin ali təhsil müəssisələrinə və ya əmək bazarına keçidində əlavə çətinliklər yarada bilər. Bu səbəbdən, demokratik məktəb modelinin praktik tətbiqi zamanı yalnız idealist prinsiplər deyil, həm də mövcud pedaqoji, psixoloji və sosial reallıqlar nəzərə alınmalı, çevik və kontekstual yanaşma tətbiq olunmalıdır. Bütün bunlarla yanaşı, demokratik məktəb modelinin tətbiqində qarşılaşılan müəyyən məhdudiyyətlər mövcuddur. Bu problemlərin aşılması üçün əlavə araşdırmalar və praktiki tədbirlər tələb olunur.

Nəticə olaraq demək olar ki, demokratik təhsil yanaşması müasir təhsil sistemlərinin inkişafında vacib yer tutmaqla yanaşı, təkmilləşdirmə potensialına malikdir.

Nəticə / Conclusion

Demokratik prinsipləri özündə ehtiva edən məktəb insan həyatının mühüm sosial-dinamikasını təşkil edir. Demokratik təhsil yanaşmasına əsasən məktəbin vəzifəsi yalnız akademik bilik ötürmək deyil, eyni zamanda müstəqil, dünyagörüşlü, sorğulayan və analitik düşüncə qabiliyyətinə malik, demokratiyanın prinsiplərini dərinlən mənimsəmiş fərdlər yetişdirməkdir. Aparılan araşdırmalar göstərir ki, demokratik məktəb mühitində təhsil alan şagirdlər yalnız demokratik dəyər və bacarıqlara yiyələnmiş, həm də bu prinsipləri praktikada tətbiq etməyi öyrənirlər. Belə mühit şagirdlərin məsuliyyət, ədalətlik, əməkdaşlıq, kritik və yaradıcı düşüncə qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə imkan yaradır. Demokratik məktəb mühiti hər bir öyrənənin bütöv şəxsiyyət kimi inkişafında mühüm rol oynayır, onların sosial və emosional bacarıqlarını gücləndirir, özünüifadə və özünüqiyətləndirmə bacarıqlarını artırır. Bu cür məktəblər yalnız təhsil sistemində deyil, həm də cəmiyyətdə bərabərlik və ədalət prinsiplərinin təbliğində vacib təsisat kimi çıxış edir.

Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, demokratik məktəbdə yetişən şagirdlər məsuliyyətli, ədalətli, öz fikirlərini sərbəst ifadə edən, həmyaşıdları və müəllimləri ilə hörmət və anlayış əsasında ünsiyyət qura bilən fərdlər kimi formalaşırlar. Onlar əməkdaşlıq və qərarvermə proseslərinə fəal şəkildə cəlb olunurlar, sosial problemləri həll etmə və liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirirlər. Bundan əlavə, demokratik məktəb modeli təhsil siyasətçiləri və pedaqoqlar üçün praktiki yönümlü təlim-tərbiyə strategiyalarının hazırlanması, inklüziv və fərdiyyətçi məktəb mühitlərinin qurulması üçün nəzəri baza yaradır. Məqalədə göstərilən nəticələr Azərbaycan təhsil sistemində demokratik prinsiplərin tətbiqi və gələcək tədqiqatlar üçün əhəmiyyətli perspektivlər təqdim edir. Belə ki, demokratik məktəb yanaşması şagirdlərin akademik və sosial inkişafını eyni zamanda dəstəkləyən, innovativ və çevik təhsil modelidir.

Beləliklə, demokratik məktəb modeli XXI əsrin çağırışlarına uyğun, sosial məsuliyyətli və hərtərəfli inkişaf etmiş vətəndaşların yetişdirilməsi üçün mühüm təhsil modeli kimi davamlı inkişaf etdirilməli və geniş tətbiq olunmalıdır.

Məqalənin aktuallığı. Müasir dövrdə cəmiyyətlərin demokratikləşməsi və vətəndaş iştirakının təşviqi fonunda təhsil sistemlərinin də bu çağırışlara uyğunlaşdırılması zərurəti yaranır. Ənənəvi, mərkəzləşdirilmiş və müəllimiyönümlü təhsil modelləri şagirdlərin fərdi inkişafı, tənqidi düşüncəsi və ictimai fəallığını təmin etməkdə kifayət qədər effektiv deyil. Buna görə demokratik məktəb modeli kimi alternativ yanaşmalar həm nəzəri, həm də praktik səviyyədə artan aktuallıq qazanır. Belə yanaşmaların araşdırılması, xüsusilə şagirdiyönümlü, azadlıq

və məsuliyyət arasında balans yaradan məktəb mühitinin qurulmasına yönəlmiş yanaşmaların öyrənilməsi Azərbaycan təhsil sistemi üçün yeni perspektivlər açır. Demokratik məktəb modeli müasir dövrün tələblərinə cavab verən, sosial məsuliyyətli, hərtərəfli inkişaf etmiş vətəndaşların yetişdirilməsi baxımından aktual və vacib tədqiqat sahəsidir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalə demokratik təhsil yanaşmasının praktiki və nəzəri aspektlərini birləşdirərək məktəb idarəçiliyi və pedaqoji metodologiya sahəsində yeni baxış açısı təqdim edir. Elmi yenilik demokratik məktəb modelinin yalnız nəzəri bir konsept olaraq qalmayıb, dünya təhsil təcrübəsində konkret nümunələrlə dəstəklənməsidir. Məqalə məktəbin yalnız bilik ötürən bir məkan deyil, eyni zamanda şagirdləri sosial və etik dəyərlər üzərində formalaşdıran, onların şəxsi inkişafını prioritet edən təsisatə çevrilməsi ideyasını irəli sürür. Məqalədə təqdim olunan yeni təcrübə və metodlar gələcəkdə təhsil siyasətinə mühüm təsir göstərə bilər.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Tədqiqatda təqdim olunan demokratik məktəb modeli və onun əsas prinsipləri təhsil sahəsində idarəetmə və pedaqoji yanaşmaların təkmilləşdirilməsi üçün dəyərli resursdur. Xüsusilə Azərbaycan təhsil sistemində demokratik təhsilin tətbiqi və inkişafı üçün nəzəri və praktik baza yaradır. Bu model məktəb mühitində inklüzivlik, fərdiyyətçilik və sosial ədalət prinsiplərinin möhkəmlənməsinə şərait yaradır, təlim-tərbiyə prosesində şagirdlərin fəal iştirakını və məsuliyyət hissini artırır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Əlizadə, H., Qasımova, L., İmamverdiyeva, N. (2024). Dünya pedaqoji fikir tarixi. Bakı: "Füyuzat", s.307.
2. Dewey, J. (2020). Demokrasi və təhsil. Ankara: "Gece Kitaplığı", s.363.
3. Karataş, E. (2015). Bir təhsilçi olaraq N. Tolstoy və Yasnaya Polyana Okulundakı tətbiqləri. Ankara, s.16.
4. Michael, W. Apple, James, A. Beane. (2021). Demokratik okullar (Güclü Təhsildən Dərsler). Ankara: "Dipnot Yayınları", s.269.
5. Pak Tee Ng. (2019). Singapur Təhsil Sistemi Ziddiyyətlərinin Gücü. Ankara: "Anı Yayıncılık", s.284.
6. Sahlberg, P. (2018). Təhsildə Finlandiya modeli. İstanbul: "Ana basını Yayın", s.126.
7. Yaacov, H. (2022). Demokratik Okullar. Akara: "Yeni İnsan Yayınevi", s.343.

8. Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing.
9. Pestalozzi, J. H. (1801). *How Gertrude Teaches Her Children*. London: Longman.
10. Mikayilli, B. (2025). Analysis of Janusz Korczaks pedagogical ideas in the context of childrens rights and upbringing (April 02). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=5205123> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5205123> https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5205123
11. Rousseau, J. J. (1762). *Emile, or On Education*. Paris: Garnier-Flammarion.
12. <https://edu.gov.az/en/news-and-updates/7748>

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE ERA OF DIGITALIZATION: INNOVATIVE APPROACHES AND INTERNATIONAL PRACTICES

Gulnara Shahmuradova

Azerbaijan Republic Institute of Education,
Researcher at the Department of Theory and History of Education
E-mail: gulnara.shahmuradova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1997-0317>

Abstract. The article examines innovative approaches applied to educational management in the modern era of digitalization, the opportunities offered by technology, and relevant international practices. It discusses key directions such as results-based decision-making driven by digitalization, democratic governance aligned with contemporary requirements, adaptive leadership skills, transparency, and sustainable, systematic, and continuous development. The study emphasizes the significant role of establishing a management system with these characteristics in enhancing the quality of teaching and promoting learning outcomes. Furthermore, the article addresses a range of critical issues, including digital accessibility, data security, risk balancing, analysis of international experiences, strengthening human resource capacity capable of making competitive, flexible, and innovative decisions, developing educational administrators with strong digital competencies, and the efficient and purposeful use of information and communication technologies. The article highlights that digitalization is not limited solely to the implementation of technological innovations; rather, it represents a comprehensive process that ensures the formation of an innovative, systematic, equitable, flexible, and adaptive management structure in education. These aspects are of great importance in aligning the education system with international standards, enabling agile responses to contemporary challenges, and ensuring transparent, structured, planned, and sustainable development.
Keywords: modern management, learning outcomes, digitalization, technological innovations, leadership, results-based decision-making, electronic resources, assessment.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2035

To cite this article: Shahmuradova G. (2025). Educational management in the era of digitalization: innovative approaches and international practices. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 253, Issue IV, pp. 65-74.

Article history: received – 27.10.2025; accepted – 01.12.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

**RƏQƏMSALLAŞMA DÖVRÜNDƏ TƏHSİLİN İDARƏ
OLUNMASI: INNOVATİV YANAŞMALAR VƏ
BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏLƏR**

Gülnarə Şahmuradova

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun
Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin elmi işçisi
E-mail: gulnara.shahmuradova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1997-0317>

Annotasiya. Məqalədə müasir rəqəmsallaşdırma dövründə təhsilin idarə olunmasında tətbiq edilən innovativ yanaşmalar, texnologiyanın imkanları və beynəlxalq təcrübələr təhlil olunur, rəqəmsallaşma nəticəyə əsaslanan qərarvermə, müasir tələblərə cavab verən demokratik idarəçilik, çevik liderlik bacarıqları, şəffaflıq, dayanıqlı, planlı və davamlı inkişaf kimi əsas istiqamətlər müzakirə edilir. Bu keyfiyyətlərə malik idarəetmə sisteminin formalaşdırılmasının təlimin keyfiyyətinə təsirində və təlim nailiyyətlərinin təşviqində mühüm əhəmiyyəti vurğulanır. Eyni zamanda məqalədə rəqəmsal əlçatanlıq, məlumat təhlükəsizliyi, risklərin balanslaşdırılması, beynəlxalq təcrübələrin təhlili, rəqabətəqabil, çevik və innovativ qərarlar qəbul edən kadr potensialının artırılması, rəqəmsal sərişələrə malik təhsil idarəçilərinin yetişdirilməsi, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının imkanlarından səmərəli, məqsədyönlü istifadə kimi bir sıra məsələlər öz əksini tapır. Məqalədə qeyd olunur ki, rəqəmsallaşma yalnız texnoloji yeniliklərin tətbiqi ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda təhsil idarəetməsində innovativ, sistemli, ədalətli, çevik və yeniliklərə adaptiv idarəetmə strukturunun formalaşmasını təmin edən kompleks bir proses kimi çıxış edir. Bütün bunlar təhsil sisteminin beynəlxalq standartlara uyğunlaşması, müasir çağırışlara çevik reaksiya verməsi, eləcə də onun şəffaf, sistemli, planlı və dayanıqlı inkişafının təmin olunması baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Açar sözlər: müasir idarəetmə, təlim nəticələri, rəqəmsallaşma, texnoloji yeniliklər, liderlik, nəticə əsaslı qərarvermə, elektron resurs, qiymətləndirmə.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2035

Məqaləyə istinad: Şahmuradova G. (2025). Rəqəmsallaşma dövründə təhsilin idarə olunması: innovativ yanaşmalar və beynəlxalq təcrübələr. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 4 (253), səh. 65-74.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 27.10.2025; qəbul edilib – 01.12.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Elmi araşdırmalar göstərir ki, müasir dövrdə rəqəmsallaşma digər sahələrdə olduğu kimi təhsil sahəsində də əhəmiyyətli yeniliklərin yaranmasına səbəb olmuşdur. Rəqəmsallaşmanın yaratdığı imkanlar və eyni zamanda ortaya çıxardığı yeni çağırışlar kontekstində innovativ idarəetmə yanaşmalarının tətbiqi zərurətə çevrilmişdir. Beynəlxalq təcrübələr göstərir ki, rəqəmsal texnologiyaların strateji integrasiyası təhsilin idarə olunmasında mühüm rol oynayır və bu sahədə yeni idarəetmə modellərinin formalaşmasına zəmin yaradır [Selwyn, N., 2016].

İnformasiya və kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı təhsilin idarə olunmasında ənənəvi yanaşmaların tamamilə yenilənməsini, müasir tələblərə, çağırışlara cavab verən idarəetmə modellərinin formalaşmasını vacib hesab edir. Çünki ənənəvi idarəetmə bu yeniliklərə uyğunlaşmaqda, adaptasiya olmaqda və dayanıqlıq baxımından çətinliklər yaşayır. Bu səbəbdən rəqəmsal uyğunlaşma, texnoloji inkişaf şəraitində təhsilin idarə olunmasında dayanıqlı, effektiv, çevik və sistemli idarəetmə modellərinin formalaşdırılması olduqca əhəmiyyətlidir.

XXI əsrdə süni intellektin, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı təhsilin idarə olunması istiqamətində yeni mərhələyə keçidi vacib hesab edir. Bu istiqamətdə müşahidə olunan sürətli inkişaf insan kapitalına diqqətin əhəmiyyətini daha da artırır. Həmçinin innovativ, texnoloji yüksəliş, qloballaşma dövrü informasiya mübadiləsinin formalaşması, beynəlxalq təcrübələr integrasiya, biliyə, təcrübəyə əsaslanan əmək bazarının tələbləri, rəqabətqabiliyyətli, çevik düşünən kadrların yetişməsi təhsil sisteminin yenilənməsini, inkişafını tələb edir. Belə ki, təhsil sisteminin bu tələblərə cavab verməsi və dayanıqlığın təmin olunması baxımından çeviklik, səmərəlilik, adekvatlıq, keyfiyyət və şəffaflıq prinsipləri mühüm əhəmiyyətə malikdir. Təhsil sisteminin dövrün tələblərinə adekvat və innovativ şəkildə cavab verməsi, həmçinin dayanıqlığının təmin olunması idarəetmə prosesində qərarların elmi əsaslara uyğun, ədalətli və çevik qəbulundan, effektiv və optimal iş şəraitinin yaradılmasından, təlim resurslarının bərabər paylanmasından və əlçatan olmasından birbaşa asılıdır.

Rəqəmsallaşma dövründə təhsil müəssisələrinin və idarəetmə orqanlarının gündəlik fəaliyyəti artıq rəqəmsal alətlər və platformalar vasitəsilə həyata keçirilir. Bu isə idarəetmənin səmərəliliyinin, dayanıqlığının, hesabatlılığının və şəffaflığının artırılmasına xidmət edir. Beləliklə, təhsilin idarə olunması sahəsində innovasiyaların tətbiqi yalnız əməliyyatların sadələşdirilməsinə deyil, həm də təhsil proseslərinin daha strateji və elmi əsaslarla təşkili üçün geniş imkanlar yaradır.

Tədqiqatın əsas məqsədi təhsil sisteminin idarə olunmasında rəqəmsal və in-

formasiya-kommunikasiya texnologiyalarının tətbiq imkanlarını öyrənmək, onların səmərəliliyini qiymətləndirmək, həmçinin müəllimlər və idarəedicilər üçün yaratdığı üstünlüklər və qarşıya çıxan çətinlikləri araşdırmaqdır.

Təhlillər göstərir ki, təhsilin rəqəmsallaşma dövründə idarə olunması yalnız texnoloji inkişafı məhdudlaşdırır, idarəetmə, strategiya və insan kapitalı baxımından da böyük əhəmiyyət kəsb edir. Eyni zamanda təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsində rəqəmsal idarəetmə infrastrukturunun etibarlı və davamlı olması, müəllim və idarəedicilərin rəqəmsal bacarıqlarının artırılması, eləcə də şəxsi və ümumi məlumatların təhlükəsizliyinin təmin edilməsi mühüm rol oynayır.

Problemin qoyuluşu

Innovativ yanaşmalar, informasiya-kommunikasiya texnologiyaları, rəqəmsallaşma təhsilin idarə olunması istiqamətində müsbət və əhəmiyyətli imkanlar yaratmaqla yanaşı, eyni zamanda mühüm məsələlərin həllini də vacib edir. Belə ki, rəqəmsal idarəetmə mürəkkəb problemlərin də meydana gəlməsini çevik, dayanıqlı, rəqəbətcabılıyyətli, balanslı, şəffaf qərarların qəbulunu zəruri edir.

Təlim resurslarına əlçatanlığın təminatı, ənənəvi və müasir, rəqəmsal idarəetmə arasında qeyri-bərabərlik, uyğunsuzluq, təhsil idarəçilərinin, pedaqoji heyətin yeniliyə, texnologiyanın imkanlarına maraqlarının və rəqəmsal sərəfşələrinin qeyri-qənaətbəxş olması rəqəmsallaşma dövründə təhsilin innovativ idarə olunmasında qarşıya çıxan problemlər sırasına daxildir.

Həmçinin təhsilin rəqəmsal idarə olunmasında əsas diqqət olunması məqamlardan biri də istər şəxsi, istərsə də ümumi məlumatların təhlükəsizliyi və məxfiliyinin qorunmasıdır. Bu istiqamətdə qarşıya çıxan problemlərin həllində texnologiyanın imkanlarından səmərəli və məqsədyönlü istifadə, qabaqcıl təcrübələrin sistemli təhlili, əldə olunmuş nəticələrin effektiv tətbiqi rəqəmsal idarəetmənin həyata keçirilməsi baxımından mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Tədqiqat metodologiyası

Tədqiqat zamanı, əsasən, nəzəri tədqiqat metodlarından istifadə edilmişdir. Eyni zamanda yerli və beynəlxalq elmi mənbələr, sənədlər, ədəbiyyat və məqalələr araşdırılmışdır. Bundan əlavə, rəqəmsallaşma dövründə təhsilin idarə olunmasında innovativ yanaşmalar və beynəlxalq təcrübələr, mövcud idarəçilik modelləri müqayisəli təhlil olunmuşdur.

Əsas hissə / Main part

XXI əsrdə texnologiyanın, süni intellektin sürətli inkişafı, qloballaşma və rəqəmsal bacarıqlar dövründə təhsilin idarə olunması strateji əhəmiyyət daşıyır. Bu gün müasir təhsil sisteminin idarə olunması effektivlik, texnoloji yanaşma, innovativ qərar qəbulətmə, planlı inkişaf, nəticələrin təhlil olunması və keyfiyyətə təsir edən

amillərin balanslaşdırılması, kollektiv iş, fərdi yanaşma kimi cəhətlərin qarşılıqlı vəhdətidir. Həmçinin təhsilin müasir idarə olunması ədalətlik, çeviklik, şəffaf-
lıq, keyfiyyət, şəxsiyyətyönlümlülük və nəticəyönlümlülük prinsiplərinə əsaslan-
malıdır [Təhsilin müasir idarə olunmasında innovativ yanaşmalar”, 2015]. Bu
idarəetmə anlayışı məktəb fəaliyyətinin planlaşdırılmasını, insan və tədris resurs-
larının idarə olunmasını, həmçinin tədris keyfiyyətinin monitorinqi və qiymətlən-
dirilməsini özündə birləşdirir. Odur ki, təhsilin idarə olunmasının məqsəd, vəzifə
və mahiyyəti də dövrün tələblərinə uyğun şəkildə formalaşdırılmalıdır.

Məktəbin idarə olunması yalnız bir şəxsin fikirləri və qərarları ilə məhdudlaşmır,
bu proses məktəb mühitində fəaliyyət göstərən bütün maraqlı tərəflərin qarşılıqlı
əməkdaşlığını və sistemli yanaşmanı tələb edir.

Məktəbin idarəçiliyində aşağıda qeyd olunan faktorlar sistemli yanaşmanı vacib
hesab edir:

- məktəb rəhbərliyi;
- müəllim kollektivi;
- şagird və valideyn cəmiyyəti;
- nazirlik və yerli təhsil şöbələri;
- qeyri – hökumət təşkilatları;
- təhsilə maraqlı digər tərəfdaşlar, şirkətlər.

Təhsil idarəçiliyi bu sistemlər arasında effektiv əlaqələndirməni, məlumat
axınıni və qarşılıqlı məsuliyyəti təşkil etməlidir. Bununla yanaşı, təhsilin müa-
sir idarəçiliyi innovasiyalara, texnoloji yeniliklərə açıq olmalı, əmək bazarının
tələblərinə cavab verən, innovativ və adaptiv yanaşma nümayiş etdirən şəxsiyyət
formalaşdırılmalıdır.

Hər bir vəziyyətə, fəvqəladə hadisələrə çevik, səmərəli uyğunlaşmanın nə
dərəcədə əhəmiyyətli və vacib olması fikri pandemiya dövründə bir daha öz təs-
diqini tapdı. Pandemiya dövründə təhsil sistemi və məktəb kollektivi çətin sınaq-
lardan keçərək, dözümlülük nümayiş etdirdi. Belə ki, bu dövrdə tədris prosesinin
məktəb mühitində, sinif otaqlarında deyil, onlayn formada evdən, uzaqdan, dis-
tant idarəçiliyi mühüm əhəmiyyət kəsb etdi.

Onlayn təhsilə keçid tədrisdə geri qalmanın qarşısını almaq məqsədi daşımaq-
la yanaşı, eyni zamanda dözümlülüyn, çevik qərar qəbul etmənin, alternativ
həll yolları tapmağın nə qədər vacib olduğunu göstərdi. Qısa müddətdə strategi-
yaların yenilənməsi, resursların səmərəli bölüşdürülməsi və istifadəsi, rəqəmsal
bacarıqlar və texnoloji yeniliklərin integrasiyası, yeni metod və yanaşmaların tət-
biqi, nəticələrin təhlili və s. bu kimi faktorlar təhsil idarəçiliyində innovativ və
adaptiv yanaşmaların əhəmiyyətini, keyfiyyətə təsirini vurğulayır.

Təhsil sisteminin, məktəbin müasir idarəçiliyində *“Nəticəyə əsaslanan ya-
naşma”* (*“Results-based management”*) əsas prinsiplərdən biridir. Qısa və uzun-

müddətli məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi, nailiyyətlərin mütəmadi monitorinqi və qiymətləndirilməsi, resurs bölgüsünün nəticələrə uyğun tənzimlənməsi nəticəyə əsaslanan idarəetmə modelini təşkil edən amillərdir. Bu model məktəbin, müəllimin fəaliyyətinin səmərəliliyini, keyfiyyətini, şagirdlərin nailiyyətlərini, ümumitəhsilin inkişafını qiymətləndirməyə imkan verir.

Məktəbin keyfiyyəti və nailiyyəti onun idarəçiliyindən çox asılıdır. Məktəb sistemi liderlik və idarəetmə bacarıqlarına malik olduqda, tədrisin keyfiyyəti yüksəlir və məktəb kollektivinin motivasiyası artır [Buş, T., 2011].

Odur ki, müasir təhsil və məktəb idarəçiliyi güclü liderlik bacarıqları tələb edir. Bu baxımdan, demokratik idarəetmə, adaptiv və çevik qərarvermə bacarığı olan lider modeli xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Belə ki, vizyon yaratmaq, kollektivlə paylaşmaq, innovasiyalara, texnoloji yeniliklərə, inkişafa, tərəqqiyə, dəyişikliyə açıq olmaq, onları təşviq etmək, təlimin keyfiyyətinə və şagird nailiyyətlərinə əhəmiyyətli təsir göstərən müsbət və motivasiyaedici mühit formalaşdırmaq, eləcə də qərar qəbul etmə prosesində avtoritar yanaşma deyil, demokratik mövqe nümayiş etdirmək müasir liderlik modelinin əsas göstəricilərini təşkil edir.

Təhsilin müasir, effektiv idarəetmə sisteminin qurulmasında qərarların verilməsi ilə yanaşı, əldə olunan nəticələr haqqında ictimaiyyət məlumatlandırılmalı, qəbul olunan qərarların nəticələri üzrə hesabatlılıq təqdim edilməlidir. Bu da liderlikdə və idarəçilikdə şəffaflığı, ictimai etimad və davamlılığını təmin edən əsas faktorlardandır. Təqdim olunan hesabatlılıq özündə daxili və xarici qiymətləndirmə sistemlərinin qurulması, akkreditasiya və audit proseslərinin tətbiqi, valideynlər və cəmiyyət üçün açıq statistik və analitik hesabatların paylaşılması kimi yanaşmaları birləşdirir.

Məktəbin müasir idarə olunmasında rəqəmsal texnologiyalar və elektron idarəetmə bacarıqlarının da olması mühüm və vacib şərtidir. Çünki rəqəmsallaşdırma, elektron resurslar, informasiya və kommunikasiya texnologiyalı müasir dövrdə, süni intellekt əsrində təhsilə inteqrasiyası təhsilin idarəedilməsində əsas istiqamətlərdən birinə çevrilmişdir [Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://timkon24.ndu.edu.az/media/reqemsalla%c5%9fma_2024.pdf].

Bunlar təhsilin, məktəbin idarə olunmasında, ümumiyyətlə, effektiv idarəçilikdə elektron jurnal və reyestr sistemləri vasitəsilə şagird nailiyyətlərinin real vaxtda izlənməsi, rəqəmsal analitik vasitələrlə statistik təhlillərin aparılması, süni intellektin tətbiqi ilə fərdi tədris yollarının təklif edilməsi kimi bir sıra üstünlüklər yaradır. Təhsilin, məktəbin idarə olunmasında elektron idarəetmə sistemləri operativliyi, çevikliyi, səmərəliliyi, şəffaflığı təmin edir. Bu istiqamətdə tətbiq olunan elektron resurslar, rəqəmsallaşdırma bir sıra funksiyaları özündə birləşdirir [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://dera.ioe.ac.uk/

id/eprint/10491/3/A9RF934_Redacted.pdf].

- ✓ **Elektron məktəb platformaları (e-school systems).** Bu platformalar müəlimə və məktəb rəhbərliyinə şagirdlərin məlumatlarının saxlanması, dəvamiyyətin, nailiyyətlərin qeydiyyatı, dərslər cədvəllərinin və qiymətlərin avtomatlaşdırılması imkanını yaradır [Elektron məktəb platformaları].
- ✓ **Təhsil idarəetmə informasiya sistemləri (EMIS – Education Management Information System).** Bu sistemlər təhsil müəssisələrinin ümumi fəaliyyət göstəricilərinin toplanması, təhlili və nazirlik səviyyəsində idarə olunmasına xidmət edir [Education Management Information System (EMIS), 2022].
- ✓ **Öyrənmə idarəetmə sistemləri (LMS – Learning Management Systems).** Bu sistemlər Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams kimi platformalar vasitəsilə dərslərin təşkili və şagird-müəllim əlaqəsinin rəqəmsallaşdırılmasını təmin edir [Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M., 2010].

Müasir təhsilin, məktəbin idarədilməsində tətbiq olunan elektron idarəetmə təhsil sistemində bir sıra müsbət dəyişikliklər yaradır, inkişafı təşviq edir. Odur ki, rəqəmsal idarəetmənin aşağıdakı üstünlüklərini qeyd etmək olar:

- **operativlik və çeviklik** (daha sürətli şəkildə qərarvermə və resursların vaxtında yönləndirilməsi);
- **şəffaflıq və hesabatlılıq** (ictimaiyyətə açıq məlumat bazaları, avtomatlaşdırılmış hesabat sistemləri vasitəsilə arzuolunmaz halların və bütün növ risklərin azaldılması);
- **məlumatlara əsaslanan qərarvermə** (toplanan məlumatlar əsasında təhlillər aparmaqla obyektiv, ədalətli və nəticəyə əsaslanan qərarlar qəbul etmək imkanı);
- **resursların optimallaşdırılması** (büdcə, material-texniki təminatın daha məqsədyönlü planlaşdırılması və resurslara əlçatanlığın təmin olunması [World Bank., 2020].

Təhsil sistemləri XXI əsrin qloballaşan şəraitində elektron resursların, texnologiyaların və rəqəmsallaşdırmanın üstünlüklərinə daha çox pandemiya dövründə şahid oldu. Məhz həmin dövrdə təhsilin dayanıqlığını, davamlılığını texnologiya və elektron resurslar təmin etdi. Son illərdə təhsil sistemlərinin, məktəbin idarə olunmasında elektron resurslardan, texnologiyanın imkanlarından, rəqəmsallaşdırmadan daha geniş istifadə olunması davam və inkişaf etdirilir.

Azərbaycan təhsil sistemində və təhsilin idarə olunmasında rəqəmsallaşdırma, elektronlaşdırma sahəsində olduqca əhəmiyyətli işlər görülür. Rəqəmsallaşdırma sahəsində görülən işlər sırasında *“Elektron məktəb” layihəsini, Təhsil Nazirliyinin EMIS bazasını, Pandemiya dövründə “Virtual məktəb”* və digər platformaları qeyd edə bilərik [Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi., 2022].

Aparılan tədqiqatlar göstərir ki, təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, şəffaf

idarəetmənin təmin olunması və strateji, çevik, dayanıqlı inkişaf planlarının daha səmərəli icrası üçün əsas alətlər hesab edilən rəqəmsallaşdırmanın, elektron resursların, texnologiyaların üstünlükləri ilə yanaşı, rəqəmsal idarəetmədə mövcud bir sıra problemlərə aşağıda qeyd olunanlar da daxildir:

- regionlar arasında *rəqəmsal bərabərsizlik* və texnoloji infrastrukturun qeyri-bərabərliyi;
- müəllim və rəhbər heyətin *rəqəmsal savadlılıq səviyyəsinin* qeyri-kafi olması;
- *kibertəhlükəsizlik* və şəxsi məlumatların qorunması ilə bağlı məsələlər;
- rəqəmsallaşdırmanın, avtomatlaşdırmanın bəzi hallarda *pedaqoji qərarlara və təlim nəticələrinin keyfiyyətinə təsiri*.

Nəticə / Conclusion

Qeyd etmək lazımdır ki, beynəlxalq və qabaqcıl təcrübələr əsasında təhsilin, məktəbin idarə olunması təhsil müəssisələrinin fəaliyyətinin səmərəliliyini və təlim nailiyyətlərini artırmaq, cəmiyyəti təhsilin inkişafına təşviq etmək, təhsilə töhfə vermək məqsədi daşıyır.

Müasir təhsil idarəçiliyində şəffaflıq, hesabatlılıq, yeniliklərə açıq olmaq, nəticəyə əsaslanan qərarlar qəbul etmək, demokratik, çevik və adaptiv liderlik bacarıqlarına və səriştəsinə malik olmaq olduqca vacib şərtlərdəndir. Çünki bu, təhsil sisteminin davamlı inkişafı, qarşılıqlı inam və etimadın formalaşması, kollektiv münasibətlərin inkişafı, təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, nəticəyönümlü və inklüziv mühitin yaradılması, təhsilə maraqlı tərəflərin fəal əməkdaşlığını təmin və təşviq etmək baxımından zəruridir.

Tədqiqat zamanı əldə edilən nəticələri aşağıdakı kimi ümumiləşdirmək olar:

- Rəqəmsal texnologiyalar təhsilin idarə olunmasında səmərəliliyi artırır.
- Təhsilin innovativ, şəffaf və çevik idarə olunmasında rəqəmsal texnologiyalarla yanaşı, normativ-hüquqi baza, yeniliklərə, müasir çağırışlara cavab verən, çevik düşünən, qərar qəbul etməyi bacaran kadr potensialı vacibdir.
- İdarəetmə strategiyaları rəqəmsallaşma dövründə təhsilin dayanıqlılığını, sistemli və planlı olmasını, hesabatlılığını, qərar qəbulunda şəffaflığı təmin edir.

Nəticələrə əsaslanaraq rəqəmsal dövrdə təhsilin idarə olunmasına dair bir neçə təklifi də qeyd etmək olar:

- idarəçilər və müəllimlərin rəqəmsal bilik və bacarıqlarını artırmaq, təkmilləşdirmək üçün rəqəmsal savadlılıq proqramları təşkil etmək və davamlı təlimlər keçirmək;
- beynəlxalq təcrübələrə, əsasən, rəqəmsal idarəetmə zamanı şəxsi məlumatların işlənməsində təhlükəsizliyə və etibarlılığa üstünlük vermək;

- məktəbdaxili monitoring və qiymətləndirmə mexanizmlərinin rəqəmsal texnologiyalarının imkanlarından bəhrələnmək və nəticələrin təhlili ilə idarəetməyə integrasiyası etmək;
- rəqəmsal bərabərliyin təmin olunması üçün regionlar üzrə texniki infrastruktur, rəqəmsal keçidi inkişaf etdirmək və dayanıqlı, sistemli, bərabər imkanlar yaratmaq.

Beləliklə, təhsilin rəqəmsallaşma dövründə idarə olunmasında beynəlxalq təcrübəyə əsaslanaraq, müasir yanaşmalar və yerli amillər nəzərə alınaraq strukturlaşmış, sistemli, planlı, şəffaf və davamlı siyasət həyata keçirilməlidir. Bu, təhsil sistemlərinin dayanıqlığını təmin etmək üçün, eyni zamanda texnoloji inkişafı yanaşı, idarəetmə, strategiya və insan kapitalı baxımından olduqca mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Məqalənin aktuallığı. Texnoloji yeniliklərin, dəyişikliklərin durmadan artdığı rəqəmsallaşma dövründə təhsilin idarə olunması məsələsi mühüm aktuallıq kəsb edir. Çünki təhsilin idarə olunması yalnız texniki deyil, eyni zamanda strateji əhəmiyyət daşıyaraq, dayanıqlıq, rəqabət və adaptiv qabiliyyətləri də müəyyən edir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Rəqəmsallaşma dövründə təhsilin idarə olunmasında innovativ yanaşmaların təhlili, beynəlxalq qabaqcıl təcrübələrin araşdırılması, onların təhsilin və idarəetmənin inkişafına təşviq etməsi imkanları məqalənin elmi yeniliyini əhatə edir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalə təhsil sahəsində çalışan siyasətçilər, təhsil menecerləri, ekspertlər, idarəçilər, mütəxəssislər, bu istiqamətdə araşdırmalar aparan elmi işçilər, gənc tədqiqatçılar, müəllimlər üçün faydalı mənbə rolunu oynayır. Eyni zamanda məqalə təhsilin idarə olunması ixtisası üzrə təhsil alan tələbələrin aparılan tədqiqatlardan yararlanması baxımından da əhəmiyyətli hesab olunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi Naxçıvan Dövlət Universiteti “Təhsildə inkişaf mərhələləri: rəqəmsallaşdırma və perspektivlər” II Respublika elmi konfransının materialları. Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://timkon24.ndu.edu.az/media/reqemsalla%c5%9fma_2024.pdf
2. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. (2022). Təhsildə rəqəmsallaşma konsepsiyası. <https://edu.gov.az>
3. Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management (4th ed.). London: SAGE Publications. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3109410>
4. Education Management Information System (EMIS). (2022) <https://synesisitltd.com/education-management-information-system/>
5. Elektron məktəb platformaları. <https://digital.edu.az/>
6. The impact of digital technology A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/10491/3/A9RF934_Redacted.pdf
7. “Təhsilin müasir idarə olunmasında innovativ yanaşmalar”. (2015). Azərbaycan Müəllimi. http://www.anl.az/down/meqale/az_muellimi/2015/aprel/431377.htm
8. Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2010). How the world’s most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public
9. Selwyn, N. (2016). Education and Technology: Key Issues and Debates. Bloomsbury Publishing. <https://ru.scribd.com/document/660208553/Education-and-Technology-Key-Issues-and-Debates>
10. World Bank. (2020). Reimagining Human Connections: Technology & Innovation in Education at the World bank. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://documents1.worldbank.org/curated/en/829491606860379513/pdf/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank.pdf

INNOVATIVE APPROACHES TO THE “INTRODUCTION TO THE SURROUNDING WORLD” ACTIVITY IN THE PRESCHOOL EDUCATION STAGE

Tarana Akbari

Shamakhi Branch of Azerbaijan State Pedagogical University

Ph.D. in Biology, Senior Lecturer

E-mail: akbarietmp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9293-4561>

Abstract. In the modern era, ongoing reforms in the preschool education system prioritize the holistic development of the child as a personality, their active engagement with the surrounding world, and the early acquisition of ecological, social, and moral values. In this context, the “Introduction to the Surrounding World” activity is regarded as one of the fundamental and leading components of preschool education, serving to form children’s initial yet systematic understanding of nature, society, and human relationships. Recent scientific research emphasizes that traditional, teacher-centered instructional models based primarily on the transmission of information do not fully correspond to children’s age-related and developmental characteristics. Contemporary approaches, by contrast, necessitate the implementation of child-centered learning models grounded in observation, inquiry, play, and experiential learning. This article analyzes innovative pedagogical approaches applicable to the teaching of the “Introduction to the Surrounding World” activity at the preschool education level from both theoretical and practical perspectives. The study is based on constructivist learning theory, inquiry-based and project-based learning models, the “Hundred Languages of Children” philosophy of Reggio Emilia pedagogy, as well as play- and nature-oriented teaching strategies. Additionally, practical recommendations and implementation examples for teachers are presented, enhancing the practical significance of the article.

Keywords: preschool education, early childhood, introduction to the surrounding world, inquiry-based learning, integrated curriculum, environmental education, innovative pedagogy.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2059

To cite this article: Akbari T. (2025). Innovative approaches to the “Introduction to the surrounding world” activity in the preschool education stage. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 253, Issue IV, pp. 75-84.

Article history: received – 17.10.2025; accepted – 20.11.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL PİLLƏSİNDƏ “ƏTRAF ALƏMLƏ TANIŞLIQ” MƏŞĞƏLƏLƏRİNƏ INNOVATİV YANAŞMALAR

Təranə Əkbəri

ADPU-nun Şamaxı filialı Biologiya üzrə fəlsəfə doktoru, baş müəllim

E-mail: akbarietmp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9293-4561>

Annotasiya. Müasir dövrdə məktəbəqədər təhsil sistemində aparılan islahatlar uşağın şəxsiyyət kimi formalaşmasını, ətraf aləmlə qarşılıqlı əlaqədə aktiv iştirakını və erkən yaşlardan ekoloji, sosial və mənəvi dəyərlərin mənimsənilməsini prioritet istiqamət kimi müəyyənləşdirir. Bu baxımdan, “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələləri məktəbəqədər təhsilin əsas və aparıcı komponentlərindən biri hesab olunur və uşaqların təbiət, cəmiyyət, insan münasibətləri haqqında ilkin, lakin sistemli təsəvvürlərinin formalaşmasına xidmət edir. Son illərdə ənənəvi, müəllimmərkəzli və əsasən, informasiya ötürülməsinə əsaslanan təlim modellərinin uşaqların yaş və inkişaf xüsusiyyətlərinə tam cavab vermədiyi elmi tədqiqatlarda xüsusi vurğulanır. Müasir yanaşmalar isə uşağın mərkəzdə dayandığı, müşahidə, araşdırma, oyun və təcrübəyə əsaslanan öyrənmə modellərinin tətbiqini zəruri edir. Məqalədə məktəbəqədər təhsil pilləsində “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisi prosesində tətbiq oluna biləcək innovativ pedaqoji yanaşmalar elmi-nəzəri və praktik aspektlərdən təhlil olunur. Tədqiqat konstruktivist təlim nəzəriyyəsinə, sorğu və layihə əsaslı öyrənmə modellərinə, Reggio Emilia pedaqogikasının “Uşağın yüz dili” fəlsəfəsinə, eləcə də oyun və təbiət yönümlü təlim strategiyalarına əsaslanır. Eyni zamanda müəllimlər üçün praktik tövsiyələr və tətbiq nümunələri təqdim olunur ki, bu da məqalənin əhəmiyyətini artırır.

Açar sözlər: məktəbəqədər təhsil, erkən uşaqlıq, ətraf aləmlə tanışlıq, sorğu əsaslı öyrənmə, integrasiya olunmuş kurikulum, ekoloji təlim, innovativ pedaqogika.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2059

Məqaləyə istinad: Əkbəri T. (2025). Məktəbəqədər təhsil pilləsində “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinə innovativ yanaşmalar. *«Məktəbəqədər və ibtidai təhsil»*, № 4 (253), səh. 75-84.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 17.10.2025; qəbul edilib – 20.11.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Uşağın həyatının ilk illəri onun şəxsiyyətinin, dünyagörüşünün və ömürboyu öyrənmə vərdişlərinin formalaşmasında həlledici mərhələ hesab olunur. Məhz bu dövrdə uşağın ətraf mühitə münasibəti, təbiətə marağı, insanlarla ünsiyyət bacarıqları və sosial davranış normaları formalaşmağa başlayır. Müasir pedaqoji yanaşmalara görə, məktəbəqədər təhsil yalnız uşağın növbəti təhsil pilləsinə hazırlanması ilə məhdudlaşmamalı, eyni zamanda onun müstəqil düşünən, araşdıran və müşahidə aparan bir fərd kimi inkişafını təmin etməlidir.

Bu kontekstdə “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələləri məktəbəqədər təhsil sisteminə xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Məşğələ uşağın təbiət hadisələri, canlı və cansız aləm, sosial mühit, insan fəaliyyəti və cəmiyyət haqqında ilkin təəvvürlərinin formalaşmasına imkan yaradır, bu vasitə ilə uşaqlar ətraf mühitdə baş verən dəyişiklikləri müşahidə etməyi, sadə səbəb-nəticə əlaqələrini anlamağı və öz müşahidələrini müxtəlif formalarda ifadə etməyi öyrənirlər.

Ənənəvi tədris metodlarında “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələləri çox zaman faktların sadalanması və mexaniki yadda saxlama üzərində qurulduğundan, bu yanaşma uşaqların yaş xüsusiyyətlərinə və təbii maraqlarına uyğun gəlmir. Müasir elmi araşdırmalar göstərir ki, məktəbəqədər yaş dövründə öyrənmə ən səmərəli şəkildə təcrübə, oyun və birbaşa müşahidə yolu ilə həyata keçirilir. Uşaqlar ətraf aləmi passiv dinləyici kimi deyil, aktiv iştirakçı kimi dərk etdikdə əldə edilən biliklər daha mənalı və davamlı olur.

Bu səbəbdən son illərdə məktəbəqədər təhsildə konstruktivist yanaşmalara, təcrübəyə əsaslanan və uşağıyönlü təlim modellərinə maraq artmışdır. Bu yanaşmalar öyrənməni interaktiv, integrativ və həyatla əlaqəli etməyi hədəfləyir. Tədqiqatın əsas məqsədi məktəbəqədər təhsil pilləsində “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisində innovativ pedaqoji yanaşmaları sistemli şəkildə təhlil etmək, onların nəzəri əsaslarını və praktik tətbiq imkanlarını araşdırmaqdır.

Problemin qoyuluşu

Müasir dövrdə məktəbəqədər təhsil sisteminə aparılan kurikulum islahatlarına və pedaqoji yeniliklərə baxmayaraq, “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisində hələ də ənənəvi, müəllimmərkəzli və əsasən, informasiyanın ötürülməsinə yönəlmiş yanaşmalar üstünlük təşkil edir. Bu yanaşmalar uşaqların yaş və psixoloji inkişaf xüsusiyyətlərini, onların təbii maraqlarını və öyrənməyə olan ehtiyaclarını tam şəkildə nəzərə almır. Nəticədə, uşaqlarda müşahidə, araşdırma, tənqidi düşünmə və ətraf mühitlə fəal qarşılıqlı əlaqə bacarıqları lazımı səviyyədə formalaşmır.

Digər tərəfdən, beynəlxalq pedaqoji təcrübələr göstərir ki, məktəbəqədər yaş dövründə öyrənmə prosesinin oyun, təcrübə, layihə və təbiət yönümlü fəaliyyətlər əsasında təşkili uşaqların idrak və sosial inkişafına daha müsbət təsir göstərir. Lakin bu yanaşmaların Azərbaycanın məktəbəqədər təhsil müəssisələrində sistemli və məqsədyönlü tətbiqi hələ də məhdud xarakter daşıyır və elmi-metodik əsaslandırmağa ehtiyac duyur. Bu baxımdan, tədqiqatın əsas problemi məktəbəqədər təhsil pilləsində “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisində hansı innovativ pedaqoji yanaşmaların daha effektiv olduğunu müəyyənləşdirmək, onların uşaqların idrak, sosial və ekoloji inkişafına təsirini araşdırmaq və bu yanaşmaların yerli təhsil mühitində tətbiq imkanlarını elmi cəhətdən əsaslandırmaqdan ibarətdir.

Tədqiqat metodları

Məqalənin hazırlanmasında kompleks tədqiqat metodlarından istifadə edilmişdir. Tədqiqatın məqsədinə uyğun olaraq aşağıdakı metodlar tətbiq olunmuşdur:

- **Elmi-nəzəri təhlil metodu.** Məktəbəqədər təhsil, erkən uşaqlıq dövründə öyrənmə və “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisi ilə bağlı yerli və xarici elmi ədəbiyyatın, normativ sənədlərin və müasir pedaqoji yanaşmaların təhlili aparılmışdır.
- **Müqayisəli təhlil metodu.** Finlandiya, İtaliya (Reggio Emilia), Sinqapur və digər ölkələrin məktəbəqədər təhsil təcrübələri müqayisəli şəkildə araşdırılmış, onların müsbət cəhətləri müəyyənləşdirilmişdir.
- **Müşahidə metodu.** Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin müşahidəsi əsasında uşaqların öyrənmə prosesində fəallığı, marağı və iştirak səviyyəsi qiymətləndirilmişdir.
- **Təcrübənin ümumiləşdirilməsi metodu.** Yerli pilot məktəbəqədər təhsil müəssisələrində tətbiq olunan oyun əsaslı, layihə əsaslı və təbiət yönümlü təlim fəaliyyətlərinin nəticələri ümumiləşdirilmişdir.
- **Təsviri və analitik metodlar.** Əldə olunan məlumatlar sistemləşdirilmiş, təhlil edilmiş və nəticələr elmi baxımdan şərh olunmuşdur.

Bu metodların tətbiqi “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisində innovativ yanaşmaların elmi-nəzəri əsaslarını və praktik əhəmiyyətini kompleks şəkildə araşdırmağa imkan vermişdir.

Əsas hissə / Main part

Məktəbəqədər təhsildə “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələləri uşağın ətraf mühitə olan təbii marağını dəstəkləyən əsas sahələrdən biri kimi erkən yaşlarda təbiət, cəmiyyət, ekologiya və şəxsi inkişafı ilə bağlı ilkin biliklərin verilməsini

nəzərdə tutur. Məşğələlərin keçirilməsində məqsəd uşaqlara yalnız izah verilməsi, məlumatların ötürülməsi və əzbərlədilməsi deyil, onlarda müşahidə qabiliyyəti, maraq və sosial münasibətlər formalaşdırmaq, təhlil və ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqə qurmaq bacarıqlarını inkişaf etdirməkdir.

“Ətraf aləmlə tanışlıq” mövzusunda keçirilən məşğələlərin əsas vəzifələri aşağıdakılardan ibarətdir:

- təbiətdə və ətraf mühitdə baş verən dəyişikliklərə diqqət yetirmək;
- sadə səbəb-nəticə əlaqələrini başa düşmək;
- ətrafdakılarla ünsiyyət qurmaq və əməkdaşlıq vərdişlərini inkişaf etdirmək;
- canlılara və təbiətə qarşı qayğıkeş münasibət formalaşdırmaq;
- real həyatda müşahidə edilən situasiyalar vasitəsilə emosional və mənəvi tərbiyəni dəstəkləmək.

Tədrisdə innovativ pedaqoji yanaşmalar

Müasir dövrdə uşaqların yalnız bilik deyil, həm də özünüifadə, əməkdaşlıq və yaradıcı düşünmə bacarıqları ilə yetişdirilməsi zərurəti artmaqdadır. Bu kontekstdə “Uşağın yüz dili” fəlsəfəsi təhsildə innovativ yanaşma kimi aktuallıq qazanır [Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., 2007]. “Uşağın yüz dili” anlayışı Reggio Emilia təhsil fəlsəfəsinin əsasını təşkil edir və bu ideya Loris Malaguzzi tərəfindən irəli sürülmüşdür. Bu yanaşma uşağı zəngin, bacarıqlı və yaradıcı bir fərd kimi təqdim edir. Malaguzzinin məşhur şeirində deyildiyi kimi: “Uşaq yüz dilə malikdir, amma onlardan doxsanı əlindən alınır” [Malaguzzi, L., 1996]. Bu fəlsəfə uşağın tədris prosesinə fəal şəkildə qoşulmasını, çoxsaylı ifadə vasitələri ilə düşüncə və hisslərini ifadə etməsini əsas tutur [Rinaldi, C., 2006]. Bu unikal yanaşma İkinci Dünya müharibəsindən sonra İtaliyanın Reggio Emilia şəhərində və onun ətraf kəndlərində hazırlanmışdır. Məqsəd kiçik yaşlı uşaqlara təhsil vermək idi və bu, o qədər uğurlu alındı ki, təlim bütün dünyada Reggio Emilia pedaqogikası kimi tanındı. Mütəxəssislərə görə, Reggio Emilia təliminin uğurlu olmasının sirri onun fəlsəfəsindədir.

“Uşağın yüz dili” fəlsəfəsi sosial konstruktivizm nəzəriyyəsinə əsaslanır və Piaget, Viqotski, Dyui kimi pedaqoqların fikirlərindən bəhrələnir. Bu yanaşmaya görə, öyrənmə sosial mühitdə qarşılıqlı əlaqə və müşahidə əsasında baş verir. “Uşağın yüz dili” fəlsəfəsi aşağıdakı əsas prinsiplərə əsaslanır:

1. Uşaq bacarıqlı və fəaldır. Uşaq tədqiqatçı və ideya daşıyıcısı kimi qəbul olunur [Rinaldi, C., 2006].

2. İfadənin çoxsaylı yolları. Rəsm, musiqi, dram, hərəkət, heykəltəraşlıq və digər yollar uşağın özünüifadə vasitəsi kimi dəyərləndirilir [Gandini, L., 2012].

3. Mühit üçüncü müəllimdir. Fiziki məkan uşağın öyrənməsində mühüm rol oynayır; yaxşı təşkil olunmuş, estetik və zəngin materiallarla dolu mühit öyrənməni stimullaşdırır [Ceppi, G., Zini, M., 1998].

4. Sənədləşdirmə. Uşaqların tədris prosesindəki fəaliyyəti müəllimlər tərəfindən fotosəkil, video və yazı ilə sənədləşdirilir.

5. Layihə əsaslı öyrənmə. Uşaq sual verir, tədqiqat aparır və nəticələr çıxarır. Bu uzunmüddətli layihələr uşaqların dərinlən öyrənməsini təmin edir [Helm, J.H., Katz, L., 2016].

“Uşağın yüz dili” fəlsəfəsi məktəbəqədər təhsil sisteminə yeni nəfəs gətirir. Bu yanaşma uşaqların maraqlarını, fərdi xüsusiyyətlərini və yaradıcı potensiallarını nəzərə alaraq öyrənməni daha mənalı və motivasiyaedici edir. Bu fəlsəfənin tətbiqi müəllimlərin peşəkarlığını və mühitin təşkilini yüksək səviyyəyə qaldırmağı tələb edir [Strong-Wilson, T., Ellis, J., 2007].

Reggio Emilia fəlsəfəsinə əsasən:

- Öyrənmə prosesində uşaqların keçirdikləri hisslər böyük rol oynayır və bu səbəbdən təlim fəaliyyəti onları maraqlandıran mövzularda və öyrənmək istədikləri tərzdə olmalıdır.
- Öyrənmə zamanı uşaqların öz emosiyalarına qapılması onların təlimi mənimləməsinə kömək edir.
- Uşaqların ünsiyyətinə və ətrafdakı əşyalarla təmas qurmasına şərait yaradılmalıdır.
- Uşaqlar özlərini ifadə etməyə təşviq edilməlidir və bunun üçün müxtəlif vasitə və imkanlar yaradılmalıdır.

Ənənəvi tədris metodlarının məhdudiyyətləri nəzərə alınaraq, müasir pedaqoqlar tərəfindən uşaqların təbii maraqlarına və inkişaf xüsusiyyətlərinə uyğun olan innovativ yanaşmalar tətbiq olunması tələb olunur. Müxtəlif materiallar, sənət növləri və təbiətlə ünsiyyət vasitəsilə uşaqlara özlərini sərbəst ifadə etmək imkanı yaradılır. “Uşağın yüz dili” fəlsəfəsinə əsaslanan bu modeldə ətraf aləmlə tanışlıq vizual sənət, kolajlar və təcrübə əsasında həyata keçirilir. Bu fəlsəfəyə görə, uşaqlar yalnız sözlərlə deyil, müxtəlif ifadə vasitələri – rəsm, musiqi, hərəkət, oyun, hekayə, konstruksiya və digər simvolik dillərlə özlərini ifadə edə bilirlər. Müəllimlər müşahidəçi və tədqiqatçı kimi çıxış edir, uşaqların maraqlarına əsasən layihələr formalaşdırılır [Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., 2012].

Müasir pedaqoji yanaşmalar. Oyun, araşdırma, layihə və təbiət yönümlü öyrənmə “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisini daha təsirli və inkişafyönümlü etmək üçün geniş imkanlar açır. Bu yanaşmalar öyrənməni daha mənalı, fəal və uşaqmərkəzli edir.

Oyun əsaslı öyrənmə. Oyun məktəbəqədər yaş dövründə əsas öyrənmə vasitəsidir. Rol oyunu, sensor oyunlar və təlim oyunları uşaqların təbiət və cəmiyyətlə bağlı mövzuları, təbiət və sosial hadisələri əyləncəli və yaşa uyğun şəkildə öyrənməsinə imkan yaradır. [Wood, E., Attfield, J., 2005].

Araşdırma əsaslı öyrənmə. Uşaqların suallar verməsi, fərziyyələr irəli

sürməsi və nəticələr çıxarması təşviq olunur. Müəllimlər bu prosesdə bələdçi rolunu oynayır. Uşaqların “Niyə yarpaqlar saralır?”, “Buludlar haradan gəlir?” kimi suallarını cavablandırmaq üçün müəllimlər onların maraqlarını istiqamətləndirərək müşahidə və eksperimentlərlə cavab axtarışına təşviq edirlər [Harlen, W., 2014].

Layihə əsaslı öyrənmə. Layihələr üzərində çalışmaq uşaqlarda tədqiqat, əməkdaşlıq və təqdimat bacarıqlarını inkişaf etdirir. Məsələn, “Mənim məhəlləm” layihəsi çərçivəsində uşaqlar yaxın əraziləri kəşf edir, xəritə çəkir, peşələr və ictimai obyektlər haqqında öyrənirlər. Bu yanaşma fənlərarası və sosial bacarıqları inkişaf etdirir [Helm, J.H., Katz, L.G., 2016]. “Dörd fəsil” layihəsində uşaqlar hər fəsildə baş verən dəyişiklikləri müşahidə edir, yarpaqlar toplayır, şəkillər çəkir və valideynlərlə birlikdə təqdimatlar hazırlayırlar. Bu yanaşma uşaqlarda müşahidə, əməkdaşlıq və təqdimat bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Təbiət yönümlü öyrənmə. Bağcılıq, açıq havada müşahidələr, mövsümi dəyişikliklərin izlənməsi, açıq hava yürüşləri uşaqların təbiətlə əlaqəsini gücləndirir, ekoloji şüurun inkişafına kömək edir. Bu metodlar diqqətin cəmlənməsi, emosional tənzimləmə və yaradıcılıq baxımından müsbət təsir göstərir [Sobel, D., 2008].

Texnologiya dəstəyi ilə öyrənmə. Məktəbəqədər yaşda uşaqların ekran qarşısında vaxtı məhdud olmalıdır, lakin interaktiv lövhə, səsli nağıllar və rəqəmsal mikroskop kimi texnologiyalar təlimi zənginləşdirir. Bu kimi vasitələr uşaqların müşahidə və analiz qabiliyyətlərini gücləndirmək məqsədilə yaşa uyğun şəkildə istifadə olunur [Fleer, M., 2014].

“Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin müasir yanaşmalarla uğurlu tətbiqi yalnız nəzəri əsaslarla deyil, praktik təcrübələrlə də təsdiqini tapır. Fərqli ölkələrdə məktəbəqədər təhsil sahəsində tətbiq olunan innovativ metodlar göstərir ki, məşğələlərin uğurlu tədrisi üçün müəllimlərin çevikliyi və yaradıcı yanaşması mühüm rol oynayır.

Finlandiyanın məktəbəqədər təhsil sistemində uşaqların açıq havada öyrənməsi əsas prioritetlərdən biridir. “Forest Kindergarten” (meşə bağçası) modeli vasitəsilə uşaqlar hava şəraitindən asılı olmayaraq açıq havada müşahidələr edir, təbiət hadisələrini öyrənir, gündəlik hava jurnallarında qeydlər aparır və fiziki aktivliklə məşğul olurlar. Bu, onların həm fiziki inkişafına, həm də ətraf mühitlə bağlı biliklərinə müsbət təsir edir [Lindfors, E., Marja-Leena Rönkkö, M., et al., 2021].

İtaliyanın Reggio Emilia yanaşmasında isə uşaqlar su, işıq, kölgə kimi mövzularla uzunmüddətli layihələr aparır, vizual sənət və qrup müzakirələri ilə öyrənirlər. [Rinaldi, C., 2006]. Sinqapurda isə məşğələ zamanı “kəşf küncələri” vasitəsilə uşaqlar obyektləri müqayisə edir, müşahidə etdikləri tapıntıları təsvir edirlər [Ng, J., 2011].

Son illərdə Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil sahəsində kurikulum islahatları çərçivəsində “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinə daha çox əhəmiyyət verilir. Pilot layihələr çərçivəsində bəzi məktəbəqədər təhsil müəssisələrində oyun əsaslı və təcrübəyə əsaslanan təlim metodları tətbiq edilir. Müəllimlərin peşəkar inkişafı üçün təlim proqramları, kurikulum təkmilləşdirmələri və valideynlərlə əməkdaşlıq mexanizmləri bu prosesin uğurlu nəticə verməsinə şərait yaradır.

Bakıdakı pilot məktəbəqədər təhsil müəssisələrində “Planetimiz”, “Mənim bədənəm” kimi tematik həftələr uşaqları müxtəlif fəaliyyətlərə cəlb edir. Uşaqlar hava müşahidələri aparır, günəşli və buludlu günləri şəkillərlə ifadə edir və sadə alətlərlə küləyin istiqamətini təyin edirlər. Ekoloji parklar və muzeylərlə əməkdaşlıq isə uşaqlara məktəbəqədər təhsil mühitindən kənarda da öyrənmə imkanları yaradır.

Nəticə / Conclusion

Aparılan təhlillər göstərir ki, “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələləri məktəbəqədər təhsil pilləsində uşaqların ətraf mühitə münasibətinin formalaşmasında, müşahidə və tədqiqat bacarıqlarının inkişafında mühüm rol oynayır. Bu fənnin düzgün və məqsədyönlü təşkili uşaqlarda təbiətə qarşı məsuliyyətli münasibət, sosial davranış vərdisləri və ekoloji şüurun erkən yaşlardan formalaşmasına şərait yaradır.

Müasir pedaqoji yanaşmalar – oyun əsaslı, araşdırma əsaslı, layihə əsaslı və təbiət yönümlü öyrənmə modelləri “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisini daha effektiv və inkişafyönümlü edir. Bu yanaşmalar uşağın passiv bilik alıcısı deyil, fəal öyrənən və tədqiqatçı kimi formalaşmasına imkan yaradır. Uşaqlar suallar verməyi, müşahidə aparmağı, fərziyyələr irəli sürməyi və nəticə çıxarmağı öyrənir, bu isə onların idrak və sosial bacarıqlarının inkişafına mühüm töhfə verir.

Beynəlxalq təcrübələr və yerli tətbiqlər göstərir ki, innovativ yanaşmaların tətbiqi məktəbəqədər təhsil mühitini zənginləşdirir, müəllimlərin pedaqoji fəaliyyətində yaradıcı yanaşmanı təşviq edir və valideynlərin təlim prosesinə daha fəal cəlb olunmasına şərait yaradır. Xüsusilə Reggio Emilia pedaqogikası, təbiət yönümlü öyrənmə və layihə əsaslı yanaşmalar uşaqların ətraf aləmlə bağlı biliklərinin real həyatla əlaqələndirilməsinə imkan yaradır.

Nəticə etibarilə, “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin tədrisində innovativ yanaşmaların tətbiqi məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi baxımından strateji əhəmiyyət daşıyır. Bu yanaşmalar uşaqların gələcək təhsil mərhələlərinə daha hazırlıqlı, düşünən və məsuliyyətli fərdlər kimi keçidini təmin edir və müasir cəmiyyətin tələblərinə cavab verən şəxsiyyətin formalaşmasına xidmət edir.

Məqalənin aktuallığı. Müasir dövrdə məktəbəqədər təhsilin keyfiyyəti cəmiyyətin intellektual və sosial inkişafının əsaslarından biri kimi qiymətləndirilir. Ənənəvi təlim metodlarının məhdudiyyətləri və dəyişən təhsil tələbləri fonunda məktəbəqədər tədrisin yenilənməsi və uşaqların maraqlarına uyğunlaşdırılması aktuallıq kəsb edir. Məktəbəqədər təhsil sahəsində yeni metodların tətbiqi və tədris mühitinin zənginləşdirilməsi üzrə artan tələbat, bu sahədə aparılan tədqiqatları və praktiki təcrübələrin öyrənilməsini vacib edir. Xüsusilə “Ətraf aləmlə tanışlıq” məşğələlərinin uşağın çoxşaxəli inkişafında oynadığı rol bu məsələnin aktuallığını artırır.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə müxtəlif pedaqoji yanaşmalar – konstruktivist, sorğu əsaslı, layihə əsaslı və təbiət yönümlü təlim modelləri sintez edilərək məktəbəqədər təhsil səviyyəsində konkret məşğələ “Ətraf aləmlə tanışlıq” kontekstində təhlil olunur. Bu yanaşmaların beynəlxalq təcrübələrlə müqayisəli şəkildə təqdim olunması və yerli şəraitdə tətbiq imkanlarının göstərilməsi məqaləyə elmi yenilik qazandırır. Müxtəlif beynəlxalq təcrübələrin təhlili ilə yanaşı, Azərbaycan məktəbəqədər təhsil sistemində baş verən dəyişikliklərə də nəzər salınaraq, elmi-nəzəri və praktik əsaslandırmaqlar verilmişdir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalədə təqdim olunan yanaşmalar məktəbəqədər təhsil müəssisələrində tədris keyfiyyətinin yüksəldilməsi və uşaqların aktiv öyrənməyə cəlb olunması baxımından praktiki əhəmiyyət daşıyır. Təlimin uşağın maraq və bacarıqlarına uyğunlaşdırılması, müəllimlərin daha yaradıcı və çevik metodlarla işləməsi üçün zəmin yaradır. Təqdim olunan yanaşmalar və nümunələr müəllimlərin pedaqoji fəaliyyətində tətbiq edilə biləcək konkret istiqamətlər təklif edir. Məqalə, eyni zamanda təhsil proqramlarının hazırlanması və müəllimlərin ixtisasartırma proqramlarında istifadə edilə biləcək resurs kimi, həmçinin təlimçi və valideynlərlə əməkdaşlıq edən pedaqoqlar üçün də faydalı ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (2000). How People Learn. Washington, DC: National Academy Press, p.386.
2. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Routledge, p.208.
3. Malaguzzi, L. (1996). The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, p.405.
4. Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia. Routledge, p.256.

5. Gandini, L. (2012). The Meaning of the Hundred Languages. Reggio Children, p.176.
6. Ceppi, G. and Zini, M. (1998). Children, Spaces, Relations. Metaproject for an Environment for Young Children. Domus Academy Research Center, Milan, p.96.
7. Helm, J.H., Katz, L.G. (2016). Young Investigators: The Project Approach in the Early Years. Teachers College Press, p.184.
8. Strong-Wilson, T., Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher. *Theory Into Practice*, 47(1), pp.40-47.
9. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2012). The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Prager Press, p.432.
10. Wood, E., Attfield, J. (2005). Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. London: SAGE., p.232.
11. Harlen, W. (2014). Inquiry-based learning in science and mathematics. University of Cambridge, p.25.
12. Sobel, D. (2008). Childhood and Nature: Design Principles for Educators. Stenhouse Publishers, p.168.
13. Fler, M. (2014). The Technologies of Learning in Early Childhood. Springer.
14. Lindfors, E., Marja-Leena Rönkkö, M., Kiviranta, L., Virpi Yliveronnen, V., Tanhuanpää, S., and Satu Grönman, S. (2021) Outdoor Learning in Early Childhood Education. PATT38 Rauma, Finland – Section IV Technology Education in Early Childhood, pp.156-165.
15. Ng, J. (2011). Preschool Curriculum and Policy Changes in Singapore. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*. Vol.5, No.1, pp.91-122

JOURNAL of PRESCHOOL and PRIMARY EDUCATION, 2025, №4

**LEADERSHIP COACHING AS A CATALYST FOR CHANGE IN
EDUCATION**

Esmira Agayeva

Ph.D. student in Pedagogy
E-mail: aagayevaesmira@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-9691-5009>

Abstract. This article examines leadership coaching as an effective approach that supports the professional development of teachers and school administrators in the field of education, fostering self-development and collaborative practice. The implementation of leadership coaching in Azerbaijani schools not only promotes change within the education system but also contributes to the development of leadership competencies among teachers and school leaders. This approach has the potential to bring about positive changes in school management practices and to improve educational outcomes. At the same time, the article highlights that leadership coaching helps build trust and collaboration between school administrators and teachers. Its primary aim is to support individuals in realizing their full potential. The coaching process focuses on goal setting, problem analysis, and identifying appropriate strategies to achieve positive results. This, in turn, can lead to more effective school management and enhanced quality of education. The article further notes that the application of leadership coaching in Azerbaijani schools results in a range of positive changes in the professional practices of school leaders and teachers. The integration of new technologies, particularly remote coaching methods, enables leadership coaching to be disseminated more widely. Future research will be valuable in examining the effectiveness of coaching in greater depth and in comparing it with different instructional and professional development approaches. Collective collaboration, the application of modern educational methods, and the expansion of coaching programs may represent an important step forward for the Azerbaijani education system.

Keywords: school system, professional skill development, mentoring, teacher's personal qualities, improvement of management.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2043

To cite this article: Agayeva E. (2025). Leadership coaching as a catalyst for change in education. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 253, Issue IV, pp. 85-98.

Article history: received – 21.10.2025; accepted – 28.11.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

TƏHSİL SAHƏSİNDƏ DƏYİŞİKLİKLƏRİN STİMULLAŞDIRICISI KİMİ LİDERLİK KOUÇLUĞU

Esmira Ağayeva

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun doktorantı

E-mail: aagayevaesmira@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9691-5009>

Annotasiya. Məqalədə liderlik kouçluğu təhsil sahəsində müəllimlərin və məktəb rəhbərlərinin peşəkar inkişafını dəstəkləyən, özünüinkişaf və kollektiv əməkdaşlıq üçün effektiv bir yanaşmadır. Azərbaycanın məktəblərində liderlik kouçluğunun tətbiqi, təhsil sistemində dəyişiklikləri təşviq etməklə yanaşı, müəllimlər və məktəb rəhbərlərinin liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir. Bu yanaşma, məktəb təşkilatlarının idarəetməsində müsbət dəyişikliklərə və təhsil nəticələrinin yaxşılaşmasına səbəb ola bilər. Eyni zamanda məqalədə liderlik kouçluğu, məktəb rəhbərləri və müəllimlər arasında etimad və əməkdaşlıq qurmağa yardımçı olur. Məqsəd, fərdlərin öz potensialını maksimum şəkildə həyata keçirmələrinə dəstək olmaqdır. Kouçluq prosesi, məqsədlər müəyyən etməyə, problemləri analiz etməyə və müsbət nəticələr əldə etmək üçün uyğun yanaşmalar tapmağa yönəlir. Bu, məktəblərin səmərəli idarə olunmasına və təhsil keyfiyyətinin artmasına gətirib çıxara bilər. Məqalədə qeyd olunur ki, Azərbaycan məktəblərində liderlik kouçluğunun tətbiqi məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin fəaliyyətində bir sıra müsbət dəyişikliklərə səbəb olur. Yeni texnologiyaların, xüsusilə də uzaqdan kouçluq metodlarının tətbiqi, liderlik kouçluğunun daha geniş şəkildə yayılmasına imkan verir. Gələcək tədqiqatlar kouçluğun effektivliyini daha dərinlən araşdırmaq və fərqli tədris metodları ilə müqayisə etmək üçün faydalı olacaqdır. Kollektiv əməkdaşlıq, müasir təhsil metodlarının tətbiqi və kouçluq proqramlarının yayılması Azərbaycan təhsil sistemində mühüm addım ola bilər.

Açar sözlər: məktəb sistemi, peşəkar bacarıqların inkişafı, mentorluq, müəllimin şəxsi keyfiyyətləri, idarəetmənin təkmilləşdirilməsi.

DOI: 10.30546/2709-2488.4.2025.2043

Məqaləyə istinad: Ağayeva E . (2025). Təhsil sahəsində dəyişikliklərin stimullaşdırıcısı kimi liderlik kouçluğu. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 4 (253), səh. 85-98.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 21.10.2025; qəbul edilib – 28.11.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Təhsil sisteminin səmərəliliyinin artırılması ölkənin inkişafı, xüsusilə bərabərsizliyin azaldılması, sosial-iqtisadi tərəqqinin sürətlənməsi və iqtisadi rəqabət qabiliyyətinin yüksəldilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məhz buna görə də bütün təhsil müəssisələrinə, o cümlədən məktəblərə ciddi və yüksək tələblər irəli sürülür. Eyni zamanda mərkəzsizləşmə siyasətinin tətbiqi nəticəsində məktəblər öz məqsəd və siyasətlərini müəyyənləşdirərək həyata keçirmək baxımından daha müstəqil olurlar.

XXI əsrdə texnoloji tərəqqi və cəmiyyətin sürətli inkişafı ənənəvi tədris metodlarını geridə qoyduğundan, məktəb rəhbərləri təhsil vəzifələrini effektiv şəkildə yerinə yetirmək üçün yeni və innovativ yanaşmalar tətbiq etməlidirlər. Xüsusilə süni intellekt proqramlarının geniş vüsət aldığı dövrdə bu platformaların təhsil sisteminə müsbət və mənfi tərəfləri bu gün təhsil müəssisələrində geniş müzakirə obyektidir.

Məlumdur ki, müəllimlərin peşəkar inkişafı, məktəb rəhbərliyi tərəfindən hazırlanmış səmərəli peşəkar inkişaf proqramları, məktəbin ümumi inkişafında mühüm rol oynayır. Liderlik prinsiplərinin düzgün istifadəsi və tətbiqi məktəbdə müsbət istiqamətdə dəyişikliyə təkan verir, təhsil müəssisələrinin inkişafını təmin edən əsas amillərdən biri kimi qiymətləndirilir.

Aparılan tədqiqatlar göstərir ki, ilk dəfə 1970-ci illərin əvvəllərində idman sahəsində istifadə olunmağa başlanmış, lakin 1980-ci illərin sonlarına doğru müxtəlif sahələrdə çalışan işçilərin məsləhətləndirilməsi və dəstəklənməsi mənasını almış kouçluq anlayışı müxtəlif nəzəri yanaşmalar əsasında izah olunur, fərdlərə və ya qruplara onların potensialına uyğun məqsədlərə nail olmaları, özünüdərk və dəyişimi həyata keçirmələri, peşəkar fəaliyyət və şəxsi rifah səviyyələrini yüksəltmələri üçün müxtəlif metod və texnikalar vasitəsilə göstərilən sistemli dəstək kimi xarakterizə olunur. Kouçluq fəaliyyətində tərəflər arasında bərabər münasibət prinsipi tətbiq edilmir, çünki kouç bilavasitə öyrədən rolunu deyil, müşahidəçi və yönəldici funksiyanı yerinə yetirərək fərdin inkişafına dəstək göstərir. Kouçluq, eyni zamanda məktəb transformasiyasının həyata keçirilməsində mühüm vasitə kimi qəbul edilir. Düşünülür ki, kouçluq məktəb direktorlarına məqsədləri müəyyənləşdirmək, effektiv planlar hazırlamaq və onları həyata keçirməyə kömək etməklə yanaşı, eyni zamanda müəllimlərin peşəkar inkişafına və liderlik bacarıqlarının formalaşmasına əhəmiyyətli töhfə verə bilər. Hazırda “icraedici kouçluq” mövzusu kifayət qədər aktualdır və bir çox tədqiqatçılar tərəfindən araşdırılır. “Boon Z.S.L” kouçlarla işləyən məktəb rəhbərlərinin liderlik bacarıqlarını artırmaq üzrə təcrübələrini qeyd etmiş və bu təcrübələrin

müsbət, motivasiyaedici və faydalı olduğunu bildirmişdir [Boon, Z.S.L., 2022, s.99-101]. L.V.Rojas tərəfindən aparılan tədqiqatda kouçluq pedaqoji strategiya kimi təqdim edilmiş və bu strategiyanın liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirməsi yolları araşdırılmışdır [Rojas, L.V., 2012, s.112-114]. Tədqiqatın nəticələrindən məlum olmuşdur ki, kouçluq şagirdlərdə özünü təşkil etmə və liderlik bacarıqlarının formalaşmasına müsbət təsir göstərir.

B.J.Patterson və digərləri tərəfindən aparılan tədqiqatda 12 aydan artıq müddətdə uzunmüddətli kouçluğun gələcək peşəkarların liderlik inkişafına təsiri araşdırılmışdır [Patterson, B.J., 2022, s.223-225]. M.Alias və komandası tərəfindən aparılmış digər tədqiqatda isə “Qlobal Liderlik Proqnozu 2018” sənədində əsaslanaraq kouçluq mədəniyyətində liderlik rolları və bu rolların təhsil müəssisələri də daxil olmaqla təşkilatlara verdiyi faydalar müəyyənləşdirilmişdir [Alias, M., 2020, s.65-66]. Kouçluq, həmçinin peşəkar inkişafın ayrılmaz hissəsi və şagirdlərin liderlik bacarıqlarının inkişafı üçün mühüm vasitə kimi də qiymətləndirilmişdir. Əvvəlki araşdırmalar kouçluğun pedaqoqların liderlik bacarıqlarının inkişafında effektiv metodologiya olduğunu göstərmişdir. Bununla belə, kouçluğun məktəb sistemində tətbiq mexanizmləri hələ də kifayət qədər tədqiq olunmamışdır. Mövcud elmi boşluğun aradan qaldırılması bu tədqiqatın əsas məqsədini təşkil edir. Bu baxımdan, araşdırmanın məqsədi kouçluq anlayışını müxtəlif aspektlərdən təhlil etmək və onun məktəb sistemində tətbiqi ilə bağlı elmi əsaslandırılmış tövsiyələr irəli sürməkdir.

Problemin qoyuluşu

Müasir dövrdə texnoloji tərəqqi, rəqəmsal alətlərin geniş tətbiqi, sosial və iqtisadi tələblərin artması məktəb rəhbərləri və müəllimlərdən daha çevik, rəqəmsal bacarıqlara malik, adaptiv və liderlik keyfiyyətləri yüksək olan peşəkarlıq fəaliyyəti tələb edir. Lakin Azərbaycan məktəblərində liderlik bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi və məktəb kollektivlərinin effektiv idarə olunması üçün sistemli və fərdi yanaşmaların tətbiqinə ehtiyac vardır.

Liderlik kouçluğu (coaching) bu problemin həllində mühüm vasitə kimi qəbul edilir. Kouçluq, məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin öz potensialını kəşf etməsinə, liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirməsinə və təhsil müəssisələrində müsbət dəyişikliklərin həyata keçirilməsinə yardımçı olur. Bununla belə, Azərbaycan kontekstində kouçluğun məktəb sistemində integrasiyası, tətbiqi mexanizmləri və effektivliyi ilə bağlı sistemli araşdırmalar məhdud saydadır.

Problem aşağıdakı suallardan ibarətdir:

1. Məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin liderlik bacarıqlarının inkişafında kouçluğun rolunu sistemli və ölçülə bilən meyarlar əsasında necə qiymətləndirmək olar?

2. Kouçluğun məktəb daxilində əməkdaşlıq, komanda işi və tədrisin keyfiyyətinə hansı təsirləri vardır?
3. Azərbaycan məktəblərində kouçluğun tətbiqində mövcud çətinliklər və imkanlar hansılardır?

Bu problemlər təhsil sahəsində liderlik kouçluğunun tətbiqini elmi və praktik baxımdan əhəmiyyətli edir və tədqiqatın aparılmasına əsas yaradır. Məqsəd, kouçluğun məktəb rəhbərləri və müəllimlər üçün peşəkar inkişaf aləti kimi potensialını sistemli şəkildə araşdırmaqdır.

Tədqiqat metodları

Bu tədqiqatda Azərbaycan məktəblərində liderlik kouçluğunun tətbiqi və onun rəhbərlərin və müəllimlərin peşəkar inkişafına təsirini sistemli şəkildə araşdırmaq üçün keyfiyyət və kəmiyyət metodlarının kombinasiyası istifadə olunmuşdur. Tədqiqatın məqsədinə uyğun olaraq aşağıdakı metod və yanaşmalar tətbiq edilmişdir:

1. Analitik və müqayisəli metodlar. Kouçluq və mentorluq anlayışları, eləcə də məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin liderlik bacarıqları ilə bağlı mövcud ədəbiyyat və beynəlxalq təcrübə təhlil edilmişdir. Bu metod vasitəsilə Azərbaycan kontekstində kouçluğun tətbiq imkanları, üstünlükləri və problemləri müəyyən edilmişdir.

2. Sənəd və ədəbiyyat araşdırması. Liderlik kouçluğu ilə bağlı mövcud elmi məqalələr, tədqiqatlar, hesabatlar və proqramlar üzərində təhlillər aparılmışdır. Bu, tədqiqatın nəzəri əsaslarını formalaşdırmış və kouçluq praktikalarının müqayisəli analizinə imkan vermişdir.

3. Sorğu və müsahibə metodları. Məktəb rəhbərləri və müəllimlər arasında aparılmış sorğu və yarısırukturlaşdırılmış müsahibələr vasitəsilə kouçluq prosesinə dair empirik məlumatlar toplanmışdır. Sorğular və müsahibələr rəhbərlərin və müəllimlərin kouçluğa münasibəti, təcrübələri və kouçluğun tədris və idarəetmə fəaliyyətinə təsiri barədə ətraflı məlumat vermişdir.

4. Analitik modelləşdirmə və idealizasiya. Kouçluğun məktəb rəhbərlərinin peşəkar inkişafına və liderlik keyfiyyətlərinə təsirini qiymətləndirmək üçün modelləşdirmə və idealizasiya metodları istifadə olunmuşdur. Bu metodlar rəhbərlərin və müəllimlərin davranışlarını təhlil etməyə, kouçluq prosesində qarşıya qoyulan məqsədlərə necə çatdıqlarını anlamağa imkan vermişdir.

5. Deduksiya və induksiya metodları. Kouçluğun liderlik vasitəsilə təhsil sistemindəki transformasiya təsirini izləmək, fərqli liderlik üslublarının tədris prosesinə təsirini müəyyən etmək üçün induksiya və deduksiya metodlarından istifadə edilmişdir.

6. Empirik və praktik analiz. Məktəb rəhbərləri və müəllimlər üzərində aparılmış pilot kouçluq proqramlarının nəticələri təhlil edilmiş, kouçluğun təhsil

keyfiyyətinə və komanda işinə təsiri ölçülmüşdür. Bu yanaşma, kouçluğun real praktikada tətbiqinin üstünlüklərini və mümkün məhdudiyyətlərini müəyyən etməyə kömək etmişdir.

Beləliklə, tədqiqat metodlarının kombinasiyası Azərbaycan məktəblərində liderlik kouçluğunun tətbiqini həm nəzəri, həm də praktik aspektdən əhatə etməyə imkan yaratmışdır. Bu metodoloji yanaşma nəticəsində kouçluğun rəhbərlərin və müəllimlərin peşəkar inkişafına təsiri, məktəb mühiti və tədris keyfiyyəti ilə əlaqəsi sistemli şəkildə qiymətləndirilmişdir.

Əsas hissə / Main part

Məktəb rəhbərlərinin kouçluğu, təhsil sahəsində rəhbərliyin və liderliyin inkişafı üçün çox əhəmiyyətli bir yanaşmadır. Bu konsepsiya məktəb rəhbərlərinə yalnız idarəetmə bacarıqlarını inkişaf etdirməyə deyil, həm də əməkdaşlar, müəllimlər və şagirdlərlə münasibətləri gücləndirməyə imkan verən effektiv bir vasitə təqdim edir. Məktəb rəhbərinin kouçluq fəaliyyəti, əsasən, aşağıdakı məqsədlərə xidmət edir:

1. Liderlik bacarıqlarının inkişafı. Məktəb rəhbərləri kouçluğu, rəhbərlərin şəxsi liderlik bacarıqlarını artırmağa kömək edir. Bu, güclü liderlik xüsusiyyətlərinin inkişafını, qərar vermə qabiliyyətini, yenilikləri qəbul etməyi və dəyişiklikləri idarə etməyi əhatə edir [Boon, 2022; Alias et al., 2020].
2. Motivasiya etmək. Kouçlar rəhbərlərə və müəllimlərə şəxsi motivasiyalarını müəyyən etməyə və onu şagirdlərə ötürməyə dəstək olur. Nəticədə, bu proses məktəbin ümumi atmosferinin və tədris mühitinin yaxşılaşdırılmasına töhfə verir [Göker & Göker, 2019; Park & Wee, 2020].
3. Əməkdaşlıq və komanda işinin təşviqi. Məktəb rəhbərləri kouçluq vasitəsilə yalnız özlərini deyil, həm də məktəbdəki digər işçiləri və müəllimləri bir komanda kimi birləşdirməyə və əməkdaşlıq etməyə yönəlir. Güclü komandaların formalaşdırılması məktəbin uğurunun əsas amilidir [Hollweck & Loft-house, 2021; Milne et al., 2022].
4. Problemlərin həlli və qərar qəbul etmə. Məktəb rəhbərləri, kouçluq vasitəsilə problemləri daha yaxşı təhlil etməyi və strateji qərarlar qəbul etməyi öyrənirlər. Bu, həm məktəb daxilindəki məsələlərə, həm də daha geniş təhsil siyasətinə aid ola bilər [Patterson et al., 2022; Thomason et al., 2022].
5. Dəyişikliklərə uyğunlaşma. Təhsil sistemi və məktəb mühiti daim dəyişir. Kouçluq vasitəsilə məktəb rəhbərləri dəyişiklikləri idarə etməyi və onlara uyğunlaşmağı öyrənirlər [Rojas & Klijn, 2012; İsmayilov, 2018].
6. Şəxsi inkişaf və özünü dərk etmə. Kouçluq, rəhbərlərin özünü dərk etmələrinə və şəxsi inkişaflarına müsbət təsir göstərir. Bu, həm də onların məktəbdəki

hərəkətlərini və qərarlarını daha sağlam və müsbət bir şəkildə istiqamətləndirir [Leigh et al., 2019; Milne et al., 2022].

Kouçluq prosesi sorğulara əsaslanan yanaşmadır; yəni rəhbərlərə düzgün suallar verilərək onların potensialını kəşf etməsi, hədəflərini müəyyənləşdirməsi və bu hədəflərə çatmaq üçün strategiyalar hazırlaması təmin edilir. Nəticədə, məktəb rəhbərləri daha təsirli və məhsuldar fəaliyyət göstərə bilirlər. Ümumiyyətlə, məktəb rəhbərliyinin kouçluğu təhsil mühitində bütün iştirakçıların daha yaxşı nəticələr əldə etməsinə imkan yaradır. Rəhbərlərin işlərini daha səmərəli idarə etməsi və məhsuldarlığının artması isə məktəbin uğurlu fəaliyyətinin əsasını təşkil edir. Bütün yuxarıda sadalananları əsas tutaraq kouç strategiyasının bəzi əsas məqamlarını nəzərdən keçirək:

a) Məktəb rəhbərlərinin peşəkar inkişafı

Məktəb rəhbərləri üçün liderlik kouçluğu onların idarəetmə bacarıqlarını və strateji düşünmə qabiliyyətlərini inkişaf etdirir. Bu proses rəhbərlərin özünəinamını, qərar qəbul etmə qabiliyyətini və təşkilati dəyişiklikləri idarə etmək bacarığını artırır. Eyni zamanda kouçluq məktəb rəhbərlərinin müəllimlər və şagirdlərlə effektiv ünsiyyət qurmasına, məktəbdəki prosesləri səmərəli idarə etməsinə və cəmiyyətlə əməkdaşlıq etməsinə kömək olur [Leigh et al., 2019; Milne et al., 2022].

b) Müəllimlərin tədris və liderlik bacarıqları

Müəllimlərə tətbiq olunan kouçluq onların sinifdə idarəetmə bacarıqlarını artırmaq, tədris metodlarını təkmilləşdirmək və şagirdlərə daha yaxşı dəstək göstərmək məqsədi daşıyır. Liderlik kouçluğu müəllimlərin şəxsi və peşəkar inkişafına dəstək olur, onların özünəinamını artırır və dəyişikliklərə açıq olmalarını təmin edir. Nəticədə, müəllimlər şagirdlərin təhsilinə daha effektiv yanaşır və bu da, ümumilikdə təhsilin keyfiyyətinin yüksəlməsinə təsir göstərir [İsmayılov, A., 2018; Quliyeva, N., 2021].

c) Kollektiv əməkdaşlıq və komanda işinin gücləndirilməsi

Liderlik kouçluğu, məktəbdəki əməkdaşlıq atmosferini yaxşılaşdırır. Müəllimlər və məktəb rəhbərləri arasında güclü əməkdaşlıq, məktəbin ümumi məqsədlərinə çatmaq üçün vacibdir. Kouçluq, fərdlərin öz ideyalarını açıq şəkildə bölüşmələrini, yeni metodlar üzərində işləmələrini və qarşılıqlı dəstək göstərmələrini təmin edir. Bu, məktəbdəki münasibətlərin inkişafına və daha müsbət bir iş mühitinin yaradılmasına səbəb olur [Boon, 2022; Göker & Göker, 2019]

Azərbaycan təhsil sistemində innovasiyaların tətbiqi getdikcə daha əhəmiyyətli vəsət alır. Yeni tədris metodları və texnologiyaların tətbiqi, məktəblərin daha müasir və effektiv fəaliyyət göstərməsini təmin edir. Bu innovasiyaların uğurlu tətbiqi, məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin idarəetmə bacarıqlarına, liderlik kouçluğunun töhfəsinə bağlıdır. Kouçluq, təhsil işçilərinin bu dəyişiklikləri qə-

bul etməsinə və tətbiq etməsinə kömək edir. Rəhbərlik kouçluğu, həmçinin yeni metod və yanaşmaların məktəblərə effektiv şəkildə integrasiyasını asanlaşdırır.

Məktəblərdə liderlik kouçluğunun tətbiqi zamanı qarşıya çıxan çətinliklərin ən əsası vaxtın məhdudluğudur. Məktəb rəhbərləri və müəllimlər üçün əlavə yük ola biləcək kouçluq təlimlərinin məktəbdəki gündəlik fəaliyyətlərə integrasiyası, eyni zamanda kouçların peşəkar təlimi və effektiv kouçluq metodlarının tətbiqi də müəyyən çətinliklər yarada bilər. Bütün bunlara baxmayaraq, Azərbaycan məktəblərində liderlik kouçluğunun təhsil sahəsindəki əhəmiyyətinin genişləndirilməsi zəruridir, çünki bu yanaşma məktəblərdə təhsil keyfiyyətinin yüksəldilməsinə töhfə verməklə yanaşı, həm də məktəb rəhbərliyi və müəllimlərin motivasiyasını artırır. Bu proses, yalnız şəxsi inkişafı dəstəkləmir, eyni zamanda məktəblərin təşkilati mədəniyyətinin dəyişməsinə və təhsil işçilərinin müasir peşəqəvi yanaşmaları daha yaxşı mənimsəməsinə imkan yaradır.

Kouçluğun ümumi anlayışı daha təcrübəli peşəkarların öz bilik və bacarıqlarını daha az təcrübəli şəxslərə ötürməsi prosesidir. Bu prosesdə, eyni zamanda kouçlar işçilərlə birgə çalışaraq onların fəaliyyət və bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edirlər. Hər iki tərəfin təşəbbüsü ilə başlayan kouçluğun tətbiqi zamanı, kouç yardım istəyən müəllimin fəaliyyətini müşahidə edir və ona dəstək göstərir [Park, J., 2020, s.422-424]. Kouçluq fəaliyyəti, eyni zamanda iki nəfər arasında aparılan söhbət əsasında konkret bir bacarığın və ya işin öyrədilməsi kimi xarakterizə olunur. Kouç həm təcrübəli həmkar, həm də eyni sahədə çalışmayan, lakin kouçluq təcrübəsi olan xarici məsləhətçi ola bilər. Xarici məsləhətçi kimi kouçu qəbul etmək, onun məsləhət verməməsi prinsipi ilə bağlı əlavə arqument təqdim edə bilər. Beləliklə, bəzi kouçluq funksiyaları məsləhət verməyi pisləşə də, digər tərəfdən kouçluğun müəllimi yönləndirdiyini etiraf edənlər də var. Bu tədqiqatda müəllim, kouçun rəhbərliyi altında şəxsi və peşəkar keyfiyyətlərini inkişaf etdirən bir məktəb müəllimi olaraq müəyyən edilir [Leigh, J., 2019, s.1124-1126.]. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, kouçluq prosesində söhbət əsas elementdir, müxtəlif yanaşmalar vasitəsilə müəllimə kömək etmək olar. Buna görə də, kouçluğun əsas xüsusiyyətlərindən biri müəllimlərin reaksiyasını əks etdirmək və yenidən formalaşdırmaqla onların vəziyyəti anlaması və təhlil etməsinə kömək etməkdir. Eyni zamanda susqunluq, suallar və çətinliklər kouçların müəllimlərin məqsədlərinə çatmasına kömək edən bir alət kimi də çıxış edir. Susqunluq, ən vacib alətlərdən biridir, burada müəllim, kouçun sözlərinə reaksiya verdikdən sonra öz düşüncələrini yenidən dəyərləndirir və səsləndirir [Milne, L., 2022, s.5-9]. Bu vəziyyətə çatmaq, kouçluq prosesinin vacib bir hissəsi kimi görünür.

Kouçluqda söhbətin əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, bu, “güclü dinləmə” və “güclü danışmaq”dan ibarət bir sistemdir və dərin təfəkkür vasitəsilə uzunmüddətli dəyişikliklərə yol açır. Burada bütün söylərin kouçlardan tələb olunduğu və

müəllimlərdən isə heç nə tələb olunmadığı görünür. Bu şəkildə kouç müəyyən məsələni diqqətlə dinləyərək müəllimin dəyərləndirildiyini və öz fikirlərini bölüşmək imkanının olduğunu göstərir [Göker, S.D., 2019, s.76-79]. Güclü danışığ konkret bir söhbətin məqsədini aydınlaşdırmağı, məsləhət verməkdən və bağlı suallardan qaçınmağı özündə birləşdirir. Bağlı suallar müəllimi (həmçinin şagirdi) asılı, müdafiəçi və motivasiyasız edə bilər, halbuki açıq suallar müxtəlif cavabları ortaya çıxarmağa, dərin təfəkkürə təşviq etməyə və daha çox “problemlərdən çox həllərə” fokuslanmağa kömək edir. Məsləhət verməməyin əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, müəllim (eləcə də şagird) qərarlarını özü verməlidir. Bu isə onda müstəqillik və bacarıq hissi formalaşdırır və nəticədə özünəinamın artmasına səbəb olur [Milne, L., 2022, s.1-7]. Geri dönüş, məktəb müəllimlərinin öyrənmə effektivliyini artırmaq üçün zəruridir, burada müəllimlər kouçların tələbləri olaraq özlərində düşünmə və özünürefleksiya inkişaf etdirirlər. Geri dönüş “öyrənəni dəstəkləmək” kimi təyin edilsə də, bəzi fikirlər geribildirim verməyin çətin olduğunu və bu vəziyyətin öyrənəndə mənfi hisslərə səbəb ola biləcəyini bildirir [Thomason, S.J., 2022, s.196-198]. Bununla belə, geribildirim effektivliyinin onun xüsusiyyətlərindən asılı olduğu düşünülür.

Geribildirim üç növ olaraq təyin edilir: *mənfi, barışdırıcı və ünsiyyətli və ya reflektiv* geribildirim. *Mənfi* geribildirim şagirdə müdafiəçilik və neqativ reaksiyalar yarada bilər, *barışdırıcı* yanaşma isə şagirdin zəif tərəflərini gizlədərək problemlərin üzərindən keçməyə, konfliktlərdən yayınmağa səbəb olur. *Ünsiyyətli (reflektiv)* geribildirim, əvvəlcə nəyin müzakirə edildiyini göstərir, sonra şəxsin güclü tərəflərini vurğulayıb, inkişaf üçün təkliflər verir. Kouçluğun üç əsas xüsusiyyəti geniş şəkildə tanınır: nəzarətsiz, məqsədyönlü və nəticəyönlü, bu da özünəinamı, özünüinkişafı və məhsuldarlığı artırmağa kömək edir. Lakin yuxarıda müzakirə edilən təriflər kouçluq və mentorluğun üst-üstə düşən anlayışlarına aiddir və bunların müqayisəli şəkildə araşdırılmasını tələb edir [Van Nieuwerburgh, C., 2020, s.291-295]. Mentorluq və kouçluq anlayışları “yardımcı fəaliyyətlər” kimi müəyyən edildikləri üçün bir-birinin yerinə istifadə edilə bilər. Bəzi müəllimlər mentorluğun kouçluq tərəfindən “qaçırıldığını”, digər müəllimlər isə kouçluğun mentorluğun bir hissəsi olduğunu bildirirlər [Hakro, A.N., 2020, s.307-309; Houshyar, M., 2020, s.311-315]. Xüsusilə mentorluq, məsləhət vermə, təlim və rəhbərlik kimi çoxsaylı fəaliyyətləri özündə birləşdirən termini olaraq təyin edilir. Bununla yanaşı, mentorluq daha təcrübəli bir şəxsin, yeni başlayan birinə ekspert biliklərini, məsləhətini və rəhbərliyini bölüşərək dəstəklədiyi bir müdaxilə kimi ortaya çıxır. Mentor daha təcrübəli, yaşca böyük və daha yetkin bir şəxs olaraq təsvir edilir. Bu, rəsmi bir mentorluq növü hesab edilir və hiyerarxik olaraq təsvir olunur. Beləliklə, kouçluqdan fərqli olaraq, mentorluq daha yüksək səviyyədə asılılıq tələb edir və şagirdin riskli davranışlarını azaldır.

O zaman kouçluq işdə müstəqil problem həlletmə bacarıqlarını təşviq edir. Mentorluq və kouçluğun hər ikisi, şagirdin inkişafına kömək etmək məqsədini güdür, lakin onların yanaşmaları fərqli ola bilər [Quliyeva, N., 2021, s.77-78]. Mentorun köməkliyi inkişaf üçün mövcud olan imkanlar baxımından ümumi xarakter daşıyır. Lakin kouçluq konkret bir məqsədə çatmağa, eyni zamanda məsləhət və rəhbərlik etməyə kömək edir. Beləliklə, kouçluq yönləndirmə ilə deyil, daha çox suallar ilə əlaqəlidir. Kouçluq “özünü əks etdirən bir güzgü” olaraq təsvir edilir, yəni kouç müəllimə birbaşa cavab vermir, amma müəllimin məsələnin öz həllini tapmasına imkan yaradır, müəllimin fikirlərini əks etdirir [İsmayilov, A., 2018, s.34-36]. Ümumi olaraq, mentorluq və kouçluq arasındakı fərqlərə baxmayaraq, hər ikisi peşəkar inkişaf proqramları kimi qəbul edilir. Hər ikisində münasibətlər, şagirdin inkişaf etməsinə və dəyişməsinə kömək edərək məqsədinə çatması üçün vacib rol oynayır [Hollweck, T., 2021, s.399-403].

Tədqiqatın mövzusu liderlik və liderlik bacarıqlarının inkişafına yönəlmiş kouçluq olduğuna görə, idealizasiya metodu tətbiq edilmişdir ki, bu da liderliyin real xüsusiyyətlərindən uzaqlaşmağa və onun reallıqda mümkün olmayan xüsusiyyətlərini təsvir etməyə imkan vermişdir. Tədqiqat üçün kouçluq və mentorluq anlayışları arasındakı oxşarlıqları və fərqləri müəyyənləşdirmək vacib idi və bu məqsədlə analoji metoddan istifadə olunmuşdur [Süleymanova, G., 2022, s.34-36]. Mentorluq və kouçluq arasındakı oxşarlıq və fərqləri müəyyənləşdirmək önəmlidir və bunun üçün analoji metod tətbiq edilmişdir. Müqayisəli təhlil metodu istifadə edərək iki anlayış arasındakı fərq müəyyən edilmişdir: kouç şagird və ya müəllimin potensialını açmağa kömək edir, bu potensialı o, təlimdən sonra müstəqil şəkildə istifadə edə biləcəkdir; mentor isə sadəcə təbəçiliyində olan işçinin işini təşkil və nəzarət edir. Təhsil sistemi daim modernləşdirilir və işəgötürənlər artıq namizədlərdən yalnız peşəkar deyil, həm də şəxsi tələblər gözləyirlər. Bu gün onlar üçün vacibdir ki, işçi yalnız yaxşı mütəxəssis deyil, həm də aşağıda qeyd olunan şəxsi keyfiyyətlərə sahib olsunlar:

- a) təşkilatçılıq;
- b) ünsiyyətçilik;
- c) müstəqillik;
- d) öz və kollektiv qərarlarına cavabdehlik;
- e) cəsarət.

İnduksiya və deduksiya metodları kouçluğun liderlik vasitəsilə təhsil prosesinin sistemindəki transformasiya təsirini izləməyə və müxtəlif liderlik üslublarını, onların tədris prosesinə təsirini müəyyən etməyə kömək etmişdir [Rəhimov, R., 2019, s.92-94]. Bu isə gələcəkdə peşəkarların rəqabətqabiliyyətli və özünəinamlı olmalarına yardım edəcəkdir. Qeyd olunan metod nəticəsində kouçluğun bir sıra üstünlükləri olduğu qənaətinə gəldik ki, bu onun əlçatanlığı, effektivliyi və

səmərəliliyi ilə bağlıdır. Modelləşdirmə metodu idealizə olunmuş təsvirlər vasitəsilə rəhbərlərin işlərinə olan münasibətini araşdırmış, onların peşəkar və liderlik bacarıqlarına kifayət qədər diqqət yetirmədiklərini göstərmişdir. Bu isə bütövlükdə, təhsil müəssisəsinin işinə birbaşa təsir edir, çünki məktəb direktoru yalnız tapşırıqlar verməklə kifayətlənməməli, komanda yaratmalı və bütün üzvlərin bir-birini tamamlayıb dəstəkləməsini təmin etməlidir [Əliyeva, M., 2020, s.56-58]. Yalnız komandada işləməklə müəllimlər öz məqsədlərinə çatırlar. Bu isə, öz növbəsində, müəllimlərin şagirdlərlə gələcək işlərində tələb olunan peşəkar və şəxsi bacarıqların inkişaf etdirilməsində öz müsbət təsirini göstərəcəkdir.

Azərbaycan məktəblərində liderlik kouçluğunun tətbiqi, dünya miqyasında sınaqdan keçmiş modellərə əsaslanmalıdır. Məsələn, ABŞ, Böyük Britaniya və Avstraliya kimi ölkələrdə kouçluq təcrübələri artıq məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin peşəkar inkişafında geniş istifadə olunur. Bu ölkələrdə kouçluq proqramları, liderlik bacarıqlarının gücləndirilməsi, dərslərinin təkmilləşdirilməsi və məktəb mədəniyyətinin dəyişdirilməsi məqsədilə həyata keçirilir. Azərbaycan məktəblərinin də bu təcrübələrdən faydalanması təhsil işçiləri arasında əməkdaşlıq mühitinin yaradılmasına kömək edə bilər.

Fərqli kouçluq modelləri məktəblərdə müxtəlif məqsədlər üçün tətbiq oluna bilər. Məsələn, bu modellərin bir neçəsi ilə tanış olaq:

1. Peşəkar kouçluq məktəb rəhbərlərinin strateji liderlik və qərarvermə bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün nəzərdə tutulur.
2. Tədris kouçluğu müəllimlərin pedaqoji bacarıqlarını və tədris üsullarını təkmilləşdirmək məqsədini güdür.
3. Təcrübə əsaslı kouçluq müəllimlərin təcrübələrindən öyrənmək, digər müəllimlərlə qarşılıqlı əməkdaşlıq etmək və praktiki işlərdə daha effektiv olmaq məqsədi daşıyır. Bu metodların hər biri məktəblərin və təhsil sisteminin spesifik ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmalıdır.

Rəqəmsal kouçluq metodları, xüsusilə onlayn kouçluq proqramları, təhsil sahəsində daha geniş şəkildə tətbiq olunmağa uyğundur. Bu, uzaqdan tədris və təlim, eyni zamanda müəllimlərin və məktəb rəhbərlərinin davamlı inkişafını təmin etmək üçün əlverişli vasitələrdən biridir. Müasir texnologiyaların tətbiqi təhsil işçilərinin vaxt və coğrafi məhdudiyyətlərdən asılı olmayaraq kouçluq xidmətlərinə müraciət etmələrini təmin edir.

Bu yanaşmaların uğurlu tətbiqi, Azərbaycan təhsil sistemindəki yenilikçi və effektiv liderlik modeli qurulmasına kömək edəcək və nəticədə, təhsil sahəsində müsbət dəyişikliklərə gətirib çıxaracaq. Məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin özünüinkişafına dair daha çox resurs və dəstək təmin edilməli, kouçluq modelləri daha da zənginləşdirilməlidir.

Nəticə / Conclusion

Azərbaycan məktəblərində liderlik kouçluğu, təhsil sahəsindəki dəyişiklikləri stimullaşdırmaq, müəllimlərin və məktəb rəhbərlərinin liderlik bacarıqlarını artırmaq və təhsil keyfiyyətini yüksəltmək üçün əhəmiyyətli bir vasitə ola bilər. Bu proses, həm də müəllimlər arasında əməkdaşlığı təşviq edərək məktəb mədəniyyətinin müsbət inkişafına təkan verir. Liderlik kouçluğu həm müəllimlər, həm də məktəb rəhbərləri üçün yeni imkanlar yaradacaq və Azərbaycan təhsil sisteminin inkişafına öz töhfəsini verəcəkdir. Gələcəkdə Azərbaycan məktəblərində liderlik kouçluğunun daha geniş tətbiqi üçün bir neçə əsas istiqamət müəyyən edilə bilər:

- **Liderlik kouçluğunun dövlət səviyyəsində təşviqi** – Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi tərəfindən kouçluq proqramlarının inkişaf etdirilməsi və dövlət məktəblərinə tətbiqi;
- **Məktəb rəhbərlərinin kouçluq proqramlarına qatılması** – məktəb rəhbərlərinin liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirmək məqsədilə xüsusi kouçluq proqramlarının təşkil edilməsi;
- **İnnovativ təhsil metodlarının tətbiqi** – texnologiya və rəqəmsal alətlərin kouçluq proseslərinə daxil edilməsi, müasir tədris metodlarının inkişaf etdirilməsi;
- **Kouçluq sistemlərinin qiymətləndirilməsi və tədqiqatlar** – liderlik kouçluğunun effektivliyinin ölçülməsi və nəticələrin təhlil edilməsi, tətbiq olunan metodların təkmilləşdirilməsi üçün davamlı araşdırmaların aparılması.

Tədqiqatlar göstərmişdir ki, kouçluq müəllimlərin peşəkar inkişafı və effektiv fəaliyyətinə müsbət təsir edən mühüm proseslərdən biridir. Liderlik bacarıqlarının inkişafı isə yalnız fərdi deyil, bütövlükdə təhsil müəssisəsinin ümumi inkişafına da ciddi şəkildə töhfə verir. Liderlik mövqeyində olan məktəb heyətinin liderlik bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi xüsusilə əhəmiyyətlidir.

Məqalənin aktuallığı. Müasir dövrdə təhsil sistemində baş verən sürətli dəyişikliklər rəqabətqabiliyyətli bilik və bacarıqlara malik insan kapitalının formalaşdırılmasını, məktəb rəhbərlərinin idarəetmə və liderlik bacarıqlarının gücləndirilməsini zəruri edir. Bu kontekstdə kouçluq rəhbərlərin potensialını maksimum dərəcədə üzə çıxarmağa yönəlmiş fərdi və peşəkar inkişaf aləti kimi xüsusilə aktuallıq kəsb edir. Azərbaycan təhsil sistemində peşəkar inkişaf mexanizmlərinin məhdudluğu, kouçluq kimi fərdi yönümlü metodların aktuallığını artırır. Pandemiya sonrakı dövrdə liderlik bacarıqlarına olan ehtiyac və təhsil sistemində çevik, empatik və yeniliyə açıq rəhbərlərə artan tələbat, kouçluğun təhsil sahəsində tətbiqini daha da zəruri edir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Bu, Azərbaycan təhsil sistemində məktəb rəhbərlərinin kouçluq prosesinə cəlb olunmasının idarəetmə bacarıqlarına, liderlik keyfiyyətlərinə və ümumi məktəb performansına təsirini sistemli şəkildə araşdıran tədqiqatlardan biridir. Məqalənin elmi yeniliyi aşağıdakı əsas aspektlərdə özünü göstərir:

- Kouçluğun məktəb rəhbərliyinə inteqrasiyası ilə bağlı təklif olunan yeni metodoloji yanaşma idarəetmədə kouçluğun tətbiqini praktik nümunələrlə əsaslandırır.
- Azərbaycan kontekstində kouçluğun tətbiq imkanları araşdırılmış və bu sahədə beynəlxalq təcrübə ilə yerli reallıqlar arasında müqayisəli təhlil həyata keçirilmişdir.
- Rəhbərlərin kouçluq vasitəsilə özünürefleksiya və emosional intellekt səviyyələrinin inkişafı ilk dəfə olaraq tədqiqat çərçivəsində konkret göstəricilərlə ölçülmüşdür.
- Mövcud idarəetmə modelləri ilə kouçluqəsaslı yanaşmanın effektivliyi empirik məlumatlar əsasında qiymətləndirilmişdir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Tədqiqatın praktiki əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, məktəb kollektivində kouçluq sistemindən istifadə ilə bağlı tövsiyələr təqdim olunmuşdur. Məqalədə kouçluğun təhsilin keyfiyyətinə dolayı təsirləri – müəllim motivasiyası, şagird nailiyyətləri və məktəb mədəniyyəti üzərindəki müsbət təsirləri nəzəri və praktik aspektdən əsaslandırılır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Əliyeva, M. (2020). Müəllim inkişafında kouçinqin rolu: Azərbaycanın təhsil sistemində yeni yanaşmalar. İnsan Resursları və Təhsil, 4(2), s.56–69.
2. İsmayılov, A. (2018). Müəllimlər üçün kouçinq metodlarının tətbiqi: Liderlik inkişafı. Azərbaycan Təhsil Jurnalı, 10(1), s.30–42.
3. Quliyeva, N. (2021). Məktəb rəhbərləri üçün kouçinqin əhəmiyyəti. Azərbaycanın Təhsil İnnovasiyaları, 3(1), s.77–89.
4. Rəhimov, R. (2019). Təhsil müəssisələrində liderlik kouçinqinin tətbiqi və təsiri. Təhsil və İdarəetmə Jurnalı, 7(4), s.90–104.
5. Süleymanova, G. (2022). Təhsil sistemində kouçinq metodlarının tətbiqi və pedaqoji liderlik. Azərbaycan Pedaqoji Jurnalı, 2(5), s.33–45.
6. Alias, M., Rahim, N.S.A., Hassan, M.A., Kassim, R., Salleh, F.I.M., Jie, S.W. (2020). Leadership roles towards coaching culture: A review of first-line managers at a higher educational institution. Journal of Critical Reviews, 7(8), pp.65–66.

7. Boon, Z.S.L. (2022). Coaching: An approach for leadership development in the Singapore education system. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(1), pp.89–103.
8. Göker, S.D., Göker, M.Ü. (2019). Cognitive coaching and its impact on pedagogical skills development in teachers. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), pp.76–89.
9. Hakro, A.N., Mathew, P. (2020). Coaching and mentoring in higher education institutions: A case study in Oman. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(3), pp.307–322.
10. Hollweck, T., Lofthouse, R.M. (2021). Contextual coaching: Leveraging and leading school improvement through collaborative professionalism. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(4), pp.399–417.
11. Houshyar, M., Sajadi, S.H., Amirtash, A., Anzahaei, Z.H. (2020). Leadership styles of Iranian physical education teachers. *Sport TK*, 9(1), pp.113–118.
12. Leigh, J., Littlewood, L., Lyons, G. (2019). Reflection on creating a coaching approach to student nurse clinical leadership development. *British Journal of Nursing*, 28(17), pp.1124–1128.
13. Milne, L., Savage, J., Panther, B., Aughterson, J. (2022). Mentor-coaching in an Australian HEA fellowship program: Developing transformative learning and teaching leadership capability. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(1), pp.1–17.
14. Park, J., Wee, K. (2020). Investigating the effect of coaching leadership on job autonomy and job commitment. *Journal of Critical Reviews*, 7(14), pp.421–425.
15. Patterson, B.J., Brewington, J., Krouse, A., Hall, M. (2022). Building academic leadership capacity through coaching. *Nursing Education Perspectives*, 43(4), pp.222–227.
16. Rojas, L.V., Klijn, T.P. (2012). Coaching education as a strategy to enhance nursing leadership. *Ciencia y Enfermería*, 18(2), pp.111–117.
17. Thomason, S.J., Andersen, K., Gupta, P., Rustogi, H. (2022). Enhancing experiential education in an MBA coaching program. *Journal of Education for Business*, 97(3), pp.196–203.
18. Van Nieuwerburgh, C., Barr, M., Munro, C., Noon, H., Arifin, D. (2020). Experiences of aspiring school principals receiving coaching as part of a leadership development programme. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(3), pp.291–306.

MƏQALƏ MÜƏLLİFLƏRİ ÜÇÜN TƏLİMAT

Təqdim edilən məqalə orijinal olmalı, əvvəllər hansısa nəşrdə yayımlanmamalıdır.

Məqalənin məzmunu və quruluşu aşağıdakı hissələrdən ibarət olmalıdır:

- problemin qoyuluşu (məqalədə həlli axtarılan məsələ);
- məsələnin həlli üçün mövcud metodoloji yanaşmaların təhlili;
- tədqiqat hissəsi;
- dəlillər sistemi və elmi əsaslandırma;
- tədqiqatın nəticələri;
- istifadə edilmiş ədəbiyyat.

Məqalənin həcmi 8-10 səhifədən ibarət olmalı, Times New Roman (Font 12, sətirarası məsafə 1,15) şriftində yığılmalıdır.

Məqalənin birinci səhifəsində (Azərbaycan və İngilis dillərində) aşağıdakı məlumatlar yer alır:

- müəllifin adı, soyadı;
- müəllif haqqında qısa məlumat (elmi dərəcə, vəzifə, iş yeri, elektron poçt ünvanı);
- məqalənin adı;
- məqalənin xülasəsi (maksimum 100 söz);
- açar sözlər (5-8 söz).

Məqalənin adı böyük hərflərlə, yarımbaşlıqları isə yalnız ilk hərfi böyük olmaqla, qalın şriftlə, kursivlə yazılmalıdır. Başlıq və yarımbaşlıqlardan, cədvəl və şəkillərdən (həmçinin tənlilər və düsturlardan) əvvəl və sonra bir sətir ara buraxılmalıdır. Səhifələr ardıcıl olaraq aşağı sağ küncdə nömrələnməlidir.

Cədvəl və şəkillərin adı olmalı və bu ad cədvəllər üçün cədvəlin üstündə sol küncdə, şəkillər üçün şəklın altında sol küncdə yerləşdirilərək, ardıcıl nömrələnməlidir.

Məqalənin sonunda istifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı əlifba sırası ilə (əvvəl Azərbaycan dilində, sonra xarici dildə), APA Citation formatında aşağıdakı nümunələrə əsasən verilir:

a) Kitablara istinad:

Əliyev, F. Ə., Ağayev, Ş. S. (2011). Azərbaycanda elmin problemləri və inkişaf perspektivləri. Bakı, Elm nəşriyyatı, 151 s.

b) Jurnallara istinad:

Mikayıllı, B. (2023). Müəllimlərin sertifikatlaşdırılması: Amerika Birləşmiş Ştatları təcrübəsindən. "Məktəbəqədər və ibtidai təhsil" jurnalı. №3, səh. 9-23.

c) İnternet səhifələri:

UNESCO (2013). World Heritage list. <http://whc.unesco.org/en/list>

Əlyazmalar Microsoft Word formatında qəbul olunur.

Təqdim edilən məqalələr redaksiyada nəzərdən keçirildikdən sonra oxunuş üçün (müəllifin adı gizlin saxlanılmaqla) mütəxəssislərə göndərilir. Məqalə jurnalın profilinə uyğun olduğu təqdirdə və tələblərə cavab verərsə, çapa təqdim edilir. Müəllif istəyə, ona məqaləsinin qəbul edilməsi barədə sənəd verilə bilər. Məqalələr növbəlik prinsipi ilə dərc edilir.

Məqalədə istifadə olunan ədəbiyyatlarda son 5–10 ilin elmi məqalələrinə, monoqrafiyalarına və digər etibarlı mənbələrə üstünlük verilməlidir.

Müəlliflik hüquqları

Jurnalda dərc edilən məqalələrdə müəlliflik hüququ qorunur və bu məqalələrin bütün nəşr hüquqları «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» jurnalına aiddir. Jurnalda çap edilmiş məqalələrin eyni ilə digər nəşrlərdə (məqalənin tezis şəklində dərc olunmuş variantı istisna olunmaqla) dərcinə yalnız redaksiyanın yazılı icazəsi, sitatların verilməsinə isə mənbə göstərilmək şərti ilə yol verilir. Əvvəllər çap olunmuş və ya çap olunmaq üçün başqa bir dövrə nəşrə göndərilmiş əlyazmaların jurnala təqdim edilməsi müəlliflik etikasına ziddir.

Yuxarıda göstərilən tələblərə cavab verməyən məqalələr qəbul edilmir. Jurnalda məqalə çapı ödənişsizdir. Məqalələrin çapa işlənilib hazırlanması üçün müəlliflərdən ödəniş tələb edilmir. Dərc olunmuş məqaləyə görə müəllifə jurnalın bir nüsxəsinin verilməsi nəzərdə tutulur.

E-mail: info@ppe-journal.edu.az

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The submitted article must be original and not previously published in any publication.

The content and structure of the article should consist of the following sections:

- Statement of the problem (the issue that the article seeks to address);
- Analysis of existing methodological approaches to solving the problem;
- Research section;
- System of evidence and scientific substantiation;
- Results of the research;
- References.

The article 8-10 pages long and formatted in Times New Roman font (12-point, 1.15 line spacing).

The first page of the article (in both Azerbaijani and English) should include the following information:

- author's name and surname;
- brief information about the author (academic degree, position, workplace, email address);
- the title of the article;
- abstract of the article (maximum 100 words);
- keywords (5-8 words).

The title of the article should be written in all caps, and subheadings should be written in bold italics with only the first letter capitalized. One line of space should be left before and after headings and subheadings, as well as before and after tables and figures (including equations and formulas). Pages should be numbered consecutively in the bottom right corner.

Tables and figures must have titles, with titles for tables placed above the table in the left corner and titles for figures placed below the figure in the left corner. Both tables and figures should be numbered consecutively.

The list of references at the end of the article should be alphabetically arranged (first in Azerbaijani, then in a foreign language) in APA Citation format based on the following examples:

a) References to books:

Aliyev, F. A., & Agayev, Sh. S. (2011). Problems and development perspectives of science in Azerbaijan. Baku, Science Publishing, 151 p.

b) References to journals:

Mikayilli B. (2023). Teacher certification: The experience of the United States. "Journal of Preschool and Primary Education", No. 3, p. 9-23.

c) References to websites:

UNESCO. (2013). World Heritage List. <https://whc.unesco.org/en/list/>.

Manuscripts are accepted in Microsoft Word format.

Submitted articles are reviewed by the editorial board and then sent to experts for review (with the author's name kept confidential). If the article is in line with the journal's profile and meets the requirements, it is submitted for publica-

tion. Upon request, the author can be provided with a document confirming the acceptance of his or her article. Articles are published on a first-come, first-served basis.

References used in the article should prioritize scientific articles, monographs, and other reliable sources from the last 5-10 years.

Copyrights

Articles published in the journal are protected by copyright, and all publication rights for these articles belong to the "Preschool and Primary Education" journal. The publication of articles published in the journal in other publications (with the exception of the article's thesis version) is allowed only with the written permission of the editorial board and with the indication of the source for citations. The submission of manuscripts that have been previously published or sent to another periodical for publication is contrary to the author's ethics.

Articles that do not meet the above requirements are not accepted. The publication of articles in the journal is free of charge. No payment is required from authors for the preparation of articles for publication. The author is entitled to receive one copy of the journal for the published article.

E-mail: info@ppe-journal.edu.az

