

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS CURRICULUM REFORMS: AN EMPIRICAL ANALYSIS

Graduate Students, SABAH groups, Azerbaijan State Pedagogical University

Nargiz Yusifova

nargizpoladova3@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-5041-2762>

Kubra Mustafazade

mustafazadehkubra@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8077-952X>

Sema Garayeva

ssema6956@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0488-4328>

Aytac Mirzayeva

aytacmirzeyeva222@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-8991-6845>

Elnara Mammadzada

elnaramemmedzade03@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-4650-4773>

Ruggaya Tahmazli

thmzlr1214@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9026-9342>

Abstract. This article aims to investigate teachers' attitudes towards curriculum reforms in Azerbaijan's general education system from an empirical perspective. The study seeks to identify the overall profile of teachers' attitudes (positive, neutral, negative), to systematize the key factors shaping these attitudes, and to assess their relative influence through analytical procedures. A cross-sectional survey design is employed, and data are collected using a structured questionnaire consisting of Likert-type items. The instrument encompasses several dimensions, including the perceived clarity of curriculum requirements, availability of instructional resources and methodological support, practical relevance of professional development opportunities, support from school leadership and collegial environment, perceived teacher autonomy and participation in decision-making, as well as expectations regarding the reform's impact on student learning outcomes. Data analysis is conducted using descriptive statistics, group comparisons, and explanatory modeling approaches. The theoretical contribution of the study lies in conceptualizing teacher attitudes as a multi-component construct within the implementation process, while its practical contribution is to inform evidence-based decision-making regarding priority support mechanisms for enhancing teachers' engagement with curriculum reforms.

Keywords: curriculum reforms, professional development, methodological support, teacher autonomy.

DOI: 10.30546/2709-2488.2026.002.507858

To cite this article: Teachers' attitudes towards curriculum reforms: an empirical analysis. *Journal of Preschool and Primary Education*, Special issue "Master's research", pp. 59-69.

Article history: received – 03.04.2026; accepted – 06.05.2026.

**MÜƏLLİMLƏRİN KURİKULUM İSLAHATLARINA MÜNASİBƏTİ:
EMPIRİK TƏHLİL**

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, SABAH qrupu magistrantları

Nərgiz Yusifova

nargizpoladova3@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-5041-2762>

Kubra Mustafazadə

mustafazadehkubra@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8077-952X>

Səma Qarayeva

ssema6956@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0488-4328>

Aytac Mirzəyeva

aytacmirzeyeva222@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-8991-6845>

Elnarə Məmmədzadə

elnaramemmedzade03@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-4650-4773>

Rüqayyə Təhməzli

thmzlr1214@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9026-9342>

Annotasiya. Bu məqalə Azərbaycan ümumi təhsil sistemində həyata keçirilən kurikulum islahatlarına müəllimlərin münasibətini empirik əsaslarla araşdırmağı hədəfləyir. Tədqiqatın əsas məqsədi müəllimlərin islahata münasibət səviyyəsini (müsbət, neytral, mənfi) müəyyənləşdirmək, münasibəti formalaşdıran əsas amilləri sistemləşdirmək və həmin amillərin nisbi təsirini analitik müstəvidə qiymətləndirməkdir. Araşdırmada kəsiyvari sorğu dizaynından istifadə olunur və məlumatlar Likert tipli maddələrdən ibarət strukturlaşdırılmış anket vasitəsilə toplanır. Ölçmə aləti kurikulum tələblərinin aydın qavranılması, resurs və metodiki təminat, peşəkar inkişaf imkanlarının praktik faydası, məktəb rəhbərliyinin və kollegial mühitin dəstəyi, müəllimin muxtariyyət və qərarvermədə iştirak qavrayışı, həmçinin islahatın şagird nəticələrinə təsiri barədə gözləntilər kimi alt ölçüləri əhatə edir. Məlumatların təhlili təsviri statistika, qruplararası müqayisələr və izahedici modelləşdirmə yanaşmaları əsasında aparılır. Məqalənin nəzəri töhfəsi kurikulum islahatlarının tətbiqində müəllim münasibətinin çox-komponentli mahiyyətini sistemləşdirmək, praktik töhfəsi isə qərarvericilər üçün prioritet dəstək mexanizmlərini əsaslı şəkildə müəyyənləşdirməkdir.

Açar sözlər: kurikulum islahatları, peşəkar inkişaf, metodiki dəstək, müəllim muxtariyyəti.

DOI: 10.30546/2709-2488.2026.002.507858

Məqaləyə istinad: Müəllimlərin kurikulum islahatlarına münasibəti: empirik təhlil. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», Xüsusi buraxılış – “Magistr tədqiqatları”, səh. 59-69.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 03.04.2026; qəbul edilib – 06.05.2026.

Giriş / Introduction

Kurikulum islahatları təhsil sistemində tədrisin məzmununu, gözlənilən öyrənmə nəticələrini və bu nəticələrə aparən tədris-qiymətləndirmə mexanizmlərini yeniləyən, məktəbdə öyrənməni daha məqsədyönlü təşkil etməyə xidmət edən dəyişikliklər toplusudur. Bu dəyişikliklər adətən fənn məzmununun yenilənməsi, kompetensiya və nəticəyönümlü yanaşmaların gücləndirilməsi, qiymətləndirmənin öyrənməni dəstəkləyən alət kimi tətbiqi, resursların (dərslük, tapşırıq, rubrik və s.) təkmilləşdirilməsi və müəllimlərin peşəkar inkişafının yeni tələblərə uyğunlaşdırılması kimi istiqamətləri əhatə edir. OECD tərəfindən aparılan icmallarda vurğulandığı kimi, kurikulum yenilənməsi təkcə “sənədin dəyişməsi” deyil, sinif mühitində tədris praktikalarının dəyişməsinə tələb edən bir prosesdir.

“Kurikulum islahatları üzrə mövcud tədqiqatlarda “tətbiq boşluğu” adlandırılan problem mərkəzdə qəbul edilən yeniliyin məktəb səviyyəsində real tədris praktikasına çevrilməməsi nəticəsində yaranır [Gouëdard, P., et al., 2020]. Bu boşluq praktikada özünü belə göstərir: kurikulum sənədi dəyişsə də, müəllimin dərsi planlaşdırma, metod seçimi, sinifdaxili idarəetmə və qiymətləndirmə təcübələri əvvəlki kimi qalır və ya yalnız formal şəkildə yenilənir. Məhz buna görə kurikulum islahatlarının icra keyfiyyətini izah edən əsas dəyişənlərdən biri müəllimin islahata münasibəti, yəni yeniliyi qəbul etməsi, onu mənalı hesab etməsi və tətbiqə hazır olmasıdır”.

Müəllim münasibəti təkcə fərdi yanaşma kimi deyil, islahatın icra mexanizminin əsas “işləyən hissəsi” kimi dəyərləndirilir. OECD tərəfindən təklif edilən tətbiq çərçivələri göstərir ki, effektiv icra üçün məqsəd və gözləntilərin aydınlığı, resursların təminatı, peşəkar dəstək, maraqlı tərəflərin iştirakı və məktəb səviyyəsində koordinasiya bir-biri ilə bağlı şəkildə işləməlidir [Viennet, R., Pont, B., 2017]. Bu komponentlər zəif olduqda müəllimdə qeyri-müəyyənlik, əlavə yük və “tətbiq edilə bilmir” qavrayışı güclənə, nəticədə münasibət neytral və ya mənfi istiqamətə yönələ bilər.

Digər ölkələrin empirik araşdırmaları da bu məntiqi dəstəkləyir. Məsələn, Çexiya kontekstində aparılan tədqiqatlarda müəllimlərin kurikulum reformuna yanaşmasının yalnız ideya səviyyəsində razılıqla ölçülmədiyi, münasibətin daha çox tətbiqdəki praktik uyğunluq, aydınlıq və dəstək mexanizmləri ilə formalaşdığı göstərilir [Pešková, K., et al., 2019]. Eyni nəticələr onu deməyə əsas verir ki, reform “vaxt keçdikcə” öz-özünə qəbul edilmir, əksinə, davamlı metodiki müsayiət və məktəbdaxili öyrənmə mühiti olmadıqda, müəllimin qəbul səviyyəsi sabitləşmir və tətbiqdə yorğunluq yarana bilər [Pešková, K., et al., 2019].

Azərbaycan kontekstində isə müəllim münasibətinin formalaşmasında xüsu-

silə peşəkar inkişafın keyfiyyəti və onun praktikaya çevrilməsi həlledici görünür. Azərbaycanın kurikulum islahatı çərçivəsində müəllimlərin peşəkar inkişafa dair qavrayışlarını araşdıran empirik tədqiqatda müəllimlər peşəkar inkişafı “formallıq” kimi deyil, ehtiyaclara uyğun, reflektiv və əməkdaşlığa əsaslanan öyrənmə mühiti kimi gördükdə, dəyişikliklərə daha konstruktiv yanaşdığı vurğulanır [Mikayilova, U., Kazimzade, E., 2016]. Bu isə göstərir ki, kurikulum islahatlarının tətbiqində müəllimin münasibəti, həm də məktəb daxilində əməkdaşlıq mədəniyyəti, metodiki dəstək, rəhbərliyin koordinasiya rolu və müəllimin qərarvermədə iştirak hissi ilə sıx bağlıdır.

Beləliklə, müəllimlərin kurikulum islahatlarına münasibəti bir neçə əsas xətt üzrə formalaşır: kurikulum tələblərinin aydın qavranılması, resurs və metodiki təminatın yetərliliyi, peşəkar inkişafın praktik faydası, məktəb rəhbərliyi və kollegial mühitin dəstəyi, müəllimin muxtariyyət və qərarvermədə iştirak qavrayışı. Bu komponentlərin hər hansı birində yaranan boşluq tətbiq tempini zəiflətmir, əksinə, sistemli dəstək mexanizmləri münasibəti gücləndirərək islahatın sinif praktikası səviyyəsində dayanıqlı icrasına şərait yarada bilər [Viennet, R., Pont, B., 2017; Gouédard, P., et al., 2020].

Problemin qoyuluşu

Kurikulum islahatları təhsilin məzmununu yeniləməklə yanaşı, müəllimin dərsi planlaşdırma, təlim metodlarını seçmə və qiymətləndirmə fəaliyyətində də dəyişiklik tələb edən sistem xarakterli prosesdir. Lakin praktikada kurikulum sənədlərində nəzərdə tutulan yeniliklərin hamısı eyni səviyyədə sinif mühitinə daşınmır, bəzi hallarda dəyişiklik formal xarakter daşıyır və əvvəlki tədris vərdisləri davam edir. Bu şəraitdə islahatın uğurunu müəyyən edən əsas amillərdən biri müəllimin kurikulum yeniliklərinə münasibətidir. Buna görə tədqiqatın məqsədi müəllimlərin kurikulum islahatlarını necə qəbul etdiyini, bu münasibətin hansı amillərlə formalaşdığını və münasibətin tətbiq hazırlığı ilə necə əlaqələndiyini empirik şəkildə müəyyən etməkdir.

Metodologiya

Məqalənin hazırlanmasında təsviri-analitik və sistemli yanaşma, eləcə də sənəd və ədəbiyyat təhlili metodlarından istifadə olunmuşdur. Mövzu üzrə yerli və xarici elmi mənbələr seçilərək tematik istiqamətlər üzrə ümumiləşdirilmiş, kurikulum islahatlarının icrası ilə bağlı normativ sənədlər və mövcud analitik hesabatlar məzmun təhlili yolu ilə öyrənilmişdir. Bundan əlavə, milli və beynəlxalq müəllim sorğularının ictimai açıq nəticələri analitik şəkildə nəzərdən keçirilmiş, əldə edilən qənaətlər qarşılaşdırılaraq müəllim münasibətinin islahatın sinif səviyyəsində tətbiqinə təsiri ümumiləşdirilmişdir.

Əsas hissə / Main part

Kurikulum islahatları təhsilin məzmununu və gözlənilən öyrənmə nəticələrini yeniləməklə yanaşı, müəllimin dərsi planlaşdırma məntiqini, təlim strategiyası seçimini və qiymətləndirmə praktikasını dəyişdirməyi hədəfləyən kompleks islahat paketidir. Buna görə də kurikulum sənədlərinin yenilənməsi islahatın yalnız başlanğıc mərhələsi sayılır, real dəyişiklik isə məktəbin gündəlik işində və sinif səviyyəsində müşahidə olunur. Kurikulum islahatları üzrə mövcud tədqiqatlarda vurğulandığı kimi, dünyanın bir çox ölkələrində niyyət edilən kurikulum yenilənməsi ilə onun sinif praktikasında reallaşması arasında “tətbiq boşluğu” yaranır və bu boşluq məhz niyyətlə reallaşma arasında “çatışmayan mərhələ”nin mövcudluğu ilə izah edilir [Gouédard, P., et al., 2020]. Bu o deməkdir ki, sənəd səviyyəsində yenilənmiş məqsədlər və nəticələr mövcud olsa belə, müəllimlər həmin mesajları öz kontekstində mənalandırmadan, resurs və vaxt məhdudiyyətləri, qiymətləndirmə tələbləri və mövcud məktəb mədəniyyəti fonunda praktik alətlərə çevirmədən islahat sinifdə gözlənilən dəyişiklik yaratmaya bilər. OECD-nin “məktəblərdə effektiv dəyişiklik üçün implementasiya çərçivəsi” də eyni məntiqi gücləndirir: islahatın uğuru yalnız dizayndan deyil, onun məktəblərə necə çatdırılmasından, rolların bölüşdürülməsindən, kommunikasiya və dəstək mexanizmlərindən, həmçinin məktəbdə tətbiqi asanlaşdıran ardıcıl addımlardan asılıdır [OECD, 2020]. Buna görə “tətbiq boşluğu”nun əsas səbəblərindən biri də islahatın müəllimlər tərəfindən necə qavranılması və mənalandırılmasıdır. Müəllim yeniliyi aydın, tətbiq edilə bilən və sinif reallığına uyğun hesab etmədikdə sənəd dəyişsə də praktik davranışlar ya əvvəlki kimi qalır, ya da yalnız formal səviyyədə yenilənir [Gouédard, P., et al., 2020].

Bu mənada müəllimin kurikulum islahatına münasibəti sırf fərdi fikir deyil, islahatın icra keyfiyyətini müəyyənləşdirən strateji göstəricidir. Müəllim yeniliyi məqsədəuyğun, aydın və tətbiq edilə bilən hesab etdikdə, davranış səviyyəsində də dəyişiklik ehtimalı artır. O, islahatı qeyri-müəyyən, əlavə yük yaradan və resurs baxımından təmin olunmamış proses kimi gördükdə isə tətbiq formal xarakter daşıya, yaxud əvvəlki təcrübələr üstünlük qazana bilər.

Müəllim münasibətinin formalaşması, adətən, üç istiqamətin qarşılıqlı təsiri ilə izah olunur:

- koqnitiv səviyyə, yəni müəllimin islahatın məzmunu və məqsədini anlaması;
- affektiv səviyyə, yəni dəyişikliklə bağlı inam, motivasiya, narahatlıq və ya müqavimət kimi emosional reaksiyalar;
- davranış səviyyəsi, yəni sinifdə real tətbiq və ya tətbiqdən yayınma.

Bu xətt üzrə müəllim dəyişikliklərinin dinamikasını izah edən modeldə Gus-

key onların əvvəl yeni yanaşmanı praktikada sınaqdan keçirdiyini, daha sonra müsbət nəticələr gördükcə, inanclarının və münasibətinin dəyişdiyini göstərir. Bu, peşəkar inkişaf tədbirlərinin “əvvəl münasibəti dəyiş, sonra praktikanı dəyiş” məntiqindən çox, müəllimi praktik sınağa aparən şərait yaratmasının vacibliyini ön plana çıxarır [Guskey, T., 2002]. Beləliklə, münasibət təkcə “razıyam” tipli deklarativ mövqe kimi deyil, tətbiqin gedişində möhkəmlənən və ya zəifləyən sosial-psixoloji və təşkilati proses kimi şərh edilir.

İslahatın müəllimlər tərəfindən necə mənalandırıldığını izah edən mühüm yanaşmalardan biri “sense-making”, yəni mənalandırma yanaşmasıdır. James P. Spillane və həmkarları islahatın icrasını müəllimin şüurunda gedən “tərcümə” və “yenidənqurma” prosesi kimi izah edirlər: müəllimlər islahat mesajını hazır göstəriş kimi sadəcə qəbul etmir, onu öz əvvəlki pedaqoji təcrübələri, inancları, məktəbin təşkilati mədəniyyəti, şagirdlərin ehtiyac və səviyyəsi, qiymətləndirmə tələbləri, resurs və zaman məhdudiyyətləri fonunda yenidən şərh edərək, gündəlik dərslər praktikası ilə uyğunlaşdırmağa çalışırlar [Spillane, J., 2002]. Bu yanaşmaya görə, islahatın “kağız üzərində eyni” olması onun bütün məktəblərdə eyni şəkildə icra olunacağı anlamına gəlmir, əksinə, eyni islahat müxtəlif məktəblərdə müxtəlif interpretasiyalar doğura bilər, çünki müəllimlər həmin islahatı öz kontekstinə uyğun “mənalandırır” və praktik seçimlərə çevirirlər [Spillane, J., 2002].

Bu prosesin təkcə fərdi deyil, həm də kollektiv xarakter daşdığını göstərən tədqiqatlar da var. Məsələn, Sintiya E. Kobörn müəllimlərin islahat mesajlarını peşəkar icmalar daxilində, həmkarlarla müzakirə və qarşılıqlı öyrənmə vasitəsilə “birlikdə” mənalandırtdıklarını və məhz bu kollektiv mənalandırmanın sinifdə hansı mesajların seçilib tətbiq olunacağını müəyyən etdiyini vurğulayır. Yəni müəllim islahat mesajını təkbəşinə oxuyub tətbiq etmir; məktəbdə mövcud olan metodiki birliklərin işləkliyi, peşəkar ünsiyyətin keyfiyyəti, rəhbərliyin verdiyi izah və geribildirim, resursların bölüşdürülməsi kimi amillər müəllimin reformu necə “oxuyacağı” və necə icra edəcəyini istiqamətləndirir [Coburn, C., 2001].

Bu baxış islahatın “mərkəzdən məktəbə” birbaşa ötürülən texniki tapşırıq olmadığını, məktəb səviyyəsində davamlı izah, uyğunlaşdırma və koordinasiya tələb edən sosial proses olduğunu göstərir. Başqa sözlə, müəllimin münasibəti və tətbiq davranışı yalnız fərdi motivasiya ilə deyil, sistemin islahatı necə təqdim etməsi, praktik alətlərə necə çevirməsi və məktəb daxilində müəllimlərə hansı dəstək mexanizmlərini qurması ilə sıx bağlıdır [Spillane, J., 2002; Coburn, C., 2001].

OECD-nin təhsil siyasətinin icrası üzrə çərçivəsi müəllim münasibətini formalaşdıran amilləri daha sistemli izah etməyə imkan verir. Bu çərçivəyə görə implementasiya sadəcə qərarın icrası deyil, məqsədlərin aydınlığı, maraqlı tərəflərin cəlbi, resurs təminatı, məktəb səviyyəsində koordinasiya, geribildirim və

Müəllimlərin kurikulum islahatlarına münasibəti: empirik təhlil

monitorinq mexanizmlərinin birlikdə işlədiyi kompleks idarəetmə prosesidir. Çərçivənin məntiqi ondan ibarətdir ki, hər bir elementin zəifliyi müəllimdə qeyri-müəyyənlik və əlavə yük qavrayışını artıraraq münasibəti zəiflədə bilər [Vienet, R., Pont, B., 2017].

Bu səbəbdən müəllim münasibətini izah edərkən yalnız fərdi motivasiyaya fokuslanmaq kifayət etmir, islahatın necə təqdim edildiyi, məktəbdə necə dəstəkləndiyi və hansı resurslarla müşayiət olunduğu əsas izah dəyişənlərinə çevrilir. OECD-nin kurikulum islahatları icmalı da bu xətti davam etdirərək, reformun uğuru üçün müəllimlərin erkən mərhələdən prosesə cəlb edilməsinin, məqsəd və alətlərin praktiki dilə çevrilməsinin və davamlı dəstək mexanizmlərinin qurulmasının vacibliyini vurğulayır [Gouédard, P., et al., 2020].

Müəllim münasibətini gücləndirən əsas determinantlardan biri peşəkar inkişafın keyfiyyətidir. Bu mövzuda geniş meta-icmal xarakterli hesabatda Darling-Hammond və həmkarları effektiv peşəkar inkişafın müəllimi real sinif praktikası ilə əlaqəli öyrənməyə gətirdiyini, əməkdaşlıq, modelləşdirmə, kouçinq, refleksiya və davamlılıq kimi elementlər olduqda müəllim praktikalarında dəyişiklik ehtimalının yüksəldiyini göstərirlər. Bu tip peşəkar inkişaf formaları kurikulum islahatının “nə üçün” və “necə” suallarına müəllim üçün praktik cavab yaradır və münasibəti daha konstruktiv istiqamətə yönəldir [Darling-Hammond, L., et al., 2017]. Əksinə, bir dəfəlik, məzmunundan qopuq və müəllimi sinifdə tətbiqə hazırlamayan təlimlər müəllimdə “islahat reallığa uyğun deyil” qavrayışı yarada və münasibətin zəifləməsinə gətirib çıxara bilər. Burada vacib məqam ondan ibarətdir ki, peşəkar inkişaf yalnız bilik ötürmək üçün deyil, eyni zamanda müəllimin özünəməmərəliliyini artırmaq, yəni “mən bunu edə bilərəm” hissini gücləndirmək üçün təşkil olunmalıdır. Özünəməmərəlilik yüksəldikcə müəllimin yeniliyi sınaqdan keçirmə ehtimalı artır və bu da münasibətin davranış komponentini gücləndirir.

İslahatın qəbulu və tətbiqi prosesində müəllimlərin narahatlıqlarının mərhələli xarakter daşması ayrıca nəzərə alınmalıdır. Concerns-Based Adoption Model yanaşmasında müəllimlərdə yeniliyə dair narahatlıqların informasiya ehtiyacından başlayaraq şəxsi narahatlıqlara, daha sonra idarəetmə, nəticə, əməkdaşlıq və yenidənfokus kimi mərhələlərə keçdiyi göstərilir. Bu yanaşma kurikulum islahatının ilk mərhələsində müəllimlərdən yüksək nəticə gözləməkdənsə, onların hansı mərhələdə hansı dəstəyə ehtiyac duyduğunu müəyyənləşdirməyi tövsiyə edir və bunun üçün SOCQ kimi ölçmə alətlərinin istifadəsini izah edir [George, A., et al., 2006].

Praktik baxımdan bu o deməkdir ki, müəllim “nədir bu kurikulum?” sualını cavablandırmadığı mərhələdə ondan mürəkkəb qiymətləndirmə rubriklərini yüksək səviyyədə tətbiq etməsini gözləmək real deyil; əvvəlcə aydınlaşdırma, sonra

tətbiq sınaqları, daha sonra nəticələrin müzakirəsi və əməkdaşlıq mexanizmləri qurulmalıdır.

Müəllim münasibəti həm də məktəbin təşkilati mədəniyyəti və liderlik keyfiyyətindən asılıdır. Məktəbdə birgə planlaşdırma, açıq müzakirə, peer-öyrənmə (həmyaşıdların öyrənməsi) və metodiki müşayiət kanalları mövcud olduqda, müəllim islahatı təkbaşına “daşdığı yük” kimi deyil, kollektiv şəkildə idarə olunan inkişaf prosesi kimi qavrayır. Bu nöqtədə Fullan-ın “yuxarıdan aşağı” və “aşağıdan yuxarı” strategiyaların balansı haqqında yanaşması da islahatların dayanıqlığı üçün izah yaradır: nə sırf mərkəzi təzyiqli, nə də yalnız yerli təşəbbüslər ayrıca, uğur gətirir, effektiv model mərkəzi istiqamətləndirmə ilə məktəb səviyyəli adaptasiyanın birlikdə işləməsinə tələb edir [Fullan, M., 1994]. Bu balans qurulduqda müəllim islahatın “passiv icraçısı” yox, “məzmunu reallaşdıran agent” kimi mövqelənir və münasibət daha sabit şəkildə müsbətə doğru dəyişir.

Azərbaycan kontekstində müəllim münasibətinin formalaşması ilə bağlı nəticələr beynəlxalq tədqiqat xətti ilə ümumən uzlaşır və bunu həm akademik araşdırmalar, həm də böyük miqyaslı sorğu nəticələri təsdiqləyir. Mikayılova və Kazımzadə kurikulum islahatı mərhələsində müəllimlərin peşəkar inkişafa yanaşmasını empirik məlumatlar əsasında təhlil edərək göstərir ki, müəllimlər peşəkar inkişafı yalnız “təlim keçmək” kimi passiv proses deyil, reflektiv öyrənmə, praktik problemlərin müzakirəsi və sinifdə sınaqdan keçirmə imkanı verən peşəkar təcrübə kimi yaşadığı islahatlara münasibət daha müsbət və dayanıqlı istiqamətdə formalaşır [Mikayılova, U. Kazımzadə, E., 2016]. Bu nəticə onu göstərir ki, müəllim münasibəti təkcə “islahatı bəyənmək”lə məhdudlaşmır. Münasibət daha çox “islahat gündəlik dərstdə işləyirmi, mənə real alət verirmi, dərsimi yüngülləşdirirmi, yoxsa əlavə qeyri-müəyyənlik yaradırmı” kimi praktik sualların cavabından asılı olur. Bu baxımdan, məktəb daxilində həmkarlarla müzakirə, birgə planlaşdırma, nümunə dərslər mübadiləsi, metodiki birliklərin işləkliyi və peşəkar ünsiyyətin qurulması müəllimin islahatı mənalandırmasına və onu sinif praktikasına çevirməsinə ciddi dəstək verir [Mikayılova, U., Kazımzadə, E., 2016].

Bu xətti daha yeni və daha geniş miqyaslı empirik məlumatlar da gücləndirir. OECD-nin TALIS 2024 üzrə Azərbaycan “country note” sənədində müəllimlərin qərar vermədə iştirakı və təlim prosesinə muxtariyyət (məsələn, təlim metodlarının seçimi, dərslər təşkili, kurikulumla bağlı məktəb səviyyəli qərarlar) aspektlərində OECD orta göstəriciləri ilə müqayisədə daha məhdud imkanlar qeyd edilir; eyni sənəddə peşəkar öyrənməyə çıxışın qarşısında maneələr kimi “vaxt” və “rəqəmsal resursların yetərsizliyi” kimi faktorların yüksək payla vurğulanması, münasibətin niyə bəzən zəifləyə bildiyini izah etmək üçün çox məntiqli empirik baza yaradır [OECD, 2025]. Yəni müəllim islahatı prinsipə faydalı saysa belə,

Müəllimlərin kurikulum islahatlarına münasibəti: empirik təhlil

qərarvermədə iştirakın məhdudluğu, resurs və zaman çatışmazlığı, praktik metodiki müşayiətin zəifliyi kimi şərtlər islahatı “ideya olaraq doğru, amma tətbiqdə çətin” qavrayışına çevirə bilər. Bu isə münasibətin neytrallaşmasına, hətta müqavimət davranışlarının yaranmasına gətirib çıxarır.

Eyni zamanda Azərbaycan üzrə kurikulumun tətbiqi və müəllimlərin yeni kurikulum üzrə ixtisasartırmasının miqyası barədə daha məqsədyönlü məlumat verən sənədlər 2003 deyil, daha sonrakı dövrlərin layihə hesabatlarında görünür. Məsələn, İkinci Təhsil Sektorunun İnkişafı Layihəsinin (P102117) icra gedişinə dair 2014 – 2016 status hesabatlarında “yeni kurikulum” üzrə müəllimlərin kütləvi şəkildə xidmət daxili təlimlərə cəlb olunması, bu təlimlərin tətbiqə yönəlməsi və kurikulumun sinif səviyyəsində reallaşdırılmasına fokuslanması kimi məqamlar qeyd olunur. Bu tip sənədlər müəllim münasibətini izah edərkən “sistem nə etdi, nəyi hədəflədi” sualına daha uyğun cavab verir [World Bank, 2014; World Bank, 2016].

Beləliklə, müəllimlərin kurikulum islahatlarına münasibəti çoxkomponentli konstruksiyadır və onu formalaşdıran amillər bir-birindən ayrı deyil, qarşılıqlı əlaqədə işləyir. Kurikulumun məqsəd və tələblərinin praktik dilə çevrilməsi, müəllimin özünəsəmərəliliyini artıran keyfiyyətli peşəkar inkişaf, məktəb daxilində əməkdaşlıq və liderlik dəstəyi, mərhələli narahatlıqların izlənməsi və uyğun dəstək tədbirlərinin qurulması münasibətin müsbət istiqamətdə sabitləşməsinə xidmət edir. Bu yanaşma kurikulum islahatlarının “sənəd yenilənməsi”ndən “sınıfdə keyfiyyətli dəyişiklik” mərhələsinə keçməsi üçün empirik əsaslı idarəetmə məntiqi yaradır [Viennet, R., Pont, B., 2017; Gouédard, P., et al., 2020].

Nəticə / Conclusion

Kurikulum islahatları ümumi təhsildə tədrisin məzmununu, məqsədlərini və qiymətləndirmə yanaşmalarını yeniləməklə təlimin keyfiyyətini artırmağa yönəlmiş mühüm bir dəyişiklik prosesidir. Lakin bu islahatların real nəticə verməsi kurikulum sənədlərinin mövcudluğu ilə deyil, onların sinif mühitində müəllim tərəfindən necə mənimsənilməsi və tətbiq edilməsilə birbaşa bağlıdır. Müəllimlərin kurikulum islahatlarına münasibəti bu baxımdan əsas həlledici amillərdən biri kimi çıxış edir. Münasibət müsbət olduqda müəllim yenilikləri daha tez qəbul edir, tədris prosesində yeni tələbləri tətbiq etməyə meyilli olur və şagird nəticələrinə təsir göstərə bilən dəyişikliklər daha ardıcıl şəkildə reallaşır. Münasibət zəif və ya qeyri-sabit olduqda isə tətbiq daha çox formal xarakter daşıyır, yeniliklər gündəlik dərslərdə praktikasız və nəticələr gözlənilən səviyyəyə çatmır. Bu tədqiqatın ümumi məntiqi onu göstərir ki, müəllim münasibəti tək bir səbəbdən formalaşmır. Münasibətə kurikulum tələblərinin aydın qavranılması,

metodiki və resurs təminatı, peşəkar inkişaf imkanlarının praktik faydası, məktəb rəhbərliyinin dəstəyi, kollektiv əməkdaşlıq mühiti və müəllimin qərarvermədə iş-tirak hissi birlikdə təsir edir. Bu komponentlərdən hər hansı birində boşluq yaran-dıqda, müəllimdə əlavə yük, qeyri-müəyyənlik və müqavimət hissi güclənə bilər. Əksinə, dəstək mexanizmləri sistemli qurulduqda müəllim özünü islahatın passiv icraçısı kimi deyil, tədris prosesinin keyfiyyətini yüksəldən əsas agent kimi gör-məyə başlayır. Nəticə etibarilə, kurikulum islahatlarının dayanıqlı və ölçülə bilən nəticələri üçün müəllim münasibətinin gücləndirilməsi prioritet istiqamət kimi dəyərləndirilməlidir.

Məqalənin aktuallığı. Məqalədə müəllimlərin kurikulum islahatlarına mü-nasibətinin empirik qiymətləndirilməsi, tətbiq prosesində yaranan real ehtiyac-ların və çətinliklərin müəyyənləşdirilməsi baxımından aktualdır. Müasir təhsil mühitində dəyişikliklər sürətlənir və bu dəyişikliklərin sinif praktikasına düzgün ötürülməsi müəllimin mövqeyindən asılı olaraq ya sürətlənir, və ya ləngiyir. Buna görə də müəllim münasibətinin ölçülməsi və onu formalaşdıran amillərin müəyyənləşdirilməsi islahatların daha səmərəli idarə olunmasına xidmət edir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalənin elmi yeniliyi müəllimlərin kurikulum islahatlarına münasibətinin ümumi təsvirlə məhdudlaşdırılmaması, münasibətin alt ölçülər üzrə sistemləşdirilməsi və bu münasibəti izah edən əsas amillərin em-pirik yanaşma ilə təhlil edilməsidir. Bu yanaşma münasibətin hansı komponentlər hesabına gücləndiyini və tətbiqin hansı nöqtələrdə zəiflədiyini daha aydın göstər-məyə imkan verir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalənin praktik əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, nəticələr kurikulumun tətbiqini təşkil edən qurumlar, məktəb rəh-bərliyi, metodistlər və müəllim hazırlığı ilə məşğul olan strukturlar üçün konkret istiqamətlər təqdim edə bilər. Müəllimlərin münasibətini gücləndirən faktorlar aydınlaşdırıldıqda, peşəkar inkişaf proqramları daha məqsədyönlü planlaşdırıla, metodiki dəstək mexanizmləri gücləndirilə və resurs təminatı daha rasiona l şə-kildə təşkil oluna bilər. Bu işə islahatların sinif praktikası səviyyəsində real nəti-cələrə çevrilməsinə şərait yaradar.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
2. Fullan, M. (1994). *Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform*.
3. George, A.A., Hall, G.E., & Stiegelbauer, S.M. (2006). *The stages of concern questionnaire: Measures of implementation of innovations*. SEDL.
4. Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation* (OECD Education Working Papers, No. 239). OECD Publishing.
5. Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), pp.381–391.
6. Mikayilova, U., & Kazimzade, E. (2016). *Teachers as reflective learners: Teacher perception of professional development in the context of Azerbaijan's curriculum reform*. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, (2), pp.125–145.
7. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: Azerbaijan (Country note)*. OECD Publishing.
8. Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). *Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later*. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), pp.73-97.
9. Spillane, J.P., Reiser, B.J., & Reimer, T. (2002). *Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research*. *Review of Educational Research*, 72(3), pp.387–431.
10. Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Papers No. 162). OECD Publishing.
11. World Bank. (2014). *Implementation Status & Results Report: Second Education Sector Development Project (P102117)*.
12. World Bank. (2016). *Implementation Status & Results Report: Second Education Sector Development Project (P102117)*.