

Beynəlxalq Təhsil İcmalı

İçindəkilər

02. Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələrində və bağçalarda çalışan işçi heyətinin fəaliyyəti
04. Müəllimlərin peşəkər inkişafının səmərəliliyini artırmaq üçün məktəb və klaster əsaslı işləri necə təşkil etmək olar? Beş əsas həll
08. Efiopianın Qərbi Arsi zonasında formativ qiymətləndirmə təcrübəsi
10. Hamı üçün əsas səlahiyyətlər: Avropa məktəb təhsilində siyasətin dizaynı və həyata keçirilməsi



ERKƏN MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ VƏ BAĞÇALARDA ÇALIŞAN İŞÇİ HEYƏTİNİN FƏALİYYƏTİ

2018-ci ildə İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı (İƏİT) tərəfindən **Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələrində və bağçalarda çalışan işçi heyətinin fəaliyyətini əks etdirən "Öyrətmə və öyrənməyə güclü başlanğıc"** beynəlxalq sorğu (TALIS Güclü başlanğıc) keçirilmişdir. Bu tədqiqat sorğusu 9 ölkədə - Çili, Danimarka, Almaniya, İslandiya, İsrail, Yaponiya, Koreya, Norveç və Türkiyədə aparılmışdır və tədqiqat məktəbəqədər təhsil müəssisələrində fəaliyyət göstərən pedaqoji təhsil işçilərinin mövqelərinə və onların təlim xüsusiyyətlərinə əsaslanır.

Araşdırmanın nəticəsindən aydın olur ki, şagirdlərin 21-ci əsr öyrənmə bacarıqları ilə təhsil texnologiyaları üzrə səriştəliliyi arasında orta səviyyədə, müsbət və əsaslı əlaqə vardır.

Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələri və bağçalar azyaşlıların təhsilinə və inkişafına ədalətli şəkildə yanaşmanı, həmçinin onların fərdi hüquqlarını dəstəkləməyi əsas vəzifə hesab edir. Bu səbəbdən "öyrətmə və öyrənməyə güclü başlanğıc" beynəlxalq sorğu erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələrində və bağçalarda fəaliyyət göstərən pedaqoji işçilərini daha yaxşı anlamaq, rəhbərlərin iş perspektivlərini, müəssisələrin şəraitini öyrənmək məqsədi daşıyır.

Bu tədqiqatda uşaqlarla işləyən müəllimlərin və müəllim köməkçilərinin ilkin təlim və davamlı təhsil prosesi müqayisə edilmişdir. Nəticə etibarilə, ölkələrdə (Çili, Danimarka, Almaniya, İslandiya, İsrail Məktəbəqədər təhsil sektoru, Koreya və Norveç) müəllim və müəllim köməkçiləri (assistentlər) üçün rəsmi olaraq müəyyən peşə vəzifələri vardır. Bu ölkələrdən fərqli olaraq İsraildə üç yaşlı uşaqlar üçün fəaliyyət göstərən mərkəzlərdə, eləcə də Yaponiya və Türkiyə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində müəllim və köməkçilər (assistentlər) arasında fərqlər adətən mövcud deyil:

Tədqiqata cəlb olunan ölkələrdə fəaliyyət göstərən Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələri və bağçalarda fərqlərdən biri də rəhbərlərin sayı ilə əlaqədardır. Belə ki, Danimarkada məktəbəqədər təhsil müəssisə və üç yaşlı uşaqlar üçün təhsil mərkəzlərində, Çili, Türkiyə, İsrailin məktəbəqədər təhsil müəssisələrində ümumi bir mərkəzə bir nəfər rəhbər düşür. Tədqiqata cəlb olunan digər ölkələrdə isə hər mərkəzə bir rəhbər düşdüyü aydın olmuşdur. Qeyd olunan ölkələrdə rəhbər funksiyalar bir neçə şəxs arasında açıq-aydın bölünə bilər ki, onlardan bəziləri bilavasitə uşaqla birbaşa işləyən əməkdaşların vəzifələrini yerinə yetirə bilər. Bu səbəbdəndir ki, adı qeyd olunan ölkələrin Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələri və bağçalarında birdən çox rəhbər işçi vardır.

TALIS "Güclü başlanğıc" (TALIS Starting Strong) iştirakçı ölkələrdə müəllimlər, köməkçilər və rəhbərlər baxımından insan resurslarındakı fərqlərə əlavə olaraq, resident (intern) və ixtisaslaşmış işçilərin mövcudluğu da fərqlənir. Belə ki, İslandiya və Yaponiyadakı ibtidai hazırlıq mərkəzləri istisna olmaqla bütün ölkələrdə residentlər (intern) **Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələri və bağçaların** işçi qruplarına daxil olduğu halda Koreyadakı məktəbəqədər təhsil müəssisələri və İsraildə üç yaşlı uşaqlar üçün təhsil müəssisələrində isə onların mövcudluğu məhduddur. Türkiyə və Almaniya isə residentlərin (intern) **Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələri və bağçalarda** fəaliyyəti daha geniş yayılmışdır.

Tədqiqata cəlb olunan ölkələrdə Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələri və bağçalarda xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlarla işləyən, onlara təhsil verən, qayğısına qalan və ya bütün uşaqlara xidmət göstərən ixtisaslaşmış kadrların fəaliyyət göstərdiyi müəyyən olunub. Yaponiya istisna

olmaqla, hər bir ölkədə rəhbərlər xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlara təhsil və qayğı göstərən tərəfindən müəyyən edilir. Köməkçi (assistant) kimi çalışan ixtisaslaşmış heyətin fəaliyyəti isə Türkiyədə tanınmır. Bütövlükdə müxtəlif ölkələr arasında əhəmiyyətli fərqlər olsa da, məktəbəqədər təhsil müəssisə və bağça rəhbərləri bildirirlər ki, ixtisaslaşmış işçilər mərkəzin insan resurslarının az bir hissəsini təşkil edir. Araşdırmanın nəticəsindən aydın olur ki, Almaniya da kiçik məktəbəqədər təhsil müəssisələri ilə müqayisədə böyük müəssisələrdə müəllimlərin faizi daha yüksəkdir. Nəticədə, kiçik müəssisələrlə müqayisədə böyük müəssisələrdə ixtisaslaşmış işçilərin daha az payı ilə kompensasiya edilir. Danimarkada üç yaşlı uşaqlar üçün böyük müəssisələrin öz komandalarında köməkçilərin daha çox payı var ki, bu da kiçik müəssisələrlə müqayisədə ixtisaslı müəllimlərin daha kiçik payı ilə balanslaşdırılır. Çili, Koreya və Türkiyədə ixtisaslaşmış kadrların faizi kiçik müəssisələrlə müqayisədə böyük müəssisələrdə daha yüksəkdir. Məktəblərdə fəaliyyət göstərən Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələri və bağçalarda müəllimlərin faizi məktəblərdə yerləşməyən müəssisələrlə müqayisədə (İsraildə üç yaşdan kiçik uşaqlar üçün müəssisələrdə və Türkiyədəki erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələrində) daha yüksəkdir. Çili və İsraildəki məktəblərdə fəaliyyət göstərən erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələrində müəllim köməkçisinin faizi aşağıdır, lakin bu müəssisələrdə ixtisaslı müəllimlərin payı daha yüksəkdir.

TALIS "Güclü başlanğıc"da (TALIS Starting Strong) əqli, fiziki, emosional cəhətdən geri qalan və ya zəif inkişaf edən uşaqlar xüsusi öyrənmə ehtiyacı olan öyrənmələr kimi müəyyən edilmişdir. Bu uşaqların ehtiyaclarına uyğun olaraq, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların daha çox olduğu mərkəzlərdə ixtisaslı müəllimlərin faizi Çili, Danimarka, Almaniya və İsraildəki məktəbəqədər təhsil müəssisələrində daha yüksəkdir. Sorğuda iştirak edənlər bildirirlər ki, Yaponiyada xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların çox olduğu müəssisələrdə müəllim sayı az və köməkçi müəllimlərin sayı çox olsa da, Danimarkada üç yaşlı uşaqlar üçün təhsil müəssisələrində xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların çox olduğu mərkəzlərdə müəllimlərin sayı köməkçilərin sayından daha çoxdur.

Ölkələr üzrə Erkən məktəbəqədər təhsil müəssisələri və bağçalarda pedaqoji işçilərin tərkibinin müxtəlifliyi o deməkdir ki, bu istiqamətdə məqsədyönlü fəaliyyətlər (siyasətlər) yerli kontekstlərə uyğunlaşdırılmalıdır. Bununla belə, bütün işçilər üçün məqsədyönlü və davamlı təlim imkanlarına çıxışın təmin edilməsi dövlətin qarşısında duran əsas sahədir. Buraya aşağıdakılar daxil ola bilər:



Mənbə: Starting Strong Starting Strong VI SUPPORTING MEANINGFUL INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE. (n.d.). Retrieved May 12, 2022, from <https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/2021-10/starting-strong-VI.pdf>

Müəllimlərin peşəkar inkişafının səmərəliliyini artırmaq üçün məktəb və klaster əsaslı işləri necə təşkil etmək olar? Beş əsas həll

Dünya ölkələrinə innovativ bilik və həll yollarını bölüşməkdə, tətbiq etməkdə dəstək olan Dünya Bankında (World Bank) "Müəllimlərin peşəkar inkişafının səmərəliliyini artırmaq üçün məktəb və klaster əsaslı işləri necə təşkil etmək olar? Beş əsas həlli" adlı məqalə nəşr olunmuşdur.

Məqalədə bildirilir ki, fərdi kouçinq dəstəyi müəllimlərin davranışını dəyişdirməkdə və tələbələrin öyrənmə nəticələrini yaxşılaşdırmaqda çox təsirli bir pedaqoji alətdir. Lakin o, baha başa gəlir, qısa və orta müddətli perspektivdə həmişə mümkün olmaya bilər. Nəticədə buna alternativ olaraq, Müəllimlərin Peşəkar İnkişafı (MPI) üçün yaxşı dizayn edilmiş məktəb və klaster (qruplar) əsaslı dəstəyin göstərilməsi praktik həll yolu kimi təklif edilə bilər.

Məktəb və klaster əsaslı proqramlar bir və ya bir neçə məktəbin klasterləri arasında öz təcrübələrini təkmilləşdirmək üçün birlikdə işləyən müəllim qrupları ilə xarakterizə olunur. Məktəb və klaster əsaslı təlim müəllimlərin ixtisas və pedaqoji biliklərinin artırılmasında təsirli ola bilər. Həmçinin əməkdaşlıq, tənqidi sorğu və müəllim liderliyi, müəllimlərin peşəkarlığının artırılmasına səmərəli və əhəmiyyətli təsir kimi "proses faydaları" təklif edə bilər.

Məqalədə məktəb və klaster əsaslı MPI-nin effektiv təşkili istiqamətində bir sıra tövsiyələr irəli sürülür. Dünya



Bankının "Coach" proqramı 5 əsas qərar nöqtəsi üzrə açıq tövsiyələr verən məktəb və klaster əsaslı Müəllimlərin Davamlı Peşəkar İnkişafına dair texniki rəhbərliyin strukturlaşdırılması və dəstəklənməsi qeydini işləyib hazırlamışdır.



1. Məktəb və klaster (qrup) əsaslı MPI necə təşkil etmək olar?

Məktəb klasterləri coğrafi cəhətdən bir-birinə yaxın və əlçatan olan məktəb qruplarını təmsil etməlidir. Praktiki cəhətdən klasterlərin formalaşmasında coğrafi mövqe ilkin həlledici amil olmalıdır. Bir qayda olaraq, hər bir klaster 3-7 məktəbdən, o cümlədən "klaster mərkəzi" kimi xidmət edən 1 məktəbdən ibarətdir. Məsələn, Namibiyada hər klaster 4-8 məktəbdən ibarətdir və məktəblərdən biri klaster mərkəzi təyin edilmişdir. Klasterlər və məktəblər daxilində müəllim qrupları, adətən, sinif səviyyəsinə və ya fənn sahəsinə görə formalaşır. İdeal olaraq, müəllimlər ümumi məqsədləri paylaşan, oxşar təlim strategiyalarından istifadə edən və oxşar çətinliklərlə üzləşə bilən digər insanlarla qruplaşdırılır. Sinif səviyyəsinə qruplaşmalar üçün ibtidai sinif müəllimləri, fənn sahəsinə görə isə orta məktəb müəllimləri qruplaşdırılır.

2. Məktəb və klaster əsaslı görüşlər necə təşkil oluna bilər?

Tipik olaraq, MPI-nin fəaliyyəti davamlı olduqda və müəllimləri 6-12 ay ərzində 30-100 saat öyrənməyə cəlb etdikdə ən yaxşı nəticələr verir. Bu müddət ərzində müəllimlər arasında qarşılıqlı əlaqə məktəb və klaster əsaslı görüşlərin keçirilməsi vasitəsilə həyata keçirilə bilər. Bu zaman aşağıdakılar ön plana çəkilir:

- Müəllimin sinif təcrübələri üzərində davamlı şəkildə məqsədyönlü fəaliyyətini təmin etmək üçün məktəb səviyyəsində görüşlər həftəlik və ya iki həftədə bir təşkil edilməlidir;
- Klaster səviyyəsində tədrisin müxtəlif aspektlərinin planlaşdırılması, strategiyası və qiymətləndirilməsi, kifayət qədər vaxt təmin etmək üçün qruplar üzrə görüşlər aylıq təşkil edilməlidir.
- Buna misal olaraq, Keniyada klaster səviyyəsində görüşlərin iki həftədə bir və ya ayda bir dəfə planlaşdırılmasını qeyd edə bilərik.



Məktəb və klaster əsaslı təlimlərdə iştirak üçün ayrılan vaxtın müəllimlərin cədvəllərinə rəsmi şəkildə daxil edilməsini təmin etmək çox vacibdir. Mümkün qədər təlimlər tez-tez və məktəbdə müəllimlərin dərslərində aparılmalıdır.

3. MPI proqramına bələdçi (fasilitator) necə müəyyənləşdirilməlidir?

MPI-nin proqramını davam etdirmək üçün təlim keçmiş və ixtisaslı fasilitatorların düzgün seçilməsi vacibdir. MPI proqramının miqyasından asılı olaraq, məktəb və klaster əsaslı MPI modelini dəstəkləmək üçün bir sıra şəxslərin fərdi profili təyin edilə bilər. Fərdlərin hər bir profili üçün aşağıda qeyd olunmuş gözləntilər şəffaf seçim və təyinat prosesini formalaşdırmağa kömək edir:

- Fərdi məktəb məşğələlərinin keçirilməsi üçün fasilitatorlar tələb olunur. Məktəb səviyyəsinin fasilitatorları həmyaşıl müəllimlərinə məktəb direktorlarına qədər dəyişə bilər.
- Klaster səviyyəsində fəaliyyətlərə nəzarət etmək üçün qruplar üzrə koordinator (əlaqələndirici) təyin edilməlidir. Bu fasilitatorlar baş müəllim, məktəbin (adətən, klaster mərkəzinin) rəhbəri və ya nümunəvi müəllim ola bilər.
- Hər şəhər/rayonda dövlət/mərkəz səviyyədə hazırlanmış məzmunun yayılması, treninqlərin təşkili və hər bir klasteri lazımi resurslarla təmin etmək üçün **zona koordinatoru** təyin edilə bilər.

- Şəhər və ya rayon səviyyəsində bütün zonalara nəzarət etmək üçün koordinator təyin edilməlidir.

Məqalədə qeyd olunur ki, Efiopiyada klaster səviyyəli fasilitatorlar hər bir fərdi klaster tərəfindən təyin edilir. Bəzən əsas müəllimləri direktorlar, bəzən isə digər müəllimlər seçir.

4. Bələdçiləri (Fasilitator) necə dəstəkləmək olar?

Fasilitatorlar, müəllimlər kimi, həm klaster səviyyəsində, həm də məktəb səviyyəsində təlim və dəstəyə ehtiyac duyurlar. Məsələn, İndoneziyada hər bir klaster çərçivəsində 2 fasilitator klaster sessiyalarının təşkili və onların məzmunu üzrə rəsmi hazırlıq keçir. Bundan əlavə, fasilitatorlara məktəb səviyyəsində yüksək keyfiyyətli, müstəqil görüşləri dəstəkləməyə kömək edən strukturlaşdırılmış materiallar təqdim edilməlidir. Məktəb rəhbərlərinin iştirakı, onlarla tədrisin paralel təmin edilməsi məktəb səviyyəsində müəllimlərin marağını və dəstəyini artırabilir.

5. Məzmunu necə müəyyənləşdirmək olar?

Məqalədə qeyd olunur ki, təlim müəllimlərin ehtiyaclarına uyğun təşkil olunmalıdır. Məsələn, məktəb və ya klaster əsaslı yanaşmaların nisbətən yeni olduğu və ya yerli imkanların aşağı olduğu şəraitdə hökumət və ya təhsil təşkilatları yüksək strukturlaşdırılmış əlavə materiallarla dəstəklənən yeni təlim məzmunu düşünməlidir.



Mənbə: Elena Dingaishwarya Khuranamanel Quota: What works for effective school- and cluster-based teacher professional development? Five key design decisions.
<https://blogs.worldbank.org/education/what-works-effective-school-and-cluster-based-teacher-professional-development-five-key>

Efiopianın Qərbi Arsi zonasında formativ qiymətləndirmə təcrübəsi



Efiopianın Qərbi Arsi zonasında fəaliyyət göstərən orta məktəblərində formativ qiymətləndirmə təcrübəsi araşdırılmışdır. Tədqiqata ümumilikdə 8 məktəb direktoru, 4 direktor müavini, 176 müəllim və 258 şagird cəlb olunmuşdur. Məlumatların toplanmasında sorğu, müsahibə, müşahidə və sənədlərin təhlilindən istifadə edilmişdir. Aydın ki, formativ qiymətləndirmədən müəllimlər gündəlik dərstdə şagirdlərin mənimsədiyi təlim məqsədlərini aydınlaşdırır, şagirdin irəliləyişinə nəzarət etmək və şagird ehtiyaclarını daha yaxşı ödəmək, təlim metodlarını tənzimləmək üçün istifadə edirlər. Tədqiqatdan əldə edilən məlumatlar göstərir ki, orta məktəb müəllimləri hər bir dərs üçün təlim məqsədləri qoysalar da, onları nadir hallarda şagirdlərə çatdırırlar və ya onların necə qiymətləndiriləcəyi barədə şagirdlərə əvvəlcədən məlumat verirlər.

Formativ qiymətləndirmə müəllimlərə və şagirdlərə öz mövcud biliklərindən xəbərdar olmağa, daha sonra isə öyrənmədə irəliləyişi planlaşdırmağa kömək edir. Bunu həyata keçirmək üçün müəllimlər formativ qiymətləndirmə strategiyalarını öz dərslərinə inteqrasiya etməlidirlər. Bu əsasda həm müəllimlər, həm də şagirdlər qeyd ediblər ki, müəllimlər nadir hallarda qiymətləndirmə strategiyalarını tədris/təlim prosesinə inteqrasiya edirlər. Orta məktəb direktorları və direktor müavinləri ilə də bu istiqamətdə müsahibə keçirilmişdir. Müsahibədən aydın olur ki, müəllimlər formativ qiymətləndirmə strategiyalarının tədris prosesinə inteqrasiyası zamanı tez-tez şifahi sorğu keçirir, şagirdlərə ev tapşırıqları, sinif işləri, testlər və imtahanlar təqdim edir. O cümlədən, nadir halda qrup işi fəaliyyətlərini, şifahi təqdimatları, təqdimata əsaslanan fəaliyyətləri, şagirdin özünü qiymətləndirməsini nəzərə alırlar.

Aydın ki, formativ rəy formativ qiymətləndirmənin komponentlərindən biridir. Formativ rəy şagirdlərin fəaliyyətinə yönəlməli, təlim prosesini daha şəffaf etməli və öyrənmə üçün bacarıqlar formalaşdırmalıdır. Aydın ki, formativ qiymətləndirmənin əsas məqsədi şagirdin nəzərdə tutulan nəticələrə nail olmaq qabiliyyətini artırmaqdır. Beləliklə, formativ qiymətləndirmənin nəticəsindən əldə olunan məlumat qiymətləndirmə məqsədləri üçün deyil, təkmilləşdirmə üçün əks əlaqə kimi istifadə olunmalıdır. Həm müəllim, həm də şagirdlərlə aparılan sorğu və müsahibələrin təhlili vasitəsilə toplanmış məlumatlar göstərir ki, müəllimlər nadir hallarda formativ rəyə, xüsusilə də, şifahi rəyə daha çox üstünlük verirlər.

Məqalədə araşdırılan digər məsələ şagirdlərin formativ qiymətləndirmə strategiyaları ilə olan təcrübəsidir. Formativ qiymətləndirmənin digər komponenti öyrənmə bacarıqlarının inkişafına töhfə



verən qiymətləndirmə prosesində şagirdlərin fəal iştirakıdır. Aydın olur ki, orta məktəb müəllimləri bəzən formativ qiymətləndirmə strategiyalarını tətbiq edirlər. Şagirdlər tez-tez ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi, sinif işlərinin yerinə yetirilməsi, müəllim rəylərinin istifadəsi və fərdi tapşırıqların vaxtında yerinə yetirilməsi kimi bəzi formativ qiymətləndirmə strategiyalarından istifadə edirlər. Bu o deməkdir ki, şagirdlər şifahi təqdimat, layihə işi, praktiki iş, həmyaşdların qiymətləndirilməsi və laboratoriya fəaliyyətləri kimi bəzi formativ qiymətləndirmə strategiyalarından nadir hallarda istifadə edirlər. Buna səbəb bu strategiyalardan həm müəllim, həm də şagirdlərin siniflərdə necə həyata keçiriləcəyini və hansı yanaşmaların formativ qiymətləndirməyə uyğun olduğunu bilməməsidir.

Bundan əlavə tədqiqatda iştirakçıların qarşılaşdıqları əsas çətinliklərdən də bəhs olunur. Belə ki, formativ qiymətləndirmə strategiyalarının tətbiqi ilə bağlı əsas problemlər:

1. adekvat imkanların və resursların olmaması;
2. laboratoriyada istifadə olunan kimyəvi maddələrin və texniki işçilərin olmaması;
3. müxtəlif formativ qiymətləndirmə strategiyalarını inteqrasiya edəcək səriştəli müəllimlərin olmaması;
4. əhatə olunan məzmunun həcmli olması;
5. auditoriyada şagird sayının həddindən artıq olması;
6. məktəbdə inzibati dəstəyin olmaması;
7. yarım il və buraxılış imtahanlarının yaratdığı təzyiq;
8. şagirdlərin davamiyyəti, müəllimlərin bir çox məktəb fəaliyyətləri ilə həddən artıq yüklənməsi;
9. geniş məzmun əhatəsi, dərs vaxtının çatışmazlığı və məhdud sinif otaqlarının olması.

Son olaraq qeyd olunur ki, Efiopiyada bu çətinlikləri minimuma endirməkdə müxtəlif bərpaedici, məqsədyönlü tədbirlər görülməzsə, formativ qiymətləndirmə təcrübəsi yaxşı həyata keçirilməyəcək və heç bir uğurlu nəticə əldə olunmayacaq.

Mənbə: Janbo Guduru Figa , Wudu Melese Tarekegne & Mekuria Abebe Kebede (2020): *The Practice of Formative Assessment in Ethiopian Secondary School Curriculum Implementation: The Case of West Arsi Zone Secondary Schools*, Educational Assessment, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10627197.2020.1766958?journalCode=heda20>

Həm üçün əsas səlahiyyətlər: Avropa məktəb təhsilində siyasətin dizaynı və həyata keçirilməsi



Avropa Komissiyasının Təhsil, Gənclər, İdman və Mədəniyyət üzrə Baş Direktorluğu (DG EAC) tərəfindən sifariş edilmiş və Avropa Təhsil və Sosial Siyasət İnstitutu (EIESP), Avropa İqtisadi Araşdırma Mərkəzi (Ecorys) və Danimarka Texnoloji İnstitutu (DTI) tərəfindən "Həm üçün əsas səlahiyyətlər: Avropa məktəb təhsilində siyasətin dizaynı və həyata keçirilməsi" adlı hesabat hazırlanmışdır.

Son dövrdə qloballaşma, iqlim dəyişikliyi və texnoloji irəliləyişlər kimi məsələlərin yarada biləcəyi mürəkkəb vəziyyətlərdən daha çəvik və mübariz

çıxmaq yetişən gənc nəsildən xüsusi bacarıq və ustalıq tələb edir. Bu bacarıq və ustalığa davamlı öyrənmə nəticəsində nail olmaq mümkündür. Buna görə də gənclər və böyüklər daim dəyişən dünyada lazımi bacarıqlara yiyələnmək üçün təhsil almalıdırlar.

Bu istiqamətdə təhsil sahəsində bir sıra tədbirlər və islahatlar həyata keçirmək məqsədilə Avropa İttifaqına (Aİ) üzv olan bütün dövlətlər birlikdə gənclərin bacarıq və vərdişlərinin inkişafına əsaslı təsir göstərən səriştə əsaslı təhsilə və təhsil siyasətlərində layihələrə investisiya qoyublar.

Aİ-nin qarşısında duran əsas məqsəd bacarıqların təmin edilməsi baxımından uğursuzluq göstəricilərini 15%-dən aşağı salmaqdır. 2018-ci ildə qəbul edilən Avropa İttifaqı Şurasının tövsiyəsi əsas bacarıq və lazımi qabiliyyət səviyyəsini artırmağı hədəfləyirdi. Buna nail olmaq üçün Aİ və ona üzv olan dövlətlər bütün üzv dövlətlərdə əsas bacarıqların inkişafına kömək etmək məqsədilə nəzərdə tutulan siyasət və islahatlar hazırlamağa başladılar.

Əmək bazarında çoxlu sayda struktur dəyişiklikləri baş verir. Bununla yanaşı, mahiyyət etibarilə əsas bacarıqlar yeni texnologiyaların inkişafı nəticəsində təkmilləşir. Odur ki, gənclərdə dəyişikliklərin öhdəsindən gəlmək və gələcək həyatlarını formalaşdırmaq üçün dözümlülüyün olması həyati əhəmiyyət kəsb edir.

Aİ Şurası 2018-ci ilə aid tövsiyəsində ömürboyu təhsil üçün zəruri olan əsas bacarıqları müəyyən etmişdir. Bunlara **savadlılıq, çox dil bilmə, riyaziyyat, elm-texnologiya və mühəndislik, mədəni maarifçilik, şəxsi və sosial təlimlər, həmçinin rəqəmsal bacarıqlar** daxildir. Bu əsas bacarıqlara tənqidi düşünmə, komanda ilə iş, ünsiyyət, problem həll etmə və qərar qəbul etmə kimi digər mühüm bacarıqlar daxildir və bu bacarıqların hər biri tətbiq olunduğu kontekstdən və vəziyyətdən asılı olaraq eyni dərəcədə mühüm əhəmiyyət daşıyır.



Hesabatda bildirilir ki, multiaktorlu təhsil sistemləri çox mürəkkəb xarakter daşıyır. Çünki bunlar hər bir maraqlı tərəfin prosesdə iştirakını tələb edir. Məsələn, məktəblərdən çox vaxt dəyişikliklərin çətinlik səviyyəsini aşağı endirmək üçün təlimlərin fərdiləşdirilməsi və şagirdlərin qabiliyyətlərinə əsaslanan qiymətləndirmələr kimi yeni bacarıqlara uyğunlaşmalar tələb olunur. Sistemlərin tətbiqi çox vaxt mahiyyətinə görə mürəkkəb hesab olunur. Sistemlərin sadə və asan tətbiqi üçün şagirdlər, həmkarlar və digər maraqlı tərəflər arasında inanc və dəyərlərlə bağlı dəyişikliklər həyata keçirilməlidir. Hesabatın konseptual modeli şagirdi islahatların əsas mərkəzi hesab edir. Araşdırmada Danimarka, Niderland, Slovakiya, İrlandiya və Portuqaliya kimi ölkələr AI-yə üzv ölkələr üçün nümunə kimi seçilmişdir. Araşdırmalar üçün seçim meyarlarına tədqiqatın aparılmasından on il əvvəl islahatlara başlamış ölkələr, müəyyən dərəcədə sistem dəyişikliyinə nail olmuş ölkələr, eləcə də islahatlara yönəlmiş təcrübə və sistemlərə çıxışı olan ölkələr daxildir.

Tədqiqatın nəticəsi olaraq, AI-yə üzv ölkələr bir sıra islahatlar həyata keçirmişlər. Hesabatda məlum olub ki, ölkələrin əksəriyyəti əsas bacarıqları təkmilləşdirmək məqsədilə kurikulum və qiymətləndirmə islahatları tətbiq ediblər. Məsələn, Portuqaliya 2016 və 2017-ci illərdə 2 islahat həyata keçirib. İslahatlar nəticəsində şagirdlərin təhsil prosesini başa vurmaları və ya icbari təhsili buraxmaları qeyd olunub. İrlandiyada aşağı orta təhsil səviyyəsində kurikulumun və qiymətləndirmənin tam yenidən qurulması həyata keçirilib.

Həmçinin hesabatda məlum olub ki, AI-yə üzv olan ölkələrin əksəriyyəti tədris potensialının inkişafına diqqət ayırır. Məsələn, İsveç müəllim heyətinin lazımi səviyyədə təlimə malik olmadığını müəyyən etmiş və problemi həll etmək üçün yeni tədris proqramları tətbiq etmişdir. Hesabatın nəticələri göstərdi ki, bacarıqlara əsaslanan sistemlə bağlı islahatları dəstəkləmək üçün maraqlı tərəflər arasında müxtəlif sahələrdə geniş və ətraflı danışıqlar aparılmalıdır. Təklif edilən tələblərə görə siyasi tədbirlər ölkələr arasında fərqli şəkildə həyata keçirilir. Ölkələrin təhsil sahəsində apardıqları siyasəti bundan sonra qiymətləndirmək lazımdır. Siyasətin hazırlanması üçün monitoring və qiymətləndirmə mühüm mərhələ sayılır.

Mənbə: Key competences for all: Policy design and implementation in European school education. Final Report by Janet Looney, Majella O'Shea, François Staring, Letizia Vicentini, Jerzy Wiśniewski, Karsten Frøhlich Hougaard, Laurie Day

