

Diferensial metodik dəstək

Təhsildə son illərdə xüsusi diqqət mərkəzində olan inkişaf istiqamətlərindən biri şagird nailiyyətlərinin yüksəldilməsi məqsədilə müəllimlərə göstərilən metodik dəstəyin keyfiyyətinin və effektivliyinin artırılmasıdır. Bu, “BMT-nin Dayanıqlı İnkişaf Məqsədləri 2030” üzrə Azərbaycanın qarşıya qoyduğu “Keyfiyyətli Təhsil” məqsədinə çatmaq istiqamətində atılan addımlardan sadəcə biridir. Şüarı *"Hər kəs üçün inklüziv və keyfiyyətli təhsili təmin etmək və ömür boyu təhsili təşviq etmək"* olan bu məqsədin hədəflərindən biri də şagirdlərin inkişafında əhəmiyyətli rola malik olan ixtisaslı müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsini artırmaqdır. Belə müəllimlərin əsas xüsusiyyətləri öz fənlərini və məzmun sahələrini yaxşı bilməkləri, şagirdin öyrənməsinin keyfiyyət qiymətləndirməsini aparmaları, müxtəlif uyğun tədris metodları və strategiyalarından istifadə etməkləri, şagirdlərin inkişaf ehtiyaclarını anlayaraq tədris və öyrənmə üzrə peşəkar bacarıqlarının davamlı şəkildə təkmilləşdirilməsində fəal olmalarıdır.

Müasir təhsil yanaşmasında pedaqoqların şagirdlər üçün təlimi diferensiallaşdırması istiqamətində lazımı bilik və bacarıqları inkişaf etdirmələri geniş yayılmış təcrübəyə çevrilmişdir. Müəllimlər təhsilalanların fərdi göstəricilərini - hazırlıq səviyyələrini, maraqlarını və üstünlük verdikləri öyrənmə tərzlərini nəzərə alaraq təlimi bu göstəricilərə uyğunlaşdırmaq üçün müxtəlif yanaşmalar və strategiyaları araşdırırlar. Bunun əsasında bütün şagirdlərin öyrənməsinə və akademik uğur qazana bilmək bacarığına inam dayanır.

İnsanların fərdi fərqlərinin və potensiallarının onların inkişafında önəmli rol oynayan faktorlardan biri kimi nəzərə alındığı bu dövrdə müəllimlərə metodik dəstəyin göstərilməsi zamanı seçilən yanaşmaların da diferensiallaşdırılmasına ehtiyacın müşahidə olunması təəccüblü deyil. Diferensial metodik dəstək modeli müəllimlərin fərdi və özünəməxsus xüsusiyyətlərini və inkişaf ehtiyaclarını nəzərə alaraq onların əsaslı peşəkar inkişafını təmin etməyə əsaslanan yanaşmadır. Bu metod müəllimlərə tərcih etdikləri metodik dəstək xidmətlərini seçmək imkanı verir.

Keçmişdən miras qalmış yanaşmaya əsasən, metodistlik kollegial münasibətlərə deyil, iyerarxiyaya əsaslanan yanaşmanı dəstəkləyirdi. Müasir metodik dəstəyin fokuslandığı əsas məqam isə müəllimlərə nəzarət etmək deyil, onların peşəkar inkişafını dəstəkləməkdir. Metodist fəaliyyətinə diskret bir hadisə kimi deyil, müəllimin təkmilləşməsinə və şagird nailiyyətlərinin yüksəldilməsinə yönəlmiş davamlı proses kimi baxılır. Metodistin yönləndirdiyi monoloqlar peşəkar inkişafı təşviq etdirmək məqsədi daşıyan reflektiv dialoqlar, söhbət və müzakirələrlə xarakterizə edilir.

Metodist və müəllim birgə fəaliyyətlərində inkişaf etdikcə istifadə olunan metodik dəstək yanaşmasının dəyişməsi təklif olunur. Peşəkar hazırlıq artdıqca və şərait dəyişdikcə, metodist kontinumda yuxarıya doğru irəliləməli və daha çox müəllim tərəfindən idarə olunan metodik xidmət yanaşmalarına keçməlidir. Müəllim tərəfindən idarə olunan metodik xidmət yanaşmaları ilə metodist və müəllimlər metodik xidmət prosesindən daha çox töhfə ala bilərlər.

Effektiv metodik dəstək müəllimlərə öz peşəkar inkişaflarını idarə etmək səlahiyyəti və imkanı verən bir yanaşmanı mənimsəyir. Metodistin rolu bütün biliklərə və cavablara malik olan, müəllimi idarə edən bir fərd olmaqdan çıxararaq daha çox fasilitatorluğa əsaslanır.

İnkişafyönümlü metodik dəstək modeli

“Öyrənmə üçün liderlik: Müəllim nailiyyətinə necə kömək etməli” kitabında Glikman qeyd edir ki, müəllimin inkişafında iki amili nəzərə almaq lazımdır. Birincisi, müəllimin öz tədrisinə və şagirdin öyrənməsinə **öhdəlik hissi**, ikincisi isə müəllimin **abstrakt düşüncə** səviyyəsidir.

Belə ki, bəzi təhsilverənlər vaxt və enerji baxımından çox böyük öhdəlik hissi nümayiş etdirərkən, bəziləri isə bu öhdəliyi çox az və ya heç nümayiş etdirmir. Heç bir öhdəlik hissi müşahidə olunmayan müəllimlərin yeganə motivasiyası işdə qalmaqla olub, heç bir özünüinkişaf üçün vaxt və enerji sərf etməyə meyilli deyillər. Orta dərəcədə öhdəlik nümayiş etdirən müəllimlərdə bir akademik sahəni seçərək üzərində işləmələri, digər istiqamətlərə diqqət yetirməməkləri və ya bir qrup şagirdlə səylə işləyərək digərlərini nəzərdən kənar qoyduqları

müşahidə oluna bilər. Yüksək öhdəlik hissində malik müəllimlər daim şagirdlər üçün əllərindən gələni etməyə, iş saatlarından kənarında həmkarlarına köməyə meyilli olurlar.

Aşağı **absrtakt** təfəkkür ilə işləyən müəllimlər siniflərindəki problemlərin fərqiində olmaya bilərlər. Və ya bu problemlərdən xəbərdar olsalar da, bu onları çaşdırma bilər. Problemin necə həll ediləcəyini bilmirlər və adətən, həll yolu onlara göstərməli olur. Adətən, problemin təbiətindən (davranış pozuntuları, nailiyyətin aşağı olması, tədris materialının uyğun olmaması və s.) asılı olmayaraq, “daha sərt olmaq lazımdır” və ya “daha çox ev tapşırığı vermək lazımdır” kimi çox limitli həll yollarını düşünürlər.

Orta səviyyədə abstrakt təfəkkürə malik olan müəllimlər, adətən, problemi gördükləri kimi təsvir edirlər. Bir neçə mümkün fəaliyyət təklif edə bilsələr də, ümumi həll planını idarə etməkdə çətinlik çəkirlər. Məsələn, kimya dərində şagirdlərin çoxu aşağı nəticə göstərsə, daha aşağı səviyyəli oxu materialı olan düzəliş paketlərindən istifadə etsələr də, inkişafın izlənməsi, kifayət qədər dərs vaxtının ayrılması, akademik bacarıqları daha yüksək olan şagirdlər üçün digər tapşırıqların, fəaliyyətlərin təmin edilməsi, paketlərdən istifadə qaydalarının izah edilməsi və fərdi işlərə ehtiyacın müəyyənləşdirilməsində çətinliklə üzləşə bilərlər. Orta abstraklığa malik müəllim qabaqcadan hərtərəfli planlaşdırma apararaq tədbirlər görmədiyi üçün bu problemlərlə fəaliyyət zamanı üzləşməli olur.

Abstrakt düşünmə bacarığı yüksək olan müəllimlər problemə müxtəlif perspektivlərdən (özlərinin, şagirdlərin, valideynlərin, idarəetmənin) baxa və bir çox alternativ həll yolları formalaşdırma bilərlər. Onlar hər bir planın üstünlükləri və çatışmazlıqları üzərində düşünə və ən perspektivli olanı seçə bilərlər. Əgər proqnozlaşdırılan nəticələr baş verməsə, onlar bu planı dəyişməyə hazırdırlar. Planlaşdırarkən, ortaya çıxma biləcək əlavə problemləri müəhləmə edə və problem baş verməzdən əvvəl sistematik olaraq qarşısını ala bilərlər.

Karl D. Qlikman inkişafyönlü metodik dəstəyi “metodistin yanaşmasının müəllim və ya qrupun inkişaf səviyyələri, təcrübəsi və öhdəlik hissi ilə uyğunlaşdırılması” olaraq təsvir edir. İnkişafa dəstək zamanı metodist dörd növ yardım göstərir:

- 1) direktiv-nəzarət,
- 2) direktiv-məlumat,
- 3) əməkdaşlıq və
- 4) qeyri-direktiv (dolaylı) yanaşma.

Aşağı konseptual təfəkkürə, təcrübəyə və öz tədrisinə öhdəlik hissində malik olan müəllimlər **direktiv-nəzarət (birbaşa-nəzarət)** dəstəyinə ehtiyac duyur. İnkişafın erkən mərhələlərində olan müəllimlər çox vaxt qərar qəbul etməkdə və problemləri müəyyənləşdirməkdə problem yaşayırlar və onlar problemləri həll etməyin bir neçə yolunu öyrənmişlər. Direktiv-nəzarət zamanı metodist müəllim üçün məqsədlərin yazılmasına cavabdeh olan ekspert kimi çıxış edir. Direktiv-nəzarət zamanı metodist tərəfindən aydınlaşdırma, təqdim etmə, nümayiş etdirmə, istiqamətləndirmə, standartlaşdırma və ruhlandırma kimi əsas davranışları əhatə edir. Yekun nəticə olaraq müəllimin müəyyən bir müddət ərzində müəyyən bir tapşırığı yerinə yetirməli olur.

Direktiv-məlumat (birbaşa-məlumat) yanaşmasında isə metodist müəllimə spesifik və dəqiq şəkildə nə etməli olduğunu demək əvəzinə ona təkliflərini təqdim edir və müəllim yerində və ya bir-iki gün sonra, tədbirlər planında hansı variantlardan (yalnız birini, kombinasiya şəklində bir neçəsini və ya modifikasiya olunmuş formada) istifadə edəcəyini bildirir. Burada direktiv-nəzarət və direktiv-informasiya yanaşmalarını fərqləndirən odur ki, birincidə metodist fəaliyyət planının nə olacağını müəyyənləşdirir, ikincidə isə müəllim metodistin tövsiyələri çərçivəsində nə ediləcəyini müəyyənləşdirir. Nəzarət və məlumat arasındakı əsas fərq müəllimə təqdim olunan seçim imkanındır.

Orta səviyyəli abstrakt düşüncə, təcrübə və öhdəlik hissində malik müəllimlərə **əməkdaşlıq** dəstəyi uyğun gəlir. Bu zaman metodist və müəllim məqsədləri, onlara necə və nə vaxt nail olunacağını komanda şəklində müəyyən edirlər. Əməkdaşlıq yanaşması metodistdən dinləmək, aydınlaşdırmaq, təqdim etmək, problem həll etmək və danışıqlar aparmaq kimi əsas bacarıqları

tələb edir. Son nəticə, tədrisin sonrakı təkmilləşdirilməsi üçün strukturu, prosesi və meyarları müəyyən edən metodist və müəllim arasında qarşılıqlı razılaşmadır.

Abstrakt düşünən, böyük təcrübə və tədrisə sadıqlıq, öhdəlik hissi nümayiş etdirən müəllimlər **qeyri-direktiv** (dolaylı) yanaşma ilə ən yaxşı şəkildə uyğunlaşdırılır. Qeyri-direktiv dəstək müəllimə məqsədlərə necə və nə vaxt nail olacağına nəzarət etməyə imkan verir. Metodist hələ də prosesə daxildir, lakin metodik dəstək prosesində daha passiv rol oynayır. Bu rolda metodistin davranışları dinləmək, refleksiya aparmaq, aydınlaşdırmaq, təşviq etmək və problem həll etmək kimi müəyyən edilir.

Yanaşma	Nəticə
Qeyri-direktiv (Dolaylı)	Müəllimin müstəqil hazırladığı plan
Əməkdaşlıq	Qarşılıqlı hazırlanan plan
Direktiv-məlumat (Birbaşa-məlumat)	Metodist tərəfindən təklif olunan plan
Direktiv-nəzarət (Birbaşa-nəzarət)	Metodist tərəfindən hazırlanıb tapşırılan plan

Bəs metodistlər hər bir şagirdin səriştəli, qayğıkeş, ixtisaslı müəllimə sahib olması üçün sinif müəllimləri ilə işləyərkən dörd yanaşmanı necə tətbiq edə bilər?

Direktiv/Birbaşa-nəzarət yanaşması	Direktiv/Birbaşa-məlumat əsaslı yanaşma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Problem bildirilir; 2. Müəllimin problemlə bağlı fikri alınır; 3. Müəllimin problemə yanaşması dinlənir; 4. Həll müəllimə təqdim edilir; 5. Müəllimin həllə bağlı fikri alınır; 6. Gözlənilən fəaliyyətlər uyğunlaşdırılıb detallar müəyyən olunur; 7. Gözlənilən fəaliyyətlər ümumiləşdirilir və sonrakı proses planlaşdırılır. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problem müəyyənləşdirilir; 2. Müəllimin problemlə bağlı fikri alınır; 3. Müəllimin problemə yanaşması dinlənir; 4. Problemin bir neçə həll yolu müəllimə təklif olunur; 5. Hər bir alternativ həll yolu barədə müəllimin fikirləri alınır; 6. Alternativ həll yolları optimallaşdırılaraq yekun təkliflər müəllimə bildirilir. 7. Müəllim təklif olunan həll yollarından birini seçir; 8. Görüləcək konkret tədbirlər, fəaliyyətlər ümumiləşdirilir və sonrakı proses planlaşdırılır.
Əməkdaşlıq yanaşması	Qeyri-direktiv (Dolaylı) yanaşma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Müəllimin qarşılaşdığı problem barədə təsəvvürləri soruşulur; 2. Müəllimin problemə yanaşması dinlənir; 3. Müəllimin problemlə bağlı təsəvvürləri aydınlaşdırılıb dəqiqləşdirilir; 4. Mümkün qədər müəllimin təsəvvürləri nəzərə alınaraq metodistin problem barədə öz təsəvvürləri bildirilir; 5. Metodistin problemlə bağlı fikirləri barədə müəllimin düşüncələri öyrənilir; 6. Mümkün həllər qarşılıqlı təklif və müzakirə olunur (ilk olaraq müəllimin təklif verməsinə icazə verilir; mümkün qədər müəllimin təklifi inkişaf etdirilir) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Müəllimin problemi bildirməsi dinlənir; 2. Müəllimin problemi ilkin təsviri verbal olaraq metodist tərəfindən təkrarlanır; 3. Əlavə informasiya araşdırılır; 4. Müəllim problemin müxtəlif aspektlərini refleksiya etməyə təşviq edilir; 5. Müəllimin dedikləri davamlı olaraq parafraz edilir; 6. Müəllimə mümkün həll yolları barədə düşünməsi deyilir; 7. Hər bir mümkün həllin nəticələri haqqında düşünməsi müəllimə deyilir; 8. Müəllimin bir həll və konkret addımları seçməsi istənilir;

7. Yarana biləcək əks fikirlər nəzərdə saxlanılır;	9. Müəllimdən fəaliyyətlər üçün vaxt qoyması və planın meyarlarını müəyyənləşdirilməsi istənilir;
8. Ortaq məqbul həll yolu müzakirə edilir;	
9. Atılacaq konkret addımlar və sonrakı fəaliyyətlər razılaşdırılır;	10. Müəllimin planı ümumiləşdirilir.
10. Yekun plan formalaşdırılır.	

Glikmanın təklif etdiyi bu inkişafyönümlü modeldən çıxış edərək metodik dəstəyin diferensial modeli Glathorn tərəfindən təklif edilmişdir.

Diferensial metodik dəstək modeli

Metodik dəstəyin diferensial modeli hər bir müəllimin əsaslı peşəkar inkişafını təmin etmək üçün onların müxtəlif və özünəməxsus ehtiyaclarını nəzərə alan dəstək modelidir. Bu, müəllimlərə aldıkları metodik xidmətlərinin növləri ilə bağlı seçimlər təqdim edən yanaşmadır. Diferensial metodik dəstək xüsusilə müəllim yönümlü olur və metodistə müəllim üçün daha çox mentor, fasilitator olmağa imkan verir. Bundan əlavə, metodist söylərini ən çox ehtiyac duyulan yerə yönəldə bilər.

Diferensiallaşdırılmış metodik dəstəyin dörd variantını təklif edilir:



Müəllim metodik dəstək variantlarından birini seçir, metodist və müəllim daha sonra bu sahəyə diqqət yetirir.

Glathorn təklif edir ki, diferensiallaşdırılmış nəzarət modelinin ilk variantı olan **intensiv inkişaf** zamanı metodistin müşahidələrinin tədris metodları əvəzinə təlim nəticələrinə fokuslanmasını tələb edən prosesdir. Tədris prosesində çətinlik çəkən müəllimlə intensiv inkişafdən istifadə edilməlidir. İntensiv inkişaf beş və ya daha çox dövr və çoxsaylı dərslərinlə əhatə edilən səkkiz komponentdən ibarətdir.

- Birinci komponent, **ilkin konfrans**, metodist və müəllimin öz peşəkar münasibətlərini müzakirə etmək və ya refleksiya etmək istədikləri zaman keçirilir.
- İntensiv inkişaf variantının ikinci komponenti - **dərslərinlə əhatə olunan konfrans** konfransıdır. Bu zaman müəllim müşahidə olunan dərslərin məqsədləri barədə metodistə məlumat verir. Müəllim dərslərin detallı bir planını hazırlayır, rəy və təkliflərini almaq üçün metodistə təqdim edir.
- Üçüncü komponent - **diaqnostik müşahidə/dərslərinlə əhatə olunan dərslər**. Dərslərinlə əhatə olunan dərslər/məlumat toplama mərhələsi zamanı metodist dərslərin planında qeyd olunan dərsləri tədris edən müəllimi müşahidə edir. Metodist tədris olunan dərslər haqqında məlumat toplamaq üçün müşahidə alətindən – dərslərinlə əhatə olunan dərslərin qeydiyyat vərəqindən istifadə etməlidir. Bu prosedür müşahidədən sonrakı konfransda müəllim üçün yazılı məlumat əldə etməyə imkan verir.
- Dördüncü - **diaqnostik müşahidənin/dərslərinlə əhatə olunan dərslərin təhlili** komponentidir. Təhlil mərhələsi intensiv inkişafın əsasını təşkil edir; metodist sinifdə müşahidə olunanları konseptuallaşdırır və təhlili müəllim üçün anlaşılqı məlumatlara çevirir. Beləliklə, müəllim metodistin dərslər barədə hansı düşüncədə olması barədə təsəvvürə malik olur.
- İntensiv inkişafın beşinci komponenti **diaqnostik debriinq** - Müşahidədən sonrakı konfrans metodistə müşahidə olunan dərslərlə bağlı müəllimlə dialoq aparmağa imkan verir və müəllimə dərslər haqqında öz fikirlərini bildirməyə şərait yaradır.

- İntensiv inkişaf variantının altıncı komponenti olan **kouçinq sessiyası** zamanı metodist və müəllim diaqnostik prosesdən inkişafa ehtiyac olan bir bacarığı seçirlər.
- Yeddinci komponent olan **fokus müşahidə/dərsdinləmə** komponentidir. Bu zaman müəllimdə formalaşdırılması planlaşdırılan bir bacarığa fokuslanılır. Metodist müəllimin bu bacarıqdan istifadə etməsi haqqında məlumat toplamaq üçün nəzərdə tutulmuş **fokus qeydiyyat vərəqindən** istifadə edir.
- Səkkizinci komponent olan **fokus brifinq** metodist və müəllimə fokus müşahidənin/dərsdinləmənin nəticələrini nəzərdən keçirməyə və təhlil etməyə imkan verir. Bundan əlavə, metodist və müəllim növbəti dərsdinləmə tarixində qarşıya qoyulacaq məqsədləri müəyyən etmək üçün birlikdə işləyirlər.

İkinci variant, **kooperativ peşəkar inkişaf**, bir qrup müəllimin öz peşəkar inkişafını asanlaşdırmaq üçün birlikdə işləməyə razılaştığı, qarşılıqlı hörmətə əsaslanan prosesdir. Müəllim birlikdə mentorluq prosesindən keçən iki və ya üç müəllimdən ibarət komandanın bir parçası olur. Müəllimlər bir-birlərinin dərslərini izləyir və tədris haqqında rəy verirlər. Bu tip metodik dəstək metodist üçün daha az vaxt tələb edir, çünki nəzarət prosesini müəllimlər aparır, metodist isə yalnız resurs rolunu oynayır. Kooperativ peşəkar inkişaf kollegiallıq və ya faydalı mentorluq təcrübəsi axtaran daha təcrübəli müəllimlərlə istifadə edilə bilər.

Diferensial metodik dəstəyin təklif olunan üçüncü variantı **özünüidarədir**. Özünüidarəyə əsaslanan metodik xidmət fərdi müəllimə öz peşəkar inkişafı üzərində müstəqil işləməyə imkan verir. Bu halda, müəllim metodisti ilə öz peşəkar inkişafı üçün fərdi inkişaf planları hazırlayır və həyata keçirir. Bu texnika xüsusi olaraq tək işləməyə üstünlük verən, lakin mentor kimi metodistin köməyinə müraciət edən müəllimlər üçündür. Müəllim öz tədris prosesinə tənqidi yanaşaraq təhlil etmək üçün videolent, inventar, refleksiya jurnalı və ya portfoliolardan istifadə edərək öz tədris prosesini qiymətləndirir. Metodistin dərsi qiymətləndirməsinə ehtiyac yoxdur, lakin fərdi görüşlər vasitəsilə müəllim istəsə, tədrisin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı rəy bildirə bilər.

Diferensial metodik dəstəkdən faydalanan müəllimlər üçün mövcud olan son seçim **inzibati monitorinqdir**. Glatthorn inzibati monitorinqi metodistin müəllimin sinfinə qısa, gözlənilməz səfərlərlə nəzarət etdiyi proses kimi müəyyən edir. Bu seçim sinifdəki fəaliyyətə nəzarət etmək üçün istifadə olunur və metodistə müəllimin qarşılaşa biləcəyi hər hansı problemdən xəbərdar olmağa imkan verir.

Kollektivdə müəllimlərin fərdi ehtiyaclarını və onlara uyğun yaşamağı müəyyən etmək üçün bəzi göstəricilərə diqqət yetirmək lazımdır. Müəllimin əvvəlki tədris təcrübəsini, müxtəlif tədris metodları ilə tanışlığını və hansı pedaqoji nəzəriyyələri əsas götürdüyü müəyyənləşdirilməlidir. Bu amillər müəllimin sinifdə tədris tərzini və çətin tapşırıqları yerinə yetirmək üçün hazırlıq səviyyəsini müəyyən etməyə kömək edəcək. Məsələn, sinifdə az təcrübəyə malik olan (məsələn, 2 il), lakin bir öyrənmə nəzəriyyəsinə əsaslanan (məsələn, təcrübə öyrənmə) və tədrisini bir çox öyrənmə tərzlərinə uyğunlaşdıran müəllim orta dərəcədə strukturlaşdırılmış metodik dəstək yaşamağına hazır ola bilər. Bunun səbəbi müəllimin daha yüksək səviyyəli tədris bacarıqları nümayiş etdirməsi, lakin sinif təcrübəsinin olmamasıdır. Tədris təcrübəsi az olduğuna görə metodist müəllimə uzun müddət nəzarət etməlidir; lakin orta strukturlaşdırılmış nəzarət səviyyəsi müəllimin tədris qabiliyyəti və hazırlıq səviyyələrinə uyğunlaşmağa davam edəcəkdir.

Bundan əlavə, metodist müəyyən bir müəllimə dəstək göstərmək üçün özünün hazırlıq səviyyəsini qiymətləndirməlidir. Metodik dəstəyin mahiyyəti peşəkar inkişaf yolunda müəllimi müşayiət etməkdir; buna görə də metodistlər lazımi yaşamağı seçmək üçün bilik bazasına malik olmalıdır. Əvvəlki nümunəyə diqqət yetirsək, əgər metodist sırf bu müəllimlə daha strukturlaşdırılmış nəzarət modelindən istifadə edərsə, bu, müəllimin tədris bacarıqlarının gələcək inkişafına mane ola bilər. Aydın ki, bu müəllim şagirdin öyrənməsi ilə bağlı aydın anlayışa malikdir, lakin yalnız pedaqoji təcrübəsi yoxdur. Metodist müəllimin inkişaf səviyyəsini tanımalı və ona uyğun olaraq metodik dəstək yaşamağını tənzimləməlidir.

Nəhayət, metodist alınan risklərə görə mükafatların əldə oluna biləcəyini başa düşərək fəaliyyəti zamanı əlavə risklər almağa hazır olmalıdır. Eyni yanaşmanın tətbiqi metodist üçün daha rahat ola bilər, lakin bütün müəllimlər üçün effektiv olmayacaq. Buna görə də müəllimlərin metodik dəstək modelinin seçilməsinə cəlb edilməsinə icazə verilməsi müəllimlərin inkişafı üçün vacib ola bilər.

Mənbə:

1. Carrie Fritz, Greg Miller - *Supervisory Options for Instructional Leaders in Education*, Journal of Leadership Education, Volume 2, Issue 2 - Winter 2003
2. Carl D. Glickman - *The developmental approach to supervision*, Journal of Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development, 1980
3. Glatthorn A. – *Differentiated Supervision*, ASCD, Alexandria, 1997
4. Ann Mausbach, Kim Morrison – *Differentiated Supervision: Growing Teachers and Getting Results*, Sage Publications, Inc. 2023
5. Carl D. Glickman, Stephen P. Gordon, Jovita M. Ross-Gordon - *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership*,
6. *The basic guide to supervision and instructional leadership* / Carl D. Glickman, Stephen P. Gordon, Jovita M. Ross-Gordon.—3rd ed. 2013
7. Kevin J. Walsh, Ed.D. - *Differentiating Teacher Supervision: The Disconnect Between Beliefs and Behaviors*, 2010

Cəmilə Kazımova

ARTİ MDPİM

Əlaqələndirmə şöbəsinin aparıcı mütəxəssisi