

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/55/136-139>

Leylan Abdinova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
magistrant
<https://orcid.org/0009-0006-8696-1508>
abdinleylan@gmail.com

Dərs prosesində müəllim qərarlarının metodiki əsaslandırılması

Xülasə

Müəllimlər peşə fəaliyyətləri boyunca tez-tez qeyri-rutin və qeyri-müəyyən situasiyalarla üzləşir və bu hallarda qərar vermək zərurəti yaranır. Bu araşdırmanın əsas məqsədi sinif idarəçiliyində müəllim fəaliyyətinin rəasionalını və praktik məntiqini sistemli şəkildə təhlil etməkdir. Nəzəri çərçivə Simvolik İnteraksionizm və Klassik Praqmatizm yanaşmaları əsasında izah olunur; intizam pozuntuları və təlimin dayanmasına səbəb olan hallarda isə müəllimlərin davranış modellərinin formalaşmasına təsir edən determinantlar və qərarvermə mexanizmlərinin strukturu case study vasitəsilə araşdırılır. Empirik məlumat üç ibtidai sinif müəlliminin video müşahidələri və həmin materiallar əsasında aparılan yarı-strukturlaşdırılmış müsahibələrdən toplanmışdır. Toplanan nəticələr altı prinsip üzrə şərh edilir: şagirdlərin psixoloji xüsusiyyətləri, müəllimin kompetensiyaları, emosional vəziyyət, caring yönümlü pedaqoji yanaşma, situativ kontekst və məktəbin institusional-sosial mühiti. Bu prinsiplərin təhlili müəllimlərin sinifdəki davranışlarını və qərarvermə məntiqini daha dərinədən anlamağa imkan verir. Araşdırmanın üçüncü hissəsində integrativ metodoloji paradigma təqdim olunur və gələcək tədqiqat istiqamətləri müzakirə edilir. Bu yanaşma müəllimin verbal və qeyri-verbal davranışlarının, həmçinin linqvistik, vizual və ürək ritmi dəyişkənliyi (HRV) göstəricilərinin vahid modeldə birgə təhlilinə şərait yaradır.

Açar sözlər: *təhsil nəzəriyyəsi, sinif idarəçiliyi, müşahidəyə əsaslanan tədqiqat metodu*

Leylan Abdinova

Azerbaijan State Pedagogical University
Master's student
<https://orcid.org/0009-0006-8696-1508>
abdinleylan@gmail.com

Methodical Justification of Teacher Decisions in the Teaching Process

Abstract

Throughout their professional practice, teachers frequently encounter non-routine and ambiguous situations that require decision-making. The main purpose of this study is to systematically analyze the rationale and practical logic underlying teacher activity in classroom management. The theoretical framework is explained through Symbolic Interactionism and Classical Pragmatism, while a case study approach is employed to examine the determinants shaping teachers' behavioral models and the structure of decision-making mechanisms in situations involving disciplinary disruptions or interruptions to instruction. Empirical data were collected from video observations of three primary school teachers and semi-structured interviews based on these recordings. The findings are interpreted across six principles: students' psychological characteristics, teacher competencies, emotional state, caring-oriented pedagogical approach, situational context, and the institutional-social environment of the school. These principles provide deeper insight into teachers' classroom behaviors and decision-making logic. In the third part of the study, an integrative methodological paradigm is introduced, and directions for future research are discussed. This approach enables the joint analysis of teachers' verbal and nonverbal behaviors, as well as linguistic, visual, and heart rate variability (HRV) indicators within a single model.

Keywords: *educational theory, classroom management, observation-based research method*

Giriş

Bu araşdırma simvolik qarşılıqlı əlaqə və klassik pragmatizmin əsas müddəalarına əsaslanır. Corc Herbert Mead-a görə, ünsiyyət sosial fəaliyyət prosesində yeni anlamların formalaşdığı qarşılıqlı təsirdir (Mead, 1934). Bu yanaşma Çarlz Sanders Pirsin düşüncələri ilə səsleşir: insan davranışlarının nəticələrini dəyərləndirdiyi kontekstdə anlayışların məzmununu yaradır və mənasını daxiləşdirir. Nəticədə, ictimai struktur fərdlərarası qarşılıqlı əlaqələrin məhsulu kimi formalaşır. Simvolik qarşılıqlı təsir birbaşa təhsil modeli olmasa da, Mead və Con Dyuyinin ideyalarına əsaslanaraq, təhsili yaradıcı, interpretativ və transformativ proses kimi dəyərləndirmək mümkündür (Dewey, 1938). Təhsil mexaniki təkrar deyil; insan inkişafına və autentik subyektivliyin formalaşmasına yönəlmiş şüurlu fəaliyyətdir. Tədqiqatda B. Otanel Smitin “öyrənmə dövrüyyəsi” konsepsiyasına istinad edilir. Bu yanaşma reflektiv-adaptiv öyrənməni və pedaqoji intuisiya ilə düşünməni ön plana çıxarır. Tədris interpretativ və transformativ proses kimi başa düşüldükdə, müəllim şagirdin fəaliyyətini və öyrənmə təcrübəsini dərk etməyə çalışır və şagirdin inkişaf trayektoriyasını pedaqoji ifadə vasitələrinə transfer edir (Fedorov, 1983).

Tədqiqat

Müəllimlər öz davranışlarını izah edərkən şagirdlərin fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərini, sosial-mədəni mənsubiyyətini və yaşam şərtlərini geniş şəkildə təsvir etməyə meyli olmuşlar. Onların fikrincə, nümayiş etdirdikləri davranış modelləri şagirdi nə dərəcədə tanımlarından bilavasitə asılıdır (Noddings, 1992). Şagirdin davranış motivasiyasını anlamaq və buna uyğun kommunikativ-pedaqoji strategiya seçmək müəllimin əsas vəzifəsi kimi qiymətləndirilir. Şagirdlərin tanınması müəllimlərin cavablarında ən çox vurğulanan mövzu olmuşdur. Müəllimlər qeyd edirlər ki, şagirdi yaxından tanımaq davranışın tənzimlənməsini xeyli asanlaşdırır və pedaqoji praktikada mühüm resurs rolunu oynayır: “Sinfin idarə olunmasında ən mühüm resurs hər bir şagird üçün hansı üsulun effektiv olduğunu bilməklə bağlıdır. Fərqli situasiyalarda fərqli strategiyalar tələb olunur.” Müəllim–şagird qarşılıqlı tanışlığı artdıqca, sinifdə davranışların proqnozlaşdırılması və idarə olunması daha da asanlaşır (Mead, 1934). Bu kontekstdə məktəb–ailə əməkdaşlığı şagirdin ehtiyaclarının dərin anlaşılması baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Müəllimlər bərabərlik prinsipinə sadıq qaldıklarını, lakin təlim və sinif idarəçiliyi strategiyalarını diferensiallaşdırdıklarını bildirmişlər. Yaş, inkişaf səviyyəsi və sosial-psixoloji fərqlər qərarvermə prosesinə bilavasitə təsir göstərmişdir. Təhsil situasiyasının holistik interpretasiyası isə müəllimin reaksiyasını formalaşdırmışdır (van Manen, 1991): “Uşağın davranışının mənasını interpretasiya etməli və onu retrospektiv dərk etməlisən. Toninin vəziyyətini nəzərə aldıqda, davranış neqativ sayılmamalıdır.”

Müəllimlər sinifdə yaranan pozucu situasiyaların ən uyğun və kontekstə həssas formada tənzimlənməsi barədə reflektiv mülahizələr irəli sürmüşlər. Onların fikrincə, tədris və sinif idarəçiliyi strategiyaları müəllimin fərdi xüsusiyyətləri ilə uzlaşmalıdır, çünki şəxsi resurslar və məhdudiyyətlər onun real təsir dairəsini müəyyənləşdirir. Peşəkar identiklik karyera boyunca tədris formalaşır və müəllim hazırlığı mərhələsindən başlayaraq “mən hansı tip müəlliməm?” sualına verilən reflektiv cavablarla inkişaf edir. Şəxsiyyətin formalaşması həyat təcrübəsi və nəzəri biliklərin sintezi nəticəsində baş verir və bu prosesdə reflektiv düşünmə əsas rol oynayır (Mead və Sutinen, 2008).

Müəllimlərin sözləri ilə desək: “öz güclü və zəif tərəflərini tanımalısan; şəxsiyyətimlə uyğunlaşmayan metodların davamlı tətbiqi real deyil; daxili reflektiv səsə qulaq asdıqda, günün sonunda məmnunluq yaranır” (Barkhudarov, 1975).

Spontan reaksiyalar pedaqoji intuisiyanın zəiflədiyi hallarda arzuolunmaz nəticələr doğura bilər. Məsələn, səs-küy artdıqda səsi yüksəltmək sonradan qeyri-effektiv hesab edilmişdir. Pedaqoji intuisiya konkret situasiyaya dərhal və adekvat cavab vermək bacarığını tələb edir (van Manen, 1991) və müəllimlər bunu çox vaxt “instinktiv reaksiya” kimi təsvir edirlər.

Nəzəri biliklərin praktikada effektiv tətbiqi üçün onların dərin və sistemli mənimsənilməsi vacibdir. Sinif idarəçiliyində ixtisaslaşmış terminologiyanın istifadəsi biliklərin zamanla strukturlaşdığını göstərir. Bununla yanaşı, bir sıra strategiyalar daha çox empirik təcrübəyə əsaslanır: uzunmüddətli praktik fəaliyyət müəllimlərə effektiv və qeyri-effektiv metodları ayırd etməyə imkan

verir və sinif idarəçiliyi bacarıqlarının mühüm hissəsi məhz bu təcrübə nəticəsində formalaşır (Tomakhin, 1997).

1.3. Emosional vəziyyət

Müsahibələrdə müəllimlərdən video materiallardakı situasiyalar zamanı yaşadıkları emosiyalar haqqında refleksiya istənilmişdir. Cavablar uğur və məmnunluqdan tutmuş gərginlik və məyusluğa qədər geniş spektri əhatə etmişdir. Müəllimlər emosiyalarını etiraf etsələr də, onların davranışa birbaşa təsirini məhdudlaşdırmağa çalışdıqlarını bildirmişlər. Bu, iradi özünə nəzarət ilə bağlıdır: emosional dəyişkənliyə baxmayaraq, sinif situasiyasını şüurlu şəkildə tənzimləməyə səy göstərirlər (Schön, 1983). Müəllim davranışları müxtəlif psixoloji amillərin təsiri altında formalaşır və bu amillər pedaqoji intuisiyanı zəiflədə və ya gücləndirə bilər. Nəzarətsiz emosiyalar bəzən müəllim–şagird münasibətlərinə mənfi təsir göstərir və “ikiqat bağlama” situasiyaları yarada bilər; emosianın gizlədilməsi isə şagirdlər tərəfindən müxtəlif cür yozulur. Uğur və müsbət nəticələr emosional tarazlığı möhkəmləndirir, daxili sakitlik intuisiyanı artırır, ardıcıl uğursuzluqlar isə fəaliyyəti çətinləşdirir (van Manen, 1991). Sinif idarəçiliyi müəllimlik peşəsinin əsas komponenti olduğundan, bu sahədəki təcrübə iş məmnunluğu və peşəkar effektivliyə birbaşa təsir edir (Krupnov, 1979).

1.4. Qayğı (Caring)

Sorğuda iştirak edən müəllimlər sinif idarəçiliyində əsas narahatlıqları iki istiqamətdə ifadə etmişlər: davranış və təlim çətinliyi yaşayan şagirdlərə adekvat dəstək göstərmək və bütün sinifdə motivasiya, psixoloji təhlükəsizlik və harmonik mühiti qorumaq. Qayğı (caring) müəllimin şagirdlərə həssas və məsuliyyətli yanaşması kimi dəyərləndirilir və pedaqoji bağlıqla əlaqələndirilir (Haavio, 1949).

Müəllimlər hesab edirlər ki, sakit və təhlükəsiz sinif mühiti üçün dərslərin pozulmaması vacibdir; davamlı pozuntular digər şagirdlərin öyrənmə imkanlarını məhdudlaşdırır və ədalətsizliyə gətirir. Davranış pozuntuları müəllimin vaxt və diqqətini azaldır, buna görə müdaxilələr planlaşdırılarkən uşaqların maraqları, sosial tarazlıq və bərabərlik nəzərə alınır. Məqsəd heç bir şagirdin alçaldılmaması və stigmatizasiya yaşamamasıdır. Bu səbəbdən müəllimlər humanist yanaşmaları üstün tutaraq qərarlarında etik refleksiyaya istinad etmişlər (Vereshchagin və Kostomarov, 1983).

Məktəbin funksiyası uşağa həm özünə, həm də başqalarına qayğı göstərməyi öyrətməkdir; bunun üçün əvvəlcə onun dəstək mühitində olması vacibdir (Noddings, 1992). Qayğı konsepsiyası müəllim–şagird münasibətlərini qərarvermənin mərkəzinə gətirir. Etimad və təhlükəsiz münasibət mühiti mürəkkəb situasiyaların idarəsini asanlaşdırır. Bir müəllim qeyd etmişdir ki, sinifdə etimadın yaranması üçün müəllim təhlükəsizlik, liderlik və məsuliyyət atmosferi formalaşdırmalı və şagirdlərin özünü rahat hiss etməsinə şərait yaratmalıdır (Vinogradov, 1978).

2. Yeni metod

Sinif dərslərində yaranan problemlərin sistemli təhlili üçün müxtəlif bucaqlardan müşahidəni təmin edən portativ kompüter əsaslı qeyd sistemi hazırlanmışdır. Sistem eyni vaxtda üç məlumat kanalını — video, səs və ürək dərəcəsi dəyişkənliyini — sinxron şəkildə qeydə alır (Schön, 1983). Səs sistemi 16 audio kanalını, ürək dərəcəsi isə 20 iştirakçı üzrə göstəriciləri toplayır; video görüntü altı 2 MP kameradan əldə edilir. Bütün məlumatlar yüksək performanslı kompüterdə işləyən proqram təminatı vasitəsilə sinxronlaşdırılır və hazırda Windows 7 platformasında fəaliyyət göstərir. İştirakçılar simsiz ürək ötürücüsü və mikrofonla təchiz olunur, məlumatlar ayrı-ayrı fayllarda saxlanılaraq həm ayrıca, həm də integrativ təhlilə şərait yaradır (Vlakhov və Florin, 1986). Nitqin təhlilində prosodik dəyişikliklər F0TOOL proqramı ilə müəyyən edilmişdir. Video analizdə üz ifadələri, emosiyalar və vizual davranış öyrənilmiş, lakin real dərslərdə emosiyaların qısa və incə olması avtomatik tanınmanı çətinləşdirmişdir. Bədən və jestlərin spontan ifadələrinin tanınmasında əsas problem üz və bədənə dəqiq lokalizasiyası və hərəkətin izlənməsi olmuşdur. Psixofizioloji analizdə ürək dərəcəsi dəyişkənliyi ünsiyyət davranışının funksional indikatoru kimi qeydə alınmış, xüsusi proqramla emal edilərək əsas göstəricilər və HRV indeksləri təhlil edilmişdir (van Manen, 1991). Akustik-linqvistik, vizual və fizioloji məlumatların integrasiyası sinif fəaliyyətinin multimodal təbiətinin daha dərinədən öyrənilməsinə imkan vermişdir.

Nəticə

Bu tədqiqat müəllimlərin sinfin idarə olunması prosesində qəbul etdikləri qərarların metodoloji və konseptual əsaslarını sistemli şəkildə üzə çıxarmışdır. Nəticələr sübut edir ki, müəllimlərin davranış modelləri yalnız dərs zamanı yaranan situativ hallarla məhdudlaşmır; onlar müəllimin fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri, emosional durumu, pedaqoji dünyagörüşü və məktəbin sosial-ekoloji mühiti ilə qarşılıqlı təsirdə formalaşır.

Əldə olunan nəticələr aşağıdakı altı əsas prinsip ətrafında ümumiləşdirilmişdir:

1. şagirdlərin fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması;
2. müəllimin şəxsiyyət strukturu və peşəkar identikliyinə rolu;
3. emosional tənzimləmə və özünüidarəetmə bacarıqları;
4. qayğı, empatiya və diqqət mərkəzli pedaqoji yanaşma;
5. təhsil situasiyalarının təkrarsız və durumsal xarakteri;
6. məktəb mühiti və sosial-kontekstual faktorların təsiri.

Bu prinsiplər müəllimin zahiri davranışı ilə daxili idrak prosesləri, interpretativ yanaşması və qərarvermə məntiqi arasında vasitəçi mexanizm rolunu oynayaraq, sinif daxilindəki hadisələrin pedaqoji baxımdan izahını və qiymətləndirilməsini mümkün etmişdir.

Tədqiqat həmçinin göstərmişdir ki, müəllimlərin qərarvermə strategiyaları reflektiv-adaptiv öyrənmə mexanizmləri, pedaqoji intuisiya və praktik müdriklik (phronesis) ilə sıx şəkildə bağlıdır. Müəllimlər yalnız mövcud problemlərin operativ həllinə deyil, həm də proqnostik və preventiv yanaşmalar vasitəsilə mümkün gələcək çətinliklərin qarşısının alınmasına yönəlmişlər.

Ədəbiyyat

1. Barkhudarov, L. S. (1975). *Yazyk i perevod* [Language and translation]. Mezhdunarodnye otnosheniya.
2. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
3. Fedorov, A. V. (1983). *Osnovy obshchey teorii perevoda* [Foundations of the general theory of translation]. Vysshaya shkola.
4. Krupnov, V. N. (1979). *Kurs perevoda* [A course in translation]. Mezhdunarodnye otnosheniya.
5. Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
6. Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
7. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
8. Tomakhin, G. D. (1997). Realii v yazyke i kul'ture [Realia in language and culture]. *Inostrannye yazyki v shkole*, (3), 13–18.
9. van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
10. Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (1983). *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Russkiy yazyk.
11. Vinogradov, V. S. (1978). *Leksicheskie voprosy perevoda khudozhestvennoy prozy* [Lexical issues in the translation of literary prose]. Moscow University Press.
12. Vlahov, S., & Florin, S. (1986). *Neperevodimoe v perevode* [The untranslatable in translation]. Mezhdunarodnye otnosheniya.

Daxil oldu: 09.09.2025

Qəbul edildi: 03.12.2025