

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/57/154-161>

Kəmalə Rəsulova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
magistrant
<https://orcid.org/0009-0009-6835-719X>
kamala.rasulovaa@gmail.com

İnformasiya cəmiyyəti şəraitində ümumtəhsil məktəblərinin strateji idarəedilməsi

Xülasə

XX əsrin ikinci yarısından etibarən informasiya və kommunikasiya texnologiyalarında baş verən qlobal inkişaf cəmiyyətlərin iqtisadi, sosial və mədəni strukturlarını köklü şəkildə dəyişdirərək sənaye rasionallıqdan bilik yönümlü informasiya cəmiyyətinə keçidi sürətləndirmişdir. Bu yeni dövrdə bilik istehsalı və insan kapitalı yalnız iqtisadi artımın deyil, həm də sosial gücün və mədəni transformasiyanın başlıca meyarına çevrilmişdir. İnternetin yayılması və rəqəmsal platformaların çoxalması öyrənmə proseslərini demokratikləşdirmiş, fərdlərin bilik istehsalında daha aktiv iştirakını təmin etmişdir.

Bu transformasiyanın təhsil sistemində təsiri isə strateji idarəetmə anlayışını yenidən düşünməyi zəruri edir. Müasir ümumtəhsil məktəbi tənqidi düşüncə, yaradıcılıq, problem həlli, rəqəmsal savadlılıq və əməkdaşlıq kimi XXI əsr bacarıqlarını inkişaf etdirən çoxlaylı öyrənmə ekosistemi rolunu daşmalıdır. Bu çərçivədə müəllim biliyi ötürən deyil, öyrənmə prosesini istiqamətləndirən fasilitator kimi çıxış edir; şagird isə araşdırıcı, analiz edən və bilik yaradan aktiv subyektdir. Rəhbərlik isə transformasiyaçı liderlik yanaşmasına əsaslanmalı, məlumat əsaslı qərarverməni və inklüziv təhsil mədəniyyətini təşviq etməlidir.

Beləliklə, informasiya cəmiyyəti şəraitində strateji məktəb idarəetməsi cəmiyyətin intellektual potensialının yüksəldilməsində, sosial bərabərliyin təminində və rəqəbatqabiliyyətli yeni nəsillərin hazırlanmasında həlledici rol oynayır.

***Açar sözlər:** informasiya cəmiyyəti, strateji idarəetmə, rəqəmsal transformasiya, təhsil liderliyi, məktəb idarəçiliyi*

Kamala Rasulova

Azerbaijan State Pedagogical University
Master's student
<https://orcid.org/0009-0009-6835-719X>
kamala.rasulovaa@gmail.com

Strategic Management of General Education Schools in the Context of the Information Society

Abstract

Since the second half of the 20th century, global developments in information and communication technologies have profoundly transformed the economic, social, and cultural structures of societies, accelerating the transition from industrial rationality to a knowledge-oriented information society. In this new era, knowledge production and human capital have become not only key indicators of economic growth, but also fundamental criteria of social power and cultural transformation. The widespread use of the Internet and the proliferation of digital platforms have democratized learning processes and enabled individuals to take a more active role in knowledge production.

The impact of this transformation on the education system necessitates a rethinking of strategic management approaches.

The modern general education school must function as a multilayered learning ecosystem that develops 21st-century competencies such as critical thinking, creativity, problem-solving, digital literacy, and collaboration. In this context, the teacher acts not as a transmitter of information but as a facilitator guiding learning processes, while the student becomes an active subject who investigates, analyzes, and generates knowledge. School leadership, in turn, should be based on transformational leadership principles, promoting data-driven decision-making and an inclusive educational culture.

In conclusion, strategic school management in the information society plays a decisive role in enhancing the intellectual potential of society, ensuring social equity, and preparing competitive future generations.

Keywords: *information society, strategic management, digital transformation, educational leadership, school administration*

Giriş

XX əsrin ikinci yarısından etibarən sənaye əsaslı istehsal mədəniyyəti yerini bilik, informasiya və texnoloji resurslara əsaslanan yeni sosial-iqtisadi paradigməyə vermişdir. Kompüter mühəndisliyi, avtomatlaşdırma və rabitə texnologiyalarında baş verən texnoloji sıçrayışlar informasiya cəmiyyətinin strukturunu formalaşdıraraq bilik istehsalı və məlumat dövriyyəsinə inkişafın aparıcı indikatoruna çevirmişdir. Bu proses yalnız iqtisadi sferanı deyil, həmçinin sosial, mədəni və siyasi təşkilatlanmanı da yenidən dizayn etmiş, insan kapitalını strateji resurs kimi önə çıxarmışdır.

Belə bir transformativ kontekstdə ümumtəhsil məktəblərinin idarə olunması ənənəvi inzibati yanaşmalardan fərqli olaraq strateji idarəetmə fəlsəfəsi üzərində qurulmalıdır. Strateji model, tənqidi düşünmə, problem həlli, yaradıcı tətbiqetmə və bilik istehsalı kimi XXI əsr bacarıqlarını prioritetləşdirir və şagirdi passiv qəbuledicidən aktiv subyektə çevirir. Bu çərçivədə müəllimlik rolu “bilik ötürücülüğü” funksiyasından “öyrənmə vasitəçiliyi” funksiyasına transformasiya olunur; məktəb isə tədqiqat yönümlü və innovativ öyrənmə ekosistemi kimi dəyərləndirilir.

Strateji idarəetmənin əsas dayaqlarını vizyoner liderlik, məlumat əsaslı qərarvermə, rəqəmsal infrastrukturun səmərəli istifadəsi, ömürboyu öyrənmə fəlsəfəsi, inklüzivlik və məktəb–cəmiyyət–sənaye əməkdaşlıqları təşkil edir. Bu komponentlər institusional öyrənməni, müəllimlərin peşəkar inkişafını və şagirdlərin real həyatı kompetensiyalarını gücləndirir. Rəqəmsallaşma ilə bilik bolluğu artdığı halda, filtrasiya, etibarlılıq və mənalandırma kimi məktəb funksiyaları daha da önə çıxır.

Tədqiqat

XX əsrin ikinci yarısından etibarən cəmiyyətlər həm istehsal mədəniyyətində, həm də düşüncə sistemlərinin əsaslarını təşkil edən epistemoloji yanaşmalarda ciddi və çoxşaxəli transformasiya ilə üz-üzə qalmışdır. Sənaye cəmiyyətinin formalaşdığı əvvəlki dövrlərdə iqtisadi inkişafın mühərriki kimi qəbul edilən əmək-intensiv fəaliyyət, fiziki kapitalın üstünlüyü və mexaniki iş bölgüsünə əsaslanan struktur, tədricən öz təsirini zəiflətməmişdir. Xüsusilə 1950–1960-cı illərdən etibarən rabitə, kompüter mühəndisliyi, avtomatlaşdırma və informasiya texnologiyaları sahəsində baş verən texnoloji sıçrayışlar sənaye sahəsinin dayaqlarını sarsıtaraq yeni sosial-iqtisadi paradigmanın formalaşmasına zəmin yaratmışdır.

Bu dövrdə meydana çıxan nəzəri və praktiki yanaşmalar bilik və informasiyanı istehsal proseslərinin mərkəzinə gətirərək ənənəvi maddi istehsalın simvolik, intellektual və rəqəmsal komponentlərlə əvəzlənməsini təşviq etmişdir. Xüsusilə ABŞ və Yaponiyada güclənən texnoloji infrastruktur, sənaye cəmiyyətinin fiziki istehsal yönümlü mərkəzliliyindən uzaqlaşaraq informasiya əsaslı simvolik istehsal və xidmət yönümlü iqtisadi quruluşa keçidi sürətləndirmişdir (Güçdemir, 2002, s. 525–526). Bu keçid yalnız iqtisadi sahə ilə məhdudlaşmamış, həmçinin mədəni, sosial və siyasi strukturların da yenidən təşkilini stimullaşdırmışdır.

II Dünya müharibəsindən sonra qlobal miqyasda baş verən texnoloji dinamika — xüsusən kompüter texnologiyaları, avtomatlaşdırma sistemləri və elektron rabitə sahəsindəki sürətli innovasiyalar — sənaye istehsalının strukturunu və məntiqini təməldən dəyişdirmişdir. Bu dövrdə informasiya artıq yalnız iqtisadi mübadilənin funksional elementi kimi deyil, həm də mədəni və simvolik dəyər kimi qiymətləndirilməyə başlanmışdır. Beləliklə, maddi istehsalın klassik triadası —

əmək, kapital və təbii ehtiyatlar — tədricən bilik, informasiya və insan kapitalı kimi yeni resurslarla əvəz olunmağa başlamışdır. Bu dəyişikliklər cəmiyyətlərin iqtisadi və sosial strukturlarını yenidən formalaşdırmaqla yanaşı, bilik və texnologiyanın sosial güc kimi ortaya çıxmasına da zəmin yaratmışdır.

1970–1980-ci illər bu transformasiyanın praktik səviyyədə kütləviləşdiyi mərhələ olmuşdur. Kompüter texnologiyalarının gündəlik həyata inteqrasiyası, elektronika və robotlaşdırma sahəsində ardıcıl yeniliklər informasiya cəmiyyətinin texnoloji infrastrukturunu möhkəmləndirmişdir (Tekin və b., 2003, s. 21). Nəticədə, bilik əsaslı sektorlar iqtisadi artımın aparıcı qüvvəsinə çevrilmiş, intellektual əməyin çəkisi nəzərəcarpacaq dərəcədə artmış, yüksək ixtisaslı insan kapitalı isə ən strateji resurs kimi dəyərləndirilmişdir (Dura və Atik, 2002, s. 98). Bu proses eyni zamanda bilik istehsalını iqtisadi inkişafın əsas parametri halına gətirmiş, elmi-tədqiqat fəaliyyətləri, innovasiya və texnoloji yaradıcılıq sosial rifahın təməl şərtləri kimi qəbul edilməyə başlanmışdır.

1990-cı illər informasiya cəmiyyətinin inkişafında yeni bir mərhələ açmışdır. İnternetin qlobal miqyasda genişlənməsi nəticəsində fərdlər informasiyaya ani və sürətli çıxış imkanına sahib olmuş, dünyada baş verən hadisələri eyni anda izləyə bilmiş, gündəlik fəaliyyətlərinin böyük hissəsini onlayn platformalar vasitəsilə həyata keçirmişdir (Balcı və Bünyamin, 2007, s. 175). İnformasiyanın daşınma xərclərinin azalması, çoxsaylı istifadəçilər tərəfindən eyni vaxtda istehlak edilə bilməsi və yeniliklərin, ideyaların qlobal miqyasda sürətlə yayılması bilik dövriyyəsinin intensivliyini artırmışdır (Aktan, 1998, s. 118). Bu şəraitdə təhsil sistemləri fərdiləşməyə, sosial idarəetmə modelləri isə iştirakçılığa doğru inkişaf etmiş, vətəndaş cəmiyyətinin demokratik iştirak imkanları genişlənməmişdir. Bu prosesi müşayiət edən siyasi-mədəni diskursda “tele-demokratiya” kimi anlayışlar meydana gəlmiş, informasiya texnologiyalarının demokratik qərarvermə mexanizmlərinə inteqrasiyası konseptual əsas qazanmışdır (Dura, 1990, s. 15).

Beləliklə, informasiya cəmiyyəti anlayışının nəzəri çərçivəsi də bu dövrdə formalaşmağa başlamışdır. Yapon elm adamı Yoneji Masuda, kompüter texnologiyalarına söykənən və çoxmərkəzli, könüllü təşkilatlanmanı təşviq edən ictimai model konsepsiyasını irəli sürərək, bilik istehsalına əsaslanan yeni sosial nizamı təsvir etmişdir. Onun fikrincə, informasiya yalnız iqtisadi fəaliyyətin nəticəsi deyil, eyni zamanda siyasi və mədəni gücün formalaşmasında həlledici rol oynayan əsas vasitədir (Dura, 1990, s. 45). Masudanın modeli mərkəzsizləşmiş qərarvermə, şəbəkə əsaslı əməkdaşlıq və bilik paylaşımına söykənən “çoxsəviyyəli cəmiyyət” anlayışını ortaya qoymuşdur.

Digər tərəfdən, amerikalı elm adamı Daniel Bell “post-sənaye cəmiyyəti” konsepsiyasında simvolik və bilik kapitalının istehsal vasitələri üzərində nəzarəti ələ keçirdiyini vurğulamışdır. Onun təhlilinə görə, iqtisadi və sosial gücün mərkəzi fabrikərdən verilənlər bazalarına, mexaniki maşınlardan alqoritmik sistemlərə doğru hərəkət edir. Bu dəyişiklik yalnız texnoloji səviyyədə deyil, həm də dəyərlər və sosial strukturlar səviyyəsində yeni bir mərhələnin başlanğıcını göstərir. Bellin yanaşmasında bilik istehsalı iqtisadiyyatın təməl elementi olmaqla yanaşı, sosial təbəqələşmənin, peşə strukturunun və idarəetmə sistemlərinin yenidən təşkilində əsas meyar kimi çıxış edir.

XXI əsrə gəldikdə informasiya, bilik və kommunikasiya texnologiyaları cəmiyyət həyatının bütün sahələrinə nüfuz edən, iqtisadi, sosial və mədəni sistemləri əhatə edən fundamental infrastruktur səviyyəsinə yüksəlmişdir. Dövlət idarəçiliyi sahəsində qərarvermə mexanizmləri rəqəmsal analitika və elektron hökumət platformaları üzərindən optimallaşdırılmış, iqtisadi təşkilatlanma isə qlobal şəbəkə bazarları, elektron ticarət, rəqəmsal valyutalar və məlumat yönümlü biznes modelləri əsasında yenidən qurulmuşdur. Təhsil sistemləri də bu transformasiyanın təsiri ilə çevik, interaktiv və fərdiləşdirilmiş öyrənmə modellərinə keçid etmişdir (Törenli, 2004, s. 29). Beləliklə, informasiya, həyat keyfiyyətinin artırılmasında əsas indikatorlardan birinə çevrilmiş, “bilgiyə çıxış” sosial bərabərlik, fürsət ədaləti və vətəndaşlıq hüququ müstəvisində yenidən dəyərləndirilmişdir.

Bu transformativ mərhələdə insan artıq bilik qarşısında passiv istehlakçı rolunu itirərək, əksinə, informasiyanı anlayan, işləyən, təhlil edən, transformasiya edən və yeni bilik vahidləri yaradan aktiv subyekt kontekstində dərk olunur (Altunay, 2011, s. 8). Bu proses həm də “öyrənən cəmiyyət” paradigmasının güclənməsinə səbəb olmuşdur. Bilik paylaşıqca çoxalan, simvolik dəyəri artan kapital formasına çevrilmiş, fərdi və kollektiv sosial statusun, həmçinin iqtisadi dəyərin əsas

müəyyənedicisinə çevrilmişdir (Güçdemir, 2002, s. 525–526). Bu səbəbdən insan kapitalının keyfiyyəti, bilik istehsalı və innovativ yaradıcılıq cəmiyyətlərin rəqabət gücünü formalaşdıran əsas meyarlar kimi qəbul edilir.

İnformasiya cəmiyyətinin yüksəlişi və qloballaşmanın sinxron şəkildə sürətləndirdiyi transformasiya prosesləri ümumtəhsil məktəblərinin idarə edilməsini də yenidən düşünməyi zəruri edir. Bu kontekstdə təhsil artıq yalnız bilik ötürən mexanizm kimi deyil, bilik istehsal edən, yaradıcı şəkildə şərh edən, kritik təhlil edən və müxtəlif sosial-məkan kontekstlərində səmərəli tətbiq edən fərdlər yetişdirmə missiyası ilə xarakterizə olunur (Özden, 2002, s. 17). Beləliklə, məktəbin strateji idarə edilməsi sadəcə inzibati prosedurları optimallaşdırmaq deyil, dinamik öyrənmə ekosisteminin qurulması, saxlanması və davamlı mükəmməlləşdirilməsidir.

Bu yeni paradigmada şagird daha əvvəl olduğu kimi statik bilik qəbuledicisi deyil, bilik istehsalçısına çevrilir; yəni şagird artıq məlumatın son istifadəçisi yox, araşdırmanın, təhlilin və yaradıcı nəticə istehsalının aktiv subyektidir. Bu baxımdan müasir məktəb idarəçiliyi məzmunun idarə edilməsindən daha çox öyrənmə proseslərinin idarə edilməsini hədəfləyir və tənqidi düşünən, problem həll edə bilən, innovativ və məhsuldar fərdlərin formalaşmasına yönəlir (Numanoğlu, 1999, s. 333). Bu yanaşma konstruktivizm, yaradıcı öyrənmə və sosial öyrənmə nəzəriyyələri ilə də metodoloji əməkdaşlıq içindədir.

Strateji dönüşümün episentridə “öyrənməyi öyrənmək” fəlsəfəsi dayanır. Müasir informasiya cəmiyyətlərində dəyər yaradan faktor, sadəcə məlumat həcmi deyil; bilik resurslarına nə dərəcədə səmərəli çatıldığı, əldə edilən məlumatın hansı analitik dərinliklə təhlil olunduğu və necə yenidən qurularaq tətbiq olunduğudur (Garavan, 1997, s. 24; Özdemir, 2000, s. 21). Bu kontekstdə Alvin Toffler-in məşhur tezi — gələcəyin savadsızının oxuya bilməyən deyil, öyrənməyi bacarmayan olacağı fikri — müasir məktəb idarəçiliyinin mərkəzi ideoloji kompasına çevrilməlidir (Boydak, 2001).

Strateji idarəetmə anlayışı bu çərçivədə təhsil prosesinin bütün alt-sistemlərinin yenidən dizaynını tələb edir. Kurikulumdan qiymətləndirmə mexanizmlərinə, müəllimlərin peşəkar inkişafından resurs bölgüsünə qədər bütün komponentlər öyrənən–istehsal edən subyektin yetişdirilməsinə xidmət etməli, təşkilati mədəniyyət bilik paylaşımı, əməkdaşlıq və “davamlı öyrənmə” prinsiplərinə əsaslanmalıdır (Yıldırım, 2001, s. 3; Aytaç, 1999, s. 75).

Məktəbin missiyası və vizyonu da bu yeni reallığa uyğun qurulmalıdır. Müasir məktəb yalnız bilik ötürən mexanizm kimi deyil, öyrənmə vərdişlərini gücləndirən, tədqiqat bacarıqlarını normallaşdıran, sual vermə mədəniyyətini təşviq edən müstəqil düşüncə laboratoriyası kimi dəyərləndirilir (Özden, 2002, s. 17). Bu modeldə müəllimlərin funksiyası “hazır bilik paketləri” təqdim edən instruktordan ibarət deyil; onlar şagirdləri araşdırma prosesinə yönəldən, mənalandırma fəaliyyətini stimullaşdıran, yaradıcı tətbiq imkanlarını təşviq edən öyrənmə bələdçiləridir. Bu dəyişiklik müəllimlik peşəsinin epistemoloji mahiyyətini formal tədrisdən kənara çıxararaq, epistemik vasitəçilik funksiyasına doğru genişləndirir.

İdarəçilər isə ənənəvi inzibati nəzarətçi rolundan uzaqlaşaraq öyrənmə mədəniyyətinin strateji liderləri kimi fəaliyyət göstərməlidirlər. Onların əsas funksiyası məktəbdə bilik istehsalına yönəlmiş kollektiv öyrənmə atmosferi yaratmaq, müəllimlərin peşəkar yanaşmalarını fasilitasiya etmək və innovativ tədris metodlarını təşviq etməkdir (Aytaç, 1999, s. 75). Bu anlayış təşkilat daxilində bilik idarəçiliyinin institusional əsaslarını gücləndirir. Kanadalı professor Leithwood və həmkarlarının “öyrənən məktəb” konsepsiyası bu mədəniyyət dəyişikliyi təşkilati səviyyədə nəzəri çərçivəyə salır. Onlara görə, məktəb yalnız şagirdlərin deyil, müəllimlərin və idarəedicilərin də davamlı öyrənmə məkanıdır. Qərarlar mərkəzləşdirilmədən, müxtəlif tərəflər arasında paylaşdırılır və beləliklə məktəb daxilində kollektiv məsuliyyət, iştirakçı idarəetmə və bilik axınının dinamikliyi təmin olunur (Leithwood və b., 1998, s. 243–244; Numanoğlu, 1997, s. 181–184). Bu yanaşma məktəbi “mədəniyyət yaradan təşkilat” səviyyəsinə yüksəldir.

Strateji idarəetmənin ikinci dayağı vizyoner və transformasiyaçı liderlikdir. İnformasiya cəmiyyətinin məktəblərində rəhbərlik anlayışı ənənəvi idarəetmədən fərqli olaraq yalnız inzibati proseslərin icrasını təmin etməklə məhdudlaşmır; burada rəhbər dəyişimi istiqamətləndirən, təşkilati öyrənməni dərinləşdirən, innovativ tədris mədəniyyətini stimullaşdıran və tərəfdaş iştirakını

genişləndirən strateji lider funksiyasını yerinə yetirir (Balcı, 2001, s. 114–115). Transformasiyaçı liderlik modeli müəllimləri, şagirdləri və valideynləri ortaq vizyon ətrafında birləşdirən, dəyişimin daxili motivasiyasını gücləndirən və yüksək səviyyəli öyrənmə mühiti təşkil edən liderlik formasını təşkil edir.

Amerikalı elm adamları Smith və Piele (1997, s. 3–4) transformasiyaçı liderlikdə motivasiya quruculuğunu, dəstək yönümlü təşkilati mədəniyyət formalaşdırma qabiliyyətini, paylaşılan vizyon çərçivəsində əməkdaşlıq mərkəzli komanda davranışlarını və öyrənmə proseslərinin keyfiyyətini yüksəldən strategiyaların hazırlanmasını əsas indikatorlar kimi vurğulayırlar. Bu baxımdan liderin kommunikasiya bacarıqları, empatik yanaşma stili və innovasiyaya açıqlığı məktəbin transformasiyasında həlledici rol oynayır. İngilis elm adamı Maxwellin vurğuladığı kimi, vizyon strateji maqnit funksiyası daşıyır; insanları ortaq məqsədlərə doğru yönəldir, bu günə gələcək arasında strateji körpü yaradır və təşkilati uyğunlaşdırmanı təmin edir (Maxwell, 1999, s. 164; Aytaç, 2003, s. 2; Lashway, 1997, s. 135).

Strateji idarəetmənin üçüncü dayağını məktəbin öyrənmə ekosistemi kimi yenidən təşkili və rəqəmsal infrastrukturun planlı şəkildə idarəsi təşkil edir. İnformasiya cəmiyyətində öyrənmə məkan–zaman ölçülərini aşaraq fasiləsiz prosesə çevrilmişdir; bu səbəbdən məktəb fiziki məkandan ibarət olan tək struktural model xarakterini itirmiş, rəqəmsal mühitlərlə inteqrasiya olunmuş çoxlaylı ekosistemə transformasiya olunmuşdur (Balay, 2004, s. 70). İnternet, rəqəmsal tədris resursları, bulud əsaslı platformalar və interaktiv öyrənmə tətbiqləri bilik istehsalını sürətləndirir və fərdiləşdirilmiş təlim yanaşmalarını mümkün edir. Bu yeni realıqda müəllimlər şagirdlərə yalnız informativ məzmun təqdim edən deyil, rəqəmsal vasitələr vasitəsilə bilik axtarışını yönləndirən mentor funksiyasına sahib olmalıdırlar.

Rəqəmsallaşma məktəbin dəyərini azaltmır; əksinə, informasiya bolluğunda filtrasiya, etibarlılıq testi, məzmunun mənalandırılması və etik yönləndirmə kimi funksiyaların əhəmiyyətini katabolik şəkildə artırır (Toprakçı, 2002, s. 296). Strateji idarəetmə bu resursları ədalətli çıxış, inklüzivlik, şagird rifahı və keyfiyyətli öyrənmə məqsədləri istiqamətində planlayır və resursların optimallaşdırılması üçün analitik göstəricilərdən yararlanır. Bu, rəqəmsal savadlılıq, təhlükəsizlik, müəlliflik hüquqları və məlumat etikası kimi yeni bacarıq sahələrinin kurikulumuna daxil edilməsini də zəruri edir.

Strateji idarəetmənin dördüncü xətti “ömürboyu öyrənmə” fəlsəfəsinə əsaslanır. Bilik sürətlə köhnəlir və informasiyanın yararlılıq dövrü qısalır; nəticədə “bitmiş təhsil” anlayışı aktuallığını itirir və təhsil müəssisələri davamlı öyrənmə ekosistemlərinin qurucusu rolunda çıxış edir (Drucker, 2000, s. 248). Bu kontekstdə məktəblər şagirdləri adaptasiya, çeviklik, meta-kognisiya və yaradıcılıq kimi XXI əsr bacarıqları ilə təchiz etməlidir. UNESCO-nun məşhur “bilmək üçün öyrənmək, etmək üçün öyrənmək, birgə yaşamaq üçün öyrənmək və olmaq üçün öyrənmək” sütunları ömürboyu öyrənmə modelinin normativ çərçivəsini formalaşdırır və təhsilin sosial, mədəni və ekzistensial ölçülərinə işarə edir (UNESCO, 1996, s. 17).

Strateji idarəetmənin beşinci istiqaməti ədalət və daxilolma prinsipinə əsaslanır. İnformasiya cəmiyyətində təhsil sistemi açıq quruluşlu olmalı, sosial mənşəyi, iqtisadi statusu, mədəni kimliyi və fərdi inkişaf ritmi fərqli olan bütün şagirdlər üçün yüksəliş kanallarını əlçatan etməlidir. Bu çərçivədə diplom və formal sertifikatların dəyəri önə çıxdıqca, onların sosial baryerə çevrilməsinin qarşısı alınmalı; diqqət daha çox bacarıqların real kontekstdə tətbiqinə və kompetensiya yönümlü ölçməyə yönəlməlidir (Drucker, 2000, s. 247). Təhsil sisteminin legitimliyi bu fürsət bərabərliyini təmin etmək bacarığı ilə ölçülür. Türkiyəli elm adamları Aydın (1996, s. 60) və Serter (1997, s. 211) bu istiqamətdə fərdiləşdirilmiş öyrənmə hədəflərini, mədəni müxtəlifliyə həssas kurikulumu və qlobal dəyərlərlə zənginləşdirilmiş təhsil məzmununu vurğulayırlar. Çetin (2004) isə təhsilin yalnız akademik nəticələr deyil, həm də sosial məsuliyyət, vətəndaşlıq şüuru və etik davranış nümunələri formalaşdıran sistem olmasının zəruriliyini qeyd edir. Bu yanaşma müəllim profilinin yenilənməsini də labüd edir: müasir müəllim sosiomədəni fərqləri anlayan, demokratik dəyərləri daxilləşdirən, güclü kommunikasiya, mediasiya və əməkdaşlıq bacarıqlarına malik olan peşəkar kimi fəaliyyət göstərməlidir (Yurdabakan, 2002, s. 64). Beləliklə, inklüziv təhsil modeli yalnız infrastrukturun deyil, həm də mədəniyyətin transformasiyasını tələb edir.

Strateji idarəetmənin altıncı komponenti müəllim və şagird rollarının strateji yenidən bölüşdürülməsidir. Müasir pedaqoji yanaşmalarda müəllim “bilik daşıyıcısı”ndan “öyrənmə vasitəçisi”nə transformasiya olunur; şagird isə passiv dinləyici mövqeyindən çıxaraq araşdırıcı, sorğu aparıcı, əməkdaşlıq edən və öz biliyini quraraq mənalandıran aktiv subyektə çevrilir (Numanoğlu, 1999, s. 346–347). Bu dəyişiklik qiymətləndirmə siyasətlərinə də dərin şəkildə təsir göstərir: ənənəvi nəticə mərkəzli ölçmələr layihə, portfel, performans əsaslı qiymətləndirmələrlə balanslaşdırılmalı, yaradıcı düşünmə, problem həlli, ünsiyyət və komanda işi kimi XXI əsr kompetensiyaları qiymətləndirmənin ayrılmaz komponentinə çevrilməlidir (Numanoğlu, 1999, s. 333; Yıldırım, 2001, s. 3). Bu yanaşma konstruktivist öyrənmə nəzəriyyələri ilə də fəlsəfi uyğunluq daşıyır.

Yeddinci strateji xətt məktəbin cəmiyyət və iş dünyası ilə şəbəkələnmiş tərəfdaşlıqlarıdır. Təhsil prosesləri yalnız məktəb divarları daxilində baş vermir; iş mühitləri, müəssisələr, icmalar və qeyri-formal öyrənmə məkanları da öyrənmə mənbəyinə çevrilmişdir (Drucker, 2000, s. 247). Məktəb-sənaye əməkdaşlıqları praktiki bacarıqların formalaşmasına, “etmək üçün öyrənmək” prinsipinin həyata keçirilməsinə və real problemlər üzərində tətbiqi layihələrin icrasına şərait yaradır. Bu tərəfdaşlıqlar sosial kapitalın güclənməsini, peşə yönümlülüyü, şagirdlərin karyera hazırlığını və məşğulluq kompetensiyalarını artırır (UNESCO, 1996, s. 17). Bu əlaqələr həm də məktəbin ictimai legitimliyini möhkəmləndirir.

Ümumilikdə, strateji idarəetmənin əməliyyat səviyyəsində üç kritik vəhdət diqqət mərkəzində olmalıdır:

1. Məlumat əsaslı qərarvermə. Məktəbdə qərarlar intuisiya ilə deyil, etibarlı məlumatların analitik emalı əsasında verilməlidir. Rəqəmsal analitika şagirdlərdəki öyrənmə boşluqlarını görünən edir, güclü tərəflərin inkişafı üçün strategiya müəyyənləşdirir və daxili proseslərin optimallaşmasını təmin edir (Fındıqçı, 1999, s. 202). Bu yanaşma nəticə yönümlü idarəetmənin, performans göstəricilərinin və keyfiyyət zəmanətinin əsasını təşkil edir.

2. Çevik təşkilati dizayn. Çevik strukturlar fərdi öyrənmə ritmlərini nəzərə alan diferensiaslaşdırma, inklüziv dəstək mexanizmləri və hərəkətliliyə əsaslanan sinif modellərini mümkün edir (Drucker, 2000, s. 247). Bu, bürokratik sərtliyin azalması, yeniliyə adaptasiya sürətinin artması və müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarının nəzərə alınması deməkdir.

3. Daimi peşəkar inkişaf. Müəllimlər və rəhbər kadrlar üçün fasiləsiz peşəkar inkişaf proqramları təşkilatın öyrənmə tutumunu yüksəldir; bu isə innovasiya, yaradıcılıq, metodoloji yenilənmə və tədqiqat yönümlülüyünü sistemə şəkildə təşviq edir (Doğan, 1994, s. 109; Erdoğan, 1998, s. 870). Öyrənən müəllim modeli məktəbin daxili bilik istehsalçısına çevrilməsi baxımından kritik əhəmiyyət daşıyır.

Belə bir idarəçilik modeli XXI əsrin tələblərinə cavab verən, tənqidi düşünən, yaradıcı, etik, texnoloji savadlı və əməkdaşlıq yönümlü nəsillərin yetişməsinə sistemli zəmanət verir. Bu isə yalnız məktəbin deyil, bütövlükdə cəmiyyətin intellektual, mədəni və iqtisadi inkişafında strateji rol oynayır.

Nəticə

İnformasiya cəmiyyətinin yaratdığı yeni sosial-iqtisadi və texnoloji şərtlər ümumtəhsil məktəblərinin strateji idarə edilməsini zəruri şəkildə yenidən düşünməyi tələb edir. Artıq təhsil müəssisələri yalnız bilik ötürən ənənəvi strukturlar kimi deyil, bilik istehsal edən, tənqidi düşünməyi təşviq edən və fərdi yaradıcılığı stimullaşdırıcı öyrənmə ekosistemləri kimi fəaliyyət göstərməlidir. Bu çərçivədə məktəbin əsas idarəçilik hədəfi çevik, adaptiv və rəqəmsal imkanlarla inteqrasiya olunmuş təhsil mühitinin qurulması olmalıdır. Belə bir mühit şagirdlərin informasiya bolluğu içində doğru biliyi seçə bilməsinə, onu təhlil edərək yeni məna çərçivələrinə transfer etməsinə şərait yaradır.

Bu transformasiyanın uğurla tətbiqi üçün ilk növbədə rəqəmsal infrastrukturun möhkəmləndirilməsi və müəllimlərin peşəkar inkişafının davamlı şəkildə dəstəklənməsi vacibdir. Müasir müəllim sadəcə bilik ötürən şəxs deyil, şagirdləri araşdırma prosesinə yönləndirən fasilitator və bilik istehsalında epistemik vasitəçidir. Bu səbəbdən interaktiv tədris texnologiyaları, layihə əsaslı öyrənmə və fərdiləşdirilmiş qiymətləndirmə yanaşmaları inkişaf etdirilməlidir. Eyni zamanda,

analitik göstəricilərə əsaslanan məlumat yönümlü qərarvermə sistemi təşkilati proseslərin optimallaşdırılması və təhsil keyfiyyətinin yüksəldilməsi baxımından həlledici rol oynayır.

Bundan əlavə, məktəb–icma–iş dünyası arasında qurulan tərəfdaşlıq mexanizmləri şagirdlərə real problemlər üzərində tətbiqi bacarıqlar qazanmaq imkanı yaradır və onların peşə yönümlü inkişafına töhfə verir. Bu əməkdaşlıqlar sosial kapitalın güclənməsinə, kollektiv məsuliyyət hissinin artmasına və təhsil müəssisələrinin cəmiyyət qarşısında legitimliyinin möhkəmlənməsinə səbəb olur. İnküzivlik və sosial ədalət prinsiplərinin reallaşdırılması da strateji idarəetmənin mühüm komponentidir; təhsil resurslarına bərabər çıxış təmin edilərək sosial bərabərlik və fürsət ədaləti qorunmalıdır.

Nəticə olaraq, strateji idarəetmə yanaşmalarının məktəblərdə tətbiqi XXI əsrin tələblərinə cavab verən, tənqidi düşünən, yaradıcılığa açıq, əməkdaşlıq yönümlü və etik dəyərlərə sahib nəsilərin formalaşmasına müsbət təsir göstərir. Bu işə yalnız təhsil sisteminin inkişafı üçün deyil, bütövlükdə cəmiyyətin intellektual və mədəni potensialının yüksəldilməsi üçün strateji əhəmiyyət daşıyır. Məktəblərin öyrənən təşkilatlara çevrilməsi, innovativ idarəetmə modellərinin yayılması və rəqəmsal bacarıqların gücləndirilməsi gələcəyin bilik əsaslı cəmiyyətinin qurulmasında həlledici rol oynayacaqdır.

Ədəbiyyat

1. Aktan, C. C., & Tunç, M. (1998). *Bilik cəmiyyəti və Türkiyə*. Yeni Türkiyə Nəşrləri.
2. Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Müəllim namizədlərinin bilik cəmiyyətində dəyərlərə dair fikirlərinin bəzi dəyişənlər baxımından araşdırılması. *Təhsil İdarəçiliyində Nəzəriyyə və Təcrübə*, 17(1), 5–28.
3. Aydın, E. (1996). *Dəyişən bilik cəmiyyəti*. Beta Nəşriyyatı.
4. Aytaç, T. (1999). *Öyrənən təşkilat: Məktəb*. Milli Təhsil Nazirliyi Nəşrləri.
5. Balay, R. (2004). Qloballaşma, bilik cəmiyyəti və təhsil. *Ankara Universiteti Təhsil Elmləri Fakültəsi Jurnalı*, 37(2), 61–82.
6. Balcı, A. (2001). *Effektiv məktəb və məktəbin inkişafı*. Pegem A Nəşriyyatı.
7. Balcı, Ş., & Bünyamin, A. (2007). Universitet tələbələrinin internet istifadə və məmnuniyyətləri üzrə sahə araşdırması. *Səlcuq Kommunikasiya*, 5(1), 175–197.
8. Boydak, A. (2001). *Öyrənmə üslubları*. Beyaz Nəşrləri.
9. Çetin, Ş. (2004). Dəyişən dəyərlər və təhsil. *Milli Təhsil Nazirliyi Jurnalı*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/>
10. Doğan, İ. (1994). *Bilik cəmiyyəti: Uzun, incə bir yol*. Ankara Universiteti Təhsil Elmləri Fakültəsi Nəşrləri.
11. Drucker, P. (2000). *Yeni reallıqlar (7-ci nəşr)*. Türkiyə İş Bankası Mədəniyyət Nəşrləri.
12. Dura, C. (1990). *Bilik cəmiyyəti*. Mədəniyyət Nazirliyi Nəşrləri.
13. Dura, C., & Atik, H. (2002). *Bilik cəmiyyəti, bilik iqtisadiyyatı və Türkiyə*. Literatür Nəşriyyatı.
14. Erdoğan, İ. (1998). Bilik cəmiyyəti olmağın tələb etdiyi təhsil paradıqması. *Yeni Türkiyə*, 4(19), 870–876.
15. Fındıqçı, İ. (1999). *Bilik cəmiyyətində təhsil və müəllim*. MEB Təlim və Tərbiyə Şurası Nəşrləri.
16. Garavan, T. (1997). Öyrənən təşkilat: Baxış və qiymətləndirmə. *The Learning Organization*, 4(1), 18–29.
17. Güçdemir, Y. (2002). İnformasiya cəmiyyəti və qloballaşma. *Kommunikasiya Fakültəsi Jurnalı*, (13), 523–534.
18. Lashway, L. (1997). Vizyoner liderlik. S. C. Smith & P. K. Piele (Red.), *Məktəb liderliyi üzrə mükəmməllik kitabı* (3-cü nəşr, s. 131–156). Oreqon Universiteti.
19. Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Məktəblərdə təşkilati öyrənməni təşviq edən şərtlər. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
20. Maxwell, J. C. (1999). *Liderlik xüsusiyyətləri*. Beyaz Nəşrləri.
21. Numanoğlu, G. (1999). *Bilik cəmiyyəti – Təhsil – Yeni kimliklər II*. Ankara Universiteti Təhsil Elmləri Fakültəsi Nəşrləri.

22. Numanoglu, G. (1999). Bilik cəmiyyəti və təhsildə yeni kimliklər. *Ankara Universiteti Təhsil Elmləri Fakültəsi Jurnalı*, 32(1–2), 341–350.
23. Oswald, L. J. (1997). Məktəb əsaslı idarəetmə. S. C. Smith & P. K. Piele (Red.), *Məktəb liderliyi üzrə mükəmməllik kitabı* (3-cü nəşr, s. 181–203). Oreqon Universiteti.
24. Özdemir, S. (2000). *Təhsildə təşkilati yeniləşmə* (5-ci nəşr). Pegem A Nəşriyyatı.
25. Özden, Y. (2002). *Təhsildə transformasiya: Yeni dəyərlər* (4-cü nəşr). Pegem A Nəşriyyatı.
26. Serter, N. (1997). *21-ci əsrə doğru insan mərkəzli təhsil*. Sarmal Nəşrləri.
27. Smith, S. C., & Piele, P. K. (1997). Giriş. S. C. Smith & P. K. Piele (Red.), *Məktəb liderliyi üzrə mükəmməllik kitabı* (3-cü nəşr, s. 1–12). Oreqon Universiteti.
28. Tekin, M., Güleş, H. K., & Ögüt, A. (2003). *Dəyişiklik dövründə texnologiyanın idarə olunması*. Nobel Nəşriyyat.
29. Toprakçı, E. (2002). *Təhsil üzərinə*. Ütopya Nəşriyyatı.
30. Törenli, N. (2004). *İnformasiya cəmiyyəti və qloballaşma prosesində Türkiyə*. Elm və Sənət Nəşrləri.
31. UNESCO. (1996). İyirmi birinci əsrdə təhsil üzrə beynəlxalq komissiyanın hesabatı. *Təhsil İdarəçiliyi EYTEPE Jurnalı*, 2(1), 11–24.
32. Yıldırım, R. (2001). *Öyrənməyi öyrənmək*. Sistem Nəşriyyatı.
33. Yurdabakan, İ. (2002). Qloballaşma ilə bağlı yanaşmalar və təhsil. *Təhsil Araşdırmaları*, 6, 61–64.

Daxil oldu: 07.11.2025

Qəbul edildi: 14.02.2026