



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

Təhsildə inkişaf və innovasiyalar
üzrə IV qrant müsabiqəsi

DİREKTORUN ƏL KİTABI

MƏKTƏBİN İDARƏ OLUNMASI

ELMİ REDAKTOR

Qoşqar Məhərrəmov

MÜƏLLİFLƏR

Dadaş Əliyev

Könül Abaslı

Rza Məmmədov

Qoşqar Məhərrəmov





AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

Təhsildə inkişaf və innovasiyalar
üzrə IV qrant müsabiqəsi

DİREKTORUN ƏL KİTABI

MƏKTƏBİN
İDARƏ OLUNMASI

ELMİ REDAKTOR
Qoşqar Məhərrəmov

MÜƏLLİFLƏR
Dadaş Əliyev
Könül Abaslı
Rza Məmmədov
Qoşqar Məhərrəmov

Dadaş Əliyev, Dr. Könül Abaslı,
Dr. Rza Məmmədov, Qoşqar Məhərrəmov

DİREKTORUN ƏL KİTABI

Elmi redaktor: Qoşqar Məhərrəmov

Təhsilin idarə olunması istiqaməti üzrə doktorant,
Bakı Ali Neft Məktəbinin və Azərbaycan Britaniya
Kollecinin müəllimi

Rəyçilər: Pıralı Əliyev

Pedaqoji elmlər doktoru, professor,
Təhsil İnstitutunun təhsilin idarə edilməsi
və iqtisadiyyatı şöbəsinin müdiri, əməkdar müəllim

Ənvər Abbasov

Pedaqoji elmlər üzrə fəlsəfə doktoru, dosent,
Təhsil İnstitutunun direktor müavini,
əməkdar müəllim

Ədəbi redaktor: Arzu Soltan

Şimali Kipr Doğu Akdeniz Universitetinin doktorantı

Bu kitab Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin “Təhsildə inkişaf və innovasiyalar üzrə qrant müsabiqəsi” çərçivəsində həyata keçirilən layihə əsasında hazırlanmışdır. Təhsil Nazirliyi nəşrin məzmununa görə məsuliyyət daşımır. Layihənin qalibi Azərbaycan Britaniya Kollecinin müəllimi Qoşqar Məhərrəmovdur. Kitabın həmmüəllifləri Dadaş Əliyev, Könül Abaslı, Rza Məmmədov və Qoşqar Məhərrəmovdur. Kitabın elmi redaktoru Qoşqar Məhərrəmovdur. Direktorun əl kitabında təhsilin idarə olunması, məktəbin idarə olunması və liderlik, məktəb mədəniyyəti, məktəbdə ünsiyyət, məktəbdə tədrisin təşkili, məktəb sənədləşməsi, məktəbdə strateji planlaşdırma, məktəbdə təşkilati davranış, dəyər yaradan məktəblər kimi mövzular əhatə olunmuşdur. Bu kitabın məqsədi məktəb direktorlarının gündəlik fəaliyyətlərini təkmilləşdirmək, məktəb praktikalarının səmərəsini artırmaq, onların bir lider olaraq şəxsi və peşəkar inkişafına töhfə verməkdir. “Direktorun əl kitabı” nı eyni adlı saytda pdf formatında əldə edə bilərsiniz. Həmin sayta yüklənən videolarla fəsillərin qısa xülasəsi ilə tanış ola bilərsiniz. Müasir dövrün və gələcəyin direktorlarının bələdçi kitabı olmaq diləyi ilə...

AZE: Əliyev D., Abaslı K., Məmmədov R., Məhərrəmov Q. Direktorun əl kitabı. Bakı, Mücrü nəşriyyatı, 2021, 224 səh.

MÜNDƏRİCAT

1. TƏHSİLİN İDARƏ OLUNMASININ ELMİ ƏSASLARI.....	9
2. MƏKTƏBİN İDARƏ OLUNMASI.....	27
3. MƏKTƏB SƏNƏDLƏŞMƏSİ	41
4. MƏKTƏB DİREKTORU BİR TƏHSİL LİDERİ KİMİ.....	59
5. MƏKTƏBDƏ TƏDRİSİN TƏŞKİLİ VƏ İDARƏ OLUNMASI.....	85
6. MƏKTƏB VƏ TƏRƏFDAŞLARI	101
7. MƏKTƏBDƏ EFFEKTİV ÜNSİYYƏT VƏ NİTQ	121
8. MƏKTƏB MƏDƏNİYYƏTİ VƏ İQLİMİ	137
9. MƏKTƏBDƏ TƏŞKİLATİ DAVRANIŞ.....	167
10. DƏYƏR YARADAN MƏKTƏBLƏR.....	193
11. MƏKTƏBDƏ STRATEJİ PLANLAŞDIRMA.....	207

Azərbaycan Respublikası Təhsilin Nazirliyinin keçirdiyi “Təhsildə inkişaf və innovasiyalar üzrə IV qrant müsabiqəsi”nin qalibi olmuş “Direktorun əl kitabı: məktəbin idarə olunması” layihəsi çərçivəsində Dadaş Əliyev, Könül Abaslı, Rza Məmmədov və Qoşqar Məhərrəmov tərəfindən hazırlanmış “Direktorun əl kitabı: məktəbin idarə olunması” metodik vəsaitinə

R Ə Y

Ümumtəhsil müəssisələrinin idarə olunmasının elmi-nəzəri və praktik problemlərinə həsr olunmuş bu vəsaiti lazımlı və faydalı hesab edirik. Çünki “Ümumi təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikası Qanununda idarəetmə sahəsində əsaslı dəyişikliklərin aparılması bir tələb kimi irəli sürülmüşdür. Bu mənada ümumitəhsil məktəbi direktorunun işinin müasir tələblərə cavab verən şəkildə yenidən qurulmasına kömək edəcəyini nəzərə alaraq vəsaiti pedaqoji sifarişin icrası kimi qəbul edirik.

Müəlliflər vəsaitin annotasiyasında bu məsələyə belə aydınlıq gətirir: “... məqsəd məktəb direktorlarının gündəlik fəaliyyətlərini təkmilləşdirmək, məktəbdə praktik işin səmərəliliyini artırmaq, onların bir lider kimi şəxsi və peşəkar inkişafına töhfə verməkdir”. Məqsədə uyğun olaraq vəsaitin bölmələrində “Təhsilin idarə olunmasının elmi əsasları”, “Məktəbin idarə olunması”, “Məktəb sənədləşməsi”, “Məktəb direktoru bir təhsil lideri kimi”, “Məktəbdə tədrisin təşkili və idarə olunması”, “Məktəb və tərəfdaşları”, “Məktəbdə effektiv ünsiyyət və nitq”, “Məktəb mədəniyyəti və iqlimi”, “Məktəbdə təşkilati davranış”, “Dəyər yaradan məktəblər” və “Məktəbdə strateji planlaşdırma” mövzuları işlənmişdir. Bölmə, fəsil və yarımfəsillər arasında məntiqi bir bağlılıq vardır. Belə ki, hər bölmənin əvvəlində “bölmənin məqsədi”, “nümunə hadisə” və “açar sözlər” verilmişdir. Məqsədlərdə məktəb direktoru vəsaitdə qoyulan problemlə tanışlığın sonunda məsələ, təhsilin bir elm kimi tərif və formalaşma prosesini öyrənəcəyi, elmin inkişaf

mərhələləri haqqında məlumatlanacağı, idarəetmə elminin inkişaf xüsusiyyətləri ilə tanışlığının yüksələcəyi bildirilir.

Vəsaitdə Azərbaycan və xarici ölkə alimlərinin fikirlərinə istinad olunmaqla yanaşı müəlliflərin müstəqil mülahizələrinə də rast gəlmək mümkündür. Bölmə və fəsillərin məzmununda ümumtəhsil məktəbi direktorları üçün yeni olan məsələlər yer almaqdadır. Məktəb direktorunun “təhsilə sosial və mədəni təsirləri analiz etmək və bilmək; müəllim profili və təlim prosesini bilmək; təşkilati işlər; liderlik və idarəetmə prosesləri; təhsil siyasəti; təhsilin hüquqi və etik tərəfləri; təhsilin iqtisadi və maliyyə tərəfləri”ni müəyyənləşdirmək bacarığına malik olması əsaslandırılmışdır.

Təhsilin idarə olunmasında 18 məcbureddici: cəza tədbirləri yolu ilə təsir etmə, mükafatlandırma gücü, qanuni güc, peşəkarcılıq gücü, eyniləşmə gücü və s. gücün qəbul olunduğu vurğulanır.

Vəsaitdə məktəb direktorunun fəaliyyətinə praktik cəhətdən kömək edəcək əsas bölmələrdən biri də məktəbdə sənədləşmənin aparılması və saxlanması haqqında təlimatın verilməsidir. Bura ümumi qaydalar; tədris-pedaqoji sənədlər: şagirdin şəxsi işi, sinif jurnalı, maraq üzrə kurs məşğələlərinin jurnalı, günüuzadılmış qrupun jurnalı, orta təhsil haqqında attestat blanklarının uçotu və verilməsi kitabı, əsas təhsil haqqında şəhadətnamə blanklarının uçotu və verilməsi kitabı, pedaqoji işçilərin şəxsi heyətinin uçotu kitabı, məktəbin pedaqoji şurasının protokol kitabı, məktəb şurasının protokol kitabı, məktəb üzrə əmr kitabı; buraxılan və əvəz edilən dərslərin uçotu kitabı və maliyyə-təsərrüfat sənədləri aid edilir. Bununla yanaşı məktəbin texniki pasportu, əsas vəsaitlərin inventar siyahısı, materalların anbar uçotu kitabı, məktəbin kitabxana fondunun inventar kitabı, müəssisənin ehtiyacı üçün materialların verilməsi cədvəli, istismarda olan ucuz qiymətli və tez işlənən əşyaların hərəkətinin operativ (miqdarca) uçotu cədvəlinin də olması göstərilmişdir.

“Məktəb direktoru bir təhsil lideri kimi” bölümündə liderlik yanaşmalarına aydınlıq gətirilir və təhsil liderinə xas xüsusiyyətlər (obyektivizm, transferizm, didaktikizm, səlahiyyətlik, məsafəlilik, subyektivizm, konstruktivizm, interaktivlik) üzərində dayanılır. Məktəb liderliyi və məktəb direktorunun liderlik rolları aydınlaşdırılır.

Tədrisin təşkili və idarə olunmasında məktəb direktorunun roluna tədris proqramlarının formalaşdırılması; gözləntilərin nəzərə alınması; koordinasiyanın təmin edilməsi; materialların təmin edilməsi; bacarıqlara diqqət yetirilməsi; inkişafı ilə bağlı görüş; inkişaf ehtiyaclarının müəyyənəndirilməsi; qiymətləndirilmə və inkişaf; vaxtın səmərəli idarə olunması; planlaşdırma; nəzarət və qiymətləndirmə; sıx təmasda olma; inkişafın və müvəffəqiyyətin davamlı izlənməsi; standartların yaradılması; statistik məlumatların toplanması; maraqlı tərəflərin məlumatlandırılması; müvəffəqiyyətlərin qiymətləndirilməsi və mükafatlandırılması aid edilmişdir.

Vəsaitdə məktəb və tərəfdaşları, məktəb və ətraf mühit, məktəb və valideyn, məktəb və icma tərəfdaşlığı - əməkdaşlığı məsələlərinin yeni müstəvidə qurulması məsələlərinə aydınlıq gətirilmişdir. Eyni zamanda məktəb mədəniyyəti anlayışı və məktəb mədəniyyətinin formalaşmasında direktorun rolu, təşkilati iqlim və bir təhsil müəssisəsi olaraq məktəb iqlimi problemlərinin həlli yolları göstərilmişdir.

Məktəbdə təşkilati davranış, təşkilatın fəaliyyətinə müsbət təsir edən davranışlar və təşkilati tükənməlik yarım fəsiləri də vəsaitin adına və məzmununa uyğun işlənmişdir. Dəyər yaradan məktəblər və məktəbdə strateji planlaşdırma fəsiləri də təhsil islahatının tələblərinə cavab verən şəkildə hazırlanmışdır. Strateji planın fərqləndirici xüsusiyyətlərinə: uzun müddətli olması; gələcəyin hazırlanması; dünyanın gələcək tendensiyalarının və məktəbin mövcud və gələcək resurslarının diqqətə alınması önəmli sayılmışdır. Strateji plan hazırlanarkən: “Haradayıq? Haraya getmək

istəyirik? Həmin yerə necə çata bilərik? Uğurlarımızı necə izləyə və qiymətləndirə bilərik?” kimi suallara konkret və dəqiq cavab tapılmalıdır. Sonra strateji planlaşdırma prosesi, strateji plan üçün təşkilatlanma, monitorinq və qiymətləndirmə, monitorinq üçün maneələr və s. məsələlər işlənmişdir.

Ümumitəhsil müəssisələrinin idarə olunması sahəsində hazırlanmış bu vəsait təlabatı ödəmək üçün lazımlıdır, yazılışı və dizaynı maraqlıdır. Bütün bu müsbət cəhətləri ilə yanaşı aşağıda göstərilənlərin nəzərə alınması işin daha da təkmilləşməsinə kömək edər:

1. Birinci bölmədə M.Ə.Rəsulzadəyə istinad edilərək gətirilən fikir vəsaitin məqsədinə uyğun əsaslandırılmamışdır. “Nümunə hadisə”də verilən - başqa dildə təhsilə yanaşma normativ hüquqi sənədlərimizdə öz əksini tapan fikirlərlə ziddiyyət təşkil edir.
2. Vəsaitdə dilimizin üslubi imkanlarından yetərinə istifadə olunmamışdır. Bəzən bir cümlədə eyni söz bir necə dəfə təkrar olunur. Məs., səh. 24-də verilmiş “...mövcudluğumuzun məqsədi haqqında, çətinliklərin və böhranların səbəbləri haqqında, həyatımıza nəzarət etməyin zəruriliyi haqqında, düzgün qərarların vaxtında qəbul edilməsi haqqında suallar veririk”.
3. “Məktəbdə effektiv ünsiyyət və nitq” bölümündə ikinci komponent olan “nitq” yetərinə və məzmununa uyğun işlənməmişdir.
4. Elə bölmələr var ki, mətnə sitatlar bir-birinin ardınca verilmişdir, müəllifin fikrinə yer qalmamışdır.

Bütün bu deyilənlər vəsaitin elmi-pedaqoji dəyərinə xələl gətirmir, çap olunaraq istifadəyə verilməsi məqsədəuyğun sayılır.

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu

— 1 —

TƏHSİLİN İDARƏ OLUNMASININ ELMİ ƏSASLARI

- Dr. Rza Məmmədov -

“Ümumi çətinliklər nə qədər çox olsa da, biz elmə, təhsilə daim qayğı göstərməliyik və elmin inkişafı üçün mövcud imkanlardan daha da çox istifadə etməliyik”.

Heydər Əliyev

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Kitabın bu bölməsinin məqsədi təhsilin və məktəbin idarə olunmasının elmi əsaslarını izah etməkdir. Bu bölmənin sonunda oxucular:

- Təhsilin bir elm kimi tərifini və formalaşma prosesini öyrənəcək;
- Təhsilin idarə olunmasının elmi inkişaf mərhələləri haqqında məlumatlanacaq;
- İdarəetmə elminin inkişaf xüsusiyyətləri ilə tanış olacaqlar.

Açar sözlər: *Təhsil, idarəetmə, məktəb.*

NÜMUNƏ HADİSƏ

Məktəblərdən, alimlərdən yaxşı ilə pisi şəxsən müstəqil fərqləndirən vasitələrə sahib namuslu bir Azərbaycan vətəndaşı tərbiyə etmələri istənilirdi"- yazırdı Məhəmməd Əmin. 21-ci əsr məktəbinin qarşısında duran müstəqil düşüncəyə, milli mənlilik şüuruna, vətən əxlaqına malik vətəndaşlar yetişdirmək vəzifələrini bu böyük maarifçi hələ 100 il bundan öncə müəyyənləşdirmişdi. "Dil həmənl millətdir" – deyən M.Ə.Rəsulzadə müasirlərindən fərqli olaraq Azərbaycan türkcəsinin qorunmasını millətin, dövlətin ən ümdə vəzifəsi hesab edirdi. Çünki millətin oyanışını, bir millət kimi var olmasını dildə görürdü. "Milli dirilik" məqaləsində yazırdı: "Milliyyətin ümdə rüxnünü təşkil edən şey dildir. Dil hər bir heyətin hansı bəşər dəstəsinə mənsub olduğunu göstərən bir lövhədir... Bir milliyyəti məhv edib, aradan götürmək qəsdində olan siyasətlər də əsil bunun üçündür ki, təməssül (assimilasiyon) əməliyyatı icra edərkən, ən birinci fikirlərini dilə verər və ən əvvəl bir millətin dilini yaddan çıxarmağa səy edirlər".

M.Ə.Rəsulzadəyə görə yad dildə təlim-tərbiyə verilən məktəblərdə məqsəd birbaşa olmasa da, dolayısı ilə gənc nəslə yad bir ruhda tərbiyələndirməyə xidmət edir, gəncləri öz soykökündən uzaqlaşdırır, tarixini, ədəbiyyatını,

adət-ənənəsini unutturur, nəticədə vətəninə, xalqına fayda verə bilməyən yad əxlaqlı bir insana çevirir. Onu da qeyd etmək istərdik ki, Əli bəy Hüseynzadə, Üzeyir bəy Hacıbəyli, Abdulla Şaiq kimi dövrün mütərəqqi fikirli ziyalıları da tam olaraq onu dəstəkləyirdilər.

M.Ə.Rəsulzadənin böyük uzaqqörənliklə yazdıqlarını bizim nəsil 70-ci illərin məktəblərində yaşadı və gördü. Millət onun "Milli dirilik" məqaləsində təsvir etdiyi kimi neçə-neçə "öylə gözəl bir cavanı itirdiyinə görə mütəəssir oldu, fəqət o gənc də öz millətindən ayrıldığı üçün bədbəxt olub qaldı." "Uşaqlarımızı haman öz ruhumuzda tərbiyə etməliyik" yazan M.Ə. Rəsulzadə tərbiyədə şəxsi nümunəni örnək göstərirdi. Məhz onun həyatı, Vətən əxlaqı milyonlarla insana örnək oldu və örnək olmaqda davam edir.

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

Məlahət Mürşüdlü

GİRİŞ

Təhsilin idarə olunması ümumi idarəetmə elmində formalaşdırılmış nəzəriyyələrdən faydalanaraq, təhsildə idarəçilik fenomenlərini anlamağa və açıqlamağa çalışır. Bu səbəbdən təhsilin idarə edilməsini anlamaq üçün, əvvəlcə ümumi idarəetmə anlayışını bilmək lazımdır. İdarə olunma və ya idarəetmə ifadəsi iki mənalıdır. Məsələn, məktəb idarəetməsi dedikdə, direktor və direktor muavini kimi idarəçilik vəzifələri başa düşülür. Belə ifadə statik, yəni durğun ifadədir. Digər tərəfdən, idarəçilik işin yerinə yetirilməsində doğruluğu vurğulamaqdadır ki, bu, proseslə bağlı anlayışdır. Bu səbəbdən proses anlayışı dinamik ifadədir. İdarəçiliyin əsas faktorları şəkil 1-də verilmişdir.



Şəkil 1. İdarəetmənin əsasları (Özdemir, 2018: 41).

İdarə olunma və ya idarəetmə konsepsiyası Simon, Smithburg və Thompson (1950) tərəfindən “*müştərək məqsədlərə çatmaq üçün əməkdaşlıq edən insanların fəaliyyəti*” kimi izah olunur. Burada vurğulanan nöqtələr müştərək məqsəd və əməkdaşlıqdır. Müştərək məqsəd, insanları bir araya gətirən əsas faktordur. Məsələn, məktəblərdə eyni fənni

tədris edən müəllimlər tərəfindən qruplar formalaşdırılması müştərək məqsədləri həyata keçirmək üçün bir yerdə olan insanların bir araya gəlməsidir. Digər tərəfdən isə əməkdaşlıq müştərək məqsəd üçün bir yerdə olan şəxslərin məqsədin həyata keçməsinə töhfə vermələrinin sintez şəklində bütünləşdirilməsi mənasını daşıyır. Misal üçün, məktəbdə təşkil olunan bir tədbir proqramında məsul şəxs, müəllim və şagirdlər əməkdaşlıq edərək onu həyata keçirirlər.

Təhsilin idarə olunması isə bütün təhsil səviyyələrində və xüsusən də məktəblərdə idarəetmə elminin ümumi prinsiplərinin tətbiqi prosesini əhatə edir. Təhsilin idarə olunmasının əhatə etdiyi mövzular və hadisələr ümumilikdə təhsil elmləri və xüsusən də məktəb idarəçiliyi və təşkilatlanması ilə əlaqədardır (Oplatka, 2010). Beləliklə, təhsilin idarə olunması bir elm kimi effektiv təhsil proqramı hazırlamaq və həyata keçirmək üçün məktəblə əlaqəli kadrların koordinasiyası və liderliyini tələb edən, bir məktəb sistemində təhsil siyasətinin həyata keçirilməsinə cavabdeh olan bir sahədir (Paulsen, 1957). Başqa sözlə, idarəetmə cəmiyyətin təhsil ehtiyaclarını ödəmək üçün qurulan təhsil təşkilatının əvvəlcədən təyin olunmuş məqsədlərini reallaşdırmaq, təhsil təşkilatlarını müəyyən edilən məqsədlərə çatmaq üçün insan və maddi-texniki baza ilə təmin edərək onlardan səmərəli istifadə etmək prosesidir (Başaran, 1996: 12; Taymaz, 2011: 20).

Təhsilin idarə olunması tədqiqat və peşə praktikasını əhatə edən bir sahədir. Tədqiqat sahəsi olaraq, təşkilati quruluş, liderlik və qərar qəbuletmə kimi bir çox məsələlərə

diqqət yetirir. Praktika sahəsi olaraq, ibtidai məktəb, orta məktəb, universitet və digər təhsil müəssisələrinin rəhbərləri üçün inkişaf sahəsidir (Balmores, 1988).

Təhsilin idarə olunması üç idarəetmə və təşkilati düşüncə məktəbindən təsirlənmişdir: bunlar Max Weber, Frederick Taylor, Henri Fayol, Ulick və Gurwick əsərləri ilə *klassik məktəb*, Elton Mayo, Frederick Herzberg, Douglas McGregor, Chris Argyris, və Rensis Likertin fəaliyyətlərinin yer araldığı *neoklassik və ya davranışçı məktəb* və Amitai Etzioni, Talcott Parsons, Robert Merton, David Easton, Getzels və Gubanin işlərini əhatə edən *sistem məktəbidir*.

Hər şeydən əvvəl Taylorun elmi idarəetmə hərəkəti, Fayolun “ümumi idarəetmə prinsipləri” və Weberin “bürokratiya” tədqiqatları təhsilin idarə olunmasına təsir etdi və təhsildən kənarında inkişaf etdirilən bu nəzəriyyələr məktəblərə və universitetlərə tətbiq edildi (Bush, 2011). Elmi idarəetmə hərəkəti, əsasən pozitivist paradigmanın təşkilata, rəhbərliyə, insanlara və işə əks olunmasıdır (Şimşek, 1997). Rasionallığı və səmərəliliyi vurğulayan elmi idarəetmə hərəkətinin məktəblərə təsiri ilə uşaqlar “xammal” və “məhsul”, müəllimlər “işçilər”, məktəblər fabriklər, məktəb direktorları məhsuldarlıq mütəxəssisi kimi qəbul olunmağa başladılar (Harkin və Elliot, 1972; Bursalıoğlu, 2005). 1930-cu illərdə qeyri-rəsmi münasibətlər insan münasibətləri yanaşması ilə nəzərdən keçirildi və işçilərin sosial və psixoloji davranışları təhlil edildi. Sosioloq Mayonun rəhbərliyi ilə başlayan bu tendensiya ilə təhsilin idarə olunmasında “demokratik liderlik”, “qeyri-rəsmi təşkilat”

və “ünsiyyət” kimi terminlər yer almağa başladı (Harkin və Elliot, 1972).

Tarixi inkişaf yolunda elmləşmə prosesini davam etdirən təhsilin idarə olunmasının müasir dövrdə dörd əsas özünə xas sahəsi vardır. Bunlar siyasət, tədqiqat, tətbiqetmə (praktika) və nəzəriyyədir. Bir elm sahəsinin əsas vəzifəsi bu sahədəki hadisələri izah etməyə xidmət edəcək nəzəriyyələr ortaya qoymaqdır. Nəzəriyyəsiz elm ola bilməz. Nəzəriyyələr təsadüfi ümumiləşdirmələr deyil, məntiqi cəhətdən tutarlı, səbəb-nəticə əlaqələrini təfərrüatı ilə müəyyən edən və əqli proseslər tərəfindən təsdiqlənə bilən ümumiləşdirmələrdir. Eyni zamanda, nəzəriyyələr hadisələrin zahiri görünüşünü və asılılığını aydınlaşdırmaqla yanaşı, hələ məlum olmayan gələcək hadisələrin elmi proqnozlarını verməyə də imkan yaradır (İslamoğlu, 2009). Digər vacib bir konsepsiya olan tədqiqat müəyyən bir problemə etibarlı həll yolları axtarmaq üçün məlumatların planlı və sistemli şəkildə toplanması, təhlili, təfsiri və hesabatıdır (Karasar, 2009). Təhsilin idarə olunmasının digər vacib tərəfi olan tətbiqetmə hər hansı bir sahədə nəzəri bilik, prinsip və ya ideyaların həyata keçirilməsidir. Beləliklə, təhsildə *nəzəri* bilikləri formalaşdıraraq, bu nəzəri biliklər əsasında *tədqiqat* apararaq, əldə edilən nəticələri *tətbiq* edərək təhsil siyasəti müəyyənləşdirilir.

Hər bir tətbiqi sahədə olduğu kimi təhsilin idarə olunmasında da etik və əxlaqi mövzular vacibdir. Burada nəzərdən keçirilməli olan ən vacib məqam etik nəzəriyyə qurmaq deyil, nəzəriyyəçilər tərəfindən çoxölçülü strukturlarda inkişaf etdirilmiş etik kodları praktikada rəhbərlərin işlərini

və iş mühtlərini etik baxımdan yerinə yetirmələrinə kömək edəcək şəkildə vurğulamaqdır. Bu nöqtədə bir-biri ilə sıx əlaqədə olan və məktəblərdə etik və əxlaqi dəyərlər çərçivəsində əlaqələri qurmaq üçün vacib bir standartı təqdim edən üç anlayışa yer verilmişdir:

TƏNQIDI ETİKA

Cəmiyyətdəki müxtəlif fərdlərin və qrupların ehtiyacları ziddiyyət təşkil etdiyindən tənqidi etika yanaşması sosial həyata yönəlib. Tənqidi etika yanaşmasına təhsil tərəfindən baxanda məktəblər etik olmayan nəticələrin mənbəyidir. Təhsil idarəçiləri məktəblərdə bərabərsizliklə qarşılaşdıqda etik sərhədləri/maneələri tanımalıdırlar. Çünki var olan sərhədlər haqsızlıqları üzə çıxarır və bəzi qruplara daha çox üstünlük verir.

ƏDALƏT ETİKASI

Məktəblərin həm ictimai rifaha, həm də məktəb daxilindəki şəxslərin hüquqlarına xidmət etməsinin lazım olduğunu vurğulayır. Həm fərdin, həm də cəmiyyətin üstünlüklərini anlamaq praktikada ədalətin bütün aspektlərini başa düşmək üçün vacibdir.

ƏHƏMİYYƏT ETİKASI

Bu etik yanaşma insanlara sadıq olmağı tələb edir. Bu, hüquqlarını qəbul etməyi, onlara hər cəhətdən açıq olmağı, hörmət etməyi və təsirli ünsiyyət sayəsində qarşı tərəfi şəxsiyyətyönlü fərqliliklərini rahat şəkildə göstərməyə təşviq etməyi əhatə edir.

İfadə edilən etik yanaşmalar, təhsilin idarə olunmasının effektivliyi, davamlılığı və keyfiyyətliliyi üçün vacibdir. Belə ki, insanın fiziki və zehni formalaşmasının əsası məktəblərdə reallaşdırılır. Bu etik çərçivələr əsasında onlara qarşı olan yanaşma cəmiyyətin iqtisadi və sosial inkişafında davamlılığa müsbət töhfə verir (Starratt, 1991).

Muasir dövrdə təhsilin idarə olunması sahəsində əsas vəzifə məktəb direktorlarının öz məsuliyyətlərini bilməsidir. Bu məsuliyyətləri icra etmək üçün məktəb direktorlarına lazım olan məlumat və bacarıqlar yeddi başlıq altında verilə bilər:

1. Təhsilə sosial və mədəni təsirləri analiz etmək və bilmək bacarığı;
2. Müəllim profili və təlim prosesini bilmək;
3. Təşkilati işlər;
4. Liderlik və idarəetmə prosesləri;
5. Təhsil siyasəti;
6. Təhsilin hüquqi və etik tərəfləri;
7. Təhsilin iqtisadi və maliyyə tərəfləri (Hoy, 1994).

Məktəb kontekstində təhsil idarəçilərinə yüklənmiş məsuliyyətlər ölkələrə və məktəblərin səviyyələrinə görə dəyişir. Azərbaycan Respublikasında xüsusilə təhsil siyasəti və təhsilin iqtisadi tərəfləri mərkəzləşmiş qərarvermə əsaslı olduğundan məktəb kontekstində təhsilin idarə olunması daha çox təşkilati işlər, məktəbin maraqlı tərəfdəşləri ilə əlaqələr, etik tərəflər və təhsilalanların bilik və bacarıqla-

rına təsir edən amillərə mikro səviyyəyə uyğun liderlik və idarəetmə prosesləridir.

MƏKTƏB KONTEKSTİNDƏ TƏHSİLİN İDARƏ OLUNMASI

Təhsil sistemində əsas istehsal prosesi məktəbdə həyata keçirildiyi üçün məktəb strateji və əvəzolunmaz mərkəzdir. Məktəb, cəmiyyətin təhsil və xidmət anlayışı ilə tanıdığı qurum olaraq, şagirdlərin təhsil sisteminin məqsəd və prinsiplərinə uyğun bilik, bacarıq və davranışlar əldə etdikləri ictimai və açıq bir sistemdir. (Açıkalın, 1997; Balcı, 2010). Bir təşkilat olaraq məktəb, idarəetmə və təhsil məqsədlərinə, eləcə də sosial, iqtisadi və siyasi vəzifələrə malikdir (Bursalıoğlu, 2010). Bu baxımdan məktəblərin ən vacib vəzifəsi fərqli təhsil səviyyələrində fərqli təhsil proqramları həyata keçirərək ölkənin ehtiyac duyduğu ixtisaslı işçi qüvvəsini yetişdirməkdir (Açıkalın, 1997). Məktəbin davamlılığını səmərəli təmin etmək, ətraf mühitə uyğunlaşmaq, yəni məktəb təşkilatını özünəməxsus fərqləri çərçivəsində hədəflərinə uyğun saxlamaq məktəb kontekstində təhsil idarəçilərinin vəzifəsidir.

Effektiv və səmərəli nəticələrin əldə edilə biləcəyi bir təlim-tədris mühitinin yaradılmasında bir çox amillərdən danışmaq olar. Bununla birlikdə, effektiv təhsilin məlum komponentlərindən biri təhsil lideri olaraq məktəb direktorlarıdır. Məktəb direktorları ilk növbədə təhsil sisteminin davamlılığına və sistemdə edilmiş dəyişikliklərin həyata keçirilməsinə məsuldurlar, eyni zamanda təhsil təşkilatlarını

formalaşdıran və onları öz həyat fəlsəfələri və açıqlığı ilə mütənasib şəkildə modernləşdirən insanlardırlar (Dönmez və Bakır, 2016). Odur ki, məktəb şəraitində təhsilin idarə olunması məktəbdəki bütün insan və maddi qaynaqlardan ən səmərəli şəkildə istifadə edərək məktəbi hədəflərinə uyğun olaraq yaşatmaqdır. Bu baxımdan məktəbin imtiyazlı, təsirli və xüsusi mövqeyi həm də məktəb direktorunu ön plana çıxarır.

İfadə edilənlərə əsasən demək olar ki, məktəb kontekstində təhsilin idarə olunmasının beş əsas müdaxilə sahəsi vardır. Bunlar tədris proqramının idarə olunması, insan kapitalının idarə olunması, təhsilənlərlə əlaqəli işlərin idarə olunması, məktəb idarəçiliyi və məktəbin ətrafla əlaqələrinin idarə olunmasıdır. Məktəblərdə təlim-tədris fəaliyyətinin planlanması, tətbiqi və nəzarətinə məsul şəxs məktəb direktorudur. Direktorun təlim-tədrislə əlaqəli əsas vəzifəsi məktəbin illik tədris planını hazırlamaq, eyni zamanda məktəbin gələcəkdə çatmaq istədiyi hədəflərin və bu hədəflərə çatmaq üçün həyata keçiriləcək strategiyaların müəyyənləşdirilməsi prosesidir (Şişman və Taşdemir, 2008). Bu prosesdə direktordan tədris proqramının hədəflərini müəyyən etmək, proqramın məzmununu hazırlamaq və buna uyğun təşkilatlandırma etmək, vaxt bölgüsü aparmaq, məktəbi maddi-texniki resurslarla təmin etmək, təftiş və son olaraq, işçilərin xidmət daxili təlimlərdə iştirakını təmin etmək gözlənilən vəzifələrdir.

Məktəb mühitində direktordan gözlənilən ikinci vəzifə isə insan kapitalının idarə olunmasıdır. Direktor məktəbə təyin

olunmuş müəllimləri işə qəbul edir, rəsmi sənədlərlə əlaqəli işləri yerinə yetirir. Eyni zamanda, o, məktəbdəki işçilərin sağlamlığı, təhlükəsizliyi və digər vacib məsələlərlə bağlı işlərin yerinə yetirilməsinə məsul şəxsdir (Taymaz, 2003). Beləliklə, direktor məktəbin nizam-intizam qaydalarına uyğun olaraq pedaqoji fəaliyyətin vaxtında, müntəzəm və lazım olan şəkildə yerinə yetirilməsini təmin etməlidir.

Direktorun məktəbdə təhsilin idarə olunması üzrə üçüncü vəzifəsi təhsilalanlarla əlaqəli işlərin icrasıdır. Məktəb direktoru təhsilalanı məktəbə qəbul edir, yaş xüsusiyyətinə görə siniflərə ayırır, davamiyyəti izləyir, imtahanları və yuxarı sınıfa keçməni təmin edir və onu məzun edir.

Dördüncü vəzifə məktəb idarəçiliyidir. Məktəbin təhlükəsizliyi, təmizliyi, sağlam öyrənmə mühiti məktəb idarəçiliyi vəzifəsinin sahələridir. Sonuncu vəzifə isə məktəb və cəmiyyət əlaqəsinin idarə olunmasıdır. Direktor məktəbin ən yaxın ətrafı hesab edilən valideynlərdən başlayaraq bütün ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqəni tənzimləyir və təhsilalanların bilik və bacarıqlarının artırılması üçün onlarla əməkdaşlıq edir (Özdemir, 2018).

Məktəbi qanun və qaydalara uyğun idarə etməyə məsul olan direktor ilə müəllimlər arasındakı əlaqə məktəbin səmərəli idarə olunmasında və uğurlu bir təhsil mühitinin yaradılmasında çox vacibdir. Mövcud qaydaları qoruyan, bütün səlahiyyətləri toplayan, planlara həddindən artıq bağlı olan, müəyyən hədəflərə xidmət edən və nəzarətçi idarəetmə stili deyil, müəllimləri məktəbin dəyərləri ətrafında toplaya bilən və onlarla hörmət çərçivəsində

ünsiyyət qura biləcək bir idarəetmə tərzinin seçimi məktəb daxilindəki bir çox problemin yerindəcə həllinə mühim töhfələr verir. Xüsusilə məktəbin bütün maraqlı tərəfləri arasında yaxınlaşma və həmrəylik təmin edəcək mühitlər təşkil edə bilən, həmrəylik və ehtiyac anında müəllimlərlə birlikdə hərəkət edən və bütün işçilərə dəyərli olduqlarını hiss etdirən rəhbərliyin fəaliyyətinin daha təsirli olduğunu demək olar (Özdemir, 418 :2006).

Məktəb kontekstində idarə olunmaya məktəbdaxili problemlərin həlli də aiddir. Çünki problem həlletmə prosesi müəyyən mənada qərar qəbuletmə prosesidir. Hər bir şagirdin məktəbdə öyrənməsi üçün uyğun bir tədris mühiti yaratmaq və müəllimlərin mənəviyyatını yüksək tutmaq təsirli bir məktəb idarəçisinin fərqləndirici keyfiyyətlərindəndir. Eynilə problemi düzgün müəyyənləşdirmək və vaxtı effektiv şəkildə dəyərləndirmək zamanı vəziyyətin, şəxsin və direktorun xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq qənaətbəxş, inkişaf etdirici və rəşional qərar qəbuletmə strategiyalarını bilmək lazımdır. Qərar qəbul etmə və problem həll etmə müddətində ən yaxşı bir yanaşmanın ola bilməyəcəyini nəzərə alaraq, ən yaxşı yanaşmanın vəziyyətə ən uyğun strategiyayı qəbul etmək olduğu vurğulanır. Bu mənada direktorun bilik səviyyəsi və idarəetmə təcrübəsi, hadisələri və insanları təhlil etmək bacarığı vacibdir (Hoy və Miskel, 2010: 336).

Məktəbin effektivliyini təmin etmək, səmərəli tədrisə nail olmaq və problemlərin həlli üçün direktorların gücündən istifadə edilir. Bu güc qaynağına görə beş yerə ayrılır (French və Raven, 1959):

MƏCBUREDİCİ GÜC:

Əsas olaraq direktorun işçilərinin davranışlarına cəza tədbirləri yoluyla təsir etməsidir. Bu gücü çox istifadə etmək direktora qarşı mənfi fikirlərin formalaşmasına səbəb ola bilər. Məcburetmə gücü səlahiyyətə əsaslanır.

MÜKAFATLANDIRMA GÜCÜ:

Direktor işçilərinin davranışlarına müxtəlif həvəsləndirici vasitələrlə təsir edir. Mükafatlandırma gücündən çox istifadə müəyyən vaxtdan sonra əlaqələrdə qarşılıqlı maraqların ön plana çıxmasına səbəb ola bilər. Mükafatlandırma gücü də səlahiyyətə əsaslanır.

QANUNİ GÜC:

Direktorun işçilərinin davranışlarına rəsmi qaydalara uyğun olaraq təsir etməsidir. Bu güc hər kəs tərəfindən ali olaraq qəbul edilməkdədir. Bu gücdən çox istifadə etmək mümkün deyil. Çünki qaydalar əsasında müəyyən edilmiş davranışlar hər kəs tərəfindən qəbul edilir və ona uyğun davranılır. Qanuni güc də səlahiyyətə əsaslanır.

PEŞƏKARLIQ GÜCÜ:

Direktorun malik olduğu məlumat və bacarıqları ilə işçilərinin davranışlarına təsiretmə gücüdür. Bu gücə malik olan direktorlar təhsil təşkilatlarındakı vəzifələrin icrası haqqında tam məlumatlı və bacarıqlıdırlar. Xüsusilə mühim olan problemlərin həllində rol oynayan direktorlar daha çox peşəkarlıq gücünə malikdirlər. Bu gücə malik olan direktorlara qarşı işçilərdə sədaqət yaranır. Peşəkarlıq gücü şəxsiyyətə əsaslanır.

EYNİLƏŞMƏ GÜCÜ:

İşçilərin çox dəyər verdikləri, sevdikləri, sədaqət əsasında direktora bağlı olduqları zaman direktorun əldə etdiyi gücdür. İşçilər direktorun təqdirini və qəbulunu qazanmaq və bunun davamlılığı üçün onun istədiyini edirlər, ona oxşamağa çalışırlar və onun davranışlarını mənimsəyirlər. Bu güc direktorun bacarıq və qabiliyyəti ilə qazandığı gücdür. Eyniləşmə gücü də şəxsiyyətə əsaslanır.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Açıkalın, A. (1997). Toplumsal kuramsal ve teknik yön-
ləriyle okul yöneticiliği. Ankara: Pegem.

Balcı, A. (2010). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri
sözlüğü. Ankara: Pegem Akademi.

Balmores, N. R. (1988). The characteristics and theo-
retical orientations of the knowledge base of educational
administrations in journal articals, 1965-1987: A content
analysis study (Unpublished doctoral dissertation). Univer-
sity of Cincinnati, USA.

Başaran, İ. E. (1996). Eğitim yönetimi. Ankara: Yargıcı.

Bursalıoğlu, Z. (2005). Eğitim yönetiminde teori ve
uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul yönetiminde yeni yapı ve
davranış. Ankara: Pegem Akademi.

Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and
management. London: Sage.

Dönmez, B. ve Bakır, A. A. (2016). Müdür değişimi bağlamında okul kültürünün mecazlar açısından analizi. PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6(1), 41-60.

Harkin R. E. və Eliot, T. S. (1972). Educational administration and the humanities. The High School Journal, 55(4), 139-150.

Hoy, W. K. (1994). Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives. Educational Administration Quarterly, 30(2), 178-198.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

İslamoğlu, M. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İzmit: Beta.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Oplatka, I. (2010). The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field. Berlin: Peter Lang.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 411-433.

Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi: Alanın temelleri və çağdaş yönelimler. Ankara: Anı.

Paulsen, F. R. (1957). Basic assumptions of educational administration. *Peabody Journal of Education*, 34(5), 270-283.

Simon, H. A., Smithborg, D. W. və Thompson, V. A. (1950). *Public administration*. New York: Alfred A.Knopf.

Starrat, R. J. (1991). Building an ethical school: A teory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.

Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.

Şişman, M. və Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi və okul yönetimi*. Ankara: Pegem.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

MƏKTƏBİN İDARƏ OLUNMASI

- Dr. Könül Abaslı -

Özünü idarə edə bilsən,
dünyanı idarə edəcəklə gücə sahib olarsan.

Platon

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədi oxucuları məktəbin idarə olunması anlayışı ilə tanış etmək və məktəbdə effektiv idarəetməni formalaşdırmağın yollarını onlara izah etməkdir. Bu bölmənin sonunda oxucular:

- Məktəbin idarə olunması anlayışı ilə tanış olacaq;
- Məktəbin idarə olunmasında müasir çağırışları və yanaşmaları öyrənəcək;
- Məktəbin idarə olunmasının nəzəri və praktiki üsullarını anlayacaq və onları öz təcrübələri ilə müqayisəli təhlil edəcəklər.

Açar sözlər: *Məktəbin idarə olunması, idarəetmə, məktəb.*

NÜMUNƏ HADİSƏ

Lusi Anney Seneka deyirdi: “Öz üzərindəki hakimiyət – ən ali hakimiyətdir”. Həyatda qoyulmuş məqsədlərə çatmaq, həmçinin başqalarını uğurla idarə etmək üçün insan özünü idarə etməyi bacarmalıdır. Bu, kifayət qədər çətin, lakin yerinə yetirilə bilən tapşırıqdır və müəyyən biliklər və praktik məharət, məqsədyönlülük, mütəşəkkillik, iradə, etika və vicdanlı əmək tələb edir. Özünə tabe ola bilmək bacarığı olmayan insanın başqalarının tabe olmasına nail ola bilməsi də çətinidir. Özünüidarə mədəniyyətinin formalaşdırılmasına universal kulturoloji biliklər imkan yaradır. Onlar bizə həyatımızı düzgün qurmağa, mənəvi və fiziki sağlamlığımızı qorumağa, həyatda uğurlara və xoşbəxtliyə nail olmağa yardım edir. Biz tez-tez özümüzə insanın təyinatı, həyatın mənası, mövcudluğumuzun məqsədi haqqında, çətinliklərin və böhranların səbəbləri haqqında, həyatımıza nəzarət etməyin zəruriliyi haqqında, düzgün qərarların vaxtında qəbul edilməsi haqqında suallar veririk. Bu və digər həyati vacib suallara düzgün cavab almağa, çətinlikləri dəf etməyə və harmonik inkişafa nail olmağa “kulturologiya piramidasının” pillələri üzrə şüurumuzun məntiqi ardıcılığı kömək edir. Mahiyyətin, xüsusiyyətlərin, tarixin və nailiyyətlərin ardıcıl surətdə dərk edilməsi tə-

biətin və cəmiyyətin inkişaf qanunlarını, həmçinin həyatı yaxşılaşdırmağın və daha yaxşı gələcəyi qurmağın kreativ imkanlarını açan heyət fəaliyyəti texnologiyalarını başa düşməyə aparır. Bu formul yalnız milli və qlobal səviyyəli idarəetmə qərarları üçün deyil, şəxsiyyətin özünüidare sisteminin təkmilləşdirilməsi üçün də ədalətlidir. Bu universal kulturoloji metodun praktik əhəmiyyəti onunla şərtlənir ki, o, konkret situasiyanı düzgün planlaşdırmaq və qiymətləndirmək, idarəetmə sisteminin hərəkət vektorunu korrektə etmək, gözlənilən nəticələrə nəzarət etmək və insanın baza tələbatlarına və dəyişən maraqlarına cavab verən şüurlu modellər yaratmağa imkan verir.

Fuad Məmmədov

İdarəetmə mədəniyyəti. Bakı, 2013.

GİRİŞ

Ümumiyyətlə sistem anlayışı, ilk dəfə elmi şəkildə avstraliyalı bioloq Bertalanffy tərəfindən tədqiq olunmuşdur. Sistemlər açıq və qapalı olmaq üzrə iki qrupda təsnif olunur. Bertalanffy yaşayan orqanizmləri xüsusiyyət olaraq açıq sistemlər şəklində ifadə etmişdir. Əgər sistemlərə maddə girişi və çıxışı yoxdursa, o sistemlər qapalı sistemlər olaraq qeyd edilir. Sistemə giriş və çıxış varsa, həmçinin bir dəyişmə müşahidə olunursa, bu sistemlər açıq sistemlər olaraq qiymətləndirilir. Bu baxımdan yaşayan sistemlər açıq sistemlər olaraq qəbul edilir (Bertalanffy, 1971). Sistem anlayışı bir-birinə müntəzəm şəkildə təsir edən və bir-birinə əsaslanan elementlərdən ibarət bir bütöv şəkildə izah edilir. Təşkilat baxımından sistem anlayışı isə ətraf mühitdəki sistemlərdən girişlər alan və onlara çıxışlar verərək xidmət edən, bir-birindən asılı olan daha kiçik alt sistemlərdən formalaşan bir bütün olaraq ifadə edilir (Başaran, 1982). Təhsil təşkilatları olaraq məktəblər, iki və ya daha çox şəxsin ortaq hədəflərə nail olmaq üçün koordinasiyalı şəkildə birlikdə çalışdıqları sosial sistemlər şəklində ifadə edilir (Norlin, 2009). Açıq sistem düşüncəsinə əsasən məktəblərin mütəmadi olaraq ətraf mühit ilə qarşılıqlı əlaqədə olduğu qeyd edilə bilər.

Açıq sistemlər bir neçə ünsürü əhatə edir (Scott, 2008). Bunlar aşağıdakılardır: *girişlər, transformasiya prosesi, çıxış və ya nəticə, əks əlaqə və ətraf mühit*.

Məktəb açıq bir sistem kimi çevrəsindən girişlər alır və bunların üzərində işləyərək çevrəyə geri verir. Məktəb kimi sistemlər ətraf mühitdən 4 formada giriş və ya resurs alırlar. Bunlar *insan resursları, maliyyə resursları, fiziki resurslar və məlumat resurslarıdır*. İnsan resursları təşkilatın daxilindəki idarəçilərin və personalın qabiliyyətlərini, iş qabiliyyəti və bənzər faktorları əhatə edir. Maliyyə resursları məktəbin və ya məktəb bölgəsinin həm davam edən, həm də uzunmüddətli əməliyyatlarını maliyyələşdirmək üçün istifadə etdiyi sərmayədir. Fiziki resurslar isə təchizatları, materialları, xidmətlər kimi müxtəlif vasitələri əhatə edir. Son olaraq, informasiya və ya məlumat resursları kimi təsnif edilən kateqoriyaya isə məktəb/məktəb bölgəsi tərəfindən istifadə edilən informasiyaları və kurikulum kimi digər məlumatları əhatə edir (Lunenburg, 2010).

Açıq sistemləri digərlərindən fərqləndirən təməl xüsusiyyət transformasiya prosesidir. Transformasiya prosesi “xam maddələrin”, yəni girişlərin “məhsullara”, yəni çıxışlara çevrilməsi prosesidir. Təhsil anlayışı çərçivəsində, daha spesifik olaraq məktəbdə giriş şagirdlər olaraq qiymətləndirilir. Sistem resursları mütəmadi olaraq çevrədən alır və daha sonra onları çevrənin ehtiyaclarına uyğun bir şəkildə transformasiya edir. Rəy bildirmə və ya əks əlaqə olaraq bilinən bu prosesin keyfiyyəti haqqındakı məlumat, sistemin özünü düzəltməsinə və təkmilləşdirməsinə şərait yaradır

(Bozkuş, 2014). Transformasiya prosesinin əsas elementləri insanlar (müəllim, digər personal, direktor müavinləri, direktorlar və s.), struktur (sınıf səviyyələri, bölmələr, təşkilati iyerarxiya və s.), idarəçilik (idarəçilik vəzifələri, proseslər, əməliyyatlar və s.), təlim-tədris prosesi, fiziki struktur və texnologiya (binalar, siniflər, laboratoriyalar, emalatxanalar, idman zalları, kitabxanalar, kompüterlər və s.) olaraq qeyd edilir.

Çıxış isə təhsilini bitirmiş məzunları ifadə edir. Açıq sistem olaraq məktəb giriş-transformasiya-çıxış xəttindən sonra çıxışlar və ya nəticələr üçün informasiyaya ehtiyac duyur. Bunu isə əks əlaqə yolu ilə alır. Əks əlaqə ilə məktəb bir çox informasiyaları ala bilir. Bunlara nümunə olaraq, məzunların məşğulluq vəziyyəti, iş tapıb-tapmadığı, işə-götürənin məzundan nə qədər razı qalmasını ifadə edən dərəcə, məzunun təhsilini artırmaq üçün bir üst müəssisəyə gedib-getməməsi, əmək bazarında hansı keyfiyyətdə və sayda insana ehtiyac duyulduğu və s. göstərilə bilər (Yalçınkaya, 2002).

Qeyd olunanlardan göründüyü kimi, məktəb açıq bir sistem olaraq qəbul edilir. Xüsusilə, qloballaşma ilə bərabər yaşanan dəyişikliklər və inkişaf sistemlərin açıq olma zərurətini meydana gətirmişdir. XXI əsrin ilk 25 ilinin yaşadığı indiki zamanda məktəblərin açıq bir sistem olaraq fəaliyyət göstərməsi zəruridir. Məktəblər, fəaliyyət göstərdiyi mühitdə baş verən dəyişikliklərdən xəbərdar olmalı, baş verən dəyişikliklərin məktəbə hansı müsbət və ya mənfi təsirinin olacağını təhlil etməli, çevrənin tələb etdiyi dəyişik-

liklərlə ayaqlaşmalıdırlar. Əks halda, dövrün tələbi ilə uzlaşa bilməyən məktəblərin fəaliyyətlərində neqativ halların ortaya çıxma ehtimalı yüksəkdir. Məktəb direktorları qeyd olunan məsələlərin həllində məsul olan şəxslərdir. Rəhbərlik etdikləri təhsil müəssisələrində açıq sistem yanaşmasını mə-nimsəyən məktəb direktorları əvvəlcə məktəb-çevrə əlaqə-sini anlamalı və qəbul etməlidirlər. Bunun reallaşdığı təq-dirdə həm məktəbin fəaliyyət göstərdiyi çevrədəki statusu haqqında müsbət rəyin formalaşacağı, həm də məqsədlərə nail olma ehtimallarının yüksələcəyi təxmin edilir.

MƏKTƏBDƏ İNSAN RESURSLARININ İDARƏ OLUNMASI

Məktəbdə insan resurslarının idarə olunmasının bir neçə komponenti özündə birləşdirdiyi qeyd edilə bilər. Tədris müəssisəsində insan resurslarının idarə olunması müəssisədə çalışan kadrların idarəetmə prosesinə uyğun olaraq planlanması, təşkilatlanması, yönləndirmə və qiymətləndirməsini əhatə edir. Bir təhsil təşkilatı olaraq məktəbin insan resursları deyiləndə müəllimlər, məktəb direktoru, onun müavinləri və digər məktəb personalı nəzərdə tutulur. Həmçinin, təhsil mütəxəssisləri, təhsil məsləhətçiləri də təhsil təşkilatında insan resurslarına daxildir.

Hər bir təhsil müəssisəsinin qarşısına qoyduğu məqsəd və hədəflər vardır və müəssisələr bu məqsəd və hədəflərə nail olmaq üçün fəaliyyət göstərirlər. Təhsil müəssisələrinin qarşılarına qoyduqları hədəflərə nail olmaları onların insan resurslarından əhəmiyyətli dərəcədə asılıdır. Yəni, insan

resurslarının istər sayı, istərsə də keyfiyyəti təhsil müəssisələrinin məqsədlərinə çatmasında mühüm rol oynayır.

İnsan resurslarının idarə olunmasının müxtəlif məqsədləri vardır. Bu məqsədlər arasında məhsuldarlığı yüksəltmək, yüksək səriştəli personal üçün cəlbedici mühit yarada bilmək, iş prosesinin keyfiyyətini yüksəltmək, müvəffəqiyyətli işçini təşkilatda saxlamaq və işçini həvəsləndirmək xüsusi əhəmiyyət kəsb edir (Erdoğmuş, 2011). Ümumiyyətlə, məhsuldarlıq - bir istehsal və ya xidmət sisteminin istehsal etdiyi çıxış ilə bu çıxışı (nəticəni) yaratmaq üçün istifadə olunan giriş arasındakı əlaqə olaraq ifadə edilir (Prokopenko, 1992). Digər bir ifadə ilə, məhsuldarlıq çıxışların, yəni nəticələrin həcmi ilə girişlərin həcmi arasındakı nisbət olaraq ifadə edilir (Krugman, 1994). Məhsuldarlıq hər bir təşkilatın əsas məqsədlərindən biridir. İstənilən səviyyədə məhsuldarlıq əldə edə bilməyən təşkilatların məqsədlərinə nail olması ehtimalı da azdır. Təhsildə məhsuldarlıq, əvvəlcədən müəyyən edilmiş məqsədlərə təhsilalanların nə qədər nail olduqları və ya istənilən keyfiyyətlərin hansı səviyyədə qazanıldığını ifadə edir (Demirtaş, 1991). Bir təhsil müəssisəsi olaraq məktəbin məhsuldar olmasının əsas göstəricilərindən biri məktəbdə yüksək nailiyyətlər əldə edən təhsilalanların varlığıdır. Təhsildə məhsuldarlığın artırılması üçün girişlə çıxış arasında sağlam əlaqələr qurmaq və resurslardan effektiv şəkildə istifadə etmək zəruridir. Bunun üçün tədrisin keyfiyyəti yüksəldilməli, tədris prosesindəki vaxt doğru istifadə olunmalı, elmi ölçmə və qiymətləndirmə metodlarına istinad edilməlidir (Özgen, 1997).

Hər bir təşkilatın keyfiyyətli insan resurslarının təmin olunmasına ehtiyacı vardır. İnsan resurslarının müvəffəqiyyətli idarə olunması təşkilatların uzunmüddətli hədəflərinin doğru təyin olunmasında və fəaliyyətində əhəmiyyətli rol oynayır. İnsan resurslarının seçimində tələb olunan keyfiyyətlərə uyğun namizədə üstünlük verilməsi zəruridir. Tələblərə cavab verməyən kadr fəaliyyətə başladığı zaman vəzifəsini qənaətbəxş olmayan səviyyədə yerinə yetirə bilər, eyni zamanda mənəvi narahatlıq yaşaya bilər. İşin tələb etdiyi xüsusiyyətlərə və keyfiyyətə malik olmayan kadrların varlığı təşkilata mənfi təsir göstərə bilər. Ona görə də bu kimi problemlərin qarşısını almaq üçün hər bir təşkilat lazımi sayda və keyfiyyətdə, vəzifəyə uyğun personalı işə cəlb etməlidir. Təhsil müəssisələrində insan resurslarının əsas məqsədlərindən biri də iş prosesinin keyfiyyəti məsələsidir. İş prosesinin keyfiyyəti, ümumiyyətlə, iş mühitinin çalışanların maraq, ehtiyac və gözləntilərinə uyğun olaraq qurulması dərəcəsi olaraq ifadə edilir (Taştan & Erdem, 2010). Məktəbdə iş prosesinin keyfiyyəti deyiləndə isə təhsilverənlərin və digər personalın maraqlarına və ehtiyaclarına uyğun olan bir mühitin təşkili nəzərdə tutulur. İş prosesinin keyfiyyətinin yüksək olması həm işçi, həm də təşkilat üçün əhəmiyyət kəsb edir. Eyni zamanda, iş mühiti yüksək səriştəli personal üçün də cəlbedici olmalıdır. İşdən və ya iş mühitindən məmnun olmayan, işə qarşı lazımi səviyyədə bağlılıq hiss etməyən personalın fəaliyyət göstərdiyi təşkilatın məqsədlərinə nail olmasında lazımi dərəcədə çalışmayacağı və bunun da təşkilatın məhsuldarlığına mənfi təsir edəcəyi təxmin edilir.

İnsan resurslarının əsaslandığı müxtəlif prinsiplər vardır. Üzərində ən çox müzakirələrin aparıldığı prinsiplər arasında *ləyaqət, bərabərlik və qərəzsizliyin* qeyd olunduğu ifadə edilə bilər. Ləyaqət sözü ərəbcədən götürülmüş bir sözdür və layiq olmaq kəlməsindən yarandığı ifadə edilir. Azərbaycan dilinin izahlı lüğətində (2006) layiq sözü “münasib, yaraşan”, Türk Dil Kurumu Müasir Türkçə Lüğətində (2021) isə “keyfiyyətləri, özü, hərəkətləri, davranışları ilə bir şeyi əldə etməyə haqq qazanmış olan” kimi izah olunur. Azərbaycan dilinin izahlı lüğətində ləyaqət sözü “insanda yüksək mənəvi keyfiyyətləri göstərən xassələrin məcmusu, həmçinin bu xassələrin dəyərini dərk edən şəxsin özünə qarşı duyduğu ehtiram hissi” olaraq ifadə edilir. Bundan əlavə, həm də “qabiliyyət, istedad, iqtidar” formasında açıqlanır.

İnsan resurslarında ləyaqət prinsipi müəyyən bir vəzifəyə ən uyğun olan şəxsin təyin edilməsi mənasında istifadə olunur. Daha geniş mənada isə effektiv və məhsuldar bir personal sistemin formalaşmasına imkan verən qayda və tətbiq etmələrin cəmi kimi açıqlanır (Demirci, 2008). Təhsildə insan resurslarının idarə olunması prinsiplərindən biri olan ləyaqət prinsipinin sektordakıların işə götürülməsi, vəzifəsinin yüksəldilməsi və mükafalandırılması kimi proseslərdəki rolu vacibdir. Bu prinsipə əməl olunmasının təhsillə əlaqəli effektivliyin təmin olunmasında xüsusi əhəmiyyət kəsb etdiyi qeyd edilə bilər. Bu baxımdan təhsil müəssisələrində fəaliyyət göstərən müəllimlər, məktəb direktorları, direktor müavinləri, məsləhətçilər və s. icra etdikləri vəzifənin şərtlərinə uyğun bilik, bacarıq və mövqelərə sahib olmalıdırlar.

Təhsildə insan resurslarının idarə olunmasında bir prinsip də bərabərlik prinsipidir. Ümumiyyətlə, bərabərlik insanlar arasında haqlar və fürsətlər baxımından ayrı-seçkilik yaradılmaması mənasını ifadə edir. Yəni, istər işə qəbul, istər vəzifə yüksəlişi prosesində insanların dili, dini, cinsiyyəti, irqi kimi xüsusiyyətlər təsiredici faktor olmamalıdır.

Təhsildə insan resurslarının idarə olunmasında aktuallığını qoruyan daha bir prinsip qərəzsizlik prinsipidir. Qərəzsizlik sözü Azərbaycan dilinin izahı lüğətində (2006) “heç bir pis fikir və niyyəti olmama” formasında açıqlanmışdır. Təhsil müəssisələrində idarəçi vəzifəsini icra edənlər məktəbdəki digər şəxslərə qarşı tərəfsiz olmalı, qərəzli davranmamalıdır. Məktəb direktoru rəhbərlik etdiyi qurumda qərəzsizlik prinsipinin əməl olunmasına xüsusi nəzarət etməli və bunun pozulmasına yol verməməlidir. Qeyd olunan prinsiplərə əməl olunması insan resurslarının qarşısında duran əsas vəzifələrdən hesab olunur.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti (2006). Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu, Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti 4 cildə. Bakı: Şərq-Qərb.

Bertalanffy, L. V. (1971). *The Theory of Open Systems in Physics and Biology*. *Systems Thinkings*, Ed: Emery, F. E., Penguin Books, Victoria

Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108, A.Ü. Basımevi, Ankara

Bozkuş, K. (2014). School as a social system. Sakarya University Journal of Education, 4(1), 49-61.

Demirci, K. (2008). İşletmecilik Kuram ve Uygulama. Ankara: Detay Yayıncılık.

Demirtaş, A. (1991). Eğitimde nitelik: Bugünü ve geleceği. "Eğitimde Nitelik Geliştirme", Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu Bildiri Metinleri içinde (28-31). İstanbul: Kültür Koleji.

Erdoğan, N. (2003). Kariyer geliştirme. Ankara: Nobel Yayıncılık

Krugman, P. (1994). Peddling Prosperity: Economic Sense and Nonsense in an Age of Diminishing Expectations. New York: Norton.

Lunenburg, F. C. (2010). Schools as an open systems. Schooling, 1(1), 1-5.

Norlin, J. M. (2009). Human behavior and the social environment: Social systems theory. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.

Özgen, B. (1997). Ortaöğretimde verimlilik nasıl sağlanır? <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5942/2064%20ORTA%C3%96%C4%99ERET%-C4%BoMDE%20VER%C4%BoML%C4%BoL%C4%BoK%20NASIL%20SA%C4%99ELANIR?>

Scott, R. W. (2008). Organizations and organizing: Rational, natural, and open systems perspectives. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Taştan, M. & Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 92-113.

Türk Dil Kurumu Müasir Türkçə Lüğəti (2021). <https://sozluk.gov.tr/>

Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 103-116.

MƏKTƏB SƏNƏDLƏŞMƏSİ

- Dadaş Əliyev -

Əgər həyəcən istehsal edə bilməsəniz,
elə də böyük nəşə istehsal edə bilməzsəniz.

Con Villard Marriot

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədi oxucuları məktəb sənədləşməsi haqqında məlumatlandırmaq, müxtəlif situasiyalarda hansı sənədlərin, necə hazırlanmalı olduğunu izah etməkdir. Bu bölmənin sonunda oxucular:

- Məktəb sənədləşməsinin əsaslarını öyrənəcək;
- Məktəbdə hansı növ sənədlərin hansı vaxtlarda hazırlanmalı olduğu haqda məlumatlanacaq;
- Məktəb sənədləşməsi haqqında praktiki biliklərə sahib olacaqlar.

Açar sözlər: *Məktəb sənədləşməsi, sənədləşmə, məktəb.*

NÜMUNƏ HADİSƏ

Paduada isti bir yay axşamı idi. Ətrafdakıların köməyi ilə nəhayət ki, dama çıxan yaralı əsgər yüksəklikdən şəhərə tamaşa edərək təmiz havanı ciyərlərinə çəkdi. Səmada sərçələr hay-küylə uçur, sanki oynayırdılar. Ancaq bir az keçmiş hava qaralmağa başladı və bununla da projektorlar işə düşdü. Damdakı digər adamlar boş şüşələri götürərək yavaş-yavaş aşağı düşməyə başladılar. Onların səsi bütün eyvanı bürümüşdü. Ara sakitləşəndən sonra Luz çarpayıda – onun yanında əyləşdi. Nəfəskəsən isti yay gecəsində onun gözəl və təravətli vücudu insana bir yaz mehi tək sərinlik bəxş edirdi.

Artıq üç ildir, Luz burada gecə növbəsində tibb bacısı işləyirdi. Bu müddət ərzində o bütün xəstələrin üreyinə yol tapa bilmişdi. Luz həmin yaralı əsgər üçün əməliyyat stolunu hazırladı, ona toxtalıq vermək üçün isə gah dostcasına zarafatlaşır, gah da lağlağı edirdi. Daha sonra yaralı əsgərə keyləşdirici iynə vuruldu və bununla da, yaranmış boşluğu doldurmaq üçün boşboğzlıq etməyə heç bir lüzum qalmadı. Əməliyyatdan sonra qoltuq ağacına öyrəşən əsgər heç kimin köməyi olmadan da temperaturunu ölçə bildiyindən, daha Luzun çarpayından düşməsinə heç bir ehtiyac qalmırdı. Burada çox az xəstə var idi və hamısı da onlar arasındakı münasibətdən

xəbərdir idi. Bütün xəstələr Luzun xətrini çox istəyirdi. Luza qarşı daha dərin hisslər bəsləyən bu yaralı əsgər isə dəhliz boyu geri qayıdarkən onu öz yatağında xəyal edirdi.

Cəbhəyə qayıtmazdan əvvəl onlar Duomaya gedib dua etdilər. Sakit və əlaqədarlıq bu məkanda insanlar dua etməklə, sanki özlərini Tanrıya daha yaxın hiss edirdilər. Evlənmək üçün buraya gəlmiş bu cütlüyün isə nə sənədləşmə üçün vaxtları, nə də doğum haqqında şəhadətnamələri var idi. Onsuz da, heç bir sənəd olmadan da onlar özlərini evli hiss edirdilər, ancaq bəzən bir kağız parçası sevgini heç qorxmadan bütün dünyaya car çəkməyə güc, sanki heç vaxt onu itirməyəcəyinə zəmanət verir.

Ernest Heminquey. Qısa hekayə.

Tərcümə etdi: Tamella Abdıyeva

MƏKTƏB SƏNƏDLƏRİNİN APARILMASI VƏ SAXLANMASI HAQQINDA TƏLİMAT

*Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi-
nin 25 mart 1994-cü il tarixli 187 nömrəli
əmrinə əsasən təsdiq edilmişdir.*

I. ÜMUMİ QAYDALAR

Ümumtəhsil məktəbinə rəhbərliyin səviyyəsinin yüksəldilməsi məktəb sənədlərinin düzgün aparılmasından, ilkin məlumatın vaxtında işlənilməsindən, uçotun sadələşdirilməsindən, uçot məlumatlarının aydınlıq və müqayisə prinsiplərinə riayət edilməsindən asılıdır. Məktəb sənədləri ümumtəhsil məktəbində həyata keçirilən təlim-tərbiyə işinin vəziyyətinin və maliyyə-təsərrüfat əməliyyatlarının kəmiyyət və keyfiyyətə xarakteristikasıdır.

Məktəbin üzərinə qoyulmuş vəzifələrin yerinə yetirilməsi və onun fəaliyyətinin nəticələri təlim-tərbiyə işinin planlaşdırılması və təsərrüfat vəzifələrinin həyata keçirilməsi, tədris-pedaqoji uçotun aparılması, məktəb kargüzarlığının təşkili, ilkin mühasibat uçotunun təmin edilməsi, statistik hesabatların tərtibi ilə əlaqədar xüsusi sənədlərdə əks olunur.

Həmin təlimat məktəb sənədlərinə vahid tələbləri, tədris-pedaqoji sənədlərin tərtibi və rəsmiləşdirilməsi, il-

kin maliyyə və təsərrüfat uçotunun aparılması qaydasını müəyyən edir.

Ümumtəhsil məktəblərində statistik hesabatlar onlarda aparılan ilkin uçot əsasında tərtib olunur.

Məktəb sənədləri vaxtında, aydın, dəqiq yazılmalı, məlumatların düzgünlüyünə şübhə doğuran düzəliş və qaralama olmamalıdır. Sənədlərdə qeydlər mürəkkəblə və ya yazı makinasında aparılır. Sənədin mətnində və ya rəqəmlərində buraxılmış səhv aşağıdakı qaydada düzəldilir: səhv söz və ya rəqəmin üstündən xətt ilə çəkilir ki, onu oxumaq mümkün olsun, onun yanından isə düzgünü yazılır. Bütün düzəlişlər izah olunmalı, sənədi rəsmiləşdirən şəxs tərəfindən imzalanmalı və məktəbin möhürü ilə təsdiq edilməlidir. Sənədlərdə olan məlumatların düzgünlüyü və onların keyfiyyətli tərtibi üçün sənədə imza etmiş vəzifəli şəxs məsuliyyət daşıyır.

Saxlanma müddəti qurtarmış məktəb sənədləri aktlaşdırılır və məhv edilir.

II. TƏDRİS-PEDAQOJİ SƏNƏDLƏR

Məktəbin tədris-pedaqoji sənədləri şagirdin şəxsi işindən, sinif jurnalından, maraq üzrə kurs məşğələlərinin jurnalından, günüuzadılmış qrupun jurnalından, orta təhsil haqqında attestat blanklarının uçotu və verilməsi kitabından, əsas təhsil haqqında şəhadətnamə blanklarının uçotu və verilməsi kitabından, pedaqoji işçilərinin şəxsi heyətinin uçotu kitabından, məktəbin pedaqoji şurasının protokolu kitabından, məktəb üzrə əmr kitabından, buraxılan və əvəz edilən dərslərin uçotu kitabından ibarətdir.

Yuxarıda göstərilən bütün sənədlər, şagirdin şəxsi işi, sinif jurnalı, maraq üzrə kurs məşğələlərinin jurnalı, günüü-zadılmış qrupun jurnalı, buraxılan və əvəz edilən dərslərin uçotu kitabı istisna olmaqla, məktəbin direktoru dəyişdirilən zaman mütləq aktla təhvil verilir. Akt sabiq və yeni təyin olunan direktor və təhvil-təslim zamanı iştirak edən, TŞ müdiri və ya inspektoru tərəfindən imzalanır.

Məktəbin işlərində inspektor aktları, məruzə qeydləri və ya arayışlar saxlanmalıdır.

Məktəblərdə, habelə yoxlayan şəxslərin qeyd və təklifləri kitabı aparılır.

Buraxılış və sinifdən-sinfə keçirmə imtahanları haqqında sənədlər (imtahan protokolları, illik, imtahan və yekun qiymətləri cədvəli, şagirdlərin yazılı imtahan işlərinin mətnləri) məktəbdə 5 il saxlanılır.

1. ŞAGİRDİN ŞƏXSİ İŞİ

Bütün tipdən olan məktəblərdə hər bir şagirdin məktəbə daxil olduğu andan onu bitirənə qədər (gedənə qədər) aparılır.

Şagirdin şəxsi işinə aşağıdakılar yazılır:

- Şagird haqqında ümumi məlumat;
- Siniflər üzrə yekun müvəffəqiyyəti.

Şagirdin IX-XI siniflərdə oxuduğu dövrdə əsas təhsil haqqında şəhadətnaməsi şəxsi işdə saxlanılır və orta məktəbi bitirdikdə ona verilir.

Şagird məktəbdən gedərkən onun şəxsi işinə hər il aparı-

lan tibbi müayinələrin nəticələrinə əsasən doldurulan tibbi arayış (səhhətinin vəziyyəti haqqında məlumat) qoyulur.

Şagirdlərin şəxsi işləri I-IV siniflərdə sinif müəllimləri, V-XI siniflərdə sinif rəhbərləri tərəfindən aparılır.

Şagird məktəbdən gedərkən şəxsi işi yazılı ərizəyə əsasən valideynə və ya onu əvəz edən şəxsə verilir. Məktəbi bitirdikdən sonra şagirdin şəxsi işi 5 il məktəbin arxivində saxlanılır.

2. SİNİF JURNALI

Dövlət sənədidir və onun aparılması hər bir müəllim və sinif rəhbəri üçün məcburidir. Sinif jurnalının iki növü müəyyən edilir: I-IV siniflər və V-XI siniflər üçün.

Məktəbin direktoru və onun təlim-tərbiyə işi üzrə müavini sinif jurnallarının saxlanmasını təmin edir və onun aparılmasının üzərində müntəzəm nəzarəti həyata keçirir.

Sınıf jurnalı bir dərs ili üçün nəzərdə tutulur və Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi tərəfindən təsdiq edilmiş forma üzrə hər sinif üçün ayrıca aparılır.

Paralel siniflərin jurnalları literlərlə nömrələnir. Məsələn, 1A sinif, 1B sinfi və s.

Direktorun təlim-tərbiyə işi üzrə müavini (məktəbin direktoru) tədris planında hər bir fənn üçün ayrılmış saatların miqdarına uyğun olaraq, şagirdlərin il ərzində müvəffəqiyyət və davamiyyətinin cari uçuotu üçün jurnalda ayrılmış səhifələrin bölüşdürülməsi haqqında sinif rəhbərlərinə göstəriş verir (həftədə 1 saat üçün 2 səhifə, 2 saat üçün 4 səhifə,

3 saat üçün 5 səhifə, 4 saat üçün 7 səhifə, 5 saat üçün 8 səhifə, 6 saat üçün 9 səhifə).

Müəllim şagirdin biliyini yoxlayıb qiymətləndirərək, jurnalda qiymət yazır, habelə davamiyyəti mütləq qeyd edir. Jurnalın cari səhifəsində dərstdə öyrədilən mövzunu və ev tapşırığını yazır. Sol tərəfdə dərsin tarixini yazır, gəlməyənləri “q” hərfi ilə qeyd edir.

İkiləşmiş dərslər aparıldıqda hər bir dərsin tarixi və mövzusu ayrılıqda qeyd olunur. Yazı işlərinin qiyməti həmin işin aparıldığı günün qrafasında qeyd olunur. Aparılmış praktik və laboratoriya işlərinin, ekskursiyaların, yoxlama yazı işlərinin, habelə təkrar dərsləri mövzuları və onlara sərf olunana saatların miqdarı dəqiq göstərilir. Sınıf iki qrupa bölündükdə hər qrup üçün ayrıca səhifə ayrılır.

Hər bir tədris rübü (yarımil) üçün qiymət rübdə (yarımildə) həmin fənn üzrə sonuncu dərsin tarixindən sonra qoyulur. Bununla bir vaxtda rüblük (yarımillik) qiymətə sinif rəhbəri tərəfindən “şagirdlərin müvəffəqiyyəti haqqında yekun məlumat” səhifəsinə köçürülür.

Hər ay sinif rəhbəri tərəfindən “Şagirdlər tərəfindən buraxılmış dərs və günlərin miqdarı haqqında məlumat” bölümündə şagirdlərin buraxdıqları gün və dərslərin miqdarı yazılır. Hər bir şagird və sinif tərəfindən buraxılan gün və dərslərin miqdarı bütünlükdə rüb (yarımil) və dərs ili üçün yekunlaşdırılır.

Şagird uzun müddət xəstə olduqda onunla məşğələ evdə (sanatoriya, xəstəxanada) aparılır. Keçirilmiş məşğələlər barədə jurnalda xüsusi yapışdırılmış vərəqdə müəllimlər tərə-

findən qeyd aparılır, yaxud məşğələlər haqqında arayışa əsasən qeyd olunur. “Şagirdlərin fiziki hazırlılığının göstəriciləri” və ƏMH kompleksi nişanı ilə mükafatlandırma haqqında məlumat səhifələri bədən tərbiyəsi müəllimi tərəfindən doldurulur.

“Sınıf jurnalının aparılması haqqında qeydlər” səhifəsi təlim-tərbiyə işi üzrə direktor müavini və məktəbin direktoru tərəfindən doldurulur. Sınıf jurnalı şagirdlər məktəbi bitirdikdən 5 il müddətinə saxlanılır, sonra şagirdlərin müvəffəqiyyəti haqqında yekun məlumat” cədvəli çıxarılır və daimi saxlanılmaq üçün arxivə verilir.

3. MARAQ ÜZRƏ KURS MƏŞĞƏLƏLƏRİNİN JURNALI

Maraq üzrə kurs məşğələlərinin uçotunun əsas sənədidir, hər bir qrup üçün ayrılıqda və sınıf jurnalının aparılmasına verilən tələblərə uyğun aparılır. Saxlanma müddəti 5 ildir.

4. GÜNÜUZADILMIŞ QRUPUN JURNALI

Günüuzadılmış qrupu olan bütün məktəblərdə aparılır. Günüuzadılmış qrupun jurnalı bir dərs ili üçündür. Gündəlik göstərilən mövzular, saatların miqdarı, şagirdlərlə işin qısa məzmunu, həmçinin qrupa gəlməyən, yaxud gecikən uşaqlar haqqında qeydlər aparmaq hər bir tərbiyəçi və dər-nək rəhbəri üçün məcburidir.

Məktəbin direktoru və direktorun təlim-tərbiyə işləri üzrə müavini günüuzadılmış qrupun jurnalının aparılmasının düzgünlüyünə müntəzəm surətdə nəzarət edir. Məktəbdə bir neçə qrup olarsa, hər bir qrup üçün ayrıca jurnal aparılır.

Jurnalda yalnız məktəb direktorunun əmri ilə qrupa qəbul olunmuş şagirdlərin soyadları yazılır. Əgər şagirdin günüuzadılmış qrupa davamiyyəti kəsilmişsə və onun çıxması məktəb direktorunun əmri ilə rəsmiləşdirilmişdirsə, onun çıxması jurnalda qeyd edilir. İl ərzində qrupa qəbul edilmiş uşaqların soyadları jurnala siyahının sonunda yazılır. Məktəbdə 3 il saxlanılır.

5. ORTA TƏHSİL HAQQINDA ATTESTAT BLANKLARININ UÇOTU VƏ VERİLMƏSİ KİTABI

Hər bir orta məktəbdə aparılır. Kitabın birinci hissəsində alınmış və verilmiş orta təhsil haqqında adi və fərqlənmə attestatları blanklarının nömrələri göstərilməklə miqdarı qeyd olunur. Təmiz attestat blanklarının qalıqları, habelə xarab olmuş blanklar, onların nömrələri göstərilməklə rayon (şəhər) TŞ-yə təhvil verilir. Doldurulmuş və hər hansı bir səbəbə görə məzunlara verilməmiş orta təhsil haqqında attestat blankları yeni dərs ilinin əvvəlinə qədər məktəbdə saxlanılır və sonra rayon (şəhər) TŞ-yə qaytarılır.

Məktəb tərəfindən blankların təhvil verilməsi haqqında kitabda müvafiq qeyd edilir və rayon (şəhər) TŞ müdiri və ya məktəb tərəfindən qol çəkilir.

Ekstern yolu ilə imtahan vermiş və ya dublikat almış məzunların orta təhsil haqqında attestat blanklarının sağ küncündə “Ekstren” və ya “Dublikat” sözləri yazılır.

Orta təhsil haqqında attestatları vermək üçün əsas pedaqoji şüaranın qərarıdır. Protokolun tarixi və nömrəsi kitabə yazılır. Attestat sahibi onu alması barədə kitabə qol

çəkir. Fərqlənmə attestatı barədə müvafiq qrafada qeydiyyat aparılır.

Orta təhsil haqqında attestat blanklarının uçotu və verilməsi kitabına yazılan şəxslərin siyahısının sonunda məktəb direktoru, direktorun təlim-tərbiyə işi üzrə müavini və verilmiş attestatlara qol çəkmiş azı üç nəfər müəllim imza edirlər. Orta təhsil haqqında attestat blanklarının uçotu və verilməsi kitabında heç bir pozub-yazmaya və səliqəsizliyə yol verilmir. Zəruri düzəlişlər yuxarıda qeyd olunan şəxslərin imzası və məktəbin möhürü ilə təsdiq edilir.

Kitab səhifə-səhifə nömrələnir, qaytanlanır, rayon (şəhər) TŞ-nin müdiri tərəfindən imzalanır, şöbənin möhürü ilə möhürlənir. Saxlanma müddəti daimidir.

6. ƏSAS TƏHSİL HAQQINDA ŞƏHADƏTNAMƏ BLANKLARININ UÇOTU VƏ VERİLMƏSİ KİTABI

Hər bir əsas və orta məktəbdə aparılır. Kitabın birinci hissəsində alınmış və verilmiş əsas təhsil haqqında adi və fərqlənmə şəhadətnamə blanklarının nömrələri göstərilməklə miqdarı qeyd olunur. Təmiz şəhadətnamə blanklarının qalıqları, habelə xarab olmuş blanklar, onların nömrələri göstərilməklə rayon (şəhər) TŞ-yə təhvil verilir.

Doldurulmuş və hər hansı bir səbəbə görə məzunlara verilməmiş orta təhsil haqqında şəhadətnamə blankları yeni dərəcəsinin əvvəlinə qədər məktəbdə saxlanılır və sonra rayon (şəhər) TŞ-yə qaytarılır. Məktəb tərəfindən blankların təhvil verilməsi haqqında kitabda müvafiq qeyd edilir və rayon (şəhər) TŞ müdiri və ya məktəb tərəfindən qol çəkilir.

Ekstren yolu ilə imtahan vermiş və ya dublikat almış məzunların əsas təhsil haqqında şəhadətnamə blanklarının sağ küncündə “Ekstern” və ya “Dublikat” sözləri yazılır.

Əsas təhsil haqqında şəhadətnamələri vermək üçün əsas pedaqoji şüaranın qərarıdır. Protokolun tarixi və nömrəsi kitaba yazılır. Attestat sahibi onu alması barədə kitaba qol çəkir. Fərqlənmə şəhadətnaməi barədə müvafiq qrafada qeydiyyat aparılır.

Əsas təhsil haqqında şəhadətnamə blanklarının uçotu və verilməsi kitabına yazılan şəxslərin siyahısının sonunda məktəb direktoru, direktorun təlim-tərbiyə işi üzrə müavini və verilmiş attestatlara qol çəkmiş azı üç nəfər müəllim imza edirlər.

Əsas təhsil haqqında şəhadətnamə blanklarının uçotu və verilməsi kitabında heç bir pozub-yazmaya və səliqəsizliyə yol verilmir. Zəruri düzəlişlər yuxarıda qeyd olunan şəxslərin imzası və məktəbin möhürü ilə təsdiq edilir.

Kitab səhifə-səhifə nömrələnir, qaytanlanır, rayon (şəhər) TŞ-nin müdiri tərəfindən imzalanır, şöbənin möhürü ilə möhürlənir. Saxlanma müddəti daimidir.

7. PEDAQOJİ İŞÇİLƏRİN ŞƏXSİ HEYƏTİNİN UÇOTU KİTABI

Bütün ümumtəhsil müəssisələrində pedaqoji işçilərin şəxsi heyətinin uçotu kitabı aparılır. Qeydiyyat ümumi sıra nömrəsi ilə, I nömrədən başlayaraq edilir. Yeni işə qəbul edilənlər siyahıya əlavə olunurlar. Kitabda yazı əsaslandırılmış sənəd əsasında aparılmalıdır.

Attestasiya komissiyasının qərarının tarixi və nömrəsi göstərilməklə müəllimlərin attestasiyasının nəticələri və orada edilən dəyişikliklər ən gec 1 ay müddətində pedaqoji işçilərin şəxsi heyətinin uçotu kitabında qeyd olunur.

Şəxsi heyətin uçotu kitabı nömrələnməli, qaytanlanmalı, direktorun imzası, məktəbin möhürü ilə təsdiq edilməlidir. Xidmətedici heyət haqqında bu kitabda qeyd aparılmır. Saxlanma müddəti daimidir.

8. MƏKTƏBİN PEDAQOJİ ŞURASININ PROTOKOLU KİTABI

Ümumtəhsil məktəblərində pedaqoji şura protokollarının kitabı aparılır. Kitabda pedaqoji şuraya verilmiş məsələlərin müzakirəsinin gedişi, şura üzvlərinin çıxışları, təklif və qeydləri yazılır. Məktəbin rüb, yarımil və ya dərslər üçün təlim-tərbiyə prosesinin ayrı-ayrı məsələləri üzrə işin yekunları, bu barədə qəbul edilmiş qərarları protokolda rəsmiləşdirilir. Hər bir protokol pedaqoji şuranın sədri və katibi tərəfindən imzalanır.

Pedaqoji şuranın protokolu kitabı nömrələnir, qaytanlanır, direktorun imzası və məktəbin möhürü ilə təsdiq edilir. Daimi saxlanılır.

9. MƏKTƏBİN ŞURASININ PROTOKOLU KİTABI

Kitabda məktəb şurasında qoyulan məsələlərin müzakirəsinin gedişi, şura üzvlərinin çıxışları, təklif və qeydləri yazılır. Müzakirə edilən məsələlər üzrə qəbul edilmiş qərarlar protokolda rəsmiləşdirilir. Hər bir protokol məktəb şurasının sədri və katibi tərəfindən imzalanır.

Kitabı nömrələnir, qaytanlanır, məktəb şurasının sədrinin imzası və məktəbin möhürü ilə təsdiq edilir. Daimi saxlanılır.

10. MƏKTƏB ÜZRƏ ƏMR KİTABI

Üç nəfərdən az işçisi olmayan məktəblərdə əmr kitabı aparılır. Həmin kitabda aşağıdakılar rəsmiləşdirilir: təlim-tərbiyə prosesinin məsələləri üzrə göstəriş və sərəncamlar, Azərbaycan Respublikasının Qanunvericiliyinə və Təhsil Nazirliyinin sisteminin ümumtəhsil məktəbləri işçiləri üçün daxili əmək intizamı qaydalarına uyğun olaraq müəllimlərin və məktəbin digər işçilərinin işə qəbulu və azad olunması, onların məzuniyyətə çıxması, ezamiyyətə, ixtisasartırma kurslarına göndərilməsi, dərs ilinin əvvəlində şagirdlərin siniflər üzrə sayca tərkibi, şagirdlərin məktəbə qəbul edilməsi (yeni qəbul edilənləin adlı siyahısı) və getməsi, dərs saatlarının, sinif rəhbərliyinin müəllimlər arasında bölgüsü, fənn kabinetlərinin tapşırılması, həvəsləndirmə və tənbehlər.

Məktəb üzrə əmrdə pedaqoji şuranın şagirdlərin imtahanı buraxılması, IX və XI(XII) sinifləri bitirməsi və s. qərarları rəsmiləşdirilir. Bu vaxt şagirdlərin siyahısı (siniflər üzrə yuxarı sinfə keçirilənlər və ya məktəbi bitirənlər və s.) pedaqoji şuranın protokoluna yazılır, əmrdə isə ümumi nəticələr göstərilir.

Əmr kitabı səhifə-səhifə nömrələnir, qaytanlanır, direktorun imzası, məktəbin möhürü ilə təsdiq edilir.

Məktəb üzrə vahid əmr kitabı aparılır. Daimi saxlanılır.

III. BURAXILAN VƏ ƏVƏZ EDİLƏN DƏRSLƏRİN UÇOTU KİTABI

Hər bir məktəbdə direktorun təlim-tərbiyə işi üzrə müavini tərəfindən aparılır. Oraya buraxılan və əvəz edilən dərslər haqqında məlumatlar yazılır. Qeydlər yalnız lazımi qaydada rəsmiləşdirilmiş sənədlər əsasında aparılır (məktəb üzrə əmrlər, xəstəlik vərəqəsi, sinif jurnalında qeydlər və s.). Əvəzetmə yolu ilə dərs deyən müəllim bu barədə kitabda imza edir. Kitabdakı qeydlər iş vaxtından istifadə uçotu və əmək haqqı hesablama tabelindəki qeydlərə uyğun olmalıdır. Daimi saxlanılır.

IV. MALİYYƏ-TƏSƏRRÜFAT SƏNƏDLƏRİ

Maliyyə-təsərrüfat sənədlərinə aiddir:

1. Məktəbin texniki pasportu
2. Əsas vəsaitlərin inventar siyahısı
3. Materialların anbar uçotu kitabı
4. Müəssisənin ehtiyacı üçün materialların verilməsi cədvəli
5. İstismarda olan ucuz qiymətli və tez işlənən əşyaların hərəkətinin operativ (miqdarca) uçotu cədvəli
6. Məktəbin kitabxana fondunun inventar kitabı.

Göstərilən sənədlər əmlakın bütövlüyünə və mühafizəsinə, onlardan düzgün istifadə olunmasına məsul şəxslər tərəfindən aparılır (təsərrüfat müdirləri, direktorun təsərrüfat işi üzrə müavini, kabinet müdirləri, bədən tərbiyəsi

müəllimləri, hərbi rəhbərləri, məktəbyanı internat müdir-
ləri, kitabxanaçılar və s.). Bundan əlavə, məktəbdə rayon
(şəhər) təhsil şöbəsi müdiri tərəfindən təsdiq edilmiş mövcud
ştat cədvəli, müəllimlərin tarifləşmə siyahısı olmalıdır.

1. MƏKTƏBİN TEXNİKİ PASPORTU

Məktəb binasının, müvafiq sxemlər əlavə edilməklə büt-
tün tədris, təsərrüfat və digər binaların, kommunikasiyanın
(su kəməri, kanalizasiya, istilik sistemi, işıqlandırma, qaz-
laşdırma, radiolaşdırma, telefonlaşdırma) xarakteristikası
verilən əsas sənəddir.

Məktəbin pasportunun forması, habelə onun doldurul-
ması qaydası Təhsil Nazirliyi tərəfindən təsdiq edilir. Daimi
saxlanılır.

2. ƏSAS VƏSAİTLƏRİN İNVENTAR SİYAHISI

Əsas vəsaitlərin (kitabxana əmlakından başqa) operativ
uçotunu aparmaq üçün tətbiq olunur və maddi-məsul şəxs-
lərdə saxlanılır. İnventar siyahılarında uçot əsas fondların
təsnifatına uyğun olaraq bina və qurğular, tədris avadanlığı
və inventar, yataq lavazimatı, paltar və ayaqqabı, təsərrüfat
inventarı, nəqliyyat vasitələri və i.a. üzrə ayrılıqda aparılır.
Daimi saxlanılır.

3. MATERİALLARIN ANBAR UÇOTU KİTABI

Maddi məsul şəxslər tərəfindən ucuz qiymətli və tez iş-
lənən əşya və materialları göstərmək üçün istifadə olunur.
Daimi saxlanılır.

4. MƏKTƏBİN KİTABXANA FONDUNUN İNVENTAR KİTABI

Hər bir məktəb kitabxanasında bütün mətbuat nüsxələri, habelə oxuculara xidmət etmək üçün alınan digər məmulatlar inventar kitabında yekun və fərdi surətdə qeydə alınmalıdır. İntentar kitabının forması, həmçinin onun aparılması qaydası respublika Mədəniyyət Nazirliyinin xüsusi təlimatı ilə müəyyən edilmişdir. Hər rübdə inventar kitabında qeyd olunmuş kitabların miqdarı və dəyəri mühasibat məlumatı ilə tutuşdurulur. Kitabxana fondunun yenidən inventarlaşdırılması, habelə inventar kitabının yenidən yazılması qadağandır. Ayrı-ayrı hallarda rayon (şəhər) Təhsil Şöbəsinin xüsusi icazəsi ilə fondun yenidən inventarlaşdırılmasına və inventar kitabının yenidən yazılmasına yol verilir. Daimi saxlanılır.

5. MÜƏSSISƏNİN EHTİYACI ÜÇÜN MATERIALLARIN VERİLMƏSİ CƏDVƏLİ

Anbardan materialların verilməsinin rəsmiləşdirilməsi üçün tətbiq olunur. Cədvəldə qeydlərin elə qaydada aparılması tövsiyə edilir ki, hər növ materialın ay ərzində yekunu haqqında həmin cədvəldə əlavə iş aparılmadan məlumat almaq mümkün olsun. Cədvəl məktəbin direktoru tərəfindən təsdiq olunur və sərf olunmuş materialların silinməsi üçün əsas hesab edilir.

Cədvəl mərkəzləşdirilmiş mühasibatlıq tərəfindən müəyyən olunmuş vaxtda oraya təqdim edilir. Daimi saxlanılır.

6. İSTİSMARDA OLAN UCUZ QIYMƏTLİ VƏ TEZ İŞLƏNƏN ƏŞYALARIN HƏRƏKƏTİNİN OPERATİV (MİQDARCA) UÇOTU CƏDVƏLİ

İstifadədə olan ən ucuz inventarların uçotu üçün maddi məsul şəxs tərəfindən tərtib olunur. Yararsız vəziyyətə düşən əşyalar tam silinmədikdə “Çıxış haqqında qeyd” qrafasında silinən əşyaların miqdarının göstərilməsi, sonra isə növbəti ağ sətirdə istifadədə qalan əşyaların yenidən qeyd edilməsi tövsiyə olunur.

Göstərilən ucuz qiymətli və tez işlənən əşyalar çıxış edildikcə onların qalığı yeni alınmış əşyalar nəzərə alınmaqla təzə cədvələ köçürülür. Daimi saxlanılır.

Əlavə sənədlərlə www.direktorunelkitabi.az web saytında tanış ola bilərsiniz.

Mənbə: Təhsil qanunvericiliyi.

MƏKTƏB DİREKTORU BİR TƏHSİL LİDERİ KİMİ

- Dr. Könül Abaslı, Dr. Rza Məmmədov -

*At belində dünyanı fəth etmək asandır.
Çətin olan atdan enib dünyanı idarə etməkdir.*

Çingiz xan

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədi oxucuları məktəb direktorunun liderlik bacarıqları ilə tanış etmək, məktəbdə liderlik anlayışını necə formalaşdırma biləcəklərini onlara göstərməkdir. Bu bölmənin sonunda oxucular:

- Liderlik anlayışı ilə tanış olacaq;
- Məktəbdə liderliyin forma və üsullarını öyrənəcəkdir;
- Liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirəcəklər.

Açar sözlər: *Liderlik, məktəb liderliyi, məktəb.*

NÜMUNƏ HADİSƏ

Mükəmməl liderin səciyyəvi xüsusiyyətləri nələrdir? Siz düşünün və mən sizə ən yaxşı liderin əlamətlərini sayım:

ÖZÜNÜ TANIMA

Siz daxili emosional vəziyyətiniz barədə gizli biliyə maliksiniz. Güclü və zəif tərəflerinizi bilirsiniz. Siz nə zaman qaydasında işlədiyinizi və nə zaman işlə həddən artıq yükləndiyinizi bilirsiniz. Maksimum potensiala çatmağınıza təkan verəcək imkanlarınız və çatışmazlıqlarınız da daxil olmaqla özünüzü tanıyırsınız.

ÖZÜNÜ İDARƏETMƏ

Siz güclü və effektiv yolla özünüzü idarə edə bilərsiniz. Siz məqsədə necə nail olmaq, tapşırıqları necə formalaşdırmaq və ləngimələri necə aradan götürmək lazım olduğunu bilirsiniz. Siz layihələr üçün necə enerji yaratmağı və həyəcanlandığınızı zaman özünüzü necə sakitləşdirməyi bilirsiniz. Siz lazım gələndə tez qərar verir, lakin masa arxasında bütün seçimləri tələsmədən müzakirə edə bilərsiniz.

GÖRMƏ

Siz özünüzdən daha böyük olan hədəfə doğru çalışırsınız. Bu komandanın uğuru kimi kiçik, lakin dünyada sülhə nail olmaq kimi böyük məqsəd ola bilər. Gələcəyə istiqamətlənərək

çalışmaq, şəxsi maraqlar uğrunda çalışmaqdan daha ruhlandırıcıdır.

MOTİVASIYA ETMƏK BACARIĞI

Liderlər insanlara nəyi etməli olduqlarını deyərək rəhbərlik etməməlidirlər. Əvəzində liderlər insanların onlara kömək etmək istəmələrinə səbəb olmalıdırlar. Bunun əsas komponenti başqalarına yardım etmək üçün şəxsi istəklərinizi təkmilləşdirməkdir. Başqaları sizin onlara kömək etmək istədiyinizi düşündükdə, onlar da öz növbəsində sizə yardım edəcəklər.

Sosial qrupları və buradakı əsas təsirediciləri başa düşmək liderliyin digər əsas komponentidir. Kim təşkilatda rəsmi və qeyri-rəsmi olaraq ən böyük gücə malikdir? Kim qrupun ürəyi funksiyasını daşıyır?

EMOSİONAL ZƏKA VƏ LİDERLİK

Bu səciyyəvi cəhətlərin çoxu emosional zəka ilə birbaşa bağlıdır. Yüksək emosional zəkaya malik liderlər, təbii olaraq, daha çox özlərindən agah olurlar. Onlar zehni proseslərini dərk edir və özlərini necə idarə etməli olduqlarını bilirlər. Onlar həvəsində olduqları işlə daha çox təmasda olurlar. Onlar, şübhəsiz, başqalarının qayğısına daha çox qalırlar və əvəzində daha çox şəfqət alırlar. Onlar daha sosialdırlar.

Babək Bayramov

MƏKTƏB DİREKTORU BİR TƏHSİL LİDERİ KİMİ

Təhsil - şəxsi cəmiyyət içində yaşamağa hazırlayarkən onda ehtiyacı olan əqli, əxlaqi bacarıq və insani dəyərlərin formalaşdırılması fəaliyyətidir (Məmmədov, 2018: 37). Təhsil keyfiyyət azlığı olan insana yerli və beynəlxalq iqtisadi tələblər çərçivəsində lazım olan bacarıqlar qazandırır və insan kapitalının formalaşmasını dəstəkləyir. Təhsil ilə şəxsin bacarıqları inkişaf edərək ölkənin iqtisadi inkişafına, rəqabət qabiliyyətinə, gəlirlərə və sosial rifaha müsbət təsir edir (Tilak, 1989: 10). İnsanda arzuolunan davranış dəyişikliklərini həyata keçirmək məqsədi daşıyan təhsil müəssisələrinin idarəçiliyinin təhsil liderlərinə verilməsi zəruri bir məsələdir. Çünki məktəb direktoru məktəbin mühitinin və mədəniyyətinin üzərində təsirə malikdir (Çelik, 2007: 53). Fərdin və cəmiyyətin inkişafı, sosial mədəniyyətin nəsil-dən-nəsilə ötürülməsi vəzifəsini təmin edən məktəblərin hədəflərinə çatması və davamlılığının ən yüksək səviyyədə olması məktəb direktorlarının təsirli təhsil liderləri olmasından asılıdır. Təhsil müəssisələrini direktorları, maraqlı tərəfdaşların gözləntilərini və məktəbin hədəflərini reallaşdırmaq, qərarlar qəbul etmək, planlar qurmaq, planların reallaşması üçün lazımı təşkilati tənzimləmələr aparmaq üçün qurumun imkanlarını, ətraf mühiti və məktəbi bilir,

işçilər arasında ünsiyyəti təmin edir, işi koordinasiya edir, təsirli və səmərəli davam etməsi üçün nəticələri qiymətləndirir (Başar, 2000: 37-39). Bu bölmədə təhsil lideri olma yolunda məktəb direktorları üçün *liderlik yanaşmaları, təhsil liderliyi və məktəb liderliyi, məktəb direktorunun liderlik rolları* şəklində məlumatlar öz əksini tapmışdır.

LİDERLİK YANAŞMALARI

Liderlik fərdin ümumi məqsədə çatmaq yolunda qrupa təsir göstərdiyi bir müddətdir. Lider təsir göstərir. Liderlik qrup daxilində baş verir. Liderlik ümumi hədəflərə diqqət yetirməyi əhatə edir. Liderlər enerjilərini birlikdə nəşə əldə etməyə çalışan şəxslərə yönəldirlər. Beləliklə, liderliyin başlıca xüsusiyyətləri *zəka, özünə inam, qərarlılıq, səmimilik və sosiallıqdır*. Güclü nitq, qavrama qabiliyyəti və muhakimə etmə bacarıqlarına malik olmaq şəxsi daha yaxşı bir lider etməkdədir. Özünə hörmət və fərqlilik yarada bilmək qabiliyyəti *özünə inamın* başlıca xüsusiyyətləridir və başqalarına təsir etmək kimi ifadə edilən liderliyin əsas göstəricisidir. *Qərarlılıq* və təşəbbüskarlıq, inadkarlıq, üstünlük və impuls kimi xüsusiyyətləri əhatə edir. Qətiyyətli insanlar özlərini təsdiqləməyə hazırdırlar, təşəbbüskardırlar və maneələrlə qarşısında dözümlüdürlər. *Dürüstlük* dəqiqlik və etibarlılıq keyfiyyətidir. Sağlam prinsiplərə sadıq qalan və hərəkətləri üçün məsuliyyət daşıyan insanlar dürüstlük nümayiş etdirirlər. Dürüst liderlər başqalarına güvənmək üçün ilham verirlər, çünki dediklərində etibarlıdırlar. *Sosiallıq* liderin yaxşı sosial münasibətlər axtarma meylidir. Ünsiyyətçi liderlər səmimi, ürəyi açıq, hörmətli, düşüncəli və diplomatikdirlər.

Başqalarının ehtiyaclarına həssasdırlar və rifahlarına maraq göstərirlər. Sosial liderlər şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə uğurludurlar və izləyiciləri ilə qarşılıqlı əlaqələr qururlar (Northouse, 2013).

Lider bir növ və keyfiyyət deyildir. İnsanlar xüsusiyyətləri ilə fərqlənirlər. Vəzifələrinə uyğun olaraq fərqli münasibət və davranışlar inkişaf etdirərək onları şaxələndirməyə çalışırlar. Liderdə var olan bir xüsusiyyəti, vəziyyətə və qrupun ehtiyaclarına görə əhəmiyyəti dərəcədə fərqlənir. Bu səbəbdən fərqli vəziyyətlər və ehtiyaclar müxtəlif liderlik yanaşmalarını ortaya çıxarmışdır. Müasir dövrdə xarizmatik, transformativ, təhsil, mədəni, əxlaqi, əqidə və demokratik liderlik yanaşmaları vardır.

Xarizma sözü liderə sonsuz inamın formalaşması, ona tam sədaqət və işçi ilə lider arasındakı münasibətlərdə ortaq bir əlaqənin yaranması deməkdir. Xarizma liderlərin şəxsi xüsusiyyətidir. Xarizmatik liderlər özlərinə güvənir, öz fikirlərinə sadıqdırlar və cəmiyyətin bir çox təbəqəsinə müraciət edə bilirlər. Bu gücə sahib insanlar bu xüsusiyyət sayəsində insanlara asanlıqla təsir edə bilirlər. Xarizmatik liderlik yanaşmasına görə, fərqli xüsusiyyətləri olan liderlər güclərinə, nə etmək istədiklərinə və qeyri-adi qətiyyətlərinə görə belə adlandırılırlar. Xarizma, qarşı tərəfə müsbət təsir göstərən bir fenomendir. Xarizmatik liderlərin təbəçiliyində olanlar lideri qəbul edir və onun rəhbərliyində altında olmaq istəyirlər (Arıkan, 1997). Özünə inam və ideallara sahib olmaq xarizmatik liderlərin ən çox ehtiyac duyduqları məziyyətlərdir (Zel, 1997: 52).

Xarizmatik liderlər: mühakimə və bacarıqlarına tam güvənirlər; mövcud vəziyyətdən daha yaxşı bir gələcək üçün hədəfləri vardır; görüşlərini izləyicilərinin anlaya biləcəyi bir şəkildə izah edə bilirlər; qətiyyətli, şəxsi riskə gedən və əqidəsi naminə özlərini qurban verə biləcək insanlardır; yenilikçi və stereotiplərdən uzaq kimi ifadə olunurlar; mövcud vəziyyəti qorumağa çalışanlarla qarşılaşdıqda köklü dəyişikliklər etməyi bacaran insanlar kimi qəbul edirlər; dəyişikliyi reallaşdırmaq üçün ətrafı və bazanı analiz edə bilirlər (Paksoy, 2002).

Transformativ liderlik, dəyişikliyi effektiv şəkildə həyata keçirmək, bu dəyişikliyə rəhbərlik etmək üçün uzaqgörənlik yaratmaq və dəyişikliyin zəruriliyini müəyyənləşdirmək üçün lazım olan bacarıqların məcmusudur. Transformativ liderlik dəyişiklik üçün liderlik modelidir və bu prosesin müxtəlif mərhələlərində zəruri davranışları nümayiş etdirərək dəyişikliyin uğurla əldə olunmasını təmin edir. Bu baxımdan, transformativ liderlik xüsusilə böhran vəziyyətlərində, dinamik və qeyri-sabit mühitdə, institusional olmayan təşkilatlarda və aşağı analitik səviyyələrdə və mürəkkəb quruluşlu işlərdə ön plana çıxır (Ataman, 2002: 470). Transformativ liderlikdə idarəçilər işçilərini bir missiya, bir xəyal, yəni bir baxış ətrafında birləşməyə təşviq edirlər. Beləliklə, transformativ liderlər işçilərinə özünə inam aşılayır və bacarıqlarını istifadə etməyə sövq edirlər.

Mədəniyyət liderliyi təşkilatın missiyasının, məqsəd və vəzifələrinin lider tərəfindən qurulması və təmin edilməsidir. Mədəniyyət liderliyi liderin işçilərin vəzifələrini və rol-

larını aydın şəkildə başa düşdüyü və işçi heyətinə kollektivçilik hissi yaratmaqda və dəstəkləməkdə kömək etdiyi bir gedişatdır. Mədəniyyət liderliyi, təşkilatdakı fərdlər tərəfindən paylaşılan ideologiya, inanc, dəyər və normaları formalaşdırmaq və dəyərlərə sahib işçilərə təsir etməkdir (Çelik, 2000). Mədəniyyət liderləri qrupların daxili inteqrasiya və xarici uyğunlaşma problemlərinin müəyyənləşdirilməsində və həllində böyük təsir göstərirlər. Çünki bu liderlərin orijinal fikirləri və məlumatları mədəniyyət tarixi və onların şəxsiyyəti ilə əlaqədardır. Mədəniyyət liderlərinin özünə inamı yüksək olsa da, bu liderlər dünya, təşkilatlar, insanlar və insanlar arasındakı münasibətlərin təbiəti haqqında güclü fərziyələrə malikdirlər (Schein, 1997: 213).

Lideri çətin, güclü, inadkar, davamlı və enerjili edən ən təsirli bələdçi onun əqidəsidir. Eyni zamanda, əqidə bütün qrup işçilərinə bir sıra dəyərlərə sahib olmaq imkanı verir və bu, işçiləri və lideri istiqamətləndirən, qrupa və özlərinə nəzarət etmələrini təmin edən və onlara ilham verən dəyərlər məcmusudur (Yeniçeri, 2004). Əqidə ümumi mənada “insan və ictimai həyatla əlaqəli sahələrdə arzuolunan bir gələcəyin qurulması istiqamətində, bir-biri ilə əlaqəli, ardıcıl və tətbiq oluna bilən məqsədlərin reallaşdırılmasına istiqamətlənən düşüncələr, layihələr, plan və proqramların cəminin tətbiqdə müvəffəqiyyətə nail oluna biləcək strateji bir yanaşma” olaraq ifadə edilir (Türkhan, 2003: 2). Əqidə liderliyi insanları kollektiv şəkildə təsir altına ala və hərəkətə gətirə biləcək baxışlar yaratmaq və ünsiyyət qurmaq bacarığıdır. İnsanlar liderlərin deyil, onların hədəflərinin dalınca gedirlər. Əqidəli liderlər zamanın dəyərini bilir

və sürətli işləyirlər. Belə liderlik intuitiv və təcrübəli olmaq deməkdir. Əqidəli liderliyin başqa bir istiqaməti də iddialı olmaqdır. Belə liderlik geniş perspektivə sahib olmaq deməkdir. Bu yüksək baxış asanlıqla idarə oluna bilməyən problemlərin həllində liderliyin açarıdır.

Demokratik lider idarəetmə səlahiyyətini işçilərlə bölüşməyə meyilli bir liderdir. “Mən” yanaşmasına deyil, “biz” yanaşmasına əhəmiyyət verməklə işçilərin qərar qəbuletmə prosesində iştirak etmələrini təmin edir, beləliklə qərarların konsensusla qəbul edilməsinə imkan yaradır (Eren, 2001). Demokratik liderlikdə idarəçi fəaliyyətini tabeliyində olanlara təzyiq göstərmədən qəbul edir, təbəçiliyində olanların iştirakını təmin edərək qərar verməyi üstün tuturlar. Demokratik liderlər güclərini həm səlahiyyətlərindən, həm də təbəçiliklərində olanlardan alırlar. Bu liderliyi mənimsəmiş idarəçilər yüksək iş məmnuniyyəti, aşağı əmək dövrüyyəsi və yüksək davamiyyət yaradır, xidmət etdikləri təşkilatları uğurlu vəziyyətə gətirirlər. Bunun səbəbi, hər şeydən əvvəl tabeliyində olanlara insan kimi davranmalarıdır. Demokratik liderlərin altı xüsusiyyəti var: tənqidlərə açıqdırlar, birlikdə qərar verməyi hədəfləyirlər, məsuliyyəti bölüşürlər, başqalarının hüquqlarına hörmət edirlər, qarşı tərəfi fəal şəkildə dinləyirlər, güc tətbiq edərək fikir dəyişdirməyə çalışmırlar (Stoner və Edward, 1992: 417).

Qloballaşmanın dünyamıza təsiri ilə təhsil, iş həyatı, media, səhiyyə və digər sahələrdə bəzi etik problemlər, vergidən yayınma, siyasi çirklənmə, işin ləngiməsi və işçilərin qiymətləndirilməsində tərəflilik kimi mövzuların müzakirəyə çıxar-

rılmasına səbəb olur. Beləliklə, məktəb direktorlarının və müəllimlərinin yaşadığı əxlaqi qarışıqlıq ailənin, şagirdlərin və cəmiyyətin eyni mənəvi qarışıqlığı yaşamasına səbəb olur. Liderliyin şərtlərindən biri yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə malik olmaqdır. Məktəbin mənəvi ölçüsünün digər məsələlərdən daha vacib olduğu bilinməktədir. Belə ki, məktəb idarəçiliyi və müəllimliyi digər peşələrə nisbətən daha çox mənəvi məsuliyyət daşıyan bir peşədir. Məktəb direktoru müəllimlərin daha uyğun bir mühitdə işləyə bilməsi və şagirdlərin daha yaxşı təhsil alması məsuliyyəti ilə güclü bir əxlaqi liderlik davranışı nümayiş etdirməlidir. Çünki təhsil xidməti müqəddəs bir xidmətdir (Çelik, 2000: 106).

Hər bir peşə və təşkilat üçün ortaq hesab edilə bilən əxlaqi prinsiplər və bu prinsiplərin əsas götürdüyü ümumi normalar mövcuddur. Əxlaqi liderlər üçün bunları ədalət, bərabərlik, dürüstlük, qərəzsizlik, məsuliyyət, insan hüquqlarına hörmət, humanizm, təşkilati bağlılıq, qanunun aliliyi, sevgi, tolerantlıq, dünyəvilik, hörmət, qənaət, demokratiya, müsbət insan münasibətləri, şəffaflıq, hüquq və azadlıqlar, əməyin qarşılığını vermək şəklində sıralamaq olar (Aydın, 2001).

TƏHSİL LİDERLİYİ

Məktəbin məqsədlərinə çatmaq üçün işçilərinə və onların mühitinə təsir göstərmək və onlara rəhbərlik etmək prosesi təhsil liderliyi adlanır. Təhsil lideri məktəbin daxili və xarici elementlərinin tədris planının həyata keçirilməsinə yönəldilməsini təmin edən, məktəbin missiyasını təyin edən, tədris resurslarının və tədris mühitinin təşkilindən məsul

olan, məktəbdə ünsiyyət şəraiti yaradan və daim üzdə olan şəxsdir (Wild və Dimmock, 1993: 44). Təhsil liderliyinin əsas başlanğıc nöqtəsi tədrisin istənilən istiqamətdə inkişaf etdirilməsidir. Bu liderlik yanaşmasında məqsəd məktəb mühitini tam təhsilli və məhsuldar bir mühit kimi təşkil etməkdir.

Təhsilin idarə olunması ilə bağlı tədqiqatlarda son zamanlarda iki mühüm yanaşmanın tez-tez ortaya çıxdığı diqqət çəkir. Bunlardan birincisi, davranış yanaşmasıdır. Bu yanaşma müasir ağılın elmə, bilikdəki obyektivliyə və ümumbəşəriyyəyə olan əhəmiyyətini ortaya qoyan bir baxış ehtiva edir. Bu yanaşmaya obyektivist və pozitivist yanaşma da deyilir. İkincisi, post-modernizm yanaşmasıdır. Bu yanaşma bilikdəki subyektivliyi, lokallığı və bilik quruluşunu vurğulayır. Davranışçı yanaşma və ya müasir model, “bilikdə obyektivlik və universallıq təməldir”, “öyrənmək bilik əldə etməkdir”, “təhsil yüksək dərəcədə ibrətamizdir”, “müəllim hərtərəfli nüfuzu ifadə edir”, “tələbə ilə müəllim arasındakı əlaqə sosiologiya əsaslıdır” kimi bəzi təməl fəlsəfələr işığında meydana gəlir. Müasir modeldə ifadə olunan əsas prinsiplər belə izah edilə bilər (Aydın, 2006):

/ OBYEKTİVİZM

Müasir model çərçivəsində öyrənmək mövcud məlumatları müəyyən materiallardan (müəllim, ensiklopediya, kitab və s.) alıb zehni yaddaşda saxlamaq və qorumaqdır. Bu səbəbdən də obyektivlikdə bilik, öyrənmə ilə faydalıdır və insanların fərdi inkişafında ortaq bir əlaqə meydana gətirir. Çünki uşağın zehni inkişafı xarici dünya ilə

əlaqəli konkret təcrübələrdən mücərrəd naxışlara doğru dəyişir. Təhsildə müvəffəqiyyət müəyyən müddət ərzində nizam-intizamın təmin edilməsi, gözlənilən mənbələrin şüurda təsvir edilməsi və davranışa çevrilməsi yolu ilə əldə edilir. Qiymətləndirmə davranış ətrafında formalaşmışdır. Beləliklə, obyektivdir, çünki davranışın ölçülməsi kəmiyyət olaraq təyin edilə bilər.

/ TRANSFERİZM

Müasir modeldə obyektiv, etibarlı məlumatlar əldə etmək mümkündür. Bu modelə görə dəqiq məlumatın ölçülməsi həmin məlumatın obyektiv reallığından asılıdır və ya cisimlər aləmini əks etdirir. Bu baxımdan transferizm modelində yaddaş cisimlər aləminin əks olunduğu bir güzgü, proyeksiya xüsusiyyətinə malikdir.

/ DİDAKTİKİZM

Müasir modeldə müəllim təchiz olunmuş bilik deməkdir. Müəllimin qəbul olunmuş keyfiyyəti təhsil anlayışının didaktik fəaliyyət olduğu sübütüdür. Bu baxımdan müəllim tələbəyə aid olan, obyektiv, ümumiyyətlə etibarlı və zamanla dəyişməyən bu məlumat nümunələrini təqdim etməlidir. Bu anlayış müəllimi təhsilin mərkəzində yerləşdirir və onu fəal, tələbəni passiv edir. Çünki tələbə təqdim olunan məlumatları alır, təkrarlayır, yaddaşa qoyur və davranış şəklində dəyişdirir.

/ SƏLAHİYYƏTLİLİK

Müasir təhsil modelində müəllim səlahiyyəti təmsil edir. Müəllimin səlahiyyətləri məlumatların ötürülməsində və

şagirdlərin yaddaşına daxil edilməsində uyğun metodlardan istifadə və qiymətləndirmə yolu ilə həyata keçirilir. Müasir modeldə müəllim məlumat ötürdüyü və təhsilalan bu məlumatı qabiliyyətinə uyğun aldığı üçün onun şəxsi fikri mühüm deyil. Çünki müəllim bütün sədaqəti ilə təhsil və təlim üçün çalışır.

/ MƏSAFƏLİLİK

Müasir modeldə şagird ilə müəllim arasındakı münasibətdə sosioloji əsaslı bir məsafə var. Əsas səbəb müəllimin gücündədir. Bu məsafə çox vaxt şagird və müəllimin qarşılıqlı əlaqəsində səmimiyyət üçün bir maneə yaradır. Burada öyrənmə konkretdən mücərrədə doğru irəliləyir. Bundan əlavə, müəyyən bir mərhələdən sonra, təhsil mühitilə xarici mühit arasında əlaqə pozulur. Mücərrəd bacarıqların tədricən artması ilə əlaqədar olaraq duyğular təhsil mühiti ilə əlaqəli olmayan kimi qəbul edilir. Bu həm fərdi bütövlüyün təmin edilməsinə, həm də təhsil müəssisələrinin sosiallaşma amili olmasına maneədir. Çünki sosiallaşma emosionallıq və eyni zamanda empatiya tələb edir. Lakin müasir modeldə şagird ilə müəllim arasındakı sosioloji məsafə münasibətlərin səmimiyyətdən uzaqlaşmasına səbəb olur və ekspresionizmi aradan qaldırır.

Konstruktivizmə və alt versiyalarına inteqrasiya etdiyimiz və tərif etdiyimiz postmodern model davranış yönü və müasir baxışın tamamilə əks fikirlərini və təkliflərini ehtiva edir. Subyektivlik, lokalizm və nəzəri biliklərin dərk edilməsi ilə formalaşan postmodern modelin əsas tezislərini “Öyrənmək biliyi formalaşdırmaqdadır və onu forma-

laşdıran şagirddir”, “Bilik obyektiv deyil, subyektivdir”, “Öyrənmədə qarşılıqlı təsir daha çox artır”, “Müəllimlər və şagirdlər səlahiyyətlə deyil, səmimi münasibət qurmalıdır” formada tərif edilə bilər. Postmodern modeldəki bu əsas prinsiplər aşağıdakı başlıqlar əsasında izah edilə bilər:

/ SUBYEKTİVİZM

Postmodern modeldə şagird əvvəldən subyektivdir. Bu subyektivlikdə şagird bilik əldə edərək, obrazlar, anlayışlar və təcrübələr yaradaraq inkişaf edir. Bu modeldə təhsilin müvəffəqiyyəti şagirdin başlanğıc nöqtəsi ilə onun inkişaf mərhələsi arasındakı məsafədən asılıdır. Bu vəziyyətdə şagird diqqət mərkəzindədir. Çünki postmodern modeldə şagird özünü idarə edə bilən bir fərd kimi qəbul edilir. Şagird daxili audit üçün bütün tədbirləri təkbaşına həll edir.

/ KONSTRUKTİVİZM

Postmodern modeldə gerçəklik məlum və müəyyən sayıla bilməz. Bilik əvvəlcədən məlumat və fikir nümunələri əsasında şagirdlər tərəfindən yaradılır. Bu səbəbdən xarici aləmin obyektiv biliklərinə çatmaq, yəni gerçəkliyi bilmək demək olar ki, mümkün deyil. Əvvəlki biliklər, zehni nümunələr, dil anlayışları, yaşadığımız cəmiyyət və bacarıqlar biliklərin formalaşdırılmasında son dərəcə təsirli olur. Başqa sözlə, bu müşahidələr nəzəri xarakter daşıyır. Biliklə bağlı heç bir obyektivlik yoxdur. Bu səbəbdən fərdlər bir-birlərindən fərqli məlumat nümunələri yaradırlar. Bu məlumatların etibarlılığı xarici dünyaya uyğunlaşmaları ilə əlaqəli deyil. Əksinə, biliyin etibarlılığı yaradıcılarının məqsədlərinə xidmət etməkdir. Fərdlər sosial mühitləri ilə

təcrübələrindən bir sıra mənalı yaratmaqla cisimlər aləmini dərk edirlər.

/ İNTERAKTİVLİK

Postmodern modeldə biliklərin fərdi formalaşdırma yolu ilə reallaşdırılması və subyektivliyi qarşılıqlı əsaslı təhsilin yaradılmasında bir vasitədir. Buna görə şagirdin təhsili ilə bağlı əsas xüsusiyyət onun maraqlı göstərməsidir. Bu səbəbdən də müəllimlərin vəzifələrindən biri şagirdləri motivasiya edəcək, maraqlarını artıracaq və yaxın ətrafı ilə təmasda olmalarını təmin edəcək həll yolları verməkdir. Təhsil prosesində uğur qazanmaq üçün müəllim şagirdlərin marağına səbəb olacaq fəaliyyətlər istehsal etməli və həyata keçirməlidir. Bu, şagirdlərin özlərini inkişaf etdirməsi və özünəməxsusluq qazanması üçün vacibdir.

İfadə edilən modellər əsasında təhsil liderliyi müəllimlər, idarəçilər və məktəblər üçün çox vacibdir. Təhsil liderliyinin direktor, müəllim və məktəb üçün vacibliyini aşağıdakı kimi sadalamaq olar:

/ MƏKTƏB DİREKTORU ÜÇÜN VACİBLİYİ:

- Heyətə iş tapşırığı verərkən tapşırığı yerinə yetirə biləcəklərinə əmin olur.
- Daha məhsuldar və uğurlu bir məktəbə sahib olur.
- Özlərini inkişaf etdirməyə vaxt ayıra bilir və başqalarının çatışmazlıqlarını tamamlamaqdan qurtula bilirlər.
- Öz idarəetmə bacarıqlarını formalaşdırma bilirlər.

/ MÜƏLLİM ÜÇÜN VACİBLİYİ:

- Bacarıqlarını, biliklərini artırır və inkişaf etdirirlər.
- Məktəb üçün vacib olduqlarını hiss edirlər.
- Vəzifələrinə daha çox maraq və qayğı göstərirlər.
- Başqa işlərin görülməsində daha böyük dəyəri olan tapşırıqları öz üzərlərinə götürməyə hazırdırlar.
- İşlərində daha çox məsuliyyət və müstəqillik qazanırlar.

/ MƏKTƏB ÜÇÜN VACİBLİYİ:

- Məqsədlərinə çatmaq istəyən və inkişafa açıq olan idarəçilərə malik olurlar.
- İnkişafa açıq və istəkli olan işçilər, beləliklə daha keyfiyyətli proses və nəticə əldə edə bilirlər (Stimson, :1999 17-16).

Nəticə etibarı ilə uğur əldə etmiş məktəb direktoru məktəbin maraqlı tərəfdaşlarına əsas baxışı aşılayan idarəçidir. Araşdırmalar müəllimlərin başqalarından asılı olmayaraq hərəkət etdiklərini, hər birinin fərdi bir sahəni təyin etdiyini və yaşadığını və peşə biliklərinin bölüşdürülməsinin və inkişaf etdirilməsinin digər iş qruplarına nisbətən daha aşağı səviyyədə olduğunu müəyyən etmişdir. Təhsil yalnız müəllim-şagird fəaliyyətinin məcmusu deyildir. Daha əhatəli və daha geniş bir anlayışdır. Bütün bunları qorumaq təhsil liderlərinin əsas məsuliyyətidir. Hər bir müəllimi fərdi təhsil fikirlərini özündə cəmləşdirən bir təhsil fəlsəfəsi ətrafında sərbəst birləşdirmək təhsil liderliyi ilə əlaqəlidir (Özden, 2002: 38).

MƏKTƏB LİDERLİYİ VƏ MƏKTƏB DİREKTORUNUN LİDERLİK ROLLARI

XXI əsrin 20-ci illərini yaşadığımız indiki zamanda məktəb sisteminin mürəkkəbləşərək transformasiyaya uğradığı görünür. Kurikulum və qiymətləndirmədəki dəyişikliklər, bir-birindən fərqli müxtəlif tədris üsullarının istifadəsi, təhsildə tətbiq olunan texnoloji yeniliklər, monitoring ilə əlaqəli dəyişikliklər və s. məktəblərin yenidən qurulması zərurətini ortaya qoyur. Sadalanan dəyişikliklər təbii ki, məktəb idarəçilərinin də dəyişiklik və transformasiyaya uyğun olaraq təkmilləşmələrini tələb edir. Məktəb idarəçiləri məktəbin idarə olunması işindən birbaşa məsul olan şəxslərdir. Xüsusilə, son illərdə beynəlxalq ədəbiyyatlarda idarəçilik anlayışı ilə bağlı bir dəyişikliyin olduğunu qeyd etmək mümkündür. Bu dəyişiklik “idarəçi” yerinə “lider” ifadəsinin istifadə olunması ilə əlaqəlidir. İdarəçi anlayışının yerinə lider anlayışına üstünlük verildiyi və beləliklə də təhsil idarəçiliyindən təhsil liderliyinə doğru bir tendensiyanın yarandığı ifadə edilə bilər. Qloballaşma ilə bağlı baş verən dəyişikliklər və yeniliklər məktəb direktorlarının rəhbərlik etdiyi qurumların sadəcə idarəçisi deyil, eyni zamanda lideri olmasını zəruri edir.

Məktəb liderliyi qarşıya qoyulmuş məqsədlərin reallaşdırılmasına fürsət tanıyan və yön verən bir proses olaraq qiymətləndirilir. Müvəffəqiyyətli liderlər məktəbləri üçün daima fərdi və peşə dəyərlərinə əsaslanan bir baxış yaradır. Eyni zamanda yaratdığı bu baxışa da mümkün olan hər fürsətdə qeyd edir və paylaşmaq üçün həm işçiləri, həm də digər maraqlı tərəflərə təsir etməyə səy göstərir. Məktəbin

strukturu, fəaliyyətləri və fəlsəfəsi bu baxışa nail olmaq istiqamətində qurulur (Bush & Glover, 2014).

Ümumiyyətlə, maddi və insan resurslarının məktəbin qarşısına qoyduğu məqsədlərə uyğun olaraq səmərəli istifadə olunmasında idarəçinin bilik və bacarıqları ilə yanaşı, liderlik xüsusiyyəti də vacibdir. Məktəb direktoru rəhbərlik etdiyi qurumda təkcə idarəçi deyil, həm də bir lider olaraq fəaliyyət göstərməlidir. Bunun reallaşa bilməsi üçün isə məktəb direktorundan müəyyən liderlik rollarını icra etməsi gözlənilir. Son illərdə, xüsusilə inkişaf etmiş ölkələrdə, yeni əsrin məktəblərini idarə edə biləcək direktorlar üçün ehtiyac duyulan rolları müəyyən etmək məqsədi ilə fərqli tədqiqatlar aparılmışdır. Məktəb direktorunun bir təhsil lideri olaraq hansı rolları icra etməli olması haqqında beynəlxalq ədəbiyyatlarda hər kəs tərəfindən qəbul edilmiş təməl bir təsnifat yoxdur. Lakin ədəbiyyatlarda ən çox tədqiq olunan və haqqında genişmiqyaslı müzakirələr aparılan liderliklə əlaqəli rolları aşağıdakı kimi təsnif etmək mümkündür: *məktəb direktorunun uzaqgörən liderliyi, məktəb direktorunun təlimat liderliyi və məktəb direktorunun transformativ liderliyi*.

Uzaqgörən liderlər olaraq adlandırılan liderlər insanlara təsir edə bilən və hərəkətə keçirəcək hədəflər yarada bilən və bunu ötürə bilmək bacarığına sahib olan şəxslərdir (Erdogan, 2002: 48). Uzaqgörən bir lider kimi məktəb direktoru məktəbin gələcəyi ilə əlaqəli görüşə sahib olmalı, uzaqgörənliyi sayəsində məktəblə əlaqəli müsbət fikir yaradaraq rəhbərlik etdiyi məktəbdəki müəllimlərə və digər perso-

nala təsir edə bilməlidir. Eyni zamanda, yaratdığı hədəflərini digər işçilərlə paylaşaraq məktəbin gələcəyi haqqında onlarda fikir yarada bilər. Qeyd etmək lazımdır ki, aparılan tədqiqatların nəticələri hədəfin məktəbdəki pedaqoji kollektiv və digər personal arasında entuziazm və bağlılıq yaratdığını, məktəbin gələcəyinin təsvir edilməsinə şərait yaratdığını, həm məktəb direktoruna, həm də müəllim və digər personala müsbət enerji verdiyini göstərmişdir (Erdogan, 2002). Bu baxımdan məktəb direktorundan uzaqgörən liderlik bacarıqlarına sahib olması gözlənilir. Uzaqgörən liderlik bacarığına sahib olan direktorun rəhbərlik etdiyi pedaqoji kollektivin və digər personalların işlədikləri məktəbə qarşı müsbət fikir bəslədiyini, onlarda müsbət enerjinin olacağı təxmin edilir.

Məktəb direktorundan həm də təlimat liderliyi xüsusiyyətlərini özündə ehtiva etməsi gözlənilir. Təlimat liderliyi direktorun məktəbin qarşısına qoyduğu nəticələrə nail ola bilməsi üçün həm özünün məsul olduğu, həm də digərlərinə təsir edərək onların vasitəsilə ilə tapşırıqların yerinə yetirməlisini təmin edən davranışlarla əlaqəlidir. Ümumiyyətlə, məktəbin əsas funksiyalarından biri hamı üçün öyrənməni həyata keçirməkdir. Bu baxımdan məktəblərin sadəcə şagirdlər deyil, eyni zamanda müəllimlər, digər personal, valideynlər və ümumiyyətlə, cəmiyyət üçün bir öyrənmə mərkəzi olması gözlənilir. Bu səbəbdən bir təhsil lideri olaraq məktəb direktoru təhsil təşkilatında öyrənmə prosesinin həyata keçirilməsini təmin etmək üçün lazımı resursları təmin edən, müvafiq şərait yaradan və prosesi asanlaşdırmağa səy göstərən şəxs olmalıdır (Şişman, 2002).

Təlimat liderliyi məktəb direktorunun ən əsas və vacib vəzifələrindən biri olmalıdır. Çünki bu liderlik tərzində əsas fokus nöqtəsi məktəbdəki öyrənmə və öyrətmə prosesləridir. Məktəb direktoru bir təlimat lideri olaraq vəzifənin tələb etdiyi tapşırıqlardan əlavə məktəbdə öyrənmə və öyrətmə fəaliyyətlərində bilavasitə iştirak etməli və həm öyrənməni, həm də öyrətmə fəaliyyətlərini məktəbin birinci dərəcəli prioritetinə çevirməlidir.

Uzaqgörən liderlik və təlimat liderliyindən başqa, məktəb direktorundan həm də transformativ liderlərə xas olan xüsusiyyətlərə malik olması gözlənilir. Transformativ liderlik əsasən işçilərə bir hədəf qazandıran və hədəfə töhfə verə bilmələri üçün əlavə missiyalar verən bir liderlik tərzidir (Eren 2001). Bu liderlik tərzini xüsusilə dəyişiklik, qeyri-müəyyənlik kimi vəziyyətlərdə effektiv bir liderlik tərzini olaraq qəbul edilir (Nemanich & Keller, 2007: 50). Transformativ liderlərə xas olan xüsusiyyətlərlə əlaqəli ədəbiyyatlardakı fikirlər bir-birindən fərqlənir. Əsas olaraq, transformativ liderlərin hədəf və missiyaları ilə xarizmatik xüsusiyyətlərə malik olduqları qeyd edilir. Həmçinin, transformativ liderlər işçilərə yüksək gözləntilərlə ilham verirlər. Bu tip liderlər həm də araşdırmaçı, problemləri həll etməyi bacaran və yaradıcıdırlar. Transformativ liderlər işçilərinə dəstək verirlər (Bass, 1985; Collet & Furham, 1995). Sadalananlardan da göründüyü kimi transformativ liderlər əsasən dəyişiklik etmək üçün həvəsli olan və dəyişikliklərin reallaşmasını həyata keçirən, izləyənlərinə ilham verən liderlər olaraq qəbul edirlər. Bu baxımdan məktəb direktorlarından da transformativ liderlik xüsusiyyətlərinə

sahib olması gözlənilir. Məktəb direktorları daima yenilikləri öyrənməyə və tətbiq etməyə çalışmalı, dəyişikliklərin əhəmiyyətini məktəb personalı ilə paylaşmalıdırlar. Transformativ liderliyin əsas xüsusiyyətlərindən biri olaraq qiymətləndirilən qeyri-müəyyənlik mühitində effektiv bir liderlik tərzini olması fikrinə əsasən, qloballaşan dünyada baş verən sürətli və müxtəlif dəyişikliklər qarşısında yaranan mürəkkəb situasiyalarda bu liderliyin effektiv olacağı təxmin edilir. Ona görə də məktəb direktorlarının bu liderlik tərzini mənimsəmələri və tətbiq etmələrinin olduqca böyük əhəmiyyət kəsb etməsi qeyd oluna bilər.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Arıkan, S. (1997). The leadership styles of women managers (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe university, Ankara.

Ataman, G. (2002). İşletme yönetimi, temel kavramlar, yeni yaklaşımlar. İstanbul: Türkmen.

Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: Felsefi yapılandırıcılık. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 29, 27-38.

Aydın, P. İ. (2001). Yönetmel mesleki ve örgütsel etik. Ankara: Pegem A.

Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 20-40.

Başar, A. (2000). Eğitim denetçisi. Ankara: Pegem A.

Bush, T. & Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.

Collet, P. & Furliam, A. (1995). *Social psychology at work*. London: Routledge.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A.

Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.

Məmmədov, R. (2018). *Analysis of standard of education, financing of education and economic growth using panel econometrics* (Unpublished doctoral dissertation). Eskisehir Osmangazi University, Eskisehir.

Nemanich, L. A. & Keller, R. T. (2007). Transformational Leadership in an Acquisition: A Field Study of Employees. *The Leadership Quarterly*, 18, 49–68.

Northouse, G. P. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE.

Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.

Schein, E. (1997). *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey Bass.

Stimson, N. (1999). Eğitici önderlik (Çev. A. Ünver). İstanbul: Rota.

Stoner, J. A. F. and Edwaerd, F. R. (1992). Management. New Jersey: Prentice Hall.

Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem A.

Tilak, J. B. (1989). Education and its relation to economic growth, poverty, and income distribution: Past evidence and further analysis (Paper No. 46). The World Bank, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED319669.pdf>.

Türkhan, E. (2003). Vizyon rekabeti. Ankara: Liberte.

Yeniçeri, Ö. (2004). Liderlerin stratejik sorumlulukları. Ahmet Yesevi Stratejik Araştırma Merkezi, <http://www.aysam.gen.tr>.

Zel, U. (1997). Harekete geçirici liderlik ve işe yönelik liderlik. MPM-Verimlilik Dergisi, 4(13).

Wildy, H. and Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary school in Western Australia. Journal of Educational Administration, 31, 43-61.

Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti (2006). Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu, Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti 4 cildə. Bakı: Şərq-Qərb.

Bertalanffy, L. V. (1971). The Theory of Open Systems in Physics and Biology. Systems Thinkings, Ed: Emery, F. E., Penguin Books, Victoria

Başaran, İ. E., 1982, Örgütsel Davranış, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108, A.Ü. Basımevi, Ankara

Bozkuş, K. (2014). School as a social system. Sakarya University Journal of Education, 4(1), 49-61.

Demirci, K. (2008). İşletmecilik Kuram ve Uygulama. Ankara: Detay Yayıncılık.

Demirtaş, A. (1991). Eğitimde nitelik: Bugünü ve geleceği. "Eğitimde Nitelik Geliştirme", Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu Bildiri Metinleri içinde (31-28). İstanbul: Kültür Koleji.

Erdoğan, N. (2003). Kariyer geliştirme. Ankara: Nobel Yayıncılık

Krugman, P. (1994) Peddling Prosperity: Economic Sense and Nonsense in an Age of Diminishing Expectations. New York: Norton.

Lunenburg, F. C. (2010). Schools as an open systems. Schooling, 1(1), 1-5.

Norlin, J. M. (2009). Human behavior and the social environment: Social systems theory. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.

Özgen, B. (1997). Ortaöğretimde verimlilik nasıl sağlanır? <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/>

Scott, R. W. (2008). Organizations and organizing: Rational, natural, and open systems perspectives. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Taştan, M. & Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile örgütsel değer algıları

arasındaki iliřki düzeyi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 92-113.

Türk Dil Kurumu Müasir Türkçə Lügəti (2021). <https://sozluk.gov.tr/>

Yalçinkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 103-116.

MƏKTƏBDƏ TƏDRİSİN TƏŞKİLİ VƏ İDARƏ OLUNMASI

- Dr. Rza Məmmədov -

Elmləri öyrənərkən nümunələr qaydalarından daha faydalıdır.

İsaak Nyuton

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədi ümumtəhsil məktəblərində təhsil prosesinin təşkilinə dair əhəmiyyətli məsələləri oxucuların nəzərinə çatdırmaqdır. Bölmənin sonunda oxucular:

- Tədrisin təşkilində nəzərə alınmalı olan mühüm məsələlərlə tanış olacaq,
- Daha qalıcı öyrənmə reallaşdırma bilmək üçün tədris prosesində lazımi dəyişiklikləri öyrənəcək,
- Tədrisin effektiv təşkili və idarə olunması üçün prinsiplərlə tanış olacaqlar.

Açar sözlər: *Tədris, tədrisin təşkili, tədrisin idarə olunması.*

NÜMUNƏ HADİSƏ

SƏHVİMİZİN “EPİSENTRİ” HARADADIR?

2009-cu ildə qəbul edilmiş Təhsil Qanununun 19.17. maddəsində yazılır: “Tam orta təhsil səviyyəsində təhsilalanların istedad və qabiliyyətinin reallaşdırılması, müstəqil həyata və peşə seçiminə hazırlanması, fəal vətəndaş mövqeyinin, milli və ümumbəşəri dəyərlərə, insan hüquqlarına və azadlıqlarına hörmət hissənin və tolerantlığın formalaşdırılması, müasir informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından və digər texniki vasitələrdən sərbəst istifadə etməsi, iqtisadi biliklərin əsaslarına yiyələnməsi, xarici dillərdən birində, yaxud bir neçəsində ünsiyyət saxlaması təmin olunur”.

Bu maddədə “tam orta təhsil səviyyəsində təhsilalanların istedad və qabiliyyətinin reallaşdırılması” məsələsi vurğulanır. Ümumi təhsil məktəblərində şagirdlərin istedad və qabiliyyətinin üzə çıxarılmasında müəyyən çətinliklər müşahidə olunur. Fikrimizcə, bunun səbəbini ümumi təhsil məktəbinin məzmununda axtarmalıyıq. Bu məsələni aydınlaşdırmaq üçün belə bir sualı aktuallaşdırmaq: orta məktəbin ikinci və üçüncü səviyyələri bir-birindən nə ilə fərqlənirlər?

Əgər dərinədən təhlil etsək, məlum olar ki, yalnız siniflərin nömrəsi ilə fərqlənilir, yeni təhsilin ikinci mərhələsində V-IX sinif, üçüncü mərhələdə X-XI sinif şagirdləri təhsil alırlar. Onlara tədris edilən fənlərin əksəriyyəti ikinci mərhələdə başlayır, üçüncü mərhələdə yekunlaşır. Halbuki, Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanununda hər bir mərhələnin - ibtidai təhsilin (9.9-cu maddə), ümumi orta təhsilin (19.13-cü maddə) və tam orta təhsil səviyyəsinin (19.17.-ci maddə) məqsədləri bir-birindən köklü surətdə fərqlənir. Bu onu göstərir ki, ümumi təhsilin ikinci və üçüncü səviyyələrində qarşıya qoyulan məqsədə müvafiq olaraq təhsilin məzmunu daha səmərəli müəyyənləşdirilməlidir. Əlbəttə, hamını belə bir sual maraqlandıra bilər: -Necə?

Maraqlıdır ki, bu sualın cavabı Təhsil Qanununun 19.19. - cu maddəsində göstərilir: “Tam orta təhsil səviyyəsində təhsilin təmayülləşdirilməsi (humanitar, texniki, təbiət və digər) təmin olunur”.

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor

Hikmət Əlizadə

GİRİŞ

Tədris prosesi mürəkkəb bir prosesdir və bir çox fərqli və dəyişən amillərdən təsirlənir. Təhsilalanlarla, öyrənmə metodu və tədris materialları ilə əlaqəli amillər tədrisin təşkilində ən vacib amillərdir. Tədris prosesinin əvvəlində təhsilalanların hazırlıq səviyyəsi, əvvəlki bilikləri, öyrənmə sürəti, öyrənmə tərzı və anlama qabiliyyəti təyin edilməlidir. Effektiv tədrisin təşkili üçün birinci olaraq təhsilalanın əvvəlcədən yaşadığı təcrübələrə əsaslanaraq onun marağını artırmaq, nailiyyət hissini ön plana çıxaracaq qarşılıqlı əlaqəyə əhəmiyyət vermək və onu məktəbdəki iştirakı üçün mərkəzə qoymaq vacibdir (Beydoğan, 2016). Başqa sözlə, tədrisin təşkilinə təsir göstərən amillərdən biri olan təhsilalanlarla əlaqəli amilləri bilmək təhsilalanların xüsusiyyətlərinə uyğun təhsil təcrübələrinin dizaynı və tədris prosesinin səmərəli idarə edilməsi baxımından xüsusi əhəmiyyətə malikdir.

Tədrisdə vacib olan təkcə təhsilalanlara məlumat ötürülməsi deyil, həm də onlarda araşdırma, tənqidi düşüncə və problem həll etmə bacarıqlarının inkişafıdır. Bu baxımdan öyrənmə metodu, rəy, mövzunun quruluşu, öyrənməyə ayrılan vaxt, aktiv iştirak kimi amillər əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir (Bacanlı, 2015). Belə ki, effektiv tədrisi təşkil

edərkən, təhsilalanların öyrənmə məsuliyyətlərini öz üzərlərinə götürmələrini və bunun üçün səy göstərmələrini təmin edəcək uyğun metodlar, texnika və yanaşmalardan istifadə edilməlidir. Təhsilalanların öyrənmə proseslərində fəal iştirakının təmin edilməsi, təhsilalanlara səmərəli rəy verilməsi, kifayət qədər vaxt ayrılması və məzmunun mövzunun quruluşuna və təhsilalanların xüsusiyyətlərinə uyğun şəkildə hazırlanması kimi məsələlər yaxşı planlaşdırma və həyata keçirilməklə təmin olunur (Driscoll, 1994).

Tədris materialları ilə bağlı təlim prosesinə təsir edən amillər çox müxtəlifdir. Bunlar ümumi olaraq qavrayış fərqliliyi, semantik birləşmə və konseptual qruplaşdırma olaraq ifadə edilir. Beləliklə, tədrisin təşkilində tədris materiallarının seçimində təhsilalanın inkişaf xüsusiyyətləri və fənnin məzmun xüsusiyyətləri, habelə maddi xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır (Öztemel, 2016).

Yuxarıda deyilənlərə əsaslanaraq, tədrisin təşkili prosesi maddi-texniki bazanı seçmə, metod və texnikanın müəyyənləşdirilməsi, sinif otağında oturma formasının tənzimlənməsi, hansı prosedurların nə vaxt ediləcəyinə qərar verilməsi, təhsilalanların monitorinqi və qiymətləndirilməsi, inkişafa nəzarət kimi proses və hərəkətləri əhatə edir. Tədrisin təşkili prosesində fərqli tədris strategiyaları, metod və üsullarından istifadə olunur. Tədris metodları tədris strategiyaları ilə uyğun şəkildə istifadə olunur. Hər bir strategiya tədris metodlarının istifadəsi üçün lazımı çərçivə yaratsa da, istifadə olunan tədris metodları və üsulları bu strategiyayı təşkil prosesində canlandırır. Təlim strategiyaları daxilində

tətbiq olunan öyrənmə təcrübələri, təhsilalanların mövcud mənbələrdən məlumatları tapmalarını, təhlil etmələrini, qiymətləndirmələrini, sintez etmələrini, şərh etmələrini və anlamalarını asanlaşdırır və yeni məlumatları ilkin məlumatlarla əlaqələndirir. Metod tədris və təlim fəaliyyətinin müəyyən üsulları və alətləri seçərək bir plana uyğun şəkildə təşkil edilməsini nəzərdə tutur (Fidan, 2014). Digər tərəfdən tədris texnikaları tədris metodunu tətbiqetmə yolu və ya sinifdaxili praktikanın bütünü kimi ifadə edilir (Demirel, 2004).

Öyrənmə və öyrətmə nəzəriyyələrinə əsaslanan müxtəlif modellər və yanaşmalar vardır. Tədris prosesinin daha effektiv təcrübəyə çevrilməsində fərqli xüsusiyyətlərə və dəyişkənlərə əsaslanan bu nəzəriyyələrdən, modellərdən və yanaşmalardan bəzi əsas və ümumi təlim-tədris prinsipləri formalaşdırılmışdır. Məktəb direktorları effektiv bir tədrisi təşkil edərkən, bu nəzəriyyə və modellərdən və müxtəlif prinsiplərdən istifadə edərək hədəf davranışlarını təhsilalanlara ən yüksək səviyyədə çatdırmaq üçün lazımı tənzimləmələri və tədbirləri görürlər. Effektiv bir tədrisin təşkilinə məktəb direktorlarının düşünməli olduqları əsas prinsiplər belədir:

- Təhsilalan prinsipi;
- Aktualıq prinsipi;
- Məqsəd üçün uyğunluq prinsipi;
- Fəaliyyət prinsipi (edərək və yaşayaraq öyrənmək);
- Yaxından uzağa prinsipi;

- Sadədən mürəkkəbə (asandan çətinə) prinsipi;
- Bilinəndən bilinməyəninə prinsipi;
- Bütünlük prinsipi;
- Obyektivlik və açıqlıq prinsipi;
- Ünsiyyətlilik prinsipi;
- Mücərrəddən konkretə prinsipi;
- Qənaət (iqtisadiyyat) prinsipi.

Bir məktəbdə tədrisin təşkili və onun idarə olunması yuxarıda ifadə edilən prinsiplər nəzərə alınaraq təşkil edilməlidir. Belə ki, təhsilalan tədrisin mərkəzində yer almalıdır. Çünki məktəbin var olmasının səbəbi təhsilalanın bilik və bacarıqlarının formalaşdırılmasıdır. Tədris aktualıq əsasında təşkil olunmalı, ölkənin iqtisadi və sosial tələblərinə uyğun olmalıdır. Tədrisin təşkilində təhsilalanlar da fikir və davranışları ilə rol almalıdır. Metod və mövzuların seçimi asandan, bilinəndən çətinə bir bütünlük halında olmalı, qarşılıqlı ünsiyyət və hər bir təhsilalanın fərdi və yaş xüsusiyyətlərinə uyğun öyrənmələrinə imkan yaradacaq şəkildə təşkil edilərək idarə olunmalıdır.

TƏDRISİN TƏŞKİLİ

Tədrisin təşkili nəyin, nə vaxt, hansı növ yanaşma ilə idarə edləcəyini və əldə edilən nəticələri necə qiymətləndiriləcəyini əhatə edən bir dizayn fəaliyyətidir. Hər tədris ilinin əvvəlində məktəb direktoru həmin dövrdə nə edəcəyini dizayn edir və planlaşdırır. Təhsil sisteminin hər səviyyəsində iyerarxik bir əlaqə olduğuna görə, bir dərsin

məqsədləri tədris proqramının məqsədlərinə, tədris proqramının məqsədi məktəbin məqsədinə və məktəbin məqsədi ümumi təhsil sisteminin hədəflərinə zidd ola bilməz. Hədəflər əsasında hazırlanmış planlar arasında eyni xəttin təbii olaraq davam etməsinin müşahidə olunması gözlənilən və arzu olunandır.

Tədrisin təşkili və idarə olunmasında məktəb direktorunun rolu aşağıdakılardır (Şişman, 2004):

- Tədris proqramlarının formalaşdırılması;
- Tədris proqramlarında gözləntilərin nəzərə alınması;
- Tədrisdəki proqramlar arasında koordinasiyanın təmin edilməsi;
- Tədrislə əlaqəli materialların təmin edilməsi;
- Tədrisdə əsas bacarıqlara diqqət yetirilməsi;
- Təhsilalanların inkişafı ilə bağlı müəllimlərlə görüş;
- Tədrisin inkişaf ehtiyaclarının müəyyənləşdirilməsi;
- Tədrisin qiymətləndirilməsi və inkişafı;
- Məktəbdəki vaxtın səmərəli idarə olunması;
- Sınıf vaxtının planlaşdırılması və səmərəli istifadəsi;
- Tədris prosesinə nəzarət və qiymətləndirmə;
- Təhsilalanlarla sıx təmasda olmaq;
- Təhsilalan inkişafının və müvəffəqiyyətinin davamlı izlənməsi;
- Təhsilalanlar üçün ümumi standartların yaradılması;

- Təhsilalanların vəziyyətləri ilə bağlı statistik məlumatların toplanması;
- Məktəbdəki müvəffəqiyyət barədə maraqlı tərəfləri məlumatlandırmaq;
- Təhsilalanların müvəffəqiyyətlərinin qiymətləndirilməsi və mükafatlandırılması;

Təhsildə kurikulum prosesi təhsil proqramının məqsədi, məzmunu, öyrənmə-öyrətmə prosesi və qiymətləndirmə elementləri arasındakı dinamik əlaqələr məcmusudur. Tədris proqramındakı məqsədlər (nailiyyətlər) fərddən arzu olunan davranışlardır və “niyə öyrətməliyik?” sualına cavab verir. Məzmunun tədris ediləcək mövzulardır və “nəyi öyrədəcəyik?» sualına cavab verir. Öyrənmə-öyrətmə prosesi öyrənmə təcrübələrinin mütəşəkkil olmasını tələb edir və “necə öyrədəcəyik?” sualına cavab verir. Monitoring və qiymətləndirmə, arzu olunan davranışların əldə edilib-edilməməsi barədə qərar verir və “nə qədər öyrətdik?” sualına cavab verir. Beləliklə, tədrisin təşkilində təhsilalanlar tərəfindən əldə edilməsi gərəkən keyfiyyətlər aydın şəkildə müəyyənləşdirilməlidir (Tan, 2014; Komisyon, 2010).

QIYMƏTLƏNDİRMƏ

Qiymətləndirmə təhsilalanın təlim-tədris prosesindəki mövcud vəziyyəti (bilik, bacarıq, münasibət) haqqında məlumat əldə etmək üçün istifadə olunur. Bunun üçün təhsil proqramının effektivliyini müəyyənləşdirmək məqsədilə təhsilalanların öyrənmə səviyyəsi ölçülür (Mohan, 2016, 33). Qiymətləndirmə, eyni zamanda, məktəblərdə müəl-

limlərin peşəkar inkişafını hədəfləyir (Schreenes, Ehren, Slegers və Leeuw, 2012).

Qiymətləndirmədən alınan məlumatlar hesabatlılıq, məktəblərin yaxşılaşdırılması, potensiallarının inkişafı və keyfiyyət zəmanəti üçün vacib bir mənbə hesab edilir. Təhsildə bərabərlik, keyfiyyət və effektivliyə olan tələbin artması, təhsilalanların ümumi və fərdi qiymətləndirmələri, məlumatların bölüşdürülməsinə imkan yaradan mərkəzsizləşdirmə və İKT-dakı irəliləyişlər, dəlillərə əsaslanan qərar qəbul etmə üçün qiymətləndirmə nəticələrinə daha çox güvənmə ehtiyacını təsir edən mühüm amil olaraq ortaya çıxarır (OECD, 2013). Bu kontekstdə qiymətləndirmənin məqsədi hesabatlılıq, potensialın artırılması, keyfiyyət təminatı, effektiv məktəb, akkreditasiya, peşəkar inkişaf, göstəricilərin monitorinqi və şəffaflıqdır.

Qiymətləndirmə təlim və hesabatlılıq sistemlərinin vacib bir hissəsidir; Məktəb keyfiyyəti və xüsusilə məktəb mədəniyyəti, iqlimi, təhlükəsizliyi, səmərəliliyi, yaxşılaşdırılması və ölçülməsi asan olmayan inkişaf hədəfləri haqqında məlumat verir (MacBeath və Mortimore, 2001). Məktəblərin qabiliyyəti müəllimlərin mütəxəssis kimi bilik və bacarıqlarını təhsilalanlar ilə bölüşməsi yolu ilə inkişaf etdirilir.

Təhsildə keyfiyyət yaratmaq üçün diqqət təhsilalanların təhsil fəaliyyətinə yönəldilmişdir. Bu baxımdan məktəblərin hədəflərinin reallaşma səviyyəsi müəyyənləşdirilir və akademik uğurları qiymətləndirilir. Bununla birlikdə, təhsildə keyfiyyətin təmin edilməsi sistematik idarəetmə, nəzarət, müvəffəqiyyətin izlənməsi və keyfiyyətin artırılması işləri ilə əldə edilir (Bakioğlu və Baltacı, 2017, s.3-6).

Qiymətləndirmə səbəblərindən biri olan effektiv məktəb anlayışı, ümumiyyətlə bütün şagirdlərə əsas bacarıqları öyrətməyi bilən bir məktəb olaraq təyin edilir. Təhsilalan nəticələri məktəbin səmərəliliyinin əsas sübutu kimi qəbul edilir. Effektiv məktəbin 11 xüsusiyyəti var:

- İştirakçı və məqsədyönlü peşəkar rəhbərliyə malikdir;
- Paylaşılan baxış və hədəflər daxilində məqsəd və ardıcılıq birliyi var;
- Həvəsləndirici bir öyrənmə / iş mühiti var;
- Öyrənmə və müəllim fəaliyyətinə yönəlmiş müvəfəqiyyətə əsaslanan bir mühit var;
- Məqsədli tədris daxilində aydın hədəflər, strukturlaşdırılmış təhsil və çevik tətbiqetmələr mövcuddur;
- Təhsilalanlardan yüksək akademik gözləntiləri var;
- Aydın, ədalətli nizam-intizam və əks əlaqə (feedback) təcrübələri ilə müsbət möhkəmləndirmə istifadə olunur;
- Təhsilalan performansını ölçmək və məktəbi qiymətləndirməklə proses davamlı olaraq izlənir;
- Özünə nəzarət edən şəxslər yetişdirmək üçün təhsilalanların hüquqları və vəzifələri müəyyənləşdirilmişdir;
- Təlim prosesində valideynlərin iştirakı ilə məktəb-ailə əməkdaşlığı təmin edilir;
- İşçi heyətinin inkişaf etdirilməsi fəaliyyətləri ilə öyrənən təşkilat xüsusiyyəti var (Sammons, Hillman və Mortimore, 1995).

Qiymətləndirmənin məqsədlərindən biri də akkreditasiyadır. Akkreditasiyanın əsas məqsədi təhsil, təlim və ölçüdə sertifikatlaşdırma sisteminə əsaslanan keyfiyyətə nəzarət və zəmanət verməkdir. Bundan əlavə, akkreditasiya təhsil müəssisələrinin müvafiq standartlara çatmasına kömək edərək, daha yaxşı təhsil xidmətləri üçün meyarları artırır və planlaşdırma, tədqiqat və irəliləmə fəaliyyətləri ilə təşkilati inkişafa dəstək verir (Bakioğlu və Baltacı, 2017, 48). Digər tərəfdən, müəllimlərin məktəb və məktəb çevrəsinin işini və iş şəraitini inamlı, kritik və ictimai şəkildə qiymətləndirmələrini təmin edən bir əməkdaşlıq mədəniyyəti quraraq da peşə inkişafına nail olmaq mümkündür (Ferrer, 2010).

Göstəriciləri qiymətləndirməklə məktəblərin və təhsil işçilərinin mövcud və gözlənilən vəziyyətləri arasındakı fərq, inkişafa açıq sahələri müəyyənləşdirmək, çatışmazlıqları aradan qaldırmaq və davamlı inkişafı təmin etmək olar. Son olaraq, şəffaflıq məktəb direktoru-müəllim münasibətlərinə və məktəbdə maliyyələşmə axınına təsir göstərir. Şəffaflıq məktəbə inam, ədalət, iş məmnuniyyəti, motivasiya və təsirli ünsiyyət gətirir. Ancaq məktəb rəhbərliyi tərəfindən onları rahat edən mövzularda məlumatlandırılmayan müəllimlər təşkilati inam və ədalət hissələrini itirirlər. Bu vəziyyət müəllimlərin iş məmnuniyyətinə, motivasiyasına və ünsiyyətinə mənfi təsir göstərir (Karaevli və Levent, 2014).

TƏDRİSİN KEYFİYYƏTİNƏ NƏZARƏT

Təhsilin keyfiyyəti tədris prosesinin təşkili qaydalarından asılıdır. Belə ki, tədrisin keyfiyyəti məktəblərin fiziki

potensialı və təchizatı, tədris proqramları, tədrisdə istifadə olunan müxtəlif metod və texnologiyalar və məktəbin maraqlı tərəfləri arasındakı münasibətlərlə əlaqədardır. Təhsildə keyfiyyətə təsir edən amillər məktəb direktorunun, müəllimin, təhsilalanlar, tədris proqramı və tədris metodları olmaq üzrə daxili amillər və ailə, xidmət sahələri, sənaye-istehsal sahələri və texnoloji dəyişikliklərin sayıldığı xarici amillər olaraq ikiye ayrılır (Bozkurt, 1995). UNICEF tədrisin keyfiyyət tərifini beş xüsusiyyət ətrafında toplamışdır:

- Sağlam və balanslı qidalanan, öyrənmə prosesinə hazır olan, ailələri və ətrafındakı insanlar tərəfindən dəstəklənən təhsilalanlar;
- Sağlam, təhlükəsiz sığınacaq, gender bərabərliyinə həssaslıq, lazımi qaynaq və avadanlıq təmin edən bir mühit;
- Əsas bacarıqlara yiyələnmək üçün tədris planında etibarlı məzmun;
- Effektiv sinif idarəçiliyinin həyata keçirildiyi, fərqlərin azaldığı, təhsilalan mərkəzli öyrənmə yanaşmalarının daxil edildiyi və yaxşı təlim keçmiş müəllimlər tərəfindən davam etdirildiyi tədris prosesi;
- Milli hədəflərə istiqamətlənən bilik, bacarıq və münasibətləri əhatə edən və cəmiyyətə töhfə verən nəticələr.

Müasir dövrdə tədrisin keyfiyyətinə maddi-texniki baza, proqram və öyrənmə təcrübələri, öyrənmə və öyrətmə strategiyaları, işçilər, planlaşdırma, qiymətləndirmə və qeydlərin aparılması, münasibətlər və qarşılıqlı əlaqələr, ailə və icma tərəfdaşlığı, eləcə də idarəetmə təsir göstərir. Belə ki,

məktəb direktoru tədrisin keyfiyyətinə nəzarəti ifadə edilən istiqamətlər üzrə yerinə yetirməlidir.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Bacanlı, H. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bakioğlu, A. və Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Akademi.

Beydoğan, H. Ö. (2016). Öğrenme sürecinin planlanıp değerlendirilmesi. (Ed. C. Şahin). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 425-450). Ankara: Nobel.

Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değerlendirmenin gerekliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 531-534.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.

Driscoll, M. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Ferrer, A. T. (2010). Teachers in charge? Internal school assessment and evaluation in Europe. In S. M. Stoney (Ed.) *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe yearbook* (pp. 119-136). Slough: NFER.

Fidan, N. (2014). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.

Karaevli, Ö. və Levent, F. (2014). Okul yönetiminde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 89-108. doi: 10.15285/EBD.2014409744.

Komisyon. (2010). Program geliştirme. Ankara: Nobel.

MacBeath, J. və Mortimore, P. (Ed.). (2001). *Improving school effectiveness*. England: McGraw Hill.

Mohan, R. (2016). *Measurement evaluation and assessment in education*. Delhi: PHI.

OECD. (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. OECD reviews of evaluation and assessment in education. Paris: OECD.

Öztemel, K. (2016). *Öğrenme psikolojisi*. (Ed. C. Şahin). *Eğitim psikolojisi*. çində (s. 157-173). Ankara: Nobel.

Sammons, P., Hillman, J. və Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Ofsted.

Schreenes, J., Ehren, M., Slegers, P. və Leeuw, R. (2012). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes. Country background report for the Netherlands*. OECD.

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği* Ankara: Pegem.

Tan, Ş. (2014). *Öğretim hedeflerinin belirlenmesi*. (Ed. Ş. Tan). *Öğretim ilke ve yöntemleri içində* (s. 35-74) Ankara: Pegem.

MƏKTƏB VƏ TƏRƏFDAŞLARI

- Dr. Rza Məmmədov, Qoşqar Məhərrəmov -

Birləşmək başlanğıcdır, birliyi davam etdirmək inkişafdır;
birlikdə işləmək müvəffəqiyyətdir.

Amerika atalar sözü

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədi məktəbin tərəfdaşları haqqında oxucuları məlumatlandırmaq və məktəbin fəaliyyətlərində həmin tərəfdaşların aktiv iştirakını təmin etməyin yollarını izah etməkdir. Bu bölmənin sonunda oxucular:

- Məktəb mühiti anlayışını öyrənəcək,
- Məktəbin tərəfdaşlarını tanıyacaq,
- Tərəfdaşlarla səmərəli əməkdaşlıq üsullarını biləcəklər.

Açar sözlər: *Tərəfdaş, daxili tərəfdaş, xarici tərəfdaş, məktəb.*

NÜMUNƏ HADİSƏ

ANAM İCAZƏ VERMİR...

Bəzən uşaqlarda xəsisliyə rast gəlirəm. Məsələn, deyirəm: “Filankəsin qələmi evdə qalıb, kimdə artıq qələm var?” Biri cavab verir: “Mənim varımdır, amma anam icazə vermir kiməsə verməyə, deyir ki, sonra geri qayıtmaz”. Deyirəm: “Heç olmasa, bunu demə”. Anasına da yaxınlaşıb deyirəm: “Qələmə heyfiniz gəlsə, onda heç artıq qələm qoymayın. Sizin uşaq da həmin vəziyyətə düşə bilər və heç kəs öz qələmini onunla paylaşmaz. Siz isə iyirmi qəpiklik qələmə görə uşağınızda xəsislik formalaşdırırsız».

Məsələn, olub ki, uşaq məktəbə yeməksiz gəlib, anası tələsib, ya unudub, qoymayıb. Onda şagird gəlir yanıma ki, müəllimə, acımışam, yeməyim yoxdur. Deyirəm: “Uşaqlar! Dostunuzun yeməyi yoxdur, kim bölüşə bilər?” Əvvəllər çəkinirdilər, indi isə həvəslə bölüşürlər.

<https://www.bbc.com/azeri/azerbaijan-46822569>

GİRİŞ

Bu bölmədə məktəbin tərəfdaşları, onlarla səmərəli əməkdaşlıq qurmaq üsulları, məktəbin yaxın və uzaq mühiti üzərində dayanılacaqdır. Məktəbin tərəfdaşları dedikdə məktəbin yaxından və uzaqdan əlaqədar olduğu insanlar, qurumlar başa düşülür. Məktəbin daxili və xarici tərəfdaşları vardır. Məktəb bu daxili və xarici tərəfdaşlarla müxtəlif formalarda qarşılıqlı münasibətlər saxlayır. Məktəb, sistem yanaşmasına görə, açıq bir sistemdir. Bu açıq sistem də müntəzəm olaraq yaxınında və uzağında baş verən hadisələrdən birbaşa və dolayı olaraq təsirlənir və eyni zamanda hadisələrə təsir edir.

Bütün ölkəni təhsil sisteminin ətrafı adlandırmaq olar. Bu mühit texnologiya, avadanlıq və tələbə mübadiləsi kimi digər vasitələrlə digər ölkələri də əhatə edə bilər. Təhsil sisteminin mühiti iki fərqli baxımdan araşdırıla bilər. Təhsil sisteminin ümumi mühiti bütün milli və beynəlxalq təsirləri əhatə edir. Bunlar arasında cəmiyyətin mədəni quruluşu, hüquqi tənzimləmələr, siyasi sistem, inzibati vahidlər, iqtisadi quruluş, sosial dəyişikliklər və meyllər, mənbələr, elmi və texnoloji inkişaf və beynəlxalq sistemlərlə əlaqəli bir çox dəyişən amillər məktəbə birbaşa və dolayı yolla təsir göstərir. Təhsil sisteminin xüsusi mühiti məhsullarını alıb

məzunlarına verdiyi, təsir etdiyi və təsirləndiyi digər tərəfdaşlardır. Məktəb daxilolmalar və xaricolmalar baxımından təhsil sisteminin xüsusi mühiti ilə daim təmasdadır. Bu münasibət sağlam və yetərli deyilsə, məktəb yaşaya bilməz (Balay, 2014).

Məktəbin idarə olunmasında təsirli olan daxili və xarici tərəfdaşlar məktəbin daxili və xarici mühitini təşkil edir. Məktəbin daxili mühitində məktəb direktoru, müəllimlər, təhsilalanlar, köməkçilər, mühafizəçilər və digər işçilər tərəfdaşlardır. Xarici mühitdə isə təhsilalanların valideynləri, siyasi partiyalar, bələdiyyələr, biznesmenlər, qeyri-hökumət təşkilatları və s. tərəfdaşlar olaraq qəbul edilir (Nural, 2010).

Məktəb ətraf mühitlə quracağı səmərəli və təsirli əlaqə sayəsində cəmiyyətin qaynaqlarını təhsilalanların və məktəbin müvəffəqiyyəti istiqamətində istifadə etmək üçün əhəmiyyətli fürsətlərə sahib ola bilər. Beləliklə, məktəbin tərəfdaşları ilə olan əlaqəsi beş qrupda analiz edilir. Bunlar ailənin məktəbdəki iştirakı və məktəb-ailə əməkdaşlığı, məktəbin ətraf mühitin inkişafına verdiyi töhfə, təzyiq və güc qrupları ilə münasibətlər, məktəbin ətraf mühitlə bağlı fəaliyyətləri və ətraf mühitin məktəbə və ictimaiyyətlə əlaqələrə verdiyi töhfələr olaraq sıralanır. Bu fəsildə məktəb və tərəfdaşları, məktəbin xarici tərəfdaşları ilə əlaqəsində verdiyi və aldığı töhfələri nəzərdə tutan məktəb və ətraf mühit, təhsilalanların inkişafı və məktəbin effektivliyi üçün vacib olan məktəb və valideyn və son olaraq məktəb və icma tərəfdaşlığı haqqında nəzəri və praktiki məlumatlara yer verilmişdir.

Məktəbin daxili tərəfdaşları onun şagirdləri, müəllimləri, texniki işçiləri, rəhbər vəzifədə çalışan insanlardır. Məktəbin qurum olaraq tərəfdaşları isə həmkarlar ittifaqları, işgötürən qurumlar, təhsil şöbələri, nazirliklər və qeyri-hökumət təşkilatlarıdır. Kurikulumları hazırlayan insanlar da məktəbin tərəfdaşları arasındadır. Məktəbdə kurikulumları tədris proqramlarına uyğunlaşdıran nazirlik orqanları ilə də müntəzəm hesabatlılıq və qarşılıqlı şəffaf münasibətlər içərisində işlər aparılır.

Məktəbin xarici tərəfdaşları isə onun məzunları, universitetlər, həmkarlar ittifaqları, müxtəlif işgötürən qurumlar və dövlət orqanlarıdır. Məktəbin məqsədi dövlətin qanunları tərəfindən müəyyən olunduğu üçün hər bir məktəb dövlət qarşısında öhdəlik daşıyır. Eyni zamanda bu öhdəlik valideynlər və şagirdlər qarşısında aktualdır. Ona görə də, məktəbdə tətbiq olunan tədris proqramı və keçilən dərslərin keyfiyyəti həmin tərəfdaşların fikirlərinin öyrənilməsi ilə əlaqədar olmalıdır. Çünki məktəb həmin insanların fikirlərini nəzərə aldıqda, həmin fikirləri tədris proqramında tətbiq etdikdə həm tərəfdaşların məmnuniyyətini qazana, həm də ehtiyaclara yönəlmiş, problemlərin həllinə istiqamətlənən bir tədris sistemi qura bilər.

Məktəbin işçiləri onun ən önəmli tərəfdaşları sayılır. Məktəbdə işləyən bütün insanlar məktəbin ümumi məqsədinə xidmət edən, məktəbi ümumi olaraq uğura aparan insanlardır. Bu insanlar XXI əsrin idarəetmə yanaşmalarında sadəcə işçi olaraq qiymətləndirilmirlər. Eyni zamanda, onlar bütün qərara alma mexanizmlərində rol alan tərəfdir-

lər. Bu tərəfdaşlıq son dövrlərdə hətta özünü maraqlı tərəflər arasında olan münasibət olaraq da göstərir. Yəni bəzi müəssisələr gəlirinin müəyyən bir qismini işçilərə verməklə, müəssisənin uğurunda onları da maraqlı hala gətirir. Dövlət təhsil müəssisələrində isə belə bir maraq olmadığından, bəzən tərəfdaş olaraq müəllimlərin və digər məktəb işçilərinin fəaliyyəti zəif olur. Bunun qarşısını almaq üçün onları müxtəlif üsullarla motivasiya etmək və onların məktəbin ümumi uğurunda maraqlı olmalarını təmin etmək lazımdır. Məktəbin müəllimlərinin və digər işçilərinin fəaliyyətini daha səmərəli təşkil etmək üçün direktorlardan gözlənilənlər aşağıdakılardır:

- İşçiləri yaxından tanımaq,
- İşçiləri daha yaxşı tanımaq üçün onlarla ayrı-ayrılıqda görüşlər keçirmək,
- İşçilərin xüsusi problemlərinə və qabiliyyətlərinə bələd olmaq,
- İşçilərin zəif və güclü yönələrini öyrənmək,
- İşçiləri müşahidə etmək,
- İşçilərə qabiliyyətlərinə uyğun tapşırıqlar vermək, onlara məsuliyyət vermək,
- İşçilərin bacarıqlarını nəzərə alaraq onlarla əlaqədar məsələləri məsləhətləşmək və beləliklə onları həvəsləndirmək, motivasiya etmək,
- Effektiv iclas keçirmə üsullarını öyrənmək,
- Konfliktlərə qoşulmamaq,

- Hər zaman təmkinini və soyuqqanlılığı qorumaq,
- Anonim sorğular keçirərək işçilərin ehtiyaclarını və gözləntilərini müəyyən etmək,
- İşçilərə etibar etmək və onlara səlahiyyət vermək.

Məktəbin digər önəmli tərəfdaşları isə şagirdlərdir. Şagirdyönlü təhsil onların tərəfdaş olaraq məktəbin uğuruna xidmət etmələrini təmin edə bilər. Belə ki, məktəbdə müəyyən şagird şuralarının təşkil olunması, şagirdlərin məktəbin qəraralma mexanizmində iştirak etməsi, şagirdlərin müəyyən məsələlərdə söz sahibi olması onların motivasiyasını artıracaq və məktəbin ümumi məqsədlərə xidmət etməyini asanlaşdıracaqdır. Məktəbin digər bir daxili tərəfdaşı isə valideynlərdir. Valideynlər ikinci dərəcəli tərəfdaş olsalar belə, onlar tez-tez məktəbdaxili proseslərdə yer alır, məktəbin bütün proseslərində aktiv fəaliyyət göstərirlər. Buna görə də, məktəb rəhbərliyi həmin tərəfdaşları məktəbin ümumi məqsədinə xidmət etmək üçün istifadə etməli və onların məktəb idarəetmə mexanizmlərində, idarəetmə fəaliyyətində iştirakını təmin etməlidir. Bunun birinci üsulu onlarla ciddi kommunikasiya qurmaq, ikinci üsulu müxtəlif fəaliyyətlərlə onları məktəbin fəaliyyətlərinə cəlb etmək, üçüncü üsulu onların müxtəlif qabiliyyətlərindən istifadə edərək məktəbə töhfələrini təmin etmək ola bilər.

Məktəbin xarici tərəfdaşları isə məktəbin ətrafında olan digər məktəblər, təhsil nazirliyinə bağlı olan təhsil şöbələri, təhsil nazirliyi və digər nazirliklər, digər müəssisələr, biznes və qeyri-kommersiya təşkilatları, universitetlər, QHT-lərdir. Bu tərəfdaşların da məktəbin fəaliyyətində önəmli rolu var

və həmin rolları məktəbin səmərəsi üçün, məktəbin effektiv fəaliyyəti üçün istifadə etmək də direktordan gözlənilən fəaliyyətlər arasındadır. Məktəbin xarici tərəfdaşlarından biri, qeyd olunduğu kimi, digər məktəblərdir. Məktəb digər məktəblərin fəaliyyətini öyrənməli, onlardan istifadə etməyə, onlardan öyrənməyə və onların müsbət təcrübələrini öz məktəbində tətbiq etməyə hazır olmalıdır. Məktəb direktorları arasında mütləq bir kommunikasiya olmalı və həmin kommunikasiya rəqabəti deyil, əməkdaşlığı əsas götürməlidir. Və bu əməkdaşlıq mühitində direktorların bir-birindən öyrənməsi, bir-birilə təcrübə mübadiləsi məktəblərin fəaliyyətlərinin effektivliyini təmin edə bilər.

Məktəblərin xarici tərəfdaşlarından biri də məktəbə övladlarını yazdırmaq istəyən, ancaq hələ məktəbin valideyni olmayan insanlardır. Övladları başqa məktəblərdə oxusalar belə, onlar məktəbin uğurları və yaxud uğursuzları ilə maraqlanırlar və bu məktəb haqqında müəyyən düşüncələrə sahib olurlar. Bunun nəticəsində həmin valideynlər məktəblə əlaqədar müsbət qənaətə gəldikdə övladlarını bu məktəbə gətirmə potensialına malikdirlər. Həmin valideynlərin məktəbin tərəfdaşı kimi rol almaları, məktəblə ünsiyyəti, məktəbin bir rəy bildirəni olaraq mövqə tutması bəyənilən haldır. Bunun nəticəsində həmin insanların gözləntiləri öyrənilmiş olacaq və beləliklə məktəbə daha çox şagird və daha çox məlumatlı valideyn cəlb olunacaq. Məktəbin xarici tərəfdaşlarından biri də qeyri-hökumət təşkilatlarıdır.

Məlum olduğu kimi, qeyri-hökumət təşkilatları müxtəlif yerli və xarici donor təşkilatlardan qrantlar alıb bir çox

təhsil layihələri həyata keçirirlər. QHT-lərlə əməkdaşlıq nəticəsində məktəblərin infrastrukturunun və təlim-tədris fəaliyyətlərinin təkmilləşdirilməsi mümkündür. Ona görə də, məktəb idarəçiləri mütləq mənada təhsil yönlü qeyri-hökumət təşkilatları ilə əlaqələr qurmalı, onların potensiallarından istifadə etməli və müəyyən sferalarda onların fəaliyyətinə töhfə verməlidirlər.

QHT-lərin inkişafı ölkələrdə demokratiyanın inkişafına paralel olaraq gedir. Ona görə də, demokratik məktəb idarəetmələrində məktəb direktorları QHT-lər vasitəsilə alternativ maliyyə mənbələri əmələ gətirə bilirlər. Məktəb idarəçiləri eyni zamanda müəyyən xeyriyyəçilik fəaliyyətləri ilə məşğul olaraq müxtəlif üsullarla məktəbin gəlir mənbələrini artırma bilirlər.

Beləliklə, məktəbin müxtəlif aspektlərdən inkişafını təmin etmək olar. Məktəbin başqa bir xarici tərəfdaşı isə kütləvi informasiya vasitəleridir (KİV). KİV-lə qurulan əməkdaşlıq sayəsində məktəblər öz təcrübələrini digər məktəblərlə bölüşə, eyni zamanda başqa müəssisələrin müsbət təcrübələrini öyrənə bilirlər. Təhsil müəssisələri, eyni zamanda, KİV-lə qurulan əməkdaşlıq sayəsində daha şəffaf hesabatlılıq və öhdəlik daşıyan müəssisələr ola bilirlər.

Digər tərəfdən, KİV-lə qurulan əməkdaşlıq nəticəsində ekspertlər məktəblərə gələrək insanların media savadı almasına, onların oxuduqlarını analiz etmə, təhlil etmə və informasiyanın etibarlılığını yoxlama bacarıqlarına malik olmasına töhfə verə bilirlər. Təhsil müəssisələrinin xarici tərəfdaşlarından biri də dövlət orqanları və hökumətdir.

Təhsil müəssisələrinin onlarla münasibətləri müasir dövrdə daha şəffaf, təsvir edilə bilən, tərif edilə biləndir. Belə ki, təhsil müəssisələri dövlətin, hökumətin siyasi iradəsini, siyasi planını, strategiyasını, qanunvericiliyin tələblərini həyata keçirməklə mükəlləf müəssisələrdir. Təhsil müəssisələri bu mükəlləfiyyəti yerinə yetirmək üçün dövlətin strateji planlarını yaxşı bilməli, həmin strateji planlardan qaynaqlanan missiyanı yaxşı başa düşməli və işçilərinə ötürə bilməlidir. Bu münasibətin nəticəsində məktəb dövlətin fəaliyyətinə, dövlət də məktəbin fəaliyyətinə qarşılıqlı təsir göstərir.

MƏKTƏB VƏ ƏTRAF MÜHİT

Məktəb təşkilatları açıq bir sosial sistem kimi fəaliyyət göstərirlər. Odur ki, məktəblər təhsilalanları yetişdirmək xaricində ətraf mühitlə də daim əməkdaşlıq etməlidirlər. Bu əməkdaşlıq məktəbin istehsal xüsusiyyətlərindən asılı olaraq mal və xidmət mübadiləsi şəklində də ola bilər (Hanson, 2003).

Ətraf mühitləri ilə möhkəm əlaqələr quran, ailələrin dəstəyi və iştirakı ilə çalışan məktəblərin akademik göstəricilərinin də daha yüksək olduğu müşahidə edilmişdir. Bu baxımdan uğurlu məktəblərdə məktəb, ətraf mühit və valideyn münasibətləri baxımından aşağıdakı xüsusiyyətlərdən bəhs edilə bilər (Şişman və Turan, 2005: 130):

- Məktəb cəmiyyətin təkliflərinə açıqdır və məktəbdə əməkdaşlıq mövcuddur;
- Valideynlər məktəblə təmasdadır, direktor və müəllimlərlə rahat görüşə bilirlər;

- Məktəbin ətraf mühit və ailələrlə müsbət qarşılıqlı əlaqəsi və ünsiyyəti var;
- Valideynlər məktəbə öz ideyaları ilə töhfə verirlər;
- Valideynlər məktəbdəki yığıncaqlarda iştirak edir və müvafiq qərarların verilməsində iştirak edirlər;
- Məktəbin məqsədləri və təhsilənlərinin intizam qaydaları valideynlərlə razılaşdırılıb.

Məktəb və ətraf mühit əlaqəsində qarşılıqlı töhfələr vacibdir. Məktəblərin inkişafda öz üzərlərinə götürəcəkləri rollar onun yerləşdiyi cəmiyyətin xüsusiyyətləri baxımından fərqli ola bilər. Kənd məktəbləri kənd təsərrüfatının inkişafı ilə, əhəlinin savadlılıq səviyyəsi, kənd həyatının özünəməxsusluğu ilə bağlı çətinliklərdən qaynaqlanan problemlərə diqqət yetirməli ola bilər. Digər tərəfdən, şəhərlərdə yeni qurulan ərazilərdəki məktəblərin kənddən köç edən insanların şəhər həyatına uyğunlaşması və şəhər şüurunun inkişafı kimi tələblərə diqqət yetirməsi lazım ola bilər. Həm şəhər, həm də kənd məktəblərinin ətraf mühitin inkişafına verə biləcəyi əsas töhfələr aşağıdakı kimi sıralana bilər (Geray, 1996):

- Yetkinlik yaşına çatmayanlar arasında cinayətkarlığın qarşısının alınması üçün maarifləndirmə tədbirləri;
- Əlillərin və yaşlı insanların iqtisadi həyatda iştirak etməsinə imkan verəcək bacarıqların qazanılması;
- Qadınlar üçün ev təsərrüfatı işləri;
- Gənclər üçün sosial iş;

- Musiqi və teatr kimi sənət sahələri;
- Oyun yerləri və uşaq baxımı;
- Savad verilməsi;
- Böyüklər üçün təhsil;
- Oxu otaqlarının qurulması;
- Kitabxanaların xalqa açılması;
- İdman fəaliyyəti;
- Texniki təhsil və peşə hazırlığı kursları;
- İstehsal olunan məhsulların krediti və marketinqinə dəstək.

Məktəblər cəmiyyətlərin inkişafını təmin etmək üçün əvvəlcə insanların könüllü əməkdaşlığını qurmalıdırlar. İş-tirakın təmin edilməsi insanların ehtiyaclarına diqqət tələb edir. İctimaiyyət bəzi ehtiyaclarından xəbərdar olsa da, bəzilərindən xəbərsiz ola bilər. Məktəb ictimaiyyətin bil-mədiyi ehtiyacları görməyə və onları ödəməyə çalışmalıdır. Bu baxımdan mühitin məktəbdən gözləntiləri olduğu kimi, məktəbin də ətrafdan gözləntiləri var. Əslində ətraf mühitin məktəbə verdiyi töhfə gözlənti olduğu qədər həm də bir zərurətdir. Sosial məsuliyyətli ətraf mühitin məktəblərə verdiyi töhfələr çox vacibdir. Aşağıda bu cür töhfələrin bəzi nümunələri verilmişdir (Aydın, 2004):

- **Yerli özünüidarətmə təşkilatları:** məktəbin ətraf mühitinin qorunması, təmizlik, maddi imkanı az olan təhsilçilərə yardım, maddi-texniki bazasına dəstək və təmiri ilə əlaqəli xidmətlər.

- **Digər dövlət qurumları:** Xidmət sahələrinə görə, təhsilalanların sağlamlığını, təhlükəsizliyini, müxtəlif mövzularda məlumatlılığını artırmaq və məktəbin ehtiyac duyduğu maddi dəstəklər.

- **Özəl təşkilatlar:** Məktəbin bütün tələbatını ödəmək və ehtiyacı olan təhsilalanlara kömək etmək.

- **Peşəkar təşkilatlar:** həmkarlar ittifaqları və birliklər şəklində təşkil olunan təşkilatların üzvləri vasitəsilə məktəbin daha səmərəli fəaliyyət göstərməsini tələb edən təcrübə və layihələrlə dəstək.

- **Qeyri-hökumət təşkilatları:** Cəmiyyətin həyatını yaxşılaşdırmağı hədəfləyən qeyri-hökumət təşkilatları məktəbin tələb etdiyi mal və xidmətlərin təmin olunmasını dəstəkləyə bilər.

- **Xüsusi bacarıqlara malik insanlar:** müəyyən bir sənət növü ilə məşğul olanlar təhsilalanların asudə vaxtının təşkilinə mühüm töhfə verə bilərlər.

Bu cür qarşılıqlı təsirlər ətraf mühit və məktəb arasında etibarlı və qarşılıqlı ehtirama əsaslanan münasibətləri inkişaf etdirəcəkdir.

Direktorların məktəb və ətraf mühitin əlaqəsində mühüm rol oynaması, ümumiyyətlə dörd prinsipə əsaslanır. Bunlar ardıcıl olaraq aşağıdakılardır:

demokratik qaydada məktəbin nə edəcəyini bilmək və öyrənmək ətraf mühitin təbii haqqıdır,

məktəb direktoru ətraf mühitin və cəmiyyətin məktəbdən gözləntilərini öyrəndikdə, onları qarşılamağın yollarını axtara bilər,

məktəb ondan gözlənilən xidməti göstərə bilməli və ətraf mühit və cəmiyyət üçün faydalı olmalıdır,

ətraf mühitin və cəmiyyətin tələb və ehtiyaclarını sadalayarkən məktəbə lazımi fayda və dəstək verilməlidir (Taymaz, 1995: 130).

Direktorlar unutmamalıdırlar ki, məktəbin xidmət etdiyi insanlardan dəstək almağın yolu onları məktəbin onlar üçün müsbət işlər etməyə çalışdığına inandırmaqdır. Çünki insanlar onları dəstəklədiklərinə inandıqları insanları dəstəkləməyə meyillidirlər.

Məktəb və valideyn

Təlim və tədrisin yaxşılaşdırılması üçün məktəbin kritik daxili və xarici proseslərində hansı dəyişikliklərin edilməli biləcəyinə və ya prosesin təhsilalanın müvəffəqiyyətinə xidmət edən bir formaya necə çevriləcəyinə kifayət qədər diqqət yetirilmir. Bu kritik proseslərdən ən vaciblərdən biri məktəb-ailə münasibətləridir. Əslində aparılan araşdırmalar məktəb-ailə münasibətlərindəki artımın təhsilalanın müvəffəqiyyətinə müsbət təsir göstərdiyini ortaya qoyur (Rosenblatt və Peled, 2002). Bu mənada demək olar ki, məktəbləri inkişaf etdirməyin ən təsirli yollarından biri də məktəb-ailə münasibətlərini gücləndirməkdir.

Məktəblər ailələrin onların fəaliyyətlərinə daha fəal cəlb olunmalarındakı maneələri aradan qaldırmalı və münasibətləri yaxşılaşdırmaq üçün ailələrə yeni əməkdaşlıq və iştirak imkanları təqdim etməlidirlər. Müxtəlif faktorlar valideynlərin məktəbdəki fəaliyyətlərə qatılmalarını təşviq edə

və ya buna maneə ola bilər. Bu amillər üç qrupda nəzərdən keçirilə bilər, yəni ailənin uşağın təhsilinə marağı, məktəbdən məmnunluğu və valideynlərin iştirak etmək qabiliyyəti (Chan və Chui, 1997: 103). Ailələrin məktəb fəaliyyətlərində iştirakına və əməkdaşlıq prosesinə mane olan əsas səbəblər aşağıdakılar ola bilər (Levin-Epstein, 2004):

- **Məktəbdəki mütəxəssis heyətinin valideynlərlə mənfi münasibətləri, istəksizliyi və ya utancaqlığı** - Bu maneələrin aradan qaldırılması üçün müəllimlər və məktəb rəhbərləri ailələrlə münasibətlərdə daha çox məlumatlı və istekli olmalıdırlar. Ailələrin məktəblə əlaqələrini artırmaq üçün ediləcək prioritet vəzifələrdən biri müəllimlərin və məktəb rəhbərlərinin valideynlərin iştirakını dəyərli hesab etməsidir;

- **Məktəb direktoru ilə müəllimlər və valideynlər arasında əlaqələrin planlaşdırılmaması** – Məktəb və ailə münasibətləri yalnız valideyn görüşləri və şəxsi görüşlərlə məhdudlaşmamalıdır;

- **Valideynlərin öz məktəb həyatının mənfi olması** – Bir çox valideynlərin mənfi məktəb həyatı təcrübəsi məktəbə qarşı xoş olmayan münasibət bəsləməsinə səbəb olur;

- **Valideynlərin məktəbə göstərə biləcəkləri kömək barədə yetərli məlumatlarının olmaması** – Məktəblər valideynlərin məktəb fəaliyyətlərində iştirakını dəstəkləyən siyasət və təcrübə formalaşdırmalıdırlar. Bundan əlavə, valideynlərə evdə övladlarına necə kömək edə biləcəkləri barədə məlumat verilməlidir;

- **Ailələrin iqtisadi problemləri** – Çox vaxt ailələr

iqtisadi töhfə istənilədiyi üçün məktəbə dəvət olunur. Bu yanlış yanaşma maddi çətinlik çəkən ailələrin məktəbə verə biləcəkləri digər töhfələri aradan qaldırır;

- **Ailələrin vaxtının məhdud olması** – İşləyən valideynlər iş saatları boyunca məşğul olurlar və məktəbə getmək üçün kifayət qədər vaxt ayıra bilmirlər;

- **Ailənin aşağı təhsil səviyyəsi** – Valideynlər məktəbə müsbət münasibət bəsləsələr də, təhsil səviyyələrini aşağı olduğu üçün məktəb fəaliyyətlərində hansısa rol oynaya biləcəklərinə inanmaya bilirlər;

- **Ev və məktəb mədəniyyətinin müxtəlifliyi** – Ailələrin və müəllimlərin fərqli mədəni səviyyələrə malik olmaları sağlam məktəb-ailə əməkdaşlığı üçün əngəllərdən biridir;

- **Mövcud məktəb-ailə əməkdaşlıq fəaliyyətlərinin və valideyn görüşlərinin səmərəsizliyi** – Valideynlər təhsil prosesi ilə bağlı qərarlarda öz fikirlərini qəbul etdirə bilmirlər, görüşlərdə onlara kifayət qədər söz verilmir, verildiyi təqdirdə bu müəyyən valideynlərlə məhdudlaşır, alınan rəy və təkliflərdən istifadə edilmir.

Məktəb-ailə münasibətlərinin yaxşılaşdırılması məktəbdəki intizam problemlərinin azalmasına səbəb ola bilər. Ailənin yüksək səviyyədə iştirakına nail olunduqda valideynlər uşaqlarına evdə daha çox kömək etməli olduqlarını düşünürlər. Məktəbdə öyrədilənləri daha çox başa düşür, müəllimlə şəxsi münasibətlərində daha müsbət ünsiyyət qurur və müəllimin ümumi tədris səriştəsini daha yüksək görürlər. Valideynlərin məktəbə güvən hissi artır və vali-

deyn olaraq özlərinə inamlarını da artırırırlar (Henderson və Berla, 1994).

Aşağıdakı fəaliyyətlər məktəb-ailə əməkdaşlığını təmin etmək və ailə iştirakını artırmaq üçün faydalıdır (Aydın, 2004):

- Məktəbdə keçiriləcək görüşlərin və tədbirlərin vaxtı əvvəldən elan edilməli, ailələrin iştirak etmələri üçün lazımı hazırlıq və tənzimləmələr aparılmalıdır;
- Ailələrə istədikləri vaxt məktəbi ziyarət etmələri, kitabxanadan istifadə etmələri, müəllimlər və direktorla görüşmələri və sinfi ziyarət etmələri üçün icazə verilməlidir;
- Məktəbin imkanları və mənbələri ailələrin məktəb üçün təşkil etdiyi fəaliyyətlərdə istifadə olunmalıdır;
- Məktəbdəki ailə görüşləri üçün imkanlar təmin edilməlidir;
- İşləyən ailələrin iştirak etməsi üçün axşam iclasları təşkil edilməlidir;
- Faydalı töhfələr və ailələrin işi mükafatlandırılmalı və təşviq edilməlidir;
- Ailələrə övladlarının evdəki dərslər hazırlıqları üçün nədə biləcəkləri barədə məlumat verilməlidir;
- Görüşlər və tədbirlər son anda təxirə salınmamalı və ya ləğv edilməməlidir.

MƏKTƏB VƏ İCMA TƏRƏFDAŞLIĞI / ƏMƏKDAŞLIĞI

Məktəb və cəmiyyətin fərqli qurumları, fərdləri və təbəqələri arasındakı əməkdaşlıq mənfi nəticələr verə bilər və ya direktorun səyi nəticəsində müsbətə çevrilə bilər. Direktor cəmiyyət ilə münasibətini məktəbin xeyrinə nəticələndirə bilmək üçün əvvəlcə cəmiyyəti tanımalıdır. Direktor məktəbin mühitində yer alan nə varsa onlardan aqah olmalı və onların xüsusiyyətlərini öyrənməlidir. Direktor məktəbin missiya və hədəflərinə uyğun olaraq bu xüsusiyyətləri dəyərləndirməyin yollarını fikirləşməli və plan qurmalıdır. Bu işdə direktor müavinləri və başqa əməkdaşlar ona yardımçı ola bilər. Məktəb direktoru məktəbin illik strateji planını hazırlayarkən bu xarici mühit amillərini nəzərə almalı və işləri onlara görə tənzimləməlidir.

Məktəbin mühitində olan şirkətlərin, QHT-lərin, dövlət orqanlarının, sahibkarlıq subyektlərinin ayrı-ayrılıqda məktəbə verə biləcəkləri faydalar və zərərlər üzərində düşünlümlüdür. Onlardan faydalanmaq üçün isə plan qurulmalı və məktəbin mühitindəki resurslar nəzərə alınaraq akademik təqvimdə gəzintilər, ekskursiyalar, seminarlar da daxil olmaqla müxtəlif fəaliyyətlər planlaşdırılmalıdır.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Aydın, İ. (2004). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde (s. 161-185). Ankara. Pegem A.

Balay, R. (2014). Okula toplumsal katılım. H. B. Menduhođlu ve K. Yılmaz (Ed.). Türk eđitim sistemi ve okul yönetimi içində (s. 319-304). Ankara: Pegem A.

Chan, B. Y. və Chui, H. S. (1997). Parental Participation in School Councils in Victoria, Australia. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 102-110.

Geray, C. (1996). Şehirsel toplum kalkınması. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 21(2), 235-253.

Hanson, E. M. (2003). Educational administrations and organizational behavior. USA: Pearson Education.

Henderson, A. T. və Berla, N. (Eds.) (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington, DC: Center for Law and Education.

Levin-Epstein, M. (2004). School-college partnership fosters academics, parent involvement, support. *Pro Principal*, 16(9).

Nural, E. (2010). Okul çevre ilişkileri ve okula toplumsal katılım. S. Akyıldız (Ed.). Türk eđitim sistemi ve okul yönetimi içində (s. 209-238). Trabzon: Celepler.

Rosenblatt, Z. və Peled, D. (2002). The effect of school ethical climate on parental involvement in school. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A.

Taymaz, H. (2003). Okul yönetimi. Ankara: Pegem A.

MƏKTƏBDƏ EFFEKTİV ÜNSİYYƏT VƏ NİTQ

- Qoşqar Məhərrəmov -

İnsanlar qarşılıqlı şəkildə bir-birlərindən nə istədiklərini tam olaraq desəydilər, daha xoşbəxt və qarlı olardılar.

Höte

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədi oxucuları məktəbdə effektiv ünsiyyət mühitinin qurulması haqqında maarifləndirməkdir. Bölmənin sonunda oxucular:

- Ünsiyyətin nə olduğunu dərindən öyrənəcək;
- Effektiv ünsiyyət üçün lazım olan elementlərlə tanış olacaq;
- Məktəbdə effektiv ünsiyyət mühitini qurmağın yolları haqqında məlumatlarla tanış olacaqlar.

Açar sözlər: *Effektiv ünsiyyət, məktəbdə ünsiyyət, nitq mədəniyyəti.*

NÜMUNƏ HADİSƏ

Söyləyəcəklərim illər əvvəl ibtidai sinif müəliməsi xanım Tomsonun həyatında baş verib. O, dərs ilinin ilk günündə 5-ci sinif şagirdlərinə yalan danışdı. Bütün müəllimlər kimi şagirdlərin üzlərinə baxaraq hamısını eyni səviyyədə sevdiyini bəyan etdi. Lakin bu, mümkün deyildi. Ona görə ki, ön cərgədə, partasının üstünə uzanmış Teddi Stoddard adlı bir oğlan vardı. Həm də bu sözləri söyləməzdən əvvəl xanım Tomson Teddinin hər halını diqqətlə müşahidə etmiş, onun digər uşaqlarla yaxşı oynamadığını, üst-başının səlqişsizliyini, həmişə çimməyə ehtiyacı olduğunu görmüşdü. Buna görə də Teddi onun xoşuna gəlməyə bilərdi. İş o yerə gəlib çatdı ki, xanım Tomson onun yazı işlərinin üzərinə qalın qırmızı qələmlə “X”lər (yəni, səhvdir – R. A) qoymaqdan, başda da böyük “F” (yəni, çox zəifdir – R. A) yazmaqdan zövq almağa başladı. Bir gün xanım Tomson işlədiyi məktəbin qayda-qanunlarına əsasən, dərs dediyi hər bir şagirdin şəxsi işini gözdən keçirərək ötən illərdə onların necə fəaliyyət göstərdikləri ilə tanış olmağa başladı. Xanım Tomson, şübhəsiz, Teddinin işini lap axıra saxladı. Lakin Teddinin şəxsi işini gözdən keçirərkən o, birinci sinif müəlliminin qeydlərinə mat qaldı. Müəllim yazmışdı: “Teddi gülməyə həmişə hazır, əla uşaqdır.

O, işini səliqə ilə görür, yaxşı davranır, adamda şən əhval yaradır". Teddinin ikinci sinif müəllimi yazırdı: "Teddi əlaçı şagirdidir, sinif yoldaşları tərəfindən sevilir, lakin anası ölümcül xəstəliyə tutulandan bəri narahatdır. Görünür, evdə həyatı çox çətinidir". Teddinin üçüncü sinif müəllimi yazırdı: "Anasının ölümü ona ağır zərbə oldu. O, əlindən gələni etmək istəyir, lakin atası onunla çox maraqlanmır. Tədbir görülməsə, yaşadıkları ona mənfi təsirsiz ötürməyəcək". Teddinin dördüncü sinif müəllimi yazırdı: "Teddi özünə qapanıb, dərslərinə maraq göstərmir. Dostlarından ayrılıb, bəzən dərsdə yatır". Xanım Tomson artıq məsələnin mahiyyətini anlamış və öz hərəkətindən utanmağa başlamışdı. Şagirdləri ona gözəl kağızlara bükülmüş, qəşəng bantlarla bağlanmış Yeni il hədiyyələri gətirəndə o daha da pis oldu. Teddinin hədiyyəsi yəndəmsiz şəkildə ərzaq torbasından düzəltdiyi qalın, qəhvəyi kağıza bükülmüşdü. Xanım Tomson bu dəfə Teddini axıra saxlamamaq üçün çox çalışdı. Bir-iki hədiyyədən sonra onunkunu açdı. Qaşlarının bir neçəsi düşmüş süni almaz bilərziyi, içində dördde biri qədər ətir olan şüşəni görəndə uşaqlar gülməyə başladı. Müəlliminin bilərziyi taxıb, ətirdən də bir az biləyinə çəkib, onun nə qədər gözəl olduğunu deməsi şagirdlərin gülüşünü kəsdi. Teddi Stoddard o gün dərsdən sonra: "Xanım Tomson, bu gün sizdən, sadəcə,

anamın qoxusunu duydum”, – demək üçün lən-gidi. Uşaqlar gedəndən sonra müəllimə ən azı bir saat ağladı. O gündən sonra müəllimə oxu, yazı və hesab dərslərini tədris etməkdən daha çox uşaqları öyrənməyə başladı. Xanım Tomson Teddiyə xüsusi diqqət yetirirdi. Onunla işlədikcə uşağın zəkası canlanırdı. Müəllimə onu ruhlandırdıqca, o da eyni tərzdə cavab verirdi. İlin sonuna qədər Teddi sinfin ən yaxşı şagirdlərindən biri oldu. Müəllimənin ilin əvvəlində dediyi “Sizin hər birinizi eyni səviyyədə sevirəm” yalanına baxmayaraq, Teddi onun ən çox sevdiklərindən biri olmuşdu. Bir ildən sonra o, qapısının altında Teddinin “Siz hələ də həyatımda ən yaxşı müəllim olaraq qalırsınız” yazdığı kağız parçası gördü. Müəllimə Teddidən növbəti məktubu alana qədər altı il keçdi. O yazırdı ki, orta məktəbi sinfin üçüncüsü olaraq bitirib və xanım Tomson həyatında onun üçün ən yaxşı müəllim olaraq qalır. Dörd il sonra müəllimə daha bir məktub aldı. Teddi yazırdı ki, çətinliklərə baxmayaraq o, oxumağa davam edir, tezliklə kolleci medalla bitirəcək. Teddi yenə xanım Tomsonu əmin edirdi ki, o hələ də onun üçün ən yaxşı müəllim olaraq qalır. Daha dörd il keçdi və müəllimə yenə bir məktub aldı. Teddi izah edirdi ki, bakalavr pilləsindən sonra o, bir az da irəli getməyi qərara alıb və xanım Tomson hələ də onun üçün ən yaxşı müəllim olaraq qalır. Bu dəfə onun adı

bir az uzun idi – Theodore F. Stoddard, MD (MD -Tibb elmləri doktoru – R. A.) Bu hekayə bununla da bitmir. Həmin yaz müəlliməyə bir məktub da gəldi. Teddi yazırdı ki, o, evlənməyə hazırlaşır. Sonra onu da bildirirdi ki, bir neçə il əvvəl atası dünyasını dəyişib. Teddi bilmək istəyirdi ki, görəsən, müəlliməsi onun toyunda, bəyin anası üçün ayrılmış yerdə əyləşməyə razı olarmı? Xanım Tomson, əlbəttə ki, razı oldu. Bilirsinizmi, daha nələr baş verdi? Müəllimə şagirdindən qəbul etdiyi, üstündəki süni almaz qaşlardan bir neçəsinin qopmuş olduğu həmin bilərziyi taxdı, Teddinin onunla birlikdə keçirdikləri sonuncu Yeni il bayramında anasından qalmış ətirdən vurmağı da unutmadı. Onlar bir-birlərinə sarıldılar. Doktor Stoddard müəlliməsi xanım Tomsonun qulağına pıçıldadı:

– Çox sağ olun, xanım Tomson, mənə inandığınız üçün. Özümü əhəmiyyətli hiss etdirdiyinizə, dəyişə biləcəyimə inandırdığınıza görə sizə o qədər minnətdaram ki!

Xanım Tomson gözləri yaşlı halda ona pıçıldadı:

– Teddi, məsələ bir az başqa cürdür. Əslində səni dəyişə biləcəyimə mənə inandıran sən oldun. Səni tanıyana qədər mən müəllimliyin nə olduğunu bilmirdim.

Tərcümə etdi: Rahib Alpanlı

GİRİŞ

Qardnerin çox şaxəli intellekt nəzəriyyəsiindən sonra artıq bütün dünya qəbul edir ki, zəka, intellekt və qabiliyyət sadəcə riyazi və məntiqi test suallarını qısa zaman intervalında həll etməkdən ibarət deyil. XXI əsrin ən önəmli həyati bacarıqlarından biri özünü ifadə etmə və natiqlik bacarığıdır. Soft skills, yəni yumşaq bacarıqlar arasında yer alan bu keyfiyyət həyatın bütün məqamlarında insana lazım olmaqla yanaşı, şəxsi və peşəkar inkişafda da vacib amildir. Qədim insan anlayışında insan özü tək başına bir məharət göstərməli olan varlıq idi. Kütləvi təhsil olmadığına görə, insanlar individual yollarla, şəxsi əzm və cəhdlərlə elmdə və savadda önə çıxır, töhfələr verirdilər. Orta əsrlərdən sonra təhsilin kütləviləşməsi sayəsində daha çox insan fundamental savada sahib olmağa başladı. Sənayenin qurulması ilə birlikdə insanlar sadəcə müharibələrdə deyil, bir işə nail olmaq, bir məhsulu ərsəyə gətirmək üçün də komanda şəklində işləməyə başladılar. Amma bu dövrdə hələ də natiqlik, sadəcə liderlərə lazım olan bir bacarıq kimi düşünülür və çox az dövlət adamı tərəfindən xüsusi dərslərlə öyrənilirdi. Müasir dövrümüzdə texnologiyaların inkişafının həyat tərzimizə təsiri nəticəsində insanlar sosial həyatda bir-biri ilə daha çox ünsiyyətdə olmalı olur. Dərs izah edən müəllim, hesabat verən mühəndis, seminar keçən

həkim, məhkəmədə çıxış edən hakim və ya seçicilərinə müraciət edən siyasətçi natiqliyin özəlliklərini bilməlidir ki, qarşısına qoyduğu məqsədlərə çata bilsin.

Şəxsi həyatında belə, insanın dərđini deyə bilməsi, təsirli rəy bildirməsi, ailəvi dialoqları onun gündəlik həyatına və xoşbəxtliyinə təsir edir. Ona görə də deyə bilərik ki, ünsiyyət bacarığı insana danışma qabiliyyəti qədər lazımlı bir keyfiyyətdir. Ümumi olaraq, effektiv ünsiyyətin əhəmiyyətini beş başlıq altında qruplaşdırma bilərik.

1. Ünsiyyət insanın özünü qarşı tərəfə təqdim etmə şəkliidir. İnsan gözəl danışıq qabiliyyətinə malikdirsə, sosial həyatında yeni tanış olduğu insanlara xəyallarından, məqsədlərindən bəhs edərkən özünü daha yaxşı təqdim edə biləcək. İnsan ünsiyyətə başladığı anda, tanış olma mərhələsində özünü yaxşı təqdim edə bilsə, deməli ünsiyyət daha möhkəm fundament üzərində qurulmuş olacaq. Belə olduqda daha uğurlu və nəticə yönlü bir münasibət yaranmış olacaq. Əks halda, hələ yeni çıxılan yolda atılan ilk addım uğursuzluğa aparacaq.

2. Ünsiyyət insanın özünü ifadə şəkliidir. İnsanlarla ünsiyyətin başlıca məqsədlərindən biri ehtiyacını təmin etmək üçün özünü ifadədir. Əgər insan nə istədiyini qarşı tərəfə düzgün və səlis ifadələrlə izah edə bilsə, məqsədinə nail ola bilər. Ehtiyac bütün insanlara məxsus bir anlayış olduğu üçün nitq mədəniyyəti hamıya

lazımdır. Məsələn, insanların ən vacib ehtiyaclarından biri evdir. Kirayə tutmaq üçün ev tapan insan ev sahibi ilə düzgün ünsiyyət qura bilməsə, onu evini kirayəyə vermə mövzusunda tərəddüdlərə qərq edə bilər. Düzgün nitq bağlı qapıları açan açardır.

3. Ünsiyyət və nitq insanın şəxsiyyətinin güzgüsüdür. İnsanın şəxsiyyətinin keyfiyyəti onun nitqindən başa düşülür. Danışq tərzı və nitqdə istifadə olunan ifadələr evdən çıxanda geyinmək üçün hazırlanan paltarlara oxşayır. Necə ki, insanlar çölə xüsusi seçdikləri geyimlərlə çıxırlar, eynilə ünsiyyətdə də kəlmələr, ifadələr və danışq tərzı xüsusi seçilməlidir. İstifadə olunan qarışıq və səliqəsiz cümlələr qarşı tərəfi insan haqqında yanlış düşüncəyə sövq edə, yanılma bilər. Məsələn, çox səliqəli geyinən bir insanın düzgün danışmadığı görüldükdə onun paltarları haradansa oğurladığı düşünülə bilər. Yəni nitqin qüsurlarını heç bir bəzəkli qıyafət örtməz.

4. Ünsiyyət çatmaq istədiyimiz hədəfləri izah etmə şəkli dir. Dünyanın ən yaxşı universitetləri tələbə qəbulu zamanı namizədi müsahibə edirlər və ilk soruşulan suallardan biri “Bu universitetə və bu ixtisasa niyə gəlmək istəyirsən?” olur. Məqsədlər və hədəflər qarşı tərəfə düzgün bir nitq ilə çatdırıla bilmədikdə abituriyent çox qa-

biliyyətli olsa belə, nəticə mənfə olacaq. Bu vəziyyət iş müəhəbələrində də belədir. Namizəd müraciət etdiyi işi niyə seçdiyini, məqsədinin, karyera planının nə olduğunu yaxşı izah edə bilməyəndə, işə qəbul olunma ehtimalı azalır. Ona görə də, məqsədləri gözəl bir nitqlə ifadə etmək labüddür.

5. Ünsiyyət gündəlik həyatın bir hissəsidir. Həyatın hər anında və mərhələsində düzgün başa düşülmək çox vacibdir. Nitq mədəniyyəti sadəcə kritik və xüsusi anlarda ehtiyac duyulan bir anlayış deyil, gündəlik həyatdakı uğurlar da bundan asılıdır. Nitq mədəniyyəti hakimə, müəllimə, siyasətçiyə nə qədər lazımdırsa, sürücüyə, bərbərə, avtomobil ustasına da o qədər lazımdır.

Bəs təsirli ünsiyyət bacarığına necə yiyələnmək olar? Ünsiyyət bacarığının hansı vacib amilləri var?

Ünsiyyət təkəcə danışmaq deyil, eyni zamanda qulaq asmaqdır. Düzgün ünsiyyət bəzi hazırlıqlar və müəyyən prinsiplərin qorunmasını tələb edir. Səmərəli və effektiv ünsiyyət üçün aşağıdakı amillər sadalana bilər:

- Özünü tanı.
- Açıq ürəkli və açıq sözlü ol.
- Qulaq asarkən sadəcə qulaq as.
- Empatiya qur.

- Tolerant ol və muhakimə etmə.
- Tənqiddə açıq ol.
- Bədən dilinə diqqət et.
- Göz kontaktı qur.
- Danışığ səviyyəsinə fikir ver.
- Səs tembrinə diqqət et.

Qeyd etdiyimiz kimi, natiqin ünsiyyətinin gözəlliyi həm də onun dinləmək bacarığında görülür. Yəni, insanlar adətən qulaq asmağı bacarmayan insanları dinləmək istəmir. Təsirli qulaq asmaq üçün aşağıdakı prinsiplərə əməl etmək vacibdir:

- Diqqətin qulaq asdığı insanda olsun.
- Tərəf müqabilinin sözünü kəsmə.
- Göz kontaktı qur.
- Son sözü demək üçün çalışma.
- Qulaq asarkən cavab hazırlamaq üçün düşünmə.
- Muhakimə etmə.
- Başa düşməyə çalış.
- Qulaq asarkən başqa işlə məşğul olma.
- Sözlərlə birgə, sözsüz mesajlara da diqqət et.
- Danışanın dediklərini başa düşdüyünə dair müəyyən mimikalar göstər, hərəkətlər et.

Effektiv ünsiyyətin müəyyən prioritetləri var ki, onlar

nitq mədəniyyətini şərtləndirir. Bu prioritetlər aşağıdakılardır:

- Səmimiyyət.
- Təvazökarlıq.
- Stereotiplərdən uzaq durmaq.
- Özünə inam.
- Hörmət və nəzakət.
- Sevgi dili.
- Sevgi göstərmək və sevgi görmək (simpatiya).
- Empatiya.
- İnandırıcı olmaq (razi sala bilmək).
- Anlayış və tolerantlıq.
- Davranışlardakı ahəngdarlıq.
- Kamillik.
- Özü ilə barışıq olmaq.

Ünsiyyət insanın şəxsiyyətindən, dəyərlərindən xəbər verir. İnsanlar ünsiyyət əsnasında danışan insanı ölçüb-biçir, onu tanımağa çalışırlar. Ünsiyyətin məqsədinə çatması üçün nitqin xaricində olan amillər də vardır ki, bunlar ünsiyyəti daha effektiv edir:

- İnsana dəyər verin.
- Söhbətin ilk saniyəsinə və danışdığınız insanın adına fikir verin.

- Gülümsəyin.
- Əllə görüşürsünüzsə, sıx və tam tutun.
- İnsanları olduqları kimi qəbul edin.
- Fərqli xüsusiyyətləri tolerantlıqla qarşılayın.
- Ortaq tərəflərinizi qabağa çıxarın.
- Birbaşa tənqid etməyin və günahlandırmayın.
- Sakit olun.

Tədqiqatlar effektiv ünsiyyətin 12,5 faizinin biliklə, 87,5 faizinin isə münasibətin düzgün qurulması ilə əlaqədar olduğunu göstərir. Bilmək lazımdır ki, ünsiyyətin effektivliyində danışığın təsiri 7 faizdirsə, göz 55, səs 38 faiz yer tutur. Deməli, nə danışdığınızdan çox, necə danışdığınız vacibdir.

Effektiv nitq mədəniyyəti və onun nəticəsində qurulan düzgün ünsiyyətin insanlara bir çox faydaları var. Bu qabiliyyətə malik olan insan daha çox məmnun ola bilir və həyata daha nikbin nəzərlərlə baxır. Bu isə, təbii ki, onun iş və şəxsi həyatındakı uğurlarına təsir edir. Effektiv ünsiyyətin faydalarından bəziləri aşağıdakılardır:

- Daxili rahatlıq
- Özünə güvən
- Emosional məmnunluq
- Psixoloji rahatlıq
- Təsir edə bilmə

- Səmimiyyət
- Razi sala bilmə qabiliyyəti
- Tolerantlıq
- Simpatiya
- Davranış ahəngi
- Kamillik
- Lütfkarlıq
- İctimai status
- Məvqə və vəzifə
- Geniş dost çevrəsi
- Xoşbəxtlik və uğur

Effektiv ünsiyyət anlayışında mədəniyyətlərin və dilin xüsusiyyətlərindən asılı olaraq müxtəlif nüanslar vardır. Nitq mədəniyyətində nitqin səmimi, saf, axıcı, özünəməxsus, açıq, coşqun, emosional və zərif olması nəzərdə tutulur. Nitq mədəniyyətini inkişaf etdirmək üçün lazımlı addımları bilmək vacib olduğu kimi, çox edilən xətalara da bilmək əhəmiyyətlidir. Aşağıdakı xətalardan qaçmaq nitqin daha qəbul edilən və təsirli olmasını təmin edər:

- Əmr vermək
- Hədə-qorxu gəlmək
- Xəbərdarlıq
- Söhbəti yayındırmaq

- Ləqəb qoşmaq
- Yoxlamaq
- Nəsihət vermək
- Tənqid etmək
- Muhakimə etmək
- Uzun-uzadı danışmaq
- Günahlandırmaq
- Lağ etmək

Nitq mədəniyyətinin inkişaf etməsi və hədəflənən məqsədə çatması üçün əvvəlcədən hazırlıqlar vacibdir. Aşağıdakı suallar əhəmiyyətlidir:

Auditoriya natiqi tanıyırmı?

Auditoriya natiqi necə tanıyır?

Bundan əvvəlki ünsiyyətlərin auditoriyanın yadında necə qalıb?

Təsirli olmaq üçün əvvəlcə salamlaşmaq, hal-əhval tutmaq, özünü təqdim etmək, lazımi yerdə təşəkkür etmək, üzr istəyə bilmək və təvazökar olmaq vacibdir. Natiqin danışığının təsirli olmasında onun kimliyinin rolu əhəmiyyətlidir. Ona görə də natiqin əvvəlki reputasiyası ilə nitq vəhdət və ahəng içərisində olmalıdır. Natiq mükəmməl olmaq üçün aşağıdakı xüsusiyyətlərə malik olmalıdır:

1. Özünə güvən və inan.
2. Müsbət fikirləş və müsbət davran.

3. Planlı ol və çox çalış.
4. Zamanı yaxşı idarə et.
5. Fikrini işə cəmləşdir.
6. Ümidini itirmə.

Son olaraq, deyə bilərik ki, nitq mədəniyyəti söz qədər önəmlidir. Sözüün hikmətinə dair Şərq və Qərb mütəfəkkirlərinin müxtəlif qiymətli kəlamları var.

Bilirsənsə danış, ibrət alsınlar,

Bilmirsənsə sus, adam sansınlar.

Bu anonim misralarda nitqlə yanaşı, sükutun da kamillik olduğu qeyd edilir. Çünkü nitq mədəniyyətinin başında qulaq asmaq mədəniyyəti gəlir. Bu mənada şəxsiyyət yetişdirən valideynlər və müəllimlər öz şəxsi nitq mədəniyyətlərinin inkişaf etməsinə diqqət etməli, eyni zamanda uşaqlara qulaq asmağı bacarmalıdırlar. Ancaq bu yolla nitq mədəniyyətinə malik şəxsiyyətlər yetişdirmək mümkün ola bilər. Nitq mədəniyyətinin inkişafı üçün proses daxilindəki hər kəs zəngin mütaliyəyə malik olmalı, müxtəlif informasiya mənbələrindən, təlim və seminarlardan faydalanmalı və özü üzərində daim işləməlidir.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Elibol, G. (2017). Pozitif Etki. İzmir, İleri Yayıncılık.

Dumanlı, G. (2017). Ve Zarafet. İstanbul, Destek Yayınları, 6. Baskı

Aytürk, N. (2013). Sosyal Davranış. Ankara, Nobel Yayınları, Yenilenmiş ve Geliştirilmiş 2. Basım

Aytürk, N. (2007). Davranış Bilgisi. Ankara, Nobel Yayınları.

MƏKTƏB MƏDƏNİYYƏTİ VƏ İQLİMİ

- Dr. Könül Abaslı -

Mədəniyyətin ilk şərti ədalətdir.

Ziqmund Freyd

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədi məktəb mədəniyyəti və iqlimi anlayışlarını təhlil etmək və oxuculara məktəbdə səmərəli şərait və mədəniyyət formalaşdırma yollarından söz açmaqdır. Bu bölmənin sonunda oxucular:

- Məktəb iqlimi anlayışı haqqında məlumata sahib olacaq;
- Məktəb mədəniyyəti anlayışı haqqında məlumata sahib olacaq;
- Səmərəli məktəb iqlimi formalaşdırmaq üsullarını biləcəkdir;
- Məktəb mədəniyyəti formalaşdırmağın əsaslarını öyrənəcəklər.

Açar sözlər: *İqlim, mədəniyyət, məktəb*

NÜMUNƏ HADİSƏ

İki bacının hərəsinin bir oğlu var. Onlardan biri uşağını ərköyün böyüdür, nə istəsə, yerinə yetirir. Övladının hər şıltaqlığına əməl edən ana, onu özü də istəmədən düzgün tərbiyə edə bilmir. Digər bacı isə övladına sevgi və qayğı ilə yanaşmaqla bərabər, yeri gəldikcə onu tənbeh edir, nəsihət və cəza verir. Bu halda uşaq hərtərəfli böyüyür, layiqli övlad olur.

Hər bir uşağın düzgün tərbiyə alması valideyin üzərinə düşən əsas öhdəlikdir. Müxtəlif mətləblərə toxunan böyük maarifçi ədib məktəbə davamiyyətin də əhəmiyyətinə xüsusilə toxunub. Məktəbə davamlı gələn uşaqlarda bir nizam-intizam, məsuliyyət hissi olar, onlar daim vaxtında yuxudan oyanar, sağlam qidalanar, dərslərini vaxtında yerinə yetirər. Bu cür uşaqlar sağlam böyüyər və yararlı insan olurlar. Lakin məktəbə davamiyyəti pis olan uşaqlar vaxtın dəyərini bilməzlər, vaxtsız yatıb-oyanarlar, dərsləri hazır olmaz, düzgün qidalanmazlar. Bu uşaqlar sözsüz ki, düzgün böyüməz, sağlam olmazlar. Bu fikirlər günümüz üçün də olduqca dəyərlidir. İnsanın əsas mənəvi keyfiyyətləri kimi cəsur, ürəkli, gözütöx, hazır cavab, səxavətli olmaq yüksək dəyərləndirilir. Əksinə, dikbaş, itaətsiz, qorxaq, yalançı olmaq isə pis keyfiyyətlərdir. Özünü inkişaf etdirmək istəyən insanlar

yaxşı xüsusiyyətləri özündə ehtiva etməli, pis əlamətləri uzaq tutmalıdırlar.

Məhəmməd Tağı Sıdqi. Məktəb hekayələri.

GİRİŞ

Bu bölmədə ilk olaraq mədəniyyət anlayışı açıqlanmışdır. Daha sonra mədəniyyət anlayışı təşkilat çərçivəsində izah edilmişdir. Təşkilat mədəniyyəti anlayışı əsasında isə, bir təhsil təşkilatı olaraq məktəb mədəniyyəti məfhumu açıqlanmışdır. Daha sonra məktəb mədəniyyətinin formalaşmasında direktorun rolundan söz açılmış və son olaraq təşkilat iqlimi və bir təhsil müəssisəsi olaraq məktəb iqlimi anlayışları haqqında məlumat verilmişdir.

MƏDƏNİYYƏT ANLAYIŞI

Təşkilat mədəniyyəti və bir təhsil təşkilatı olaraq məktəb mədəniyyətinin nə ifadə etdiyini açıqlamazdan əvvəl mədəniyyət anlayışının izah edilməsinə ehtiyac vardır. Mədəniyyət anlayışının həm gündəlik həyatda, həm də akademik sahədə tez-tez istifadə olunan bir anlayış olduğu qeyd edilə bilər. Mədəniyyət anlayışı fərqli kontekstlərdə istifadə olunduğu üçün anlayışın ifadə etdiyi mənələrdə də fərqlər görmək mümkündür. Alfred Kroeber və Clyde Kluckhohn 1952-ci ildə fərqli elmi və populyar mənbələrdən faydalanaraq mədəniyyət anlayışı ilə əlaqəli topladıqları 164 tərifini bir arada təqdim etmişlər (Oğuz, 2011). Bu, mədəniyyət anlayışının nə qədər əhatəli bir məfhum olduğuna işarə edir.

Mədəniyyət ilə əlaqəli elmi ədəbiyyatlardakı təriflər anlayışın istifadə edildiyi elm sahəsinə görə dəyişir. E. B. Tylor mədəniyyət anlayışını *“cəmiyyətin bir üzvü olaraq fərdin qazandığı bilik, inam, sənət, əxlaq, hüquq, vərdiş və digər qabiliyyət və vərdisləri özündə birləşdirən kompleks”* olaraq ifadə etmişdir (Fichter, 2002). Bir başqa tərifdə isə mədəniyyət anlayışı bir qrupdakı, təşkilatdakı və ya cəmiyyətdəki fərdlərin hansı hərəkətlərin məqbul, hansı hərəkətlərin qəbul edilməz olduğunu anlamalarına yardımçı olan, ümumi olaraq təbii qəbul edilən paylaşılmış dəyərlər məcmusu şəklində ifadə edilir (Griffin və Moorhead, 2013: 35). Hər cəmiyyətin özünəməxsus bir mədəniyyəti vardır və mədəniyyətin əsasını təşkil edən dəyərlərin bir-birindən fərqləndiyi qeyd edilə bilər.

TƏŞKİLAT MƏDƏNİYYƏTİ ANLAYIŞI

Mədəniyyət anlayışının təşkilatların idarə edilməsində rolunun öyrənilməsinin tarixi çox qədim deyildir. Təşkilat mədəniyyəti ilə əlaqəli həyata keçirilən tədqiqatların tarixi təxminən 1950-ci illərə gedib çıxır. Elm xadimləri XX əsrin ikinci yarısından başlayaraq bu mövzunun nəzəri hissəsini tədqiq etmişlər. Lakin praktikaya və ya tətbiqetməyə əsaslanan tədqiqatların 1970-ci illərdən başladığı və 1980-ci illərə doğru getdikcə daha çox aparıldığı qeyd edilmişdir (Raelin, 1999).

1980-ci illərdən başlayaraq təşkilat mədəniyyəti anlayışı təşkilati davranış ilə əlaqəli olan tədqiqatların mərkəzində yer almağa başlamışdır. Bəhs edilən dövrdən başlayaraq mövzu ilə əlaqəli çoxsaylı kitablar nəşr olunmuş, həmçinin

nin akademik jurnallar demək olar ki, bütün mövzularını mədəniyyət müzakirələrinə həsr etmişdir (Griffin və Moorhead, 2013:494). Nisbətən yeni anlayış olan təşkilat mədəniyyəti daha əvvəllər antropologiya, etnoqrafiya və sosiologiya kimi fərqli elm sahələrində istifadə olunmuşdur (Unutkan, 1994).

Təşkilat mədəniyyəti anlayışı ilə əlaqəli elmi ədəbiyyatlarda çoxsaylı təriflərə rast gəlmək mümkündür. Bir tərifdə təşkilat mədəniyyəti hakim və paylaşılan dəyərlərdən ibarət olan, işçilərdə simvolik mənalarla əks olunan, təşkilat daxilindəki hekayələr, inanclar və şüarlardan meydana gələn bir struktur şəklində ifadə edilir (Peters & Waterman, 1982). Bir başqa tərifdə isə təşkilat mədəniyyəti “işçilər arasında paylaşılan dəyərlər sistemi” kimi ifadə edilir və təşkilat mədəniyyətinin bir qurumu digərindən fərqləndirən əsas xüsusiyyət olduğu bildirilir. Təşkilat mədəniyyəti üzvlərin təşkilat mədəniyyətinin xüsusiyyətlərini sevib-sevmədiklərindən daha çox, bu xüsusiyyətləri necə qavradıqları məsələsini diqqət mərkəzində saxlayır (Becker, 1982, akt. Robbins & Judge, 520 :2013).

Təşkilat mədəniyyəti mövzusunda çoxsaylı elmi tədqiqatlar aparılır və bu sahədə tanınan Schein isə təşkilat mədəniyyətini bir qrupun effektiv şəkildə işləyə bilməsi üçün zəruri olan və yeni üzvlər tərəfindən də qəbul edilən, ətrafa qarşı bütünləşmə və daxili uyğunlaşmanı təmin etmək ilə əlaqəli olan bir yanaşma olaraq izah edir (Schein, 1990: 110). Təşkilat mədəniyyəti idarəçilik elmində getdikcə daha çox əhəmiyyət qazanan və bu sahədə aparılan

tədqiqatların da artmasına səbəb olan bir anlayış olaraq ifadə edilə bilər (Çelik, 1997: 1).

Griffin və Moorhead (2013) anlayışla əlaqəli müxtəlif tərifləri bir araya toplamışdır. Tədqiqatçılar tərəfindən hazırlanan və təşkilat mədəniyyəti anlayışını açıqlayan təriflərin əks olduğu cədvəl aşağıda təqdim olunmuşdur.

TƏRİF	MÜƏLLİF(LƏR)
“Təşkilat üzvləri tərəfindən paylaşılan dəyərlər sistemi”	J. C. Spender (1983)
“Güclü və geniş ölçüdə paylaşılan təməl dəyərlər”	C. O'Reilly (1983)
“Buradakı işləri görmə şəklimiz”	T. E. Deal & A. A. Kennedy (1982)
“Kollektiv olaraq proqramlaşdırılmış düşüncələr”	G. Hofstede (1980)
“Kollektiv mənalandırmalar”	J. Van Maanen & S. R. Barley (1983)
“İnsanların iş həyatında yaradılan, müxtəlif simvolik vasitələrlə paylaşılan davamlı inanclar toplusu”	J. M. Kouzes, D. F. Caldwell, & B. Z. Posner, (1982)
“Təşkilatın işçilərinə verdiyi dəyərlər və inanclar haqqında simvollar, mərasimlər və miflər toplusu”	W. G. Ouchi (1981)
“Hekayələr, miflər, qəhrəmanlar, şüarlar kimi simvolik mənalara ehtiva edən dominant və daxili hökmə malik dəyərlərin bütünü”	T. J. Peters & R. H. Waterman Jr. (1982)

Mənbə: Griffin, R.W. & Moorhead, G. (2013).

Organizational Behaviour, 11th Ed., USA: Houghton Mifflin Co., 495

Cədvəldən də göründüyü kimi, təşkilat mədəniyyəti anlayışı ilə əlaqəli təriflərin sayı çox olmaqla bərabər, bu təriflərdə həm ortaq, həm də fərqli açıqlamalar var. Təşkilat mədəniyyəti ilə əlaqəli təriflərdəki əsas ortaq xüsusiyyətin anlayışın “paylaşılan dəyərləri” ifadə etməsi olması vurğulana bilər.

Bir təşkilat mədəniyyətinin əsasını formalaşdıran 7 əsas keyfiyyətdən bəhs etmək mümkündür (Robbins & Judge, 2013: 520). Bu keyfiyyətlər:

- a) Yenilik və risk alma,
- b) Təfərrüatlara diqqət yetirmə,
- c) Nəticə yönlülük,
- d) İnsansevərlik,
- e) Komanda yönlülük,
- f) İddialılıq,
- g) Sabitlik olaraq ifadə edilir.

Yenilik və risk alma təşkilatın işçilərinin yeniliklər etməyə və risk almağa təşviq edilmə dərəcələri ilə əlaqəlidir. *Təfərrüatlara diqqət yetirmə* isə işçilərin detallara həssaslıq və diqqət göstərməklərini və onlardan təhlil etməklərini gözləmə dərəcəsi olaraq ifadə edilir. *Nəticə yönlülük* idarəetmənin məqsədlərin reallaşdırılmasında istifadə olunan texnika və proseslərdən əlavə, istər məqsədlərə, istərsə də nəticəyə fokuslanmaq dərəcəsi ilə əlaqəli məsələləri özündə ehtiva edir. *İnsansevərlik* isə idarəetmə ilə əlaqəli qərarların səbəb olacağı nəticələrin təşkilat üzvləri üzərində hansı

təsirlərinin olacağını nəzərə alaraq verilmə dərəcəsi kimi ifadə edilir. *Komanda yönünlük* işdəki fəaliyyətlərin təkcə fərdlərə uyğun şəkildə təşkil olunmasını deyil, həmçinin komandalara görə təşkil edilməsinin dərəcəsini göstərir. İddialılıq işçilərin rəqabətlik dərəcəsini bildirir. Son olaraq *sabitlik* isə təşkilatla bağlı fəaliyyətlərin inkişafdan əlavə, mövcud vəziyyətə uyğun olaraq davam etdirilmə dərəcəsi olaraq açıqlanır. Qeyd olunan bu xüsusiyyətlərin fərqli təşkilatların müqayisə olunmasında müəyyənədiçi rol oynadığı ifadə edilə bilər.

Ümumiyyətlə, təşkilat mədəniyyəti müxtəlif yollarla formalaşə bilər. Təşkilat mədəniyyətinin formalaşması ümumi olaraq aşağıdakı mərhələləri əhatə edir (Doğən, 1997):

a) İlk mərhələdə sadəcə bir şəxs, yəni təşkilatın yaradıcısı yeni bir təşəbbüs irəli sürür.

b) Növbəti, yəni ikinci mərhələdə təşkilatın yaradıcısı və ya qurucusu bir, yaxud bir neçə aparıcı şəxsi təşkilata cəlb edir və düşüncələrini bu qrupla paylaşır. Bu şəxslər təşkilatın yaradıcısı olan şəxsin hədəfləri ilə tanış olurlar. Yəni, bu şəxslər qurucu ilə birlikdə onun fikrinin doğru və dəyərli olub-olmadığına, mümkün risklərə, zaman, enerji və maddiyyat sərfinə qiymət verirlər.

c) Üçüncü mərhələdə təşkilatın qurucusu tərəfindən yaradılmış bu qrup təşkilat üçün yer, infrastruktur, fond və s. tapmağa başlayır.

d) Son mərhələdə isə başqa şəxslər təşkilata daxil edilir və ümumi təşkilat mədəniyyəti yaradılmağa başlanılır.

Beləliklə, təşkilat mədəniyyətinin formalaşmasında təşkilatı quran və ona rəhbərlik edən şəxsin rolu çox əhəmiyyətliyətlidir.

Təşkilat mədəniyyətinin geniş əhatəli bir məfhum olduğu və müxtəlif elementləri əhatə etdiyi qeyd oluna bilər. Bu elementlərlə əlaqəli elmi ədəbiyyatlarda çoxsaylı yanaşmalar mövcuddur. Bu yanaşmaların bir-biri ilə bənzərlik təşkil edən *dəyərlər, normalar, fərziyyələr, tədbirlər və mərasimlər, adətlər, həkayələr, miflər, simvollar, dil, qəbrəmanlar* kimi müxtəlif fenomenləri əhatə etdiyi söylənə bilər.

Dəyərlər təşkilatda nəyin önəmli olduğunu göstərən elementlər olaraq ifadə edilir. Dəyərlər işçilərin hərəkətlərini xarakterizə edən, qiymətləndirən və ittiham edilən meyarların mənbəyi formasında qeyd edilir. Təşkilatın dəyərləri işçinin davranışlarının onun işlədiyi təşkilata yaraşır-yaraşmadığını və ya təşkilatda işləyən işçiyə hansı davranışların yaraşdığını göstərir (Başaran, 1982: 112).

Normalar müəyyən bir qrupa daxil olan fərqlərin münasibətlərini tənzimləyən və hərəkətlərinə yön verən elementlər olaraq ifadə edilir. Normalar təşkilat mədəniyyəti içərisində davranışlara təsir edən, sosial sistemi gücləndirən faktorlardır. Normalar dəyərlərin qəbul olunmuş bir halı olaraq da qeyd edilir və qrupun bütün üzvləri tərəfindən paylaşıldığı üçün kollektivə aid anlayışdır (Pehlivan, 2001).

Fərziyyələr təşkilat üzvlərinin özlərini, digərlərini və dünyanı qəbul etmə və qiymətləndirmə tərzi olaraq ifadə edilir. Fərziyyələrin ən əhəmiyyətli xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, onlar hər hansı bir sual olmadan və eyni zamanda müzakirə

üçün açıq olmadan qəbul edilir (Schneider, 1988 akt. Köksal, 2007:411).

Tədbir və mərasimlər təşkilat ilə əlaqəli əhəmiyyətli hadisələrdir. Tədbirlərin məqsədi bir mesajı ötürmək və yaxud da xüsusi bir hadisəni qeyd etmək olaraq ifadə edilir. Mesajlar ötürüldüyü zaman isə təşkilat işçiləri mədəniyyətin bir parçası olan simvollara, qəhrəmanlara və miflərə aid bayramlar edirlər. Bu bayramlar adətlərin yaşadıldığı tədbirlərdir (Özkalp & Kırel, 2001:209). Təşkilatlardakı mərasimlərlə əlaqəli ədəbiyyatlarda müxtəlif fikirlər mövcuddur. Ən çox qəbul edilən fikirlərdən birinin Nelson və Campbell (1997) tərəfindən irəli sürülən kateqoriyalaşdırma olduğu qeyd edilə bilər. Tədqiqatçılar təşkilatlarda 6 növ müxtəlif mərasim olduğunu iddia etmişdir. Bu növlər aşağıdakılardır:

- a) Statusla əlaqəli mərasimlər
- b) Təşviq ilə əlaqəli mərasimlər
- c) Yeniləmə ilə əlaqəli mərasimlər
- d) Bütünləşmə ilə əlaqəli mərasimlər
- e) Münaqişələri azaldan mərasimlər
- f) Dərəcəni azaldan mərasimlər

Statusla əlaqəli olan mərasimlər fərdlərin statuslarındakı dəyişikliyi ifadə edir. Buna nümunə olaraq, işçilərin təqaüdə çıxması ilə əlaqəli təşkil olunan mərasimləri göstərmək olar. *Təşviq* ilə əlaqəli mərasimlər isə fərdlərin uğurlarına dəstək vermək məqsədi ilə həyata keçirilir. Məsələn, təşkil olunmuş

bir yarışda uğurlu olanlara mükafatların verilməsi buna nümunə olaraq göstərilə bilər. *Yeniləmə* ilə əlaqəli təşkil olunan mərasimlər təşkilat daxilində baş verən yeniliklərə əhəmiyyət verməklə bərabər, həm də öyrənməyi təşviq edir və bilik əldə etmək üçün cəsarətləndirir. Buna nümunə olaraq isə bir təşkilatın bir təlim mərkəzi açmasını göstərmək olar. *Bütünləşmə* ilə əlaqəli mərasimlər təşkilatdakı fərqli qrupları birləşdirməyi və daha böyük bir təşkilat olma hədəfini məqsəd olaraq qarşıya qoyur. Təşkilat üzvləri üçün gerçəkləşdirilən pikniklər buna nümunə olaraq göstərilə bilər. Münaqişələri azaldan mərasimlər təşkilatda meydana gələn konfliktləri və anlaşılmazlıqları ortadan qaldırmağı hədəfləyir. Nümunə üçün, hər hansı bir məsələ ilə əlaqədar ortaya çıxan şikayətlərin dinlənməsi buna misal ola bilər. *Dərəcə* azaltmaq məqsədilə təşkil olunan mərasimlərin məqsədi təşkilatın davranış və normalarını tətbiq etməkdə uğursuz olan fərdləri cəzalandırmaqdır. Məsələn, təşkilatlarda bəzən idarəçilər təşkilatın hədəflərinə nail ola bilmədikdə və ya hər hansı bir etik olmayan davranış nümayiş etdirdikləri zaman səs-küylü bir şəkildə vəzifədən uzaqlaşdırılırlar. Nə qədər xoşagəlməz hal olaraq qiymətləndirilsə də, bu mərasimlərdən istifadə hallarına rast gəlmək mümkündür.

Adətlər mütəmadi olaraq təkrarlanan və təşkilatın gündəlik həyatında rast gəlinən davranışlar olaraq ifadə edilir. Onlar adətən yazılı bir formada əks olunmur. Lakin qarşı tərəfə “burada bu işlər belə görülür” mesajı açıq şəkildə verilir. Nümunə olaraq, bəzi təşkilatlar işçilərin bir-birinə xitab edərkən “xanım” və “bəy” sözlərindən istifadə etmələrini tələb edir, bəzi təşkilatlarda isə vəzifəcə ən yuxarı pillə-

dəki şəxsdən ən aşağıdakı şəxsə qədər hamı bir-birinə adları ilə xitab edir (Nelson və Campbell, 1997). Əlbəttə ki, qeyd olunan bu xüsusiyyətlər təşkilatdan-təşkilata fərqlənir və bu tamamilə təbiidir.

Hekayələr və miflər təşkilat mədəniyyəti baxımından olduqca əhəmiyyətli olan və ümumiyyətlə, təşkilatın keçmişi ilə əlaqəli hadisələrin qabardılmış bir formada ötürülməsi nəticəsində meydana gələn mədəniyyət daşıyıcılarıdır. Tədqiqatçılara görə, hekayə və miflər təşkilatın keçmişi və bugünkü vəziyyəti arasında körpü rolunu oynayırlar (Unutkan, 1997: 49). Mövzu ilə əlaqəli aparılmış bir tədqiqatda təşkilatlarda aşağıdakı mövzularda hekayələr meydana gəldiyi iddiası irəli sürülmüşdür: müdir hekayələri, qovulma hekayələri, az bacarıqlı işçilərin vəzifədə yüksəlib-yüksəlməməsi ilə bağlı hekayələr, böhran vəziyyətlərində təşkilatın necə davrandığı və ya qaydalar pozulduğu zaman hansı situasiyalarla qarşılaşılacağı ilə əlaqəli hekayələr və s. (Nelson və Campbell, 1997). Miflər isə qurum daxilində simvolik olaraq ifadə edilən hörmət və müqəddəslik xüsusiyyəti daşıyan hekayələrdir. Onlar bir cəmiyyətin və ya təşkilatın nizamı, münasibətləri, həyat tərzini haqqında məlumat verir. Miflər hadisələri asanlıqla anlamaq və ziddiyyətləri həll etmək baxımından təşkilat işçilərinə fayda verir (Doğan, 2007: 55).

Simvollar təşkilat daxilində bəzi fikirləri, dəyərləri və emosional ifadələri çatdırmağa imkan verən və görüntüsü ilə məna kəsb edən obyektlər, əşyalar və ya hərəkətlər olaraq ifadə edilir (Terzi, 55 :2000). Digər bir izaha görə, təşkilatın

işarəsi olaraq istifadə olunan əşyalar, loqotiplər, naxışlar, şüarlar, nəğmələr, geyimlər, binaların arxitekturası və s. kimi bir çox şey də simvollardır, onlar təşkilat daxilindəki fikirləri, dəyərləri və emosional ifadələri çatdırmağa imkan verirlər və görüdüklərindən daha çox məna kəsb edirlər. (Bakan, 2004: 59).

Qəhrəmanlar təşkilat mədəniyyətinin alt quruluşunu formalaşdıran təməl dəyərləri və inancları öz şəxsiyyətlərində əks etdirən modellər və ya təmsilçilərdir (Farnham, 1997, akt Bakan, 2004:43). Qəhrəmanlar təşkilatı baxımdan ideal xüsusiyyətlərə sahib olan şəxslər olaraq görünür. Təşkilatlarda qəhrəmanların sayı birdən çox ola bilər. Qəhrəman olaraq qiymətləndirilən şəxslər təkcə yaşayan, yəni həyatda olan şəxslər deyil, həmçinin vəfat etmiş şəxslər də ola bilər. Eyni zamanda qəhrəmanlar realda var olan şəxslər kimi, var olmayan, yəni xəyali şəxslər də ola bilər (Şişman, 1998).

Dil anlayışı təşkilat mədəniyyətini formalaşdıran elementlərdən biridir. Hər ölkənin özünə aid dili olduğu kimi, hər təşkilatın da öz daxilində işləyənlər və idarəçilər tərəfindən anlaşılan oturuşmuş bir dili vardır. Təşkilatlara məxsus olan bu dilə uyğun olan işarələr, metaforalar, mahnılar və ya işğilərin öz aralarında yaratdığı və istifadə etdiyi jarqonlar vardır. Təşkilat daxilində istifadə edilən bu ifadələr sadəcə həmin təşkilatda bir məna ifadə edir, təşkilatdan kənardə istifadə olunmur (Terzi, 2000: 55). Yəni, təşkilat dilini yalnız o təşkilatın üzvü olanlar anlaya bilər və istifadə edir.

Bir təşkilatın mədəniyyəti hakim olan mədəniyyətdən və ya alt mədəniyyətlərdən ibarət ola bilər. Hakim mədəniyyət

təşkilatın əksər üzvləri tərəfindən paylaşılan təməl dəyərləri ifadə edir. Bu, bir təşkilatın mədəniyyətinə ayrı bir xüsusiyyət qazandıran hakim mədəniyyətdən bəhs edildiyi mənasını ifadə edir (Hoffman və Jones, 2005). Alt mədəniyyət isə böyük təşkilatlarda ortaya çıxan, eyni bölmə və ya eyni yerdə işləyən işçilərdən formalaşan qrupların qarşı-qarşıya qaldıqları ortaq problemlər, vəziyyətlər və ya təcrübələri əks etdirən mədəniyyət formasıdır.

Təşkilat mədəniyyəti haqqında ən çox müzakirə olunan məsələlərdən biri də təşkilatların güclü və zəif mədəniyyətlərə görə bölünməsidir. Güclü və zəif olan mədəniyyətlər arasında fərqlər mövcuddur. Əgər təşkilatın üzvlərinin böyük bir hissəsi, təşkilatın missiyası və dəyərləri haqqında eyni düşüncələrə malikdirsə, bu həmin təşkilatın mədəniyyətinin güclü olması deməkdir. Əgər fikirlər arasında fərqlər çoxdursa, bu, təşkilatın mədəniyyətinin zəif olmasına bir işarədir. Güclü mədəniyyətə malik olan təşkilatlarda dəyərlər, yəni bütün təşkilat üzvləri tərəfindən mənimsənilmiş əsas və ya hakim olan dəyərlər güclü bir şəkildə mənimsənilir və həmçinin paylaşılır (Robbins və Judge, 2013: 522).

MƏKTƏB MƏDƏNİYYƏTİ ANLAYIŞI VƏ MƏKTƏB MƏDƏNİYYƏTİNİN FORMALAŞMASINDA DİREKTORUN ROLU

Hər təşkilatda olduğu kimi bir təhsil təşkilatı olaraq məktəbin də özünəməxsus mədəniyyəti vardır. Məktəb mədəniyyəti deyərkən məktəbə xas olan dəyər, inanc və normaların birləşməsi nəzərdə tutulur. Məktəb mədəniyyəti anlayışı ilə əlaqəli hamı tərəfindən qəbul edilmiş bir tərifi

olmadığı üçün tədqiqatçılar məktəb mədəniyyətini fərqli ifadələrlə izah etməyə çalışmışlar.

Anlayışla bağlı təriflərdən bəziləri məktəb mədəniyyətini məktəblərin tarixləri içərisində formalaşan dəyər və inanc qəlibləri və adətlər; müəllim, şagird, idarəçi və məktəbin digər üzvlərinin paylaşıqları və onların davranışlarına istiqamət verən inanclar; məktəb üzvləri tərəfindən müəyyən ölçüdə paylaşılan və tarixi olaraq ötürülən normalar, dəyərlər, inanclar, adətlər, tədbirlər və s. formasında ifadə etmişdir (Stolp və Simith, 1997, akt. İpek, 1999: 92-93).

Məktəb mədəniyyəti idarəçi, müəllim və şagirdlərin paylaşıqları və onların fəaliyyətlərinə istiqamət verən inanclar olaraq ifadə edilir (Heckman, 1993). Məktəb mədəniyyəti zaman içərisində formalaşır, təkmilləşir və aid olduğu məktəbə xas olan bir struktur qazanır (Deal və Peterson, 1999). Məktəb mədəniyyəti orada işləyən müəllimlərin və digər işçilərin, həmçinin şagirdlərin davranışlarında simvollaşdırılır. Müxtəlif məktəblərin fərqli mədəniyyətləri, üzvlərin əməkdaşlığı, yenilikləri qəbul etmə və adaptasiya olma, problemin həllində tərcih etdikləri yol və s. kimi fərqli davranış formalarına malik olmaqda əhəmiyyətli rol oynayır (Alemdar və Köker, 2013).

Məktəbin tarixi və ənənələri, məktəb personalının təcrübələri, qarşılıqlı əlaqələr zaman keçdikcə məktəbdən-məktəbə orijinal bir mədəniyyətin formalaşmasına səbəb olur. Bu mədəniyyət isə normalar, inanclar, davranış və s.-dən formalaşır. Nəticədə məktəbdə nələrə əhəmiyyət verildiyi, nələrin dəyərsiz olduğu, necə hərəkət ediləcəyi mövzusunda işçilər arasında ortaqlıq fikirlər yaranır. Mövzu ilə əlaqəli aparılan tə-

dqiqatlar effektiv olan məktəblərdə bu mədəniyyətin təlim və tədris prosesini dəstəklədiyi və fərdi öyrənmə və inkişaf səylərini təşviq etdiyini göstərmişdir (Balçı, 2002: 187).

Məktəblərdə arzu olunan səviyyədə təşkilat mədəniyyətinin formalaşması işində həm müəllimlərin və məktəb direktorlarının, həm də təşkilatın dəyərlərinin bir-birinə uyğun olmasının böyük əhəmiyyət kəsb etdiyi qeyd edilə bilər. Arzu olunan səviyyədə və güclü bir mədəniyyətə malik məktəblərin qarşıya qoyduqları məqsədlərə nail olması ehtimalının yüksək olduğu ifadə edilə bilər.

Məktəblərdə bir müvəffəqiyyəti qeyd etmək və ayrı-ayrı şəxslərin məktəblərə verdikləri töhfələri göstərmək üçün tez-tez təşkil olunan mərasimlər/tədbirlər vardır. Məktəb mədəniyyəti həmçinin əsas və əhəmiyyətli dəyərlər yolu ilə əlaqə qurmaq, vəzifə və tapşırıqları vurğulamaq və paylaşılacaq bir bağlılıq duyğusunu formalaşdırmaq üçün simvollar və hekayələri də özündə ehtiva edir (Çelikten, 2006).

Məktəbin hər bir üzvünün paylaştığı normalar, dəyərlər, inanclar, tədbirlər, adətlər və s. məktəbə üzvlər tərəfindən kənardan gətirilə biləcəyi kimi, həm də məktəb mühitində də formalaşdırıla bilər. Çünki təşkilat mədəniyyətinin formalaşmasında ətraf mühit və müəssisə ilə əlaqəli faktorlar təsiredici rolə malikdirlər (İpek, 1999: 93). Ümumiyyətlə, müəllimlər, idarəçilər, şagirdlər və digər personalın qarşılıqlı münasibəti zamanı meydana çıxan əlaqə məktəb mədəniyyətinin müəyyənədiçi elementləri hesab olunur. Lakin burada ən böyük məsuliyyətin məktəb direktoruna aid olduğu qeyd edilə bilər.

Mövzu ilə əlaqəli aparılmış tədqiqatlar da müəllimlərin məktəb direktorlarını məktəb mədəniyyətinin ən vacib təmsilçisi olaraq gördükləri fikrini təsdiq etmişdir (Çelik, 2000). Sağlam bir məktəb mədəniyyətinin formalaşmasında məktəb direktorunun əhəmiyyətli bir rola sahib olduğu qeyd edilə bilər. Məktəb direktorları icra etdikləri vəzifədən irəli gələrək məktəbdə yaradılan mədəniyyətə rəhbərlik etmək, mədəniyyəti idarə etmək və dəstəkləmək işinə məsul şəxslərdir. Məktəb direktorları bu işdə müvəffəqiyyət əldə etmək üçün ilkin olaraq mövcud olan mədəniyyəti bilmək məcburiyyətindədirlər (Deal və Kennedy, 1983, akt. Çeliktən, 2006). Yəni, məktəb direktorları məktəbdəki mədəniyyəti anlama bilmək üçün rəhbərlik etdikləri müəssisədə necə bir mədəniyyətin hakim olduğunu müəyyən etməyi bacarmalıdırlar. Bunun üçün də, məktəb mədəniyyətinin xüsusiyyətlərini və bu xüsusiyyətlərin məktəbin effektivliyində əks olunması haqqında da məlumatla sahib olmaları və təhlil apara bilmələri şərtidir (Arslan, Satıcı və Kuru, 2007).

Məktəbdə güclü bir mədəniyyətin varlığı o məktəbin effektivliyi üçün əsas şərtlərdən biridir. Güclü məktəb mədəniyyəti isə həm müəllimlərin, həm də idarəçinin və digər üzvlərin ortaq normalar, inanclar ətrafında birləşmələri nəticəsində ortaya çıxma bilər. Güclü təşkilat mədəniyyəti işçilərin təşkilatın əsas dəyərlərinə yüksək səviyyədə bağlı olduqlarını ifadə edir (İpek, 1999). Aparılmış tədqiqatlar güclü mədəniyyətə sahib olan məktəblərdə nəzarət funksiyasının daha az hiss edildiyi fikrini ortaya qoymuşdur (Çelik, 2000). Yəni, bir məktəbdə nailiyyət əldə etmək

üçün hər şeydən öncə müvəffəqiyyətə dəyər verən, effektiv öyrənməni təşviq edən bir mühiti və əməkdaşlığı ön planda tutan bir mədəniyyətin formalaşdırılması şərtidir (Balçı, 2002). Güclü olmayan, yəni zəif olan məktəb mədəniyyətində idarəçilər, müəllimlər, şagirdlər və həmçinin valideynlər arasında bağların zəif olduğu, məktəbin bütün üzvlərinin bir-birilərindən gözləntilərinin aşağı səviyyədə olduğu, motivasiyalarının aşağı olduğu, münaqişələrin səviyyəsinin yüksək olduğu, üzvlər arasında koordinasiya problemlərinin olduğu, sevgi və hörmət kimi mənəvi dəyərlərin zəiflədiyi müşahidə olunmuşdur (Genç, 1993). Belə münasibətlərin olduğu məktəblərdə isə yüksək göstəricilər əldə etməyin mümkün olmayacağı təxmin edilir.

Qeyd edildiyi kimi, sağlam, güclü bir məktəb mədəniyyətinin formalaşmasında və qorunmasında məktəb direktorlarının əvəzsiz rolu vardır. Müsbət bir məktəb mədəniyyəti yaratmaq və gücləndirmək üçün direktorlar icaslarda, tədbirlərdə əldə edilmiş nailiyyətləri qeyd edir, hər fürsətdə müvəffəqiyyət və əməkdaşlıq ilə əlaqəli hekayələr danışirlar (Çelikten, 2006).

Güclü, orijinal bir məktəb mədəniyyətinin formalaşmasına töhfə verən məktəb direktorunun daha sonrakı proseslərdə formalaşan mədəniyyəti ətrafa tanıtması da zəruridir. Məktəb direktoru bu yolla daha sağlam bir məktəb – ətraf mühit münasibəti formalaşdırma bilər. Şagirdlərin valideynləri məktəbə onun mədəniyyətinə bələd olduqları ölçüdə qayğı göstərirlər. Məktəb mədəniyyətinin doğru formada və uğurlu təbliğatı məktəbin qarşısına qoyduğu

məqsədləri reallaşdırmaq üçün ətraf mühitin bəzi imkanlarının istifadəsini asanlaşdırmağa bilər (Çelik, 2000). Aparılan tədqiqatlar da müvəffəqiyyətli məktəblərin mədəni xüsusiyyətlərinin kökündə sağlam və etibarlı bir ətraf mühit tərəfindən dəstəklənən güclü dəyərlərə sahib olmaqlarının dayandığını göstərmişdir (Smith, 2001).

Qeyd olunanlar diqqətə alındığı zaman bir təhsil lideri olaraq məktəb direktorunun rəhbərlik etdiyi məktəbin mədəniyyətinin formalaşmasında mühüm rolu vardır. Ona görə də məktəb direktoru məktəbin mədəniyyətinin formalaşmasına və inkişafına müsbət təsir edən elementlər (ün-sürlər) haqqında məlumat sahibi olmalı, müsbət və güclü bir təşkilat mədəniyyətinin formalaşması üçün səy göstərməlidir. Mədəniyyətin güclü olması məktəbin effektivliyi ilə birbaşa əlaqəlidir. Bu baxımdan məktəb direktoru effektivliyi təmin etmək üçün rəhbərlik etdiyi qurumda güclü bir mədəniyyətin formalaşmasından məsul olan şəxs olaraq lazımi mühitin yaradılması üçün təşəbbüs göstərməlidir.

TƏŞKİLAT İQLİMİ VƏ BİR TƏHSİL MÜƏSSİSƏSİ OLARAQ MƏKTƏB İQLİMİ

Təşkilat mədəniyyəti ilə əlaqəli bir anlayış da iqlim anlayışıdır. Beynəlxalq ədəbiyyatda təşkilat iqlimi ilə əlaqəli müxtəlif tədqiqatçılar tərəfindən verilən fərqli təriflərə rast gəlmək mümkündür. Ən bəsit tərifə görə, təşkilat iqlimi təşkilatın üzvlərinin işlədikləri təşkilat və iş şəraiti haqqında paylaşıqları qavrayışlarını ifadə edir (Denison, 1996). Bir başqa tərifdə isə təşkilat iqlimi *“iş yerindəki insanlar tərəfindən birbaşa və ya dolaylı yolla qavranan və motivasiya və*

*davranışlara təsir göstərə bilməsi ehtimal edilən bir sıra ölçülə
bilən xüsusiyyətlərin məcmusu*” olaraq ifadə edilir (Litwin &
Stringer, 1968, akt. Veziroğlu-Çelik & Yıldız, 2018). Təş-
kilat iqlimi təşkilatın xarakteristikasını formalaşdıran və
onu digər təşkilatlardan ayıran, təşkilatın üzvlərinin dav-
ranışlarına təsir edən, konkret olaraq gözlə görünməyən,
yəni mücərrəd olan, yalnız təşkilatın daxilindəki şəxslərin
hiss edib qavraya bildiyi bir anlayış olaraq qiymətləndirilir
(Genç & Karcıoğlu, 2000: 24).

Təşkilat iqlimi anlayışının tarixinin 1960-cı illərə qədər
getdiyi qeyd edilə bilər. Sosial elmlər sahəsində ən zəngin
keçmişə malik olan anlayışlardan biri olaraq qəbul edilən
təşkilat iqlimi anlayışı ilk dəfə 1960-cı ildə tədqiqatçı
George Sterns tərəfindən ali təhsil müəssisələri ilə əlaqəli
tədqiqatda istifadə olunmuşdur. Tədqiqatçı iqlim anlayışını
açıqlayarkən “şəxsiyyət insan üçün nədirsə, iqlim də təşkilat
üçün odur” formasında bir bənzətmə etmişdir. Daha sonrakı
müddətdə isə məktəb və digər təşkilatlarla əlaqəli olaraq
istifadəsi fərqli konseptual perspektivlərlə sürətli bir şəkildə
yayılmışdır (Hoy, 2002: 2122).

Təşkilat iqlimi işçilər üçün müsbət bir ab-hava yarada-
raq onların həm emosional vəziyyətlərini, həm də əhvalına
təsir edə bilər və beləliklə, onların işlədikləri təşkilatlara
bağlanmalarını təmin edəcək bir mədəniyyətin formalaş-
masında effektiv rol oynayır. Təşkilat iqlimi həm də şəxsin
məqsədləri ilə təşkilatın məqsədlərinin uyğunlaşdırmaq,
nümayiş etdirilən davranışları tənzimləmək, təşkilat mədə-
niyyətini qəbul etdirmək və ya mənimsətmək, münaqişələ-

rin idarə olunması, təşkilatın inkişaf etdirilməsi və şəxsin işlədiyi təşkilata verdiyi töhfəni artırmaq ilə əlaqəli mühüm funksiyaları icra edir (Yüceler, 2009).

Bir təhsil təşkilatı olaraq məktəbin də özünəməxsus iqliminin olduğu söylənə bilər. Məktəb iqlimi ilə əlaqəli beynəlxalq ədəbiyyatlarda çoxsaylı təriflərin olduğu qeyd edilə bilər. Bu mənada məktəb iqlimi anlayışı haqqında hər kəs tərəfindən qəbul edilmiş bir tərifin olduğunu söyləmək çətinidir. Məsələn, bir tərifdə məktəb iqlimi məktəbdəki fərdlər ilə məktəbin həm sosial, həm də fiziki çevrəsi arasında qarşılıqlı əlaqə nəticəsində formalaşan, bir məktəbi digərindən ayıran və məktəbdəki fərdlər tərəfindən psixoloji olaraq qavranılaraq hiss edilən xüsusiyyətlərin məcmusu olaraq ifadə edilir (Topçu, 1998). Bir başqa açıqlamada isə məktəb iqlimi qavranılması asan olan, lakin tərif edilməsi, ölçülməsi və istiqamətlənməsi çətin olan bir anlayış olaraq qeyd edilir (Ellis, 1988). Məktəb iqlimi həm də məktəbdəki şagirdlərin, pedaqoji kollektivin və digər personalın məktəbdə keçirdikləri zaman müddətində özlərini hiss etmə formaları olaraq tərif edilmiş və məktəbdə mövcud olan iqlimin şagirdlərin və eyni zamanda müəllimlərin həyatlarına təsir edən mühit olduğu ifadə edilmişdir (Tableman, 2004).

Məktəb iqlimi anlayışı ilə əlaqəli tədqiqatlar aparən əksər araşdırmaçıların anlayışın həm *fiziki*, həm də *sosial* və *akademik* ölçüləri özündə ehtiva edən çoxölçülü bir struktur olduğunu qəbul etdiyini söyləmək mümkündür. **Fiziki ölçülər** deyiləndə *məktəbin binası və sinif otaqlarının görünüşü, məktəbin böyüklüyü və sinifdəki şagirdlərin müəllimlərə nisbə-*

ti, sinif otaqlarının tərtibi və təşkili, resursların mövcudluğu, təhlükəsizlik və rahatlıq nəzərdə tutulur. Sosial ölçülər şagirdlər, müəllimlər və personal arasındakı əlaqələrin keyfiyyəti, müəllim və personal tərəfindən şagirdlərə bərabər və ədalətli münasibət, şagirdlər arasında rəqabət dərəcəsi və sosial müqayisə və son olaraq isə şagirdlərin, müəllimlərin və personalın məktəbdə *qərarvermə prosesinə töhfə vermə dərəcəsi* kimi məsələləri əhatə edir. Son olaraq, **akademik ölçülər** *tədrisin keyfiyyəti, şagirdlərin müvəffəqiyyəti üçün müəllimlərin gözləntiləri* və nəhayət şagirdlərin inkişafını izləmək və nəticələri şagirdlərə və *valideynlərinə bildirmək* kimi mövzuları özündə ehtiva edir (Loukas, 2007).

Müsbət və ya mənfə xüsusiyyətlərə malik olan məktəb iqliminin məktəbdəki bütün şəxslərə və ümumiyyətlə məktəbin müvəffəqiyyət göstəricilərinə fərqli təsirlərinin olduğu ifadə edilir. Müsbət bir məktəb iqlimi qayğıkeş, etibarlı və dəstəkləyici bir mühit vasitəsilə öyrənməyi və şagird nailiyyətini təşviq edir. Müsbət olmayan, yəni mənfə bir məktəb mühiti isə şagird nailiyyətinin qarşısında bir əngəl ola bilər. Hər hansı bir məktəbin iqliminin təbiəti fiziki, sosial, emosional və akademik şərtlərin tədqiq edilməsi ilə aşkar oluna bilər (Moran, Carlson & Tableman, 2012: 2962-2963). Müəllimlər üçün sağlam bir iş mühitinin formalaşmasını təmin edən müsbət iqlim, eyni zamanda şagirdlər üçün də yaxşı bir öyrənmə mühitinin formalaşdırılması üçün əsas şərt olaraq qeyd edilir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, akt. Çalık & Kurt, 2010).

Məktəb iqliminin sağlam olması müəllimlər arasında

peşəkar münasibətlərin formalaşmasına və onların akademik olaraq təkmilləşdirilməsinə böyük töhfə verir. Beləliklə, məktəb iqlimi məktəbin normativ mühitini formalaşdırır və müəllim davranışlarına təsir edən kollektiv səriştəlilik normalarını yaradır. Müəllimlər tədris prosesində şagirdlərin öyrənməsinə kömək edəcək effektiv strategiyaları həyata keçirə biləcəklərinə inandıqları müddətdə və məktəb iqlimi onları dəstəklədikləri təqdirdə, tədris prosesində şagirdlərin nailiyyətlərini artırmaq üçün daha çox məsuliyyət daşıyırlar (Education Encyclopedia, 2009). Bu baxımdan məktəblərdə müsbət bir iqlimin təkcə şagirdlərə deyil, eyni zamanda müəllimlər və idarəçilər arasındakı münasibətlərə müsbət təsir etdiyi qeyd edilə bilər. Bundan əlavə, təşkilat iqliminin təşkilat üzvlərinin işlədikləri müəssisəyə qarşı bağlılıq duyğusunu hiss etməsinə və öhdəçilik almasına təsiri nəzərə alındığı zaman müsbət bir iqlimin formalaşması və inkişaf etdirilməsinin zəruri olduğu qeyd edilə bilər. Təşkilatın daxilində müsbət xüsusiyyətlərə malik bir iqlimin formalaşdırılması həm təşkilat nöqtəyi-nəzərindən, həm də təşkilat üzvlərinə olan təsiri baxımından əhəmiyyətlidir. Məktəbdə müsbət bir iqlimin yaradılmasında ən böyük məsuliyyət sahibi isə məktəb direktoru və pedaqoji kollektivin digər nümayəndələridir. Ona görə də məktəb direktorları rəhbərlik etdikləri təşkilatlarda müsbət və sağlam bir iqlimin formalaşması üçün səy göstərməli və bu istiqamətdə işlər görməlidirlər.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Alemdar, M.Y. & Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin okul kültürü algısı üzerine amprik bir araştırma: Ege üniversitesi si iletişim fakültesi örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 230-261.

Arslan, H., Satıcı, A. & Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(3), 371-394.

Bakan, İ. (2004). Örgüt kültürü teorik ve ampirik yaklaşım. İstanbul: Aktüel Yayınları.

Balcı, A. (2002). Etkili okul. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel davranış. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 108.

Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.

Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.

Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256444> 28.01.2021

Deal, T. E. & Peterson, D. K. (1999). *Shapping School Culture: The Heart of Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619–654. <https://doi.org/10.2307/258997>

Doğan, S. (1997). İnsan kaynakları potansiyelini arttırmada işletmeleri etkinliğe götüren yol: Örgüt kültürü. *Amme İdaresi Dergisi*, 30 (4), 53-74.

Doğan, B. (2007). Örgüt kültürü. İstanbul: Beta Yayınları

Ellis, T. I. (1988). School climate. *Leadership Compass*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291154.pdf>
15.02.2021

Education Encyclopedia. (2009). School climate – measuring school climate, school climate and outcomes, issues trends and controversies. <https://education.stateuniversity.com/pages/2392/School-Climate.html> 18.02.2021

Fichter, J. (2002). *Sosyoloji nedir?* (Çeviren: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.

Genç, N. & Karcioğlu, F. (2000). Örgüt ikliminin gücü. *Aşkale Çimento örneği*. İstanbul: Karizma Yayınları

Griffin, R. W. & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior. Managing people and organizations*. South-Western College Pub

Heckman, P. E. (1993). *Cultural leadership. School leadership: Handbook for excellence. Third Edition*. (Edited by Smith, C. H. & Piele, P. K.). USA: University of Oregon.

Hoffman, D. A & Jones, L. M. (2005). Leadership, Collective, Personality and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 509-522.

Hoy, W.K. (2002). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (second edition) (pp. 2121-2124), New York: Thompson Gale.

İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen öğrenci ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile. (2. Baskı) İstanbul: Evrim Yayınevi.

Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-3

Köksal, K. (2007). Yükseköğretimde örgüt kültürü ve alan araştırması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Moran, E., Carlson, J. S. & Tableman. B. (2012). School climate and learning. <https://sci-hub.se/https://link.springer.com/referenceworkentry>

Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.

Özalp, E. & Kirel, Ç. (2000). Örgütsel davranış (Beşinci baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları Yayın No:11

Pehlivan, İ. (2001). Yönetmel mesleki ve örgütsel etik. Ankara: Pegem A

Raelin, J. (1999). Kùltürlerin çatışması (Yönetenler-Yönetilenler). Çev: Kamuran Tuncay, Türkiye İş Bankası Yayınları, No: 412

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). Örgütsel davranış. (Organizational behaviour). Çev. Editörü, Erdem, İ. Ankara: Nobel Yayınları

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*. 45 (2), 109-119.

Smith, M. J. (2001). Culture and Tennessee value-added assessment data utilization in two elementary schools. Unpublished Doctoral Dissertation. Tennessee State University, USA.

Şişman, M. (1994). Örgüt kültürü. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Tableman, B. (2004). School climate and learning. Best Practice Briefs. <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf> 14.02.2021

Terzi, A.R. (2000). Örgüt kültürü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topçu, İ. (1998). Örgütsel iklim kavramının kurumsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Unutkan, G. A. (1994). Örgüt kültürü ve stratejik uyum sorunu. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

Unutkan, G. A. (1995). İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü. Ankara: Türkmen Kitabevi.

Veziroğlu-Çelik, M. & Yıldız, T. G. (2018). Organizational Climate in Early Childhood Education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 88-96.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.

MƏKTƏBDƏ TƏŞKİLATİ DAVRANIŞ

- Dr. Könül Abaslı, Qoşqar Məhərrəmov -

Hadisələrə reaksiyamız hadisələrin özündən daha vacibdir.

Aiden Wilson Tozer

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədləri oxucuları təşkilati davranış anlayışı ilə tanış etmək və məktəbdə effektiv təşkilati davranış formalaşdırmağın yollarını onlara izah etməkdir. Bu bölmənin sonunda oxucular:

- Təşkilati davranış anlayışı ilə tanış olacaq;
- Məktəbdə təşkilati davranışın əsas elementlərini öyrənəcək;
- Effektiv təşkilati davranış formalaşdırmağa aid bilik və bacarıqlara malik olacaqlar.

Açar sözlər: Təşkilati davranış, təşkilat, məktəb.

NÜMUNƏ HADİSƏ

Dəyişən əhval, səhərlər yataqdan qalxmaq çətinliyi, valideynlərdən çəkinmək. Hamımız yeniyetmələrə xas olan bu ümumi problemlərə bələdik. Bəs niyə yeniyetmələr bu cür davranırlar? Sarah-Jayne Blakemore London Universitet Kollecinə idraki nevrologiya üzrə müəllim və “Özümüzü kəşf edərkən: yeniyetmə beyninin gizli həyatı” (Inventing Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain) adlı kitabın müəllifidir.

1. Yeniyetmə beyni böyük bir intiqal keçirir.

Onilliklər boyu inanılan düşüncələrin əksinə, yeniyetmə beyni həqiqətən də böyük inkişaf dövründən keçir. Həm strukturu, həm də uşaqlıqdakı funksiyası dəyişir və yalnız 20-li yaşların ortalarında stabilləşir. Yeniyetmə uşaqları olan və yeniyetmələrlə işləyən insanlar onların çox əhəmiyyətli keçid dövrü yaşadıklarını bilməlidirlər. Onlar çox dəyişirlər və unutmayaq ki, bu dəyişikliklər adaptasiya və təkamüllə bağlı səbəblərdən baş verir. Onlar tam yetkinliyə çatmaq üçün bu intiqal dövründən keçməlidirlər.

2. Yeniyetmənin davranışı adətən dostların təsiri ilə formalaşır.

Yeniyetmə yaşlarında dostlar məlumat və təsirin mühüm mənbəyidir. Əgər yeniyetmələrin siqaret çəkmək və ya içki içmək, yaxud narko-

tik vasitələr sınamaq risklərindən narahatsızsa, unutmayın ki, yeniyetmələr bunları heç vaxt tək etmirlər. Ancaq dostları ilə birlikdə sınayırlar. Yeniyetməlik illərində sosial təsir ən yüksək səviyyədə olur.

3. Yuxudan gec oyanmağın bioloji səbəbi var.

İstənilən valideyn yeniyetməlik dövründə övladının yuxusunun dəyişdiyini deyir. Azyaşlı uşaqlar səhər tez ayılırlar və axşam tez yatırlar. Lakin yeniyetməlik yaşlarında bu vəziyyət dəyişir və yeniyetmələr üçün səhər yuxudan ayılmaq və axşam yatmaq çətinləşir. Burada çox güman ki, çoxlu səbəblər mövcuddur: yeniyetmələrin həyatları daha gərgin olur, gecə dərsləri ilə məşğul olurlar, məktəbdən sonra başqa fəaliyyətlərə vaxt ayırırlar, dostları ilə söhbətləşirlər, bəlkə də telefonda oynayırlar. Lakin bütün bunlardan əlavə, bioloji sirkadian ritmin (circadian rhythm) dəyişdiyini də bilirik. İnsanlara gecə yuxusu verən melatonin hormonu yeniyetmələrin beyinlərində uşaqlardan və yetkin yaşlı insanlardan iki saat daha gec istehsal olunur. Bu da yeniyetmələrin yatmasını, eləcə də səhərlər yuxudan ayılmasını çətinləşdirir. Yeniyetmənin həftəsonu günortaya qədər yatmağına da bioloji səbəblər təsir göstərir”.

Mənbə: <https://www.bbc.com/azeri/other-news-48112201>

GİRİŞ

Bu bölmədə ilk olaraq davranış anlayışı açıqlanıb. Daha sonra təşkilati davranış anlayışı izah edilib. Təşkilat anlayışının müxtəlif tərifləri verilə bilər. Ancaq təşkilat varsa, orada idarəetmə də var. İdarəetmə və təşkilat anlayışlarını bir-birindən ayırmaq çətindir. Deyilə bilər ki, təşkilat idarəetmənin oyun sahəsidir. İdarəçilər bütün bilik və bacarıqlarını bir təşkilat strukturu daxilində göstərə bilərlər. Bütün təşkilatlarda idarəçilərin müsbət və mənfi qiymətləndirilə biləcək davranışları mövcuddur. Müsbət davranışlar adətən tədqiqatlar nəticəsində təşkilatın fəaliyyətinin səmərəsini artıran davranışlar, mənfi davranışlar isə bu səmərəni azaldan davranışlar olaraq bilinir.

TƏŞKİLATIN FƏALİYYƏTİNƏ MÜSBƏT TƏSİR EDƏN DAVRANIŞLAR

Təşkilatın məqsədlərinə çatmasında onu yaradan insanların davranışlarının əhəmiyyətli rolu vardır. Bu hissədə təşkilatın fəaliyyətlərinə müsbət təsir edən təşkilati davranışlara yer veriləcək. İdarəetmə anlayışında Fayol, Weber və Taylora aid klassik idarəetmə nəzəriyyəsində aşağıdakı xüsusiyyətlər nəzərə çarpır:

- İnsan mexaniki bir varlıqdır.

- Təşkilatın psixoloji və sosial vəziyyəti vacib deyil.
- Mərkəzi idarəetmə güclü olmalıdır.
- Güclü iyerarxiya olmalıdır.
- Yaxın nəzarət və cəzalandırma əsasdır.
- İnsan faktoru nəzərə alınmayıb.
- Dəyişən mühitə qarşı təşkilatın reaksiyaları nəzər alınmayıb.
- Sadəcə təşkilatın daxili effektivliyi üstündə dayanılıb.

Buna nisbətən daha müasir yanaşma olan Taylorizm isə aşağıdakı təşkilat prinsiplərini əsas götürür:

- Elmi tədqiqata əsaslanan iş nizam və intizamı,
- Ahəng və koordinasiya,
- Əməkdaşlıq,
- Maksimum səmərə, daxili ixtisasartırma və peşəkar inkişaf.

Fayolun təşkilati idarəetmə fəaliyyətləri aşağıdakı kimi sadalana bilər:

- Planlaşdırma,
- Təşkil etmə,
- Əmrlər vermə,
- Koordinasiya,
- Nəzarət.

Klassik idarəetmə nəzəriyyələri ilə başlayıb keyfiyyətin

idarə olunması və sonra ən müasir idarəetmə yanaşmalarına qədər uzanan bu yolda ümumi məqsəd təşkilatın daha səmərəli fəaliyyəti və insanlara özlərini yaxşı hiss edə biləcəkləri iş yeri təqdim etməkdir. Humanizm anlayışı təşkilati davranışları da öz təsiri altına alıb və ən yeni təşkilati davranış nəzəriyyələri insanın iş mühitində məmnunluğuna fokuslanıb.

Təşkilatın fəaliyyətinə müsbət təsir edən davranışlardan biri təşkilati bağlılıq davranışıdır. Təşkilati bağlılıq 1960-cı ildən etibarən tədqiq olunan və təşkilatda işçilərin işdən ayrılma səbəblərini, işdəki effektivliklərini araşdıran bir sahədir (Wasti, 2012). Təşkilati bağlılıq eyni zamanda işçinin özünü şirkətin bir hissəsi görmə, özünü şirkətə aid hiss etmə, şirkət ilə emosional bağ qurma mənasına gəlir. Qeyd olunan hisslər və davranışlar təşkilatda işçilərin müəssisəyə sədaqəti ilə nəticələnir. Mowday, Steers və Porterə aid olan təşkilati davranış tərifində “fərdin çalışdığı təşkilatda məqsədləri və dəyərləri qəbul etməsi, təşkilat üçün ürəkdən çalışması və təşkilatın bir hissəsi olmağa davam etməsi” kimi izah olunur. Burada söhbət işçi ilə müəssisənin bütünləşməsindən gedir (Mowday və.b., 1979). Müəssisələrdə təşkilati davranışın olmaması aşağıdakı səbəblərə görə vacib sayılır:

- İşə tərks etmə, dəvamiyyət, iş axtarışı,
- İşdən razılığın azlığı, işə özünü həsr etməmə, mənəvi yorğunluq,
- Müstəqillik, iştirakçılıq, məsuliyyət və vəzifə anlayışı,

- Yaş, cinsiyət, iş vaxtı və təhsil,
- Təşkilati bağlılıq.

Təşkilati davranış yuxarıda qeyd olunan məsələlərlə bağlı olduğundan çox vacib sayılır və geniş tədqiq edilir. Tədqiqatların nəticələri isə müəssisələrdə təşkilati davranışların yaxşılaşdırılması üçün istifadə olunur. Tədqiqat nəticələrinə görə təşkilati davranışlara aşağıdakı 3 faktor təsir edir (Balcı, 2003):

1. Təşkilatın məqsədlərinə həqiqətən inanmaq və onları qəbul etmək.
2. Təşkilat üçün əzmlə çalışmaq istəyi.
3. Təşkilatın üzvü olaraq qalmaq istəyi.

Balcıya (2003) görə təşkilati davranışların yaxşılaşması aşağıdakı müsbət nəticələri verir:

1. İşçilər təşkilatın bütün fəaliyyətlərində fəal iştirak edirlər.
2. İşçilər müəssisədə qalmağa qərarlıdırlar və təşkilatın məqsədlərinə həvəslə xidmət edirlər.
3. İşdən çıxanların sayı azalır.
4. İşçilər müəssisədə məmnunluq və ruh yüksəkliyi hiss edirlər.

Müəssisədə təşkilati davranışları yaxşılaşdırmaq üçün aşağıdakı məsələlər nəzərə alınmalıdır:

1. İşçilərin yaşı, cinsi və təcrübəsi,

2. Təşkilatdakı ədalət və etibar,
3. İşçilərin vəzifələrinin müəyyən olması və təzadların olmaması,
4. Görülən işin əhəmiyyətinə dair inam və dəstək mühiti,
5. İş yerində qərar alma proseslərində hamının iştirakı,
6. Təşkilatın, iş yerinin sağlamlıq cəhətdən təhlükəsizliyi, işdən soyuma,
7. İşçilərin ailə vəziyyəti, maaş xaricində verilən haqlar,
8. Böhran, iş saatları, eynilik, mükafatlandırma,
9. Vəzifədə yüksəlmə,
10. Liderlik davranışları və işçilərə qayğı.

İş yerlərində, təşkilatlarda mövcud olan başqa bir müsbət təşkilati davranış peşəyə bağlılıqdır. Bu anlayış insanların işlədikləri müəssisəyə deyil, gördükləri işə və peşəyə bağlılıqlarını ifadə edir. Peşə insanların maddi qazanc məqsədilə bir işi müəyyən müddətdə görməsinə verilən addır. Greenhausun (1971) verdiyi peşəyə bağlılıq tərifində insanların gördükləri işə və karyeralarına bağlı olmaları, həmin sahədə inkişaf etməyi könüldən istəmələri kimi anlayışlar ortaya çıxır.

Peşəyə bağlılıq anlayışında əsasən 3 tədqiqat sualı ortaya çıxır:

1. Şəxsin gördüyü işə və ya peşəsinə qarşı münasibəti necədir?
2. Peşəsi və karyerası ilə əlaqədar nələr planlaşdırır?

3. Peşəsi şəxsin həyatındakı digər varlıqlarla müqayisədə hansı dərəcədə əhəmiyyətlidir?

Peşəyə bağlılıq da təşkilati bağlılıq kimi müəssisənin effektiv fəaliyyətinə müsbət mənada təsir edir. İnsanın işini sevməyi onu xoşbəxt edir və adətən xoşbəxt insanlar psixoloji cəhətdən sağlam olduqları üçün işdə daha effektiv olurlar.

Təşkilatda başqa bir müsbət davranış isə təşkilati vətəndaşlıqdır. Təşkilati vətəndaşlıq hər hansı bir əmrə istinad etməyən, tapşırıq əsasında göstərilməyən, sırf insanların daxilindən gələn, təşkilatın faydasına olan davranışlardır. Müəssisədə əməkdaşlıq, yardımlaşma və alicənablıq kimi davranışlar təşkilati vətəndaşlıq adlandırılıla bilər. Bu davranışlar aşağıdakı kimi sadalana bilər:

- Başqalarının və müəssisənin mənafeyini öz menafeyindən üstün tutmaq,
- İctimai kamillik,
- Vicdan,
- Nəzakət,
- Alicənablıq.

Təşkilati vətəndaşlıq digər müsbət təşkilati davranışlarla bağlıdır və həm onları artırır, həm də onlardan təsirlənərək artır.

Təmin olunma və iş məmnunluğu anlayışları bir-birinə çox yaxın təşkilati davranışlardır. Bu anlayışlar müəssisədə çalışanların iş həyatlarından məmnunluğu və bu məm-

nunluğun onlara psixoloji təmin olunma hissi verməsini nəzərdə tutur. Digər bir təşkilati davranış olan təşkilati şəxsiyyət davranışında isə insanın müəssisə ilə bir insan kimi olması, biz anlayışı, mən və müəssisəm, yəni biz olma kimi məsələlər nəzərdə tutulur. Bir təhsil müəssisəsinin rollarından biri bu anlayışı formalaşdırmaq və mövcud davranışları inkişaf etdirmək olmalıdır. Çünki bu kimi davranışlar ümumi olaraq müəssisənin səmərəli işinə təsir edir, məhsul və xidmətlərin keyfiyyətini artırır.

TƏŞKİLATIN FƏALİYYƏTİNƏ MƏNFI TƏSİR EDƏN DAVRANIŞLAR

Təşkilatlarda bəzən müsbət olmayan davranışlara da rast gəlmək mümkündür. Çalışanların müsbət olmayan davranışlarının müşahidə olunması nə qədər xoşagəlməz hal olaraq qiymətləndirilsə də, təşkilatlarda bu davranışların varlığı və bəzən nümayiş etdirilməsi təkzibedilməz faktıdır. Bu bölmədə işçilərin müsbət olmayan davranışlarından *təşkilati kinizm*, *mobbing* və *tükənmişlik* haqqında məlumatlar öz əksini tapır. Sadalanan anlayışların hər biri təşkilat və bir təhsil təşkilatı olaraq məktəb çərçivəsində açıqlanır.

TƏŞKİLATI KİNİZM

Təşkilati kinizm anlayışını izah etməmişdən öncə kinizm anlayışının nə olduğunu açıqlamaq faydalı olar. Kinizm e.ə. IV əsrdə qədim Yunanıstanda ortaya çıxan “kinik” sözündən yaranıb (Kalağan & Güzeller, 2010). Fəlsəfə, idarəçilik, sosiologiya, psixologiya kimi müxtəlif elm sahələrində tədqiq edilən kinizm anlayışı ilə əlaqəli beynəlxalq ədəbiyyat-

larda çoxsaylı təriflərə rast gəlmək mümkündür. Ən sadə təriflə kinizm *“insanların ancaq öz məqsədləri üçün motivasiya olduqlarına inanma meyli, şübhəli yanaşma”* formasında təsvir edilir (Oxford İngilis dili Lüğəti, 2016). Başqa bir tərifdə isə kinizm insanların digər insanları mənfəət güdən, dəyərsiz hesab etmə düşüncələrini əks etdirən bir anlayış olaraq açıqlanır (Barefoot vd., 1989). Beləliklə, başqa insanların mənfəət güdən olduqlarına inanan şəxslər “kinik” olaraq ifadə edilir. Kinik insanlar sadəcə digərlərinin mənfəət münasibətlərinə meyilli olduğunu düşünür, həm də sırf öz mənfəətləri uğrunda xidmət etmələrinin zəruri olduğuna inanırlar. Bu formadakı düşüncəni əks etdirən anlayış isə “kinizm” olaraq ifadə edilir (Andersson & Bateman, 1997).

Təşkilat baxımından kinizm anlayışı isə işçinin açıq və ya gizli formada işlədiyi təşkilata qarşı neqativ duyğularını ifadə edir. Bu mənfəət mövqə həm təşkilatın dürüstlüyünün olmamasına inam, həm də təşkilata qarşı olan mənfəət duyğular, meyil və davranışları əhatə edir (Dean, Brands & Dharwadkar 1998). Təşkilati kinizm həm də çalışanların fəaliyyət göstərdikləri qurumla bağlı formalaşdırdıqları ümitsizlik, məyusluq kimi müsbət olmayan düşüncələr olaraq da açıqlanır (Kannan-Narasimhan & Lawrence, 2012). Qeyd olunan təriflərə əsasən kinizm anlayışının ümumilikdə mənfəət məna ifadə etdiyi və arzu olunmayan düşüncələri əks etdirdiyi vurğulana bilər.

Təşkilatlarda kinizmin yaranmasına səbəb olan müxtəlif faktorlar var. Beynəlxalq ədəbiyyatlarda bu faktorlar barədə aparılan genişmiqyaslı tədqiqatlardan bəhs edilir. Kinizmin

waranmasına səbəb olan faktorları *fərdi* və *təşkilati* olaraq iki qrupa bölmək mümkündür. Fərdi faktorlar deyiləndə daha çox işçinin *cinsiyyəti*, *ailə vəziyyəti*, yəni evli olub-olmaması, *təhsil səviyyəsi* kimi fərdi xüsusiyyətlər nəzərdə tutulur. *Təşkilati siyasət*, *fərd-rol münaqişəsi*, *təşkilatın daxilindəki ədalətsizlik qavrayışı* kimi amillər isə təşkilati kinizmin formalaşmasına təsir edən faktorlar olaraq qiymətləndirilir.

Təşkilati kinizm və cinsiyyət faktorunun birlikdə tədqiq edildiyi çalışmalarda konkret stabil nəticələr əldə edilməsə də, aparılmış tədqiqatların bir hissəsində cinsiyyət faktoru ilə kinizm arasında əlaqənin varlığı təsdiq olunur. Məsələn, mövzu ilə əlaqəli həyata keçirilmiş bir çalışmada kişi işçilərin qadınlarla müqayisədə daha çox kinik olduğu müəyyən olunub (Kanter & Mirvis, 1991). Başqa bir çalışmada isə bunun tam əksi olan nəticə əldə edilib. Yəni, qadın işçilərin kişi işçilərlə müqayisədə daha çox kinik olduqları aşkarlanıb (Lobnikar & Pagon, 2004). Bəzi çalışma nəticələrində isə iki anlayış arasında hər hansı bir əlaqənin olmadığı görünür (Andersson & Bateman, 1997; Balay, Kaya & Cülha, 2013; Bateman, Sakano & Fujita, 1992; Kalağan & Güzeller, 2010).

Beləliklə, qeyd olunanları nəzərə alaraq kinizm və cinsiyyət faktoru arasında hər hansı bir əlaqənin olub-olmaması ilə bağlı konkret mülahizə irəli sürmək bir qədər çətindir. Təşkilati kinizm ilə yaş faktorunun birlikdə araşdırıldığı çalışmalarda da müxtəlif nəticələrin əldə edildiyi müşahidə olunur. Belə ki, bəzi çalışmalarda (Anderson & Bateman 1997; James, 2005) iki dəyişkən arasında heç bir əlaqə-

nin olmadığı, bəzi çalışmalarda (Kanter & Mirvis; Johnson, 2007) isə əlaqələrin varlığı görünür. Kanter və Mirvis (1991) və Johnson (2007) tərəfindən həyata keçirilən çalışmalarda kinizm ilə yaş arasında mənfi istiqamətdə bir əlaqənin varlığı müşahidə olunur. Belə ki, bu çalışmalarda yaş çoxaldıqca kinizm səviyyəsində azalmaların olduğu müşahidə olunur. Yəni işçilərin yaşı çoxaldıqca onların işlədikləri təşkilatlara qarşı kinik düşüncələrində də azalmalar müşahidə olunur. Yaş faktoru ilə kinizm arasındakı əlaqələrin varlığını göstərən çalışmalar olsa da, ümumilikdə iki dəyişkən arasında əlaqənin olub-olmaması ilə əlaqəli konkret bir şərh söyləmək mümkün deyil. İşçinin evli və ya subay olması ilə onun kinik davranışlara meyilli olması arasındakı əlaqələri tədqiq edən çalışma nəticələrinin də müxtəlif nəticələr göstərdiyi qeyd oluna bilər.

Mövzu ilə əlaqəli aparılmış bəzi tədqiqatlarda (Kalağan & Güzeller, 2010) qeyd olunan dəyişkənlər arasında hər hansı bir əlaqənin olmadığı görünsə də, bəzi tədqiqat nəticələri (Delken, 2014) evli olmayan işçilərin evli olanlara nisbətdə daha çox kinik davranışlara meyilli olduğunu göstərir. Bu isə ailə vəziyyəti ilə kinizm arasında hər hansı bir əlaqənin olub-olmaması ilə bağlı konkret bir mülahizə irəli sürməyin yanlış olacağını göstərir. Həmçinin, işçinin təhsil səviyyəsi ilə onun təşkilati kinizm qavrayışı arasındakı əlaqələri tədqiq edən çalışmalar da mövcuddur. Bəhs edilən dəyişkənlərin tədqiq edildiyi bəzi elmi araşdırmalarda düz yönlü (Kalağan & Güzeller, 2010) və ya tərs yönlü (Mirvis & Kanter, 1991) əlaqələrin olduğu, bəzilərinə isə ümumiyyətlə əlaqənin olmadığı (Anderson & Bateman 1997)

nəticələri əldə edilib. Bu baxımdan təhsil səviyyəsi artdıqca təşkilati kinizm qavrayışının artması və ya azalması, yaxud da ümumiyyətlə əlaqənin olmaması ilə bağlı ortaya konkret bir iddia qoymaq mümkün deyil. Fərdi faktorlardan əlavə, təşkilati faktorların da təşkilati kinizmin ortaya çıxmasında təsirli olduğu ehtimal edilir. Belə ki, təşkilatın siyasətinin fərqli qavranılması nəticəsində təşkilat üzvləri baş verən hadisələrə şübhə ilə yanaşa bilər və nəticədə isə təşkilata və idarəetməyə qarşı etibarlılıq azalır. Bu vəziyyət isə işçilərin təşkilatın dürüstlükdən məhrum olduğunu, təşkilat daxilində alınan qərarların səmimi olmadığını, tətbiqetmələrin ədalətsiz olduğunu düşünməsinə səbəb ola bilər (James, 2005). Əlavə olaraq, təşkilat daxilində fərd-rol münasibəti baş verdiyi zaman işçilərdə təşkilata qarşı mənfi mövqe formalaşa bilər. Bu isə öz növbəsində təşkilati kinizmin yaranmasına səbəb ola bilər. Mövzu ilə əlaqəli çoxsaylı tədqiqatlar aparılsa da, bütün araşdırma nəticələrində kinizm ilə bəhs edilən faktorların arasında bir əlaqənin olub-olmadığı haqqında konkret mülahizə irəli sürmək mümkün deyil. Lakin yuxarıda qeyd olunan faktorların işçilərin təşkilati kinizm qavrayışlarının formalaşmasında təsiri ola biləcəyi ehtimalı var.

Təşkilati kinizmin həm fərdə, həm də onun işlədiyi quruma mənfi təsirləri var. Bu baxımdan təşkilati kinizmin nəticələri fərdi və təşkilati olmaqla iki qrupda tədqiq edilir. Fərdi nəticələr psixoloji, fizioloji və davranışla əlaqəli nəticələr şəklində özünü göstərir. Fizioloji nəticələr dedikdə, ürək-damar xəstəlikləri və işçilərin digər sağlamlıq problemləri üzündən işə gəlməməsi, işdən çıxması (Eaton, 2007)

kimi hallar nəzərdə tutulur. Psixoloji nəticələr şəxslərdə nevroloji və emosional pozuntular, depressiya, yuxusuzluq və s. formasında özünü biruzə verən narahatlıqlar olaraq ifadə edilir (Mirvis & Kanter, 1991). Davranış ilə əlaqəli nəticələr isə spirtli içkilər və siqaretdən istifadə etmə, artıq çəkiyə sahib olma kimi sağlamlığa mənfi təsir edən davranışları əhatə edir (Brandes, 1997). Bundan əlavə, kinizmin təşkilata da mənfi təsirləri vardır. Kinizm nəticəsində işçilərin təşkilatlarına qarşı bağlılıqlarında problemlər yarana bilər, eyni zamanda iş məmnunluğunun azalması, tükənmisliyin artması, işdən soyuma və s. kimi arzu olunmayan hallar müşahidə oluna bilər (Andresson & Bateman, 1997; Eaton, 2000; James, 2005).

Təşkilati kinizm ilə əlaqəli araşdırmalar əvvəllər biznes təşkilatında həyata keçirilib. Təxminən 2000-ci illərdən bu yana isə təhsil təşkilatlarında da mövzu ilə əlaqəli araşdırmalar aparılıb. Kinizm davranışları nümayiş etdirən işçilərə hər təşkilatda rast gəlmək mümkündür. Bu çərçivədə məktəblərdə də kinizm davranışlarının müşahidə olunduğu təklif edilə bilər. Təhsil müəssisələrində kinizm müəllimlərinin və ya digər personalın işlədiklərə məktəbə qarşı mənfi mövqe nümayiş etdirmələri şəklində izah oluna bilər. Mövzu ilə əlaqəli aparılmış təhlillər kinizm davranışlarının həm fərd, həm də təşkilat üzərində mənfi təsirlərinin olduğunu göstərir. Bu baxımdan təhsil müəssisələrində çalışanların kinizm ilə əlaqəli davranış və mövqeləri gözdə tutulmalıdır. Məktəb nöqtəyi-nəzərindən kinizm xüsusən müəllimlərin məktəblərinə qarşı neqativ mövqelərini, inanclarını ifadə edir. Belə mənfi inancın olması həm müəllimlərin

aşağı göstəricilər nümayiş etdirməsinə, həm də əlverişsiz işləməsinə səbəb ola bilər (Sağır & Oğuz, 2012). Kinizm qavrayışına malik olan bir müəllim və ya digər personal verilən qərarlara daima şübhə ilə yanaşa bilər, eyni zamanda işi ilə əlaqəli hər nə qədər səy göstərsə də, bunun qiymətləndirilməyəcəyini, təşkilatda ədalətli yanaşma olmayacağını düşünə bilər. Ona görə də belə mənfi halların yaranmaması və ya aradan qaldırılması üçün müəllimləri kinizmlə əlaqəli davranış nümayiş etdirməyə sövq edən səbəbləri araşdırmaq, mümkün vəziyyətlərdə istifadə metodlarını müəyyənləşdirmək və siyasət hazırlamağın faydalı olacağı qeyd edilə bilər. Şübhəsiz ki, bu işdə ən böyük məsuliyyət məktəb direktorlarının üzərinə düşür. Məktəb direktorları rəhbərlik etdiyi müəssisədə elə bir mühit yaratmalıdırlar ki, işçilər arasında görülən işlər və verilən qərarlarla əlaqəli şübhəli vəziyyət yaranmasın, proseslərin ədalətlik prinsipi əsas götürülərək davam etdirilməsi ilə əlaqəli işçilərdə ortaq bir fikir formalaşsın. Bunun üçün isə qərarvermə prosesində müəllimlərin iştirakını təmin etmək, qərarların verilmə səbəblərini açıq bir şəkildə kollektivə izah etmək mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

TƏŞKİLATI MOBBİNG

Mobbing anlayışı iş həyatında ilk dəfə 1980-ci illərdə İsveçdə yaşayan alman sənaye psixoloqu Heinz Leymann tərəfindən istifadə olunub. Araşdırmaçıya görə, mobbing *“psixoloji və sosial olaraq kədərə səbəb olan, bir və ya bir neçə şəxs tərəfindən (nadir hallarda dörd nəfərdən çox) bir başqa şəxsə (nadir hallarda daha çox şəxsə) ən az altı ay müddətində həftədə*

ən az bir dəfə tətbiq olunan hərəkətlər” şəklində ifadə edilir (Leymann, 1996: 165). Mobbinq anlayışı işçilərə iyerarxik strukturda özlərindən yuxarıda olan, aşağıda olan və ya bərabər pillədə olan əməkdaşlar tərəfindən sistemli şəkildə tətbiq olunan hər formada pis münasibət, təhdid, şiddət və təhqir kimi davranışları ifadə edən mənaları əhatə edir (Tınaz, 2008). Yəni mobbinq davranışlarını tətbiq edən əməkdaşlar sadəcə özlərindən aşağı pillədə olan işçilərə qarşı deyil, eyni pillədə və ya daha üst səviyyədəkilərə qarşı da eyni şəkildə davranma bilər. İş həyatında mobbinq davranışlarının ortaya çıxma səbəbləri tam olaraq elmə məlum deyil. Lakin iş yerində baş verən münaqişələrdə bir tərəfin üstünlüyünü ələ keçirməsi, işdə baş verən anlaşmazlıqlar kimi müxtəlif səbəblər mobbinqin gerçəkləşməsinə təkan verə biləcək səbəblər olaraq qiymətləndirilir. Adətən mobbinqi tətbiq edən şəxs güclü, mobbinqə məruz qalan şəxs isə daha zəif vəziyyətdə olur.

Digər təşkilatlarda olduğu kimi, məktəb təşkilatlarında da mobbinqə rast gəlmək mümkündür. Məktəb təşkilatlarında müxtəlif şəxsiyyət tiplərinə və xarakterlərə sahib insanlar fəaliyyət göstərirlər. Bəzən arzu olunmayan hallar bu müxtəlifliklərdən qaynaqlanır. Ümumi olaraq məktəb mühitində ortaya çıxan mobbinq davranışlarının səbəbləri aşağıdakı kateqoriyalara ayrılır:

- a) Mobbinqə məruz qalan şəxsdən asılı olan səbəblər;
- b) Şəxsi səbəblər;
- c) Ünsiyyətlə bağlı səbəblər.

Mobbinqə məruz qalan şəxsdən asılı səbəblər müxtəlif ola bilər. Bu səbəblər arasında mobbinqə məruz qalan şəxsin hər hansı fiziki məhdudiyətinin olması və ya digər iş yoldaşlarına nisbətən daha yaşlı və ya daha gənc olması, cinsiyyəti, təhsilinin digərlərindən daha yüksək olması, siyasi görüşü və ya siyasi görüşlərindəki fərqlər, geyim tərzinin fərqli olması və s. kimi xüsusiyyətləri qeyd etmək mümkündür. Şəxsi səbəblər də müxtəlif ola bilər. Məsələn, mobbinqə məruz qalan birinin ərafındakılara təsir etməsi və ya nailiyyətlərinin çox olması, məktəb müəssisəsində idarəçilikdəki problemlər, xüsusən məktəb direktorunun idarəetmə bacarıqlarının qənaətbəxş olmaması və s. kimi səbəblər qeyd oluna bilər. Ünsiyyət ilə bağlı problemlər də mobbinqin ortaya çıxmasına səbəb ola bilər. Məktəbdə müəllimlər və digər personal arasında səmimi olmayan münasibətlər, mobbinqə məruz qalan şəxsin həddindən artıq emosional olması və s. kimi durumlar da mobbinqin ortaya çıxmasına şərait yarada bilər (Toker, 2008).

Mobbinq davranışları müxtəlif formada təzahür edə bilər. Bunlara nümunə olaraq, iş yoldaşları ilə tez-tez münaqişələrin yaşanması, mobbinqə məruz qalan şəxs haqqında dedi-qoduların yayılması, günahsız işçiyə bacarıqları və səriştələrinə uyğun olmayan, potensialından çox aşağı işlərin verilməsi, gördüyü hər işin və ümumiyyətlə şəxsiyyətinin təqib edilməsi, ona ləqəblər taxılması, digərləri tərəfindən daima tənqid və istehzal münasibətə məruz qalması, yazılı və ya şifahi formada müraciət etdiyi tələblərə cavab ala bilməməsi, işlə əlaqəli irəli sürdüyü təkliflərin qəbul edilməməsi, daha az əmək haqqı alması və s. göstərilə bilər (Tınaz, 2006: 49).

Qeyd olunanlardan da göründüyü kimi, mobbinq işçinin müsbət olmayan davranışını ifadə edir və mənfi nəticələri var. Müsbət olmayan davranışların məktəb təşkilatında nümayiş etdirilməsi məktəbdə həm insan münasibətlərinə, həm də tədrisin effektivliyi və idarəçilik prosesinə ciddi zərər gətirə bilər. Məktəbdə mobbinq davranışları nümayiş etdirən və mobbinqə məruz qalan işçilərin varlığı təhsil müəssisəsi üçün təhlükə yarada və müəssisənin imicinə xələl gətirə bilər. Ona görə də bir təhsil lideri olaraq məktəb direktoru və ya direktor müavinləri rəhbərlik etdikləri məktəbdə personal arasındakı münasibətlərin keyfiyyətinə əhəmiyyət verməli, mobbinq halı müşahidə olunduğu zaman onun ortaya çıxmasına səbəb olan faktorları təhlil etməli, yəni mobbinqin qaynağını tapmalı və onun aradan qaldırılması üçün yaranma səbəblərinə uyğun olaraq tədbirlər görməli, mobbinqə məruz qalan şəxsə dəstək olmalıdır. Mobbinqə səbəb olan hallar aşkar edilməzsə və problem həll edilməzsə, mövcud vəziyyət daha da kəskinləşə və təşkilatda böyük miqyaslı problemlərə səbəb ola bilər. Bu isə həm məktəbin imici, həm tədris prosesinin keyfiyyəti baxımından olduqca təhlükəli bir hal olaraq qiymətləndirilir.

TƏŞKİLATI TÜKƏNMİŞLİK

Müasir dövrdə təşkilati davranış sahəsində ən çox bilinən və tədqiq olunan mövzulardan birinin tükənmişlik olduğu qeyd edilə bilər. Təşkilati baxımdan tükənmişlik anlayışının “peşə təhlükəsi” olaraq tərif edilməsi Freudenbergerin (1974-1975) adı ilə bağlıdır. Freudenberger (1974: 159) tükənmişlik anlayışını “*uğursuz olma, enerji və güc itkisi*

və yaxud da yerinə yetirilməmiş istəklər nəticəsində şəxsin daxili enerjisinin tükənməsi vəziyyəti” olaraq açıqlayır (Sılığ, 2003: 10). Tükənmişlik daha çox fiziki olaraq yorğun düşmə, uzunmüddətli yorulmaq, çarəsizlik, ümitsizlik kimi müxtəlif mənfi duyğuları əhatə edən və görülən işə, digər insanlara və ümumiyyətlə həyata mənfi münasibətləri özündə ehtiva edən həm fiziki, həm də zehni ölçüdə olan bir sindrom olaraq ifadə edilir (Maslach, 1981, akt. Seçer vd., 2013).

Tükənmişlik sindromunun digər peşələrlə müqayisədə ən çox müəllimlikdə rast gəlinəndiyi qeyd edilə bilər. Çünki, müəllimlik peşəsi daima fədakarlıq tələb edən, effektiv ünsiyyət prosesini zəruri hesab edən və fiziki və emosional olaraq fərdin tükənməsinə zəmin yaradan bir peşə olaraq qiymətləndirilir. Bu səbəbdən müəllimlik peşəsi tükənmişlik durumlarının ortaya çıxma ehtimalı yüksək olan peşələrdən biri olaraq qəbul edilir (Baltaş & Baltaş, 1993). Şübhəsiz ki, məktəb təşkilatında müəllimlərin tükənmişlik yaşaması arzuolunmaz bir hal olaraq qiymətləndirilir.

Tükənmişlik sindromu yaşayan müəllimlərin işə və aid olduğu təşkilata qarşı neqativ mövqə nümayiş etdirməyə meyilli olduğu ifadə edilə bilər. Məktəbdə tükənmişlik sindromu yaşayan müəllimlər həm şagirdləri ilə, həm də digər həmkarları və ümumiyyətlə məktəbdəki digər personal ilə ünsiyyətdə və münasibətlərdə anlaşılmazlıq yaşaya bilərlər. Təbii ki, qeyd olunan halların mövcudluğunun müəllimlərin həm iş həyatına və işin keyfiyyətinə, həm də şəxsi həyatına mənfi təsir göstərəcəyi ehtimalı yüksəkdir. Məktəbdə müəllimlərin tükənmişlik duyğusu içərisində olması

müxtəlif amillərlə əlaqələndirilə bilər. Bu amilləri ümumi olaraq aşağıdakı kimi iki qrupda təsnif etmək mümkündür:

a) Təşkilat/müəssisə ilə əlaqəli faktorlar.

b) Fərdi faktorlar.

Təşkilati faktorlar deyiləndə məktəb müəssisəsi ilə əlaqəli faktorlar nəzərdə tutulur. Bu faktorlar elmi ədəbiyyatlarda müxtəlifdir. Maslach və Leiter (1997) tərəfindən təklif olunan təsnifatda tükənmişliyə səbəb olan təşkilati faktorlar *iş yükü, nəzarət, ədalət, dəyər* və s. olaraq ifadə edilir. Fərdi faktorlar isə demoqrafik xüsusiyyətləri nəzərdə tutur ki, bunlara nümunə olaraq yaş, cinsiyyət, iş stajı və s. aid etmək mümkündür.

Mövzu ilə əlaqəli aparılmış tədqiqatlarda tükənmişlik sindomu nəticəsində ortaya çıxan əlamətlər üç fərqli qrupda təsnif edilir. Bunlar *fizioloji, psixoloji və emosional davranış* ilə əlaqəli əlamətlərdir. Tükənmişlik sindomu ilə əlaqəli meydana çıxma biləcək fizioloji əlamətlər əsasən yorğunluq və bezmişlik duyğusu, baş ağrısı, yuxu və yaddaş problemləri, immun sisteminin zəifləməsi və s. olaraq ifadə edilir. Psixoloji və emosional əlamətlər isə daha çox işdən soyuma, ümitsizlik, gözləntilərin doğrulmaması, heç nəyə marağın olmaması, depressiya formasında özünü göstərə bilər. Son olaraq, davranış ilə əlaqəli ortaya çıxma biləcək əlamətlər işə gec gəlmə, icazə alma, tez-tez işdən qalma, müvəffəqiyyət hissənin yoxluğu, hər şeydən incimə, çox tez hirsənmə və s. olaraq təsnif edilir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Tükənmişlik sindromu mənfi bir durum olaraq qiymətləndilir. Müəllimlərin түкәнmişlik sindromu yaşaması onların işinin keyfiyyətinə mənfi təsir edir. Bu durum eyni zamanda təşkilatın qarşıya qoyduqları məqsədlərə nail olmasına da əngəl yarada bilər. Ümumiyyətlə, insanlarla yaxın münasibət tələb edən peşələrdə daha yüksək olması təxmin edilən түкәнmişlik durumunun nəticələrini, sadəcə түкənmişlik sindromu olan fərdlərdə deyil, eyni zamanda bütün cəmiyyətdə görmək mümkündür. Mənfi təsirlərinin əhatə dairəsinin böyük olması isə olduqca təhlükəli və arzuolunmaz bir hal olaraq qiymətləndirilir. Ona görə də түкənmişlik probleminin yaşanması və bunun nəticəsində yaranan arzuolunmaz halların qarşısını almaq məqsədilə müəllimlərin iş mühiti tədqiq edilməli, түкənmişliyə səbəb olması ehtimal olunan faktorlar nəzərdən keçirilməli və yaranmış problemin həll edilməsi istiqamətində çıxış yolları tapılmalıdır.

Şübhəsiz ki, bu işdə ən böyük məsuliyyət məktəb direktorlarının üzərinə düşür. Məktəb direktorları түкənmişliyin ortaya çıxmasına səbəb olan faktorları təhlil etməli, işçilərin qərarvermə prosesində iştirakını mümkün qədər təmin etməli, işçilərin ehtiyaclarını qarşılamaq üçün alternativ çıxış yolları tapmalıdır. Eyni zamanda müəllimlər arasında ədalətli iş bölgüsünün aparılması, çətin işlərin paylaşılması və s. də түкənmişliklə mübarizədə effektiv yollar olaraq qiymətləndirilə bilər.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Andersson, L.M. & Bateman, T.S. (1997). Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects. *The Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-470.

Bateman, T. S., Sakano, T., & Fujita, M. (1992), Roger, Me, and My Attitude: Film Propaganda and Cynicism Toward Corporate Leadership. *The Journal of Applied Psychology*, 77(5), 768-771.

Balay, R., Kaya, A. & Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.

Baltaş, A. & Batlaş, Z. (1993). Stres ve başa çıkma yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eaton, J. A. (2000). A social motivation approach to organizational cynicism. (Nəşr olunmamış magistratura dissertasiyası). York University, Faculty of Graduate Studies, Toronto.

Kalağan, G. & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.

Oxford İngilis dili lüğəti (2016) <https://en.oxforddictionaries.com/definition/cynicism>

Barefoot, J. C., Dodge, K. A., Peterson, B. L., Dahlstrom, W. G., & Williams, R. B. (1989). The cook-medley hostility scale: Item content and ability to predict survival. *Psychosomatic Medicine*, 51, 46-57

Dean, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.

James, M. S. L. (2005). Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems. (Nəşr olunmamış doktorantura dissertasiyası). The Florida State University, Florida.

Johnson, A. L. (2007). Organizational cynicism and occupational stress in the police officers. (Nəşr olunmamış doktorantura dissertasiyası). Central Michigan University, USA

Kannan-Narasimhan, R. & Lawrence, B. S. (2012). Behavioral integrity: How leader referents and trust matter to workplace outcomes. *Journal of Business Ethics*, 111(2), 165-178

Kanter, D. L., & Mirvis, P. H. (1991). Cynicism: The new America malaise. *Business and Society Review*, 77, 57-61.

Leymann, H. (1996) The content and development of mobbing at work, European. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165- 184.

Lobnikar, B. & Pagon, M. (2004). The prevalence and nature of police cynicism in Slovenia. Retrieved from <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/Mesko/207979.pdf>.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

Sağır, T. & Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094-1106.

Sılığ, A. (2003). Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Nəşr olunmamış magistr dissertasiyası). T.C. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tınaz, P. (2008). İş yerinde psikolojik taciz (Mobbing). İstanbul: Beta yayınları

Toker, A. G. (2008). Mobbing. İş yerinde yıldırma nedenleri ve başa çıkma yöntemleri. Ankara: PEGEM

Çetin, M.Ö. (2004). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,

Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık, *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 59.

Lee, K./ Carswell, J.J. /Allen, N.J. (2000), "A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relation With Person and Work-Related Variables," *Journal of Applied Psychology*, 85: 799-811.

Morrow, P.C. (1983), "Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment," *The Academy of Management Review*, 8/ 3: 486-500.

Çetin, M., Cihangiroğlu, N., & Türk, Y. Z. (2010). Bir grup eczacının mesleki bağlılık algılarının incelenmesi. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 130-125 ,(3)3.

Morrow, P. C. (1993), The Theory and Measurement of Work Commitment (Greenwich: JAI Press).

Tak, B. ve ifiođlu, B. A. Mesleki Bađlılık ile alıřanların Örgütte Kalma Niyeti Arasındaki İliřkiyi İncelemeye Yönelik.

Fırat, Z. M.(2015), “Tükenmiřlik ve Örgütsel Bađlılıđın Mesleki Bađlılık Üzerindeki Etkileri: Banka alıřanları Üzerinde Bir Arařtırma” Hali Üniversitesi SBE, Yayınlanmamıř Doktora Tezi.

DƏYƏR YARADAN MƏKTƏBLƏR

- Qoşqar Məhərrəmov, Dadaş Əliyev -

“Milli-mənəvi dəyərlərin pozulması xalqımıza qarşı bağışlanmaz xəyanətdir. Biz öz milli-mənəvi dəyərlərimizlə, adət-ənənələrimizlə fəxr edirik”.

Heydər Əliyev

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədi məktəb və dəyər anlayışına işıq tutmaq və məktəbin necə dəyər əmələ gətirə biləcəyi üzərində dayanmaqdır. “Dəyər yaradan məktəblər” bölməsinin sonunda oxucular:

- Məktəbdə dəyər anlayışı haqqında yeni fikir sahibi olacaq;
- Dəyər formalaşdırmağın praktiki yollarını öyrənəcək;
- Təhsil tarixində dəyər yaratmış olan məktəblər haqqında məlumatlanmış olacaqlar.

NÜMUNƏ HADİSƏ

Beşmərtəbəli binaydı. Beşincidəkində inamsızlıq yarandı. İnamsızlıq sirayət etdi dördəkinə, onda da inamsızlıq nəticəsində küskünlük yarandı. O da üçüncü qata sızdı. Üçün sakinində küskünlüyün yaratdığı qəddarlıq ikiyə keçdi. İkidəki o qədər qəddarlaşdı ki, “hər şey mənimdir” dedi. Onun tamahı birə sızdı. Birdəki gedib oğurluq etdi. Yuxarıdan aşağı vüsət alan proses sonda cinayətlə nəticələndi. Onu törədəni – birinci qatdakını tutub apardılar. Əslində günahkar o deyildi...

Göylər isə həmişə hər şeyi tərsinə gördüyündən 1-dən 5-ə izlədiyi prosesi günah kimi qiymətləndirdi. Elə beşinci qatdakı inamsız üçün cəza fikirləşirdi ki, zəlzələ baş verdi. Bina yerlə yeksan oldu. Qurtulan bir tək cinayətkar oldu. O, həbsxanada idi, həbsxana da şəhərdən uzaqda.

... zatən günahkar deyildi o ...

Şəhla Nihan / www.fabula.az

GİRİŞ

Bu bölmədə əvvəlcə dəyər anlayışından bəhs olunacaq və dəyər əmələ gətirmək üçün direktorların məsuliyyətlərindən danışılacaq. Dəyərlər maddi və maddi olmayan olaraq iki yerə bölünür. Məktəbin maddi dəyər yaratması həmin müəssisədə alınıb-satıla biləcək müəyyən məhsulların, dəyərlərin əmələ gətirilməsi, istehsal edilməsi ya yaxud təklif olunması mənasına gəlir. Yəni, əgər bir məktəb öz laboratoriyasında şagirdləri ilə birgə hansısa fəaliyyətlərin nəticəsində bir məhsul ortaya qoya bilirsə, deyə bilərik ki, bu məktəb dəyər yaradır. Müəssisənin həyətəyən sahəsi varsa, orada müəyyən fəaliyyətlərlə dəyər yaratmaq mümkündür. Belə ki, şagirdlər müəssisələrdə sabun, ətir, dibçək və yaxud buna bənzər müxtəlif məhsullar istehsal edə və onu maddi dəyəərə çevirə bilərlər. Azərbaycanda da bəzi müəssisələr, xüsusilə peşə məktəbləri emalatxanalarında müəyyən məhsullar hazırlayırlar və onları bir dəyəərə çevirirək ölkəyə, eyni zamanda məktəbə maddi dəyər qazandırırırlar. Müəssisələrin maddi dəyər yaratması, onun sadəcə müəyyən məhsullar istehsal etməsi deyil, eyni zamanda xidmətlər təklif etməsi ilə də mümkündür. Belə ki, müəssisələr maddi dəyər əmələ gətirmək üçün müəyyən inventarı və ya infrastrukturu

üçtərəfli müqavilələr əsasında cəmiyyətə təklif edə bilər. Beləcə, məktəbin idman zalı, futbol meydançası və yaxud buna bənzər hansısa infrastruktur bölmələri varsa, həmin bölmələrdə maddi dəyər əmələ gətirə bilər.

Mənəvi dəyər isə müəllimlərin və şagirdlərin müəyyən dəyərlərlə təmin olunması mənasına gəlir. Mənəvi dəyər dedikdə Azərbaycan Respublikasının qanunvericiliyində müəyyən olunan vətəndaşlıq dəyərləri, azərbaycançılıq ideyaları, ümumbəşəri dəyərlər əsas götürülə bilər. Əgər bir müəssisə vətənpərvərlik hissi, çevrəyə qarşı həssas olma, sosial məsuliyyət, yardımlaşma, əməkdaşlıq, dürüstlük kimi dəyərləri şagirdlərinə aşılaya bilirsə, deməli həmin məktəb dəyər yaradan məktəbdir. Eyni zamanda, şagirdlərində oxuma vərdişi əmələ gətirə bilən, onları bir tədqiqatçı kimi formalaşdırma bilən, gələcəyin yaxşı vətəndaşları və mütəxəssisləri kimi yetişdirə bilən məktəblər də dəyər yaradan məktəblər kimi qiymətləndirilə bilər. Aşağıda məktəb direktorlarının dəyər yarada bilməsi üçün 21 məsuliyyətdən söz açılıb. Bunlardan birincisi, təsdiqetmədir. Məktəbin təsdiqetmə davranışını göstərmək üçün direktor məktəbin uğurunu görür, həmin uğura diqqət yetirir, şagirdlərdə və müəllimlərdə həmin uğurları xüsusilə qeyd edir. Eyni zamanda, məktəb direktoru məktəbin uğursuzluğunu da görür, bunu qəbul edir, nəzərə alır və tədbir görür. Təsdiqetmə davranışını göstərmək üçün məktəb direktoru şagirdlərin uğuruna sisteməlik olaraq nəzarət edir və onların uğurlarını ədalətli, şəffaf bir şəkildə qiymətləndirir. Qiymətləndirmə olduqda insanlar mövcud vəziyyəti daha asan və şəffaf şəkildə anlayır, beləliklə diaqnostik

qiymətləndirmələrin nəticəsində strateji planlar hazırlamaq mümkün olur. Məktəb direktoru mövcud vəziyyəti anlaya bildiyi üçün hansı tədbirlər görməli olduğunu daha yaxşı başa düşür və beləcə strateji plan hazırlaya bilər.

İkincisi, direktor həmişə mövcud vəziyyəti dəyişdirmək üçün səy göstərir və beləcə sabitliyə, yeknəsəqliyə meydan oxuyur. Məktəb direktoru bunu şüurlu şəkildə edir və həmişə yeniliklər üzərində tədqiqatlar aparır, yenilikləri təcürübədən keçirir və beləliklə, ortaya təşəbbüskarlıqlar qoyur. Həmin bu məsuliyyəti üzərinə götürən məktəb direktoru müəllimlərin də müxtəlif təşəbbüslərini qiymətləndirir, onları təşviq edir və onlara öncüllük edir. Bu tip məktəb direktorları işlərin həmişə eyni qaydada yerinə yetirilməyinə qarşı çıxır. Yəni, onlar təkrarçılıqdan qaçır, yeniliyə, innovasiyaya açıq mövqe sərgiləyirlər. Bununla da, müəllimləri və şagirdləri bir-birlərinin təcrübələrini izləməyə və bir-birlərindən bəhrələnməyə dəvət edirlər.

Dəyər yarada bilmək üçün məktəb direktorunun üçüncü məsuliyyəti işçiləri mükafatlandırmaqdır. İşçiləri mükafatlandırmaq üçün məktəb direktoru müəllimlərin uğurlarını diqqətə almalıdır. Çünki direktor anlayır ki, məktəbdə çalışan insanlar öz əməllərinin, səylərinin nəticələrini görsələr, müsbət mənada motivasiya olunacaqlar və daha yaxşı işləyəcəklər. Məktəb direktorlarının işçiləri mükafatlandırması onların müvəffəqiyyət göstəricilərinə də müsbət təsir göstərəcəkdir.

Dördüncü məsuliyyət kommunikasiya olaraq qeyd oluna bilər. Dəyər yarada bilmək üçün direktor məktəbdə kom-

munikativ mühit əmələ gətirməli və insanlarla daha açıq kanallar qurmalı, bu kanallar vasitəsilə insanların onunla daha asan ünsiyyət qura bilməsini təmin etməlidir. Onun qapısı müəllimlərin üzünə həmişə açıq olmalıdır.

Beşincisi, direktor dəyər yarada bilmək üçün məktəbdə bir mədəniyyət formalaşdırmalıdır. Həmin mədəniyyət inanc-lar, normalar əsasında inkişaf edir və təməlində əməkdaşlıq dayanır. Yəni, burada müəllimlər yarıq, müsabiqə ruhunda deyil, biri-birinə yardım etmə mövqeyindədirlər. Bu mədəniyyətlə insanlar bir-birlərinə qarşı anlayışlı olmalıdırlar və hamı məktəbin ortaq görüşlərini paylaşmalı, bilməli və bunu öz məqsədi hesab etməlidir.

Altıncısı, direktor məktəbdə nizam-intizam formalaşdırmalıdır. Bu nizam-intizamı formalaşdırmaq üçün məktəb direktoru dərəcə əngəl olan, dərəcə vaxtını alan, dərəcə diqqəti dağıdan ünsürləri diqqətdə saxlayır və onları aradan qaldırmağa çalışır.

Direktorun dəyər yaratmaq üçün yeddinci məsuliyyəti onun qərarlarda çevik, müəyyən qədər rahat olmağıdır. Belə ki, həmin direktor liderlik davranışlarını mövcud vəziyyətin tələblərinə uyğun qurur. Mövcud ehtiyacı da nəzərə alır, rahatlığı da təmin edir. Həmin direktor mövcud vəziyyətə görə liderlik davranışını dəyişə bilir və bununla da statik bir vəziyyət sərgilənmir. Məktəbi daha uğurlu vəziyyətə aparmaq üçün o həmişə həm özünü, həm vəziyyəti dəyişdirməyə çalışır.

Direktorun səkkizinci məsuliyyəti baxışdır. Yəni, onun gələcəyə doğru bir baxışı, nəzəri, görüşü vardır. O, uzaq-

görəndir və gələcəyə çatmaq üçün hədəflər qoyur, həmin hədəfləri məktəbin birinci məsələsi halına gətirir. Direktor dəyər yarada bilmək üçün kurikulumla, təlimlə, tədrislə, qiymətləndirmə məsələləri ilə əlaqədar məktəbdə konkret hədəflər yaradır. Məktəbin ümumi fəaliyyəti ilə əlaqədar konkret hədəflər qoyur, şagirdlərə yüksək göstəricilər müəyyən edir, gözləntilərini onlara bildirir, müəyyən edilən hədəfləri davamlı olaraq diqqətində saxlayır.

Direktorun doqquzuncu məsuliyyəti məktəbdə inanc formalaşdırmaqdır. Məktəbi idarə edərkən direktor davranışında və iş prosesində yüksək ideallar və inanclar ortaya qoymalı və bu inanclara, ideallara işçilərini də inandırmalıdır. Və beləcə həmin inanclar hamı tərəfindən mənimsənilir, qəbul edilir, həzm edilir və orta q məqsədə çevrilir.

Direktorun dəyər yarada bilmək üçün onuncu məsuliyyəti məktəbi lazımi resurslarla, vəsaitlərlə, mədaxillərlə təmin etməsidir. Məktəb siyasətini müəyyən edərkən həmin direktorlar məktəbin işçilərinin fikirlərini nəzərə alır, qərar qəbul etmə proseslərində onların da iştirakını təmin edir.

On birinci məsuliyyət direktorun məktəbdə intellektual stimula əmələ gətirməsidir. Yəni məktəb direktoru dəyər yarada bilmək üçün mütləq elmi fəaliyyətlərə dəstək mövqeyində dayanır və layihə yazılışı, tədqiqat aparılması, kitab yazılması kimi məsələlərdə müəllimlərə dəstək olur, onlarla əməkdaşlıq edir, müəllimləri başqaları ilə əlaqələndirir. Və beləcə məktəbdə elmi fəaliyyətin inkişafına intellektual kamillik mənasında stimula verir.

Direktroun on ikinci məsuliyyəti kurikulum, təlim və qiymətləndirmə proseslərində iştirak etməsidir. Belə ki, dəyər yarada bilmək üçün direktor formativ və summativ qiymətləndirmələrin keyfiyyətinə nəzarət edir, şablonlardan, çərçivələrdən asılı qalmadan, onların içində boğulmadan, eyni zamanda, qanunvericiliyin tələblərini də pozmadan məktəbdə öyrənmə mühitini formalaşdırmağa çalışır. Belə ki, həmin müəssisədə şagirdlər və müəllimlər hər zaman öyrənmə əzmindədirlər və hər zaman biri-birindən öyrənməyə hazırdırlar.

Direktorun on üçüncü məsuliyyəti öz üzərində işləməsidir. Belə ki, direktor kurikulum, təlim, tədris və qiymətləndirmə ilə əlaqədar özünün şəxsi biliklərini daim artırmalı, yəni bu istiqamətdəki prosesləri müntəzəm olaraq öyrənməli, özünü təkmilləşdirməli, dərsləri müşahidə edərkən hansı meyarlar əsasında qiymətləndirmə aparacağını, hansı meyarlar əsasında dəyərləndirəcəyini, rəy bildirəcəyini öyrənməlidir. Bununla da, müəllimlərin müntəzəm inkişaf etməyinə şərait yaratmalı, onlara dəstək olmalıdır. Bu mənada direktor həm öyrənmə, həm də öyrətmə mövqeyindədir.

Direktorun on dördüncü məsuliyyəti monitoring və qiymətləndirmədir. Bu baxımdan məktəb direktoru müntəzəm olaraq həm kurikulumun tətbiqini, həm tədrisi, həm də qiymətləndirmə proseslərini monitoring edir, nəzarətində saxlayır, onları dəyərləndirir, qiymətləndirir.

Direktorun on beşinci məsuliyyəti optimallaşdırmaqdır. Yəni, işləri asanlaşdırmaq, proseslərin daha səmərəli və effektiv olması üçün şərait yaratmaqdır. Bunun üçün

müəllimləri mümkün qədər təkrarçılıqdan, kargüzarlıq işlərindən uzaq tutmaq və məktəbdə keçirilən vaxt intervalının daha səmərəli istifadəsi üçün müəllimlərə dəstək olmaq lazımdır. Belə ki, həm dərs zamanı, həm də məktəbdə dərsdən kənar keçirilən vaxt müddətində müəllimlərin peşəkar inkişafı, onların şagirdlərin inkişafı ilə əlaqədar proqram hazırlaması və özlərinin təlim metodu ilə çalışması, şəxsi peşəkar qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi dəstəklənməlidir.

Direktorun on altıncı məsuliyyəti məktəbdə qaydalar qoymaq, nizam-intizam yaratmaqdır. Hər müəssisədə olduğu kimi, məktəbdə də prosedurlara, qaydalara ehtiyac var. Bunlar isə məktəbin düzgün fəaliyyəti üçün lazımlı məsələlərdir və məktəb direktorları müəllimlərin əməl edə biləcəyi, onların da birlikdə qəbul etdiyi müəyyən prosedurlar, qaydalar, strukturlar müəyyən edir. Bu strukturlar, qaydalar və prosedurlar həm müəllimlərin, həm də şagirdlərin məktəbdə məmnunluğunu, normal həyatını təmin etməlidir.

Məktəb direktorunun on yeddinci məsuliyyəti onun nəticələrə təsiridir. Yəni, direktor məktəbin bütün tərəfdaşları qarşısında onun müdafiəçisi, söz sahibi olmalıdır. Məktəb direktoru regionda, şəhərdə məktəbini tanıdır, valideynlərlə ünsiyyət qurur, təhsil şöbələri ilə daim əlaqə saxlayır və cəmiyyət qarşısında öhdəlik götürür, məktəbin fəaliyyətlərini hesabatlılıq prinsipi ilə təqdim edir. Bununla da, başqa məktəblərə də nümunə kimi dəyər yaradan məktəb olma məsuliyyətini dərk edir və ortaya qoyur.

Məktəb direktorunun on səkkizinci məsuliyyəti müəllimlərin və işçilərin şəxsi həyatlarına qarşı həssas olmaq və onlara yaxından dəstək olmaqdır. Bu baxımdan məktəb direktoru insanların şəxsi problemlərindən xəbərdar olmalı, işçilərin şəxsi ehtiyaclarını, onların həyatındakı əhəmiyyətli hadisələri bilməli, müəllimlərlə müntəzəm şəxsi münasibət qurmalı və bu münasibətləri qorumalıdır.

On doqquzuncu məsuliyyət isə məktəb direktorunun müəllimləri tədrislə bağlı materiallar, ləvazimatlarla təmin etməsidir. Direktor peşəkar bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün onları ixtisasartırma təlimlərinə istiqamətləndirməlidir.

Məktəb direktorunun iyirminci məsuliyyəti situasiyalara bağlı olaraq anlayış və məlumatlılıq ortaya qoymasındadır. Məktəbin fəaliyyətindəki məlumatlardan, detallardan xəbərdar olan direktor onlardan mövcud və gələcəkdə yarana biləcək problemləri həll etmək üçün istifadə edə bilər. Məktəb direktoru “Yolunda getməyən nəşə varmı?”, “Problemin səbəbi nədir?”, “İnformal olaraq müəllim qruplaşmaları varmı və varsa, hansı problemləri yarada bilər?”, “Məktəbdə problem yaradacaq hansı məsələlər var?” kimi sualları cavablandırılmalı və müəllimləri ilə birlikdə onların həllini axtarmağa çalışmalıdır.

Məktəb direktorunun iyirmi birinci məsuliyyəti belə ifadə oluna bilər: onun müəllim və şagirdlərlə keyfiyyətli ünsiyyəti, daimi əlaqəsi var, sistemli və müntəzəm sinif müşahidəsi edir, tez-tez şagirdlərlə görüşlər təşkil edir, müəllim, şagird və valideynlərin gözü qarşısındadır, onlar üçün əlçatmaz deyil.

Dəyər yaradan məktəblərə bir neçə nümunə göstərmək olar. Bunlar təhsil tarixində adları və praktikaları ilə məşhur olan təhsil müəssisələridir. Müxtəlif ədəbiyyatlarda bu təhsil müəssisələri alternativ məktəblər olaraq da adlandırılır. Alternativ - mövcud praktikadan fərqli, hamının bildiyi, hamının tətbiq etdiyi yanaşmalardan fərqlənən, seçilən məktəblər deməkdir. Alternativ məktəblərin təlim, tədris, kurikulum, məzmun istiqamətləri, idarəetmə yamaşması ənənəvi təhsil müəssisələrindən fərqlənir. Dəyər yaradan məktəblərin məqsədi standartlaşmaya qarşı çıxmaq, standart şagird anlayışından fərqli şagird anlayışına keçid və şagirdin özünəməxsus yaradıcılıq qabiliyyətini üzə çıxarmaqdır.

Təhsil tarixində dəyər yaradan məktəblər deyəndə ilk ağıla gələn Montessori məktəbləridir. Montessori məktəbləri Mariya Montessori tərəfindən 1929-cu ildə qurulmuşdur. Mariya Montessori özü həmin müəssisələrdə şəxsən müəllimlik etmişdir. Montessori təlim üsulunun ənənəvi üsullardan fərqi onun şagird individullağına və özünəməxsusluğuna önəm verməsi və eyni zamanda strukturlanmış, formalaşdırılmış təhsil anlayışından kənara çıxmasıdır. Montessori təlim üsulu dünyada əsasən məktəbəqədər təhsil müəssisələrində geniş istifadə olunur. Bu üsulun əsas özəllikləri müxtəlif yaş qruplarını eyni sinifdə toplamaq, xüsusi təlim materialları, əvvəldən xüsusi mühit hazırlamaq olaraq sadalana bilər. Montessori yanaşmasında şagird müstəqil olaraq əvvəldən hazırlanmış müxtəlif həyatı təcrübələrlə başbaşa olur, onlarla məşğul olur və məşğul olarkən müəllimlərin köməyi ilə öyrənir. Beləliklə, şagird müəyyən bir

çərçivəyə salınmır, öyrənmə fəaliyyətlərinə öz istəyi, arzusu, marağı istiqamətində müstəqil şəkildə qoşulur. Montessorini təhsil yanaşmasında həyatın bütün mərhələləri materiallar halında sinifdə öz yerini tapır. Bununla da, şagirdlər həyat bacarıqlarını, qabiliyyətlərini öyrənmiş olurlar.

Dəyər yaradan məktəblərə digər bir misal isə Waldorf məktəbləridir. Waldorf məktəbləri Rudolf Stiyler tərəfindən qurulmuşdur. Rudolf Stiyler 1861-ci ildə dünyaya gəlmiş və həyatını təhsil müəssisələri açmaq və inkişaf etdirməyə həsr etmişdir. Waldorf məktəblərində azyaşlıların inkişaf nəzəriyyəsi əsas götürülür və bu nəzəriyyəyə görə uşaqların inkişafı mərhələlərə bölünür. Bu mərhələlərdə uşağın dünyanı tanıması, dəyişməsi, orta məktəb illəri və müccərəd düşüncəni başa düşməsi kimi mərhələlər nəzərdə tutulur. Waldorf məktəblərinin əsas xüsusiyyətləri bunlardır:

- A) Uşaq inkişafı nəzəriyyəsi,
- B) Müəllimin özünü inkişaf etdirməsi nəzəriyyəsi,
- C) Uşağın qabiliyyətinin ritmi ilə müəllimin metodları arasındakı uyğunluq,
- E) İdarətmə və tədrisin inteqrasiyası,
- F) Şagird, müəllim və valideynlərin dəstəklədiyi bir şəbəkə qurmaq.

Dəyər yaradan məktəblərə başqa bir misal Paideya məktəbləridir. Paideya məktəbləri də özünəməxsusuğu ilə seçilən məktəblərdir. Bu məktəblər Mortimer Jerome Adler tərəfindən qurulmuşdur. Mortimer Jerome Adler 1902-ci ildə Nyu-Yorkda dünyaya gəlmiş və təhsil nəzəriyyələri

ilə dünyada tanınmışdır. Adler 1930-cu ildə Çikaqo universitetinin fəlsəfə bölümündə müəllim işləmişdir. Onun qurduğu Paideya məktəbləri bir sıra xüsusiyyətləri özündə cəmləşdirir. Burada birinci özəllik didaktik üsula yanaşmadır (təşkilatlandırma, şagirdlərə enerji vermə və didaktik dərsləri məhdudlaşdırma). Paideya məktəblərinin ikinci özəlliyi kouçluğun tətbiq olunmasıdır. Üçüncü xüsusiyyət Paideya məktəblərində seminarların keçirilməsidir. Bu xüsusiyyətləri ilə humanist cərəyanın fəlsəfi fikirlərini özündə cəmləşdirən Paideya məktəbləri dəyər yaradan, fərqli yanaşma ortaya qoyan məktəb olaraq tarixə düşmüşdür.

Dəyər yaratmaq, əvvəldə də qeyd olunduğu kimi, maddi və maddi olmayan, insanların önəm verdiyi, cəmiyyətlərə fayda verən varlıqlar, səmərələr, xidmətlər, məhsullar və emosional əmələ gətirməkdir. Dəyər yaratmaq istəyən məktəb direktoruna aşağıdakı məsləhətlər də faydalı ola bilər:

- Düşünmək,
- Mütaliə etmək,
- Maraqlı, ilham verən filmlər və videolar izləmək,
- Şəxsi və peşəkar inkişafın marağında və həvəsində olmaq,
- Məktəbin resurslarını tanımaq,
- Valideyn, şagird və müəllim kontingentini yaxından tanımaq,
- Komanda qurmaq,
- Müzakirələr aparmaq,

- Problemləri müəyyən etmək üçün sorğular aparmaq,
- Layihələr yazmaq,
- Qərar qəbul edərkən işçilərin, şagirdlərin və valideynlərin fikrini öyrənmək,
- Kontingentin dəyərlərini bilmək.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

<https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education>

<https://amshq.org/>

<https://www.paideiaschool.org/>

MƏKTƏBDƏ STRATEJİ PLANLAŞDIRMA

Tez-tez iclas keçirmək zəif təşkilatçılıqdan xəbər verir.

Kiril Parkinson

BÖLMƏNİN MƏQSƏDLƏRİ

Bu bölmənin məqsədləri məktəblərdə strateji planlaşdırmanın aparılması üsullarını və mərhələlərini izah etməkdir. Bölmənin sonunda oxucular:

- Strateji plan anlayışını öyrənəcək,
- Missiya və baxış formalaşdırma biləcək,
- Strateji plan hazırlaya biləcəklər.

Açar sözlər: *strateji plan, baxış, missiya.*

NÜMUNƏ HADİSƏ

1. Baxış və ya Strateji Baxış mədəniyyət müəssisəsinin gələcəyi üçün təşəbbüslər nümayiş etdirir. Sözügedən baxış (və ya “Strateji Baxış”) sanki gələcək haqqında qurulan “xəyal”a, sözlərlə boyanmış və insanların həm qəlbinə, həm də beyninə xitab etməklə onları ruhlandırmaq üçün nəzərdə tutulmuş rəsmə bənzəyir.

2. Ortaq Baxış. Təşkilatda hər kəsin bu baxışı paylaşması olduqca önəmlidir. Əməkdaşlar olduqca fərqli və bir-birini qarşılıqlı şəkildə tamamlayan bacarıqlara sahib olsalar da, təşkilat üçün eyni baxışa malik olmaları ali rəhbərlik üçün xüsusilə zəruridir.

3. Liderlik və Baxış. Liderin əsas vəzifələrindən biri baxışı dəqiq ifadə etmək və əsaslandırmaq, eləcə də təşkilatda hər kəsin sözügedən baxış istiqamətində çalışması üçün onları ruhlandırmaqdır.

4. Uğur. Hər bir insan və təşkilat uğur qazanmaq istəyir. Bununla yanaşı, uğur anlayışını müxtəlif üsullarla müəyyən etmək olar. Bu səbəbdən, müəssisənin uğur anlayışını öz yanaşması baxımından aydın şəkildə müəyyən etməsi olduqca əhəmiyyətlidir.

5. Daxili Mühitin Təhlili. Bu, müəssisənin obyektiv şəkildə qiymətləndirilməsi, daha dəqiq desək, «real vəziyyətin yoxlanılması»dır.

6. Primefact Yoxlama Siyahısı. Bu yoxlama siyahısı müəssisənin 9 aspektini nəzərdən keçirməklə, daxili mühitin sistematik təhlilini həyata keçirməyə kömək edir: İnsanlar, nüfuz, əqli mülkiyyət, bazar haqqında məlumat, ideallar, maliyyə, çeviklik, həmkarlar və istedadlar.

7. Güclü və Zəif Tərəflər. Daxili mühitin təhlili təşkilatın güclü və zəif tərəflərinin müəyyən olunması ilə nəticələnir. Onları rəqiblər ilə əlaqədar olaraq qiymətləndirmək daha səmərəlidir – rəqabət üstünlüyünə nəzər salın.

8. Güclü və Zəif Tərəflərdən fərqli Xüsusiyyətlər. Daxili mühitin təhlili zamanı yalnızca “faktlar” və ya “xüsusiyyətlər”in müəyyənləşdirilməsi təşkilatın müxtəlif elementlərinin “güclü” və “zəif” tərəflər olduğu barədə dərhal qərar verməklə müqayisədə daha faydalıdır. Çünki xüsusiyyət (məsələn, beynəlxalq, kiçik ölçülü, güclü maliyyə imkanına malik) bir kontekstdə güclü, digərində isə zəif tərəf qismində çıxış edə bilər. Bu halda başlıca məqsəd təşkilatın xüsusiyyətlərinin güclü tərəflərə çevrildiyi bazarları və vəziyyətləri tapmaqdır.

9. Xarici Mühitin Təhlili. Hazırkı təhlil təşkilatın fəaliyyət göstərdiyi dəyişən dünyanın obyektiv və hərtərəfli şəkildə qiymətləndirilməsini nəzərdə tutur. Xarici mühit dedikdə, təşkilatın nəzarətindən kənar qalan qüvvələr və dəyişikliklər nəzərdə tutulur.

10. SİST (PEST) Təhlili. Bu akronim xarici mühitin təhlili aparılan zaman 4 istiqamətin nəzərdən keçirildiyini göstərir. Siyasi, iqtisadi, sosial və texnoloji tendensiyalar və qüvvələr qiymətləndirilməlidir.

11 İRİDQİTS (ICEDRIPS) Təhlili. Xüsusi olaraq, yaradıcılıq və mədəniyyət müəssisələri üçün nəzərdə tutulmuşdur, SİST Təhlili ilə müqayisədə daha geniş və əhatəlidir. O, xarici mühitin təhlili aparılan zaman 8 istiqamətin nəzərdən keçirildiyini göstərir. Burada innovasiyalar, rəqiblər, iqtisadiyyat, demoqrafiya, qanunvericilik, infrastruktur, tərəfdaşlar və sosial tendensiyalar qiymətləndirilməlidir.

12. İmkanlar və Təhlükələr. SİST, yaxud İRİDQİTS təhlilindən istifadə olunmaqla, həyata keçirilən xarici mühitin təhlili hər bir təşkilat üçün meydana gələn imkanların və təhlükələrin müəyyən edilməsi ilə nəticələnir.

13. SWOT (GZİT) təhlil. Müəssisə üçün daxili və xarici mühitin təhlili nəticəsində əldə olunmuş daxili güclü və zəif tərəflərin, xarici imkanlar və təhlükələrin qiymətləndirilməsini nəzərdə tutur.

14. Strateji Planlaşdırma müəssisənin daxili güclü tərəflərinin xarici imkanlar ilə birləşdirilməsinə istiqamətlənir.

15. Rəqabət Üstünlüyü. Güclü və zəif tərəflər, imkanlar və təhlükələr rəqiblər kontekstində qiymətləndirilməlidir. Müəssisə müəyyən xüsusiyyət baxımından güclü olsa da, rəqibləri ondan daha güclü olduğu təqdirdə onun güclü tərəfi spesifik zəif tərəfə çevrilə bilər. Eynilə, müəssisənin rəqibləri ondan daha zəif olduqları təqdirdə, onun zəif tərəfi spesifik güclü tərəfə çevrilə bilər. İmkanlar və təhlükələr də eyni üsulla qiymətləndirilə bilər. Beləliklə, bu qiymətləndirmə spesifik güclü və zəif tərəflərin, spesifik imkan və təhlükələrin müəyyən edilməsinə zərurət vardır.

16. Strateji Marketing. Operativ marketingdən (yaxud marketingin kommunikasiya sistemi) fərqli olaraq, strateji marketing ilk növbədə daha əhəmiyyətli məsələyə - müəssisənin ətrafındakı bazarlara nəzər salır. Bu isə öz növbəsində, hansı bazarlarda xidmət göstərmək, hansı bazarlardan isə şüurlu olaraq uzaq durmaq barədə və təşkilatın missiyası və rəqabət üstünlüyü əsasında strateji marketing qərarlərinin qəbul edilməsi ilə nəticələnir.

17. Biznes Strategiyası. Bu, müəssisəni hazırda olduğu pillədən olmaq istədiyi pilləyə daşımaq üçün hazırlanan «kompleks inkişaf planı» - onun baxışdır. Burada SWOT (GZİT) təhlili nəticəsində əldə olunan məlumatlardan

istifadə edilməli və onun rəqabət üstünlüyü və strateji marketinq qərarları nəzərə alınmalıdır.

18. İştirak. İdeal halda müəssisədə çalışan hər bir şəxs müəyyən mənada strateji planlaşdırmaya cəlb olunmalıdır. Bu yolla hər kəs strateji planın həyata keçirilməsinə töhfə verir və onu öz mülkiyyəti hesab edir.

19. Biznes Düsturu. Bu, yaradıcılıq müəssisəsinin əsas biznes modeli ilə - müəssisənin rəqabət üstünlüyündən istifadə etməklə və strateji marketinq əsasında müəyyən bazarları seçməklə (və ya imtina etməklə) rəqabət mühitində öz baxışına nail olmaq forması ilə əlaqəlidir. Real biznes düsturu işlənilib hazırlandıqdan sonra onu tam biznes-plan formasında genişləndirmək mümkündür.

20. Biznes-plan və ya İnkişaf Planı müəssisənin biznes düsturuna əsaslanan strateji planlaşdırma prosesinin nəticəsidir. Biznes-plan müəssisənin qarşıya qoyduğu məqsədlərə çatması və baxışa nail olması üçün yerinə yetirməli olan işləri dəqiq və ətraflı şəkildə izah edən sənəddir.

Mənbə: <https://www.culturepartnership.eu/az/publishing/strategic-planning-course/factsheet>

GİRİŞ

Məktəbin hesabatlılığı, inkişafı üçün strateji planlaşdırma zəruridir. Strateji planlaşdırma bir təşkilatın nə olduğu, nə etdiyi və bunu niyə etdiyini formalaşdırmaq və buna istiqamət vermək üçün planlı qərarlar vermək yönündə nizamlı cəhdlər olaraq tərif oluna bilər. Strateji planlaşdırma olduğumuz yer ilə çatmaq istədiyimiz yer arasındakı yoldur.

Strateji planın fərqləndirici xüsusiyyətləri aşağıdakılardır:

1. Uzun müddətli olması
2. Əhatəli şəkildə məktəbin gələcəyinin hazırlanması
3. Məktəb xaricindəki dünyanın gələcək tendensiyalarının nəzərə alınması
4. Məktəbin mövcud və gələcək resurslarının diqqətə alınması

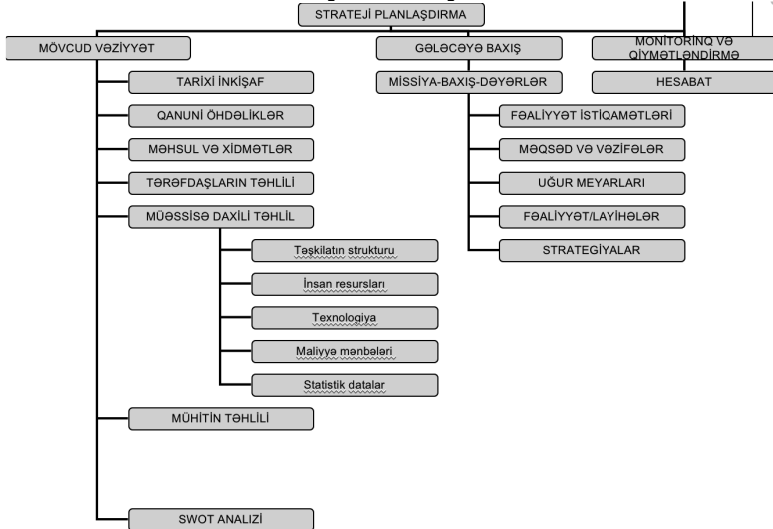
Strateji Plan hazırlanarkən aşağıdakı suallar sorulmalıdır:

- Haradayıq?
- Haraya getmək istəyirik?
- Həmin yerə necə çata bilərik?
- Uğurlarımızı necə izləyə və qiymətləndirə bilərik?

STRATEJİ PLANLAŞDIRMA PROSESİ

<ul style="list-style-type: none"> · Tarix · Qanunvericilik · Məhsul/xidmətlər · Müəssisə daxili və xarici mühitin təhlili · SWOT Analizi · Tərəfdaş Analizi 	MÖVCUD VƏZİYYƏTİN TƏHLİLİ	HARADAYIQ?
<ul style="list-style-type: none"> · Məktəbin varlıq səbəbi · Əsas prinsiplər 	MISSIYA VƏ PRİNSİPLƏR	HARAYA GETMƏK İSTƏYİRİK?
<ul style="list-style-type: none"> · Arzulanan gələcək 	BAXIŞ	
<ul style="list-style-type: none"> · Məqsədlər · Spesifik, konkret və ölçülə bilən məqsədlər 	MƏQSƏD VƏ HƏDƏFLƏR	
<ul style="list-style-type: none"> · Məqsəd və hədəflərə çatma yolları · Fəaliyyət Planları · Maliyyələşmə 	STRATEGİYALAR, FƏALİYYƏTLƏR VƏ LAYİHƏLƏR	GETMƏK İSTƏDİYİMİZ YERƏ NECƏ ÇATA BİLƏRİK?
<ul style="list-style-type: none"> · Hesabat · Müqayisə 	MONİTORİNG	UĞURUMUZU NECƏ İZLƏYƏ VƏ QIYMƏTLƏNDİRƏ BİLƏRİK?
<ul style="list-style-type: none"> · Əks əlaqə · Ölçmə vasitələri · Uğur meyarları · Göstəricilərin idarə olunması 	QIYMƏTLƏNDİRMƏ VƏ CÖSTƏRİCİLƏRİN ÖLÇÜLMƏSİ	

STRATEJİ PLAN ÜÇÜN TƏŞKİLATLANMA



Məktəbin planlı şəkildə idarə edilməsi vacibdir. Çünki planlaşdırma yeni hədəflər ortaya qoymağa, hədəflərin konkret iş və plana çevrilməsinə, görülməli işlərin monitorinqinə və qiymətləndirilməsinə kömək edəcək. Məktəbdə strateji planlaşdırma üçün hazırlıq aparılmalıdır. Belə ki, bunun üçün aşağıdakı addımlar atılmalıdır:

- Planın insanlar tərəfindən qəbul olunmasına nail olmaq,
- Planlaşdırma prosesinin təşkili, komandanın qurulması, (Strateji Planlaşdırma komandası: idarəçi, müəllim, personal, valideyn, şagird),
- Ehtiyacların müəyyən olunması,
- Zamanın planlaşdırılması,
- Hazırlıq proqramı.

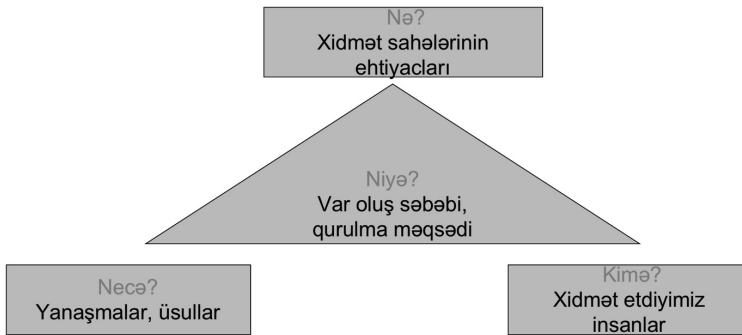
Hazırlıq bitdikdən sonra missiya elan edilməlidir. Missiya müəssisənin varlıq səbəbidir. Missiya qurumun nə etdiyini, necə etdiyini və kimin üçün etdiyini açıq şəkildə ifadə edir. Missiyanın müəyyən olunması strateji plan sənədinin digər bölmələrinin də əsasını təşkil edir. Missiya fransız sözüdür və ülvə vəzifə, məqsəd, qayə deməkdir. Missiya müəssisənin nəyi, nə üçün etdiyini ifadə edir.

Missiya hazırlamaq üçün dörd əsas sual soruşulmalıdır: Nə? Necə? Niyə? Kim üçün?

Missiya üçün cavab verilməli olan suallar bunlardır:

- Nə etməyimiz gözlənilir?
- Bunları kim üçün edirik?
- Hansı üsul, yanaşma və dəyərlər ilə nə əmələ gətirməyə, yaratmağa çalışırıq? Necə işləyirik?
- Bunları niyə edirik? Niyə varıq?

Missiyanın hazırlanması üçün aşağıdakı diaqram istifadə olunabilir:



Nümunəvi missiya:

“Biz dövrün tələblərinə uyğun təhsil mübitində, elmi üsul və yollarla, müstəqil düşünən, özü və cəmiyyətlə barışmış, milli və ümumbəşəri dəyərləri mənimsəmiş, elm yaradan və insanları növbəti təhsil səviyyəsinə və həyata hazırlayan bir qurum olaraq varıq”.

Digər mərhələ isə baxışın elanı mərhələsidir. Baxış gələcəyə baxışı, uzaqgörən düşüncəni ifadə edir. Baxış müəssisənin gələcəyini simvolizə edir və gələcəkdə müəssisənin nə etmək istədiyinin ifadəsidir. Baxış müəssisənin müxtəlif departamentləri, şöbələri, sektorları arasında birləşdirici bir ünsürdür. Baxış aşağıdakı ifadələrlə izah oluna bilər:

- Çatılmaq istənilən zirvə
- İdealist, özünəməxsus, çəkici, həyəcan verən
- İddialı / real

Güclü bir baxış idealist olmalı, ürəkdən gəlməli, hissedilən olmalıdır. Baxış özünəməxsus olmalı, müəssisəyə aid olduğu hiss olunmalıdır. Baxış müəssisəni fərqləndirməlidir. O, nəzərəçarpan olmalı, məktəbin daxilindəki və xaricindəki insanların diqqətini çəkməli, sinerji əmələ gətirməlidir. Bu anlayışda səhv və düz yoxdur. O, reallaşmaq məcburiyyətində deyil və insanlara həyəcan aşılamalıdır. Baxış “xəyal edilən, amma fantaziya olmayan” bir gələcəyin fotosəkilidir.

MİSSİYA - BAXIŞ	
Missiya	Baxış
Bu günü əks etdirir	Sabahı göstərir
Hədəf kütləni müəyyən edir	İlham verəndir

Əsasa prosesləri müəyyən etməyə yararır	Məktəbin getmək istədiyi istiqaməti müəyyən edir
Uğur meyarlarını müəyyən etməyə yararır	Strateji qərar meyarlarını müəyyən etməyə yararır

Nümunəvi baxış:

- Təhsildə lider mövqeyə gələrək dünyanın ən keyfiyyətli müəssisələri arasında yer almaq
- Özünəməxsus fəaliyyətləri ilə nümunə göstərilən bir müəssisə olmaq
- Elm və texnologiyanın işığında gələcəyə istiqamət vermək
- Yaxın coğrafiyanın elm, mədəniyyət və incəsənət mərkəzi olmaq

Müəssisədə missiya və baxışın bünövrəsində mütləq dəyərlər və prinsiplər olmalıdır. Bunlara iş fəlsəfəsi, fəaliyyətlərin bünövrəsindəki dəyərlər, standartlar və ideallar, işçilərin dəyərləri və inancları nümunə göstərilə bilər.

Dəyərlər üç sahə ilə əlaqədar ola bilər:

- **Fərdlər:** Müəssisə daxili və xarici insanlar
- **Proseslər:** Müəssisənin idarə etmə, qərar alma və xidmət istehsalı prosesi
- **Göstəricilər:** Qurumun ortaya qoyduğu xidmət və məhsullardan keyfiyyət gözləntisi

Nümunəvi dəyərlər:

Məktəb tərəfdaşları ilə onların arzu və gözləntilərinə

uyğun olaraq açıq ünsiyyət və empatiya qurur, bütün proseslərə məktəb icmasının üzvlərinin hamısını dəvət edir, onların da proseslərdə iştirakını təmin edir, məktəbdə güvən, etibar və əməkdaşlığı təmin edir, davamlı inkişafı təşkil edir, şagird mərkəzçi təhsil, məktəb mərkəzçi idarəetmə anlayışını mənimsəyərək şagirdin uğurunu əsas götürür və məktəbin keyfiyyətindən əsla güzəştə getmir.

- **Qərar almada iştirakçılıq, şəffaflıq və bərabərlik prinsiplərinə əməl edirik.**

- **İnanırıq ki, bütün şagirdlər zəkalıdır, vacib olan bu zəkani işə salmaqdır.**

- **Bilirik ki, dövr bilikləri əzbərlətmə dövrü deyil, biliyin necə tapıla biləcəyini öyrətmə dövrüdür.**

- **Keyfiyyət:** Varlıq səbəbimiz şagirdlərimizdir, keyfiyyət işimiz, şagird, valideyn və cəmiyyətin gözləntilərinə cavab vermək vəzifəmizdir. **Məsuliyyət:** İnsanlar məsuliyyətlərini başa düşürlər, bu şüurla hərəkət edirlər, birgə işlərin məsuliyyətini hamı qəbul edir.

- **Qarşılıqlı mənafe:** Qarşılıqlı fayda, şəxsi mənafe, ic-timai mənafe balansı qorunur.

- **Məhsuldarlıq:** Resursları maksimum dərəcədə səmərəli istifadə edir, israf etmirik və işi ən yaxşı səviyyədə görürük.

Əsas məsələlərdən biri də fəaliyyət istiqamətlərinin, başlıqların strateji planda yer almasıdır. Bu başlıqlar mümkün qədər qısa və konkret olmalıdır. Məsələn, təlim-tədris, tərbiyə, təlimə dəstək və s.

Bu əsas başlıqlara uyğun olaraq aşağıdakı kimi alt başlıqlar verilə bilər:

- Tərəfdaş münasibətləri
- İnsan resursları
- Sektoral əməkdaşlıq
- Fiziki vəziyyət
- Nizam-intizam
- Maliyyə mənbələri
- Məktəbin akademik uğuru

Strateji planlaşdırmada məqsədlərin müəyyən olunması da qarşıda dayanan əsas məsələlərdən biridir. Strateji məqsədlərin nəticəyönlü, əsaslı, konseptual, istiqamətlənmiş olması vacibdir. Strateji məqsədlər əksəriyyət tərəfindən mənimsənməli və qəbul edilməlidir. Məqsədlər ruhlandırıcı olmalı və bir-biri ilə ahəngdar olmalıdır. Məqsədlər missiya və baxış ilə təzad təşkil etməməli, missiyanı yerinə yetirməyə kömək olmalıdır. Qeyd olunan məqsədlərin daha sonrakı strateji plan fəaliyyətlərinə cərgivə əmələ gətirməsi əsasdır. Məqsədlər müəssisənin prioritetlərini və mövcud vəziyyətini nəzərə almalıdır. Bu məqsədlər çox vacib xarici faktor olmadığı müddətcə dəyişdirilməməlidir. Məqsədlər feilin məsdər formasında yazılmalı və konkretlik daşmalıdır. Məsələn, təlimi təşkil etmək bir vəzifədir, ancaq dövrün tələblərinə uyğun təlimi təşkil etmək bir strateji məqsəddir.

Strateji planlaşdırmada məqsəd və hədəf anlayışları fərqlənir. Belə demək olar ki, hədəf məqsədə aparır. Bir

məqsəd üçün 3-4 hədəf yazıla bilər. Hədəflər məqsədə çatmaq üçün qarşıda duran dayanacaqlardır. Hədəflər daha qısamüddətli, detallı, ölçülə bilən kəmiyyət və ya görülən keyfiyyət ifadələridir. Hədəflər zamanla məhduddur və nəticəyə yönəlir. Strateji məqsəd üçün 5 illik, 1-4 hədəf müəyyən oluna bilər. Hədəflərlə görüləcək işlər qarışdırılmamalıdır.

Nümunə: Peşə məktəblərinin ümumi şagird potensialını 2025-ci ilə qədər 35% artırmaq.

Hədəflərin ardından müəssisə üçün KPI (Key performance indicator), yəni əsas göstərici indikatorları yazılmalıdır. Şagirdlərin sayındakı artım, ali məktəbə daxil olma faizi, iş tapma faizi kimi göstəricilər əsas sayıla bilər. Hədəflərin ölçülə bilən və gerçəkləşdirilə bilən, yəni real olmağı əsasdır. Bundan əlavə, hədəflərin hədudları olmalı və müəssisənin tərəfdaşları tərəfindən qəbul edilməlidir.

Məqsəd və hədəf strateji planlaşdırma edənləri fəaliyyət planı hazırlamağa vadar edəcək və fəaliyyətlər sıra ilə zehinlərdə canlanmağa başlayacaqdır. Bir nümunə ilə məqsəd, hədəf və fəaliyyət münasibətini izah edək:

Məqsəd: Məktəblərdə əqli sağlamlığı inkişaf etdirmək və bu yolla zorakılıq hallarını azaltmaq.

Hədəf: Məktəblərdə zorakılıq hallarını 2022-ci ilə qədər 30%, 2025-ci ilə qədər 60% azaltmaq.

Fəaliyyət: 2021-2025-ci illər arasında ümumtəhsil müəssisələrində əqli sağlamlıqla bağlı seminar və vebinarların aparılması, psixoloqların təkmilləşdirilməsi.

Hədəflərin yazılmasında bu şərtlər gözlənməlidir:

Spesifik

Konkret

Vacib

Ölçülə bilən

Reallaşa bilən

Zaman ilə məhdudlaşdırılmış

Hədəflər əsas götürülərək məktəb və məktəbdəki fərdlər üçün göstəricilərə olan tələblər hazırlana bilər. Müəssisə üçün göstəricilərə olan tələblər aşağıdakı kimi yazıla bilər:

- Input - yəni daxil olan resursun azaldılması
- Output - yəni sonda əldə olunan dəyər, xidmət, məhsul və nəticənin daha çox ya da keyfiyyətli olması
- Nəticənin faiz olaraq artması və ya yaxşılaşması
- Səmərəlilik, məhsuldarlıq
- Keyfiyyət

Strateji planlaşdırmanın aparılmasında sonrakı mərhələ **fəaliyyətlərin** yazılmasıdır. Bu mərhələdə büdcəsi tərtib oluna bilən, idarə edilə bilən işlər yazmalıdır. Hər bir fəaliyyət bir hədəfə istiqamətlənmiş olmalıdır. Hədəfə aparmayan fəaliyyətlərə yer verilməməlidir. Fəaliyyətlər bütövlükdə bir layihə halına gətirilə bilər. Fəaliyyətlərə təlimlər, ekskursiyalar, seminarlar, vebinarlar, valideyn iclasları, təmir, mükafatlandırma nümunə ola bilər. Layihə isə, məsələn, saytın yaradılması, smart lövhə layihə-

si, kitab yığımı kampaniyası kimi kompleks işlər ola bilər. Fəaliyyətlər yazıldıqdan sonra lazım olacaq resurslar nəzərə alınmalı və hər birinin maddi dəyəri müəyyən edilərək ümumi smeta hazırlanmalıdır. Beləliklə, məktəbin strateji məqsədə çatmağı üçün illik nə qədər maliyyəyə ehtiyacı olduğu müəyyən ediləcək. Strategiya hazır olduqdan sonra dəyərləndirilmə aparılmalı, ehtimal olunan maneələr və alternativ yollar nəzərə alınmalıdır. Strategiyanı həyata keçirərkən üzə çıxacaq problemləri və fürsətləri düşünmək və lazımı tədbirləri görmək üçün müəssisədə strateji planlaşdırma komandası SWOT analizi etməlidir. Yəni S - güclü (strengths) yönələri, W- zəif (weaknesses) yönələri, O - fürsətləri (opportunities), T- təhdidləri (threats) qiymətləndirmək üçün analiz aparılmalıdır.

MONİTORİNG VƏ QIYMƏTLƏNDİRMƏ

Monitoring strateji planın tətbiqinin sistemli şəkildə izlənməsi və hesabat hazırlanmasıdır. Qiymətləndirilmə isə tətbiqin nəticələrinin hədəflərlə müqayisəsi və bu yolla hədəflərin uyğunluğunun təhlilidir. Hesabatlar monitoring üçün vasitədir. Bunun üçün aşağıdakı suallar soruşulmalıdır:

- Nə etdik?
- Uğur qazandığımızı necə anlaya bilərik?
- Strateji planın tətbiqi nə dərəcədə effektiv olur?
- Nələr dəyişməlidir?
- Diqqətdən kənar qalanlar nələrdir?

Monitoring hesabatları şəffaf və obyektiv olmalı, müsbət

nəticələrlə yanaşı mənfələri də qeyd etməlidir. Monitoring və qiymətləndirmənin normal aparıla bilməsi üçün hədəflərin obyektiv və konkret göstəriciləri olmalıdır. Ancaq bu halda monitoring və qiymətləndirilmə aparıla bilər. Çünki ölçə bilmədiyimizi yoxlaya və qiymətləndirə bilmərik.

MONİTORİNG ÜÇÜN MANEƏLƏR

Müəssisə əməkdaşları bəzən hesabatlılıqdan uzaq durmağa çalışır və hesabatları manipulyasiya edə bilirlər. Bu məqamda onlara işin əhəmiyyəti izah olunmalı və başqa maneələr varsa aradan qaldırılmalıdır. Maddi çatışmazlıq varsa, bu da strateji planı həyata keçirməyə mane ola bilər və bunun üçün də lazımi tədbirlər görülməlidir.

Nəticə olaraq məlumdur ki, strateji planın uğurla həyata keçirilməsi və məqsədlərə çatması onun hamı tərəfindən mənimsənilməsinə bağlıdır. Strateji planın həyata keçirilməsi bir və ya iki insanın deyil, hamının işidir. Strateji plan, müəssisənin bütün işçiləri, hətta digər bütün tərəfdaşları tərəfindən mənimsənilmədikdə funksional ola və irəliyə gedə bilməz.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

<https://nt-csm.ru/az/metody-i-instrumenty-strategic-heskogo-planirovaniya-strategicheskoe.html>

<http://anl.az/el/Kitab/2018/10/cd/Azf-304417.pdf>

<http://unec.edu.az/application/uploads/2016/07/Strateji-planla-d-rma-prosesinin-t-kili-x-susiy-tl-ri-.pdf>