

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
AZƏRBAYCAN MÜƏLLİMLƏR İNSTİTUTU

Firədun Nadir oğlu İbrahimov
Rüfət Lətif oğlu Hüseynzadə

PEDAQOGİKA

Dərslik

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 14.12.2011- ci il tarixli,
2062 №-li əmri ilə təsdiq edilmişdir.

I cild

Bakı 2012

*Kitab Ulu Öndərimiz Heydər Əliyevin - "Mənim ən sevimli müəllimim!" – nidası ilə əzizlədiyi görkəmli pedaqoq, ədəbiyyatşünas alim, "İstiqlal" ordenli, Əməkdar müəllim **Lətif Hüseynzadə**nin əziz xatirəsinə ithaf olunur.*

Elmi redaktor:

Ə.Ə. Ağayev

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor

Rəyçilər:

Akif Abbasov

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor.

Ləzifə Qasımova

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor

Ağahüseyn Həsənov

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor.

Mircəfər Həsənov

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, professor.

Məmmədali Ağayev

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Firəduun İbrahimov, Rüşət Hüseynzadə. PEDAQOGİKA:

2 cildə. I cild. – Bakı: Mütərcim, 2012, s.

Dərslərdə təhsilin Bolonya prosesi, kredit sistemi, yeni pedaqoji texnologiyalar, innovasiyalar, fəal və interaktiv təlim metodları, pedaqoji proseslərə yanaşmada yeni pedaqoji təfəkkür ümumiləşmiş şəkildə şərh olunur, müasir pedaqoji elmin və son pedaqoji təcrübələrin nailiyyətləri əsasında pedaqogikanın nəzəri və praktiki məsələləri geniş planda təqdim olunur.

Dərslər Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi tərəfindən təsdiq edilmiş "Pedaqogika" proqramı əsasında hazırlanmış və Bolonya prosesi, kredit sistemi üzrə ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi üçün nəzərdə tutulmuşdur.

4702060000

İ 026 xx-11

© F.N.İbrahimov, R.L.Hüseynzadə. 2012

***“Mən yer üzündə müəllim adından
yüksək bir ad tanımıram!”***

Heydər Əliyev

DƏRSLİYİN MƏQSƏDİ VƏ STRUKTURU HAQQINDA

Təhsilin ayrı-ayrı sahələrinin inkişafı üzrə real vəziyyətin təhlili əsasında hazırlanıb təsdiq edilmiş proqramların reallaşdırılması nəticəsində təhsil infrastrukturunun müasir tələblərə uyğun təkmilləşdirilməsi, təhsilin məzmununun yeniləşdirilməsi və buna müvafiq yeni dərslik siyasətinin aparılması, təhsil alanların nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üzrə yeni model və mexanizmlərin tətbiqi, əmək bazarının tələbatına uyğun kadr hazırlığı və təminatının yaxşılaşdırılması, təhsil müəssisələrinin informasiya-kommunikasiya texnologiyaları ilə təmin edilməsi və təhsil sisteminin informasiyalaşdırılması, istedadlı uşaqların inkişafı, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların təhsilinin təşkili, de-institutlaşdırma, məktəbəqədər təhsil-təbriyə işinin və peşə təhsilinin yeniləşdirilməsi, xaricdə təhsil və digər bu kimi sahələrdə əhəmiyyətli nailiyyətlər əldə olunmuşdur. Bütün bunlar Ulu öndər Heydər Əliyev tərəfindən əsası qoyulan siyasi və sosial-iqtisadi, mədəni-maarif kursun nəticələridir. Bu kurs ölkə Prezidenti cənab İlham Əliyev tərəfindən yaradıcılıqla və uğurla həyata keçirilir.

Azərbaycanda bütün sahələrdə olduğu kimi, təhsil sahəsində də dinamik inkişaf davamlı hala gəlmişdir. Möhtərəm prezidentimiz belə bir vacib ideya irəli sürmüşdür ki, “qara qızıldan, maddi dəyərlərdən əldə edilən kapital ölkədə insan kapitalının inkişafına yönəldilməlidir”. Bu gün “təhsil Azərbaycanın davamlı inkişaf strategiyasının ən öncül istiqamətlərindən biridir”.

Dövrün, zamanın tələblərinə görə müasir dünya təcrübəsi əsas tutulmaqla ümumi təhsilin yeni konsepsiyasının işlənib hazırlanması, məqsəd və vəzifələrin yeni pedaqoji təfəkkür baxımından formalaşdırılması, fənlərin məzmununun konseptual müddəalarının müəyyənəşdirilməsi və fənn kurikulumlarının yaranması, məzmun-

da standart məfhumunun reallığa çevrilməsi təhsil tariximizdə yadda qalacaq mühüm nailiyyətlərdir.

Azərbaycanın sosial-iqtisadi və mədəni həyatında, o cümlədən təhsil sahəsindəki davamlı inkişafı, dinamizmi, “oxuyan cəmiyyət”in qarşısında həlli vacib olan məsələlər qoyur. Yeniləşən təhsilimizin öncül mövqeyinin saxlanması, funksiyalarını yerinə yetirməsi və inkişafı milli-mənəvi və ümumbəşəri dəyərləri qoruyan və inkişaf etdirən, geniş dünyagörüşünə malik olan, təşəbbüsləri və yenilikləri qiymətləndirməyi bacaran, nəzəri və praktik biliklərə yiyələnən, müasir təfəkkürlü və rəqabət qabiliyyətli pedaqoji kadrların olmasından asılıdır. Hansı ki, bu cür keyfiyyətlərə malik pedaqoji kadrların hazırlanması, mövcud pedaqoji kadr potensialının ixtisasının artırılması, yenidən hazırlanması, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin, texnologiyaların mənimsənilməsi və praktikaya gətirilməsi və s. pedaqogikanın bilavasitə və bilvasitə problemləridir, vəzifələridir. Pedaqogika elmi bu tələbləri ödəmək, pedaqoji prosesin effektivliyini yüksəltmək üçün yeni nəzəriyyə və texnologiyalar işləyir və məktəbə təklif edir.

Bu dərsləkdə pedaqogikanın nəzəri-metodoloji məsələlərini, təlim, tərbiyə, təhsil anlayışlarını, pedaqoji prosesin təbiətini, texnoloji əsaslarını, təhsilşünaslıqda pedaqogikanın tədqiq etdiyi problemlərin həllinə yanaşmaları müasir nəzəri fikir və qabaqcıl təcrübə nöqtəyi-nəzərdən geniş şəkildə işıqlandırmağa çalışmış və bu zaman Azərbaycanda həyata keçirilən təhsil islahatına dayanan proqram və konsepsiyalara rəhbər sənədlər kimi istinad etmişik. Dərsləyi hazırlayarkən bizə məlum olan mövcud pedaqogika dərsləklərinin və dərş vəsaitlərinin üstün cəhətlərindən faydalanmaqla yanaşı, pedaqogika fənni üzrə tədris proqramının tələbləri diqqət mərkəzində saxlanılmışdır. Eyni zamanda Azərbaycan pedaqoji fikir tarixində layiqli yeri olan görkəmli pedaqoqların – M.M. Mehdizadənin, Ə.Seyidovun, M.Ə.Muradxanovun, M.C.Mərdanovun, A.O.Mehrabovun, H.M.Əhmədovun, Ə.Ə.Ağayevin, N.M.Kazımovun, Z.İ.Qaralovun, Y.Ş.Kərimovun, Y.R.Talıbovun, B.A.Əhmədovun, A.M.Həsənovun, Ə.Ş.Həşimovun, A.N.Abbasovun, Ə.X.Paşayevin, F.A.Rüstəmovun, H.Ə.Əlizadənin, L.N.Qasımovanın, O.Q.Həsənlinin, H.H.Əhmədovun, K.A.Məmmədovun, F.N.İbrahimovun, R.L.Hüseynzadənin,

R.H. Məmmədzaadənin, M.M. Həsənovun və digər görkəmli alim-pedaqoq, tədqiqatçıların min bir zəhməti hesabına hasil olan dəyərli əsərlərinə, zəngin pedaqoji ideyalarına, yeni pedaqoji yanaşmalarına istinad edilmiş, yeri gəldikcə, müxtəlif xalqların nümayəndələrinin faydalı hesab etdiyimiz pedaqoji fikirlərinə müraciət edilmişdir. Bu prosesdə pedaqogikanın ayrı-ayrı mübahisəli məsələlərinə və müddəalarına yenidən nəzər salınmış, onlara müəyyən münasibət bəslənilmişdir. Dərslinin məzmununda ehtiva olunan şərhlərdə sistemli təhlilə üstünlük verilmişdir. Pedaqogikanın tədrisi ilə bağlı tələblərə uyğun nəzəri və texnoloji problemləri özündə əks etdirən bu dərslilik sistemi və strukturu ilə digərlərindən fərqlənir. Dərslikdə ehtiva olunan sistemin elementləri arasında dialektik əlaqələr onun emergent təbiəti gözlənilməklə açıqlanır, ümumi və spesifik qanunauyğunluqlar nəzəri və praktik baxımdan interpretasiya olunur. Dərslikdə pedaqoji prosesə dialektik təbiətli sistem kimi baxılmış, onun ehtiva etdiyi təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf real həyatda bir-birini şərtləndirən, vahidin tərəfləri kimi çıxış edən hadisələr kimi elmi əsaslarla şərh olunmuşdur. Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf hadisələri arasındakı, eləcə də hər birinin daxilindəki dialektika diqqət mərkəzinə çəkilməklə təhlil olunmuş və təbiətləri açılmışdır. Bu yanaşma pedaqogika üzrə nəzəriyyə və texnologiyaya aid edilən kateqorial aparatın dürürləşdirilməsinə, hər bir anlayışın əsas əlamətlərini müəyyənləşdirməyə, daha məqbul sayıla biləcək təriflərin formalaşdırılmasına imkan yaratmışdır. Bütün bunlar təqdim olunan dərslinin müsbət məziyyətləri kimi qəbul oluna bilər.

Qənaətimizə görə, bu dərslinin əsas qayəsi, ideya istiqaməti respublikamızda aparılan təhsil islahatının ruhuna tam uyğundur. Dərslinin məzmununa daxil olan materiallardan mühazirə və seminarlarda istifadə olunmuş, onun tələbələrin hazırlığına təsiri baxımından müsbət məziyyətləri dəqiqləşdirilmiş, müvafiq təshih işi aparılmışdır, tələbələrin istək və tələbatlarına da həssaslıqla yanaşılmışdır.

Dərslilik iki cildə əhatə olunmuşdur. Dərslinin birinci cildində pedaqogikanın nəzəri-metodoloji məsələləri, təhsil və təlim haqqında nəzəriyyə (didaktika) özünə yer almışdır. Dərslinin ikinci cildində isə tərbiyə nəzəriyyəsi və məktəbsünaşlığın aktual məsələləri “sistem-struktur” rəkursda şərh olunmuşdur.

Gərgin iş nəticəsində həm strukturuna, həm tematikasına, həm müasir həyatımıza, həm də orta ümumi təhsilin fəlsəfəsinə uyğun olaraq öz həcminə, üslubuna və məzmununa görə əvvəlki pedaqogika dərslik və dərs vəsaitlərindən fərqli yeni dəyərli bir pedaqogika dərsliyi sizlərə təqdim olunur. İnanırıq ki, tələbələrin, müəllimlərin, magistrant və doktorantların, pedaqogika üzrə tədqiqatçıların, pedaqogikaya maraq göstərənlərin sərəncamında olan bu dərslik maraq və rəğbətlə qarşılanacaqdır.

Müəlliflər

PEDAQOGİKANIN NƏZƏRİ-METODOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

I fəsil

PEDAQOGİKA ELMİ HAQQINDA

ÜMUMİ ANLAYIŞ

Əhatə olunan məsələlər:

- 1.1. Elm anlayışı.
- 1.2. Pedagogika nəzəri və tətbiqi elmdir.
- 1.3. Pedagogika nəyi öyrənir: pedagogika elminin obyektı və predmeti.
- 1.4. Pedagogikanın anlayışlar sistemi.
- 1.5. Pedaqoji cərəyanlar.
- 1.6. Pedagogikanın başqa elmlərlə əlaqəsi.
- 1.7. Pedagogikanın sahələri. Pedagogikada diferensiasiya prosesləri.

*Altı nökarim var cəsur, cəngavər,
Pənahım onlardır çətində, darda.
Deyim adlarını, bilməyə dəyər –
Necə, Niyə, Kim, Nə, Haçan və Harada.*

Kiplinq

1.1. Elm anlayışı

Müasir dövrdə cəmiyyətin inkişaf səviyyəsi elmi tərəqqi ilə sıx bağlıdır. Elm anlayışı (ər. علم “elm”) “bilmək, məlumatlı olmaq” mənalarını verən علم “aləmə” kökündəndir. Alim (ər. عالم, cəmi ء علما “üləma”) sözü də علم “elm” sözündən əmələ gəlmişdir.

İctimai fikir tarixində öz xidmətləri ilə seçilən, elm və mədəniyyət aləmində tanınan görkəmli şəxsiyyətlər elm haqqında qiymətli fikirlər söyləmişlər.

Qədim yunan filosofu Diogen elmi dünyada ən böyük xeyir, nadanlığı isə ən böyük şər hesab edirdi. Böyük türk mütəfəkkiri və şairi Cəlaləddin Rumiyə görə elm sahilsiz bir deryadır, alim də sahilsiz deryaya dalmış bir dalgıcdır. Dahi Azərbaycan şairi və mütəfəkkiri Nizami Gəncəvi yazırdı:

Qüvvət elmdədir, başqa cür heç kəs,

Heç kəsə üstünlük eyləyə bilməz.

Hər uca rütbədən biliniz, fəqət

Alimin rütbəsi ucadır əlbət.

Azərbaycan milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğətində (Bakı, 2005) “elm” və “alim” kəlmələri belə xarakterizə olunur:

“Elm-real gerçəkliyin ictimai şüurda inikası olan və onu (gerçəkliyi) təkmilləşdirməyə yönələrək cəmiyyətə fayda verən obyektiv biliklər sistemidir. Alim - iqtisadiyyatın, ticarətin, inşaatın, mədəniyyət və incəsənətin, habelə təbiətin bu və ya digər sahəsindəki hadisələr arasında səbəb və nəticə əlaqələrini, qanunauyğunluqlarını elmi cəhətdən araşdıran əsasən elmlər namizədi (indi fəlsəfə doktoru) və ya elmlər doktoru elmi dərəcəsi olan şəxsə deyilir”.

Azərbaycan dilinin izahlı lüğətində (II cild “Şərq-Qərb”, 2006) elm - təbiət və cəmiyyətin inkişafındakı qanunauyğunluqları və obyektiv aləmə təsiri üsullarını meydana çıxaran biliklər sistemi və bu biliklərin ayrıca sahəsi adlandırılır.

Müəllim (ər. معلم “öyrədən, müəllim”) sözü də علم “elm” kökündəndir. Pedaqoji anlamda müəllim - sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdisləri, mənəvi, əxlaqi keyfiyyətləri öyrənənlərə, yetişən nəsle məqsəddəyönlü, planlı və mütəşəkkil aşıllayan, öyrədən, istiqamət verən və fəaliyyəti ilə cəmiyyətin inkişafına təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssisdir.

İnsanlara xeyirli, faydalı işlər aşılamaq tərbiyənin ana xəttidir. Tərbiyə hikmətə aid mühüm məsələlərdən biri olduğundan, hikmət vərdişinin formalaşdırılması tarixən ən aktual məsələ sayılmışdır və indiki şəraitdə bu aktuallıq daha da artmışdır. Hikmət mərifət sahibləri arasında hər şeyi olduğu kimi dərk etmək, hər işi lazımi səviyyədə yerinə yetirməkdir. Hikmət nəticəsində insanın mənəviyyatı mümkün qədər təkmilləşməli, arzu edilən səviyyəyə yüksəlməlidir. Deməli, hikmət bir-birini tamamlayan iki hissənin – elm və əməlin (işin, fəaliyyətin) vəhdətidir. Professor Z.İ.Qaralovun fikrincə, elm təbiətdə, cəmiyyətdə, insan beynində gedən dəyişmələrin, hərəkətin mahiyyətini, qanun və qanunauyğunluqlarını düzgün dərk etmək, insanın yaradıcı ağılı, sağlam düşüncəsi, iti təfəkkürü dairəsində varlıqlarda daim fəaliyyət göstərən çevrilmələri, onların səbəb və nəticələrini, xüsusiyyət və keyfiyyətlərini aşkara çıxarıb sistemə salmaqdır. Elm dərk olunmuş həqiqətlər sistemidir. Bu sistemə yiyələnməyə vərdiş etmək insanların insanlıq borcudur. Əks təqdirdə insan nadanlığa doğru gedər. Bu vərdişə sahib olanlar bilikli, ağıllı, bəşəriyyətə və özünə xeyir gətirən insanlar kimi tanınır. Quranda yazılıb: “Uca Tanrı kimi istəyirsə, ona hikmət verir, kimə hikmət verirsə, ona böyük nemət bəxş edir.”

Elm onunla həqiqətən məşğul olanlara məmnuniyyət bəxş edir. Lakin onun idraki qiyməti bununla bitmir. Elm – azad insan zəkasının ən böyük nailiyyəti, idealı və onun narahat ağlının məhsuludur. Elm – bəşər sivilizasiyasının məhək daşındır. Elmin məqsədi həqiqəti axtarmaqdır. Miletli Falesdən üzü bəri həqiqəti tapmaq uğrunda mübarizə bu günə qədər davam edir və davam etməkdədir.

Elmin məqsədi dünyanı və bizim özümüzü dərk etməkdir. Elmin böyük kəşflərə doğru gedən yolu, Bekonun dediyi kimi, heç də səhrah deyil, əksinə daşlı-kəsəkli, sıldırımlı və tufanlıdır.

Elmdə seçmə çox vacibdir. Alim, faktlar düzgün gəlmədikdə ən sevimli nəzəriyyəni belə məmnuniyyətlə dəyişməyi, hətta rədd etməyi bacarmalıdır. O, inanmalıdır ki, təbiətdə rəşionalizm mövcuddur, ancaq hesab etməməlidir ki, gerçəyin qanunları tamamilə determinikdir (Həqiqi, kəskin dəlillər gətirməlidir, unutmamalıdır ki, determinizm obyektiv gerçəklikdə baş verən bütün hadisələri, mahiyyətdə, dərin qatlarda bütün mənalari izah edə bilmir). Buna baxmayaraq, elm, hadisələrin sonrakı gedişini əvvəlcədən xəbər vermək üçün onların qanunauyğunluqlarla cərəyan etdiyini qəbul edir.

Ç.Darvinin qeyd etdiyi kimi, elm adamının işinin müvəffəqiyyəti aşağıdakılarla təyin olunur:

- Elmə məhəbbət;
- Müşahidə aparmaq və faktları toplamaq səyi;
- Hər hansı məsələ haqqında uzun müddət düşünmək, lazım gəldikdə intəhasız səbrə malik olmaq;
- Kifayət qədər ixtiraçılıq qabiliyyəti və sağlam düşüncənin olması.

A.A.Blok yazır: “Şair – ahəngin oğludur və ona dünya mədəniyyətində müəyyən rol verilmişdir. Ona üç iş həvalə olunmuşdur: birinci – səsləri öz əzəli yatağından oyadıb azad etmək; ikinci – bu səsləri müəyyən qəlibə salıb, onları müəyyən bir ahəngə gətirmək; üçüncü – bu ahəngi xarici aləmə təqdim etməkdir”. Əgər bu keyfiyyətləri elmə uyğunlaşdırmağa cəhd etsək, aşağıdakılar alınar:

- Təkrar olunan faktlar və hadisələr arasındakı əlaqələri müəyyən etmək;

- Fərziyyə və nəzəriyyələrin köməyi ilə qarma-qarışıq faktları müəyyən ahəngə, qanuna gətirmək;

- Tədqiqatın nəticələrini müzakirəyə vermək.

Ehtimal ki, ən çətin üçüncü məsələdir.

İnsan bütün böyük ümidlərini elmə bağlayır, qarşısına çıxan çətinliklərdən, təhlükələrdən xilas yolunu elmdə axtarır. Baxmayaraq ki, bu gün bəşəriyyət üçün ən böyük təhlükə olan nüvə silahını da, ekoloji böhranı da elm yaratmışdır. Doğrudanmı hər bir çətin-

likdən çıxış yolunu, V.Hüqonun dediyi kimi, bu çətinliyi doğuran səbəbin özündə axtarmaq lazımdır? Qarşıda duran böyük vəzifə heç olmazsa bu gün kamal əhlinin elmə daha böyük sürətlə yiyələnməsi və inkişaf səviyyəsinə görə “fəsad əhlini” qabaqlamasıdır. Elm yalnız o zaman bəşəriyyəti həqiqətən xoşbəxtliyə aparar ki, onun ön cəbhəsi etibarlı əllərdə olsun.

Elmin əsas funksiyası heç də sadəcə olaraq insanın mənəvi-intellektual maraqlarına deyil, onun dünyanı məqsədyönlü surətdə dəyişdirmək, öz əməli fəaliyyətini elmi əsaslar üzrə qurmaq məqsədinə xidmət etməkdir. Bütün əməli fəaliyyət sahələri ancaq elmi əsaslarla təşkil olunduqda səmərə verir. Buna görə də ixtisasından asılı olmadan bütün fəaliyyət sahələrində çalışan insanlar həmin sahənin elmi əsaslarını öyrənmək məcburiyyətindədirlər (Elmi əsaslar təkcə elmin deyil, müvafiq fəaliyyət sahəsinin də tərkibinə daxildir. Yəni ixtisas təhsili alan şəxs elm adamı olmasa da, müvafiq fəaliyyət sahəsinin elmi əsaslarına yiyələnmiş olmalıdır).

Elmin ön xəttinə çıxmaq üçün ilk növbədə onu mənimsəmək tələb olunur. Həm də təkcə konseptual məzmun baxımından deyil, sosial və təşkilati struktur baxımdan. Müasir dövrdə elmi adi şüur səviyyəsində idarə etmək mümkün deyil. Onu elmi surətdə idarə edə bilmək üçün isə elmin rüşeym halından bu günə qədər keçdiyi tarixi yolu izləmək, inkişaf meyillərini aşkara çıxarmaq və məqsəduyğun istiqamətə yönəltmək tələb olunur.

“Elm” anlayışının başa düşülməsindən asılı olaraq onun nə vaxtdan başladığı sualını cavablandırmaq mümkündür. Elm dedikdə, bir neçə en kəsiyi ehtiva edən mürəkkəb qeyri-bircins sistem nəzərdə tutulur. İstər “elm” sistemi, istərsə də elmi inkişaf prosesi yalnız son dövrlərdə xüsusi tədqiqat predmetinə çevrilmişdir ki, bu da elmin sosial və iqtisadi rolunun ciddi surətdə artması ilə əlaqədardır.

Elm elmi biliklərin bir sistem kimi formalaşdığı vaxtdan başlanır. Yəni elə bir vaxtdan ki, birincisi, bu vaxta qədər toplanmış biliklər yeni əldə olunan bilik üçün meyara çevrilir, artıq qərarlaşmış olan biliklərə uyğun gəlmək, onları tamamlamaq elmiliyin şərti kimi çıxış edir.

Yaxud, ikincisi, mövcud biliklər zəminində daha obyektiv gerçəklikdən yeni faktiki material gözləmədən yeni bilik almaq

imkanı yaranır, başqa sözlə, mövcud biliklər öz-özünü inkişaf etdirmək keyfiyyəti əldə edir.

Elmi biliyin tarixi inkişaf yolunun izlənilməsi elmin ümumi inkişaf qanunauyğunluğunun müəyyənləşdirilməsi üçün xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Belə ki, bütöv “elm” sisteminin keçdiyi əsas tarixi mərhələlər yalnız konkret elmi yaradıcılıq xüsusiyyətlərinin, istifadə edilən elmi idrak metodlarının, elmi biliyin toplanma və saxlanma vasitələrinin, informasiya mübadiləsi və s. cəhətlərin müxtəlif dövrlərdə müxtəlif ictimai-iqtisadi şəraitlərdəki vəziyyətlərinə görə müəyyənləşdirilə bilər.

“Elm” sisteminin başlıca elementlərindən birini də elmi yaradıcılıq prosesi təşkil edir. Tədqiqatçıların bir qismi məhz bu cəhəti elmin mahiyyəti kimi götürür və onu yalnız bir en kəsiyində, qnoseoloji müstəvidə tədqiq edirlər. Belə tədqiqatlarda elmi bilik istehsalı, prosesin bu və ya digər qnoseoloji məqamı ön plana çəkilir.

Elmi məntiqi-qnoseoloji aspektdə uğurla tədqiq edə bilmək üçün əvvəlcə onu bütöv dinamik bir sistem kimi təsəvvür etmək və elmi səciyyələndirən müxtəlif hadisələr çoxluğu içərisində məntiqi təhlilin spesifik obyekti müəyyənləşdirmək lazımdır.

Elm bilavasitə idrakla bağlı olduğuna görə onun öyrənilməsində məntiqi-qnoseoloji aspekt mühüm yer tutur. Lakin elm ayrıca bir fərdin deyil, ictimai fəaliyyətin məhsulu olduğundan cəmiyyətə xas olan müəyyən xüsusiyyətlər elm hadisəsində də öz əksini tapır. Hər hansı bir dövrdə və hər hansı bir ölkədə elmi fəaliyyətin özünəməxsus cəhətləri, elmin qarşısında qoyulan məqsəd və vəzifələr, elm adamlarının ictimai mövqeyi, elmi-tədqiqat istiqamətləri, bu və ya digər elmi axtarışa ictimai maraq və bundan asılı olaraq elmi axtarışların ağırlıq mərkəzinin dəyişməsi həmin dövrdə və həmin ölkədəki ictimai quruluşun xarakterindən, ümumi mədəni inkişaf səviyyəsindən də asılıdır və bu göstərir ki, yalnız məntiqi təhlillə elmin inkişaf qanunauyğunluqlarını aşkar etmək mümkün deyildir. Buna görə də elmin sistemli tədqiqi zamanı bir tərəfdən məntiqi ilə tarixin vəhdətindən çıxış etmək, digər tərəfdən də elmi mürəkkəb tədqiqat obyekti kimi götürmək, onun qnoseoloji, həm də sosioloji en kəsiklərini nəzərə almaq mühüm şərtidir.

Əslində elm və bilik sistemləri yalnız müəyyən ümumi sahədə kəşifir, qalan sahələrdə isə bir-birindən fərqli məzmunlara malikdir. Bu ümumi sahə – elmi bilikdir. Elmi bilik “elm” sisteminə daxildir. “Bilik” anlayışı elmi bilikdən başqa, əməli biliyi də əhatə edir ki, sonuncu “elm” sisteminə daxil deyildir. Yaxud da “elm” anlayışının əhatə etdiyi maddi tərəflər (elmi tədqiqat institutları, laboratoriyalar, “elm texnikası” və s.) və yaradıcılıq axtarışları “bilik” sisteminə daxil deyil.

Biliklər sistemi özündə fəaliyyət məqamını əks etdirmir. Elm isə məhz elmi axtarışlar, yaradıcılıq, tədqiqat prosesində – elmi fəaliyyət zamanı cəmiyyətin tərkib hissəsi kimi, ictimai hadisə kimi qarşıya çıxır.

Elmin məqsəd və funksiyalarını, mənəvi aspektlərini bilmək təhsil siyasətinin formalaşması üçün çox önəmlidir. Çünki təhsilin məzmununda elmi-texniki biliklərə birtərəfli qaydada geniş yer verilməsi və onların insanın daha böyük amallar uğrunda mübarizəsində ancaq bir vasitə olduğunun öyrənilməsi, gənclərin bu amallardan xəbərsiz qalması təhsilin alı məqsədindən uzaqlaşmasına səbəb ola bilər. Elmin məqsədi insanın intellektual dünyasını zənginləşdirmək, onu daha məlumatlı, daha bilikli etmək və bu biliyin qüvvəyə çevrilməsi sayəsində onun imkanlarını artırmaq, sözün həqiqi mənasında, daim uğrunda çarpışdığı azadlığa qovuşdurmaqdır.

Yuxarıda söylədiklərimizi belə xülasə edə bilərik: *elm-təbiət, cəmiyyət və təfəkkürün obyektiv inkişaf qanunları haqqında bəşəriyyətin tarix boyu əldə etmiş olduğu biliklər sistemindən və həmin biliklər zəminində yeni qanunların kəşf olunması üçün göstərilən fəaliyyətdən ibarətdir. Maddi aləm (bizi əhatə edən gerçəklik) vahid olduğundan onu tədqiq edən elm də vahiddir; elmin müxtəlif sahələrə bölünməsi, yəni diferensiasiya edilməsi müəyyən mənada şərtidir, varlığın müxtəlif sahələrini daha dərindən araşdırmağa xidmət edir.*

1.2. Pedaqogika nəzəri və tətbiqi elmdir

Pedaqoji biliklər qədimdir və bəşər cəmiyyətinin inkişafından ayrılmazdır. Bu biliklər böyüyən nəslin həyata hazırlanması, onun təlim və tərbiyəsi ilə bağlı insan fəaliyyətinin spesifik sahəsinə aiddir. Bəşəriyyətin tərəqqisi dünyaya gələn yeni nəslin özündən əvvəlki nəsillərin istehsal, sosial və mənəvi təcrübəsinə yiyələnməsi, onu daha da zənginləşdirilmiş halda yeni nəslə ötürülməsi sayəsində mümkün olmuşdur. Bu, insan cəmiyyətinin mövcudluğuna və inkişafına zəmin yaratmışdır.

İstehsalın daha da inkişafı və mürəkkəbləşməsi sayəsində elmi biliklərin həcmi artmış, böyüməkdə olan nəslin həyata hazırlanması daha da mühüm əhəmiyyət kəsb etmiş, təhsil-tərbiyə işinin xüsusi təşkil olunmuş şəraitdə həyata keçirilməsi zərurəti yaranmışdır. Təhsil cəmiyyətin obyektiv tələbatına çevrilmiş və onun inkişafının mühüm şərti olmuşdur. Nəticədə, təlim və tərbiyə işi xüsusi ictimai funksiya kimi ayrılmış, yəni xüsusi təlim, tərbiyə və tədris müəssisələri və uşaqları oxudan, öyrədən, tərbiyə edən peşə sahibləri – pedaqoqlar meydana gəlmişdir.

Təlim və tərbiyə nəzəriyyəsinin intensiv inkişafına baxmayaraq, XVII əsrə qədər pedaqogika bir sıra digər elmlər kimi fəlsəfənin tərkib hissəsi olmuşdur.

Bir çox alimlər pedaqogikanı onun özündən kənarda və özündən asılı olmayaraq işlənib hazırlanan normativ biliklər sistemi hesab etmişlər. Ona görə də həm müstəqil bir elm sahəsi, həm də tədris fənni kimi pedaqogikanın bir elm kimi formalaşması uzun sürən və mürəkkəb proses olmuşdur. Hələ vaxtı ilə İ.Kant (1724-1804), G.V.Hegel (1770-1831), İ.F.Herbert (1776-1841) fəlsəfə kursundan mühazirələr oxuyan zaman pedaqogika onun bir hissəsi kimi qalmaqda idi. Bununla belə, alman alimləri H.Myunşterberq (1863-1915), E.Meyman (1862-1915), Amerika psixoloqu U.Ceyms (1842-1910), rus pedaqoqu K.D.Uşinski (1824-1870) pedaqogikanın mümkün qədər müstəqil bir elm olmasını istəyirdilər.

XX əsrin 20-30-cu illərində nəzəriyyəçi pedaqoqlar göstərdilər ki, pedaqogikanın statusu haqqındakı təsəvvürlər yanlışdır.

Onlar belə hesab edirdilər ki, pedaqogika digər elmlərin məlumatlarını assimilyasiya etməklə yanaşı, nisbi müstəqil elm sahəsidir. Buna baxmayaraq, elmi biliklər sisteminin modeli qurularkən ənənəvi olaraq üç əsas bilik sahələri – təbiət, cəmiyyət və təfəkkür elmləri orada əsas yer tutur.

Nəzəri problemlərin intensiv həlli metodikalarının formalaşması, metodoloji məsələlər üzrə tədqiqatların nəticələri pedaqogikanın müstəqil bir elm kimi öz hüquqlarını bərpa etməsinə imkan verdi. Artıq XX əsrin 30-40-cı illərində pedaqogikanın həm nəzəri və həm də tətbiqi bir elm olması təsdiq olundu.

Məlum olduğu kimi, vahid olan elmin hər bir sahəsi başqa sahələrindən üç mühüm əlamətinə görə fərqlənir: a) hər bir sahənin özünün xüsusi tədqiqat obyekti və buna uyğun predmeti vardır; b) hər bir sahə özünün obyektiyi öyrənmək üçün tədqiqat metodlarından istifadə edir; c) hər bir sahənin tədqiqat obyektinə uyğun olan anlayışlar sistemi fəaliyyət göstərir. Pedaqogika elminin başqa elmlərdən fərqləndirən birinci əlamət onun özünəməxsus tədqiqat obyektinə malik olmasıdır. Bu obyekt bəşəriyyətin əldə etmiş olduğu təcrübəni yeni nəsillərə verməyin spesifik xüsusiyyətləri ilə xarakterizə olunur. Təcrübənin verilməsinin qanunauyğunluqlarını, prinsiplərini, yollarını pedaqogika elmindən başqa, heç bir elm özü üçün spesifik obyekt hesab edə bilməz. Həmin obyektə (yəni təcrübənin verilməsi prosesində) fəaliyyət göstərən qanunauyğunluqlar, prinsiplər, metodlar və s. məhz pedaqogikanın anlayışlar sistemini təşkil edir. Pedaqogika öz obyektiyi öyrənmək üçün pedaqoji müşahidə, pedaqoji müsahibə, pedaqoji eksperiment kimi tədqiqat metodlarından istifadə edir ki, başqa elmlərdə həmin metodlar özünü pedaqogikada olduğu şəkildə büruzə vermir.

Pedaqogika özünün tətbiqi hissəsi üçün baza elmidir. O, digər elmlərdən bəzi ideyaları əxz edir, amma hər şeydən əvvəl özünün nəzəri tədqiqatlarına əsaslanır. Nəzəri pedaqogika pedaqoji elmlər sisteminə daxil olan bütün elm sahələri üçün baza elmidir. Onların hamısının elmi-nəzəri əsasını müasir nəzəri pedaqogika təşkil edir.

Pedaqogika elminin sürətlə diferensiasiyası nəticəsində o, artıq adi pedaqogika yox, ümumi pedaqogika statusunu almışdır. Ona bu statusun verilməsi həm şaxələnmə hadisələrinin baş verməsi,

həm də baza elmi statusunu saxlaması ilə əlaqədardır. Hər bir elm kimi pedaqogika da öz müstəqilliyini saxlamaqla bir sıra başqa elmlərlə sıx əlaqədardır. Bu əlaqə ilk növbədə insanı başqa istiqamətlərdə öyrənən elmlərlə bağlıdır. Pedaqogika hər şeydən əvvəl ümumi psixologiya, uşaq psixologiyası, pedaqoji psixologiya və sosial psixologiya ilə əlaqədardır. Bioloji elmlər, fiziologiya, gigiyena ilə pedaqogikanın əlaqəsi qaçılmazdır. Danılmazdır ki, tarix boyu pedaqoji nəzəriyyələr fəlsəfi görüşlərlə sıx bağlı olmuş, çox zaman filosoflar tərəfindən irəli sürülmüşdür. Müxtəlif tərbiyə sistemləri bu və ya başqa fəlsəfi cərəyanın təsiri altında olmuş, zamanəmizin ya qabaqcıl, ya da mürtəce fəlsəfəsinə istinad etmişdir. Ayrı-ayrı ölkələrdə ictimai, iqtisadi, siyasi quruluşun müxtəlifliyi ilə əlaqədar müxtəlif pedaqoji cərəyanlar yaranmışdır. Pedaqogika elmi bu cərəyanların təbiətini açır, təlim, tərbiyə və təhsil sahəsindəki əks-sədanı təhlil edir, onların mütərəqqi cəhətlərini ortaya qoyur.

Bir elm kimi pedaqogikanın funksiyaları (vəzifələri) onun predmeti ilə şərtlənir, hansı ki, bu funksiyalar nəzəri və texnoloji olmaqla iki yerə bölünür.

Unutmayaq ki, ***pedaqogika özünün nəzəri və texnoloji funksiyalarını vəhdətdə həyata keçirir.***

Nəzəri funksiyalar üç səviyyədə təzahür edir:

1. ***Təsviredici və izahedici səviyyə*** (bu, qabaqcıl pedaqoji təcrübəni öyrənməkdir);

2. ***Diaqnostik səviyyə*** (bu, pedaqoji hadisələrin vəziyyətini, pedaqoqun və şagirdlərin səmərəli fəaliyyətini, onları təmin edən şəraiti və səbəbləri üzə çıxarmağı nəzərdə tutur);

3. ***Proqnostik səviyyə*** (bu, pedaqoji gerçəkliyi eksperimental yolla tədqiq etmək və onun əsasında varlığı dəyişdirməyin modelini qurmağı nəzərdə tutur).

Pedaqogikanın texnoloji funksiyası üç səviyyədə həyata keçirilir:

1. ***Layihə səviyyəsi*** (buraya tədris planları, proqramları, dərslilik və dərsləşmələrinin, pedaqoji tövsiyələrin işlənilib hazırlanması və s. daxildir);

2. *Dəyişdirici səviyyə* (bu səviyyədə pedaqoji elmin nailiyyətləri təhsil praktikasını təkmilləşdirmək və yenidən qurmaq məqsədilə tətbiq olunur);

3. *Refleksiv və korrekktiv səviyyə* (bu səviyyə elmi-tədqiqatların nəticələrinin təhsil-tərbiyə praktikasına təsirinin yekunlarını qiymətləndirməyi və sonradan elmi-nəzəriyyə ilə praktik fəaliyyətin qarşılıqlı təsirini korreksiya etməyi nəzərdə tutur) .

Bir elm sahəsi kimi pedaqogika elmi özündə üç hissəni birləşdirir: O nəyi öyrənmişdir? O nəyi öyrənməlidir? O nəyi öyrətməlidir? Bu üç hissə arasında tarixilik, inkişaf və təkmilləşmə prosesi vardır.

Pedaqogikanın müxtəlif bölmələri fərqləndirilir. Ənənəvi olaraq fərqləndirilən bölmələr bunlardır: **pedaqogikanın ümumi əsasları, didaktika, tərbiyəşünaslıq və məktəbşünaslıq**. Bu bölmələrin hər biri nisbi müstəqil nəzəriyyə kimi (elmi idrakın forması olmaqla) pedaqogikanın strukturunda yer tutmuşdur. Pedaqogika elmi-pedaqoji nəzəriyyələrin məcmusu kimi təqdim oluna bilər. Bu gün hər bir nəzəriyyənin (məsələn, didaktikanın) özünün inkişafı nəticəsində yeni-yeni nəzəriyyələr (məsələn, “Müasir dərs nəzəriyyəsi”) işlənib hazırlanmışdır. Bu onu göstərir ki, pedaqogika elmi inkişaf edir, yeni-yeni nəzəriyyələr meydana gəlir.

Burada “nəzəriyyə” anlayışı ilə bağlı şərh verməyi də məqbul sayırıq, düşünürük ki, faydalı olar. Çünki bu anlayışdan sonrakı interpretasiyalarda tez-tez istifadə olunacaqdır.

Öncə qeyd etməliyik ki, hipoteza ilə tutuşdurulduqda nəzəriyyəni elmi idrakın forması kimi daha aydın şəkildə dərk etmək mümkündür. V.H.Nəsirov və Ə.B.Məmmədov göstərirlər ki, hipoteza yalnız elm və başəriyyənin praktikası tərəfindən təsdiq edildikdən sonra elmi nəzəriyyəyə çevrilir, bununla da elmi idrakın yeni, nisbətən daha yüksək forması olan nəzəriyyə yaranmış olur. Aralarındakı bir sıra prinsipial fərqlərə baxmayaraq hipoteza və nəzəriyyə elmi biliyin sistemləşdirilməsinin öz aralarında qarşılıqlı əlaqələndən iki müxtəlif formasıdır; idrakın inkişafı prosesində hipoteza nəzəriyyəyə çevrilir.

P.V.Kopninin təbirincə desək, “hipoteza ilə səhih nəzəriyyənin qarşılıqlı əlaqəsi o dərəcədə ayrılmazdır ki, onlar bir-birinə elə qarşılıqlı

nüfuz edirlər ki, nəticədə səhifəli nəzəriyyənin inkişafı hipoteza vasitəsi ilə baş verir.” Elmi nəzəriyyənin prinsipinin daha da inkişaf etməsi və təkmilləşməsi də hipoteza vasitəsilə mümkün olur. Fəlsəfi ədəbiyyatda vurğulanır ki, hipoteza və nəzəriyyədə ifadə olunan bilik bir-birindən özünün inkişaf və yetkinlik dərəcəsinə görə fərqlənir. Biliyin təşkilinin ən yüksək forması nəzəriyyədir. Struktur və məntiqi təhlili, nəzəri biliyin xüsusiyyətlərini daha tam şəkildə müəyyənləşdirməyə imkan verən nəzəriyyə, bütün bilik sistemi ilə həm bir sıra ümumi, həm də spesifik cəhətlərə malikdir. Nəzəriyyə gerçəkliyin müəyyən sahəsinə daxil olan hadisələri təsvir və izah edən, bu sahədə kəşf olunan qanunları vahid bir başlanğıcda birləşdirən bilik sistemidir.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, fəlsəfi ədəbiyyatda “nəzəriyyə” anlayışına birmənalı tərif verilməmişdir. Bir çox hallarda nəzəriyyə dedikdə, ümumiyyətlə, praktikadan fərqli olaraq insan idrakı, hipotezadan fərqli olaraq səhifəli elmi müddəalar məcmusu, bəzi hallarda isə sadəcə olaraq idrakın bu və ya digər sahəsinə aid edilən mühakimələr məcmusu nəzərdə tutulur. V.H.Nəsirov və Ə.B.Məmmədov göstərir ki, məna müxtəlifliyinə baxmayaraq mövcud metodoloji ədəbiyyatda nəzəriyyənin aşağıdakı tərfi xüsusi ilə geniş yayılmışdır: “Elmi biliyin keyfiyyətə xüsusi forması olan nəzəriyyə dedikdə, bu və ya digər predmet sahəsinin mühüm, başqa sözlə, qanunauyğun, ümumi və zəruri daxili əlaqələrini əks etdirən, öz aralarında məntiqi surətdə əlaqələndən fərziyyələrin müəyyən sistemi kimi mövcud olan həqiqi bilik nəzərdə tutulur.” Daha ətraflı məlumat üçün V.A.Ştoffun tədqiqatlarına nəzər salmaq olar¹. P.V.Kopnina görə, nəzəriyyə “hadisələr qrupunu təsvir və izah edən geniş bilik sahəsinə deyilir.”² Nəzəriyyənin əsas məqsədi gerçəkliyin öz aralarında qarşılıqlı əlaqələndən qanunlar sistemini kəşf və izah etməkdir. Bu mənada izahat nəzəriyyənin, onun həqiqiliyinin sübuta yetirilməsi ilə bağlı olan mühüm məsələsi olsa da, hər halda onun məqsədi deyil. Belə ki, nəzəriyyə ayrı-ayrı fakt və hadisələrə deyil, predmetin strukturuna, onun mahiyyətinə bütövlüklə aid olur. Nəzəriyyənin səciyyəli daşıyan momentləri isə problem, ideya, prinsip, kateqoriya, universal qanunlar və nəzəriyyədən çıxarılan nəticələrdir. Nəzəriyyə tədqiqatın empirik səviyyəsində əldə edilən nəticələr əsasında yaradılır. Bu nəticələr nəzəriyyədə ümumi ideyalar əsasında

¹ Вах: Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. Л.: ЛГУ, 1973.

² Вах: П.В.Копнин. Гносеологические и логические основы науки. М.: Мысль, 1974.

birləşdirilərək vahid sistemə salınır və nəzəriyyəyə daxil edilən abstraksiya ideallaşdırma və digər prinsiplər əsasında daha da dəqiqləşdirilir.

Bütün sistemlər kimi, nəzəriyyə də müəyyən tərkib, başqa sözlə, ona xas olan elementlər arasındakı əlaqə və münasibətlərin məcmusu ilə xarakterizə olunur. Nəzəriyyənin tərkibinə və ya məzmununa onun əsas və spesifik anlayış və müddəaları daxil olur. Nəzəriyyənin xüsusi terminlər vasitəsi ilə ifadə olunan anlayışlarında onun predmet sahəsinə daxil olan cisim və hadisələrin xassə və münasibətləri, xüsusi növ cümlələr formasında ifadə olunan əsas müddəalarında isə tam sistem olmaq etibarilə onun predmet sahəsinin qanunauyğun qaydaları və strukturu əks olunur. Bu müddəalardan daha ümumi və fundamental olanlar prinsip adlanıb, nəzəriyyənin məntiqi təşkilində əsas, müqəddəm şərtlər rolunu oynayır¹. Qeyd etmək yerinə düşər ki, nəzəriyyənin strukturu yalnız cümlə və terminlərin məntiqi münasibətlərini deyil, həmçinin gerçəkliyin nəzəri inkişafının müxtəlif forma, vasitə və üsulları arasındakı münasibətləri də əhatə edir. Nəzəriyyənin ideya, dil, məntiqi vasitə, riyazi aparat, model kimi amillərinin qarşılıqlı əlaqəsi onun qnoseoloji strukturu ilə xarakterizə olunur. Nəzəriyyənin qneseoloji strukturu idrakin nəzəri səviyyəsində gerçəkliyin inkişafının mürəkkəb dialektik səciyyə daşdığını göstərir. Yeni yaradılmış hər bir elmi nəzəriyyə bütün əvvəlki idrak fəaliyyətinin qanunauyğun nəticəsi kimi meydana gəlir. Buna görə də nəzəriyyə bir sıra tələblərə cavab verməlidir. Sözügedən tələblər sırasında aşağıdakılar özünə yer almışdır.

Əvvəla, *nəzəriyyə bilik sistemi olmaq etibarilə müəyyən predmet sahəsinə malik olmalıdır. Elmi nəzəriyyənin əlaməti olmaq etibarilə predmetlilik göstərir ki, elmi nəzəriyyənin bütün anlayış və müddəaları eyni predmet sahəsinə aid olmalı, eyni tədqiqat obyektini əks etdirməlidirlər.*

İkinci, *elmi nəzəriyyə gerçəkliyin müəyyən sahəsinə adekvat və tam təsvir etməli, başqa sözlə, bu sahənin tədqiqindən alınmış təcrübi məlumatlar nəzəriyyənin əsas prinsip, anlayış, abstraksiya, ideallaşdırma və aksiomları vasitəsilə təsvir olunmalıdır.*

Üçüncü, *nəzəriyyəyə daxil olan müxtəlif komponentlərin qarşılıqlı əlaqəsi izah edilməlidir, bir mühakimədən digərinə keçməyə imkan verən müxtəlif müddəaların əlaqəsi yaradılmalıdır.*

Nəzəriyyənin izahedicilik qabiliyyəti müasir elmi biliyin inkişafının bir sıra xüsusiyyətlərindən – bəzi nəzəriyyələrdə xüsusi çətinliklərdən, bəzilərinə isə nəzəriyyədə əks olunan obyektin müşahidəsinin bilavasitə

¹ Daha ətraflı məlumat üçün bax: Nəsirov V.H., Məmmədov Ə.V. Elmi idrakin metod və formaları. Bakı: Maarif, 1980, 148 s.

həyata keçirilə bilməməsindən irəli gəlir. Nəzəriyyənin əlamətlərindən olan izahat həm də elmi tədqiqatın mühüm metodudur. Predmetin mahiyyətinin, onun daxili təbiətinin və inkişaf qanunlarının açılmasında izahat böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, hadisəni izah etmək – bu, hər şeydən əvvəl, onun mahiyyətinin tabe olduğu qanunları açmaq deməkdir. Nəzəriyyə ona görə elmi izahatın əsasını təşkil edir ki, o hadisələrin mahiyyətinin sistemləşdirilmiş inkişafıdır, onun müddəa, prinsip, qanun, anlayış və kateqoriyalarında gerçəkliyin mühüm əlaqə və münasibətləri əks olunur. Hadisələrin izah edildiyi qanunların xarakterindən asılı olaraq izahatın müxtəlif növləri bir-birindən fərqləndirilir. İzahatın ən geniş yayılmış növləri səbəbiyyət, funksional və struktur izahatlardır.

Dördüncü, nəzəriyyə təcrübədə, ictimai praktikanın gedişində yoxlanıla bilməlidir. Elmi nəzəriyyənin bu əlaməti onun məzmununu həqiqət, inkişaf və təkmilləşmə qabiliyyəti baxımından xarakterizə edir. Nəzəriyyənin yoxlanıla bilməsi nəzəriyyənin məzmunu ilə onun əks etdirdiyi real obyektlərin xassələri və münasibətləri arasında uyğunluq yaradılması deməkdir. Nəzəriyyənin yoxlanıla bilməsi onun məhdudluğunun və gələcək imkanlarının aşkar edilməsi ilə üzvi surətdə bağlıdır.

Beşinci, elmi nəzəriyyə həqiqi və səhih olmalıdır. Bu o deməkdir ki, nəzəriyyənin əsas müddəalarının həqiqiliyi səhih müəyyən olunmalıdır. Bu mənada elmi nəzəriyyə real hadisələrin səbəb və xassələri haqqında ehtimallı bilik formasında mövcud olan hipotезadan əsaslı surətdə fərqlənir.

Altıncı, elmi nəzəriyyə daxilən ziddiyyətli olmamalı və təcrübi faktlarla yaxşı uzlaşmalıdır. Əks təqdirdə nəzəriyyə ya təkmilləşdirilməli, ya da inkar olunmalıdır. P.F.İolon nəzəriyyənin qarşısına qoyulan bu tələbi belə ifadə edir: “Nəzəriyyənin daxilində yaranan məntiqi ziddiyyətlər onu dağıdıb, yalan nəzəri sistemə çevirdiyindən nəzəriyyə onları həll etmək üçün səmərəli üsul və vasitələrə malik olmalıdır. Qeyri-ziddiyyətlik predmet sahəsinin xarakterindən, məntiqi tipindən, idraki səviyyəsindən asılı olmayaraq hər bir nəzəriyyənin ödəyəcəyi şərtidir. Yalnız o nəzəriyyə qeyri-ziddiyyətli sayıla bilər ki, onun hər hansı ixtiyari iki müddəası məntiqi cəhətdən bir araya sığa bilmiş olsun. Nəzəriyyə özünün daxili ziddiyyətlərini həll edərək inkişaf edir”¹.

¹ Вах: Иолон П.Ф. Система теоретического знания // Логика научного исследования. М., 1965.

Yeddinci, yeni yaranan hər bir nəzəriyyə qarşısında qoyulan mühüm tələblərdən biri də nəzəriyyənin qabaqgörən olmasıdır. İzahat kimi elmi qabaqgörənlik də elmi nəzəriyyənin çox mühüm funksiyalarındandır. Belə ki, elmin vəzifəsi yalnız keçmiş və indiki hadisələri açmaq və izah etməklə məhdudlaşmayıb, həm də gələcəyi qabaqcadan görməkdən ibarətdir. Elmi qabaqgörənlik elmi izahatdan ayrılmaz olub, həmişə onun əsasında qurulur. Elmi izahat ilə elmi qabaqgörənliyin qarşılıqlı əlaqəsini onların məntiqi quruluşlarının oxşarlığından da görmək olar. Həm elmi qabaqgörənlik, həm də izahat eyni bir nəzəriyyəyə, başqa sözlə, eyni qanunauyğunluqlara və mühüm əlaqələrə əsaslanır, eyni bir “məntiqi mexanizmdən” istifadə edirlər. Elmi izahat ilə elmi qabaqgörənlik arasında həm də müəyyən fərq də vardır. Həm də bu fərq onların eksperiment və müşahidədən alınan təcrübə məlumatlarla olan əlaqələsinin dərəcəsindədir. Bu əlaqə elmi qabaqgörənlikdə daha zəifdir.¹ Elmi qabaqgörənliyin mükəmməlliyi və dəqiqliyi bir çox şərtlərdən asılı olsa da, bir sıra hallarda dürüst xarakter ala bilər. Bununla belə elmi qabaqgörənliyin təsir dairəsinin məhdudluğunu da qeyd etmək lazımdır. Elmi qabaqgörənliyin əsası və stimulu olan praktika onu təsdiq edə bildiyi kimi, eyni zamanda bəzi düzəlişlər verib onu dəqiqləşdirə bilər.

1.3. Pedaqogika nəyi öyrənir: Pedaqogika elminin obyektı və predmeti

Pedaqoji tədqiqatlarda ən mürəkkəb məsələlərdən biri tədqiqatın obyektı və predmeti problemdir. Uzun illər obyektlə predmeti ayırmağa, onlar arasındakı sərhədləri müəyyənləşdirməyə cəhdlər göstərilmişdir. Bu günədək “Pedaqogika elminin tədqiqat obyektı və predmeti nədir?” – sualına birmənalı cavab verilməmişdir.

“Obyekt” və “predmet” anlayışları bir-biri ilə sıx bağlı və bunların arasında oxşar cəhətlər çox olsa da, bunları eyniləşdirmək olmaz. Bunların başlıca fərqi ondan ibarətdir ki, əvvəla “obyekt” anlayışı “predmet” anlayışından genişdir; məsələn, fizikanın da, kimyanın da obyektı təbiətdir, lakin həmin elmlər təbiəti müxtəlif aspektdə öyrənir – biri maddələri və onların çevrilmələrini, digəri isə fiziki hadisələri tədqiq edir. İkincisi obyekt orijinala, predmet

¹ Вах: Виноградов В.Г. Научное предвидение. М.: Высшая школа, 1973.

isə həmin orijinalın modeli ilə, hissəsi ilə əlaqədardır. Eyni orijinalın müxtəlif modeli ola bilər, lakin bu modellər əsla bir-birini təkrar etmir. Məsələn, həm mühəndisin çəkdiyi çertyoj, həm də evin fotoqraf tərəfindən çəkilmiş şəkli “ev” orijinalı üçün model yerində çıxış edir. Çertyoj və fotoqrafiya müxtəlif elmlərin mövzularına daxil olan modellərdir: çertyoj həndəsə, fotoqrafiya isə fizika elmi ilə əlaqədardır. Pedaqogika da, psixologiya da insan haqqında elmdir, lakin psixoloqun əldə etdiyi modelə pedaqoqun əldə etdiyi model bir-birini əsla təkrar etmir.

Pedaqogika elminin obyektı pedaqoji təcrübənin verilməsi prosesidir, predmet isə obyektin pedaqoji aspektdə öyrənilməsi, yəni orijinalın pedaqoji modeli və ya hissəsidir.

Pedaqogikanın obyektı pedaqoji gerçəklikdən ibarətdir. Pedaqoji gerçəklik dedikdə insanın həyata hazırlanmasını, onun hərtərəfli və ahəngdar inkişafına rəhbərlik prosesini, həyata hazırlayanla həyata hazırlanan arasındakı qarşılıqlı əlaqəni nəzərdə tuturuq. Nəzərə almalıyıq ki, bu proses öz-özlüyündə deyil, yalnız tədqiqata cəlb olunduqda, onun üzərində elmi araşdırmalar aparıldıqda obyekt yerində çıxış edir. Pedaqogikanın predmeti isə pedaqoji gerçəkliyin pedaqoji modelindən ibarətdir.

Pedaqogikada “təcrübənin verilməsi”, “pedaqoji gerçəklik”, “pedaqoji proses” kimi anlayışlar tez-tez işlədilir və bəzən bunları eyniləşdirmə halları da müşahidə olunur. Əslində isə bunları eyni mənada işlətmək doğru deyildir. Harada ki, təcrübənin verilməsi vardır, orada pedaqoji gerçəklik mövcuddur; pedaqoji proses isə pedaqoji gerçəklikdən dar anlayışdır. Yəni, o, ümumiyyətlə təcrübənin verilməsi deyil, yalnız müəyyən tip müəssisələrdə, yəni təlim-təbriyə müəssisələrində özünü göstərən pedaqoji gerçəkliyi əhatə edir. Təcrübənin verilməsində məqsəd yeni nəsiləri həyata hazırlamaqdan ibarətdir. Bu mənada pedaqogikanı insanın həyata hazırlanması haqqında elm adlandırmaq olar.

“Təcrübə” anlayışına aşağıdakılar daxildir: biliklər sistemi; münasibətlər sistemi; bacarıq və vərdislər sistemi; yaradıcılıq təcrübəsi. Biliklərin yeni nəsilərə verilməsi sayəsində təbiət, cəmiyyət və təfəkkürün ümumi sirləri öyrədilir; münasibətlərin öyrədilməsi geniş mənada davranış qaydaları sistemini, davranış normalarını

mənimsəməyə gətirib çıxarır; bacarıq və vərdişlər yeni nəsilləri maddi və mənəvi mədəniyyətin mühafizəsinə, bərpasına yönəldir; yaradıcılıq təcrübəsi isə mədəniyyəti daha da inkişaf etdirməyə, zənginləşdirməyə şərait yaradır.

Pedaqoji prosesdə əlaqənin ikitərəfli olması mühüm şərt-dir ki, bunu belə formulə edə bilərik: təcrübəni verən, istiqamətləndirən $\rightleftarrows$ əlaqə yaradan vasitələr sistemi $\rightleftarrows$ təcrübəni qəbul edən, araşdıran, tədqiq edən.

Nəhayət, söylənilənlərə yekun vuraq: pedaqoji tədqiqatın yönəldiyi sistem təlim, tərbiyə, təhsil və inkişafı vahidin tərəfləri kimi özündə birləşdirir. Pedaqogika bu təbiətə malik prosesin – sistemin variantlarını öyrənir, onun mahiyyətinə adekvat nəzəriyyələrin və texnologiyaların işlənilməsinə yönəlir.

1.4. Pedaqogikanın anlayışlar sistemi

Çoxəsrlik tarixə malik olan pedaqoji terminologiya bir sıra elmlərin qarşılıqlı təsiri və üzvi əlaqəsi nəticəsində təşəkkül tapmış, inkişaf edərək zənginləşmişdir. Pedaqogika varlığı anlayışlar formasında mənimsəyən elmlərdən biri olduğu üçün özünün anlayış sisteminin təkmilləşməsinə həmişə ehtiyac duymuşdur. Bu sistemə çoxsaylı anlayışlar, terminlər daxildir. Pedaqogika onların köməyi ilə öz obyektinə, predmetinə aid olan hadisələri və prosesləri təsvir və izah edir, elmi ümumiləşdirmələr aparır.

Son dövrlərdə pedaqogikanın əsas anlayışları xeyli artmışdır. Şərti olaraq **təlim, tərbiyə, təhsil, inkişaf, pedaqoji proses pedaqogikanın əsas anlayışları hesab oluna bilər.**

Təlim anlayışı. Təlim ərəb sözüdür. علم “aləmə” kökündən olan تعليم “təlim, öyrətmə, elmi nəzəriyyə” mənalarında işlədilir. Təlim - öyrədənə öyrənənlər arasında qarşılıqlı fəaliyyətə əsaslanan pedaqoji proses olaraq, öyrədən şəxsin öyrənənlərdə şüurun, intellektual səviyyənin, mənəvi, əxlaqi və psixoloji keyfiyyətlərin inkişafına, bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə istiqamət verir, əlverişli şərait və imkan yaradır.

Azərbaycan dilində تعليمات “təlimat, لومات (ər. معلومة “məlumə” sözünün cəm formasıdır) “məlumat, informasiya” mənalarında işlədilən sözlər də eyni علم “aləmə”) kökdəndir.

Təlim ikitərəfli pedaqoji prosesdir: öyrədənle öyrənənlər arasında qarşılıqlı, məqsədyönlü, planlı pedaqoji fəaliyyətdir. Öyrədən şəxs təlim zamanı üç istiqamətdə fəaliyyət göstərir:

1. Bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsini təşkil edir, bu məqsədlə məsləhət və istiqamətlər verir;

2. Həmin bilik və bacarıqlar vasitəsilə öyrənən şəxslərdə şüurun, psixikanın, intellektual səviyyənin inkişafına diqqət yetirir;

3. Zəruri olan mənəvi, əxlaqi, psixoloji keyfiyyətlərin aşılması qayğısına qalır.

Təlim həm təhsilləndirici, həm tərbiyəedici, həm də inkişafetdirici vəzifələri kompleks həyata keçirir.

Diferensial təlim - Təhsilalanın şəxsiyyətinə yönəlmiş təlimdir. Diferensial təlim – təlimi fərdiləşdirməyə imkan verir.

Təlimdə diferensiasiya bir neçə istiqamətdə aparıla bilər:

1. Təhsilalanların qabiliyyətlərinə görə (ümumi qabiliyyətlər xüsusi qabiliyyətlər və s.).

2. Təhsilalanların maraqlarına görə.

3. Təhsilalanların ixtisasına görə.

Diferensial təlim müxtəlif səviyyəli təlim – təhsil-tərbiyə prosesinin elə təşkilini nəzərdə tutur ki, hər bir təhsilalanın tədris materialını öz qabiliyyətinə və öz imkanlarına uyğun şəkildə mənimsəmək imkanı əldə etsin

Bu halda baza bilikləri müxtəlif səviyyələrdə mənimsənilmiş olur. Təhsilalanın təlim-idrak fəaliyyəti qiymətləndirilərkən, onun səyi və yaradıcılığı nəzərə alınır.

Orta ümumtəhsil məktəblərində təlim prosesi müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin həyata hazırlanmasını sürətləndirmək məqsədilə onların təhsil, tərbiyə və inkişafalarını daha səmərəli təmin etməyə istiqamətləndirilən elə pedaqoji prosesdir ki, burada şagirdlərin imkanlarına uyğun inkişaf dərəcəsində əqli və əməli fəaliyyətə cəlb olunma aktları qanunauyğun şəkildə biri digərini əvəz edir. Təlim qarşıya qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdişləri mənimsəməsinə, əqli qabiliyyətləri və potensial

imkanlarının inkişafına, özünütəhsil bacarıqlarının möhkəmləndirilməsinə, onlarda dünyagörüşün formalaşdırılmasına xidmət edir. Təlim təhsilalma prosesi kimi anlaşıla bilər. Təlim prosesində şagirdlər elmi bilikləri mənimsəyir, müəyyən bacarıq və vərdislər əldə edirlər.

Tərbiyə anlayışı. *Tərbiyə - davranışla əlaqədar olan mənəvi keyfiyyətlərin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil şəkildə formalaşdırılması prosesidir.*

Yaşlı nəslin əldə etdiyi bilik, bacarıq və təcrübənin yetişən nəsle məqsədyönlü, planlı, mütəşəkkil şəkildə verilməsi, öyrədilməsidir. Demək, tərbiyə etmək həm də öyrətmək deməkdir. Tərbiyə prosesində həm təlim prosesi, təlim prosesində də tərbiyə prosesi mövcuddur.

Tərbiyə - təlim, məlumat verməklə hər hansı bir adət, ədəb və davranış qaydalarını aşılamaqla yetişdirib böyütmə, ərşəyə çatdırma deməkdir. İnsanın ümumi mədəni inkişafı, sisteməlik təsir və təlim nəticəsində biliyə, əxlaqi vərdislərə yiyələnməsi həm də gözəl əxlaqa sahib olması deməkdir.

Tərbiyə (ər. تربية) rəbb kökündən əmələ gəlmiş və aşağıdakı mənaları ifadə edir: 1) rəba ربا artmaq, çoxalmaq; 2) rabbə ربى böyütmək, ərşəyə çatdırmaq ; 3) rəbb رب tərbiyə etmək, doğru yol göstərmək, islah etmək. Göstərilən hər üç mənə “tərbiyə” sözünün etimologiyasına aiddir. Müqəddəs Qurani-Kərimdə ən çox xatırlanan "Rəbb" sözü Allahın 99 adından biri olub “tərbiyə edən, nemət verən, insanları mənəvi yüksəlişə aparan” deməkdir. Mürəbbiyə (ər. مربية) sözü də “rəbb” kəlməsindən əmələ gəlib “tərbiyəçi” mənəsini verir.

Dilimizdə tərbiyə anlayışı ədəb, əxlaq sözü ilə də yaxın mənələrdə işlənir. Ədəb sözü ərəb dilində “nəzakətli, tərbiyəli, ədəbli olmaq” mənalarını verən أدب “ədəbə” kökündən əmələ gəlmişdir.

Əxlaq أخلاق sözü isə ərəbcə خلق “xəq” (mənəsi “yaratma, səciyyə, xarakter”) sözünün cəmi olub, insanın təbiətində olan xasiyyətləri və davranışları, eləcə də həyatı boyu qazandığı keyfiyyətləri və xasiyyətləri yaratmaq, səciyyələndirmək tərbiyə etmək deməkdir.

“Məxluq” sözü də “xəq” sözündən əmələ gəlmişdir. Azərbaycan xalqının milli xüsusiyyətləri, özünəməxsus səciyyəsi, adət və ənənələri vardır. Məsələn, qonaqpərvərlik, böyüyə hörmət, qadına

hörmət, ağsaqqal, ağbirçək sözünün eşidilməsi, xalqın səciyyəvi, xarakterik xüsusiyyəti olmaqla, həm də əxlaqi keyfiyyətdir. Xalq misalında deyilir: “Qonağın ruzusunu Allah yetirir”. M. Kəşqarlı hələ XI əsrdə deyirdi: “Paltarın yaxşısını özünə götür, yeməyin yaxşısını qonağa ötür.”

Pedaqogika öyrədir ki, insan yaşadığı cəmiyyətin üzləri ilə rəftarında əxlaqi normalara, etik prinsiplərə əməl etməlidir.

Demək, tərbiyə məqsədyönlü, planlı təsir nəticəsində şəxsiyyətin formalaşması prosesidir. Hazırda bəzi tədris ədəbiyyatında tərbiyə hələ də həm geniş və dar sosial mənada, həm də geniş və dar pedaqoji mənada işlədilir. Bəzi tədqiqatçılar haqlı olaraq belə çoxmənalılığın əleyhinə çıxır, elmi anlayışların, bir mənə kəsb etməsi fikrini müdafiə edirlər. Tərbiyə anlayışının ən azı dörd mənada işlədilməsi uzun illər tərbiyənin pedaqogika elminin predmeti hesab edilməsi ilə bağlı olmuşdur.

Tərbiyə şəxsiyyətə mütəşəkkil, məqsədyönlü, planlı təsirlərin bütün növlərini, o cümlədən təlimin tərbiyələndirici cəhətini özündə ehtiva edir.

Yenidəntərbiyə. Yenidəntərbiyə tərbiyəyə nisbətən çətin və mürəkkəb pedaqoji prosesdir. Bu pis tərbiyənin nəticəsidir. Çünki yenidəntərbiyə zamanı tərbiyəçi iki əsas istiqamətdə iş aparmalı olur. O, bir tərəfdən uşağın şüurunda həkk olunmuş arzuolunmaz, zərərli əxlaqi və ya digər mənəvi keyfiyyətin yanlışlığını isbat etməli, onu inandırmalı və aradan qaldırmalıdır. Digər tərəfdən də tərbiyəçi cəmiyyət üçün faydalı olan yeni keyfiyyətləri uşağa aşılmalıdır. Yanlış və ya zərərli mənəvi keyfiyyətlər uşağın şüurundan davranışına süzülərkən tərbiyəçinin işi daha da çətinləşir. O, nəinki uşağın mənəvi aləminə, həm də əməlinə, davranış tərzinə təsir göstərməli olur. Odur ki, uşağın tərbiyəsini lap balacalıqdan düzgün qurmaq zəruridir. Ona görə deyirlər: “Ağac yaş ikən, uşaq beşikdə ikən”.

Uşağın şüurunda və ya davranışında kök salmış zərərli əlamətlərin ləğvi, onların əvəzində ictimai əhəmiyyət kəsb edən keyfiyyətlərin uşaqlara aşılması yenidəntərbiyədir.

Özünütərbiyə. Tərbiyə də, yenidəntərbiyə də özünütərbiyə ilə nəticələnməlidir. Özünütərbiyə yaxşı tərbiyənin nəticəsidir. Tərbiyə və yenidəntərbiyə zamanı uşağa özünütərbiyə bacarığı verilməlidir.

Bəzi uşaqlar və yeniyetmələr valideynlərin, müəllimlərin və digər tərbiyəçilərin bilavasitə nəzarəti olmayan şəraitdə düzgün düşünə və düzgün hərəkət edə bilmirlər. Belə uşaqları öz tərbiyəçilərinin tələblərinə uyğun şəkildə fikirləşməyə və davranmağa alışdırmaq lazımdır. Tərbiyəçilərin bilavasitə nəzarəti olmadan, lakin onların məsləhətlərinə uyğun şəkildə uşaqlar nə qədər tez fəaliyyət göstərsələr, bir o qədər ailə üçün, cəmiyyət üçün yaxşıdır. Bu tərbiyə işinin müvəffəqiyyətli getdiyini göstərən əsas meyarlardan biridir.

Valideynlərin, müəllimlərin, digər tərbiyəçilərin nəzarəti olmadığı şəraitdə onların verdiyi istiqamətə uyğun düşünməyə və davranmağa uşaqların alışması prosesi özünütərbiyədir.

Təhsil anlayışı. Pedaqogika elminin başlıca anlayışlarından olan تحصيل “təhsil” sözü ərəb dilində “hasil”, “məhsul” mənalarını verən حصل “həsələ” kökündən əmələ gəlmişdir. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunda yazılmışdır: **“Təhsil – sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq, təcrübə və vərdişlərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsidir”**. Hər bir dövlətin və millətin inkişafında onun təhsilinin müstəsna rolu var. Təsadüfi deyil ki, Ulu Öndərimiz Heydər Əliyev təhsili “Millətin gələcəyi, müstəqil dövlətin təməli” adlandırmış və demişdir ki, cəmiyyət təhsilsiz yaşaya bilməz.

Təhsilin məqsədi: hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətin formalaşdırılması; özünün maraqlarına və cəmiyyətin tələbinə uyğun olaraq yaradıcı potensialından istifadə etmək bacarığının inkişaf etdirilməsi; mütərəqqi adət və ənənələrin davam etdirilməsi; elmin, texnikanın, mədəniyyətin inkişaf etdirilməsi, tarixi varisliyin təmin edilməsi; dünyanın elmi surətdə anlaşılması; millətlər arasındakı mənfiyyətlərin inkişaf etdirilməsi; təhsilin bütün istiqamətlərinin yeniləşdirilməsi; insanın bütün həyatı boyu fasiləsiz təhsili; təhsilin müəssərliyi; distant təlimin inkişaf etdirilməsi; informasiya texnologiyalarından geniş surətdə istifadə olunması; təhsilalanların akademik mobilliyi; vətəndaş tərbiyəsi; pedaqoji kadrların elmi tədqiqatçılıqda fəal iştirakı; yüksək ixtisaslı mütəxəssis kadrlarının hazırlığının təmin edilməsi; peşə mobilliyi vəs.

Təhsil müəyyən tədris müəssisələrində və ya müstəqil yolla həyata keçirilir.

Təhsil geniş anlayışdır. Onun bütün növləri və formaları bu anlayışda cəmləşir. Məktəbəqədər təhsil, ibtidai təhsil, natamam orta təhsil, ümumi orta təhsil, orta ixtisas təhsili, ali təhsil, texniki peşə təhsili, pedaqoji təhsil, tibbi təhsil, hərbi təhsil, bakalavr təhsili, magistr təhsili, doktorantura təhsili, fasiləsiz təhsil, əlavə təhsil, dini təhsil, özünütəhsil və s. təhsil anlayışına aiddir.

Təhsil intellektual potensialın reallaşdırılmasına, mütəxəssislərin, peşəkar kadrların yetişdirilməsinə xidmət edir. Bu kadrlar ilk növbədə çağdaş sosial-iqtisadi həyatın tələblərini ödəmək üçündür. Bu barədə Heydər Əliyev belə demişdir: “Həyat böyük bir prosesdir. Bu prosesdə uğurla inkişaf etmək üçün insan müasir tələblərə uyğun olan təhsilə malik olmalıdır.”

Həm elmin inkişafında iştirak edən, həm müasir texnologiyalara yiyələnə bilən, istehsalı günbəgün modernləşdirə bilən kadrların yetişdirilməsi isə təhsilin inkişafından asılıdır. Ona görə də, təhsil bir tərəfdən dövlətin, digər tərəfdən ictimai-iqtisadi prosesin diqqət mərkəzində olmalıdır.

Fikrimizcə, təhsil anlayışının aşağıdakı kimi interpretasiya olunması daha məqbuldur:

Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək, onun həyata hazırlanması məqsədi ilə sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdislərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsidir.

İnkişaf - insanın orqanizmində kəmiyyət və keyfiyyət dəyişiklikləri prosesi və onun nəticəsidir. Şəxsiyyətin inkişafı obyektiv aləmin mürəkkəb prosesidir. Müasir elm bu prosesi dərinlən öyrənmək üçün şəxsiyyətin inkişafının fiziki, psixi, mənəvi, sosial və digər komponentlərini (tərəflərini) göstərmişdir. Ona görə də elmdə insanın bioloji, psixoloji və sosial inkişafı anlayışları işlədilir. Pedaqogika şəxsiyyətin inkişafının həmin komponentləri ilə qarşılıqlı əlaqədə onun mənəvi inkişaf problemlərini də öyrənir.

Pedaqogika elmində şəxsiyyətin inkişafı dedikdə onun daha çox psixi, mənəvi inkişafı başa düşülür. Yəni, iradi keyfiyyətlər, yaddaş, hafizə, təsəvvür, təxəyyül, təfəkkür, diqqət, məsuliyyət və s. psixoloji keyfiyyətlər təlim və tərbiyə prosesində inkişaf edir.

Şəxsin malik olduğu psixoloji xüsusiyyətlər pedaqoji prosesdə istər-istəməz, obyektiv şəkildə müəyyən dərəcədə inkişaf edir.

Pedaqoji prosesin bu imkanını bilən və onu öz işində nəzərə alan müəllimlər və digər tərbiyəçilər həmin inkişafın səviyyəsini xeyli yüksəldə bilirlər. Bu mənada inkişaf pedaqoji prosesin həm zəmini olur, həm də nəticəsinə çevrilir.

Pedaqoji proses. *Pedaqoji proses deyərkən təlim, tərbiyə və təhsilin, habelə bunlarla əlaqədar olan inkişafın vəhdəti nəzərdə tutulur.* Pedaqoji proses cəmiyyətin yaranması və inkişafı ilə birlikdə yaranmış və inkişaf etmişdir. Cəmiyyətin ehtiyaclarına uyğun olaraq pedaqoji prosesin məzmunu, təşkili formaları, metod və prinsipləri dəyişmiş və təkmilləşdirilmişdir. İctimai-iqtisadi formasiyanın, yəni istehsal üsulunun və istehsal münasibətlərinin dəyişməsi ilə pedaqoji prosesin təşkili formalarının, metodlarının dəyişməsi və inkişaf etməsi onun tarixi səciyyə daşdığını göstərir. Pedaqoji proses bəşər cəmiyyətinin bütün mərhələlərinin zəruri funksiyalarından biri olmuşdur.

Pedaqoji anlayışların mənşəyini onların özündə yox, həyatın tələbatlarında, məktəb praktikasında axtarmaq lazımdır. Anlayışların təşəkkülü və inkişafı mexanizmi insanların praktik fəaliyyəti ilə bağlıdır. Anlayışların dialektikası onların ifadə etdikləri hadisənin, prosesin inkişafından asılıdır. Elmin terminin dəqiqliyi, birmənalılığı onun əsas keyfiyyətlərindəndir. Bu reallıq pedaqogika elminə də aiddir.

1.5. Pedaqoji cərəyanlar

Ayrı-ayrı ölkələrdə ictimai, iqtisadi və siyasi quruluşun müxtəlifliyi ilə əlaqədar müxtəlif pedaqoji cərəyanlar yaranmışdır. Azərbaycan pedaqoqları təhsil sistemlərini və pedaqoji fikirləri öyrənməyə və oradakı mütərəqqi cəhətlərdən istifadə etməyə çalışırlar. Bu, təqdirəlayiq bir əməldir. Daha geniş yayılmış bəzi pedaqoji cərəyanlara diqqət yetirək.

Praqmatizm pedaqogikası. **Praqmatizm, yunan mənşəli “pragmatos” sözünə uyğundur, iş və ya əməl deməkdir.** Praqmatizm fəlsəfi cərəyan kimi cəmiyyətdə bütün fəaliyyətin əsasını

subyektiv mənada anlaşılan əməldə, təcrübədə görür. Belə bir metodoloji müddəaya əsaslanan Con Duyi, Vilyam Kilpatrik (ABŞ) və bir çox başqaları praqmatizm pedaqogikasının əsasını qoymuşlar. Həyatda məktəblilərin iştirakını təmin etmək, uşaqların marağına diqqət yetirmək və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq, məktəbin ictimai həyatla əlaqəsini təmin etmək, tərbiyələndirici təlimə üstünlük vermək, təlimdə şagirdlərin fəallığına nail olmaq praqmatizm pedaqogikasının başlıca xüsusiyyətləridir. Vurğulayaq ki, praqmatizm pedaqogikası təcrübəni geniş ictimai, istehsalat təcrübəsi kimi deyil, ətraf mühitlə şəxsin təması mənasında başa düşür. Məsələn, praqmatizm pedaqogikası təlimin məzmununu və ya əxlaq tərbiyəsinin məzmununu uşaq təcrübəsinə, uşaq müşahidəsinə əsasən müəyyənləşdirir .

C.Duyinin fikrincə, anlayışlar, ideyalar, nəzəriyyələr yalnız gündəlik praktik fəaliyyət üçün yaradıldıqda faydalı hesab oluna bilər (onun dayandığı fəlsəfi təlimə – praqmatizmə görə, həqiqət – obyektiv aləmin insan şüurunda inikasından ibarət deyildir, həqiqət odur ki, bu və ya digər konkret situasiyada insanın qolundan tutur, ona fayda verir); bütün bunlar praktika üçün “alət” rolunu oynamalıdır. Praqmatizmin məşhur nümayəndələrindən olan Vilyam Kilpatrik (“layihələr metodu”nun nəzəriyyəçilərindən biridir) qeyd edir ki, həqiqət obyektiv ola bilməz, çünki dəyişkəndir. O, tədqiqatda yalnız eksperimenti qəbul edir.

Praqmatizm pedaqogikası cəmiyyəti yeniləşdirmək üçün tərbiyəni əsas sayır. Bu pedaqogikanın ideoloqları hesab edirlər ki, tərbiyə cəmiyyəti istənilən şəkildə düzəldə bilər, məktəb cəmiyyətdən asılı deyil, əksinə cəmiyyət məktəbdən asılıdır. Onlar tərbiyədə son məqsədi, perspektivləri qəbul etmir. Onların fikrincə, məqsəd odur ki, konkret situasiyada uşağın gözlənilmədən meydana çıxan maraq və tələbi ödənilsin, uşaq özünü mövcud ictimai quruluşun tələblərinə uyğunlaşdırma bilsin. Praqmatik pedaqoqlar sübut etməyə çalışırlar ki, elmlərin əsaslarının sistematik öyrənilməsinə ehtiyac yoxdur, müəllimin borcu odur ki, konkret fəaliyyət zamanı lazım gələn bilikləri öyrətsin (“kompleks proqramlar” bu ideyadan doğmuşdur).

Praqmatizm pedaqogikası özünün nedosentrizm prinsipini irəli sürmüşdür. Bunun mahiyyəti belədir: təlim-tərbiyə prosesinin

əsasında məktəblinin maraq və tələbatları durmalıdır. Bu yanaşmada uşağa o qədər hüquq verilir ki, o öz vəzifələrini tamam unutmaq halına gəlir, müəllimin rolu demək olar ki, heçə endirilir.

ABŞ-da neopraqmatistlər (T.Brameld, H.Raqq, E.Kelli və b.) C.Duyinin cəmiyyəti tərbiyə vasitəsilə ilə dəyişmək ideyalarını daha da dərinləşdirməklə yeni pedaqoji istiqamət yaratmağa nail ola bilmişlər.

Ekzistensializm pedaqogikası. Ekzistensializm əslində fəlsəfi cərəyandır, latın sözündən (eksistentia) əmələ gəlmişdir. Mövcudluq deməkdir. Ekzistensializm fəlsəfəsinə görə ölüm adamda qayğı, qorxu, qətilik, vicdan kimi həyat təzahürləri əmələ gətirir. Bu fəlsəfə hər kəsin özünə gün ağlamasını, heç kimdən imdad gözləməsini tələb edir. Ekzistensializm Fransada, Almaniyada, ABŞ-da daha geniş yayılmışdır. Təlim və tərbiyə işini mövcudluq fəlsəfəsi əsasında qurmağa çalışan pedaqoqlardan A.Fallinko (ABŞ), J.P.Sartre (Fransa), E.Qrizebax (Almaniya) və başqalarını göstərmək olar. Onlar isbat etməyə çalışmışlar ki, adamın xarakterini formalaşdıran təlim, tərbiyə deyil, şəxsin özüdür. Nə müəllim, nə də valideyn uşağın daxili aləminə nüfuz edə bilməz.

Müəllim və ya tərbiyəçinin əsas vəzifəsi uşağa əqli və əxlaqi cəhətdən hələ kamil olmadığını hiss etdirməkdən və özünütərbiyədən ibarət olmalıdır. Ekzistensializm pedaqogikasına görə, məsələn, tarix dərslərində sosial-iqtisadi münasibətləri, siyasi quruluşları öyrənməklə yanaşı, insan aqibətinə diqqət yetirmək, hissləri oyatmaq lazımdır. Ekzistensializm pedaqogikası özünütərbiyəni ailə və məktəb tərbiyəsinə, sosial mühitin təsirinə qarşı qoyur, tərbiyədə məqsədyönlülüyü və planlılığı əhəmiyyətsiz iş sayır. Bu pedaqogikanın son məqsədi uşaqlarda işgüzarlıq xüsusiyyəti formalaşdırmaqdır. Praqmatizmə möhkəm tellərlə bağlı olan cərəyanlardan biri **neopozitivizmdir**. Bu cərəyanın pedaqoji aləmdəki nümayəndələri (V.Bretsnika (Almaniya), R.Pitres və P.Xeret (İngiltərə), L.Leqran (Fransa)) sistematik biliklərin verilməsinə qarşı çıxır, şagirdlərin “tədqiqatçılıq” bacarığını inkişaf etdirməyi ön plana çəkirlər. Əxlaq tərbiyəsi məsələlərində neopozivistlər belə bir fikir irəli sürürlər ki, guya etik problemlərin ictimai həyatla heç bir əlaqəsi yoxdur.

Neotomizm pedaqogikası. Neotomizm də fəlsəfi cərəyandır. Neotomizm yunan sözündən (neo və tomizm) əmələ gəlmişdir. Neo – yeni deməkdir. Tomizm orta əsr sxolastı Foma Akvinskinin dini nəzəriyyəsidir. Neotomistlər Foma Akvinskinin ilahiyyat nəzəriyyəsinə inkişaf etdirməyə çalışmışlar. Jak Mariten (Fransa), U.Kanninham, U.Mahogen (ABŞ), M.Kazotti, M.Stefanini (İtaliya) neotomizmin aparıcı ideoloqları olmuşlar.

Neotomistlər insanın və onun ictimai həyat tərzı formalarının ilahi qüvvə tərəfindən yarandığını iddia edirlər: insan onu yaradanı daim yadda saxlamalı, ondan həya etməli, ona itaət göstərməlidir. Neotomistlərin fikrincə, dini görüş real bilikdən üstündür. Onlar dövlət məktəblərində də dinin tədris olunmasını, bütün fənlərin tədrisinə dinin sirayət etməsini istəyirlər. Onların fikrincə, xarici aləmi dərk etmək üçün elm kifayət deyil, bundan ötrü ilahiyyat, ilahi qüvvəyə qovuşmağı bacarmaq lazımdır: sonuncunu isə uşağa kilsə, ruhanilər verir; elm şüura, din isə şüuraltı hissiyyata istinad edir. Neotomistlərə görə, İsus Xristosa oxşamaq tərbiyənin məqsədi olmalıdır. Bundan ötrü hər kəs dini cəhətdən təkmilləşməli, dini adətlərə əməl etməlidir. Neotomistlər məktəbin tədris planına humanitar fənlərlə yanaşı təbiət fənlərinin daxil edilməsini də məsləhət görürlər.

Bixeviorizm ingilis sözü olub “davranış” deməkdir. XX əsrin əvvəllərində Amerikada meydana gəlmiş cərəyandır. Cərəyanın müəlliflərindən biri olan Edvard Torndayka görə, psixologiya şüuru deyil, davranışı özü üçün tədqiqat predmeti seçilməlidir. E.Torndayka görə, həm heyvanlarda, həm də insanlarda psixi proseslər assimilyasiyanın qanunları zəminində baş verir. Hər iki halda xarici proseslər situasiya və cavab reaksiyası ilə bağlı olaraq təzahür edir. E.Torndayk ideyalarını pedaqoji proseslərə tətbiq edərək “stimul – reaksiya” nəzəriyyəsinə irəli sürür. Bu nəzəriyyəyə görə, müəllim təlim prosesində elə situasiya yaratmalıdır ki, şagird məqsədəuyğun cavab reaksiyası ilə çıxış edə bilsin. Yeni təlim texnologiyaları əsasında keçirilən dərslərdə motiv məhz buna xidmət edir. Motiv şagirdi cavab reaksiyası üçün hazırlayır, onu problem ətrafında fikirləşməyə, tədqiqat aparmağa sövq edir.

Pedaqoji futurologiya. Futurologiya latın sözü “**futurum**” (gələcək) və yunan sözü “**logiya**” (nəzəriyyə) birləşməsi olub gələ-

cək haqqında nəzəriyyə mənasını verir. Pedaqoji futurologiya təhsilin gələcək inkişaf yollarını, məktəbin necə olacağını müəyyənləşdirməyə çalışır. Pedaqoji futurologiyanın ABŞ-da ən görkəmli nümayəndələri Q.Broudi, A.Dyajt, D.Qolberq, U.Ziqler və başqalarıdır. Onların pedaqoji fikirlərində müxtəlif fərqlər olsa da, ümumi cəhətlər də vardır. Onlar isbat etməyə çalışırlar ki, gələcəkdə “cəmiyyət məktəbsiz” olacaq, məktəblər “tədris mərkəzləri” nə, “evdə məktəblərə” çevriləcək, müxtəlif texniki vasitələrdən, xüsusən elektron vasitələrindən geniş istifadə olunacaq, fərdi təlim üstünlük təşkil edəcəkdir; məktəbin funksiyaları qismən kitabxanaların, muzeylərin, parkların, digər mədəni-maarif və istehsalat müəssisələrinin üzərinə düşəcəkdir.

Futuroloqların fikrincə, məktəbdə verilən biliklər tez köhnəlir, mədəni-maarif və istehsalat müəssisələrində məlumatlar isə gənclik üçün daha maraqlı olur. Futuroloqların təsəvvüründə gələcəyin təhsili fərdi təlim əsasında qurulmalıdır.

Konstruktivizm XX əsrin ikinci yarısında amerikalı pedaqoqlar Kappan, Əbdəl-Həqq, Skarf-Siter, Makkenin və başqaları tərəfindən irəli sürülmüşdür. Konstruktivizm mahiyyətcə, əsas prinsipi yeni biliklərin, ideyaların əvvəlcədən bildiyimiz ideyaların sintezi yolu ilə əldə edilməsi haqqında nəzəriyyədir. Bu, o deməkdir ki, bilik passiv olaraq alınmır. Bu, insanların necə öyrənməsi haqqında tədqiqata əsaslanan təlimə bir yanaşmadır. Bir çox tədqiqatçılar deyirlər ki, hər bir fərd biliyi başqalarından almaqdan daha çox onu özü “qurur, yaradır”. Konstruktiv öyrənməyə necə nail olmaq haqqında bir sıra fikirlər vardır, lakin əksər təhsil işçiləri inanırlar ki, şagirdlər mücərrəd anlayışları araşdırmalar, mühakimələr və müzakirələr vasitəsilə daha yaxşı dərk edirlər. Yəni, öyrənlərin beyni müəllimin üzərində yazdığı daş, yazı taxtası deyildir.

Bəzi pedaqoji ədəbiyyatda konstruktivizmə biliyin təbiətin və insanların necə öyrəndiklərinin izahını verən epistemologiya kimi yanaşılır.

Pedaqoji ədəbiyyatda konstruktivizmin növlərinə aşağıdakı yer verilir: 1) Pyajenin psixoloji konstruktivizmi; 2) L.Viqotskinin sosial konstruktivizmi.

Pyajenin psixoloji konstruktivizminin mahiyyətində təlimin məqsədinə uyğun şagirdin maraq və ehtiyaclarının dəstəklənməsi durur. Bu yolla tədqiqat obyektinə çevrilən şagirdin fərdi idraki inkişafı təmin olunur. L.Vıqotskinin sosial konstruktivizmi sosial transformasiya üçün təhsilə əsaslanır, sosial-mədəni kontekstdə fərdin yerləşdiyi (əhatə olunduğu) mühitin onun inkişafındakı rolunu əks etdirir. Etibarlı inkişaf zonası kimi xarakterizə olunan mühit şagirdlərin formalaşmasının bazisi kimi göstərilir. Fərdi inkişaf mədəni qaydaların qrup tərəfindən paylaşdırıldığı və nəticədə fərd tərəfindən özününküləşdirilən sosial qarşılıqlı əlaqələr nəticəsində yaranır. Şagirdlər bilikləri mühitlə qarşılıqlı əlaqədə əldə edirlər. Bu zaman həm fərd, həm də mühit dəyişir. Tədqiqatın obyektı fərddə sosial və mədəni mühit arasındakı dialektik münasibətlərdir.

1950-ci illərdən başlayaraq qərb ölkələrində, o cümlədən İtaliya, Fransa, ABŞ və bir sıra digər ölkələrdə müxtəlif pedaqoqlar birləşərək pedaqoji dərgilər, toplular, jurnallar çap etdirməyə başlamışlar. Onlar təlim, tərbiyə və təhsil sahəsində apardıqları tədqiqat işlərinin nəticələrini həmin informasiya vasitələri ilə təşviq edirdilər. ABŞ-da U.Adler, U.Foster, P.Krosser, İngiltərədə B.Saymon, M.Morris, Fransada R.Harodi, İ.Konyo planlı və məqsədyönlü təsir göstərməyin zəruriliyini əsaslandırır, demokratik məktəb sistemi uğrunda mübarizə aparır, icbari təhsilin müddətini uzatmağı tələb edirlər. Onların fikrinə görə, uşağın imkanlarını, qabiliyyətlərini tərbiyə şəraitindən ayırmaq və ayrılıqda nəzərdən keçirmək qeyri-elmi yoldur.

1.6. Pedaqogikanın başqa elmlərlə əlaqəsi

Bütün elm sahələri ilə pedaqogikanın əlaqəsi var. Müxtəlif tədris müəssisələri üçün tədris planlarının, tədris proqramlarının və dərslərlərin işlənməsində, ayrı-ayrı fənlərin tədrisində, müəssisə, idarə və təşkilatlarda tərbiyə işinin nizama salınmasında digər elmlərlə pedaqogikanın əlaqəsi özünü daha qabarıq göstərir. Bütün elmlərlə pedaqogikanın qarşılıqlı əlaqəsini burada səciyyələndirmək mümkün deyil. Pedaqogikanın yalnız fəlsəfə, psixologiya və fiziologiya ilə əlaqəsini nəzərdən keçirək.

Pedaqogikanın fəlsəfə ilə əlaqəsi. F.Paulsen göstərir ki, pedaqogikanı bir elm olaraq fəlsəfədən ayırmaq mümkün deyil. Psixologiyasız və etikasız, o, öz təməlindən ayrı düşür. Bu fənlər də öz növbəsində metafizika və idrak nəzəriyyəsiindən ayrılmazdır.” Yaxud sovet pedaqoqu P.S.Qureviç İqor İlinskiinin “Təhsil inqilabı” kitabı haqqındakı rəydə deyir: “Təhsilin problemləri bizi mürəkkəb fəlsəfi düşüncələr sisteminə cəlb edir. Pedaqogika və tərbiyə tarixi ilə bağlı bir çox tədqiqatların çatışmazlığı bundadır ki, onların müəllifləri təhsilə baxışlar kompleksini fəlsəfi və psixoloji düşüncənin ümumi axarından ayırırlar. Ona görə də, pedaqogika tarixi müxtəlif didaktika üsullarının sadalanmasından ibarət olur. Lakin, axı bu üsullar özü konkret bir dövrdə doğulmuşdur və özündə zamanın dünyagörüşü təsəvvürlərinin izini əks etdirirlər.”

Ümumiləşmiş şəkildə deyə bilərik ki, insanın tərbiyəsi, istərsə də həyat üçün hazırlanması bilik və bacarıqlara yiyələnməsi məsələləri insan və cəmiyyət, insan və dünya problemlərinin tərkib hissəsidir. Təsədüfi deyildir ki, bu məsələlərə ənənəvi olaraq məhz filosofların əsərlərində müraciət edilmişdir. Yeni dövrə qədər tərbiyə məsələləri də, didaktika problemləri də məhz filosoflar tərəfindən hazırlanmışdır. Pedaqogikanın nisbətən müstəqil bir elm sahəsi kimi formalaşması ilk növbədə filosoflardan Y.A.Komenskinin, J.J.Russonun, C.Lokkun yaradıcılıqları ilə bağlıdır. İ.Kantın “Pedaqogika haqqında”, “Maarifləndirmə nədir?” – sualına cavab”, “Antropoloji didaktika” əsərlərində, Hegelin “Gimnaziya direktorunun çıxışları”, “Universitetdə fəlsəfənin tədrisi”, “Gimnaziyalarda fəlsəfənin tədrisi” əsərləri müasir kurikulum probleminin metodoloji əsaslarını təşkil edir. Pedaqogika ilə fəlsəfə arasında qarşılıqlı münasibətə dair əsasən üç mövqe vardır. Bəziləri (P.Narton, F.Paulsen, Q.Gerşenşteyner, S.Y.Volfson və başqaları) pedaqogikanı “tətbiqi fəlsəfəyə” aid edirlər. Onlar haqlı olaraq düşünürlər ki, fəlsəfənin sahələri olan etika, estetika, məntiq və s. ictimai həyatın sahələrini, o cümlədən təlim və tərbiyə məsələlərini də əhatə edir. Lakin onlar bu düzgün fikirdən belə bir səhv nəticə çıxarırlar ki, fəlsəfə tərbiyə işinin məqsədini, pedaqogika isə onu həyata keçirməyin yollarını müəyyənləşdirir. Buna görə də onlar pedaqogikanı tətbiqi fəlsəfə adlandırırlar. Belə çıxır ki, pedaqogikanın əsalarını və qanunauyğun-

luqlarını fəlsəfədə axtarmaq lazımdır. Bu mövqe ilə razılaşmaq olmaz. Başqa bir qrup mütəxəssis (Z.Freyd, G.Max, E.Meyman, İ.Krecmep, P.P.Blonski, A.P.Pinkevic və başqaları) pedaqoji qanunauyğunluqları fəlsəfədə axtarmağın düzgün olmadığını əsaslandıraraq psixologiyaya meyil etmiş və düşünmüşlər ki, pedaqogikanın başlıca dayağı psixologiya olmalıdır. Fikrimizcə, pedaqogikanı fəlsəfədən ayırmaq cəhdi uğursuzdur. Çünki humanitar elm olan pedaqogika metodologiyasız keçinə bilməz. Təlimin, təhsilin, tərbiyənin və inkişafın bir çox problemlərini metodoloji dayaqsız həll etmək mümkün deyil. Üçüncülərə E.İ.Monoszon N.K.Qonçarov, F.F.Korolyov, B.P.Yesipov və başqaları aid edilir. Onlar bir çox halda fəlsəfi müddəaları mexaniki şəkildə pedaqogikaya gətirirlər. Dialektik materializmə istinad edən pedaqoqları (M.M.Mehdizadə, N.M.Kazımov, B.A.Əhmədov, F.N.İbrahimov və başqalarını) dördüncü qrupa aid etmək olar.

Onlar təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf məsələlərini konkret şəraitlə əlaqədar nəzərdən keçirirlər. Onların fikrincə, məsələn, pedaqoji prosesin səmərəlilik dərəcəsi konkret şəraitdən də asılı olur. Eyni üsulun səmərəsi bir şəraitdə çox, başqa şəraitdə az ola bilər. Yaxud dialektik materializmə istinad edən pedaqogika həm təlim və tərbiyə prosesini, həm də uşağı əqli-şüuru inkişafda nəzərdən keçirir. Uşaq daim inkişafda olduğundan və ətraf mühit amillərinin ona təsiri dəyişdiyindən tərbiyəvi təsirlər də başqalaşmış olur. Dialektik materializmə əsaslandığında pedaqoji prosesin hərəkətverici qüvvələrini və qanunauyğunluqlarını onun özündə axtarmalı oluruq. Dialektik materializm həm də təhsil və pedaqoji fikir tarixi məsələlərinin təhlili və öyrənilməsinə düzgün yanaşmağa imkan verir. Unutmaq lazım deyil ki, hər pedaqoji nəzəriyyəyə və ya fikrə onun yarandığı şəraitlə əlaqədar qiymət vermək zəruridir.

Məlumdur ki, dialektik və tarixi materializm təbiət və cəmiyyətin obyektiv inkişaf qanunauyğunluqlarını müəyyən edir. Bu qanunlar pedaqoji gerçəkliyin ayrı-ayrı sahələrində də fəaliyyət göstərir. Pedaqoji prosesdə insanların biliklərə yiyələnməsi və inkişafı fəlsəfi qanunlar əsasında baş verir. Təlim və tərbiyə prosesində mövcud olan ziddiyyətlər inkişafın əsasını təşkil edir. Digər tərəfdən elmi dünyagörüş varlığın obyektiv şəkildə dərk olunması, mad-

di aləm hadisələrinin qarşılıqlı əlaqə və vəhdətdə olduğunu qavranması, inkişaf və dəyişmənin zəruriliyinin dərk edilməsi əsasında baş verir. Bu isə pedaqogikanın fəlsəfə ilə qarşılıqlı əlaqəsi sayəsində mümkün olur.

Pedaqogikanın sosiologiya ilə əlaqəsi. İnsanlar məhz tərbiyə vasitəsilə sosiallaşır, cəmiyyətin sosial təcrübəsinə qoşulur. İnsanlara formalaşma prosesində məqsədyönlü tərbiyə ilə yanaşı sosial mühit, sosial münasibətlər də təsir edir. Digər tərəfdən tərbiyəvi təsirlər bilavasitə sosial mühitdə reallaşır, həyata tətbiq edilir. Deməli insandan, onun arzu və istəyindən asılı olmayaraq o, sosial mühitlə qarşılıqlı əlaqəyə girir. Pedaqoji proses isə bu qarşılıqlı əlaqəyə nəzarət etməli, sistemli tərbiyəvi təsirlərlə sosioloji təsir arasında məqsədyönlü, səmərəli və düzgün münasibət yaratmalıdır.

Pedaqogikanın fiziologiya ilə əlaqəsi. Bu əlaqə müxtəlif istiqamətlərdə başa düşülür. Bəzi mütəxəssislərin fikrincə, təlim və tərbiyə məsələləri bioloji faktlardan çıxış etməlidir. Guya sinir fəaliyyəti haqqında elm olan refleksologiya pedaqogikanın əsasını təşkil etməlidir. Bu cərəyanın tərəfdarları bütün pedaqoji hadisələri “stimul-reaksiya” formuluna uyğun izah etməyə çalışırlar. Onlar güman edirlər ki, pedaqogika uşağın fəaliyyətini idarə edən stimullar sistemini işləyib hazırlamalıdır. Belə bir sistem isə uşaq fəaliyyətində şüurluluq üsurlərini məhdudlaşdırır. Bu səbəbdən də refleksoloji yanaşma düzgün sayıla bilməz.

Pedaqogikada refleksoloji yanaşmanın birtərəfliliyini başa düşən digər qrup mütəxəssislər pedaqogikanı biologiyadan ayırmağa səy göstərmişlər: onlar inandırmağa çalışırlar ki, biologiyanın pedaqogikaya heç bir daxili yoxdur və pedaqogika öz işini bioloji biliklərə istinad etmədən qurmalıdır.

Ali sinir sistemi fəaliyyətinə dair elmi fiziologiyadan və genetikadan ayrı salmaq cəhdi bir sıra pedaqoji problemlərin düzgün həllinə mane olur, təlim və tərbiyədə irsi əlamətlərin rolunu inkar edir, uşaq qabiliyyətlərinin üzə çıxarılması və formalaşdırılması prosesini çətinləşdirir. Pedaqoji hadisələri yalnız bioloji qanunauyğunluqlar zəminində izah etmək cəhdi də, bu hadisələri fiziologiyasız və genetikasız nəzərdən keçirmək cəhdi də eyni dərəcədə səmərəsizdir. Pedaqogika uşağın əqli, həm də fiziki inkişaf qanuna-

uyğunluqlarına dayanmalıdır. Pedaqoji hadisələrin qanunauyğunluqları fizioloji qanunauyğunluqlarla müncər edilə bilmədiyi kimi, bu qanunauyğunluqlar da inkar edilə bilməz.

Pedaqogikanın psixologiya ilə əlaqəsi. Pedaqogika ilə psixologiyanın əlaqəsini təmin edən insanın psixikasıdır: psixikanı hər iki elm tədqiq edir. Psixikanın inkişaf qanunauyğunluqlarını və mərhələlərini əsasən psixologiya, təlim və tərbiyə zamanı psixikanı maksimum inkişaf etdirməyin yollarını isə pedaqogika öyrənir. Təlim və tərbiyə zamanı uşaqların psixikasında baş verən dəyişikliklər nə qədər dərinədən öyrənilir və nəzərə alınırsa, çıxarılan nəticələr və verilən məsləhətlər bir o qədər əsaslı olur. Psixikanın, yəni qavrayışın, təxəyyülün, təfəkkürün, iradənin, diqqətin və digər psixi proseslərin və psixi xüsusiyyətlərin necə formalaşdığına psixologiya cavab verirsə, pedaqogika onları nəzərə alaraq nə öyrətmək, nə vaxt və necə öyrətmək suallarına cavab verir. Pedaqogika psixoloji biliklərə istinad etdiyi kimi, psixologiya da pedaqoji bilikləri nəzərə alır.

Pedaqogika və psixologiya bir-birinin köklü müddəalarını – pedaqogika uşaq psixikasını, psixologiya isə pedaqogikanın təlim və tərbiyə nəzəriyyəsini; pedaqogika psixikanın inkişaf nəzəriyyəsini, psixologiya isə psixikanın inkişafında təlim və tərbiyənin roluna dair nəzəriyyəni və s. nəzərə alır.

Təhsillə bağlı nə nəzəri, nə də praktik problemlərin həlli baxımından pedaqogika və psixologiyanın əlaqəsini nəzərə almamaq mümkün deyildir. Ə.Paşayev və F.Rüstəmov yazırlar: “Biz bu qarşılıqlı asılılığı obrazlı şəkildə belə ifadə edirik: pedaqogika psixologiyasız “kasıbdır”, psixologiya isə pedaqogikasız “acdır”. Psixologiya üçün predmet hesab olunan pedaqogika üçün şərtidir və ya əksinə, pedaqogika üçün predmet hesab olunan psixologiya üçün şərtidir, yəni psixikanı inkişaf etdirmək üçün təhsil şərtidir, təhsil vermək üçün isə psixikanın inkişaf qanunauyğunluqlarını bilmək şərtidir.”

Akademik M.Mehdizadə yazırdı ki, bu problem də çox müərkəbdir, böyükdür, mühüm və zəruri olan bir çox məsələni əhatə edir. Onların nəzərə alınması və onlara əməl olunması təlim-tərbiyə prosesinin səmərəliliyini yüksəldir. Son vaxtlarda pedaqoji psixologiya onları daha çox işıqlandırmağa başlamışdır, lakin təəssüf ki, bu sahədə iş ləng gedir, məlum psixoloji tövsiyələr ləng tətbiq edilir,

çünkü kifayət qədər aydın şəkildə şərh edilmir. L.T.Oxotina yazır: “Çox müəllimlər və metodistlər deyirlər ki, psixoloji əsərləri çətin oxumaq olur. Bu sözlərin əsası vardır. Təlim-tərbiyənin psixoloji məsələlərinin heç də hamısı axıradək həll edilməmişdir, bir çoxu hələ mübahisəlidir və müəllimlər nəyi yalnız nəzərə almaq, nəyi isə fəaliyyətdə rəhbər kimi qəbul etmək lazım gəldiyini asan müəyyən edə bilmirlər.”

Həmin nöqsanları aradan qaldırmaq üçün bu istiqamətdə tədqiqatları genişləndirmək, pedaqoji kadrların psixoloji hazırlığını yüksəltmək, təhsil prosesində psixoloji tövsiyələrdən istifadə etmək işində təcrübə mübadiləsi həyata keçirmək lazımdır.

Pedaqoji və psixoloji fikir tarixindən görünür ki, tərbiyə haqqında nəzəriyyələr, adətən, psixika haqqında nəzəriyyələrə uyğun gəlmişdir. Bu, tamamilə təbii hadisədir və səhv qənaət üçün əsas olmamalıdır.

Pedaqoji tədqiqatlarda psixoloji eksperimentin faydasını nəzərə alan bəzi mütəxəssislər yanlış olan belə bir nəticəyə gəlmişlər ki, guya bütün pedaqoji qaydalar psixoloji tədqiqata əsaslanmalıdır. Xüsusi vurğulayaq ki, pedaqogikanı psixologiyanın yedəyinə bağlamaq yolverilməzdir.

Bir sıra psixoloqlar (B.M.Teplov, L.S.Vıqotski, S.A.Rubinshteyn, L.V.Zankov və başqaları) eksperimental yolla isbat edə bilmişlər ki, xüsusi təşkil edilən təlim və tərbiyə vasitələri ilə uşaqlarda psixikanın, qabiliyyətlərin inkişaf sürətini artırmaq mümkündür.

Təfəkkürün xüsusiyyətlərinə müəllimin bələd olması da təlimin müvəffəqiyyətini təmin edən əsas amillərdəndir. Psixologiyada isbat olunmuşdur ki, məntiqi təfəkkürü bir sıra amillər səciyyələndirir: ardıcılıq, tənqidilik, müstəqillik, oxşar və fərqli cəhətləri üzə çıxartmaq, ümumiləşdirmələr etmək, öz nəticəsinin düzgünlüyünü isbat etmək və s. Təfəkkürün əlamətlərindən hali olan və onları öz işində tətbiq edən müəllim şagirdlərində məntiqi təfəkkürün inkişafını təmin edə bilir. Bu cür faktları nəzərə alan pedaqogika həm psixikanın öz daxili qanunları üzrə inkişaf etdiyini söyləyən nəzəriyyəni, həm də psixikanın dəyişməsinə başdan-başa mühitin təsiri ilə izah edən nəzəriyyəni birtərəfli hesab edir; psixikanın inkişafına şəxsin daxili mənəvi imkanları ilə ətraf mühit amil-

ləri də, onun fəaliyyəti də güclü təsir göstərir. Buna görə də pedaqogika uşaqların fərdi və yaş xüsusiyyətlərini, qabiliyyətlərini üzə çıxarmağı və nəzərə almağı, onların fəaliyyət növlərini və üsullarını müəyyənləşdirməyi zəruri hesab edir.

Pedaqoganın etika ilə əlaqəsi. Pedaqogika etika ilə qarşılıqlı əlaqəlidir. Fəlsəfi elm olan etika, əxlaq tərbiyəsinin əsasını təşkil edir. Pedaqoji prosesdə əxlaqın meydana gəlməsi, təşəkkülü haqqında məlumatlar da əhəmiyyətli yer tutur.

Pedaqogikanın həmçinin ədəbiyyat, incəsənət, tarix, ergonomika, məntiq, gigiyena və daha bir çox digər elmlərlə də qarşılıqlı əlaqəsi vardır. Pedaqogika nəinki başqa elmlərin nailiyyətlərinə, həm də bütün digər elmlərə, onların inkişafına təkan verir. Pedaqogikanın digər elmlərlə qarşılıqlı əlaqəsi sayəsində tamam yeni elm sahələri də yaranır.

Pedaqogika elminin digər elmlərlə təmasda inkişafı o demək deyildir ki, guya pedaqoji bilikləri başqa elm sahələrində axtarmaq lazımdır, hansı ki, vaxtı ilə K.D.Uşinskinin “Antropologiya” əsərində belə meyil qabarıq şəkildə ifadə edilmişdir.

Pedaqogikanın digər elmlərlə əlaqələrini aşağıdakı kimi xülasə etmək olar:

- pedaqogika başqa elmlərin əsas ideyalarından, nəzəri müddəalarından və ümumiləşdirilmiş nəticələrindən istifadə edir;
- pedaqogika başqa elmlərin tədqiqat metodlarından istifadə edir;
- fəlsəfə, psixologiya, ali sinir fəaliyyətinin fiziologiyası, sosiologiya və başqa elmlərin apardığı tədqiqatların konkret nəticələri pedaqogikada tətbiq olunur;
- pedaqogika insanı öyrənən kompleks tədqiqatlarda iştirak edir .

1.7. Pedaqogikanın sahələri (və ya pedaqogikada diferensiya prosesləri)

Vaxtilə fəlsəfənin və sosiologiyanın tərkibində olan, bir müddətdən sonra ondan ayrılan və getdikcə müstəqil elmə çevrilən pedaqogika inkişaf edərək bir çox şaxələrə ayrılmaqdadır. Pedaqogikanın öyrəndiyi predmet o qədər mürəkkəbdir ki, ayrıca, hətta ən geniş elm onun mahiyyətini, əlaqələrini və ifadə vasitələrini əhatə edə bilməz. Pedaqogika uzun inkişaf yolu keçərək çoxlu nəzəri və təcrübi informasiya toplamış və hazırda şaxələnmiş elmi biliklər sisteminə çevrilmişdir, başqa sözlə, müasir pedaqogika təhsil, təlim, tərbiyə haqqında elmlər sisteminə çevrilmişdir. Pedaqoji elmin sahələri arasında ardıcıl, sıx əlaqə vardır. Onların hamısı insanı öyrənir, onun təhsil-tərbiyə problemlərini tədqiq edir, praktika üçün tövsiyələr işləyib hazırlayır. “Pedaqogika elminin arxitekturasının özünəməxsusluğu, təkrarolunmazlığı məhz təbiətin ən ali varlığı olan insanın özünün dünyaya gəlməsi ilə və ya sosiallaşması prosesində düçar olduğu qeyri-normal hadisələrlə şərtlənir” .

Pedaqoji elm sahələrinin müxtəlifliyi insanların əqli, görmə, eşitmə, nitq və s. imkanlarının müxtəlifliyi ilə də bağlıdır.

Pedaqoji elmlər sisteminə aşağıdakılar daxildir:

Məktəbəqədər pedaqogika məktəb yaşına çatmamış uşaqların tərbiyə və təlim məsələlərini öyrənir. **Ümumtəhsil məktəbinin pedaqogikası** digər pedaqoji elm sahələri üçün elmi bazadır, o məhz ümumi pedaqogikadır (ümumtəhsil məktəbi bütün dünyada kütləvi məktəbdir, o, təhsil sisteminin əsasını təşkil etdiyindən həmin sistemin həlqələri – ilk peşə təhsili, subbakalavr təhsili, ali təhsil onun üzərində qurulur). **Xüsusi pedaqogika** (defektologiya) fiziki və əqli cəhətdən qüsurlu olan uşaqların (həm də yaşlıların) inkişafının psixofizioloji xüsusiyyətlərini, onların təlim-tərbiyəsinin nəzəri əsaslarını, prinsiplərini, üsullarını, təşkili formalarını və vasitələrini işləyib hazırlayır. Xüsusi pedaqogikanın da sahələri vardır: **surdo-pedaqogika** – lal və karların, **tiflopedaqogika** – kor və zəif görənlərin, **oliqofrenopedaqogika** – ağıldan kəmələrin, **loqopediya** – nitqi qüsurlu olanların təhsili və tərbiyəsi məsələlərini öyrənir. **Fənlərin tədrisi metodikası** təlim qanunauyğunluqlarının ayrı-ayrı fənlərin

tədrisinə tətbiq edilməsi xüsusiyyətlərini tədqiq edir, onun optimal metodlarını və vasitələrini öyrənir. **Peşə metodikası** konkret peşə fəaliyyətinin qanunauyğunluqlarını öyrənir, nəzəri ümumiləşdirmələr aparır, insanın təhsilinin prinsiplərini və texnologiyasını işləyib hazırlayır. Tədqiqatçılar peşə sahəsindən asılı olaraq istehsalat, hərbi və tibbi pedaqogikanı fərqləndirirlər. **Ali məktəb pedaqogikası** ali təhsil müəssisələrində ali təhsil prosesinin spesifik xüsusiyyətlərini öyrənir. **Sosial pedaqogika** insanların bütün yaş qrupları və sosial kateqoriyalarının xüsusi yaradılmış təşkilatlarda sosial tərbiyəsi məsələlərini öyrənir. **Pedaqogika tarixi** müxtəlif dövrlərdə pedaqoji nəzəriyyələrin və məktəb tarixinin inkişaf qanunauyğunluqlarını öyrənir. Pedaqogika tarixini öyrənmədən bəşəriyyətin təhsil-tərbiyə tarixini izləmək, onu təhlil etmək, tarixi-pedaqoji irsin inkişafındakı müsbət və mənfi meyilləri üzə çıxarmaq mümkün deyildir. **Müqayisəli pedaqogika** təhsil və tərbiyə sistemlərinin fəaliyyətinin və inkişafının qanunauyğunluqlarını müxtəlif ölkələrlə müqayisəli şəkildə öyrənir. **Ailə pedaqogikası** ailədə uşaqların tərbiyəsinin düzgün təşkili, ailədə düzgün münasibətlərin yaradılması, ailə ilə məktəb və digər tərbiyə müəssisələri arasında səmərəli əlaqə yaradılması, cəmiyyətlə ailənin tərbiyəvi təsirlərinin əlaqələndirməsi, bunların insanların həyata hazırlanması işinə təsiri və digər ailə, övlad problemlərini araşdırır. **Hərbi pedaqogika** hərbi məktəblərdə, ali hərbi məktəblərdə, hərbi akademiyalarda, adi ali təhsil müəssisələrinin hərbi kafedralarında, hərbi hissələrdə, orta məktəblərdə, orta ixtisas məktəblərində gənclərin hərbi hazırlığı, hərbi təlimi, tərbiyə və təhsilini tədqiq edir. **Xalq pedaqogikası** xalqın əsrlər boyu topladığı təcrübə əsasında yaranmış müdrik fikirlərdir ki, bu fikirlər insanların təlim və tərbiyəsi, davranışı, insanlara, ətraf aləmə düzgün münasibəti üçün xalq tərəfindən qəbul edilmiş əxlaqi, etik, estetik normalardır. Xalqın müdrik fikirləri folklor nümunələrində, xalqın adət və ənənələrində öz əksini tapmışdır. **Korreksiyaedici pedaqogika** sosial-psixoloji cəhətdən qüsurlu uşaqların diaqnostikası, profilaktikası və bərpası üzrə aparılan pedaqoji, psixoloji, metodoki işlərin məcmusunu özündə birləşdirir və buna uyğun həmin uşaqların təlim və tərbiyəsinə təşkil edir. **İstehsalat pedaqogikası** müxtəlif istehsalat müəssisələrində, idarə və təşkilat-

larda aparılan tərbiyə işləri, texniki inkişafıla bağlı yeni əmək və təlim bilik, bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılması və digər pedaqoji problemləri araşdırır. **Gender pedaqogikası** son dövrlərdə pedaqogikamıza daxil olmuşdur. Gender ingilis dilində “Genius” sözündən olub “cins” deməkdir. Gender kişi ilə qadın arasındakı fərqlərin bioloji deyil, sosial tərəflərini, fərqlərini öyrənir. Bu fərqlər kişi və qadının cəmiyyətdə fəaliyyətində, davranışında, mental və emosional xüsusiyyətlərində özünü büruzə verir. Gender pedaqogikası kişi və qadın arasında sosial bərabərliyin pedaqoji, psixoloji, əxlaqi, mənəvi problemlərini işləyib tədqiq edir. Gender pedaqogikası təlim və tərbiyə prosesində oğlan və qızların gender sosiallaşması xüsusiyyətlərini öyrənir. Pedaqoji prosesdə gender münasibətlərinin nəzərə alınması təlim və tərbiyənin keyfiyyətinin yüksəldilməsində və səmərəli təşkilində mühüm amildir. **Yaş pedaqogikası** isə müxtəlif yaş dövrlərində təlim və tərbiyə məsələlərini öyrənir və ona müvafiq olaraq pedaqoji prosesi qurur.

Yaşlıların pedaqogikası – pedaqoji elmin bir sahəsi olub yaşlı insanların təlimi, tərbiyəsi, təhsili və özünütəhsilinin pedaqoji cəhətdən məqsədyönlü, planlı, sistemli şəkildə müxtəlif formalarda təşkilidir. Buna androqoqika da deyilir.

Tibbi pedaqogika. Pedaqogikanın bu sahəsi tibbin hüdudunda təşəkkül taparaq formalaşır. Uşaq və yetişmələr arasında xəstəlik hallarının olması bu istiqamətdə səhiyyənin məqsədyönlü fəaliyyət göstərməsini tələb etdiyi kimi, belə uşaqların təhsilinin də təşkilini zərurətə çevirir. Beləliklə, qoruyucu təhsil-tərbiyə konstruksiyalarının işlənilib hazırlanması təxirəsalınmaz vəzifə kimi qarşıda durur. Tibbi pedaqogikanın predmetini xəstə və həlsiz şagirdlərlə müəllimlərin təlim-tərbiyə fəaliyyətinin sistemi təşkil edir. Deməli, müalicə və təhsilin səmərəli şəkildə uzlaşdırılması tələbatı öz-özlüyündə meydana çıxır və beləliklə, tibbi-pedaqoji elmin inteqrasiyası baş verir. Tibbi pedaqogikanın faydalılığını artırmaq üçün alimlərin və praktik işçilərin ikili təhsilə (tibbi və pedaqoji) yiyələnmələri məqsədəuyğundur.

İslah-əmək pedaqogikası (və ya “Pentensiar pedaqogika”) islah əmək kolonoyalarında həbs olunmuş şəxslərin yenidən tərbiyə olunması üçün pedaqoji yanaşmaların nəzəri və praktik əsaslarını

öyrənir, burada onların təhsilinin və tərbiyəsinin təşkili məsələlərini araşdırır. İslah-əmək pedaqogikası hüquq elmləri ilə daha sıx bağlıdır.

Pedaqoji ədəbiyyatda daha fərqli pedaqogika sahələrinə də rast gəlmək olur.

Humanistlik pedaqogikası 1950-ci illərin sonu 1960-cı illərin əvvəllərində ABŞ-da yaranmışdır. Humanistlik pedaqogikası əvvəlcə humanistlik ideyalarının ifadəsi kimi meydana gəlmiş və müasir tərbiyə metodlarının nəzəri və praktik istiqamətlərini özündə əks etdirmişdir. Qərbdə onun ən fəal nümayəndələri kimi K.Rodjere, R.Bart, Ç.Ratboun və başqalarını göstərmək olar. Humanistlik pedaqogikasının əsas qayəsi təhsilə, şəxsiyyətə qayğılı münasibət, təhsildə və təlimdə avtoritarizmi dəf etmək, şagirdlərin bilikləri, bacarıq və vərdisləri mənimsəmə prosesinə emosional rəng qatmaqdır. Humanistlik pedaqogikasında təmənnasız yardım etmə, pay vermə, bağışlama, həvəsləndirmə və rəğbətləndirmə kimi formalara üstünlük verilir. Humanistlik pedaqogikası qabiliyyətli, istedadlı, talantlı uşaqların üzə çıxarılması, inkişaf etdirilməsi, formalaşdırılması ilə məşğul olmaqla yanaşı, sahibsiz, kimsəsiz və şikəst uşaqlara da yardım edilməsini həyata keçirdiyi işlərin ən mühüm tərkib hissələrindən biri hesab edir. **Antropedaqogika** insanın bütün həyatı boyu təhsil, tərbiyə və inkişafı prosesi ilə bağlı yaranmışdır. İnsanın fasiləsiz tənsil alması problemlərini öyrənir. **Bərpa pedaqogikası** uşaqların intellektual fəaliyyətinə mane olan amillərin aradan qaldırılmasını öyrənir. Elmi-texniki tərəqqi dövründə informasiya axınının idarə olunması və yetişən nəslin nümayəndələrinin informasiya aləminə daxil edilməsi məqsədilə yaradılan pedaqogikaya informatika-kibernetika pedaqogikası deyilir. Qızların mənəvi-əxlaqi normalarının saflaşdırılmasına xidmət edən pedaqogika **feminist pedaqogika**, oğlanların əxlaqi-mənəvi normalarının saflaşdırılmasına yönələn pedaqogika **centlmen pedaqogikası** adlanır.

Pedaqogikanın göstərilən sahələri də öz növbəsində inkişaf edərək şaxələnir, inkişaf edir və daha yeni pedaqogikalar meydana gəlir.

Suallar və tapşırıqlar

1. Elm sisteminin başlıca elementləri ilə bağlı şərh verin.
2. Pedaqogikanın elmlər sırasına qatılmasını şərtləndirən əsas argumentlər hansılardır?
3. Pedaqogikanın əsas funksiyaları hansılardır? Nəzəri və texnoloji səviyyələrlə bağlı şərh verin.
4. “Pedaqogikanın obyektı” və “Pedaqogikanın predmeti” anlayışlarını səciyyələndirin.
5. Pedaqogikanın əsas anlayışları ilə bağlı fikirlərinizi açıqlayın.
6. “Təhsil” anlayışının əsas xüsusiyyətləri hansılardır?
7. “Təlim” və “təhsil” anlayışlarını qarşılıqlı şəkildə səciyyələndirin.
8. Pedaqoji cərəyanlardan hər hansı ikisinin müqayisəli təhlilini verin.
9. “Konstruktivizm” cərəyanının əsas xüsusiyyətləri barədə danışın.
10. Pedaqogikanın başqa elmlərlə əlaqəsi barədə nə deyə bilərsiniz?
11. Pedaqogika ilə psixologiyanın əlaqəsinə şərh verin.
12. Pedaqogikada diferensiya proseslərinin səbəblərini göstərin.
13. Xüsusi pedaqogika nəyi öyrədir?
14. Şərh edin:
Gender pedaqogikasının mahiyyəti və məqsədi;
Xalq pedaqogikasında tərbiyə məsələləri;
Müqayisəli pedaqogikanın mahiyyəti və məqsədi;
Ailə pedaqogikasında valideyn-övlad münasibətləri.

Ədəbiyyat

1. Əhmədov B.A. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983, səh.5-37.
2. Əhmədov B.A., Hacıyev A.N. Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri. Bakı: Maarif, 1993, səh.16-17.
3. Naxçıvanlı A.H. Qadın liderliyi haqqında bəzi mülahizələr// Gendersünəşlik, 2000, № 4.
4. Xəlilov S.S. Təhsil, təlim, tərbiyə. Bakı: Azərbaycan Universiteti, 2005, səh.13, 76-81.
5. İbrahimov F.N. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, 2010, səh.7-82.
6. Kərimov Y.Ş., Pedaqoji tədqiqat metodları. Bakı: Azərnəşr, 2009, səh.10-12.

7. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedagogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh.9; 17-18, 22-38.

8. Mollayeva E.Ə. Təlim prosesində şagirdlərin gender tərbiyəsinin imkan və vasitələri. (Metodik tövsiyə) Bakı: Müəllim, 2009

9. Mollayeva E.Ə. Azərbaycan xalq pedaqogikasında gender bərabərliyinə münasibət. (Metodik vəsait). Balı: Müəllim, 2010.

10. Əlizadə H.Ə. Sosial pedaqogikanın aktual problemləri. Bakı: Səda, 1998.

11. Dostuzadə D.Ə. Eşitmə qüsurlu uşaqlarla işin təşkili. Bakı: ADPU, 2011.

12. Ağayev M.H. Müqayisəli pedaqogika (Bakalavr təhsili üçün proqram). Bakı: ADPU, 2011

13. Uşinski K.D. Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, 1953, səh.77-78.

14. Волков Г.Н. Социология науки. М.: Мысль, 1968, стр.121.

15. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982, стр.10.

16. Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1964, Т. III, стр. 420.

17. Ченцов А.А. Теоретические основы научной организации учебного процесса. Белгород, 1972, стр.11.

II fəsil

PEDAQOGİKA ELMİNİN MƏNBƏLƏRİ. PEDAQOGİKANIN METODOLOGİYASI VƏ TƏDQİQAT METODLARI

Əhatə olunan məsələlər:

- 2.1. Pedaqoji elmin mənbələri.
- 2.2. Pedaqogikanın metodologiyası.
- 2.3. Pedaqoji tədqiqat metodları və onların səciyyəvi xüsusiyyətləri.
- 2.4. Pedaqoji tədqiqatların texnologiyası (və ya tədqiqatın metodoloji aparatı).

2.1. Pedaqoji elmin mənbələri

Pedaqoji elmin mənbələri və tədqiqat metodları bir-biri ilə əlaqədardır. Pedaqoji tədqiqat metodları pedaqoji metodologiyaya dayanaraq pedaqoji elmin mənbələrinə uyğun olaraq seçilir. Odur ki, öncə pedaqoji elmin mənbələri barədə fikirlərimizi bölüşək, sonra pedaqoji texnologiya və tədqiqat metodları anlayışlarına elmi şərh verməyə çalışaq.

Pedaqoji elmin mənbələri müxtəlifdir: pedaqoji proses, pedaqoji sənədlər, pedaqoji mövzuda yazılar, klassiklərin əsərləri və pedaqoji fikirləri, şagirdlərin (və digər tərbiyə olunanların) fərdiyyəti, şifahi xalq yaradıcılığı nümunələri, dövlət sənədləri, canlı söz, müqəddəs kitabımız “Qurani-Kərim” və s. Xüsusi qeyd olunmalıdır ki, tədris və tərbiyə müəssisələrində həyata keçirilən pedaqoji proses pedaqoji elmin və pedaqoji biliklərin əsas mənbəyidir. Sadalanan mənbələri iki qrupa ayırmaq olar: 1) geniş mənada pedaqoji prosesinin özü; 2) şifahi və yazılı mənbələr. Birinciyə praktika, ikinciyə təlim-tərbiyə haqqında əsaslandırılmış fikirlər, mülahizələr, dövlət sənədləri, pedaqoji sənədlər, mütəfəkkirlərin pedaqoji ideyaları və s. daxildir.

Dövlət sənədləri. Respublikamızda təhsil Azərbaycan dövlətinin müvafiq qanunları əsasında təşkil olunur və inkişaf etdirilir. Ən əvvəl Azərbaycan Respublikası Konstitusiyası (Əsas Qanunu), sonra təhsil sahəsində dövlət qanunvericiliyinin əsasları, təhsillə əlaqədar qəbul olunan qanunlar və digər rəsmi sənədlər nəzərdə tutulur. Bu cür sənədlərin tələblərini, təlim və tərbiyə qarşısında qoyduğu vəzifələri pedaqoji proseslə məşğul olan, pedaqoji problemləri tədqiq edən şəxslər öyrənməlidirlər.

Pedaqoji sənədlər. Hər bir tədris və ya tərbiyə müəssisəsinin özünəməxsus sənədləri vardır. Bu sənədlər həmin tədris və ya tərbiyə müəssisəsində aparılan işin xüsusiyyətlərini əks etdirir. Məktəbin necə işlədiyini öyrənməkdə həmin sənədlər tədqiqatçıya zəngin məlumat verir.

Pedaqoji mövzuda yazılar. Pedaqoji biliklər müvafiq kitablarda, jurnal və qəzetlərdə şərh edilir. Bu cür mənbələr keçmişdə

tədris müəssisələrinin vəziyyətindən, oradakı təlim və tərbiyə işinin məzmunundan, üsulları və təşkili formalarından, pedaqoji fikrin tarixindən xəbər verir. Təhsilin, təlim və tərbiyənin, habelə inkişafın müasir problemlərini, qabaqcıl məktəb və müəllimlərin iş təcrübəsini, mövcud olan nöqsanları və onların aradan qaldırılması yollarını təhlil edən kitablar və məqalələr vardır.

Tərbiyə olunanların fəaliyyət məhsulları. Pedaqoji bilik mənbəyi olan uşaq fəaliyyəti məhsulları müxtəlifdir. Fənlər üzrə uşaqların icra etdikləri işlər, sinifdən xaric və məktəbdən kənar tədbirlər zamanı onların yerinə yetirdikləri tapşırıqlar buraya daxildir. Məsələn, dil üzrə uşaqların yazdıqları imla, inşa və ya rəy mətnləri, ayrı-ayrı fənlərdən həll etdikləri məsələ və misallar, tərtib etdikləri planlar və xəritələr, quraşdırdıqları modellər, düzəlttikləri əyani vasitələr, becərdikləri bitkilər, hazırladıqları fotomontaj və fotostendlər, çıxardıqları divar qəzetləri və bülletenlər, muzey üçün topladıqları eksponatlar, tikdikləri paltarlar, hörmələr, çəkdikləri şəkillər, onların istehsal etdikləri müxtəlif məhsullar və s. şagirdlərin bacarıqları və qabiliyyətləri barədə, təlim və tərbiyənin necəliyi haqqında fikir söyləməyə əsas verir.

Şifahi xalq yaradıcılığı nümunələri. Xalq təlim və tərbiyə haqqında, elm və bilik haqqında öz fikirlərini, istək və arzularını atalar sözlərində və zərb məsəllərdə, nağıl və dastanlarda, bayatı və tapmacalarda ifadə etmişdir. Bunların hamısı tərbiyəçilər üçün, xüsusən valideynlər üçün zəngin pedaqoji bilik mənbəyidir. Hər kəs ondan bəhrələnmə bilər.

Canlı söz. Təlim, tərbiyə və təhsil iştirakçılarının söylədikləri fikirlər də pedaqoji bilik mənbələrindən biridir. Burada müəllimlərin və digər tərbiyəçilərin, şagirdlərin və valideynlərin, habelə pedaqoji prosesin digər iştirakçılarının dedikləri fikirlər nəzərdə tutulur.

2.2. Pedaqogikanın metodologiyası

Elmin digər sahələrində olduğu kimi, pedaqogika üzrə tədqiqatlar da metodoloji əsasla istinad edir, ondan istiqamət alır. Bunsuz pedaqogikanı müvəffəqiyyətlə inkişaf etdirmək olmaz. Hər

bir didaktik, metodik axtarışlar metodoloji əsasla idarə olunur. Bir sözlə, metodologiyaya əsaslanmadan həqiqi elmi tədqiqat aparmaq mümkün deyil.

“Metodologiya” yunan dilində “metodlar haqqında elm” deməkdir. Metodologiya anlayışının hamı tərəfindən qəbul olunmuş tərfi yoxdur. Pedaqoji ədəbiyyatda metodologiya bəzən tədqiqatın metodik priyomlarının məcmusu, bəzən xarici aləm haqqında biliklərin əldə edilmə qaydaları, aləmin dərk olunması və yeniləşdirilməsi metodları haqqında nəzəriyyə hesab olunur. Əslində çox geniş məzmunla malik olan metodologiya rəhbər prinsiplərə istinad edən elmi tədqiqatların silahı, elmi təhlilin və sintezin tələblərinin yerinə yetirilməsinin konkret vasitəsi rolunu oynayan nəzəri biliklər sistemidir. Pedaqoji metodologiya elmi-pedaqoji tədqiqatların əsas qaydaları, quruluşu, funksiyaları və metodları haqqında təlimdir.

R.Dekarta görə, metodologiya idrak prosesinin fəlsəfi əsaslandırılmasıdır. Hegel göstərirdi ki, idrakın bu və ya digər sahəsi üçün xarakterik olan fəlsəfi metodu konkret elmlərin metodları ilə eyniləşdirmək olmaz, metod idrak prosesinin məzmunundan asılıdır. Fəlsəfə ensiklopediyasında metodologiyanın tərfi belə verilir: “Metodologiya idrakın və varlığın dəyişdirilməsi metodları, dünyagörüşü, prinsiplərin idrak prosesinə, ümumiyyətlə mənəvi yaradıcılığa və praktikaya tətbiqi haqqında fəlsəfi təlimdir”. Mövcud fəlsəfi ədəbiyyatda metodologiyaya “Təbiət və cəmiyyət hadisələrinə yanaşma qaydası haqqında təlim”, “Məqsədə çatmaq, müəyyən məsələni həll etmək üçün istifadə olunan metodlar haqqında təlim”, nəzəriyyə, “Tədqiqat metodları haqqında təlim”, metodika, “Elmin bu və ya başqa bir sahəsində tətbiq olunan tədqiqat metodlarının məcmusu”, metod kimi tərif verilir. V.H.Nəsirov, Ə.B.Məmmədov metodologiyaya belə bir tərfin verilməsini məqbul saymışlar: “Metodologiya gerçəkliyin dərk olunması və dəyişdirilməsi metodları haqqında dialektik materializmin prinsiplərinin idrak prosesinə, mənəvi fəaliyyətə və praktikaya tətbiq olunması haqqında təlimdir.”

Maraqlı təriflərdən biri də N.E.Kovolyov, B.F.Sorokinə məxsusdur: “Elmlərin metodologiyası elmi tədqiqatların metodlarını və bu elmin predmetinin öyrənilməsinə yanaşma prinsiplərini öyrənən sahədir .

Hər bir elmin öz tədqiqat predmeti və təbii ki, onun üçün spesifik tədqiqat metodları var. Onların xarakteri tədqiqatın qarşısında duran vəzifələrlə müəyyən edilir. Bununla belə, elmi idrakın ümumi metodologiyası da mövcuddur. Ümumelmi metodologiya hər bir elmin daxilində tədqiqat məsələlərinin işlənməsinin prinsipial əsasını təşkil edir. Ona görə də pedaqogikanın metodologiyasını ümumi metodologiyadan fərqləndirmək lazım gəlir .

Pedaqogikanın metodologiyası pedaqoji nəzəriyyənin əsasları və quruluşu, pedaqoji gerçəkliyi əks etdirən biliklərin əldə edilməsinə yanaşma prinsipləri və yolları, habelə belə bilikləri əldə etmək fəaliyyəti, proqramların, məntiqi metodların, tədqiqat işlərinin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi haqqında sistemdir. Demək, pedaqogika elminin metodoloji əsaslarını idrak nəzəriyyəsi, cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqları, insan və onun tərbiyəsi, şəxsiyyətin ahəngdar inkişafı və formalaşması, milli və ümumbəşəri dəyərlər, onların vəhdəti barədə fəlsəfi, psixoloji və pedaqoji nəzəriyyələr, onlara sistemli yanaşma təşkil edir .

Pedaqoji tədqiqatların metodologiyası pedaqoji nəzəriyyənin əsas qaydaları, pedaqoji hadisələrə yanaşmanın prinsipləri və onların tədqiqat metodları, həmçinin biliklərin tərbiyə, təlim, təhsil təcrübəsinə tətbiqi haqqında biliklər sistemidir.

“Pedaqoji tədqiqatların metodologiyası” dedikdə, hər hansı pedaqoji problemin tədqiqatının əsasına qoyulmuş ümumi prinsipial başlanğıc vəziyyət başa düşülür. Pedaqogikada metodologiyaya pedaqoji gerçəkliyin, yəni pedaqoji fakt, hadisə və proseslərin dərk edilməsi və dəyişdirilməsi haqqında nəzəri müddəaların məcmusu kimi baxılır... Mürəkkəb sistem olan metodologiyanın səviyyələri arasında müəyyən asılılıq mövcuddur. Bu zaman fəlsəfi səviyyə metodoloji əsas kimi çıxış edir, varlığın dərk olunması və dəyişdirilməsi prosesində dünyagörüşü rolunu oynayır.

Metodologiyanın nəzəri tərəfi elmi axtarışın başlanğıc müəkiməsi kimi əsas pedaqoji qanunauyğunluqların müəyyənləşdirilməsi ilə əlaqədardır. O, pedaqoji tədqiqatın hansı fəlsəfi, elmsünaslıq, bioloji və psixoloji ideyalarda qurulduğunu müəyyənləşdirən dünyagörüşü funksiyasını daxil edir, alınmış nəticəni izah edir, nəticə çıxarır. Metodologiyanın normativ tərəfi pedaqoji obyektlərə

yanaşmanın ümumi prinsiplərinin öyrənilməsi, elmi-pedaqoji tədqiqatların ümumi və xüsusi metod və priyomlarının sistemidir. Metodologiyaya görə, idrak metodlarının əsasında təbiət və cəmiyyətin obyektiv qanunları durur. İdrak metodu yalnız gerçəkliyin obyektiv qanunlarını əks etdirdikdə elmi metod olur. Məhz elmi tədqiqat metodlarından istifadə etməklə biz biliyimizi artırırıq. Biz ətraf aləmdəki bir çox şeylərin strukturu və hərəkət tərzini haqqında məlumata bələd olmadan idrakda və təcrübədə yeni nəticələrin əldə edilməsi üçün ona yanaşma metoduna yiyələnmə bilmərik. Biz müəyyən biliklərə yiyələndikdən sonra həmin biliklərin nə vaxt nisbətən tamamlanmış sistemə düşəcəyini gözləmədən yeni biliklər və nəticələr əldə etmək üçün onu tez tətbiq etməyə cəhd göstəririk. Unutmaq olmaz ki, yalnız nəticə deyil, ona aparan yol da real olmalıdır.

Metodologiyanın predmeti və vəzifələrini tədqiqat metodlarının təhlili ilə məhdudlaşdırmaq yanlışlıq olardı. Buna daha geniş miqyasda yanaşan M.A.Danilov yazır ki, pedaqogikanın metodologiyası pedaqoji nəzəriyyənin çıxış vəziyyəti, əsası və quruluşu haqqında, biliklərin əldə edilməsi qaydaları haqqında, inkişaf etməkdə olan cəmiyyətdə fasiləsiz dəyişən pedaqoji həqiqəti düzgün əks etdirən məlumatlara yiyələnmə qaydası və yanaşma prinsipləri haqqında biliklər sistemidir. V.İ.Zaqvyazinski yazır: “Pedaqogikanın metodologiyası pedaqoji biliklər və onu əldə etmə prosesi haqqında, başqa sözlə, pedaqoji idrak haqqında təlimdir. Ona aşağıdakılar daxildir:

1) pedaqoji biliklər, həmçinin pedaqoji problematikanın strukturu və funksiyaları haqqında təlim;

2) metodoloji məna kəsb edən əsas, hakim, fundamental, fəlsəfi, ümumelmi və pedaqoji qayda (nəzəriyyə, konsepsiya, fərziyyə);

3) pedaqoji idrakın metodları (sözün dar mənasında metodologiya) haqqında təlim.

Beləliklə, pedaqoji metodologiya elmi-pedaqoji tədqiqatların başlanğıc (açar) vəziyyəti, strukturu, funksiyaları və metodları haqqında təlimdir”.

V.İ.Zaqvyazinski metodoloji biliklərin tərkibinə aşağıdakıları daxil edir: a) ümummetodoloji və ümumelmi qanunlar, qanuna-

uyğunluqlar, onlardan doğan pedaqoji qaydalar, pedaqoji fəaliyyətə verilən tələblər və pedaqoji fəaliyyət (məsələn, dərkətmədə əksolunma və yaradıcılığın vəhdəti, idrakın subyektinin fəallığı, tərbiyənin ümumi məqsədi haqqında qayda); b) daha ümumi və əhəmiyyətli pedaqoji qanunlar və qanunauyğunluqlar, pedaqoji fəaliyyətə onlardan irəli gələn tələblər; c) pedaqoji tədqiqatların prinsipləri və metodları.

Metodoloji problematika beş qrupa ayrılır ki, onların içərişində də ümumi və xüsusi metodologiyalar daha mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Elmi idrakın ümumi metodologiyası çoxdan mövcuddur. O, dialektikanın qanunlarına uyğun olaraq şeylərin və hadisələrin xassələrinə, təbiətin, cəmiyyətin, insan təfəkkürünün ümumi qanunlarına, təfəkkür prosesinə və varlığın dəyişilməsinə, bütün obyektiv aləmə xas olanları açır. Bu, hər hansı hadisəyə, qarşılıqlı asılılığa sıx qarşılıqlı əlaqədə baxmaq imkanı verir. Təbiət, cəmiyyət və insan təfəkküründə baş verən bütün proseslərə xas olan səbəb-nəticə əlaqələri daxili və xarici, mühüm və qeyri-mühüm əlaqələrdir. Pedaqoji prosesin dialektikasının bu problemləri – onun hərəkətə gətirmə qüvvəsi, nəzəriyyə və praktikanın, konkret və mücərrədin, tək və ümuminin, obyektiv və subyektivin, tədris-tərbiyə prosesinin harmoniyasının əldə edilməsi problemləridir. Onlar metodologiyanın inkişafının bütün mərhələlərinə daxil olur, hər hansı metodoloji biliklərin əsası kimi çıxış edir. Tədqiqatın pedaqogika tarixinə, onun nəzəriyyəsinə, didaktikaya, yaxud tərbiyəyə aid olmasından, nəzəri və ya empirik, fundamental və ya tətbiqi xarakter daşmasından, ümumi və ya konkret mövzuya həsr edilməsindən asılı olaraq metodoloji əsasda özünəməxsus çalarlar nəzərə alınır.

Elmlərin metodologiyası onun elə bir sahəsidir ki, elmi-tədqiqat metodlarını və həmin elmi təmsil edən fənnin öyrənilməsinə yanaşma prinsiplərini öyrənir. Hər bir elm özünə xas olan tədqiqat metodlarından istifadə edir, onların xarakteri tədqiqatın məzmunundan və məqsədindən asılı olur. Pedaqogikanın metodologiyası elmlərin ümumi metodologiyasından nəşət edən, pedaqoji nəzəriyyənin çıxış vəziyyətinin, biliklər sisteminin inkişafı əhəmətlərinin öyrənilməsi, pedaqoji hadisələrə və onların tədqiqat metodları, həmçinin əldə

olunmuş biliklərin tərbiyə, təlim və təhsil təcrübəsinə tətbiqi yolları haqqında elmdir .

V.İ.Zaqvyazinskinin fikrincə, xüsusi pedaqoji problemlər pedaqogikanın və pedaqoji tədqiqatların özünəməxsus problemləridir. Onlara tədqiqatın problematikası haqqında məsələlər, metodoloji status qazanmış nəzəri qaydalar qrupu, elmi axtarışların nəticələrinin nəzəri biliklər sisteminə gətirilməsi, problemlərin tədqiqindən əldə edilən nəticələrin təcrübəyə tətbiqi, didaktik və metodik qruplaşdırılmaların prinsipial əsası daxildir. Müasir pedaqoji konsepsiyanın əsas əlamətlərini xarakterizə edən nəzəri müddəalar metodoloji əsaslar kimi çıxış edir. Didaktikada bu müddəalar təlimin məqsədi, mahiyyəti, quruluşu, hərəkətverici qüvvələri, perspektiv inkişafı və sairəni şərh edir. Metodoloji müddəaların çoxu didaktik prinsiplərdə əks olunmuşdur. Filosoflar göstərirlər ki, elmin strukturunun elementi olan metod nəzəriyyəyə, qanuna və qanunauyğunluğa nisbətən daha çox hərəkətdədir, dəyişkəndir.

Geniş istifadə olunan xüsusi pedaqoji, ənənəvi elmi-tədqiqat metodları məlum materialın alınması, onun qruplaşdırılması və sistemləşdirilməsi, bu və ya digər münasibətlərin müəyyənləşdirilməsi mərhələsində çox faydalıdır. Onlar pedaqoji obyekt və hadisələrin keyfiyyət əlamətlərini, struktur elementlərini tapmağa və formalaşdırmağa imkan verir, empirik faktların öz-özünə toplanmasını təmin edir. Onların qiyməti bundadır. Bununla yanaşı, daha çox yəqin olur ki, yalnız ənənəvi metodlardan istifadə pedaqogikanın empirik bazisinin keyfiyyətə kökündən dəyişərək yenidən yaranmasına, ciddi pedaqoji qanunların və nəzəriyyələrin formalaşmasına, pedaqogikanın öz proqnostik vəzifəsini həyata keçirməsinə ümid bəsləməyə imkan vermir. Təsadüfi deyildir ki, XX əsrin 80-cı illərinin elmi-pedaqoji nəşrlərində belə işlərin nəzəri səviyyəsini əhəmiyyətli dərəcədə yüksəltməyə imkan verən metodların axtarılmasına diqqət verilmişdir.

Y.K.Babanski yazırdı: “Nəzəri təhlil metodları hər bir tədqiqatın nəzəri yeniliklərinin təlimin və tərbiyənin qanunauyğunluqlarına bu və ya digər dərəcədə daxil olmasına imkan verir. Nə qədər ki, pedaqogikanın qanunauyğunluqlarının onun inkişafının müasir mərhələsində əsaslandırılması vəzifələri real və zəruri olur, məhz

buna görə də hər hansı elmi tədqiqatda nəzəri metodların rolunun artmasına, hərtərəfli cəhd göstərmək lazımdır” .

Pedaqoji tədqiqatların metodoloji əsası didaktikanın, tərbiyə nəzəriyyəsinin yaradıcı rolunun artmasına – elmi biliklərin sürətlə inkişafına, texnologiya və metodların yeniləşməsinə, yeni yanaşmanın tətbiqinə, pedaqoji prosesdə integrasiya və differensiyanın nəzərə alınmasına geniş imkanlar yaradır. Beləliklə, düzgün müəyyənləşdirilmiş metodoloji əsasın köməyi ilə pedaqoji prosesdəki gizli, qapalı, dərin, çətin, rəngarəng, mürəkkəb komplekslər həll olunur. Nəticədə insanın bir şəxsiyyət kimi formalaşması təmin olunur. Bu gün hərtərəfli, dərin pedaqoji tədqiqatların elmi nəticələri təhsilimizin uğurla inkişafına və dünya təhsil sisteminə müvəffəqiyyətlə integrasiya olunmasına xidmət edə bilər.

Metodologiyanın ən fundamental problemi pedaqogikanın predmetinin və pedaqoji hadisələrin dərk olunması məntiqinin müəyyənləşdirilməsidir. Pedaqogikanın metodologiyası ilə tədqiqatın əsas problematikasını dəqiq müəyyənləşdirmək, metodoloji biliklərin obyektə və predmetinin məzmununu hərtərəfli əks etdirmək lazımdır. Elmi idrakın vacib sahəsi sayılan metodologiyanın obyektə olan elmi-tədqiqat prosesi isə biliyə yiyələnmə və onun praktik tətbiqi qaydasıdır. Metodologiyaya istinad etmək şəxsiyyətin inkişafının, yeni insanın formalaşmasının qanunauyğunluqlarına müvafiq olaraq onun idrakının inkişaf etdirməyə, tərbiyəsini lazımi səviyyədə qurmağa imkan verir.

Pedaqoji tədqiqatın metodologiyası tədqiqatın məqsədinə və məzmununa uyğun formalaşdırılmalıdır.

2.3. Pedaqoji tədqiqat metodları və onların səciyyəvi xüsusiyyətləri

Azərbaycanın görkəmli pedaqoqlarından olan professor Y.Ş.Kərimov pedaqoji tədqiqat metodlarının adətən iki qrupa ayrıldığını göstərir. Sözügedən qruplar belədir: məzmunla bağlı metodlar; formal metodlar. Birinci qrupa pedaqoji hadisə və proseslərin faktlarının öyrənilməsinə xidmət edən metodlar – müşahidə, təcrübə

pedaqoji iş, eksperiment, müsahibə, anket sorğusu, məktəb və şagirdlərin fəaliyyətinə dair sənədlərin öyrənilməsi daxildir. Məzmunla bağlı hesab edilən bu metodların köməyi ilə öyrənilən məsələ və proseslə əlaqədar faktlar toplanır, sonra onlar təhlil-tərkib edilir, ümumiləşdirmələr aparılır, elmi cəhətdən əsaslandırılmış nəticələr çıxarılır, təhsil müəssisələrinə təkliflər verilir. Pedaqoji tədqiqat metodlarının formal adlanan ikinci qrupuna konkret pedaqoji hadisələri yüksək səviyyədə mücərrədləşdirən metodlar daxildir. Bu metodlardan istifadə edərkən tədqiqatçı hadisənin məzmununu nəzərə almadan ancaq formasına, gümanına görə bir sıra hadisələr haqqında mühakimə, əqli nəticə irəli sürür. Bu metodlara riyazi metodlar, xüsusilə hadisə və prosesləri kəmiyyət və kibernetik modelləşdirmə, məntiqi metodlar, nəzəri təhlil və tərkib metodları daxildir. Onların köməyi ilə pedaqogikanın predmetinin müəyyənəşdirilməsi, cəmiyyətin inkişafında tərbiyənin rolu, məktəbin inkişafının proqnozlaşdırılması və s. məsələlər tədqiq edilir.

Tədqiqat üsulları çoxdur. Onları mənbələrinə görə şərti olaraq beş qrupa bölmək olar: 1. Nəzəri tədqiqat üsulları; 2. Praktiki tədqiqat üsulları; 3. Eksperimental tədqiqat üsulları. 4. Tarixi müqayisəli tədqiqat üsulları; 5. Riyazi üsullar.

Y.Ş.Kərimov göstərir ki, nəzəri tədqiqatda beş əsas vasitədən istifadə edilir: təhlil, tərkib, onların vəhdəti, induksiya və deduksiya. Pedaqoji tədqiqatda bəzən müəyyən pedaqoji hadisəni dərinlən dərk etmək üçün onu təhlil etmək, fikrən hissələrə və əlamətlərə ayırmaq lazım gəlir. Eyni problem üzrə aparılmış müxtəlif tədqiqatlarda oxşar cəhətləri üzə çıxararaq ümumiləşdirmələr aparanda tərkib xeyli faydalı olur. Nəzəri pedaqoji ümumiləşdirmələr ən çox tərkibin məhsulu olur. Nəzəri tədqiqatda daha geniş istifadə olunan təhlil və tərkibin birliyidir. Bir çox hallarda tədqiqatçı pedaqoji hadisələrin təhlili ilə və ya tərkib olunması ilə məhdudlaşmır, hissələrə və ya əlamətlərə ayrılan pedaqoji hadisələr sonra ümumiləşdirilir, elmi anlayış yaradılır. Nəzəri tədqiqatda induksiya və deduksiya kimi vasitələrdən də istifadə edilir. Məlum olduğu kimi, induksiya elmi faktların toplanması, həmin faktlar üçün ümumi əlamətlərin üzə çıxarılması və bu əsasda ümumiləşdirmə aparılması prosesidir. Deduksiya, əksinə, ümumi pedaqoji fikir əsasında müəyyən qrup

pedaqoji faktların nəzərdən keçirilməsi, həmin fikrə uyğun gəlib-gəlmədiyinin müəyyənləşdirilməsi prosesidir.

Praktik tədqiqat üsulları bəzi mənbələrdə pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi adlanır. Pedaqoji nəzəriyyə üçün pedaqoji təcrübənin əhəmiyyəti böyükdür, bunların arasında canlı dialektika vardır. Pedaqoji nəzəriyyəni qidalandıran bir sıra praktik üsullar vardır: pedaqoji müşahidə; pedaqoji müsahibə və ya intervü; anketləşdirmə; fəaliyyət məhsullarının öyrənilməsi; pedaqoji sənədlərin öyrənilməsi .

P.A.Podkoritova metodları üç qrupa ayırır: ümumi dialektik metodlar; elmi idrakın bütün elmlərdə istifadə olunan ümumi metodları (müşahidə, təhlil, tərkib, eksperiment və s.); xüsusi (sahələr üzrə) elmi-tədqiqat metodları.

Ümumiyyətlə, tədqiqat metodlarını nəzəri, empirik-nəzəri, empirik olmaqla qruplara ayırmaq mümkündür. Son dövrlərdə, müasir elmşünaslıqda daha bir qrup metodlardan – metanəzəri elmi-tədqiqat metodlarından da bəhs olunur. Qeyd edək ki, pedaqoji hadisələrin öyrənilməsinə idrak metodlarından heç də bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə istifadə olunmur.

Nəzəri tədqiqat metodlarına ideallaşdırma, formalaşdırma və ekstrapolyasiya, abstraktdan konkretə yüksəlmə, aksiomatik metodlar daxildir.

Empirik-nəzəri metodlara təhlil və tərkib, induksiya, deduksiya, mücərrədləşdirmə və konkretləşdirmə, model və modelləşdirmə daxildir.

Empirik metodlara isə tədqiqatla bağlı ədəbiyyatın təhlili, təhlillə bağlı məktəb sənədlərinin öyrənilməsi, məktəbəqədər yaşlı uşaqların, şagirdlərin, müəllimlərin fəaliyyətinin öyrənilməsi, müşahidə, müsahibə, pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi, ekspert xidməti, monitoring, təcrübi iş, pedaqoji eksperiment aiddir. Nəzəri, empirik-nəzəri və empirik tədqiqatlar sıx qarşılıqlı əlaqədə olduğundan bəzən onların metodikasından ayrıca söz açmaq, onları fərqləndirmək çətinləşir. Onların hər birində başqa metodlardan, xüsusilə müsahibə və müşahidədən istifadə olunur.

Elmi ədəbiyyatda pedaqoji axtarışlar prosesində daha çox aşağıdakı metodlardan istifadə olunduğu qeyd edilir:

- 1) pedaqoji hadisələrin nəzəri təhlili;
- 2) müşahidə;
- 3) müsahibə;
- 4) təcrübənin öyrənilməsi, ümumiləşdirilməsi;
- 5) eksperiment;
- 6) tədqiqatın nəticələrinin riyazi və statistik işlənilməsi;
- 7) dar pedaqoji problemlərin tədqiqində istifadə olunan xüsusi metodlar.

Sadaladığımız bu tədqiqat metodlarından bəzilərinin səciyyəvi xüsusiyyətlərinə nəzər salaq¹.

Müşahidə pedaqoji tədqiqat metodu kimi. Pedaqoji – psixoloji tədqiqatların təşkilində ən çox istifadə olunan və geniş yayılmış metod müşahidə metodudur. Müşahidə bizi əhatə edən varlığın uzun müddət ərzində məqsədə yönəlmiş, planlı şəkildə qavranılmasıdır. Müşahidə bizi əhatə edən varlığı dərk etmə mənbəyi olmaqla fikrimizə təkan verir. Adi seyr etmədən fərqli olaraq müşahidə məqsədli, planlaşdırılmış bir proses olduğundan dərk etmə prosesinin təminatçısı rolunu oynayır. Müşahidə zamanı şagird əşya və hadisə üzərində fikri fəaliyyət göstərir, hadisənin müəyyən cəhətini fərqləndirir, onları bir-biri ilə əlaqələndirir. Müşahidə ətraf aləm haqqında əldə olunmuş nəticə və ümumiləşdirmələrin həqiqiliyini praktikada yoxlamağa imkan verir.

Ədəbiyyatda müşahidənin müxtəlif təriflərinə rast gəlmək mümkündür. Ensiklopediya lüğətində yazılmışdır: “Müşahidə hiss orqanlarının köməyi ilə varlığın məqsədyönlü, plana uyğun şəkildə və hər şeydən əvvəl, az-çox uzunmüddətli qavranılmasının, xarici aləmin dərk olunmasının ən vacib qaydalarından biridir.” Fəlsəfi ensiklopedik lüğətdə müşahidə “Fəaliyyətin vəzifələri ilə şərtlənən niyyətli və məqsədyönlü qavrayış” adlanır. Fəlsəfi baxımdan bu metod idrakın başlanğıcında durur.

Y.R.Talıbov, Ə.Ə.Ağayev, İ.N.İsayev, A.İ.Eminovun “Pedaqogika” kitabında problemə elmi cəhətdən düzgün yanaşılmışdır: “Bu metod təlim və tərbiyə hadisələrini planlı şəkildə qavramaqdır. Müşahidəni uzun və qısa müddətə aparmaq olar. Müşahidə

¹ Ətraflı məlumat üçün bax: Kərimov Y.Ş. Pedaqoji tədqiqat metodları. Bakı: Azərnəşr, 2009, 280 səh.

əvvəlcədən planlaşdırılır, nəyi, necə və nə üçün müşahidə etmək müəyyənləşdirilir. Müşahidə zamanı tədqiqatçı fakt və hadisələri sonradan ümumiləşdirir.

Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. “Pedaqogika” dərsləri vəsaitində müşahidəyə nisbətən geniş yer vermişlər. Onlar müşahidənin müşahidə olunan hadisə ilə bağlı düzgün nəticə çıxarmağa imkan verməsindən söz açır və onun aşağıdakı mərhələlərindən ibarət olduğunu qeyd edirlər.

– müşahidələrin məqsəd və vəzifələrinin müəyyən edilməsi (müşahidə nə üçün aparılır);

– tədqiqat obyektinə daha az təsir edən və zəruri informasiyalar toplamağa imkan verən müşahidə qaydasının seçilməsi (necə müşahidə etmək);

– müşahidə edilən obyektiv qeydiyyat qaydalarının seçilməsi (qeydiyyatı necə aparmaq);

– alınan məlumatın təhlil və ümumiləşdirilməsi (hansı nəticə alınıb)” .

H.Ə. Əlizadə “Sosial pedaqogikanın aktual məsələləri” adlı kitabında sosial pedaqogikada müşahidənin xüsusi yerindən söz açır, bu prosesdə hadisənin baş verdiyi şəraitin dəyişməsinə qeyd edir. O, sosioloq R.Quliyevin “Sosiologiya” əsərindəki aşağıdakı fikirlə razılaşır: “Qarşıya qoyduğu konkret məqsədlə əlaqədar olan faktları toplayır, onları təhlil edir, müəyyən nəticələr çıxarır, imkan daxilində qanunauyğunluqları müəyyənləşdirilir.”

Adi müşahidələrdən fərqli olaraq elmi müşahidə çox çətin olmaqla obyektiv nəticə almaq üçün müxtəlif şəraitdə uzunmüddətli, müntəzəm iş aparmağı tələb edir. V.İ.Zaqvyazinski elmi müşahidənin adi müşahidədən fərqi belə şərh edir:

1. Məqsədyönlülük. O, yalnız seçilmiş obyekt üzərində müşahidənin istiqamətliliyinin üstünlüyü ilə deyil, həm də onların təsvirinin müəyyən pedaqoji konsepsiyası ələminə keçirilməsi, onun anlaşılan terminoloji sistemi ilə bağlıdır. Müşahidəçi əşyanın tarixi, inkişafı və strukturu haqqında müəyyən təsəvvürə malikdir. Bu müşahidənin yalnız qavranılanın sadəcə qeydə alınması deyil, əksinə zəruri olan seçmə vasitəsi, müşahidə aparmanın başa düşdüyü şəkildə ilkin şərh qaydası kimi aparılmasına imkan verir.

2. Təhlil xarakterikliyi. Müşahidəçi ümumi mənzərədən artıq müşahidənin gedişində təhlil olunacaq, qiymətləndiriləcək və izah ediləcək ayrı-ayrı cəhətləri, elementləri, əlaqələri ayırır.

3. Komplekslilik. Bu əlamət pedaqoji bütövlüyü, tamlığı xarakterindən irəli gəlir və baxış dairəsindən onun heç bir mühüm cəhətini və ya əlaqələrini buraxmamağı tələb edir.

4. Sistemətilik. Bu əlamət müşahidə olunanın bir dəfə “şəklini çəkməklə” məhdudlaşmamağı, az-çox davamlı müşahidə əsasında statistik davamlı əlaqələri və münasibətləri, müəyyən dövr ərzində müşahidə olunanlarda baş verən dəyişiklikləri, inkişafı aşkara çıxarmağı tələb edir.”

L.İ.Novikova, A.T.Kurakin müşahidə zamanı aşağıdakıları nəzərə almağı məsləhət görür:

a) müşahidə olunan pedaqoji prosesin baş verdiyi şərait, ümumi yol;

b) müəllimin fəaliyyəti, onun metod və priyomları, şagirdlərə təsir qaydaları, müəllimin şagirdlərə münasibəti;

c) şagirdlərin fəaliyyəti, əməli, hərəkəti, ətraf şəraitə, işə, bir-birinə münasibəti, müəllimin işlətdiyi metod və priyomlara reaksiya.

Professor Y.Ş.Kərimovun fikrincə, bunlardan əlavə aşağıdakıların da nəzərə alınması vacib və faydalıdır:

a) şagirdlərin yaşı (sinif), materialın məzmunu, xarakteri;

b) müəllimin nəzəri hazırlığı, şagirdlərin müəllimə münasibəti;

c) şagirdlərin müstəqil fəaliyyətə meyli .

Pedagoji tədqiqatlarda müşahidə metodunun müxtəlif növlərindən istifadə olunur. Bəzi halda tədqiqatçı müşahidə aparən qrupun üzvü olur, bəzilərinə isə kənardan müşahidə aparır. Müşahidə açıq və gizli, geniş və məhdud, sistemətilik və epizodik ola bilir. Geniş (və ya bütöv) müşahidə adətən obyektə tam əhatə edir. Bu zaman müşahidəçi müvafiq qanunauyğunluğu çıxarmaq üçün daha çox məktəbi, sinfi, şagirdi əhatə etməli olur. Məhdud müşahidə bir növ seçmə xarakter daşıyır. Məsələn, şagirdlərin idrak fəaliyyətinin müşahidəsi. Sistemətilik müşahidə uzunmüddətli müşahidədir. O, xeyli müddət davam edir. Epizodik müşahidə dövrü xarakter daşıyır və ona nisbətən az vaxt sərf olunur. Bəzi hallarda müşahidə metodu baş vermiş müəyyən bir hadisənin, öyrəniləcək təlim-tərbiyə məsə-

ləsinin səbəbini aşkar etmək üçün (şagirdin dərslə hazır gəlməməsinin, ev tapşırığını həll etməməsinin, sinifdə nizam-intizamın pozulması və s. səbəbini öyrənmək üçün) əlverişli olmur. Ona görə də müsahibə metodundan istifadə olunur.

Müsahibə. Bu metodun köməyi ilə hər hansı pedaqoji fakt və hadisəyə müəllimlərin, şagirdlərin və valideynlərin münasibəti müəyyən olunur, müəyyən təlim-tərbiyə hadisəsi başqaları ilə söhbət etmək vasitəsilə öyrənilir. Pedaqoji müsahibəni planlaşdırmaq tələb olunur. Müsahibənin kimlərlə və nə məqsədlə aparılacağı, hansı sualların və nə üçün məhz həmin sualların veriləcəyi əvvəlcədən ətraflı ölçülüb biçilir. Bu metod əsasən informasiya əldə etmək və ya müşahidə zamanı aydın olmayan məsələləri aydınlaşdırmaq məqsədilə aparılır. Tədqiqat metodu kimi müsahibə daha canlı və təbii səciyyə daşıyır. Müsahibənin dörd növü vardır:

1. Ümumi müsahibə (qabaqcadan mövzusu müəyyən olunmuş müsahibə);

2. Müəyyən problem üzrə aparılan müsahibə;

3. Qabaqcadan müəyyən olunmuş suallar üzrə aparılan müsahibə;

4. Intervü (əvvəlcədən planlaşdırılmış suallar əsasında aparılır və alınan cavablar yazılmaqla aparılır) [9].

Müsahibənin müəyyən növü olan intervü özünəməxsus xüsusiyyətə malikdir. Əgər müsahibə qarşılıqlı informasiya xarakteri daşıyarsa, intervüdə biri digərindən soruşur, müsahibin fikrinə təsir etməmək məqsədilə ona şəxsi fikirlərini demir. Intervü fərdlə və qrupla keçirilə bilər. Qrup şəklində intervü şagirdlər, həmin sinifdə dərslə deyən müəllimlər, uşaqların valideynləri ilə keçirilə bilər. Pedaqoji tədqiqatlarda intervünün iki növündən istifadə olunur: bu və ya digər hadisəyə insanların münasibətinin aydınlaşmasına yönəlmiş fikir bildirən; fikir və hadisəni dəqiqləşdirən sənədli intervü. N.V.Kuzmina intervünü standart, yarımstandart və qeyri-standart olmaqla üç növə ayırır .

Başqa tədqiqat metodları ilə müqayisədə müsahibə daha çox qeyri-müəyyən quruluşa, təşkilat formasına, nəticəyə malikdir. Ona görə də tədqiqatçı müsahibə aparmaq bacarığına yiyələnmişdir. Müsahibə o vaxt əsil tədqiqat metodu funksiyasının daşıyıcısı olur ki,

müəllim-eksperimentator hər hansı problemə əlaqədar faktik material toplamaq məqsədilə bu metoda müraciət edir. Həmin vaxt ortaya atılan məsələ ətrafında fikir mübadiləsi baş verir. Müsahibənin mükəmməl keçirilməsi müəllimdən, eksperimentatordan yüksək nəzəri, pedaqoji-psixoloji hazırlıq, onu aparma səriştəsinə yiyələnmək bacarığı tələb edir. Müsahibə zamanı xoşa gəlməyən həyəcan yarada biləcək hallardan qaçmaq lazımdır. Müsahibə təbii mühitdə (ailə şəraitində, sinifdə şən əhval-ruhiyyə yarandıqda, ekskursiya, gəzinti, əyləncə, istirahət zamanı) aparılmalıdır. Müsahibə zamanı yad adamın, şagirdlərin iştirakına (və ya digərləri, hansı ki, tədqiqata cəlb olunan tərəfdir), maqnitofondan, diktofondan istifadə olunmasına yol verilməməlidir. Tədqiqatçı müsahibəni, xüsusilə fərziyyənin yoxlanmasına xidmət edən cavabları yadda saxlamalıdır.

Anketləşdirmə. Anketləşdirmə metodu mahiyyəti etibarilə müsahibə metodunun yazılı şəklidir. Bu metodun tətbiqində başlıca məsələ anketin məzmunlu, dəqiq tərtib edilməsidir. Anketləşdirmə müsahibəyə nisbətən sərt məntiqi konstruksiyaya malikdir. Anket üçün suallar əvvəlcədən seçilir və mümkün olan yazılı cavablar da müəyyənləşdirilir. Anket sorğusu həmişə eksperimentatorun respondentlərlə üzbəüz ünsiyyətdə olmasını tələb etmir. Bu metod tədqiqata daha çox şagirdi cəlb etmək imkanı verir. Anketləşdirmə ehtimallara əsaslanır. Tədqiqatın məqsədinə uyğun verilən suallara şagirdlərin cavabları təhlil olunur, kütləvi materialla ilkin tanışlıq həyata keçirilir. Hazırda pedaqoji tədqiqatlarda açıq və gizli, adlı və adsız və s. anket sorğularından istifadə olunur.

Anket sorğusu müstəqil tədqiqat metodu olmaqla yanaşı, həm də digər tədqiqat metodlarına xidmət edir. Anketdə mahiyyət yaxşı açılmalı, o, cavab verənin işini asanlaşdırmalıdır. Hər bir suala yazılı şəkildə birmənalı dəqiq cavab vermək imkanı təmin edilməlidir. Anket tədqiqatın fərziyyəsi ilə əlaqədar informasiyaların alınmasına xidmət etdiyindən məqsədyönlü və dəqiq olmalıdır. Anketdə şagirdlərin (respondentlərin) diqqətini yayındıran, mənfi emosiya yaradan ikincidərəcəli, o qədər də əhəmiyyətli olmayan yüngül epizodik məsələlərə yer verilməməlidir. Sual elə qoyulmalıdır ki, respondentlər əsaslandırılmış şəkildə axtarılan informasiyanı tapa bilsinlər. Anket tərtib edərkən respondentlərin həmin suallara dəqiq elmi cavab verə

bilib-bilməyəcəkləri, onların ürəkdən cavab verib-verməyəcəkləri, sualların onların əhval-ruhiyyəsinə necə təsir edəcəyi nəzərə alınmalıdır. Anketdə qapalı və açıq suallar verilir. Anketdə hər hansı suala mümkün olan cavabın bütün variantları əhatə olunursa, sual qapalı hesab olunur. Bu zaman təklif olunan bir sıra formalaşdırılmış sualdan bir və ya bir neçə cavabın seçilməsi nəzərdə tutulur. Belə sualla rastlaşan respondent öz biliyinə uyğun variantı seçir. Qapalı anketin suallarında tədqiqatçı seçimi əvvəldən qoyulmuş cavab variantlarının sayı ilə məhdudlaşdırılır. Açıq sualda cavabların xarakteri, sayı, növləri və formaları əvvəlcədən nəzərdə tutulmur. Standart olmayan belə intervüdə yalnız açıq suallardan istifadə olunur. Açıq suallar o qədər də dərin düşüncə, ciddi araşdırma tələb etmir. Ona görə də respondentlər açıq suallara daha böyük həvəslə cavab verir. Bu zaman çətin sualdan qaçmaq, cavab verməkdən yayınmaq imkanı olur.

Anketləşdirmə tədqiqat obyektini ölçmə, qiymətləndirmə vasitəsi rolunda da çıxış edir. Hər hansı tədqiqat metodu kimi anketləşməni də universal hesab etmək olmaz. Bu metod bəzən həlledici, bəzən köməkçi rol oynayır, bəzən isə heç lazım olmur.

Pedaqoji eksperiment. Pedaqoji eksperiment pedaqoji tədqiqat prosesində öyrənilən hadisənin effektivliyini müqayisəli şəkildə, sübutedici yolla aşkara çıxaran, düzgün, dəqiq, mötəbər nəticəyə gəlməyə imkan verən xüsusi növ empirik metoddur. Pedaqoji eksperiment tədqiqatın məqsədinə uyğun olaraq yeni şərait yaratmaq yolu ilə pedaqoji hadisəyə fəal təsir göstərir. Eksperiment tərbiyə prosesinin gedişində planlaşdırılmış şəkildə məqsədyönlü dəyişikliklər aparmağa, pedaqoji faktorların təsiri ilə xüsusi yaradılmış ictimai-tərbiyəvi mühitdə şəxsiyyətin tərbiyəsinin bu və ya digər cəhətini öyrənməyə imkan verir. Eksperimentin gedişində hadisələri daha əlverişli şəkildə öyrənmək üçün süni yolla məqsədyönlü dəyişmək, yaxud yenidən yaratmaq mümkün olur. Beləliklə, hadisə prosesə nəzarət edilən və idarə olunan şəraitdə öyrənilir.

Pedaqoji eksperiment planlaşdırılarkən aşağıdakılar nəzərə alınmalıdır: 1) eksperimentin məqsədi; 2) eksperimentin həcmi; 3) eksperimentdə iştirak edən şəxslərin xarakteristikası; 4) eksperiment üçün istifadə olunan materialın təsviri; 5) eksperimentin keçir-

rilmə metodikası; 6) eksperimentin keçirilmə yeri və vaxtı; 7) eksperimentin nəticələrinə təsir göstərə biləcək əlavə dəyişənlərin təsviri; 8) eksperimentin gedişi üzərində müşahidənin təsviri; 9) eksperimentin nəticələrinin təsviri; 10) eksperimentin yekunlaşdırılması qaydası.

Tədqiqatçı eksperimentin planını elə tərtib etməlidir ki, kifayət qədər hazırlıqlı hər hansı şəxs onun əsasında müvəffəqiyyətlə eksperiment apara bilsin. Pedaqoji ədəbiyyatda göstərilir ki, obyektiv nəticənin alınması üçün kənar təsirlərə yol verilməməli, aşağıdakı şərtlər gözlənilməlidir:

1) Eksperimenti təşkil edən məsləyə münasibəti, ümumi-nəzəri, pedaqoji, psixoloji hazırlığı, bu sahədə səriştəsi və bacarığı mükəmməl olmalıdır.

2) Eksperimentin aparılacağı təhsil müəssisələrinin növü (məktəbəqədər müəssisə, ibtidai siniflər, orta məktəb, peşə təhsili sistemi, xüsusi məktəb və s.) müəyyənləşdirilməlidir.

3) Eksperimentin təhsil alanlar, yaxud təhsil verənlərlə aparılacağı (Adətən, təhsil alanların öyrənilməsi, inkişafı ilə əlaqədar sınaqlar keçirilir. Tərbiyəçi və müəllimlərin fəaliyyəti, onların yeni təlim texnologiyalarından istifadə etmə bacarıqlarının inkişafı üzrə də tədqiqat aparmaq mümkündür.).

4) Eksperimentə cəlb ediləcək subyektin sayı müəyyən olunmalıdır. Eksperimentə kiçik bir qrup, yoxsa sinif, məktəb, kurs, fakültə, universitet və s. cəlb olunacaq? Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, 2-3 nəfərdən başlanmış yüzlərlə adamı eksperimentə cəlb etmək olar. Eksperimentə həddən çox adamın cəlb edilməsinə də yol verilməməlidir. Belə hallarda onların bir qismini əhatə etmək mümkün olmadığından nəticədə dəqiqlik gözlənilmir.

5) Eksperimentin aparılmasının coğrafiyası üzərində də düşünmək lazımdır. Eksperimentin yalnız şəhərdəki, yoxsa rayon mərkəzindəki, kənddəki təhsil müəssisələrində, ölkəmizin şimalındakı, cənubundakı, qərbindəki, yoxsa bütün bölgələrindəki təhsil müəssisələrində aparılması, təbiəti kasıb və ya zəngin olan yerlərdə aparılması üzərində düşünmək lazımdır.

6) Eksperimentin aparıldığı sosial mühit – iri şəhərlərdə, rayon mərkəzində, kənddə, azsaylı xalqların toplum halında yaşadıkları yerlərdə aparılması nəzərə alınmalıdır.

7) Təhsil müəssisələrinin maddi bazası, tədris avadanlığı, yeni təlim texnologiyalarından istifadə imkanları nəzərə alınmalıdır.

8) Eksperimentə cəlb olunan şagirdlərin (tələbələrin) cinsi, yaşı, sağlamlığının vəziyyəti, intizamı, oxumağa münasibəti, marağı, meyli, qabiliyyəti diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

9) Eksperimentdə istifadə olunan didaktik metodlardan (müşahidə, müsahibə, anket sorğusu, intervü, yoxlama işi, testlər və s.) ayrıca və ya kompleks şəkildə istifadə olunması da nəzərə alınmalıdır.

10) Eksperimentə rəhbərlik imkanlarının (vaxtaşırı bütün obyektdə olmaq, frontal, diferensial və fərdi iş aparmaq, şifahi və yazılı anketlərlə sorğu keçirmək, hər bir mərhələni ümumiləşdirərək aparıcılar istiqamət vermək və s.) nəzərə alınması son dərəcə vacibdir.

11) Eksperimental tədqiqatların əksəriyyətində müqayisə yolu ilə effektivliyini sübuta yetirməyə imkan verən alternativ tərəfin (çox hallarda kontrol siniflər və məktəblərin) olması təmin edilməlidir. Bu məqsədlə bilavasitə eksperimentin aparılacağı siniflərin (məktəblərin) və onlarla müqayisə olunacaq kontrol siniflərin (məktəblərin) təxminən bərabərsəviyyəli olması zəruridir.

12) Eksperimentin bir və ya bir neçə təsir göstərən faktorlarla əlaqədar olması nəzərə alınmalıdır. Qrupların bərabərləşdirilməsi, əsasən, şagirdləri və müəllimləri düzgün seçməklə mümkündür. Onların hazırlığı, qabiliyyətlərinin səviyyəsi diqqətlə öyrənilməlidir. Vurğulamaq yerinə düşər ki, bu göstəricilərin ölçülməsi qaydası hələ kifayət qədər işlənilməmişdir. Ona görə də kontrol və eksperimental qrupları tam bərabərləşdirmək çətindir.

Obyekti təbii şəraitdə öyrənən metodlardan fərqli olaraq eksperiment, hadisənin mahiyyətini dumanlandıran, az əhəmiyyətli faktları təcrid etməklə onu öyrənir: istənilən nəticəni almaq üçün şəraiti planauyğun şəkildə dəyişir, kombinə edir, müxtəlif variantlar düzəldir, sonra şəraiti nəzərə almaqla tədqiq olunan hadisəni yenidən yaradır.

13) Eksperimental qruplar (siniflər, məktəblər) üçün eksperimentatorun hazırladığı sistem təlim-tərbiyə prosesinə yeni amil daxil edir. Bu yeniliyin metodikası təlimati seminarda eksperimentin aparıcılarına çatdırılmalıdır.

14) Eksperimental və kontrol siniflərin hamısında şərait eyni olmalıdır. Eksperimental və kontrol siniflərin hər ikisində tədris materialı (eksperimental amildən – sınaqdan keçirilən hadisədən başqa) eyni olmalıdır.

15) Eksperimental siniflərin işinə başqalarının müdaxilə etmələrinə, kənar təsirlərə yol verilməməlidir.

16) Eksperimentin dəqiqliyi üçün müəyyənəddici eksperimentə cəlb olunmuş məktəb (sinif, şagird qrupu) onun yekunlaşdırılmasınadək dəyişdirilməməlidir. Eksperimentin xarakterindən asılı olaraq eksperimentator tədqiqatı müəyyən müddət (bir neçə gün, bir neçə ay, bir neçə il) ərzində eyni obyektlə aparmalıdır.

Eksperiment vaxta görə qısamüddətli və uzunmüddətli ola bilər. Nəzəri cəhətdən qısamüddətli eksperiment laborator şəraitdə bir-iki saat ərzində reallaşdırıldığı halda, didaktik eksperiment uzunmüddətli olur. Pedaqoji eksperimentlər yerinə yetirdiyi vəzifələrə görə üç növə ayrılır: müəyyənləşdirici (diaqnostik), öyrədici, yoxlayıcı.

Müəyyənləşdirici, öyrədici və yoxlayıcı (kontrol) eksperimentin hər biri ümumi eksperimentin bir mərhələsi olmaqla biri digəri üçün zəmin rolunu oynayır, biri digərini tamamlayır. Bunların hər birinə nəzər salaq.

Müəyyənləşdirici eksperiment. Bu eksperimenti təşkiləddici eksperiment də adlandırırlar. Pedaqoji-psixoloji tədqiqatlarda müəyyənəddici eksperiment xüsusi mərhələ kimi yüksək qiymətləndirilir. Müəyyənəddici eksperimentdə tədqiqatçı yalnız araşdırılan pedaqoji sistemin vəziyyətini öyrənir, faktların əlaqəsini, hadisələr arasındakı asılılıqları müəyyənləşdirir. Pedaqoji tədqiqatın başlanğıcı, ilk pilləsi məhz müəyyənəddici eksperimentdir. Bu prosesdə təlim-tərbiyənin mövcud sistemi yoxlanılır, pedaqoji-psixoloji diaqnostika aparılır.

Müəyyənəddici eksperimenti bəzən məktəb təcrübəsinin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi ilə qarışdırırlar. Adından məlum olduğu kimi, müəyyənəddici eksperiment hər hansı fərziyyənin yoxlanmasına, tədqiqat obyektinin vəziyyətinin öyrənilməsinə xidmət edən ilkin mərhələdir. Bu mərhələdə eksperimentator bir müddət bərabər səviyyəli şagirdlər (siniflər, məktəblər və s.), müəllimlər sorasında olur. Lazım gəldikdə səviyyənin belə bərabərləşdirilməsində

bilavasitə iştirak edir. Bu mərhələdə təxminən bərabər səviyyəli siniflərdən (məktəblərdən, rayonlardan) kontrol sinif müəyyən edilir. İstər eksperimental, istərsə də kontrol siniflərdə mövcud vəziyyət eyni yolla aşkara çıxarılır və sənədləşdirilir. Bu isə o qədər də asan məsələ deyildir.

Eksperimentə cəlb olunacaq siniflərin səviyyəsini müqayisəli öyrənmək məqsədilə müxtəlif işlər görülür. İstər eksperimental, istərsə də kontrol siniflərdə şagirdlərin fiziki və psixi inkişafının ümumi səviyyəsi müəyyənləşdirilməli və bərabər səviyyəli siniflər götürülməlidir. Eksperimentator çalışmalıdır ki, bütün siniflərə verilən mövzu, tapşırıqların sayı və həcmi, onların yerinə yetirilməsi üçün sərf olunan vaxt, cədvəl üzrə məşğələlərin sayı və s. eyni olsun. Burada yeganə fərq variativ ola bilər. Eyni mövzu üzrə eyni səviyyəli məsələlər, tapşırıqlar seçməklə bunu təmin etmək mümkündür. Eksperiment iki-üç paralel sinifdə təşkil olunduqda eyni müəllimin dərslərini təmin etmək mümkündür.

Öyrədici eksperiment. Öyrədici eksperiment adından məlum olduğu kimi, eksperimental siniflərin şagirdlərinə tədqiqatçının hazırladığı yeni sistemi, yeni materialı, qaydanı, fəaliyyət növünü öyrətməyi nəzərdə tutur. Bu zaman şagirdlərin şəxsi keyfiyyətlərinin yaxşılaşdırılması, formalaşdırılması üzrə iş gedir. Ona görə də formalaşdırıcı eksperiment hesab olunur. Öyrədici eksperiment yaradıcı, yaxud kökündən dəyişən də adlandırıla bilər. Bu zaman yeni təlim sistemi eksperimental yolla sınaqdan keçirilir. Bu sistem eksperimentin fərziyyəsinə müvafiq şəkildə qurulur. Öyrətmək təlim təcrübəsi olduğundan onu təcrübi-eksperimental iş də adlandırmaq mümkündür. Bu təcrübi-eksperimental iş daha təkmil pedaqoji prosesin modeli ola bilər. Bunun sayəsində tərbiyə və təlimin ən yüksək effektivinə nail olmaq mümkündür. V.V.Krayevski çox doğru qeyd etmişdir ki, sözün ciddi mənasında eksperiment idraki tədbirdir.

Öyrədici eksperimentin metodikası əvvəlcədən işlənir. Nələrin hansı ardıcılıqla təqdim olunacağı, necə öyrədiləcəyi müəyyənləşdirilir. Eksperimentator metodikanı eksperimental siniflərin müəllimlərinə çatdırır. O, öyrədici eksperimentə başlamazdan əvvəl müəllimlərlə trening keçirir. Training bir daha müəllimlərin səviyyə

yəsini, eksperimental tədqiqata həvəsi və bacarığı eksperimentə qoyulan ideya, fərziyyə, yeni sistemin xarakteri, əvvəlkindən fərqi, üstünlüyü, onun təcrübədə müvəffəqiyyətlə sınaqdan keçirilməsi üçün nəzərdə tutulmuş çalışmaların növləri, məzmunu haqqında məlumat verir. Həmin çalışmalar da sistemin tətbiqi prosesində lazım olacaq əyani vəsait, didaktik materiallar, testlər, şagirdlərin uğurlarının öyrənilməsi və ona nəzarətlə bağlı məsələlər açıqlanır, lakin işin gedişində bir neçə sinifdə müşahidə zamanı müəyyən situasiyada qarşıya çıxan çətinliklər, yeni ideyalar metodikada (iş sistemində) müəyyən dəyişikliklərin, korreklərin aparılmasını diktə edə bilər. Eksperimentator belə faktları qeydə almalı və bütün siniflərə göstəriş verməlidir.

Müəllimlər eksperimentin gedişində ideyanı, sistemi dəyişmədən situasiyanı, çalışmanı azacıq dəyişməklə işi davam etdirə bilərlər. Bəzən şagirdlərin fəaliyyəti nədə isə müəyyən dəyişikliyin aparılmasını diktə edə bilər. Belə dəyişikliklər müqayisəli fikir söyləməyə, nəticə çıxarmağa imkan verir. Beləliklə, eksperimentator müəllimlərə eyni çalışmalar sistemini yerinə yetirməyi təklif edir və müxtəlif hazırlıqlı qruplarda öyrədilmə prosesində qarşıya çıxan fərqləri nəzərə almağı tapşırır. Eksperimentatorun təqdim etdiyi metodika əsasında yerli şəraiti, imkanları nəzərə almaqla hər bir müəllim öz metodikasını hazırlaya bilər.

Eksperimentator və müəllim öyrətdiyi yeni sistemin necə qavranılması üzərində müntəzəm müşahidə aparmalı, müvafiq şəraitin yaranmasına nail olmalı, əvvəlkindən (adət etdiyindən) fərqli olaraq hansı halların yarandığını izləməli, təlimin keyfiyyətinin necə yüksəldiyinə inanmalıdır.

Bəzən eksperiment mürəkkəb problem üzrə qoyulduqda sistemin iki-üç variantı sınaqdan keçirilə bilər. Tədqiqatçı onların içərisindən daha az vaxt, vəsait, qüvvə itirməklə alınan ən yaxşı nəticəni seçməklə sistemin optimallaşdırılmasını təmin edir. Seçilmiş variantı hazırlığı bərabər səviyyəli siniflərdə tətbiq etməklə üstünlüyünü bir daha sübut edir.

Yoxlayıcı eksperiment. Eksperimental tədqiqatın nəticələrinin obyektivliyi onun necə yoxlanmasından da asılı olur. Eksperimental tədqiqatın nəticələri qiymətləndirilərkən didaktik prosesin kompo-

nentləri – müəllim, şagird, dərslik, dərs vəsaiti, didaktik material, iş şəraiti və s. nəzərə alınmalıdır.

Yoxlayıcı eksperiment ayrı-ayrı faktların alınması və ya dəqiqləşdirilməsi üçün zəruri olan güman və fərziyyənin yoxlanması məqsədini daşıyır.

Yoxlayıcı eksperimentdən sonra eyni xarakterli dəqiqləşdirici eksperimentin aparılması da vacibdir. Belə təkrar eksperiment zamanı ideya və fərziyyə yeni şəraitdə yoxlanılır. Əvvəlki və təkrar yoxlayıcı eksperimentlərin nəticələrinin müqayisəsi fərziyyənin doğruluğu haqqında dəqiq və etibarlı fikir irəli sürməyə imkan verir. Eksperimentin birinci mərhələsində – müəyyənedici eksperiment zamanı bərabər səviyyəli eksperimental və kontrol siniflərin hamısında sorğu eyni suallar əsasında aparılır. Onların hamısına eyni mətn üzrə yazı, eyni məsələ və misallar, eyni çalışmalar və s. verilir. Eksperimentdə dəqiq ölçmə və riyazi aparatdan bir vasitə kimi istifadə olunur. Didaktik tədqiqatların göstəricilərinin etibarlılığı şagirdlərin tam və aydın xarakteristikaları ilə bağlıdır. Bu gün uşaq pedaqoji proseslərin mərkəzində durur. Ona görə də sinfin xarakteristikasını tərtib etmək lazımdır. Şagirdlərin inkişafının hərtərəfli ölçülməsi üçün etibarlı standart ekspertiza metodikası işlənilməlidir.

Didaktik eksperimentin (didaktik eksperimentdən fərqli olaraq metodik eksperiment bilavasitə tədris fənni sisteminə daxil olmaqla frontal xarakter daşıyır, didaktik eksperiment bəzən laborator eksperimentlə məhdudlaşır) ən faydalı növlərindən biri çarpaz eksperimentdir. Mümkün olan amillərin eksperimentə təsirini aradan qaldırmaq və alınan nəticənin tam obyektivliyini təmin etmək məqsədilə çarpaz (çarpazlaşan) eksperiment tətbiq olunur: paralel siniflərdə (məktəblərdə) tətbiq olunan iş tərzinin yerləri dəyişdirilir və eksperiment davam etdirilir. Y.Ş.Kərimov yazır ki, çarpaz eksperimentin yüksək obyektivliyini təmin etmək üçün onu bəzən bir sinifdə, bir dərs ərzində aparmaq məsləhət görülür. Bu zaman müəllim sinfi iki qrupa ayırır, yaxud eyni partada əyləşənlərin biri (bir sıra) eksperimental, digəri (o biri sırası) kontrol hesab olunur. Belə eksperimentdə şagirdlərə bütün materiallar yazılı verilir. Müəllim heç bir qrupa izahat vermir. Bununla da müəllimin pedaqoji ustalığının, əhval-ruhiyyəsinin təsirinin qarşısı alınır.

Məktəb sənədlərinin öyrənilməsi. Pedaqoji prosesin xarakterizə edilməsində məktəb sənədlərinin öyrənilməsi mühüm yer tutur. Tədqiqatçı üçün sinif jurnalları, yığıncaqların və iclasların protokolları, dərş cədvəli, daxili intizam qaydaları, müəllimlərin təqvim-tematik planları, dərslərin icmalları və s. zəngin informasiya mənbəyidir. Tədqiq olunan pedaqoji fakt və hadisələr arasındakı səbəb-nəticə asılılıqlarını və qarşılıqlı əlaqələri müəyyən etməkdə, obyektiv məlumatlar almaqda həmin sənədlər ilkin və qiymətli mənbədir. Ancaq məktəb sənədlərinin öyrənilməsi mütləq başqa metodlarla əlaqələndirilməlidir.

Şagirdlərin yaradıcılıq məhsullarının öyrənilməsi. Fəaliyyət məhsulları da pedaqoji təcrübənin öyrənilməsinə xidmət etmək imkanına malikdir. Şagirdlərin müxtəlif formalı işlərinin nəticələrini nəzərdən keçirən tədqiqatçı nəinki şagirdlərin qabiliyyətləri barədə, bu və ya digər fənn üzrə proqram materiallarını nə dərəcədə mənimsədikləri barədə, habelə onlara pedaqoji rəhbərliyin vəziyyəti barədə müəyyən məlumat əldə edir.

Qabaqcıl təcrübənin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi. Bu metod qabaqcıl məktəblərin və müəllimlərin iş təcrübəsini öyrənmək və nəzəri cəhətdən ümumiləşdirmək məqsədi daşıyır. Bəzən müəllimlər empirik yolla (təcrübə yolu ilə) yenilik xarakteri daşıyan, pedaqogikaya bəlli olmayan vacib metodiki uğur qazanırlar. Təlim-tərbiyə işində qabaqcıl pedaqoji təcrübənin nəzəri cəhətdən ümumiləşdirilməsi həmin yeniliyi pedaqoji elmin sisteminə daxil etməyə imkan verir.

Modelləşdirmə. Bu, modellərin yaradılması və tədqiqi metodudur. Didaktikada modelləşdirmə aşağıdakı məsələləri uğurla həll etmək üçün tətbiq olunur:

1) tədris materiallarının strukturunu optimallaşdırmaq; 2) tədris prosesinin planlaşdırılmasını yaxşılaşdırmaq; 3) idrak fəaliyyətini idarə etmək; 4) təlim-tərbiyə fəaliyyətini idarə etmək; 5) təlimi diaqnozlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq və layihələşdirmək.

Tarixi müqayisəli tədqiqat üsulu. Azərbaycanda təhsilin, təlim və tərbiyə məsələlərinin, habelə pedaqoji fikrin tarixini və ya xarici ölkələrdə müxtəlif təhsil sistemlərinin xüsusiyyətlərini müqayə

yisəli şəkildə öyrənmək zərurəti meydana çıxanda tədqiqatın bu üsulu tətbiq olunur.

Formallaşdırma və ekstrapolyasiya metodu əldə edilmiş elmi nəticələrin dəqiq ifadəsi (ən çox riyazi düstur şəklində), bu ifadə zəminində yeni sahələrin, obyektlərin öyrənilməsi ilə bağlıdır. Formallaşdırma, əsasən düsturla bağlıdırsa, ekstrapolyasiya az sayda faktlara əsaslanaraq ümumi nəzəri nəticələr çıxarmaq və həmin nəticələri hələ tədqiq olunmamış faktlara şamil etməkdir.

Aksiomatik metod bəzi fikirləri isbatsız olaraq doğru hesab edir və həmin fikirlərə əsaslanaraq yeni nəticələr çıxarır. Pedaqogikanın aksiomları (isbatsız qəbul edilən həqiqətləri) və teoremləri hələ dəqiq müəyyənləşdirilməmişdir.

Pedaqoji tədqiqatda riyazi üsullar. Pedaqoji tədqiqatda riyazi üsullar, adətən, digər üsulların tərkibində tətbiq edilir və bu zaman iki əsas məqsəd güdür: a) toplanmış pedaqoji faktlarda baş verən keyfiyyət dəyişikliklərini dəqiqləşdirmək; b) həmin faktlar arasındakı kəmiyyət asılılığını təyin etmək.

Nəticə etibarilə riyazi üsullar pedaqoji qanunauyğunluqların elmi cəhətdən dəqiq ifadə olunmasına şərait yaradır və tədqiqatın elmiliyini yüksəldir.

Pedaqoji tədqiqatda istifadəsi faydalı olan riyazi üsullar çoxdur. Orta riyazi göstəricilərin hesablanması, dispersiya əməliyyatı, orta kvadrat sanmanın müəyyənləşdirilməsi, variantlıq əmsalının tapılması və s.

Təlim və tərbiyə problemlərinin öyrənilməsi zamanı daha geniş istifadə edilən sadə riyazi üsullar bunlardır: qeydəalma, nizamlama və qiymətləndirmə.

Qeydəalma – toplanan pedaqoji faktların və ya hadisələrin hər birində müvafiq əlamətin olduğunu müəyyənləşdirmək, habelə bu cür əlamətin xas olmadığı faktların ümumi miqdarını təyin etmək prosesidir.

Nizamlama – toplanmış pedaqoji faktların müəyyən ardıcılıqla düzülməsi prosesidir. Bu üsulun tətbiqində iki cəhət nəzərə alınır: a) faktların eyni əlamət üzrə düzülməsi; b) faktların düzülməsində həmin əlamətin getdikcə gücləndiyinin və ya zəiflədiyinin müəyyənləşdirilməsi.

Qiymətləndirmə – pedaqoji faktların ayrı-ayrı əlamətlərini rəqəm göstəriciləri ilə əvəz etməyə imkan verir. Pedaqoji faktların müvafiq əlamətləri rəqəm göstəriciləri ilə ifadə olunduqda diqqətdən yayına biləcək qanunauyğunluğu tapmaq asandır.

Pedaqoji test. Pedaqoji test pedaqoji prosesin öyrənilən tərəfini ciddi nəzarət olunan şəraitdə obyektiv öyrənməyə imkan verən məqsədyönlü, hamı üçün eyni zamanda keçirilən yoxlamadır. Başqa yoxlama metodlarından fərqli olaraq test dəqiqliyi, sadəliyi, avtomatlaşdırma imkanları ilə seçilir. Pedaqogikada test, hər şeydən əvvəl, şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətini yoxlamaq üçün tətbiq olunur. Bu məqsədlə “müvəffəqiyyət”, “yekun”, “sürət” və şagirdlərin “əqli inkişaf səviyyəsini” müəyyənləşdirən testlərdən geniş istifadə edilir.

İnduktiv və deduktiv metodlar. Bunlar empirik yolla alınan məlumatları məntiqi ümumiləşdirmə metodlarıdır. İnduktiv metod fikrin inkişafının xüsusi mühakimələrdən ümumi nəticələrə doğru getməsinə nəzərdə tutur. Deduktiv metodda əksinə olur, fikir ümumi mühakimədən xüsusi nəticəyə doğru inkişaf edir.

2.4. Pedaqoji tədqiqatların texnologiyası (və ya tədqiqatın metodoloji aparatı)

Pedaqogika üzrə tədqiqatlar dedikdə təhsil, təlim və tərbiyənin qanunauyğunluqları, prinsipləri, strukturu, məzmunu, texnologiyası və s. haqqında yeni biliklər almaq üçün elmi fəaliyyət prosesi və onun nəticəsi başa düşülür. Pedaqoji tədqiqatlar faktları və hadisələri izah və təhlil edir, ümumiləşdirmələr aparır, nəticələr çıxarır, tövsiyələr hazırlayır, faktlar və hadisələr haqqında qabaqcadan xəbər verir. Pedaqoji tədqiqatlar istiqamətlərinə görə fundamental, tətbiqi və işləmələr xarakterli olurlar. Fundamental tədqiqatların nəticəsi kimi ümumiləşdirilmiş konsepsiyalar işlənib hazırlanır. Bu konsepsiyalar pedaqogikanın nəzəri və praktik nailiyyətlərini ümumiləşdirir və ya proqnostik əsasda pedaqoji sistemlərin inkişaf modelini işləyib hazırlayır. Tətbiqi tədqiqatlar pedaqoji prosesin ayrı-ayrı tərəflərini dərinlən öyrənmək, çoxtərəfli pedaqoji praktikanın

qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaq məqsədilə aparılır. İşləmələr dedikdə, məlum nəzəri müddəaları nəzərə almaqla konkret elmi-praktik tövsiyələri əsaslandırmaq başa düşülür.

Hər hansı pedaqoji tədqiqat, o cümlədən dissertasiya işi ümumi qəbul olunmuş metodoloji parametrləri müəyyənləşdirməyi nəzərdə tutur. Pedaqoji tədqiqatın keyfiyyətinin əsas kriteriyaları onun aktuallığı, yeniliyi, nəzəri və praktik əhəmiyyətidir. Tədqiqatın aktuallığının ətraflı və dəqiq əhatə olunması, obyektlə predmetin dü-rüst şəkildə fərqləndirilməsi, predmetin dissertasiyanın adını təkrarlamaması, fərziyyənin dəqiq qoyulması, məqsəd və vəzifənin şərhinin qarışdırılmaması, fərziyyə ilə əlaqəsinin dəqiq müəyyənləşdirilməsi, müdafiəyə təqdim olunan müddəaların dərin tədqiqat xarakteri daşması və s. dissertasiyaların girişi – tədqiqat proqramının birinci bölməsi (burada metodoloji məsələlər ehtiva olunur) ilə bağlı mühüm tələblərdir.

Proqramın ikinci bölməsində tədqiqatın strateji planı, həmçinin ilkin məlumatların toplanması və təhlilinin əsas proseduraları açılır. Araşdırmalardan belə qənaət hasil olur ki, pedaqoji tədqiqatın metodoloji aparatına daxil olan məsələlərin formuləsində bir sıra yanılmalara yol verildiyi özünü göstərir. Odur ki, onların üzərində bir qədər ətraflı dayanmağa lüzum vardır. Məlum olduğu kimi, ümumi şəkildə tədqiqatın aktuallığı, elmi ideyalara və praktik tövsiyələrə olan tələbat ilə hazırda elmin və praktikanın verə biləcəyi təkliflər arasında ziddiyyət dərəcəsini xarakterizə edir. Elmi problem əsas ziddiyyəti ifadə edir və elmin vasitələri (elmin qanunauyğunluqları, prinsipləri, metodları, anlayışları, amilləri, faktları, hadisələri və s.) ilə həll olunur. Tədqiqatın məqsədi problemin həllindən ibarətdir. Problemin ifadə olunması tədqiqatın mövzusunun seçilməsinə gətirib çıxarır.

Tədqiqatın problemi çox vaxt hazır verilir. Belə hallarda problem təcrübədən doğduğundan, onun diktəsi ilə meydana gəldiyindən qanunauyğun olur. Bununla belə, bəzən çatışmazlıq, zəiflik burada ondan ibarət olur ki, tədqiqatçı problemin əks olunduğu situasiyanı tanımır. O, hansı şəraitin problem situasiyaya gətirdiyini və bunun ardınca problemin həllinin müəyyənləşdirilməsi ilə məhdudlaşdığını yəqin etmək imkanından məhrumdur. Tədqiqatçı problem seçərkən

onun qoyulması üçün zəruri olan şəraiti dəqiq təsəvvür etməlidir. Tədqiqatçının nəzəriyyəni və təcrübəni təhlil etmək əsasında müstəqil problemin qoyuluşuna gəlib çıxması məntiqi cəhətdən özünü doğruldur. Bəzən tədqiqatın problemini fəaliyyətindəki problem şəraitin təhlilinə əsasən müəllif özü formalaşdırır. Belə problemlər çox vaxt nəzəri olur. Bu, praktik pedaqoqun – müəllimin araşdırılan problemin nəzəriyyəsini dərindən bilməməsi üzündən baş verir. Belə halda problem özünün nəzəri mahiyyətini itirir və praktik məsələyə çevrilir. Təlimin metodikası üzrə tədqiqatların bir çoxu elə bu səbəbə görə lazımi səviyyədə sonuclanmamış qalır. Konkret didaktik vəzifələrin həlli üçün tədqiqatlarda məlum nəzəri məsələlərin tətbiqinin yolları və vasitələri ilə məhdudlaşdırmaq da qanunauyğun hal deyil.

Tədqiqat işinin girişində, adətən, qarışdırılan məsələlərdən biri tədqiqatın obyektı və predmetidir. “Obyekt” latın sözüdür, mənası “yer”, “məkan” “proses”, “hal” “predmet” deməkdir. A.Smitə görə, obyekt – konkret dərk edilən predmet, vahidlik və ya mövcudluqdur. Obyektin konkret funksiyası və fəaliyyət dairəsi vardır. Elm üçün mütləq onun elmi sərhədləri olmalıdır.

Obyekt bizdən kənarda və bizim şüurumuzdan asılı olmayaraq mövcud olan xarici aləmdir. Pedaqoji gerçəklik bu böyük obyektin bir hissəsidir. Bu hissəni – predmeti pedaqogika elmi öyrənir. Azərbaycan dilindəki bəzi pedaqogika üzrə dərslik və dərs vəsaitlərində yanlış olaraq “predmet” anlayışını “mövzu” anlayışı ilə eyniləşdirirlər. Halbuki “predmet” və “mövzu” eyni tutuma malik anlayışlar deyildir. Pedaqogika üzrə tədqiqatlarda buraxılan ənənəvi səhvlərdən biri budur. Odur ki, elmi tədqiqatların predmeti dedikdə, pedaqoji varlıq başa düşülməlidir. Bu həm nəzəri, həm də tarixi mövzuların tədqiqinə aiddir. Tədqiqatın mövzusu dedikdə isə, həmin pedaqoji varlıqdakı çoxsaylı komponentlərdən biri (tədqiq etmək istənilən komponent, mövzu) nəzərdə tutulmalıdır.

Professor Y.Ş.Kərimov göstərir ki, obyekt idrak nəzəriyyəsinə də dərk edilən subyektdən asılı olmayan, onun idrak fəaliyyətinə qarşı duran proses, hadisədir. Eyni obyekt başqa mövzuya, hətta başqa elmə də aid ola bilər. Obyekt xüsusi şəraitdə təlim, tərbiyə, inkişaf prosesi, yeni təhsil sisteminin yaranması, şəxsiyyətin forma-

laşdırılması prosesidir. Tədqiqatın predmetinin köməyi ilə tədqiqatçı xüsusi cəhdlə öyrənməli olduğu obyektin əlamətlərini, başlıcası, daha əhəmiyyətli olanı ayırmaqla bütövlükdə obyekti dərk edir, ona münasibəti qeydə alır. Eyni obyekt müxtəlif tədqiqatların problemi ola bilməz. Ona görə də predmet ancaq öyrənilməsi vacib olan elementləri əhatə edir. Predmetdə axtarışın vəzifəsi, sərhədləri, onların müvafiq vasitələrlə, metod və priyomlarla həlli əhatə edilir .

Tədqiqatın məqsədində onun ümumi və aralıq nəticələri, əldə ediləcək nailiyyətlər haqqında təsəvvür əsaslandırılır. Məqsəd obyekt və predmetə əsaslanmalıdır. Məqsəddə tədqiqatın ümumi ideyası dəqiq və lakonik şəkildə formalaşır. Məqsəd bilavasitə problemlə bağlı olur, ondan irəli gəlir, lakin onları eyniləşdirmək olmaz. Bəzən dissertasiyanın elmi nəticəsi əvəzinə yeni elmi bilik nəzərdə tutulur, bununla da məqsəd dəqiq olmur.

Tədqiqatın vəzifələri onun məqsədinə xidmət edir. Təsadüfi deyildir ki, psixoloqlar məqsəd və vəzifəni vəhdətdə götürürlər. Vəzifə, əslində, konkret şəraitdə yerinə yetirilən məqsəddir. Tədqiqatçı məqsədə nail olmaq üçün tədqiqatın məntiqini qeyd etməklə nə etməyin lazım olması haqqında təsəvvür yaradan xüsusi tədqiqat vəzifələrini formalaşdırır. Hər hansı məqsədə xidmət edən bir neçə vəzifə nəzərdə tutulur. Vəzifələr məqsədin məzmununu, mahiyyətini dəqiq təsəvvür etməyə imkan verir.

Tədqiqatın fərziyyəsi mahiyyəti bilinməyən, elmi güman, ehtimal olub, elmi biliklərin inkişafının, nəzəriyyənin, struktur elementlərinin metodlarından, təkliflərindən biridir. Fərziyyə tədqiqatın qarşısında qoyulmuş məqsədə hansı yolla çatmağın gümanını qurur. Fərziyyədə irəli sürülən ehtimal nəzəri təhlil, daha çox eksperimentin köməyi ilə yoxlanılır. Eksperiment fərziyyəni ya təsdiq edir, ya da ehtimalı inkar edir. Belə olduqda yeni fərziyyə irəli sürülür. Dəqiq fərziyyə tədqiqatın gedişini, nəticəsini görməyə və qaydaya salmağa imkan verir.

Bəzən tədqiq olunan hadisənin müxtəlif cəhətlərini əhatə edən çox variantlı fərziyyə formalaşdırılmalı olur. Bununla tədqiqatçı öz işini zənginləşdirir, öz mövqeyini möhkəmləndirir.

Tədqiqat işində irəli sürülən müddəalar bir növ onun predmetinə uyğun gəlir. Mövzudan asılı olaraq müdafiəyə prinsip-

lər, tələblər, nəyinsə elimi cəhətdən əsaslandırılması, nəyinsə varlığının şəraiti, nəyinsə mexanizmi, nəyinsə səmərəliliyinin meyarları, model, sxem, metodlar, priyomlar, vasitələr və s. belə müddəalar təqdim olunur. Müdafiəyə təqdim olunan müddəalar hamını düşündürən, işlənməsi gözlənilən məsələlər olmalıdır.

Müdafiəyə çıxarılan müddəalar həmin mövzuda tədqiqatın aparılması zərurətindən, pedaqoji ictimaiyyəti, təhsili narahat edən problemlərin sadalanmasının vacibliyi ilə səsləşməlidir.

Hər bir tədqiqatın uğuru onun metodologiyasının düzgün müəyyənləşdirilməsindən asılıdır. Adətən, təhsil konsepsiyası, təhsil qanunu, hökumətin təhsil, gənc nəslin tərbiyəsi haqqında qərar və sərəncamları, dialektik materialist fəlsəfə, idrak nəzəriyyəsi, görkəmli nəzəriyyəçi pedaqoq və psixoloqların fikirləri tədqiqatın fundamental əsasları hesab edilir.

Hər hansı ciddi tədqiqat elmi yeniliklə nəticələnir. Yeniliyin dərəcəsi, dəyəri müxtəlif səviyyədə ola bilər. Yenilik yığcam şəkildə nəticədə öz əksini tapır. Bir çox hallarda tədqiqatın elmi yeniliyini nəzəri əhəmiyyətlə eyniləşdirirlər. Elmi yenilikdən fərqli olaraq nəzəri əhəmiyyət elmi yeniliyin yerini, elmin inkişafında onun dəyərini göstərir. Nəzəri əhəmiyyət dedikdə, tədqiqatın nəticələrinin mövcud konsepsiyaya, pedaqoji nəzəriyyəyə təsir göstərən nəzəri təsəvvürlər başa düşülür. Nəzəri əhəmiyyət elmi yeniliklə bilavasitə pedaqoji prosesin mahiyyəti və qanunauyğunluqları ilə, nəticənin sübut və perspektivliyi ilə əlaqədar olub həmin məsələlərin tədris təcrübəsində tətbiqi ilə əlaqədar olur, ideyanın doğruluğu haqqında mühakimə yürütməyə imkan verir. Əslində tədqiqatın nəzəri əhəmiyyəti onun elmi yeniliyində və nəticəsində öz əksini tapır.

Tədqiqatın nəticələrində onun tətbiqinin pedaqoji təcrübəyə nə verəcəyi, təlim-tərbiyənin keyfiyyətinin yüksəlməsində nə kimi rol oynayacağı təsvir edilir. Yeniliyin tətbiqi sahəsi, dairəsi, verə biləcəyi fayda, sosial-iqtisadi səmərə onun əhəmiyyətini dəyərləndirir.

Tədqiqatın məntiqi və dinamikası bir sıra mərhələlərin həyata keçirilməsini nəzərdə tutur: empirik, hipotetik (fərziyyə), eksperimental-nəzəri (və ya nəzəri), proqnostik.

Empirik mərhələdə tədqiqatın mövzusu barədə təsəvvür alınır, real təhsil praktikası, elmi biliklərin səviyyəsi ilə hadisələrin

mahiyyətini anlamaq tələbatı arasında ziddiyyət aşkara çıxarılır, elmi problem ifadə olunur. Empirik analizin əsas nəticəsi tədqiqatın fərziyyəsi hesab olunur. Hipotetik mərhələ tədqiqatın mövzusu haqqında faktiki təsəvvürlər ilə onun mahiyyətini başa düşmək zərurəti arasında ziddiyyəti həll etməyə yönəldilir. Bu mərhələ tədqiqatın empirik səviyyəsindən nəzəri (və ya eksperimental-nəzəri) səviyyəsinə keçməyə şərait yaradır. Nəzəri mərhələdə tədqiqatın mövzusu haqqında təsəvvürlər ilə həmin mövzu barədə sistemli təsəvvürlər almağa olan tələbat arasında ziddiyyətin aradan qaldırılması ilə bağlıdır. Tədqiqat nəticəsində yaranan nəzəriyyə proqnostik mərhələyə keçməyə imkan verir. Bu mərhələdə tədqiqatın mövzusu haqqında alınan təsəvvür ilə onun (mövzunun) yeni şəraitdə inkişafını qabaqcadan görmək zərurəti arasında ziddiyyəti həll etmək tələb olunur.

Suallar və tapşırıqlar

1. Pedaqoji biliyin mənbələri ilə bağlı şərh verin.
2. “Pedaqogikanın metodologiyası” anlayışını interpretasiya edin.
3. Elmi müşahidənin adi müşahidədən fərqi göstərin.
4. Müsahibənin növləri barədə nə deyə bilərsiniz?
5. Eksperimentdə obyektiv nəticənin alınması üçün hansı şərtlər göstərməlidir?
6. Pedaqoji eksperiment planlaşdırarkən nəzərə alınan parametrləri göstərin.
7. Eksperimentin növləri haqqında danışın.
8. Pedaqoji tədqiqat proqramının səciyyəvi cəhətlərinə aydınlıq gətirin.
9. Pedaqoji tədqiqatların texnologiyası ilə bağlı izah verin.

Ədəbiyyat

1. Ağayev Ə.Ə. Təlim prosesi: ənənə və müasirlik. Bakı: Adiloğlu, 2009, səh.138.
2. Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası. VI cild, Bakı, 1980, səh 459.
3. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983, səh.30.

4. Əlizadə H.Ə. Sosial pedaqogikanın aktual məsələləri. Bakı: Səda, 1998.
5. Kərimov Y.Ş. Pedaqoji tədqiqat metodları. Bakı: Azərnəşr, 2009, səh. 48-96; 118.
6. Qasimova L., Mahmudova R. Pedaqogika. Bakı: Bakı Dövlət Universiteti, 2003, səh. 23.
7. Nəsirov V.N., Məmmədov Ə.B. Elmi idrakın metod və formaları. Bakı: Maarif, 1980, səh.11.
8. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh. 29-34; 37.
9. Афонина Т.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия. Феникс, Ростов-на-Дону, 2002, стр.21.
10. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (Дидактический аспект), М.: Педагогика, 1982, стр.106.
11. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований. // «Советская педагогика», 1969, Т.5, стр.32.
12. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982, стр. 9-10; 72-73.
13. Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику. М.: Просвещение, 1975, стр.61.
14. Коджаспирова Т.М. Педагогика. М.: Педагогика, 2004, стр.18.
15. Кондаков Н.И. Методология. Логический словарь. М.: Наука, 1971.
16. Коменская Е.Н. Педагогика. М.: Дашков и К, 2008, стр.29.
17. Краевский В.В. проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1977, стр.35.
18. Кузмина Н.В. Социологические методы в педагогике (В книге «Методы педагогических исследований. Под. ред. А.И.Пискунова., Т.И.Воробьева). М.: Педагогика, 1979, стр. 86.
19. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Путь к творчеству. М.: Просвещения, 1966, стр.24.
20. Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1964, Т.III, стр.420.

III fəsil

ŞƏXSİYYƏTİN İNKİŞAFI VƏ FORMALAŞMASI MƏSƏLƏLƏRİ

Əhatə olunan məsələlər:

- 3.1. Şəxsiyyətin inkişafı haqqında tarixi nəzəriyyələrə xülasə.
- 3.2. Şəxsiyyət, onun inkişafı və tərbiyəsi.
- 3.3. Şəxsiyyətin pedaqoji-psixoloji xüsusiyyətləri.
- 3.4. Şəxsiyyətin strukturu.
- 3.5. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi ilə bağlı konseptual fikirlər.
- 3.6. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində irsiyyətin rolu.
- 3.7. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində mühitin rolu.
- 3.8. Şəxsiyyətin inkişafı və formalaşmasında tərbiyənin rolu.
- 3.9. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində “qoşa amil” nəzəriyyəsi.
- 3.10. Şəxsiyyətin inkişafında müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu.

3.1. Şəxsiyyətin inkişafı haqqında tarixi nəzəriyyələrə xülasə

Şəxsiyyət problemi, onun müxtəlif yönərdən öyrənilməsi hələ antik filosofların marağına səbəb olmuş və Sokrat, Platon, Aristotel şəxsiyyətin inkişafı və formalaşması haqqında dəyərli fikirlər söyləmişlər.

Şəxsiyyət problemi, onun inkişafı, tərbiyəsi və qarşılıqlı əlaqələri Şərq fəlsəfəsinin, pedaqoji, psixoloji fikrinin də həmişə hədəfi olmuş, bu istiqamətdə Nizami Gəncəvinin, Füzulinin, Nəsiminin, Nəsirəddin Tusinin, Əvhədinin, habelə Sədi Şirazinin, İmam Qəzzalının, Cəlaləddin Ruminin və başqalarının dəyərli fikirləri, şəxsiyyətin tərbiyəsinə dair qiymətli öyüd nəsihətləri məlumdur.

Şəxsiyyətin inkişafı, tərbiyəsi, yaş xüsusiyyətləri və onun dövrləri Azərbaycan xalq pedaqoji fikrində də özünə möhkəm yer tutmuş, bu barədə xalqın düşüncə və fikirləri, mülahizələri bütün dövrlərdə yüksək dəyər və qiymətə malik olmuşdur.

Şəxsiyyət probleminin tədqiqi ilə bağlı keçən əsrdən başlayaraq istər Azərbaycanda, istərsə də xarici ölkələrdə alimlər, xüsusilə pedaqoq və psixoloqlar daha ciddi və sistemli tədqiqat işləri aparmış, çoxsaylı məqalələr, elmi əsərlər yazıb-yaratmışlar. Bu sahədə aparılan tədqiqat işləri çox geniş bir sahəni əhatə etdiyindən müəlliflər şəxsiyyətin çox yönlü sahələrini, müxtəlif cəhətlərini diqqətlə araşdırmışlar. Digər tərəfdən də şəxsiyyət problemi ilə təkcə pedaqoq və psixoloqlar məşğul olmamış, bu problemin tədqiqi ilə həmçinin filosoflar, sosioloqlar, bioloqlar, fizioloqlar, ergonomiklər məşğul olmuş və problem bir çox humanitar elm sahələrinin – etika, estetika, hüquq elminin həmişə tədqiqat obyektinə olmuşdur.

Pedagogika şəxsiyyəti tərbiyənin obyektinə, fəaliyyəti isə subyektinə baxımından öyrənir, şəxsiyyətin inkişafında tərbiyənin mövqeyini, onların qarşılıqlı əlaqələrini meydana çıxarır.

Bütün bunlarla bərabər şəxsiyyət probleminə müxtəlif cəhətlərdən və mövqelərdən yanaşılmış, xeyli ciddi əsərlər yazılmış və ardıcıl olaraq da bu sahə tədqiq edilməkdədir.

Şəxsiyyət dedikdə, şüurlu fəaliyyət göstərən, sosial münasibətlərdə iştirak edən, yaxşı əməllər sahibi olan, ətraf aləmi yaxşılaş-

dıran və ya bu barədə düşünən xeyirxah, humanist insan nəzərdə tutulur.

Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi ilə bağlı sistemli tədqiqat işləri 1930-cu illərdən etibarən başlamışdır. 1930-cu illərdə şəxsiyyətin əxlaq tərbiyəsində şüurlu intizam tərbiyəsinin roluna dair ilkin tədqiqatlar meydana gəldiyi zaman B.B. Komarovski, A.O.Makovelski, M.Rəhimli refleksoloji, biogenetik, sosiogenetik nəzəriyyələr irəli sürdülər. Həmin dövrün tədqiqatlarında şüurlu intizam tərbiyəsinin yeni yollar axtarışında şüuraltı və qeyri-şüuri proseslər pedaqoq və psixoloqların əsas diqqət mərkəzində idi. Xarici ölkə pedaqoji konsepsiyalarına, xüsusilə Avstriya alimi Z.Freydin tədqiqatlarına o zamanlar hələ qadağa qoyulmamışdı. Tədqiqatçılar əxlaqi aktların dəyişməsindən (sublimasiyasından), təcavüzkar əməllərin mexanizmlərinin öyrənilməsindən həvəslə yazır, uşaqlarla tərbiyəvi işin elə formasını axtarırdılar ki, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına, şəxsiyyətin mənəvi gücünün açılmasına imkan yarana bilsin.

1930-cu illərin əvvəllərində irəli çəkilən şəxsiyyətin hərtərəfli və harmonik inkişafı problemi çox keçmədi ki, tədqiqatlardan sıxışdırılıb çıxarıldı. 1950-1960-cı illərdə sosial-fəlsəfi və pedaqoji ədəbiyyatda hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət modeli yenidən üstünlük təşkil etməyə başladı. Amma hazırlanmış belə bir modeldə şəxsiyyətin ahəngdar inkişafı unudulmuş, şəxsiyyətin bütövlüyü ideyası öz əksini tapmamışdı. Bəzi pedaqoq tədqiqatçılar şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını peşə universallığı ilə eyniləşdirirdilər.

Həmin dövrdə "şəxsiyyət", "hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etmiş şəxsiyyət" anlayışları geniş işlədilsə də, bunlar əsasən, siyasi-ideoloji yönümə, partiyalılıq, kommunist əqidəsi prinsipinə tabe etdirilmişdi.

1960-cı illərdə isə şəxsiyyətin inkişafı və formalaşdırılması pedaqoqlar tərəfindən daha dialektik şəkildə başa düşüldü. Yeni tədqiqatlar hərtərəfli, ahəngdar inkişaf etmiş şəxsiyyət nəzəriyyəsini zənginləşdirdi. Şagirdlərin şəxsiyyətinə güclü təsir göstərən bioloji, sosioloji, biososial və pedaqoji amillər arasındakı qanunauyğunluqlar aşkar edildi və tədqiq edilməyə başlandı. İctimai və şəxsi maraqlar probleminin şəxsiyyətin inkişafında mövqeyi aydınlaşdırıldı, bu münasibətin şəxsiyyətin bütövlüyündə, mənəvi və fiziki

cəhətdən inkişafında böyük rolu göstərildi.

1960 və 1970-ci illərdə şəxsiyyətin hərtərəfli öyrənilməsi, şəxsiyyətin təlimini, tərbiyəsini və inkişafını qarşılıqlı əlaqədə, vəhdətdə-kompleks olaraq həyata keçirilməsi tədqiqat işlərinin mərkəzində dururdu. Şəxsiyyətin inkişafına kompleks yanaşmaq şəxsiyyətin düzgün tərbiyəsi üçün əsas şərt hesab edilirdi. Təəssüflər olsun ki, sonrakı illərdə bəzi tədqiqat işlərində şəxsiyyətin tərbiyəsində bu ideya nəzərə alınmamışdı.

1979 - 1980-cı illərdə sırf şəxsiyyət probleminə, şəxsiyyətin inkişafına və formalaşmasına həsr olunmuş kitablar da meydana gəldi. Şəxsiyyət problemini ictimai-siyasi, ideoloji tərbiyəvi baxımdan tədqiqi ön planda durdu.

1979 - 1980-ci illərdə Azərbaycan pedaqoji mətbuatında şəxsiyyətin "Fəal həyat mövqeyi" anlayışı tez-tez işlənir və tədrisən pedaqoji elmin metodoloji probleminə çevrilirdi. Bu problem fəlsəfi, tarixi, sosioloji aspektlərdən tədqiq olunmağa başladı və pedaqoji yönündən ilkin araşdırmalar meydana gəldi.

1979-cu il aprel ayının 25-dən 27-dək Bakı şəhərində keçirilən "Fəal həyat mövqeyinin formalaşdırılması: Mənəvi tərbiyənin təcrübəsi və aktual problemləri" nə həsr olunmuş Ümumittifaq Konfransında Azərbaycan xalqının ümummilli lideri Heydər Əliyev geniş məruzə ilə çıxış etmişdir. Məruzədə şəxsiyyətin fəal həyat mövqeyinin formalaşdırılmasının əsas istiqamətləri, onun mahiyyəti, məqsəd və vəzifələri şərh edilmişdir. Daha sonralar bu fikirlərin davamı kimi Ulu öndərimiz Heydər Əliyev Gənclərin Birinci Ümumrespublika Konfransında şəxsiyyətin inkişafının səciyyəvi cəhətlərini, onun tərbiyəsini əsas istiqamətlərini göstərmiş, xüsusilə gənclərin mənəvi tərbiyəsini şəxsiyyətin tərbiyəsində mühüm rolu olduğu qeyd etmişdir.

Fəal həyat mövqeyi problemini yeniyetmə prizmasından tədqiq edən müəlliflər göstərmişlər ki, fəal həyat mövqeyinin ilkin əlamətləri uşaqlıq dövründən təzahür etməyə başlayır, məktəb illərində, müstəqil əmək və ictimai fəaliyyət dövründə, əmək kollektivlərində dinamik inkişaf xətti ilə formalaşır, mürəkkəb situasiyalarda, əqidələrin sınağında özünü təsdiq edib yetkin şəxsiyyətin inteqral xassəsinə çevrilir. Problemi ilk dəfə akademik M.Mehdizadə ətraflı

tədqiq etmiş, anlayışın fəlsəfi-sosioloji, pedaqoji-psixoloji mahiyyətini açmış, kompleks tərbiyə sistemində fəal həyat mövqeyinin əhəmiyyətini şərh etmiş, fənlərin tərbiyəyə təsir potensialını üzə çıxarmış və onu reallaşdırmağın səmərəli yollarını müəyyənləşdirmişdir.

Əgər 1970-1980-ci illərdə şəxsiyyətin tərbiyəsinə və inkişafına sırf tərbiyə funksiyalarını yerinə yetirən bir sistem kimi baxılırdısa, 1990-cı illərdə bu tendensiya dəyişdi. Bu mənada tərbiyəvi işlərdə də təlim elementləri vardır. Burada da insanın praktik fəaliyyəti və davranışı üçün zəruri olan biliklər öyrədilir. Biliklər sisteminə əsaslanmayan tərbiyə sistemi və prosesi yoxdur. Əgər biz sinifdən xaric şəraitdə etik söhbət aparırıqsa, deməli, hansısa etik bilikləri öyrətmək istəyirik. Bunun özü də təlim prosesidir. Sinifdərs sistemindəki bütün fəaliyyət növləri təhsilləndirici, tərbiyəedici və inkişafetdirici funksiyaları yerinə yetirdiyi kimi, sinifdən xaric və məktəbdən xaric şəraitdə həyata keçirilən bütün növ işlərdə şəxsiyyətin inkişafı üçün təhsilləndirici, tərbiyəedici və inkişafetdirici funksiyalar da yerinə yetirilir. Təhsil və tərbiyə məktəb şəraitində vahid təlim prosesinin iki tərəfidir, vahid nəzəriyyəyə daxil olan ideyalar, anlayışlar, qanunauyğunluqlar, prinsip və qaydalar arasında ziddiyyət ola bilməz. Çünki bunlar nəzəriyyənin struktur elementləridir. Halbuki uzun müddət məqsəd kamil şəxsiyyət yetişdirmək olduğu halda, məktəblərimizdə şagird şəxsiyyətinin inkişafının və tərbiyəsinin hissə-hissə həyata keçirilən proses kimi reallaşdırılmasına cəhd edilməmişdir.

Təlim və tərbiyə prosesi üçün vahid pedaqoji prinsip və vahid metodların yaradılması, təsnifatın həmin əsaslar üzrə aparılması fikri 1990-cı və 2000-ci illərdə davam etdirilmişdir.

Müasir dövrdə yeni pedaqoji, psixoloji konsepsiyalara görə, şagirdin bir şəxsiyyət kimi formalaşdırılması və inkişaf etdirilməsi üçün təhsil humanistləşdirilməli, demokratikləşdirilməli, humanitarlaşdırılmalıdır. Təlim təhsilləndirici, inkişafetdirici və tərbiyəedici olmalı, fərdiləşdirilməli və diferensiallaşdırılmalıdır. Yeni pedaqoji təfəkkürdə şagirdin bir şəxsiyyət kimi formalaşdırılması təhsil sisteminin başlıca vəzifəsi olmalıdır. Bu köklü vəzifənin həyata keçirilməsi üçün təhsil humanist və demokratik prinsiplər əsasında qurulmalıdır.

3.2. Şəxsiyyət, onun inkişafı və tərbiyəsi

Şəxsiyyət sözü latın dilində “persona” deməkdir. Bu söz ilkin mənasında qədim yunan teatrlarında aktyorların üzünə taxdığı maskanı ifadə edirdi. Mahiyyətcə bu termin ilkin mənasında teatr fəaliyyətində komik və ya faciəvi obrazları göstərmişdir. Beləliklə, “şəxsiyyət” ilkin mənasında müəyyən rol oynayan sosial obraz olmuşdur.

Şəxsiyyət problemi müasir pedaqogika, psixologiya, etika, sosiologiya və digər elmlərin daim diqqət mərkəzində durmuşdur. Şəxsiyyətin xarakteristikasının hərtərəfli öyrənilməsi onun fəaliyyətinin səmərəli idarə olunması üçün yaxşı zəmin yaradır.

Şəxsiyyət ictimai-tarixi kateqoriyadır. İnsan bir tərəfdən, bioloji varlıq kimi heyvandan fərqli olaraq şüurla, nitqlə əhatə olunub, əmək bacarığı ilə fərqlənməklə, ətraf aləmi dərk edərək, ona fəal təsir edib dəyişdirə, yeniləşdirə bilirsə, digər tərəfdən insan həm də ictimai varlıqdır. Şəxsiyyətin zənginliyi onun başqaları ilə çoxşaxəli əlaqələrindən, həyat və təbiətlə münasibətlərinin fəallığından asılıdır.

Şəxsiyyət müxtəlif əlaqələr (ailə, tədris, istehsalat və s.) şəraitində olmaqla, həm də siyasi mühitdə fəaliyyət göstərir. Şəxsiyyət daim ideoloji əlaqələr mühitində olur. Şəxsiyyətin ünsiyyət dairəsi geniş olduqca, onun ictimai həyatın müxtəlif cəhətləri ilə əlaqələri rəngarəng olur, o, ictimai əlaqələr aləminə daha çox nüfuz edir, onun mənəvi aləmi daha çox zənginləşir və inkişaf edir.

Cəmiyyətdə formalaşan insanın əlaqələr sistemi şəxsiyyətin dolğun və aparıcı keyfiyyətlərinin cəmində: insanlarla münasibətində, əmək alətlərinə, özünə münasibətində ortaya çıxır. Bu sistemin bütövlüyü, ahəngdarlığı, ziddiyyətliliyi şəxsiyyətin bütövlüyündə və digər xüsusiyyətlərində özünü büruzə verir.

Sosial və istehsal əlaqələrinin çoxşaxəliliyində insan inkişaf edir və bu inkişaf onun psixikasının formalaşması, şəxsiyyətin xüsusiyyətlərinin təkmilləşməsi üçün real zəmin yaradır. Şəxsiyyətin xassələrinin formalaşması sinir sistemi fəaliyyətinin xüsusiyyətlərindən-temperamentdən, neyrodinamik və konstitusion-biokimyəvi proseslərdən də asılıdır. Bu mənada müasir pedaqogika elmində şəxsiyyət fərdi inteqrasiya orqanı kimi də tədqiq edilir.

Şəxsiyyət pedaqoji və psixoloji baxımdan müxtəlif xüsusiyyətlərlə, ilk növbədə ictimai fəallıq, motivlərin davamlı sistemi, şəxsi mənə və münasibət kateqoriyaları ilə xarakterizə olunur.

Şəxsiyyətin inkişafı daxili və xarici amillərlə şərtlənir:

Daxili amillərə daxildir: genetik, bioloji, fiziki, fizioloji amillər. Bu cəhətdən daxili amillər insanın şəxsi fəallığını, şəxsin marağını, insanlarla ünsiyyət və münasibətini də özündə birləşdirir.

Xarici amillərə daxildir: fərdin müəyyən mədəniyyətə, sosial-iqtisadi sinfə və ailə mühitinə məxsusluğu. Bu baxımdan xarici amillər ictimai mühiti, kollektivi, ictimai qrupları, tərbiyyəvi təsirləri də özündə birləşdirir.

Beləliklə, **şəxsiyyət müasir pedaqogika və psixologiya elmində biogenetik, sosiogenetik və psixogenetik elementlərin məcmusu hesab edilir.** Şəxsiyyət insan varlığının bir sıra kəfiyyət və vəziyyətinin təzahürü formasıdır. İnsan ümumi anlayışdır. O bioloji növün bir kateqoriyasıdır. Fərd bioloji varlığın insan növüdür. Şəxsiyyət isə insanı digər bioloji canlılardan fərqləndirən sosial varlıqdır. Şəxsiyyətin sosial mahiyyətini insanın tərbiyə aldığı və iştirak etdiyi ictimai quruluş, mədəniyyət müəyyənləşdirir. Müasir pedaqogika və psixologiyada şəxsiyyət anlayışına birmənalı yanaşmamışlar.

Tədqiqatçıların əksəriyyəti hesab edir ki, həyatı boyu formalaşan, özünəməxsus fərdi xüsusiyyətləri, müəyyən tənqidi, davranış tərz, hissləri, ictimai münasibət və ünsiyyəti olan insan şəxsiyyət adlanır (Şəxsiyyət haqqında başqa tərif və fikirlər də vardır).

Şəxsiyyətin aşağıdakı əlamətləri vardır:

- 1) Şəxsiyyət şüura malik olmalıdır.
- 2) Şəxsiyyət nitqə malik olmalıdır.
- 3) Şəxsiyyət ictimai-tarixi təcrübəni mənimsəyə bilməlidir.
- 4) Şəxsiyyət ictimai-tarixi təcrübəni başqalarına ötürə bilməlidir.
- 5) Şəxsiyyət əmək alətlərindən istifadə etməyi bacarmalıdır.
- 6) Şəxsiyyət əməyi və əmək alətlərini qoruya bilməlidir.
- 7) Şəxsiyyət ətraf aləmi yaxşılaşdırmaq haqqında düşünməli və fəaliyyət göstərməlidir.

Hər bir insan fərd kimi dünyaya gəlir, yəni bioloji xüsusiyyətləri ilə insan kimi doğulur, lakin zaman keçdikcə o şəxsiyyətə çevrilir. Son dövrlərdə insan şəxsiyyəti ilə bağlı bu canlanmaya səbəb

cəmiyyətdə şəxsiyyətin rolunun xeyli artmasıdır. İndi dünyada təxminən altı milyarddan artıq bir-birinə oxşamayan, təkrarolunmaz insan yaşayır. Onlar təkcə bioloji və fizioloji xarakteristikalarına görə yox, həm də fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinə görə bir-birindən fərqlənir. İnsanlar gözlərinin rənginə, səsinin tembrinə, ürəyinin ritminə, barmaqlarının izinə, şəxsi xarakteristikalarına görə bir-birindən fərqlənilir. Belə bir şəraitdə pedaqoji nəzəriyyə və praktikanın ən mürəkkəb problemlərindən biri şəxsiyyət və onun inkişafı problemidir.

Pedaqogika elmi təlim-tərbiyə prosesində, müxtəlif fəaliyyət növlərində şəxsiyyətin inkişafının və formalaşmasının ən səmərəli şərtlərini, yollarını öyrənir, onları aşkar edir.

3.3. Şəxsiyyətin pedaqoji-psixoloji xüsusiyyətləri

Şəxsiyyət – biogenetik, sosiogenetik və psixogenetik elementlərin integral vəhdətidir.

Şəxsiyyət – içərisində yaşadığı dövrün, ictimai-siyasi quruluşun, sosial mühitin məhsuludur.

Şəxsiyyət – fiziki cəhətdən normal olub, fərdi psixoloji xassələri (temperament, xarakter, qabiliyyət) olan və ictimai vəzifələri (real varlığa, adamlara, cəmiyyətə, əməyə münasibəti, ictimai fəaliyyəti və s.) yerinə yetirən, müəyyən ictimai-tarixi dövrdə (zaman kəsiyində) yaşayan konkret insandır.

Şəxsiyyət ətraf mühitin obyektiv qanunları əsasında formalaşır. Bunun da nəticəsində onun sosial davranışı müəyyən məzmun kəsb edir. İnsanın onu əhatə edən fiziki və sosial mühiti öyrənməsi uzun çəkən bir prosesdir. Bu öyrənmə prosesi onun həyatının sonunadək davam edir. Uşaq bir yaş yarımından sonra “mən” anlayışını başa düşür. Uşaq daim özünü başqaları ilə müqayisə edir. Nəticədə o, ətraf mühitin sosial təcrübəsini qəbul edir, özü də sosiallaşır və formalaşır.

Şəxsiyyətin başqa şəxsiyyətlərlə əlaqəsi olmasa, o, özünü də dərk edə bilməz. Belə ilkin əlaqələr sosial qrup daxilində yaranır. Sosial mühit insanın formalaşmasında güzgü rolunu oynayır. Şəx-

siyyətin sosiallaşmasında şəxsi nümunələr, normal həyat tərz, normal məişət, xoş ailə münasibətləri, yoldaşlar, bilikli müəllimlər, onu əhatə edən insanların ona qayğısı və s. müsbət rol oynayır.

3.4. Şəxsiyyətin strukturu

Pedaqoji və psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, şəxsiyyətin strukturuna daxil olan elementlər həm koordinativ (ayrı-ayrılıqda mövcud olma), həm də subordinativ (biri digərindən asılı olma) prinsiplərə tabedir.

Şəxsiyyətin strukturunda aşağıdakı üç vacib pedaqoji və psixoloji xarakteristika ayırd edilir:

1) Şəxsiyyətin sabitliyi. Bu zaman şəxsiyyətin psixi təzahürlərinin dəyişkənliyi və sabitliyi bu və ya digər məqamlarda onun davranışının qabaqcadan müəyyənləşməsini açıq şəkildə ortaya çıxarır. Davamlı motivlər sistemi şəxsiyyətin istiqamətini müəyyən edir.

2) Şəxsiyyətin tamlığı. Bu zaman onun bütün cəhətləri digər cəhətləri ilə sıx əlaqədə olur və buna görə də şəxsiyyətin bütün cəhətləri onun digər cəhətləri üçün vacib əhəmiyyət kəsb edir. Məsələn, insanın qarşıya qoyduğu məqsədinə çatması bacarığı, çətinlikləri dəf etməsi yalnız yüksək mənəvi keyfiyyətlərlə vəhdətdə olduqda müsbət əhəmiyyət kəsb edir.

3) Şəxsiyyətin fəallığı. Şəxsiyyətin çoxtərəfli fəaliyyətində ortaya çıxır və bu da öz növbəsində nəyi isə dərk etmək, dəyişmək, ətraf aləmi yeniləşdirmək, öz təbiətini, öz psixi xarakterini dəyişdirməklə özünütərbiyədə aşkarlanır.

Şəxsiyyət nəzəriyyəsinin işlənməsi probleminə görkəmli pedaqoq və psixoloqların rolu olduqca böyükdür. Onlar öz əsərlərində şəxsiyyətin münasibətlər sisteminin sosial həyat şəraitindən asılı olduğunu birmənalı şəkildə göstərmişlər. İnsan bir fərd kimi dünyaya gəlir, sosial həyat şəraitində inkişaf edərək şəxsiyyətə çevrilir. Fərdiyyət şəxsiyyətin intellektual, iradi, əxlaqi, sosial və digər əlamətlərinin məcmusu ilə xarakterizə olunur. Hər bir uşağın öz təfəkkürü, hissləri, maraq və qabiliyyətləri, ideali, iradi və xarak-

ter əlamətləri, temperamenti vardır. Bu keyfiyyətlər həmin şəxsi digərlərindən nəzərə çarpacaq dərəcədə fərqləndirir. Yer üzərində bir-birinə tamamilə oxşayan insan tapmaq mümkün deyildir. Hətta əkiləri də bir-birindən fərqləndirən səciyyəvi xüsusiyyətlər vardır. Hər bir insan öz fərdiyyəti etibarı ilə yeganə və təkrarolunmazdır.

Şəxsiyyət sosial aspektdə öz mövqeyi ilə xarakterizə olunur. Şəxsiyyətin mövqeyi-maddi şəraitdəki münasibətlər sistemi, cəmiyyətə, insanlara, özünə, ictimai və əmək vəzifələrinə münasibətdə özünü göstərir. Şəxsiyyət bölünərək, "hissələr"lə formalaşır və tərbiyə olunmur. Şəxsiyyəti tərbiyə edərkən onun bir cəhətini tərbiyə edib, digərini nəzarətdən kənarda qoymaq olmaz. Şəxsiyyət bütöv şəkildə, kompleks şəkildə, ahəngdar şəkildə formalaşır, inkişaf edir və tərbiyə olunur.

Tədqiqatçılar insanın inkişafını öyrənərkən mühüm asılılıqlar müəyyənləşdirmişlər. Bu asılılıqlar inkişaf prosesi ilə onun tərbiyəsi arasındakı qanunauyğun əlaqələrindən ibarətdir. Şəxsiyyətin tərbiyəsi onun inkişafı ilə bağlı olduğu kimi, tərbiyə özü də inkişafa kömək edir, inkişaf prosesini sürətləndirir. Şəxsiyyət bir ictimai varlıq kimi cəmiyyətsiz yaşaya bilməz. Məhz bu cəhət onun cəmiyyətdə, qrupda, birlikdə, əmək kollektivlərində yerini hər şeydən əvvəl müəyyənləşdirir. Şəxsiyyətlə intensiv tərbiyə işi aparıldıqda, onda kollektivçilik kimi mühüm cəhət formalaşır.

3.5. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi ilə bağlı konseptual fikirlər

Pedaqogika və psixologiya elmində şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi ilə bağlı üç əsas konsepsiya vardır ki, onları aşağıdakı istiqamətlərdə qruplaşdırmaq olar:

- 1) Bioloji konsepsiya;**
- 2) Sosioloji konsepsiya;**
- 3) Biososial konsepsiya.**

Bioloji konsepsiyanın nümayəndələri (Ziqmund Freyd (1856-1939) və b.) şəxsiyyəti sırf təbii varlıq hesab etməklə onun bütün davranışını anadan olarkən özü ilə gətirdiyi, ona xas olan

tələbatların, maraqların, instinktlərin təsiri ilə izah edirlər. Psixodinamik istiqamət adlanan Z.Freyd təliminə görə, şəxsiyyətin davranışı bioloji təsir və instinktlərdən asılılıqda olur və bunlar da öz növbəsində qorxu (ölüm) və ya razılıq əlamətidir. İnsanın davranışı iki prinsipə - “zövq və həzz alma prinsipinə” və cəmiyyətin tələblərinə müvafiq “reallıq prinsipinə” təbə edilir.

Sosioloji konsepsiyanın nümayəndələri insanın bioloji varlıq kimi doğulmasını qəbul etməklə yanaşı, ünsiyyətdə olduğu sosial qrupların təsiri ilə tədricən sosiallaşması fikrini müdafiə edirlər. İnsanın sosial inkişafı onun cəmiyyət həyatına daxil olması ilə başlayır. Sosial inkişaf psixi, mənəvi və intellektual inkişaf və dəyişikliklə bağlıdır (yaddaşın, təfəkkür və iradənin inkişafı), mənəvi cəhətdən inkişaf (əxalqi cəhətdən kamilləşmə, şüurun dəyişilməsi), intellektual inkişaf (biliyin zənginləşməsi, dünyagörüşün genişlənməsi) və s.

Sosioloji konsepsiya təsdiq edir ki, şəxsiyyət sosial təzahürdür. O, zamanla sıx bağlı olub, tarixən insana nə xas olmuşsa, onu əks etdirir. Şəxsiyyətin keyfiyyətləri anadangəlmə deyil, sosial və mədəni inkişaf nəticəsində yaranır. Şəxsiyyətin həyatı, onun ünsiyyət və münasibətdə olmasıdır, onun daim biliklər qazanması, inkişafı ilə əlaqədardır.

Bəzi tədqiqatçılar göstərir ki, şəxsiyyət - yalnız onun sosial keyfiyyətləridir. Belə ki, hər hansı bir fərd o halda şəxsiyyətə çevrilir ki, o artıq şüurlu fəaliyyət göstərir və ictimai münasibətlərdədir. Şəxsiyyət – onun cəmiyyətdə fəal mövqe tutması və ictimai münasibətlərin məcmusu ilə xarakterizə edilir.

Biososial konsepsiyanın nümayəndələrinin fikrincə, psixi proseslərin (duyğu, qavrayış, təfəkkür və s.) bioloji təbiəti (xassəsi) olsa da, şəxsiyyətin təcrübəsi, siyasi, əxlaqi-mənəvi baxışları, maraqları, qabiliyyətləri və s. sosial hadisələr kimi formalaşır.

Hegelə görə, adamın bir sıra qüsurları onun bioloji mahiyyətindən, heyvana oxşarlıq təşkil edən cəhətlərindən irəli gəlir və sosial mahiyyət bu çatışmazlıqları islah etməli, dialektik mənada inkar etməli, aradan qaldırmalıdır. İnsanın təbiətə düzgün münasibət bəsləməsi onun sosial varlıq kimi formalaşmasında həlledici amildir.

Müasir pedaqogika şəxsiyyətə tam, psixi sistem kimi baxır. Burada bioloji və sosioloji xüsusiyyətlər ayrılmazdır. Şəxsiyyət icti-

mai həyatın məhsulu olmaqla, həm də canlı orqanizmdir. Şəxsiyyətin formalaşması və davranışında sosioloji xüsusiyyətlər ayrılmazdır.

Biososial konsepsiya tərəfdarları şəxsiyyəti iki yerə bölür və hesab edirlər ki, insanda gedən psixoloji proseslərin bioloji əhəmiyyəti var, həm də belə əlamətlər şəxsiyyətin sosial amil kimi istiqamətlənməsini müəyyənləşdirir. Onlar belə hesab edirlər ki, insan xüsusi bioloji fərd kimi doğulur, sosial həyat şəraitinin təsiri altında şəxsiyyətə çevrilirlər.

Şəxsiyyət ictimai-tarixi kateqoriyadır. İnsan bir tərəfdən bioloji varlıq kimi, heyvandan fərqli olaraq şüurla, nitqlə əhatə olunmuş, habelə o, əmək bacarığı ilə fərqlənməklə, ətraf aləmi dərk edərək ona fəal təsir edib dəyişdirə, yeniləşdirə bilirsə, digər tərəfdən insan həm də ictimai, sosial bir varlıq olaraq özü də dəyişir, inkişaf edir. Şəxsiyyətin zənginliyi onun başqaları ilə çoxşaxəli əlaqələrindən, başqaları ilə ünsiyyət və münasibətindən, həyat və təbiətlə münasibətlərinin fəallığından asılıdır.

Şəxsiyyət müxtəlif əlaqələr (ailə, tədris, istehsalat və s.) şəraitində olmaqla, həm də siyasi mühitdə fəaliyyət göstərir. Şəxsiyyət daim ideoloji əlaqələr mühitində olur. Şəxsiyyətin ünsiyyət dairəsi geniş olduqca, onun ictimai həyatın müxtəlif cəhətləri ilə əlaqələri rəngarəng olur, o ictimai əlaqələr aləminə daha çox nüfuz edir və bundan da onun mənəvi aləmi daha çox zənginləşir.

Şəxsiyyətin inkişafı dedikdə nə başa düşülür? İnkişaf, ümumiyyətlə, canlı varlıqlara xas olub, hərəkət, tərəqqi və yaradıcılıqla səciyyələnir. Şəxsiyyətin inkişafı insanın dünyaya gəldiyi gündən başlayaraq keyfiyyətcə bir-birindən fərqlənən anatomik, fizioloji, psixoloji və sosial dəyişikliklərlə səciyyələnən prosesdir.

İnkişaf insan orqanizmində kəmiyyət və keyfiyyətin dəyişikliyiədir. İnkişaf canlı varlıqlara xas olub, hərəkət, tərəqqi və yaradıcılıqla səciyyələnir. İnkişaf nəticəsində insan bioloji növ və sosial vücut kimi təşəkkül tapır və inkişaf edir. İnsanın bioloji inkişafı onun fiziki inkişafı ilə xarakterizə olunur. Fiziki inkişafa morfoloji, biokimyəvi və fizioloji inkişaf daxildir. Sosial inkişaf isə özünü insanın psixi, mənəvi intellektual inkişafında təzahür etdirir. Əgər insan belə inkişaf səviyyəsinə çatırsa və bu səviyyə ona şüurun və

özünüdərkin daşıyıcısı olmağa, müstəqil dəyişdirici fəaliyyətlə məşğul olmağa imkan verirsə, belə insanı şəxsiyyət adlandırırlar.

Beləliklə, deyə bilərik ki, **insan doğulandan ölənə qədər bioloji və sosial inkişafdadır.**

Bioloji inkişaf üç istiqamətdə gedir:

- a) *morfoloji inkişaf istiqaməti (boy, çəki, həcm);*
- b) *biokimyəvi inkişaf istiqaməti (qan, sümük, əzələ);*
- c) *fizioloji inkişaf istiqaməti (qan dövrəni, həzm sistemi, cinsi inkişaf).*

Sosioji inkişaf da üç mərhələdə gedir:

- a) *psixoloji inkişaf mərhələsi (yaddaş, təfəkkür, iradə);*
- b) *mənəvi inkişaf mərhələsi (əxlaqi keyfiyyətlər, şüurun inkişafı);*
- c) *intellektual inkişaf mərhələsi (biliyin artması, dünyagörüşün genişlənməsi).*

Görkəmli alman pedaqoqu Fridrix Frebel (1782-1852) göstərir ki, təbiətdə hər şey inkişafdadır, insan da ömrü boyu dayanmadan inkişafdadır. F.Frebel inkişaf prinsipini varlığın əsas qanunu hesab edirdi.

İnsan cəmiyyətdə özünü bir şəxsiyyət kimi hiss etdikdə şəxsiyyətin sosial statusu meydana gəlir. Sosial sistemdə məqsədyönlü və düşünülmüş təhsil-tərbiyə yolu ilə insan şəxsiyyət kimi formalaşır və inkişaf edir. İnsanın inkişafı çox mürəkkəb, uzun sürən və ziddiyyətli prosesdir. Bizim orqanizmində dəyişiklik bütün ömrümüz boyu baş verir. Xüsusilə, uşaq və gənclik dövründə insanın fiziki göstəriciləri və mənəvi dünyası intensiv dəyişir.

Müasir pedaqogika şəxsiyyətə inkişafda, dinamikada olan tam bir sistem kimi baxır. Burada bioloji və sosioloji xüsusiyyətlər ayrılmazdır. Şəxsiyyət ictimai həyatın məhsulu olmaqla həm də canlı orqanizmdir.

Şəxsiyyət və onun inkişafı haqqında digər bir nəzəri fikir interaksionistik istiqamətdir. Bu istiqamət “rollar nəzəriyyəsi” adı altında da məşhurdur. Bu istiqamətin əsasını Amerika sosioloqu və psixoloqu, rollar nəzəriyyəsinin banisi C.Mid (1863-1931) qoymuşdur. Onun fikrincə, insan daima cəmiyyətlə qarşılıqlı əlaqədə olduğuna görə şəxsiyyətin necə davranacağını qabaqcadan müəyyən-

ləşdirmək mümkün deyildir. Bu nəzəriyyəyə görə, şəxsiyyətin əsas mexanizmi və strukturunu onun rol şəraiti təşkil edir.

Şəxsiyyət və onun inkişafı üzrə diqqəti cəlb edən pedaqoji-psixoloji istiqamətlərdən biri də şəxsiyyətin humanistik nəzəriyyəsidir. Bu nəzəriyyə insanların davranışını heyvanların davranışı ilə bütünlükdə və ya qismən eyniləşdirən konsepsiyaya alternativ olaraq yaranmışdır. Humanist nəzəriyyənin tərəfdarları ilk növbədə insanın hərtərəfli inkişafını, “olduğu kimi görünməsi, göründüyü kimi olması”nı, insanın bugünkü real həyatı necə başa düşməsinə, onu dərk etməsi və qiymətləndirməsi məsələsini öyrənilib tədqiq etməkdir. Bu nəzəriyyənin tərəfdarları (Amerika alimləri K.Rocers və A.Maslou) şəxsiyyətə cəmiyyətdəki həyat və fəaliyyət prosesində yaranan hər hansı bir psixoloji törəmə kimi, insan təcrübəsinin inkişafı, ictimai davranış normalarının mənimsənilməsi, ierarxiya tələbatlarının, davranış motivlərinin forması kimi baxırlar. Bu nəzəriyyənin tərəfdarları həmçinin insanı hiss və duyğularla yaşayan varlıq kimi götürməklə, ona öz imkanlarını həyata keçirmək üçün kömək etmək lazım olduğunu bildirirlər. Onlar göstərirlər ki, insan təbiəti təkmilləşməyə, inkişaf etməyə, özünüaktuallaşdırmağa, özünüifadəyə və özünütəsdiqə istiqamətlənmişdir.

Şəxsiyyətin inkişafı, tərbiyəsi və formalaşmasında psixogenetik yanaşma da mövcuddur. Şəxsiyyətə belə yanaşma nə bioloji, nə sosioji, nə də biososial yanaşmanı rədd edir. Psixogenetik yanaşma ilk növbədə xüsusi psixi proseslərin inkişafını irəli sürür.

Göründüyü kimi, şəxsiyyətin inkişafı, tərbiyəsi, strukturu olduqca mürəkkəbdir və onu sxem şəklində belə göstərə bilərik:

Şəxsiyyətin inkişafı ilə bağlı əsas konsepsiyalar:

SOSİOLOJİ İSTİQAMƏT

Bu istiqamətin nümayəndələri insanın bioloji varlıq kimi doğulmağını qəbul etməklə yanaşı, ünsiyyətdə olduğu sosial qrupun təsiri ilə tədricən sosiallaşması fikrini müdafiə edirlər. İnsanın sosial inkişafı onun cəmiyyət həyatına daxil olması ilə başlayır.

BİOSOSİAL İSTİQAMƏT

Bu istiqamətin nümayəndələrinin fikrincə, psixi proseslərin (duyğu, qavrayış, təfəkkür və s.) bioloji təbiəti olsa da, şəxsiyyətin təcrübəsi siyasi, əxlaqi-mənəvi baxışları, maraqları, qabiliyyətləri və s. sosial hadisələr kimi formalaşır.

BİOLOJİ İSTİQAMƏT

Bu istiqamətin nümayəndəsi Z.Freyd (1856-1939) və başqaları şəxsiyyəti sırf təbii varlıq hesab etməklə onun bütün davranışını anadan olarkən özü ilə gətirdiyi, ona xas olan tələbatların, maraqların, instinktlərin təsiri ilə izah etmişlər.

3.6. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində irsiyyətin rolu

İnsanın inkişafı və onun şəxsiyyət kimi formalaşması üç başlıca amilin – irsiyyət, mühit və tərbiyənin qarşılıqlı təsiri ilə həyata keçirilir. Bəzi yeni elmi ədəbiyyatda fəaliyyət də bir amil kimi göstərilir.

İrsiyyət dedikdə, valideynlərdən uşaqlara müəyyən keyfiyyət və xüsusiyyətlərin irsən keçməsi başa düşülür. Fiziologiyada isbat olunmuşdur ki, cinsi hüceyrədə olan xromosomlar nəsillər arasında bir növ keçid körpüsü rolunu oynayır; bu əsasda yaranan sinir sistemi insanın təlim almasına və tərbiyə olunmasına imkan yaradır. Fiziologiyada o da isbat olunmuşdur ki, insanların böyük əksəriyyətinin irsi imkanları normada olduğundan, onların psixoloji inkişaf imkanları da oxşardır; eyni yaş dövründə və eyni şəraitdə normal inkişaf edən insanların əksəriyyətində psixoloji xüsusiyyətlər təqribən bir-birinə yaxın olur.

Uşağın malik olduğu irsi və anadangəlmə əlamətlər uşaq şəxsiyyətinin inkişafı üçün müəyyən fizioloji imkan rolunu oynayır. İrsiyyətin daşıyıcısı genlərdir. Müasir elm sübut etmişdir ki, orqanizmin xassələri gen kodunda şifrələnmişdir. Orqanizmin xassələri haqqında bütün informasiyalar məhz orada toplanmışdır. Valideynlərdən uşaqlara həm fiziki əlamətlər (bədən quruluşunun xüsusiyyətləri, saçın, gözün və dərinin rəngi və s.), həm də fizioloji əlamətlər (ali sinir sisteminin xüsusiyyətləri, sinir hüceyrələrinin sayı, psixi pozğunluqları yaradan patoloji qüsurlar, bəzi xəstəliklər – hemofiliya, şəkər və s.) irsən keçir.

Nəzərə almaq lazımdır ki, anadangəlmə əlamətlərin heç də hamısı irsi əlamət hesab edilə bilməz. Bu cür əlamətlərin bəziləri ana bətnində daxili və xarici mühitin təsiri ilə yaranı bilər. İrsi əlamət bir nəsilə deyil, bir çox nəsillərdə üzə çıxır və mühitin təsirinə davamlı olur. Anadangəlmə əlamətlər isə bir nəsilə müşahidə edilir və sonrakı nəsllə keçməyə də bilər. Odur ki, irsi əlamətlərlə anadangəlmə əlamətlər arasında fərq vardır. Pedaqogika elmində şəxsiyyət

yətin formalaşması, inkişafı və tərbiyəsi məsələsində irsiyyətin mövcudluğu nəzərə alınmaqdadır.

Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf üçün əhəmiyyət kəsb edən fiziki əlamətlər deyil, fizioloji əlamətlərdir. Məlumdur ki, həm fiziki əlamətlər, həm də fizioloji əlamətlər irsən nəsildən-nəslə keçir. Lakin fiziki əlamətlər (məsələn saçın, gözün rəngi) şəxsiyyətin necəliyinə, yəni onun mənəvi, əxlaqi, estetik inkişafına təsir göstərmir. Nəsildən-nəslə keçən fizioloji əlamətlərin (baş beyin qabığındakı hüceyrələrin sayı, temperament, ali sinir sisteminə məxsus digər xüsusiyyətlər) şüura, davranışa, təlim-tərbiyə işinə, şəxsiyyətin inkişafına təsiri vardır.

Şərq pedaqoji fikrində, Azərbaycan folklor nümunələrində şəxsiyyətin inkişafında irsiyyətin rolu öz ifadəsini tapmışdır. Xalqımızın atalar sözlərində deyilir: “Ot kökü üstə bitər”, “Namərd gəlib mərd olmaz, mərd olmasa atası”, “Quyuya su tökməklə quyuda su olmaz” “Bədəsil əsil olmaz, boyunca qızıl qala” sə s.

Dahi **Nizami Gəncəvi** bu xüsusda belə yazırdı:

Zatı pis olana, üz göstərmə sən,

Qurdu bəsləməkdən ziyan çəkərsən.

Məhəmməd Füzuli irsiyyətə, zata, kökə üstünlük verərək obrazlı şəkildə belə deyirdi:

Hər kimin var isə zatında şərərət küfrü,

İstilahatı-ülum ilə müsəlman olmaz.

Marağalı Əvhədi kamil insan yetişdirilməsində *irsiiyyəti* əsas amil hesab etmişdir. O, gənclərə nəsihətində yazırdı:

Sən nəsil törətmək fikrində olsan,

İsmətsiz qadınla evlənmə, dayan,

Övladın yaramaz, ya oğru olar,

Toxum pis əkilsə, pis də verər bar.

İnsanın inkaf qanunauyğunluqlarının tədqiqinin pedaqoji aspekti üç başlıca problemin öyrənilməsinə əhatə edir. Bunlar intellektual, xüsusi və əxlaqi keyfiyyətlərin irsən gətirilib-gətirilməməsi problemidir. Elm sübut etmişdir ki, qabiliyyətlər irsən keçmir, uşaq ancaq imkanlarla doğulur. Təbii imkanlar hazır qabiliyyətlərin əmələ gəlməsi və inkişafı üçün imkanlar yaradan təbii zəmindir. Məsələn, uşaq nitq qabiliyyəti ilə doğulmur, lakin nitq qazanmaq üçün

zəruri olan təbii imkanlarla doğulur. Eləcə də insan yazı yazmaq qabiliyyəti ilə doğulmur, lakin onun barmaqlarının quruluşu, əllərindəki xırda əzələlərin vəziyyəti, əqlinin inkişaf səviyyəsi sonralar yazmaq qabiliyyətinin yaranması üçün təbii imkanlar zəminində əmələ gəlir. Bu təbii imkanlar uşaqlarda fitrən (anadangəlmə) olur.

Tanınmış pedaqoq-alimlər etiraf edirlər ki, irsiyyət intellektual qabiliyyətlərin inkişafı üçün əlverişli olmaya bilər. Məsələn, alkoqoliklərin uşaqlarının baş beyin yarımkürələrinin süst hüceyrələri, narkomanlarda pozulmuş genetik strukturlar, irsi psixi xəstəliklər intellektual qabiliyyətlərin inkişafına mənfi təsir göstərir.

Müasir pedaqogika uşaqlarda fərqlərin aşkar edilməsini və tərbiyənin ona uyğunlaşdırılmasını deyil, hər insanda olan imkanların inkişafı üçün bərabər və müvafiq şəraitin yaradılmasını münasib sayır. Bir çox xarici pedaqoji sistemlər belə hesab edir ki, təhsil-tərbiyə insanın imkanlarına və qabiliyyətlərinə uyğunlaşdırılmalıdır.

Xüsusi imkanların müəyyən olunmasında müxtəlif pedaqoji sistemlərin nümayəndələri arasında ciddi fikir ayrılığı yoxdur. Musiqi, bədii yaradıcılıq, riyazi biliklər, lingvistik, idman və s. imkanlar xüsusi imkanlar hesab olunur.

Əxlaqi keyfiyyətlərin və psixikanın irsən keçməsi məsələsi də diqqətçəkicidir. Pedaqogikada belə bir fikir formalaşmışdır ki, şəxsiyyətin əxlaqi keyfiyyətləri irsən keçmir, onlar orqanizmin xarici mühitlə qarşılıqlı təsiri prosesində əldə edilir. İnsan anadan xeyirxah, bədxah, səxavətli və ya xəsis kimi doğulmur. Uşaqlar valideynlərinin əxlaqi keyfiyyətlərini irsən götürürlər. İnsanın necəliyi mühit və tərbiyədən asılıdır, tərbiyə aparıcı rol oynayır. Alimlər genetik proqramı öyrənərkən orada nə xeyir, nə şər, nə də əxlaqla bağlı digər genləri tapa bilməmişlər. Bununla belə, bir çox alimlər “anadangəlmə şər” nəzəriyyəsinə əsaslanaraq iddia edirlər ki, insanlar xeyirxah və bədxah, doğruçul və ya yalançı doğulurlar. İnsanların və heyvanların davranışını öyrənən zaman əldə edilən məlumatlar belə fikir söyləməyə əsas verir.

İnsan bioloji növ kimi bütün tarix boyu cüzi dəyişikliyə uğramışdır. Bu, insan təbiətinin, insan mahiyyətinin gen sisteminin dəyişməzliyinə dair bir sübutdur. İnsan növünün dəyişməsi o zaman ola bilər ki, alimlər onun gen koduna praktiki olaraq müdaxilə üçün

vasitə əldə etsinlər. Belə cəhdlər xeyir, yoxsa zərər verəcək, nəyə gətirib çıxaracaq, onu demək çətindir.

İnsan şəxsiyyət kimi doğulmur. İnsanın fərdi inkişafı, onun şəxsiyyətinin formalaşması ictimai həyat şəraitindən, ictimai münasibətlər sistemindən, istehsal münasibətlərindən asılı olur. İnsan ancaq sosiallaşma prosesində, yəni ünsiyyət prosesində, başqa insanlarla qarşılıqlı əlaqədə şəxsiyyət olur. İnsanın mənəvi, sosial, psixi inkişafı cəmiyyətdən kənarda baş verə bilməz.

Şəxsiyyətin inkişafına mühit amili qüvvətli təsir göstərir. İnsanın inkişafının baş verdiyi real varlıq mühit adlanır.

3.7. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində mühitin rolu

Mühit dedikdə, başlıca olaraq, ictimai, qismən isə təbii-coğrafi mühit nəzərdə tutulur. Təbii mühit-ərazinin relyefi, fauna və florası, havanın tərkibi və təzyiqi şəxsiyyətin inkişafına, onun mənəvi cəhətdən yetkinləşməsinə əhəmiyyətli təsir göstərən amillərdir. Təbii mühit anlayışına dağ, dərə, hava, su, təbiət mənzərələri, meşələr, günəş və s. daxildir. Məsələn: fiziki inkişafda, insanın sağlamlığında hava və suyun mühüm rolu olduğunu heç kim inkar etmirmir. Bununla belə, şəxsiyyətin inkişafında ictimai mühit, ictimai münasibətlər əsas yer tutur. İctimai mühit özü də iki yerə bölünür:

a) makromühit (kollektiv, küçə, ictimai yerlər);

b) mikromühit (ailə mühiti, şagirdin kiminlə oturub-durması və s.)

Aparılmış tədqiqatlardan belə bir nəticə çıxır ki, sosial mühit şəxsiyyətin inkişafına birbaşa deyil, həyat təzi vasitəsilə təsir göstərir. Əgər belə olmasaydı, onda mühitin təsiri hamıya eyni cür olardı, həyat tərzinin müxtəlifliyi mühitin təsirinin transformasiya edilməsinə gətirib çıxarırdı. Eyni mühit daxilində hərənin bir cür həyat təzi ola bilər ki, həmin həyat təzi mühitin təsirini transformasiya edir.

“Azad tərbiyə” nəzəriyyəsinin əsasını qoyan J.J.Russo (1712-1778) mühitin təsir gücünə müstəsna əhəmiyyət vermişdir. J.J.Russo şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyətin rolunu inkar etmiş və

tərbiyənin rolunu isə faktik olaraq kölgədə qoymuşdur. J.J.Russo, düzdür, sözdə tərbiyəni qəbul etmiş, hətta pedaqoji sistemində “azad tərbiyə” və “təbii tərbiyə” anlayışları da işlətməmişdir. O, “təbii tərbiyə” dedikdə təbiətin, ətrafdakı adamların, əşyaların uşağa təsirini, “azad tərbiyə” dedikdə isə, təşkil olunmuş mühitin uşağa təsirini nəzərdə tutmuşdur. Göründüyü kimi, Russo mahiyyətə mühitin təsir gücünü mütləqləşdirmişdir. O, demişdir: “İnsan azad doğulur, lakin o hər yerdə buxovlanır”.

İnsan xarakterinin formalaşmasında mühitin rolu ilə bağlı Azərbaycan filosofu Siracəddin Mahmud Əbubəkr oğlu Urməvi (1198-1283) dəyərli fikirlər irəli sürmüşdür. O, deyirdi ki, insanın xasiyyəti fitri deyil, həyatda formalaşır. O, yazırdı: “Atası xristian olan uşağı müsəlman tərbiyə etsə müsəlman olar.” Onun fikrincə, uşağın saya (ağ) beynində xeyir və ya şər, yaxşı və ya pis sonralar iz salır.

Dahi Nizami Gəncəvi şəxsiyyətin formalaşmasında mühitin də roluna ətraf aləmin təsirini də yüksək qiymətləndirərmişdir:

**Ağıllı adamla dost olsan əgər,
Elmi, mərifəti sənə də keçər....
Vəhşilə dost olsa insan dünyada,
Vəhşi adətincə ömr edər o da.**

Xalqımızın müdrik fikirlərində mühitin insan şəxsiyyətinin formalaşmasına dair dəyərli fikirlər vardır: “Dostunu mənə göstər mən deyim, sən kimsən”, “Yaxşı yoldaş adamı bay edər, pis yoldaş zay”, “Atı atın yanına bağlasan, həmrəng olmasa da, həm xasiyyət olar” və s.

Mühitin şəxsiyyətə, onun inkişafına təsiri haqqında müxtəlif fikirlər mövcud olmuş və indi də vardır. Məsələn, biheviorizm, pragmatizm cərəyanlarının nümayəndələri belə hesab edirlər ki, şəxsiyyətin vəzifəsi mövcud ictimai mühitə uyğunlaşmaqdan ibarətdir. Fransız materialistləri də buna bənzər ideya irəli sürmüş və demişlər ki, insan mühitin passiv məhsuludur. Marksistlər isə vaxtilə deyirdilər ki, insanla mühit daim qarşılıqlı əlaqədədir. Mühit insana təsir etiyi kimi, insan da mühiti dəyişdirir, yeniləşdirir, insanlar şəraitin və tərbiyənin məhsuludur. Şəraitin özünü də insan yaradır.

İnsan şəxsiyyətinin inkişafına **sosial mühit və təbii mühit** qüvvətli təsir göstərir.

Sosial mühit dedikdə, insanın həyat fəaliyyətini, inkişafını əhatə edən xarici şərait nəzərdə tutulur. Sosial mühit anlayışı ictimai quruluşu, istehsal münasibətləri sistemini, maddi həyat şəraitini, istehsal və sosial proseslərin baş vermə xarakterini əhatə edir. Sosial mühit daim dəyişir və yeniləşir. Bu mühiddə insan passiv deyil, fəaliyyətdədir və fəaliyyət prosesində o, öz mühitini dəyişdirir. Sosial mühit əlverişli qurulduqda, tənzim edildikdə şəxsiyyətin təbii imkanlarının açılmasına, inkişaf etməsinə şərait yaranır. Bunu qiymətləndirmədikdə neçə-neçə rəssamlıq, memarlıq, musiqi qabiliyyəti olan insan adi ömür yaşayır, onlarda olan istedad, qabiliyyət inkişaf üçün özünə imkan, sosial şərait tapmadığından qapalı qalır. Sosial şəraitin (geniş və işıqlı mənzil, uşaqlar üçün xüsusi guşə, pul-suz təhsil almaq üçün məktəb, tədris və yazı ləvazimatı, asudə vaxtın düzgün təşkili üçün şərait, qabiliyyət və istedadı inkişaf etdirəcək stadion, dərnek, klub və s.) təmin olunması şəxsiyyətin normal inkişafına, tərbiyə işinin düzgün qurulmasına böyük təsir göstərir.

Şəxsiyyətin inkişafına, xüsusilə kiçik və məktəb yaşlı uşaqlara **təbii mühit** – ailə mühiti güclü təsir göstərir. Ailə onların maraq və tələbatlarının həyata keçməsi üçün əlverişli şərait yaradır. Şəxsiyyətin əxlaqi və sosial keyfiyyətlərinin də əsası ailədə qoyulur.

İnsanın inkişafına mühitin, yoxsa irsiyyətin daha çox təsir göstərməsi ilə bağlı tədqiqatçılar arasında vahid fikir yoxdur. Biogenetiklər irsiyyətə, sosiogenetiklər isə mühitə üstünlük verirlər. Bəzi tədqiqatçılar isə şəxsiyyətin inkişafına mühit və irsiyyətin təsirinin dəqiq kəmiyyət nisbətini müəyyən etməyə cəhd göstərmişlər. Çox ziddiyyətli nəticələr alınmışdır. Məlum olmuşdur ki, ayrı-ayrı adamların inkişafında irsiyyət və mühitin təsir “payı” eyni deyildir. Sosiogenetiklərin fikrincə, mühitin təsiri 90 faiz, biogenetiklərin fikrincə isə irsiyyətin təsiri 80-90 faiz təşkil edir. İngilis psixoloqu D.Şattlevort həmin amillərin əqli inkişafa təsiri ilə bağlı aşağıdakı qənaətə gəlmişdir: 64 faiz irsi təsir, 19 faiz ailə mühiti, 17 faiz qarışıq amillər (irsiyyətlə mühitin qarşılıqlı əlaqəsi).

3.8. Şəxsiyyətin inkişafı və formalaşmasında tərbiyənin rolu

Şəxsiyyətin inkişafında **tərbiyə** amili mühüm əhəmiyyət kəsb etməkdədir.

Hələ antik dövrün böyük filosofu Platon deyirdi ki, insanı düzgün tərbiyə etsək, o, ən sakit və ilahi məxluq olar. Əgər onu tərbiyə etməsələr və ya yanlış tərbiyə versələr, o zaman o, yer üzərində olan heyvanların ən vəhşisi olar. O deyirdi ki, dövlətin gücü insanların tərbiyəsindən asılıdır.

İlk dəfə fitri qabiliyyətlər nəzəriyyəsinə zərbəni ingilis filosofu **Con Lokk** vurmuşdur. O **“Ağ lövhə” nəzəriyyəsinə** irəli sürərək demişdir ki, insan doğularkən **“Ağ lövhə”** kimi doğulur. Bu lövhəyə nə yazılarsa, insan da elə inkişaf edəcəkdir. O, belə hesab edirdi ki, uşaq dünyaya nə şair, nə həkim, nə də ağa kimi gəlir, irsən uşağa heç nə verilmir. Con Lokk insan xarakterini axar çaya, tərbiyəni isə bəndlərə bənzədirdi. Axar çayın qarşısına bəndlər vurub onun istiqamətini dəyişmək mümkün olduğu kimi, tərbiyənin gücü ilə insan xarakterini istənilən səmtə yönəltmək olar. Con Lokk iddia edirdi ki, təsadüf etdiyimiz adamların onda doqquzu mövcud olduqları vəziyyətdə-rəhmdil və ya zalım, faydalı və ya faydasız olmalarında tərbiyəyə minnətdardırlar. İnsanlar arasındakı fərqləri məhz tərbiyə yaradır.

XVIII əsrin fransız materialistləri Helveti, Didro və başqaları **“Ağ lövhə”** nəzəriyyəsinə əsasən qəbul etmiş və müəyyən qədər yaymağa çalışmışlar. Helveti irsiyyət amilini inkar edərək tərbiyə amilini həddən çox şişirdərək deyirdi ki, **“Tərbiyə hər şeyə qadirdir”**. Deni Didro Helvetiyə və Con Lokka cavab yazaraq deyirdi ki, tərbiyə amilini çox da şişirtmək lazım deyildir. **“Tərbiyə hər şeyə yox, çox şeyə qadirdir. “Ağ lövhə”yə yazmaq əsas şərt deyildir. Əsas şərt “Ağ lövhə”yə kim yazır, nə yazır, necə yazır və hansı alətlə yazır” – budur əsas şərt.** Deni Didro demək istəyirdi ki, şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində tərbiyəçinin də rolu böyükdür. O necə tərbiyə edir, hansı üsullarla tərbiyə edir, kimi tərbiyə edir və kim tərbiyə edir - əsas məsələ budur.

V.Q.Belinski də uşağın inkişafında irsiyyətin rolunu tam inkar edib, tərbiyənin rolunu həddən artıq şişirənləri tənqid edərək yazırdı ki, körpənin ruhu üzərində istənilən şeylər yazıla bilən “ağ lövhə” deyildir: “O elə bir toxumdur ki, ondan ağac ola bilər, elə bir imkandır ki, ondan adam ola bilər”. Palıd ağacını alma yetişdirməyə məcbur etmək olmaz, çünki, onda alma yetişdirmək imkanı yoxdur, lakin meşədə cır alma ağacını peyvənd etməklə böyük və dadlı almalar yetişdirməyə məcbur etmək olar. Bununla V.Q.Belinski insanda qabiliyyətlərin inkişaf etməsi üçün müəyyən təbii imkanların müəyyən rol oynadığını göstərmişdir.

Y.A.Komenski (XVII əsr), K.A.Helvetsi (XVIII əsr) tərbiyənin roluna böyük qiymət vermişlər. Y.A.Komenskiyə görə, insan tərbiyə sayəsində insan olur. O, “hamıya hər şeyi öyrətməyin” (Pansofiya ideyası) mümkün olduğunu qeyd edirdi. Fransız materialisti K.Helvetsi də tərbiyənin rolunu şişirdirdi. O deyirdi ki, “tərbiyə hər şeyə qadirdir”. Helvetsiyə etiraz edən Deni Didro göstərirdi ki, “tərbiyə hər şeyə deyil, çox şeyə qadirdir”. Tərbiyənin təbii xüsusiyyətlərə münasibəti məsələsinə toxunarkən Didro Pestalotsinin məlum bir fikrinə yaxınlaşır; D.Didro deyir ki, tərbiyə uşaqların təbiətini nəzərə ala bilsə, onlarda faydalı təbii imkanları inkişaf etdirə və zərərli təbii imkanları üstələyə bilər. Onun fikrincə, insanların xarakterindəki və zehni inkişafındakı fərqlər tərbiyənin nəticəsidir. XVII əsr fransız pedaqoqu və filosofu Mişel Lepeletye irəli sürdüyü layihələrdə göstərirdi ki, təhsil və tərbiyə vasitəsilə yeni insanlar hazırlamaq və cəmiyyəti təzələmək olar. Onun layihəsinə görə uşaqları milli məktəblərə cəlb etmək və mühitin mənfi təsirindən onları qorumaq mümkündür. Lakin, Lepeletyenin ideyalarını həyata keçirmək mümkün olmamışdır.

Azərbaycan maarifçilərindən S.Ə.Şirvani, M.Ə.Sabir cəmiyyətin tərəqqisində tərbiyəyə böyük ümid bəsləmişlər. Onlar insanın xoşbəxtliyinin yolunu tərbiyədə görmüşlər. S.Ə.Şirvani “İqlimin təsiri” adlı şeirində tərbiyənin təsir gücünü belə ifadə etmişdir:

**“...Ki şəxs nə qədər olsa naqabil,
Yenə tərbiyəylə olur kamil”.**

M.Ə.Sabir isə “Tərbiyə” adlı şeirində yazırdı:

“Ümmətin rahnüması tərbiyədir,

Millətin pişvazı tərbiyədir.

Tərbiyətlə keçir ümuri – cahan,

Hər işin ibtidası tərbiyədir”.

Görkəmli pedaqoq Məmməd Tağı Sidqi uşağın formalaşmasında tərbiyənin rolunu qiymətləndirərək deyirdi: “...Uşaqlıq yaş ağaca bənzər, təzə yaş ağacı hər nə qədər əyri olsa, düzəltmək asandır və insanın da kiçikliyində tərbiyə qəbul etməsi vazeh mətləblərdəndir”. Ona görə də ata babalarımız demişlər: “Ağac yaş ikən, uşaq beşikdə ikən”.

Tərbiyə insanın inkişafına təsir göstərsə də, müəyyən mənada inkişafdan asılıdır və insanın inkişaf səviyyəsinə əsaslanır. İnkişaf ilə tərbiyə arasında qarşılıqlı münasibətlərin dialektikası da özünü məhz bunda göstərir

Uşağın bir şəxsiyyət kimi inkişafında tərbiyənin mühüm təsir qüvvəsinə malik olması haqqında görkəmli psixoloq S.A.Rubinşteynin fikirləri maraqlıdır. O göstərmişdir ki, tərbiyə və inkişaf bir vahid prosesin iki tərəfidir. Uşaq təlim-tərbiyə ala-ala inkişaf edir və inkişaf edə-edə təlim və tərbiyə alır. Bu mürəkkəb prosesdə uşağın özünün fəallığı kimi yeni amil ortalığa çıxır. Psixoloq A.N.Leontyevin obrazlı ifadəsinə görə, şəxsiyyət iki dəfə doğulur. Şəxsiyyət birinci dəfə məktəbəqədər yaş dövründə doğulur. Psixoloji baxımdan birinci dövrdə şəxsiyyətin “təvəllüd tarixi” əsasən 3 yaşında uşağın özünə “Mən” deməsilə başlayır.

Şəxsiyyət ikinci dəfə yeniyetməlik yaşı dövründə doğulur. Bu dövrdə şagirdin bir şəxsiyyət kimi formalaşması prosesində mənlilik şüuru əxlaqi şüurla qarşılıqlı əlaqədə inkişaf edir. Mənlilik şüuru və əxlaqi şüur - şəxsiyyətin «Mən-konsepsiyası» mahiyyətə bu ölçülərə söykənir. Onun başqa insanlara, əməyə, özünə münasibətləri sistemli şəkildə formalaşmağa başlayır. Şagirdin davranış və rəftarında onun məhz bu münasibətlər sistemini bilavasitə əks etdirən xarakter əlamətləri daha aydın şəkildə özünü göstərir, şagird bir şəxsiyyət kimi inkişaf edərək müxtəlif yollarla özünü təsdiq etməyə başlayır.

Qeyd edək ki, uşağın inkişafı ictimai mühitdə mümkün olsa da, o inkişafı tərbiyənin təsiri altındakı inkişaf ilə eyniləşdirmək

olmaz. İctimai mühitin uşağa təsiri ilə tərbiyənin təsiri arasındakı fərq, hər şeydən əvvəl, tərbiyənin mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı olmasıdır. Halbuki mühitin təsiri ilə həyata keçən inkişaf prosesi məqsədyönlü olmaya da bilər. Tərbiyə xüsusi təşkil olunmuş təlim-tərbiyə müəssisələrində (bağça, məktəb və məktəbdənkənar tərbiyə müəssisələri) mütəxəssislər tərəfindən mütəşəkkil qaydada planlı aparıldığı halda, mühitin təsiri çox zaman qeyri-mütəşəkkil olur.

Təhsil-tərbiyə məqsədyönlü aparılmaqla yanaşı, həm də şagirdlərin yaş və cinsi xüsusiyyətlərinə uyğun təşkil olunmalıdır. Mühitin təsiri nəticəsində uşaqların mənəviyyatında və hərəkətlərində yaranan qüsurları tərbiyənin köməyi ilə aradan qaldırmaq olar. Tərbiyənin rolu pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif cür qiymətləndirilir. Bir tərəfdən onun təsirinin gücsüz və mənasız (əlverişsiz irsiyyət və pis mühitin təsiri zamanı) olması fikri iddia edilir, irsiyyətin, fitri qabiliyyətlərin daha üstün olması göstərilir. Digər tərəfdən də insan təbiətini dəyişdirən, inkişaf etdirən yeganə vasitə hesab olunur.

Tədqiqatlar göstərdi ki, təlim-tərbiyə vasitəsilə çox şeyə nail olmaq mümkün olsa da, insanı tamamilə dəyişdirmək olmaz. Təlim və tərbiyə hamıya eyni dərəcədə təsir göstərmir. O, inkişafı müəyyən məqsədə yönəldir. Düzgün təşkil olunmuş tərbiyənin ən mühüm vəzifələrindən biri insanın meyl, maraq və qabiliyyətlərini üzə çıxarmaq, onu fərdi xüsusiyyət, qabiliyyət və imkanlarına müvafiq olaraq inkişaf etdirməkdir.

Şəxsiyyətin formalaşmasında mühit və tərbiyə amilləri həmişə dinamik, hərəkətdə və inkişafda olan amillərdir.

3.9. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində

“Qoşa amil” nəzəriyyəsi

Şəxsiyyətin inkişafında “**Qoşa amil**” nəzəriyyəsi də mövcuddur. Bu nəzəriyyənin qabaqcıl nümayəndələrindən biri Stenli Holl olmuşdur. Bu amil özünü müxtəlif formalarda göstərir. Bu nəzəriyyəyə görə, uşağın taleyi bir tərəfdən özü ilə irsən gətirdiyi bioloji amillə, o biri tərəfdən isə onun yaşadığı ictimai mühitlə (ailə, məhəllə və s.) və ya tərbiyə ilə əlaqəlidir. Bir qrup alimlər (K.D.Uşin-

ski, A.P.Medvedkov, V.A.Suxomlinski, B.T.Lixaçov) isbat etməyə çalışmışlar ki, şəxsiyyəti inkişaf etdirən həm mühit, həm də tərbiyədir. Bu nəzəriyyənin nöqsanı yalnız irsiyyətin rolunu inkar etməkdən ibarət deyil, həm də odur ki, şəxsin fəallığı, onun mühitə olan təsiri unudulur. “Qoşa amil” nəzəriyyəsinin başqa formasında iddia edilir ki, şəxsiyyət həm irsiyyətin, həm də mühitin məhsuludur.

Şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyət və mühitin və ya mühit və tərbiyənin, yaxud da irsiyyət və tərbiyənin rolunu qiymətləndirən pedaqoqlar, filosof və psixoloqlar olmuşlar ki onlar da “Qoşa amil” nəzəriyyəsinin tərəfdarları olmuşlar.

Mühit amilinə məhəl qoymayan, şəxsiyyətin formalaşmasını irsiyyət və tərbiyə amilləri ilə izah etməyə, meyil göstərənlər də olmuşdur. Onların fikrincə, tərbiyə şəxsiyyətin təbii qüvvələri üzərində qurulmalıdır: təbii qüvvələr. Yəni irsi imkanlar nə qədər etibarlıdırsa, şəxsin tərbiyəsi də bir o qədər müvəffəqiyyətli olur. İ.H.Pestalotsi bu nəzəriyyənin ən parlaq nümayəndəsidir.

Görkəmli pedaqoq A.S.Makarenko təcrübədə sübut etmişdir ki, uşaqlarda pozğun əxlaq nəinki pozğun mühitin, həm də özbaşına buraxılmış tərbiyənin nəticəsidir. Həmin uşaqlar düzgün tərbiyə işi ilə fəal şəkildə əhatə olunarsa və mühitin fəal amilinə çevrilərsə, qüsurlu mühitin və qüsurlu tərbiyənin məhsulu hesab edilən əxlaqi keyfiyyətləri aradan qaldırmaq və əvəzində cəmiyyət üçün faydalı keyfiyyətlər formalaşdırmaq olar.

“Qoşa amil” nəzəriyyəsinin ünsürlərinə böyük Azərbaycan şairi S.Ə.Şirvaninin yaradıcılığında da rast gəlmək olur. Şair şəxsiyyətin formalaşmasında tərbiyəyə böyük qiymət verdiyi kimi, mühitin də böyük qüvvəyə malik olduğunu göstərir. O, şerlərinin birində mühitin rolunu belə ifadə etmişdir:

**Ey oğul, tutma nanəcib ilə xu,
Türkidə bir gözəl məsəldir bu.
At yanındakı bağlandı yabu,
Rəngi bir olmasa, olur həm xu.**

Elm dəqiqliyə can atır, bu onun məqsədidir. Amma insan mə-nəviyyatı və onun inkişafı ilə bağlı ən ciddi hesablamalar belə həqiqətə tam uyğun ola bilməz. Hər bir insan özünəməxsus tərzdə

inkişaf edir, ona mühit və irsiyyət öz təsir “payı”nı göstərir. Bu təsir “payı»” hesablamaq və ölçmək olduqca çətin bir işdir.

Beləliklə, deyə bilərik ki, **şəxsiyyətin inkişafında həm irsiyyət amilinin, həm ictimai mühit amilinin, həm də tərbiyə amilinin mühüm rolu və əhəmiyyəti vardır.**

3.10. Şəxsiyyətin inkişafında müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu

Şəxsiyyətin inkişafında və formalaşmasında müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu böyükdür. Şəxsiyyət fəaliyyət prosesində formalaşır, inkişaf edir və tərbiyələnilir. İnkişaf, tərbiyə və formalaşma—hər üç məfhum bir-birilə ayırmaz surətdə üzvi əlaqədə və vəhdətdədir. Şəxsiyyət - xüsusilə inkişafda olan uşaq və yeniyetmələr hər gün, hər saat fəaliyyətdədir. İnsanın normal fəaliyyət vəziyyəti, yalnız yuxu istisna olmaqla qalan hallarda fəal hərəkət vəziyyətində olur. İnsan nə qədər ki, yaşayır daim hərəkətdə, fəaliyyətdə olur, işləyir, oxuyur, oynayır, başqa insanlarla ünsiyyət və münasibətdə olur. Bir sözlə, şəxsiyyət daim işdə, əməldə və fəaliyyətdədir. Fəaliyyətsiz insan inkişaf edə bilməz, yaşaya bilməz, mənəviyyatca yüksələ bilməz.

Bəs fəaliyyət nədir? **Fəaliyyət insanın cəmiyyət və insanlar tərəfindən yerinə yetirilməsi tələb olunan, öz maraq və tələbatlarının ödənilməsinə yönələn, qarşıya qoyduğu məqsədə çatmaq üçün göstərdiyi akt və fəallıqdır.**

İnsan həm ətraf mühitdə, həm də təlim və tərbiyə prosesində müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb olunur. Burada isə fəaliyyətə şəxsiyyətin inkişafının, tərbiyəsinin mühüm amili kimi ayrıca baxılır. İnsanın bir şəxsiyyət kimi inkişafının, mənəvi cəhətdən formalaşmasının əsas şərti onun yerinə yetirdiyi çoxplanlı, çoxnövlü fəaliyyətidir. Müxtəlif fəaliyyət növləri ilə məşğul olarkən şəxsiyyət başqa fərdlərlə və kollektivlərlə müxtəlif ünsiyyət və münasibətdə olur. Təcrübələrdən məlum olmuşdur şəxsiyyət nə qədər çox müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb olunursa, nə qədər çox insan qrupları ilə, fərdlərlə ünsiyyət və münasibətdə olursa şəxsiyyətin hərtərəfli

inkişafı da bir o qədər sürətlə gedir və inkişaf səviyyəsi də bir o qədər yüksək olur.

Məhz fəaliyyət prosesində şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı baş verir, onun ətraf aləmə münasibəti formalaşır. İnsan fəaliyyət prosesində ətraf mühiti dəyişdirir, onu yenidən, öz tələbatına uyğun qurduğu kimi, özü də dəyişir, formalaşır və inkişaf edir. Bu dəyişmə, formalaşma, inkişaf təbii ki, birdən birə əmələ gəlmir. O tədricən davamlı, sistemli, ardıcıl şəkildə və kompleks olaraq həyata keçirilir. Vaxtilə görkəmli pedaqoq A.S.Makarenko deyirdi ki, insan hissə-hissə böyümür. Bir gün onun əli, ikinci gün onun ayağı, sonra başı böyümür. O bir sistem halında böyüyür, inkişaf edir. Ona görə də ona verilən təlim, tərbiyə, təhsil də hissə-hissə deyil, bir sistem halında, kompleks şəkildə verilməli, bunlar bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə deyil vahid bir bütöv halda şəxsiyyətin inkişafına xidmət etməlidir.

Fəaliyyətin müxtəlif növləri şəxsiyyətin formalaşmasına, inkişafına və tərbiyəsinə müxtəlif şəkildə təsir göstərir. Bu və ya digər fəaliyyət növünün müvafiq yaş dövrü üçün əsas fəaliyyət növü olub-olmaması və onun təşkil edilməsi də burada əsas rol oynayır.

Uşaqlar sürətlə dəyişirlər. Onlar nəinki, aybaay, hətta günbəgün, saatbasaat dəyişir və hər gün inkişaf edirlər. Onların bir şəxsiyyət kimi formalaşması da elə ilk illərdə 5-6 yaşa qədər daha sürətlə davam edir. Məşhur yazıçı, maarifçi L.Tolstoy qeyd edirdi ki, məndən altıyaşlı uşağadək – bir addımdır, yeni doğulandan altıyaşlıyadək isə nəhəng məsafə vardır. Uşağın bütün əsas qabiliyyətləri məhz bu yaş dövründə formalaşır, inkişaf edir və inkişafın sonrakı pillələri üçün əsaslı zəmin yaradır. M.F.Axundzadə vaxtilə dönə-dönə tələb edirdi ki, körpəlikdən uşaqları öz insanlıq şərəfini və ləyaqətini dərk etmək ruhunda tərbiyə etmək lazımdır.

A.Bakıxanov özünün „Kitabi-nəsihət“ adlı əsərində uşaqlıqda verilən tərbiyəni daşa həkk olunmuş nəqşlərə bənzədirdi. O, tövsiyə edirdi ki, uşaqları lap kiçik yaşlarından əxlaqi gözəlliklərə öyrətmək lazımdır, çünki kiçik yaşlarda bütün əxlaqi xüsusiyyətlər uşaqlarda dərin iz buraxır, onların təbiətinə daxil olur.

Cəmiyyətin tələbatına, dövlətin sosial sifarişinə uyğun şəxsiyyət formalaşdırmaq üçün fəaliyyəti səmərəli təşkil etmək və onu düzgün istiqamətləndirmək lazımdır.

Qeyd edək ki, insan fəaliyyətinin ayrı-ayrı növləri şəxsiyyətin müxtəlif əlamət və keyfiyyətlərinin inkişafına və xarakterinin formalaşmasına müxtəlif cür təsir edir. Lakin? fəaliyyət növlərinin hamısı birdən-birə şəxsiyyətin formalaşmasına və inkişafına eyni dərəcədə təsir göstərmir. Ayrı-ayrı yaş dövrlərində bu fəaliyyətlərdən biri əsas, aparıcı fəaliyyət növü kimi insanın tələbatlarını ödəmək imkanı verir, qalanları isə yardımçı, köməkçi fəaliyyət kimi çıxış edir. Ona görə də əsas fəaliyyət növünün xüsusi təşkili məktəbli şəxsiyyətinə məqsədyönlü şəkildə təsir etməyə, həmin fəaliyyət prosesində onda zəruri tələbatlar, motiv və məqsədlərin formalaşmasına imkan yaradan şərait rolunu oynayır. Müasir pedaqoji, psixoloji ədəbiyyatda istiqamətinə, məzmununa görə əsasən **fəaliyyətin aşağıdakı növlərini ayırd edilmişdir:**

1. Vəsitəsiz emosional ünsiyyət və münasibət.

2 Əşyavi-manipulyativ fəaliyyət.

3. Oyun fəaliyyəti.

4. Təlim fəaliyyəti.

5. Əmək fəaliyyəti.

6. Ünsiyyət fəaliyyəti

Vəsitəsiz emosional ünsiyyət çağanın anası ilə özünəməxsus dialoqdur. Uşaq anasının ağuşunda özünü sakit aparır, onun nəvazişini duyur, ətrini hiss edir və bundan xoşhallanır. Bu hiss əsas etibarilə bioloji cəhətdən qarşılıqlıdır və inkişafa qüvvətli təsir göstərən amildir.

Əşyavi-manipulyativ fəaliyyət prosesində uşaq şeyləri sökə-sökə, bu yandan o yana sürüyə-sürüyə, bir-birinə calaya-calaya onların xassələrini dərk edir və inkişafa üz qoyur.

Məktəbə daxil olana qədər uşağın əsas fəaliyyət növü isə oyundur. A.S.Makarenkonun dediyi kimi, yaşlı adamların həyatında əmək nə qədər vacib və əhəmiyyətlidirsə, uşaqların da həyatında oyun bir o qədər vacib və əhəmiyyətli dir.

Şəxsiyyətin inkişafında, xüsusilə kiçik yaşlı uşaqların həyatında oyun müstəsna dərəcədə əhəmiyyətə malikdir. Oyunu uşaq dün-

yasının sevinc mənbəyi, uşaqlıq şahı, dünyanın səkkizinci möcüzəsi adlandırmışlar. Uşaqların həyatında, şəxsiyyətin inkişafında oyun xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Uşaqların təliminin də, tərbiyəsinin də əsas hissəsi oyun vasitəsilə həyata keçir. Oyunlar uşaqları hərtərəfli inkişaf etdirir və tərbiyələndirir. Oyun prosesində uşaqların biliyi artır, əqli qabiliyyətləri, nitqi inkişaf edir, dünyagörüşləri genişlənir və onlar bir şəxsiyyət kimi formalaşırlar.

Uşaq oyunda müəyyən rollar ifa edir. Məhz oyundakı rol vasitəsilə uşaqlarda kollektivçilik, çeviklik, cəsurluq, dostluq, yoldaşlıq kimi əxlaqi keyfiyyətlər formalaşır inkişaf edir. Uşaq oyun zamanı müvəffəqiyyətə çatmaq üçün sevincə qovuşmaq arzusu ilə bütün çətinliklərə qarşı inadla mübarizə aparır. Oyunda uşaqların zəif cəhətlərini aradan qaldırmağa və əvəzində müsbət əxlaqi keyfiyyətlər qazanılmasına əlverişli şərait yaranır. Oyun uşaqların öz fəaliyyətlərinə özlərinin nəzarət etməsinə, özlərinin zəif və müsbət cəhətlərini görməsinə imkan yaradır ki, bu da özünütərbiyənin, özünüinkişafın, özünütəhsildiqin vəzifələrinin yerinə yetirilməsinə kömək edir. Oyun uşaqlarda şüurlu intizam tərbiyə edir. Uşaqlar oyun qaydalarını pozan yoldaşlarını məzəmmət edir və onları oyundan çıxarmağa qədər cəzalandırırlar. Oyun məktəbəqədər yaşlı uşaqlar və kiçik məktəbli-lərin həyat və fəaliyyətinin tərkib hissəsidir. Onlar öz oyunlarında həyatı, müxtəlif insanları əks etdirirlər. Oyun uşaqları nəinki həyatdan, reallıqdan uzaqlaşdırır, əksinə onları ətraf mühiti dərk etməyə, təlim və əmək fəaliyyətinə hazırlayır. Məhz oyun prosesində uşaqlar ünsiyyət və münasibətləri mənimsəyir, sosial həyata hazırlanır inkişaf və tərəqqi edir və bir şəxsiyyət kimi formalaşırlar.

Məşhur rus pedaqoqu K.D.Uşinski dəfələrlə oyunun tərbiyəvi, inkişafetdirici əhəmiyyətini göstərmiş, uşağı həyata, yaradıcı əməyə, fəaliyyətə hazırladığını qeyd etmişdir. O göstərirdi ki, uşaq oyun prosesində yalnız oyun tələbatını ödəmir, həm də praktik fəaliyyəti mənimsəyir, mənəvi və fiziki cəhətdən yüksəlir və həyata hazırlanır.

Oyun uşaqlarda psixi proseslərin, fərdi psixi xüsusiyyətlərin, xüsusilə iradə və xarakterin, kollektivçilik hissəsinin inkişafına və formalaşmasına güclü təsir göstərir. Uşaqların estetik, əməksevərlik tərbiyəsində, fiziki inkişafında, xarakterin özülünün qoyulmasında oyun əvəzedilməz vasitə rolunu oynayır.

Uşaqda məhz oyun prosesində yoldaşlıq, dostluq, kollektivçilik və s. hisslər inkişaf edir. Uşaqların oyununda məişətdən tutmuş, istehsal sahələrinə qədər, ictimai proseslərə qədər hər şey öz əksini tapır. Yəni rollu-süjetli, didaktik oyunlar uşağın həyat təcrübəsini, dünyagörüşünü zənginləşdirir. Tədrisən intellektual oyunlar üstünlük təşkil etməyə başlayır. Daha sonra idraki oyunlar təzahür edir (Məsələn, kosmonavt, təyyarəçi, səyyah, dənizçi və s.).

Oyunların növlərini və mövcud xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirərkən unutmamaq olmas ki, hər bir oyunda uşaqların inkişafının müxtəlif tərəflərinə diqqət yetiriləcək bəzi məqamlar vardır. Məsələn, mütəhərrik oyunlar zamanı fəal hərəkətlər nəinki uşağın hərəkət orqanlarını möhkəmləndirir, hətta onun psixi və nitqi inkişafına xeyli kömək edir. Mütəhərrik oyun yüksək intizamlılıq yaradır. Bu zaman uşağın ağılı sürətlə işləyir, hissləri gərgin, hərəkətləri mütəşəkkil olur. İnşaat oyunlarında konstruksiya bacarığı ilə yanaşı, yaradıcılıq təsəvvürləri, estetik hisslər inkişaf edir, hərəkətlərə nəzarət etmək, onların gücünü, istiqamətini nəzərə almaq vərdisləri də təbiyə olunur.

Oyun zamanı lazım olan qurğunun tikintisi məqsədə nail olmaqdan ötrü səbir, qətiyyət tələb edir. Nəticədə, uşaqlar əməyin sevincini duyur, estetik zövq alırlar.

Uşaqların əqli inkişafında, şəxsiyyətinin formalaşmasında didaktik oyunların böyük rolu və əhəmiyyəti vardır. Didaktik oyunlar öyrədici xarakterdədir. Elə “didaktika” yunan sözü olub, “didaktos” sözündən əmələ gəlib, öyrədirəm deməkdir. Didaktik oyunlarda təlim, idrak prosesi oyun xarakterində olur. Uşaqların qeyri-iradi diqqətinə əsaslanan tərbiyəçi onların dərk etmə fəaliyyətini qüvvətləndirir, ətrafdakı əşyalara və hadisələrə marağını artırır, sensor təcrübəsini təkmilləşdirir, bacarıq və vərdislərini formalaşdırır. Məsələn, kiçik qrup üçün nəzərdə tutulmuş “Oyuncağı tap”, “Fanarı yandır” və s. kimi oyunlar vasitəsilə tərbiyəçi uşaqlara əşyanı düzgün adlandırmağı öyrədir, müşahidəçiliyini inkişaf etdirir, əsas rənglərin fərqlərini başa salır. Ən əhəmiyyətli cəhət isə budur ki, didaktik məsələ uşaqlara oyun tapşırığı formasında verilir: gəlinciyə lazım olan oyuncaqları tap, lazım olan rəngli fanarı yandır, maşınlara yol ver və s. oyunda həvəslə məşğul olan zaman uşaqlar bacarıqlarını möhkəmləndirir, anlayışlarını genişləndirirlər.

Didaktik oyunlar böyüklər tərəfindən qaydalı oyunlar kimi yaradılır və uşaqlara hazır şəkildə təqdim olunur. Yalnız tərbiyəçinin rəhbərliyi altında oyunun məzmunu tam qavranıldıqdan sonra uşaqlar həmin oyunu müstəqil şəkildə oynaya bilirlər. Didaktik oyunlar yüksək tərbiyəvi və öyrədici xüsusiyyətlərə malik olur. Didaktik oyun uşaqların zehni inkişaf etdirən üsullardan biridir. Burada bilik, bacarıq və vərdislərə nail olmaq və onları möhkəmləndirmək üçün uşaqdan dəfələrlə təmrinlərin təkrar olunması tələb olunur.

Əksər oyunlar kollektiv xarakter daşıdığından belə oyunların keçirilməsi zamanı uşaqlarda həmrəylik, yoldaşları ilə hesablaşmaq, çətin anlarda bir-birinə kömək etmək, ədalətli olmaq kimi çox mühüm əxlaqi keyfiyyətlər də yaranıb inkişaf edir.

Uşaqlar böyüdükcə idman oyunlarına (futbol, voleybol və s.) daha çox üstünlük verirlər. Bu oyunlar prosesində də onların iradi, əxlaqi keyfiyyətləri inkişaf edir. Onlar oyun qaydalarına əməl etməli olur, yoldaşları ilə fəaliyyətlərini uzlaşdırırlar.

Qeyd etmək lazımdır ki, bütün fəaliyyət növləri bu və ya digər şəkildə nitqlə bağlıdır. Çünki ilk növbədə fəaliyyət prosesində təfəkkür və nitq inkişaf edir. İkincisi, insan fəaliyyəti bir qayda olaraq kollektiv xarakter daşıyır və burada nitq əlaqələndirici, ünsiyyət vasitəsi rolunu oynayır. Bütün bu keyfiyyətlərin məktəbəqədər yaşlı uşaqlara aşılmasında tərbiyəçinin pedaqoji və metodik hazırlığı mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Uşağın məktəbə daxil olması ilə onun üçün yeni fəaliyyət növü – təlim fəaliyyəti başlayır. Təlim prosesi bilik bacarıq və vərdiş qazanmağa yönəldilmiş məktəblinin əsas fəaliyyət növüdür. Təlim müəllimin rəhbərliyi altında ikitərəfli proses olub (öyrədən və öyrənənlər), müəyyən vaxt çərçivəsində, sabit cədvəl üzrə, möhkəm şagird kollektivi ilə, sinif şəraitində həyata keçirilir. Bu zaman məktəbli fəal şəkildə bilik, bacarıq və vərdisləri mənimsəyir. Biliklərin mənimsənilməsi məktəblinin fəal fikri fəaliyyətidir. Bu prosesdə hafizə, diqqət, təsəvvür, təfəkkür kimi psixoloji proseslər iştirak edir. Biliklər isə yalnız praktikada, əməldə, fəaliyyət prosesində tətbiq olunan zaman mənimsənilmiş hesab edilir.

Məşhur alman pedaqoqu və filosofu İ.F.Herbert (1776-1841) təlimin nəzəri əsaslarını işləyib hazırlamış, “Təlim”, “Təhsil”, “Tər-

biyə” anlayışlarını fərqləndirməyə cəhd etmiş, onun daxili bütövlüyünü sübut etmiş, təlimin təhsilləndirici və tərbiyəedici xarakterini işləyib hazırlamışdır. Beləliklə, İ.F.Herbart XX əsrin əvvəlində didaktikaya tərbiyəedici təlim nəzəriyyəsi statusu vermişdir.

Didaktikanın belə anlaşılması XIX əsrin sonu və XX əsrin əvvəllərində bəzi tədqiqatçıları, o cümlədən amerika alimi Con Dyui-ni (1859-1952) qane etməmiş və onlar təlimin inkişafetdirici isti-qamətini də irəli sürmüşlər.

Beləliklə, deyə bilərik ki, təlim didaktik proses kimi şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında, inkişafında və tərbiyəsində əsas yer tutur. Təlimin tərifindən çıxan ümumi nəticə ondan ibarətdir ki, təlim prosesi təlim edənlər və təlim alanların elə məqsədyönlü qarşılıqlı təsir prosesidir ki, nəticədə sonuncular təhsillənir, tərbiyələnilir və inkişaf edirlər.

Təlim məktəbə qədəm qoyan uşağın həyatına daxil olur və onu qısa bir müddətdə dəyişdirir, inkişaf etdirir, xarakterini formalaşdırır.

Qeyd edildiyi kimi, təlimin əsas vəzifələrindən biri şəxsiyyəti inkişaf etdirməkdir. Bununla belə təlimin təhsilləndirici və tərbiyəedici vəzifələri də vardır ki, onlar öz xüsusi vəzifələrini yerinə yetirməklə bərabər həm də şəxsiyyəti inkişaf etdirir. Təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsindən başqa təlim həm də təlim alanları hərtərəfli inkişaf etdirir. O, bütün istiqamətlərdə baş verir: nitq, təfəkkür, təsəvvür, iradi, emosional, fiziki keyfiyyətlər, psixoloji tələbatlar və s. Beləliklə məşhur psixoloq L.S.Vıqotskinin dediyi kimi: “Təlim öz ardınca inkişafı aparır”. Düzgün təşkil edilmiş təlim prosesi şəxsiyyəti hərtərəfli inkişaf etdirir. Nəzəriyyə və praktikada təlimin məhz şəxsiyyətin inkişafı məqsədlərini güdən xüsusi texnologiyalar işlənib hazırlanmışdır. Bu işdə rus pedaqoqlarından P.A.Qalperinin, V.V.Davıdovun, L.V.Zankovun, D.B.Elkoninin, Azərbaycan pedaqoqlarından M.M.Mehdizadənin, M.Ə. Muradxanovun xüsusi xidmətləri olmuşdur.

Müasir dövrdə təlimin şəxsiyyətin inkişafedici funksiyalarını həyata keçirən çoxsaylı texnologiyalar mövcuddur. Təlimin inkişafetdirici vəzifəsi (funksiyası) uşağın intellektual inkişafındakı potensial imkanlardan maksimum səviyyədə istifadə edilməklə təlimin gücçatan çətinlik səviyyəsində qurulması və şagirdin real səviy-

yəsinə əsaslanmaqla onların inkişafını sürətləndirməkdir. Bu baxımdan şagirdin əqli inkişafını maksimum dərəcədə təmin edən, fənn üzrə biliklərin şüurlu surətdə mənimsəmələrinə səbəb olan və tədris işində onlarda müstəqillik fəaliyyətinin tərbiyə olunmasına köməklik göstərən təlim şəxsiyyətin inkişafetdirici təlimi adlanır.

Təlim və əqli inkişaf iki qarşılıqlı əlaqəli prosesdir. Bu prosesdə təlim aparıcı hesab olunur. Buna görə də təlim prosesi yüksək elmi səviyyədə həyata keçirilməlidir. İnkişafetdirici təlim nəinki biliklərin mənimsənilməsinin idarə edilməsini, eyni zamanda şagirdlərin əqli qabiliyyətlərinin inkişafının da idarə edilməsini nəzərdə tutur.

Görkəmli psixoloq L.S.Vıqotski yenə yazırdı: “Təlimlə inkişafın qarşılıqlı mürəkkəb əlaqədə olmasına baxmayaraq təlim inkişafdan əvvəl başlayır, dərk etmə elmi anlayışın qarşısından keçir, anlayışlar dərk edildikcə şəxsiyyət inkişaf edir və tərbiyələninir”.

Təlimin şəxsiyyəti inkişaf etdirməsi və tərbiyələndirməsi üçün aşağıdakı tələblər nəzərə alınmalıdır:

1. Tədrisin yüksək, lakin şagirdlərin didaktik materialın mənimsəməsi üçün gücü çatan çətinlik səviyyəsində qurulması.

2. Şagirdlərin anlaq səviyyəsi nəzərə alınmaqla kurs materialının ardıcıl, müəyyən templa öyrədilməsi.

3. Şagirdlərin öyrənmə prosesinin ictimai əhəmiyyətini, bilik qazanmanın mahiyyətini dərk etmələri.

Təlimin inkişafetdirici vəzifəsini tam həyata keçirmək üçün ilk növbədə şagirdlərin təfəkkür əməliyyatının işlənməsinə nail olmaq lazımdır. Yəni, şagird təlim prosesində, maraqlanmalı, heyrlənməli, psixoloji situasiyalarda olmalı, müqayisə aparmalı, məsələlərə tənqidi yanaşmalı və b. təfəkkür əməliyyatları keçirməlidir. Təlimin inkişafetdirici və tərbiyələndirici funksiyasının yüksək səviyyədə həyata keçirilməsi şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin, müstəqil işinin kifayət qədər olmasına, onlarda öyrənmək, biliyi təcrübədə tətbiq etmək və özünütəhsil, özünütəkmilləşdirmə bacarıq və vərdislərinin formalaşmasına geniş imkan yaradır.

Beləliklə, deyə bilərik ki, ciddi təlim fəaliyyətinə daxil olmuş şagird artıq yeni bir aləmə düşür. Müəllim şagirdin artıq dünənki uşaq olmadığını ona xatırladır, bu gün onun məktəbli, şagird olduğunu, özünə hər dəqiqə, hər saat başa salır. Şagird də anlayır ki,

verilən tapşırığı yerinə yetirməyə borcludur. O bunun üçün məsuliyyət daşıyır. Tədrisən şagirdlər müəllimin onlardan nə və necə olmağı tələb etdiyini anlayırlar. Birinci sinifdən etibarən hər şagird gün və həftə ərzində fərdi və üç-beş nəfərlik kiçik qruplarda hər hansı növbətçi, sanitar kimi ictimai vəzifəni yerinə yetirir. Müəllim bunların icrasını yoxlayır, hər bir şagirdin hərəkətini, davranışını qiymətləndirir, müsbət hərəkətlərini təqdir edir və hər bir şagirdə öz gücünə, imkanlarına olan inamı möhkəmləndirir. Bütün bunlar isə məktəblidə yeni keyfiyyətlərin yaranmasına səbəb olur. Təlim prosesində məktəblinin biliyi artır, həyat təcrübəsi, maraq dünyası inkişaf edir, elmi dünyagörüşü genişlənir. Məktəblidə yüksək şüurluluq, intizam, məsuliyyət hissi, fəal həyat mövqeyi formalaşır. Məktəbli artıq bir şəxsiyyət kimi yetişir.

Müəllim birinci sinifdən başlayaraq şagirdlərə təlim prosesində biliyin ictimai əhəmiyyətini, cəmiyyət xeyrinə işləməyin, güclərinə müvafiq əmək tapşırıqlarını yerinə yetirməyin faydalı olduğunu başa salır. Müəllim nəzərə almalıdır ki, məktəblilərin iştirak etdiyi bütün fəaliyyət növləri içərisində təlim fəaliyyəti onların tərbiyəsində və inkişafında başlıca vasitədir.

Təlim prosesinin şəxsiyyətin inkişafına və tərbiyəsinə təsirini pedaqoji cəhətdən düzgün təşkil etmək üçün təlimin psixoloji cəhətdən bir-birilə bağlı olan üç amilini də nəzərdən qaçıрмаq olmaz:

- 1) Təlim prosesində nə öyrədilir?
- 2) Kim öyrədir?
- 3) Necə öyrədir?

Birincisi şəxsiyyətin inkişafında nə öyrənildiyi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu cəhətdən təlimin məzmunu düzgün və zəngin olmalıdır. Məzmun düzgün seçilmədikdə, sistemsiz və pərakəndə olduqda, öyrənilməsi nəzərdə tutulan məfhumlar lazımi səviyyədə açılmadıqda, mənimsəmənin səmərəli gedəcəyinə, şəxsiyyətin inkişafına təsir edəcəyinə ümid bəsləmək olmaz. Adətən, təlimin məzmunu düzgün seçilmədikdə, şagirdlərə dolaşiq, çətin, ikinci dərəcəli, o qədər də yenilik xarakteri daşımayan materiallar təqdim olunduqda onlarda asanlıqla həmin materiallara qarşı psixoloji doymuluq yaranır, təlim şəxsiyyətin inkişafında heç bir təsirə malik olmur və şagirdlərin fəallığı aradan qalxır.

İkincisi, təlimi kim həyata keçirir, bilkiləri kim öyrədir. Öyrədən şəxs – müəllim şagirdlərə nümunə olmalıdır. Müəllim öz nümunəsi ilə şəxsiyyətin inkişafına qüvvətli təsir göstərir. Müəllimdə dərin bilik olmaqla bərabər, yüksək ziyalılıq, mənəvi zənginlik, əxlaq saflığı, sağlamlıq, ünsiyyət mədəniyyəti, pedaqoji ustalıq, pedaqoji mərifət və bir çox pedaqoji qabiliyyətlər olmalıdır.

Üçüncüsü, müəllim öyrətmə metodikasına malik olmalıdır. O təlim materialını didaktik yolla işləyərək şagirdlərə zəruri məlumatı verməyi, onların fəaliyyətini səfərbər edə bilməyi, şagirdlərin əqli inkişafına təkan verməyi bacarmalıdır. Müəllim təlimin şəxsiyyət-yönümlü müasir metodlarından, interaktiv metodlardan istifadə edə bilməyi, şagirdlərin əqli inkişafına təkan verməyi bacarmalıdır.

Bütün bunlarla bərabər müəllim şagirdlərdə təlimə maraq və məsuliyyət yaratmalı, onların təlim motivini daim öyrənməli və lazım gələrsə onu düzgün məqsədə istiqamətləndirməlidir. M.Qorki haqlı olaraq göstərirdi ki, insan fəaliyyətinin motivlərini bilməklə biz onu asanlıqla tərbiyə edər, onu istədiyimiz istiqamətə yönəldə bilərik. O təəssüflənərək motivləri öyrənməyin çətinliyini qeyd etmiş və Dnepr çayında su elektrik stansiyası tikilərkən obrazlı şəkildə demişdir: “Böyük bir çayın qarşısını kəsmək, onu istənilən istiqamətə axmağa məcbur etmək nə qədər də asandır. Lakin insanın daxili motivlərini bilmək, onu istədiyimiz istiqamətə yönəltmək, həqiqətən vacib, lakin çox çətin məsələdir.”

Deyildiyi kimi, əgər məktəblidə öyrənməyə, oxumağa həvəs yoxdursa, onda zəruri təlim-idrak motivləri yaranmamışdırsa, onu öyrətmək o qədər də asan olmayacaqdır. Məhz buna görə də müəllim ilk gündən bu cür motivlərin təşəkkül etdirilməsi qayğısına qalmalıdır. Lakin müəllim təkcə bu cür motivlərin formalaşdırılması ilə kifayətlənməməlidir. O, eyni zamanda təlim fəaliyyətini dəqiq təşkil etməyi də bacarmalıdır. Yalnız bu zaman zəruri təlim motivləri öz səmərəsini verə bilər. Bu kimi vəzifələr yerinə yetirilmədən şəxsiyyətin inkişafına və tərbiyəsinə təsir etmək olmaz.

İbtidai siniflərdə öyrədilən fənlər şagirdləri sadə nəzəri təfəkkür elementlərinə, nitq mədəniyyətinə, şəxsi gigiyena və özünəxidmət vərdişlərinə yiyələnməyə hazırlayır. Müəllim yeri gələndikcə əxlaqdan, mədəni rəftar və davranışdan, namuslu və təmiz ol-

maqdan, etibar və səmimiyyətdən, doğruluq və düzlükdən, ictimai yerlərdə, kollektivdə özünü aparma qaydalarından, vəzifə və məsuliyyət hissindən də söhbət açmalıdır. Təlim prosesi elə qurulmalıdır ki, şagirdlərin maraq və qabiliyyəti, düşüncəsi, hafizə və yaddaşı inkişaf etsin, özləri də bir şəxsiyyət kimi formalaşsın.

Yeni hərtərəfli insan yetişdirmək, onları həyata hazırlamaq, əqidəli, mətin, dözümlü, fədakar, bir sözlə insani keyfiyyətləri özündə əxz etdirən şəxsiyyət formalaşdırmaq müəllimdən, onun verdiyi təlim və tərbiyədən çox asılıdır. Bu kimi keyfiyyətləri şagirdlərə aşılamaq üçün, müəllimin tək-cə pedaqoji qabiliyyəti, pedaqoji diaqnostikası, zəngin biliyi, pedaqoji ustalığı kifayət deyil, o bütövlükdə bir ata, valideyn, böyük dost, təcrübəli yoldaş kimi hərəkət etməli, hər bir şagirdə incə münasibət, mehriban rəftar, hörmət və qayğı ilə yanaşmalıdır.

Yeniyyətlik və gənclik dövründə şagirdlər çox həssas olur, müstəqilliyə can atırlar. Lakin çox vaxt başa düşmərlər necə hərəkət etsinlər ki, onlardan hamı razı qalsın. Buna görə də şagirdlər çox zaman müəllimin necə hərəkət etməsinə fikir verir, özünü ona oxşatmağa çalışırlar. Müəllim ilk növbədə şagirdin şəxsində özünü görməlidir. Müəllimin hər bir hərəkəti şagird üçün örnək olmalı, onu daim öyrətməli və şəxsiyyətini inkişaf etdirməlidir. Təbii ki, bunun üçün müəllimlər daima axtarmalı, tədqiqatçı olmalı, yeni təlim texnologiyalarından istifadə etməklə vətənə, xalqa layiqli gənclər, şəxsiyyətlər yetişdirməlidirlər.

Şəxsiyyətin inkişafında əmək bir fəaliyyət növü kimi böyük qüvvəyə malikdir. Əmək nədir? Fərdin və cəmiyyətin tələbatını ödəməyə istiqamətlənən insanların məqsədyönlü maddi, ictimai fəaliyyətidir. Əmək əsas fəaliyyət növü kimi ictimai - faydalı məhsul istehsalı ilə nəticələnir.

Əmək həmişə müəyyən bir tapşırığı yerinə yetirməklə əlaqədardır. Tapşırığın icrası isə dəqiq qavrayış, yüksək inkişaf etmiş təfəkkür, yeni-yeni kəşflərə imkan verən təxəyyül olamdan qeyri-mümkündür. Əmək prosesi fiziki və zehni qabiliyyətlərin inkişafını tələb edir və əmək prosesində bu qabiliyyətlər daha da inkişaf edir. Əmək insanı tərbiyə edir, inkişaf etdirir və yaşadır.

A.S.Makarenko məhz əməyin tərbiyəvi, inkişafetdirici təsirinin gücündən istifadə edərək nəzarətsiz, sahibsiz qalmış, dələduz uşaqları layiqli vətəndaşlar kimi yetişdirmiş, onları bir şəxsiyyət kimi formalaşdırmışdır. O deyirdi ki, insanı istədiyin qədər işlətmək olar. Amma əməyin yanında tərbiyə, əxlaq getmirsə, o əmək neytral təsirə malik olacaqdır. A.S.Makarenko öz təcrübəsinə əsasən deyirdi ki, əmək insanda yüksək əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırır. Uşaq və yeniyetmələrdə, düzlük və doğruluq, yoldaşlıq və dostluq, kollektivçilik kimi keyfiyyətləri inkişaf etdirir. O “Əməkdə tərbiyə” adlı mühazirəsində deyirdi ki, əməyi sevən insanlar, əməkdə fəal iştirak edənlər şən və xoşbəxt olurlar. Siz insanı xoşbəxt görmək istəyirsinizsə, ona xoşbəxtlik tərbiyəsi deyil, əmək tərbiyəsi verin.

XVIII əsr fransız maarifçisi, pedaqoqu və filosofu J.J.Russo əməyin tərbiyəedici, inkişafetdirici gücünə böyük qiymət verirdi. O deyirdi ki, işsizlik kimi insanın əxlaqını pozan ikinci bir şey yoxdur. O gənclərə tövsiyə edərək deyirdi: “Əlini işsiz, başını fikirsiz qoyma!... Emil kəndli kimi işləməli, filosof kimi düşünməlidir”.

XVIII əsr İsveçrə pedaqoqu İ.H.Pestalotsi insanların inkişafında əməyin roluna müstəsna dərəcədə qiymət verərək bildirirdi ki, şəxsiyyətin inkişafı qəlbin və əllərin inkişafını tələb edir. Yalnız əmək insanın mənəvi keyfiyyətlərini, şəxsiyyətini inkişaf etdirir və qabiliyyətlərini artırır.

Müasir pedaqoji nəzəriyyənin bu sahədə nəticələrinə əsasən deyə bilərik ki, düzgün təşkil edilmiş istənilən əməyə şüurlu münasibət bəslənməklə bərabər, əmək prosesində əxlaqlaşma, təkmilləşmə, inkişaf, yeninin yaradılması prosesi də baş verir. Bu cəhətdən əmək əsasən yaradıcı xarakter daşıyır. Yaradıcı fəaliyyət nəticəsində də yeni, orijinal məhsul, ideya meydana çıxır. Yaradıcı fəaliyyət, əlbəttə, insanda müəyyən qabiliyyət, işgüzarlıq, sonsuz sevgi və maraq tələb edir. Bundan başqa yaradıcı fəaliyyət zamanı şəxsiyyətin güclü yaradıcı təxəyyülü və təfəkkürü inkişaf edir. Başlıcası isə gərgin əmək, maneələri dəf edə bilmək qabiliyyəti, iradi keyfiyyətlər inkişaf edir. Bəzən səhv olaraq fikirləşirlər ki, istedadlı adamlar, hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətlər hər şeyə asanlıqla nail olurlar. Əslində isə belə deyildir. Əksinə, istedadlı adamlar yalnız istedadın gücünə deyil, zəhmətin, əməyin, “tər tökməyin” hesabına

uğur qazanmış, bir şəxsiyyət kimi yetişmişlər. Hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət o deyil ki, hər işi görür və hər işi bacarır, əməyini elmi əsaslarla qura bilir. Hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət hər cür əməyi yaradıcı əməyə, azad əməyə çevirə bilir. Çoxcəhətli şəxsiyyət isə ancaq müəyyən fəaliyyət sahəsi ilə məhdudlaşmayıb, müxtəlif sahələrdə çalışa bilən, lazım olduqda yeni sənətə asanlıqla yiyələnə bilən, yeni texnika və texnologiyanı mənimsəyən, müxtəlif əmək vərdişlərinə malik olan şəxsiyyət başa düşülür.

Bütün fəaliyyət növlərinin, əmək prosesinin həyata keçirilməsində şəxsiyyətin inkişafı üçün insanın özünün fəallığı mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Şəxsiyyətin yaxşı, hərtərəfli inkişafını ancaq fəal, emosional, iradi fəaliyyət təmin edə bilər.

Qeyd edək ki, fəaliyyət fəal və passiv də ola bilər. Hətta ən kiçik uşaq özünü fəal varlıq kimi göstərə bilər. Belə fəaliyyətə insan ürəkdən qoşulur, o öz imkanlarını tamamilə həyata keçirir, özünü şəxsiyyət kimi göstərir. Bu cür fəaliyyət insanı məmnun edir, fəaliyyət enerji və ilham mənbəyinə çevrilir. Şagirdin idrak fəallığı şəxsiyyətin əxlaqi və mənəvi keyfiyyətlərinin tez və düzgün formalaşmasını stimullaşdırır. Təlimdə, əməkdə fəallıq sosial təcrübəni tez və müvəffəqiyyətlə mənimsəməyə kömək edir, kommunikativ qabiliyyəti inkişaf etdirir.

Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini onun tələbatları təşkil edir. Bu səbəbdəndir ki, o, sadəcə tələbat olaraq qalmır, insanı həmin tələbatı ödəməyə imkan verən fəaliyyətə yönəldir. İnsanın tələbatının müxtəlifliyi onları ödəmək üçün fəaliyyət növlərinin də müxtəlifliyini yaradır. Tələbatlar fəaliyyət motivlərinin mənbəyini təşkil edir. Tələbatlar və fəaliyyət motivləri fəal və dəyişkəndir. Müxtəlif yaş mərhələlərində qeyd edildiyi kimi, fəaliyyətin növləri, xarakteri, inkişafa təsir səviyyəsi operativ olaraq dəyişdirilir.

İnsanın özünün fəallığı onun qabiliyyətlərini və istedadının inkişafının, təlimdə və tərbiyədə uğur qazanmasının mühüm şərtidir. Uşağa məktəbdə nə qədər qəyyumluq edilsə də, şəxsi əməyi, fəallığı olmadan o, bir şeyə nail ola bilməz. Düzgün qurulmuş tərbiyədə məktəbli pedaqoji təsirin obyektı və subyektidir, yəni, o, özünün şəxsi tərbiyəsinin, inkişafının iştirakçısıdır. Şəxsiyyətin inkişafı hər hansı təsirin yox, başlıca olaraq onun özünün tələbatlarını ifadə

edən, özünün təsiri altında baş verir. Əmək prosesində fəallıq şəxsiyyətin əxlaqi və mənəvi keyfiyyətlərinin tez və düzgün formalaşmasını və inkişaf etməsini stimullaşdırır. Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini onun tələbatları təşkil edir. Tələbat insanı fəaliyyətə, müəyyən istiqamətdə iş görməyə təhrik edir. Bu səbəbdəndir ki, o, sadəcə tələbat olaraq qalmır, insanı həmin tələbatı ödəməyə imkan verən fəaliyyətə yönəldir. İnsanın tələbatının müxtəlifliyi onları ödəmək üçün fəaliyyət növlərinin də müxtəlifliyini yaradır. Tələbatlar fəaliyyət motivlərinin mənbəyini təşkil edir. Tələbatlar və fəaliyyət motivləri fəal və dəyişkəndir. Müxtəlif yaş mərhələlərində fəaliyyətin növləri və xarakteri operativ dəyişdirilməlidir. Ümumtəhsil məktəblərində aparılan təlim-tərbiyə işi çox zaman bu dəyişikliklərlə ayaqlaşa bilmir.

Şəxsiyyətin fəallığı inkişaf üçün təkcə əsas deyil, həm də inkişafın nəticəsidir. Təhsil-tərbiyə özünə və insanlara sevinc gətirən fəal, təşəbbüskar, yaradıcı şəxsiyyət formalaşdırarsa, onda o, məqsədinə çatmış olar. Bunun üçün uşaq çoxşaxəli fəaliyyətə cəlb edilməli, bu və ya digər yaş dövründə aparıcı fəaliyyət növündən səmərəli şəkildə istifadə olunmalıdır.

Son dövrlərdə şəxsiyyətin inkişafında və formalaşmasında ünsiyyətin rolu haqqında bir sıra yazılar və elmi məqalələr gedir. Bir fəaliyyət növü kimi ünsiyyətin işgüzar əsası, həm fəallığı təmin edir, həm yaradıcı imkanları inkişaf etdirir, həm də ümumi məqsədə nail olmaq yoludur. Bununla yanaşı, kollektivin daxili proseslərindən hər bir fəaliyyətlə birbaşa deyil, vasitəli sürətdə, ünsiyyət vasitəsilə, qarşılıqlı mübadilə prosesi vasitəsilə əlaqədardır. Görkəmli pedaqoq A.S. Makarenko haqlı olaraq mövcud münasibətləri kollektiv üçün daha xarakterik hesab edirdi. Qəbul edilmiş məqsədi həyata keçirmək, ümumi işi yerinə yetirmək cəhdi obyektiv olaraq kollektiv üzvlərindən məsuliyyət tələb edir. Qarşılıqlı təsirin artıq bu cəhəti: tapşırıqların bölüşdürülməsi haqqında, onların yerinə yetirilməsi gedişi haqqında, nəticələri haqqında birgə fəaliyyətin müvəfəqiyyətini təmin edən davranış qaydaları haqqında məcburi ünsiyyət, işgüzar məlumat mübadiləsi yaradır.

Şəxslərarası münasibətlərin bu növü nisbətən son vaxtlar psixoloqların və pedaqoqların öyrəndikləri sahə olmuşdur. Artıq sinif-

lərdə sosiomertik metodikanın köməyi ilə şəxsi münasibətlərin kifayət qədər davamlı sistemi aşkara çıxarılmışdır ki, orada hər bir uşaq şəxsiyyət kimi müəyyən yer tutur

Beləliklə, deyə bilərik ki, şəxsiyyətin formalaşmasında fəaliyyət növlərinin rolu böyük olduğu kimi, həmin prosesin ikinci bir tərəfi də vardır. Bu da fəaliyyətin özünün inkişafında şəxsiyyətin rolunun böyük olmasıdır.

Yekun olaraq deyə bilərik ki, şəxsiyyət formalaşdıqca, inkişaf etdikcə fəaliyyətin xarakteri də köklü surətdə dəyişilir və inkişaf edir. Yəni şəxsiyyətin tələbatları əsasında fəaliyyətin motivləri formalaşır, “motiv-məqsəd” vektoru əmələ gəlir və o fəaliyyətin əsas struktur vahidinə çevrilir. Bundan asılı olaraq fəaliyyətin tərkibinə daxil olan bütün idrak proseslərinin də xarakteri dəyişilir. Onlar şəxsiyyətin xüsusiyyətləri ilə şərtlənməyə başlayırlar.

Fəaliyyət prosesində şəxsiyyətin tələbat motivasiya, emosiya və idrak sahələri bir-birinə nüfuz edir, onlar tədricən qarşılıqlı əlaqədə - yeni bir inkişaf mərhələsinə çıxır və şəxsiyyətin tərbiyəsi prosesi davam edir.

Suallar və tapşırıqlar

1. Şəxsiyyət anlayışına şərh verin.
2. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi problemi haqqında fikirlərinizi açıqlayın.
3. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi haqqında sizə hansı konsepsiyalar məlumdur?
4. Biogenetək konsepsiyanın mahiyyətini açıqlayın.
5. Sosiogenetik konsepsiya barədə danışın.
6. Biososial konsepsiyanın mahiyyətinə münasibətinizi bildirin.
7. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsinə təsir göstərən müxtəlif amillər barədə nə deyə bilərsiniz?
8. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində irsiyyətin rolunu dəyərləndirin.
9. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində mühitin rolunu qiymətləndirin.
10. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində tərbiyənin roluna münasibətinizi bildirin.
11. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu barədə fikirlərinizi açıqlayın.

Ədəbiyyat

1. Heydər Əliyev. Fəal həyat mövqeyi. Təcrübə və mənəvi tərbiyənin aktual problemləri. Bakı: Azərnaşr, 1979.
2. Heydər Əliyev. Müstəqil Azərbaycan Respublikası Gənclərinin Birinci Forumunda nitq. "Azərbaycan" qəz. Bakı, 1996, 6 fevral.
3. Ağayev Ə.Ə. Azərbaycan ictimai-pedaqoji fikrində şəxsiyyətin formalaşması problemi. Bakı: Avropa, 2005.
4. Ağayev Ə.Ə., Y.T.Rzayeva, T.M.Hüseynova, T.Ə.Vahabova. Sosial pedaqogika. Bakı, 2008.
5. Bayramov Ə.S. Şəxsiyyətin təşəkkülünün aktual psixoloji problemləri. Bakı, Azərnaşr, 1981.
6. Cərulla qızı N. Mütəfəkkirlər şəxsiyyət haqqında. Bakı: Azərnaşr, 1991.
7. Əliyev R.İ. Şəxsiyyət və onun formalaşmasının etnopsixoloji əsasları. Bakı, 2000.
8. Əliyev R.İ. Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında milli xüsusiyyətlərin nəzərə alınması. Bakı: Maarif, 1975.
9. Əliyev. İ.İ. Azərbaycan etnopedaqogikası. Bakı: Elm və Təhsil, 2009.
10. Əlizadə Ə.Ə. Yeni pedaqoji təfəkkür. Bakı: Adiloğlu, 2001.
11. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Ozan, 1998.
12. Əlizadə H.Ə. Demografik amillərin şəxsiyyətin inkişafına təsiri. "Azərbaycan məktəbi" jurnalı, 1991, № 6-7
13. İsmayilov F. Ziqmund Freyd. Bakı: Gənclik, 1994.
14. Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı, 1991.
15. Həşimov Ə.Ş. Azərbaycan xalq pedaqogikasının bəzi məsələləri. Bakı, 1970.
16. İbrahimova R. Azərbaycan maarifçiləri şəxsiyyətin formalaşmasında ictimai mühitin rolu haqqında //Azərbaycan məktəbi, 1982, № 4
17. Kazımov N.M. Məktəb pedaqogikası. Bakı: Oka-Ofset, 2008.
18. Kazımov N. M. Tərbiyənin elmi-pedaqoji əsasları. Bakı: Maarif, 1983.
19. Qasımsadə F. Şəxsiyyət: formalaşması və inkişafı. "Azərbaycan məktəbi" jurn. 1989, № 10.
20. Mehdişadə M.M. Şagird şəxsiyyətinin hərtərəfli və ahəngdar inkişafı haqqında// Azərbaycan məktəbi, 1982, № 11.

21. Məmmədov S. Pedaqogikada şəxsiyyətin sosializasiyası problemi // Azərbaycan məktəbi, 2002 №2.
22. Məmmədov T.M. Azərbaycan psixoloji fikir tarixində şəxsiyyət problemi. Bakı: Mütərcim, 2011.
23. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Под ред. В.А.Сластенина. М.: Академия, 2005.
24. Мəһəммəd Нəсирəддин Туси. Өхлақи Насири. Bakı: Elm, 1989.
25. Роль наследственности и среды в формировании индивидуальности человека / Под ред Равич-Щербо И.В. – М., 1988.
26. Zeynalova N.Uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasında müəllim şagird münasibətinin rolu. “Azərbaycan məktəbi”. jurnalı 1999 №3.

IV fəsil

PEDAQOGİKADA YAŞ DÖVRLƏRİ VƏ ONLARIN PEDAQOJİ-PSIXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Əhatə olunan məsələlər:

- 4.1.İbtidai icma quruluşunda, quldarlıq dövründə, antik yunan fəlsəfəsində yaş dərəcələri.
- 4.2.Azərbaycan xalq pedaqogikasında yaş dərəcələri.
- 4.3. Şərq və Qərb pedaqoji fikrində yaş dərəcələri.
- 4.4.Müasir pedaqogika elmində yaş dərəcələrinin ümumi pedaqoji, psixoloji xüsusiyyətləri.

4.1. İbtidai icma quruluşunda, quldarlıq dövründə, antik yunan fəlsəfəsində yaş dərəcələri

İbtidai icma dövrünün insanları qazanılmış təcrübənin yaşayışın ötürülməsində sadə didaktik üsullardan istifadə edirdilər. İnsanların əsas işi böyüklərin hərəkətlərini mexaniki surətdə təkrarlamaqdan ibarət idi.

Əmlak bərabərsizliyinin getdikcə güclənməsi xüsusi mülkiyyətin yaranması, ibtidai icma quruluşunun dağılmasını sürətləndirirdi. Bu zaman ailə cəmiyyətin iqtisadi və sosial özəyinə çevrildi. Qəbilədən fərqli olaraq uşaqların tərbiyə edilməsi vəzifəsi ailə üzvlərinin (ata və ana) üzərinə düşürdü. Ailə tərbiyə işi kütləvi şəkil alırdı. Ailədə uşaqlar valideynlərin nümunəsində tərbiyə olunurdular. Ailələr arasındakı təbəqələşmə orada böyüyən uşaqların tərbiyəsində də özünü biruzə verirdi.

Kiçik yaşlı uşaqlar qadınların nəzarəti altında əmək vərdişlərinə yiyələnirdilər. Uşaqlar böyükləri təqlid etməklə vaxtlarının çoxusunu əməklə keçirirdilər. Onlar böyüklərin işində iştirak etməklə, hər gün onlarla ünsiyyətdə olmaqla tərbiyə olunur və onların təcrübəsini öyrənirdilər. Uşaqlar böyüklərlə birlikdə əmək fəaliyyətinə, kollektiv əməyə və məişətə hazırlanırdılar. Eyni zamanda onlar qəbilənin adətləri ilə, müvafiq mərasimlərin keçirilməsi qaydası ilə tanış olurdular. Uşaqlar özlərinin bütün vəzifələrini tamamilə bütün qəbilənin mənafeyinə və tələblərinə uyğunlaşdırırdılar. Ağsaqqallar və din xadimləri uşaqların müəyyən edilmiş qaydalara necə riayət etmələrinə nəzarət edirdilər.

Erkən ibtidai icma dövründə də müəyyən tərbiyəvi təsirlər var idi. İcmanın kiçik yaşlı üzvlərinə nəzərə cərpacaq dərəcədə davranış sərbəstliyi verilir, sərt cəzalar tətbiq olunmurdu. Ən pis halda fiziki cəza veriləcəyilə qorxudulurdu.

Əmlak bərabərsizliyinin yaranması ilə bağlı kasıblar və varlılar ayrı-ayrılıqda “gənclər evi”ndə tərbiyə almağa başladılar. 10-15 yaşına çatmış həm oğlanlar, həm də qızlar özünü böyüklərə təqdim etmə mərhələsindən keçirdilər. Oğlanlar ovçuluq, əkinçilik, döyüşçülük üçün zəruri olan bilik və bacarıqlarını, qızlar isə ev

təsərrüfatının idarə olunması ilə bağlı vərdişləri necə mənimsədiklərini nümayiş etdirirdilər.

İbtidai icma quruluşunun sonlarında ailə tərbiyəsi tərbiyə işinin geniş yayılmış formasına çevrildi, tərbiyənin məzmunu genişləndi və mürəkkəbləşdi.

İbtidai icma quruluşu öz yerini quldarlıq quruluşuna verdi.

Quldarlıq quruluşu bir çox yerlərdə olmuş və xüsusilə qədim Yunanıstanda quldarlıq quruluşu geniş və sürətlə inkişaf etmişdir.

Qədim Yunanıstan böyük olmayan bir sıra quldar dövlətlərindən ibarət idi ki, ikisi daha fərqli idi.

1. Əsas şəhəri Sparta olan Lakoniya dövləti;

2. Əsas şəhəri Afina olan Attika dövləti.

Bu dövlətlərin iqtisadi, siyasi, mədəni səviyyələri müxtəlif olduğundan tərbiyə sistemləri də fərqli idi. Spartada möhkəm və davamlı hərbiçilər, gələcək quldarlar yetişdirilirdi. Quldar övladlarının fiziki sağlamlığına, hərbi təlimlərə, fiziki təmrinlərə ciddi fikir verilirirdi. Bu cəmiyyətə işləyən və işlədən insanlar lazım idi. Hər yerdə ciddi hərbi nizam-intizam hökm sürürdü. Vuruşmaq, cəngavərlik, hücum etmək və s. bu kimi təlimlər əsas diqqət mərkəzində idi. Yeni doğulan uşaqlar ağsaqqalların nəzarətindən keçirilir, sağlam uşaq tərbiyə edilməsi üçün atasına qaytarılırdı. Zəif, qüsurlu, xəstə doğulan uşaqlara diqqət göstərilirdi.

7 yaşa qədər spartalılar ailədə, dayələrdən tərbiyə alırdılar. Sonralar dövlət böyüməkdə olan nəslin təlim və tərbiyəsini öz üzərinə götürürdü. Bu tərbiyə müddəti çox uzun olmaqla üç mərhələni əhatə edirdi:

1) 7-18 yaş,

2) 18-20 yaş,

3) 20-30 yaş.

Dövlət tərbiyə müəssisələrinə aqellam deyilirdi, ona dövlət tərəfindən təyin edilmiş rəhbər – pedanom başçılıq edirdi.

Birinci mərhələdə uşaqlar pedanomun rəhbərliyi altında yazmaq, oxumaq öyrənirdilər. Fiziki tərbiyəyə, xüsusilə yer verilirirdi. 12 yaşa çatmış uşaqların fiziki tərbiyəsi daha da sərtləşdirilirdi. Əxlaq və siyasi tərbiyə müsahibələr yolu ilə verilirdi.

Tərbiyənin ikinci mərhələsində uşaqların savad təliminə fikir verilmirdi. Bu mərhələdə tərbiyə üsulları daha da sərtləşdirilirdi. 18-20 yaşlılar hərbi və mülki xidmət məktəbi sayılan xüsusi düşərgələrdə – efebialarda təkmilləşirdilər. Gənclərin əxlaqi və siyasi tərbiyəsində dövlət başçıların onlarla apardıqları söhbətlər böyük rola malik idi.

Hərbi və mülki təcrübə keçən efəblər 20 yaşından 30 yaşa kimi dövlətə döyüşçü kimi xidmət edir, hərbi icmanın tam hüquqlu vətəndaşları olurdular.

Uşaqların tərbiyəsində ən mühüm məsələlərdən biri onlara lakonik nitqin öyrədilməsi idi. Tikanlı bir neçə sözdə çox şeyi ifadə etmək spartalıların əsas xüsusiyyəti idi.

Spartalı qızların tərbiyəsi də oğlanlardan az fərqlənirdi. Qızların da hərbi-fiziki, cəngavərlik tərbiyəsinə diqqət yetirilirdi. Çünki kişilər hərbi səfərdə olarkən ölkə daxilində asayişin qorunması və qul üsyanlarının yatırılmasına onlar məsuliyyət daşıyırdılar. Sparta-da tərbiyə ənənələri imperativ xarakter daşıyırdı, fiziki və hərbi tərbiyə və təlim önə çəkilmirdi. Təhsilə kifayət qədər fikir verilmirdi. Sparta tərbiyə sisteminə sağlam bədənli, mükəmməl şəxsiyyət kimi fiziki cəhətdən möhkəm döyüşçü-cəngavər yetişdirilməsi nəzərdə tutulurdu.

Afina tərbiyə sistemi Spartadan ciddi şəkildə fərqlənirdi. B.e.ə. V-IV əsrlərdə Afinada ahəngdar inkişaf etmiş insanlar tərbiyə etmək vəzifəsi qarşıya qoyulmuşdu. Belə insanlar fiziki, əxlaqi, əqli cəhətdən inkişaf etmiş, gözəl zövqə malik olmaqla yalnız hakim təbəqədən olmalı idilər. Afinada uşaqlar 7 yaşa qədər ailədə tərbiyə alırdılar. Sonra yüksək təbəqənin uşaqları xüsusi təlim tərbiyə müəssisələrinə gedirdilər ki, buna “Şkola” deyilirdi. “Şkola” “Asudə vaxt keçirilən yer” deməkdir. Bu müəssisələrə oğlan uşaqlarını aparıb gətirən, onların tərbiyəsi ilə məşğul olanlara “Peydaqoqos” deyilirdi. Qədim yunan dilində “Paydas –uşaq” “Gogos- “yola salan”, “Ötürən”, “Tərbiyə ilə məşğul olan”- deməkdir. “Pedaqogika”, “Pedaqoq” sözü də buradan meydana gəlmişdir.

Afinada uşaqlar 7 yaşdan 13-14 yaşa qədər qrammatika və kifara (musiqi) məktəblərində təhsil alırdılar. Təhsil pullu idi. Oğlanlar 13-14 yaşlarında palestra adlı məktəblərdə oxumağa davam edir,

onları fiziki təmrinlərə alışıdırırdılar. Daha sonra təhsilin növbəti pilləsi-gimnası hesab olunurdu. Afinada 3 gimnasi var idi: Akademiya, Lisey və Kinosard. Bu məktəblər humanitar istiqamətli idi. Bütün elmlər fəlsəfi aspektdə öyrədilirdi. Gimnasilərdə təhsilini təkmilləşdirən 15-18 yaşlıların fiziki hazırlığı ilə yanaşı zehni qabiliyyətlərinin də inkişafına xüsusi diqqət yetirilirdi. 18-20 yaşlı gənclər, siyasi tərbiyə alırdılar. Bu tərbiyənin yüksək mərhələsi sayılırdı. Aşağı təbəqənin uşaqları isə fiziki işlə məşğul olur, atalarının sənətini öyrənirdilər. Qızlara mükəmməl təhsil verilməsi nəzərdə tutulmurdu, onlara ailədə elementar oxu və yazı öyrədilirdi.

Afina və Sparta tərbiyə sistemləri arasında fərq ondan ibarət idi ki, Spartada tərbiyə müəssisələri dövlətin əlində, Afina məktəbləri isə xüsusi adamların ixtiyarında idi. Spartada tərbiyə hərbi-fiziki xarakter daşıdığı halda, Afinada zehni, estetik və bədii tərbiyəyə üstünlük verilirdi.

Qədim Yunan mədəniyyəti pedaqoji fikir tarixinə orijinal pedaqoji fikirlər, qiymətli elmi töhfələr vermiş, Sokrat, Platon, Aristotel kimi görkəmli filosoflar bəxş etmişdir.

Platon tərbiyə işinə ciddi yanaşır, onu dövlət işi hesab edir, dövlətin gələcəyinin, müəyyən mənada, ondan asılı olduğunu qeyd edirdi. O, tərbiyə işində aşağıdakı yaş dərəcələrini müəyyən etmişdir:

3-6 yaşlı uşaqlar xüsusi dövlət meydan çalalarında oyunlarla tərbiyə almalıdırlar.

7-12 yaşlarında dövlət məktəblərində oxu, yazı, hesab, musiqi və s. öyrənməlidirlər.

12-16 yaşlarında polestra məktəblərində fiziki hazırlıq keçməlidirlər.

16-18 yaşlarında əməli əhəmiyyət kəsb edən elmlər (riyaziyyat, həndəsə, astronomiya və s.) öyrənməlidirlər.

18-20 yaşlarında efeb qruplarında hərbi və mülki təcrübə keçməlidirlər.

20-30 yaşa qədər isə hərbi xidmətə getməli, legioner olmalıdırlar.

Əqli qabiliyyətləri yüksək inkişaf etmiş gənclər isə hərbi xidmətə getməli deyil, təhsilin üçüncü səviyyəsinə keçməlidirlər. Yəni 20 yaşdan 30 yaşa qədər təhsil almalıdırlar. Xüsusi iste-

dada malik olanlar isə yenidən 5 il oxuduqdan sonra dövlət işində çalışa bilərdilər. Həmin adamlar 50 yaşdan sonra dövlət işindən çıxıb elmi-tədqiqat işi ilə məşğul olmalıdırlar.

Aristotelin davamçılarını “Paripatetiklər” adlandırırdılar. Tərcümədə “gəzinti” deməkdir. Aristotel öz mühazirələrini tələbələr ilə gəzərkən söyləyirdi. Lisey 13 il mövcud olmuşdur. Bu dövr **Aristotel** yaradıcılığının ən məhsuldar dövrü idi. O insanlığın tarixi təcrübəsini ümumiləşdirərək pedaqogika tarixində ilk dəfə olaraq 21 yaşa qədər insanları hər biri yeddi il olmaqla üç yaş dövrlərinə bölmüşdür:

1) 0-7 yaş - bitki dövrü (Yəni bitkiyə qulluq lazım olduğu kimi, insana da bu dövrdə qulluq, qayğı lazımdır);

2) 7- 14 yaş - heyvani dövr; (Bu yaş dövründə uşaqlara nəfs tərbiyəsi, iradə tərbiyəsi verilməlidir. Heyvanlardan fərqli olaraq fəaliyyət istək, arzu, nəfs əsasında deyil, ağıl və mühakimələrə tənzimlənməlidir);

3) 14-21 yaş -insani dövr (insanın kamilləşmə dövrü, aqlın və əqlin inkişaf etdirilməsi dövrüdür).

Aristotelin bu yaş bölgüsü dahi Nizami Gəncəvi tərəfindən bəyənilmiş və şair oğlu Məhəmmədə 7, 14, 21 yaşlarında nəsihə-tamiz şeirlər yazmışdır.

4.2.Azərbaycan xalq pedaqogikasında yaş dərəcələri

Elmi pedaqogika böyüməkdə olan nəslin yaş dövrlərini müvafiq mərhələlər üzrə qruplaşdırır və hər dövrün tələbatına uyğun tərbiyə vasitələrini müəyyənləşdirir. Belə bir yaş bölgüsü xalq pedaqogikasında da vardır. Xalq müdrikləri öz müşahidələri əsasında uşağın yaşının üstünə yaş gəldikcə dəyişmə prosesini böyük məhəbbət və poetik dillə təsvir etmişdir:

**Bir yaşında çiçəyə bənzər idim,
Yaş yarımda dördayaqlı yeridim.
İki yaşda su istərəm, içərəm,
Bacı-qardaş bir-birindən seçərəm.
Üç yaşında döndüm açılmış gülə,
Açılmayan dilim döndü bülbülə.**

**Dörd yaşında ovşarımı çeynərəm
Bir saat da bir yerdə dincəlməyəm.
Beş yaşında coşub, daşıb qaynaram
Altı yaşda yaşdaşımla oynaram**

Həqiqətən də bir yaşa qədər uşaqlar yalnız onlara məxsus ətir-lə çiçək kimi əldən-ələ, qucaqdan-qucağa gəzirlər. Yaş yarımında anatomik-fizioloji inkişafın təzahürü olaraq uşaq əllərini də yerə verərək gəzməyə başlayır. Uşağın ətrafdakılardan ilkin tələbatı qı-dadır, iki yaşda o, su, yaxud yemək istədiyini bildirə, ailə üzvlərini seçib ayıra bilir.

Üç yaşında dil açmağa başlayır, dilinə yatan sözləri öyrənir, kiçik cümlələr qurur, bəzən özündən sözlər quraşdırır; bunlar hamısı psixoloji inkişafın təzahürləridir.

Dörd yaşadək o, yeriməyi də, fikrini ifadə etməyi də öyrənir, hərəkətsiz dayanmır, inkişafı sürətlənir. Bu proses sonrakı illərdə də davam edir. Altı yaşda artıq evdən kənarda, məhəllədə, qonşuda yoldaşlar tapır.

Xalq bütün bu inkişaf prosesini yüksək pedaqoji dəqiqliklə nizamlanmış söz sərvəti ilə – laylalar, oxşamalar, nazlamalar, düz-gülər, yanıltmaclar, tapmacalar və nağıllarla müşayiət etmişdir.

Xalq pedaqogikasında yeddi yaşa qədər olan dövr uşaqlıq döv-rü adlanır. Sonrakı dövrlərə gəlcə, onlarla bağlı bölgülər müxtəlif-dir.

Yeddi yaşdan on dörd-on beş yaşadək uşaq tədriclə böyüyüb boya-başa çatır. Aylar, illər ötür o, böyüyüb həddi-buluğa yetişir. Bu yaşdan on yeddi-on səkkiz yaşadək olan dövrü isə gənclik döv-rü, nağıl və dastanların süjetində həmin yaşı ehtiva edən mərhələni də birinci hissə kimi dəyərləndirir. Qeyd edir ki, həmin dövr qəhrə-manın öyrənmə, böyük məşqlər üçün hazırlaşma (pəhləvanlıq, ov ovlamaq, igidlik göstərmək və s.) mərhələsidir. Bundan sonra qəh-rəmanın mübarizəsi başlanır. O, məqsədinə çatmaq uğrunda çar-pı-şır, igidliklər, dözümlər, mətanət göstərir. Həmin dövr otuz-qırx yaşa-dək davam edir.

**Otuzunda kəklik kimi səkərsən
İgidlik eyləyib qanlar tökərsən.**

Nəhayət, qəhrəmanın yaşlı, ahıl, qocalıq dövrü gəlir. Bu yaşda, o, təcrübə qazanmış, dünya görmüş, tədbirli, uzaqgörən insandır. Əvvəlki fiziki qüvvəni itirib, lakin ağılı və təcrübəsi başqalarına düzgün yol göstərən, çətinliklərdən çıxış yolu tapan şəxsiyyətdir.

Qırx yaşında əl haramdan çəkərsən,

Sonası ovlanmış gölə bənzərsən.

Əlli yaşda əlif qəddin əyilər,

Altmışında ön dişlərin tökülər,

Yetmişində qəddin, belin bükülər,

Karvanı kəsilmiş yola bənzərsən.

Səksənində sinir yenər dizinə,

Doxsanında qubar qonra gözünə.

Koroğlu der: çünki yetdin yüzünə,

Uca dağ başında kola bənzərsən.

“Qırxında öyrənən gorunda çalar”, “Ağac yaş ikən, uşaq beşikdə ikən” atalar sözlərini əsas tutub deyə bilərik ki, xalq tərbiyə işinə hansı dövrdən başlamağın da vacibliyini təcrübədən keçirərək dəqiqləşdirmişdir. Demək lap ilk anlardan, yəni uşağın bələkdə olduğu vaxtlardan tərbiyə işinə başlamağı, necə ki demişlər, “Bələkdən – qəbrə” hər yaş dövrünün xüsusiyyətini nəzər almaqla tərbiyə işi qurulmalıdır.

4.3. Şərq və Qərb pedaqoji fikrində yaş dərəcələri

Şərq pedaqoji fikir tarixində uşaqların tərbiyə və təhsilində yaş dərəcələrinin nəzərə alınmasına xüsusi önəm verilmişdir.

İslamiyyətin yaranması bir çox elmlərin inkişafına təsir etdiyi kimi pedaqogika elminin də inkişafına qüvvətli təsir göstərdi. İslamiyyətin yaranması yeni əxlaq, yeni mənəviyyat yaratdı. İslamiyyətdə də yaş dərəcələrinin nəzərə alınmasına xüsusi diqqət və əhəmiyyət verilmişdir.

Məhəmməd Peyğəmbər (s) tərbiyə işində insanın təkamül prosesini 21 yaşadək 7-7 üç əsas mərhələyə bölərək demişdir:

Övlad öz həyatının birinci 7 ilində şah, ikinci 7 ilində (7-14 yaş) nökr, üçüncü 7 ilində məsləhətçi və məsul şəxs hesab olunur.

Beləliklə, insanın həyat yolu 21 yaşına qədər ardıcıl olaraq üç mərhələyə bölünür və bu da uşaqlıq, yeniyetməlik və ilk gənclik dövrləridir. Peyğəmbərimiz bu üç dövr əsasında uşaqların, yeniyetmə və cavanların tərbiyəsinin əsas qanunlarını, tərbiyəçilərin bu sahədəki vəzifələrini müəyyənləşdirmişdir: «Qoy sənin övladın yeddi il oynasın, sonrakı yeddi il elm, ədəb öyrənsin və sonra onu özünün müşavirin və yoldaşın hesab et!»

Doğuşdan sonrakı mərhələni beş əsas dövrə - uşaqlıq, yeniyetməlik, cavanlıq, yetkinlik və qocalıq dövrlərinə bölmək olar. Hər dövrün tərbiyəsi haqqında islamıyyədə dəyərli fikirlər, hökmlər vardır. İslam insanı doğuşdan ölənə qədər oxuyub-öyrənmədə, təkmilləşmədə, inkişafda görür və deyir-«beşikdən qəbrədək öyrən».

Məhəmməd Peyğəmbər(s) insanın kamilləşmə prosesini üç mərhələyə - 7-7 yaş dərəcələrinə ayırmış və demişdir: övlad öz həyatının birinci 7 ilində şah, ikinci 7 ilində (7-14 yaş) nökr, müti, üçüncü 7 ilində (14-21 yaş) məsləhətçi, məsul şəxs hesab olunur. Beləliklə 21 yaşa qədər insanın həyat yolu -şahlıq, nökrlik və məsləhətçi, məsul şəxs dövrlərinə bölünür. «Şahlıq» dövründə uşaq azad, sərbəst şəkildə, sevgi və məhəbbətlə böyüyərsə, böyüklər onun tərbiyəsinə, inkişafına diqqət və qayğı göstərərsə, istək və ehtiyaclarını yerinə yetirərsə, onun fiziki və mənəvi inkişafı üçün hər cür şərait, xüsusilə oyun şəraiti, fəal hərəkətlik yaradarsa, o çox sadə halda ikinci yaş dövrünə - itaət mərhələsinə gəlib çatacaq, valideynlərinin, müəllim və tərbiyəçilərinin sözlərini eşidəcək, düzgün psixoloji müvazinətə malik olacaq, özünü normal idarə edə biləcəkdir.

Həzrəti Məhəmməd(s) kəlamlarının birində buyurur: “Uşağın kiçik yaşlarında coşğun, çevik, qaynayıb-daşan olması yaxşıdır, çünki belə uşaq böyüyəndə sakit və özünü idarə etməyə qadir olur”. Belə olan halda yeniyetmə ikinci yaş dövründə tərbiyəçilərin ona verdiyi ədəb, əxlaq, iradə tərbiyəsinə layiqincə qəbul edəcək, öz üzərində çalışacaq, ağıl ilə hərəkət edib nəfsinə qalib gələcək, övladlıq borcunu yerinə yetirəcəkdir. Bu dövrdə o ətrafmdakılardan müəyyən şeyləri soruşur, öyrənir və başqalarına da öyrədə bilir. Onun fəaliyyətinə istiqamət vermək, vaxtına nəzarət etmək lazımdır ki, o daha səmərəli və faydalı olsun. Beləliklə yeniyetmə normal

şəkildə üçüncü yaş dövrünə - kamillik dövrünə girəcəkdir. Peyğəmbərimiz (s) bu üç dövr haqqında mürəbbilərin vəzifələrini bir hədisdə belə müəyyənləşdirmişdir: “Qoy sənin övladın yeddi il oynasın, sonrakı yeddi ili də ədəb öyrənsin, tərbiyə alsın və sonra onu özünün müşavirin və yoldaşın hesab et”.

Dahi Azərbaycan şairi, filosofu və pedaqoqu **Nizami Gəncəvi** 7-7 yaş bölgüsüsünə üstünlük vermiş və oğlu Məhəmmədə 7, 14, 21 yaşlarında nəsihətamiz şeirlər yazmışdır.

Əlbəttə, Nizaminin oğluna nəsihətini bütün yetişən gənc nəsilər üçün də öyüd, nəsihət kimi qəbul etmək olar. Nizami 7 yaşlı oğlu Məhəmmədə yazdığı ilk nəsihətamiz şeir belədir:

**Biliyə rəğib ol, dünyanı qazan,
Sən əsmanı oxu, mənə alarsan,
Vaxtı boş keçirmə qələm al ələ,
Allahın əmri ilə bilik kəsb elə.**

Nizami 14 yaşlı Məhəmmədə isə belə ibrətamiz şeir yazmışdır:

**Sən ey 14 yaşlım, hər elmə yetkin,
Gözündə əksi var iki aləmin.
7 yaşar oldun o zaman ki, sən
Açıldı gül kimi güləndə çəmən,
İndiki çatmışdır yaşın 14-ə,
Başın sərv kimi durur göylərdə.
Qəflətdə oynama, qeyrət vaxtıdır,
İndi hünər vaxtı, şöhrət vaxtıdır.
Ucalmaq istəsən, bir kamala çat,
Kamala ehtiram göstərir həyat.**

Nizami 21 yaşlı Məhəmmədə şeirlə aşağıdakı tövsiyələrini verir:

**Ey oğul , sənədir sözüm, yaxşı bax.
Çünki mən yatıram, sənə qal oyaq.
Adın xoş gülüdür əbədiyyətin,
Məhəmməd isminin möhrüsən, mətin.
Adına yaxşılıq sikkəsini çal,
Böyük şöhrət qazan, göylərə ucal.
Yaxşı ad qazanmış gözəl dost ara,
Onda yetişərsən ağ günə, vara.
Xoş ətirli bir dost yaxındır inan**

Hərzə-hərzə durub danışanlardan.
 Bir dostun olsa da eyibli əgər,
 Yüzünün adına ləkə gətirər.
 Ehtiyatsız bir quş düşərsə tora,
 Başqa yüz quşu da sürüklər ora.
 Məkkənin yolunda uddu biri zər,
 Oğrular yüz qarın yırtdı sərəsər.
 Yatma qoca kimi bu yolda aman,
 Zalımdan özünü qoru hər zaman.
 Baxma ki, oynaqdır atın, ayıq ol,
 Yadından çıxmasın görsən bəd gövhər,
 Əqrəbi öldür ki, yetirər zərər.
 Hünər ardınca qoş, xalqa hünər saç,
 Qapılar bağlama, ər ol, qapı aç.
 Hər kim öyrənməyi bilməyirsə ar,
 Sudan dürr, daşdan da gövhər çıxarar.
 Ancaq öyrənməyi ar bilən insan
 Məhrumdur dünyada bilik almaqdan.
 Çox iti zəhinlər yatan oldular,
 Axırda saxsı qab satan oldular.

Qərbin böyük filosof və pedaqoqları təlim-tərbiyə işində yaş dərəcələrinə xüsusi əhəmiyyət vermiş və bir çoxları yaş dərəcələrinin elmi pedaqoji, psixoloji əsaslarını işləmişlər.

XVII əsrdə yaşamış çex pedaqoqu **Yan Amos Komenski (1592-1670)** pedaqogikanı təbiətə müvafiqlik prinsipi əsasında qurur. Onun fikrincə, insan təbiətin bir hissəsi olduğundan onun tərbiyəsi də təlimi də təbiətin qaydalarına tabe olmalıdır. Məktəb bütün qaydalarını dəqiq olaraq təbiətdən götürməlidir.

Komenski yazırdı ki, insan əqli bütün şeyləri yüksək səviyədə dərk edə bilər. Bununla bağlı Y.A.Komenski aşağıdakıları yazırdı: “Mənimsənilmə üçün nəzərdə tutulmuş hər bir şey yaş səviyələrinə görə elə bölünməlidir ki, onların burada əldə edilməsi hər bir yaş dövründəki qavrayış üçün mümkün olsun”.

Y.A.Komenski özünəməxsus olaraq yaş dövrlərini yaratmış və buna uyğun olaraq məktəb sistemini də ona uyğun qurmuşdur:

1) 0-6 yaşa qədər – uşaqlıq – “Ana qucağı məktəbi” – ailədə tərbiyə;

2) 6-12 yaş – yeniyetmə - ana dili məktəbi – hər hansı yaşayış məntəqəsində yerləşən məktəb;

3) 12-18 yaş – gənclik – latın dili məktəbi – (gimnaziya) – hər şəhərdə;

4) 18-24 yaş – kişiləşmə - akademiya – universitetlər.

XVIII əsr fransız maarifçilərindən biri **Jan Jak Russodur (1712-1778)**. O, təbii hüquq, təbii tərbiyə və təbii din nəzəriyyələrini irəli sürmüşdür. J.J.Russo uşağın yaş dövrlərini aşağıdakı kimi müəyyənləşdirmişdir:

1) **Anadan olandan 2 yaşa qədər olan dövr. Bu fiziki inkişaf mərhələsi adlanır;**

2) **2 yaşdan 12 yaşa qədər olan dövr. Bu əqli yuxu mərhələsidir;**

3) **12 yaşdan 15 yaşa qədər olan dövr . Bu, əqlin inkişafı, təlim mərhələsidir;**

4) **15 yaşdan 18 yaşa qədər olan dövr. Bu Russonun adlandırdığı “Fırtına və qasırğa” dövrüdür ki, əxlaq tərbiyəsinin inkişafı ilə səciyyələnir.**

J.J. Russonun yaş dövrləri haqqında fikirləri onun tərbiyədə təbitəməvafıqlıq baxışlarından irəli gəlmişdir.

Görkəmli alman pedaqoqu **Adolf Disterveq (1790-1866)** otuz ildən çox Müəllimlər Seminariyasının direktoru olmuşdur. Bu illərdə o, alman xalq məktəblərində istifadə olunan riyaziyyat, astronomiya, təbiətşünaslıq, coğrafiya və alman dilinə aid 20-dən çox dərslik və metodik vəsait hazırlamışdır.

Adolf Disterveq məktəbyaşlı uşaqların inkişafının üç mərhələsini müəyyənləşdirmişdir:

1. **Duyğuların üstünlük kəsb etdiyi dövr (1-9 yaş). Bu dövrdə əyaniliyə, nümunələrə, nağıllara, oyun fəaliyyətinə geniş yer verilməlidir.**

2. **Hafizənin inkişafı və təsəvvürlərin toplanması dövrü (9-14 yaş). Bu yaş dövrü əyani təfəkkürlə mücərrəd təfəkkür arasında keçid təşkil edir. Tərbiyəçinin vəzifəsi planlı və ardıcıl surətdə maraqlı ideyalarla uşaq ruhunu oyatmalıdır.**

3. Ağıl və mühakimənin təşəkkül tapması dövrü (14 yaşdan sonrakı dövr). Bu dövrdə müəyyən ideyaların meydana gəlməsi, uşaq təsəvvürlərinin məntiqi ardıcılıqla inkişaf etdiyi müşahidə olunur, təlim tam şüurlu gedir, qayda və qanunlar aydın dərk edilir, əxlaqi götüşlər əqidəyə çevrilir, əqidə isə xarakterin formalaşmasını əmələ gətirir.

A.Disterveq tərbiyənin mədəniyyətə müvafiqlik prinsipini irəli sürmüş, onun məzmununu şərh etmişdir. Bu prinsip tələb edirdi ki, tədris-tərbiyə prosesi *xarici*, daxili və ictimai mədəniyyət əsasında təşkil edilsin. A.Disterveq xarici mədəniyyətə əxlaq normalarını, məişəti, istehlakı, daxili mədəniyyətə isə sosial münasibətləri və milli mədəniyyəti aid edirdi. Bu o deməkdir ki, uşağın tərbiyəsində təbii və yaş xüsusiyyətlərindən başqa, həm də onun doğulduğu və gələcəkdə yaşadığı yerin şəraiti, vaxtı nəzərdə tutulmalıdır. Yəni, geniş mənada müasir mədəniyyətin və xüsusilə, şagirdin vətəninin, mədəniyyətinin nailiyyətlərini də nəzərdə tutulmalıdır.

A.Disterveq uşağın yaşının inkişafının həm də ictimai şəraitdən asılı olduğunu qəbul edir, tərbiyəni əbədi və tarixi kateqoriya kimi səciyyələndirirdi. Əbədilik təbiətə müvafiqliyə, tarixilik isə mədəniyyətə müvafiqliyə aiddir.

Ümumiyyətlə pedaqoji fikir tarixinin görkəmli nümayəndələri uşaqların yaş dərəcələrində müxtəlif yaş bölgüləri versələr də, onların fikirlərində mütərəqqi ideyalar yüksək səviyyədə olmuş və bu gün də həmin ideyalar öz əhəmiyyətini itirməmişdir.

4.4. Müasir pedaqogika elmində yaş dərəcələrinin ümumi pedaqoji, psixoloji xüsusiyyətləri

Yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması pedaqoji prinsiplərin ən aparıcılarındanır. Ona söykənərək, müəllim tədris yükünü reqlamentləşdirir, müxtəlif növ əməklə məşğulluğun həcmi müəyyənləşir. Gün bölgüsü, əmək rejimi və istirahət üçün müvafiq şərait yaradılır.

Müasir pedaqogika elmində məktəblilərin yaş dövrü əsasən aşağıdakı kimi qəbul edilmişdir:

Məktəb yaşı dövrü -6-18 yaş.

Üç dövrə bölünür:

1) kiçik məktəb yaş dövrü (6-10); 2) orta məktəb yaş dövrü (11-15 yaş); 3) böyük məktəb yaş dövrü (16-18).

Müəyyən olunmuş yaş dövrləri şərtidir, onların arasında dəyişkənlik özünü göstərir.

Məktəb yaş dövrünə qədəm qoyan uşağın fəaliyyətində, ünsiyyətində və başqa adamlarla münasibətində kəskin dönüş yaranır. Təlim onun aparıcı fəaliyyət növü olur, həyat təzi dəyişir, yeni vəzifələr meydana gəlir, ətrafında olan adamlarla yeni münasibətlər yaranır.

Məktəbəqədər yaş dövrünün xüsusiyyətləri. Məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrinin proqramı mühüm dövlət sənədi olub, məktəbəqədər yaşlı uşaqlarla aparılan təlim-tərbiyə işlərinin məzmununu, məqsədini və vəzifəsini özündə əks etdirir.

Proqram uşaqların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, onların hərtərəfli inkişafına xidmət edir. Uşaq bağçasında uşaqların həyat və fəaliyyəti proqramın tələblərinə müvafiq qurulur. Onların təlim fəaliyyəti, fiziki, əxlaqi və estetik tərbiyəsi bu mühüm sənəd əsasında həyata kesirilir.

Uşaqların məktəbə qəbulu 6 yaşdan başladığı üçün proqramda məktəbəqədər yaş dövrü psixi-fizioloji və metodoloji baxımdan aşağıdakı qaydada təsnif olunmuşdur:

- anadan olduğu vaxtdan 1 yaşadək – körpəlik dövrünün birinci qrupu;

- 1 yaşdan 2 yaşadək – körpəlik dövrünün ikinci qrupu;

- 2 yaşdan 3 yaşadək – körpəlik dövrünün böyük qrupu, eyni zamanda bağça dövrünün kiçik qrupu;

- 3 yaşdan 4 yaşadək – bağça dövrünün orta qrupu;

- 4 yaşdan 5 yaşadək – bağça dövrünün böyük qrupu;

- 5 yaşdan 6 yaşadək – bağça dövrünün məktəbə hazırlıq qrupu; (Məktəbəqədər müəssisələrdə tərbiyə və təlim proqramı. Bakı, 1998, səh.3-4).

Uşaq ilk doğulan gündən çəkisi və boyu artmağa başlayır. Anadan normal olmuş uşağın çəkisi 2800-4500 qr olur. Bu dövrdə fiziki və sinir sisteminin inkişafı sürətli olur. İlk yarımildə körpə hər ay 600-700 qr çəkisini artırır. Uşaq həyatının hər ayı ərzində 2-3 sm

boyu artır. Birinci ilin sonunda onun çəkisi 10,5 kq, boyu 74-75 sm. olur. Normal inkişaf edən uşaq 7-8 aylığında süd dişi çıxarmağa başlayır.

Normal doğulmuş uşağın boyu 50-60 sm-ə qədər olur. Uşaq doğulduqdan 10-15 gün sonra onda şərti reflekslər əmələ gəlir. Bu yaşda sümükdə kalsium duzlarını sürətli mənimsəmə prosesi gedir. Bu isə sümüklərin yavaş-yavaş bərkiməsini təmin edir. Sümükdə duzların kifayət qədər olmaması nəticəsində raxit xəstəliyi meydana gəlir. Bu dövrdə döş qəfəsi daha sürətlə inkişaf edir.

Uşaqlar 2-3 aylığında hərəkət edən əşyaları izləməyə vərdiş edir, səsin görünməyən mənbəyini hiss edir, başını səs gələn tərəfə çevirir. Ona görə də uşağın gözlərindən 40-60 sm aralı parlaq oyuncaq asır və hərəkət etdirirlər. 2,5 aylığında körpə artıq tez-tez gülümsəyir, «qı», «kxı» səslərini tələffüz edir.

İlk 2,5-3 aylığında körpədə hərəkət inkişaf etməyə başlayır. 1,5 aylığında körpəni qarnı üstündə uzanmağa öyrətmək lazımdır. 3 aylığında artıq qarnı üstündə çox yaxşı uzanır.

2,5-3 aylığında 5-6 aylığındadək körpələrdə görmə, eşitmə və səs reaksiyalarının təkmilləşməsi baş verir. Əllərinin qamarlama hərəkəti inkişaf edir, sürünməyə hazırlıq hərəkətləri əmələ gəlir. Üç aylıq körpə artıq öz anasını tanımağa başlayır, 6 aylığında isə tanıdığı adamı görəndə sevinir, yad adamı görəndə isə qəmginləşir, onda uşaq yaşlıların nitqinin intonasiyasını yəni ciddi yaxud əzizləmə olduğunu seçə bilir. Belə ki, əgər onunla kəskin danışdıqlarsa, körpə ağlayır.

4-5 aylığında uşaqda a-a-a tələffüzü alınır. 6-7 aylığında isə eyni hecanı dəfələrlə təkrar edir ba-ba-ba. Uşağın nitqini inkişaf etdirmək üçün böyükklər də bu cür səslər çıxarmalıdırlar.

6-7 aylığında uşaqlar “haradadır?” sualına cavab olaraq başlarını sorşulan əşyaya tərəf çevirirlər. Əgər əşyanın yeri dəyişdirilərsə, uşaq onu tapa bilməz, çünki, o, əşyanı olduğu yerə əsasən tapır (məsələn, pəncərənin yanında). 9-10 aylığında olan uşaqlar isə əşyanı yerləşdiyi yerdən asılı olmayaraq tapa bilirlər. Buna görə də əvvəlcə əşyalar həmişə müəyyən olunmuş yerə qoyulmalıdır: stolun üstünə, pəncərəyə və s. yaşlılar əşyanın adını çəkərkən yalnız uşağın ona

baxmasına deyil, həm də uşağın əşyaya toxunmasına və onun səsinə eşitməsinə çalışmalıdırlar.

9-10 aylığında uşaqlarda formalaşdırılmış bacarıqlar onların psixi inkişafı üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu bacarıqlarla müstəqil hərəkət etmək, oyuncaqlarala məqsədyönlü məşğul olmaq, yaşlıların hərəkətlərinə və nitqinə diqqət yetirmək və s. daxildir. Hərəkət sümük-sinir sisteminin möhkəmlənməsinə zəmin yaradır, bacarıqların formalaşmasına kömək edir.

11 aylığında uşaqların əksəriyyəti müstəqil olaraq ayaq üstə durur, hərəkət edir, (tərbiyəçinin əlindən yapışmaqla), bir yaşına yaxın isə müstəqil olaraq hərəkət edirlər. Nəticədə uşağın əli azad olur, bu isə əşyalarla məşğul olmaq və ətrafdakılarla tanış olmaq üçün əlverişli şərait yaradır.

Müstəqil yeriməyə öyrətməyin effektiv üsulu uşağın ilk addımını atmasına məcbur edən vəziyyətin yardılmasından ibarətdir. Məsələn, tərbiyəçi cəlbedici oyuncağı göstərməklə uşağı çağırır, körpə ona tərəf dartınır və ilk addımını atır. Bu zaman uşağı yıxılmaqdan qorumaq lazımdır, çünki yıxılmaq qorxusu hərəkətin inkişafını ləngidə bilər. 9-10 aylıqdan 1 yaşadək uşaqların əşyalarla fəaliyyətində keyfiyyət dəyişiklikləri baş verir.

Bir yaşın sonlarında uşaqlar tərəfindən başa düşülən ehtiyat sözlər sırasına “olar” və “olmaz” sözləri də daxil olur. Həmin dövrlərdə uşaqlarda səs reaksiyalarının intensiv inkişafı baş verir. Onlar tələffüz üçün asan olan hecaların təkrarından ibarət olan sözləri tələffüz edirlər: ba-ba, ab-ab, bax, ma-ma, və s. Bu yaşda uşaqlara böyükklərin sözlərini təqlid etmək öyrədilməlidir. 9-12 aylığında olan uşaqlar digər uşaqların nə etdikləri ilə maraqlanırlar. Bəzən onlar bir-birinə yaxınlaşıb gülümsünür, əksər hallarda isə biri o birinin əlindəki oyuncağı almağa çalışır.

İki yaşında olan uşaqlar hər ay öz çəkirlərini 170-190 qram, boylarını isə 1 sm artırırırlar. İki yaşa yaxınlaşanda uşağın çəkisi orta hesabla 12 və ya 7 kq, boyu 85-86 sm olur. İki yaşlı uşağın 20 ədəd süd dişi olur. Sinir sisteminin iş qabiliyyəti artır. Sutkalıq yatmaq vaxtı 14 saatdan 12,5 saata enir.

Bu dövrdə uşaqlarda inkişaf davam edir, lakin bu proses müəyyən qədər zəifliyin. Uşaq 1,5 yaşında olanda 3-3,5 saat, ikinci ilin

sonunda isə 5 saat oyaq qala bilir. Orqanizm möhkəmlənir, müqaviməti artır, ona görə də uşağın xəstələnmə ehtimalı da azalır. Bu yaşda uşağın oyununu təşkil edərkən ona müxtəlif ölçülü toplar, arabacıqlar və s. vermək olar. Bu dövrdə uşaqlarda öyrənmə həvəsi artır, müşahidəçilik qabiliyyəti güclənir, xüsusən, görmə həsaslığı xeyli çoxalır. İkinci ilin sonuna yaxın uşaqlarda hərəkət daha da inkişaf edir. Onlar çevik və cəld hərəkətlər edirlər. Həyatın ikinci ilində uşaqlarda öyrənmə güclənir. Bu yaşda olan uşaqların həyatında oyun böyük əhəmiyyət kəsb edir. Oyun zamanı uşaqlar müxtəlif əşyalarla rəftar etmək bacarığına yiyələnirlər. Bu da uşaqlarda müstəqil hərəkəti inkişaf etdirir, eləcə də onlar adamlarla qarşılıqlı münasibəti öyrənir, ətraf mühit haqqında isə təsəvvürləri genişlənir. Oyuncaqların sistemlə düzülməsi oyun zamanı onlardan səmərəli istifadə etməyə şərait yaradır.

İki yaşında olan uşaqlarda nitq inkişaf edir və təkmilləşir. Yaş yarımliq uşaq cəmi 30-40 söz öyrənir. Bəzən bir sözlə müəyyən bir fikri ifadə edir. Çox vaxt sözləri düzgün ifadə etmir, kəkələyir, onun nə demək istədiyini yalnız yaxın adamlar, xüsusən ata-anası tez başa düşür. İki yaşın sonunda uşaq 300-ə qədər söz işlədir ki, bunlardan bəziləri hətta əşyaların keyfiyyətinə aid olur. Onun nitqində qısa cümlələr tədricən geniş yer tutmalıdır.

Üç yaşında uşaqlarda oyaq qalma vaxtı artaraq 6-6,5 saat olur. Onlarda gəzinti vaxtı da artır, çünki, onlar daha müstəqil olurlar. Birinci gəzinti 2 saat, ikinci gəzinti 1,5 saat olur.

Uşaq üç yaşında olanda onun fiziki inkişafı ləng gedir. Bir ildə uşağın çəkisi orta hesabla 2-2,5 kq, boyu isə 7-8 sm artır, lakin onlar artıq daha möhkəm və dözümlü lurlar. Bu yaşda uşaq 6 saatdan 6,5 saata kimi oyaq qala bilir.

Bu yaşda uşağın yeriməsi xarakter alır, tədricən artıq hərəkətlər yox olur, “dayan” işarəsi ilə uşaq hərəkətlərini ləngidir. Uşaq müstəqil geyinir, soyunur, əl-üzünü yuyur, karandaşla işləyir, yapma işləri görür. Yaxşı işdən sevinir, müvəffəqiyyətsizlik baş verdikdə kədərlənir.

Üç yaşında uşağın nitqi yaxşılaşır, xatirələr danışır, nəticə çıxarır, təbiət hadisələrinə öz münasibətini bildirir, göy guruldayanda “yağış yağacaq” deyir. Üç yaşda uşaqda lüğət ehtiyatı zənginləşir,

1200-1300 sözdən istifadə edir, böyüklərin dediyi sözü təkrarlayır, öyrəndiyi şeiri yadda saxlayır və yada salır, nitq hissələrindən bacarıqla istifadə edir. Bu yaşda uşaqların nitq inkişafını, ətraf mühitə münasibətini formalaşdırmaq üçün didaktik vəsait komplektindən istifadə etmək çox faydalıdır. Həyatının üçüncü ilində uşağın inkişafı xeyli ləng gedir. Üçüncü ilin sonunda uşağın 93-94 sm, çəkisi 14 -15 kq olur. Uşaqların boyu əsasən qılçaların uzanması hesabına artır.

3 yaşından 6 yaşadək olan dövr uşaqların bağça dövrüdür.

Bu yaş dövrü üçün xarakterik olan xüsusiyyətləri ümumiləşmiş şəkildə aşağıdakı kimi şərh edə bilərik:

-3-4 yaşında uşaqlarda özünütəsdiq yaranır. Mümkün reaksiyalar meydana çıxır: qulaq asmamaq, tərslik, neqativizm, “böyükləri məcburetmə (“Mən özüm”, “Mən özüm bilərəm”, yalnız özünü lovğalandırma, özünü öymə), təklikdə oynama həvəsi yaranır.

- 4-5 yaşında uşaqlarda maraq dairəsi genişlənir, “nə üçün”, “niyə”, “nəyə görə” sualları meydana çıxır.

- 5-6 yaşlı uşaqlarda böyüklərlə münasibətlər uyğunlaşır, uşaqlarla ünsiyyət və münasibətlər inkişaf edir, uşaqlarda liderlik və tabe olma münasibətləri yaranır. Şəkilçəkmə, konstruktor bacarıqlar, musiqi qabiliyyətləri inkişaf edir. Təxəyyülün inkişafı prosesi baş verir. Digər insanlarla birlikdə dialoji nitq xeyli inkişaf edir.

Məktəbə hazırlığın formalaşması dövrü başlayır. Məktəbə getməyə həvəslə çalışır. Məktəbə hazırlığın formalaşması – uşağın yazının, oxunun öyrənilməsinə formal şəkildə hazırlığı, onun məktəbə psixi hazırlığı, eyni zamanda zehni, emosional və sosial inkişafının əsas göstəriciləri deməkdir. İlk əxlaqi-etik anlayışlar da yaranır. Nəyin yaxşı, nəyin pis olduğunu anlayır. İntellektual sahədə isə diqqətin cəmləşməsi, eşidilənləri dərk etmə, lüğət fondunun inkişafı, nitqin inkişafı, əyani obrazlı təfəkkürün inkişafı, fonematik eşitmə, ümumləşdirmələr bacarığı, reallığa emosional yanaşma tərz, məntiqi dərk etmə tərz, görmə-hərəkət koordinasiyası inkişaf edir.

Bağça yaşlarında uşağın orqanizmi daha da möhkəmlənir, dünyagörüşü genişlənir, biliyi artır, fəallığı və müstəqil davranışı xeyli dərəcədə inkişaf edir.

Kiçik məktəb yaşlı uşaqların (6-10) hələ zəif olan orqanizmində bir çox yeni keyfiyyətlər əmələ gəlir. Məktəbəqədər yaş dövrünə nisbətən boyun inkişafı ləngiyir, çəki isə nəzərə cəpacaq dərəcədə artır. Bu yaşda skeletdə sümükləşmə gedir, lakin hələ başa çatmır. Diqqət yetirilməsə, uşağın onurğası asanlıqla əyilə bilər. Bu dövrdə uşağın əzələ sistemi intensiv inkişaf edir, əzələlərin qüvvəsi xeyli artır. Bunun sayəsində uşaq sürətlə yazı vərdişlərinə yiyələnir. Həmin dövrdə uşaqlarda əsəb sistemi təkmilləşir, baş beynin böyük yarımkürələrinin funksiyaları intensiv inkişaf edir, beyin qabığının analitik və sintetik funksiyaları güclənir. Bu yaş dövründə uşağın beyninin çəkisi demək olar ki, böyük adamın beyninin çəkisi qədər olur və 1400 qrama çatır. Uşağın psixikası sürətlə inkişaf edir. Hiss orqanlarının dəqiqliyi yüksəlir.

Kiçik yaşlı məktəblilərin qavrayışı sabit və müəşəkkil olmasa da, onlar ətraf aləmi həvəslə, emosional qavrayırlar. Müəllimlər buna arxalanaraq şagirdləri məqsədyönlü dinləməyə alışdırır, onlarda müşahidəçilik qabiliyyətini inkişaf etdirirlər. Məktəb həyatı uşaqdan ixtiyari diqqəti daim məşq etdirməyi, onu cəmləmək üçün iradi səy göstərməyi tələb edir. Onlarda ixtiyari diqqət bağca yaşına nisbətən bir qədər qüvvətlənsə də, onlar hələ özlərini ev tapşırığını icra etməyə məcbur edə bilmirlər, diqqətlərini uzun müddət bir iş üzərində toplamaqda çətinlik çəkirlər. Bu yaşda uşaqların diqqəti tez-tez yayınır, təfəkkürü emosional-obrazlı təfəkkürdən abstrakt-məntiqi təfəkkürə doğru inkişaf edir. Təlim onların intellektini sürətlə inkişaf etdirir.

Kiçik məktəb yaşlı uşaqların diqqəti həcm etibarı ilə də geniş olmur, onlar eyni zamanda iki iş üzərində diqqətlərini bölə bilmirlər. Məsələn, yaza-yaza danışa bilmirlər. Onların təfəkkürü nitqlə qarşılıqlı əlaqədə inkişaf edir. Bu yaşda uşaqların söz ehtiyatı artır, fikirlərini şifahi və yazılı ifadə etməkdə çətinlik çəkmirlər.

Məktəblinin idrak fəaliyyətində hafizənin böyük əhəmiyyəti vardır. Kiçik məktəb yaşlı şagirdlərdə hafizə daha çox əyani-obrazlı xarakterdə olur. Şagirdlər təlim materialını daha çox mexaniki öyrənmə yolu ilə yadda saxlayırlar. Onlar böyük bir seiri, mətni çətinlik çəkmədən olduğu kimi əzbərləyir, lakin onu öz sözləri ilə danışmaqda çətinlik çəkirlər. Hafizənin bu cür xüsusiyyətindən uşaqların

söz ehtiyatını artırmaq üçün istifadə olunmalıdır. Bununla bərabər, müəllim onlarda məntiqi yaddasaxlamaları da inkişaf etdirməyə çalışmalıdır. Şagirdlərə özünənəzarət bacarıqları, özünüyoxlama vərdisləri aşılanmalı, tədris əməyinin səmərəli təşkili üçün zəruri biliklər verilməlidir.

Kiçik yaşlı məktəblilərin şəxsiyyətinin təşəkkülü müəllimlər və həmyaşıdları (sınıf və ümumməktəb kollektivi) ilə yeni münasibətlərin, yeni fəaliyyət növlərinin (oxumaq, təhsil almaq) və ünsiyyətin təsiri altında baş verir. Kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda əxlaqi anlayışların, təsəvvürlərin formalaşması üçün böyük imkanlar vardır. Məktəbdə bu imkanlardan bacarıqla istifadə olunmalı, şagirdlər özünəxidmət əməyinə, ictimai-faydalı əməyə cəlb edilməlidir. Belə fəaliyyət uşaqlarda əməksevərliyi, davranış mədəniyyətini, kollektiv fəaliyyət vərdislərini və hərtərəfli fəallığı inkişaf etdirir.

Orta yaş dövrü (11-15 yaş). Bu yaş dövründə uşaqlarda çox kəskin dəyişikliklər baş verir. Yeniyetmə həm uşaqlıq, həm də ilk gənclik əlamətlərini özündə əks etdirir. Bu dövr həm uşağın özü, həm də onu əhatə edənlər üçün çətin dövr hesab olunur. Çox vaxt bu dövrü "böhran dövrü" adlandırırlar. Bu mərhələdə yeniyetmələr öz uşaqlıq illərindən ayrılı bilmirlər. Onlar fiziki cəhətdən sürətlə inkişaf edirlər. Oğlanların boy artımı 6-10 sm. qızlarınkı isə 6-8 sm. təşkil edir. Skeletin sümükləşməsi prosesi davam edir, əzələlərin gücü xeyli artır. Daxili orqanlar qeyri-bərabər inkişaf edir, qan damarlarının inkişafı ürəyin inkişafından geri qalır ki, bu da onun fəaliyyət ahəngini (ritmini) pozur, ürək döyüntüsünün artmasına gətirib çıxarır.

Yeniyetmə dövrünü səciyyələndirən ikinci mühüm bir xüsusiyyət cinsi yetişmədir. Cinsi yetişmə qızlarda 11 yaşından, oğlanlarda isə bir az gec – 12-13 yaşından başlayır və qızlarda tez də başa çatır. Bu proses orqanizmin həyat fəaliyyətini ciddi dəyişdirir, yeni hiss və həyəcanlar yaradır.

Yeniyetmə dövründə sinir sisteminin inkişafı, beynin daxili quruluşunun mürəkkəbləşməsi davam edir. Bu da yeniyetmənin zehni fəaliyyətinin inkişafı üçün əlverişli şərait yaradır. Bu zaman şüurun rolu artır, instinktlər və emosiyalar üzərində baş beyin qabığının nəzarəti yaxşılaşır.

Yeniyyətlik yaşında uşağın fikri fəaliyyətində əhəmiyyətli irəliləyişlər baş verir. Təfəkkür daha sistemli, ardıcıl və yetkin olur. Yeniyyətmənin təfəkküründə tənqidçilik əlaməti meydana gəlir. O, öz fikrini söyləməyə çalışır, mübahisəyə girir, etiraz edir, hər şeyə tənqidi münasibət bəsləyir.

Yaradıcı təfəkkürün inkişafı üçün bu yaş dövrü olduqca əlverişlidir. Odur ki, uşaqlara daim problemli çalışmalar vermək, onlara müqayisələr aparmağı, hadisələrdə və proseslərdə səbəb-nəticə asılılıqlarını müəyyənləşdirməyi tapşırmaq lazımdır. Təfəkkürün inkişafı yeniyyətmənin nitqi ilə qırılmaz surətdə bağlıdır. Təfəkkürün inkişafı nəticəsində nitq düzgün, məntiqli, inandırıcı, obrazlı və təsiredici olur.

Yeniyyətlik yaşında şəxsiyyətin intensiv əxlaqi və sosial formalaşması baş verir. Bu dövrdə məktəblinin dünyagörüşü, əxlaqi prinsipləri hələ sabit olmur. Onlarda müsbət keyfiyyətlərlə yanaşı, səhv, yetkin olmayan, hətta əxlaqa zidd hərəkətlərə də təsadüf olunur. Yeniyyətmələr özlərini yaşlı adamlar kimi aparmaq istəyirlər.

Yeniyyətmə yaş dövrünün bir sıra ziddiyyətləri vardır. Yeniyyətmə oğlanların güclü, mərd, cəsur idealları arasında təəssüf ki, quldurlar, xuliqanlar da olur. Yeniyyətmələr onların hərəkətlərini yamsıladıqlarından bəzən hüquq qaydalarını pozurlar. Bu ziddiyyətlərin qarşısının alınmasında düzgün təşkil edilmiş tərbiyə mühüm rol oynayır.

Yeniyyətmələrin əxlaqi və sosial davranışında hisslər xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Əgər kiçik yaşlı məktəblilərdə hisslər impulsiv olursa, orta məktəb yaşlarında isə düşünülmüş və güclü olur. Xüsusilə nifrət hissi özünü daha güclü büruzə verir. Bir çox pedaqoqlar bu dövrü ağır böhran dövrü də adlandırırlar. İnadkarlıq, eqoizm, qaradınməzlik bununla izah olunur. Ona görə də yeniyyətmələrin hisslərinə ehtiyatla, diqqətlə yanaşmaq lazımdır.

Yeniyyətmələrdə peşələrə meyil, maraq yaranır, onlar peşələrin əhəmiyyəti, faydası haqqında düşünür, istədikləri sənətə yiyələnməyə çalışırlar. Onların əksəriyyəti təmiz və vicdanlı əməyin mənasını düzgün başa düşür, peşəseçməyə və ümumiyyətlə, gələcəyə məsuliyyətlə yanaşırlar.

Böyük məktəbli yaş dövrü (16-18 yaş). Bu dövrdə məktəblinin anatomik-fizioloji inkişafı davam edir. Beyin tam inkişaf mərhələsinə gəlir. Boy inkişafı və skeletin sümükləşməsi qurtarır, daxili sekresiya vəziləri inkişafını başa çatdırır. Əzələlərin qüvvəsi, həmçinin iş qabiliyyəti xeyli artır, hərəkətin tənzim edilməsi qaydaya düşür və yaşlılarınkına çatır. Bədənin dəyişməsi sürəti əvvəlki dövrə nisbətən xeyli azalır: boy ildə 1,5-2,5 sm, çəki isə 2-4 kq artır. Cinsi yetişmənin birinci mərhələsi başa çatır.

Bu yaş dövrü ilk gənclik dövrü kimi də səciyyələndirilir. Bu dövr gənclərin dünyagörüşünün, əqidəsinin, xarakterinin və həyat yolunun müəyyənləşdirilməsi dövrüdür. Yuxarı sinif şagirdləri tədris fənlərinə seçmə münasibət bəsləyirlər. Onlar təlim materialını müvəffəqiyyətlə təhlil edir, ümumiləşdirmələr aparır, mühakimə yürüdərək nəticələr çıxarmaqda çətinlik çəkmir, mücərrəd anlayışları asanlıqla dərk edirlər. Seçdikləri peşələrlə bağlı biliklərə tələbat onların xarakter əlamətlərindən biridir. Bu, psixi proseslərin inkişafını və fəaliyyətini müəyyən edir. Belə ki, gənclik dövründə qavrayış istiqamətliyi, diqqət ixtiyariliyi və sabitliyi, hafizə məntiqiliyi ilə xarakterizə olunur. Yuxarı sinif şagirdlərinin təfəkkürü yüksək səviyyədə ümumiləşdiriciliyi, mücərrədliyi, müstəqilliyi, məntiqiliyi ilə fərqlənir, yavaş-yavaş nəzəri və tənqidi istiqamət kəsb etməyə başlayır. Bu dövr əqli fəaliyyətin yüksəliş dövrüdür. Bu dövrdə həm də psixi proseslər əhəmiyyətli şəkildə təşəkkül tapır.

Yeniyetməlik dövründə oğlanlar fiziki hazırlığa daha çox diqqət yetirdikləri halda, yuxarı sinif şagirdləri intellektual keyfiyyətləri yüksək dəyərləndirirlər. İntellektual qabiliyyətli şagirdlər sinifdə böyük nüfuza malik olurlar.

Bu yaşda şagirdlərin əxlaqi və sosial keyfiyyətləri sürətlə formalaşır. Bu dövrdə gənclər həyatda fəal mövqe tutmağa can atır, ictimai borca şüurlu münasibət bəsləyir, sözü ilə işini gündəlik davranış normasına çevirməyə çalışırlar. Onlarda əxlaqi anlayışlar və kateqoriyalar formalaşır. Onlar öz «mən»-ini ifadə etməyə, özünü təsdiq və özünü reallaşdırmağa, başqalarının diqqətini cəlb etməyə cəhd edir, peşə seçməyə çalışırlar.

İlk gənclik dövründə etik problemlərə güclü maraq yaranır. İlk məhəbbət oğlan və qızların həyatına həyəcanlar gətirir, onları o

qədər də asan olmayan məsələlərin həllinə sövq edir. Bu yaşda "əbədi" problemlərə – həyatın mənası, xoşbəxtlik, borc, vicdan, namus, şərəf, şəxsiyyət azadlığı və s. problemlərə maraq böyük olur.

Həmin yaş dövründə şagirdlərdə şüurlu davranış motivləri güclənir. Kollektivdə şəxsiyyətin yeri, kollektivin üzvləri arasında ünsiyyətin və münasibətlərin xarakteri mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Kollektiv əlaqə və münasibətlər genişlənir. Gənclərdə həyata tənqidi münasibət güclənir. Onlar hərəkətlərini şüurlu surətdə tənzim etməyə çalışırlar.

Yuxarı sinif şagirdlərində, adətən, tədris fənlərinə seçimli münasibət özünü göstərir. Həyat üçün mühüm olan bilik müvəffəqiyyətinə tələbat hazırkı dövr yuxarı sinif şagirdlərinin xarakterik xüsusiyyətlərindən biridir. Bu, inkişafı təyin edir, psixi proseslərin funksiyalaşmasına kömək edir. Qavrayış burada məqsədyönlülük ilə xarakterizə olunur. Diqqət – sərbəstlik və sabitliklə, yaddaş isə məntiqi xarakterə malikdir. Yuxarı sinif şagirdlərinin təfəkkürü daha yüksək səviyyəli ümumiləşdirmə və mücərrədləşmə ilə bağlıdır. Burada tədricən nəzəri və tənqidi istiqamət özü üçün yer alır.

Gənclik bütün zehni fəaliyyətin çiçəkləndiyi dövrüdür. Yuxarı sinif şagirdləri burada təbiətin, ictimai həyatın bütün hadisələrinin mahiyyətinə daxil olmaq istəyir, onlar arasındakı qarşılıqlı əlaqələri və qarşılıqlı asılılığı öyrənməyə can atırlar. Demək olar ki, belə canatma daim öz xüsusi nəzər nöqtəsini formalaşdırmağa imkan verir, gedən hadisələrə öz qiymətini, öz dəyərini verməyə istiqamətləndirir. Gəncin öz nəzər nöqtəsi heç də ümumi şəkildə qəbul olunmuş qaydalarla uyğunlaşmır.

Yuxarı sinif şagirdinin mənəvi və sosial keyfiyyətləri son dərəcə güclü templə formalaşır. Buna nəinki mənəvi kamilliyin senzitiv dövrü, həm də fəaliyyət xarakterinin dəyişməsi, cəmiyyətdə və kollektivdə vəziyyətin dəyişməsi, ünsiyyətin intensivliyi, yeni şərait kömək edir. Bu dövrdə əxlaqi anlayışlar daha ciddi şəkildə olur, dəyərlər müəyyənləşir, etik inam möhkəmlənir, böyüklük hissi daha da dərinləşir və itiləşir. Öz fərdiliyini ifadə etməyə canatma yaranır.

Gənclik yaş dövründə etik problemlərə maraq güclənir. İlk sevgi nəinki gənc insanların həyatına güclü hisslər, həyəcanlar daxil edir, həm də onları praktik olaraq o qədər də asan olmayan

məsələləri həll etməyə məcbur edir. Bəzi pedaqoqlar hesab edirlər ki, məhz şəxsiyyətin həlli xarakteri, etik vəziyyətlər mənəvi, əxlaqi inkişaf üçün əsas meyar kimi xidmət edir. Bu yaş dövründə daimi problemlərə maraq daha da güclü olur: həyatın mənası, xoşbəxtlik, mənəvi borc, şəxsi azadlıq – bütün bunlar daha böyük maraq kəsb edir. Son dövrlərdə bəzi gənc insanlar dinə xüsusi maraq göstərir, meyil edirlər.

X-XI sinfi şagirdlərinin həyat planları, dəyər oriyentasiyaları, meyilləri, sənət seçimi ilə bağlı ciddi differensiasiya ilə onların öz maraqlarına və fikirlərinə görə seçilir, lakin onlardan hər biri həyatda əsas yer tutmaq, maraqlı iş, yaxşı qazanc əldə etmək və xoşbəxt ailə başçısı olmaq arzuları ilə yaşayırlar.

Tapşırıq

Aşağıdakı plan əsasında referat hazırlayın:

- 1.İbtidai icma quruluşunda, quldarlıq dövründə, antik yunan fəlsəfəsində yaş dərəcələri
2. Platonun yaş bölgüsü
3. Aristotelin yaş bölgüsü
4. Y.A.Komenskinin yaş bölgüsü
- 5.J.J.Russonun yaş bölgüsü
6. Disterveqin yaş bölgüsü
- 7.Azərbaycan xalq pedaqogikasında yaş dərəcələri
- 8 Şərq və Qərb pedaqoji fikrində yaş dərəcələrinin təsnifatı
9. Müasir pedaqogika elmində yaş dərəcələrinin ümumi pedaqoji, psixoloji xüsusiyyətləri.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasının Ümumi Təhsilinin Milli Kurikulu-mu. Bakı, 2009.
2. Məktəbəqədər müəssisələrdə tərbiyə və təlim proqramı. Bakı, 1998.
3. Bədəlova Ə.S. Azərbaycan xalq pedaqogikası. Bakı: Müəllim, 2009.
4. Əliyev R.İ. Tərbiyə psixologiyası. Bakı: Nurlan, 2006.

5. Əliyev İ.İ. Azərbaycan etnopedaqogikası. (Dərs vəsaiti) Bakı: Nurlan, 2010.
6. Əlizadə Ə.Ə. Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Ozan, 1998.
7. Kərimov Y.Ş. Pedaqoji tədqiqat metodları. Bakı: Azərnəşr, 2009.
8. Qasıмова Ləzifə, Mahmudova Rəhimə. Pedaqogika. Bakı: Bakı Dövlət Universiteti, 2003, səh. 23.

V fəsil

MÜƏLLİMİN PEDAQOJİ FƏALİYYƏTİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Əhatə olunan məsələlər:

- 5.1. Pedaqoji fəaliyyət. Müəllimlik peşəsinin səciyyəvi xüsusiyyətləri.
- 5.2. Pedaqoji peşənin prinsipləri.
- 5.3. Müəllimlik peşəsinə verilən pedaqoji tələblər.
- 5.4. Müəllim – şagird münasibətlərinin formaları.
- 5.5. Müəllim – şagird münasibətlərində əməkdaşlıq növləri.
- 5.6. Müəllimlik peşəsində pedaqoji bacarıq və vərdislər.
- 5.7. Pedaqoji prosesdə müəllimin pedaqoji mərifəti.
- 5.8. Müəllimin pedaqoji qabiliyyətləri.
- 5.9. Müəllimin pedaqoji ustalığı.

5.1. Pedaqoji fəaliyyət. Müəllimlik peşəsinin səciyyəvi xüsusiyyətləri

Pedaqoji fəaliyyətin əsas simalarından biri olan müəllimlər gənc nəsillərin tərbiyə olunması kimi məsul işi yerinə yetirirlər. Pedaqoji fəaliyyət tələbatdan yaranır və tələbatların ödənilməsi ilə təşəkkül tapır. Pedaqoji fəaliyyət prosesində müəllim şəxsiyyəti formalaşır, zənginləşir və inkişaf edir.

Pedaqoji fəaliyyət dedikdə gənc nəslin tərbiyə olunmasına yönələn fəaliyyət başa düşülür. Başqa sözlə desək, təlim, tərbiyə, inkişaf prosesinin həyata keçirilməsinə, o cümlədən şagird şəxsiyyətinin formataşmasına yönəldilən peşə fəallığı başa düşülür. Pedaqoji fəaliyyətin strukturunu aşağıdakı cəhətlər təşkil edir.

1. Pedaqoji fəaliyyətin məqsədi bu cəmiyyət üçün yararlı, hər-tərəfli, ahəngdar inkişaf etmiş vətəndaşlar tərbiyə etməkdən ibarətdir.

2. Pedaqoji fəaliyyətin subyekti bilik verən, tərbiyə edən, istiqamət verən hesab olunur.

3. Pedaqoji fəaliyyətin obyektı və subyekti isə bilik, bacarıqlara yiyələnən, araşdırən, tədqiqat aparan, tərbiyə olunan hesab edilir.

4. Pedaqoji fəaliyyətin vasitələri dedikdə, təlim-tərbiyənin formaları, istifadə olunan metodları, qaydaları və s. nəzərdə tutulur.

5. Pedaqoji fəaliyyətin şərtləri sırasına böyüyən nəslin tərbiyəsinə cəmiyyətin qayğısı, təlim-tərbiyənin səmərəliliyini şərtləndirən amillərin olması (*məktəblərin vaxtlı-vaxtında təmir olunması, avadanlıqların səliqəliliyi*), kollektivin həmrəyliyi, məktəb müəllimlərinin bilik və bacarıqlarının yüksək olması və s. daxildir.

6. Pedaqoji fəaliyyətin nəticələri nisbətən gec görünən prosesdir. Tədris ilinin sonunda müxtəlif yoxlamalar, müqayisələr aparmaqla bunu ayırd etmək olur. Şagirdlərdə yüksək keyfiyyətlərin formalaşdırılması buna aiddir.

Pedaqoji fəaliyyət mürəkkəb və çoxsahəlidir. Qarşıda duran vəzifələrdən asılı olaraq pedaqoji fəaliyyətin öyrətmə, tərbiyə etmə, təşkilatçılıq, təşviqatçılıq, özünütəhsil və s. növləri mövcuddur. Bunların hər biri müəyyən quruluşa malikdir.

Qeyd etdiyimiz kimi, pedaqoji fəaliyyətin subyekti müəllimdir, yəni öyrədən, bilik verən, istiqamət verən, məsləhət verən, yol göstərən, tərbiyə edəndir.

Pedaqoji ədəbiyyatda müəllimə bir çox təriflər verilmişdir. Müəllimə **məhdud** və **geniş** mənada aşağıdakı kimi tərif edilir:

Məhdud mənada *müəllim dedikdə, kiməsə nəyisə öyrədən, məsləhət və istiqamət verən şəxs başa düşülür. Kiməsə – şagirdə tələbəyə, müdavimə və s.; nəyisə – tarixi, ədəbiyyatı, riyaziyyatı və s. öyrədən, bu sahədə düzgün məsləhət və istiqamətlər verən şəxs başa düşülür.*

Geniş mənada *müəllim dedikdə, xüsusi təhsil görmüş, tədris müəssisələrinin birində insanları bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandıran, onlara yol göstərən, istiqamət verən savadlı, bilikli, mədəni, geniş və hərtərəfli dünyagörüşə malik şəxs başa düşülür.*

Başqa bir tərif də vardır: *Müəllim – gənc nəsli və digər təhsil alanları sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlərlə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil şəkildə silahlandıran, nəsillər arasında mənəvi əlaqə yaradan, xalq təsərrüfatının, elmin, mədəniyyət və incəsənətin sonrakı inkişafına güclü təkan verən pedaqoji təhsilli işçidir (şəxsdir).*

Müəllimlik peşəsi yaranan vaxtdan müəllimin necə olması, onun hansı keyfiyyətlərə malik olması haqqında xeyli fikirlər, mülahizələr söylənmişdir.

Aristotel «Afina siyasəti» əsərində göstərirdi ki, Afina müəllimləri təntənəli mərasimlərdə seçilirdilər. Bu müəllimlər gəncləri fiziki cəhətdən möhkəm hazırlamalı və onları əxlaqi cəhətdən kamilləşdirərək onlarda sinfi borca sədaqət, intizamlılıq, dövləti idarə etməyə hazırlıq kimi keyfiyyətlər formalaşdırmalı idilər. Müəllim – tərbiyəçi vəzifəsinə seçilənlər dövlətin taleyinin onlara tapşırılması üçün fəxr edirdilər ki, dövlətin taleyi gənc nəslin siyasi, əxlaqi, fiziki hazırlığı onlardan asılıdır.

Böyük yunan filosofu Platondan soruşurlar: «Sən atanı, yoxsa müəllimini çox istəyirsən?» O, «Müəllimimi», – deyər cavab verir. «Çünki atam məni göydən yerə endirdi, müəllimim isə yerdən göylərə qaldırdı».

Roma pedaqoqları arasında çox istedadlı, savadlı qədim fəlsəfəni bilən adamlar var idi. Məşhur Roma alimi M.F.Kvintilian öz pedaqoji təcrübəsini və müəllimin tərbiyə işində yerini nəzəri cəhətdən ümumiləşdirməyə çalışmışdır. O «natiqin tərbiyəsi haqqında» əsərində yazmışdır ki, müəllim yalnız yüksək təhsilli, bilikli olmaqla bərabər, uşaqları sevən və onları başa düşən bir adam olmalıdır.

M.F.Kvintilianın pedaqoji mülahizələri müəllim və tərbiyəçinin mənəvi aləmini əks etdirən ilk əsərlərdən biridir. Bu onu göstərir ki, ilk təlim-tərbiyə müəsisələrində belə gənc nəslin yetişməsində müəllim peşəsinə və müəllim-şagird münasibətlərinə verilən tələblər diqqət mərkəzində durmuşdur.

Qədim Yunanıstanda və Romada fəlsəfi məktəblərdə əxlaq ayrıca bir fənn kimi keçilmiş və digər fənlərin də əsasını əxlaq təşkil etmişdir. Quldarlıq dövründə pedaqoji peşə fəaliyyətini təşkil edən tərbiyəçi şəxsiyyətinə verilən tələblər araşdırılmağa başlanmışdır.

Orta əsrlərdə, yetkin feodalizm və kapitalizmə keçid dövründə iqtisadi inkişafın yeni yüksəlişi ilə əlaqədar təlim-tərbiyə həyatın tələblərinə cavab vermirdi. Bu zaman xüsusi təlim müəsisələri yaradılırdı ki, burada müəllim kadrları hazırlamağa başlamışlar. Gələcəkdə müəllimlərə burada daha çox təlqin edilirdi ki, məktəbdə təlim-tərbiyənin uğuru ciddiyyətdir və tənbel, sözə baxmayan uşaqları cəzalandırmaqla tərbiyələndirmək lazımdır.

Universiteti bitirən gənc müəllimlərə “Palm” adlanan, ucunda kiçik disk olan çubuq verilirdi ki, onun vasitəsilə uşaqların əllərinə vuraraq intizamı möhkəmləndirirdilər. Buraxılış imtahan komissiyasına müəllim bu tərbiyə vasitəsindən necə istifadə edəcəyini nümayiş etdirməli idi.

Şərq ölkələrində mollaxana və mədrəsələrdə cəza üsulu kimi falaqqadan istifadə edilirdi. Yəni uşaqların ayaqları yuxarı qaldırılaraq xüsusi falaqqa deyilən alətə salınaraq ayaqların altına müəyyən sayda cəza məqsədilə çubuq vurulurdu. Fiziki cəzalar bu tədris müəsisələrində təlim-tərbiyəni möhkəmləndirmək üçün çubuq tərbiyə üsulu sayılmışdır.

Təbii ki, intibah dövrünün ictimai xadimləri – humanistlər şəxsiyyətin azadlığı uğrunda mübarizə edərək bu təlim-tərbiyə

üsullarına qarşı çıxdılar. Bir çox yerlərdə xalq kütlələri feodalizm quruluşuna qarşı çıxaraq yeni – mütərəqqi quruluş, yeni təhsil arzulayırdılar. Yeni quruluşun yaranmasında yeni insanların olması tələbatını yaradırdı. Bu isə yeni məktəblərin, yeni təlim-tərbiyə üsulunun, yeni müəllimlərin olması zərurətini meydana gətirirdi.

Görkəmli çex pedaqoqu Y.A.Komenski göstərirdi ki, uşaqların mənəvi tərbiyəsi müəllimin müsbət nümunəsindən başlayır. Böyük pedaqoq özünəməxsus tərzdə məktəbin nizamnaməsini və müəllimin pedaqoji kodeksini işləyib hazırlamışdı. O göstərirdi ki, uşaqları tərbiyə edən müəllim özü düz, doğru olmalı, qarşısına qoyduğu məqsədə çatmaqda səbatlı olmalı, sinifdə intizam yaratmalı, ciddi və inamlı olmalı, özünə hörmət qazanmalıdır.

J.J. Russo, İ.H.Pestalotsi, A.Disterveq və başqaları yeni nəslin formalaşmasında müəllimin mənəvi aləminə böyük qiymət vermişlər.

Müəllimin əməyi öz hörmət və peşəsinə görə, məsuliyyət və mürəkkəbliyinə görə bütün peşələrdən fərqlənir. Müəllimin əməyi çoxcəhətlidir. Müəllim, şagirdlə işləyərkən, həm təbiət hadisələrindən, həm texnikadan, həm də bədii obraz, işarə sistemlərindən istifadə edir. Deməli, müəllim sənəti insanın fiziki, intellektual-emosional inkişafına, mənəvi keyfiyyətlərinə, ümumiyyətlə şəxsiyyətinin bütün sahələrinə müəyyən tələblərlə yanaşır.

Hər şeydən əvvəl yüksək iş qabiliyyəti, gərgin əmək tələb edən bu sənət müəllimin tam sağlamlığını əsəb sisteminin sakitliyini tələb edir.

Müəllim əməyinin başlıca xüsusiyyətlərindən biri onun obyektidir. Müəllimin obyektı uşaqdır. Müəllim əməyinin məhsulu isə başqa adamın davranışında, biliyində, əxlaqında, bacarıq və vərdşində maddiləşir. Müəllimin obyektı olan uşaq eyni zamanda subyektdir. Çünki uşaqlar da müəllimə təsir edirlər, onun işini təhlil edir və qiymətləndirirlər.

Müəllim əməyinin xüsusiyyəti eyni zamanda vaxt və məkanla bağlıdır: Saatla tənzim olunan vaxt və tənzim olunmayan vaxt. Müəllimin sinifdəki fəaliyyəti saatla tənzim olunur, sinifdənkənar işləri, dərisdənkənar fəaliyyəti isə vaxtla tənzim olunmur.

Müəllimin səmərəli fəaliyyəti üçün başlıca amillərdən biri onun ixtisasa uyğun və ümumi biliklər sisteminə yiyələnməsidir.

Bura ixtisas biliyi ilə bərabər pedaqoji, psixoloji, fəlsəfi, metodiki biliklər daxildir. Fəaliyyət prosesində həmin biliklər vəhdətdə bir-birilə əlaqəli şəkildə istifadə olunur. Bununla bərabər müəllimin sənəti yüksək şüurluluq, əxlaqi saflıq, ümumi mədəniyyət, intellektual səviyyə tələb edir.

Müəllim əsasən məktəbdə və evdə işləyir. Müəllim əməyinin məzmunu tədris planı, proqramlar, kitab və dərsliklərdir. Əmək fəaliyyətində iş forma və metodlarını müəllim özü seçir. Müəllim obrazlı desək, dərsin həm ssenaristi, həm rejissoru, həm aktyoru, həm təşkilatçısı, həm də baş qəhrəmanıdır. Aktyor tamaşaçılara təsir göstərdiyi kimi, müəllim də şagirdlərə elə təsir göstərir, onlarda müəyyən hiss və emosiyalar yaradır, onları maraqlandırır, heyrləndirir, öyrədir və tərbiyə edir. Müəllim hər yerdə, hər zaman əxlaqilik nümunəsi göstərməlidir.

Müəllim daim vətəninə, xalqına xidmət etməli, ölkəyə layiqli vətəndaşlar tərbiyə edib yetişdirməlidir.

Ulu öndərimiz Heydər Əliyev 1998-ci ildə Azərbaycan Müəllimlərinin Qurultayında müraciətində demişdir: "Azərbaycan müəlliminin bir amalı olmalıdır. Azərbaycanımızı çiçəklənən, inkişaf edən, fəravan, qüdrətli bir ölkəyə çevirməyə qadir, müstəqillik ideyalarına sadıq, özünü vətənin azadlığı naminə fəda etməyə hər an hazır olan, yeni təfəkkür tərzini qavrayaraq müasir tələblərə cavab verən sağlam əqidəli, milli ruhlu nəsil yetişdirmək".

Müəllimlik peşəsinin səciyyəvi xüsusiyyətlərini aşağıdakı kimi şərh edə bilərik:

Müəllimlik peşəsi deyə bilərik ki, cəmiyyətimizdə **kütləvi peşədir**. Çünki nəsilləri öyrətmək, tərbiyə etmək çox gərəkdir. Buna görə də müəllimlik peşəsinə həmişə ehtiyac duyulmaqdadır. Müəllimlik peşəsi kütləvi peşə olduğuna görə də bəlkə də bəzən bu peşə gənclərin diqqətindən kənarda qalır, başqa peşələrə daha çox üz tuturlar.

Müəllimlik peşəsi **nadir peşədir**. Bu peşə kütləvi olmaqla bərabər, həm də nadir peşədir. Çünki müəllim çox olsa da, yadda qalan bir-iki nəfər olur. Onlar da həyatımızda böyük rol oynayırlar. Məhz müəllimin sayəsində insanlar əsaslı elm və biliklər qazanır,

həyatda özünə doğru yol seçə bilirlər. Müəllim elə bir elm, bilik daşıyıcısıdır ki, onsuz heç bir tərəqqi, inkişaf da ola bilməz.

Müəllimlik ***məsylıyyatlı peşədir***. Çünki müəllim insan üzərində işləyir və burada səhvə yol vermək olmaz. Bu işdə buraxılmış səhv, nöqsan öz nəticəsini dərhal olmasa da, bir müddətdən sonra hökmən göstərəcəkdir.

Müəllimlik ***mürəkkəb bir peşədir***. Bu mürəkkəblik onun yaradıcı olması ilə bağlıdır. Müəllim bir anda müxtəlif rollarda çıxış etməli olur. O, müxtəlif intonasiyalarla, müxtəlif jest və hərəkətlərlə işləyir. Hər bir uşağın «öz dili ilə» danışır. O müxtəlif xarakterli uşaqlarla ünsiyyət və münasibətdə olur. Müəllim hazır reseptlərlə deyil, yalnız özü yaratdığı modellə işləyir. Müəllim uzun müddət eyni sinifdə dərs desə də, dediyi dərslər bir-birinə bənzəməz.

Uğurlu və uğursuz dərslər olur. Bu cəhətdən deyirlər ki, müəllim dərslərini bir fotoqraf kimi deyil, bir rəssam kimi qurmalıdır. Yəni öz dərslərini özü yaratmalıdır. Müəllim əməyinin nəticəsi başqa peşələrdən fərqli olaraq gec görünür. Təlimdə bu nəticəni yoxlayıb aşkar etmək mümkündürsə, tərbiyə işində bu sahədəki əməyi qiymətləndirmək çox çətindir.

Müəllim əməyi yeganə səciyyəvi sənətdir ki, ***özü öz əməyini qiymətləndirir***. Yəni uşaqlara verdiyi biliyin nəticəsini özü yoxlayır.

Müəllim şagirdlərə bilikləri hazır, mexaniki şəkildə ötürməməlidir. Bu prosesdə münasibətlər ön planda durmalıdır. Yeni məktəb quruculuğunun mühüm şərtlərindən biri müəllimin şagirdə bir şəxsiyyət kimi yanaşması, ona gələcəyin böyük adamı kimi baxmasıdır.

Təcrübələr göstərir ki, kiçik məktəblilərin nəzərində ibtidai sinif müəlliminin nüfuzu daha böyükdür. Balacalar müəllimi bir ideal şəxsiyyət kimi sayır. Uşaqların nəzərində belə yüksək qiymətə malik olan ibtidai sinif müəllimi bu qiymətə və etimada layiq olmalı, nüfuzunu qoruyub saxlamalıdır.

Beləliklə, deyə bilərik ki, yeni, müasir məktəbin yaranmasında müəllimin rolu çox böyükdür. Bu işdə müəllimlərimizdən yüksək peşəkarlıq, dərin bilik və geniş dünyagörüş tələb olunur.

5.2. Pedaqoji peşənin prinsipləri

Bu gün müəllimin mənəvi siması hər dövrdə olduğundan daha böyük əhəmiyyət kəsb edir. Yəni dövlət quruculuğu bir çox cəhətdən yeni məktəb quruculuğundan, yeni müəllim kadrlarının hazırlığından başlayır. Elə bir müəllim ki, cəmiyyəti daha işıqlı, daha xoşbəxt günlərə apara bilən nəsilər yetişdirib, tərbiyə edə bilir. Bu cəhətdən hər bir peşənin özünəməxsus prinsipləri olduğu kimi müəllim peşəsinin də özünəməxsus prinsipləri vardır. Hər bir müəllim öz pedaqoji fəaliyyətində həmin prinsiplərə əsaslanmalıdır.

Vətənpərvərlik prinsipi – müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin ən mühüm prinsipi hesab olunur. O, bütün pedaqoji fəaliyyətini, əməyini vətənin qüdrətlənməsi və inkişafına sərf etməlidir.

Müəllim öz yetişdirmələrində vətənə böyük məhəbbət və dərin vətən sevgisi aşılamalıdır. Bətəni sevmək, onu yaxşı öyrətməkdən başladığından, müəllim ixtisasından asılı olmayaraq vətən torpağının hər qarışını uşaqlara tanıtmalı, bu barədə onlara yetərincə bilgiler verməlidir. Müəllim vətən torpağını yağı düşmənlərdən qorumağı öyrətdiyi kimi, vətənin düşmənlərini də uşaqlara tanıtmalıdır.

Müəllim bir vətəndaş qeyrəti ilə daim xalqın yanında olmalı, öz millətinə yaxın olmalıdır. O öz daxilində, kiçik bir qrupunda şəxsi qaygıları ilə məşğul ola bilməz. Onun həyatı, yaşadığı kəndlə, şəhərlə, torpaqla sıx bağlı olmalıdır. O təkcə uşaqların deyil, bütün kənd camaatının maariflənməsi qayğısına qalmalıdır. Xalqının, millətinin ağır günlərində o kənardan seyirçi olmamalıdır.

Xalqın müəllim sözlünə, ziyalı sözlünə həmişə ehtiyacı olmuşdur. O öz sözünü deməli, xalqı düz yola istiqamətləndirməlidir. Onun xalqı necə yaşayırsa, o da elə yaşamalıdır. Çətinliklər, problemlər onu başqa fikirlərə salmamalıdır. Vətənpərvərlik elə o deməkdir ki, müəllim öz biliyini, bacarığını vətənin inkişafına sərf etsin, özü daim vətənə xitmət etisn. M.K.Atatürkün təbircə desək, vətənin xidmətçisi olanlar vətənin əfəndisi olurlar.

Müəllim peşəsinin mühüm bir prinsipi *peşə fədakarlığıdır*. Yəni müəllim öz peşəsi yolunda canını, qanını qoymalı, yetişdirmələrinin səadəti naminə fədakar olmağı bacarmalıdır. O oxumağa,

öyrənməyə itirilən vaxta heç vaxt heyfslənməməli, buna qənimət kimi baxmalıdır.

Müəllim əməyi çox ağır və mürəkkəb bir işdir. Bu iş formalizmi, şablonçuluğu sevmir. Bu iş adamdan möhkəm sağlamlıq, gümrəhlik, işgüzarlıq tələb edir. Müəllimin yorulmadan gecədən xeyli keçənədək dəftər yoxlaması, daim müəlisə etməsi, ardıcıl olaraq şagirdlərin evlərinə baş çəkməsi, valideynlərlə söhbəti, dərslərə hazırlaşması müəllimdən xeyli vaxt və ən başlıcası isə fədakarlıq tələb edir. Əlbəttə lazım gələrsə, müəllim öz şagirdləri yolunda canından da keçməyə hazır olmalıdır. Müəllimin fədakarlığı bir nümunə olaraq öz şagirdlərində də olmalıdır. Onlar da öz müəllimlərinin yolunda canlarından keçməyi bacarmalıdırlar.

Müəllimin peşə fədakarlığının bariz nümunəsini böyük polyak pedaqoqu Yanuş Korçakın fədakarlığında görmək olar. Hitlerçilər Y.Korçakın rəhbərlik etdiyi uşaq evindən uşaqları sıraya düzüb qaz kamerasına – ölümə göndərəndə bir alman zabiti Korçaka xilas olmaq təklifini verdikdə o, zabitin üzünə tüpürmüş və öz şagirdləri ilə birlikdə ölməyi üstün tutmuşdur.

Qarabağda erməni işğalçıları ilə gedən döyüşlərdə öz kəndini, torpağını, məktəbini, şagirdlərini qoruyan müəllimlərimiz çox olmuşdur, bu yolda öz canlarını da fəda etmişlər.

Müəllimin fədakarlığı onun daim yenilik həvəsində olması, hər gün çalışmasında, yaradıcı fəaliyyətində mühüm yer tutur. Yəni müəllimlər ilk növbədə uşaqlara münasibətində həmrəy olmalı, onlara vahid tələbkarlıqla yanaşmalıdırlar. Müəllim kollektivində yaranan həmrəylik və kollektivçilik şagird kollektivinə də təsir göstərərək orada da yaranır. Müəllimlər öz müəllim yoldaşlarını həmişə müdafiə etməli, şagirdlər arasında bir-birinin hörmətini, nüfuzunu yüksəltməlidirlər. Yalnız öz fənnini tərifləyib başqa fənlərə aşağı nə-zərlərlə baxmaq müəllim peşəsinə yaraşmaz.

Həmrəylik prinsipi tələb edir ki, müəllim pedaqoji kollektivdə səmimi və xoşrəftar olsun. O, kollektivdə yaranan qruppabazlığa, intriqaya, fərdçiliyə qarşı barışmaz olmalıdır. Kollektivçilik və həmrəylik prinsipi müəllimin daha çox kollektivə münasibətində öz əksini tapır. Əgər müəllim öz fəaliyyəti ilə kollektivi hörmətdən

salırsa, bu zaman onun həmkarları onu davranışına görə məsuliyyətə çağırmalıdır.

Həmrəylik və kollektivçiliyin yaranması üçün kollektivdə düzgün mənəvi iqlim olmalıdır. Belə olan halda kollektivdə həmrəylik və kollektivçilik yaranır, tənqid və özünütənqid də müəllimlər tərəfindən ağırlı qarşılanmaz və tənqidi qəbul edənlər nöqsanlarını aradan qaldırmaq üçün özünütərbiyə ilə məşğul olurlar.

Humanizm prinsipi müəllimlik peşəsinin ayrılmaz tərkib hissəsidir. Müəllim insanları, o cümlədən öz yetişdirmələrini dərin məhəbbətlə sevib hörmət etməlidir. Yalnız sevgi ilə ən çətin, ən acı şeylər uşaqlara öyrədilə və çatdırıla bilər. Humanizm müəllimin uşaqlara hədsiz diqqət və qayğısı, həssaslığıdır. Humanizm prinsipi tələb edir ki, müəllimlər məktəbdə uşaqların rahatlığı qayğısına qalsın, onları döymədən, söymədən, təhqir etmədən təlim və tərbiyə etsinlər.

Humanizmlə bağlı düşməne nifrət məsələsi də vardır. «Düşməni təslim olmazsa, onu məhv edirlər», – demişlər. Düşməne nifrət etməyi də, insanları sevməyi də öyrətmək lazımdır. Müəllim özü də bu prinsipə əməl etməklə uşaqlarda insanların mənafeyinə xidmət göstərməyi aşılamaqla bərabər hər cür egoizmə, prinsipsizliyə, süründürməçiliyə, rüşvətxorluğa qarşı barışmaz olmağı öyrətməlidir.

Müəllimin humanizmi onun hər bir rəftarında, davranışında, söhbətində, uşaqlara münasibətində özünü göstərməli və o hər zaman mehriban, səmimi olmalı, uşaqların səviyyəsinə enməyi bacarmalıdır. Uşağın ləyaqətinə hörmət etmək müəllimin öz ləyaqətini qat-qat yüksəldir.

Müəllim uşaqlarla münasibətini elə qurmalıdır ki, uşaqlar onun ciddi nəzarətini görməsinlər. Ev tapşırıqlarının yoxlanması, edilən hər hansı iradlar elə olmalıdır ki, uşaq bu iradlardan həvəsdən düşməsin. Müəllim şagirdə hiss etdirməlidir ki, müəllim onun qüvvəsinə inanır, ona hörmət edir və onun daha yaxşı olmasını istəyir.

Müəllim kollektivin rəyinə arxalanmalı, həmişə kollektivlə məsləhətləşməli, uşaqların inam və istəyini müdafiə etməli, xırda qəyyumçuluqdan qaçmalıdır. «Şagird şəxsiyyətinə böyük hörmət etməli və bir o qədər də ondan tələb etməli» fikri məhz humanizm prinsiplərindən irəli gəlir. Bu prinsiplə bağlı olaraq müəllim aşağıdakılara riayət etməlidir:

- Şagird şəxsiyyətinə hörmət etməli, onun ləyaqətini qorumaqdadır.

- Şagirdin fikri müəllimin fikri ilə uzlaşmasa da, müəllim səbir və təmkinlə qulaq asmalı, əgər lazım gələrsə, faktlara əsaslanaraq şagirdin mülahizəsinin səhv olduğunu sübut etməlidir.

- Uşağın yaradıcı fəaliyyətini inkişaf etdirməli, hər birinə öz gücünə müvafiq tələblər verməlidir.

- Şagird şəxsiyyətini alçaldan hər cür tədbirdən uzaq olmalıdır.

- Şagirdə uşaqların məktəbdə və məktəbdənkənardakı davranış haqqında informator kimi istifadə etməməlidir.

- Şagirdi nöqsanlı hərəkəti üçün böyüklərdən üzr istəməyə məcbur etməməlidir. Şagird öz nöqsanını boynuna almırsa ona hədə-qorxu gəlməməlidir.

- İmkan verməməlidir ki, yoldaşları şagirdə hər hansı bir hərəkəti üçün gülsün. Müəllim uşaqların sirlərini açmağa da cəhd göstərməməlidir. Qiymətlə qorxutmamalı və təhdid etməməlidir. Uşaqları cəzalandırmaq üçün valideynə müraciət etməməlidir.

- Uşaqları başqasının dərdinə və sevincinə şərik olmağa öyrətmək lazımdır. Müəllim fiziki cəhətdən qüsurlu uşaqlara qayğı ilə yanaşmalıdır.

Pedaqoji nikbinlik prinsipi müəllim peşəsinin ayrılmaz tərkib hissəsidir. Bu prinsip tələb edir ki, müəllim öz şagirdlərinə yüksək nəzərlərlə, onun gələcəyinə böyük ümidlə baxsın. Nikbinlik insanın daxili aləmini ifadə edən bir keyfiyyətdir ki, bu insanın xeyirxahlığını başqası haqqında yüksək və yaxşı fikirdə olmasını, gələcəyə müsbət fikirlərlə yanaşmasını göstərir.

Nikbin insan xeyirin şər üzərində, gerçəyin yalan üzərində qəlbəsinə inanır və bunu müdafiə edir. Nikbin insan başqalarına pis fikirlərlə, şübhəli nəzərlərlə baxmaz, pis xəbərləri verməz, verərsə də, çox böyük həssaslıqla, diqqət və qayğı ilə bunu bildirir.

Nikbin insan həmişə xoş əhval-ruhiyyədədir. O ünsiyyətli və mehribandır. Bütün bu keyfiyyətlər isə müəllimin peşə xüsusiyyətinin ayrılmaz bir tərkib hissəsidir. Bu prinsip müəllimin şagirdlərlə münasibətini düzgün tənzimləyir.

Nikbin müəllim öz əməyinin bəhrəsinə inanır. O inanır ki, yetişdirdiyi şagirdlər cəmiyyət üçün faydalı, xeyirli insanlar olacaqlar.

Bunun üçün o öz peşəsindən razıdır və o özünü xoşbəxt hiss edir. Bu inam təkcə ona görə vacib deyil ki, müəllim öz əməyindən zövq və həzz alır, bir də ona görə vacibdir ki, müəllimin uşaqlara göstərdiyi inam onları həvəsləndirən, yaxşı oxumağa sövq edən bir mənbə olur.

5.3. Müəllimlik peşəsinə verilən pedaqoji tələblər

İbtidai sinif müəlliminin pedaqoji fəaliyyəti elə qurulmalıdır ki, o nəinki öz yetişdirmələrinə, hətta ətrafdakı insanlara nümunə olsun. Bu cəhətdən də müəllimlik peşəsi öz səciyyəvi cəhətlərinə görə fərqlənir. Bəs müəllimin pedaqoji fəaliyyətinə hansı pedaqoji tələblər verilir? Onları aşağıdakı kimi sıralaya bilərik:

1. Müəllimin peşəsinə sevgisi. Hər peşədə olduğu kimi müvəffəqiyyətin əsas şərti peşəyə sevgisindən başlayır. Müəllim öz peşəsini böyük məhəbbətlə sevməli, onun başqa peşələrdə gözü olmalıdır. Müəllim təkcə dərsləklə deyil, həm də bütün maddi və mənəvi varlığı ilə öyrədici, inandırıcı, tərbiyəedici olmalıdır. Hər işin başında sevgi durur. Öyrədilən materialın böyük sevgi və məhəbbətlə öyrədilməsi biliyin uzun müddət yadda qalmasına səbəb olar.

Müəllim öz peşəsinə sevgisini uşaqların sevgisi ilə bağlamalıdır. **L. Tolstoy yazmışdır: “Əgər müəllim yalnız işini sevirsə, o yaxşı müəllim olacaqdır. Əgər müəllim ata-anası kimi yalnız uşaqları sevirsə, o əvvəlkindən də yaxşı müəllim olacaqdır. əgər müəllim həm peşəsini, həm də şagirdləri sevirsə o müəllim əsil müəllimdir».** Qəbul etməliyik ki, müəllimlik sənəti peşəyə sevgi tələb edir. Bu peşəni sevmədən bu işdə çalışmaq olmaz. Yaxşı bir müəllim olmaq üçün bu peşənin bütün incəlikləri, bütün çətinlikləri bu sevgi içərisində əridilməlidir. Müəllimlik çətin və mürəkkəb bir peşədir. Bu peşədə uğur qazananlar yalnız onun hər cür əzabına, əziyyətinə, yuxusuz gecələrinə dözən, sənətini sevənlərdir.

Müəllimlik peşəsində uğursuzluğun əsas üç qaynağı vardır:

a) Müəllimlik peşəsində lazımi qabiliyyət və bacarıqlardan məhrum olmaq. Yəni müəllimliyə layiq olmadığı halda bu peşədə çalışmaq. Məsələn, əgər müəllimlik peşəsi tələb edir ki, nitq səlis və

aydın olsun, səs telləri normal, əsəbləri sakit olsun və s. Lakin bu peşədə çalışan şəxsin nitqi qüsurludur, dilində pəltəklik vardır, danışarkən uşaqların gülüşünə səbəb olur, səs telləri güclü olmadığından səsi çox zəif və yorucudur. Bir başqa müəllimdə isə əsəbilik var, uşaqların hər hansı şuluguna dözə bilmir və qışqır-bağır salaraq onları fiziki cəzalandırır. Əlbəttə, belə xüsusiyyətlərlə müəllimlik peşəsində çalışmaq uğursuzluğa səbəb olacaqdır.

b) Müəllimlik peşəsini sevməmək. Bəli, elə müəllimlərə rast gəlmək olur ki, onlar bu peşədə işlədikləri halda onu sevmirlər. Sevgisiz də yaradıcılıqla, rahatlıqla işləmək olmaz və bu uğursuzluğa səbəb olacaqdır. Təcrübə və faktlar göstərmişdir ki, müəllimliyə təsadüfən gələn və ya bu peşəni sevməyənlər də vardır ki, onlar öz pedaqoji fəaliyyətlərində heç uğur qazana bilmirlər.

c) Müəllimlik peşəsinə yararlı olduğu halda öz üzərində çalışmamaq. Əlbəttə, müəllimlik kimi gözəl bir peşənin qədrini bilməmək, peşə ustalığını təkmilləşdirməmək, daim oxuyub öyrənməmək müəllim peşəsinə uğur gətirməz. Böyük çex pedaqoqu Komen-ski biliksiz müəllimi yağışsız buluda, susuz bulağa, işıqsız lampaya bənzətməmişdir. Yaxşı müəllim həmişə öz sənətinə bağlıdır. O öz peşəsinin əsiridir, daim özünü təkmilləşdirir. Peşəsini sevən müəllim uşaqları da sevir. Daim onların yanında olmağı, hər dəqiqəsini onlarla keçirməyi arzulayır.

Keçmiş zamanlarda bir müəllimi kədərli görmüşlər. Ondan soruşmuşlar, «niyə kədərlisən?», o demişdir ki, artıq məndən heç kim heç nə soruşmur. Onun üçün kədərliyəm. Bu ibrətamiz misal müəllimin daim hazırlıqlı olmasını, daim insanlara bilik verməsini, həmişə insanlar üçün maraqlı, yeni adam olmasını tələb edir, bunlar yoxdursa, demək, müəllimlik də yoxdur.

2. Müəllimin ixtisasına uyğun biliklər sisteminə yiyələnməsi. Bu tələb edir ki, müəllim ixtisasını yaxşı bilməlidir. Müəllim üçün qaranlıq olan bir məsələ uşaq üçün zülmətə çevriləcəkdir. Şagirdə bir damcı öyrətmək üçün müəllimin bir derya qədər biliyi olmalıdır. Müəllim öz ixtisası ilə bərabər digər elmlərdən də xəbərdar olmalı, vacib məsələləri bilməlidir. Bu qəbildən fəlsəfə, pedaqogika, psixologiya, fiziologiya, sosiologiya kimi elmləri mütaliə edib öyrənməlidir. İşin müvəffəqiyyəti üçün bu sahədəki biliklər bir-birilə

əlaqəli şəkildə vəhdət təşkil etməlidir. İxtisasını yaxşı bilən müəllim hələ yaxşı öyrədən müəllim deyildir, o biliyi uşaqların başa düşəcəyi, sadə bir dillə anlatmağı, yaşauyğunluq, fərdiləşmə, diferensiallaşdırma prinsiplərinə müvafiq şəkildə başa salmağı bacarmalıdır. Müəllimin nitqi ifadəli və səlis olmalıdır.

3. Müəllimin öyrətmə metodikası. Müəllim öyrədən, tərbiyə edən və inkişaf etdirən bir şəxsdir. Öyrədə bilmək üçün öyrənmək lazımdır. Məsələn deyərlər, «Bilən insan öyrədəndir». Lakin bunu da qeyd edək ki, peşəsi müəllim olmayan da öyrədir. Amma öyrətmənin metodikasına yiyələnməyənlər kafi dərəcədə öyrədə bilməzlər. Ona görə deməliyə ki, “Bilən insan öyrədən insan deyildir, öyrədən insan bilən adamdır”. Müəllim şagirdlərə öyrənməyi öyrətdiyi kimi, özü də öyrətməyi öyrənməlidir.

Müəllim deyəndə ağılımıza oxumuş, öyrənmiş və öyrədən insan gəlsə, o şəxs kifayət qədər uşaqlara öyrətməyi bilməli, təlim üsullarını, tərbiyə metodikasını yaxşı mənimsəməlidir. Məktəbdə bəzən çox savadlı, bilikli müəllimlərə rast gəlirik, amma bir çoxları da öyrədə bilmədiyindən şagirdləri zəif hazırlıqlı olurlar.

Müəllimin dərslərini yaxşı başa sala bilməsi üçün ilk növbədə o mükəmməl hazırlaşmalıdır. Bu hazırlıqda şagirdlərə hansı elmi bilikləri verməyi planlaşdırdığı kimi, bu bilikləri hansı danışq tərzilə, hansı ifadə vasitəsilə çatdıracağına da diqqət yetirməlidir. Dərs o qədər mükəmməl hazırlanmalıdır ki, sanki bir sənətkar əlindən çıxmış teatr oyunu kimi dərslər də hər anı şagirdlər tərəfindən diqqətlə izlənməlidir. Müəllimlik sənətini həkim sənəti ilə də müqayisə etmək olar. Həkim fiziki cəhətdən müalicə edərsə, müəllim də öz yetişdirmələrini mənəvi cəhətdən müalicə edir.

Müəllimin deyəcəyi dərslər planını öncədən hazırlamalı və ya dərslər üçün köməkçi qeydlər aparması vacibdir. Amma dərslər vaxtı tez-tez plana baxmaq və ya qeydlər oxumaq da olmaz.

Müəllimin mövzunu anlatması, təkcə uşaqlara müəyyən bilik vermək məqsədilə deyil, həm də onların dünyagörüşünü genişləndirmək, biliklərə münasibət tərbiyə etmək, şagirdlərin mənəviyyatını zənginləşdirmək məqsədini güdməlidir.

Dərsi sinifdə bir şagirdə oxutdurmaq və digərlərinə dinlətmək də pedaqogikaya ziddir. Dərsi bir şagirdə oxutdurmaq, sonra da onu izah etmək zəif müəllimin işidir.

Yaxşı hazırlanmış bir dərs, əgər çətin, mürəkkəb söz və ifadələrlə anladılırsa, sinfin səviyyəsinə uyğun danışılmazsa və yaxud monoton, darıxdırıcı bir tərzdə uşaqlara çatdırılırsa, əlbəttə, bu dərsin anlamına zərər vuracaqdır.

Dərsi gülməli sözlərlə, «qanadlı fikirlərlə», pafoslu və ya təmtəraqlı cümlələrlə başa salmaq da pedaqoji prosesin ziddinədir. Əlbəttə, şagirdlərin yorğunluğunu hiss edən müəllim bəzən bir yumordan da istifadə edə bilər.

Dərsdə «məsələn», «tutaq ki», «demə ki», «elə bil ki» və s. bu kimi sözləri tez-tez işlətmək də uşaqları yorur.

Təcrübə göstərir ki, dərsin gərəkli, həyati olduğunu uşaqlara inandıranda və bunu maraqlı tərzdə onlara başa salanda dərs şagirdlər tərəfindən yaxşı qəbul edilir. Dərsin qiymətli və gərəkli olmasını şagirdlərə inandırmaq üçün ilk növbədə müəllimin özü buna inanmalı, böyük zövq və şövq ilə mövzunu həyatla bağlayaraq, bir sənətkarlıqla tədris etməlidir.

5.4. Müəllim – şagird münasibətlərinin formaları

Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında müəllim nümunəsinin, müəllim nüfuzunun və xüsusilə müəllim-şagird münasibətlərinin böyük rolu vardır. Böyük pedaqoq Uşinski demişdir: «Müəllimin, tərbiyəçinin cavan ruha olan təsiri elə bir tərbiyə qüvvəsidir ki, müəllimin canlı nümunəsi görünəndir, görünən isə yaddan çıxır. Müəllim gənc nəslin mənəvi tərbiyəsində sükançı rol oynayır, onun bu sahədəki fəaliyyəti pedaqoji ustalıqdan öz işinə vicdanla yanaşmaqdan irəli gəlir. Müəllimin pedaqoji ustalığı təkcə öz fənnini dərinləndirən bilmək deyil, onun ən böyük ustalığı odur ki, şagird mənaviyyatını düzgün qura bilsin, onun nöqsanlarını aradan qaldırmaqda, yollar axtarmasına sərbəst hərəkəti aşılaya bilsin. Bəzi müəllimlər pedaqoji işdə şagirdlərə yalnız bilik verməyi əsas götürürlər. Lakin

pedaqoji işi canlı təşkil edən ən başlıca yollardan biri tərbiyə işinin düzgün qurulmasıdır.

Pedaqoji prosesdə təlim prosesinin müvəffəqiyyətlə həyata keçməsi üçün müəllimin böyük rolu vardır. Müəllim təlimə, fənnə məhəbbət yaratmaq üçün ilk növbədə şagirdlərlə ünsiyyəti düzgün qurmalıdır. Müəllim təlim müvəffəqiyyətini daha çox ünsiyyətlə həyata keçirə bilir.

“Müəllim” anlayışı dar və geniş mənada işlədilir. Dar mənada müəllim dedikdə, kiməsə nəyisə öyrədən şəxs başa düşülür. Geniş mənada isə müəllim dedikdə, öz elmi ideyaları ilə yetişən gənc nəslə bilik və tərbiyə verən, düzgün yol və istiqamət göstərən şəxslər nəzərdə tutulur.

Vaxtilə müəllim peşəsini kahinlər yerinə yetirmişlər. Bunun üçün xüsusi kahin məktəbləri olmuşdur. Pifaqor da belə kahin məktəbini qurtarmışdır. Sonradan bu vəzifəni, yəni uşaqların təlim-tərbiyəsilə məşğul olmaq vəzifəsini müəllimlər yerinə yetirmişlər. Ümumiyyətlə, pedaqoji ünsiyyət dedikdə, müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyətinin və münasibətinin forması başa düşülür.

Ünsiyyət təkcə müəllimlə şagird arasında mövcud olmur. Bütün pedaqoji kollektivlə ünsiyyət yaratmaq gərəkdir. Müəllimin şagirdlərlə düzgün ünsiyyət yaratmasının pedaqoji cəhətdən əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, şagird özünü məktəbdə tənha hiss etmir, onda qayğı hiss edir və fənnə maraq yaranır, onun dünyagörüşü dəyişir, inkişaf edir.

Müəllim-şagird münasibətlərinin müvəffəqiyyətlə qurulması üçün müəllimin rəhbərlik mövqeyi çox əhəmiyyətlidir. Müəllimin rəhbərlik mövqeyi aşağıdakı formalarda özünü göstərə bilər:

1. *Lokator mövqeyi*. Belə müəllimlər şagirdlərə seçici münasibət bəsləyir. Yəni müəllim ya şagirdin imkanları, ya təlimə münasibəti, ya ailə imkanları və ya sinifdə tutduğu mövqe baxımından şagirdlə ünsiyyət yaradır. Demək, müəllim bütün şagirdlərlə eyni formada ünsiyyət yaratmır.

2. *Çin səddi mövqeyi*. Bu mövqeyə malik olan müəllim, şagirdlə və ya tələbə ilə öz arasında böyük və keçilməz bir sədd yaradır. O sədd şagirdin müəllimlə ünsiyyətinə mane olur və onu çətinləşdirir. Belə mövqedə müəllimlər, şagirdlərə müəllimə yaxın

olmağa, ona sual verməyə, ondan məsləhət almağa imkan vermir. Belə mövqeyə malik olan müəllim yalnız dərsi deməklə öz vəzifəsini bitmiş hesab edir, halbuki müəllimin işinə verilən tələblərdən biri onun qayğıkeş olması və şagirdlərlə düzgün ünsiyyət yaratması təmin edilməlidir.

3. *Robot mövqeyi*. Bu o deməkdir ki, şəraitin, vəziyyətin dəyişməsinə baxmayaraq müəllim ünsiyyət və münasibətini də dəyişmir. Əvvəlki qaydada, yəni əvvəllər planlaşdırdığı formada aparır.

4. *Dostluq mövqeyi*. Belə müəllim ürəyini uşaqlara verməyi bacarır. Təlimin gediş prosesində, heç bir əsəb gərginliyinə yol vermədən, ünsiyyəti elə qurur ki, şagirdlər müəlliminə hörmət edir, onun bütün planlarını ürəklə yerinə yetirirlər. Müəllimin dostluq mövqeyi o demək deyil ki, müəllim öz ürək sözünü, sirrini şagirdlərə deyir. Müəllim yalnız səmimi münasibətlə, onların qayğısına qalmaqla bu mövqedə dayanır.

5. *Hamlet mövqeyi*. “Hamlet mövqeyi” oradan irəli gəlmişdir ki, Şekspirin «Hamlet» əsərində bütün əsər boyu Hamlet əsəbidir. Belə münasibətlərdə dərsin gediş prosesində uşaqlar üzülür, gərgin vəziyyətdə olurlar. Dərs prosesində müəllim özü də əsəbi, gərgin, öz hisslərini saxlamağı və ya gizlətməyi bacarmadan şagirdlərlə ünsiyyətə girir, əsəbi hərəkətlər edir. Belə halda müəllimin şagirdlərlə ünsiyyət və münasibəti çətinləşir. Müəllimin ünsiyyət zamanı mövqeyi şagirdlərin mənəvi cəhətdən formalaşmasına böyük təsir göstərir. Belə ki, müəllimin səmimi münasibəti şagirdlərdə humanistlik, müəllimin düzgün ünsiyyəti şagirdlərdə inam, öz hərəkətlərində məsuliyyət, müəllimin qayğıkeşliyi şagirddə mərhəmət, müəllimin cəfəkeşliyi şagirdlərdə işgüzarlıq kimi mənəvi keyfiyyətlər yaradır.

Müəllimin şagirdlərlə ünsiyyət və münasibətində əsas iki yanaşma üsulu vardır:

1. Neqativ yanaşma üsulu;

2. Pozitiv yanaşma üsulu.

Neqativ yanaşma üsulu deyəndə, müəllimin şagirdi öz münasibətləri baxımından qruplaşdırmasıdır. Yəni müəllimlər özünə nəzərən bir qisim şagirdə yaxşı, bir qisminə isə pis münasibət bəsləməsidir. Onda belə bir əqidə vardır ki, pis şagird onsuz da dərslərini bilmir. Belə şagirdlər dərslərini öyrənsələr də, müəllim onların cavab-

larından heç vaxt razı qalmayacaq. Əgər belə şagirdlər bir yerdə, yəni izahda çətinlik çəksə də müəllim onlara köməklik etmir. Ona görə də belə şagirdlərdən əl götürərək yaxşı oxuyan şagirdi ayağa qaldırır. Pis cavab verən şagirdi danlayır, lakin belə şagirdlər yaxşı cavab verəndə də onlara heç nə demir.

Pozitiv yanaşma üsulu dedikdə, müəllimin şagirdin qavrayışından asılı olaraq yaxşı uşaqları liberallıq göstərərək həmişə tərifləyir. Həmin şagirdlər bir söz deyərlərsə, müəllim onların üzlərinə gülümsəyir, tez-tez onlara müraciət edir. Sanki, belə müəllimlər üçün sinifdə başqa şagirdlər yoxdur. Pozitiv yanaşma üsuluna malik olan müəllimlər şagirdləri yaxşı və pis deyə qruplaşdırırlar. Müəllimin pedaqoji ünsiyyəti düzgün qurması üçün onun ümumi pedaqoji fəaliyyətinin düzgün qurulması vacibdir.

Bu baxımdan müəllimin pedaqoji ünsiyyəti zamanı aşağıdakı *vəzifələrin* yerinə yetirilməsi vacib sayılmalıdır.

Pedaqoji vəzifə müəllimlərin müəyyən şəraitdə həyata keçirdiyi məqsəddən ibarətdir. Bu vəzifələr belə şərh edilir:

1. Bütün müəllimlər üçün eyni olan vəzifələr;
2. Cəmiyyətin tələbindən irəli gələn vəzifələr;
3. Hər hansı bir sinfin, hər hansı tədris fənni ilə və ya şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə əlaqədar yerinə yetirilən vəzifələr.

Bütün müəllimlər üçün eyni olan vəzifələr dedikdə, şagirdlərin sağlamlığı qayğısına qalması, onların dərslərini oxumasına cavabdeh olması, ailə ilə əlaqə saxlaması, pedaqoji tələblərin vahidliyini gözləməsi və s. başa düşülür.

Cəmiyyətin tələbindən doğan vəzifələrə, şagirdlərin imkanını nəzərə alıb onların istirahətini və maddi vəziyyətini düzəltmək üçün direktorluq qarşısında məsələ qaldırmaq, dərslərini müasir həyatla əlaqələndirmək, şagirdlərdə yaranan gərginliyi aradan qaldırmaq və s. aid edilir.

Hər hansı bir sinfin, hər hansı tədris fənni ilə və ya şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə əlaqədar yerinə yetirilən vəzifələr dedikdə isə müəllimin hər bir şagirdi yaxşı tanıması üçün onu müxtəlif üsullar vasitəsilə öyrənməsidir. Pedaqoji fikirlərdən də aydın olmuşdur ki, uşaqları tanımadan, onları yaxşı öyrənmədən onların təlimini və tərbiyəsini uğurla təşkil etmək olmaz.

5.5. Müəllim-şagird münasibətlərində əməkdaşlıq növləri

Müəllim-şagird münasibətlərində əməkdaşlığın pedaqoji əsasları şagirdlərə humanist münasibətdə öz əksini tapır. Müəllimin şagirdlərlə əməkdaşlığını bir pedaqoji prinsip və ya üsulu kimi, yaxud da yanaşma kimi başa düşmək olar.

Uşaq başqa adamlarla ünsiyyət və münasibətdə olmasa, o insan kimi formalaşa bilməz. Elə bioloji varlıq kimi insan hələ uşaq yaşlarında belə başqa insanlarla ünsiyyət və münasibətə tələbatı vardır. İnsan özü ictimai münasibətlərin məhsulu olub, onun xarakter və qabiliyyəti, digər keyfiyyətləri ictimai münasibətlərdə formalaşır. Beləliklə də müəllim-şagird əməkdaşlığını cəmiyyətin müasir inkişafının tələblərinə cavab verən tərbiyənin konsepsiyası kimi də qəbul etmək olar.

Əməkdaşlıq pedaqogikasının mahiyyəti belədir ki, müəllim təlim-tərbiyə prosesinin idarə edilməsində şagirdlərə arxalanır, onları özünə köməkçi hesab edir, təlim-tərbiyə prosesinin təşkilində onların fikirlərini, rəy, arzu və təkliflərini nəzərə alır, onlarla hesablaşır.

Bu prosesdə müəllim çalışır ki, uşaqlar da təlim prosesinə cəlb olunsunlar, onlar da pedaqoji prosesin müəllimlərlə bərabər tam hüquqlu iştirakçısı və təşkilatçısı olsunlar. Təlim-tərbiyə prosesində müəllimin, tərbiyəçinin köməkçisi olsunlar.

Təcrübə və müşahidələrdən məlum olmuşdur ki, müəllimlərin bir çoxları əməkdaşlıqda, ünsiyyət və münasibətlərdə də seçiciliyə yer verirlər. Belə ki, bu da məlum olmuşdur ki, müəllimlər o uşaqlarla daha tez-tez ünsiyyət və münasibətdə olurlar ki, onlar uşaqlara qarşı müəyyən emosional münasibətlərə malikdirlər. Təəssüf ki, onlar diqqəti cəlb etməyən uşaqlarla az ünsiyyətdə olur və onlar diqqətdən kənarda qalırlar.

Bunu da qeyd edək ki, müəllim daha çox intellektual, intizamlı, sözə baxan uşaqlarla ünsiyyətdə olur, onlarla əməkdaşlıq edirlər. Birinci cərgədə, xüsusilə qarşısında oturan şagirdlərə müəllim daha tez-tez ünsiyyət və münasibətdə olurlar. İkinci yerdə sakit, asılı olan həmişə “bəli-bəli” deyən uşaqlarla ünsiyyət, üçüncü yerdə çətin

idarə olunan, şuluqçu, dələduz uşaqlarla ünsiyyət və nəhayət dördüncü yerdə isə özünə inamlı, asılılığı sevməyən, müstəqil düşünən fəal uşaqlarla ünsiyyət və münasibət tutur.

Müəllim-şagird münasibətlərində tədqiqatçılar əsasən bunun üç növünü ayırırlar:

- a) dəyişməz – müsbət ünsiyyət,
- b) passiv – müsbət ünsiyyət,
- c) dəyişən ünsiyyət.

Bəzən də dəyişən və dəyişməz mənfi ünsiyyət növlərinə də rast gəlmək olur. Belə ünsiyyət zamanı müəllim özünə qarşı neqativ münasibət yaratmış olur. Bu isə o deməkdir ki, həmin müəllimlər məktəbdə cəmiyyətə qarşı işləyirlər.

Müəllim-şagird münasibətlərində müxtəlif ünsiyyət tərzləri də vardır:

1. Birgə həvəs və yaradıcılıqla əsaslanan ünsiyyət.
2. Dostluğa əsaslanan mehriban ünsiyyət.
3. Şagirdlərlə müəyyən “məsafə”, pərdə saxlamaqla ünsiyyət.
4. Qorxudularaq hökmlü ünsiyyət.
5. Ələ salınaraq rişxəndli ünsiyyət.
6. Qılığa girərək ünsiyyət.

Birgə həvəs və yaradıcılığa əsaslanan ünsiyyət müəllim və şagirdlərin mənəvi yaxınlığı əsasında qurulur. Bununla bərabər ünsiyyət dostluq, mehribanlıq, qarşılıqlı hörmət əsasında qurulmalıdır. Lakin bu o demək deyildir ki, müəllim-şagird arasında “pərdə” götürülməli hər ikisi “qardaşcasına” hərəkət etməlidirlər.

Məsafəli ünsiyyətdə müəllim-şagird ünsiyəti məhdudlaşdırılır. Bu zaman belə sözlərə daha çox üstünlük verilir: “Mənə qulaq asın, mən sizdən böyüyəm”, “Siz heç nə bilmirsiniz, mən hər şeyi bilirəm” və s. Belə ünsiyyət və yanaşma tərzı qarşılıqlı əməkdaşlığı, yaradıcılığı pozur və nəticədə pedaqoji uğursuzluğa gətirib çıxarır. Qorxu üzərində qurulan ünsiyyət zamanı isə müəllimin belə müraciəti vardır. “Mənə qulaq asın, yoxsa çağıraram lövhəyə...”, “İmtahanda baxarıq necə cavab verəcəksən, sənın üçün çox çətin olacaq”, “Siz məni hələ yaxşı tanımırırsınız...görəcəksiniz... və s.”.

Ələ salınaraq, rişxəndli ünsiyyət şagird şəxsiyyətini alçaldır. Müəllim uşaqlara çox yuxarıdan baxır, onların şəxsiyyətinə məhəl qoymadan şit zarafatlar və rişxənd edir.

Bir çox müəllimlər də var ki, özünü yaxşı göstərmək üçün kollektivin qılığına girir, maraqlı söhbətlər edir, lətifələr söyləyir, ucuz hörmət qazanmaq istəyir. Əlbəttə, belələrinin də gec-tez üstü açılır. Yadda saxlamaq lazımdır ki, ünsiyyətdə bərabərlik yoxdursa, o heç vaxt səmərəli ola bilməz. Pedaqoq alimlərin fikrincə, müəllim şagirdlərlə ünsiyyət və münasibətini daha uğurlu və optimal qurması üçün aşağıdakı şərtlərə də əməl etməlidir:

1) Müəllim ünsiyyət və münasibətində diqqətli və həssas olmalıdır. Müsahibinin vəziyyətini, əhval ruhiyyəsini “üzündən oxumalı”, lazım gələrsə, bir söhbətdən başqa bir söhbətə keçməyi bacarmalıdır.

2) Müəllim ünsiyyət və münasibətində davranışını, hərəkətlərini idarə etməyi bacarmalıdır.

3) Şagirdlər ünsiyyət zamanı çətinliyə düşərsə və ya cavab verə bilməzsə, müəllim onları bu vəziyyətdən çıxarmaq üçün onların ağzına “dil atmağı” da bacarmalıdır.

4) Müəllim həm nitqli, həm də nitqsiz ünsiyyətini mənalı aparmalıdır.

5) Müəllim şagirdlərlə ünsiyyəti və münasibətini ardıcıl təhlil etməli və müvafiq nəticələr çıxarmalıdır.

Deyilənlərdən məlum olur ki, müəllim-şagird əməkdaşlığı bütövlüklə məktəbin humanistləşməsinin və demokratikləşməsinin əsasını təşkil edir. Çünki o mahiyyət etibarı ilə insanı sevmək, ona dərin hörmət və məhəbbət ideyası üzərində qurulmuşdur.

Əməkdaşlığın təyini humanizm və demokratiya iqlimində azad, hərtərəfli, bütöv, həmçinin təkrarolunmaz şəxsiyyətlər yetişdirməkdir. Belə məktəbi uşaqlar sevir. Məktəb də uşaqları sevir. Müəllimlərin mövqeyi uşaqlar üzərində deyil, uşaqlarla birlikdədir. Onlar eyni bir kollektivin üzvləridir.

Əməkdaşlıq uşaqların daxili aləminə çox diqqətlə və həssaslıqla yanaşmağı tələb edir. Onların arzu və maraqları, fərdi xüsusiyyətləri, qabliyyət və bacarıqları daim müəllimlərin diqqət mərkəzində olmalıdır.

Şagirdlərlə əməkdaşlıq öz mahiyyəti ilə məcbur etmə, qadagılar və cəzalar sistemini rədd edir, ümumiyyətlə, əməkdaşlıq məktəbdə güc, zor işlətməyin əleyhinədir.

Müəllimin şagirdlərlə əməkdaşlığı məqsədə çatmağın, ətraf aləmi yaxşılaşdırmağın ən səmərəli yolu hesab edilir. Onlar dərstdə, dərstdən kənar vaxtlarda öz həyatlarını və işlərini birgə təşkil edirlər, birgə düşünüb-daşınırlar. Əməkdaşlıq prosesində bu və ya digər biliyin məktəblilərə verilməsi deyil, əksinə şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına, uşaqların özünü tam ifadə etməsinə, şüurlu həyata, onların öz həyat yolunu özləri müəyyənləşdirməyə hazır olmağa istiqamətlənməsi üçün geniş şərait yaratmasıdır. Bir sözlə, əməkdaşlıq pedaqogikası məktəbin ruhudur. Bəs müəllim-şagird əməkdaşlığı necə qurulur? O, hansı formalarda özünü göstərir. Məktəb təcrübələrindən, pedaqoji müşahidələrdən məlum olur ki, müəllim şagirdlərlə müxtəlif formalarda ünsiyyət və münasibətdə olur, müxtəlif cür əməkdaşlıq edir ki, onları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

1. Avtokratik əməkdaşlıq. “Avto” latın sözü olub “Mən”, “Özüm” deməkdir. “Kratos” isə hakimiyyət deməkdir. Bu əməkdaşlıq növündə müəllim şagirdlərlə münasibətində həmişə hakim mövqedə dayanır. O uşaqlarla əmr və sərəncamlarla, göstərişlərlə danışır. Heç kimin rəyi, fikri ilə hesablaşmır. Özü bildiyi kimi hərəkət edir, təkbəşinə qərarlar çıxarır, uşaqların və bütövlükdə kollektivin fəallıq və təşəbbüskarlığını boğur. Müəllim fiziki cəzaya, təhqirlərə əl atmaqdan çəkinmir. O, uşaqlara rişxəndlə yanaşır, onların şəxsiyyətlərinə hörmətlə yanaşmır, uşaqları kollektiv içində də pərt edir. Avtokratik yanaşmada uşaqların yaradıcılığı, müstəqilliyi, fəallıq və təşəbbüskarlığı boğulur. Uşaqlar daha çox müti, itaətkar və qorxaq böyüyürlər.

Avtokratik müəllim yalnız öz hakimiyyətinə arxalanır. O, şagird kollektivinə etibar etmir. Öz qərarlarını şagirdlərlə birgə müzakirə etməyi, onlarla hesablaşmağı lazım bilmir. Uşaqların heç bir rəyini və təklifini qəbul etmir. Onlara belə rəhbərlik hədə və cəzalarla başqa heç nə verə bilməz.

Belə yanaşma üslubuna malik olan müəllimlərin başlıca nöqsanı, şagird şəxsiyyətinin formalaşması prosesinə dərindən və hərtərəfli nüfuz etməkdən məhrum olmasıdır. Burada tərbiyə olunan

tərbiyə edəndən uzaqdır və hər cür tərbiyəvi təsirdən kənardadır. Belə vəziyyətdə məktəbli öz fikirlərini müəllimlə bölüşə bilmir. Əlbəttə, belə yanaşma tərzı nənki, yeni pədaqoji təfəkkürdən, ümumi pədaqoji təfəkkürdən də uzaqdır. Buna avtokratik pədaqoji təfəkkür deyə bilərik.

2. Avtoritar əməkdaşlıq. Belə yanaşma və belə əməkdaşlıqda müəllim yenə də hakim mövqeyə malikdir. Fərq yalnız ondan ibarətdir ki, o uşaqların çıxış etməsinə, fikir yürütməsinə imkan verir, lakin son məqamda yenə öz bildiyini edir. Ürəyində nə kimi məsələlər nəzərdə tutsa, onu da hökmən yerinə yetirir. Təlimat və göstərişlər əsasında işləyir. Belə müəllim nadir hallarda uşaqlara xoş, tərifi sözlər deyə bilir. O şagirdlərin səhv cavablarına gülür, səhvi böyüdür və çox hallarda səhvi düzəltmir. Avtoritar yanaşmada müəllim yalançı avtoritetə, nüfuza malikdir. Belə nüfuz gücə, zora əsaslanır. Belə yanaşma həm tərbiyəçinin, həm də tərbiyə olunanların yaradıcılığını öldürür. Belə müəllimlər yalnız müvəqqəti müvəffəqiyyət və hörmət qazanmağa nail ola bilərlər.

Avtoritar tipli müəllimlər əsasən iki tipə bölünürlər:

Birinci tipə məxsus olanlar özlərinə möhkəm inam bəsləyirlər. Onlar belə hesab edirlər ki, hər hansı bir çətin işin öhdəsindən gələ bilərlər. Onlar heç vaxt həvəsdən düşmür, həmişə özünü haqlı və lazımlı hesab edirlər. Belələri həmişə özlərinə qarşı yüksək fikirdə olurlar.

İkinci tipə məxsus olan avtoritar müəllimlər isə yuxarıda deyilənlərin tam əksi olurlar. Belə müəllimlər həmişə həyacanlıdırlar, sanki buxovlanmış, əl qolları bağlanmışdır. Onlar nədənsə daim narazıdır, özlərinə qarşı inamsızdırlar. Uşaqların hər hansı bir hərəkətinə şübhə ilə yanaşır. Şübhələr isə həmişə onun özünü narahat edir.

Hər iki tipə məxsus avtoritar müəllimin ümumi cəhətləri də vardır. Belə ki, hər ikisi başqasını sıxır, şagirdləri özündən asılı vəziyyətə salmağa çalışır. Onların daxili aləmi müəllimlik peşəsinin tələblərinin, yeni pədaqoji təfəkkürün tam tərsinədir. Məsələn, müəllimlik peşəsi, habelə yeni pədaqoji düşüncə tələb edir ki, müəllim uşaqları sevməli, onların şəxsiyyətinə hörmət etməlidir. Avtoritar müəllim isə yalnız özünü sevir, uşaqlara «yuxarıdan aşağı» baxır.

Yeni pedaqoji təfəkkür tələb edir ki, müəllim uşaqların f  allı  nı, t    bb  skarlı  nı inkişaf etdirs  n, onlara nikbin nəzərlərlə baxsın. Avtoritar müəllim isə uşaqların t    bb  skarlı  nı boğur, onlara şübhə ilə yanaşır v     z   də pessimist v   b  dbindir.

Avtoritar müəllimin səciyyəvi x  susdiyy  tl  rind  n biri də budur ki, o kitabda yazılan pedaqoji tələbləri «a  ına-bozuna» baxmadan, heç kimə güzəştə getmədən, uşaqları «Bo  aza yı  anad  k» yerinə yetirir. Məsələn, o bilir ki, pedaqoji fəaliyyətdə t  l  bk  rli  q olmalıdır. Lakin o bu t  l  bk  rli   ı heç bir hörmət və mərhəmət hissi olmadan son həddə   atdıranad  k həyata keçirir. Şəxsiyyətə hörmət, ehtiram isə yaddan çıxarılır və t  l  bk  rli   ın humanist ideyası müəllim     n lazımsız hesab edilir. Əlbəttə, şagirdlərə hörmət olmadan, yeri g  l  nd   müəyyən güzəştlər g  st  rilm  d  n edilən t  l  bk  rli  q istənilən nəticəni verməz v   uşaqların t  rbiyy  sin   m  nf   təsir göstərər.

Pedagoqlar avtoritar yanaşmanın aşağıdaki növlərini də ayırmışlar:

Kobud avtoritarlı   açıq-aydın   kild   ayrı-ayrı şagirdlərə, bəzən də bütöv bir kollektivə m  nf   münasibət bəsləyir. Bu tipə məxsus müəllimin fikri belədir ki, hər bir şagird ona tabe olmalı, onun istəyi ilə hərəkət etməli, ha  lı və ya ha  sız hər bir tələbini qeyd-şərtsiz yerinə yetirm  dlidir.   ks t  q  dird   şagirdləri təhqir edir, “2” qiymət verir və s.

Gizli v   dolayı yolla avtoritarlı   güc, qüvvə sanki elə   agirdl  r  n arzusu ilə həyata keçirilir. Məsələn, şagird ümumi məktəb qaydasını yüngülcə pozmu  sa, bu zaman müəllim siniflə tez “m  sl  h  tl    r” v   qərar çıxarılır: “Gəlin sinif iclası keçirək və orada m  za-kir   edək, şagirdi c  zalandıra  q v   bird  f  l  lik bu məsələlərə son qo-yaq  . Beləliklə, cəza   agirdl  r  n   li ilə,   agirdl  r  n arzusu ilə həyata keçirilir.

Demaqoq avtoritarlı   zamanı müəllim   z xoşagəlməz   m  l  rini müxtəlif əxlaqi s  hb  tl  rl  , nəsihətamiz sözlərlə ört-basdır edir. Uşaqlara uzun-uzadı «  xlaq d  rs  l  ri» keçir, amma,   z   bunlara əməl etmir. Demaqoq avtoritarlı   çox təhlükəlidir. Çünki uşaq və yeniyetm  l  r  n şüuru ya  sa formalaşan vaxtda, onun şüurunda s  zl   əməli i   n ayrılı  ı   z  n   yer tapır.

İnzibati avtoritarlıqda müəllim şagirdlərlə rəsmi qaydada danışır və hərəkət edir, inzibatçılıq edir. Hətta kiçik məktəblilərlə də danışanda rəsmiyyətçiliyə, xırdaçılığa yol verir. Onun təbiətində heç bir güzəşt yoxdur, mərhəmət hissələrini çətin görmək olar. Belə müəllim də düzgün pedaqoji təfəkkürdən uzaqdır.

3. Liberal əməkdaşlığı da düzgün yaşama saymaq olmaz. Belə yaşamada müəllim verdiyi tapşırıqların yerinə yetirilməsinə nəzarət etmir, tez-tez uşaqlara güzəştə gedir, bəzən də dediyi sözlərin əleyhinə gedir, verdiyi tələblərin əksinə hərəkət edir, sözlərində və fikirlərində səmimiyyət yoxdur, öz iradəsindən çıxış etmir. Özünün şəxsi fikri, düşüncəsi də yoxdur, bir növ “külək hansı tərəfə qüvvətli əsirsə, o tərəf də meyil göstərir”.

Əlbəttə, uşaqlarda əqidə formalaşdırmaq üçün müəllimin özünün əqidəsi olmalıdır. Liberal müəllimin sözlərində qeyri-səmimiyyətlik, yalan hiss olunur. Ürəksiz danışır, bəzən də qəzəbli olur. Onun fəaliyyətində yaradıcılıq, yeni fikir, düşüncə yoxdur, əksinə ətalət və gerilik vardır.

4. Etinasız əməkdaşlıq. Belə əməkdaşlıq növündə müəllim şagirdlərin fəaliyyəti, onların «dərdi-səri» ilə maraqlanmır, kollektivin ətrafdakı həyatına laqeyid münasibət bəsləyir.

Belələri bəzən cəmiyyətdə baş verən hadisələrə, respublikamızın ictimai-siyasi həyatına biganədir. Ətrafda baş verən hadisələrə heç bir maraq göstərmir. Belə müəllimləri uşaqlar sevmir, onların dərslərinə də laqeyd münasibət göstərirlər.

5. Qeyri-müəyyən əməkdaşlıq. Belə əməkdaşlıq növündə müəllim şagirdlərlə həmişə eyni cür münasibətdə olmur. Bir müddət həlim, xoş ünsiyyət münasibətində olur, sonra isə dəyişilərək sərt, inzibatçı bir müəllimə çevrilir. Yaxud müəllim əhval-ruhiyyəsindən asılı olaraq uşaqlarla ünsiyyət və münasibəti dəyişir. Belə ki, əhvalı yaxşı olanda uşaqlarla yaxşı münasibətdə olur, əhvalı pis olanda isə uşaqlarla pis münasibətdə olur. Belə əməkdaşlıq da hər cür yeni fikirdən uzaqdır.

6. Demokratik əməkdaşlıq. Belə əməkdaşlıq yeni pedaqoji təfəkkürün məhsuludur. Bu ən düzgün, ən humanist əməkdaşlıq hesab edilir. Belə əməkdaşlıqda müəllim şagirdlərlə işgüzar münasibətdədir. Müəllim uşaqların arzu və maraqlarını, fərdi psixoloji xü-

susiyyətlərini ciddi nəzərə alır. O, uşaqların səviyyəsinə enməyi bacarır, «onların dilində» danışa bilir. Belə müəllim, öz fəaliyyətində kollektivə arxalanır, onlarla məsləhətləşərək, uşaqların tənqidi qeydlərinə qulaq asır, onların fəallıq və təşəbbüskarlığını inkişaf etdirir.

Belə əməkdaşlığa malik olan müəllimin hörmət və nüfuzu yüksəkdir. O uşaqların təlim və tərbiyəsini daha yaxşı təşkil edə bilir. Belə müəllim qəyyumluqla, xırdaçılıqla məşğul olmur, o həmişə uşaqların inkişafına fikir verir, onu lazımı səmtə istiqamətləndirir ki, onlar yaradıcı fəaliyyətə qoşulsunlar. Demokratik ruhlu müəllimin sinfində daha çox intizam və yüksək təlim-tərbiyə nəticələri müşahidə edilir.

Demokratik əməkdaşlığa malik müəllim hər bir şagirdə böyük hörmət və ehtiramla yanaşır. O öz fəaliyyəti ilə uşaqlarda azadfikirlilik, yaradıcılıq, təşəbbüskarlıq, tənqidi təfəkkür, qeyri-standart düşüncə formalaşdırır. Belə müəllim, müasir məktəbin müəllimidir. Belə müəllim yeni düşüncəyə, yeni pedaqoji təfəkkürə malik müəllimdir. Məktəbimiz yalnız belə müəllimlərin sayəsində inkişaf edir və yüksəlir.

5.6. Müəllimlik peşəsində pedaqoji bacarıq və vərdişlər

Pedaqoji fəaliyyətin düzgün qurulması müəllimin pedaqoji bacarıq və vərdişlərə sahib olmasından çox asılıdır. Belə ki, müəllim dərin biliyə, yaradıcılığa, geniş təfəkkürə malik olmaqla bərabər, həm də öz biliyini şagirdlərin malı etməyi bacarmalıdır.

Pedaqoji ədəbiyyatların bir qisminə müəllimin ümumi pedaqoji bacarıq və vərdişləri fərqləndirilir.

Məsələn, pedaqoji bacarıq və qabiliyyətlər belə qruplaşdırılır:

- 1) Məlumatverici bacarıq və vərdişlər;
- 2) Səfərbəredici bacarıq və vərdişlər;
- 3) İnkişafetdirici bacarıq və vərdişlər;
- 4) İstiqamətləndirici bacarıq və vərdişlər.

Məlumatverici bacarıq və vərdişlər dedikdə, müəllimin ilk növbədə hər hansı bir elmi materialı didaktik yolla şagirdlərə çatdırma

bilməsi başa düşülür. Bunun üçün müəllim həmin materialı şagirdlərin başa düşəcəyi səviyyədə qurmalı, didaktik məsələləri seçməli, onların tətbiq olunma və aşılama yollarını hazırlamalı və şagirdlərə çatdırılmalıdır.

Müəllim tədris materialını şagirdlərə çatdırmaq üçün müvafiq metodlar seçib müəyyənləşdirməli, təlimin texniki vasitələrindən və əyanilikdən istifadə etməlidir. Həmçinin onların inkişaf sistemini hazırlamalıdır.

Bunlarla birlikdə proqramlaşdırılmış, alqoritmləşdirilmiş, interaktiv və başqa formalardan, təlim ünsürlərindən istifadə etməklə bərabər, dərstdə əks-əlaqəni yaratmağı da unutmamalıdır.

Müəllimin danışığı şagirdlər üçün aydın olmalıdır. O, məntiqi, qısa və ifadəli danışmağı bacarmalıdır. Müəllim ekskursiyanın növlərindən istifadə etməklə onların təşkilini həyata keçirməyi, tədris emalaxanalarında şagirdlərin işini təşkil etməyi bacarmalıdır.

Müəllimin pedaqoji bacarıq və vərdişlərindən biri də ***səfərbəredici bacarıq və vərdişlər***dir. Şagirdlərin diqqətini səfərbər edib əsas obyektə-təlimə yönəltmək, onlara öyrənməyi öyrətmək, aldıkları bilgiyi praktikaya tətbiq etmək bacarığı aşılamaq, öz işini planlaşdırmağı bacarmaq və s. səfərbəredici bacarıq və vərdişlərə aiddir. Onu da bilmək lazımdır ki, bu fəaliyyət formaları ilk növbədə müəllim tərəfindən icra edilməli, şagirdlər isə onun iştirakçısına çevrilməlidirlər.

Müəllimin ***inkişafetdirici bacarıq və vərdişləri*** dedikdə isə, ilk növbədə şagirdlərdə təfəkkürün inkişafına kömək edən metodlardan, formalardan istifadə etməyi bacarmaq başa düşülür. Şagirdlərin əqli fəaliyyətini inkişaf etdirmək məqsədilə problem – situasiyalar yaratmaq, onlara qazanmış olduqları bilikləri tətbiq etməyi öyrətmək, əqli nəticə çıxarmağa, müqayisə aparmağa kömək edən sual və tapşırıqların icrasına istiqamətləndirmək bu qəbildəndir.

İstiqamətləndirici bacarıq və vərdişlər dedikdə isə, müəllimin şagirdlərə düzgün məsləhətlər verməsi, müdrik istiqamətlər verməsidir. Xüsusilə uşaq və yeniyetmələr müəllimin istiqamətverici məsləhətlərinə ehtiyac duyurlar.

Müəllimin pedaqoji bacarıq və vərdişlərinə ***şagirdlərin elmi dünyagörüşünü formalaşdırmaq, onlarda tədris fəaliyyətinə,***

əməyə, peşəyə maraq yaratmaq, şagirdlərin ahəngdar inkişafına nail olmaq və s. aiddir. Ümumiyyətlə, qeyd olunan pədaqoji bacarıq və vərdişlər düzgün yerinə yetirilərsə, şagirdlərin intellektual səviyyəsinin artmasına səbəb olar. Bunlarla bərabər, təlim prosesində müvəffəqiyyət əldə etmək üçün müəllim pədaqoji qabiliyyətə də malik olmalıdır. Qabiliyyət müəyyən fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə icrasına əsas verir. Pədaqoji qabiliyyət özünü ən çox təlim prosesində göstərir. Pədaqoji qabiliyyətə malik olmayan müəllim heç bir müvəffəqiyyətdən söz açə bilməz. Müəllim uzunmüddətli fəaliyyəti əsasında yiyələndiyi bilik, bacarıq və vərdişlərin, əldə etdiyi məlumatların toplusu nəticəsində təlim-tərbiyə prosesini səmərəli təşkil edə bilir ki, bu da pədaqoji qabiliyyət hesab edilir.

5.7. Pədaqoji prosesdə müəllimin pədaqoji mərifəti

Pədaqoji prosesdə müəllimin pədaqoji mərifəti daha çox müəllim-şagird münasibətlərində, onun şagirdlərlə rəftarında özünü göstərir. Pədaqoji prosesdə müəllim-şagird münasibətlərində müəllimin pədaqoji mərifəti təlim-tərbiyə prosesinin keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müəllimin pədaqoji mərifəti onun pədaqoji ustalığının əsasını təşkil edir ki, müəllim-şagird münasibətlərinin uğuru bir çox cəhətdən bundan asılıdır. Bu baxımdan müəllimin pədaqoji mərifətinin bəzi cəhətlərini aşağıdakı kimi şərh edə bilərik:

Müşahidəçilik – müəllimin pədaqoji mərifətində çox vacib məsələdir. Müşahidəçilik sadəcə olaraq baxmaq deyildir. Bu şagirdin daxili aləmini öyrənmək, onu başa düşmək, onun daxili əhval-ruhiyyəsini düzgün müəyyənləşdirmək, fərdi - psixoloji xüsusiyyətlərini ayırmaq deməkdir. Bütün bunlar isə hər bir şagirdə fərdi yanaşmağa imkan verir. Müəllim şagirdləri yaxşı tanımadan onlarla heç bir ünsiyyət və münasibət qura bilməz. Müşahidəçi müəllim, uşaqları yaxşı tanıyan müəllim dəqiq bilir ki, onun tapşırığını, tələbini şagird nə dərəcədə yerinə yetirəcəkdir. Bu və ya nə dərəcədə müqavimət göstərə bilər, yaxud da tam yerinə yetirməz. Müəllim şagird-münasibətləri bir çox cəhətdən ondan irəli gəlir ki, müəllim

şagirdi yaxşı tanımadan, öyrənmədən tələblər verir, iradlar tutur. Nəticədə bəzən əks reaksiyalar alınır və ziddiyyətlər meydana gəlir.

Müşahidəçi müəllim çox asanlıqla bilir ki, kim nə dərəcədə hazırdır, kim hazır deyil, kim tapşırığı yerinə yetirmiş, kim etməmişdir. Kim dərslə qulaq asır, kim də müəllimin üzünə baxsa da, fikri uzaqlardadır. Belə müəllim heç də çətinlik çəkmədən sinfi ələ ala bilər, şagirdlərlə asanlıqla ünsiyyət və münasibətə girə bilər.

Diqqətlik – müəllimin pedaqoji mərifətinin ayrılmaz hissəsidir. Şagirdlər sevimli müəllimlərindən diqqət, ehtiram gözləyirlər. Bunu görməyəndə, duymayanda şagirdlərdə müəllimə qarşı inam, sevgi, hörmət uzaqlaşmağa başlayır. Şagirdə göstərilən diqqətsizlik, biganəlik və ya dərslə danışarkən ona diqqət verməmək şagirdin dərslə qarşı inamı, sevgisi itir, tədricən dərslə uzaqlaşmağa başlayır. Şagirdə göstərilən diqqətsizlik, biganəlik və ya dərslə danışarkən ona diqqət verməmək şagirdin dərslə qarşı inam və həvəsini də öldürür. Bəzən elə olur ki, şagird müəllimdən diqqət və ehtiram görmədikdə şuluqluq salır, intizamsızlıq edir ki, müəllimin diqqətini özünə cəlb etsin.

Müəllim şagirdlərin dərslə danışmasına qulaq asmağı bəzən bacarmır. Dinləməyi bacarmaq özü də böyük bacarıq və ustalığ tələb edir. Pedaqoji ustalığı olmayan, səbirsiz müəllim şagirdin ağır danışmağına qulaq asa bilmir, onu tələsdirir, özü onun əvəzindən danışır. Şagirdlər də evdə deyirlər: “Mən dərslə yaxşı bilirdim, müəllim qoymadı danışım. Özü məni qabaqladı... və s.”. Şagirdə diqqət göstərən müəllimi yetimləri çox sevir və ona hörmət göstərilir.

İnam – pedaqoji mərifətdə müəllim-şagird münasibətlərində mühüm keyfiyyətdir. Müəllim hər bir şagirdin gücünə, qüvvəsinə inanmalıdır. Müəllim hər bir şagirdə inam göstərməlidir. İnam şagirdi inkişaf etdirir və təkmilləşdirir. Ona yeni güc, qüvvə gətirir. İnam nəticəsində hətta çətin işlər belə asanlaşır. Uşaqlar kiçik yaşlarında hələ öz imkan və güclərini düzgün qiymətləndirə bilmirlər. Öz imkanları haqqında onlar böyüklərin, xüsusilə müəllimlərin fikrini yüksək qiymətləndirirlər. Buna görə də müəllimlər şagirdlərin bu imkan və qabiliyyətlərinə ehtiyatla yanaşmalı, onlarda öz qabiliyyətlərini ifadə etməyə inam yaratmalıdır.

Şagird var ki, heç vaxt şeir əzbərləmir. Çünki müəllim bir dəfə demiş ki, onun şeir əzbərləməyə qabiliyyəti və yaddaşı yoxdur. Və şagird də müəllimin bu qiymətilə razılaşmış, hətta sevimli uşaq şeirləri olsa belə, onları əzbərləmir. Əslində isə uşağın şeir əzbərləməyə səyi yox idi. Hətta uşağın şeir əzbərləməyə yaddaşı olmasaydı belə, müəllim şagirdin inamını qırmamalı idi.

Təcrübəli müəllim şagirdlərin müvəffəqiyyətini artırmaq üçün onların çox qabiliyyətli olduqlarını bildirir, onlarda öz qüvvələrinə inam yaradır.

Ədalətlik – «Müəllimdə hansı keyfiyyətlərə üstünlük verir-sən?» – sualına şagirdlərin əksəriyyəti «Ədalətliliyə», – deyə cavab verirlər.

Ədalətli müəllim üstəlik taktlıdırsa, ünsiyyətlidirsə, onun hörmət və nüfuzu məktəbdə yüksək olacaqdır. Amma şagirdlərin birləşmələrini qiymətləndirərkən və yaxud müəyyən bir münafişəni aradan qaldırarkən ədalətlə hərəkət etməlidir. Müəllim hamı ilə bərabər səviyyədə davranmalı, birini digərindən üstün tutmamalıdır. Uşaqlar elə hesab etməlidir ki, müəllim hamıdan çox onu sevir. Keçmişdə demişlər ki, ciddi olmaq yaxşıdır, amma xoş təbiətli müəllim olmaq daha yaxşıdır. Ədalətli olmaq isə hər ikisindən daha yaxşıdır. Müəllim istər tənqidi qeydlərində, iradlarında, istərsə də ünsiyyət və münasibətində şagirdlərə qarşı hörmət və məhəbbətlə yanaşmalıdır. Şagirdlər də ədalətli müəllimin qərarlarına etiraz etməzlər. Ədalətsiz müəllimin dərində intizam olmaz.

Ədalətlik müəllimlik peşəsinin ayrılmaz tərkib hissəsi olmalıdır. Ədalətlik yaxşılıq anlayışı ilə yaxın olsa da, bunların fərqli cəhətləri vardır. Yaxşılıq daha geniş mənə daşıyır. Ədalətli hərəkət etmək də yaxşılıq etmək deməkdir. Ədalətliliyin həddi var, yaxşılığın isə həddi, ölçüsü yoxdur. Ədalətli hərəkət pədaqoji prosesin normallığı üçün mühüm şərtidir. Ədalətlik bərabərlik anlayışı ilə yaxındır. Yəni hamı ilə bərabər səviyyədə, münasibətdə olmaq tələb olunur. Ədalətlik uşağa göstərilən inamın əsasını təşkil edir.

Ədalətlik daha çox uşaqların biliyinin qiymətləndirilməsində özünü göstərir. Təkcə biliyin qiymətləndirilməsi deyil, uşaqların davranışlarının da qiymətləndirilməsində müəllim ədalətli hərəkət

etməlidir. Davranışların qiymətləndirilməsində hərəkətin motivi əsas yer tutmalıdır.

Ədalətli müəllim hər cür tərifdən yüksəkdir. O, hər bir işdə ədalətli hərəkət edərək şagirdlərinə də nümunə olmalıdır.

Səbirlilik – müəllimin pedaqoji mərifətində mühüm keyfiyyətdir. Səbirsiz şəxs müəllim ola bilməz. Uşaqların hər hansı bir səhv davranışında, qaba hərəkətində və yaxud asta danışığında, sualla gec cavab verməsinə səbirsizliklə yanaşmaq, tələsik qərarlar çıxarmaq və ya əsəbiləşmək müəllim xarakterindən uzaq olmalıdır. Uşaqlar elə bu nöqsanları aradan qaldırmaq üçün məktəbə gəlmişlər. Müəllim istəmədiyi bir durumla qarşılaşırsa, səbirli olaraq «hər şeydə bir xeyir vardır» – deməyi də bacarmalıdır. Səbir etmək, bağışlamaq, arzu edilən amma hər kəsin bacarmadığı, yalnız ağıllı adamların edə biləcəyi bir davranış, əxlaqi keyfiyyətdir.

Müəllimin pedaqoji mərifətində **təmkın, özünü ələ ala bılmək** kimi iradi keyfiyyətlər mühüm və həlledici əhəmiyyətə malikdir. Əlbəttə, səbir və təmkın o demək deyildir ki, müəllim həmişə sakit olmalıdır. Yeri gələrsə, o acıqlana, hırsinə bilər, Makarenkonun dili ilə desək, yeri gələrsə, «patlaya» da bilər. Bununla bərabər, əlbəttə, o öz daxili vəziyyətinə nəzarət etməyi bacarmalı, özünü heç vaxt itirməməlidir. Hırsli, qəzəbli vaxtlarda düzgün qərar qəbul etmək çox çətindir. Bu zaman səhv addımlar da atıla bilər və müəllim nüfuzdan düşə bilər. Belə vəziyyətdə müəllim mühakiməli bir forma seçərək deyə bilər: «Mənim səninlə məşğul olmağa vaxtım yoxdur... Səninlə söhbətim sonraya qalsın».

Gənc müəllimlər bəzən öz çaşqınlıqlarını əsəb sistemləri ilə bağlayırlar. Bu, bəzən həqiqətə uyğun gəlmir. Təcrübəli, yaşlı müəllimlərin əsəbləri bir o qədər möhkəm olmasa da, mürəkkəb vəziyyətlərdə özlərini ələ ala bilirlər. Məsələn əsəb sistemində deyil, tapşırılan iş məsuliyyətlə yanaşmaqda, özünü idarə etmə bacarığındadır. Özünü ələ ala bilmək, səbir və təmkın nümunəsi göstərmək bacarığı və keyfiyyəti müəllimlərdə formalaşmalıdır. Pedaqog, bir mütəxəssis kimi mürəkkəb vəziyyətləri öncədən görməyi və onu öyrənməyi, çətinliyi aradan qaldırmağı bacarmalıdır. Məsələn, mühəndis işlərkən materialın keyfiyyətini, müqavimətini nəzərə alır, həkim xəstənin vəziyyətini, halını dəqiq öyrəndikdən sonra diaqnoz qoyur, dər-

manlar verir. Müəllim də işlədiyi “materialın” xüsusiyyətlərini ətraflı bilməli, müqavimətin müxtəlif təzrlərdə ola biləcəyini nəzərə almalıdır.

Məktəblərin birində bir gənc müəllim bərk əsəbiləşərək uşağa hədə-qorxu gəldi və onu itələyərək sinifdən bayıra çıxardı. Bu hadisə uşaqların gözü qarşısında xoşagəlməz bir görünüş, pis mənzərə idi. Tənəffüsdə təcrübəli bir müəllim yoldaşı gənc müəllimə yaxınlaşaraq dedi:

- Sən məktəbdə işləmək istəmirsən?
- Əlbəttə, istəyirəm, məktəbi mən sevirəm.
- Onda məktəbi bilmək, tanımaq lazımdır. Məktəb muzey deyil ki, bütün eksponatlar asılıb qalsın. Muzeydə eksponatlara toxunmasan, yerini dəyişməsən, yerində duracaqdır. Məktəb isə qaçan, bağırان, hərəkətdə olan, canlı insanlardan ibarətdir. Bu insanlara diqqətlə, ehtiyatla, düşüncə ilə davranmaq lazımdır. Ola bilər ki, şagirdlər müəllimə qulaq asmazlar, özlərindən müəllimə «ad» qoyarlar, tənəffüsdə qaçarkən bir-birilərini itələyə bilərlər, şüşəni sındıra, dərstdə gözə bilərlər. Hər bir konkret vəziyyət səbir, təmkin və başlıcası isə özünü itirməmək, şagirdlərə təsir göstərmək üçün ən əlverişli şərait yaradır.

5.8. Müəllimin pədaqoji qabiliyyətləri

Müəllimin pədaqoji fəaliyyətdə yaradıcılığı onun xüsusi pədaqoji qabiliyyətlərə malik olmasını tələb edir.

Pədaqoji qabiliyyətlər müəllmi-şagird münasibətlərində müəllimin əqli, emosional – iradi cəhətlərini xarakterizə edir.

Pədaqoji qabiliyyətləri şərti olaraq aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

- 1. Şəxsi qabiliyyətlər;**
- 2. Didaktik qabiliyyətlər;**
- 3. Təşkilatçılıq qabiliyyəti;**
- 4. Kommunikativ qabiliyyətlər;**
- 5. Perseptiv qabiliyyətlər;**
- 6. Suqgestiv qabiliyyət;**

- 7. Pedaqoji təxəyyül;**
- 8. Diqqəti paylaya bilmək qabiliyyəti;**
- 9. Pedaqoji refleksiya qabiliyyəti;**
- 10. Müəllimin aktyorluq qabiliyyəti;**
- 11. Müəllimin tədqiqatçılıq qabiliyyəti;**
- 12. Müəllimin elmi-idraki qabiliyyətləri (akademik qabiliyyət).**

I. Şəxsi pedaqoji qabiliyyətlər dedikdə, adətən, şəxsiyyətin xarakterik əlamət və keyfiyyətləri ilə bağlı olan qabiliyyətlər nəzərdə tutulur. Burada uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək, hörmət və ehtiyatla yanaşmaq, təmkinlilik, özünə sahib olmaq (özünü ələ ala bilmək) və həmişə dərs zamanı şagirdlərlə iş aparmaq üçün optimal psixi vəziyyət yarada bilmək qabiliyyətlərini aid etmək olar.

Təmkinlilik və səbirlilik qabiliyyəti müəllim-şagird münasibətlərinin özəyini təşkil edir. Ünsiyyət və münasibətlər zamanı müəllim səbir və təmkinlə şagirdinə qulaq asmalıdır. Münaqişə və narazılıq olarsa, yenə də müəllim səbir və təmkinlə şagirdi dinləməli və tələsmədən qərar və nəticələr çıxarmalıdır. Müəllim öz münasibətlərini şagirdə xeyirxah tərzdə qurmalıdır.

Uşaqlar həqiqi və süni münasibətləri bir-birindən seçirlər. Onlar müəllimin özlərinə qarşı həqiqi münasibətlərini hiss etdikdə eyni münasibətlə də cavab verirlər.

Müəllimin şəxsi pedaqoji qabiliyyətlirindən biri də özünə sahib olmaq, özünü ələ almaq qabiliyyətidir. Müəllim həmişə, hər cür, hətta gözlənilməyən şəraitdə özünü ələ almağı, özünə sahib olmağı, öz hisslərini cilovlamağı bacarmalı, öz davranışına nəzarəti itirməməlidir.

Lakin bu heç də o demək deyil ki, müəllim öz hisslərini daim süni şəkildə boğmalıdır. O, şagirdlərlə birləkdə şadlana da, sevinə də bilər. Lazım gəldikdə tərbiyəvi məqsədlə qəzəb və narazılığını da nümayiş etdirə bilər. Lakin bu zaman o heç vaxt özündən çıxma-malı, qışqıra-qışqıra, kobud və təhqiramiz tonla danışmamalıdır. Bununla belə, müəllim dözümlülüyü, özünə sahib olması etinasızlıq səviyyəsinə də qalxmamalıdır.

Müəllimin digər şəxsi qabiliyyəti müəllim-şagird münasibətlərində lazımı psixi vəziyyət yarada bilməsidir. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimlər özlərinin gümrahlığı, həyatsevərliyi ilə fərqlənirlər. Nə olursa-olsun, müəllim şagirdlərlə öz münasibətində

nikbin olmalıdır. Buna görə də o öz əhval ruhiyyəsini idarə etməyi, tənzimləməyi bacarmalıdır. Müəllim həm yaxşı, həm də pis əhval-ruhiyyədə sinfə girməsi və ya münasibətdə olması öz təsirini şagirdlərə göstərir. Şübhəsiz ikinci hal münasibətlərdə arzuolunmaz nəticələrə gətirib çıxarır.

II. Didaktik qabiliyyətlər isə müəllimin zəruri məlumatlarını şagirdlərə çatdırmaqla bilmək, materialı uşaqların səviyyələrinə uyğunlaşdırmaqla onlara çatdırmaq, material və ya problemi aydın və anlayışlı şəkildə şagirdlərə təqdim etmək, fənnə qarşı maraq oyatmaq, şagirdlərdə fəal müstəqil fikir yarada bilmək qabiliyyətlərindən ibarətdir.

Buraya konkret olaraq ***müəllimin izah edə bilmək qabiliyyətini və ekspressiv-nitq qabiliyyətini*** aid etmək olar.

Müəllimin izah edə bilmək qabiliyyəti – o deməkdir ki, müəllimin hər bir fikri şagirdə asanlıqla çatır və o bunu dərk edir. Belə müəllimlər çətin, anlaşılmaz materialı şagirdlər üçün anlaşıqlı edə bilirlər. Müəllim şagirdlərlə münasibətində uşaqların səviyyəsinə enməyi bacarır, onların dilində danışa bilir. Belə müəllimlər zəruri hallarda çətinə asan etməyi, mürəkkəbi sadələşdirməyi, anlaşıqsızı anlaşıqlı etməyi bacarırlar.

Ekspressiv-nitq qabiliyyəti – müəllimin natiqlik qabiliyyəti münasibətdə olduğu şəxsə ifadəli, analıqlı təsir edə bilməkdir. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim öz fikir və hisslərini nitqin, eləcə də mimika və pantomimika vasitəsilə aydın və dəqiq ifadə edə bilir, nitqin köməyi ilə şagirdlərin fikir və diqqətini maksimum səviyyədə fəallaşdırmaqla bilir.

Ekspressiv-nitq qabiliyyəti müəllimin öz fikir və hisslərini nitq formasında aydın, dəqiq, mimika və pantomimika ilə zəngin ifadə etməsindən ibarətdir. Müəllim peşəsi üçün bu ən zəruri qabiliyyətlərdən biri hesab olunur. Adətən müəllimin şagirdlərə zəruri məlumatları çatdırması əsasən ikinci siqnal, danışq xarakteri daşıyır. Ona görə də bu cür qabiliyyətli müəllimlər dolaşıq, mürəkkəb danışq tərzindən qaçır, öz fikirlərini şagirdlərin başa düşəcəyi sadə, aydın dildə ifadə edirlər. Müəllimin şagirdlərlə ünsiyyət və münasibəti, danışığı canlı, obrazlı, ifadəli, emosional, aydın, stilistik, qrammatik və fonetik cəhətdən qüsursuz olmalıdır.

III. Təşkilatçılıq qabiliyyəti – Müəllim-şagird münasibətləri üçün çox əhəmiyyətlidir. Təlim-tərbiyənin səmərəsi bu qabiliyyətdən çox asılıdır. Müəllimin təşkilatçılıq qabiliyyəti təlim-tərbiyə prosesində özünü dərhal büruzə verir. Bu cür qabiliyyətlərə malik olan müəllim-şagird kollektivini təşkil etməyi, onu möhkəmləndirməyi, istiqamətləndirməyi bacarır. Belə müəllim icra edəcəyi bir işdə öz təşkilatçılığını göstərir, öz işlərini planlaşdırmağı, ona nəzarət etməyi bacarır, vaxtı düzgün hiss edir, düzgün bölür, artıq vaxt itirmir. Ona görə də bu cür qabiliyyətlərə malik olan müəllimlər gözəl təşkilatçılıq nümunəsi göstərməklə vaxtdan səmərəli istifadə edə bilirlər.

IV. Kommunikativ qabiliyyətlər – müəllimin şagirdlərlə düzgün ünsiyyət və münasibətini, rəftarını nəzərdə tutur. Pedaqoji cəhətdən əsaslı kommunikativ qabiliyyətlər uşaqlarla düzgün əlaqə və münasibət yaranmasına imkan verir. Kommunikativ qabiliyyətlərə şagirdlərlə ünsiyyətə qabillik, onların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq bacarığı, şagirdlərə pedaqoji nöqtəyi- nəzərdən məqsədə müvafiq qarşılıqlı əlaqə yarada bilmək bacarığı aiddir. Lakin burada iki cür qüsurun qarşısını almaq lazımdır. Birincisi, şagirdlərə qarşı yad münasibət bəsləmək, daima vəziyyətlər arasında fərqi nəzərə çatdırmaq, şagirdlərlə özü arasında «məsafə» yaratmaq; ikinci, yalançı dostluğa, formal münasibətlərə yol vermək, özü ilə şagirdlər arasında hər cür sərhəddi silmək. Bu cür yanaşma tərzlərinin hər ikisi eyni dərəcədə zərərlidir.

V. Perseptiv qabiliyyətlər – isə şagirdin daxili aləminə nüfuz edə bilmək, şagird şəxsiyyətini və onun müvəqqəti psixi vəziyyətinin incəliklərinə qədər başa düşməklə bağlı olan qabiliyyətlərdir. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim hazırkı anda şagirdin psixologiyasını, onun psixi vəziyyətini qavrayır və eləcə də anlayır. Müəllim şagirdə ötəri bir nəzər salmaqla onun daxili aləmindəki ən cüzi dəyişiklikdən baş çıxara bilir.

Beləliklə, perseptiv qabiliyyət dedikdə, – pedaqoji müşahidəçiliklə müşahidə nəticələrini düzgün aparmaq, izah və şərh etmək qabiliyyətlərinin vəhdətindən ibarətdir.

VI. Suqgestiv qabiliyyət – (latınca «təlqin» deməkdir) Müəllimin şagirdlərə iradi- emosional təsir göstərmək qabiliyyətidir. Belə

qabiliyyət nəticəsində müəllim şagirdə verdiyi hər hansı bir tələbin yerinə yetirilməsinə nail olur. Suqgestiv qabiliyyətlər müəllimdə iradənin inkişafından, özünə qarşı dərin inamından asılıdır. Burada söhbət, müəllimin, sakit, şagirdləri kobudcasına sıxışdırmadan, məcbur etmədən və hədələmədən öz tələb və tapşırığını irəli sürməsi və ona nail olmasından gedir.

VII. Pedaqoji təxəyyül qabiliyyətində olan müəllim şagirdlərlə daim ünsiyyət və münasibətdə olarkən öz təlim və tərbiyə işinin nəticəsini əvvəlcədən görməyi, təsəvvür etməyi bacarır. Burada pedaqoji təxəyyül mühüm rol oynayır. Pedaqoji təxəyyülə malik olan müəllim öz əməllərinin nəticəsini qabaqcadan görə bilir, şagirdin gələcəyini düzgün görüb, onu istiqamətləndirməyi bacarır, onda hansı keyfiyyətləri inkişaf etdirməyin mümkün olduğunu görür.

VIII. Diqqəti paylaya bilmək qabiliyyətinə malik olan müəllim öz diqqətini iki və daha artıq fəaliyyət obyektı üzərində paylaya bilir. Bu cür müəllim materialı necə şərh etdiyini, şagirdlərin cavabını necə dinlədiyini izləməklə nəzər-diqqətini bütün şagirdlərin üzərinə yönəldə bilir, yorğunluq, diqqətsizlik, anlamamaq, intizamın pozulması hallarına öz münasibətini bildirir və nəhayət, öz davranış tərzini (davranış, hərəkət, jest, yerləşmə və s.) diqqətlə izləyir.

IX. Pedaqoji refleksiya qabiliyyətinə malik olan müəllim öz vəziyyətini dərk etməyi bacarır, müəyyən pedaqoji şəraitdə nəzarət, qiymətləndirmə, tənzim və təkmilləşdirmə məqsədilə özünün pedaqoji fəaliyyət və pedaqoji ünsiyyətin məqsəd və vəzifələri ilə əldə olunmuş nəticəni qarşılaşdırır, müqayisə edə bilir.

Müəllim-şagird münasibətlərində yuxarıda göstərilən pedaqoji qabiliyyətlər müəllim - şagird münasibətlərinin pedaqoji əsaslar üzərində qurulmasını təmin edir və münasibətlərin yüksək səviyyədə qurulmasına kömək edir.

X. Müəllimin aktyorluq qabiliyyəti. Aktyor və müəllimin fəaliyyətində oxşar cəhətlər çoxdur. Hər ikisinə tərbiyəçi desək, olar. Müəllim məktəbdə, aktyor isə teatrda tərbiyə işi ilə məşğul olur. Aktyor səhnədən dinləyicilərə, tamaşaçılara, onların hissələrinə və şüuruna təsir göstərir. Müəllim isə bu vəzifəni sinif otaqlarından yerinə yetirir.

Həm aktyor, həm də müəllim insanlar qarşısında çıxış edir. Hər ikisinin özünəməxsus auditoriyası vardır. Aktyor da, müəllim də başlıca olaraq söz vasitəsilə öz dinləyicilərinin şüuruna, qəlbinə yol tapmağa çalışır.

Müəllim də bir aktyor məharəti ilə onu dinləyənləri müəyyən haldan – hala sala bilir, onlara müəyyən emosional təsir göstərir. Beləliklə, deyə bilərik ki, müəllim aktyorluq qabiliyyətinə malik olmalıdır. Aktyorluq qabiliyyətinə malik olmadan uğurlu müəllimlik fəaliyyətini yerinə yetirmək olmaz.

XI. Müəllimin tədqiqatçılıq qabiliyyəti-pedaqoji situasiyaları və prosesləri dərk etmək və obyektiv qiymətləndirmək bacarığında özünü göstərir.

XII. Müəllimin elmi-idraki qabiliyyətləri (akademik qabiliyyət) - seçdiyi sahə üzrə elmi bilikləri mənimsəmə qabiliyyətidir.

Müəllimin praktik fəaliyyəti üçün bu qabiliyyətlərin hamısı eyni dərəcədə vacib deyil. Son illərin elmi tədqiqatları göstərir ki, bu qabiliyyətlər içərisində “aparıcı” və “köməkçi” qabiliyyətlər vardır. Aparılan çoxsaylı sorğuların nəticələrinə görə didaktik, təşkilatçılıq qabiliyyətləri aparıcıdır, qalanları isə köməkçi hesab olunur .

5.9. Müəllimin pedaqoji ustalığı

Müəllimin pedaqoji ustalığının çoxlu tərfi vardır. Onların hər birində nə isə yeni bir bacarıq və keyfiyyətlər göstərilir. Bu mənada təlim və tərbiyə sahəsində ustalıq anlayışının məzmunu daim təkmilləşir, yeniləşir və genişlənilir.

Öz işinin ustası olan müəllim - pedaqoq ilk növbədə yüksək bilik və ixtisas sahibi, mədəniyyət və ünsiyyət mütəxəssisidir. O, öz fənnini dərinlən bilir, müvafiq elm sahələri ilə yaxından tanışdır, ümumi və xüsusilə uşaq psixologiyasından xəbərdardır, təlim və tərbiyənin metodikasına dərinlən yiyələnmişdir.

"Müəllimin pedaqoji ustalığı" anlayışının mahiyyəti pedaqoji nəzəriyyədə tarixən iki cür başa düşülür. Birinciyə görə, təlim-tərbiyə işində metodika aparıcı rol oynayır. İkinciyə görə, təlim-tərbiyə işində aparıcı rol müəllimin şəxsiyyəti oynayır. Əslində isə me-

todika onu tətbiq edən müəllimin şəxsiyyətindən ayrılmazdır. Ustalığa yiyələnmək üçün çox şeyi bilmək və bacarmaq lazımdır. Təlim-tərbiyənin qanunauyğunluqları və prinsiplərini bilmək, təlim-tərbiyə prosesinin səmərəli texnologiyalarından istifadə etməyi bacarmaq xüsusilə vacibdir. Buraya hər bir konkret situasiya üçün pedaqoji texnologiyaları düzgün seçməyi bacarmaq, pedaqoji prosesi diaqnostlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq və layihələşdirmək də daxildir.

Belə bir fikir mövcuddur ki, yalnız istedadlı insanlar yaxşı müəllim ola bilərlər. Başqa fikirlər də vardır: kütləvi peşə olan müəllim peşəsi xüsusi qabiliyyəti olan insanların imtiyazı ola bilməz. Amma, demək olar ki, əksər insanlara təbiət tərbiyəçi olmaq keyfiyyətlərini, öyrətmək qabiliyyətlərini vermişdir. Vəzifə pedaqoji ustalığı öyrənməkdən ibarətdir.

Tədqiqatlar göstərir ki, ən yüksək istedadlı müəllimlər 12-15 faizdən çox deyildir. Buna baxmayaraq müəllimlərin böyük bir hissəsi təlim-tərbiyə metod və priyomlarına yaxşı yiyələnmiş, öyrətmə metodikasına yaxşı bələd olmuşlar.

Müəllimin pedaqoji ustalığı hər şeydən əvvəl tədris prosesini təşkil etmək bacarığındadır. Usta müəllim hətta ən əlverişsiz şəraitdə belə şagirdlərinin lazımi tərbiyəlilik, inkişaf və bilik səviyyəsinə nail ola bilir. Əsil müəllim hər hansı bir suala qeyri-standart cavab tapa bilir, şagirdə xüsusi qayğı ilə yanaşmağı bacarır. Belə müəllimlər öz ixtisasını, tədris etdiyi fənnin inkişaf perspektivlərini dərindən bilir, o, müasir ədəbiyyata, mədəniyyətə, idman yeniliklərinə bələddir, beynəlxalq hadisələri təhlil etməyi bacarır. Amma biliklər hələ kifayət deyildir. Müəllim öz fənnini bilir və sevir, amma öz biliklərini şagirdlərə çatdırmaq bacarığına malik deyil, şagirdlərlə “ümumi dil tapa bilmir”, sinifdə münaqişələr və mübahisələr yaranır. Demək, müəllimin pedaqoji ustalığı yoxdur. Pedaqoji ustalığa malik müəllim ixtisasını dərindən mənimsəyərək, pedaqoji qabiliyyətlərə malik, fəal və interaktiv təlim metodlarını, dərindən bilən, ünsiyyət mədəniyyətinə, yeni pedaqoji texnologiyalara yiyələnən müəllimdir.

Müəllimin pedaqoji ustalığı həmçinin fənnini şagirdlərə necə öyrətməkdə, fənnini uşaqlara necə sevdirməkdə özünü göstərir. Təcürübəli, bacarıqlı müəllimlər tədris materialını şagirdlərə elə dərstdə

mənimsətməyə nail olurlar. Təcrübəli müəllimlərin müvəffəqiyyətinin sirri şagirdlərin fəaliyyətini düzgün idarə etmək bacarığındadır.

Pedaqoji ustalığın mühüm göstəricilərindən biri şagirdləri fəallaşdırmaq, onların qabiliyyətini, müstəqilliyini inkişaf etdirmək bacarığıdır. Usta müəllim təlim prosesini fəallaşdırmaq üçün müxtəlif metodlardan istifadə etməklə dərstdə şagirdləri düşünməyə, maraqlanmağa istiqmətləndirməyi bacarır.

Müəllimin vəzifəsi öyrənmə prosesinin özündə müsbət emosiyalar aşılamaq üçün yollar axtarır tapmaqdır. Bunlar adi priyomlardır: iş metodlarını dəyişmək, müəllimin emosionallığı, müəllimin fəallığı, maraqlı misallar, yerinə düşən iradlar və s. Bu priyomlar təkcə müvəffəqiyyətlərə səbəb olmur, onlar müəllimə rəğbətin artmasına kömək edir, fənnə sabit, daimi maraq aşılayır.

Pedaqoji texnikanın tərkib hissələrindən biri müəllimin özünün və şagirdlərin diqqətini idarə etmək bacarığıdır. Müəllim müxtəlif uşaq qrupları ilə işləyir, uşaqlar xeyli tədris əməliyyatı yerinə yetirirlər ki, bütün bunlar müəllimin diqqətindən kənarda qala bilməz.

Müəllim üçün çox vacib olan keyfiyyətlərdən biri də şagirdin zəhəri davranışına görə onun daxili vəziyyətini müəyyənləşdirmək bacarığıdır. Pedaqoji priyomları seçən zaman bunu nəzərə almamaq olmaz. Şagirdin həqiqi psixoloji vəziyyətini hər zaman nəzərə almaq pedaqoji məharətin əsasını təşkil edir və pedaqoji fəaliyyətdə mühüm yer tutur.

Pedaqoji hərəkətlərdə temp hissi pedaqoji texnikanın tərkib hissəsidir. Müəllimlərin bir çox səhvlərinin səbəblərindən biri budur ki, onlar tədris əməliyyatlarının tempini gözləmir, məsələlərin həllini pedaqoji cəhətdən düzgün ölçüb-biçmirlər. Bəzən müəllimlər tələsir, bəzən də gecikirlər, bu isə hər hansı bir halda pedaqoji təsirin səmərəsini aşağı salır.

Müəllimin şagirdlərə müraciəti həm xahiş, həm tənbeh, həm təqdir, həm də əmr formasında ola bilər. Bütün bu hallarda müəllim həmişə öz "rolunu" düzgün oynamalı, səsinin tonuna, ahənginə fikir verməlidir.

Müəllim-pedaqoq öz səs tonunu məqamına görə özü idarə etməyi öyrənməli, pauzanı, duruşu, mimikası, jestləri yerinə görə

düzgün işlətməyi bacarmalıdır. A.S.Makarenko yazır: "Mən "Bura gəl" sözünü 15-20 çalarda deməyi öyrənəndən sonra, üzümün quruluşunda, səsimin qoyuluşunda 20 incəliyi biləndən sonra pedaqoq oldum".

Bəzi Amerika pedaqoqları "Müəllim - şagird münasibətləri"ndə müəllimin "subyektiv" ünsiyyətinin xüsusiyyətlərini təhlil etmişlər. Müəyyən olunmuşdur ki, müəllimlər rəğbət göstərdikləri şagirdlərlə daha çox ünsiyyət və münasibətdə olurlar. Biganə qaldıqları şagirdlər isə müəllimin diqqətindən kənarda qalır. Müəllimlər "intellektual-lara", daha intizamlı, sözə baxan, icraçı şagirdlərə daha yaxşı münasibət bəsləyirlər. Passiv şagirdlər ikinci yerdə durur. Müstəqil, fəal və özünə güvənən, tənqidi fikirlər söyləyən şagirdlər isə müəllimin hüsn-rəğbətindən demək olar ki, məhrumdurlar.

Pedaqoji ünsiyyətin üslubundan asılı olaraq müəllimlər üç tipə bölünür: "proaktiv" (fəal), "reaktiv" (az fəal), "sverxaktiv (çox fəal).

"Fəal" müəllim ünsiyyətin təşkilində təşəbbüskardır, şagirdlərlə əlaqələrini fərdiləşdirir, onun mövqeyi, xətti topladığı təcrübəyə uyğun olaraq dəyişir. O, nə istədiyini bilir və öz hərəkətində nəyin məqsədə nail omlağa kömək göstərdiyini başa düşür. **"Az fəal" müəllim** öz xəttində, mövqeyində çevikdir, amma o, daxilən zəifdir. Onun siniflə ünsiyyətinin xarakterini özü yox, şagirdlər dik-tə edirlər. **"Çox fəal" müəllim** öz şagirdlərini yüksək qiymətləndirməyə və qeyri-real ünsiyyət modelləri qurmağa, yaradıcı fəaliyyət göstərməyə meyllidir.

Pedaqoji ustalıqda müəllimin başlıca silahı sözdür. Bundan başqa, onun ehtiyatında xeyli qeyri-verbal (nitqsiz) ünsiyyət vasitələri də vardır.

1. **Ekspressiv - mənalı hərəkətlər.** Ekspressiv-mənalı hərəkətlər müəllimin davranışının özünün görmə orqanı vasitəsilə özünü müşaiyət etməsidir. Burada duruş, mimika, əl-qol hərəkəti, baxış, yerləş xüsusi rol oynayır. Tədqiqatçılar göztəirlər ki, məsələn, müəllimin **hərəkətsiz duruşu**, yaxud müəllimin üzü görünməzsə, ya az görünərsə, şagirdlərə verilən informasiyanın 10-15 faizə qədəri itir. Şagirdlər müəllimin gözüne, baxışına çox həssasdırlar. Gözlərin vasitəsilə vəziyyət haqqında ən düzgün məlumatlar verilir, ona görə ki, göz bəbəklərinin daralması və genişlənməsi şüurlu nəzarətə tabe

olmur. Müəllimin əsəbi, bədbin vəziyyəti bəbəkləri daralmağa məcbur edir. Onun üzü mehriban, səmimi olmur, şagirdlər özlərini diskomfort hiss edirlər, işin səmərəsi aşağı düşür.

Müəyyən olunmuşdur ki, müəllimin **"qapalı" duruşu** (bədəninin ön hissəsini kürsü vasitəsilə, masa vasitəsilə örtməyə və məkanda mümkün qədər az yer tutmağa çalışması və ya qollarını qoyununa qoyması, yaxud da oturaraq iki əlini çənəsinin altına dayaması) inamsızlıq, etibarsızlıq, razılaşmamaq, əks təsir göstərmək, tənqid kimi başa düşülür.

"Sərbəst" duruş, təbii danışiq, jestlərdən, mimikalardan istifadə etmək, şagirdlərlə göz teması yaratmaq etibar, inam, razılıq, xeyirxahlıq, psixoloji komfort kimi başa düşülür. Bütün bunları şagirdlər mexaniki olaraq qavrayırlar.

2. Prosodika və ekstralingvistika (intonasiya, səsin ucalığı, temبری, nəfəsalma, gülüş, öskürək). Səsin xarakteristikaları prosodik (nitqdə vurğulu və vurğusuz, uzun və qısa hecaların tələffüzü sistemi) və ekstralingvistik (lingvistikadan kənar) hadisələrə daxildir. Şövq, ruh yüksəkliyi, sevinc hissləri adətən yüksək səslə deyilir. Narazılıq adətən yumşaq və batıq səslə deyilir.

Nitqin sürəti də müəllimin hisslərini əks etdirir. Həyəcanlılıq və ya rahatlıq sürətli nitqdə özünü əks etdirir.

Aramla, yavaş-yavaş danışmaq yorğunluq və ya təkəbbürlülük əlamətidir.

3. Takesik ünsiyyət vasitələri. Baş sığallama, toxunma, ələlə verib görüşmə, tərifləmə takesik ünsiyyət vasitələrinə aiddir. Sübut olunmuşdur ki, onlar xüsusi ilə tam olmayan ailələrdən olan uşaqlar üçün bioloji cəhətdən zəruri stimulyator formalarıdır. Şıltaq və ya inciyən uşağın başını sığallamaqla çox şeyə nail olmaq olur. Hər pedaqoqun buna ixtiyarı yoxdur. Bunu ancaq uşaqların etibarını qazanmış müəllimlər edə bilərlər.

4. Proksemik vasitələr. Bunlara təlim zamanı müəllim və şagirdlərin oriyentasiyası və onlar arasında distansiya aiddir. Pedaqoji distansiyanın normaları aşağıdakı məsafələr kimi müəyyən olunmuşdur:

1) Müəllimin şagirdlərlə fərdi ünsiyyəti – 50 sm-dən 120 sm-dək; 2) sinifdə şagirdlərlə rəsmi ünsiyyət - 120-400 sm; 3) auditoriya qarşısında çıxış edən zaman açıq ünsiyyət 400-750 sm.

Ünsiyyət distansiyasının müntəzəm dəyişməsi pedaqoji əməyin xüsusiyyətidir. Bu, müəllimdən dəyişən şəraitə dəfələrlə uyğunlaşmağı tələb edir.

Təpşırıq

Təqdim olunan plan əsasında müxtəlif mənbələrə istinad edərək icmal hazırlayın:

1. Cəmiyyətimizdə müəllimlik peşəsi.
2. Müəllimlik peşəsinin səciyyəvi xüsusiyyətləri.
3. Görkəmli şəxsiyyətlər müəllimlik peşəsi haqqında.
4. Müəllimin pedaqoji qabiliyyətləri.
5. Pedaqoji peşənin prinsipləri.
6. Müəllimlik peşəsinə verilən pedaqoji tələblər.
7. Müəllim – şagird münasibətlərinin formaları.
8. Müəllim şagird münasibətlərində əməkdaşlıq növləri.
9. Müəllimlik peşəsində pedaqoji bacarıq və vərdislər.
10. Pedaqoji prosesdə müəllimin pedaqoji mərifəti.
11. Müəllimin pedaqoji ustalığı.

Ədəbiyyat

1. Əliyev H. Azərbaycan Müəllimlərinin qurultayında nitq/ Azərbaycan müəllimi, 01 oktyabr, 1998-ci il.
2. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsil sistemi: real vəziyyət, problemlər və islahat istiqamətləri. Bakı, Təhsil, 2005.
3. Əliyev H. Pedaqoji ustalığın əsasları. (Dərs vəsaiti). Bakı, ADPU, 1999.
4. Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif, 1991, səh. 168-212.
5. İbrahimov F.N. Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal nisbətlərinin əsaslarına dair öçerklər. Bakı: Mütərcim, 1998, səh.230-244.
6. İbrahimov F.N. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, 2010. səh.192-200.

7. Məktəb pedaqogikası (Q.İ.Şukinanın redaksiyası ilə). Bakı: Maarif, 1982. səh.284-285.

8. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A.Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh.39-45.

9. Məmmədşadə R.H. Müəllimin peşə etikas. Bakı: Maarif, 1992. səh.110

10.Mehdizadə M. Müasir dərş haqqında. Bakı, 1970.

11.Nəzərov A., Məmmədov R. Pedaqoji ustalıq. Bakı: Müəllim, 2008.

12.Hüseynzadə R.L. Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi. Bakı, 1997.

13.Hüseynzadə R.L. Müasir məktəb və yeni pedaqoji düşüncələr. Bakı, 1998.

14. Əlizadə Ə.Ə., Rüstəmov F.A., Quliyeva K. Müəllim peşəsinin professoqramı. Pedaqoji tədqiqatlar. (Elmi məqalələr məcmuəsi). Bakı, 2000 (II buraxılış).

15. Əlizadə Ə.Ə. Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Ozan, 1998.

16. Əlizadə Ə.Ə. Yeni pedaqoji təfəkkür. Bakı, 2001.

VI fəsil

PEDAQOJİ PROSES

Əhatə olunan məsələlər:

- 6.1. Pedaqoji proses haqqında ümumi anlayış.
- 6.1.1. “Pedaqoji gerçəklik”, “pedaqoji proses” və “təlim-tərbiyə” anlayışlarının qarşılıqlı səciyyəsi.
- 6.1.2. “Pedaqoji proses” anlayışının “sistem” anlayışı vasitəsi ilə interpretasiyası.
- 6.2. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər.
- 6.3. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları.
- 6.4. Pedaqoji prosesin prinsipləri haqqında.
- 6.5. Pedaqoji prosesin mərhələləri.
- 6.6. Pedaqoji prosesin texnoloji əsasları.
- 6.7. Pedaqoji ünsiyyətin texnologiyası.
- 6.8. Pedaqoji innovasiyalar.
- 6.9. Pedaqoji sistemin optimallaşdırılması.

6.1. Pedaqoji proses haqqında ümumi anlayış

6.1.1. “Pedaqoji gerçəklik”, “pedaqoji proses” və “təlim-tərbiyə” anlayışlarının qarşılıqlı səciyyəsi

“Pedaqoji proses” anlayışı pedaqoji ədəbiyyatda əsasən belə təqdim olunur: Qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı təsirinə pedaqoji proses deyilir. Bu qarşılıqlı təsir qabaqcadan nəzərdə tutulmuş şəkildə şagirdlərin vəziyyətinin, xassə və keyfiyyətlərinin dəyişməsinə gətirib çıxarır. Başqa sözlə desək, pedaqoji prosesdə mənimsənilən sosial təcrübə şəxsiyyətin keyfiyyətinə çevrilir.

Professor B.A.Əhmədov göstərir ki, “harada ki, təcrübənin verilməsi vardır, orada pedaqoji gerçəklik mövcuddur; pedaqoji proses isə pedaqoji gerçəklikdən dar anlayışdır. Yəni, o, ümumiyyətlə təcrübənin verilməsi deyil, yalnız müəyyən tip müəssisələrdə özünü göstərən pedaqoji gerçəkliyi əhatə edir.” Onun fikrincə, “pedaqoji proses” təcrübənin verilməsi və qəbul edilməsi prosesidir, düz və əks əlaqələr vəhdət halında fəaliyyət göstərir. Əgər idarə edən (təsir göstərən) komponenti “U”, idarə olunan (təsiri qəbul edən) komponenti “S”, onların arasındakı vasitələr sistemini, o cümlədən şəraiti “V” ilə işarə etsək, onda pedaqoji gerçəkliklə pedaqoji prosesin fərqi belə göstərə bilərik.

Pedaqoji gerçəklik: $U \rightarrow V \rightarrow S$

Pedaqoji proses: $U \rightleftharpoons V \rightleftharpoons S$.

“Pedaqoji gerçəklik” və “pedaqoji proses” anlayışlarının məzmununa, B.A.Əhmədovun fikrincə, konkret şəkildə aşağıdakılar daxildir, hansı ki, biz onun fikirləri ilə şərik deyilik:

Pedaqoji gerçəklik:

1. “Pedaqoji proses” anlayışı bütövlükdə bura daxildir;
2. İstehsal prosesində peşənin öyrənilməsi, usta-şagird “münasibətləri”;
3. Ailə tərbiyəsi;
4. Əmək-islax düşərgələrində həyata keçirilən tərbiyə işləri;
5. Dövlət orqanları və ictimai təşkilatların tərbiyəvi fəaliyyəti;

6. Səhiyyə, mədəni-maarif orqanlarında aparılan tərbiyə işləri;
7. İdman təşkilatlarının tərbiyəvi fəaliyyəti;
8. Kütləvi informasiya vasitələrinin, ədəbiyyat və incəsənətin təsiri və s.

Pedaqoji prosesə:

1. Başlıca olaraq, ölkənin təhsil sisteminə aid olan təlim-tərbiyə müəssisələrində həyata keçirilən pedaqoji fəaliyyət daxildir;

2. Hərbi məktəblər, doktorantura sistemi, mütəxəssislərin ixtisasının artırılması üzrə fəaliyyət daxildir.

Prof. B.A.Əhmədov yazır ki, pedaqoji proses pedaqoji gerçəkliyin digər qollarından düz və əks əlaqələrin vəhdətinə, eləcə də öz məqsədinə görə fərqlənir: burada başlıca məqsəd insanı həyata, yəni əmək fəaliyyətinə və ictimai fəaliyyətə hazırlamaqdan ibarətdir.

“Pedaqoji gerçəklik” anlayışına daxil olan digər sahələrin əsas məqsədi insanı bilavasitə həyata hazırlamaq deyildir. Məsələn, istehsal kollektivlərində birinci məqsəd maddi nemətlər istehsal etməkdir. İnsanı həyata hazırlamaq məsələləri tabe mövqe tutur. Bu cür prosesləri, pedaqoji prosesdən fərqləndirmək üçün “pedaqoji ünsürlərə malik proses” adlandırma bilərik .

Deyilənlərdən belə qənaət hasil olur ki, sosial mənada “tərbiyə” məfhumu ilə “pedaqoji gerçəklik” sinonim anlayışlardır. Təbii olaraq sual yaranır: elmi ədəbiyyata daxil olan “sosial mənada tərbiyə” anlayışını sinonim sözlə əvəz etməyə ehtiyac varmı?

Əvvəlki illərin pedaqoji ədəbiyyatında bu anlayışın əvəzində daha çox “təlim-tərbiyə” prosesi işlədilmişdir. Tədqiqatlar göstərir ki, bu anlayış dardır, tam deyildir, prosesin bütün mürəkkəbliyini, hər şeydən əvvəl, onun tamlığını və ümumiliyini əks etdirmir. Tamlıq və ümumilik əsasında təlim, təhsil, tərbiyə və inkişafın birliyini təmin etmək pedaqoji prosesin əsas mahiyyətini təşkil edir. Son dövrün pedaqoji ədəbiyyatında bu anlayışlar tam pedaqoji proses kimi təqdim olunur. Bu da təbiidir, çünki təlim, təhsil, tərbiyə və inkişaf bir-birindən ayrılıqda həyata keçirilən proseslər deyil. Onlar eyni məqsədə xidmət edən vahid pedaqoji prosesin bir-biri ilə üzvi əlaqədə olan ayrılmaz cəhətlərdir .

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, təlimin, tərbiyənin, təhsil və inkişafın vəhdəti, yəni pedaqoji prosesin vahidliyi həmin anlayışların

spesifikasını, hərəsinə xas olan xüsusiyyətləri inkar etmir. Əksinə, təlimin, tərbiyənin, təhsil və inkişafın ayrılıqda mahiyyətini, əsas funksiyalarını dərindən başa düşmək də vacibdir. Ona görə yox ki, bunları bir-birindən ayıraq və qarşı-qarşıya qoyaq: ona görə ki, həmin proseslərin mahiyyətinə dərindən nüfuz edək, onların əsil dialektik əlaqələrini və qarşılıqlı keçidlərini anlayaq; bunları ətraflı başa düşmədən nə təlim, nə də tərbiyəni, nə təhsili, nə də inkişafı maksimum dərəcədə səmərəli təşkil etmək mümkün deyil.

6.1.2. “Pedaqoji proses” anlayışının “sistem” anlayışı vasitəsi ilə interpretasiyası.

Hadisə və proseslərə, onların dərk edilməsinə “sistem-struktur” adlanan baxışla yanaşmaq müasir dövrün səciyyəvi xüsusiyyətidir. Mühüm metodoloji metod kimi özünü doğruldan sistem-struktur yanaşma XX əsrdə o dərəcədə dəbdə oldu ki, hətta bunu dialektik metodun çağdaş zamanəmizdə alternativini kimi qiymətləndirmək meyilləri də meydana çıxdı. Fikrimizcə, burada düzgün mövqe bundan ibarətdir: sistem-struktur metod dialektik metodun elmi-texniki-informativ tərəqqi ilə ayaqlaşmağa qabil olan elə inkişaf qoludur ki, burada tam və hissə, bunların nisbəti kimi ənənəvi problemin yeni məzmun kəsb etməsindən, tam və hissənin münasibətinin daha dərindən öyrənilməsindən söhbət gedir.

Lap yaxın keçmişlə fəlsəfi ədəbiyyatda “tam-hissə”, “sistem-element”, “sistem-element-struktur” kateqoriyaları, bunların bir-birinə münasibəti barədə gedən mübahisələr bir qədər səngisə də, hələ də bəzi cəhətlər haqqında fikir ayrılıqları yox deyildir. Əksər filosoflar bu fikirdədir ki, sistem – bunu əmələ gətirən elementlərin qarşılıqlı əlaqələrinin vəhdəti olub, öz məntiqi həcminə görə elə ümumi anlayışlar qəbilinə aiddir ki, o istənilən predmet, hadisə və proseslərə aid edilə bilər. “Tam” ilə “sistemi” çox zaman növ-cins münasibəti ilə izah edir, bəzən sinonim kimi işlədir, eyni bir obyektin müxtəlif əks etdirmələrini qeyd edirlər. Bəzən də tam yenicə yaranmağa başlayan sistemin zirvəsi sayılır.

Sistem və elementi dialektikanın qütb kateqoriyalarına daxil etmək təşəbbüsləri də vardır. Tam və hissə haqqında ən çox yayıl-

mış nöqteyi-nəzərə görə, hissə sistemin tərkibinə daxil olan və nisbi müstəqilliyə malik komponentdir, tam öz aralarında əlaqələnen hissələri əhatə edən ayrı-ayrı hissələrdə həmişə olmayan bəzi xassələrə malik sistemdir.

Göründüyü kimi, tam və hissənin tərifində sistem anlayışından istifadə edilib. Sistem ilə tam kimi, hissə ilə element bir-biri ilə əlaqəli anlayışlardır. Burada etiraz doğurmayan belə bir nöqteyi-nəzəri də biz dəstəkləyirik ki, sistem həm elementləri, həm də elementlər arasındakı münasibəti ehtiva edən təmdir; sistemin elementlərinin təbiətindən fikrən uzaqlaşmış əsas diqqəti bunlar arasındakı münasibətə yönəltməkdə isə sistemin strukturu anlayışına gəlib çıxırıq. Burada element tamın nisbi bölünməz hissəsi kimi çıxış edir. Deməli, tam ilə hissənin qarşılıqlı əlaqəsi öz ifadəsini həm tamın keyfiyyətinin onu təşkil edən hissələrin spesifik təbiətindən asılılıqda, həm də bu hadisələrin keyfiyyətinin tamın spesifik təbiətindən asılılıqda tapa bilər. Oudur ki, tam və hissənin dialektik əlaqəsi əslində tamın strukturunu təşkil edən əlaqədir və bu mənada struktur tamın mühüm mövcudluq üsullarından biri kimi çıxış edir. Tamın nisbi bölünməz hissəsi kimi çıxış edən elementlərin və bunların münasibətlərinin üzvi vəhdəti sistem anlayışı ilə səciyyələnir. Başqa sözlə, elementlər ilə strukturun dialektik vəhdəti sistem anlayışının əsas əlaməti sayılır.

Məqsədimiz, əlbəttə, “sistem”, “element”, “struktur”, habelə “tam” və “hissə” kateqoriyaları barədə gedən fəlsəfi münasibətləri hərtərəfli təhlil etmək deyil. Amma söylədiklərimiz bu və ya digər spesifik şəkildə pedaqoji prosesin özü və sahələri üçün metodoloji əsas kimi qəbul edilə bilər. Burada, öncə, diqqəti nəzəri cəhət cəlb edir ki, hər hansı bir hadisəni daha dərinlən öyrənmək, onun inkişaf qanunauyğunluqlarını aşkar etmək nəminə bu hadisəni onu təşkil edən komponentlərinə, mühüm və mühüm olmayan xassələrinə ayırmaq və onları ayrı-ayrılıqda araşdırmaq vacib əhəmiyyət kəsb edir. Elmi idrakda geniş yer tutan analiz metodu məhz tamın bu cür hissələrə ayrılıb öyrənilməsi ilə bağlıdır. Adətən, analiz idrak prosesinin başlanğıcı sayılır. Belə ki, hər hansı bir hadisəni öyrənmək üçün onun yalnız ayrı-ayrı hissələrini öyrənmək heç də kifayət deyil. Bu hissələrin qarşılıqlı əlaqə və asılılıqlarını da öyrənmək, bu

hissələri bütövlükdə nəzərdən keçirmək, tamı öyrənmək gərəkdir ki, bu da elmi idrakda analizin əksinə olan sintez metodu ilə bağlıdır.

Sistemin mahiyyəti onun struktur ilə funksiyası, yəni elementlərin və onların davranışının, əlaqələrinin xarakterilə, obyektin şəraitlə əlaqəsinin spesifikliyi ilə müəyyən edilir. Sistemi təşkil edən elementləri, bunların qarşılıqlı təsirini öyrənmədən buradakı davamlı, mühüm və zəruri əlaqələri ayırd etmək mümkün olmur. Elementlərin belə davamlı, mühüm, zəruri olan qarşılıqlı təsiri məhz sistemin strukturunu səciyyələndirir. Deməli, struktur elementlərin əlaqələri qanunu, sistemin invariantı kimi çıxış edir. Elementlərin, bunların əmələ gətirdiyi bütövlə, tamla əlaqəsini də öyrənmədən, açmadan həm sistemin funksiyası, həm də hər bir elementin tama nəzərən funksiyaları kölgədə qalır. Deməli, tam anlayışı sistemə nəzərən mənalandır, o, sistemin təşkilatlanmasıdır. Buradan aydın olur ki, hər bir sistemin özünəməxsus strukturu və bu strukturun daşıyıcı olduğu funksiyası var. Deməli, sistemə onun struktur və funksiyasının vəhdətindən ibarət tam kimi baxmaq olar. Sistemlər birbirindən təkə struktur və funksiyalarına görə deyil, həm də başlıca olaraq strukturla funksiyanın vəhdətinin necəliyi ilə, bu vəhdətin xarakteri ilə fərqlənirlər.

Sistemin müəyyən edilməsi üçün ən azı aşağıdakı iki məqam gərəkdir: a) tamdan hissəni fikrən seçib ayırd etmək; b) sistemə öz elementlərinin üzvi əlaqəsi, toplusu və onların integrasiyası kimi baxmaq. Bunlar ona görədir ki, əvvələn, prinsip etibarı ilə istənilən sistem özündən daha yüksək, daha mürəkkəb təmələ malik olan digər sistemə element və altsistem kimi daxil olur. İkincisi də, bu prosesdə sistemin ziddiyyətsizliyi və nisbəliyi kimi xüsusiyyətləri aşkara çıxarır ki, məhz bu məqamda onun daha yüksək, daha təkmil sistemin elementi kimi çıxış etməsinə imkan yaranır. Hər bir sistem özündən aşağı struktur səviyyə kimi olan sistemə nəzərən daha mürəkkəb sistem qismində çıxış edir.

Pedaqoji proses tam və mürəkkəb sistemdir. O həm də çoxlu altsistemlərdən ibarətdir: təlim prosesi, təhsil-tərbiyə prosesi, formalaşma prosesi, inkişaf prosesi, müəllimlərlə şagirdlərin əməkdaşlığı prosesi, pedaqoji prosesin baş verdiyi şəraitlər sistemi, pedaqoji prosesin həyata keçirilməsinin forma və metodları sistemi və s.

Bütövlükdə təhsil sistemi, o cümlədən, məktəb, sinif, tədris məşğələləri hər biri ayrı-ayrılıqda pedaqoji prosesin altsistemləri kimi çıxış edir. Bu altsistemlərdən hər biri müəyyən şəraitdə (təbii-coğrafi, ictimai, istehsalat, mədəni) fəaliyyət göstərir. Hər bir sistemin həm də spesifik şəraiti (məktəbin maddi-texniki bazası, sanitariya-gigiyenik vəziyyəti, əxlaqi-psixoloji mühit, estetik tərtibatı və s.) vardır.

Pedaqoji prosesin tamlığı müxtəlif cəhətdən təmin olunur. Birinci növbədə, şəxsiyyətin bütövlüyü ilə, təlimdə, tərbiyə və təhsildə məqsəd və məzmunun vəhdəti ilə, hərəkətverici qüvvələrə və qanunauyğunluqlara malik olması ilə tamlıq həyata keçir. Real həyatda insan şəxsiyyəti hissə-hissə formalaşmır, onun əqli keyfiyyətləri əxlaqi keyfiyyətlərindən ayrılıqda inkişaf etmir. Şəxsiyyəti səciyyələndirən mənəvi keyfiyyətlər qarşılıqlı surətdə bir-birinə təsir göstərir, biri digərinin formalaşmasını şərtləndirir. Burada pedaqoji prosesin təşkilindən, onun necəliyindən, uşaq fəaliyyətinin müxtəlifliyi və ya yeknəsəqliyindən çox şey asılıdır. Uşaq eyni zamanda zehni, fiziki əməyə, bədii yaradıcılığa, idman fəaliyyətinə cəlb edilməklə onun şəxsiyyətinin inkişafında ahəngdarlığı təmin etmək imkanı yaranır. Göstərilən fəaliyyət növlərindən yalnız birinə uşaq aludə olduqda onun mənəvi inkişafı birtərəfli istiqamət alır.

Pedaqoji prosesdə ictimai faydalı fəaliyyətin müxtəlifliyi uşaq şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafı üçün başlıca şərtidir. Buna görə də fəaliyyət növləri pedaqoji prosesdə əlaqələndirilir. Pedaqoji prosesin tamlığı nəinki ideya, əxlaq, estetik, əmək, fiziki, əqli tərbiyənin vəhdəti ilə, həm də bunların hər birinin daxili ahəngdarlığı ilə izah edilir. Məsələn, mənəvi inkişafın ahəngdarlığı biliklərin zənginliyinə, mənəvi kamillik həvəsinə, geniş insani ünsiyyətə əsaslanan zehni inkişafı özündə birləşdirir; əxlaqi inkişaf cəmiyyətdə bərqərar olan etika normalarına istinad edən dərin əxlaqi hisslərin və anlayışların formalaşmasını nəzərdə tutur və s.

Pedaqoji prosesin tamlığı müxtəlif cəhətdən təmin olunur: 1) təhsil, təlim, tərbiyədə məqsəd və məzmunun eyni olması, hərəkətverici qüvvələrə və qanunauyğunluqlara malik olması ilə; 2) təlim, təhsil, tərbiyənin prinsiplərində, metodlarında, təşkili formalarında ümumiliyin olması ilə. Bu ümumilik həmin proseslərin məq-

səd və məzmun cəhətdən qovuşmasına, pedaqoji prosesin tamlığına imkan verir.

Pedaqoji proses dinamik sistemdir. Onun öz strukturu (quruluşu) və struktur elementləri (komponentləri) vardır. Pedaqoji proses öz məqsədi, vəzifələri, məzmunu, metodları, müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı təsir formaları sayəsində əldə olunmuş nəticələri ilə xarakterizə olunur. Məqsəd, məzmun, fəaliyyət və nəticə komponenti – sistem yaradan komponentlərdir.

Məqsəd komponenti pedaqoji fəaliyyətin bütün müxtəlif məqsəd və vəzifələrini birləşdirir.

Məzmun komponenti həm ümumi məqsədə, həm də konkret vəzifəyə qoyulan mənanı əks etdirir.

Fəaliyyət komponenti pedaqoq və şagirdlərin qarşılıqlı təsiri, onların əməkdaşlığını, prosesin təşkili və idarə olunmasını əks etdirir. Pedaqoji ədəbiyyatda bu komponentə təşkilati və ya təşkilati-idarəetmə komponenti də deyilir.

Nəticə komponenti isə prosesin baş verməsinin səmərəliliyi, qarşıya qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq əldə olunmuş nailiyyətlərlə xarakterizə olunur.

Pedaqoji prosesin komponentləri arasında əlaqələr vardır. Qarşılıqlı pedaqoji təsir prosesində informasiya, təşkilati-fəaliyyət və kommunikativ, idarəetmə və özünüidarə əlaqələri özünü göstərir. Bu əlaqələr pedaqoji proses üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Həyata keçirildiyi yerdən və şəraitdən asılı olmayaraq pedaqoji prosesi səciyyələndirən digər cəhətlər də vardır. Pedaqoji prosesin obyektı və subyektı vardır. Cərəyan etdiyi şəraitdən asılı olaraq pedaqoji prosesin subyektı ayrı-ayrı şəxslər (müəllim, tərbiyəçi, valideyn, idarə rəhbəri və s.) və ya kollektiv orqanlar da (məktəb pedaqoji şurası, institut rektorluğu, yerli komitə və s.) ola bilər.

Pedaqoji prosesin obyektı da ayrı-ayrı fərdlərdən (uşaqlardan, şagirdlərdən, tələbələrdən, əsgərlərdən və s.) və onların qrupundan (bir sinfin şagirdlərindən, məktəbin şagirdlərindən, tələbələr qrupundan və s.) ibarət ola bilər. Pedaqoji prosesin obyektı heç də həmişə passiv olmur, fəallıq da göstərir, nəinki subyektin tərbiyəvi təsirinə məruz qalır, bir çox hallarda özü subyektə təsir göstərir və bununla da pedaqoji prosesin səmərəliyinin artmasına səbəb olur.

Pedaqoji proses əmək prosesidir. O, hər hansı bir əmək prosesi kimi ictimai əhəmiyyəti olan məqsədlərə çatmaq üçün həyata keçirilir. Pedaqoji prosesin subyektivliyi ondadır ki, burada tərbiyəçilərlə tərbiyə olunanların əməyi bir-birinə qoşulur, özünəməxsus qarşılıqlı təsir münasibətləri yaranır.

Pedaqoji əməyin obyektinə mürəkkəblilik, sistemlilik, özünü-tənzimləmə xasdır. Bundan başqa, ona keyfiyyət dəyişikliyi, öz-özünə inkişaf da xasdır. Pedaqoji proseslər çoxvariantlı, dəyişkən və təkrarolunmazdır. İnsanın formalaşması pedaqoji əməyin predmetini təşkil edir. Formalaşan şagird müəllimə nisbətən, öz inkişafının ilk mərhələsində olduğundan, yaşlı insan üçün zəruri olan bilik, bacarıq, vərdiş və təcrübəyə malik deyil. Burada məqsəd ona arzu olunan təsiri göstərməkdir. Pedaqoji prosesdə pedaqoji əməyin məhsulu yaradılır. Əgər pedaqoji prosesdə “istehsal” olunan “məhsulu” təsəvvürə gətirsək, ilk növbədə gözüümüzün qarşısında tərbiyəli, həyata hazır, ictimai insan canlanır. Ümumi pedaqoji prosesin komponent “hissələri”ndə ümumi məqsədə uyğun olaraq şəxsiyyətin ayrı-ayrı keyfiyyətləri formalaşdırılır.

Hər hansı bir əmək prosesi kimi pedaqoji proses təşkil olunma və idarə olunma səviyyəsinə, texnologiyasına, qənaətcilliyinə, məhsuldarlığına görə xarakterizə olunur. Onların bir-birindən ayrılması əldə olunmuş göstəricilərin (səviyyələrin) nəinki keyfiyyət, həm də kəmiyyət qiymətini verməkdən ötrü meyarların əsaslandırılması üçün imkanlar yaradır. Vaxt pedaqoji prosesin nə qədər tez və keyfiyyətli keçməsi barədə fikir söyləməyə imkan verən universal meyardır.

Pedaqoji prosesdə yuxarıda qeyd olunduğu kimi, obyekt və subyekt arasında daim qarşılıqlı pedaqoji təsir baş verir. Qarşılıqlı pedaqoji təsirin təzahür formaları müxtəlifdir: məlumat əlaqəsi, təşkilati fəaliyyət əlaqəsi, ünsiyyət əlaqəsi, idarə əlaqəsi, səbəb- nəticə əlaqəsi, meyli üzə çıxaran əlaqə. Birincidə – obyekt və subyekt arasında ictimai məna kəsb edən məlumat mübadiləsi baş verir; ikincidə – sosial məzmunlu fəaliyyət göstərilir; üçüncüdə – müxtəlif formalı adi insani ünsiyyət müşahidə olunur; dördüncüdə – verilən tapşırıqlar icra edilir; beşincidə – təlim və ya tərbiyə zamanı müşahidə edilən nöqsanların və uğurların səbəbləri öyrənilir və tədbirlər

görlür; sonuncuda – qarşılıqlı pedaqoji təsirin inkişaf meyli dəqiqləşdirilir.

Uşaq şəxsiyyətinin inkişafında ahəngdarlıq qanunu tələb edir ki, pedaqoji prosesdə birtərəfliliyə yol verilməsin, pedaqoji prosesdə ciddiliyin və marağın vəhdəti təmin edilsin. Təlim və tərbiyədə birtərəflilik, yeknəsəqlik, şablon uşaq şəxsiyyətinin inkişafında ahəngdarlığı pozur. Məsələn, təlimdə şagird marağını nəzərə almamaq, onun fərdi xüsusiyyətləri ilə hesablaşmamaq, bütün şagirdlərə eyni tələb vermək halları olur. Bunun əksi də müşahidə edilir. Şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini, marağını nəzərə almağa çalışan müəllimlərdən bəziləri ona qarşı tələbkərliliyi tamamilə unudur, onun səviyyəsinə enir, imkanından xeyli aşağı tapşırıq verir. Nə birinci, nə də ikinci halda istənilən pedaqoji səmərəni almaq mümkün olmur.

Şagirdin mövcud səviyyəsini nəzərə almayan təlim, yalnız biliyin mənimsənilməsi məqsədini güdən, ondan yalnız zehni fəaliyyət tələb edən, yalnız mücərrəd anlayışları işə salan təlim emosionallığı söndürür, öyrədiləsi tədris materialının tərbiyəvi imkanlarını məhdudlaşdırır, təlimə olan həvəsi azaldır. Bu cür təlim şagirdlərə müntəzəm zehni fəaliyyət bacarığı aşılarsa da, onlarda təfəkkürün inkişafına şərait yaratsa da, əldə etdikləri bilikdən fərlənmək, biliyə can atmaq meyli yaratmır. Şagirdin yalnız marağına bel bağlayan təlim, istər-istəməz, şagirdə zehni inkişafın, iradənin qarşısına sədd çəkir, onda çətinlikləri aradan qaldırmaq əzmini azaldır. Odur ki, təlim zamanı ciddi zehni gərginlik tələb edən tapşırıqlarla şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri və maraqları uzlaşdırılmalıdır. Belə olduqda onların faydalı cəhətləri bir-birini tamamlayır.

Pedaqoji proses daxilən bir-biri ilə bağlı olan proseslərin məcmusudur. Bu proseslərin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada öyrədilən sosial təcrübə formalaşan insanın keyfiyyətinə çevrilir. Pedaqoji proses təlim, təhsil, tərbiyə və inkişaf proseslərinin mexaniki birləşməsi deyildir. O, xüsusi qanunauyğunluqlara tabe olan keyfiyyətə yeni bir qurumdur. Pedaqoji prosesin daxilində olan proseslər vahid məqsədə xidmət edir. Pedaqoji prosesin daxilində münasibətlərin mürəkkəb dialektikası ona daxil olan proseslərdə özünü göstərir. Bu dialektika proseslərin vəhdətində və müstəqilliyində, ona daxil olan

sistemlərin birliyində və bir-birinə tabeliyində, onlar üçün ümumiliyin və spesifikliyin qorunub saxlanmasında özünü göstərir.

Tam pedaqoji prosesə daxil olan təlimdə əsas məqsəd yalnız şagirdlərin bilikləri mənimsəmələrini təmin etməkdən ibarət deyil, həm də öyrədilən biliklər vasitəsi ilə şagirdləri məqsədyönlü ictimai-faydalı fəaliyyətə sövq etmək, çətinlikləri və maneələri şüurlu və təkidlə aradan qaldırmaq bacarığını onlarda formalaşdırmaq, şagird şəxsiyyətinin bütövlüyünə şərait yaratmaqdır. Tərbiyə də təlim kimi üç funksiyayı – sırf tərbiyəvi, öyrədici və inkişaf etdirici funksiyayı yerinə yetirir. Təlim prosesində elmi anlayışların, təsəvvürlərin, qanun və nəzəriyyələrin, bacarıq və vərdişlərin formalaşması, tərbiyə prosesində isə əxlaqi, ideya, estetik və s. keyfiyyətlərin, qaydaların, ideyaların, ictimai mənalı münasibətlərin, davranışların formalaşması üstünlük təşkil edir. Təlim və tərbiyə uşaqların psixi inkişafını şərtləndirdiyi kimi, inkişaf da öz növbəsində təlim və tərbiyənin müvəffəqiyyətinə imkan verir. Tam pedaqoji prosesə daxil olan proseslərin spesifikliyi onun əsas funksiyalarını müəyyənləşdirən zaman özünü göstərir. Təlim prosesinin əsas funksiyası öyrətmək, təhsil prosesinin əsas funksiyası təhsil almaq, tərbiyə prosesinin əsas funksiyası tərbiyə etmək, inkişaf prosesinin əsas funksiyası isə inkişaf etdirməkdir. Adı çəkilən proseslərin hər biri tam pedaqoji prosesdə digər funksiyaları da yerinə yetirir: təhsil təkcə təhsilalma funksiyasını yox, həm də tərbiyəedici, həm də inkişafetdirici funksiyasını da yerinə yetirir. Təlim isə həm təhsilləndirici, həm tərbiyəedici, həm inkişafetdirici, həm nəzarətedici funksiyayı yerinə yetirir və s.

Qarşılıqlı əlaqələrin dialektikası özünü bir-biri ilə bağlı həyata keçirilən proseslərin məqsədində, vəzifələrində, məzmununda, forma və metodlarında göstərir. Həmin prosesləri təhlil edən zaman əsas məqsədi təhlilə cəlb olunan prosesin spesifik cəhətlərindən fərqləndirmək lazım gəlir. Təlim prosesində elmi anlayışların, qanun və nəzəriyyələrin, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması üstünlük təşkil edir. Onlar şəxsiyyətin təhsil-tərbiyəsinə və inkişafına böyük təsir göstərir. Sınıfdən xaric və məktəbdən kənar iş prosesində isə əxlaqi keyfiyyətlərin, əqidələrin, normaların, qaydaların, idealların, qiymətləndirmə oriyentasiyasının formalaşdırılması üstünlük təşkil edir. Bu zaman həm də təsəvvürlər, bilik və bacarıqlar formalaşır. Beləliklə,

hər iki prosesdə başlıca məqsəd – şəxsiyyətin formalaşmasına xidmət etməkdir. Lakin o proseslərdən hər biri özünə xas olan vasitələrlə məqsədə nail olmağa kömək edir.

Proseslərin spesifikliyi məqsədə nail olmaq üçün seçilən forma və metodlarda özünü göstərir. Əgər təlimdə daha çox sinif-dərs iş formasından istifadə olunursa, sinifdən xaric və məktəbdən kənar təhsil-tərbiyə işində müxtəlif xarakterli formalar üstünlük təşkil edir. Məqsədə nail olmaq metodları eynidir, amma nəzarət və özünə nəzarət metodları bir-birindən fərqlənir. Məsələn, təlimdə mütləq şifahi sorğu, frontal sorğu, yoxlama yazı işləri, imtahanlar tətbiq olunur. Sinifdən xaric və məktəbdən kənar işlərin nəticələrini öyrənmək üçün müəllimlər şagirdlərin fəaliyyətinə və davranışına nəzarət edir, ictimai rəyi araşdırır, bilavasitə və bilavasitə informasiya toplayırlar.

Təlim və tərbiyə üsullarındakı ümumilik pedaqoji-prosesin təmizliyini təmin edən mühüm amillərdəndir. Yeni tədris materialının qavranılmasına xidmət edən mühazirə, müsahibə, və s. üsullar tərbiyə işində tətbiq edilən inandırma üsulları ilə həmahəngdir. Uyğunluq nəinki həmin üsulların adlarında, həm də məqsədlərində və tətbiqi metodikalarında aydın duyulur. Tərbiyə işində müsahibə, mühazirə, disput və s. kimi inandırma üsullarından istifadə edilir. Birinci halda, yəni təlimdə şagirdlər əsasən konkret biliklərə, ikinci halda isə müəyyən əxlaqi, siyasi, estetik, fiziki və s. keyfiyyətlər haqqında anlayışlara yiyələnirlər. Birinci halda şagird əldə etdiyi nəticəni bilavasitə sezir; ikinci halda isə o, tərbiyəvi nəticəni bilavasitə duymaya bilər. Bu fikri problem situasiyasında belə əyanlaşdırmaq olar. Müəllimin vəzifəsi şagirdləri problemin həllinə yönəltməkdən, şagirdləri müstəqil düşünməyə təhrik etməkdən və problemin həllini onların amalına çevirməkdən ibarətdir. Nəticəni dərsdə tapan şagird hətta sevinir və eyni xarakterli digər situasiyalardan baş çıxara bilər.

Tərbiyə işində problem situasiyasının təşkili və həlli prosesi nisbətən mürəkkəbdir. Bu mürəkkəblilik, hər şeydən əvvəl, həyatın özündəki rəngarənglikdən irəli gəlir. Çünki konkret əxlaqi, hüquqi və ya estetik situasiyadan şagirdin çıxardığı nəticə həyatda hər gün rastlaşdığı digər hallardan baş açmaqda onun karına gəlməyə bilər: əxlaqi hadisələr çox zaman eyni məzmununda təkrar olunmur. Odur ki, şagird əxlaqlılığın meyarını, norma və qaydalarını da mənimsəməlidir ki,

müxtəlif həyat situasiyalarında onları nəzərə ala və davranışının necəliyini təyin edə bilsin.

Təlim və tərbiyənin vəhdəti praktik üsullarda açıq görünür. Praktik üsullar, xüsusən müstəqil işlərin müxtəlif formaları, növləri təlimdə də, tərbiyədə də tətbiq olunur. İstər təlimdə, istərsə də tərbiyədə şagirdlərin müstəqil işlərinin təşkili zamanı bəzən əməli işin müvəffəqiyyətli icrası üçün zəruri olan bacarıq və vərdislərə nisbətən adi iradi səyə, məqsəd yolunda göstərilməli olan cəhdə çox ehtiyac duyulur.

Təlim və tərbiyənin özlərinə məxsus spesifik xüsusiyyətləri və vəzifələri olsa da, hər ikisi şagird şəxsiyyətinin vəhdətdə formalaşmasına xidmət edir. Psixi proseslərin formalaşmasında təlim və tərbiyə funksiyalarını yalnız ayırmaqla kifayətlənmək olmaz. “Bəzi pedaqoqlar güman edirlər ki, təlim şagirdlərdə elmi anlayışları – məfhumları formalaşdırır və buna görə də onlarda nəzəri təfəkkürü inkişaf etdirir. Bu fikri əsas götürən fənn müəllimləri təlim zamanı şagirdlərin psixoloji inkişafına ciddi ziyan vururlar.”

Çünki onlar dərsi anlayışlar zəminində qurmağa çalışır, məntiqi mühakimələrə uyur, təxəyyülün, emosionallığın, digər psixoloji keyfiyyətlərin zəruriliyini isə unudurlar. Halbuki, təlimin müvəffəqiyyəti üçün digər psixoloji inkişaf məntiqi təfəkkürün inkişafı qədər zəruridir.

Nəzərə alınmalıdır ki, məntiqi təfəkkür digər psixoloji proseslərdən ayrılıqda cərəyan edən müstəqil proses deyil. Bir çox elmi kəşflər obrazlı təfəkkürsüz, canlı təxəyyülsüz açıla bilməzdi. Gözlə görülməsi mümkün olmayan mikroaləmin obrazı məhz xəyalda yaradılır və nəzəri təfəkkür süzgəcindən keçirilir. Təlimdə bunu unutmaq olmaz. Təlim zamanı nəzəri təfəkkürü təxəyyüldən ayırmaq düzgün olmadığı kimi, bunların hər ikisini nitqdən təcrid etmək uğursuzluqla nəticələnir. Nəzəri və obrazlı təfəkkürün, təxəyyülün nitqlə qarşılıqlı əlaqədə işlədilməsi təlim və tərbiyədə müvəffəqiyyət üçün özül olur. Həm məfhumlarla, həm də obrazlarla düşündəşinməyə alışan şagirdin mənəvi qüvvələri, o cümlədən iradəsi daim səfərbər olunur. O, pedaqoji prosesdə asanlıqla irəliləyirlər və buna görə də sevinc hissi keçirir. Təlim və tərbiyə zamanı yaranan

sevinc isə onun gələcək uğurlarına təkan verir. Deyilənlər eyni dərəcədə hafizəyə də aiddir.

Təlim və tərbiyənin təşkili formalarındakı ümumilik onların məzmun və məqsəd cəhətdən qovuşmasına, pedaqoji prosesin tamlığına imkan verir. Təlimin təşkili formalarından hər birinin – dərsin, praktikumun, fakultativ məşğələlərin, tədris ekskursiyasının, şagirdlər üçün əlavə məşğələlərin, ev tapşırıqlarının və s. tərbiyəvi imkanları genişdir. Bu imkanların üstünə sinifdən xaric tərbiyə işləri də əlavə edilməlidir. Çünki sinifdən xaric tərbiyə işinin formaları və təlimin təşkili formaları bir-birini tamamlayır.

Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi, bir-birinə zəmin yaratması pedaqoji prosesin tamlığını gücləndirir, hər bir qol üzrə səmərəliliyi şərtləndirir.

6.2. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər

Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər məsələsi pedaqoji elmin köklü məsələlərindən biridir. Bu məsələnin düzgün başa düşülməsi və dəqiq şərhə pedaqogikanın digər məsələlərinin uğurlu həlli üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər iki qrupa ayrılır: *zahiri (xarici) ziddiyyətlər və daxili ziddiyyətlər*. Daxili ziddiyyətlər ilə xarici ziddiyyətlər arasında müəyyən əlaqə vardır, buna görə də hadisələrin, proseslərin, şeylərin inkişafı səbəblərini nəzərdən keçirəndə həm daxili ziddiyyətləri, həm də xarici ziddiyyətləri nəzərə almaq lazımdır. Daxili ziddiyyətlər əlaqəsiz mövcud olmur və fəaliyyət göstərmir, şeyin, hadisənin inkişafına xarici ziddiyyətlərin təsirini isə həmin şeyin daxili ziddiyyətlərini nəzərə almadan başa düşmək mümkün deyildir. İnkişaf prosesində daxili ziddiyyətlərlə xarici ziddiyyətləri bir-birindən hökmən fərqləndirmək lazımdır, çünki inkişafda bunların rolu eyni deyildir. Xarici ziddiyyətlər çox vaxt daxili ziddiyyətlərin ifadəsi və mövcudluq forması kimi çıxış edir. Daxili və xarici ziddiyyətlər inkişaf prosesində bir vəhdət təşkil edir, bir-biri ilə əlaqədardır, lakin əsas ziddiyyətlər olan daxili ziddiyyətləri xarici ziddiyyətlərlə əvəz etmək səhv olardı.

Psixi proseslərin inkişafında da ziddiyyətlərin mənbə rolunu oynaması təkzibedilməz faktlarla sübut edilir. Burada daxili ziddiyyətlərin xarici təsirlərlə yaranması, idraki ziddiyyətlərin əmələ gəlməsi, bunların həll olunması və inkişafın bu yolla davam etməsi tələb edir ki, pedaqoji prosesin, onun qollarının qanunauyğunluqlarının müəyyənləşdirilməsində ziddiyyət kateqoriyasından geniş istifadə olunsun.

Pedaqoji prosesin hərəkətverici qüvvələri aşağıdakı dialektik ziddiyyətlərdən ibarətdir: 1) Müəllimin pedaqoji təsir göstərmək imkanları ilə şagirdin həmin təsirləri qəbul etmək imkanları arasındakı ziddiyyət: müəllimin təsirləri şagirdin imkanlarına uyğun gəlmədiyi kimi (təsir səviyyəsindən yuxarı və ya aşağı olur), şagirdin də əks təsirləri müəllimin səviyyəsinə uyğun gəlmir (müəllim şagirdin imkanlarını nəzərə ala bilmir, şagirdin səviyyəsini əsas tuta bilmir). Bu imkanlararası ziddiyyət pedaqoji prosesdə ən başlıca hərəkətverici qüvvədir; 2) Təbəyəninin ümumi məqsədi ilə mövcud ictimai münasibətlər arasındakı ziddiyyət (ictimai münasibətlər sürətlə inkişaf edir, məqsədin dəqiqləşdirilməsi isə ləng həyata keçirilir); 3) Təbəyəninin məzmunu ilə məqsədi arasındakı ziddiyyət (məzmunun yeniləşdirilməsi məqsədin sürətlə inkişafından geri qalır); 4) Təbəyəninin metodları ilə vasitələri arasındakı ziddiyyət. Yeni vasitələr meydana çıxır, lakin ənənəvi metodları tətbiq etməkdən kənara çıxıb bilmirik. Əslində isə yeni vasitə yeni metod tələb edir; 5) Pedaqoji təsirin ümumi, onun şagird tərəfindən qəbul edilməsinin isə fərdi olması arasındakı ziddiyyət. Müəllim kollektivə təsir göstərir, amma bu təsiri hər şagird öz xüsusiyyətlərinə uyğun qəbul edir. Bu, birinci ziddiyyətlə bağlıdır, həmin ziddiyyətin xüsusi halıdır; 6) Şagirdlərin hərtərəfli inkişafına nail olmaq tələbi ilə fərdlərin konkret qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi arasındakı ziddiyyət və s.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, pedaqoji ədəbiyyatda indiyədək nə zahiri, nə də daxili ziddiyyətlərə tərif verilməmişdir. Təbii ki, bu ziddiyyətlərin mahiyyətini açan tərifin verilməsi faydalı olardı. Pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi mühit amillərindən ona təsir göstərərək gedişini çətinləşdirən, lakin həlli mümkün olan uyğunsuzluqlar zahiri ziddiyyətlərdir. Zahiri ziddiyyətlər arasında ideal ahəngdarlığı təmin etmək hələlik çətin olsa da, bu istiqamətdə fəaliyyəti

gücləndirmək lazımdır ki, uşaqların ictimai əhəmiyyət kəsb edən mənəvi keyfiyyətləri cəmiyyətin tələblərinə maksimum yaxınlaşsın.

Tədris müəssisələri qarşısında duran vəzifələrlə cəmiyyətin imkanları arasında, pedaqoji təsirlərlə sosioloji təsirlər arasında, ailənin təsiri ilə məktəbin təsiri arasında, ayrı-ayrı müəllimlərin təsirləri arasındakı ziddiyyətlər üçün xarakterik cəhət budur ki, belə ziddiyyətlər pedaqoji prosesə birbaşa deyil, dolayı yolla təsir göstərir və bununla da gənc nəslin təlim-tərbiyə işini çətinləşdirə bilər.

Elmi tədqiqatlar pedaqoji prosesə xas olan yeni-yeni ziddiyyətlər (xüsusilə də daxili ziddiyyətlər) üzə çıxarır. Tərbiyə olunan şəxs qarşısında qoyulmuş ictimai əhəmiyyətli vəzifələrlə, bu vəzifələrin öhdəsindən gəlmək üçün onun mövcud marağı arasında; xarici şüurlu münasibətin getdikcə artması ilə belə bir münasibətin reallaşmasına imkan verən bilikləri mənimsəməyin zəruriliyinə şüurlu münasibətin şəxsdə çatışmaması arasında; doğma yurdu əsil vətəndaşı olmağın obyektiv zəruriliyi ilə həyat təcrübəsinin uşaqda azlığı arasında; seçilmiş məqsədlə subyektiv imkanlar arasında; subyektin nail olduğu inkişaf səviyyəsi ilə onun həyat tərzisi arasında; şəxsdə işləmək, bilikli və bacarıqlı olmaq arzusu ilə işin çətinliyi arasında; şəxsin hissləri arasında; şəxsdə sərbəstliyin güclənməsi ilə ona himayədarlıq arasında; uşağın motivləri arasında; uşağın azadlığa meyli ilə obyektiv zərurət arasında ziddiyyətlər buna misal ola bilər.

Pedaqoji prosesin daxili ziddiyyətlərinə belə tərif vermək olar: *pedaqoji proses ünsürlərinin təsiri ilə şagird psixologiyasında yaranan və həlli mümkün olan uyğunsuzluqlar onun daxili ziddiyyətləridir.*

Zahiri ziddiyyətlərdə olduğu kimi, daxili ziddiyyətlərin vaxtında duyulması və aradan qaldırılması üçün tədbirlər görmək təlimin səviyyəsini yüksəldir. Bu, müəllimin və ya tərbiyəçinin yüksək pedaqoji ustalığa malik olduğunu göstərən vacib meyarlardan biridir.

6.3. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları

Pedaqoji prosesin əsasında duran qanunauyğunluqlar nə qədər çox aşkara çıxarılırsa və əməli işdə nəzərə alınırsa, təlim-tərbiyənin səmərəsi bir o qədər artıb, subyektivlik halları bir o qədər azalır. Bu həqiqəti hər kəs gündəlik pedaqoji təcrübəsində aydın şəkildə hiss etməmiş deyildir. Pedaqoji elmin yetkinlik dərəcəsi həm də onun müəyyənləşdirdiyi qanunauyğunluqlarla ölçülür.

Pedaqoji fikir klassiklərindən Y.A.Komenski, İ.H.Pestalotsi, J.J.Russo, K.D.Uşinski, A.S.Makarenko və başqalarının əsərlərində pedaqoji qanunauyğunluqlar məsələsinə toxunulmuşdur. Müasir pedaqoqlar pedaqoji qanunauyğunluqların tədqiqinə dəyərli töhfələr vermişdir. Buna baxmayaraq, hələ də problemin həllində xeyli çatışmazlıq qalmaqdadır. Pedaqoji qanunauyğunluqları təlim-tərbiyə prosesindən kənarda axtarmaq, eyni qanunauyğunluğu müxtəlif şəkildə ifadə etmək, prinsipi qanunauyğunluqlarla, qanunauyğunluğu qanunla eyniləşdirmək və s. buna misal ola bilər. Bu cür nöqsanların iki əsas səbəbi vardır. Birincisi, pedaqoji hadisələrin özündəki səbəb-nəticə əlaqələrinin mürəkkəbliyidir. Buna görə də pedaqoji prosesdə cərəyan edən qanunauyğunluğu üzə çıxarmaq tədqiqatçıdan böyük səriştə, onun öyrənilməsinə müxtəlif cəhətdən, həm də sistemli yanaşma tələb edir. İkinci səbəbi pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını tədqiq etməyin metodoloji məsələlərinin zəif işlənməsində axtarmaq lazımdır.

Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf obyektiv prosesdir. Onlara xas olan qanunauyğunluqlar da obyektivdir. Pedaqogika elmi obyektiv proses olan təlim, tərbiyə, təhsil və inkişafın qanunauyğunluqlarını öyrənir, üzə çıxarır, ifadə edir. Qanunauyğunluq anlayışı pedaqoji hadisələr arasındakı obyektiv səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyətini geniş və dəqiq ifadə edir.

Pedaqoji ədəbiyyatda pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını “pedaqogikanın qanunauyğunluğu” və ya “metodikanın qanunauyğunluğu” anlayışları ilə eyniləşdirmək hallarına da rast gəlmək olur. Halbuki, pedaqoji qanunauyğunluqları, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf qanunauyğunluqlarını bir elm kimi pedaqogikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirmək olmaz. Çünki birincilər

obyektiv prosesə, ikincilər isə bu proses haqqındakı elmə aiddir. Pedaqogikanın və ya metodikanın bir elm kimi öz inkişaf qanunauyğunluqları vardır və onlar heç də həmişə pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları ilə üst-üstə düşmür. Buna baxmayaraq, bəzən nəinki metodika sahəsində, hətta pedaqogika sahəsində də təlim və tərbiyənin qanunauyğunluqları pedaqogikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirilir.

Pedaqoji qanunauyğunluqların məntiqi cəhətdən düzgün ifadəsi təlim, tərbiyə və təhsil işində ondan səmərəli istifadə etməyin vacib şərtlərindən biridir. Təəssüf ki, pedaqoji ədəbiyyatda bu cəhətdən də aydınlıq azdır. Bəzi tədqiqatlarda pedaqoji qanunauyğunluq şərh edilərkən hadisələr, səbəb və nəticələr arasındakı əlaqələr nəzərdən qaçırılır. Pedaqoji qanunauyğunluğun elə ifadələri də var ki, səbəb və nəticənin adları qeyd olunur, lakin aralarındakı əlaqənin mahiyyətinin nədən ibarət olduğu göstərilmir. Bəzən də pedaqoji qanunauyğunluğun ifadəsində səbəb və nəticə asılılığı nəinki qeyd edilir, hətta bu asılılığın qanunauyğun olduğu da əlavə olunur. Y.K.Babanskinin redaksiyası altında çap olunan “Pedaqogika” vəsaitində sadalanan qanunauyğunluqların hamısı belə ifadə olunmuşdur .

Pedaqoji qanunauyğunluğun ifadə formasındakı qüsurlar, onun mahiyyətinin qeyri-dəqiq ifadəsi müəllimin və digər tərbiyəçilərin işini asanlaşdırmır, qanunauyğunluğun əməli əhəmiyyəti, onun tətbiq olunması imkanları azalır. Pedaqoji hadisələrdə səbəb və nəticənin olduğu qanunauyğunluğun ifadəsində aydın əks olunmalıdır. Səbəb və nəticə arasında əlaqələrin mahiyyəti də qanunauyğunluğun düzgün ifadəsində nəzərə alınmalıdır. Qanunauyğunluğun düzgün ifadəsinə aid bir misal gətirək: ***Uşaqların cəmiyyət üçün faydalı fəaliyyəti nə qədər məqsədyönlü, onların ünsiyyəti nə qədər düzgün təşkil edilir-sə, tərbiyə prosesi bir o qədər səmərəli cərəyan edir.***

Pedaqoji qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi sahənin hüdudlarını dəqiq bilməyin də praktik əhəmiyyəti az deyildir. Bu məsələ bir elm kimi pedaqogikanın tədqiqat obyektinə bağlıdır.

Pedaqoqların bir qismi pedaqoji qanunauyğunluqları insanın mühitlə qarşılıqlı münasibətlərində axtarır. Onlar fikirlərini belə əsaslandırmağa çalışırlar ki, uşaq yaşlı adamların həyat təcrübəsini

müşahidə edir, ətraf mühitlə müxtəlif münasibətlərdə olur və beləliklə, müvafiq dəyişikliklərə uğrayır.

Bu mövqedə duran hər kəs pedaqoji qanunauyğunluqları nəinki təlim-tərbiyə prosesində, yəni mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı təsirlər sistemində, həm də mühit amillərinin təsiri prosesində, yəni qeyri-mütəşəkkil, qeyri-planlı, qeyri-məqsədyönlü təsirlər sistemində öyrənməli olar. Belə olduqda pedaqogika öz hədudlarından çox kənara çıxar, digər elmlərin, o cümlədən sosiologiyanın funksiyalarını da öz üzərinə götürür . Bir çox pedaqoqlar uşağın münasibətlərini pedaqoji prosesin daxili, müəllimin və təcrübəçinin fəaliyyətini isə onun xarici cəhəti adlandırırlar. Vahid pedaqoji prosesi mexaniki şəkildə iki hissəyə ayırdıqda, birini xarici, digərini isə daxili cəhət adlandırdıqda pedaqoji prosesin həqiqi qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaq işi çətinləşir.

Pedaqoji qanunauyğunluqları yalnız pedaqoji prosesdə, yəni milyonlarla tərbiyəçi və tərbiyə olunanların, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətində, təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf proseslərində axtarmaq lazımdır. Bu zaman əlbəttə, pedaqoji qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi şərait unudulmamalıdır.

Pedaqoji mənbələrdə vurğulanır ki, pedaqoji prosesin həm təlim üçün, həm də tərbiyə üçün ümumi qanunauyğunluqları vardır. Bunlar aşağıdakılardır:

1. Pedaqoji prosesin dinamikasının prosesdə baş verən dəyişikliklərin kəmiyyətindən asılılığı. Müəlliflər bu asılılıqla bağlı şərh verirlər ki, (qanunauyğunluq müvafiq ifadə tərzində təqdim olunmadığından) pedaqoji prosesdə bütün sonrakı dəyişikliklərin kəmiyyəti əvvəlki mərhələdəki dəyişikliklərin kəmiyyətindən asılıdır. Bu o deməkdir ki, pedaqoji proses müəllimlərlə şagirdlər arasında inkişaf edən qarşılıqlı təsir kimi tədrici, “pilləli” xarakter daşıyır, pillələr arasında qazanılan nailiyyətlər nə qədər yüksək olarsa, son nəticə bir o qədər sanballı olar. Deməli, pillələr arasında yüksək nəticələri olan şagird daha yüksək ümumi nailiyyətlər əldə edə bilər.

2. Pedaqoji prosesdə şəxsiyyətin inkişafının ona təsir edən amillərdən asılılığı. Şəxsiyyətin inkişaf sürəti və çatdığı inkişaf səviyyəsi 1) irsiyyətdən, 2) təhsil-tərbiyə və təlim mühitindən, 3) tə-

lim, təhsil-tərbiyə fəaliyyətinə cəlb edilməsindən, 4) tətbiq edilən pedaqoji təsir vasitələri və metodlarından asılıdır.

3. Pedaqoji təsirin səmərəliliyinin təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin idarə olunmasından asılılığı. Pedaqoji təsirin səmərəliliyi

1) şagirdlərlə müəllimlər arasında əks əlaqənin intensivliyindən, 2) şagirdlərə göstərilən təsirlərin kəmiyyətindən, xarakterindən və gücündən asılıdır.

4. Pedaqoji prosesin məhsuldarlığının stimullaşdırma vasitələrindən asılılığı. Pedaqoji prosesin məhsuldarlığı 1) təlim-tərbiyə fəaliyyətinə daxili stimulların (motivlərin) təsirindən, 2) xarici stimulların (ictimai, pedaqoji, əxlaqi, maddi və b.) intensivliyindən, xarakterindən və vaxtında tətbiqindən asılıdır.

5. Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin hissi idrakin, məntiqi idrakin və praktikanın vəhdətindən asılılığı. Təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin səmərəliliyi 1) hissi qavramanın intensivliyindən və keyfiyyətindən, 2) qavranılan materialın məntiqi dərk olunmuş materialın praktikada tətbiqindən asılıdır.

6. Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin xarici (pedaqoji) və daxili (idraki) fəaliyyətin vəhdətindən asılılığı. Pedaqoji prosesin səmərəliliyi 1) pedaqoji fəaliyyətin keyfiyyətindən, 2) şagirdlərin şəxsi təlim, təhsil-tərbiyə fəaliyyətinin keyfiyyətindən asılıdır.

7. Pedaqoji prosesin cəmiyyətin və şəxsiyyətin tələbatlarından asılılığı. Təlim-tərbiyə prosesinin gedişi və nəticələri 1) cəmiyyətin tələbatından, 2) cəmiyyətin imkanlarından (maddi-texniki, iqtisadi və b.), 3) pedaqoji prosesin baş verdiyi şəraitdən (mənəvi-psixoloji, sanitar-gigiyenik, estetik və b.) asılıdır.

Əlbəttə, pedaqoji prosesdə mövcud olan əlaqələr göstərilən qanunauyğunluqlarla qurtarmır. Onlar xeyli çoxdur və tədqiqatçılar yeni qanunauyğunluqlar aşkar etmək istiqamətində axtarışlarını davam etdirirlər. Bu da təbiidir. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları nə qədər çox aşkara çıxarılsasa və praktik işdə nəzərə alınsa, təlim və təhsil-tərbiyənin səmərəliliyi o qədər yüksək olar.

Pedaqoji ədəbiyyatda özünə yer alan ümumpedaqoji və spesifikasiq qanunauyğunluqların böyük bir hissəsi funksiya və mahiyyət baxımından yaxındır, ifadə tərzinə görə fərqlənilir. Bunu B.A.Əhmədov, N.M. Kazimov, Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov, Y.K.Babanski

tərəfindən formulə olunaraq, təqdim edilən qanunauyğunluqların müqayisəsi nəticəsində müəyyənləşdirmək çətin deyildir. Fikrimizi əyanləşdirmək məqsədi ilə N.M.Kazımovun qəbul etdiyi ümumpe-
daqoji qanunauyğunluqları təqdim etməyi faydalı sayırıq:

- təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf arasındakı qarşılıqlı əlaqələri müəllimin, tərbiyəçinin bilməsi və fəaliyyət zamanı nəzərə alması şagirdlərdə tərbiyəlilik, bilik və inkişaf səviyyəsini artırır;

- təlim və tərbiyənin eyni hallarına pedaqoji proseslə məşğul olan şəxslərin münasibətləri nə qədər çox yaxınlaşarsa, pedaqoji səmərə bir o qədər yüksək olur;

- müasir layihə əsasında tikilən, lazımi avadanlığa və texniki vasitələrə malik olan, mənəvi-psixoloji mühiti sağlamlaşdıran məktəbdə təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltmək imkanı çoxalır;

- tədris müəssisələri cəmiyyətin kadrlara olan ehtiyacını nə qədər dolğun nəzərə alırsa, pedaqoji prosesin səmərəsi bir o qədər artır, əmək məhsuldarlığını yüksəltməyin imkanları bir o qədər genişlənir;

- hər bir konkret halda pedaqoji işin məzmunu onun məqsədinə tam uyğun seçildikdə və təlim-tərbiyə bu zəmində aparıldıqda səmərə artır;

- pedaqoji iş üsulları formalaşdırılan mənəvi keyfiyyətlərin şagirdlərdə inkişaf dərəcəsinə müvafiq seçildikdə daha çox pedaqoji səmərə verir.

6.4. Pedaqoji prosesin prinsipləri haqqında

Pedaqoji prosesin tamlığı təlim və tərbiyə prinsiplərində də ifadə olunur. Elə prinsiplər var ki, həm təlim zamanı, həm də tərbiyə zamanı tətbiq olunur. Fəallıq, elmlilik, müntəzəmlik, ardıcılıq, müyəssərlik, möhkəmlik prinsipləri buna misal ola bilər. Şagirdlərin fəallığını təmin etmək təkcə təlim üçün deyil, tərbiyə üçün də zəruridir. Şagirdlərin fəallıq göstərməsi şəxsiyyətin formalaşmasının, həyatda fəal mövqe tutmasının zəruri şərtlərindən biridir.

Fəallıq, şüurluluq və müstəqillik prinsipi öz mahiyyətinə görə, vasitənin məzmununa uyğun seçilməsi şərti ilə əlaqədardır. Fəallıq –

şagirdin həyat hadisələrinə, mənimsədiyi biliklərə, formalaşdırılan tərbiyəvi keyfiyyətlərə yaradıcı, dəyişdirici, tənqidi münasibət bəsləməsi deməkdir. Həyatın, mənimsənilən biliklərin ziddiyyətlərini görə bilmək, onların səbəbləri üzərində düşünmək, aradan qaldırılması yollarını müəyyənləşdirmək, bu məqsədlə fəaliyyətə girişmək, – bütün bunların hamısı fəallığa aid məsələlərdir.

Şüurluluq – daxili əlaqələri, xüsusən səbəb və nəticə əlaqələrini başa düşmək, mahiyyəti üzrə çıxarmaq, fəaliyyətin məqsədini və ona nail olmağın yollarını götür-qoy etməkdir. “Niyə belədir?”, “Başqa cür olsaydı, necə olardı?”, “Daha necə ola bilər?” kimi suallar üzərində düşünmək şüurluluqla bağlıdır. Fəallıq və şüurluluq bir-biri ilə ələ bağlıdır ki, onların arasında sədd çəkmək xeyli çətindir. Müstəqillik – müəllimlə şagird arasındakı əlaqənin xarakteri ilə ölçülür. Müəllim işə az müdaxilə etdikcə şagirdin müstəqilliyi çoxalır. Əlbəttə, müəllim əvvəlcə müstəqil işləməyi öyrətməli, sonra tədricən işə özünün qarışmasını, müdaxiləsini məhdudlaşdırmalıdır.

Şagirdlərin biliyi fəal və şüurlu surətdə mənimsəməsini göstərən şərtlər aşağıdakılardır: şagird dediyini sübut edə bilirsə, orijinal dəlillər gətirməyi bacarırsa, deməli, bilik şüurluluq və fəallıq şəraitində mənimsənilmişdir; şagird biliyi standart şəraitdə tətbiq etdiyi kimi, dəyişdirilmiş şəraitdə də tətbiq edə bilirsə, deməli, onu şüurluluq və fəallıq şəraitində mənimsəmişdir; şagird materialı öz sözləri ilə, dəyişdirilmiş formada ifadə edə bilirsə, deməli, onu şüurluluq və fəallıq şəraitində mənimsəmişdir; şagird öyrəndiyi bilikdən yeni bilik əldə etmək üçün müstəqil istifadə edə bilirsə, deməli, onu şüurluluq və fəallıq şəraitində mənimsəmişdir və s.

Şagirdin müstəqilliyi ilə müəllimin pedaqoji rəhbərliyinin düzgün əlaqələndirilməsi prinsipi öz mahiyyətinə görə, düz və əks əlaqələrin vəhdəti prinsipi ilə əlaqədardır. Pedaqoji prosesin iki-tərəfli proses olması o deməkdir ki, burada tək müəllimin çalışması, səy göstərməsi azdır; ikinci tərəf yəni şagird də fəal olmalı, öz üzərində müntəzəm işləməli, öz inkişafı qayğısına qalmalıdır. Məktəbli gərək təlim-tərbiyə işinə həvəs göstərsin, onda bu işə daxili tələbat yaranmış olsun. Bütün bu keyfiyyətləri formalaşdırmaq müəllimin vəzifələri sırasında xüsusi yer tutur. Şagirdlər kollektiv təşkil edirlər. Kollektivin isə öz orqanları olur, planı mövcuddur, məqsədi var-

dır, onun üzvləri bir-birindən asılıdır və s. Kollektiv pedaqoji prosesin ümumi məqsədinə tam uyğun olaraq fəaliyyət göstərir, tədbirlər keçirir, ictimai-faydalı işlər görür. Müəllim bütün bu işlərin təşkilinə və həyata keçirilməsinə bir ağsaqqal kimi, təcrübəli və bilikli bir şəxs kimi düzgün istiqamət verməlidir. Dirijor orkestrin əvəzinə çalğı alətlərində musiqi ifa etmir, sadəcə olaraq ona rəhbərlik edir, işi görən orkestrin üzvləri olur. Müəllim də belədir. O, şagirdlərin əvəzinə dərs oxumur, məktəblilərin işinə rəhbərlik edir, nəzarət yetirir, yoxlayır, göstəriş verir və sair, işi icra edən isə şagirdlərin özələridir. Ona görə də müəllim şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinə geniş yer verməli, onları faydalı işlərə cəlb etməlidir.

Sistematiklik və ardıcılıq prinsipi mahiyyətinə görə, kompleks yanaşma prinsipi ilə əlaqədardır. “Sistematiklik” sözü “sistem” sözündən əmələ gəlmişdir. Pedaqoji prosesdə sistematiklik, hər şeydən əvvəl, sistemin gözlənilməsi, onun nəzərə alınması deməkdir. Məsələn, təlim prosesində elmi anlayışlar arasındakı daxili əlaqəni, tərbiyədə onun qolları və komponentləri arasındakı bağlılığı müəllimin nəzərə alması sistematiklik deməkdir. Sınıf-dərs şəraitində verilən biliklərin, formalaşdırılan tərbiyəvi keyfiyyətlərin sinifdənkənar tədbirlərlə tamamlanması, vahid pedaqoji təsir sisteminin hazırlanması, tərbiyəçilərin işi arasında əlaqənin yaradılması, fənnin daxili məntiqinə riayət olunması – bütün bunların hamısı “sistematiklik” anlayışına daxildir. “Ardıcılıq” məfhumu sistematiklikdən fərqlənir. Burada əlaqənin bir-birini ciddi surətdə izləməsi əsas şərtidir. Məsələn, bioloji fənlərdən əvvəlcə botanika, sonra zoologiya, insanın anatomiyası və fiziologiyası, nəhayət, ümumi biologiyanın tədris edilməsi, bu kursların bir-birini ciddi surətdə izləməsi ardıcılıqla əlaqədardır. Sistematiklikdə belə ardıcılığın olması, arada “boşluqlara” yer verilməməsi zəruri deyildir. Məsələn, Azərbaycan dili müəllimi ismin bir cəhətini IV sinifdə öyrədir, başqa bir cəhətini bir il sonra (V sinifdə) mənimsədir. Burada ardıcılıq pozulsa da, sistematiklik pozulmur, çünki müəllim V sinifdə öyrətdiyi əlaməti məhz IV sinifdə mənimsətməmiş olduğu əlamətlə daxili əlaqədə izah edir. Daxili əlaqənin (vaxtdan asılı olmayaraq) gözlənilməsi sistematikliyin mahiyyətini, məğzini təşkil edir.

“Sistematiklik” məfhumu ilə yanaşı “sistemlilik” anlayışı da işlədilir. Bunları eyniləşdirmək olmaz L.Y.Zorina “sistemlilik” anlayışını tədqiq edərək belə nəticəyə gəlmişdir ki, həmin məfhum şagirdlərin mənimsəmiş olduqları biliklə bağlıdır, biliyin keyfiyyətinə aiddir. Belə ki, şagird biliyi öz şüurunda saf-çürük edir, anlayışlar və qanunlar arasındakı əlaqələri şüurlu surətdə başa düşür, onların bir-birini tamamlamasını, birinin digəri üçün şərt olmasını ayırd edir, cisim və hadisələr arasındakı obyektiv məntiqi sistem şəklində dərk edir. Biliyin sistemliliyini qavrama, anlama, tətbiq və biliyi şagirdin sözlə ifadə etməsi arasındakı əlaqə ilə bağlıdır. Müəllif fikrini əsaslandırmaq üçün belə bir misal verir: şagird “kütlə”, “qüvvə”, “impuls” kimi anlayışları mənimsəyir, bunların əsasında Nyutonun qanunlarını dərk edir və müvafiq nəticə çıxarır (enerjinin itməməsi qanununu yuxarıdakılardan doğan hadisə hesab edir). Bu zaman əlavə bilikləri (məsələn, ümumdünya cazibə qanunu haqqındakı bilikləri) də işə qoşur. Beləliklə, müxtəlif biliklərin “çarpazlaşması” sistemliliyin meydana gəlməsinə səbəb olur.

Təlimlə tərbiyənin vəhdəti prinsipi də kompleks yanaşmadan irəli gəlir. Tərbiyə işinə kompleks qaydada yanaşılması prinsipi tələb edir ki, həm tərbiyə ilə əlaqəsi olan müəssisələrin və şəxslərin fəaliyyətləri, həm də tərbiyənin müxtəlif istiqamətləri üzrə aparılan işlər uzlaşdırılsın, hazırda eyni tələb məktəbdə təlimə də verilir. Həm fənlər qarşılıqlı əlaqədə tədris edilməli, həm də təlimin bütün təşkilati formaları: şagirdlərlə fərdi iş, onlara məsləhətlər verilməsi, fənn dərnəkləri, ekskursiyalar, ev tapşırıqları və s. vahid axında birləşməlidir.

Təlimin funksiyası şagirdlərin həyatı dərk etmələrinə nail olmaqdırsa, tərbiyənin funksiyası da onların həyata münasibətlərini formalaşdırmaqdan ibarətdir. Bilik münasibətlərin əsasını təşkil edir, münasibət isə öz növbəsində yeni biliklərin qazanılması üçün mühüm amil yerində çıxış edir. Məsələn, şagird təlim prosesində dərk edir ki, indiyə qədər mövcud olmuş bütün ictimai-iqtisadi formasiyalar sırasında ən ədalətli cəmiyyət texnokratik-demokrativ-informasiyalı, bazar münasibətlərinə dayanan cəmiyyətdir. Cəmiyyətə olan münasibət məktəbliləri məhz həmin cəmiyyətə adaptasiya edir, bu münasibət onları cəmiyyətin layiqli üzvləri, fəal mövqeli

insan kimi böyüməyə yönəldir. Beləliklə, təlim tərbiyəni, tərbiyə isə təlimi şərtləndirir. Nə biliklərdən təcrid olunmuş münasibət, nə də münasibətdən təcrid edilmiş bilik yoxdur. Əvvəla, biliklə münasibət arasındakı bu obyektiv bağlılıq müəllimdən tələb edir ki, həmin iki anlayışı daim daxili əlaqədə götürsün. Digər tərəfdən həm təlim, həm də tərbiyə eyni məqsədə xidmət edir. Məqsədin vahidliyi bu iki anlayışın bir-birini tamamlaması, bir-biri üçün şərt olması ilə nəticələnir. Hətta elə məsələlər var ki, onların təlimə, ya tərbiyəyə aid olmasını ilk baxışda fərqləndirmək çətin olur (məsələn, estetik və fiziki qüvvələrin inkişaf etdirilməsi). Təlim və tərbiyə məsələləri vahidin tərəfləridir.

Şəxsiyyətə hörmətlə tələbkarlığın birliyini təmin etmək tərbiyə işində yenilməz qaydadır. Şagirdə qarşı yalnız tələbkarlıq göstərmək, onun şəxsiyyətinə hörmətin zəruriliyini unutmaq tərbiyə işində uğursuzluğa səbəb olur. Bu həqiqət təlim işində özünü daha qabarıq göstərir. Dərs zamanı şagirdə valideyn qayğısı göstərən, nəvazişli olan, güzəştə getməyi bacaran müəllim ciddiliyini, tələbkarlığını unutmursa, daim uğur qazanır. Bu onu təsdiq edir ki, hörmətlə tələbkarlığın vəhdəti pedaqoji prosesin ümumi prinsipidir, onun hər hansı qoluna məxsus spesifik prinsip deyildir. Eyni ilə bu fikri şəxsin müsbət cəhətlərini üzə çıxarmaqla ona istinad edilməsi prinsinə də şamil etmək olar. Pedaqogikada məlumdur ki, şəxsin müsbət cəhətini üzə çıxaran, bu cəhətə istinad edən tərbiyəçi onun psixologiyasına güclü təsir göstərə, nöqsanları aradan qaldıra bilər. Şəxsə də yaxşı cəhəti sezməyən, onun yalnız nöqsanlarını qabarıq şəkildə nəzərinə çatdıran tərbiyəçi isə tərbiyə işində müvəffəqiyyətsizliyin bünövrəsini qoymuş olur. Belə bir qanunauyğunluq təlimdə də müşahidə olunur. Təlim prosesində şagirdin azacıq da olsa, irəliləyişini görə bilməyən və onu öz şagirdlərinə hiss etdirməyən, şagirdini daim danlayan müəllim ondan mənən ayrı düşür. Eyni ilə də, şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almayan tərbiyəçi tərbiyə zamanı müvəffəqiyyət qazana bilmədiyi kimi, bu prinsipə məhəl qoymayan müəllim də çətinliyə düşür. Müyəssərlik prinsipinin də pedaqoji prosesə məxsus ümumi xarakterindən bəhs etmək daha doğru olar.

6.5. Pedaqoji prosesin mərhələləri

Pedaqoji proseslər silsilə xarakteri daşıyır. Bütün pedaqoji proseslərin inkişafında eyni mərhələlər nəzərə çarpır. Mərhələlər prosesin tərkib hissələri deyil, onun inkişaf ardıcılığıdır. Pedaqoji prosesin üç başlıca mərhələsi – hazırlıq, əsas, yekun mərhələləri vardır.

Pedaqoji prosesin hazırlıq mərhələsində prosesin nəzərdə tutulmuş istiqamətdə və sürətlə baş verməsi üçün zəruri şərait yaradılır. Bu mərhələdə aşağıdakı mühüm vəzifələr həll olunur: qarşıya məqsədin qoyulması, şəraitin diaqnostikası, nailiyyətlərin proqnozlaşdırılması, prosesin inkişafının planlaşdırılması və s.

Məqsədin müəyyənləşdirilməsi və əsaslandırılması təhsil sisteminin qarşısında duran ümumi pedaqoji məqsədi konkret vəzifələrə çevirmək deməkdir. Buna pedaqoji prosesin müəyyən kəsiyində və konkret şəraitində nail olunur. Məqsəd pedaqoji prosesin konkret sistemi ilə bağlıdır. Pedaqoji prosesin bu mərhələsində ümumi pedaqoji məktəbin tələbləri ilə tədris müəssisələrinin, şagird kontingentinin konkret imkanları arasında ziddiyyətləri aşkara çıxarılır və planlaşdırılan prosesdə həmin ziddiyyətlərin həlli yolları nəzərdə tutulur. Pedaqoji prosesin əsas məqsədini və vəzifələrini diaqnostikasız müəyyən etmək mümkün deyil. Pedaqoji diaqnostika pedaqoji prosesin baş verəcəyi şərtləri və şəraiti aydınlaşdırmaq istiqamətində aparılan tədqiqatdır. Onun başlıca məqsədi nəzərdə tutulan nəticələrə nail olmağa kömək və ya mane ola biləcək səbəblər haqqında aydın təsəvvür əldə etməkdir. Diaqnostika prosesində pedaqoq və şagirdlərin real imkanları, onların əvvəlki hazırlıq səviyyəsi, prosesin baş verdiyi şərait, bir çox digər vacib şərtlər haqqında lazım olan bütün informasiyalar toplanılır. Bundan sonra pedaqoji prosesin gedişi və nəticələri proqnozlaşdırılır. Proqnozlaşdırmanın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada proses başlamazdan qabaq mövcud konkret şəraitdə əldə ediləcək mümkün nəticələrə ilkin qiymət verilir. Proqnozlaşdırma mürəkkəb metodikalarla həyata keçirilir. Pedaqoqlar pedaqoji prosesin az səmərəli olacağını və ya arzuolunmaz nəticələrə gətirib çıxaraacağını gözləmədən onun planlaşdırılmasına və gedişinə fəal müdaxilə etmək imkanı qazanırlar .

Pedaqoji prosesin əsas mərhələləri qarşılıqlı əlaqəli, mühüm elementləri özündə birləşdirir. Bu mərhələ özlüyündə digər sistemlərdən nisbi təcrid olunmuş bir sistemdir. Onun aşağıdakı elementləri vardır: qarşıdakı fəaliyyətin məqsəd və vəzifələrinin müəyyən olunması və izah edilməsi; pedaqoqlarla şagirdlərin qarşılıqlı təsiri; pedaqoji prosesin nəzərdə tutulmuş metodları; vəzifələri və formaları; əlverişli şəraitin yaradılması; məktəblilərin fəaliyyətini stimullaşdırmaq üçün müxtəlif tədbirləri həyata keçirmək; pedaqoji prosesin digər proseslərlə əlaqəsini təmin etmək. Pedaqoji prosesin səmərəliliyi bu elementlərin bir-birilə məqsədyönlü əlaqəsindən, onların istiqamətinin və praktik həyata keçirilməsinin ümumi məqsədə və bir-birinə zidd olmamasından asılıdır. Pedaqoji prosesin həyata keçirilmə mərhələsində onun idarə edilməsi ilə bağlı operativ qərarlar qəbul etmək üçün əks əlaqənin mühüm rolu vardır. Əks əlaqə prosesi keyfiyyətlə idarə etmək üçün əsasdır. Bununla əlaqədar qeyd etmək lazımdır ki, pedaqoji proses sistemi xeyli dərəcədə özünü tənzimləyən sistemdir, çünki orada iştirak edən insanlar öz iradəsinə və sərbəst seçmə imkanına malikdirlər. Pedaqoji prosesin gedişində operativ əks əlaqənin yaradılması qarşılıqlı təsirdə vaxtında düzəlişlər aparmağa kömək edir.

Pedaqoji prosesin yekun mərhələsi alınan nəticələrin təhlili ilə başa çatır. Təhlil edən zaman pedaqoq buraxılan səhvlərdən həm nəticə çıxarır, həm öyrənir və həm də inkişaf edir. Ona görə də ciddi təhlil və özünü-təhlil pedaqoji ustalığın yüksəldilməsinin ən mühüm şərtidir. Pedaqoji prosesin gedişi və nəticələri proqnozlara uyğun gəlmirsə, onda səhvin harada, necə və nə üçün buraxıldığını müəyyən etmək lazımdır. Praktika göstərir ki, pedaqoq prosesin diaqnostikasını və proqnozunu nəzərə almayanda daha çox səhv buraxır. Belə proses şagirdlərin vaxtını almaq, marağını itirməkdən başqa heç bir şey vermir.

6.6. Pedaqoji prosesin texnoloji əsasları

ASE-də belə göstərilir: “Texnologiya yunan sözü olub (yunanca techno – sənət, ustalıq, bacarıq, logos isə elm-nəzəriyyə mənalərini verir), istehsal prosesində hazır məhsul almaq üçün işlədilən xammal, material və yarımfabrikatların emalı, hazırlanması, aqreqat halının xassələrinin, formasının dəyişdirilməsi metodlarının məcmusu başa düşülür”¹.

Aparılan təcrübələrin nəticəsi kimi belə bir fikir formalaşmışdır ki, ümumtəhsil sisteminin inkişaf istiqamətlərinin baş strategiyası şagird şəxsiyyətinin diqqət mərkəzində dayanmasından, təhsil prosesində pedaqoqun, psixoloqun şagirdə münasibətini dəyişməsindən, şagirdi mərkəzdə duran subyekt kimi görməsindən ibarətdir. Heç də təsadüfi deyildir ki, inkişaf etmiş ölkələrdə təhsil “şagird – dərslük – müəllim” sistemində qurulmuşdur. Bu baxımdan aparılan tədqiqat işləri, öyrənilən qabaqcıl təcrübələr ilk növbədə təlim-tərbiyə prosesinin təşkilati-struktur vahidi olan dərslükün keyfiyyətinin yüksəldilməsinə, dərslük verilən yeni tələblərin həyata keçirilməsinə yönəlməlidir. Dərslük yeniləşməsi yeni texnologiyaların prosesə tətbiqindən əsaslı surətdə asılıdır.

Tədris prosesində texniki vasitələrdən istifadə zəminində əvvəlcə təlimin texnologiyası anlayışı yaranmış, bu yanaşma tərbiyə sahəsinə nüfuz etmiş, getdikcə pedaqogikaya pedaqoji texnologiya kimi daxil olmuşdur. Ümumiyyətlə, pedaqoji texnologiya mahiyyət etibarı ilə təlim-tərbiyə prosesinin layihələndirilməsinin sistemli metodu kimi səciyyələndirilir. V.T.Lixaçova görə, pedaqoji texnologiya təlim-tərbiyə vasitələrinin pedaqoji-psixoloji quruluşunun forma, metod, üsul və yollarının məcmusu olub *pedaqoji prosesin təşkilati metodik alətidir*. V.P.Bespalko pedaqoji texnologiyayı tədris prosesinin reallaşdırılmasının texniki məzmunu hesab edir. İ.P.Volxov pedaqoji texnologiya təlimdə əldə olunmuş yüksək nəticələri planlaşdırma prosesinin təsviri kimi baxır. V.M.Monaxov isə pedaqoji texnologiyaya təlim prosesinin layihələndirilməsi, təşkili

¹ Bax: ASE, Bakı, ASE-nin Baş redaksiyası, 1986, səh 221.

və həyata keçirilməsində birgə pedaqoji fəaliyyətin bütün detalları ilə hazırlanmış modeli kimi yanaşır. Burada müəllim və şagirdlər üçün komfort şəraitin yaradılmasının zəruri olduğunu qeyd edir.

Pedaqoji təcrübədə və tədris metodik ədəbiyyatda bəzən, pedaqoji texnologiya sistem anlayışının sinonimi kimi işlədilir və bu anlayışlar bəzən eyniləşdirilir. Sistem anlayışı texnologiya anlayışına nisbətən daha geniş mənə daşıyır. Pedaqoji sistem öz daxilində çoxlu sayda texnologiyaları birləşdirir. İstənilən texnologiyaya sistem kimi baxılsa da, istənilən pedaqoji sistemə ayrıca texnologiya kimi baxmaq olmaz. Sistem anlayışı çox vaxt baxılan prosesin statistik, struktur xarakteristikası kimi istifadə olunursa, texnologiya həmin prosesdə subyekt və obyektin fəaliyyətində zaman və məkan daxilində gedən dəyişikliklərin, onların funksiyalarının müəyyən edilməsi və qabaqcadan planlaşdırılmış məqsədlərin yerinə yetirilməsinin təmin olunması üçün istifadə olunur.

Pedaqogikaya texnologiya ideyasının gətirilməsinin əleyhdarları belə hesab edirlər ki, pedaqoji proses yaradıcı prosesdir, odur ki, onu texnoloji proses hesab etmək olmaz, məharət, ustalıq intuisiyyaya əsaslandığı halda texnologiya elmə əsaslanır. Hər şey ustalıqla başlayır, texnologiya ilə başa çatır.

Tədqiqatçılar pedaqoji texnologiyaların kütləvi tətbiqinin XX əsrin 60-cı illərindən başladığını qeyd edirlər. Bu proses əvvəlcə Amerika, sonra isə Avropa məktəblərində həyata keçirilən islahatlarla bağlı olmuşdur.

Hazırda pedaqoji texnologiyalara insanşünaslıq texnologiyalarının bir növü kimi baxırlar. Pedaqoji texnologiyalar psixodidaktika, sosial psixologiya, kibernetika, idarəetmə və menecment (menecment sosial proseslərin, o cümlədən, təhsil prosesini idarəetmə üzrə prinsip, metod, forma və vasitələrin məcmusudur) nəzəriyyələrinə əsaslanır. İlk vaxtlar bir çox pedaqoqlar təlim texnologiyası ilə öyrədici və pedaqoji texnologiya arasında fərq görmürdülər. “Pedaqoji texnologiya” termini təlimə uyğun olan bir sistem kimi işlədilir. Texnologiya isə texniki vasitələrin köməyi ilə aparılan təlim kimi başa düşülürdü. Hazırda pedaqoji texnologiya dedikdə, müəllimin pedaqoji vəzifələri həll etməyə yönəldilmiş ardıcıl, qarşılıqlı əlaqəli fəaliyyəti başa düşülür. Başqa sözlə desək, pedaqoji texnologiya

qabaqcadan planlaşdırılmış pedaqoji prosesi plana uyğun və ardıcıl olaraq praktikada həyata keçirməkdir.

Pedaqoji prosesdə texnologiya – nəzərdə tutulmuş məqsədlərin yerinə yetirilməsini təmin etməyə imkan verən, elmi əsaslar üzərində qurulmuş, məkan və zaman səviyyəsində proqramlaşdırılmış pedaqoji prosesin bütün komponentlərinin birgə fəaliyyət sistemidir. Eyni zamanda, texnologiya təlim-tərbiyə prosesinin paradigmlərini müəyyənləşdirən elə alqoritmlər sistemidir ki, onun tətbiqi kamil insanda tələb olunan keyfiyyətləri formalaşdırmağa xidmət edir, təlim prosesinin layihələndirilməsi, mərhələli diaqnostikasını, idarəçilik baxımından nəticələri korrektə etməyə imkan verir. Belə yanaşmada pedaqoji və təlim texnologiyaları anlayışı müəyyən mənada bir-birini tamamlasa da, tədris prosesi pedaqoji aspektlərdən başqa müxtəlif sosial, sosial-siyasi, idarəetmə, psixopedaqoji, tibbi-pedaqoji, iqtisadi, mədəni və digər aspektləri də özündə birləşdirdiyindən, “təlim texnologiyası” (təhsil sferasında texnologiya) anlayışının tutumu, “pedaqoji texnologiya” (pedaqogika sahəsində texnologiya) anlayışının tutumuna nisbətən fərqlidir. Eyni zamanda pedaqoji proses ənənəvi olaraq kamil insanın formalaşması üçün həm təlim, tərbiyə, həm də inkişaf sahələrini əhatə etdiyindən pedaqoji texnologiya təhsilin bütün sahələrinə (məktəbəqədər, orta, ali məktəb, androqogika, ailə, xüsusi, korreksiyaedici, sənaye, sosial və s.) nüfuz edir. Təhsildə texnoloji yanaşma tədris prosesini demokratik prinsiplər əsasında idarə etməyə imkan verməklə bərabər təlim məqsədlərinin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsinə zəmanət verən fəaliyyət sistemidir .

Texnoloji yanaşmanın strukturunu şaquli və üfüqi olmaqla iki yerə bölmək olar. Məlumdur ki, istənilən prosesdə texnoloji yanaşma pedaqoji fəaliyyətin müəyyən sahəsini əhatə edir. Bu fəaliyyət, bir tərəfdən özündə istifadə olunan texnologiyanın müəyyən tərkib hissələrini, parametrlərini, digər tərəfdən, bütövlükdə texnologiyaların özünü birləşdirir. Belə iyerarxik strukturda, texnoloji yanaşmanın şaquli strukturunda, bir-birilə əlaqəli – meta, makro və mikro texnologiyaları ayırmaq lazımdır.

• **metatexnologiya** – sosial pedaqoji səviyyədə təhsil sahəsində sosial siyasəti həyata keçirməyə imkan verən ümumpedaqoji

(ümumdidaktik, ümumtərbiyə) texnologiyadır. Belə texnologiyalara misal olaraq inkişafetdirici təlim texnologiyalarını, regionlarda təlim keyfiyyətinin idarə olunması və konkret məktəbdə tərbiyə işinin təşkili üçün tətbiq olunan texnologiyaları göstərmək olar.

- **makrotexnologiya və ya təhsil sahələri üzrə texnologiya** hər hansı təhsil sahəsini, təlim-tərbiyə prosesinin müəyyən istiqamətini, ümumpedaqoji və ümummetodiki səviyyədə fənnin tədrisi ilə bağlı fəaliyyət sahələrini əhatə edir. Belə texnologiyalara misal olaraq ayrı-ayrı fənlərin tədrisi texnologiyalarını, bərpaedici təlim texnologiyalarını göstərmək olar.

- **mezotexnologiya və ya lokal-modul texnologiya** təlim-tərbiyə prosesinin ayrı-ayrı hissələri (modulları), xüsusi, didaktik, metodik və ya tərbiyənin müəyyən bir problem sahəsi ilə bağlı məsələləri həll etmək üçün tətbiq olunan texnologiyadır. Belə texnologiyalara misal olaraq təlim-tərbiyə prosesində ayrı-ayrı fəaliyyət sahələri, verilmiş mövzunun öyrənilməsi, dərsin gedişi, materialın mənimsənilməsi, təkrar olunması və keyfiyyət nəzarətinin təşkili ilə bağlı texnologiyaları göstərmək olar.

- **mikrotexnologiya** – pedaqoji prosesin subyektləri arasındakı operativ məsələlərin, qarşılıqlı əlaqələrin, yazı vərdişlərinin həlli ilə bağlı texnologiyadır. Belə texnologiyalara misal olaraq yazı vərdişlərinin formalaşdırılması, subyektin (şəxsiyyətin, tədris prosesinin iştirakçılarının) şəxsi keyfiyyətlərinin korreksiyası üçün treninqlərin təşkili ilə bağlı texnologiyaları göstərmək olar.

Texnoloji yanaşmanın üfüqi strukturu isə özündə pedaqoji nəzəriyyə və pedaqoji təcrübəyə əsaslanmış, müəyyən problemi həll etmək üçün istifadə olunan **elmi-nəzəri texnologiyaları**, qabaqcadan müəyyənləşdirilmiş, gözlənilən nəticənin yerinə yetirilməsi üçün istifadə edilən modelləri, metod və üsulları, alqoritmləri əhatə edən və özündə birləşdirən **formal-təsviri xarakterli texnologiyaları**, pedaqoji prosesin iştirakçılarının fəaliyyət sahələrində aldığı nəticələrin təhlili, təşkili və planlaşdırılmış yeni işlərin həyata keçirilməsini təmin etmək üçün tətbiq olunan **prosesual-aktiv texnologiyaları** birləşdirilir.

Pedaqoji proses müəyyən prinsiplər sistemi üzərində qurulur, Pedaqoji texnologiya isə həmin prinsiplərin ardıcıl həyata keçirilməsi

məsi ilə bağlı xarici və daxili təsirlərin məcmusudur. Burada müəllim şəxsiyyəti özünü tamamilə təzahür etdirir. Pedaqoji texnologiyaların tədris və tərbiyə işinin metodikasından fərqi də bundan ibarətdir.

Pedaqoji texnologiyalar təlim texnologiyaları və tərbiyə texnologiyaları kimi təqdim oluna bilər. Bu texnologiyaların ən əsas əlamətləri aşağıdakılardır:

1. Texnologiya konkret pedaqoji plan üçün işlənib hazırlanır. Məsələn, biliklərin verilməsi prosesinin texnologiyası, şəxsiyyətin inkişafı texnologiyası və s.

2. Pedaqoji işlərin, əməliyyatların, kommunikasiyaların texnoloji ardıcılığı ciddi sürətdə məqsədəuyğun olaraq düzülür.

3. Texnologiya müəllimlə şagirdin qarşılıqlı fəaliyyətini nəzərdə tutur. Bu fəaliyyət fərdiləşdirmə və diferensiallaşdırma prinsiplərini, insani və texniki imkanları, dioloji ünsiyyəti nəzərə almaqla, optimal şəkildə həyata keçirir.

4. Pedaqoji texnologiyanın elementləri hər bir müəllim tərəfindən bir tərəfdən təkrar olunmalı, digər tərəfdən planlaşdırılan nəticələrə (dövlət standartlarına) bütün şagirdlərin nail olmasını təmin etməlidir.

Pedaqoji texnologiya pedaqoji ustalıqla qarşılıqlı əlaqədardır. Pedaqoji texnologiyaya kamil yiyələnmək elə ustalığın özüdür. Digər tərəfdən, pedaqoji ustalıq pedaqoji texnologiyaya yiyələnməyin yüksək səviyyəsidir. Pedaqoqlar arasında belə bir fikir möhkəmlənmişdir: pedaqoji ustalıq sırf fərddir, ona görə onu əldən-ələ vermək olmaz. Texnologiya ilə ustalığın qarşılıqlı əlaqəsi açıq-aydın göstərir ki, eyni bir texnologiya müxtəlif müəllimlər tərəfindən həyata keçirilə bilər.

Ümumi və pedaqoji texnologiyaları fərqləndirmək olar. Ümumi texnologiyalara aşağıdakılar aiddir: təlim prosesinin təşkili (qurulması) və həyata keçirilməsi texnologiyaları. Xüsusi texnologiyalara: şagirdlərin fəaliyyətinin pedaqoji stimullaşdırılması texnologiyası; stimullaşdırmanın nəticələrinə nəzarət və onu qiymətləndirmə texnologiyası; tədris situasiyasının təhlili; dərsin başlanması təşkili və s. aiddir.

Beləliklə, pedaqoji prosesi bir sistem kimi işləyib hazırlayanda və həyata keçirəndə onun bütün komponentlərinin üzvi birliyini (vəhdətini) təmin etməyə çalışmaq lazımdır. Çünki bu komponentdən birində baş verən dəyişiklik avtomatik olaraq o birilərində dəyişiklik əmələ gətirir. Metodikadan fərqli olaraq, pedaqoji texnologiya şagirdlərin fəaliyyətinin məzmunu və təşkili qaydalarını (üsullarını) işləyib hazırlamağı nəzərdə tutur.

Texnologiya və fənlərin tədrisi metodikası arasında olan əlaqələrin xüsusiyyətlərini də yeni yanaşmalar baxımından araşdırmaq çox əhəmiyyətlidir. Məlumdur ki, hər hansı fənnin tədrisi metodikası iki hissədən – xüsusi və ümumi metodikadan ibarətdir. Fənlərin tədrisi metodikasına, sahələr üzrə makrotexnologiya kimi baxsaq, ümumi metodika ümumdidaktik məzmunu malik olduğundan, ona metatexnologiya kimi baxmaq lazımdır. Ona görə də “Metatexnologiya – sahələr üzrə makrotexnologiya – mezatexnologiya (lokal – modul texnologiya)” məşhur “didaktika – ümumi metodika – xüsusi tədris metodikası” triadasının iyerarxik strukturunu müəyyənləşdirməyə imkan verir. Deməli, fənnin metodikası – öyrənlərə tədris olunan fənnin məzmununun, onun qanun və qanunauyğunluqlarının öyrədilməsi və qazanılmış bilik və bacarıqların həyatda, əməli fəaliyyətdə tətbiqi üçün müvafiq vərdişlərin aşılması, keyfiyyətli təlim-tərbiyə prosesinin təşkili üçün pedaqogika, psixologiya elmlərinin əsaslarından istifadə olunaraq tətbiq olunan xüsusi yanaşmalardır. Fənnin tədrisi metodikası, eyni zamanda müxtəlif formalı dərslərin və tədbirlərin təşkili və keçirilməsi metodikasını, şəxsiyyətin idraki qabiliyyətinin formalaşmasını, bilik, bacarıq və vərdişlərin qazanılmasını, estetik və mənəvi, yaradıcılıq və şəxsin özünüidarəetmə keyfiyyətlərini, fiziki inkişafın təmin olunmasında tətbiq olunan xüsusi metodikaları da özündə birləşdirir. Belə müxtəlif yanaşmalar və baxışlar bəzən metodikanı texnologiyanın tərkibinə daxil etməyə, bəzən isə əksinə, hər hansı bir texnologiyayı tədris metodikasının tərkibinə daxil etməyə imkan verir. Məsələn, fizikada təcrübə xətlərinin hesablanma metodikası laboratoriya işlərinin yerinə yetirilməsi prosesinin tərkibinə daxil edilsə də, laboratoriya işlərinin aparılması texnologiyasına həmin fənnin tədrisi metodikasının tərkib hissəsi kimi baxmaq lazımdır.

Pedaqoji texnologiya məktəblilərin şəxsiyyətinin inkişafına yönəldilmiş pedaqoji prosesə obyektiv nəzarəti tələb edir.

Pedaqoji prosesin təşkili texnologiyası prosesin müvəffəqiyyətlə keçməsinin həlledici şərtlərindən biridir. Buraya fəaliyyətin təhlili, diaqnostikası, proqnozun müəyyənləşdirilməsi və layihənin işlənilib hazırlanması daxildir.

Pedaqoji prosesin təşkili texnologiyası özü bir-birilə vəhdətdə olan üç texnologiyadan ibarətdir:

- 1) məzmunun yaradılması texnologiyası;
- 2) maddi vasitələr texnologiyası;
- 3) fəaliyyətin texnologiyası.

Bu üç texnologiya bir-birindən öz predmetlərinə görə fərqlənir. Hər üç texnologiyada müəllim ardıcıl olaraq analitik, proqnozlaşdırma və layihələşdirmə fəaliyyətini həyata keçirir. Bu üç məfhumun (analiz (diaqnoz), proqnoz, layihə) ayrılmaz birliyi hər hansı bir pedaqoji vəzifənin həllində özünü göstərir. Strateji, taktiki və operativ vəzifələrin həllərinin məhsuldarlığı texnologiyanın təşkili keyfiyyəti ilə şərtlənir. Pedaqoji prosesin texnologiyası yalnız müəllimi deyil, həm də şagirdləri nəzərə almaqla yaradılmalı və həyata keçirilməlidir. Pedaqoji prosesin bilavasitə həyata keçirilməsi texnologiyasını aşağıdakı kimi təsəvvür etmək olar:

- 1) informasiyanı vermək texnologiyası;
- 2) tədris-idrak fəaliyyətinin və digər inkişafetdirici fəaliyyət növlərinin təşkili texnologiyası;
- 3) şagirdlərin fəallığının stimullaşdırılması texnologiyası;
- 4) pedaqoji prosesin gedişinin tənzimlənməsi texnologiyası;
- 5) pedaqoji prosesə cari nəzarətin həyata keçirilməsi texnologiyası.

Təhsil və tərbiyə texnologiyalarında iştirak edən bütün komponentlər – məqsəd, vəzifə, məzmun, metod, vasitə, forma – öz funksiyalarını daim müasirləşdirməyə möhtacdır. **Məqsəd** üç pilləlidir: məxsusi, ümumi, ən ümumi. Məxsusi və ümumi ən ümuminin həyata keçirilməsinə xidmət göstərir. Ona görə də onlar daha mütəhərrik olurlar. **Vəzifə** bir neçə toplanandan ibarətdir: 1) bilik, bacarıq və vərdislər vermək; 2) təmiz əxlaqlı, saf mənəviyyətli, ədalətli, səxavətli, sadə insanlar yetişdirmək; 3) böyüyən nəsli hərtərəf-

li, harmonik inkişaf etdirmək. **Məzmun** təhsil, tərbiyə prosesinin mayasıdır. Bunsuz yerdə qalan parametrlər öz əhəmiyyətini itirir. Onun seçilmə, düzülmə mexanizmi “Təhsil standartları” ilə müəyyənəşir. **Metodlar** əsasən məqsəd və vəzifənin yerinə yetirilməsini təmin edən ən zəruri, çoxşaxəli və çoxtərkiibli komponentdir. Bunların seçilməsi, komplektləşdirilməsi və tətbiqi müvafiq qanunauyğunluqlarla həyata keçirilir. **Vəzifələr**, metodların yardımçıları məzmunun daha mükəmməl mənimsənilməsinə xidmət göstərən parametrdir. **Forma**, bütün parametrləri məqsədyönlü və səmərəli həyata keçirmək, təhsilin iqtisadi tərəfinin daha optimal istifadə modelini təmin etmək vəzifələrini yerinə yetirir. Formanın üç toplananı var: 1) idarəetmə forması; 2) təlim-tərbiyənin təşkili forması; 3) təlim-tərbiyə prosesinə nəzarət və qiymətləndirmə forması. Əsas parametrlərə daxil olan alt parametrlərin dəyişməsi ilə bütün sistemdə daim təkmilləşmə, yeniləşmə baş verir. Nəzərə almaq lazımdır ki, həyatda hər cür şeyin ölçüsü var. İnsanı təlim etməyin, ona tərbiyə verməyin başlıca amalı da bu ölçüləri onlara öyrətmək, həmin ölçülər çərçivəsində davranmaq bacarıqları formalaşdırmaqdır. Dahi Nizami demişdir:

**“Bir inci saflığı varsa da suda,
Artıq içiləndə dərd verir o da.”**

Bütün bu texnologiyaların məcmusu pedaqoji prosesin həyata keçirilməsi texnologiyasını təşkil edir. Bunların içərisində fəaliyyətin təşkili texnologiyası mərkəzi yer tutur. Əslində bu, pedaqoji prosesin fəaliyyətinin əsasında qoyulan niyyətin və layihənin reallaşdırılmasıdır.

Pedaqoji prosesi həyata keçirmə gedişində ona pedaqoji rəhbərliyi uşaqların müstəqilliyini, təşəbbüskarlığını və yaradıcılığını inkişaf etdirməklə üzvi surətdə uyğunlaşdırmaq lazımdır. Bu zaman müəllimlərin idarəedici təsirini və şagirdlərin özünüidarə fəaliyyətini əlaqələndirməyin rəşional ölçüsünü tapmaq olduqca vacibdir. Pedaqoji prosesin gedişində möhkəm əks əlaqənin yaradılması müəllimlərin təşkilatçılıq fəaliyyəti ilə şagirdlərin özünüidarəsini korreksiya etmək üçün lazımdır. Bu əks əlaqə təhlilləndirici vəzifələri effektiv həll etmək üçün zəruridir.

Texnoloji yanaşma təhsil sahəsində konseptual problemlərin və müxtəlif xarakterli layihələrin, pedaqoji, psixoloji, sosial məqsədlərin yerinə yetirilməsində və aşağıdakı problemlərin həllində yeni imkanlar açır:

- pedaqoji prosesin nəticələrinin əvvəlcədən yüksək dəqiqliklə müəyyən edilməsində və prosesin idarə olunmasında;

- qazanılmış praktik təcrübənin elmi əsaslarla təhlili, sistemləşdirilməsi və ondan səmərəli istifadə olunmasında;

- təhsil, təlim-tərbiyə və sosial problemlərin kompleks həllində;

- şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını təmin edən əlverişli şəraitin yaradılmasında;

- təhsil sistemində effektivliyi təmin etmək üçün ehtiyatlardan səmərəli istifadə olunmasında;

- təlim prosesində təhsil alanlara təsir edən qeyri-normal halların azaldılmasında;

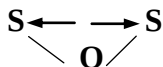
- sosial-pedaqoji problemlərin həlli üçün yeni texnoloji yanaşmaların, modellərin işlənilməsində və daha effektiv metodların seçilməsində.

Yapon pedaqoqu T.Sakomotonun fikrincə, pedaqoji prosesdə texnoloji yanaşmalara pedaqogika, sosial pedaqogika, psixologiya, sosiologiya, politologiya, elm və təcrübənin digər sahələrində elmi yanaşmaları zənginləşdirərək onun inkişafını təmin edən və keyfiyyətli təlim-tərbiyə prosesinin qurulmasına şərait yaradan, təlim-tərbiyə prosesində təfəkkürün, idraki prosesin sistemli inkişafı kimi baxılmalıdır.

6.7. Pedaqoji ünsiyyətin texnologiyası

Pedaqoji ünsiyyətin texnologiyası texnologiyalar içərisində bəlkə də ən mürəkkəbidir. Ünsiyyət elmlərarası kateqoriyalar sırasına daxildir. O, fəlsəfə, sosiologiya, ümumi və sosial psixologiya, pedaqogika və digər elmlərdə geniş təmsil olunur. Həmin elmlər ünsiyyəti öz bilik sahələrinin vəzifələri və spesifikasiyası ilə əlaqədar öyrənir.

Psixologiyada ünsiyyətə belə tərif verilir: *iki və daha çox adamın münasibətləri aydınlaşdırmaq və ümumi nəticə əldə etmək məqsədi ilə öz səylərini əlaqələndirməyə və birləşdirməyə yönəldilmiş qarşılıqlı təsirinə ünsiyyət deyilir*. Ünsiyyətin predmeti başqa adamdan ibarətdir. K.Marks yazırdı ki, insan həmişə “başqa insan kimi ən böyük bir sərvətə...” tələbat hiss edir. Ünsiyyət tələbatı insan tələbatları içərisində xüsusi yer tutur. L.S.Vıqotski ünsiyyət tələbatına uşağın inkişafının əsas və hərəkətverici qüvvəsi kimi xüsusi əhəmiyyət verirdi. Ən ümumi şəkildə ünsiyyət situasiyasının iki tipini fərqləndirmək olar. Onlara birgə fəaliyyətdə ünsiyyət və şəxsi (şəxsiyyətə məxsus) ünsiyyət deyilir. Ünsiyyət (S – S) fəaliyyətlə (S – O) ilə təsvir olunur. Onları qarşılıqlı əlaqədə belə təsvir etmək olar:



Birgə fəaliyyət şəraitində ünsiyyət funksional xarakter kəsb edir, yəni onun mövzusu birgə fəaliyyətin obyektinə və müəyyən olunur. Bu zaman birgə fəaliyyəti həyata keçirmək üçün yolların axtarılması ünsiyyətin əsas məqsədini təşkil edir.

Bir sıra hallarda isə insanlar bir-birinə birgə fəaliyyətin obyektinə haqqında deyil, hər-hansı bir adam, onun münasibətləri haqqında informasiya verirlər. Bəzən adamın özü ünsiyyətin mövzuna çevrilir: o başqalarına özü haqqında danışır. Adamların şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı münasibətlərə aid müxtəlif hadisələri öz aralarında müzakirə etməsi hallarına da az təsadüf olunmur. Belə ünsiyyətə şəxsi ünsiyyət deyilir.

Şəxsi ünsiyyəti ən ümumi şəkildə belə təsvir etmək olar:

$$S_2 \longrightarrow S_3$$

↓

S_1

Burada S_1 – haqqında danışılan, S_2 – danışan, S_3 – məlumat alan şəxsdir.

Müasir psixologiyada ünsiyyətin üç tərəfini – kommunikativ, interaktiv və perseptiv tərəflərini fərqləndirirlər. Ünsiyyət informa-

siya mübadiləsidir, ünsiyyət insanların bir-birini qavramasıdır, ünsiyyət qarşılıqlı təsirdir.

Fəaliyyətin psixoloji xarakteristikasını xatırlayaq: insanlar fəaliyyət prosesində işin məqsədini bir-birinə izah edir, ayrı-ayrı əməliyyatlarla bir-birini tanış edir, nöqsanları müəyyən edir, onları aradan qaldırmaq üçün məsləhətləşirlər. Bu prosesdə ünsiyyət ancaq və ancaq insanların birgə fəaliyyətinin təşkilinə xidmət edir .

Şəxsiyyətin yaşadığı və fəaliyyət göstərdiyi bütün mühitlərdə ikitərəfli və çoxtərəfli əlaqələri isti, tam anlaşıqlı və tam səmimi qurma bacarıqlarını özündə cəmləşdirən vacib insani keyfiyyət ünsiyyət mədəniyyətidir.

Ünsiyyət mədəniyyəti tərbiyəsi şəxsiyyətin yüksək ünsiyyət mədəniyyəti sahibi olmasına yönəldilmiş təlim-tərbiyə sistemidir. Böyüyən nəslin hər bir üzvü yüksək ünsiyyət mədəniyyəti tələb edən çox mürəkkəb münasibətlər sistemi daxilində fəaliyyət göstərəcəyinin qaçılmazlığını dərk etməli və bu tərbiyəyə yiyələnməlidir.

Pedaqoji ünsiyyətin səciyyəvi cəhəti bu fəaliyyətin məqsədi ilə müəyyən olunur.

Pedaqoji ünsiyyət pedaqoqlar və şagirdlər arasında qarşılıqlı fəaliyyətin məqsəd və məzmunundan irəli gələn çoxplanlı prosesdir. O, kommunikasiyanın, qarşılıqlı anlaşmanın və qarşılıqlı təsirin yaradılması və inkişafı ilə xarakterizə olunur.

Göründüyü kimi, pedaqoji ünsiyyət təhsil prosesində mürəkkəb və çoxplanlı xarakter daşıyır. Pedaqoji ünsiyyətdə müəllimin və şagirdlərin “normativ statusu” əks olunur. Onların məzmunu nizamnamə sənədləri, tədris planları və proqramları ilə müəyyən olunur. Bu mənada, pedaqoji ünsiyyət müəllimlərin şagirdlərlə qarşılıqlı təsirinin sosial-normativ formalarıdır. “Müəllim-şagird” pedaqoji sistemi müəyyən mədəni bilik kimi çıxış edir. Burada sosial əhəmiyyəti olan davranış normalarının yerinə yetirilməsi böyük rol oynayır.

Pedaqoji fəaliyyətin məhsuldarlığı müəllimin pedaqoji texnologiyaya yiyələnməsi səviyyəsindən çox asılıdır. Pedaqoji praktikanın təhlili göstərir ki, təlim, təhsil, tərbiyə vəzifələrinin həllində yaranan bir çox ciddi çətinliklər müəllimin uşaqlarla ünsiyyəti düzgün qura bilməməsi nəticəsində əmələ gəlir. Ona görə də hər bir müəllimin qarşısında pedaqoji ünsiyyətin texnologiyasına yiyələnmək

vəzifəsi durur. Uşaqlarla ünsiyyət prosesində pedaqoji yaradıcılıq, pedaqoji yaradıcılıq prosesində uşaqlarla ünsiyyət müəllimin peşə fəaliyyətinin spesifik xarakteristikasını ifadə edir. Pedaqoji ünsiyyət müəllimlərin və şagirdlərin qarşılıqlı sosial-psixoloji təsir sistemi-dir. Onun məzmunu informasiya mübadiləsi, tərbiyəvi təsir göstərmək, kommunikativ vasitələrin köməyi ilə qarşılıqlı münasibətləri təşkil etməklə bağlıdır. Bununla əlaqədar olaraq demək lazımdır ki, pedaqoji fəaliyyətdə ünsiyyət tədris vəzifələrini həll etmək vasitəsidir, təhsil prosesinin sosial-psixoloji təminatıdır, müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı münasibətlərinin təşkili qaydasıdır.

Beləliklə, pedaqoji ünsiyyət texnoloji planda yaradıcılığın xüsusi növüdür. O, informasiyanı vermək bacarığında, şagirdin vəziyyətini başa düşmək bacarığında, uşaqlarla qarşılıqlı münasibətləri qurmaq bacarığında, özünün psixi vəziyyətini idarə etmək bacarığında öz ifadəsini tapır.

Pedaqoji ünsiyyətin mərhələləri və onların həyata keçirilmə texnologiyası xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Həmin *mərhələlər bunlardır: 1) pedaqoji ünsiyyətin modelləşdirilməsi; 2) pedaqoji ünsiyyətin bilavasitə təşkili; 3) pedaqoji ünsiyyətin idarə olunması; 4) pedaqoji ünsiyyətin texnologiyasının həyata keçirilməsinin gedişi və nəticələrinin təhlili.*

Bu ardıcılıq pedaqoji prosesdə yaranan ən tipik situasiyaları açıb göstərir. Pedaqoji ünsiyyətin üslubu müxtəlif olduğundan onların texnoloji xarakteristikası da, təbii ki, müxtəlif olacaqdır (avtoritar üslub, səhlənkər üslub, demokratik üslub, qarışıq üslub).

Pedaqoji cəhətdən məqsədəuyğun qarşılıqlı münasibətləri yaratmağın texnologiyası pedaqoji ünsiyyətlə qırılmaz surətdə bağlıdır. Belə münasibətlərin yaradılmasında müəllim şəxsiyyəti mühüm amildir. Müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı anlaşması yaranan münasibətlərin əsasıdır.

6.8. Pedaqoji innovasiyalar

Innovasiya (ingiliscə “innovation” – sözündən götürülüb, mənası “yenilik” deməkdir) dedikdə geniş mənada təlim, təhsil-təربiyə prosesinin gedişini və nəticələrini yaxşılaşdırmaq məqsədilə pedaqoji sistemdə həyata keçirilən yenilik başa düşülür. Innovasiya, yəni yenilik pedaqoji sistemin daxili ehtiyatları hesabına (in – daxili deməkdir) baş verir. Innovasiya keyfiyyətə təkmilləşmiş pedaqoji sistemdə vəhdət halında götürülmüş ideyalar, proseslər, vasitələr və nəticələndir. Pedaqoji sistemin yeniləşməsi üçün çox vacib və aktual bir işdir, o, səriştəli təhlil, yaradıcı müəllim tələb edir .

Son onillikdə çox şey dəyişmişdir. Yeni paradigmlər, konsepsiyalar, innovasiyalar və investisiyalar (sərmayələr), dövlət standartları və alternativ tədris planları, yeni tip məktəblər yaradılmışdır.

Pedaqoji proses pedaqoji sistemdə baş verir. Pedaqoji sistem komponentlərin (hissələrin) sabit və möhkəm birliyi. Əgər bu birlikdə baş verən dəyişikliklər (yeniliklər) müəyyən edilmiş həddi keçərsə, onda sistem dağılar, onun yerində başqa xassələri olan yeni sistem əmələ gəlir. Hər hansı pedaqoji sistemin strukturu bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan elementlərin məcmusundan ibarətdir: 1) şagirdlər; 2) təlim və tərbiyənin ümumi və xüsusi məqsədləri; 3) təlim və tərbiyənin məzmunu; 4) təlim və tərbiyə prosesi; 5) müəllimlər; 6) texniki təlim vasitələri; 7) təlim və tərbiyə işinin təşkili formaları; 8) təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin idarə olunması; 9) təlim və tərbiyə prosesinin texnologiyası; 10) təlim və tərbiyə prosesinin nəticələri.

Bu sistemin komponentlərindən hər biri ən kiçik elementlərə parçalana bilər. Başqa sözlə, pedaqoji sistem qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmağı təmin edən sabit təşkilati-texnoloji kompleksdir. Pedaqoji sistem texnologiyasız ola bilməz. Texnologiya olan yerdə keyfiyyət də olur. Keyfiyyət pedaqoji sistemin imkanlarını müəyyən edir və o, müəyyən mənada idarəetmədən asılıdır. Təlim və tərbiyə prosesinin məhsuldarlığı həmişə pedaqoji sistemin təkmilləşdirilməsi ilə bağlıdır.

Pedaqoji sistemin təkmilləşdirilməsinin iki başlıca yolu vardır: intensiv yol (fransız sözü “intensif” sözündən götürülmüşdür, mənası “gücləndirmək”, “məhsuldarlığı artırmaq” deməkdir) və ekstensiv

yol (latın sözü “extensivus” sözündən götürülmüşdür, mənası “genişləndirmək”, “uzatmaq” deməkdir).

İntensiv yol pedaqoji sistemin inkişafını daxili ehtiyatlar hesabına həyata keçirməyi nəzərdə tutur.

Ekstensiv yol isə pedaqoji sistemin inkişafı üçün əlavə qüvvələrin (investisiyaların), yeni vasitələrin, avadanlıqların, texnologiyaların, kapital qoyuluşlarının və s. cəlb edilməsinə əsaslanır.

Bəzi aparıcı nəzəriyyəçilər belə bir fikir söyləyirlər ki, yaxın vaxtlarda pedaqogikada innovasiyalar keçmişə qayıtmağa gətirib çıxaracaqdır. Qərb məktəbi ekstensiv yolla inkişaf edir. O, yeni innovasiya texnologiyaları, tədris fəaliyyətinin müxtəlif növləri arasında vaxt bölgüsünü yenidən aparmaq, sinif işinin diferensiyası və fərdiləşdirilməsi hesabına pedaqoji məhsulun kəmiyyət göstəricilərini artırır. Bu zaman pedaqoji məhsulun keyfiyyəti yaxşılaşarmı? Bu suala hələlik cavab verilməmişdir. Müstəqil ekspertlərin əksəriyyəti bu məsləyə şübhə ilə yanaşırlar.” Pedaqoji sistemin intensiv və ekstensiv inkişaf yollarını birləşdirmək (innovasiyaları integrasiya etmək) isə həmin sistemin istifadə olunmayan ehtiyatlarının diqqətlə tədqiq olunmasını tələb edir. Pedaqoji sistemin səmərəliliyini bəlkə bu yolla yaxşılaşdırmaq olar.

Innovasiyaların obyektə aşağıdakı problemlərdir: 1) təlim və tərbiyə fəaliyyətinin motivasiyasını (öyrənməyə, oxumağa olan marağı) necə yüksəltmək; 2) dərstdə öyrənilən materialın həcmi necə artırmaq; 3) təlimin sürətini necə artırmaq; 4) vaxt itkisini necə aradan qaldırmaq və s.

Yeni pedaqoji ədəbiyyatda innovasiya pedaqogikası (bu onun qeyri-rəsmi, şərti adıdır) təhsil-tərbiyənin paradigmalarını dəyişməyi tələb edir. Paradigma nəzəri və praktik problemlərin həllinin əsasına qoyulan hakim nəzəriyyədir. İnnovatorlar belə hesab edirlər ki, klassik pedaqoji nəzəriyyə köhnəlmişdir, yeni şəraitdə indiki nəsilərə o nəzəriyyə əsasında təhsil-tərbiyə vermək olmaz. Müasir pedaqogika praktikada o qədər də dəyişdirici təsir göstərə bilmir. Belə olduğu halda o, inzibati-amirlik dövründə formalaşan ideyaları ilə ölkəmizin təhsil sistemini “qıdalandırmaqda” davam edir.

Əgər pedaqoji fikrin inkişafını təmin etmək istəyiriksə, pedaqogikanın metodoloji əsasını yeniləşdirmək lazım gələcəkdir. İdeo-

loji ehkamlar pedaqogikanı öz təbii inkişaf axarından çıxarmışdır. Uşaqların anadangəlmə bərabər doğulması, təhsil-tərbiyədə bərabər imkanlara malik olması kimi qeyri-real metodoloji prinsiplər buna misal ola bilər. Elm və təcrübə sübut edir ki, təhsil-tərbiyənin köməyi ilə çox şeyi dəyişmək olmaz. Pedaqogikada ziddiyyətli məsələlər çoxdur və ona görə də burada innovasiya son dərəcə vacibdir.

Pedaqoji nəzəriyyənin və onun ardınca məktəbin gedəcəyi yol təlimin, təhsil-tərbiyə prosesinin fundamental əsaslarını müəyyən-ləşdirməsindən, yeni elmin və təhsil-tərbiyənin praktikasının hansı metodoloji əsas üzərində qurulmasından asılıdır. Pedaqogika elmi nəzəriyyələr sistemidir. Obyektivlik, məqsədəuyğunluq, sabitlik, ziddiyyətsizlik onun əsas səciyyəvi xüsusiyyətləridir. Hər hansı bir elmi nəzəriyyə kimi pedaqogikanın sistemini də elmi prinsip layi-hələşdirir, birləşdirir və saxlayır. Çünki obyektiv nəzəriyyənin əsas prinsipi ideoloji prinsip yox, ancaq elmi prinsip ola bilər.

6.9. Pedaqoji sistemin optimallaşdırılması

Təhsil, təlim, tərbiyə prosesinin optimallaşdırılması bütünlük-də pedaqoji sistemə aid edilən innovasiyadır. Optimallaşdırma (optimum – ən yaxşı) mümkün olan variantlardan ən yaxşısını seçib götürmək prosesidir. Pedaqoji sistem kimi mürəkkəb, dinamik, çox-planlı sistemdə təlim, təhsil, tərbiyə prosesinin qurulmasının və təşkilinin, orada məqsədlərə nail olmağın minlərlə mümkün variantları mövcuddur. Konkret şəraitdə onlardan ancaq biri ən yaxşı ola bilər. Onu axtarıb tapmaq optimallaşdırmanın başlıca vəzifəsidir. Bu vəzifə mümkün variantları müqayisə etmək və alternativləri qiymət-ləndirmək yolu ilə həll edilir.

Optimallaşdırma pedaqoji sistemin qarşıya qoyulmuş məqsə-dinə uyğun olmalıdır. Çünki həmin sistem o məqsədə nail olmaq üçün yaradılıb. Bu şəraitdə əldə edilən optimallıq digər şərait üçün yararlı olmaya da bilər. Ona görə ki, optimallaşdırma anlayışı hə-mişə konkretidir. Optimallaşdırmanın nəzəri və praktik istiqamətləri vardır.

Nəzəri aspektdə – “optimallaşdırma” anlayışının sinonim variantları hesaba (uçota) alma, müqayisə, tutuşdurma hesab olunur. Praktik aspektdə “optimallaşdırma” pedaqoji sistemin innovasiyası, yenidən təşkili və qurulması, qarşıya qoyulmuş vəzifələri həll etmək üçün onun ən yaxşı vəziyyətə gətirilməsi kimi başa düşülür. Optimallaşdırma vəzifələrin həlli meyarlarının seçilməsindən başlayır. Optimallaşdırmanın meyarı əlamətdir, göstəricidir. Onun əsasında inkişaf prosesinin mümkün variantları qiymətləndirilir və onlardan ən yaxşısı seçilir. Məntiq tələb edir ki, meyarda ancaq və ancaq bir göstərici (parametr) olsun. Amma pedaqogikada o, kompleks halda olur. Çünki pedaqoji sistemdə baş verən proseslərin səbəb-nəticə əlaqələrini bir-birindən ayırmaq mümkün deyil. Təlim-tərbiyə prosesi o zaman optimal hesab olunur ki, orada şagirdlər və müəllimlər yüklənmir və maksimum nəticə əldə olunur. Təcrübə göstərir ki, müəllim və şagirdlərin həddindən artıq yüklənməsi onların iş qabiliyyətini azaldır və sağlamlıqlarına pis təsir göstərir.

Pedaqoji ədəbiyyatda təlim-tərbiyə prosesinin optimallaşdırılmasının əsas meyarı kimi bir-biri ilə üzvi əlaqəsi olan iki göstərici əsas götürülür:

1. Müəyyən şəraitdə şagirdlərin təhsil-tərbiyəsi və inkişafında maksimum mümkün olan nəticələr əldə etmək;

2. Həmin yaşda olan şagirdlərin sinif və ev işinə ayrılan vaxt normalarını gözləmək.

Sistemli yanaşma optimallaşdırmanın metodoloji əsasını təşkil edir. O, pedaqoji prosesin bütün komponentlərini, qarşılıqlı əlaqələrin qanunauyğunluqlarını vəhdətdə götürməli, mürəkkəb dinamik sistemlərin idarə olunmasının ümumi nəzəriyyəsinə istinad etməyi tələb edir. Optimallaşdırma pedaqoji prosesi mövcud vəziyyətə, şəraitə uyğunlaşdırmağı nəzərdə tutur. Bununla belə, o, özü yeni şərait yaradır və pedaqoji prosesin ona tabe olmasını tələb edir. Burada heç bir ziddiyyət yoxdur. Belə ki, hər iki proses arasında qarşılıqlı əlaqə vardır.

Məktəbin, müəllimin və şagirdlərin fəaliyyətinin aşağıdakı səviyyələri məlumdur:

1) qeyri-kafi səviyyə;	2) böhran səviyyə;
3) müvafiq səviyyə;	4) optimal səviyyə.

Təlim-tərbiyə prosesinin optimallaşdırılması o zaman mümkündür ki, pedaqoq əsas pedaqoji bilik və bacarıqlara, pedaqogikanın müəyyən etdiyi aparıcı qanunauyğunluqlarına və prinsiplərinə, kollektiv, qrup və fərdi fəaliyyətin təşkili texnologiyasına yiyələnmiş olsun, təhsilin, tərbiyənin və inkişafın vəzifələrini başa düşsün. Ancaq bu da həqiqətdir ki, bütövlükdə sistemi və onun hər bir elementini bilməklə optimal variantı seçmək olar. Əgər belə olmasa onda optimallıq ideyası həddindən artıq mürəkkəb bir şey hesab olunar, öz əhəmiyyətini itirər. Optimallaşdırma həm də qabaqcıl müəllimlərin təcrübəsinə istinad edir. Lakin onunla məhdudlaşmır. Tədqiqatlar göstərir ki, təlim-tərbiyə prosesini müvəffəqiyyətlə optimallaşdırmaq üçün müəllim aşağıdakı şəxsi keyfiyyətlərə malik olmalıdır: 1) yaradıcı təfəkkür üslubuna; 2) təfəkkür çevikliyinə; 3) təfəkkür konkretliyinə; 4) təfəkkür sistemliliyinə; 5) qərarlar qəbul edən və fəaliyyət göstərən zaman həddi gözləmək qabiliyyətinə; 6) daha tez ünsiyyətə girmək və pedaqoji taktı gözləmək bacarığına.

Ümumiyyətlə, təlim-tərbiyə prosesinin optimallaşdırılması metodikasını bilmək hər bir müəllim üçün zəruri və vacibdir.

Suallar və tapşırıqlar

1. “Pedaqoji proses” anlayışının təbiətini açan əsas xüsusiyyətləri göstərin.
2. Pedaqoji prosesin “sistem” anlayışı vasitəsi ilə interpretasiya edin.
3. Pedaqoji prosesin daxili və xarici ziddiyyətlərini fərqləndirin.
4. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları barədə danışın.
5. Pedaqoji prosesin prinsipləri barədə nə deyə bilərsiniz?
6. Pedaqoji texnologiya nədir?
7. Pedaqoji prosesin texnoloji əsasları barədə şərh verin.
8. Pedaqoji prosesin mərhələlərini fərqləndirin.
9. Pedaqoji ünsiyyət barədə fikrinizi təqdim edin.
10. “Pedaqoji innovasiyalar” deyərkən nəyi nəzərdə tutursunuz?
11. “Pedaqoji sistemin optimallaşdırılması” nə deməkdir?

Ədəbiyyat

1. Ağayev Ə.Ə. Təlim prosesi: ənənə və müasirlik. Bakı: Adiloğlu, 2006, 138 səh.
2. Ağayev Ə.Ə. Yeni təlim metod və texnologiyalarından istifadənin nəzəri və praktik məsələləri // ARTPI-nin "Elmi əsərləri", Bakı, 2006.
3. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı: Maarif, 1989, səh. 441-448.
4. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983.
5. Əhmədov B.A., Hacıyev A.N. Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri. Bakı: Maarif, 1993, səh. 20-22.
6. Həsənov M.M., Bəhmənova C. İbtidai siniflərdə fəal və interaktiv metodlardan istifadənin nəzəri-praktik məsələləri. (Metodik vəsait). Bakı: ADPU, 2009.
7. İbrahimov F.N. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, 2010, səh. 83-99.
8. Kazımov N.M., Həşimov Ə.Ş. Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1996, səh. 28-51.
9. Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika, Bakı, 2003.
10. Mehdizadə M.M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982.
11. Mehrabov A., Abbasov Ə., Zeynalov Z., Həsənov R. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006, səh. 10-11; 23-24; 339-340.
12. Mirzəcanzadə A.X. İxtisasa giriş. Bakı: BDU nəşriyyatı, 1990.
13. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh 95-106.
14. Zeynalov Z. Müəllim pedaqoji prosesin idarəedicisi və təşkilatçısıdır // "Fizika, riyaziyyat, informatika tədrisi", Bakı №4, 2003.
15. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. – М.: Наука, 1985, стр. 21-26.
16. Блинов В.М., Краевски В.В. О некоторых закономерностях методики как наука // «Советская педагогика», 1964, №4.

**DİDAKTİKA:
TƏHSİL VƏ TƏLİM
HAQQINDA NƏZƏRİYYƏ**

VII fəsil

DİDAKTİKA TƏHSİL VƏ TƏLİM HAQQINDA NƏZƏRİYYƏDİR

Əhatə olunan məsələlər:

- 7.1. Didaktika anlayışına verilən şərhlər.
- 7.2. Didaktikanın inkişafı.
- 7.3. Didaktikanın qolları və əsas anlayışları.
- 7.4. Didaktika və idrak nəzəriyyəsi.
- 7.5. Didaktikanın problemləri.

7.1. Didaktika anlayışına verilən şərhlər

“Didaktika” termini pedaqogika elminə XVII əsrdə daxil olmuşdur. Didaktika yunan sözü olub, hərfi mənası “öyrədirəm” deməkdir. Bu termin ilk dəfə alman pedaqoqu Volfranq Ratke (1571-1635) və çex pedaqoqu Yan Amos Komenski (1592-1670) tərəfindən işlədilmişdir. Müxtəlif müəlliflər didaktikanın məzmununu fərqli izah etmişdir. V.Ratkenin fikrincə, didaktika elmləri, dilləri və incəsənəti öyrətmək məharətidir. Y.A.Komenskiyə görə, didaktika hər şeyi hamıya öyrətmək sənətidir. Didaktikanı bəzi müəlliflər təhsil nəzəriyyəsi, bəzi müəlliflər isə təlim nəzəriyyəsi kimi izah etmişlər. Məsələn, Almaniyada Otto Vilman didaktikanı təhsil nəzəriyyəsi, Fridrex Paulsen təlim nəzəriyyəsi kimi təqdim etmişdir. Rusiyada Pyotr Kapterov didaktikanın təhsil nəzəriyyəsi, Mixail Demkov isə təlim nəzəriyyəsi olduğunu bildirmişdir. Y.Talıbov, Ə.Ağayev, A.Eminov, İ.İsayev tərəfindən hazırlanmış “Pedaqogika” kitabında (Bakı, 2003) oxuyuruq: “Didaktika təlim və təhsil nəzəriyyəsi olub təlim prosesinin mahiyyətini, məzmununu, prinsiplərini, metodlarını, təşkilı formalarını, habelə şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətinin qiymətləndirilməsi məsələlərini, qanunauyğunluqlarını, müəllim və şagirdlərin fəaliyyətini, onların vəzifələrini, təlim prosesinin iştirakçıları kimi onların arasındakı münasibətləri öyrənir”.

7.2. Didaktikanın inkişafı

Didaktikanın “Nə öyrətməli?”, “Necə öyrətməli?” kimi başlıca suallarına ilk cavabı şifahi xalq yaradıcılığı nümunələrində, atalar sözləri və zərbil-məsəllərdə, nəğil və dastanlarda tapmaq mümkündür. Didaktik məsələlərə Sokrat, Platon, Aristotel, Seneka, Sison, Nizami, Rable, Monten, Ə.Təbrizi, Ə.Marağalı, Farabi, Bəhmənyar, Nəsirəddin Tusi, Y.A.Komenski, İ.H.Pestalotsi, J.J.Russo, İ.F.Herbert, K.D.Uşinski, M.F.Axundov, H.B.Zərdabi, Con Dyui, G.Kerşenşteyner, A.Disterveq, Ceron Bruner və bir çox başqaları diqqət yetirmiş və faydalı fikirlər söyləmişlər.

Pedaqoji fikir tarixində Y.A.Komenski didaktikanın əsasını qoymuşdur. Y.A.Komenski **“Böyük didaktika”** əsərini yazmaqla didaktikanın *“elmi-pedaqoji-metodik”* sistemini yaratmışdır.

1632-ci ildə çex dilində yazılmış və ilk dəfə olaraq 1657-ci ildə Amsterdamda latın dilində çap olunmuş **“Böyük didaktika”** elə bir tarixi şəraitdə yazılmışdır ki, bu zaman feodalizm cəmiyyətində məktəblərin böyük əksəriyyəti monastr və kilsələrə məxsus idi. Bu məktəblərdə başlıca olaraq din öyrədilirdi, digər fənlərin (qrammatika, ritorika, dialektika, hesab, coğrafiya, astronomiya, musiqi) materialları isə dini aspektdə tədris olunurdu, təlim metodları ehkam xarakteri daşıyırdı. O yalnız yaddaşın köməyi ilə biliklərin mənimsənilməsinə və onların şagirdlər tərəfindən müstəqil mühakimələrsiz qəbul edilməsinə əsaslanırdı. Biliklərin belə mənimsənilməsi əzbərçilik adlanırdı. Öyrənənlər kilsə kitablarının mətnlərini başa düşmədən, onları dəfələrlə təkrarlamaq yolu ilə mexaniki qaydada öyrənməyə çalışırdılar. Şagidlərin müstəqil fikrinin təzahürü nəinki qıymətləndirilmirdi, həm də küfr kimi qəddarcasına cəzalandırılırdı. Şagirdlərdə təlimə maraq oyadılmasında başlıca vasitə məcburilik idi. Təhsilin, təlimin belə sxolastik forması hakim dairələrin ideologiyasına xidmət edirdi. Ona görə də kütləvi təhsil forması heç cürə təşəkkül tapa bilmirdi.

Y.A.Komenskinin ideyaları orta əsrlərə məxsus məktəblərdə sxolastikanı inkar edərək, yeni tipli məktəbin yaranma zərurətini irəli atdı. Y.A.Komenski pedaqoji fikir tarixinə böyük məktəb islahatçısı, novator pedaqoq kimi daxil olmuş, pedaqogikanın bir elm kimi formalaşmasını təmin etmiş aşağıdakı məsələləri işləmişdir:

- təlimin ana dilində aparılması ideyasını irəli sürmüşdür;
- yaş dövrlərini müəyyən etmişdir. O, yaş dövrlərini hər biri altı illə əhatə olunan dörd qrupa bölmüşdür: a) uşaqlıq dövrü (0-6 yaş), ana qucağı məktəbi; b) yeniyetməlik dövrü (6-12 yaş), ana dili məktəbi; c) gənclik dövrü (12-18 yaş), latın dili məktəbi və ya gimnaziya-lar; ç) kamillik dövrü (18-24 yaş) institutlar, akademiya-lar, səyahət-lər. O, hər bir yaş dövrünün özünəməxsus xüsusiyyətlərini *“Ana qucağı məktəbi”*, *“Böyük didaktika”*, *“Dillərə açıq qapı”* adlı əsərlərində gəniş şərh etmişdir.

Y.A.Komenskinin didaktikasının əsas müddəaları ilə bağlı belə ümumiləşmə vermək olar:

- təlimin sinif-dərs sistemini irəli sürmüş, dərsin əlamətlərini, təşkili xüsusiyyətlərini “Böyük didaktika” əsərində təhlil etmişdir, hamının təhsil almasını zəruri saymışdır.

- təlimin prinsipləri və metodlarını əsaslı şəkildə işləmiş, təlimdə şüurluluq və fəallıq, əyanilik, biliklərin möhkəmləndirilməsi kimi prinsipləri geniş təhlil etmişdir.

- tədris ilini müəyyən etmiş, onu rüblərə bölmüş, hər rübdə təllərin verilməsini zəruri saymış, məcburi məşğələnin, dərsin aşağı siniflərdə dörd, yuxarı siniflərdə 5-6 saat (45 dəqiqə olmaqla) aparılmasını, tədris ilinin sentyabrda başlayıb iyunda qurtarmasını zəruri saymışdır.

- şəkilli dərslik - “Real aləm şəkillərdə” adlı kitab yazmış, həmin kitabda 150 şəkil əsasında 150 dərsin təşkili məsələlərini işləmişdir.

- müəllim, onun şəxsiyyəti, mənəvi dəyərləri haqqında qiymətli fikirlər söyləmiş, müəllimi günəşə, memara, bağbana bənzətməmişdir.

- tərbiyənin məqsədi, məzmunu, metodları haqqında bu gün də əhəmiyyətini itirməyən fikirlər irəli sürmüşdür.

- məktəb dərslikləri, onların tərtibi prinsipləri haqqında orijinal fikirlər söyləmişdir. Dərslikləri “Qızıl gül bağı”, “Bənövşə”, “Səhər”, “Qapı”, “Darvaza” və s. adlandırmağı məsləhət bilmişdir.

- ailə tərbiyəsinə geniş yer vermiş, uşağı qızıldan qiymətli, şüadən kövrək adlandırmış, ana südünü ən müqəddəs qida hesab etmişdir. O, ailə tərbiyəsinə dair qiymətli fikirlərini “Ana qucağı məktəbi” əsərində vermişdir.

- müharibələrin əleyhinə olmuş, qılınc və oxları orağa çevirməyi zəruri saymış, insanlığın xoşbəxtliyini, normal yaşayışını təmin etmək üçün hərbi cəbbəxanaları dağıtmağı irəli sürmüşdür. O, bu kimi ictimai-fəlsəfi fikirlərini “Dünyanın dolaşmaq yolları” adlı əsərində şərh etmişdir.

Y.A.Komenski ideyalarını tənqidi nöqteyi-nəzərlə inkişaf etdirərək Pestalotsi, Herbart, Uşinski, Disterveq və başqaları didaktikaya önəmli töhfələr verə bilmişlər.

Ömrünün 50 ilini uşaqların təlim-tərbiyəsinə sərf edən, təlimi əməklə birləşdirməyə üstünlük verərək xüsusi tipli orta ümumtəhsil məktəbi və institut yaradan İ.Pestalotsi (1746-1827) ən nümunəvi ibtidai məktəblər üçün elementar təhsil nəzəriyyəsini işləyib hazırlamışdır.

İ.Pestalotsinin didaktikasındakı ən faydalı elmi-pedaqoji ideyalarını belə səciyyələndirmək olar:

- müəllimin ən başlıca vəzifəsi özünün nümunəvi fəaliyyətinin əsası kimi uşağın əqli fəaliyyətini inkişaf etdirib möhkəmləndirmək;
- təlimin tərbiyəedici xarakterinə üstünlük vermək;
- hər cür təhsil formalarını əbədi qanunlara (mütərəqqi qayda və qanunlara) tabe etmək;
- ağılın köməyi ilə predmetin dərk edilməsinə nail olmaq;
- öyrətmə prosesində müşahidəyə (adi müşahidəyə, ilkin müşahidəyə, mütəşəkkil müşahidəyə, sabit müşahidəyə) üstünlük vermək;
- təlimin sxolastik metodlarından yan keçmək;
- təlim prosesində əyaniliyə üstünlük vermək .

İ.F.Herbert (1776-1841) “Pedaqogikadan birinci mühazirələr”, “Tərbiyənin məqsədindən doğan ümumi pedaqogika” adlı əsərlərində didaktikanın ümumi məsələlərinə və təlimin tərbiyəedici xarakterinə dair dəyərli fikirlər söyləmişdir.

İ.F.Herbertin didaktikasının əsas müddəalarından aşağıdakıları qeyd etmək olar:

- təhsil sistemində qədim dillərə üstünlük verilməsi;
- biliklərin verilməsi, mənimsənilməsi və möhkəmləndirilməsində psixoloji yanaşmalara üstünlük verilməsi;
- biliklərin dərinləşdirilməsi üçün vahidlərin müəyyənləşdirilməsi;
- müqayisədən idrak vasitəsi kimi istifadə olunması;
- ardıcılığın, sistemliliyin, aydınlığın, assosiasiyanın metod kimi qəbul edilməsi.

İ.F.Herbert Y.A.Komenskinin ənənəvi sinif-dərs sistemini tənqidi surətdə götür-qoy edərək (tənqidi təfəkkür süzgəcindən keçirərək) etika və psixologiyanın nəzəri nailiyyətlərinə əsaslanan sistem yarada bilmişdir. İ.F.Herbertin təlim sisteminin hədəfi belədir: *düzgün pedaqoji rəhbərlik, intizam və onunla bağlı olan təlim*

əxlaqca güclü xarakterlərin formalaşmasına xidmət edir. Təlimi intizamla sıx uyğunlaşdırmaq, bilikləri şagirdlərin hiss və iradəsinin inkişafı ilə birləşdirmək tərbiyəedici təlimin mahiyyətini təşkil edir. Bu anlayışı elmə gətirməklə İ.F.Herbert qeyd etmək istəyirdi ki, tərbiyəni təlimdən ayırmaq olmaz, insanın iradə və xarakteri onun ağılı ilə eyni zamanda inkişaf edir. İ.F.Herbertin didaktikaya başlıca töhfəsi təlimin mərhələlərini müəyyənləşdirməkdən ibarət olmuşdur. Onun sxemi belədir: aydınlıq-assosiasiya-sistem-metod. Təlim prosesi nəzəri xarakterli təsəvvürlərdən anlamağa doğru və anlamaqdan bacarıqlara doğru gedir. Göründüyü kimi, bu sxemdə praktika yoxdur. Bu formal səviyyələr təlimin məzmunundan asılı deyil, onlar bütün dərslərdə və bütün fənlər üzrə tədris prosesinin gedişini müəyyən edir .

Danılmazdır ki, İ.F.Herbertin nəzəriyyəsi XIX əsrin ortalarında geniş yayılmış və ondan üstün şəkildə istifadə olunmuşdur. Lakin müasir pedaqogikanın verdiyi qiymətə görə, Herbertin didaktik sistemi avtoritar xarakter daşımışdır. Təsadüfi deyildir ki, Amerika filosofu, psixoloqu və pedaqoqu Con Dyui (1859-1952) öz didaktik sistemini İ.F.Herbertin avtoritar pedaqogikasına qarşı qoymuşdur. Onun fikrincə, bu yanaşma cəmiyyətin və məktəbin mütərəqqi inkişafı ilə ziddiyyət yaradırdı. Buna baxmayaraq, Herbertin didaktikası müasir nəzəriyyə və praktikanın inkişafına öz təsirini göstərmişdir.

Didaktikanın inkişafında rus pedaqoqlarından K.D.Uşinskinin (1824-1871) xidməti böyükdür. Onun “İnsan tərbiyənin obyektini kimi. Pedaqoji antropologiya” adlı əsəri didaktik problemlərə həsr olunmuş böyük tədqiqat əsəridir. Təlimin fəlsəfi, fizioloji, psixoloji, məntiqi əsaslarını küll şəklinə işləyən K.D.Uşinski olmuşdur. Y.A.Komenskidən sonra didaktikanın bir elm kimi formalaşmasında K.D.Uşinskinin rolu əvəzedilməzdir. O, özünün didaktik fikirlərini məharətlə tərtib etdiyi “Uşaq aləmi” və “Vətən dili” dərsliklərində nəzərə almışdır.

Antik dövrlərdən başlayaraq sosiallaşma ilə yanaşı, tədrisən təhsil sistemində son məqsəd kimi şəxsiyyətyönümlü məzmun da öz əksini tapır. XX əsrin birinci yarısından başlayaraq Qərbdə pedaqoji axtarışlar bu istiqamətdə fəallaşır (R.Şteyner, M.Montessari, S.Frene). Təhsilin yeni məqsədləri, məzmunu, forma, metod və vasitələri

ilə bağlı olan bu proses pedaqoji axtarışların nəticələri kimi, şəxsiyyətin səviyyəsinə müvafiq olaraq yeni sosial tələblərə deyil, həm də geniş mənada insana istiqamətləşdirilmiş forma olmağa başlayır. Beləliklə, pedaqoji paradigmalardan yeni axtarışları bir-biri ilə əks qarşılıqlı iki tendensiyanın – təhsil sferasının fərdi və sosial yönümlü ideyaların təsdiqi və araşdırılması kontekstində aparılır. Sosiallaşdırma və fərdiləşdirmə kimi bir-birinə əks yönümlərin təhsildə meydana gələn yeni məqsədlər kimi formalaşmasına səbəb olur.

Nəzəriyyəçilər şəxsiyyətin psixi inkişafı ilə təlimin əlaqəsini müxtəlif cür izah edirlər:

- müstəqil proses kimi psixi inkişafın nəticələri təlim və tərbiyədə istifadə olunur;

- inkişaf, onunla birlikdə təlim və tərbiyənin məzmunu, dəqiq xarakteri vəziyyətdən asılı olaraq dəyişir;

- inkişaf təlimdə yeni texnologiyaların tətbiqini reallaşdırır, təlim prosesi də öz növbəsində inkişafı stimullaşdırıb irəli aparır.

XX əsrin əvvəllərində təhsilin məzmununda artıq bir-biri ilə əks mövqedə duran iki - formal və maddi təhsil konsepsiyaları formalaşmağa başlamışdı. Formal təhsil konsepsiyası (Hegel təhsil ənənəsi) şagirdlərin ümumi qabiliyyətlərinin, onların təxəyyülü, təfəkkür və yaddaşlarının inkişaf etməsinə daha çox diqqət yetirir. Maddi təhsil konsepsiyası (C.Dyui) isə təhsil materialının seçilməsində kriteriya kimi onun vacibliyini və sonrakı həyatda lazımlılığını əsas götürür.

Didaktikanın inkişafında, müasir təlim, təhsil və tərbiyə modellərinin formalaşmasında Con Dyuinin təlim sistemi müəyyən rol oynamışdır. 1895-ci ildə Çikaqo məktəblərinin birində öz eksperimentini başlayan C.Dyui diqqəti şagirdlərin şəxsi fəallığının inkişafına vermişdir. O, müəyyən etmişdir ki, məktəblilərin maraqlarını, həyatı tələbatlarını nəzərə almaqla qurulan təlim yadda saxlamaya əsaslanan verbal (söz, kitab) təlimə nisbətən daha yaxşı nəticələr verir. Bu konsepsiyanın mahiyyəti belədir: insan çətinliklərlə rastlaşanda düşünməyə, fikirləşməyə başlayır. Həmin çətinlikləri aradan qaldırmaq onun üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

C.Dyuinin fikrincə, düzgün təşkil olunmuş təlim problemli olmalıdır. Müəllim şagirdlərin maraqlarının inkişafına diqqətlə nəza-

rət etməli, onların gücünə müvafiq problemlər qoymalıdır. Şagirdlər öz növbəsində əmin olmalıdırlar ki, onlar problemi həll etməklə özləri üçün yeni və faydalı biliklər kəşf edirlər.

İ.F.Herbertin “ənənəvi” sistemi ilə müqayisədə C.Dyui daha cəsarətli yeniliklər təklif etmişdir. C.Dyuinin sistemində kitabdan oxumaq əvəzinə əsasını şagirdlərin şəxsi idrak fəaliyyəti təşkil edən fəal öyrənmə prinsipi, hazır bilikləri verən müəllimin yerini şagirdlərə çətinlikləri aradan qaldırmaqda kömək edən müəllim tutmuş, hamı üçün stabil tədris proqramları əvəzinə təxmini proqramlar tərtib olunmuş, şifahi və yazılı sorğunun yerini nəzəri və praktiki məşğələlər əvəzləmişdir. Şagirdlərin müstəqil tədqiqat işinə sözügedən təlim sistemində önəm verilmişdir.

Ə.Paşayev və F.Rüstəmov haqlı olaraq qeyd edirlər ki, bir çox sahələrdə yenilikçi xarakter daşmasına baxmayaraq C.Dyuinin təlim nəzəriyyəsi də nöqsanlardan azad deyildi. Odur ki, C.Dyuinin “təlim prosesini ancaq problemlə qurmaq”, İ.F.Herbertin “təlim prosesini ancaq verbal metodlarla qurmaq” fikirləri pedaqoji praktikada tam uğur qazana bilmədi. C.Dyuinin mütərəqqi didaktikasının məhdudluğu onda idi ki, şagirdlər biliklərin möhkəmləndirilməsi prosesində iştirak etmirdilər. Bütün şagirdlər üçün ümumi olan proqramları əvəz edən natamam “layihələr” və kurslar təlimdə nə varisliyi, nə də sistematiikliyi təmin edə bilirdi.

İ.F.Herbertin və C.Dyuinin didaktik sistemlərinin təhlili göstərir ki, onlar sürətlə inkişaf edən həyatın tələblərinə tam cavab verməmişlər. Sonralar aparılan tədqiqatlar ənənəvi və mütərəqqi sistemlərin yaxşı cəhətlərini qoruyub saxlamışdır.

Didaktikada yeni istiqamətlər içərisində məşhur Amerika psixoloqu və pedaqoqu Ceron Brunerin işləyib hazırladığı “kəşflər etmək yolu” ilə öyrətmək konsepsiyası diqqətəlayiqdir. Bu konsepsiyaya görə, şagirdlər öz kəşfləri ilə dünyanı dərk etməli, biliklərə yiyələnməlidirlər. Belə kəşflər şagirdlərdən əqli qüvvələrin gərginliyini tələb edir və məhsuldar təfəkkürün inkişafına olduqca səmərəli təsir göstərir. C.Brunerə görə, yaradıcı təlimin əlaməti təkcə müəyyən mövzu üzrə biliklərin toplanması və qiymətləndirilməsi, bunun əsasında müvafiq ümumiləşmələrin aparılması deyil, həm də öyrənilən materialın çərçivəsindən kənara çıxan qanunauyğunluqların

aşkar edilməsindən ibarətdir.

Didaktikanın problemləri ilə S.T.Şatski, P.P.Blonski, P.N.Qruzdev, N.K.Qoncarov, B.P.Yesipov, N.A.Sorokin, Q.İ.Şukina, M.N.Skatkin, İ.Y.Lerner, M.İ.Maxmutov, M.A.Danilov, Y.K.Babanski, M.M.Mehdizadə, M.Muradxanov, N.M.Kazımov, A.O. Mehrabov, Ə.Ə.Ağayev, Y.Ş.Kərimov, Ə.Ə. Abbasov, Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov, B.A.Əhmədov və başqaları xüsusi məşğul olmuşdur.

Hazırda təhsil və təlim prosesini və ya onun ayrı-ayrı aspektlərini təsvir və izah etmək üçün onlarla müxtəlif modellər işlənib hazırlanmışdır. Bu modellərdə Komenski-Herbart klassik modelinin Dyuinin mütərəqqi nəzəriyyəsi və təlimin yeni nəzəriyyələri ilə uzlaşması açıq-aşkar görünür. Bu onu sübut edir ki, əvvəlki pedaqoqlar nəslinin əldə etdiyi elmi qənaətlər inkar edilmir, əksinə onların bütün müsbət cəhətləri sonradan yaranan nəzəriyyələrə daxil edilir.

Didaktikanın əsas məqsədi təlim prosesinin qanunauyğunluqları əsasında təhsilin məzmununun şagirdlər tərəfindən maksimum səmərəli mənimsənilməsinə, onların tərbiyə olunmasını və inkişafını təmin edən yolların və şərtlərin müəyyənləşdirilməsidir. Didaktika mütəxəssisləri çalışırlar ki, bəşəriyyətin əldə etmiş olduğu ictimai təcrübənin, bilik və bacarıqların gənc nəslə öyrədilməsində müəllimlərin və şagirdlərin zəhmətini mümkün qədər yüngülləşdirdirsinlər. İctimai-iqtisadi inkişafın tələblərini öyrənmək, bu tələblərə uyğun təhsilin hər mərhələsinin məqsəd və vəzifələrini konkretləşdirmək, həmin məqsəd və vəzifələri nəzərə alaraq təhsilin məzmununu müəyyənləşdirmək didaktikanın öhdəsinə düşür.

7.3. Didaktikanın qolları və əsas anlayışları

Pedaqogikanın formalaşmış sahələrindən biri olan didaktika özü qollara şaxələnmişdir: ümumi didaktika, xüsusi didaktika, məktəbəqədər təlim-tərbiyə didaktikası, məktəb didaktikası, ilk-peşə ixtisas məktəbi didaktikası, orta ixtisas məktəbi didaktikası, ali məktəb didaktikası, hərbi təhsil didaktikası, yaşlıların təhsili didaktikası, xüsusi məktəb didaktikası, ixtisasartırma didaktikası, əlahiddə didaktika və s.

Ümumi didaktika təlim və təhsil haqqında nəzəriyyə kimi başa düşülür. Didaktikanın tədqiqat obyekti təhsil prosesidir. Onun predmeti isə didaktik münasibətlərdən, bu münasibətlərin mücərrəd səviyyədə modelləşdirilməsindən ibarətdir. Didaktika müəllimin rəhbərliyi altında verilən təhsil növünü (yəni təlimi) “müəllim-vasitə-şagird” (və ya tələbə) sistemi dairəsində tədqiq edir, müstəqil təhsili isə “öyrənən-material” sistemi çərçivəsində araşdırır. Təlim-tərbiyə müəssisələrində təhsil müəllimin rəhbərliyi altında verildiyindən orta məktəb didaktikası, əsasən təlim haqqında nəzəriyyə hesab edilir. Ümumi didaktika təlim prosesinin obyektiv qanunauyğunluqlarını, onları şərtləndirən amilləri üzə çıxarmağa çalışır. Söhbət bu və ya digər fənnin, yaxud bir qrup fənnin tədrisi qanunauyğunluqlarından deyil, bütün fənlərin tədrisinə xas olan ümumi qanunauyğunluqlardan gedir. Ümumi didaktika müəyyən etmişdir ki, məsələn, bütün fənlərin tədrisində təkrar olunan səciyyəvi hallar vardır; müəllim və şagird fəaliyyətinin bir-birini şərtləndirməsi, tədris vəzifələrini şagirdlərin başa düşməsinə müəllimin rəhbərliyi; tədris vəzifəsinə uyğun gələn obyektlərin əlamətlərinə aid şagirdlərdə təsəvvürlərin əmələ gəlməsi və bu əsasda anlayışların formalaşdırılması; təlim zamanı formalaşan anlayışların əməli işə tətbiqi; biliyin tətbiqi zamanı bacarıq və vərdislərin formalaşması və s.

Xüsusi didaktikaların (bunlara çox vaxt “metodikalar” deyirlər; bəzi ədəbiyyatda “xüsusi didaktika” əvəzinə “fənn didaktikası” anlayışı da işlədilir, təbii ki, “ümumi didaktika” anlayışı ilə yanaşı “xüsusi didaktika” anlayışının işlənilməsi daha məntiqidir) vəzifəsi konkret fənlərin təlimi xüsusiyyətlərini meydana çıxarmaqdan ibarətdir. Ümumi didaktika ayrı-ayrı fənlərin tədrisi metodikasına və xüsusi didaktikaya əsaslanarsa da, onlara xas spesifik halları özündə ehtiva etmir. Halbuki, konkret fənni (məsələn, botanikanı, zoologiyanı, insan anatomiyası və fiziologiyasını, ümumi biologiyanı) tədris edən müəllim üçün iki cəhəti: ümumi didaktikanın müəyyənləşdirdiyi qanunauyğunluqların konkret fənnin tədrisində necə təzahür etdiyini və konkret fənnin tədrisi üçün səciyyəvi olan qanunauyğunluqları bilməsi daha vacibdir. Xüsusi didaktikaya, məsələn, bioloji fənlərin tədrisi problemlərini ümumiləşmiş şəkildə əhatə edən bio-

logiyanın tədrisi metodikası, fizikanın ayrı-ayrı sahələrinin tədrisi məsələlərini əhatə edən fizikanın tədrisi metodikası və s. aiddir .

Ümumi didaktika bütün xüsusi didaktikaları ümumiləşmiş şəkildə özündə birləşdirir və onların özəyinə çevrilir, fənlərin tədrisinə vahid mövqedən yanaşılmasına imkan verir.

Didaktikanın əsas anlayışları. Pedaqogikanın ən inkişaf etmiş sahəsi və özünün dəqiq müəyyənlanmış tədqiqat mövzusu olan, habelə konkret məsələləri əhatə edən didaktika bir sıra anlayışlara istinad edir: təhsilin məzmunu, təhsil sistemi, təhsil sisteminin prinsipləri, təhsilin məqsədi, təlim, təlimin mahiyyəti, təlimin mərhələləri, təlim prinsipləri, təlim üsulları, təlimin təşkil formaları, təlim vasitələri, müəllim, şagird, dərs, dərsin tipləri, dərsin mərhələləri, təlimdə mənimsəmə, təlim texnologiyaları, müvəffəqiyyət, nailiyyət, mənimsəməyə nəzarət, şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi, bilik, bacarıq , vərdiş və s.

7.4. Didaktika və idrak nəzəriyyəsi

Didaktikanın problemlərindən biri elmi idrakla təlim arasında əlaqənin mahiyyətini açmaqdan ibarətdir. Bu əlaqə qarşılıqlıdır. İctimai inkişafın bütün mərhələlərində sözügedən qarşılıqlı əlaqə özünü göstərir.

Cəmiyyətin yaşaya bilməsi üçün mühüm şərtlərdən biri odur ki, insanlar dünyanın obyektiv inkişaf qanunlarını dərk etsinlər, həmin qanunlardan əməli şəkildə istifadə etməyin yollarını müəyyən edərsinlər. İkinci mühüm şərt dərk olunmuş qanunların və onlardan istifadə yollarının gənc nəsrlə çatdırılmasından ibarətdir. Birinci şərti yerinə yetirmək elmi idrakın, ikincini yerinə yetirmək təlim prosesinin, təlimi idrakın funksiyasıdır. Bu iki müxtəlif məqsəd və mahiyyət daşıyan, lakin vəhdət təşkil edən prosesləri - təlim prosesini və idrak prosesini nə eyniləşdirmək, nə də birini o birindən uzaq hesab etmək olmaz. Təəssüf ki, bəzi didaktlar bu iki proses arasında olan fərqləri aydın şərh edirlər, lakin onların vəhdətini unudurlar, bəziləri isə təlim prosesinin təşkilini idrak prosesinin gedişi kimi qələmə verməklə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini və imkanlarını nəzərə almağı yaddan çıxarır və beləliklə də, əslində didaktikanın

özünü inkar etmək dərəcəsinə gəlirlər. L.S.Rubinşteyn yazırdı ki, bu əsas məsələnin yeganə düzgün həlli yolu təlim ilə idrak prosesinin vəhdətini (eyniləşdirməsini yox) və fərqlərini (tam şəkildə müxtəlif olmalarını deyil) qəbul etməkdir.

Elmin nəticələri təlimin məzmununu zənginləşdirir, zənginləşən təlim də, öz növbəsində, elmin sonrakı inkişafına zəmin yaradır. Gələcək elmi kadrlar tədris müəssisələrindən keçib gedirlər. Elmin necəliyi həm də təlimin necəliyindən asılı olur. Elmi idrak və təlim nəinki bir-birinə, həm də birlikdə cəmiyyətin sonrakı inkişafına müəyyən təsir göstərir.

Elmi idrakın nəticəsi olan biliklərin həyata, istehsalata tətbiqi üçün həmin biliklər iqtisadiyyatın müxtəlif sahələrinə gedəcək gənclər tərəfindən məhz tədris müəssisələrində mənimsənilir, bu proses fasiləsiz dövr edir.

İdrak və təlim arasında qarşılıqlı əlaqənin olması, idrak nəzəriyyəsi ilə təlim nəzəriyyəsi arasında müəyyən münasibətin mövcudluğunu da göstərir. Bu və ya digər pedaqoji sistemdə təlim nəzəriyyəsi müvafiq idrak nəzəriyyəsinə istinad edir. Məsələn, barəsində yuxarıda bəhs etdiyimiz məşhur çex pedaqoqu Y.A.Komenskinin təlim nəzəriyyəsi dövrü üçün mütərəqqi olan sensualist idrak nəzəriyyəsinə uyğun qurulmuşdur. Onun fikrincə, biliyin yeganə mənbəyi müşahidə olduğundan, təlim zamanı əyaniliyə geniş yer verilməlidir. Yaxud idealist mövqedə duran bir çox pedaqoqlar dünyanın dərk olunmasında praktikaya məhəl qoymamışlar. Onların idrak nəzəriyyəsinə görə bilik şüurun, təfəkkürün məhsuludur, guya ictimai-iqtisadi təcrübənin idrak prosesinə daxil yoxdur .

Dialektik materialist idrak nəzəriyyəsinə uyğun qurulan təlim nəzəriyyəsinə görə biliyin əsas mənbəyi obyektiv gerçəklikdir, meyarı isə praktikadır. Metodoloji əsası dialektik materialist idrak nəzəriyyəsi olan təlim prosesində şagirdlərin mənimsəmə prosesi həm “canlı müşahidədən....”, həm də geniş ölçüdə müəllimin canlı sözündən, həm empirik materialın öyrənilməsindən, empirik təfəkkürdən, həm də rəşional təfəkkürə istinad etməkdən başlanır. Unuda bilmərik ki, rəşional təfəkkürə istinadən alınan biliklərin də kökü canlı müşahidədir. Başər idrakının quruluşunda mühüm və ilk element (idrakın rəşal prosesində hər nə qədər vasitələrlə gizli ifadə

olunsa da) hisslə qavranılan empirik bilik bütün biliklərimizin mənbəyi kimi çıxış edir.

Yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, idrak nəzəriyyəsinə aid olan biliklər müəllimin təlim fəaliyyətində şüurluluğunu artırır və deməli, təlimin səmərəsini yüksəltmək üçün qnoseoloji zəmin yaradır.

7.5. Didaktikanın problemləri

Didaktika müəllimlərin iş təcrübəsini öyrənib ümumiləşdirməklə, təlimin bir çox nəzəri və əməli problemlərini araşdırmaqla da im inkişaf etmişdir. Didaktikanın inkişafını isə təhsil qarşısında, tədris müəssisələri qarşısında dövrün irəli sürdüyü vəzifələr şərtləndirir. Cəmiyyətin inkişafının müəyyən mərhələsində ortaya çıxan yeni sosial və iqtisadi vəzifələrlə mövcud təhsil sisteminin strukturu, təhsilin məzmunu, təlim üsulları arasında uyğunsuzluq yaranır. Sonuncular birincilərdən geri qalır. Geriliyi aradan qaldırmaq lazım gəlir. Təlim və təhsillə əlaqədar didaktik problemlər yaranır. Bu, təbii bir prosesdir. Odur ki, didaktikanın problemləri həmişəyəşardır, didaktika elm sahəsi olaraq həmin problemlərin həlli ilə məşğul olmaqdadır.

Didaktikanın inkişaf tarixindən görünür ki, nəzəri problemlərin işlənilməsi və müəllimlərin pedaqoji təcrübəsinin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi işi olduqca mürəkkəbdir, səhvlər və yanlışlar didaktik fəaliyyətdə tez-tez təzahür edir. Bir çox hallarda problemlər pedaqoji cəhətdən nöqsanlı müəyyənləşdirilir, tədqiq olunan problemin nəticəsi mütləqləşdirilir və şişirdilir. Şişirtmə hallarına müəllimlərin təcrübəsini öyrənib ümumiləşdirmək sahəsində də təsadüf edilir. Yeni sosial-iqtisadi inkişaf imkanlarına malik olan ölkəmizdə təlim və təhsil sahəsində ciddi dəyişikliklər aparılması zərurətdir. Unutmaq olmaz ki, təlim prosesinin təsiri ilə tərbiyə alan, məntiqi mühakimə yürütməyi, müqayisələr aparmağı, ümumiləşdirmələr etməyi, nəticə çıxarmağı, müstəqil fəaliyyət göstərməyi bacarmalı olan bugünkü şagird gələcəyin şüurlu vətəndaşı, yaradıcı düşünən mütəxəssisi, qurub-yaradan yenilikçidir. Cəmiyyətin inkişafının hazırkı səviyyəsi tələb edir ki, tədris müəssisələrində təhsilin məzmunu, yəni tədris planları, tədris proqramları və dərsliklər yeniləşdirilsin. Təhsilin məzmunu respublikanın həyatına,

mədəniyyətinə, iqtisadiyyatına aid məsələlərlə məhdudlaşdırılmasın, ümumbəşəri dəyərlər də nəzərə alınsın. Şagirdlərin qabiliyyətləri üzə çıxarılsın, nəzərə alınsın və inkişaf etdirilsin. Aktuallığını itirməmiş bir çox problemlər - təlim zamanı şagirdlərin tərbiyəsi, dərs zamanı əks əlaqənin təmin olunması, təlimdə şagirdlərin müstəqilliyi və fəallığının artırılması və s. yenidən işlənilsin. Ümumiyyətlə, sivilizasiya prosesinin əbədi davamlı olması didaktikanın problemlərinin həmişəyaşarlılığını və mövcudluğunu şərtləndirir. Bu cür məsələlərin nəzəri və əməli cəhətdən işlənməsi didaktika və metodika sahəsində çalışan mütəxəssislərin əlbir fəaliyyətindən çox asılıdır. Didaktikanın müasir problemlərindən mütəxəssis pedaqoqların və praktik müəllimlərin hali olmaları və bu problemlərin birlikdə həlli həm didaktikanın sonrakı inkişafına, həm də təlim və təhsilin tərəqqisinə köməkdir.

Sual və tapşırıqlar

1. Didaktika nəyi öyrənir?
2. Didaktikanın əsas məqsədi nədir?
3. Didaktikanın əsas anlayışları hansılardır?
4. Y.A.Komenskinin didaktik sistemini səciyyələndirin.
5. İ.Pestalotsinin didaktik sisteminin faydalı pedaqoji cəhətləri haqqında nə deyə bilərsiniz?
6. İ.F.Herbertin ənənəvi təlim sistemi ilə C.Dyuinin təlim sistemini qarşılıqlı səciyyələndirin.
7. Didaktikanın qolları barədə nə deyə bilərsiniz?
8. Elmi idrakla təlim prosesinin əlaqəsini izah edin.
9. Didaktikanın problemləri ilə bağlı şərh verin.

Ədəbiyyat

1. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində. Bakı: Çarşıoğlu, 2009.
2. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsil tarixi. 3 cildə. Bakı: Təhsil, 2012.
3. Mehrabov A.O., Abbasov Ə.Ə. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006

4. Mehrabov A.O. Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı: Mütərcim, 2007.
5. Mehrabov A.O. Müasir təhsilin metodoloji problemləri. Bakı: Mütərcim, 2012.
6. Abdullayev B.A., Zülfüqarova Ş.V.. Didaktika. Bakı: ADPU-nun mətbəəsi, 2005. səh.5-26.
7. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q.. Pedaqogikadan mühazirə konseptləri. Bakı: Maarif, 1983. səh.87-90.
8. Kazımov N.M., Həşimov Ə.Ş.. Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1996, səh.68-75.
9. Mehdişadə M.M.. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982. səh.46-47.
10. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A.. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007. səh.114-116.
11. Həsənov M.M. Problemlə təlim vasitəsilə şagirdlərin idrak fəaliyyətinin inkişaf etdirilməsi. Bakı: Müəllim, 1986.
12. Həsənov M.M., Bəhmənova C. İbtidai siniflərdə fəal və interaktiv metodlardan istifadənin nəzəri-praktik məsələləri. (Metodik vəsait). Bakı: ADPU, 2009.
13. Sadiqov F.B.. Pedaqogika. Bakı: Adiloğlu, 2009. səh.70-83.
14. Talıbov Y., Ağayev Ə., Eminov A., İsayev İ.. Pedaqogika. Bakı: Adiloğlu, 2003. səh.28-30, 39-41.
15. Əhmədov H.H. Pedaqogika.(Dərs vəsaiti). Bakı, 2006.
16. Əhmədov H.H. Azərbaycan təhsilinin inkişaf strategiyası. Bakı: Elm, 2010.
17. Əhmədov H.H. Təhsilin modernləşdirilməsi və onun pragmatik həddləri // Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi əsərləri, 2008, №2, s. 19-21.
18. Əhmədov H.H. Ali təhsilin modernləşdirilməsi.(monoqrafiya). Bakı: 2008.

İnsanlar təhsil üçün yox, təhsil insanlar üçündür və o, insanların konkret ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmalıdır.

Əbu Turxan

VIII fəsil

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASININ TƏHSİL SİSTEMİ

Əhatə olunan məsələlər:

- 8.1. Təhsil haqqında anlayış.
- 8.2. Azərbaycanda təhsilin əsas məqsədi.
- 8.3. Təhsil sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsipləri.
- 8.4. Təhsil sistemi anlayışı.
- 8.5. Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər.
- 8.6. Təhsil və təhsilalmanın formaları.
- 8.7. Təhsil müəssisəsi.
- 8.8. Təhsilin pillələri və səviyyələri.
 - 8.8.1. Məktəbəqədər təhsil.
 - 8.8.2. Ümumi təhsil.
 - 8.8.3. İlk peşə-ixtisas təhsili.
 - 8.8.4. Orta ixtisas təhsili.
 - 8.8.5. Ali təhsil.
 - 8.8.6. Doktorantura.
 - 8.8.7. Əlavə təhsil.
 - 8.9. Təhsil subyektlərinin hüquqları, vəzifələri və sosial müdafiəsi.
 - 8.9.1. Təhsil sahəsində dövlətin vəzifələri.
 - 8.9.2. Təhsil prosesinin iştirakçıları.
 - 8.9.3. Təhsilalanların hüquq və vəzifələri.
 - 8.9.4. Təhsilverənlərin hüquq və vəzifələri.
 - 8.9.5. Valideynlərin və ya digər qanuni nümayəndələrin hüquq və vəzifələri.
 - 8.9.6. Təhsilalanların və təhsilverənlərin sosial müdafiəsi.

8.1. Təhsil haqqında anlayış

Təhsil insanlara öz əcdadlarının əsrlər boyu əldə etdiyi təcrübə və biliklərə bir neçə il ərzində yiyələnmək imkanı verir. Yaşadığı zamanın tələbləri səviyyəsində durmağa, hər dəfə sıfırdan başlamaq deyil, özündən əvvəlki nəsillərin işini davam etdirməyə insan yalnız təhsil sayəsində müyəssər olur.

Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmov təhsili pedaqogika elminin predmeti kimi qəbul edir və onun əsas xüsusiyyətlərini belə açıqlayırlar: 1) təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək, onu həyata hazırlamaq məqsədilə verilir; 2) təhsilin məzmunu müasir standartlara uyğun olaraq müəyyənləşdirilir; 3) təhsilin məzmunu tədris müəssisələrində və özünütəhsil yolu ilə mənimsənilir; 4) mənimsənilmənin səviyyəsi qəbul edilmiş meyarlarla yoxlanılır və qiymətləndirilir; 5) təhsiləmə prosesi müəyyən olunmuş hüquqi sənədlərin verilməsi ilə başa çatır.

Bir qrup mütəxəssislər (A.S.Lanqe, P.A.Jiltsov, İ.P.Şerbov, İ.F.Xarlamov, Y.K.Babanski) təhsil anlayışını bir qədər başqa cür təsəvvür edirlər. Onların fikrincə, təhsil dedikdə, gənc nəslin müəyyən elmi və xüsusi biliklər sisteminə və bununla əlaqədar olan bacarıq və vərdislərə yiyələnməsi, onda elmi dünyagörüşünün formalaşması və təfəkkürün, idrak qabiliyyətlərinin, yaradıcı qüvvələrin inkişafı prosesi və nəticəsi başa düşülür.

Azərbaycan Respublikasının “Təhsil haqqında Qanunu”nda təhsil sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdislərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsi kimi təqdim olunur.

Məlumdur ki, yeni biliklərin əldə edilməsi təhsilin yox, elmin funksiyasına aiddir. Təhsil isə artıq məlum olan bilikləri geniş kütlələrə və ya məqsəddən asılı olaraq əhalinin müəyyən qrupuna çatdırmaq (öyrətmək, mənimsətmək) üçün təşkil olunmuş geniş miqyaslı ictimai prosesdir.

XX əsrin böyük filosofu Bertran Rassel təhsil haqqında kitabında yazır: “Biz insanların nəyi bilməli olduğunu nəzərə tutarkən aydın olur ki, bunları hamı bilməlidir. Elə şeylər də vardır ki,

bunları yalnız bəzi insanların bilməsi zəruridir, digərlərinin isə bilməsinə ehtiyac yoxdur.” Daha sonra Rassel yazır ki, on dörd yaşına qədər uşaqlara elə şeylər öyrədilməlidir ki, bunları hamı bilməlidir. Konkret ixtisaslaşma ilə bağlı biliklər isə sonradan öyrədilməlidir. On dörd yaşına qədərki təhsilin əsas məsələlərindən biri oğlanlarda və qızlarda və xüsusi həvəsin kəşf olunması məqsədi daşmalıdır ki, onların harada olmasından asılı olmayaraq gələcək illərdə bunu inkişaf etdirə bilsinlər. Bu səbəbdən hər bir kəs fənlərin yalnız elementar başlanğıclarını öyrənməlidirlər¹.

Akademik S.Xəlilov yazır: “Təhsilə yalnız milli və ya yalnız ümumbəşəri hadisə kimi yanaşmaq olmaz. Təhsilin mahiyyətindən irəli gələn və bütün dövrlər və ölkələr üçün qorunub saxlanan əsas prinsiplərlə yanaşı, konkret dövrün, konkret ictimai situasiyanın və konkret milli gerçəkliyin, milli düşüncə tərzinin xüsusiyyətləri də mütləq nəzərə alınmalıdır. Təhsil özü sosial institut olmaqla yanaşı, həm də və daha çox dərəcədə ictimai şüurun inkişafını təmin etdiyi, onun strukturunun özünəməxsusluğunu qoruyub saxladığı üçün ictimai həyatın və milli məfkurənin ayrılmaz tərkib hissəsidir. Təhsil həm də milli ruhun inkişafını təmin edən mühüm vasitələrdən biridir” .

Bütün dünya xalqlarının tarixi göstərir ki, istər hərbi, istər siyasi və ya iqtisadi müstəvidə böhran keçirdikdən sonra yeni inkişaf potensialı əldə etmək, milli gücü səfərbər etmək üçün ən mühüm vasitə insanların şüurunun yenidən yönəldilməsidir ki, bu da ilk növbədə təhsil sistemindəki islahatlar vasitəsilə həyata keçirilir. 1807-ci ildə, Almaniya Fransa istilasından altı ay əvvəl alman xalqı tənqir olunmuş, ruhdan düşmüş və biganəliyə qapılmış alman xalqını özünə qaytarmaq, ona inam və ruh vermək üçün böyük alman filosofu İ.Fixte “Alman xalqına müraciət”lə çıxış etmişdi. Müraciətin əsas ideyası, məqsədi bütün alman xalqını səfərbər etmək idi. Lakin maraqlıdır ki, söhbət hərbi səfərbərlikdən getmirdi. Fixte alman ruhunu yenidən yüksəltmək və bu biabırçı vəziyyətdən xilas olmaq üçün çıxış yolunu yeni milli təhsil sisteminin qurulmasında görürdü.

¹ Bax: Bertrand Russel. On Education. London, Routledge, 1994, p.169.

Vaxtilə Amerika Birləşmiş Ştatlarının prezidenti olarkən Bill Klinton göstərirdi ki, əgər biz hamı üçün təhsil almaq imkanı və təhsil sisteminin yüksək keyfiyyətini təmin edə bilməsək, XXI əsrdə biz vahid Amerika ola bilmərik. Bizdən hər bir Amerikalıya dünyanın ən yaxşı təhsil müəssisələrində ən yaxşı müəllimlərdən ən yaxşı təhsil almaq üçün şərait yaratmaq tələb olunur. Bu isə o deməkdir ki, bizdə yüksək standartlar, böyük ümidlər və təhsil sahəsi ilə bağlı olan hər bir kəsdə yüksək məsuliyyət hissi olmalıdır.

Xüsusi tətbiqi məqsədlər üçün gizli saxlanılan ən yeni biliklər istisna olmaqla əvvəlki nəsillərin əldə etdiyi bütün biliklər – bəşəriyyətin ümumi bilik xəzinəsi bütün xalqlar və millətlər üçün açıqdır. Habelə milli xüsusiyyətlərindən asılı olaraq uşaqların qavrama qabiliyyəti arasında böyük fərq yoxdur. Əsas fərq bu biliklərin yayılması, mənimsədilməsi prosesini necə təşkil etməkdədir.

Prof. S.Xəlilov göstərir ki, təhsil öz səviyyə və yönümündən asılı olaraq üç müxtəlif məqsədə xidmət edə bilər. **Birincisi**, bilik və təcrübə bu və ya digər fəaliyyət sahəsində istifadə olunmaq, praktikada tətbiq edilmək üçün əldə edilir. Həkimlərin, bəstəkarların, mühəndislərin və s. (yaradıcılıq fəaliyyətindən fərqli olaraq hazır bilik və vərdislərə əsaslanan fəaliyyət) bu qəbildəndir. **İkincisi**, bilik və təcrübə başqalarına öyrətmək üçün əldə edilir. Müəllimlik sənəti qarşısına heç bir başqa praktik məqsəd qoymadan, yalnız təhsil sisteminin kadrla təmin olunmasına, başqa sözlə, onun öz inkişafına xidmət edir. Fənn müəllimləri əslində fizik, riyaziyyatçı yox, məhz fizika müəllimi, riyaziyyat müəllimi olduğu kimi, müəllim-mühəndis, müəllim-həkim də peşəsinə görə məhz müəllimdir. **Üçüncüsü**, bilik və təcrübənin səviyyəsini yüksəltmək, yeni biliklər əldə etmək üçün lazım olan fəaliyyət sahəsi-elmi iş də ilkin təhsil mərhələsini tələb edir. Yəni ancaq əvvəlki nəsillərdən miras qalan bilik və təcrübə öyrənildikdən sonra hər bir nəsil öz payını bura əlavə edə bilər. Yeni biliklərin alınması istiqamətində fəaliyyət nəzəri yaradıcılıq-alimlik, yeni təcrübə əldə etmək sahəsində fəaliyyət isə əməli yaradıcılıq (yaradıcı-həkim və ya alim-həkim, ixtiraçı-mühəndis və s.) adlanır. Birinci - bilik və təcrübənin tətbiqinə, ikinci – yayılmasına, üçüncü artırılmasına xidmət edir. Lakin bu fərqlər təhsilin məqsədində və yüksək mərhələsində özünü göstərən fərqlərdir. İlkin

mərhələdə isə hər üç istiqamət üst-üstə düşür. Yəni bütün hallarda əvvəlcə keçmiş nəsillərin əldə etdiklərini öyrənmək, mənimsəmək lazımdır. Bu isə sözün dar mənasında, məxsusi mənada təhsildir. Bu mərhələdə təhsil hələ başqa fəaliyyət sahələri ilə çarpazlaşmır və xalis təhsil sahəsi kimi mövcud olur .

Bünövrədə və ilk mərhələlərdə daxili bölgü, şaxələnmə yoxdur. Yalnız məqsədə (müxtəlif məqsədlərə) yaxınlaşdıqca ümumi təhsil prosesində şaxələnmə başlanır və getdikcə dərinləşir. Hansı sahə üçün kadr hazırlanmasından asılı olaraq təhsil bu və ya digər ictimai fəaliyyət sahəsi ilə sıx surətdə əlaqələnməmiş olur .

Təbii olaraq sual yaranır: Keçmiş nəsillərin əldə etdiklərini öyrənərkən, mənimsəyərkən üstün amil nədir?

- Təhsil sadəcə bilikləri mənimsətmək üçündürmü? Əgər belədirsə, onda hansı bilikləri, hansı səviyyədə və hansı yolla?

- Təhsil gəncləri şəxsiyyət kimi formalaşdırmaq, kamil mənəviyyətlı, vətənpərvər və humanist insan nəslı yetişdirmək üçündürmü? Əgər belədirsə, bunun yolları hansılardır və buna necə nail olmaq mümkündür?

- Təhsil sərbəst düşüncə, əməli fəaliyyət, praktik quruculuq vərdişləri aşılamaq üçündürmü?

Əgər belədirsə, onda hansı vərdişləri və necə? Bu zaman bilik və əməli vərdişin əlaqəsi və nisbəti necə olur? Buna uyğun təşkilati struktur necə seçilir.

Təhsilin funksional xüsusiyyətlərinin hərtərəfli və dəqiq müəyyən olunması bu cür sualları cavablandırmaq üçün əsas ola bilər. Lakin pedaqoji ədəbiyyatın təhlilindən belə aydın olur ki, “təhsil” anlayışının əsas funksional xüsusiyyətləri tam və dəqiq şəkildə müəyyənləşdirilməmişdir. Odur ki, təhsilə verilən təriflər nöqsanlardan azad deyildir. Bizim subyektiv anlamımıza görə məqbul sayıla biləcək tərif Ə.X.Paşayevə və F.A.Rüstəmovə məxsusdur, baxmayaraq ki, bu tərifin də çatışmayan cəhətləri də vardır. Tərif belədir: “Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək, onu həyata hazırlamaq məqsədi ilə müasir standartlara uyğun olaraq müəyyənləşdirilmiş məzmunun tədris müəssisələrində və özünütəhsil yolu ilə mənimsənilmə səviyyəsinin qəbul olunmuş meyarlarla yoxlanılan, qiymət-

ləndirilən və hüquqi sənədlərdə təsbit olunan nəticəsidir”. Göründüyü kimi, tərifin müəllifləri “qeyri-formal təhsil” anlayışını nəzərə almamışlar, hansı ki, sözügedən təhsil forması qüvvədə olan qanunvericilikdə təsbit olunmuşdur.

Təhsilə belə bir tərif vermək daha doğru olar:

“Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarının inkişaf etdirilməsi və həyata hazırlanması məqsədi ilə sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq, təcürübə və vərdişlərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsidir.”

Təhsil prosesində insan mədəni dəyərləri (elm, incəsənət, memarlıq, tarixi irs və s.) mənimsəyir, nəticədə qarşılıqlı təsirlər nəzərə alınaraq müxtəlif mədəniyyətlər əsasında mədəni dəyərlər vasitəsilə gənc nəslin təhsili və tərbiyəsi prosesinin elmi əsaslarla həyata keçirilməsi təmin edilir. Bu halda qarşılıqlı təsir, insanlar tərəfindən yeni mədəni dəyərlərin mənimsənilməsi və yenidən qurulması çərçivəsində əsl yaradıcılıq prosesi kimi qəbul edilir və mədəniyyətin dinamik aspektlə birbaşa bağlı olur. Təhsil uzun illər ərzində nəsillər tərəfindən toplanmış bilik və mədəni dəyərlərin ötürülmə prosesi olduğundan, ona aşağıdakı aspektlərdən yanaşılması daha məqsədamüvafiqdir:

- *pedaqoji sistemin kulturoloji paradiqması çərçivəsində;*
- *çoxmədəniyyətli təhsilin formalaşdırılması əsasında;*
- *təhsil sisteminin mədəni-tarixi formasının təşkili şəraitində;*
- *tədris fənlərinin təhlilinin kulturoloji istiqamətlik bazasında;*
- *təhsil subyektlərinin mədəni səviyyəsinin (öyrənənlərin pedaqoji və aqli mədəniyyəti) inkişaf yolları və vasitələri əsasında;*
- *xalqın, millətin, etnosun mədəni təhsil ənənələrinin ümumiləşdirilməsi, saxlanılması və dirçəldilməsi əsasında.*

Təhsil insanların sosiallaşma təcrübəsi və nəsillərin varisliyi əsasında təzahür edir. Ona görə də təhsil tarixi və sosial təcrübənin yenidən istehsalı və ötürülməsi, eyni zamanda yeni yetişən gənc nəslin təfəkküründə siyasi və iqtisadi reallıqları, ictimai və mədəni inkişafın yeni orientirlərini möhkəmləndirməyə və inkişaf etdir-məyə imkan verir. Təsədüfi deyildir ki, təhsilin ən mühüm vəzifələrindən biri gənc nəslə sərbəst həyata və gələcəyə hazırlamaq, kamil insanın, şəxsiyyətin formalaşmasını təmin etməkdir. Təhsilin sosial funksiyası isə bir tərəfdən insan şəxsiy-

yətinin formalaşmasını təmin etməkdirsə, digər tərəfdən nəsiləri aşağıdakı parametrlərlə xarakterizə olunan həyat fəaliyyətinə hazırlamaqdır:

- cəmiyyət tərəfindən qəbul olunmuş həyat tərzinin formalaşdırılması;

- həyat fəaliyyətinin müxtəlif formalarının (təhsil, əmək, ictimai-siyasi, peşəkar-mədəni, ailə-məişət, asudə) mənimsənilməsi;

- quruculuq və yaradıcılıq üçün insanın mənəvi potensialının inkişafı.

Müasir yanaşmalar əsasında artıq təhsilin – sistem, proses, nəticə və dəyər olduğu müəyyənləşdirildiyindən və rəqabətədavamlı insanın formalaşmasında əvəzolunmaz əhəmiyyət daşıdığından onun aşağıdakı modellərinin araşdırılması vacibdir.

- **Təhsilin müəssisə (dövlət) modeli.** Bu halda təhsil sistemində xalq təsərrüfatının müxtəlif sahələrində sərbəst fəaliyyət göstərən dövlət hakimiyyətinin strukturu kimi baxılır. Təhsilin məzmunu, təhsil müəssisəsinin, tədris fənlərinin, bütövlükdə təhsil sisteminin nomenklaturasının və onun məqsədinin müəyyənləşdirilməsi mərkəzləşmiş qaydada, idarəçilik prinsipləri əsasında qurulur. Təhsil müəssisəsi birmənalı administrativ formada xüsusi qurumlara tabe olur və onların fəaliyyətinə bu qurumlar tərəfindən nəzarət edilir. Belə struktur, fəaliyyət əhalinin müxtəlif təbəqələrinin təhsil sahəsində tələbatını təmin etməyə imkan verir.

- **Təhsilin ənənəvi modeli.** Bu model qabaqcadan sistemləşdirilmiş akademik təhsil modeli olmaqla, gənc nəsə mədəniyyətin klassik elementlərinin verilməsini, yenidən hasil və ya təkrar istehsal edilməsini əsas götürərək, təhsil prosesini qurmağın xüsusi üsulu hesab edilir. Bu modelin tərəfdarları təhsilin əsas rolunu gənc nəsə sivilisasiyanın mədəni ənənələrinin saxlanması və ötürülməsində görürlər. Burada hər şeydən əvvəl həm insanın şəxsi inkişafı, həm də sosial nizamın saxlanması üçün bilik, bacarıq və vərdişlərin, yüksək ideyalar və dəyərlərin müxtəlifliyi, çeşidliliyi nəzərdə tutulur. Ənənəvi təhsil modelinin konsepsiyasına uyğun təhsil sistemi, mədəni təhsil ənənələri əsasında baza bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşması ilə bağlı elə məsələlərin həllinə üstünlük verir ki, qazanılmış bacarıqlar əsasında insan sərbəst olaraq yeni rəndə olan bilik və bacarıqlara yiyələənə bilsin.

- **Təhsilin rəasionalizmə əsaslanan modeli.** Bu model, hər şeydən əvvəl gənc nəslin mövcud cəmiyyətin ehtiyaclarını ödəmək məqsədilə tələb olunan bilik, bacarıq, vərdiş və praktik qabiliyyətlərin formalaşmasını təmin etmək üçün elə təşkilati formalardan istifadə olunmasını nəzərdə tutur ki, onlar mövcud dünyanın tələblərinə cavab verə bilsin. Bu model çərçivəsində yalnız elə mədəni dəyərlər mənimsədilir və ötürülür ki, onlar

gənc nəslə asanlıqla mövcud ictimai strukturlara integrasiya olmağa imkan versin. Bu modelin müasir ideologiyasının əsasını sosial mühəndisliyin biheviyistik (behavior – əxlaq, davranış) konsepsiyası tutur. Rəşionalizmə əsaslanan modeldə yaradıcılıq, sərbəstlik, məsuliyyətlik, fərdilik, təbiilik və s. kimi fəaliyyətlərə yer verilmir. Ona görə də, təhsil prosesinə, davranışa utilitarizm (egoizmə, fərdçiliyə əsaslanan cərəyan) ruhu gətirir və öyrədənə onun fəaliyyətinin dəyərlərini azaldan və mütəhərrik olmayan, tənqəd gətirən həyat tərziini məcburi qəbul etdirməyə çalışır. Bunun nəticəsində nəinki öyrənmənin, eyni zamanda tədris-təlim prosesinin də yaradıcı xarakteri müzakirə edilmir, proses səmərəliliyini itirir.

• **Təhsilin fenomenoloji modeli.** *Bu model öyrənənlərin şəxsi-psixoloji xüsusiyyətlərinə, onların istəklərinə və tələbatlarına ehtiyatla və hörmətlə yanaşılmasına, təhsilin şəxsi xarakter daşmasına üstünlük verir. Onun tərəfdarları məktəbə “təhsil konveyeri” kimi baxmağı inkar edirlər. Onlar təhsilə humanist nöqteyi-nəzərdən baxır, onun insan təbiətinə tam və adekvat olmasını əsas məqsəd kimi qarşıya qoyurlar. Hər bir öyrənənin özünütəminatına, təbii potensialını reallaşdırmasına, dinamik inkişafını təmin etmə-sinə müvafiq şərait yaradırlar.*

• **Təhsilin qeyri-institusional modeli.** *Bu modelin tərəfdarları təhsilin təşkilini sosial institutlardan, xüsusi halda məktəb və ali təhsil müəssisələrindən kənarda təşkilinə üstünlük verirlər. Onun “təbiətin qoynunda”, internetin köməyilə, “açıq məktəb” şəraitində, distant təhsil yolu ilə və s. həyata keçirilməsini məqbul hesab edirlər.*

Bu model əsasında təhsilin və ya konkret təhsil müəssisə-sinin tədris-təlim prosesinin təşkili ilə bağlı əsas funksiyalarını aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq məqsədmüvafiq hesab edilir: təhsilin məqsədi; təhsilin məzmunu; təhsil prosesinin təşkili formaları; təhsiləlmənin vəsitə və üsulları; real təhsil prosesinin təlim, tərbiyə və insan inkişafı birliyinin təminatçısı olması; təhsil prosesinin subyektləri və obyektləri; təhsil mühiti; baxılan tədris müəssisə-sində tədris-təlim prosesinin nəticələri, başqa sözlə, öyrənənlərin təhsillik səviyyəsi¹.

Araşdırmalar göstərir ki, XXI əsrin əsas kapitalı ölkələrin maliyyə imkanları və təbii resurslarının zənginliyi deyil, onların intellektual potensialı olacaqdır. Dünyanın aparıcı ölkələrinin inkişaf tendensiyası göstərir

¹ Daha ətraflı məlumat üçün bax: Mehrabov A.O.. Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı: Mütərcim, 2010, səh. 34-116.

ki, intellektual potensialın formalaşması üçün təhsilin modernləşməsi aşağıdakı prioritet istiqamətlər üzrə aparılmalıdır:

- millilik və bəşərilik;
- qabaqlayıcı təhsilvermə;
- universal biliklərə yiyələnmə;
- bütün həyatboyu təhsilalma;
- yeni maliyyələşmə modelinə keçid.

1. Millilik və bəşərilik probleminin həllinin labüdlüyünü əsaslandırmaq çətin deyil. Müasir dövrdə təhsilin əsas vəzifəsi vətəndaş cəmiyyətində yaşayacaq insanın formalaşmasının vasitə və yollarını müəyyənləşdirmək, onu yüksək mənəvi ideallara və dəyərlərə yiyələnmək, insan həyatının mənasını anlamaq və dərk etməyə, öz şəxsi həyatında daim nailiyyətlər əldə etməsi üçün say göstərməyə hazırlamaqdır. Bu tələblərə cavab verən insan ilk növbədə milli dəyərlər əsasında tərbiyə almalıdır. Eyni zamanda unudulmamalıdır ki, inkişafa istiqamətlənmiş cəmiyyətin fəaliyyətini dünya mədəniyyəti və təhsilindən ayrı, təcrid edilmiş şəkildə təsəvvür etmək mümkün deyil. Qloballaşma dünya mədəniyyətinə və təhsil sistemində integrasiyanı tələb edir.

2. Qabaqlayıcı təhsilvermə. Bu problemin labüdlüyü onunla şərtlənir ki, cəmiyyətin inkişafı böyük sürətlə və əsaslı dəyişikliklər şəraitində davam edir. Belə şəraitdə ictimai şüur dünyada baş verən ciddi qlobal dəyişikliklərdən xeyli geri qalır. Buna görə də aldığı təhsil insanları yaxın gələcəkdə cəmiyyətdə olacaq əsaslı dəyişikliklərə qabaqcadan hazırlamalıdır.

3. Universal biliklərə yiyələnmə. Qlobal problemlərin həlli yalnız beynəlxalq ictimaiyyətin birgə səyi ilə yerinə yetirilə bilər. Bu isə qloballaşan dünyamızda yaranmış problemlərdən baş çıxaran, bütöv, universal elmi dünyagörüşə malik, fundamental elmlərin son nailiyyətlərinə bələd olan, müasir təfəkkürlü gənclərin hazırlanmasını tələb edir. Hazırda alimlər və pedaqoqlar qarşısında duran ən mühüm vəzifə, hər bir fundamental elmin bütövlüyü və tamlığını müəyyənləşdirib, sonra təbiət elmlərinin, humanitar elmlərin daxili əlaqələrini nəzərə alaraq son mərhələdə fənlərin tədrisinin yeni fundamental, bütöv sistemini və məzmununu yaratmaqdır. XXI əsrdə pedaqoji, psixoloji yanaşmaların əsasını “təhsil alanlara nəyi isə ətraflı öyrətmək deyil, öyrənməyi öyrətmək” təşkil etməlidir.

4. Bütün həyat boyu təhsilalma. Cəmiyyətin inkişaf tendensiyası insanları biliklərinin sərhəddini, ixtisasını dəyişmək məcburiyyətində qoyur. İndiki şərait tələb edir ki, insan özünü tez-tez kəskin şəkildə

refleksiya etsin, imkanlarını (intellektual, mədəni, fəaliyyət) müəyyənləşdirdsin, yeniliyin xüsusiyyətlərini anlamağa çalışsın, effektiv şəkildə kommunikativ və kooperativ əlaqələr qursun. Bu isə insandan bütün həyatı boyu təhsil almağı tələb edir. Ömür boyu fasiləsiz təhsilalmanın vacibliyi XXI əsrdə ixtisaslı kadrların yenidən hazırlanmasını, iqtisadiyyatın və cəmiyyətin tələbinə uyğun öz ixtisasını müntəzəm artırmasını, təkmilləşdirməsini ön plana çəkir. XXI əsrin təhsil sistemi kifayət dərəcədə novator xarakterli, çevik və yaradıcı keyfiyyətlərə malik olmalıdır.

5. Yeni maliyyələşmə modelinə keçid. *Hamının keyfiyyətli təhsil ala bilməsinin, təhsilin normal təşkili və inkişafa istiqamət-lənmiş olması-nın əsas təminatı dövlətin hər adambaşına maliyyələş-dirmə öhdəliyini necə yerinə yetirməsindən xeyli dərəcədə asılıdır.*

Məlumdur ki, təhsilin səmərəli təşkili onun mühüm prinsip-lərindən biridir. Təhsil sisteminin səmərəliliyinə aşağıdakıları yerinə yetirməklə nail olmaq mümkündür:

- *təhsilin maliyyələşdirilməsinin yeni sisteminə keçilməsi (adam-başına normativlər əsasında xərclərin hesablanması);*

- *təhsilin inkişafına büdcədən ayrılan vəsaitin optimallaşdırıl-ması, investisiya layihələrinin reallaşdırılması, hər şeydən əvvəl tədris avadanlıqlarının yeniləşdirilməsi;*

- *təhsil müəssisələrinin maddi-texniki bazasının yüksəldilməsində ictimaiyyətin iştirakının genişləndirilməsi;*

- *idarəetmə sisteminin informasiya təminatının yüksəldilməsi;*

- *idarəetmə sahəsində işləyənlərin və təhsildə marağı olan tərəf-lərin daim maarifləndirilməsi;*

- *təhsil siyasətini hazırlamaq və ictimaiyyəti maarifləndirmək üçün ictimaiyyətlə əlaqə xidmətinin və təhsilə xidmət marketinqinin təşkili;*

- *tədris müəssisələri üçün avadanlıqların, əyani vəsaitlərin alın-ması, məktəb binalarının təmirinin təşkili ilə məşğul olan servis xidmətinin fəaliyyətinin təkmilləşdirilməsi.*

Yuxarıda sadalanan elementlər blokunda həyata keçirilməsi ən çətin olan iş adambaşına ayrılacaq maliyyə normativlərinin qabaqcadan müəyyənləşdirilməsidir. Çünki həmin normativ hər il dəyişir və dövlətin maliyyə imkanlarından asılı olur. Xarici ölkələrin təcrübəsi göstərir ki, təhsil müəssisələrində adambaşına maliyyələşmə normativinə keçilməsi aşağıdakı üstünlüklərə malikdir: 1) təhsil müəssisəsinin maliyyə problemləri tam aydınlaşır, maliyyə müstəqilliyi təmin olunur, ictimaiyyətdən, digər mənbələrdən əlavə vəsait almaq ehtiyacını müəyyənləşdirir və onu leqallaşdırır, yerləşdiyi bölgənin ona nə qədər maliyyə vəsaiti ayırmasını müəyyən etməyə imkan yaradır; 2) təhsil müəssisəsi iqtisadi cəhətdən qo-

runur, bütün uşaqların keyfiyyətli təhsil alması təmin edilir; 3) maliyyə resurslarının məktəblər üzrə paylanması yol verilən subyektiv amillər minimuma endirilir; 4) təhsil müəssi-sələrinin onun üçün ayrılan vəsaitlərdən səmərəli və qənaətlə istifadə etmək marağını artırır.

8.2. Azərbaycanca təhsilin əsas məqsədi

Azərbaycan Respublikasında təhsilin əsas məqsədi aşağıdakılardır və bunlar “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”nda rəsmiləşdirilmişdir:

- Azərbaycan dövləti qarşısında öz məsuliyyətini dərk edən, xalqın milli ənənələrinə və demokratiya prinsiplərinə, insan hüquqları və azadlıqlarına hörmət edən, vətənpərvərlik və azərbaycançılıq ideyalarına sadıq olan, müstəqil və yaradıcı düşünən vətəndaş və şəxsiyyət yetişdirmək;

- milli-mənəvi və ümumbəşəri dəyərləri qoruyan və inkişaf etdirən, geniş dünyagörüşünə malik olan, təşəbbüsləri və yenilikləri qiymətləndirməyi bacaran, nəzəri və praktiki biliklərə yiyələnən, müasir təfəkkürlü və rəqabət qabiliyyətli mütəxəssis-kadrlar hazırlamaq;

- sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə və ixtisasın daim artırılmasını təmin etmək, təhsilalanları ictimai həyata və səmərəli əmək fəaliyyətinə hazırlamaq.

8.3. Təhsil sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsipləri

Təhsil sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsipləri aşağıdakılardır:

- ✓ **humanistlik** – milli və ümumbəşəri dəyərlərin, şəxsiyyətin azad inkişafının, insan hüquqları və azadlıqlarının, sağlamlığın və təhlükəsizliyin, ətraf mühitə və insanlara qayğı və hörmətin, tolerantlıq və dözümlülüyün prioritet kimi qəbul olunması;

- ✓ **demokratiklik**- təhsilalanların azad düşüncə ruhunda tərbiyə edilməsi, təhsilin dövlət-ictimai əsaslarla təşkilində və idarə

edilməsində səlahiyyət və azadlıqların genişləndirilməsi, təhsil müəssisələrinin muxtariyyətinin artırılması;

✓ **bərabərlik** - bütün vətəndaşların bərabər şərtlər əsasında təhsil almasına imkanlar yaradılması və təhsil hüququnun təmin olunması;

✓ **millilik və dünyəvilik** - milli və ümumbəşəri dəyərlərin qorunması və onların dialektik vəhdətinin təmin edilməsi əsasında dünyəvi təhsil sisteminin yaradılması və inkişaf etdirilməsi;

✓ **keyfiyyətlik** - təhsilin mövcud standartlara, normalara, sosial-iqtisadi tələblərə, şəxsiyyətin, cəmiyyətin və dövlətin maraqlarına uyğunluğu;

✓ **səmərəlilik** - təhsilin və elmi yaradıcılığın daim inkişaf edən, faydalı və son nəticəyə istiqamətlənən müasir metodlarla təşkili;

✓ **fəsiləsizlik, vəhdətlik, daimilik** - mövcud təhsil standartları, tədris proqramları və planları əsasında təhsilin bir neçə səviyyədə əldə edilməsi imkanı, təhsilin ayrı-ayrı pillələri arasında sıx dialektik qarşılıqlı əlaqənin təmin olunması və onun insanın bütün həyatı boyu ardıcıl davam etməsi;

✓ **varislik** - təhsil sahəsində əldə olunmuş bilik və təcrübənin ardıcıl olaraq növbəti nəsə (dövrə) ötürülməsi;

✓ **liberallaşma** - təhsil sahəsinin və təhsil fəaliyyətinin açıqlığının genişləndirilməsi;

✓ **integrasiya** - milli təhsil sisteminin dünya təhsil sisteminə səmərəli formada qoşulması, uyğunlaşması və qovuşması əsasında inkişafı.

8.4. Təhsil sistemi anlayışı

Bu anlayış özü ədəbiyyatda müxtəlif formada işlənmişdir: “maarif sistemi”, “xalq maarifi sistemi”, “təhsil sistemi”, “xalq təhsili sistemi”, “dövlət təhsil sistemi”. Müxtəliflik onunla izah edilir ki, ölkənin inkişafı ərzində tədris müəssisələri başqa-başqa idarə və nazirliklərin tabeliyində fəaliyyət göstərmişdir. Müasir dövrdə maarif nazirliyi ali və orta ixtisas təhsili nazirliyi və texniki peşə təhsili

komitəsi bir nazirlikdə birləşsə də, bəzi başqa nazirliklərin tabeliyində olan tədris müəssisələri də vardır. Tədris müəssisələrinin hazırkı yerləşmə və idarəolunma vəziyyəti nəzərə alınarsa, “təhsil sistemi” anlayışının işlənilməsi məqsədəuyğun sayılır.

Təhsil sistemi anlayışını üç əsas əlamət səciyyələndirir. **Birinci əlamət** təhsil sisteminin konkret ölkə ilə bağlılığıdır. Hər ölkənin özünəməxsus, özünün sosial-iqtisadi və mədəni-siyasi vəziyyətinə uyğun gələn təhsil sistemi vardır. **İkinci əlamət** tədris müəssisələrini nəzərdə tutur. Bu və ya digər ölkədə mövcud olan təhsil sistemi təhsil müəssisələri arasında qarşılıqlı əlaqələrin mövcudluğuna işarədir. Mövcud tədris müəssisələri bu cür əlaqələr sayəsində sistem əmələ gətirir.

Göstərilən əlamətlərə istinad edərək, təhsil sistemi anlayışına belə tərif vermək olar: bu və ya digər ölkədə qarşılıqlı əlaqə şəraitində fəaliyyət göstərən tədris müəssisələrinin məcmusu təhsil sistemidir.

Təhsil sistemi ölkənin iqtisadi- siyasi və mədəni səviyyəsi ilə əlaqədar təşəkkül tapır və inkişaf edir. Təhsil sistemləri tam eyniyyət təşkil edən ölkələr yoxdur. Nəinki yüksək dərəcədə inkişaf etmiş ölkələrin, hətta inkişafa qədəm qoymuş ölkələrin təhsil sistemləri də bir-birindən fərqlənir. Bu fərqi səbəbi həmin ölkələrdə həyata keçirilən ictimai-iqtisadi siyasətin və mədəni inkişafın müxtəlifliyidir.

İctimai-iqtisadi quruluşun dəyişməsi və inkişafı ilə əlaqədar təşəkkül tapan və formalaşan təhsil sistemi öz növbəsində cəmiyyətin sonrakı inkişafına, sosial-iqtisadi və mədəni inkişafa təkan verir. Cəmiyyətin necəliyi, mənəvi sərvətin zənginlik dərəcəsi müəyyən mənada təhsil sisteminin necəliyindən asılıdır. Nəzərə alınmalıdır ki, cəmiyyətdə sosial-iqtisadi həyat dəyişdikcə təhsil sistemi də vaxtaşırı dəyişir.

Təhsil sisteminə aşağıdakılar daxildir:

- bütün təhsil müəssisələri, təlim-tərbiyə prosesi ilə məşğul olan və təhsil xidmətləri göstərən digər qurumlar, təhsil fəaliyyətini və onun inkişafını təmin edən elmi tədqiqat institutları və informasiya mərkəzləri, layihə, istehsal, kliniki, ictimai iaşə, tibbi-profilaktik və əczaçılıq strukturları, idman, istirahət və sağlamlıq kompleksləri,

kampuslar, mədəni-maarif müəssisələri və təşkilatları, kitabxanalar, yataqxanalar, düşərgələr və digər infrastruktur obyektləri;

- təhsili idarəetmə orqanları və onların tabeliyində fəaliyyət göstərən müəssisə və təşkilatlar;

- təhsil sahəsində fəaliyyət göstərən qeyri-hökumət təşkilatları, assosiasiyalar, cəmiyyətlər, elmi-metodik şuralar və digər qurumlar.

8.5. Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər

Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər aşağıdakılardır:

- təhsilalanlarda müasir tələblərə və şəraitə uyğunlaşmaq, rəqabət qabiliyyətli olmaq, informasiya cəmiyyətində yaşayıb fəaliyyət göstərmək, ünsiyyət yaratmaq bacarığını formalaşdırmaq;

- öz üzərinə məsuliyyət götürmək, kollegial qərarların qəbulunda, demokratik təsisatların fəaliyyətində və inkişafında iştirak etmək keyfiyyətlərinə malik müstəqil, yaradıcı şəxsiyyət və vətəndaş formalaşdırmaq;

- təhsilalanların fasiləsiz təhsil almasını, daim yeniləşən, müasir standartlara uyğun gələn biliklərə və dünyagörüşünə yiyələnməsini, cəmiyyətin tələbatını daha səmərəli ödəməsini, şəxsiyyət kimi inkişaf etməsini və ömür boyu təhsilin hamı üçün açıq və bərabər imkanlı olmasını təmin etmək;

- yüksək intellektual səviyyəyə və praktiki iş qabiliyyətinə, yeni texnologiyalara yiyələnmək, informasiya axınında çevik istiqamət tapmaq bacarığını formalaşdırmaq;

- cəmiyyətin yüksək səviyyəli və rəqabətqabiliyyətli kadr potensialına tələbatının ödənilməsi üçün real zəmin yaratmaq;

- təhsil müəssisələrində tədris prosesinin təhsilalanların və təhsilverənlərin insan ləyaqətinə hörmət etməsi əsasında qurulmasını təmin etmək və təhsilalana qarşı hər hansı fiziki və psixoloji zorakılığa yol verməmək.

Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu” və digər normativ hüquqi aktlarla tənzimlənir.

8.6. Təhsilin və təhsilalmanın formaları

Azərbaycan Respublikasında formal, qeyri-formal, informal təhsil formaları tətbiq olunur.

➤ formal təhsil - dövlət təhsil sənədinin verilməsi ilə başa çatan təhsil formasıdır;

➤ qeyri-formal təhsil - müxtəlif kurslarda, dərnlərdə və fərdi məşğələlərdə əldə edilən və dövlət təhsil sənədinin verilməsi ilə müşayiət olunmayan təhsil formasıdır.

➤ informal təhsil - özünütəhsil yolu ilə biliklərə yiyələnmənin formasıdır.

Formal təhsilin təşkili qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

Azərbaycan Respublikasında **əyani**, **qiyabi**, **distant** (məsafədən), **sərbəst** təhsilalma formaları müəyyən olunmuşdur və təhsilalma formaları çərçivəsində evdə təhsil və fərdi təhsil təşkil oluna bilər. **Fərdi** təhsil - müxtəlif səbəblərdən uzun müddət təhsildən kənardə qalmış şəxslər, habelə müəyyən bir sahə üzrə xüsusi istedadı ilə fərqlənən şagirdlər üçün tətbiq edilən təhsil formasıdır. **Evdə təhsil** müvafiq təhsil proqramlarına uyğun olaraq ümumi təhsilin evdə təşkili formasıdır. Zəruri hallarda, müasir təhsil texnologiyalarından istifadə etməklə müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilmiş qaydada digər təhsilalma formaları da tətbiq edilə bilər.

8.7. Təhsil müəssisəsi

Təhsil müəssisəsinin təşkilati-hüquqi forması və statusu müvafiq qanunvericiliyə uyğun müəyyən edilir. Azərbaycan Respublikasında mülkiyyət növünə görə **dövlət**, **bələdiyyə**, **özəl** təhsil müəssisələri fəaliyyət göstərir.

Azərbaycan Respublikasında dövlət təhsil müəssisələri bilavasitə mənfəət əldə etmək məqsədi güdmür. Təhsil müəssisəsinin fəaliyyəti, hüquq və vəzifələri “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu” və Azərbaycan Respublikasının müvafiq qanunvericilik aktları nəzərə alınmaqla onun nizamnaməsi ilə müəyyən edilir.

Təhsil müəssisəsinin aşağıdakı tipləri və növləri müəyyən olunmuşdur:

- ❖ məktəbəqədər təhsil müəssisələri (körpələr evi, uşaq bağçası, xüsusi uşaq bağçası);

- ❖ ümumi təhsil müəssisələri (ibtidai, orta və tam orta ümumtəhsil məktəbləri, ümumtəhsil internat məktəbləri, xüsusi məktəblər və xüsusi internat məktəbləri, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar üçün müəssisələr, istedadlı şagirdlər üçün məktəblər, gimnaziyalar, liseylər və digər müəssisələr);

- ❖ məktəbdənkənar təhsil müəssisələri (uşaq yaradıcılıq mərkəzləri, uşaq-gənclər idman məktəbləri, uşaq-gənclər şahmat məktəbləri, ekoloji tərbiyə və təcrübə mərkəzləri, texniki yaradıcılıq mərkəzləri, turizm və diyarşünaslıq mərkəzləri, məktəbdənkənar iş mərkəzləri, estetik tərbiyə və bədii yaradıcılıq mərkəzləri və s.)

- ❖ ilk peşə-ixtisas təhsili müəssisələri (peşə məktəbləri, peşə liseyləri);

- ❖ orta ixtisas təhsili müəssisələri (kolleclər);

- ❖ ali təhsil müəssisələri (universitetlər, akademiyalar, institutlar və s.)

- ❖ əlavə təhsil müəssisələri (universitetlər, institutlar, mərkəzlər və s.)

- ❖ təhsil fəaliyyətini həyata keçirən digər müəssisələr.

Müxtəlif tipli təhsil müəssisələri təhsil kompleksi və kampus formasında da fəaliyyət göstərə bilər. İbtidai və ümumi orta təhsil müəssisələrinin azkomplektli formada fəaliyyətinin təşkili mümkündür.

8.8. Təhsilin pillələri və səviyyələri

Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsil, ümumi təhsil (ibtidai təhsil, ümumi orta təhsil, tam orta təhsil), ilk peşə-ixtisas təhsili, orta ixtisas təhsili, ali təhsil (bakalavriat, magistratura, doktorantura) pillələri və səviyyələri müəyyən olunmuşdur. Təhsilin pillələri və səviyyələri arasında qarşılıqlı əlaqə və varislik təmin olunur. Hər bir təhsil pilləsi (məktəbəqədər təhsil istisna olmaqla) yekun qiymətləndirmənin və ya attestasiyanın nəticələrinə uyğun olaraq məzunlara dövlət nümunəli sənədin verilməsi ilə başa çatır. Təhsilalanın əvvəlki pillədə və səviyyədə əldə etdiyi nailiyyətlər növbəti pillədə və səviyyədə təhsilin davam etdirilməsində nəzərə alınır.

8.8.1. Məktəbəqədər təhsil

Məktəbəqədər təhsil təhsilin ilk pilləsi olmaqla, ailənin və cəmiyyətin maraqlarına uyğun olaraq, uşaqların erkən yaş dövründən intellektual, fiziki və psixi inkişafını, sadə əmək vərdişlərinə yiyələnməsini, istedad və qabiliyyətinin üzə çıxarılmasını, sağlamlığının qorunmasını, estetik tərbiyəsini, təbiətə və insanlara həssas münasibətinin formalaşmasını təmin edir. Məktəbəqədər təhsil müvafiq təhsil proqramı əsasında həyata keçirilir, məktəbəqədər təhsil üç yaşdan başlayır. Beş yaşlı uşaqlar üçün məktəbə hazırlıq qrupları zəruridir. Məktəbə hazırlığın təşkili qaydaları müvafiq icra orqanı tərəfindən müəyyən edilir. Məktəbəqədər təhsil uşağın valideynlərinin və ya digər qanuni nümayəndələrin arzusu ilə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində, ümumtəhsil müəssisələrinin müvafiq strukturlarında və ya ailədə həyata keçirilə bilər. Məktəbəqədər yaşlı uşaqları evdə tərbiyə edən ailələr üçün müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müvafiq qaydada metodiki və diaqnostik məsləhət və əlaqələndirmə xidməti təşkil edilir.

8.8.2. Ümumi təhsil

Ümumi təhsil təhsilalanlara elmlərin ümumi əsaslarının öyrə-dilməsini, zəruri bilik, bacarıq və vərdişlərin aşılmasını, onların həyata və əmək fəaliyyətinə hazırlanmasını təmin edir. Ümumi təh-sil təhsilalanların fiziki və intellektual inkişafına, zəruri biliklərə yi-yələnməsinə, onlarda sağlam həyat tərzinə və sivil dəyərlərə əsasla-nan vətəndaş təfəkkürünün formalaşmasına, milli və dünyəvi də-yərlərə hörmət hissinin aşılmasına, ailə, cəmiyyət, dövlət və ətraf mühit qarşısında hüquq və vəzifələrinin müəyyən edilməsinə imkan yaradır. Ümumi təhsil müvafiq təhsil proqramları əsasında həyata keçirilir. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsil, ibtidai təhsil, ümumi orta təhsil və tam orta təhsildən ibarətdir. Ümumi təhsilin təhsil səviyyələri üzrə müddəti, bir səviyyədən digər səviyyəsinə ke-çid qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən olunur.

Ümumi təhsil ümumtəhsil məktəblərində, xüsusi təmayüllü təhsil müəssisələrində, gimnazialarda, liseylərdə, ilk peşə-ixtisas və orta ixtisas təhsili müəssisələrində, habelə ali təhsil müəssisə-lərinin tabeliyində yaradılan məktəblərdə həyata keçirilir. Ümumi təhsil sistemində təhsilalanların fiziki inkişafını təmin etmək və müxtəlif yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək məqsədi ilə məktəbdənkənar təhsil proqramları tətbiq olunur.

İbtidai təhsilin məqsədi təhsilalanlara oxumaq, yazmaq və he-sablama bacarıqları aşılamaq, onlarda insan, cəmiyyət və təbiət haq-qında ilkin həyati biliklər, məntiqi təfəkkür elementləri, estetik, bə-dii zövq və digər xüsusiyyətlər formalaşdırmaqdan ibarətdir. İbtidai təhsil müvafiq təhsil proqramına əsasən həyata keçirilir. Azər-baycan Respublikasında ibtidai təhsil altı yaşdan başlanır. Vali-deynlərin və uşaqların digər qanuni nümayəndələrinin arzusu ilə təhsil müəssisəsi istedadlı uşaqları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı-nın müəyyən etdiyi qaydada daha erkən yaşda qəbul edə bilər.

Ümumi orta təhsilin məqsədi təhsil alanların şifahi nitq və yazı mədəniyyətinin, ünsiyyət bacarığının, idrak fəallığının və məntiqi təfəkkürünün inkişafını, təhsil proqramına daxil olan fənlər üzrə və eləcə də dünya sivilizasiyasının inkişafı haqqında müvafiq

bilik və təsəvvürlərinin formalaşdırılmasını, müasir informasiya-kommunikasiya vasitələrindən istifadə etmək qabiliyyətini, hadisələri qiymətləndirmək və öz gələcək fəaliyyət istiqamətlərini müəyyənləşdirmək bacarığını təmin etməkdən ibarətdir. Azərbaycan Respublikasında ümumi orta təhsil icbaridir və müvafiq təhsil proqramına əsasən həyata keçirilir.

Ümumi orta təhsil səviyyəsində yekun qiymətləndirmə aparılır və təhsili başa vuran təhsil alanlara müvafiq dövlət sənədi verilir. Ümumi orta təhsil haqqında sənəd təhsilin növbəti pillədə və səviyyədə davam etdirilməsi üçün əsas sayılır.

Tam orta təhsil səviyyəsində təhsil alanların istedad və qabiliyyətinin reallaşdırılması, müstəqil həyata və peşə seçiminə hazırlanması, fəal vətəndaş mövqeyinin, milli və ümumbəşəri dəyərlərə, insan hüquqlarına və azadlıqlarına hörmət hissəsinin 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 və s. təmin olunur. Tam orta təhsil ümumi təhsilin hər üç səviyyəsini əhatə edən təhsil proqramlarının tam mənimsənilməsini nəzərdə tutur. Tam orta təhsil səviyyəsində təhsilin təmayülləşməsi (humanitar, texniki, təbiət və digər) təmin olunur. Dövlət təhsil müəssisələrində tam orta təhsil pulsuzdur. Attestasiyanın nəticələrinə görə məzunlara müvafiq qaydada dövlət nümunəli sənəd-attestat verilir.

Ümumiliyi, vahidliyi, əmək istiqamətli olması, politexnik xarakter daşıması, milli mədəniyyətə istinad etməsi, fərdi qabiliyyətləri nəzərə alması ümumi orta təhsilin başlıca xüsusiyyətlərindəndir. *Milliyyətindən, dilindən, məşəyindən, dinindən asılı olmayaraq hər bir oğlanın, hər bir qızın öyrənməli olduğu zəruri biliklərin, bacarıq və vərdislərin, davranış qaydalarının məcmusu ümumi təhsilin məzmununu təşkil edir.* Ümumi təhsil imkan verir ki, gələcək peşəsindən, ixtisasından asılı olmayaraq hamının şəxsiyyəti normal inkişaf edə bilsin. Ümumi təhsil cəmiyyətdə adamların bərabər mövqe tutmalarına şərait yaradır.

Təhsil səviyyələri müxtəlif olan şəxslər, adətən, cəmiyyətdə başqa-başqa mövqe tuturlar. Ümumi orta təhsili olan şəxs xalq tə-

sərrüfatının bir sahəsindən digər sahəsinə sərbəst keçməyə və orada fəaliyyət göstərməyə imkan qazanır. Ümumi orta təhsil mənəvi və əxlaqi inkişafın, fiziki və estetik kamilləşməyin bünövrəsidir. Bu əsasda hər bir şəxs öz qabiliyyətlərini maksimum inkişaf etdirə bilər. Təhsilin ümumiliyi və vahidliyi bir-birindən ayrılmazdır. Ümumi orta təhsilin vahidliyi əsasən onun məzmununda ifadə olunur. Ümumi orta təhsilin politexnik istiqaməti iki cəhətdən səciyyələnir: politexnik biliklər və politexnik bacarıqlar. Ümumiyyətlə, **şagirdlər üçün ümumi olan, əmək və politexnik səciyyə daşıyan, milli mədəniyyətə istinad edən və şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan təhsil ümumi orta təhsil hesab edilir.** Ölkəmizdə orta ümumi təhsilin bu cəhətləri yüksək dəyərləndirildiyindən onun icbariliyi qəbul olunmuşdur.

8.8.3. İlk peşə-ixtisas təhsili

İlk peşə-ixtisas təhsili - əmək bazarının tələbatına uyğun olaraq, ümumi orta təhsil və tam orta təhsil bazasında müxtəlif sənətlər və kütləvi peşələr üzrə ixtisaslı işçi kadrların hazırlanmasını təmin edir. İlk peşə-ixtisas təhsili mülkiyyət formasından asılı olmayaraq peşə-ixtisas təhsili müəssisələrində və təhsil fəaliyyəti üçün xüsusi razılığı (lisensiyası) olan ayrı-ayrı təşkilatların, müəssisələrin, əmək birjalarının, məşğulluq idarələrinin və digər müvafiq qurumların təhsil strukturlarında həyata keçirilir və məzunlara müvafiq istiqamətlər üzrə ilk peşə dərəcələrinin verilməsi ilə başa çatır. İlk peşə-ixtisas təhsili müvafiq təhsil proqramları əsasında təşkil olunur. İlk peşə-ixtisas təhsili müəssisələrinə ümumi orta təhsil bazasında qəbul olunanlar peşə ixtisası ilə yanaşı, tam orta təhsil almaq hüququna malikdirlər.

8.8.4. Orta ixtisas təhsili

Orta ixtisas təhsili cəmiyyətin və əmək bazarının tələbatına uyğun olaraq, ümumi orta təhsil və tam orta təhsil bazasında ayrı-ayrı fəaliyyət sahələri üçün müxtəlif ixtisaslar üzrə orta ixtisas təhsilli mütəxəssis hazırlığını təmin edir. Orta ixtisas təhsili əsasən kolleclərdə və ali təhsil müəssisələrinin tabeliyində yaradılan müvafiq

strukturlarda həyata keçirilir və subbakalavr ixtisas dərəcəsinin verilməsi ilə başa çatır. Ümumi orta təhsil bazasında orta ixtisas təhsili müəssisələrinə daxil olanlar həm də tam orta təhsil alırlar. Orta ixtisas təhsili müvafiq təhsil proqramları əsasında təşkil olunur. Orta ixtisas təhsilini başa vuran məzunlara müvafiq qaydada dövlət nümunəli sənəd-diplom verilir. Orta ixtisas təhsili haqqında sənəd ali təhsil müəssisəsinə daxil olmaq hüququ yaradır və növbəti təhsil pilləsində ali təhsil almaq üçün əsas sayılır.

Orta ixtisas təhsili proqramlarının müvafiq ixtisaslar üzrə ali təhsil proqramlarına uyğunluğu təmin edilir və bu təhsil pilləsini yüksək nəticələrlə başa vuran məzunların-subbakalavrların topladıqları kreditlər müvafiq icra hakimiyyəti orqanının müəyyən etdiyi qaydada, uyğun ixtisaslar üzrə ali təhsil müəssisələrində nəzərə alınır.

8.8.5. Ali təhsil

Ali təhsil pilləsində cəmiyyətin və əmək bazarının tələbatı nəzərə alınmaqla yüksək ixtisaslı mütəxəssislərin və elmi-pedaqoji kadrların hazırlığı həyata keçirilir. Azərbaycan Respublikasının ali təhsil müəssisələrində mütəxəssislər və elmi pedaqoji kadrlar hazırlığı üç səviyyəlidir.

- bakalavriat ;
- magistratura ;
- doktorantura.

Bakalavriat təhsil səviyyəsində tam orta təhsil və orta ixtisas təhsili bazasında ayrı-ayrı ixtisasların təhsil proqramları üzrə geniş profilli ali təhsilli mütəxəssislər hazırlanır.

Bakalavriat. “Bakalavr”, latın dilində “*dəfnə yarpağı*” deməkdir. Bakalavriat təhsili başa çatmış ali təhsildir. Bakalavriat bitirən məzunlara “bakalavr” ali peşə-ixtisas dərəcəsi verilir. *Bakalavriat təhsili almış məzunların əmək fəaliyyəti sahəsi elmi tədqiqat və ali təhsil müəssisələrində elmi-pedaqoji fəaliyyət istisna olmaqla, bütün digər sahələri əhatə edir.* Bakalavriat təhsilinin məzmunu və təşkili qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

Bakalvr dərəcəsi dövlət imtahanı ilə və ya “Buraxılış işi” ilə Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyası tərəfindən yekunlaşdırılır, qiymətləndirilir.

Buraxılış işlərinin tərtibi, yazılma qaydası və müdafiə prosesi aşağıdakı kimi həyata keçirilir:

1. İxtisas kafedrası tərəfindən tərtib edilən mövzular məzun olacaq tələbə tərəfindən sərbəst şəkildə seçildikdən sonra ixtisas kafedrası elmi rəhbər müəyyənləşdirir. Elmi rəhbərin və tələbənin birgə iştirakı ilə mövzunun planı, istifadə ediləcək ədəbiyyatın siyahısı, tədqiqatın obyektı, predmeti, məqsəd və vəzifələri, metodları müəyyənləşdirilir, metodik məsləhətlər, istiqamətlər verilir və tələbənin fərdi planı hazırlanır.

2. Buraxılış işinin quruluşu əsasən aşağıdakı kimi olur:

GİRİŞ - 2 -3 səhifə ola bilər (mövzunun aktuallığı, tədqiqatın obyektı və predmeti, məqsəd və vəzifələri, metodları göstərilir, mövzu ilə bağlı yazılanlara yığcam münasibət bildirilir).

I FƏSİL – azı 2 yarım-fəsil ola bilər və fəsil 18- 20 səhifədən az olmamalıdır.

II FƏSİL - azı 2 yarım-fəsil ola bilər və fəsil 18-20 səhifədən az olmamalıdır.

NƏTİCƏ - 2 – 3 səhifə ola bilər.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT - azı 20 ədəbiyyat göstərməli. Son 5-10 ilin ədəbiyyatına üstünlük verilməlidir.

Buraxılış işinin həcmi 40 -50 səhifə həcmində olmalıdır.

3. Buraxılış işi A-4 (21 X 29. 7 sm) formatlı kağızda kompüterdə Times New Roman şrifti ilə 14 ölçüdə, sətirlər arası məsafə 1.5 interval olmaqla kompüterdə yazılır və cildlənilir. Kağızın sol tərəfindən 3 sm, yuxarı və aşağı tərəflərdən 2 sm, sağ tərəfdən 1sm. boş yer buraxılmalıdır. Hər sətirdə ən azı 60 işarə – şrift olmalıdır. Hər səhifədə 29-31 sətir olmalıdır.

4. Buraxılış işinin elmi rəhbəri kafedrada həftədə 1 və ya 2 dəfə məsləhət saati ayırmalı və rəhbərlik etdiyi tələbəyə ardıcıl məsləhətlər verməli və kafedrada ayrılmış xüsusi jurnalda bu öz əksini tapmalıdır. İş tamamlandıqda elmi rəhbər iş haqqında ətraflı rəy yazır, işin səciyyəvi cəhətlərini, tələbənin müstəqilliyini, yaradıcılığını, tədqiqatçılıq bacarığını göstərir və buraxılış işinin müdafiəyə hazır olduğunu qeyd edir.

Elmi rəhbərin rəyi və buraxılış işi kafedraya təqdim edildikdən sonra, kafedra müdiri işi əlavə rəsmi rəyə göndərir. Əlavə rəsmi

rəydə buraxılış işinin bütün fəsilləri və bölmələri haqqında rəy bildirilir. Rəy təsvirçilik xarakteri daşımır, burada işin necə yerinə yetirildiyi, müsbət və mənfi cəhətləri, irad və təkliflər göstərilir. Rəsmi rəyçi işin müdafiəyə hazır olub olmadığını bildirir.

Beləliklə, buraxılış işi, elmi rəhbərin rəyi və əlavə rəyçinin rəyi müzakirəyə 2 həftə qalmış kafedrada hazır olur.

5. Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyası qarşısında açıq müdafiədən öncə ixtisas kafedrasında tələbənin buraxılış işinin müzakirəsi təşkil olunur. Buna ilkin müdafiə də deyilir. Burada tələbə 10-12 dəqiqə ərzində buraxılış işinin aktuallığı, məqsəd və vəzifələri, metodları, mənbələri, işin fəsilləri, bölmələri barəsində qısa, yığcam şərhlər verir. Sonra rəylər oxunur, irad və təkliflər bildirilir. İddiaçı rəylərə cavab verə bilər, ya da onlarla razılaşa bilər. Daha sonra müdafiəçiyə suallar verilir, cavablar alınır. Nəticələr qənaətbəxş olarsa, ballar göstərilməklə, buraxılış işinin müdafiəyə buraxılması haqqında qərar qəbul edilə bilər.

İşin kafedrada müzakirəsi zamanı tələbənin iş üzərində çalışqanlığı, müstəqilliyi, ədəbiyyatdan, pedaqoji təcrübə nümunələrindən istifadə etmə bacarığı, işin məzmunu, tərtibatı, tələbənin buraxılış işini şərh etmə tərz, nitqi, rəyçilərin işə qiyməti nəzərə alınır və bütün bunlar maksimum 50 balla müəyyənləşdirilir. Beləliklə, hər tələbənin Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyası qarşısında açıq müdafiəyə buraxılması haqqında kafedranın müzakirə protokolundan çıxarışı müvafiq dekanlığa təqdim edilərkən tələbənin müdafiəyə qədərki topladığı ballar da aşağıdakı cədvəl formasında göstərilir:

Buraxılış işinin müdafiəsinə qədər toplanmış ballar

No	Tələbənin adı, atasının adı, soyadı	Buraxılış işinin tərtibatı 20 balla	Buraxılış işinin məzmunu 10 balla	Elmi rəhbərin işə qiyməti 15 balla	Əlavə rəsmi rəyçinin işə qiyməti 5 balla	Müdafiəyə qədər toplanmış ümumi bal
1.						

Tələbənin Komissiya qarşısında müdafiəsinin təşkili üçün kafedra aşağıdakı sənədləri müvafiq dekanlığa təqdim edir.

1. Buraxılış işi (cildlənmiş formada- 1 nüsxə);
2. Elmi rəhbərin rəyi;
3. Əlavə rəsmi rəyçinin rəyi;
4. Buraxılış işinin kafedrada müzakirəsinin protokolundan çıxarış.

Dekanlıq həmin sənədlərə tələbənin bakalavr təhsil müddətində aldığı attestasiya qiymətlərini göstərən cədvəli də əlavə edərək Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyasına təqdim edir.

Müəyyən edilmiş qrafik üzrə hər gün 12-13 tələbə müdafiə edə bilər. Hər tələbənin müdafiəsinə 20-25 dəqiqə vaxt ayrılır. Tələbə kürsüdən Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyası və qrup kollektivi qarşısında tələsmədən, savadlı, elmi cümlələrlə, yığcam şəkildə, yaxşı olar ki, əlindəki mətnə baxmadan çıxış edir və kompüter texnikasından istifadə edir. Buraxılış işinin səciyyəvi cəhətlərini, aktuallığını, məqsəd və vəzifələrini, metodlarını, mənbələrini, həmçinin fəsil və bölmələrini aydın, səlis şərh edir. Sonra rəylərdəki irad və təkliflərə, daha sonra da verilən suallara konkret cavablar verir, öz münasibətini bildirir.

Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyası tələbənin müdafiəsini qiymətləndirərkən iddiaçının müdafiədə çıxışını, suallara verdiyi cavabları, ixtisas biliyinin səviyyəsini nəzərə alır ki, bunlar da maksimum 50 balla qiymətləndirilir.

Buraxılış işinin müdafiəsində toplanmış ballar

№	Tələbənin adı, atasının adı, soyadı	Müdafiədə toplanmış ballar			
		Məruzənin qiyməti 20 balla	Suallara cavabların qiyməti 20 balla	Tələbənin ixtisas biliyi 10 balla	Yekun bal
1.					

Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyasının bağlanmış iclasında sədr komissiya üzvləri ilə birlikdə hər tələbənin ayrı-ayrılıqda qiymətlərini müzakirə edir və açıq səsvermə yolu ilə buraxılış işinin müdafiəsinin ümumi bal qiyməti müəyyənləşdirilir. Bundan sonra tələbənin müdafiəyə qədər və müdafiədə topladığı ballar toplanaraq buraxılış işi müdafiəsinin yekun balı çıxarılır. Sədr müdafiənin yekun bal qiymətini tələbələrə elan edir.

Həm müdafiəyə qədər, həm də müdafiə zamanı toplanmış ballar ümumiləşmiş şəkildə bir cədvəldə öz əksini tapır. Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyasının sədri və üzvləri cədvəldəki qiymətləri imzalayaraq təsdiq edir. Müdafiə prosesinin bütünlükdə gedişatı, suallara cavablar, tələbələrin qiymətləndirilməsi xüsusi “Protokol-kitabı”nda Komissiyanın Elmi Katibi tərəfindən aparılır və Yekun Dövlət Attestasiya Komissiyasının sədri, üzvləri tərəfindən imzalanaraq təsdiqlənir.

Magistratura. “Magistr” sözü latın mənşəli söz olub, “müəllim”, “mürəbbi”, “rəhbər” mənalarını ifadə edir. Qədim Romada “magistr” dərəcəsi mühüm vəzifə səlahiyyətləri olan şəxslərə verilirdi. Bizans imperatorluğunda isə bu ad yüksək məmur rütbəsi tituluna müvafiq idi. “Magistr” məfhumu “ustad” adının sinonimi, öz işinin mahir bilicisi, ustası kimi də qəbul edilir. Musiqi termini olan “maestro” sözü də “magistr” sözündən meydana gəlmiş, musiqi sahəsinin bilicisi kimi başa düşülür.

Magistratura təhsili ixtisaslaşma üzrə hər hansı ixtisas sahəsinin elmi-tədqiqat və ya peşəkar məqsədlər üçün daha dərindən öyrənilməsini nəzərdə tutur və məzunlara peşəkar fəaliyyətlə, elmi tədqiqat və elmi-pedaqoji işlərlə məşğul olmaq hüququ verir. Magistratura təhsilinin məzmunu, təşkili və “magistr” dərəcələrinin verilməsi qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

Magistratura elmi-pedaqoji kadr potensialı, maddi-texniki bazası və təhsil infrastrukturunu kifayət qədər yüksək olan ali təhsil müəssisələrində yaradılır.

Magistratura əsasən aşağıdakı vəzifələri həyata keçirir:

1. Magistratura ali təhsil strukturunda ikinci pillə olaraq ali təhsilin elitar formasından kütləvi və ümumi formaya keçidini təmin edir.

2. Ali təhsilin adekvat, məqsədyönlü, optimal, səmərəli, çevik olmasını təmin edir.

3. “Uzunmüddətli təhsil”, “Ömürboyu təhsil”, “Fasiləsiz təhsil” paradıqmasını reallaşdırır.

4. Varislik prinsipini, yeniləşmə, təkmilləşmə funksiyasını, tədrisin elmi xarakterdə qurulmasını, elmi tədqiqatçılığı, yaradıcılıq və əməkqabilliyinin vəhdətini təmin edir.

5. “Geniş məkanda tanınma”, “Şəffaflıq”, “Rəqabət aparmaq və rəqabətə dözümlülük” kimi funksiyaları yerinə yetirir.

6. Transparentlik (fr. transparent, hərfi mənası – şəffaf) funksiyasının, ağılların, imiclərin, imkanların rəqabətə dözümlülüyünü təmin edən strategiyaların modernləşdirilməsini təmin edir.

7. Rasional -selektiv (lat. selectio – seçmə, seliqo – seçirəm) funksiyanı yerinə yetirir, tələbələrin qəbulunun, seçib- seçilməsi müəssərliyini təmin edir.

8. Doktorluq dərəcəsinə qədərki səviyyənin təmin edilməsi funksiyasını yerinə yetirir və daha yüksək dərəcə olan doktorluq elmi dərəcəsinə çatmaq üçün imkan və şərait yaradır.

9. Varislik və inkişafın vəhdətini, ali təhsilin akademik və bazar iqtisadiyyatı xarakteristikalarının vəhdətini, klassik dəyərlərə uyğunluğu, dinamik dəyişikliklərə açıq olmasını təmin edir.

10. Yüksək intellektə, yüksək mədəniyyət və əxlaqa, yüksək elmi-tədqiqatçılıq qabiliyyətinə, dərin bilik və geniş elmi dünyagörüşə malik peşəkar mütəxəssislər yetişdirir.

Magistratura elmi-pedaqoji kadr potensialı, maddi-texniki bazası və təhsil infrastrukturu kifayət qədər yüksək olan ali təhsil müəssisələrində yaradılır.

Tibb təhsil proqramlarına və dövlət təhsil standartlarına uyğun olaraq, əsas təhsilə və rezidenturaya həkim-mütəxəssis ali peşə ixtisas dərəcələri verilir. Rezidentura təhsilinin məzmunu və təşkili qaydalarını müvafiq icra hakimiyyəti orqanı müəyyənləşdirir.

Xüsusi qabiliyyət tələb edən və öz xüsusiyyətləri ilə fərqlənən mədəniyyət, musiqi, incəsənət, idman, memarlıq, dizayn və bu kimi digər sahələr üzrə magistr hazırlığı yalnız nəzəri hazırlıq və tədqiqat tələb edən sahələr üzrə həyata keçirilir.

Magistratura təhsili ixtisaslaşma üzrə hər hansı ixtisas sahəsinin elmi-tədqiqat və ya peşəkar məqsədlər üçün daha dərindən öyrənilməsinə nəzərdə tutur və məzunlara peşəkar fəaliyyətlə, elmi tədqiqat və elmi-pedaqoji işlərlə məşğul olmaq hüququ verir. Magistratura təhsilinin məzmunu, təşkili və “magistr” dərəcələrinin verilməsi qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

Magistraturada fənnlərin dərindən ixtisaslaşması aparılır, magistrantlarda elmi araşdırma bacarığı və vərdisləri formalaşdırılır.

Magistraturanı başa vuran şəxslər İxtisaslaşdırılmış Dissertasiya Şurasının qərarı ilə «magistr» dərəcəsi alırlar. Magistr dərəcəli mütəxəssislər ali məktəbin bakalavr pilləsində, elmi-tədqiqat mərkəzlərində, habelə orta məktəblərdə fəaliyyətlərini təşkil edə bilirlər.

Magistr dərəcəsi verilərkən xüsusi elmi hazırlıq bacarığı və konkret elmi nəticə nümayiş etdirmiş məzunlar doktoranturada müvafiq imtahanlar verdikdən sonra elmi iş - dissertasiya üzərində çalışa bilirlər. Doktoranturayı başa vurub İxtisaslaşdırılmış Dissertasiya Şurasında fəlsəfə doktoru dissertasiyası müdafiə etmiş şəxslər «Fəlsəfə doktoru» (ixtisas göstərilməklə) elmi dərəcəsini alır. Elmi dərəcəsi olan şəxslər, xüsusilə elmlər doktorları ixtisasa uyğun olaraq təhsilin magistratura pilləsində elmi, pedaqoji fəaliyyət göstərə bilirlər.

Magistrant təhsilini başa vurarkən İxtisaslaşmış Dissertasiya Şurasının qarşısında yazıb tamamladığı dissertasiyanı müdafiə edir.

Magistr dissertasiyası – magistratura tələbəsinin, yaxud magistrantın müstəqil elmi-tədqiqat işinin, gərgin yaradıcı axtarışlarının məhsuludur. Magistraturada təhsil-tərbiyə fəaliyyətinin son təqdimatıdır, mütəxəssisə «həyat vəsiqəsi» verən, ona magistr elmi dərəcəsi verən mürəkkəb pedaqoji prosesdir. **Dissertasiya latınca “dissertatio” sözündən olub, mənası müzakirə etmək, tədqiq etmək deməkdir.**

Magistr dissertasiyası işinin icrası və müdafiəsi magistranta təhsil illəri ərzində qazandığı bilikləri sistemləşdirməyə, möhkəmləndirməyə, ixtisas üzrə nəzəri biliklərini və praktik bacarıqlarını daha da genişləndirməyə, konkret elmi-pedaqoji, texniki, iqtisadi, istehsal və digər məsələləri həll etməyə imkan verir, onlarda müstəqilliyi, yaradıcılığı inkişaf etdirir, elmi tədqiqat metodlarından istifadə etmək və eksperiment qoymaq qabiliyyətini aşılayır.

Magistr dissertasiyası sırf müstəqil elmi-tədqiqat xarakteri daşısa da bu əsas etibarilə tədris-tədqiqat işlərinə aid olur. Yəni magistr dissertasiyası magistraturanın tədris proqramı ilə sıx bağlı olur. Belə elmi tədqiqat işinin yazılmasında əlbəttə, magistrantdan böyük elmi yenilikləri, elmi problemləri həll etməsini, kəşflər, ixtiralar etməsini gözləmək də olmaz. ***Magistr dissertasiyasının yazılmasında əsas məqsəd magistrantın müstəqil elmi-tədqiqat işləri aparması, müstəqil elmi axtarışlar etməsi, elmi problemlərə peşəkarcasına yanaşması və onun həlli yollarını öyrənməkdir.***

Magistrant yazdığı dissertasiya işinin əsas mahiyyətini, mövzunun aktuallığını, tədqiqatının əsas istiqamətlərini, elmi yeniliyini, nəzəri və praktik əhəmiyyətini əldə etdiyi nəticələri sərbəst və müstəqil olaraq şərh etməyi bacarmalıdır.

Dissertasiya işinin müdafiəsinə hazırlıq uzun müddət sürən gərgin zehni əməyin məhsuludur. Dissertasiya işinin yazılmasında magistrantda bir sıra idrak qabiliyyətləri, tədqiqatçılıq bacarıqları ilə yanaşı, gələcək mütəxəssisə xas olan müsbət əxlaqi keyfiyyətlər də formalaşır, onun bir şəxsiyyət kimi inkişafı təmin edilir.

8.8.6. Doktorantura

Doktorantura ali təhsilin ən yüksək səviyyəsi olmaqla elmi və elmi-pedaqoji kadrların hazırlanmasını, ixtisas və elmi dərəcələrin yüksəldilməsini təmin edir. Doktorantura təhsili ali təhsil müəssisələrində və elmi təşkilatlarda yaradılan doktoranturalarda (hərbi təhsil müəssisələrində adyunkturalarda) həyata keçirilir və müvafiq elmi dərəcənin verilməsi ilə başa çatır. Elmi dərəcələr ali təhsil müəssisələrində və elmi təşkilatlarda fəaliyyət göstərən dissertasiya şuralarının vəsadəti əsasında qanunvericiliyə uyğun olaraq verilir.

Azərbaycan Respublikasında aşağıdakı elmi dərəcələr müəyyən edilir:

- **fəlsəfə doktoru** - elm sahələri göstərilməklə;
- **elmlər doktoru** - elm sahələri göstərilməklə.

“Doktor” sözü latınca “doctus” yəni “Öyrədilmiş” “Biliklənmiş”, “Təkmilləşmiş” kimi mənaları verir. Bu elm sahəsində verilmiş ən yüksək dərəcə sayılır. İlk doktor elmi dərəcəsi, tarixi mənbələr görə 12 iyul 1219-cu ildə Boloniyada Papa III Honorius tərəfindən verilmişdir.

Elmlər doktoru elmi dərəcəni almaq üçün fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsini almış şəxs hazırladığı dissertasiyanı mütəxəssislərin iştirakı ilə təşkil olunmuş şura və azad iştirakçılardan ibarət publika qarşısında müdafiə etməli idi.

Doktoranturada təhsilini başa vurmuş və müvafiq elmi dərəcə almış şəxslərə müəyyən edilmiş qaydada elmi dərəcəni təsdiq edən vahid formada dövlət nümunəli sənəd-diplom verilir.

Ali təhsil müəssisələrində, elmi və digər təşkilatlarda çalışan elmi-pedaqoji kadrlara elmi dərəcələrin verilməsi doktorantura və dissertantura yolu ilə reallaşdırılır.

Ali təhsil müəssisələrinin kadrlarına elmi və pedaqoji fəaliyyət sahəsində əldə etdikləri nəticələrə görə müəyyən edilmiş qaydada elmi adlar verilir. Dosent və professor elmi adlarının verilməsi qaydaları və şərtləri müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən olunur. Azərbaycan Respublikasında ali təhsil müəssisəsinin Fəxri professor (doktor) adı vermək hüququ vardır. Fəxri professor (doktor) adının verilməsi qaydaları və şərtləri ali təhsil müəssisəsinin nizamnaməsi ilə müəyyən edilir.

Daim bütövləşməkdə olan dünyanın hər hansı bir nöqtəsində baş verən geniş miqyaslı ictimai hadisə və proseslər bütün ölkə və xalqların həyatına təsir edir. Dünyada formalaşmış vahid ictimai-iqtisadi, siyasi-mədəni məkan bu günün reallığıdır. Bütün bəşəriyyət sözügedən reallıqla hesablaşmağa “məhkumdur” və bütün sahələrdə bu reallığı nəzərə almaq zərurəti ilə qarşılaşır.

XX əsrin sonlarında əldə olunmuş böyük nailiyyətlər sayəsində Avropada baş verən proseslər daha konkret xarakter alaraq, AB ölkələrinin və onların vətəndaşlarının reallığına dolğun cavab verir. Bu zəmində yaranmış perspektivlər, (digər Avropa ölkələri ilə dərinləşən münasibətlərlə birlikdə), inkişaf üçün daha böyük imkanlar yaratmışdı. Siyasi və akademik dünyanın daha böyük hissəsi arasında artan qarşılıqlı anlaşmanın, bütün inkişaf edən Avropada daha sıx əlaqələrin yaradılmasının, Avropanın intellektual, mədəni, sosial və elmi-texniki potensialının formalaşmasına və möhkəmləndirməsinə olan tələbatın mövcudluğunun təsdiqi qaçılmaz idi. “Maariflənmiş Avropa” sosial və humanitar inkişafın əvəz olunmaz amilinə, habelə genişləndirilən və zənginləşdirilən Avropa vətəndaşlığının zəruri şərtinə çevrilmişdi. O, vətəndaşlara ümumi dəyərlərə və ümumi sosial, mədəni məkana aid olduqlarını anlatmaqla yeni minilliyin təhriklərinə tab gətirmək üçün zəruri məlumatlarla təmin olunmaq imkanı vermək qüdrətində dərk edilirdi.

Dünyanın inkişafının reallığına çevrilmiş qloballaşma prosesi Avropa məkanında gedən Boloniya prosesinə təkan verir və onun aktuallığını artırır. Ali təhsil sistemləri arasında rəqabətin güclənməsi Avropa ali təhsil sisteminin rəqabət qabiliyyətinin və cəzbediciliyinin gücləndirilməsi tələbini günbəgün daha kəskin şəkildə qoyur.

Sözügedən proses bütövlükdə dünya miqyasına da aiddir. Avropa bu ümumi prosesdə ən güclü regionlardan biri kimi çıxış edərək yeni regionlarda, o cümlədən postsovet məkanında öz ali təhsil standartları və dəyərlərinin təsbit edilməsi, bu regionun təhsil məkanını öz təsir dairəsinə almaq məqsədilə aktiv mübarizəyə qoşulmuşdur. Burada vurğulamaq yerinə düşər ki, Avropa özünün təhsil standartlarının digər ölkələrdə, o cümlədən Azərbaycanın da aid olduğu postsovet ölkələrində yayılmasında və onların Ümumavropa Ali təhsil zonasına cəlb edilməsində nə qədər maraqlıdırsa, barəsində bəhs olunan ölkələrin özləri də həmin prosesin daha sürətlə getməsində bir o qədər (bəlkə də daha çox) maraqlıdırlar. Bu da təbii bir hadisədir. Qloballaşma prosesinin sürətləndiyi və dərinləşdiyi bir vaxtda həmin qəbildən olan ölkələrin daha qabaqcıl və mükəmməl bir sistemə daxil olaraq özlərinin bu sahədəki problemlərini “Maariflənmiş Avropa”nın ümumi dəstəyi və təcrübəsi əsasında həll etmək imkanı qazanmasına şans verir ki, qloballaşmanın gətirdiyi təhlükələrə daha çox dözümlü mühiti formalaşdırsın.

Köhnə Sovet təhsil standartlarından uzaqlaşan müstəqil Azərbaycan Respublikası da Boloniya prosesinə qoşulmaqla bütövlükdə təhsil sahəsində, konkret olaraq ali təhsil sahəsində öz önəmli maraqlarını qəti olaraq ortaya qoymuşdur. Azərbaycan Respublikasının rəsmi olaraq Bo-

loniya prosesinə qoşulması ölkənin bütün ali təhsil müəssisələrinin tədricən Boloniya standartları əsasında qurulmasına yönəldilmiş xəttin qətiləşdirilməsidir.

Avropada ali təhsil sistemində struktur dəyişikliyinə başlanmasını XX əsrin 50-ci illərinin sonuna aid etmək olar. Avropada integrasiya proseslərinin təməlini qoymuş olan ("Ümumi bazar" yaratmaq üçün) Roma müqaviləsi imzalanmışdır.

Flamandiyalı müəlliflər – Kurt de Vita və Verxovena Avropada ali məktəblərdə integrasiya proseslərinin inkişafını 3 dövrə ayırmışlar: 1957-1982-ci illər; 1983-1992-ci illər; üçüncü – 1992-ci il Maastrixt müqaviləsinin imzalanması ilə başlanır. Birinci dövr (1957-1982) hər şeydən əvvəl "Ümumi bazar"a daxil olan ölkələrin Təhsil Nazirlərinin 1971-ci ildə keçirilən görüşü ilə yadda qalmışdır. Bu görüşdə onlar aşağıdakı məsələləri müzakirə etmişlər:

- diplomların qarşılıqlı tanınması;
- təhsil sahəsində korporasiyalar (birliklər, ittifaqlar) yaratmaq;
- Avropa Təhsil İnkişafı Mərkəzini yaratmaq;
- təhsil sahəsində qeyri-milli institutların yaradılması.

1976-cı ildə "Ümumi bazar" çərçivəsində aşağıdakıları özündə saxlayan fəaliyyət proqramı hazırlandı;

- ali məktəblərə qəbulda bərabər imkanların yaradılması;
- diplomların qarşılıqlı tanınması;
- birgə tədris proqramlarının qəbulu;
- qısamüddətli kadr hazırlığı kurslarının yaradılması;
- birgə informasiya siyasətinin həyata keçirilməsi;
- Avropa Universitetinin yaradılması.

1980-ci ildə bu proqrama uyğun olaraq EURYDICE informasiya şəbəkəsi formalaşmağa başladı. Bu şəbəkə çərçivəsində Avropa İttifaqına daxil olan ölkələrin milli təhsil sistemlərinə aid müqayisə edilə biləcək və etibarlı informasiya hazırlanır və yayılır.

1983-1992-ci illərdə Avropa İqtisadi Birliyi ölkələrində aşağıdakılar həyata keçirilmişdir:

- AİB-ə üzv olan ölkələrin tələbələrinin eyni hüquqa malik olması barədə əsasnamə qəbul edilmişdir.

- Ali təhsil institutları arasında daha sıx əməkdaşlığı və müəllimlərin, tələbələrin və tədqiqatçıların sərbəst yerdəyişməsinin vacib olmasını göstərən müqavilə imzalanmışdır.

Bu müqavilə həmçinin Comet, Erasmus, Lingua və Tempus proqramlarının əsasını qoymuşdur.

Bütün bu prosesləri 1992-ci ildə Maastrixtdə keçirilmiş görüş daha da möhkəmlətməmişdir. Belə ki, bu görüşdə AİB-yi ölkələri öz aralarında sərhədləri götürərək vahid pul, siyasi və iqtisadi dövlətlər ittifaqı yaratmaq haqda müqavilə imzalayaraq qarşılıqlı Vahid Təhsil Sistemi yaratmaq məqsədini də qoymuşlar.

Avropa Universitetləri rektorlarının iştirakı ilə 1988-ci ildə Boloniya Universitetinin 900 illiyinə həsr olunmuş görüşdə “Universitetlərin Ümumi Xartiyası” qəbul edilmişdir. Beləliklə, Avropada ali məktəblərin struktur dəyişikliyinə müasir dövrü başlanmış və bu proses Boloniya prosesi adlanır.

Avropa özünün ali təhsil sistemində islahatlar keçirərək addımlar atanda ilk növbədə maraqlarından çıxış edir. Bu prosesə qoşulan hər bir dövlət, xüsusən də ümumavropa məkanından kənarda olan və bu məkana can atan postsovet ölkəsi bilməlidir ki, özünün imkanlarından, inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq orada müxtəlif rollarda təmsil oluna bilər: bu prosesin tam hüquqlu iştirakçılardan və ya təsir obyektinə çevrilmək olar. Tam hüquqlu iştirakçı olmaq üçün ölkənin ali məktəblərinin səviyyəsinin yüksəldilməsi, rəqabət qabiliyyətinin gücləndirilməsi istiqamətində köklü dəyişikliklərin edilməsi, onların maddi-texniki bazasının tam təmin olunması tələbi qarşıya çıxır. Ən başlıca vəzifə isə tədrisin və aparılan elmi tədqiqat işlərinin keyfiyyətinin, uyğun olaraq, hazırlanan mütəxəssislərin peşəkarlıq səviyyəsinin Avropa standartları səviyyəsinə qaldırılmasıdır. Yalnız bundan sonra standartları yüksək olan ümumavropa ali təhsil məkanına tam dəyərli qoşulmaqdan söhbət gedə bilər. Əks halda ölkə bu sahədə həmin məkanın periferiyasına çevrilmək, daim geridə qalmaq təhlükəsi ilə üzləşə bilər.

Boloniya prosesi Avropada ali təhsili müasir dövrün tələbləri səviyyəsinə qaldırmaq, onu dövrün mürəkkəb sosial-iqtisadi, siyasi, mədəni və digər problemlərinin həllində öz funksiyalarını yerinə yetirə bilmək qabiliyyətini təmin etmək üçün onu yeniləşdirmək, ən başlıcası isə bu işlərdə Avropa potensialını səfərbər edərək bütün ölkələrin imkanlarından tam istifadə etmək məqsədi daşıyır. Boloniya prosesi Avropa ali təhsil sistemini əhatə edən və yalnız bu sahənin çərçivəsində məhdudlaşan tədbirlər toplusu deyildir, o, Avropanın ümumdünya miqyasında yeritdiyi global strategiyanın bir hissəsidir. O, özündə çoxşaxəli fəaliyyət və tədbirlər kompleksi nəzərdə tutur.

Boloniya prosesinin Azərbaycanda tətbiqinin ən böyük problemlərindən biri onun fəlsəfəsinin axıra kimi dərk edilməsi, mahiyyətinin aşkarlanması, məqsəd və vəzifələrinə aydınlıq gətirilməsində olan çatışmazlıqlarla bağlıdır.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, 80-ci illərin sonuna kimi Qərbi Avropada integrasiya proseslərinin inkişafı ilə əlaqədar olaraq qarşıya qoyulmuş məqsəd – SSRİ-də olan səviyyəyə çatmaq cəhdlərindən ibarət olmuşdur. O vaxt SSRİ çərçivəsində bütün respublikalarda diplomlar tanınmışdır, tələbələr eynihüquqlu idi, müəllimlər və tələbələr üçün azad surətdə yerdaşıma mövcud idi. SSRİ-nin dağılması ilə əlaqədar vəziyyət birdən-birə dəyişdi. SSRİ-nin əldə etdiyi hər şey dağıldı. Subyektiv anlamımıza dayanaraq belə qənaətdəyik ki, Rusiya və digər MDB üzvləri olan ölkələrə çox vaxt lazımdır ki, onlar Avropa Birliyi Ölkələrinin Təhsil Məkanı xarakteristikalarına uyğunlaşa bilsinlər.

Rusiya 2003-cü ilin sentyabrında Boloniya Deklorasiyasını imzaladı. Rusiyanın Təhsil naziri V.M.Filippov burada yalnız aşağıdakı kateqoriyaları qeyd etmişdir:

- 3-4 illik bakalavriat;*
- 1-2 illik magistratura;*
- məqbullar vahidi sistemini yaratmaq;*
- ümumi qəbul edilmiş keyfiyyət nəzarət sistemi.*

“Müqayisəli Təhsil Siyasət Mərkəzi” aşağıdakıları da bura əlavə etmişsə də, Boloniya deklorasiyası tamamilə əhatə olunmamışdır:

- asan başa düşülən və layiqli akademik dərəcələr sistemi, işə düzəldilməyə şərait yaradan və Avropa təhsil sisteminin beynəlxalq miqyasda rəqabətə davamlılığını artıran diploma əlavələrin tətbiq sistemi;*

- azad hərəkəti həyata keçirərkən qarşıya çıxan maneələri dəf etmək yolu ilə tələbələrin çevikliyinə (mobil olmasına) təsir göstərməli;*

- ali təhsil sahəsində, xüsusən universitetlərarası əməkdaşlıq bölməsində tədris planlarının hazırlanması, birgə elmi-tədqiqat və tədris proqramlarının çevik (mobil) sxeminin qurulması işində Avropa bacarıqlarına təsir göstərməli.*

Ümumiyyətlə, yadda saxlamaq lazımdır ki, ümumi standartların tətbiqi, asan başa düşülən və müqayisə oluna bilən ixtisasların, üçpilləli ali təhsil sistemlərinin tətbiqi, tələbənin biliyinin ölçülməsi və tədris yükünün zəruri həcmnin müəyyənləşdirilməsi üçün kreditlərin tətbiqi, diplomlara Avropa əlavəsinin verilməsi, tələbələrin, müəllimlərin və tədqiqatçıların mobilliyinə nail olunması, təhsilin keyfiyyətinin təmin edilməsi, ali təhsil müəssisələrinin muxtariyyətinin qorunması, doktoranturanın ali təhsil sistemində daxil edilməsi, ali təhsildə Avropa dəyərlərinin üstünlüyünün təmin olunması, Avropa ali təhsilinin rəqabət qabiliyyətinin, cəzbediciliyinin artırılması, ali təhsilin sosial rolunun reallaşmasına dönüş, ömür boyu təhsil, ümumavropa təhsil və tədqiqat məkanlarının ayrılmazlığı Boloniya prosesinin əsas xüsusiyyətləridir. Boloniya prosesi Av-

ropada asanlıqla gedən və heç bir problemi olmayan bir proses deyildir, o, davam etdikcə dəqiqləşdirilir, mübahisəli, ziddiyyətli məqamlar işin gedişində aradan qaldırılır, hətta əsaslı dəyişikliklər də edilir.

Boloniya prosesinin vacib şərtlərindən biri bütün Avropa ali təhsil məkanında Avropa Kredit Transfer Sistemi (AKTS) əsasında kredit vahidlərinin tətbiq edilməsidir. AKTS və yaxud ECTS (European Credit Transfer System) 1989-cu ildə Erasmus proqramı çərçivəsində tətbiq olunmuşdur (Erasmus hal-hazırda Sokrates proqramının bir hissəsidir). Bu sistem yoxlanılmış və bütün Avropada tətbiq edilən yeganə sistemdir. İlk əvvəl bu sistem tədris nəticələrinin tanınması üçün nəzərdə tutulurdu. Bir müddət olar ki, həmin sistem toplama (akkumlyasiya) sistemi keyfiyyətə kimi inkişaf etdirilibdir. ECTS sistemi əsasında bütün tələbələr – yerli və xarici təhsil gedişini daha rahat anlamaq və müqayisə edə bilirlər. Bu sistem mübadiləni və akademik tanınmanı yüngülləşdirir, həmçinin ümumilikdə Avropanın ali təhsilini digər qitələrdən olan tələbələr üçün cəzbedici edir. Tədrisin nəticələrinin asan başa düşülən və müqayisə olunan olması üçün onların vahid sistem çərçivəsində qiymətləndirilməsi lazımdır. Kredit vahidləri sistemi iki başlıca funksiyayı yerinə yetirir. Birincisi – alınan kursun qiymətləndirilməsidir, dərslərin yükünün ölçülməsidir. Bu, tələbənin aldığı dərslərin yükünün onun digər ali təhsil müəssisəsi tərəfindən müqayisə edilə bilməsi və tanınması üçün vacibdir. İkinci funksiya yığım funksiyasıdır. Tələbə ali məktəbi bitirərək hər hansı ali təhsil ixtisasını almaq üçün müəyyən olunmuş miqdarda kreditləri toplayır. O, müxtəlif səbəblər üzündən təhsili hissələrlə və ayrı-ayrı təhsil müəssisələrində ala bilər, əgər alınan bilik köhnəlməyibsə, kreditlər lazım olan miqdara qədər yığıla bilər və nəticədə tələbə həmin akademik dərəcəni (bakalavr, magistr) ala bilər. Lakin bu zaman ayrı-ayrı ali məktəblərdə toplanan kreditlərin hesaba alınması yenə də ali məktəblər arasındakı qarşılıqlı inama, akademik dərəcələrin əmsali tətbiq olunmaqla mühazirələrin, seminarların, laboratoriya işlərinin, tələbənin sərbəst işinin xüsusi çəkisini nəzərə almaq şərti ilə uyğunlaşdırıla bilmək imkanına söykənir. Kreditlərin konkret fənlər üçün müəyyənləşdirildiyi zaman onun həmin ixtisas dərəcəsinin alınmasında rolu və yeri əhəmiyyət kəsb edir. Lakin bu məqamda da ümumi ali təhsil məkanında onun razılaşdırılmasına ehtiyac nəzərə alınmalıdır.

Tələbənin göstəricilərinin qiymətləndirilməsi lokal/milli səviyyədə verilmiş qiymət əsasında qeydiyyatla salınır. Kreditlərin transferi zamanı aydınlıq üçün yaxşı olar ki, yerli səviyyədə göstərilmiş qiymətlərlə yanaşı onların ekvivalent olduğu ECTS qiymətləri də əlavə olaraq göstərilsin. ECTS sisteminin qiymətləndirmə şkalası tələbələrin bölgüsünü statistik

cəhətlər əsasında aparır. Bu baxımdan ECTS qiymətləndirmə sistemini tətbiq etmək üçün tələbə göstəricilərini əks etdirən statistik məlumatların olması şərtidir. Uğurlu tələblər aşağıdakı qiymətləri əldə edirlər:

A ən yaxşısı 10%

B növbəti 25%

C növbəti 30%

D növbəti 25%

E növbəti 10%

FX və F qiymətləri də fərqləndirilir. Bu qiymətlər uğursuz tələbələrə verilir. FX “keçmədi – nəticələrin tanınması üçün irəliləyişlər olmalıdır” və F isə “keçmədi – əhəmiyyətli irəliləyişlər olmalıdır” deməkdir. Tələbə tərəfindən uğursuz çıxışın səbəblərinin göstərilməsi məcburi deyildir.

Kredit sisteminə keçilməsi ali təhsilin təkəf formasında deyil, məhiyyətində də köklü dəyişikliklərin baş verməsini labüd edir. Tələbələrin rolu bu proseslərdə əhəmiyyətli dərəcədə artır. Bütövlükdə isə təhsilin fəlsəfəsi tamamilə dəyişərək əsasən son məhsula istiqamətlənir. Bu isə təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsini, onu daha məqsədyönlü olmasını stimullaşdırır. Seçim imkanı genişlənmiş tələbə özü seçdiyi ixtisas üzrə fənlərin, dərslərin müəllimlərin seçilməsində böyük imkan əldə edir. Bu eyni zamanda müəllimlərin məsuliyyətini artırır və keyfiyyətin yüksəldilməsinə kömək edir. Lakin bu o demək deyildir ki, həmin proses tam korrəktiv şəkildə cərəyan edir. Hər bir ixtisas üzrə məcburi, məcburi-seçmə və seçmə fənlərin tam siyahısı, habelə onların məcburi ardıcılığı, bir-birindən asılılıq xüsusiyyətləri tədris planında əks olunur və əvvəlcədən tələbəyə təqdim edilir.

Kredit sisteminin tətbiq edilməsi birinci növbədə ümumavropa ali təhsil məkanında vahid standartların işlənməsi ehtiyacından irəli gəl-məklə Boloniya prosesinin bir sıra cəhətlərini təmin edir: tələbələrin mobilliyini asanlaşdırır; asan başa düşülən və müqayisə oluna bilən dərəcələr sisteminin formalaşmasına kömək edir; keçilən fənlərin və proqramların unifikasiyasını təmin edir; alınan ixtisasların müqayisə edilməsini asanlaşdırır; diplomların tanınması üçün real zəmin yaradır.

Diploma əlavə adlanan sənəd ehtiyac mobillik, sənədlərin qarşılıqlı tanınması və məzunların Avropanın ümumi əmək bazarında işə düzəlməsi məqamlarında daha kəskin şəkildə hiss olunmağa başlamışdı. Buna görə də vahid formalı sənədlərə tələbat hələ xeyli əvvəl, təkəf Avropada deyil, dünyanın hər yerində aktuallıq kəsb edirdi. Diploma əlavə sənədin qəbul edilməsi və bütün Ümumavropa məkanında tanınması günün tələbi ilə qarşıya çıxan bir sıra problemlərin həllinə yol açdı. Məhz bu səbəbdən də diploma əlavələrə Boloniya prosesinin gedişində böyük önəm ve-

rilmiş, YUNESKO tərəfindən onun vahid forması hazırlanaraq təqdim edilmişdir.

Diploma Avropa əlavəsi vahid təhsil məkanının formalaşmasının məntiqindən doğan amillərdən biridir. Bu sənəd ümumiləşməkdə və bütövləşməkdə olan Avropa ali təhsilinin yekun sənədi olmaqla bir növ təhsilin yekunu kimi ortaya çıxır. Əgər tədris prosesinin gedişində proqramların, qiymətləndirmə sisteminin, təhsil müddətinin və onun dövrlərinin, keyfiyyət səviyyəsinin hamı tərəfindən məqbul hesab edilən forma və məzmunu gətirilməsindən söhbət gedirsə, diploma Avropa əlavəsi bütün bu keyfiyyətlərin ümumi nəticəsini özündə əks etdirən vahid sənəd kimi çıxış edir. Diploma Avropa əlavəsi iki dildə – diplomu verən ölkənin dilində və Avropada ümumiliyi qəbul edilən dillərin birində (əsasən ingilis dilində) tərtib edilir. Bu sənədin 8 bölmədən ibarət olması nəzərdə tutulmuşdur: diplomun sahibi haqqında məlumat; məzunun ixtisası haqqında məlumat; ixtisas səviyyəsi; tədrisin məzmunu və alınan nəticələr; alınan ixtisasın peşə və vəzifə yönümlü haqqında məlumat; əlavənin həmin ölkədə sertifikatlaşdırılması haqqında məlumat; ölkə ali təhsil sisteminin təsviri; əlavə məlumat.

Boloniya prosesində vacib məqamlardan biri vahid məkana daxil olan ölkələrin və onların ali təhsil müəssisələrinin qarşılıqlı şəkildə ali təhsil ixtisaslarının, dərəcələrinin və tədris dövrlərinin, mərhələlərinin, digər vacib sənədlərin tanınmasıdır. Bu məsələ Boloniya prosesinin tələbi kimi üzə çıxmamışdır. Tanınmaya ehtiyac ictimai-iqtisadi inteqrasiya prosesinin gedişində və onun inkişaf qanunauyğunluqlarının diktəsi ilə hələ xeyli əvvəllər mövcud olmuş və müxtəlif beynəlxalq görüşlərin və müqavilələrin predmetinə çevrilmişdir. Təsədüfi deyildir ki, Boloniya prosesinin vacib sənədlərindən biri olan və ali təhsil ixtisaslarının, dərəcələrinin və digər mühüm sənədlərin Avropa dövlətlərinin və onların ali təhsili müəssisələri tərəfindən tanınması haqqında Lissabon konvensiyası Boloniya Deklarasiyasının qəbul olunmasından bir il əvvəl – 1998-ci ildə 43 Avropa dövləti tərəfindən qəbul edilmişdir.

Boloniya prosesinin vacib cəhətlərindən olan akademik mobillik tələbə, müəllim, tədqiqatçı və inzibati heyətin təcrübə mübadiləsi etmək, milli qapalılığı dəf edərək ümumavropa mühitinə qovuşmaq məqsədi ilə bir ali məktəbdən digərinə keçə bilməsidir. Birinci növbədə isə tələbə öz ali təhsil müəssisəsində müxtəlif səbəblər üzündən ala bilmədiyi bilik və bacarıqları əldə etmək imkanı qazanır. Boloniya bəyannaməsinin tövsiyələrinə görə, hər tələbə imkan daxilində ən azı bir semestri başqa ali təhsil müəssisələrində, yaxşı olardı ki, xarici ölkələrdən birinin ali təhsil müəssisəsində keçirsin. Akademik mobilliyin tətbiq edilməsinin məqsədlərindən

biri də bunun vasitəsi ilə ümumavropa ali təhsil məkanında ümumi mühitin yaradılmasıdır. Tələbələrin, müəllimlərin mobilliyi bu məkanda ali təhsil sisteminin vahid tam kimi formalaşmasına və bu cür hiss edilməsinə ən yaxşı təkan verən amillərdən biridir. Ali təhsil sistemində hamı tərəfindən qəbul edilən standartların mövcudluğu ümumi məkanın formalaşması üçün başlanğıc şərtdirsə, akademik mobillik bu birləşmənin praktikada bilavasitə reallaşmasına aparan addımlardır. Ali təhsildə mobillik təhsildən sonra məzunların Ümumavropa məkanında işə düzəlməsini asanlaşdırır.

Burada bir qədər haşiyəyə çıxaraq qeyd edək ki, hal-hazıradək Avropanın təhsil cəmiyyətindəki model (Boloniya prosesinin bütün tövsiyələrinə əsaslanan) heç də hamı tərəfindən qəbul edilməmişdir. İki səviyyəli hazırlığın yayılması ilə bağlı baxışlarda yekdillik yoxdur ki, bu, Rusiyada olduqca ziddiyyətlidir.

Məlum olduğu kimi, Rusiyada bakalavr və magistr dərəcələrinin verilməsi XVIII əsrdə özünə yer almışdır. XVIII əsrdə Moskva Universiteti tərkibində fəaliyyət göstərən Müəllimlər İnstitutunun məzunlarına bakalavr dərəcəsi verilmişdir. Rusiya universitetinin tam təhsil kursunu müvəffəqiyyətlə başa vurmuş müxtəlif yaşlı şəxslərə birinci alim dərəcəsinə iddiaçı olmağa nizamnamə imkan verirdi. Magistr və doktor isə sonrakı dərəcələr idi. Moskva, Xarkov və Kazan universitetlərinin nizamnamələrində magistr adının verilməsi nəzərdə tutulmuşdur. Namizədlik alimlik dərəcəsinin alınma qaydası ayrıca əsasnamədə öz əksini tapmışdır. Odur ki, Boloniya prosesinə daxil olma şüarı altında 3-4 il ərzində elmlər doktoru dərəcəsinə mütəxəssislərin hazırlanması cəhdi Rusiya təhsili üçün təhlükələrdən biri kimi görünür.

Rusiya təhsilinin XVIII əsr və sonralar SSRİ təhsil sisteminin təcrübəsinə dayanaraq Boloniya prosesinin alternativ xüsusiyyətləri ilə bağlı şərtlər vermək, onun perspektivlərinə oxucunun diqqətini yönəltmək mümkündür. Buna lüzum görmürük. Bu işi oxucunun ixtiyarına buraxaraq əsas məqsədimizlə birbaşa əlaqəsi olan məsələlər üzərinə qayıdaq.

Mobillik Boloniya prosesinin tələblərindən irəli gələn digər cəhətlərin də tam təmin edilməsini tələb edir. Çünki ümumi ali təhsil məkanında vahid standartlar sistemi, keyfiyyət səviyyəsi, qiymətləndirmə sistemi, ali təhsil müəssisələrinin hüquqi və maliyyə müstəqilliyi olmadan mobillik mümkün deyildir. Buna görə də, Boloniya prosesinin tələblərini yalnız kompleks həyata keçirməklə istənilən nəticələri əldə etmək olar. Təbii ki, mobilliyin tələb etdiyi şərtlərin sırasına ali təhsil müəssisələrinin lazımi infrastruktura, maliyyə imkanlarına malik olması daxildir.

Avropa ali təhsil sistemi praktikasında iki və daha çox ali məktəbin

iştirakı ilə birgə proqramların tərtib olunması və tədrisin bu proqramlar əsasında aparılması özünə yer almaqdadır. Birgə proqramların tərtibi və tətbiqi təkcə mobillik məsələlərinə deyil, vahid təhsil məkanının formalaşması prosesinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Əslində, bu cür proqramların ortaya qoyulması gələcək vahid ali təhsil məkanının kiçik modelini yaratmaq deməkdir və bu işin kiçik miqyasda sınaqdan çıxarılması, qarşıya çıxan maneələrin aradan qaldırılması sözügedən istiqamətdə təcrübənin əldə edilməsi və təkmilləşdirilməsi baxımından böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Ali təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, onun başlıca meyarlarının təmin edilməsi bütövlükdə ali təhsil sistemlərinin yaxınlaşması, birgə proqramların hazırlanması və tətbiqi, diplomların və ixtisasların qarşılıqlı tanınması, yeni-yeni ölkələrin vahid məkana integrasiyası məsələlərində qarşıya çıxan ən çətin və mürəkkəb məsələlərdən biri, bəlkə də birincisidir. Ölkələrin ictimai-iqtisadi inkişaf səviyyəsində olan müxtəliflik, onlarda mövcud olan çoxsaylı obyektiv və subyektiv səbəbdən irəli gələn problemlər, qanunvericilikdə olan fərqlər, təhsilin keyfiyyətinə mənfi təsir göstərən amillərdir. İnkişaf etmiş bir ölkənin və ya ölkələr qrupunun ali təhsil müəssisələri ilə əməkdaşlıq etmək, onlarla eyni hüquqa malik olaraq birgə proqram çərçivəsində fəaliyyət göstərmək üçün keyfiyyət göstəricilərinə görə ən azı ona yaxın bir səviyyədə olmaq lazımdır. Ali təhsilində fərqli keyfiyyət səviyyəsinə malik olan ölkələr arasında, şübhəsiz, bərabər səviyyəli tələbə mobilliyindən, birgə proqramların həyata keçirilməsindən söhbət gedə bilməz.

Boloniya prosesi müəllimlərin seçilməsi, fənlərin seçilməsi, tədrisin keyfiyyətinin müəyyənləşdirilməsi məsələlərini rəqabət zəmininə qoyduğundan yeni sistem nəinki elmi cəhətin azalmasına təhlükə yaratmır, əksinə, onun daha da gücləndirilməsi üçün şərait yaradır. Digər tərəfdən tələbələrin mobilliyi ilə yanaşı müəllim və tədqiqatçıların sərbəst hərəkətinin təmin edilməsi və onun stimullaşdırılması vahid elmi-tədqiqat məkanının formalaşmasına, onun çərçivəsində informasiya və təcrübə mübadiləsinin intensivləşdirilməsi bu sahədə geniş perspektivlər açır¹.

8.8.7. Əlavə təhsil

Əlavə təhsil fasiləsiz təhsilin və peşə hazırlığının tərkib hissəsi olmaqla, peşə-ixtisas təhsilinin hər hansı pilləsini bitirmək haqqında dövlət sənədi olan hər bir vətəndaşın fasiləsiz təhsil almaq

¹ Daha ətraflı məlumat üçün bax: Давыдов Ю.С. Вестник ПГЛУ 1, 2004.

imkanını təmin edir və insan potensialının inkişafı, kadrların intellektual və peşə hazırlığı səviyyəsinin yüksəldilməsi və təkmilləşdirilməsi, onların daim dəyişən və yeniləşən əmək şəraitinə uyğunlaşdırılması, yaşlı vətəndaşların ölkənin sosial, iqtisadi, siyasi və mədəni həyatında fəal və səmərəli iştirakının təmin edilməsi vəzifəsini daşıyır.

Azərbaycan Respublikasında əlavə təhsil aşağıdakı istiqamətləri əhatə edir:

- ixtisasartırma;
- kadrların yenidən hazırlanması;
- stajkeçmə və kadrların təkmilləşdirilməsi;
- təkrar ali təhsil və orta ixtisas təhsili;
- dərəcələrin yüksəldilməsi;
- yaşlıların təhsili.

Əlavə təhsil ixtisasartırma və yenidən hazırlanma qurumlarında, peşə-ixtisas təhsili müəssisələrində yaradılmış müvafiq strukturlarda, stajkeçmə və peşə hazırlığı kurslarında və bu sahə üzrə fəaliyyətə xüsusi razılıq verilmiş digər müəssisələrdə həyata keçirilir. Müvafiq təhsil proqramları əsasında əlavə təhsilin hər hansı istiqaməti üzrə təhsil almış şəxslərə müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilmiş qaydada müvafiq sənəd verilir. İxtisasartırma kurslarını bitirmiş şəxslər barəsində stimullaşdırıcı tədbirlər tətbiq edilir.

İnsanı sınağa çəkən “dərdlər” çoxdur. Bizim subyektiv anlamımıza görə, onların sırasında, bir qədər qərribə səslənsə də, işsizlik də var. İşsizlik insana sanki gərəksizliyini, artıqlığını pıçıldayır, onu aramsız əzablandırır... Amma bir təsəlli imkanının da varlığını unutmaq olmaz. Dərdlər nə qədər çox saylı olsalar da, çarələrin sayı ən azı bir vahid çoxdur. Əbəs yerə söyləməmişlər ki, min dərddin min bir dərmanı (çarəsi) vardır. Yaxşı ki belədir...

Azərbaycanda hökumət tərəfindən uğurla icra edilən sosial - iqtisadi inkişaf proqramları çərçivəsində həyata keçirilən tədbirlərin əsas hədəflərindən biri də işsizliyin azaldılması və məşğulluğun yüksəldilməsi problemdir. Bu məqsədlə yeni iş yerlərinin yaradılması istiqamətində

ardıcıl şəkildə həyata keçirilən tədbirlər artıq öz müsbət nəticələrini verməkdədir. Bununla belə, dünya təcrübəsindən, xüsusilə də hazırkı iqtisadiyyatın mövcud xüsusiyyətlərinin təhlilindən məlum olur ki, ölkədə işsiz və işaxtaran vətəndaşların məşğulluğunun təmin edilməsi, onların əmək bazarında rəqabətə davamlı və müasir tələblərə cavab verən peşə və ixtisaslara yiyələnməsindən də xeyli dərəcədə asılıdır.

Bu həqiqəti müdrikcəsinə anlayən qanun yazarlar təhsilin məqsədini qanuniləşdirərkən sözügedən cəhətin element kimi diqqət mərkəzinə çəkilməsini vacib saymışlar. Belə bir hüquqi əsasın əhəmiyyəti, önəmi barədə əlavələr etməyə lüzum görmürük. O da məlumdur ki, təhsilin qarşısında duran məqsədlərin həyata keçirilməsi yönümündə ciddi islahat tədbirləri həyata keçirilir və bu, uzun müddətli prosesdir.

Hazırkı reallıq belədir ki, əmək qabiliyyətli əhalinin böyük bir hissəsinin təhsil səviyyəsi və əmək vərdisləri hazırda ölkəmizdə formalaşmaqda olan yeni bazar iqtisadiyyatı münasibətləri şəraitində iş əldə etməyə bir çox hallarda imkan vermir, təhsillərini bitirmiş və müstəqil həyata qədəm qoymuş insanlar kəskin işsizlik problemi və beləliklə də yoxsulluq problemi ilə üzləşir. Yəni ölkədə təzahürləri mövcud olan işsizlik problemi təkcə iş yerlərinin olmaması səbəbindən deyil, eyni zamanda işsiz və işaxtaran vətəndaşların təhsil səviyyəsi və əmək vərdislərinin müasir əmək bazarının tələblərinə cavab verməməsi səbəbindəndir. Ona görə də əmək məşğuliyyətli əhalinin əmək bazarında rəqabət qabiliyyəti olan peşə və ixtisaslara yiyələnməsi zərurəti təxirəsalınmaz şəkildə ortaya çıxır və bu da Azərbaycanda işsizliyin azaldılmasının mühüm vasitələrindən biri kimi qəbul olunmalıdır.

Bu gün müasir dövrdə əlavə təhsil və peşəkarlıq səviyyəsinin inkişaf etdirilməsi fasiləsiz təhsilin tərkib hissəsi olmaqla, peşə - ixtisas müəssisəsini bitirən və təhsil haqqında dövlət sənədi olan hər bir vətəndaşın fasiləsiz təhsil almaq imkanları sistemi kimi başa düşülür. Fasiləsiz təhsilin hər bir mərhələsində əlavə təhsilin əsas məqsədi şəxsiyyətin inkişafından, intellektual və peşə baxımından onun fasiləsiz təkmilləşdirilməsindən ibarətdir. Əlavə təhsil proqramlarına ümumtəhsil, peşə - ixtisas və əlavə təhsil müəssisələrində, dayaq məntəqələrində və ümumiyyətlə, müvafiq lisenziyası olan digər müəssisələrdə həyata keçirilən müxtəlif yönümlü təhsil proqramları daxildir. Müasir dövrdə əlavə təhsilin ixtisasartırma, təkmilləşdirmə, stajkeçmə, yenidən hazırlanma, yaşlıların təhsili və sair kimi istiqamətləri müəyyənləşdirilmişdir. Ölkəmizdə pedaqoji yönümdə əmək bazarında rəqabət qabiliyyəti olan peşə və ixtisaslara yiyələnmək məsələsinə daha çox diqqət verilmişdir. Bu sahədə mövcud problemlərin aradan qaldırılması məqsədilə Təhsil Nazirliyi tərəfindən “Fasiləsiz

pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının konsepsiyası və strategiyası” sənədi hazırlanmış və 2007-ci ildə hökumət tərəfindən təsdiq olunmuşdur. Hazırda əlavə təhsil konsepsiyası haqlı olaraq təhsil ictimaiyyəti tərəfindən geniş müzakirə olunan məsələlərdəndir.

Fasiləsiz təhsil sisteminin tətbiqi üçün mövcud hüquqi bazaya dayanaraq sivil ölkələrin təcrübəsindən faydalanmaq, sosial - iqtisadi inkişafımıza müvafiq şəkildə təhsil islahatını həyata keçirmək mühüm vəzifə kimi qarşıda durur. Təsdiq olunmuşdur ki, yalnız insanın tələbatlarının təmin olunmasına yönəldilmiş inkişaf və əhalinin geniş iştirak etdiyi və insan hüquqlarının tam hörmət olunduğu cəmiyyət davamlı və ədalətli inkişafın təmin olunmasına imkan yaradır. Kişi və qadınların həyatın bütün sahələrində dərrakəli, zəkali və səmərəli inkişafı olmadan bəşəriyyət yaşaya və gələcəyin vəzifələrinin öhdəsindən gələ bilməz.

Yaşlıların təhsili təkcə hüquq deyildir. Belə təhsil fəal vətəndaş mövqeyinin nəticəsi və cəmiyyətin həyatında iştirakı üçün şərtidir. Yaşlıların təhsili şəxsiyyətin formalaşması işinə yardımçı ola və həyatı dərrakəli edə bilər. Bütün ömrü boyu təhsil alma yaş, qadın və kişi bərabər hüquqluluğu, fiziki və əqli çatışmazlıq, dil, mədəniyyət və iqtisadi bərabərsizlik kimi faktorları nəzərə almaq məqsədi ilə təhsilin məzmununun yenidən dərk olunmasını nəzərdə tutur. Yaşlıların təhsili formal və fasiləsiz təhsili, qeyri-formal və qeyri-rəsmi, həmçinin ikinci dərəcəli təhsillərin tam spektrini əhatə edir. Bu təhsillər çoxmədəniyyətli olan, nəzəriyyə və təcrübəyə söykənən yanaşmaları qəbul edən cəmiyyətdə mövcuddur.

Baxmayaraq ki, yaşlıların təhsilinin və uşaq və yeniyetmələrin təhsilinin məzmunu iqtisadi, sosial və mədəni şəraitdən və cəmiyyət üzvlərinin tələbatından asılı olaraq dəyişir, onların hər ikisi yeni təhsil konsepsiyasının – bu konsepsiyaya uyğun olaraq təlim həqiqətən də, bütün ömür boyu baş verir – zəruri elementləridir. Bütün ömrü boyu davam edən təhsilin perspektivi belə bir qarşılıqlı tamamlamanı və fasiləsizliyi şərtləndirir. Bütün dünyada meydana gələn və biliklərə əsaslanan cəmiyyətlərdə yaşlıların təhsili və fasiləsiz təhsil, həm icmalar çərçivəsində, həm də peşə həyatında çox gərəkli zərurətə çevrilmişdir.

Hər kəs üçün baza təhsili o deməkdir ki, insanlar yaşından asılı olmayaraq, fərdi və kollektiv şəkildə öz potensiallarını həyata keçirmək imkanına malikdirlər. Baza təhsili təkcə hüquq deyil, həm də başqalarına və bütövlükdə cəmiyyətə münasibətdə vəzifə və məsuliyyətdir. Ömür boyu təhsil alma hüququnun həyata keçirilməsi üçün vacib olan şəraitin yaranmasını nəzərdə tutan tədbirlər bu hüququn tanınmasının möhkəmləndirilməsi üçün çox vacibdir. XXI əsrin vəzifələri təkcə hökumət, təşkilat və

idarələr tərəfindən həll oluna bilməz; cəmiyyət həyatının bütün sahə-lərində hərtərəfli, azad və fəal iştirak edə bilmələri üçün həmçinin insan-ların öz səylərinin, yaradıcı təxəyyül və istedadlarının göstərilməsi tələb olunur.

Məşğulluq üzrə Avropa strategiyası çərçivəsində ömür boyu təhsil – biliklər və bacarıqların, peşə səriştəsinin artırılması məqsədilə və daimi əsaslarla aparılan hər tərəfli təlim fəaliyyəti kimi müəyyən edilmişdir (Avropanın məşğulluq strategiyası 1997-ci ildə Lüksemburq sammitində qəbul olunmuşdur). Lissabon sammitinin nəticələri sübut edir ki, biliklərə əsaslanan iqtisadiyyat və cəmiyyətə müvəffəqiyyətli keçid fasiləsiz təhsil prosesi ilə - ömür boyu təhsil almaqla müşayiət olunmalıdır (Bu sammit 2000- ci ilin mart ayında keçirilmişdir). Yeni yanaşmanın əsas ideyası ondan ibarətdir ki, fasiləsiz təhsil artıq təhsilin və yenidən hazırlığın aspektlərindən biri deyil, o, təhsil sisteminin və bu sistemdə insanın təhsil fəaliyyətinin fasiləsiz proses boyu iştirakının əsas prinsipinə çevrilir. Fasiləsiz təhsil “biliklərə əsaslanan cəmiyyətə” çevrilmiş ölkələr üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir: informasiya, biliklər və həmçinin onların daim yeniləşməsinə olan motivasiya və bunun üçün tələb olunan bacarıqlar bu xüsusiyyətli ölkələrin inkişafının, rəqabət qabiliyyətliliyinin və səmərəli əmək bazarının həlledici faktoruna çevrilir. Vətəndaş cəmiyyətində iştirak müvəffəqiyyətli peşə karyerası olmadan, demək olar ki, mümkün deyil, çünki o, şəxsi müstəqilliyin, özünəhörmətin və xoş güzəranın əsasını təşkil edərək həyatın keyfiyyətini müəyyən edir. Məşğulluq vətəndaş cəmi-yə-ti-nin inkişafının vacib parametrinə çevrilir. Lakin əmək bazarında müvəf-fəqi-yət və ictimai proseslərdə iştirak müəyyən bacarıq və səriştənin ol-masını və müasir biliklərə çıxış imkanları tələb edir. Rəqəmli texno-logiyalar, biotexnologiyalar, kommunikasiya şəbəkələrinin inkişafı üçün böyük imkanlar təqdim edir. İnsanlar həyat tərzlərinin formalaşması üçün daha çox azadlıq əldə edirlər, lakin bu onların üzərinə öz həyatları ilə bağlı daha çox məsuliyyət qoyur. Öz bacarıqlarının daim lazımı səviyyədə saxlamaqla və onları yeniləşdirməklə bazarda müvəffəqiyyətli olanlar və sürətlə artan peşəkar tələblərlə ayaqlaşa bilməyən ümitsiz geridə qalanlar arasında olan fərq daha da artır. Bütün bu dəyişiklikləri bir sözlə “biliklərə əsaslanan cəmiyyətə” və ya informasiya cəmiyyətinə, yəni iqtisadiyyatın əsasını qeyri maddi mallar və xidmətlər təşkil edən və bilik və bacarıqların birinci dərəcəli əhəmiyyətə malik olduğu bir cəmiyyətə keçid kimi təsvir etmək olar. Belə cəmiyyətdə insanlar özləri öz talelərinin sahibinə və cəmiyyətin fəal vətəndaşlarına çevrilmədirlər. Bunu həyata keçirməyin ən yaxşı üsulu – ömür boyu təhsildir.

Uşaqlıqda və gənclik dövründə əldə etdiyimiz bilik və vərdişlərimiz heç də bizim qalan həyatımızda müvəffəqiyyətə zamanət vermir. Hətta ixtisasın vaxtaşırı artırılması belə problemin həlli demək deyildir. Fasiləsiz təhsil təlim prosesinə “bəşikdən qəbrədək” olan daimi kontinuum (cəm) kimi baxır. Onun əsasında insanın gənclik dövründə əldə etdiyi baza vərdişləri durur. İnformasiya cəmiyyətində bu vərdişlərə yenidən baxılmalı və onlar genişləndirilməlidir. Bunlara öyrənmək bacarığını və öz təhsilini müstəqil davam etdirmək arzusunun əlavə etmək lazımdır. Lakin, belə bir arzunu saxlamaq üçün insana gənc yaşında müsbət dərs təcrübəsi, habelə öz təhsilini davam etdirmək üçün praktik imkanlar tələb olunur.

Bu vaxtadək təhsil sahəsində siyasətin formalaşmasında yalnız formal təhsil nəzərə alınır, qalan iki kateqoriyaya (informal, qeyri-formal) isə əslində heç bir diqqət yetirilmirdi. Fasiləsiz təhsilin kontinuumu (cəmi) qeyri-formal və informal təhsili təlim prosesinin bərabərhüquqlu iştirakçıları edir.

Fasiləsiz təhsil sahəsində siyasəti formalaşdıran sivil ölkələr bu təhsilin təkcə dəyişən əmək bazarının xüsusiyyətlərindən irəli gələn iqtisadi zərurətinə deyil, həmçinin onun sosial-mədəni əhəmiyyətinə getdikcə daha çox diqqət yetirirlər. Nəzərə alınır ki, təhsil hal-hazırda insanın peşə mühitinə daxil olmasında əsas rol oynadığı kimi, gələcəkdə onun cəmiyyətə qoşulmasında həlledici olacaqdır.

Kompyuterlərin ilk növbədə ev şəraitində istifadə dairəsini tutması və dünyanın fərdi şəkildə dərk edilməsinin güclü resursuna çevrilməsi informal təhsilin əhəmiyyətini xüsusi vurğulayır və onun nəhəng ehtiyatlarını sübut edir. “Ömür uzunluq təhsil” termini fasiləsiz təhsilin zaman faktorunu vurğulayır. Son dövrlərdə “Ömür eni təhsil” termini yaranmışdır. Bu termin təkcə təhsil prosesinin daimiliyini deyil, həm də onun formalarının müxtəlifliyini – formal, qeyri-formal və informal təhsil – xüsusi qeyd edir. O, bizə xatırladır ki, təhsil eyni zamanda xoş və faydalı ola və həm təhsil müəssisəsində, həm də ailədə, dostların əhatəsində, iş yerində və ya maraq kitablarında baş tuta bilər.

Ədalət naminə təsdiqlənməlidir ki, Azərbaycanda həyata keçirilən dövlət təhsil siyasəti təhsilin fasiləsizliyini hədəfləyir. Bunu “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”nda çox aydın görmək mümkündür. Təhsil sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsipləri bu məsələni diqqətə çəkir.

Fasiləsiz təhsil haqqında Avropa Birliyinin bütün səviyyələrdə müzakirəsi təklif olunan memorandumunda altı əsas prinsip yer alır. Bu sırada informasiya cəmiyyətinə qoşulmaq üçün zəruri olan vərdişlərin əldə olunması və yeniləşməsi məqsədilə təhsilə ümumi fasiləsiz çıxışı

təmin etmək məqsədilə “Hamı üçün yeni baza bilikləri və vərdisləri” prinsipi ilk olaraq təqdim olunmuşdur. Sosial-iqtisadi dəyişikliklər peşə, ailə və ictimai həyatda fəal iştirakı təmin edən zəruri baza biliklərinin, bacarıq və vərdislərinin yeni toplumunu tələb edir. Lissabon sammitinin yekun sənədləri belə vərdislərə kompyuter savadlılığı, xarici dilləri, texnologiya mədəniyyətini, sahibkarlığı, sosial vərdisləri aid edir. Bu o demək deyil ki, ənənəvi oxumaq, saymaq və yazmaq vərdisləri o qədər də vacib deyildir. Bundan əlavə, yuxarıda sadalanan vərdislərə məktəb fənlərinin toplumu kimi baxmaq lazım deyil. Məzmun və funksional baxımdan onlar tez-tez kəşif və üst-üstə düşürlər. Məsələn, xarici bir dili öyrənərək biz eyni zamanda kompyuter texnologiyasını mənimsəyə, öz mədəni, estetik və kommunikativ təcrübəmizi genişləndirə bilirik. Bu vərdislərin bəziləri (məsələn; kompyuter savadlılığı) tamamilə yenidir, eyni zamanda digər vərdislər (xarici dil) indiki dövrdə yeni əhəmiyyət qazanır. Özüə əminlik, öz taleyinə cavabdehlik, risk etmək bacarığı kimi sosial vərdislər də müasir dünyada getdikcə daha mühüm vərdislərə çevrilirlər. Bu siyahıya öyrənmək, dəyişikliklərə uyğunlaşmaq və məlumatlar axınında bələdlilik bacarıqlarını əlavə etmək olar. Bu bacarıqların əldə olunması olduqca zəruridir, lakin onların daim yeniləşməsi heç də az əhəmiyyətli deyildir. Məhz ixtisasın olmaması və ya kifayətsizliyi əksər yüksək inkişaf etmiş ölkələrdə işsizliyin əsas səbəbidir. Bu səbəbdən dövlət istənilən yaşda bu vərdislərin əldə olunması və yeniləşməsi imkanlarını təmin etməlidir. Burada qeyri-formal təhsil sistemi də böyük rol oynaya bilər.

İkinci prinsip insan resurslarına investisiya qoyuluşunun artırılması ilə bağlıdır. Ömür uzunluğunu və ömürü eni asanlıqla təhsil sistemi üçün yeni metodologiyaları işləyib hazırlamaq məqsədi ilə “Tədrisin və öyrənmənin innovasiya metodları” formüləsində üçüncü prinsip təqdim olunur. “Alınmış təhsilin qiymətləndirilməsi üzrə yeni sistem” prinsipi təhsil fəaliyyətinin tanınması və nəticələrinə yanaşmanı köklü şəkildə dəyişdirmək (xüsusilə də qeyri-formal və informal təhsil sahəsində) məqsədini hədəfləyir. Beşinci prinsip təlimatçılığın və məsləhət vermənin inkişaf etdirilməsi ilə bağlıdır. Tədris və məsləhət məntəqələri şəbəkəsinin köməyiylə, eləcə də informasiya texnologiyalarından istifadə etməklə təhsil imkanlarını evə yaxınlaşdırmaq məqsədilə “Təhsilin evə yaxınlaşdırılması” prinsipi irəli sürülür. Sonuncuda nəzərdə tutulur ki, hər cür hərəkət sərbəstliyi və onun təmin etdiyi üstünlüklər olduğu halda, keyfiyyətli təhsil almaq üçün insanlar öz doğma şəhərlərini və ya qəsəbələrini tərk etməyə məcbur olmamalıdırlar. Bu xüsusilə əlillərə və əhəlinin aztəminatlı qruplarına münasibətdə əhəmiyyətlidir. İnformasiya texnologiyaları bu planda böyük xərc çəkmədən və istənilən ucqar yerdə keyfiyyətli təhsilin əldə

edilməsi üçün böyük imkanlar yaradır. Distant təhsildən istifadə edərək insanlar öz təhsillərini harada və nə vaxt davam etdirmək haqqında qərar qəbul etmələrindən asılı olmayaraq təhsilə günün istənilən vaxtında daimi çıxış imkanı əldə edə bilirlər.

Göründüyü kimi, təhsil sahəsində Azərbaycanın dövlət siyasətinin əsas prinsipləri (bax: 6-cı mövzuda 3-cü yarımbaşlıq) ilə fasiləsiz təhsilin problemlərinə dair ümumavropa səviyyəsində müzakirələrin aparılmasına təşəbbüs kimi dəyərləndirilən memorandumun məzmununda yer alan “Fasiləsiz təhsilin altı əsas prinsipi” arasında ziddiyyət yoxdur. Əksinə, Avropa Birliyi dövlətlərində fasiləsiz təhsilin həyata keçirilməsi ilə bağlı mövcud təcrübənin Azərbaycan gerçəkliyinə uyğun yaradıcılıqla tətbiqinə dövlət siyasətinin əsas prinsipləri hüquqi baza yaradır¹.

8.9. Təhsil subyektlərinin hüquqları, vəzifələri və sosial müdafiəsi

8.9.1. Təhsil sahəsində dövlətin vəzifələri

Təhsil sahəsində dövlətin vəzifələri “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”nda aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir:

- təhsil sahəsində vahid dövlət siyasətini müəyyənləşdirmək və onun həyata keçirilməsini təmin etmək;
- milli təhsil sisteminin inkişaf konsepsiyasını və əsas prioritetlərini müəyyən etmək;
- milli təhsil sisteminin inkişafı üçün müxtəlif istiqamətli dövlət proqramlarını təsdiq etmək və onların icrasına nəzarəti həyata keçirmək;
- kadr hazırlığının prioritetlərini və istiqamətlərini, yüksək dərəcəli elmi-pedaqoji kadr hazırlığı proqramlarını müəyyən etmək;
- təhsil sahəsində dövlət siyasətinin və dövlət proqramlarının həyata keçirilməsinin monitorinqini aparmaq;
- milli təhsil sisteminin dünya təhsil sisteminə inteqrasiyasını,

¹ Daha ətraflı məlumat üçün bax: “Yaşlıların təhsili” mövzusunda keçirilmiş beynəlxalq və milli konfransların bəyannamələri. Bakı: Borçalı, 2005, 44 səh.

beynəlxalq standartlara cavab verən təhsil şəraitinin və mühitinin yaradılmasını təmin etmək;

- təhsil sahəsinin inkişafına ayrılan dövlət büdcəsi vəsaitlərinin həcmi və dövlət təhsil qrantlarının məbləğini müəyyən etmək və dövlət təhsil müəssisələrinin müəyyənləşdirilməsini həyata keçirmək;

- hər büdcə ili üzrə dövlət təhsil sisteminin maliyyələşdirilməsi məqsədilə hər bir təhsilalana (şagirdə, tələbəyə, doktoranta və s.) düşən təhsil xərclərinin miqdarını və maliyyə normativlərini müəyyən etmək;

- ilk peşə-ixtisas, ali və orta ixtisas təhsili müəssisələrinə tələbə qəbulu planını müəyyənləşdirmək;

- müəyyən edilmiş qaydada abituriyentlərin biliyinin qiymətləndirilməsini həyata keçirmək;

- “tələbə-məzun” dövlət elektron məlumat sistemini yaratmaq və ondan istifadəni təmin etmək;

- təhsil pillələri üzrə dövlət təhsil standartlarını və proqramlarını (kurikulumları) təsdiq etmək və təhsilin müvafiq dövlət standartlarına uyğun təşkilinə nəzarəti həyata keçirmək;

- dövlət təhsil müəssisələrinin rəhbərlərini qanunvericiliklə müəyyən edilmiş qaydada vəzifəyə təyin etmək və vəzifədən azad etmək;

- dövlət təhsil müəssisəsində çalışan professor-müəllim heyəti üçün akademik və inzibati vəzifə tutmanın yaş həddini müəyyən etmək;

- təhsil səviyyəsinə uyğun olaraq təhsil müəssisələrinin nümunəvi nizamnamələrini təsdiq etmək;

- dövlət təhsil müəssisələrinin nizamnaməsini təsdiq etmək, bələdiyyə və özəl təhsil müəssisələrinin nizamnamələrinə rəy vermək;

- təhsil prosesinin təşkilinə dair ümumi tələbləri müəyyən etmək;

- təhsil sahəsində dövlətlərarası, regional və beynəlxalq inkişaf proqramlarının həyata keçirilməsini təmin etmək;

- təhsil sahəsində vahid statistik məlumat sisteminin yaradılmasını təmin etmək;

- təhsil haqqında dövlət sənədlərinin nümunələrini və onların verilməsi qaydalarını təsdiq etmək;

• xarici ölkələrin ali təhsil sahəsində ixtisaslarının tanınması və ekvivalentliyinin müəyyən edilməsi (nostrifikasiyası) qaydalarını müəyyən etmək, ixtisasların tanınmasını və nostrifikasiyasını həyata keçirmək;

• təhsil müəssisələrinin pedaqoji işçilərinin dərs yükü normalarını müəyyən etmək;

• təhsil müəssisələrinin tikintisinə, maddi-texniki təchizatına dair vahid normaları təsdiq etmək, ümumi sanitariya-gigiyena tələblərini, şagird yerləri ilə təminat normativlərini müəyyənləşdirmək;

• təhsil müəssisələrinin fəaliyyətinə xüsusi razılıq (lisenziya) vermək və onu ləğv etmək;

• ilk peşə-ixtisas, orta ixtisas və ali təhsil üzrə ixtisasların təsnifatını təsdiq etmək;

• təhsil müəssisələrinə elmi-metodik rəhbərliyi və nəzarəti həyata keçirmək;

• təhsil müəssisələrində təhsilin keyfiyyətinə dövlət nəzarətini həyata keçirmək;

• təhsil müəssisələrinin akkreditasiyası qaydalarını müəyyən etmək və akkreditasiyanı həyata keçirmək;

• təhsil müəssisələrində təhsilverənlərin və təhsilənlərin attestasiyasının, o cümlədən yekun attestasiyanın aparılması qaydalarını müəyyən etmək və attestasiyanı həyata keçirmək;

• təhsili idarəetmə orqanlarının, təhsil müəssisələrinin təhsillə bağlı ictimai birliklərin və qeyri-hökumət təşkilatlarının fəaliyyətinin əlaqələndirilməsini təşkil etmək;

• təhsil müəssisələrində aparılan elmi araşdırmaları əlaqələndirmək;

• təhsil sisteminin fəaliyyətini tənzimləyən normativ hüquqi aktlar qəbul etmək, onları dəyişdirmək və ləğv etmək;

• təhsil müəssisələri üçün dərsliklərin, dərs vəsaitlərinin və digər tədris vəsaitlərinin hazırlanmasını, təsdiqlənməsini və nəşrini təmin etmək;

• elmi dərəcələrin və elmi adların verilməsi qaydalarını və şərtlərini müəyyən etmək;

• dövlət təhsil müəssisələri işçilərinin əməyinin stimullaşdırıl-

masını, o cümlədən mükafatlandırılmasını həyata keçirmək, xüsusi istedadı ilə fərqlənən təhsilalanlar üçün adlı və məqsədli təqaüdlər təsis etmək;

- dövlət təhsil müəssisələrinin tədris, elmi, elmi-metodik, informasiya-kommunikasiya texnologiyaları və digər texniki vasitələrlə təminatını həyata keçirmək;

- baza tədris planlarını və proqramlarını təsdiq etmək;
- mütəxəssis-kadrlara, o cümlədən pedaqoji kadrlara olan real tələbatı müəyyənləşdirmək və onların iş yerləri ilə təmin olunmasını tənzimləmək;

- icbari ümumi orta təhsilin həyata keçirilməsinə nəzarət etmək;
- dövlət təhsil müəssisələrində pulsuz tibbi xidməti təmin etmək;
- valideynlərini itirmiş və ya valideyn himayəsindən məhrum olmuş yetkinlik yaşına çatmayan uşaqların qəyyumluğa (himayəyə) götürülməsini, internat tipli dövlət müəssisələrinə göndərilməsini təşkil etmək, qəyyumların və himayəçilərin öz funksiyalarını yerinə yetirməsinə nəzarət etmək, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların müvafiq olaraq xüsusi təhsil və sosial müdafiə müəssisələrinə göndərilməsini təmin etmək;

- təhsil sahəsində planlaşdırma, proqnozlaşdırma, əlaqələndirmə, təminat, təchizat və qiymətləndirməni təmin etmək;

8.9.2. Təhsil prosesinin iştirakçıları

Təhsil prosesinin iştirakçıları aşağıdakılardır:

- **təhsilalanlar** – uşaqlar, şagirdlər, tələbələr, kursantlar, müdavimlər, magistrantlar, doktorantlar və başqaları;

- **təhsilverənlər** (pedaqoji işçilər) – müəllimlər, assistentlər, məsləhətçilər, tyutorlar, tərbiyəçilər, müəllim köməkçiləri, tərbiyəçi köməkçiləri, çağırışqədərki hazırlıq rəhbərləri, defektoloqlar, loqopedlər, istehsalat təlimi ustaları, praktik psixoloqlar, sosioloq-pedaqoqlar, məktəb uşaq birliklərinin rəhbərləri, metodistlər, təhsil müəssisəsinin dərnək və musiqi rəhbərləri, təhsil müəssisəsinin elmi işçiləri, bilavasitə pedaqoji proseslə məşğul olan mühəndis-texniki, tədris-köməkçi işçilər, dayələr, təlimatçılar, təhsil müəssisəsinin kitabxanaçıları, nəşriyyat-redaksiya işçiləri, təhsili idarəetmə orqanla-

rının aparıcı struktur bölmələrinin əməkdaşları, təhsil müəssisələrinin və orqanlarının təlim-tərbiyə işi ilə məşğul olan rəhbərləri, təhsil müəssisəsində çalışan konsertmeystrlər və məşqçilər, sosial müdafiə, səhiyyə və digər orqanların bilavasitə pedaqoji fəaliyyətlə məşğul olan işçiləri;

- **valideynlər və ya digər qanuni nümayəndələr;**
- **təhsili idarəetmə orqanları və bələdiyyələr;**
- **təlim-tərbiyə prosesində iştirak edən fiziki və hüquqi şəxslər.**

8.9.3. Təhsilalanların hüquq və vəzifələri

Təhsilalanların hüquq və vəzifələri Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasına, “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”na və digər normativ hüquqi aktlara, Azərbaycan Respublikasının tərəfdar çıxdığı beynəlxalq müqavilələrə uyğun müəyyən edilir. Bütün təhsil müəssisələrinin təhsilalanları və məzunları bərabər hüquqlara malikdirlər.

Təhsilalanların hüquqları aşağıdakılardır:

- ✓ qanunvericilikdə nəzərdə tutulmuş qaydada təhsil müəssisəsinə qəbul olunmaq; təhsil müəssisəsini, təhsilin istiqamətini, ixtisası, təhsilalma formasını və təhsil dilini sərbəst seçmək;
- ✓ dövlət təhsil standartlarına uyğun keyfiyyətli təhsil almaq; müvafiq qaydada təhsilin təmayülünü, təhsil proqramlarını və sinif-dənkənar məşğuliyyəti seçmək;
- ✓ ali təhsil müəssisəsinin tədris planlarına uyğun olaraq tədris fənlərini, semestrlər üzrə kreditlərin miqdarını, təhsilverənləri və tyutorları sərbəst seçmək;
- ✓ təhsil müəssisəsinin mövcud infrastrukturundan (tədris-is-tehsalat, elmi-tədqiqat, informasiya, mədəni-məişət, idman, sağlamlıq mərkəzlərindən, kitabxanalardan və s.) istifadə etmək;
- ✓ müəyyən edilmiş qaydada təhsil müəssisəsini və ixtisasını dəyişmək;
- ✓ elmi-tədqiqat fəaliyyəti ilə məşğul olmaq; fasiləsiz təhsil almaq; sağlamlıq üçün təhlükəsiz və zərərsiz təhsil şəraiti ilə təmin olunmaq; insan ləyaqətini, şərəfini alçaldan, insan hüquqlarına zidd hərəkətlərdən müdafiə olunmaq;

✓ müəyyən edilmiş qaydada təhsil müəssisəsində təhsilini müvəqqəti dayandırmaq; müvafiq icra hakimiyyəti orqanının müəyyən etdiyi qaydada biliyinin yenidən qiymətləndirilməsini tələb etmək;

✓ dövlət orta-peşə ixtisas təhsili pilləsində və ali təhsilin hər bir səviyyəsində qanunvericiliyə uyğun olaraq yalnız bir dəfə pulsuz təhsil almaq;

✓ dövlət və bələdiyyə ümumi təhsil müəssisələrində dərslərlə pulsuz təmin olunmaq;

✓ təhsil prosesinin təşkilində və idarə olunmasında fəal iştirak etmək, öz fikir və mülahizələrini sərbəst ifadə etmək;

✓ təhsil müəssisəsinin elmi, ictimai, sosial və mədəni həyatında, elmi cəmiyyətlərin, dərnəklərin, assosiasiyaların, birliklərin və digər təşkilatların yaradılmasında iştirak etmək, eləcə də ölkə və beynəlxalq səviyyəli belə təşkilatlara üzv olmaq;

Təhsilalanların vəzifələri aşağıdakılardır:

✓ dövlət təhsil standartlarına uyğun bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmək;

✓ pedaqoji işçilərin şərəf və ləyaqətinə hörmətlə yanaşmaq;

✓ təhsil müəssisəsinin nizamnaməsinin tələblərinə riayət etmək;

✓ dövlət, cəmiyyət, ailə və özü qarşısında məsuliyyətini dərk etmək;

✓ təhsil sahəsində qanunvericiliyin tələblərinə, etik norma-lara və təlim-tərbiyə prosesi ilə bağlı qaydalara əməl etmək.

8.9.4. Təhsilverənlərin hüquq və vəzifələri

Təhsilverənlərin hüquq və vəzifələri Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası, “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu” və digər normativ hüquqi aktlar, Azərbaycan Respublikasının tərəfdar çıxdığı beynəlxalq müqavilələr, təhsil müəssisəsinin nizamnaməsi və daxili intizam qaydaları, eləcə də işə götürənlərlə təhsilverənlər arasında bağlanan əmək müqavilələri ilə tənzimlənir.

Təhsilverənlərin hüquqları bunlardır:

❖ normal əmək, elmi-pedaqoji iş və təhsil şəraiti, müasir standartlara cavab verən texnologiyalarla təmin olunmaq;

❖ təhsil müəssisəsinin nizamnaməsinə uyğun olaraq təhsil prosesinin təşkilində və idarə olunmasında fəal iştirak etmək;

❖ tədrisin formasını, metodlarını və vasitələrini sərbəst seçmək;

❖ şərəf və ləyaqətinə hörmətlə yanaşılmasını tələb etmək;

❖ təhsil müəssisəsində vəzifə tutmaq və müvafiq hallarda seçkili vəzifələrə seçmək və seçilmək;

❖ ixtisasını artırmaq, yeni ixtisas almaq, staj keçmək, ixtisas və elmi dərəcəsini yüksəltmək;

❖ müəyyən edilmiş hallarda və qaydada mükafatlandırılmaq və təltif olunmaq;

❖ təhsil müəssisələrində uzun müddət qüsursuz çalışan və onun elmi-pedaqoji həyatında mühüm xidmətləri olan professorlara aylıq əmək haqqı və əlavələr, digər güzəştlər və imtiyazlar saxlanılmaqla, akademik və inzibati vəzifədən azad olunmaq şərti ilə məsləhətçi-professor vəzifəsini tutmaq;

Təhsilverənlərin vəzifələri aşağıdakılardır:

- təhsil sahəsində dövlət siyasətinin həyata keçirilməsində iştirak etmək;

- təhsil proqramlarının mənimsənilməsini təmin etmək;

- təhsilənlərdə fəal vətəndaş mövqeyi formalaşdırmaq, onları vətənpərvərlik və azərbaycançılıq ruhunda tərbiyə etmək, müstəqil həyata və əmək fəaliyyətinə hazırlamaq;

- şəxsi nümunəsi ilə təhsilənlərdə Azərbaycan Respublikasının müstəqilliyinə, Konstitusiyasına və qanunlarına, dövlət rəmzlərinə, Azərbaycan xalqının tarixinə, mədəniyyətinə, dilinə, adət və ənənələrinə, milli və ümumbəşəri dəyərlərə, cəmiyyətə, ətraf mühitə hörmət və qayğı hissləri aşılamaq;

- pedaqoji etika və əxlaq normalarına riayət etmək, müəllim nüfuzunu yüksək tutmaq, ziyalılıq nümunəsi göstərmək;

- təhsilənlərin şərəf və ləyaqətinə hörmət etmək;

- uşaq və gəncləri fiziki və psixi zorakılığın bütün formalarından qorumaq, onları zərərli vərdislərdən çəkindirmək;

- ixtisas və elmi-pedaqoji səviyyəsini yüksəltmək, elmi araşdırmalar aparmaq, əlavə məşğələlər, sinifdənkənar və məktəbdənkənar tədbirlər keçirmək;

- qanunvericilikdə müəyyən olunmuş qaydada attestasiyadan keçmək;
- qanunvericilikdə nəzərdə tutulmuş digər vəzifələri yerinə yetirmək.

8.9.5. Valideynlərin və ya digər qanuni nümayəndələrin hüquq və vəzifələri

Valideynlərin və ya digər qanuni nümayəndələrin təhsil sahəsində hüquqlarına daxildir:

- yetkinlik yaşına çatmayan övladları (qəyyumluğunda və ya himayəsində olan şəxslər) üçün təlim-tərbiyə müəssisəsini seçmək;
- təhsil prosesinin təşkili, tədrisin keyfiyyəti, övladlarının (qəyyumluğunda və ya himayəsində olan şəxslərin) dərəcə davamiyyəti, təhsilə marağı və davranışı haqqında məlumat almaq;
- təhsilalanların hüquqlarını müdafiə etmək, təhsil müəssisəsinin idarə olunmasında iştirak etmək;
- təhsil müəssisəsi ilə əməkdaşlıq etmək, tədris prosesinin təkmilləşdirilməsi və maddi-texniki bazasının yaradılması üçün təkliflər irəli sürmək və könüllü yardımlar etmək;
- qanunvericilikdə nəzərdə tutulmuş digər hüquqları həyata keçirmək.

Valideynlərin və ya digər qanuni nümayəndələrin təhsil sahəsində vəzifələrinə daxildir:

- övladlarının (qəyyumluğunda və ya himayəsində olan şəxslərin) erkən yaşlarından fiziki, əxlaqi və intellektual inkişafına şərait yaratmaq, onların icbari orta təhsil almasının təmin olunması və mənaəvi yetkinliyi üçün məsuliyyət daşımaq;
- övladlarını (qəyyumluğunda və ya himayəsində olan şəxsləri) humanistlik, vətənpərvərlik, azərbaycançılıq, əməksevərlik, öz dilinə, ədəbiyyatına və tarixinə, milli-mənəvi və ümumbəşəri dəyərlərə hörmət ruhunda tərbiyə etmək;
- qanunvericilikdə nəzərdə tutulmuş digər vəzifələri yerinə yetirmək.

8.9.6. Təhsilalanların və təhsilverənlərin sosial müdafiəsi

Aşağıdakılar “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu” ilə rəsmiləşdirilmişdir.

- dövlət ümumtəhsil müəssisələrində təhsilalanlar dərslərlə müəyyən edilmiş qaydada dövlət hesabına təmin olunurlar;

- dövlət ilk peşə-ixtisas, orta ixtisas və ali təhsil müəssisələrində təhsilalanların fəaliyyətini stimullaşdırmaq məqsədi ilə onlara qanunvericiliklə müəyyən edilmiş qaydada təqaüdlər, o cümlədən adli təqaüdlər verir və yardımlar göstərir;

- təhsilalanlar üçün qanunvericiliyə uyğun olaraq digər sosial müdafiə tədbirləri də tətbiq edilə bilər.

- özəl təhsil müəssisələrində təhsilalanların sosial müdafiəsi müəssisənin nizamnaməsi ilə tənzimlənir.

- dövlət təhsilverənlərin sosial müdafiəsinə təminat verir. Təhsil işçilərinin əmək haqqı və vəzifə (tarif) maaşları işçilərin funksional öhdəlikləri, peşə xüsusiyyətləri, ixtisas dərəcəsi və iş stajı nəzərə alınaraq təyin olunur.

- dövlət və bələdiyyə təhsil müəssisəsi öz sərəncamında olan büdcədən kənar vəsaitlər hesabına işçilərin əmək haqqına əlavələr və digər stimullaşdırıcı ödənişlər təyin edə bilər.

- dövlət və bələdiyyə təhsil müəssisələrində işləyən elmi-pedaqoji kadrların vəzifə maaşlarına elmi dərəcələrə və elmi adlara görə əlavələrin həcmi müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

- sağlamlıq imkanları məhdud, valideynlərini itirmiş və ya valideyn himayəsindən məhrum, ciddi tərbiyə şəraitinə ehtiyacı olan uşaqlar üçün xüsusi təhsil müəssisələrinin, istedadlı uşaqlar üçün təhsil müəssisələrinin, eləcə də yüksək dağlıq və sərhədyanı ərazilərdə, ucqar yaşayış məntəqələrində çalışan təhsil işçilərinin əmək haqlarına və vəzifə maaşlarına qanunvericiliklə müəyyən edilmiş qaydada əlavələr olunur.

- pedaqoji profilli ixtisaslar üzrə ali və orta ixtisas təhsili müəssisələrini bitirmiş və ümumtəhsil müəssisələrində işə başlamış gənc mütəxəssislər üçün əlavə güzəştlər və stimullaşdırıcı tədbirlər

müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

• təhsilverənlərə qanunvericilikdə müəyyən edilmiş qaydada təhsil və yaradıcılıq məzuniyyətləri verilir.

Suallar və tapşırıqlar

1. “Təhsil” anlayışına tərif verin və fikrinizi əsaslandırın.
2. Azərbaycan respublikasında təhsilin əsas məqsədi nədir?
3. Təhsil sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsiplərini səciyyələndirin.
4. “Təhsil sistemi” dedikdə nə başa düşülür?
5. Təhsilin məzmununa və təşkilinə hansı tələblər verilir.
6. Təhsilin və təhsilalmanın hansı formaları vardır?
7. Təhsil müəssisələrinin tipləri və növlərinin xüsusiyyətlərini açıqlayın.
8. Ümumi təhsil və ixtisas təhsili arasındakı fərqləri göstərin.
9. Ümumi orta təhsilin xüsusiyyətləri hansılardır?
10. “Təhsil subyektləri” dedikdə kimlər nəzərdə tutulur, onların hüquq və vəzifələrini göstərin.
11. Təhsil sahəsində dövlətin vəzifələri barədə nə bilirsiniz?

Ədəbiyyat

1. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı: Qanun, 2010.
2. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində. Bakı:Çaşıoğlu, 2009.
3. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsil tarixi. Bakı: Təhsil, 2011.
4. Mehrabov A.O. Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı: Mütərcim, 2010.
5. Abdullayev B.A., Zülfüqarova Ş.V. Didaktika. Bakı: ADPU-nun mətbəəsi, 2005, səh.50-65.
6. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q.. Pedaqogikadan mühazirə konseptləri. Bakı: Maarif, 1983, səh. 94-134.
7. Əhmədov H.H. Azərbaycan təhsilinin strategiyası. Bakı: Elm, 2010.
8. Xəlilov S.S.. Təhsil, təlim, tərbiyə. Bakı: Azərbaycan Universiteti, 2005, səh. 43-51.
9. İbrahimov F.N.. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, 2010, səh.374-381.

10. Məktəb pedaqogikası (Q.İ.Şukinanın redaktəsi ilə). Bakı: Maarif, 1982, səh. 245-252.
11. Əhmədov H.H.Azərbaycan təhsilinin inkişaf strategiyası. Bakı: Elm, 2010.
12. Hüseynzadə R.L. Magistr dissertasiyası. (Metodik vəsait) Bakı: Nurlar, 2010.
13. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A.. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh. 122-130.
14. Pedaqogika (M.Muradxanovun redaktəsi ilə) Bakı, Azərtədrisnəşr, 1964, səh.6.
15. Sadıqov F.B.. Pedaqogika. Bakı: Adiloğlu, 2009. səh.94-108.
16. Введение в педагогику. М.: Просвещение, 1975, стр.22.
17. Леднев В.С.. Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989, стр.52.
18. Педагогика. М.: Просвещение, 1956, стр.15.
19. Куписевич Ч.. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986, стр.25-27.

IX fəsil

XÜSUSİ TƏHSİL VƏ ƏLAVƏ TƏHSİL

Əhatə olunan məsələlər:

- 9.1. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili
- 9.2. Dövlət uşaq müəssisələrindən uşaqların ailələrə verilməsi
(de-institutlaşdırma) və alternativ qayğı Dövlət Proqramı barədə.
- 9.3. Əlavə təhsil.

9.1. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil)

1. Xüsusi təhsil haqqında anlayış.

Xüsusi şərait yaradılmadan təhsil almasında çətinliklər yaranan fiziki çatışmazlığı, əqli və (və ya) psixi ləngimələri olan **şəxs sağlamlıq imkanları məhdud şəxs**, xüsusi şərait yaratmaqla sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin məktəbəqədər, ümumi və peşə-ixtisas təhsili isə **xüsusi təhsil** adlanır. **Xüsusi şərait** dedikdə, sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin pedaqoji-psixoloji, tibbi, sosial və digər xidmətləri alması üçün yaradılmış şərait başa düşülür. Xüsusi təhsilin məqsədi sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə zəruri bilik, bacarıq və vərdişlər aşılamaqla onların cəmiyyətə uyğunlaşmasını, o cümlədən özünəxidmət vərdişlərinin yaradılmasını, əmək fəaliyyətinə və ailə həyatına hazırlanmasını təmin etməkdən ibarətdir.

1.1. Xüsusi təhsil sahəsində dövlətin vəzifələrinə daxildir:

- sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin bacarıq və imkanları nəzərə alınmaqla dövlət hesabına təhsil almalarına təminat verilməsi;
- xüsusi təhsil sahəsində məqsədli dövlət proqramlarının hazırlanması və həyata keçirilməsi;
- xüsusi təhsilin dövlət standartlarının müəyyən olunması;
- xüsusi təhsilin dövlət vəsaiti hesabına maliyyələşdirilməsi;
- sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin bacarıq və imkanlarına uyğun peşələr üzrə hazırlıq almalarına şərait yaradılması;
- sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin peşə-ixtisas təhsili almalarına təminat verilməsi;
- xüsusi təhsil sahəsində kadrların hazırlanması, yenidən hazırlanması və ixtisaslarının artırılmasına təminat verilməsi;
- xüsusi təhsili həyata keçirən müəssisələrin maddi-texniki bazasının möhkəmləndirilməsi.

1.2. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin xüsusi təhsil sahəsində hüquqları aşağıdakılardır:

- ✓ psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyada və tibbi-sosial komissiyada pulsuz müayinə olunmaq;

✓ psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyanın rəyinə uyğun olaraq fiziki çatışmazlığı (insanın fiziki inkişafında və (və ya) bədən üzvlünün (üzvlərinin) fəaliyyətində çatışmazlıqlar, xroniki somatik və yolxucu xəstəliklər nəticəsində yaranmış müvəqqəti, yaxud daimi çatışmazlıq), əqli və (və ya) psixi ləngimələri (əqli çatışmazlıq mərkəzi sinir sisteminin zədələnməsi nəticəsində təfəkkürdə və yaddaşda olan çatışmazlıqdır; psixi ləngimə psixi inkişafın ləngiməsi, o cümlədən nitq qüsurları, emosional-iradi mühitin pozuntuları və autizm başa düşülür) olanların pulsuz psixoloji- tibbi- pedaqoji korreksiyası;

✓ psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyanın qərarına əsasən xüsusi təhsilin müvafiq tədris proqramları üzrə məktəbəqədər və ümumi təhsil almaq;

✓ müvafiq icra hakimiyyəti orqanının müəyyənləşdirdiyi qaydada xüsusi təhsil almaq;

✓ təhsil və peşə hazırlığı başa çatdıqda müvafiq işlə təmin olunmaq.

1.3. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin valideynlərinin və ya digər qanuni nümayəndələrinin xüsusi təhsil sahəsində hüquq və vəzifələri aşağıdakılardır:

- psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiya tərəfindən aparılan müayinədə, müayinə nəticələrinin müzakirəsində və xüsusi təhsil müəssisəsinin tipinin müəyyənləşdirilməsində iştirak etmək;

- psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyanın qərarından qanunvericiliklə müəyyən olunmuş qaydada şikayət etmək;

- fərdi tədris proqramları ilə tanış olmaq və onların həyata keçirilməsində iştirak etmək;

- xüsusi təhsil müəssisələri ilə bağlı məsləhətlər almaq;

- sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin valideynləri və ya digər qanuni nümayəndələri onların ümumi təyinatlı təhsil müəssisələrində təhsil almaları üçün qanunvericiliklə müəyyən olunmuş qaydada müvafiq icra hakimiyyəti orqanlarına və təhsil müəssisələrinə müraciət etməyə borcludurlar.

1.4. Sağlamlıq imkanları məhdud aşağıdakı şəxslər təhsil aldıqları məktəbəqədər, xüsusi təhsil müəssisələrində, internat tipli xüsusi təhsil müəssisələrində, o cümlədən ümumi tipli internat mək-

təblərin xüsusi təhsil bölmələrində tam dövlət təminatındadırlar; karlar və zəif eşidənlər; korlar və zəif görənlər; ağır nitq qüsurları olanlar; dayaq hərəkət aparatının funksiyaları pozulanlar; əqli cəhətdən geri qalanlar (debillər, imbisillər); emosional-iradi sahədə və davranışlarında nəzərə çarpan ağır pozuntuları olanlar; psixi inkişafın ləngliyi ilə əlaqədar təlimdə çətinlik çəkənlər; mürəkkəb çatışmazlıqları (fiziki çatışmazlığın, əqli və (və ya) psixi ləngimələrin məcmusu) olanlar.

2. Xüsusi təhsilin təşkili.

Xüsusi təhsil xüsusi təhsil müəssisələrində, xüsusi təhsil bölmələrində, xüsusi şərait yaradılan ümumi təyinatlı təhsil müəssisələrində Azərbaycan Respublikasının qanunvericiliyində müəyyən edilmiş formalarda həyata keçirilir.

2.1. Sağlamlıq vəziyyətinə görə təhsil müəssisələrində təhsil almaq imkanı olmayan şəxslərin təhsili müvafiq təhsil müəssisəsi vasitəsilə evdə təşkil edilir. Evdə təhsil almaq hüququ verən xəstəliklərin siyahısı və evdə təhsilin təşkili qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

2.2. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər tibb müəssisələrində uzunmüddətli (21 gündən artıq) stasionar müalicədə olarsa, müvafiq icra hakimiyyəti orqanı psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyanın qərarı əsasında onların müvafiq ümumi tədris proqramlarına uyğun təhsil almalarını təşkil edir. Stasionar şəraitdə təhsilin təşkili qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

2.3. Azərbaycan Respublikası qanunvericiliyinə uyğun olaraq sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin psixoloji-tibbi-pedaqoji və ya tibbi-sosial ekspert komissiyasının qərarına əsasən xüsusi şərait yaradılan ümumi təyinatlı təhsil müəssisələrində təhsil almaq hüququ vardır. Təhsil müəssisələrinin rəhbərliyi sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə tədris prosesində zəruri köməkçi xidmət təşkil etməlidir.

2.4. Təhsil müəssisəsində psixoloji-pedaqoji və tibbi göstərişlərə (əks göstərişlərə) uyğun təhsil almaq üçün lazımi xüsusi şərait varsa, həmin müəssisədə sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün integrasiya təlimli təhsil təşkil edilir. Integrasiya təlimli təhsil müəssisəsinin rəhbərliyi şəxslərdə fiziki çatışmazlıq, yaxud konkret bir peşə (ixtisas) üzrə məhdudiyyət barədə əks göstəriş yoxdursa, onla-

rın qəbuluna etiraz edə bilməz. İnteqrasiya təlimli təhsil müəssisələrində təhsilin təşkili qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

2.5. Xüsusi təhsil müəssisələri sağlamlıq imkanları məhdud aşağıdakı şəxslər üçün yaradıla bilər:

- nitq pozulmaları (ağır nitq qüsurları, nitqin fonetik-fonematik ləngliyi, kəkələmə və ya ayrı-ayrı səslərin tələffüz pozulmaları) olanlar;

- eşitmə pozulmaları olanlar (karlar, zəif eşidənlər və sonradan karlaşanlar);

- görmə pozulmaları olanlar (korlar, zəif görənlər, çəpgözlər və s.);

- əqli (psixi) pozuntuları (əqli cəhətdən geri qalanlar, psixi inkişaf ləngliyi, ağır əqli geriliyi) olanlar;

- dayaq-hərəkət aparatının funksiyalarının pozuntuları və skaliyoz xəstəliyi olanlar;

- ağır çatışmazlığı olanlar, o cümlədən kar-korlar;

- emosional-iradi sahədə və davranışında çatışmazlıq olanlar;

- xroniki somatik xəstəlikləri olanlar.

Tədris proqramlarının uğurla mənimsənilməsinə maneçilik olmadıqda müxtəlif fiziki çatışmazlıqları və (və ya) psixi ləngiməsi olanlar üçün təhsil eyni xüsusi təhsil müəssisəsində həyata keçirilə bilər. Xüsusi təhsil müəssisələri haqqında əsasnamə müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən təsdiq edilir.

2.6. Mürəkkəb və ağır çatışmazlıqları olan şəxslərin təlimi və (və ya) tərbiyəsi ilə əlaqədar müxtəlif profilli reabilitasiya mərkəzləri yaradılır. Reabilitasiya mərkəzlərinin əsas vəzifəsi sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərdə ünsiyyət, özünəxidmət və sadə əmək vərdişlərini formalaşdırmaq, çatışmazlıqların korreksiyasını və fərdi təhsil proqramları üzrə məşğələləri təşkil etməkdir. Reabilitasiya mərkəzlərində məşğələlər fərdi və qrup təlim proqramlarına əsasən, hər qrupda 10, mürəkkəb çatışmazlığı olanlar üçün isə 6 nəfərdən çox olmayaraq təşkil edilir. Reabilitasiya mərkəzləri haqqında əsasnamə müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən təsdiq edilir.

2.7. Tərbiyəvi xarakterli tədbirlərə ehtiyacı olan 11 yaşdan 14 yaşına qədər sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün müvafiq icra

hakimiyyəti orqanı tərəfindən qapalı tipli xüsusi təhsil bölmələri yaradılır. Həmin şəxslər bu təhsil müəssisələrinə psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyanın rəyi nəzərə alınmaqla qanunvericilikdə müəyyən olunmuş qaydada göndərilirlər. Azadlıqdan məhrum etmə yerlərində psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyanın rəyində müəyyən edilmiş şərtlərə əməl etməklə ictimai təhlükəli əməllər törətmiş sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin xüsusi təhsili qanunvericilikdə müəyyən olunmuş qaydada təşkil edilir.

3. Xüsusi təhsilin dövlət standartları.

Fiziki çatışmazlığı, əqli və (və ya) psixi ləngimələri olanlar üçün xüsusi təhsilin dövlət standartları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir. Xüsusi təhsil dövlət standartları mülkiyyət formasından asılı olmayaraq xüsusi təhsili həyata keçirən müəssisələr üçün məcburidir.

4.Xüsusi təhsil sisteminin idarə olunması.

Xüsusi təhsil həyata keçirilən dövlət müəssisələri müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən idarə olunur. Müvafiq icra hakimiyyəti orqanı xüsusi təhsil üzrə proqramlar, o cümlədən əlaqəli proqramlar hazırlayır və həyata keçirir, sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin sağlamlığının mühafizəsinə, onların çatışmazlıqlarının kompensasiyasına, sosial adaptasiyasına, tibbi-sosial reabilitasiyasına, əlilliyin profilaktikasına yönəlmiş birgə tədbirlər görür.

Mülkiyyət formasından asılı olmayaraq xüsusi təhsil müəssisəsinin akkreditasiyası, xüsusi təhsil haqqında dövlət nümunəli sənəd almaq üçün təhsil alanların yekun attestasiyası və xüsusi təhsilin keyfiyyətinə nəzarət qanunvericiliklə müəyyən edilmiş qaydada müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən həyata keçirilir.

Xüsusi təhsil müəssisəsinin, xüsusi təhsil bölməsinin və inteqrasiya təlimli təhsil müəssisəsinin maddi-texniki bazasına xüsusi təhsil müəssisəsinin tipindən asılı olaraq binalar, qurğular, yeməkhanalar, yardımçı binalar, tibb, korreksiya və reabilitasiya kabinetləri, idman, qurğuları, təlimin texniki vasitələri, kitabxana fondu daxildir. Xüsusi təhsili həyata keçirən müəssisənin maddi-texniki bazası müvafiq olaraq dövlət, bələdiyyələr və təsisçi (təsisçilər) tərəfindən formalaşdırılır. Xüsusi təhsil üçün dərslik, dərs vəsaitləri və elmi-metodik vasitələrin hazırlanması müvafiq icra hakimiyyəti or-

qanı, bələdiyyələr və təsisçi (təsisçilər) tərəfindən həyata keçirilir.

Xüsusi təhsil sahəsində pedaqoji və tibbi fəaliyyətə qanunvericiliklə müəyyən edilmiş tələblərə cavab verən şəxslər buraxılır. Xüsusi təhsil üçün kadrların hazırlanması orta və ali-peşə-ixtisas təhsili müəssisələrində, pedaqoji işçilərin ixtisasartırma və yenidən hazırlanma müəssisəsində müvafiq icra hakimiyyəti orqanının müəyyənləşdirdiyi qaydada həyata keçirilir. Xüsusi təhsil müəssisələrində çalışan işçilərin sosial müdafiəsi Azərbaycan Respublikasının qanunvericiliyi ilə müəyyən edilir.

5. Psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiya və tibbi-sosial ekspert komissiyasının vəzifələri.

Uşaqlarda fiziki çatışmazlıqların, əqli və (və ya) psixi ləngimələrin diaqnostikasını aparmaq, bunun əsasında onların xüsusi təhsilə cəlb olunması barədə qərar qəbul etmək, valideynlərinə və ya digər nümayəndələrinə müvafiq məsləhət vermək, mübahisəli məsələlərə baxmaq məqsədi ilə tərkibi müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyənləşdirilən və daimi fəaliyyət göstərən psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyalar yaradılır. Psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyalara elmi-metodik xidmət göstərilməsi, habelə psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyalarla sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların valideynləri və ya digər qanuni nümayəndələri arasında münasibətlər qanunvericilikdə müəyyən olunmuş qaydada həll edilir. Psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiya aşağıdakı vəzifələri yerinə yetirir:

- uşaqların erkən, habelə sonrakı yaş hədlərində psixoloji-tibbi-pedaqoji müayinəsini aparmaq, inkişaf xüsusiyyətlərini aşkarlamaqla diaqnozunu müəyyənləşdirmək;
- sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların xüsusi təhsilə cəlb edilməsi barədə qərar qəbul etmək;
- sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil almaları üçün xüsusi təhsili həyata keçirən müəssisənin tipini müəyyənləşdirmək;
- fərdi təlim planına dair tövsiyələr vermək;
- təyin edilmiş diaqnozu dəqiqləşdirməklə təsdiq etmək və ya dəyişdirmək.

9.2. Dövlət uşaq müəssisələrindən uşaqların ailələrə verilməsi (de-institutlaşdırma) və alternativ qayğı Dövlət Proqramı barədə

Son illərdə respublikamızda iqtisadiyyatın sürətli inkişafı, sosial sahələrə diqqətin artırılması, regionların inkişafı məqsədilə həyata keçirilən tədbirlər nəticəsində yeni iş yerlərinin açılması, adambaşına düşən gəlirin ilbəil artması əhalinin, o cümlədən hər bir ailənin sosial vəziyyətinin yaxşılaşması Azərbaycanda de-institutlaşdırma siyasətinin həyata keçirilməsinə əlverişli zəmin yaratmışdır.

Dünya təcrübəsi və uşaq hüquqları üzrə konvensiyaların tələbləri nəzərə alınaraq, beynəlxalq təşkilatlarla birlikdə “Azərbaycan Respublikasında dövlət uşaq müəssisələrindən uşaqların ailələrə verilməsi (de-institutlaşdırma) və alternativ qayğı Dövlət Proqramı” (2006-2015-ci illər) hazırlanmış və 2006-cı ilin martın 29-da ölkə Prezidentinin Sərəncamı ilə təsdiq olunmuşdur. Proqramın əsas məqsədi BMT-nin Uşaq Hüquqları Konvensiyasında təsbit olunmuş uşağın şəxsiyyətinin tam və əhəngdar inkişafı üçün ailə mühitində xoşbəxtlik, məhəbbət və anlaşma şəraitində böyüməsinin zəruriliyi nəzərə alınaraq, dövlət uşaq müəssisələrində olan uşaqların ailələrə verilməsi və alternativ qayğının təşkili mexanizmlərinin yaradılması və səmərəli işlənməsinin təmin edilməsidir.

Proqrama əsasən de-institutlaşdırma aşağıdakı dövlət uşaq müəssisələrini əhatə edir: 1) valideynlərini itirmiş və valideyn himayəsindən məhrum olmuş uşaqlar üçün uşaq evləri; 2) valideynlərini itirmiş və valideyn himayəsindən məhrum olmuş uşaqlar üçün internat məktəbləri; 3) ümumtəhsil internat məktəbləri (ümumi təyinatlı internat evləri); 4) sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün xüsusi internat məktəbləri; 5) sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün xüsusi məktəblər; 6) atılmış uşaqlar üçün körpələr evi (Səhiyyə Nazirliyi sistemində).

Proqramda aşağıdakı vəzifələrin yerinə yetirilməsi nəzərdə tutulmuşdur:

- normativ-hüquqi bazanın təkmilləşdirilməsi;
- dövlət uşaq müəssisələrində uşaqların ailələrə verilməsinin

əsas istiqamətlərinin müəyyənləşdirilməsi, uşaqların ailələrə verilməsi, onların hüquqlarının qorunması və sosial müdafiəsinin işlək mexanizmlərinin tətbiq edilməsi;

- uşaq evləri və internat tipli dövlət uşaq müəssisələrinin tədricən uşaqlara ailə əsaslı sosial xidmətlər sistemi ilə əvəz olunması;

- uşaqlara ailə əsaslı sosial xidmətlərin maliyyələşdirilməsi və stimullaşdırıcı amillərdən geniş istifadə etmək məqsədilə uşaqlar yerləşdirilən ailələrə maliyyə yardımlarının göstərilməsi;

- dövlət uşaq müəssisələrinin kadr potensialı geniş istifadə olunmaqla uşaqlara ailə əsaslı sosial xidmətləri həyata keçirən sosial işçilərin hazırlanması;

- uşaqların dövlət uşaq müəssisələrinə düşməsinin ən sonuncu imkan olması baxımından uşaqların belə müəssisələrə daxil olmasına ciddi nəzarət mexanizminin hazırlanması, dövlət himayəsinə qəbul olunma meyarlarının dəqiqləşdirilməsi və onlara riayət olunmasına nəzarətin gücləndirilməsi;

- dövlət uşaq müəssisələrində olan uşaqların sayının artmasının qarşısını almaq məqsədilə risk qrupundan olan (uşaqların ailələrindən belə müəssisələrə verilməsi baxımından) uşaqlar və ailələr arasında sistemli preventiv tədbirlərin görülməsi;

- ailələrə verilmiş uşaqların təhsilə cəlb olunması, onlara səhiyyə və reabilitasiya xidmətlərinin göstərilməsinin təmin olunması;

- dövlət ilə qeyri-hökumət və beynəlxalq təşkilatlar arasında de-institutlaşdırma məsələlərinin həlli sahəsində səmərəli əməkdaşlığın təmin olunması.

Qeyd edilən vəzifələrin yerinə yetirilməsi üçün proqramda aşağıdakı tədbirlərin həyata keçirilməsi nəzərdə tutulmuşdur:

I. Normativ-hüquqi bazanın təkmilləşdirilməsi ilə əlaqədar:

- 1) De-institutlaşdırmanın müvafiq beynəlxalq tələblərə uyğun səmərəli və intensiv həyata keçirilməsi üçün mövcud qanunvericilik bazasının stimullaşdırıcı amillər nəzərə alınmaqla təkmilləşdirilməsi məqsədi ilə təkliflərin hazırlanması;

- 2) De- institutlaşdırma ilə bağlı tədbirlərin yoxsulluğun azaldılması və davamlı inkişafı ilə bağlı tədbirlə əlaqələndirilməsi;

- 3) Uşaq evlərində olan uşaqların ailələrə verilməsi, hüquqlarının qorunması və sosial müdafiəsi mexanizmlərinin hazırlanması və

qəbul edilməsi;

4) Dövlət uşaq müəssisələrində uşaqların sayının artmasının qarşısını almaq məqsədilə uşaqların dövlət himayəsinə qəbul edilmə meyarlarının dəqiqləşdirilməsi, uşaqların belə müəssisələrə daxil olmasına ciddi nəzarət mexanizminin hazırlanması, bu məqsədlə mövcud normativ-hüquqi aktlara müvafiq əlavə və dəyişikliklərlə bağlı təkliflərin verilməsi;

5) Uşaqlar verilən ailələrin stimullaşdırılması, onlara maliyyə dəstəyinin verilməsi, ailədə belə uşaqlara ayrılmış müavinətin xərclənməsinin monitorinqi mexanizmlərinin hazırlanması;

6) Sosial işçilərin statusunun müəyyənləşdirilməsi, onların maddi təminatı ilə bağlı təkliflərin hazırlanması;

7) Uşaqlar üçün ailə əsaslı sosial xidmətlər mərkəzlərinin fəaliyyətini tənzimləyən müvafiq normativ hüquqi aktların hazırlanması və təsdiqi;

8) De-institutlaşdırmanın həyata keçirilməsi ilə bağlı müvafiq normativ-hüquqi aktların, metodiki vasitələrin, təlimatların və s. hazırlanması;

II. Təşkilati tədbirlərlə əlaqədar:

9) Dövlət uşaq müəssisələrinə uşaqların düşməsi hallarının qarşısının alınması üçün risk qruplarından olan uşaqlar arasında və onların ailələri ilə sistemli preventiv tədbirlərin görülməsi;

10) Uşaq evləri və internat tipli təlim-tərbiyə müəssisələri bazasında uşaqlar üçün ailə əsaslı sosial xidmət mərkəzlərinin və alternativ xidmətlər sisteminin (qəyyumluq, himayədarlıq, tərbiyə edilmək üçün himayədar ailəyə verilməsi və s.) yaradılması;

11) Təhsil müəssisələrində müvafiq ixtisaslar üzrə sosial işçilərin, o cümlədən dövlət uşaq müəssisələri işçilərinin peşə yönümü dəyişməklə uşaqlara ailə əsaslı xidmətləri həyata keçirən sosial işçilərin hazırlanması, onlarla müvafiq treninqlərin keçirilməsi;

12) Dövlət himayəsində olan uşaqlar saxlanılan dövlət təlim-tərbiyə müəssisələrinin şəbəkəsinə yenidən baxılması, onların sayının azaldılması üçün müvafiq tədbirlərin görülməsi;

13) Ümumtəhsil internat məktəblərinin (ümumi tipli internat evlərinin) bazasında ümumi təyinatlı ümumtəhsil məktəblərinin, lisey və gimnaziyaların yaradılması məqsədi ilə tədbirlərin görülməsi;

14) Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün internat tipli təlim-tərbiyə müəssisələrinin bir hissəsinin reabilitasiya mərkəzlərinə çevrilməsi;

15) Ailələrə verilmiş sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların müəyyən hissəsinin ümumtəhsil məktəblərinə inteqrasiyası və bu məktəblərdə onların sağlam uşaqlarla birgə təhsilinin təşkili üçün tədbirlərin davam etdirilməsi;

16) De-institutlaşdırmanın həlli sahəsində qeyri-hökumət və beynəlxalq təşkilatlarla səmərəli əməkdaşlığın təmin olunması üçün tədbirlərin görülməsi;

17) Ailələrə verilmiş sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilə cəlb olunması, onların səhiyyə və reabilitasiya xidmətləri ilə təmin edilməsi;

18) Yetkinlik yaşına çatmayanların işləri və hüquqlarının müdafiəsi üzrə komissiyaların de-institusionalizasiyanın həyata keçirilməsində bilavasitə iştirakının təmin edilməsi və bu istiqamətdə fəaliyyətinin genişləndirilməsi;

19) Proqramın həyata keçirilməsinin təmin edilməsi üçün Koordinasiya qrupunun yaradılması.

III. Təbliğət və maarifləndirmə ilə əlaqədar:

20) Kütləvi informasiya vasitələri və digər yollarla de-institutlaşdırma ilə bağlı əhalinin məlumatlandırılması və bu barədə təbliğatın aparılması.

IV. Monitorinqin aparılması üzrə tədbirlər:

21) Dövlət uşaq müəssisələrində tərbiyə olunan uşaqların vəziyyətinin araşdırılması və monitorinqinin aparılması;

22) Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar haqqında məlumat bazasının yaradılması və bu kateqoriyadan ailələrə verilmiş uşaqların vəziyyətinin monitorinqinin aparılması;

23) Ailələrə verilmiş uşaqlara nəzarətin təşkili və onların vəziyyətinin dövrü monitorinqinin aparılması.

Proqramın reallaşdırılması nəticəsində dövlət himayəsində olan uşaqların ailə mühitində inkişafı hüquqlarının qorunması və sosial müdafiəsi, dövlət uşaq müəssisələrində olan uşaqların və belə müəssisələrin sayının azalması, uşaq evləri və internat tipli müəssisələrin uşaqlar üçün ailə əsaslı sosial xidmətlər sistemi ilə əvəz

olunması gözlənilən nəticələr kimi müəyyənləşdirilmişdir.

Proqramın icrası istiqamətində atılmış əhəmiyyətli addımlardan biri dövlət uşaq müəssisələrində qiymətləndirmənin keçirilməsi və hər bir müəssisə, onun infrastrukturu, orada yaşayan uşaqlar, müəssisələrdə çalışan işçilər barədə hərtərəfli məlumatların yığılması və məlumat bazasının yaradılmasıdır.

Qiymətləndirmənin nəticələrinə əsasən aparılmış təhlillər əsasında “Dövlət uşaq müəssisələrinin transformasiyası üzrə Baş Plan” tərtib olunmuş və hökumət tərəfindən qəbul edilmişdir.

Transformasiyanın həyata keçirilməsi üçün bütün zəruri meyarlar şərti olaraq iki qrupa bölünmüşdür:

Əsas meyarlar:

- Müəssisənin yerləşdiyi ərazi və həmin ərazinin əlverişliliyi;
- Müəssisənin yerləşdiyi ərazinin infrastrukturu;
- Göstərilən xidmətlərin keyfiyyəti.

Əlavə meyarlar:

- Müəssisədəki uşaqların sayı;
- Yerləşdiyi ərazidən olan uşaqların çoxluq təşkil etməsi;
- Hər il müəssisəyə qəbul olunan və müəssisəni tərk edən uşaqların sayı;
- Müəssisənin tipi.

Transformasiya üzrə Baş Planda bütün dövlət uşaq müəssisələrinin transformasiya olunması nəzərdə tutulmuşdur. Belə ki, əksər müəssisələr rayon mərkəzlərində yerləşir, uşaqlar yaxın ərazilərdə yaşayır, zəruri xidmətlər müəssisələrə yaxın ərazilərdə yerləşir və müəssisələrin infrastrukturu qənaətbəxşdir ki, bu da transformasiya üçün əlverişli zəmin yaradır.

Planda pensiya yaşlı işçilər istisna olmaqla, qalan işçi heyətin yaradıcılıq alternativ qayğı xidmətlərinin təşkilinə cəlb edilməsi nəzərdə tutulmuşdur.

Bütün müəssisələr təhsil və sosial yönümlü müəssisələrə qısa (1 il), orta (3 il), uzun (5 il) müddət ərzində transformasiya olunmalıdır.

De-institutlaşdırma Proqramında uşaqların dövlət uşaq müəssisələrinə düşməsinin qarşısını almaq üçün risk qrupuna daxil olan uşaq və ailələrə alternativ xidmətlərin göstərilməsi də nəzərdə tutu-

lur. Azərbaycanda alternativ xidmətlərin təşkili sahəsində ilk addımlar 1997-ci ildə QHT-lərin təşəbbüsü ilə atılmışdır. Son illərdə xüsusi qayğıya ehtiyacı olan və risk qrupuna daxil olan uşaqlar üçün alternativ xidmətlərin yaradılmasında bəzi müvəffəqiyyətlər əldə edilmişdir. Övladlarına sərbəst şəkildə qayğı göstərə bilməyən ailələrin və onların uşaqlarının rifahının yaxşılaşdırılması istiqamətində atılmış əhəmiyyətli addımlardan biri yerlərdə xidmətlərin təşkil olunmasıdır. Bununla əlaqədar üç uşaq və ailəyə dəstək Mərkəzi və iki Günərzı qayğı Mərkəzi yaradılmışdır. Ölkəmizdə bu tip mərkəzlərin yaradılması ilk təcrübədir. İndiyədək ölkəmizdə belə mərkəzlər fəaliyyət göstərməmişdir.

De-institutlaşdırma və alternativ qayğı üzrə Dövlət Proqramının həyata keçirilməsində mövcud çətinliklərdən biri Azərbaycanda uşaq müdafiə sisteminin olmamasıdır. BMT tərəfindən qəbul edilmiş “Minilliyin məqsədləri”ndə , eyni zamanda 2007-ci ildə BMT-nin Baş Katibi “Uşaqlara qarşı zorakılığın öyrənilməsinə” həsr edilmiş araşdırmanın nəticələri barədə hesabatında qeyd etmişdir ki, uşaqlara qarşı baş verən neqativ amillərin aradan qaldırılması, onların müdafiəsini təmin etmək və hüquqlarını qorumaq məqsədi ilə hər bir ölkə Milli Uşaq Müdafiəsi Sisteminə malik olmalıdır. Bu sistem risk qrupuna daxil olan ailələrdəki uşaqların (valideyn himayəsindən məhrum olmuş, dövlət uşaq müəssisələrində tərbiyə alan, qanunla ziddiyyətdə olan, hərbi münəqişələrin qurbanı və küçə həyatına düşər olmuş uşaqlar) hüquqlarının təmin edilməsi, təhsildən yayınmış uşaqların təhsilə cəlb edilməsi, valideyn himayəsindən məhrum olmuş uşaqların qayğı ilə təmin olunması, erkən nikahların qarşısının alınması, uşaqlara qarşı bütün zorakılıq hallarının, kobud rəftarın və digər zərərli təsirlərin profilaktikası, uşaqların təhsili, sağlamlığı və müdafiəsi sahəsində fəaliyyət göstərən bütün dövlət və qeyri-hökumət təşkilatlarının, vətəndaş cəmiyyəti qrupları və medianın söylərinin əlaqələndirilməsini özündə ehtiva edir. Bu barədə Azərbaycan müəllimlərinin XIII qurultayında da təkliflər irəli sürülmüş və bu məsələ Qurultayın qətnaməsində öz əksini tapmışdır.

Uşaq Müdafiə Sistemi qeyd edilən bütün hallardan uşaqları müdafiə etməklə yanaşı, bu cür hallarla qarşılaşa biləcək uşaqların müdafiəsini təmin etməlidir. Uşaq Müdafiə Sistemi ilə əlaqədar mə-

sələlərin həlli üçün, dünya təcrübəsində olduğu kimi, xüsusi qurumun yaradılmasına ciddi ehtiyac vardır. Uşaq müdafiə Sistemi bu qurumun vasitəsi ilə icma, rayon və milli səviyyədə fəaliyyət göstərməli və uşaqlara qarşı baş verən hər hansı zorakılıq və hüquq pozuntusunun qarşısını almaq imkanına malik olmalıdır. Həmin Sistem uşaqların düşdüyü vəziyyəti, onların sosial durumunu və onlara təsir edən problemləri vaxtında müəyyənləşdirməli və bütün problemlərin kökünü axtarmalıdır. Buna nail olmaq üçün bütün aidiyyəti olan dövlət və qeyri-dövlət qurumları arasında əlaqələndirilmiş şəbəkə qurmalı, müvafiq təlimlərdən keçmiş mütəxəssislər hazırlanmalı və qanunvericilik bazasına dəyişikliklər edilməlidir.

Uşaqların ehtiyaclarının ödənilməsi, onların yaşadıkları ailə və ya müəssisədə təhlükəsizliyinin təmin edilməsi həm ailənin, həm icmanın, həm də dövlətin vəzifəsidir. Əgər uşaqlara qayğı göstərən böyüklər öz vəzifələrini yerinə yetirmirsə, onları tələb olunan qayğı ilə təmin edə bilmirsə, uşaqlara qarşı zorakılıq tətbiq edir və ya kobud rəftar edirlərsə, bu zaman lazımi tədbirlərin görülməsi də Uşaq Müdafiə Sisteminin birbaşa müdaxiləsi əsasında həyata keçirilməlidir. Uşaq Müdafiə sistemi tərəfindən həyata keçiriləcək tədbirlər və təklif ediləcək xidmətlər uşağın və onun ailəsinin üzləşdiyi problemdən, uşağa dəymiş zərərdən və ya onun normal yaşamasına, inkişafına, habelə ümumi təhlükəsizliyinə olan riskin həcmindən asılı olaraq müxtəlif ola bilər. Uşaq və onun ailəsinə təklif ediləcək xidmətlər dedikdə, ilk növbədə, davamlı xidmətlər nəzərdə tutulur. Xidmətlərin ümumi məqsədi uşağın və onun ailəsinin üzləşdiyi problemlərin və ya mövcud vəziyyətin yaranmasına gətirib çıxarmış amillərin aradan qaldırılmasıdır. Eyni zamanda xidmətlərin göstərilməsi yaranmış vəziyyətin gələcəkdə təkrar olunmamasına yönəldilməlidir.

Uşaq Müdafiə Sistemi ilk növbədə, uşağın məhz ailə mühitində tam inkişaf edə biləcəyinə əsaslanaraq, uşağın öz ailəsində böyüməsi üçün bütün mümkün tədbirlərin görülməsini nəzərdə tutur. Lakin ailə mühitində uşağın təhlükəsizliyinə və ya onun tam inkişafına zəmanət yoxdursa, onda uşağın ailədən kənarlaşdırılması zərurəti yarana bilər. Bununla əlaqədar Uşaq Müdafiə Sistemində çalışacaq sosial işçilərin hazırlanması vacib məsələ kimi nəzərdən keçirilmə-

lidir. Proqram çərçivəsində 2005-ci ildən etibarən Bakı Dövlət Universitetində sosial iş üzrə magistr, 2008-ci ildən isə bakalavr səviyyəsində sosial iş ixtisası üzrə mütəxəssislər hazırlanmaqdadır.

9.3. Əlavə təhsil

Yuxarıda vurğuladığımız kimi, müasir dövrdə əlavə təhsil və peşəkarlıq səviyyəsinin inkişaf etdirilməsi fasiləsiz təhsilin tərkib hissəsi olmaqla, peşə-ixtisas müəssisəsini bitirən və təhsil haqqında dövlət sənədi olan hər bir vətəndaşın fasiləsiz təhsil almaq imkanları sistemi kimi başa düşülür. Bu, bir tərəfdən müəllimin yaradıcı potensialının inkişaf etdirilməsinə, digər tərəfdən təhsilin və onun idarə edilməsinin müasirləşdirilməsi məqsədilə pedaqoji işçilərin və rəhbər pedaqoji kadrların peşə hazırlığının, elmi-pedaqoji qabiliyyətlərinin və peşəkarlıq səviyyəsinin müxtəlif yollarla inkişaf etdirilməsinə xidmət edir.

Əlavə təhsil və peşəkarlıq səviyyəsinin inkişaf etdirilməsi pedaqoji kadrların, cəmiyyətin və dövlətin təhsil tələbatlarının hərtərəfli ödənilməsi məqsədilə peşə-ixtisas təhsilinə əlavə olaraq təhsil proqramları və xidmətləri vasitəsilə həyata keçirilir. Fasiləsiz təhsilin hər bir mərhələsində əlavə təhsilin əsas məqsədi şəxsiyyətin inkişafından, intellektual və peşə baxımından onun fasiləsiz təkmilləşdirilməsindən ibarətdir. Əlavə təhsil proqramlarına ümumtəhsil, peşə-ixtisas və əlavə təhsil müəssisələrində, dayaq məntəqələrində və ümumiyyətlə, müvafiq lisenziyası olan digər müəssisələrdə həyata keçirilən müxtəlif yönümlü təhsil proqramları daxildir.

Müasir dövrdə əlavə təhsilin ixtisasartırma, təkmilləşdirmə, stajkeçmə, yenidən hazırlanma, yaşlıların təhsili və s. kimi istiqamətləri müəyyənləşdirmişdir. Əlbəttə, bu istiqamətlərin hamısı barədə məlumat vermək imkanı olmasa da, bəzilərinə diqqət yönəltməyi lazım bilirik.

İxtisasartırma təhsili dedikdə, pedaqoji kadrların və rəhbər pedaqoji işçilərin öz peşə fəaliyyəti dövründə (və ya müəyyən müddət pedaqoji fəaliyyətdə olmayan dövrdə) mütəmadi olaraq peşəkarlıq səviyyəsini, peşə ustalığını, elmi-nəzəri, pedaqoji, psixoloji

biliklərini artırmaq məqsədi ilə yenilikləri və dəyişiklikləri əks etdirən tədris plan və proqramları üzrə təhsil almaları, ixtisaslarını artırmaları nəzərdə tutulur.

Stajkeçmə xüsusi ayrılmış müəssisələrdə, ixtisas kafedralarında yüksək ixtisaslı mütəxəssislərin rəhbərliyi altında nəzəri biliklərin təcrübi bacarıq və vərdişlərlə əlaqələndirilməsini nəzərdə tutur. Peşə-ixtisas müəssisələri üzrə pedaqoji heyətin ixtisasının artırılması üçün nəzərdə tutulan tədris plan və proqramlarına, lazım gəldikdə, stajkeçməyə dair ayrıca blok əlavə olunur. Bununla belə, nəzəri hazırlıq planlaşdırılmadan da qabaqcıl texnika və texnologiya ilə tanış olmaq məqsədilə elmi laboratoriya və emalatxanalarda stajkeçmə tədbirləri təşkil edilə bilər.

Pedaqoji işçilərin stajkeçməsi pedaqogika, psixologiya və metodika sahələri üzrə bilik və bacarıqların artırılması ilə tamamlanaraq, həmin kateqoriyadan olan müəllimlərin tam əlavə təhsilini təmin edir.

Stajkeçmə ikimərhələli proses olmaqla, peşə-ixtisas təhsili müəssisələrində çalışan professor-müəllim, pedaqoji kadr, mühəndis-müəllim kimi kateqoriyalı işçilərin əlavə təhsilidir. Bu cür təhsil şəbəkəsinə ali məktəblərin baza kafedraları, müvafiq ixtisasartırma müəssisələri və fakültələri, ixtisas profilinə uyğun elm, təhsil və istehsalat müəssisələri, tədris-sınaq stansiyaları aiddir.

Kadrların təkmilləşdirilməsi prosesi əlavə təhsildə gedən bir proses olmaqla, tədrisin keyfiyyətinin yaxşılaşdırılması məqsədi daşıyır və aşağıdakı proseslərin və ya tədbirlərin vəhdətini özündə ehtiva edir: pedaqoji, psixoloji, metodiki sahədə, dərs vəsaiti və dərsliklərdə, eləcə də tədris plan və proqramlarında, təlim və informasiya texnologiyalarında olan yeniliklərlə operativ tanışlıq, öz həmkarları ilə təcrübə mübadiləsi; distant ötürmə vasitələri ilə yeni materialların əldə olunması, bu istiqamətdə fikir mübadilələrinin aparılması; aktual mövzuların dinlənilməsi üçün sahə üzrə qabaqcıl mütəxəssislərin dayaq məntəqələrinə dəvət olunması, problem mövzular ətrafında təhlillərin təşkili; dərslərdə kollektiv iştirak, konkret metodikanın aprobasiyası, nəticələrin təhlili; kadr hazırlığı, əlavə təhsil sahəsində tətbiq olunan plan və proqramlara, eləcə də yeni dərslik və dərs vəsaitlərinə dair əsaslandırılmış təkliflərin verilməsi; “öyrədənələri öyrədən” statuslu müəllim və metodistlərlə disku-

siyaların keçirilməsi; daimi özünütəhsil.

Təkmilləşdirmə daha geniş anlayış olmaqla, əlavə təhsilin yuxarıda göstərilən digər tərkib hissələrinə təkanverici proses xarakteri daşıyır, özünütəhsil formasında müəllim hazırlığının fasiləsizliyini təmin edir. Pedaqoji kadrların mütəmadi olaraq təkmilləşdirilməsi gələcək ixtisasartırma və yenidən hazırlanma təhsilini formalaşdırır, müəllimlərin ilkin hazırlığı prosesində mövcud olan çatışmazlıqların aradan qaldırılmasını və onların hazırlığının keyfiyyətə yüksək səviyyədə olmasını təmin edir.

Əlavə təhsil və peşəkarlıq səviyyəsinin inkişaf etdirilməsi müəllimlərin və pedaqoji prosesin digər subyektlərinin dörd səviyyədə hazırlanması şəklində həyata keçirilir:

1) müəllimlərin, metodistlərin, rəhbər işçilərin və digər pedaqoji kadrların praktiki fəaliyyət istiqaməti üzrə ixtisasının artırılması və təkmilləşdirilməsi;

2) pedaqoji kadrların elmi tədqiqatçılıq fəaliyyəti sahəsində ixtisasının artırılması və təkmilləşdirilməsi;

3) pedaqoji və qeyri-pedaqoji ixtisaslı kadrların pedaqoji ixtisaslar üzrə yenidən hazırlanması;

4) qısamüddətli təhsil proqramları üzrə təhsil səviyyəsinin və dərəcəsinin yüksəldilməsi.

Əlavə təhsil və peşəkarlıq səviyyəsinin inkişaf etdirilməsi aşağıdakı modellər üzrə həyata keçirilir:

- ixtisasartırma və ya baza peşə-ixtisas təhsili müəssisələrində treninqlər;

- təhsil müəssisəsi şəraitində treninqlər;

- kaskad modeli üzrə treninqlər (“öyrədən”lərin öyrədilməsi və müəllimlərin dayaq məntəqələri vasitəsi ilə ixtisasartırma və təkmilləşmə proseslərinə cəlb edilməsi);

- texnologiyalara əsaslanan treninqlər;

- distant təhsil;

- mentorluq;

- şəxsi tədqiqata əsaslanan ixtisasartırma və təkmilləşmə;

- müxtəlif təşkilatlar tərəfindən ixtisasartırma sistemindən kənar keçirilən kurslar və treninqlər.

Ölkəmizdə əlavə təhsilin əsas istiqamətlərindən biri olan **ixtisasartırma təhsilinin beynəlxalq təcrübəyə uyğun təşkili üçün** bir sıra problemlərin həlli vacibdir. Həmin problemlərdən biri məhz

bu təhsilin strukturunun müasir tələbləri ödəməməsi ilə bağlıdır. Belə ki, ixtisasartırma təhsili müəssisələri tərəfindən təklif edilən proqramlar bu təhsilə cəlb olunan müəllimlərin ehtiyaclarına uyğun hazırlanmır, ümumiyyətlə, bu ehtiyacların dəqiq müəyyənləşdirilməsi sahəsində etibarlı mexanizmlər işlənməmişdir.

İxtisasartırma təhsili sahəsində beynəlxalq təcrübə ilə tanışlıq göstərir ki, dünyada bu sahədə fərqli mexanizmlər tətbiq olunur, **ixtisasartırma təhsili modul-kredit sisteminə əsaslanaraq üç moduldan ibarət təşkil olunur**. Hər modul üzrə kreditin həcmi müəyyənləşdirilir.

Birinci modul ümumpedaqoji, psixoloji, sosioloji məsələləri, **ikinci modul** tədris metodikası və təlim strategiyalarını, **üçüncü modul** isə sərbəst modul adlanır və seçmə kursları, yəni müəllimin arzusuna uyğun təşkil ediləcək kursları əhatə edir. Xüsusi vurğulamaq lazımdır ki, ixtisasartırma tədbirlərinə başlamazdan əvvəl hər bir müəllimin bacarıqlarının ilkin diaqnostikası aparılır (giriş qiymətləndirilməsi), trening proqramları da qiymətləndirmənin nəticələrinə uyğunlaşdırılır. Sonda isə yekun monitoring aparılır (çıxış qiymətləndirilməsi). Modullar üzrə zəruri kreditləri toplayan müəllimlər sertifikat alır, bu sertifikatlarda kursun adı, müəllimin əldə etdiyi bacarıqların səviyyəsi, saatların miqdarı, toplanan kreditlərin sayı qeyd edilir. Bu sənəd müəllimin karyerasının inkişafı və əməyinin stimullaşdırılmasında mühüm rol oynayır ki, bu da ixtisasartırma təhsilinin statusunu yüksəldir və ona marağı artırır. Burada bir əhəmiyyətli cəhət də ondan ibarətdir ki, təhsil müəssisələri və ictimaiyyət müəllimlərə verilən sertifikatlara inanır və onu qəbul edirlər. Çünki bu sənədi almamışdan əvvəl kursun, trainingin monitoringi aparılır, həm “öyrədənlərin”, həm də “öyrənənlərin” fəaliyyəti dəqiq qiymətləndirilir. Eyni zamanda bu monitoring və qiymətləndirmə mexanizmi işin daha da təkmilləşdirilməsi üçün təkliflərin hazırlanmasına imkan verir.

Beynəlxalq təcrübədə ixtisasartırma təhsilinin maliyyələşdirilməsi də bizim ölkəmizdə olduğundan tam fərqlidir. Azərbaycanda ixtisasartırma təhsili üçün vəsait əsasən bu təhsili həyata keçirən müəssisələrə verilir. Yəni həmin müəssisənin təqdim etdiyi xidmətin səviyyəsindən asılı olmayaraq, büdcə vəsaiti ixtisasartırma təhsili müəssisəsinə yönəldilir. Dünya təcrübəsində isə belə təhsil müəssisələri vəsaiti özləri qazanırlar, yəni öz proqramlarını elan

edirlər, bu proqramlar akreditasiyasından keçirilib müsbət rəy aldıqdan sonra müəllimlərin seçimi əsasında kurslar təşkil edilir və ixtisasartırma üçün nəzərdə tutulmuş vəsait həmin müəssisəyə yönəldilir. Əgər müəssisənin təşkil etdiyi proqramlar müəllimlər tərəfindən seçilməzsə, onda həmin müəssisə vəsait əldə edə bilmir. Bir fərq də ondan ibarətdir ki, ölkəmizdə ixtisasartırma təhsili yalnız dövlət təhsil müəssisələrində həyata keçirilir, beynəlxalq təcrübədə isə dövlət müəssisələri ilə yanaşı, bu fəaliyyətlə daha çox özəl qurumlar, QHT-lər məşğul olurlar ki, bu da rəqabət mühitinin formalaşdırılmasına gətirib çıxarır.

Bu sahədə ən ciddi problemlərdən biri də “öyrədənlərin” hazırlıq səviyyəsinin müasir tələbləri ödəməməsi ilə bağlıdır. Vacibdir ki, daha çox sayda və səriştəli “trener”lər hazırlansın. Son illərdə Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu tərəfindən əlavə təhsilin təkmilləşdirilməsi istiqamətində xeyli müsbət addımlar atılıb, bir sıra məzmun dəyişiklikləri edilib, proqramlar yeniləşdirilib, təlimlərin keçirilməsi üçün lazımı infrastruktur formalaşdırılıb, innovasiya və İKT-dən geniş istifadə olunur.

Qloballaşan dünyada bilik və məlumatlar sürətlə dəyişildiyindən bir dəfə alınmış təhsil insanın ömür boyu inkişafını təmin edə bilmir. Hətta ən mükəmməl təhsil sistemində əldə edilmiş biliklərin əksər hissəsi təhsil prosesi başa çatdıqdan bir müddət sonra öz aktuallığını itirir. Cəmiyyətin iqtisadi, sosial, mədəni və siyasi həyatında fəal iştirak etmək üçün hər bir şəxsin peşə bilik və bacarıqlarının, şəxsi keyfiyyətlərinin kəmiyyət və keyfiyyət baxımından daim yeniləşdirilməsi, zənginləşdirilməsi və zamanın tələblərinə uyğunlaşdırılması zəruri tələbatə çevrilir.

Müxtəlif ölkələrin təcrübəsi göstərir ki, cəmiyyət inkişaf etdikcə təhsilə tələbat da artır və belə şəraitdə yaşlıların təhsili bir tərəfdən məqsədə, digər tərəfdən fəaliyyət obyektinə çevrilir. Cəmiyyətin inkişafı təhsil sistemi qarşısında yeni prioritetlər müəyyənləşdirir və hazırda dünyada həmin prioritetlərdən biri məhz yaşlıların təhsilidir. Digər tərəfdən, XIX əsr aqrar cəmiyyəti, XX əsr sənaye cəmiyyəti kimi xarakterizə olunurdusa, XXI əsr bilik, informasiya cəmiyyətinə çevrilmişdir. Bu səbəbdən Avropa Birliyi yaşlıların təhsilini “XXI əsrin qapılarını açan açarlardan biri” adlandırmışdır.

Dünya təcrübəsi göstərir ki, **yaşlıların təhsili əlavə təhsilin tərkib hissəsi olmaqla vətəndaşların cəmiyyətdə və iqtisadiyyat-**

da daim baş verən dəyişikliklərə uyğunlaşmasını təmin etmək məqsədilə çevik tədris proqramları əsasında həyata keçirilən təhsil prosesidir.

Avropa Birliyi tərəfindən vətəndaşlar üçün peşə bilik və bacarıqları ilə yanaşı, digər “Əsas kompetensiyaların” müəyyən edilməsi Avropada yaşlıların təhsilinə olan ciddi yanaşmanın göstəricisidir. Müəyyən edilmiş həmin kompetensiyalardan bəzilərini təqdim edirik:

- ana dilində ünsiyyətlə bağlı kompetensiyalar;
- xarici dillərdə ünsiyyətlə bağlı kompetensiyalar;
- riyazi və texniki kompetensiyalar;
- İKT ilə bağlı kompetensiyalar;
- öyrənməyi öyrənmək, ömür boyu öyrənməklə bağlı kompetensiyalar;
- siyasi və sosial (ictimai) kompetensiyalar;
- təşəbbüskarlıq və sahibkarlıq səriştəsi;
- çoxmədəniyyətli cəmiyyətdə yaşayış, mədəni dəyərlərin dərki ilə bağlı kompetensiyalar.

Etiraf olunmalıdır ki, cəmiyyətimizdə yaşlıların təhsili barədə kifayət qədər məlumat yoxdur. Belə ki, **bəzən yaşlıların təhsili ilə ahılların təhsili anlayışları eyniləşdirilir. Halbuki, yaşlıların təhsili ahılların təhsilini də özündə ehtiva etməklə daha geniş əhatə dairəsinə malikdir.** Yaşlıların təhsili dedikdə, şərti olaraq 18 yaşdan yuxarı, müstəqil fəaliyyət təcrübəsi və bir çox hallarda peşəsi olan, bəzi hallarda isə heç bir peşəsi olmayan insanların təhsilə cəlbi nəzərdə tutulur. Yaşlıların təhsili ilə ənənəvi təhsil arasında fərq vardır. **Əgər ənənəvi təhsil sisteminin vəzifəsi cəmiyyət üçün lazımi kadr hazırlamaqdırsa, yaşlıların təhsilinin vəzifəsi artıq ənənəvi təhsil sistemini keçmiş insanların cəmiyyətdə və iqtisadiyyatda daim baş verən dəyişikliklərə uyğunlaşdırılmasını təmin etməkdir.** Qeyd olunduğu kimi, yaşlıların təhsili kontingentinə daxil olan insanlar artıq müəyyən bilik və bacarıqlara malik olduqlarından, onların ənənəvi metodlarla təlimi səmərəli nəticə verə bilməz. Bu səbəbdən yaşlıların təhsili sistemində yeni prinsip və metodların tətbiqi xüsusi aktualıq kəsb edir. Eyni zamanda bu təhsil formasının təşkili zamanı təhsilalanların tələbatları və onların əvvəllər qazandıqları bilik və bacarıqlar maksimum dərəcədə nəzərə alınmalıdır. Təlim prosesi zamanı dinləyicilərin ehtiyaclarının dəqiq

müəyyənləşdirilməsi, onlarda yeni bilik və bacarıqlar əldə etməyə motivasiyanın oyadılması da əhəmiyyətli məsələlərdəndir.

İnkişaf etmiş ölkələrin təcrübəsi göstərir ki, yaşlıların təhsili ilə məşğul olan mərkəzlər öz fəaliyyətlərində yerləşdiyi ərazinin xüsusiyyətlərini, adət və ənənələrini, dinləyicilərin maraqlarını nəzərə almağa çalışırlar.

Təlim zamanı dinləyicilərə yalnız yeni peşə almaq imkanları deyil, həmçinin mövcud peşələrin spesifik xüsusiyyətləri və perspektivləri haqqında müfəssəl məlumat verilir. Belə ki, bəzən ənənəvi təhsil mühitində dinləyiciyə seçilən peşənin gələcək perspektivi haqqında geniş məlumat verilmir və bu da dinləyicidə gələcəyə ümitsiz baxışlar formalaşdırır. Ancaq yaşlıların təlimi zamanı təhsilənlərə ümumi biliklərlə yanaşı, sahibkarlıq fəaliyyəti, müstəqil işin qurulması barədə bacarıqların aşılması da nəzərdə tutulur.

Yaşlıların təhsili kontingentinə, əsasən, aşağıdakı sosial demoqrafik qruplar aid edilir:

- əmək funksiyalarının məzmununda baş vermiş dəyişikliklər və yeniliklərlə əlaqədar ixtisasartırma və yenidən hazırlanmaya cəlb edilən peşəkar əmək sahəsi işçiləri;

- məşğuliyyət sahəsini və ya peşəsini dəyişmək fikrində olan şəxslər;

- uzunmüddətli fasilədən sonra peşəkar əmək fəaliyyətinə qayıdanlar;

- peşəsi olmayanlar;

- yeni peşəyə yiyələnməyə və ya ixtisasını artırmağa ehtiyacı olan işsizlər;

- hərbi xidmətdən tərxis olunanlar;

- məcburi köçkünlər və qaçqınlar, o cümlədən miqrantlar;

- şəxsi keyfiyyətlərini inkişaf etdirmək və ya bilik dairəsini genişləndirmək arzusunda olan şəxslər və s.

Respublikamızda iqtisadiyyatın sürətli inkişafı, yoxsulluğun azaldılması və aparılan davamlı təhsil islahatları yaşlıların təhsilini prioritet səviyyəyə qaldırmış, insan resurslarının inkişaf aləti olan yaşlıların təhsilini dövlət siyasətində strateji istiqamətə çevirmişdir. Ölkənin sosial-iqtisadi inkişafına uyğun olaraq bir sıra sahələr müəyyən dövrdən sonra öz prioritetliyini digər sahələrə verməyə məcbur olur. Belə şəraitdə həmin sahələrdə çalışan çoxsaylı işçilərin yeni peşə və ixtisaslar üzrə təhsil almasına ehtiyac yaranır. Ölkə-

mizdə yaşlıların təhsilini aktualaşdıran məsələlərdən biri də informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının tətbiqi sahələrinin genişləndirilməsidir. Bu isə İKT-nin yeni tətbiq olunduğu müəssisə və təşkilatların əməkdaşlarının, ümumilikdə, əhalinin bu sahədə bacarıqlarının artırılması məqsədilə təlimlərin keçirilməsini zəruri etmişdir.

Hər bir dövlət yaşlıların təhsilini öz təhsil sisteminin xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq formalaşdırır. Bu zaman cəmiyyətin və əmək bazarının tələbləri nəzərə alınaraq müvafiq proqram və tədris materialları hazırlanır.

Həmin sənədlər elə hazırlanır ki, yaşından, dini və milli mənsubiyyətindən, dünyagörüşündən, ilk təhsilindən və sosial vəziyyətindən, həmçinin cinsindən asılı olmayaraq bütün yaş qrupları əhatə edilsin. Eyni zamanda yaşlıların təhsilinin təşkili zamanı bir sıra amillər də nəzərə alınmalıdır. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

- yaşlıların təhsili baza təhsilini əvəz etmək məqsədini daşımamalı, əksinə, onun əsasında həyata keçirilməlidir;

- yaşlıların təhsili, əsasən, kişilərə aid olan istehsalat sahələrində işləmək üçün qadınlara müvafiq kvalifikasiyalar verməlidir;

- yaşlıların təhsili heç bir peşə və təhsili olmayan gənclərin müvafiq peşə almalarına şərait yaratmalıdır;

- yaşlıların təhsilinə mane ola biləcək bütün amillər, o cümlədən qanunvericilik sahəsində boşluqlar aradan qaldırılmalıdır;

- iş ilə təhsil arasında vaxt bölgüsü düzgün müəyyənləşdirilməli, yaşlıların təhsili üçün elmi cəhətdən əsaslandırılmış çevik təlim metodları və texnologiyaları işlənməlidir;

- yaşlıların təhsili zamanı fərdi fəaliyyət təcrübəsi nəzərə alınmalı və ondan istifadə olunmalıdır;

- bir təhsil pilləsi və səviyyəsindən digərinə keçid asanlaşdırılmalıdır;

- təhsil sistemi onu əhatə edən sosial-mədəni və iqtisadi mühitə uyğunlaşdırılmalıdır;

- təhsilə çəkilən xərclərin sosial həyata, mədəniyyətə və iqtisadiyyata çəkilən xərclərdən daha çox effekt verməsi nəzərə alınmalıdır;

- inkişaf proqramlarında yaşlıların təhsili ilə əlaqədar tədbirlər nəzərdə tutulmalı, yaşlıların təhsili milli-regional sosial-iqtisadi inkişaf və təhsil proqramlarında nəzərdə tutulmuş məqsədlərə müvafiq olaraq istiqamətləndirilməli və koordinasiya edilməlidir;

• yaşlıların təhsili ilə məşğul olan dövlət və qeyri dövlət təhsil müəssisələrinə, təşkilatlara, cəmiyyətlərə müəyyən güzəştlər tətbiq edilməlidir.

Yaşlıların təhsilinin təşkilində əhəmiyyətli məsələlərdən biri də məzmunun müəyyənləşdirilməsidir. Belə ki, yaşlıların təhsili prosesində məzmun konkret vəziyyətə, şəraitə uyğun olaraq müəyyənləşdirilməli, cəmiyyətin və şəxsin (fərdin) inkişafına xidmət etməli, tutduğu vəzifəsindən və fəaliyyət dairəsindən asılı olmaya-raq hər bir insanın ömür boyu təhsilinin (biliyinin) artırılmasına yönəlməli, əmək fəaliyyətinə təsir etməli, yaşlı insanları aktivləşdir-məli, onları daha vacib və çevik qərarlar qəbul etməyə stimullaşdır-malıdır. Yaşlıların təhsili iqtisadi inkişafı əlaqələndirilməli, inkişaf proseslərini sürətləndirməlidir.

Fərdin hər hansı təhsil pilləsində, həmçinin fərdi və praktik yolla təhsil almasından asılı olmayaraq, onun bilikləri daim artırıl-malı, texniki və peşəkar kvalifikasiya səviyyəsi yüksəldilməli, yeni bacarıqlar formalaşdırılmalıdır ki, o, müstəqil fəaliyyətini təmin edə bilsin. Bu baxımdan yaşlıların təhsili yalnız təhsil prosesi ilə məh-dudlaşdırılmamalı, ömür boyu həyata keçirilməli, əldə edilmiş yeni bilik və vərdislər daim inkişaf etdirilməklə şəxsiyyətin hərtərəfli in-kişafına və fəaliyyətinə imkan yaradılmalıdır. **Odur ki, yaşlıların təhsilinə fasiləsiz təhsil sisteminin mühüm tərkib hissəsi, gənclə-rin və bütün yaşlı insanların iştirak etdiyi təhsil prosesi kimi baxıl-malıdır.**

Yaşlıların təhsili dövlət və qeyri-dövlət, formal və qeyri-for-mal, informal təhsil sahələrini əhatə etməklə ciddi diqqət tələb edir. Bu istiqamətdə bütün qurumların, qeyri-hökumət təşkilatlarının səy-lərinin birləşdirilməsi zəruri məsələlərdəndir.

Pedaqoji ədəbiyyatda “kompetensiya”, “səriştə” və “səlahiyyət” sözlərinin işlədilməsində müəyyən yanlışlığa yol verilməsi ilə rastlaşırıq. “Competence” sözü “to compete” felindən əmələ gəlmiş, “yarışmaq” mə-nasını verir, daha dəqiq desək, “yarışmaq bacarığı” kimi tərcümə olunur. Həmçinin rus dilində “kompetentny” sifəti Azərbaycan dilinə 1) “bi-likli”, “səriştəli”, 2) “səlahiyyətli” sözləri kimi tərcümə olunur. Tərcümə nəticəsində müəyyən olunan sözlərin məna yüklərinin müxtəlifliyinin

nəticəsidir ki, bəzi alimlər “kompetensiyalı” sözünün qarşılığı olaraq “səriştəli” sözünü işlətməyi lazım bildiyi halda, bəziləri “səlahiyyətli” (“kompetensiya” əvəzinə “səlahiyyət”) sözündən istifadə edirlər. İkinci mövqeyi seçənlər göstərirlər ki, inkişaf etmiş Avropa ölkələrinin təcürbəsində kompetensiyanın (səlahiyyətin) mühüm istiqamətlərindən biri insanın cəmiyyətin həyatında öz vəzifələrini başa düşməsi və müvəffəqiyyətlə yüksək keyfiyyətdə həyata keçirməsidir. Səlahiyyət – müəyyən fəaliyyətlərin, proseslərin yüksək səviyyədə həyata keçirilməsini təmin etmək üçün şəxsiyyətin bir-birilə əlaqəli keyfiyyətlərinin (biliklər, bacarıqlar, vərdislər və fəaliyyət üsulları) iş prosesinə tətbiqi deməkdir. Fikrimizcə, “şəxsiyyətin bir-birilə əlaqəli keyfiyyətlərinin iş prosesinə tətbiqi” ilə daşınan əməl “səlahiyyət” sözündə yox, “səriştə” sözündə ehtiva olunur. “Kompetensiyalı” şəxsiyyətin yenilənmiş tədris-təlim prosesində və praktik fəaliyyətində aktivləşən, formalaşan və inkişaf edərək müəyyən edilmiş qaydada düzgün istifadə olunan və ölçülə bilən integrativ xarakteristikalarının (psixoloji, anadangəlmə şəxsi keyfiyyətlər, müəyyən sahədə bilik, bacarıq və vərdislər) məcmusu kimi anlayırıqsa, qəbul ediriksə, onu “səriştə” sözü kimi işlətmək daha doğru hesab edilməlidir. Bizim subyektiv anlamımız belədir. Kompetensiya sözü dilimizə yad olsa da belə, bəlkə də onun tərcüməsindən irəli gələn sözlər əvəzinə özündən istifadə olunması daha məqbul olar, ən azı dolaşıqlığa səbəb olmaz.

Mətləbdən yayınmayaq, yəqin ki, söylədiklərimiz yetərincədir. Burada şərh veriləcək əsas məsələ təhsilin qarşısında olan mühüm məqsədlərin həyata keçirilməsi ilə bağlıdır. Ona görə də, müəyyən edilmiş kompetensiyalar sisteminin tətbiqi nəticəsində bilikli, bacarıqlı, müstəqil düşüncəli, özünüdərk etmə qabiliyyətli şəxslərin yetişdirilməsi ilə əlaqəli məsələlərin şərhinə və onların reallaşdırılması yollarına diqqət çəkməyi lazım bilirik. Müəyyənləşdirməliyik: öyrənlərdə hansı kompetensiyalar formalaşdırılmalıdır ki, o müasir cəmiyyətdə öz yerini tutması üçün tələb olunan bacarıqları əldə edə bilsin? Bu problemin həlli yolunu özündə saxlayan yanaşmanın təbiətində başlıca cəhətlər hansılardır? Arzuolunan təbiətli təhsil sistemini idarə edən, öyrədən tərəf funksiyasını daşıyan mütəxəssis hansı kompetensiyalara yiyələnmiş olmalıdır? Təhsil fəaliyyətinin müxtəlif mərhələlərində əsas kompetensiyalar qrupunun tərkibi necə olmalıdır? Ümumi təhsilin kurikulumunun tələblərinə uyğun müxtəlif bilik sahələrinin baza kompetensiyalarının formalaşmasına, analitik, məntiqi, təfəkkür, dil və danışq qabiliyyətinə yiyələnməyə və s. (fənlər üzrə ixtisaslaşmış kompetensiyalara, ümumi kompetensiyalara) təhsillənmə prosesinin ümumi təhsil mərhələsində necə nail olmaq mümkündür? və sair

pedaqoq alimlərin, həm də praktik təhsil işçilərinin idrakını narahat edən suallardır.

Ümumtəhsili başa vurmuş şagird daimi dəyişən dünyada həyatı bacarıqlara yiyələnməli, əmək bazarında öz yerini tutmağa hazır olmalı, öyrənmənin vacibliyini daim başa düşməli, zamanın tələblərinə uyğun müvafiq bilik, bacarıq və vərdisləri qazanmağı bacarmalıdır. Öyrənmənlərdə elə bacarıqlar formalaşdırılmalıdır ki, birinci növbədə insanın fəaliyyətində xüsusi rol oynayan aşağıdakı kompetensiyaları əldə etmək mümkün olsun:

- mürəkkəb yazılı mətnləri başa düşmək üçün savadlılıq;
- ədədlər və ölçülən kəmiyyətlərlə işləmək, onları saymaq və onlar üzərində müxtəlif əməliyyatları yerinə yetirmək üçün ədədi savadlılıq;
- müxtəlif şəraitdə düzgün həyat mövqeyinin seçilməsi və yaşayış tərzinin formalaşdırılması üçün müvafiq bilik, bacarıq və vərdislərin qazanılması;
- akademik biliklər sistemə yiyələnmə;
- ana dilində ünsiyyətlə bağlı kompetensiyalar;
- xarici dillərdə ünsiyyətlə bağlı kompetensiyalar;
- texniki kompetensiyalar;
- İKT ilə bağlı kompetensiyalar;
- öyrənməyi öyrənmək, ömür boyu öyrənməklə bağlı kompetensiyalar;
- çoxmədəniyyətli cəmiyyətdə yaşayış, mədəni dəyərlərin dərkisi ilə bağlı kompetensiyalar;
- təşəbbüskarlıq və sahibkarlıq üzrə kompetensiyalar.

Sosial-iqtisadi dəyişikliklər peşə, ailə və ictimai həyatda fəal idrakı təmin edən zəruri baza biliklərinin, bacarıq və vərdislərinin yeni toplusunu tələb edir. Fasiləsiz Təhsil Haqqında Avropa Birliyinin Lissabon sammitinin yekun sənədləri (23-24 mart 2000-ci il) belə vərdislərə kompüter savadlılığı, xarici dilləri, texnologiya mədəniyyətini, sahibkarlığı, sosial vərdisləri aid edir.

Görkəmli təhsilşünas prof. A.O.Mehrabov xüsusi olaraq vurğulayır ki, müasir cəmiyyətdə ahəngdar fəaliyyət üçün insanlar konseptual kompetensiyalara malik olmalıdırlar. Belə kompetensiyalara – prosedura, motivasiya və fəaliyyətlə bağlı məsələləri daxil etmək olar. Prosedura kompetensiyalar insana konkret şəraitdə öz bacarıqlarını tətbiq etməyə imkan verir. Mühitlə səmərəli qarşılıqlı ünsiyyətə, əlaqəyə, hadisələrə münasibətlərin formalaşması məsələlərində motivasiya ilə bağlı kompetensiyalar xüsusi rol oynayır. Konkret məsələlərin həlli ilə bağlı praktik və psixoloji hazırlığın, tənqidi təfəkkürün, istənilən situasiyada strategiya

və taktikanın seçilməsində isə fəaliyyətlə bağlı kompetensiyaların rolu əvəzəlməzdir. Bunlar eyni zamanda praktik və pragmatik (müasir fəlsəfədə gerçəkliyin obyektivliyini inkar edən və yalnız praktik fayda verən şeyi həqiqət kimi qəbul edən cərəyan) intellektin xüsusi rolu ilə bağlıdır.

Fəaliyyət sahəsində əsas açar (xüsusi) rolunu oynayan kompetensiyaları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

- mürəkkəbliyin reproduksiyaçılığı (yenidən hasil edilməsi);
- fərasətlilik, ağıllıq, gözüaçıqlıq;
- normallıq, dürüstlük;
- koorperasiyaçılıq (bir çox insanın əməkdaşlığı, birgə işləməsi

əsasında qurulmuş əmək fəaliyyəti forması);

- tarixilik.

Məlum olduğu kimi, mürəkkəbliyin reproduksiyaçılığı və ya yenidən hasil edilməsi praktik bacarıqlarla müəyyən edilir. Bu halda insan “nə etməli” anlayışına dair biliklərə malikdir və bunu “necə yerinə yetirməyi” başa düşür və özünün bilik və bacarıqlarının tətbiq etmək üçün imkanlar axtarır tapır. Deməli, mürəkkəbliyin yenidən hasil edilməsi, “nə”dən “necə”yə doğru istiqamətlənmiş pedaqoji prosesin hərəkət dinamikasını müəyyənləşdirir. Fərasətliliyi, ağıllığı, gözüaçıqlığı intuisiya ilə problemin həllinin mümkünlüyü kimi başa düşmək lazımdır. Bu tip kompetensiyalar ən çox anadangəlmə, fitri istedadla bağlı olur. Normallıq, dürüstlük – həlli tələb olunan problemi dərk edərək özünün bacarığını, qabiliyyətini adekvat qiymətləndirməklə bağlıdır. Bu tip kompetensiyalar insana öz qüvvəsinin, bacarığının qəbul olunmuş normalara uyğunluğunu müəyyən etməyə imkan yaradır. Başqa sözlə, insan qoyulmuş problemin başqalarına nisbətən özünün daha yaxşı həll etmə bacarığını identifikasiya edir. Koorperasiyaçılıqla bağlı kompetensiyalar bəzən kommunikativ kompetensiyalar da adlandırılır. Kommunikativ kompetensiyalar şəxsiyyətin anadangəlmə, fitri keyfiyyətləri və ətraf mühitin dərk olunması ilə əlaqədar olduğundan, onun formalaşdırılması müəyyən çətinliklərlə bağlıdır. Məktəbin, təhsil müəssisəsinin əsas məqsədi öyrənlərə kommunikativ bacarıq və vərdislər aşılamaqdan başqa, eyni zamanda müxtəlif situasiyalarda və müxtəlif mədəni ənənələrə malik cəmiyyətdə özlərini aparmaq qabiliyyətlərini də tərbiyə etməklə bağlı olmalıdır. Tarixilik kompetensiyalarının müvafiq bacarıqların formalaşdırılmasında normallıq kompetensiyalarına oxşarlığı vardır. Belə kompetensiyalar insanın konkret vəziyyətinin tarixi aspektdə aydınlaşdırılmasına, təsvir etməsinə tələb olunan vaxtı azaltmaqla, tarixi planda prosesə uyğun epizodun tapılmasına və onun müvafiq qaydada qiymətləndirilməsinə istiqamətlənmiş qabiliyyətlərlə bağlıdır.

Əsas, açar rolunu oynayan kompetensiyalara sosial kompetensiyaları da daxil etmək lazımdır. Sosial kompetensiyalar siyasi nəzakət, sosial sahədə ədəbli fəaliyyət, özünün hüquq və mənafeyini qorumaq kimi qabiliyyətlərin öyrənilərdə formalaşmasını təmin edir.

İnformasiya cəmiyyətinə – biliklərə əsaslanan cəmiyyətə doğru hərəkətimiz boyu təhsil və öyrənmə haqqında anlayışlarımız da dəyişir. Təhsil texnologiyaları daha çox istifadəçiyönümlü olur. Öyrənmə artıq informasiyanın passiv resipiyenti olmur. Bunlar təbii proseslərdir və metodologiya sahəsində fəaliyyət göstərən peşəkarların məqsədyönlü işi ilə onları əhəmiyyətli dərəcədə sürətləndirmək olar.

Müəllim peşəsi bütövlükdə öz ilkin mənasını dəyişir. Müəllimlər daha çox məsləhətçilərə, təlimatçılara və vasitəçilərə çevrilirlər ki, onların da vəzifəsi – öyrənməyə öz təhsilini özü qurmaqda və bunun üçün öz şəxsi məsuliyyətini dərk etməkdə kömək göstərməkdir. Məntiqi olaraq qənaətdə gəlinir ki, təhsil üsulları – şəxsi motivasiya prioritetinə, tənqidi təfəkkürə və öyrənmək bacarığına doğru dəyişməlidir.

Elmi-tədqiqat işlərindən belə ümumiləşmə etmək olar ki, pedaqoji və metodik işləmələrin səmərəliliyi ilə səciyyələnən tədris-təlim prosesində öyrənilərdə tənqidi təfəkkürün formalaşması müəllimin fəaliyyətindən, onun istifadə etdiyi metodların, yanaşmaların səmərəliliyindən çox asılıdır. Tənqidi təfəkkürün formalaşmasında istifadə olunan pedaqoji vasitələrə, yanaşmalara aşağıdakıları daxil etmək mümkündür:

- *ağılın, zəkanın tənqidiliyini təmin etmək üçün ümumtəhsilin fənn kurikulumlarına nəzəri (həm də tənqidi) təfəkkürü inkişaf etdirməyə imkan verən materialların daxil edilməsi;*

- *professional kompetensiyaların məntiqi və tənqidi düşünməyə cavabdehlik daşıyan, bacarıq və vərdişlərin seçilməsinə imkan verən şəraitin yaradılması;*

- *məntiqi və tənqidi təfəkkürün formalaşmasına dair metod və yanaşmaların əsasını bilən, professional kompetensiyalara malik müəllimlərin hazırlanmasının təmin edilməsi;*

- *tənqidi təfəkkürün inkişafı ilə bağlı çap olunmuş əsərlərin, keçirilmiş konfransların, seminarların, xüsusi layihələrin və innovasiyaların koordinasiya olunması.*

Aydın məsələdir ki, bu mürəkkəb vəzifənin öhdəsindən yeni idarə etmə mədəniyyətinə yiyələnmiş təhsil menecerləri gələ bilər. Məhz onlar təhsil fəaliyyətinin idarə olunmasının yeni elmi metodlarına yiyələnmiş mütəxəssislərdir. Kompetensiyaların inkişaf modellərinin qurulmasında əsas yanaşmaların müəyyənləşdirilməsi üçün onların formalaşması və aktivləşməsinin təbiətini düzgün başa düşmək tələb olunur. Təhlillər

göstərir ki, kompetensiyalara şəxsin fəaliyyət sahəsində effektiv istifadə etdiyi, insan şəxsiyyətinin dayanıqlı baza keyfiyyətləri kimi baxmaq lazımdır. Bu dayanıqlı baza keyfiyyətlərin fəaliyyət prosesində motivasiya, psixo-fizioloji xüsusiyyətlər, “Mən – konsepsiyası”, biliklər sistemi, vərdislər ilə bağlı tiplərini bir-birindən ayırmaq tələb olunur.

Təhsil prosesində təhsil alanda elə sosial-peşəkar xarakterli keyfiyyətlər formalaşdırılmalıdır ki, onlar gələcəkdə peşə ilə bağlı istənilən məsələlərin həllinə müsbət təsir göstərsin, eyni zamanda insanlarla qarşılıqlı münasibətlər qurmağa imkan versin. Bu keyfiyyətlər insanın bütöv sosial və peşəkar kompetensiyaları kimi qəbul olunur. Belə “ideallaşdırılmış modelin” baza əsasını aşağıdakı müddəalar təşkil edir:

- *sosial və peşəkar kompetensiyalar müəyyən mərhələdə intellektual bacarıqların və təfəkkürün inkişafı əsasında formalaşır;*

- *insanın peşəkar fəaliyyətində reallaşdırılması tələb olunan zəruri məsələlərin səmərəli həlli onun şəxsi xüsusiyyətləri ilə müəyyən edilir.*

Təhsil alanlarda kompetensiyanın (şəxsiyyətin yeniləşmiş tədris-təlim prosesində və praktik fəaliyyətində aktivləşən, formalaşan və inkişaf edərək müəyyən edilmiş qaydada düzgün istifadə olunan və ölçülə bilən integrativ xarakteristikaların məcmusu) formalaşmasında aşağıdakı məzmunu özündə əks etdirən anlayışlardan düzgün istifadə etmək lazımdır:

- *kompetensiya dəqiq hansı fikri ortaya qoyur;*
- *onun təməlini, baza əsasını nə təşkil edir;*
- *hansı amillər ona təsir göstərir;*
- *harada özünü göstərə bilir;*
- *hansı funksiyaları yerinə yetirir və onlar hansı parametrlərlə xarakterizə olunur.*

A.V.Xutorskoy öyrəndənlərlə bağlı yeddi baza təhsil kompetensiyalarının formalaşdırılmasını əsas məqsəd kimi qarşıya qoymuşdur:

- *dəyər və məna ilə bağlı kompetensiyalar;*
- *ümummədəniyyətlə bağlı kompetensiyalar;*
- *təhsil və dərkətmə ilə bağlı kompetensiyalar;*
- *informasiya ilə bağlı kompetensiyalar;*
- *kommunikativliklə bağlı kompetensiyalar;*
- *sosial və əməklə bağlı kompetensiyalar;*
- *şəxsin özünütəkmilləşdirməsi ilə bağlı kompetensiyalar .*

“Müəllim professionallıq baxımından hazırdır” anlayışı təhsildə keyfiyyətin əldə edilməsi üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Rusiyada nəşr edilmiş ensiklopedik lüğətdə təsdiqlənir ki, “professional hazırlıq” anlayışı “ümumi və xüsusi” kompetensiyaların cəmi olub, müəyyən ixtisas üzrə fəaliyyətin müvəffəqiyyətli həllini tələb edir. Təcrübə göstərir ki, əgər müəllim

ali məktəbdə oxuyarkən lazımi vərdişləri əldə edirsə və müstəqilliyə təminat verən pedaqoji ustalığa yiyələnirsə, o, məktəbdə keyfiyyət əldə etməkdə çətinlik çəkmir.

Fənlərin məzmunu ixtisas xarakteristikasından asılıdır. O, islahatlar prosesində, xüsusən həyata keçirilən təhsil kurikulumlarının təbiiqində daha da təkmilləşməlidir. Bu zaman müəllimə aid olan aşağıdakı on qrup kompetensiyalardan söz gedə bilər. Onlar ali məktəbdə tədris prosesində, sonralar isə məktəbdə iş prosesində formalaşdırılır və həyata keçirilir. Bunlar aşağıdakılardır:

1. Planlaşdırma, dərsin hazırlanması, keçirilməsi və təhlili;
2. Məktəbdə tətbiq edilən eksperimentlərdən tədris məqsədləri üçün istifadə etmək;
3. Şagirdləri həyati bacarıqlara yiyələndirmək, çətin məsələlərin həllinə yönəltmək;
4. Fənn kabinetini yaratmaq və onun işini təşkil etmək;
5. Uşaqları layihələşdirmə fəaliyyətinə cəlb etmək;
6. Ekskursiyaları planlaşdırmaq və həyata keçirmək;
7. Sınıfdanxaric və məktəbdənkənar işləri planlaşdırmaq və həyata keçirmək;
8. Tədris prosesində təlimin texniki vasitələrindən, xüsusən informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadə etmək;
9. Qiymətləndirmənin növlərini, məqsədini və qiymətləndirmə vasitələrini bilmək və tətbiq etmək, monitorinqdən istifadə etmək;
10. Məktəbdə tədris olunan fənlərin təliminin təşkili mexanizminə yiyələnmək.

Ümumfənlərlə bağlı kompetensiyalar texnologiyaların mənimsənilməsi və öyrədənlər üçün çox vacib olan aşağıdakı keyfiyyətlərin formalaşması ilə bağlıdır:

- insanlarla qarşılıqlı münasibətlərdə mədəni kommunikasiyalardan istifadə;
- peşəkarlıq sahəsində informasiyanı qəbul etmək bacarığı və ondan özünütəhsil prosesində istifadə;
- əldə olunmuş zəruri informasiyanı başqalarına ötürmə bacarığı.

Təhsil sisteminin strukturunun müasirləşdirilməsi və məzmununun modernləşdirilməsində böyük elmi və praktik əhəmiyyət daşıyan yanaşmalar içərisində kompetensiyalı (səriştəli) yanaşma xüsusi yer tutur. Yüksək səviyyədə səriştəlilik geniş bilik, bacarıq və vərdişlər sisteminin formalaşmasında şəxsi, instinsional və ictimai inkişafın əsas amili kimi, tədris-təlim prosesinin səmərəliliyinin yüksəldilməsinə imkan verən əsas göstərici hesab edilir. Ona görə də insanların səriştəlilik səviyyəsinin

yüksəldilməsini və onun aktuallığını əmək bazarında daim artan tələblərin, çox böyük sürətlə dəyişən texnoloji yanaşmaların, eyni zamanda akademik və əmək mobilliyinin yüksəlməsi ilə də şərtləndiyini qəbul etmək lazımdır. Hazırda təhsildə kompetensiyalı yanaşma təlim-tərbiyə prosesinin keyfiyyətinin yüksəldilməsi vasitəsi olub, dünya təhsil sferasında təhsil sisteminin modernləşdirilməsinin əsas strateji istiqamətlərindən biri kimi qiymətləndirilir. Təhsil prosesini innovativ proses kimi təcəssüm etdirən səriştəli yanaşma inkişaf etmiş ölkələrin əksəriyyəti tərəfindən qəbul edilmiş, təhsil standartlarının ümumi konsepsiyasına uyğun, təhsilin məzmununun layihələndirilməsi və onun keyfiyyətinə nəzarət sisteminə keçidlə bağlı olan məsələləri sistemli həll etməyə imkan verir. Kompetensiyalı yanaşma modelinin müxtəlif komponentləri (məntiqi, funksional, məna (semantik), texnoloji) arasındakı qarşılıqlı əlaqələrin xarakterik xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması onun səmərəliliyini müəyyən edir.

Kompetensiyalı (səriştəli) yanaşmaya yönəlmiş təhsil Amerikada keçən əsrin yetmişinci illərindən formalaşmağa başlamışdır. 1984-cü ildə C.Ravenin (London) "Müasir cəmiyyətdə səriştəlilik" əsərində birinci dəfə səriştəliliyin psixoloji təbiətinə, ayrı-ayrı insanlarda müxtəlif yaş dövrlərində onun formalaşma problemlərinə münasibət bildirilmişdir. C.Ravenin modelinə əsasən səriştəliliyin müxtəlif növləri fərqli situasiyalarda müəyyən səriştəliliyin komponenti kimi və tərsinə çıxış edə bilər. Səriştəliliyin bu komponentləri kognitiv (məqsədə çatmaq yolunda əngəllərin aradan qaldırılması), affektiv (məqsədə yönələn işdən zövq alma) və iradi (inadkarlıq, qətiyyət, əzm) kimi hissələrə bölünür. Polşa alimləri belə qənaətə gəlmişlər ki, müxtəlif səviyyələrdə fəaliyyət göstərən insanlarda səriştəliliyin inkişafı yaş dövrü ilə əlaqələndirilməlidir. Şəxsiyyətin həyat boyu optimal inkişafı, onun aktiv genişlənməsi və müxtəlif həyatı bacarıqların əldə olunması, onlarda zamandan asılı olaraq müxtəlif növ səriştəliliyin formalaşmasına əsaslanır.

Elmi-pedaqoji mənbələrdən məlum olur ki, müxtəlif ölkələrdə təhsil sisteminin əsas məqsədi öyrənənlərdə müxtəlif kompetensiyaların inkişaf etdirilməsinə yönəldilmişdir. Azərbaycan təhsil sistemi də bu baxımdan istisnaqlı təşkil etmir.

Sözügedən kompetensiyalara aşağıdakıları aid etmək olar:

- strateji – gələcəyə dair bacarıqların inkişaf etdirilməsi ilə bağlı;
- sosial-kommunikativ-əməkdaşq bacarıqlarının, tənqidin və əks-əlaqənin qəbul olunması ilə bağlı;
- normativ-mədəni-peşəkar münasibətlərin motivasiyası və nəticəyə çatmağa hazır olmaqla bağlı;
- şəxsiyyətin özünüreallaşdırma bacarığı ilə bağlı;

- sosial yönümlü bacarıqlarla bağlı;
- müəyyən fəaliyyət sferası ilə bağlı;
- yaradıcılıq yönümlü qabiliyyətlərin inkişafı ilə bağlı.

Səriştəli yanaşma modelinin əsaslandığı fundamental ideyalara öyrənənlərlə bağlı aşağıdakı əsas prinsipləri daxil etmək mümkündür:

- **öyrənənlərin dərk etmə, qavrama maraqlarına istiqamətlənmə.**

Səriştəli yanaşma modelinin əsasında yaradıcılıqla bağlı proses durduğundan və yaradıcılığı xarici tezislərlə birbaşa bağlamaq mümkün olmadığından, o yalnız daxili tələbat, yəni səmərəli dərk etmə əsasında formalaşa bilər;

- **sərbəst seçim və şəxsi təlimə məsuliyyət.** Yalnız bu halda təhsil şəxsiyyətin şəxsi məqsədlərinə adekvat ola bilər;

- **biliklərin onun verilmə metodları ilə birgə mənimsənilməsi.**

Müəyyən informasiyanın qəbul olunması ilə yanaşı, yeni biliklərin alınma qaydalarını (yollarını, metodlarını) da mənimsəmək əhəmiyyətlidir;

- **informasiyaların sərbəst axtarılması ümumi bacarıqların formalaşmasının əsasını təşkil edir.** Müasir təhsilin əsas məsələsi, yəni biliklər sisteminin səmərəli mənimsənilməsinin inkişafı üçün tələb olunan bilik və bacarıqların onların özü tərəfindən sərbəst əldə olunması istiqamətində yönəldilmişdir. Yalnız bunun əsasında qazanılmış biliklər, öyrənənin dünyanı yaradıcılıqla dərk etməsi üçün onun əsas alətinə çevrilə bilər. Bu halda öyrənən sadəcə olaraq mühüm informasiyadan istifadə etmir, özü yeni bilik və məlumat sistemini yaradır, səmərəli və reproduktiv təlim metodlarını əlaqələndirir.

Araşdırmalar göstərir ki, kompetensiyalı yanaşmada öyrənənlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafı üçün onlar tədqiq olunan prosesə dair xüsusi bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməlidirlər. Bunları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq lazımdır:

- problemin dərk olunması;
- sualları qoyma bacarığı;
- hipotezanın irəli sürülməsi ilə bağlı bacarıqlar;
- təsnifatlaşdırma (siniflərə, şöbələrə, dərəcələrə ayırma sistemi)

bacarığı;

- təcrübələrin aparılması;
- nəticə çıxarma və yekunlaşdırma bacarığı;
- öyrənilən materialın strukturlaşdırılmasına dair bacarıqlar;
- öz fikrini, ideyasını izah, isbat və müdafiə etmək bacarığı.

Təhsilşünaslar səriştəliliyin müxtəlif növlərini aşağıdakı kimi qruplaşdırmağın məqsədmüvafiq olduğunu müəyyənləşdirmişlər:

- *dəyərlərin daha aydın başa düşülməsi üçün müxtəlif tendensiya-
lar və dəqiq məqsədlərlə bağlı bacarıqlar;*

- *öz fəaliyyətini nəzarətdə saxlamağa dair qabiliyyət və tendensi-
yalar;*

- *fəaliyyət prosesinə emosiyaların cəlb edilməsi bacarığı;*

- *sərbəst öyrənməyə hazırlıqla bağlı bacarıqlar;*

- *əks əlaqənin axtarışı və istifadəsinə dair bacarıqlar;*

- *özünə əminlik, inamlılıqla (arxayınlıq) bağlı bacarıqlar;*

- *özünənəzarət bacarığı;*

- *gələcək haqqında düşünməyə, adaptasiya və abstraklaşmaya
dair bacarıq və vərdişlər;*

- *qoyulmuş məqsədə çatmaqla bağlı problemlərə diqqətli
münasibət;*

- *təfəkkürün sərbəstliyi, orijinallığı;*

- *tənqidi (nəzəri) təfəkkürün inkişafı;*

- *mürəkkəb məsələlərin həllinə hazır olma bacarığı;*

- *hər hansı mübahisəli və narahatçılıq doğuran məsələlərin
həllinə hazır olma;*

- *ətraf aləmin imkanlarının və ehtiyatlarının (həm material, həm
də insan ehtiyatları) aşkarlanması üçün tədqiqatlar aparma bacarığı;*

- *fatalizmin (qəzavü-qədərə, təqdirə, qismətə inanma) yoxluğu;*

- *məqsədə çatmaq üçün yeni ideyalardan və innovasiyalardan
istifadə bacarığı;*

- *cəmiyyətin innovasiyalara xeyirxah münasibətinə əminlik;*

- *inadkarlıq, sözünün üstündə durma bacarığı;*

- *ehtiyatlardan istifadə bacarığı;*

- *etibar, inam, etimadla bağlı keyfiyyətlər;*

- *arzuolunan və istənilən əxlaq qaydalarına münasibət bildirmə
bacarığı;*

- *şəxsi məsuliyyət;*

- *məqsədə çatmaq üçün birgə işə qatılmaq bacarığı;*

- *qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün başqa insanlarla birgə
işləməyə həvəs oyatma bacarığı;*

- *başqa insanları dinləmək və onların fikirlərinə hörmətlə yanaş-
maq bacarığı;*

- *əməkdaşların şəxsi potensialını subyektiv qiymətləndirməyə can
atmaq bacarığı;*

- *ixtilafların həlli və fikir ayrılıqlarının, münaqişə vəziyyətinin
yumşaldılması ilə bağlı bacarıqlar;*

- tabelik şəraitində səmərəli, effektiv işləmək bacarığı;
- ətrafdakıların müxtəlif yaşayış tərzinə münasibətdə dözümlüliyin təbliği ilə bağlı bacarıqlar;
- plüralistik siyasətin anlanılması ilə bağlı bacarıqlar;
- təşkilati və ictimai planlaşdırma ilə məşğul olmağa hazırlıq və s.

Kompetensiyalı (və ya səriştəli) yanaşma özünün hərtərəfli mənə tutumunda və dəyərlərində təhsildə modernləşdirmə prosesinin əsas məqamlarının dərin nəzəri və pedaqoji aspektlərini əks etdirir. Ona görə də:

- *səriştəli yanaşma istehsal sferasının inkişafı ilə bağlı ehtiyac-lara dair problemlərin həllinə köməklik göstərir;*
- *səriştəli yanaşma sosial-iqtisadi reallıqların dəyişməsi ilə bağlı təhsilin məzmununun yeniləşdirilməsinə müsbət şərait yaradır;*
- *səriştəli yanaşma insanın qabiliyyət və bacarıqlarının ümumi inkişafının mənbəyi kimi tədrisin məzmununun yeniləşdirilməsi ilə bağlı effektiv hərəkət etməyə imkan verir;*
- *səriştəlilik modernləşmənin radikal vasitəsi kimi çıxış edir;*
- *səriştəlilik qabaqcıdan müəyyən şəraitdə formalaşan bacarıqların, qabiliyyətlərin yeni şəraitə uyğunlaşdırılması imkanları ilə xarakterizə olunur;*
- *səriştəlilik “mütəxəssisin fəaliyyət sahəsinə uyğunlaşmasına hazır olması” və ya gələcək yeni peşəkar fəaliyyətə hazırlığın atributu kimi müəyyən edilir .*

Səriştəli yanaşmaya çoxlu sayda bir-birinə münasibəti olan anlayış-lar (korrelyat) kimi, yəni aşağıdakı ənənəvi yanaşmaların məcmusu kimi də baxmaq olar:

- *kulturoloji yanaşma;*
- *elmi-maarifləndirici yanaşma;*
- *didaktik-sentrist yanaşma;*
- *funksional-kommunikativ yanaşma və s.*

Bütün bunları nəzərə alaraq, belə qənaətə gəlmək olar ki, təhsildə səriştəli yanaşma modelinin tətbiqini genişləndirərək, ümumtəhsil məktəblərində ayrı-ayrı fənlərin dərinədən öyrədilməsi metodikalarından tədricən imtina etməklə, həyatı bacarıqların formalaşdırılması, öyrənənə istiqamətlənmiş, nəticəyönümlü tədris-təlim prosesinin əsas prinsipi olan integrasiya olunmuş biliklər sisteminə yiyələnmiş, yüksək intellektli, sağlam düşüncəli, məntiqi təfəkkürlü kamil insanın – şəxsiyyətin yetişdirilməsini tədris prosesinin əsas məqsədinə çevirmək təhsilimiz qarşısında duran başlıca vəzifələrdəndir.

İnsanın inkişafı ilə bağlı texnologiyalar antropotexnologiyalar adlanır. Bu mənada istənilən pedaqoji sistemə təhsil standartları tələb edən güclü fəaliyyət, antropotexnologiya, müxtəlif peşə sahələri ilə bağlı texnologiya və ya texnologiyalaşdırılmış incəsənət kimi də baxmaq olar.

Müasir pedaqogika, “antropotexnologiya” kimi öyrədən xüsusi texniki və sosial mədəniyyətə, yəni, eyni bir fəaliyyətin mücərrəd və konkret təsvirini fərqləndirmək mədəniyyətinə malik olmasını, yeni pedaqoji yanaşmalardan, interaktiv təlim metodlarından səmərəli istifadə bacarıqlarının formalaşdırılmasını ön plana çəkir.

Suallar və tapşırıqlar

1. Xüsusi təhsil hansı zərurətdən yaranır?
2. “Xüsusi şərait” dedikdə nə başa düşülür?
3. Xüsusi təhsilin məqsədi nədir?
4. Xüsusi təhsillə bağlı dövlət hansı vəzifələri yerinə yetirir?
5. Kimlər tam dövlət təminatında olan sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər hesab olunur?
6. Ümumi təyinatlı təhsil müəssisələrində xüsusi təhsilin təşkili barədə nə deyə bilərsiniz?
7. Reabilitasiya mərkəzləri barədə danışın.
8. Psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiya hansı vəzifələri icra edir?
9. Yaşlıların təhsili barədə nə deyə bilərsiniz? Fikirlərinizi açıqlayın.

Ədəbiyyat

1. “Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”. (Bakı, 5 iyul 2001-ci il tarixində imzalanmış, 19 iyul 2001-ci il tarixli 540 nömrəli fərmanla qüvvəyə minmişdir.)
2. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 29 aprel 2002-ci il tarixli 74, 10 may 2002-ci il tarixli 77 nömrəli qərarları.
3. Əhmədov H.H. Azərbaycan təhsilinin strategiyası. Bakı: Elm, 2010.
4. Mehrabov A.O. Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı: Mütərcim, 2010, 516 səh.
5. Məmmədzadə R.H. Təhsildə keyfiyyət aparıcı istiqamətlərdən biri kimi. Bakı: Müəllim, 2010, 170 səh.

6. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində. Bakı: Çarşıoğlu, 2009, səh. 182-194.

7. “Yaşlıların təhsili” mövzusunda keçirilmiş beynəlxalq və milli konfransların bəyannamələri . Bakı: Şərqi səsi, 2005, 44 səh.

8. Dostuzadə D.Ə. Eşitmə qüsurlu uşaqlara işin təşkili. Bakı: ADPU, 2011.

9. Həsənova İ.M. Sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların cəmiyyətə adaptasiyası. (Metodik vəsait) Bakı: ADPU, 2012.

10. Ağayeva T.N., Əliyeva S.M. Loqopediyanın nəzəri və praktik məsələləri. Bakı, 1999.

11. Qasımov S.Ə. Sağlamlığı məhdud olan uşaqlara ana dilinin öyrədilməsi problemləri. Bakı: Çarşıoğlu, 2003.

12. Поташник М., Ямвир Е., Матрос Д. Управление качеством образования (под ред. М.Поташника). М.: Педагогическое общество, 2000.

13. Хуторский А. Дидактическая Эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: МГУ, 2003.

*O şey ki, bizlərə lap aşikardır,
Orda da gizli bir xəzinə vardır.*

Nizami Gəncəvi

X fəsil

TƏHSİL SAHƏSİNDƏ DÖVLƏT STANDARTLARI, TƏHSİL PROQRAMI, TƏDRİS PLANI, TƏDRİS PROQRAMI VƏ TƏDRİS ƏDƏBİYYATI

Əhatə olunan məsələlər:

- 10.1. Təhsil sahəsində dövlət standartları, təhsil proqramı (kurikulum).
- 10.2. Ümumi orta təhsilin məzmunu.
 - 10.2.1. Təhsilin məzmunu.
 - 10.2.2. Azərbaycanda ümumi orta təhsilin məzmunu sahəsində islahatlar.
- 10.3. Tədris planı.
- 10.4. Tədris fənni.
- 10.5. Tədris proqramları.
- 10.6. Dərslik, iş dəftəri və müəllim üçün metodik vəsait komplekti.

10.1. Təhsil sahəsində dövlət standartları, təhsil proqramı (kurikulum)

Təhsil sahəsində dövlət standartları fərdin, cəmiyyətin, dövlətin tələbatına uyğun olaraq, elmi-pedaqoji prinsiplər əsasında hazırlanan və müəyyən dövr (5 ildən az olmayaraq) üçün vahid dövlət tələblərini əks etdirən ümumi normalar məcmusudur. Dövlət təhsil standartları təhsil sahəsində sınaqdan keçirilmiş müəyyən meyarlar, milli və ümumbəşəri dəyərlər nəzərə alınmaqla müəyyən edilir. Dövlət təhsil standartları və onların qüvvədə olan müddəti müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən olunur. Dövlət təhsil standartları təhsilin məzmununu, idarə olunmasını, maddi-texniki və tədris bazasını, infrastrukturunu, təhsilverənlərin keyfiyyət göstəricilərini, hər bir təhsil pilləsində təhsilalanların bilik, bacarıq və vərdislərinin səviyyəsini müəyyənləşdirir. Təhsil müəssisəsinin fəaliyyətinin, təhsilin səviyyəsinin və təhsilalanların nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsində, akkreditasiyada və attestasiyada müvafiq dövlət təhsil standartları əsas götürülür. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili üçün xüsusi dövlət standartları müəyyən edilir.

Təhsil proqramı (kurikulum) dövlət təhsil standartlarına uyğun ayrı-ayrı təhsil pillələri və səviyyələri üzrə təhsilin məzmununu və mənimsənilmə qaydalarını müəyyən edir. Təhsil proqramına tədris planı, fənlər üzrə tədris proqramları, metodik təminatla bağlı tövsiyələr, qiymətləndirmə və digər müvafiq təhsil texnologiyaları daxildir. Azərbaycan Respublikasında təhsilin bütün pillələrini və səviyyələrini əhatə edən təhsil proqramları həyata keçirilir, onun müddəti müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir. Əlavə təhsil, distant təhsil və digər xüsusi təhsilalma formaları üçün müvafiq təhsil proqramları tətbiq edilir. Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, sağlamlıq imkanları məhdud, uzun müddət müalicəyə ehtiyacı olan təhsilalanların təhsilini, müalicəsini, sosial adaptasiyasını və ictimai həyata inteqrasiyasını nəzərdə tutan xüsusi ümumtəhsil proqramları müəyyən edilir və həyata keçirilir.

Azərbaycan Respublikasında beynəlxalq təhsil proqramları da həyata keçirilir. Beynəlxalq təhsil proqramları üzrə mütəxəssis ha-

zırlığı müvafiq qanunvericiliyə və təhsil müəssisəsinin nizamnaməsinə əsasən tənzimlənir. **Təhsil kurikulumları xarakterinə görə iki yerə ayrılır: fənyönümlü və şəxsiyyətyönümlü.**

Fənyönümlü kurikulumlar məzmun etibarilə elm sahəsini, onun mükəmməl anlayışlar sistemini əhatə etməklə bilavasitə bu anlayışların mənimsənilməsinə istiqamətləndirilir. Belə kurikulumların keyfiyyətində biliklərin həcmi və miqdarı əsas rol oynayır. Bütün praktik bacarıqların yerinə yetirilməsində məqsəd biliklərin möhkəmliyini, davamlığını artırmağa xidmət göstərməkdən ibarət olur. Praktik əhəmiyyət daşıyan, bacarıq, vərdiş və qabiliyyətlər arxa plana keçir, fənnin elmi potensialı artır, məlumatlılıq səviyyəsi çoxalır. Şagirdlər özlərinə praktik cəhətdən lazım olmayan fundamental bilikləri öyrənmək məcburiyyətində qalırlar. Belə kurikulumlardan daha çox ixtisaslar, təmayüllər üzrə təhsilalma prosesində istifadə olunur. Eyni zamanda onlara ali təhsilin bakalavr və magistr pillələrində məzmunun formalaşdırılması, müxtəlif elm sahələrinə aid fənlərin məzmununun müəyyənləşdirilməsi zamanı müraciət edilir.

Şəxsiyyətyönümlü kurikulumlar bilavasitə həyati bacarıq və vərdişlərə üstünlük verilməsi ilə fərqlənir. Bu kurikuluma görə insanın gələcək həyat fəaliyyətində lazım olacaq praktik bacarıq və vərdişlər əhatə edilir, onun əqli fəaliyyətlə bağlı qabiliyyətlərinin formalaşması ön plana çəkilir. Tələb olunan bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasına imkan yaradan minimum biliklərin həcmi müəyyənləşdirilir. Bu biliklər minimum təlim məqsədlərinə çatmaq üçün vasitə kimi nəzərdə tutulur. Onlar dinamik xarakterə malik olub müəyyən bacarıq və vərdişlərin, əqli fəaliyyət növlərinin əsasında durur. Daha çox funksional dəyərliliyi ilə seçilir. Belə kurikulumlardan, adətən, təhsilin icbari mərhələsində istifadə olunur. Şagirdlərin hazırlığına verilən minimum tələblər bu kurikulumlara daxil edilir və dövlət tərəfindən təsdiqlənərək hüquqi status alır.

Şəxsiyyətyönümlü kurikulumlar integrativ məzmunu ilə seçilir. Oradakı fənlərin adlandırılmasında, məzmunun müəyyənləşdirilməsində şəxsiyyətin formalaşması üçün lazım olan tələblər əsas götürülür. Kurikulumların integrativ məzmununda hazırlanması onun bir neçə cəhətdən keyfiyyətinin yüksəlməsinə təsir göstərir. **Birincisi**, fənlərin integrasiyası onların saylarının azalması ilə nəticələnir.

Məzmunca yaxın fənlər sintez edilir. **İkincisi**, fənlərin inteqrasiyası həftəlik saatların minimum səviyyəyə endirilməsinə imkan yaradır. Bu isə təlim yükünün, məşğələlərin sayının azalmasına gətirib çıxarır. **Üçüncüsü**, şagirdlərin həyatı əhəmiyyəti olan bilik, bacarıq və vərdislər qazanmalarına, onların şəxsiyyətinin formalaşması üçün ən zəruri paktik işlərin həyata keçirilməsinə imkan yaranır. Bütün bunlar bütövlükdə təhsilin humanist prinsip əsasında qurulmasına təminat verir.

Azərbaycanda kurikulumlara ciddi konseptual bir sənəd kimi yanaşılır. Onun fənn üzrə bütün fəaliyyətləri istiqamətləndirə biləcək bir sənəd olması vacib hesab edilir. Ona görə də orada ilkin olaraq fənnin məzmununa yer ayrılır. Şagirdlərin əldə edəcəkləri nəticələr təhsil pillələri və siniflər üzrə müəyyənləşdirilir. Onlar zəruri məzmun standartları kimi kurikulumlara daxil edilir. Şagirdlərin, daha geniş mənada, məktəbin nailiyyətlərinin müəyyən olunmasında onlar əsas vasitə kimi çıxış edir.

Kurikulumlar hazırlanarkən, məzmunu uyğun müvafiq strategiyaların müəyyən olunmasına diqqət yetirilir. Gözlənilən nəticələrin daha uğurlu əldə olunması baxımından bu, əhəmiyyətli hesab edilir. Həmin strategiyaların verilməsinin dərslük müəllifləri, fənni öyrədən müəllimlər üçün faydalı olduğu nəzərə alınır. Prinsiplər fənlər üzrə təlimin mühüm didaktik əsası kimi şərh olunur. Fənnin ümumi məqsəd və vəzifələrinin yerinə yetirilməsi baxımından əsaslandırılır. Bu zaman hər bir fənnin özünəməxsus cəhətləri, ümumi təhsil sistemində rolu və əhəmiyyəti nəzərə alınır. Bunlardan əlavə, prinsiplərə fənn üzrə strateji fəaliyyətin özülünü təşkil edən bir anlayış kimi də yanaşılır. Onlara müxtəlif forma və üsulların mütəhərrik mexanizminin pedaqoji təminatçısı kimi baxılır.

Müasir təhsil müstəvisində şagirdin bir şəxsiyyət kimi fəaliyyətə cəlb olunması, onun ehtiyac və maraqlarının əsas götürülməsi, pedaqoji problemlərin həllində müəllimlərlə əməkdaşlığı, yaradıcı və təşəbbüskar rolu xüsusi olaraq nəzərə alınır. Bunlar yeni pedaqoji texnologiyaların mahiyyətini təşkil edən mühüm elementlər kimi onun xarakterik keyfiyyətini göstərir. Yeni fənn kurikulumlarında özünə yer almış təlim strategiyalarının məğzini təşkil edir.

Qiymətləndirmə mexanizmləri kurikulumun məzmununda xüsusi yer tutur. Ümumiyyətlə, dünya ölkələrinin təcrübəsində qiymətləndirmə məsələlərinin kurikulumlarda əhatə olunmasına xüsusi diqqət yetirilir. Ona nailiyyətlərin obyektiv və real qiymətləndirilməsi vasitəsi kimi baxılır.

Hər bir fənn kurikulumunda sonuncu bölmə kimi təqdim olunan qiymətləndirmə hissəsi mahiyyət etibarilə Azərbaycan təhsilində yeni yanaşma tərzidir. Bu sistemdə qiymətləndirmənin müxtəlif növləri, formaları və vasitələrinin özünəməxsusluğu nəzərə alınır.

Fənn kurikulumları bir sıra səciyyəvi xüsusiyyətlərə malikdir.

1. Fənn kurikulumları nəticəyönümlü xarakterə malikdir.

Bu xüsusiyyət onu əvvəlki proqramlardan kəskin şəkildə fərqləndirir. Nəticəyönümlülük müasir kurikulumların hazırlanmasında nəzərə alınan mühüm didaktik prinsiplərdən biri hesab edilir. Təlim prosesində əldə olunacaq nəticələrin əvvəlcədən müəyyən edilməsi və onun məzmunu gətirilməsi bu prinsipin başlıca cəhətlərindən biri kimi dəyərləndirilir. Nəticəyönümlülüyn olması, ilk növbədə, təlim fəaliyyətlərinə əsaslanır, bütövlükdə təlim prosesinin mahiyyətini təşkil edən son nəticəni görməyə imkan verir. Fənn kurikulumlarında təlim nəticələri müxtəlifdir: ümumi nəticələr, xüsusi nəticələr. Bunlar həm məzmunu müəyyənləşdirmək, həm də qiymətləndirmə aparmaq baxımından əhəmiyyət daşıyır. İlk növbədə, məzmunu ifadə edən belə ümumi nəticələr hökumət tərəfindən təsdiq olunur. Onlar respublikada bütün fənlər üzrə ümumi təhsilin məzmununu ifadə edir. Məzmun xətləri və siniflər üzrə hazırlanmış nəticələr isə ümumi nəticələrə uyğun xüsusi nəticələr kimi təsdiq olunur.

2. Fənn kurikulumları şagirdyönümlülüynü ilə seçilən sənəddir. Fənn kurikulumlarında öz əksini tapan bütün nəticələr şagirdlərə, onların inkişafının izlənməsinə yönəldilmişdir. Fənnin ümumi məsələlərindən biri kimi məqsəd və vəzifələrin belə müəyyənləşdirilməsində şagird şəxsiyyətinin formalaşması və inkişafı diqqət mərkəzində saxlanılmışdır. Onların sinifdən-sinfə, bir təhsil pilləsindən digərinə keçməsinin tənzimlənməsi, inkişafının istiqamətləndirilməsi ön planda saxlanılmışdır. Şagirdin idrakı, hissi və psixomotor bacarıqlarının müəyyən olunmuş həddə çatması üçün humanist və demokratik prinsiplərə söykənən iş üsulları və formala-

rının seçiləcəyi, ən müasir texnologiyalardan istifadə olunacağı göstərilmişdir. Fənn kurikulumlarında şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üzrə işin məzmunu bilavasitə bir subyekt kimi təlim alanlara yönəldilmişdir. Qiymətləndirmə standartlarında şagirdlərin fəaliyyəti, üzərində işlədikləri məzmun və şərait elementləri ilə yanaşı, onların əldə edəcəkləri minimum nailiyyətlər də ifadə edilmişdir. Şagird şəxsiyyətinin bütün parametrlərdə inkişaf istiqamətləri diqqət mərkəzində saxlanılmışdır.

3. Fənn kurikulumları konseptual sənəddir. “Azərbaycan respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu)” sənədindəki müddəalar respublikada hər hansı fənn üzrə fəaliyyətlər sistemini ümumiləşdirmək baxımından konseptual xarakter daşıyır. Ona görə də fənn kurikulumları öz növbələrində həm də çərçivə sənədi hesab edilir. Ondan sonra hazırlanacaq məktəb və sinif kurikulumlarının ümumi prinsiplərini əks etdirir. Fənn kurikulumları hər bir fənn üzrə məqsəd, vəzifə, məzmun, texnologiya və qiymətləndirmə məsələlərini əhatə etməklə çoxçeşidli iş parametrlərini əlaqəli şəkildə ümumiləşdirir. Nəticələr şəklində olan məzmun təhsil pillələri və siniflərə aid məzmun xətləri üzrə kurikulumda daxil edilir. Standartlar səviyyəsində təqdim olunmuş siniflər üzrə nəticələrin sərhəddi standartlar və altstandartların (bençmarkların) hüdudunda müəyyənləşdirilir.

4. Fənn kurikulumları integrativ xarakter daşıyır. Bu, ilk növbədə, onun ümumtəhsil məktəbləri üçün hazırlanması və şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına imkan yaratması, şagirdlərdə həyati bacarıqların formalaşdırılması, onların davamlı fəaliyyət üçün hazırlanması ilə bağlıdır. Ona görə də kurikulumlarda əks olunmuş təlim nəticələri (təlim standartları) biri digərini tamamlamaq, möhkəmləndirmək, davam etdirmək baxımından elə ardıcılıqla verilir ki, onların vasitəsilə şagird şəxsiyyətinin formalaşmasını və inkişafını izləmək mümkün olur. Bu əlaqələr məzmun və istiqamətinə görə iki yerə ayrılır: **şaquli integrasiya, üfüqi integrasiya.**

Şaquli integrasiya daha çox fənnin siniflər və mərhələlər arasındakı əlaqəsini, üfüqi isə müxtəlif, lakin uyğun gələn fənlərin əlaqəsini ehtiva edir. Bütün hallarda şagirdlərin integrativ standartlar

əsasında ölçülə bilən bacarıqlara yiyələnmələri diqqət mərkəzində saxlanılır.

5. Fənn kurikulumları qabaqlayıcı xarakter daşıyır. Bu, onun konseptuallığından irəli gəlir. Kurikulumlar bütün təlim nəticələrini əks etdirməklə sonrakı nailiyyətləri fərz etməyə imkan yaradır. Öyrənmə prosesində əldə edilən nailiyyətin hansı səviyyədə olmasını müəyyənləşdirmək üçün şərait əmələ gəlir. Bəzən yeni kurikulumların izahedici xarakterə malik olduğu göstərilir. Təbii ki, belə bir yanaşma yeni kurikulumların nəticəyönümlü xarakterini, onun qabaqlayıcı funksiyasını zəiflədir. Bütün bunlarla yanaşı, fənn kurikulumları həm də:

- müxtəlif bacarıqların öyrənilməsini nəzərdə tutan balanslaşdırılmış və əhatəli yanaşmanı özündə saxlayır;
- təlimin fəal üsullarından istifadə olunmaqla məzmun standartlarının səviyyəsinə çatmağa imkan yaradır;
- şagirdlərin bilik və anlayışlarının daim qiymətləndirilməsini, tədris ili ərzində düzəlişlərin edilməsini nəzərdə tutur;
- şagirdlərin təlimə cəlb olunmasını, davamlı təhsilə hazırlanmasını və həvəsləndirilməsini təmin edir;
- şagirdlərin təhsil alarkən, bilikləri qiymətləndirilərkən, sava-dı artırılarkən müasir texnologiyalardan istifadə edilməsini nəzərdə tutur;
- uyğun təlim resuslarına və inzibati yardıma malik olur.

Fənn kurikulumlarında fənnin məzmunu standartlar şəklində ifadə olunur. Standartlar öyrədiləcək məzmunun xəbər verir və bacarığın xüsusiyyətini göstərir. Yəni nəyin öyrədiləcəyi və öyrədilənlərin necə nümayiş etdiriləcəyi aydın təsvir edilir. Hər bir standart altstandartlarla müşayiət edilir. Tədqiqatçılar altstandartları aşağıdakı kimi səciyyələndirirlər:

- altstandartlarda mürəkkəb fikirlər daha sadə fikirlərə bölünür;
- altstandartlar təlim məqsədlərinin müəyən olunması üçün zəmin olan komponentləri əks etdirir;
- sinifdən-sinifə keçdikcə altstandartlar dəyişir.

Biliyin kateqoriyaları baxımından ümumi xarakter daşıyan məzmun altstandartlarda hissələrə bölünərək biliyin deklorativ, pro-

sedural və kontekstual adlanan üç böyük kateqoriyasından birinə aid olur.

Məzmun standartlarında fəaliyyət taksonomiyaların köməyi ilə sistemləşdirilir. Müxtəlif taksonomiyalardan yalnız üçü-idraki, emosional və psixomotor taksonomiyalar mütəxəssislər tərəfindən təhsil üçün əhəmiyyətli hesab edilmişdir. İdraki fəaliyyəti əks etdirən standartlar, ilk növbədə, intellektual bacarıq və vərdislərin inkişaf etdirilməsinə istiqamətlənir. B.Blumun adı ilə bağlı olan fundamental idraki taksonomiyalarda düşünmə bacarıqları sadəcədən mürəkkəbə doğru mərhələlərə görə təsnif edilir. Bu taksonomiya ona görə fundamentaldır ki, sonrakı, daha mürəkkəb idraki bacarıqların (problem həlletmə, mühakiməyürütmə, isbatetmə, əlaqələndirmə) əsasını təşkil edir. K.Mur psixomotor taksonomiyaları 3 mərhələyə ayırır: təqlid (imitasiya), idarə (monipulyasiya), dəqiq icra .

Təqlid mərhələsində şagirdlər müəllimin nümayiş etdirdiklərini təqlid edirlər ki, bu da hərəkəti bacarıqların ilkin mərhələsi kimi dəyərləndirilir.

İdarə mərhələsində şagirdin hər hansı hərəkəti bacarığı müstəqil şəkildə, müəllimin yardımı olmadan nümayiş etdirməyə qabil olması nəzərdə tutulur. Burada icranın qeyri-dəqiqliyi yol veriləndir.

Dəqiq icra psixomotorun ən yüksək mərhələsidir. Bu mərhələdə şagirdlər hərəkətləri bacarıqla və dəqiq icra edirlər.

Müxtəlif sinif mərhələlərində altstandartlar dəyişkən olur. Standartlar, əsasən dəyişmir. Altstandartlar sinifdən-sinifə məzmun baxımından genişlənir və dərinləşir.

10.2. Ümumi orta təhsilin məzmunu

10.2.1. Təhsilin məzmunu

Təhsilin məzmunu dedikdə, müəyən tip tədris müəssisələrində öyrənmək üçün seçilmiş biliklər, bacarıqlar sistemi başa düşülür. Təhsilin məzmunu abstrakt deyil. O, sistemin daxili mahiyyətindən ayrılmazdır. Şagirdlərin təfəkkürünü, idraki maraqlarını formalaşdırmaq, hərtərəfli inkişafını təmin etmək və əmək fəaliyyətinə hazırlamaq ümumi təhsilin məzmununun əsasını təşkil edir. Məzmun təh-

silin məqsədlərini həyata keçirməyin vasitəsi olmaqla cəmiyyətin və həm də ayrı-ayrı adamların cari və perspektiv tələbatlarını əks etdirir. Məzmunun formalaşdırılmasını, onun müxtəlif tipli və səviyyəli tədris müəssisələrinin proqramlarına daxil olunmasını daha çox tələbatlar istiqamətləndirir. Başqa sistemlərdən asılı olan, onlardan törəyən məzmun bir sistem kimi çətin formalaşır. Bununla əlaqədar olaraq qeyd etmək lazımdır ki, təhsilin məzmunu kəskin ideoloji mübarizə mövzusu olmuşdur. Qeyd edək ki, həmişə bir-birinə zidd qüvvələr məktəbə və onun vasitəsilə bütün cəmiyyətə təsir etməyə cəhd göstərmişdir. Bu amil daimi xarakter daşıdığından təhsilin məzmununun formalaşmasının qanunauyğunluqlarından biri hesab edilir. Təhsilin məzmununun formalaşmasını şərtləndirən sistemlər içərisində qəbul olunmuş məqsədlər, sosial tələbatlar, sosial və elmi nailiyyətlər, şəxsi tələbatlar, pedaqoji imkanlar və s. seçilir.

Sosial və şəxsi tələbatlar sistemi məqsədlər sistemi ilə qırılmaz surətdə bağlıdır. Təhsil yeni məktəb quruculuğunun indiki mərhələsində demokratik dövlətin yaradılmasının, onun mədəni və mənəvi intibahının, bazar münasibətlərinin təşəkkülünün, elm və texnikanın inkişafının əsasında durmalıdır. Təhsildə ictimai və şəxsi maraqları necə birləşdirmək problemi həll olunmalıdır, yəni bir tərəfdən ictimai tələbatlar ödənilməli, o biri tərəfdən isə təhsil hər bir insan üçün zəruri və cəlbədicidir. Məktəb təhsilinin məzmununu formalaşdırmaq üçün ənənəvi olaraq **sosial və elmi nailiyyətlər sistemi** böyük əhəmiyyət kəsb edir. Təhsilin məzmununda elmi nailiyyətlərin implikasiyası (tətbiqi) sahəsində aparılan tədqiqatlar göstərir ki, yeni elmi kəşf və ya yeni sosial ideyanın meydana gəlməsi ilə onun məktəbdə sistemli öyrənilməsi arasındakı vaxt müddəti durmadan azalır. **Pedaqoji imkanlar sistemi** təhsilin məzmununa məlumatların daxil olmasına yol vermək və ya ona qadağa qoymaq rolunu oynayan tənzimləyicidir. **Başa düşmək, anlamaq, mənimsəmək üçün müəyyən inkişaf səviyyəsi lazımdır.**

Orta ümumtəhsil məktəbində təhsilin məzmununa verilən tələblər təhsilin inkişafı üzrə dövlət strategiyası ilə müəyyən olunur. **Təhsilin məzmununda iki aspekt gözlənilir: milli və ümumbəşəri.** Məktəb təhsilinin məzmununun müəyyənləşdirilməsinin ümumi əsasları bunlardır: *humanistləşdirmə, diferensiallaşdırma, integrasi-*

yalaşdırma, yeni informasiya texnologiyalarının geniş tətbiqi, yaradıcı şəxsiyyətin formalaşdırılması.

Tədris prosesinin məzmunu bir sistem kimi müxtəlif struktur-da təqdim edilə bilər. Strukturun elementləri ayrı-ayrı biliklər və ya onların elementləridir. *Hazırda təhsilin məzmununun xətti, konsentrik, spiralvari və qarışıq strukturları geniş yayılmışdır.* **Xətti struktur**da tədris materialının ayrı-ayrı hissələri bir-biri ilə sıx əlaqədə, fasiləsiz ardıcılıqla, məktəb təlimi dövründə bir dəfə öyrədilir. Bu struktur əsas götürəndə ardıcılıq, tarixilik, sistemlilik, müvafiqlik tələblərinə riayət etmək lazımdır. **Konsentrik struktur** əvvəl öyrənilən biliklərə qayıtmağı nəzərdə tutur. Eyni bir material bir neçə dəfə təkrar olunur, həm də materialın məzmunu yavaş-yavaş genişlənilir, yeni məlumatlar, əlaqələr və asılılıqlarla zənginləşir. Təlimin ilk mərhələlərində elementar təsəvvürlər verilir, biliklər və idraki imkanlar artdıqca onlar dərinləşdirilir və genişləndirilir. **Spiralvari strukturun** xarakterik xüsusiyyəti odur ki, burada şagirdlər başlanğıc problemi diqqətdən kənarda qoymur, onunla bağlı olan biliklərin dairəsini yavaş-yavaş, tədricən genişləndirir və dərinləşdirirlər. Spiralvari strukturda konsentrik və biliklərin bir dəfə öyrənilməsi də baş vermir, onların daha geniş öyrənilməsi davam edir. **Qarışıq strukturun** imkanlarından daha çox istifadə olunur. Bu struktur xətti, konsentrik və spiralvari strukturların kombinasiyasıdır. Bu kombinasiya təhsilin məzmununu təşkil edən zaman manevr etməyə, onun ayrı-ayrı hissələrini müxtəlif yollarla ifadə etməyə kömək edir.

Təhsilin məzmununun strukturunu seçən zaman təlimin məqsədi, şagirdlərin oxuma (öyrənmə) səviyyəsinə verilən tələblər, öyrənilən biliklərin xarakteri və xüsusiyyətləri, məzmununun ünvanlandığı şagird qruplarının xüsusiyyətləri nəzərə alınır. Burada daha bir məsələyə diqqət çəkmək istərdik. Təhsilin məzmununun gərəksiz informasiya məqsədli olduğundan qorunması çox vacibdir. Beyini həddindən artıq gərəksiz biliklə yükləmək sərbəst düşüncəyə ən böyük zərərdir. Sərbəst düşüncə isə passiv hafizədən fərqli olaraq elmi vəcdə, yaradıcılıq ehtirası ilə müşayiət olunur. Leonardo da Vinçi demişken, “elmlə ehtirassız məşğul olmaq hafizəni zibilləyir”. Çünki, soyuq hafizə gücünə başqasından hazır şəkildə alınmış biliklər əslində cansız biliklərdir və onları “həzm etmək” mümkün deyil.

Təsadüfi deyildir ki, B.Franklin də təhsildən danışarkən “bütün yeyilənlərin” yox, ancaq həzm olunan hissənin faydalı olduğunu yada salırdı.

Avropa ölkələrinin təhsil müəssisələrində tədris prosesi, dərslərin məzmunu və qiymətləndirmə meyarları ilə tanış olduqda məlum olur ki, orada nisbətən az informasiya verildiyi halda, daha çox dərəcədə düşünmək, mühakimə yürütmək və öz fikirlərini müstəqil surətdə şərh etmək qabiliyyəti formalaşdırılır. Səbəbi isə budur ki, onlar “cansız biliyin” inkişafa xidmət etmədiyini çoxdan bilirlər.

Canlı bilik, fəaliyyətdə olan bilik iki istiqamətdə fayda verir: ya yeni biliklərin yaranması üçün baza rolunu oynayır, ya da müvafiq əməli fəaliyyət sahələrində tətbiq olunur. **Cansız bilik** isə başqalarının təfəkkürünün məhsulu olmaqla, ancaq nitq qəlibinə salındıqdan sonra hazır şəkildə qəbul edildiyindən, bir təfəkkür aktı yox, bir hafizə aktı kimi mövcud olur və ancaq informasiya kimi dəyərə malik olur. Biliyin yaradıcı səciyyə daşması üçün onun elə bil ki, yənidən kəşf olunması – özünükünləşdirilməsi lazımdır. Bilik hafizə faktından fikir faktına, canlı düşüncə prosesinin bir ünsürünə çevrildikdə, o özü də canlanır və sonrakı nəzəri və əməli fəaliyyət üçün təməl olur. Qərb fəlsəfəsi bu fərqi pedaqoji prosesdə də nəzərə alınması üçün əsas rolunu oynamışdır. Başqalarının fikirlərinin hazır şəkildə mənimsənilməsi, insanların başqaları tərəfindən müəyyən edilmiş qaydalar əsasında yaşamağa vərdiş etməsi, kənardan göstəriş gözləməsi sərbəst düşüncədən qorxmağın, fikir tənbelliyinin nəticəsidir. L.Kant “Maariflənmə nədir, - sualına cavab” əsərində yazır: “Maariflənmə - insanın qeyri-yetkinlik halından çıxmasıdır ki, o, bu vəziyyətdə öz təqsiri üzündən qalmış olur...Öz təqsiri üzündən qeyri-yetkinliyin səbəbi düşüncənin çatışmazlığı yox, kənardan kimin isə himayəsi olmadan öz düşüncəsindən istifadə etmək üçün qətiyyətin və qeyrətin çatışmazlığıdır”. Bu gün Qərbi Qərb edən, ona sivilisasiyanın önündə getmək imkanı yaradan düşüncənin ətalətdən və passivlikdən xilas olması, hər kəsə öz ağılı ilə çalışmaq imkanının yaradılmasıdır.

Etiraf edək ki, biz uzun illər təcrübəmizdə hansı bilik, nə qədər bilik verilməsi ilə bağlı yanlışlıqlara yol vermişik. Halbuki təhsilin baş məqsədi bilikləri şagirdə hazır şəkildə vermək yox, biliklə-

ri zəruri minimum həcmdə olmaqla onun şəxsi düşüncəsinin məhsuluna çevirmək və sonrakı müstəqil düşüncələr üçün əsas yaratmaqdır. Başqa sözlə, təhsilin məqsədi məhz bu mühiti yaratmaqdır.

Həddindən çox informasiyanı şagirdlərə yaradıcı düşüncənin məhsulu olaraq çatdırmaq olmaz. Müəllimin real səviyyəsi, şagirdin imkanları ilə onların üzərinə qoyulan yük arasında uyğunsuzluq olmamalıdır. Tələb olunan zəruri minimum olmalıdır ki, müəllim şagirdlərin biliklərə yiyələnməsi prosesini fəal, şüurlu, imkan daxilində maksimum müstəqil və yaradıcı proses kimi təşkil etməyi bacarsın. Bu halda bilik praktik fəaliyyətin əsası kimi fəal düşüncə prosesində formalaşar və şagirdlər həqiqətən bu prosesin iştirakçısına çevrilmiş olarlar.

10.2.2. Azərbaycanda ümumi orta təhsilin məzmunu sahəsində islahatlar

Hər hansı bir təhsil səviyyəsində (pilləsində) uğurlu nəticənin əldə olunması, heç şübhəsiz, həmin pillə üzrə təhsilin məzmununun nə dərəcədə optimal və məqsədyünlü müəyyənləşdirilməsindən birbaşa asılıdır. İctimai tələb, cəmiyyətin inkişaf perspektivləri bütün dövrlərdə təhsilin məzmunu ilə bağlı vəzifələrin dəqiqləşdirilməsində əsas amil olmuşdur. Ötən əsrin 20-30-cu illərindəki təhsil proqramları ilə əsrin sonundakı təhsil proqramlarının müqayisəsi göstərir ki, o zaman kütləvi savadsızlığın aradan qaldırılması ən ümdə vəzifə sayılırdı, icbari ibtidai, yeddiillik təhsilə keçid böyük qələbə hesab olunurdu. XX əsrin 70-80-cı illərində linqafon kabinetinin quraşdırılması məktəb üçün əlamətdar hadisəyə çevrilirdisə, bu gün təhsil müəssisələrinin kompyuterləşdirilməsi, təhsil sisteminin informasiyalaşdırılması mühüm prioritetlərdəndir. Dövrə, zamana uyğun olaraq tələblər də dəyişmişdir. Başqa sözlə, dövr, zaman sifarişçi, təhsil sistemi isə həmin sifarişçilərin, bir növ, icraçısıdır. Elmi-texniki tərəqqinin sürəti daim yüksələn xətlə inkişaf edir. Burada inqilabi dəyişikliklər tez-tez baş verir. Belə bir şəraitdə təhsilin məzmunu ilə əlaqədar eksperimentlər aparılmışdır. Müxtəlif illərin tədris planlarının təhlili göstərir ki, müəyyən dövrdə şagirdlərin əmək hazırlığına daha çox önəm verilmiş, politexnik təlim diqqət

mərkəzində olmuşdur. Bu eksperimentlər daha təkmil bir sistem yaratmağa, təhsilin məzmununu maksimum səviyyədə dövrün tələblərinə uyğunlaşdırmağa xidmət etmişdir.

Keçmiş Sovetlər Birliyində eksperimentlər mərkəzdəki ən yaxşı, hərtərəfli təchiz edilmiş məktəblərdə sınaqdan keçirilirdi, nəticələri isə bütün SSRİ məkanındakı məktəblərdə tətbiq olunurdu. 70 ildən artıq bir müddətdə keçmiş SSRİ məkanına daxil olan bütün respublikalar üçün təhsilin məzmunu yalnız mərkəzdə hazırlanırdı. Hamı ana dili və konkret respublikanın tarixindən başqa digər əksər fənləri vahid dərsliklər vasitəsilə tədris etməyə məcbur idi. Əlbəttə, bu o demək deyildi ki, sovet təhsil sistemi zəif sistem olmuşdur. Sadəcə, bütün səlahiyyətlər bir mərkəzdə cəmləşdirildiği üçün respublikalar təhsilin məzmunu ilə bağlı məsələlərə müdaxilə edə bilmirdilər.

O vaxtlar inkişaf etmiş ölkələrdəki təcrübəni öyrənməyə də imkan yaranırmırdı. Dünya təhsilində gedən proseslərdən ayrı düşmüş Sovet təhsil sistemində bilavasitə məzmunla bağlı belə bir konseptual ideya formalaşmışdı ki, tədris olunan hər bir fənn daxilində mümkün qədər çox bilik, məlumat, fakt verilməli, nəticə etibarilə sovet məktəbinin yetirmələri hər şeydən xəbərdar olmalı, daha geniş bilik əldə etməlidirlər. Məhz buna görə də tədris proqramları şişirdilir, dərsliklər bir sıra hallarda zəruri olmayan, şagird üçün elə bir həyati əhəmiyyət kəsb etməyən materialla yüklənirdi. Diqqət mərkəzində bilavasitə nəzəri biliklərin mənimsədilməsi dayandığı üçün uşaqlara gələcək həyatlarında lazım olan bacarıqların aşılması sanki unudulurdu. Ona görə də sonrakı illərdə aparılan təhlillər bir daha sübut etdi ki, orta təhsil müddətində şagirdlərin ayrı-ayrı fənlər üzrə aldığı bilik və məlumatların xeyli hissəsi müstəqil həyatda praktik əhəmiyyət kəsb etmədiyindən tez bir zamanda yaddan çıxır. Həmçinin müəyyən edilmişdir ki, tədris proqramları mürəkkəb olduğu üçün şagirdlər bir sıra fənlərdən, xüsusilə də riyaziyyat, kimya, biologiya, fizikadan təlim materiallarının böyük bir hissəsini mənimsəyə bilmirlər. Uşaqların təhsilə maraqlarının azalmasının, təhsildən yayınmalarının bir səbəbi də bununla bağlı idi. Əsas səbəb isə, şübhəsiz, məzmun standartlarının formalaşmaması idi. Pedaqoji ədəbiyyatda, hüquqi-normativ sənədlərdə standart, təhsil standartı ter-

minləri işlənsə də, bunlar mahiyyət etibarilə fənlərin məzmununda öz ifadəsini tapmırdı.

İnkişaf etmiş ölkələrin təcrübəsində ümumi orta təhsilin məzmununa, onun müntəzəm surətdə yeniləşdirilməsi və təkmilləşdirilməsi, zəruri biliklərin mənimsənilməsi ilə yanaşı, təhsilalanlarda həyatı bacarıq və vərdislərin formalaşmasına daha çox diqqət yetirilir. Çünki sonrakı təhsil mərhələləri orta təhsilin nəticələri üzərində qurulur. İnsan gələcək həyat fəaliyyətini təmin edən ayrı-ayrı sahələr üzrə müəyyən biliklərə, bacarıq və vərdislərə məhz orta məktəbdə yiyələnir. Ümumi təhsil vətəndaşın sonrakı inkişafı üçün bünövrə rolunu oynayır. Bu mənada ümumi orta təhsilin məzmununun cəmiyyətin, dövlətin, fərdin tələbatına uyğun müəyyənləşdirilməsi bütün vaxtlarda ən aktual məsələ olmuşdur.

2002-ci ildə Təhsil Nazirliyi və Dünya Bankının ekspertləri tərəfindən aparılan birgə tədqiqatlar mövcud kurikulumlarla bağlı əsas problemləri aşkar etmişdi. **Birinci problem** məzmunun nəticəyönümlü deyil, təklifyönümlü olması idi. Yəni tədris proqramları mövzuların siyahısından və mətnlərdən ibarət idi. Qiymətləndirmə standartları və üsulları barədə heç bir məlumat verilmirdi. Qiymətləndirmə məzmunun hazırlanması prosesinin tərkib hissəsi sayılmırdı. Nəticədə şagirdin hansı bilik və bacarıqları əldə edəcəyi müəyyən deyildi.

İkinci problem məzmunun nəzəri və abstrakt olması, həyatı bacarıqlara əsaslanmaması və nəticə etibarilə şəxsiyyətyönümlü olmaması idi. Məzmun faktoloji xarakter daşıyırdı, məlumatların yadda saxlanması bacarığına üstünlük verilirdi. Bu da şagirdləri əzbərçiliyə sövq edirdi, onların təfəkkür və düşüncə qabiliyyətini inkişaf etdirmirdi. Əlbəttə, bilik inkişafın hərəkətverici qüvvəsidir, lakin şagirdə məhz o biliklər aşılmalıdır ki, gələcək həyatında ona lazım olsun. Əgər verilən biliklərin təcrübi və tətbiqi əhəmiyyəti yoxdursa, onun səmərəsindən danışmağa dəyməz. Müasir dövrün tələbi budur ki, təlimin məzmunu təriflərin, düsturların, tarixi gün və hadisələrin əzbərlənməsindən, nəzəri materialların mənimsənilməsindən daha çox, şagirdlərdə yaradıcı düşüncə, müstəqil öyrənmə və qərar qəbul etmə, təşəbbüskarlıq, tətbiq və tədqiqatçılıq bacarıqlarının, iradi keyfiyyətlərin formalaşmasına yönəlməlidir.

Üçüncü problem məzmununda şaquli və üfüqi integrasiyanın olmaması idi. Məzmununda siniflərarası və fənlərarası bağlılıq zəif idi. Asandan daha çətinə keçid və bir-biri ilə bağlı olan mövzuların integrasiyası təmin edilmirdi.

Məhz bu və ya digər səbəblərdən son illərdə dünya Bankının maliyyə yardımı ilə həyata keçirilən islahatyönümlü tədbirlərin böyük əksəriyyəti məhz ümumi təhsilin məzmununun yeniləşdirilməsinə və müntəzəqi dünya təcrübəsinə uyğunlaşdırılmasına yönəldilmişdir. Əsas məqsəd **şagirdlərin idrak fəallığını, ümumi inkişafını ləngidən mövcud “yaddaş məktəbi”ndən “təfəkkür və düşüncə məktəbi”nə keçmək və bu əsasda ümumi təhsilin müasir modelini qurmaqdan ibarətdir.**

1999-cu ildən başlayan islahatlar çərçivəsində həyata keçirilən tədbirlər mərhələli xarakter daşıyırdı və hər mərhələnin öz məqsədləri, vəzifələri var idi. Keçən on ilin yekunları göstərir ki, dövrün, zamanın tələblərinə görə müasir dünya təcrübəsi əsas tutulmaqla ümumi təhsilin yeni konsepsiyasının işlənilib hazırlanması, məqsəd və vəzifələrin yeni təfəkkür baxımından formalaşdırılması, fənlərin məzmununun konseptual müddəalarının müəyyənəşdirilməsi və fənn kurikulumlarının yaranması, məzmununda standart məfhumunun reallığa çevrilməsi mühüm nailiyyətlərdir.

Azərbaycanda 2004-cü ildən başlanan məzmun dəyişiklikləri təlim-tədris prosesinin sistemli planlaşdırılmasını özündə əks etdirən kurikulum islahatları adı altında aparılır. Azərbaycan Hökuməti tərəfindən 30 oktyabr 2006-cı ildə təsdiq olunmuş “Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulum)” sənədində ümumtəhsil üzrə təlim nəticələri və məzmun standartları, ümumi təhsilin hər bir pilləsində tədris olunan fənlər, həftəlik dərslər və dərsləndirən məşğələ saatlarının miqdarı, pedaqoji prosesin təşkili, təlim nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi və monitorinqi üzrə əsas prinsiplər kompleks şəkildə öz əksini tapmışdır. Bu konseptual sənədin tələblərinə uyğun hazırlanıb təsdiq edilmiş fənn kurikulumlarında isə hər bir sinif üzrə təlim nəticələri, məzmun və qiymətləndirmə standartları, müvafiq təlim strategiyaları əhatə olunmuşdur.

Təhsilin əvvəlcədən müəyyən olunmuş nəticələr və bunların əsasında formalaşdırılmış dövlət tələbi olan məzmun standartları

məhz yeni pedaqoji təfəkkürün təcəssümüdür. Milli Kurikulumda təsbit olunmuş ümumi təhsilin hər bir pillədə tədris olunan fənlər üzrə nəticələr fənn kurikulumlarının müəyyənləşdirilməsində bir növ, açar rolunu oynayır, məntiqi ardıcılığın gözlənilməsinə möhkəm zəmin yaradır. Təlimin nəticələri, başqa sözlə desək, məqsədlərdir və onların konkret məzmun standartları formasında ifadə edilməsi, əldə olunması nəzərdə tutulan bilik və bacarıqların minimum həddini özündə ehtiva edir. Xarakterik cəhət həm də odur ki, məzmun standartları özündə iki əsas komponenti - bilik və fəaliyyət komponentlərini birləşdirir. Bu standartların fəaliyyət hissəsinin bacarıqlar şəklində verilməsi isə biliklərin şagirdlər tərəfindən həqiqətən mənimsənilməsinə nümayiş etdirmək zərurəti ilə bağlıdır. Biliklərin nümayişi prosesində şagirdlərin tələb edilən bacarıqlara, məsələn, idraki (təhlil etmə, müqayisə etmə, planlaşdırma...), informativ-kommunikativ (izah etmə, şərh etmə, təqlid etmə, təsvir etmə, ünsiyyət qurma...), psixomotor (oxumaq, yazmaq, saymaq, dəyişmək, hazırlamaq, tərtib etmək, qurmaq...) bacarıqlara yiyələnməsi səviyyəsi real surətdə üzə çıxır. Əgər biliklərin mənimsənilməsi müvafiq bacarıqların qazanılması ilə müşayiət olunarsa, təhsil artıq mahiyyət etibarilə dəyərlər kompleksinə çevrilir. Müasir kurikulumların şəxsiyyətyönümlüyünü şərtləndirən başlıca amil də məhz bu cəhətdir. Fənn kurikulumlarında hər bir əsas standart alt standartlarla müşayiət edilir. Bu, bir neçə məqsədə nail olmağa imkan verir. Kifayət qədər ümumi formada ifadə olunan altstandartlar müxtəlif təlim məqsədlərini reallaşdırmaq üçün onlara dönə-dönə müraciət etmək imkanı yaradır. Bir qayda olaraq əsas standart bir neçə sinifdə və hətta bütün təhsil pilləsi ərzində eyni formada ifadə olunur. Bu zaman sinifdən-sinifə keçdikcə əhatə olunan bilik və bacarıqların miqyası alt standartlar vasitəsilə müəyyən olunur. Bu, həm də sinifdən-sinifə biliyin və fəaliyyətin necə inkişaf etdiyini izləməyə imkan verir.

Eyni zamanda hazırlanmış kurikulumlarda integrasiya xüsusi tələb kimi irəli sürülmüş məzmunun integrativliyi, fənnin integrativliyi, standartların integrativliyi, bacarıqların integrativliyi, prosesdə integrativlik nəzərə alınmışdır.

Yeni kurikulumlarla tədrisə başlanılmışdır. Ölkəmizdə həyata keçirilən kurikulum islahatı mərhələli proses olmaqla, innovasiyalara əsaslanan və əvvəlcədən müəyyən edilmiş real nəticələrə istiqamətlənmiş geniş fəaliyyət sahəsinə çevrilmişdir.

Fənn kurikulumlarında təlim nəticələri və məzmun standartları ilə yanaşı, eyni zamanda təlim strategiyaları, fəndaxili və fənlərarası integrasiya cədvəlləri, qiymətləndirmə standartları öz əksini tapmış, fənnin məqsədləri açıqlanmış, fənnin tədrisinin zəruriliyi əsaslandırılmışdır. Bununla da həmin kurikulumlar təlim fəaliyyətinə ən vacib hesab olunan parametrləri özündə birləşdirməklə konseptual xarakterli bir sənəd kimi meydana çıxmışdır.

Əlbəttə, köhnə təhsil ideologiyasından ayrılaraq yenilikləri birdən-birə qəbul etmək çox çətindir. Ancaq həyat inkişafdadır və zamanın nəbzini tutub onun tələblərinə uyğunlaşma zərurəti yaşanmış dövrlərdə təqdirəlayiq keyfiyyət hesab olunmuşdur. Əslində, bütün yeniliklərə, islahatlara aparan yol insanların təfəkküründən keçir. Meydana çıxan yeni ideyalar dünyagörüşünə çevrilməzsə, onların həyata keçirilməsi mümkün ola bilməz. Bu mənada Azərbaycanın ümumi təhsil sistemində islahatlara başlandıqdan indiyədək kurikulum anlayışının, təhsilin məzmununa verilən müasir tələblərin, yeni təlim strategiyalarının və qiymətləndirmə mexanizmlərinin mahiyyətinin pedaqoji ictimaiyyət arasında izahı və təbliği prosesi mühüm əhəmiyyət daşımışdır.

Araşdırmalar göstərir ki, şəxsiyyətin formalaşmasında müstəsna əhəmiyyət daşıyan müasir təlim yanaşmaları təhsilimiz üçün göründüyü qədər də yeni məsələlər deyil. Bu yanaşmalar N.Gəncəvi, Ə.Marağalı, N.Tusi, M.F.Axundzadə, F.Köçərli, H.Zərdabi, Ü.Hacıbəyov və başqa mütəfəkkirlərin, maarifçi demokratların dünyagörüşləri baxımından tədqiq edilərkən aşkar olmuşdur ki, əslində, bu gün yeni hesab edilən məsələlərin Şərqi təhsil tarixində dərin kökləri mövcuddur. Təbiətin və insanın kəşfi kimi qiymətləndirilən intibah dövründə N.Gəncəvi insanın “özünü dərk etməsi” mülahizəsini irəli sürür. İnsanın özünü dərk etməsini şair “həyatda, cəmiyyətdə yerini bilməsi, xeyirlə şəri ayırd etməsi, mürəkkəb

ziddiyyətli hadisələr axarında düzgün yol seçməyi bacarması” kimi dəyərləndirir .

N.Gəncəvi “Yeddi gözəl” poemasında özünü dərk edənləri “əbədiyaşayanlar”, dərk etməyənləri isə “bir qapıdan girib, o biri qapıdan çıxanlar” hesab edir. Mütəfəkkir şair şəxsiyyətin ictimai bacarıqlara, məntiqi və tənqidi təfəkkürə, problem həll etmək kimi yüksək idraki bacarıqlara malik olmasını vacib hesab edir və gözəl rəqqasə və musiqiçi olan, ağıllı və cəsarətli kənaz qız Fitnənin simasında göstərir ki, “insan məşq və vərdişlə möcüzələr yaradar, mühüm bacarıqlara malik ola bilər”. Ə.Marağalıya görə, əgər insan müəyyən biliklərə malikdir və onları tətbiq etmirsə, deməli, həmin insan ya “tətbiqi ağıldan məhrumdur, ya da onun tətbiqi ağılı “kamil” deyil. O düşündü ki, insanın savadının yeganə sübutu onun praktik fəaliyyəti, davranış və hərəkətləridir. Tətbiqi elmsiz ümumi elm bəhərsizdir, ölüdür, faydasızdır. Ə.Marağalının fikirləri bu gün təlim prosesinə olan yeni yanaşmalarla üst-üstə düşür.

H.Rayl (1949), M.Conson (1977), C.Posner və A.Radnitskinin (1994) də araşdırmalarında biliyin iki növünün mövcud olduğu vurğulanmış, bu məsələlər “nəyi bilmək” və “necə bilmək” kimi təqdim edilmişdir. Yəni biliklər yalnız əldə edilən fakt və məlumatlar olmayıb, həm də onları əldə etməyin yollarını, eləcə də nümayiş etdirməyin üsullarını – bacarıq və vərdişləri əhatə edir. Bu baxımdan müasir texnologiyalaşmış cəmiyyətimizdə dəyişiklikləri başa düşən, informasiyaları tətbiq edən, problemləri təhlil edən, onların həlli yollarını tapan və əldə edilmiş nəticələri dəyərləndirən insanların təlimini təşkil edərkən həm nəzəri, həm də praktik biliklər böyük əhəmiyyət daşıyır.

Müasir kurikulumlar demokratizm, humanizm kimi prinsiplərdən çıxış edən, şagirdlərin maraq və ehtiyaclarına cavab verən, mütəxəssislərin elmi yanaşmalarına söykənən, dövlətin təhsil siyasətini əks etdirən, təhsil sahəsində sınaqdan keçirilmiş mütərəqqi meyarlar, milli və ümumbəşəri dəyərlər əsasında müəyyən edilən dövlət təhsil standartlarına uyğun olmaqla bütün mühüm məsələlərlə bağlı uzunmüddətli proqnozlaşdırma və planlaşdırmaları özündə əks etdirir və bu sənəd o zaman əhəmiyyət kəsb edir ki, düzgün tətbiq edilsin, nəzərdə tutulduğu şəkildə tətbiq edilsin. Tətbiqin yolları, üsulları və vasitələri kimi mühüm məsələlər müasir kurikulumların “Təlim strategiyaları” bölməsində öz əksini tapmışdır. Sənədin bu bölməsində xüsusilə vurğulanan yeni müəllim-şagird münasibətləri, problemli təhsil yanaşması və fəal təlim üsulları neçə ildir ki, məktəblərimizdə tətbiq edilir. Təhsil islahatının birinci və ikinci mərhələlərində təhsil ictimaiyyətinin bu iş üsuluna məqsədyönlü şəkildə addım-addım hazırlanması istiqamətində böyük işlər görülmüşdür. Lakin, “isla-

hatın başlanmasından xeyli müddət keçməsinə baxmayaraq cəmiyyətdə bu prosesə ikili münasibət hələ də qalmaqdadır”.

Didaktikanın görkəmli nümayəndələrindən hesab olunan İ.Y.Lerner və M.N.Skatkinə görə, “təhsilin başlıca sosial funksiyası – əvvəlki nəsilər tərəfindən toplanmış təcrübənin yeni nəsə ötürülməsidir”. Bu funksiyanın əsas mənası və vəzifəsi konsepsiyanın, fənn proqramlarının, dərsliklərin başlıca hissələrinin məzmununun layihələndirilməsinin əsasını təşkil edir. Təhsilin məzmunu bu kontekstdə əvvəlcədən xüsusi olaraq seçilmiş və təhsilalanlar tərəfindən mənimsənilən bilik, bacarıq və vərdişlərin həcmi müəyyənləşdirir. Bilik almağa istiqamətlənmiş təlimin bu tipində qəbul edilir ki, “öyrənənlər tərəfindən reallığın müəyyən fraqmentlərinin başa düşülməsinin dərinliyi (keyfiyyəti, səmərəliliyi) öyrənilən materialın miqdarı (kəmiyyəti) ilə mütənəsibdir”. Belə yanaşmalar artıq informasiyalı cəmiyyətin müasir tələblərinə cavab vermir və təhsil sistemində ağır nəticələrlə müşahidə olunan problemlər yaradır.

Təlimin şəxsə, onun inkişafına istiqamətlənmiş tipində təhsilin məzmununa olan münasibət dəyişir. Bu halda təhsil öyrənənə biliyin verilməsindən daha çox onun təhsillilik səviyyəsinin yüksəldilməsinə, kamil insan kimi formalaşmasına, özünü özündə tapmasına istiqamətlənir. Tədris materialı bu halda mənimsəmənin obyektinə kimi meydana çıxmır, öyrənənin fəaliyyəti üçün təhsil mühitinin yaradılmasına, təhsilin xarici komponentlərinin tərkib hissəsinə çevrilməsinə xidmət edir. Göründüyü kimi, birinci halda məzmun öyrənənə mənimsənilməsi üçün verilsə, ikinci halda şəxsə istiqamətlənmiş məzmun öyrənənin təhsil məhsulu kimi çıxış edir və fəaliyyətin təşkilini tənzimləyir. Deməli, müəyyən mənada qəbul etmək olar ki, təhsilin məzmunu öyrənənin fəaliyyətinin məzmunu kimi çıxış edir, onun atributuna çevrilir və nəticədə bacarıqların formalaşmasına şərait yaradır.

Təhsilin məzmununun belə iki bir-birinin əksi olan mənada başa düşülməsinə münasibətini ifadə edərək akad. A.O.Mehrabov yazır: “Əgər təlim prosesi təhsilin məzmununa daxil edilmirsə, təhsilin məzmunu uşaqlara müəllim tərəfindən verilən özgəninkiləşdirilmiş material kimi qəbul edilir. Əgər təlim prosesi məzmunu daxil edilsə, onda təlimin fəaliyyətlə bağlı məzmununa daha geniş mənada baxmaq lazımdır. Fəaliyyətin təhsilin məzmununda olan rolundan didaktik sistemin bütün səviyyələri, yəni təlimin məzmunu və məqsədindən tutmuş, öyrənənlərin onun nəticələri əsasında özünüdərk və özünüqiymətləndirməsinədək olan proseslər qidalanır.” Fəaliyyətin psixoloji nəzəriyyəsində (A.N.Leontyevin elmi məktəbinin nümayəndələri tərəfindən interpretasiya olunan psixoloji yanaşma) fəaliyyət şəxsin fəaliyyətinə reduksiya (mürəkkəb bir prosesin sadə prosesə keçməsi

və keçirilməsi) olunur, onun atributu kimi izah edilir, yəni subyektin keyfiyyət göstəricisi kimi qəbul olunur. Bu nöqteyi-nəzərdən təhsilə bir-birini əvəz edən fəaliyyətlər sistemi kimi baxılır və bu halda fəaliyyətin subyekt, proses, fənn, vasitə, nəticə kimi komponentləri bir-birindən ayrılır, yəni fəaliyyətin özü tərkib hissələrinə ayrılır, proses məqsədin qoyulması ilə başlayır. Qoyulmuş məsələnin dəqiqləşdirilməsi aparılır, plan hazırlanır, qurğular, sxemlər seçilir, bundan sonra öyrənən müvafiq üsul və yanaşmalar seçərək əməliyyatları yerinə yetirir, işin gedişini və aralıq nəticələri qoyulmuş məqsədlə müqayisə edərək gələcək fəaliyyətdə müəyyən düzəlişlər aparır.

Məlum olduğu kimi, ümumtəhsilin məzmun standartlarının strukturunda “Ümumtəhsilin təhsil standartlarının məcburi minimumunun məzmunu” və “Məzunların hazırlıq səviyyəsinə qoyulan tələblər” kimi iki səviyyənin qoyuluşu durur. Təhsil standartlarının komponentləri olan “minimum” və “tələblər” bir-biri ilə əlaqədardır. Bu əlaqə biliyin qazınılması prosesinin paradigmasında – “minimum” məktəbin təhsil alana verəcəyi biliklər sisteminin səviyyəsini, “tələblər” isə təhsil alanın mənim-sədiyi, qəbul etdiyi biliklər sistemi əsasında formalaşan bacarıqların səviyyəsini müəyyənləşdirir. Standartın komponentləri arasındakı belə münasibətlər klassik, “ötürücü” xarakter daşıyan pedaqogikanın, yəni bilikləri “məktəb verir”, təhsil alan isə “qəbul edir” kimi əsas prinsipləri üzərində qurulmuş olduqda arzuolunan nəticə alınmur. Yəni insanın bir fərd kimi xüsusiyyətlərini, onun inkişaf dinamikasını nəzərə almadan hərəkət etmək təhsilin son nəticəsi kimi qarşıya qoyulmuş məqsədi təmin edə bilmir, yəni məktəb yaradıcı şəxsi, həqiqi vətəndaşı tərbiyə etmək əvəzinə, tənbelli, müftəxoru və tüfeylini tərbiyə edir. Şəxsə, təhsilalana istiqamətlənmiş təhsilin paradigmasında “minimum” və “tələblər” arasındakı münasibətlər başqa xarakter daşıyır, fəaliyyət məhsuldar əsasda inkişaf edir. Belə münasibət şəxsi keyfiyyətlərin inkişafını, hadisələrə yaradıcı yanaşmanı, öyrənilən sahədə təhsilin son məhsulu olan müvafiq bacarıqların formalaşmasını təmin edir.

Təhsilin məzmunu ilə fəaliyyət arasındakı münasibətlərin həlli birinci növbədə tədris-təlim prosesində idraki, informasiya-kommunikasiya və refleksiv (qeyri-iradi) fəaliyyətlərin inkişafına imkan yaradan yeni təhsil şəraitinin, ən başlıcası nəticəyönümlü təhsil standartlarının hazırlanmasını təmin edir.

Təhsilin yeni məzmununa keçidi təkamül-axtarış və informasiyalı olmaqla iki qrupa (mərhələyə) ayırmaq olar. Birinci qrupda çoxlu sayda məktəblərdə hazırda da saxlanılan və ayrı-ayrı fənlərin dərinədən öyrənilməsinə imkan verən sinif-dərs sisteminin tələblərinə müvafiq fəaliyyətin

qurulması əsas tələb kimi götürülür. İkinci qrupda isə şəxsə istiqamətlənmiş, fəaliyyətyönlümlü, kamil insanın, rəqabətə davamlı şəxsiyyətin formalaşdırılması üçün nəticəyönlümlü təhsilin qurulmasını, yeni yanaşmaların, interaktiv təlim üsullarının tətbiqi əsas tələb kimi qəbul edilir. Araşdırmalar təsdiq edir ki, təhsilin məzmununun müəyyənləşdirilməsi məqsəd əsasında aparılmalıdır. Ümumiyyətlə, təhsildə məqsədin üstünlüyü bir prinsip kimi həmişə gözlənilməlidir. Bu prinsip təhsil standartlarında dəyişikliklərin elə ardıcılıqla aparılmasını tələb edir ki, tədris planı, tədris prosesinə qoyulan minimum tələblərin həcmi, bilik səviyyəsi və təhsil şəraiti, eyni zamanda təşkilati və idarəetmə məqsədin dəyişdirilməsinin nəticəsi kimi çıxış etsin.

Təhsildə təhsilalanın maraqlarının üstünlüyü saxlanılmalıdır. Belə ki, təhsilin məzmununun müəyyənləşdirilməsində cəmiyyətin və dövlətin maraqları ilə bərabər, təhsil sahəsindəki istənilən proqramlara şəxsin özünü dərk etməsinə, özünü ifadə etməsinə, öz müqəddəratını təyin etməsinə imkan verən elementlərin daxil edilməsinə üstünlüyün verilməsi mühüm tələbdir və təhsilin məzmununda mədəniyyətyönlümlü məsələlər diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır, yekun nəticələr tamamilə və dəqiq müəyyən olunmalıdır. Vacibdir ki, təhsilin məzmununun müəyyənləşdirilməsində sosial-mədəni mühitdə həyat fəaliyyəti ilə bağlı təcrübəyə istinad olunsun, şagirdin fəaliyyəti onun şəxsi təhsilinin subyekti kimi qəbul edilsin, şəxsiyyətin strukturunun tamlığı, onun idrak prosesinin, emosional-iradi, mənəvi-əxlaqi sferasının xüsusiyyətləri nəzərə alsın.

Öyrənmənin və onu əhatə edən mühitin iştirak etdiyi təhsil prosesinin təhlili göstərir ki, təhsilin məzmununu daxili və xarici olmaqla iki komponentə ayırmaq olar. Təhsilin məzmununun xarici komponenti şəxsiyyətin inkişafını təmin edən təlim mühiti ilə xarakterizə olunur. Təhsilin məzmununun xarici komponenti iki tərkib hissədə – real həqiqətlər və ona dair biliklər sistemindən ibarət olan “təhsil sahəsi” anlayışında cəmlənir. Ona görə də xarici təhsil sahəsi qarşılıqlı təsirdə olan iki – real dünya və tədris olunan kursların məzmununu özündə cəmləşdirən tərkib hissələrdən ibarətdir. Təhsilin məzmununun daxili komponenti təhsil alan şəxsin ayrılmaz cəhətidir. Ona görə də təhsilin daxili məzmunu təhsil alanın təhsil ehtiyaclarının ödənilməsi ilə uyğunlaşdırılmalıdır. Məzmunun xarici və daxili komponentlərə bölünməsi ilə bağlı konsepsiyanın qəbul olunması, hər iki yanaşmanın fəaliyyətə inteqrasiya olunduğunu göstərir. Onlardan birincisi tədris prosesini fərdiləşdirməyi, yəni təlim-tərbiyə prosesinin, təhsilalanların psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq qurmağı nəzərdə tutursa, ikinci ümummədəni fəaliyyət prosesində təhsil alan şəxsin özünün fərdiləşdirilməsini nəzərdə tutur. Belə yanaşma, yəni

təhsil alanın reallığın əsas xüsusiyyətlərini mənimsəyərək özünün daxili inkişafına və oradan da mədəni-tarixi nailiyyətlərin mənimsənilməsinə istiqamətlənmiş fəaliyyəti, təhsilin məzmunu ilə bağlı fəaliyyətlərin əsasını müəyyən edir.

Problemlər içərisində evristik təhsil fəaliyyəti (zəkalı fəaliyyətin mühüm elementi) ilə bağlı məsələlər xüsusi yer tutur. Evristik (nəzəri tədqiqatın məntiqi və metodik üsulları sistemi kimi qəbul olunan rakursda) təhsil fəaliyyətinin əsas məqsədi təhsil alanın özünün şəxsi təhsilinin bütün elementlərinin, yəni məqsədin mənasını, məzmununu, təlimin optimal forma və metodlarının seçilməsini, təhsil sahələrinin mənimsənilməsi ilə bağlı şəxsi fəaliyyət trayektoriyasının qabaqcadan layihələndirilməsində iştirakının təmin olunmasıdır.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, ümumtəhsil məktəblərində “yaradıcılıq fəaliyyəti”, “evristik fəaliyyət” anlayışlarından istifadə edərək evristik təlimin əsas parametrlərini müəyyənləşdirmək olar. Evristik fəaliyyət yaradıcılıq fəaliyyətindən başqa metodoloji və koqnitiv fəaliyyətləri də özündə birləşdirir. Evristik təhsil fəaliyyətində eyni zamanda evristik və reproduktiv komponentlər iştirak edir. Öyrədən bu halda əsas vəzifəsi tədris prosesinin tamlığının təmin olunmasında bu məsələlərin nəzərə alınmasıdır. Evristik fəaliyyətin əsas məqsədi təhsil alanın, tədris prosesində qarşıya çıxan problemlərin səmərəli həlli üçün əvvəllər onun fəaliyyətində dəqiq müəyyən edilməmiş məqsədlərin yenidən formalaşdırılmasıdır.

Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, öyrənin imkanlarının, fərdi xüsusiyyətlərinin dəyərləndirilməsinə dayanaraq təhsilin məzmununun layihələndirilməsi və strukturlaşdırılmasının müxtəlif üsullarını aşağıdakı kimi sistemləşdirmək məqsədəmüvafiqdir:

- ***tədris materialının məzmununun xətti qurulması.*** Belə strukturda tədris materialının məzmunu ardıcıl və fəsiləsiz olaraq verilir.

- ***tədris materialının məzmununun konsentrik sistem üzrə qurulması.*** Belə strukturda eyni bir məsələ bir neçə dəfə araşdırılır, təkrarlanır. Təkrar zamanı məzmun genişləndirilir, yeni informasiyalarla zənginləşdirilir və yeni səviyyədə həll edilir.

- ***tədris materialının məzmununun spiralvari sistem üzrə qurulması.*** Bu halda öyrənən və öyrədən qoyulmuş problemə, insanın fəaliyyət sferası ilə bağlı biliklər sisteminə və fəaliyyət üsullarına dair məlumatları genişləndirərək və zənginləşdirərək onlara daim qayıdır və inkişaf etdirir.

- ***tədris materialının məzmununun modul sistemi üzrə qurulması.*** Bu halda hər bir mövzu üzrə tədris modulunun məzmunu, bütövlükdə baxılan bölməyə (təhsil vahidinə) daxil olan mövzular üzrə müvafiq istiqamətlərdə paylanır:

– oriyentasiyalılıq (fəaliyyəti müəyyən istiqamətə yönəltmə), metodoloji istiqamət;

- məzmun – təsviri xarakterli istiqamət;
- əməliyyat – fəaliyyət xarakterli istiqamət;
- nəzarət – yoxlama xarakterli istiqamət.

Təhsilin məzmununun dəyişməsinə onun humanistləşmə, humanitarlaşma, diferensiaslaşma, diversifikasiya, standartlaşma, çox variantlılıq, çox səviyyəlilik, fundamentallıq, kompyuterləşmə, informatlaşma, fərdiləşmə, fasiləsizlik kimi prinsiplərə istinad etməsi əsasında inkişaf şərtləndirir, hansı ki, bu prinsiplər bəşər təcrübəsinin inkişaf səviyyəsindən, cəmiyyətin inkişafı ilə bağlı tələblərdən qaynaqlanır. Hər dövəmdə siyasi cəmiyyətlərin öz təhsil sistemi və müvafiq kurikulumları olmuşdur, təbii ki, müxtəlif cəmiyyətlərin mövcud tələbləri və inkişaf səviyyəsi, əsasən, ona məxsus olan təhsil kurikulumlarında ifadə olunur. Təhsilimizə gətirilən müasir kurikulumlar tərbiyəyönümlülük, nəticəyönümlülük, şagirdyönümlülük, bütün şagirdlərə öz idrak potensialından istifadə etmək, şəxsi qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək üçün əlverişli şəraitin yaradılması kimi prinsiplərə əsaslanır.

İnkişaf etmiş ölkələrin təcrübəsi göstərir ki, müasir kurikulumların istinad etdiyi prinsiplərin yerinə yetirilməsinə yeni pedaqoji texnologiyalardan sistemli istifadə etməklə nail olmaq mümkündür (təlim prosesini konkret nəticəsi olan texnoloji-istehsalat prosesinə çevirməklə). Çünki həmin prinsiplər yeni pedaqoji texnologiyaların mahiyyət və məzmununda əks olunmuşdur.

Yeni pedaqoji texnologiyalar, ümumilikdə təlimin yeni konsepsiyası dörd əsas prinsip ətrafında cəmləşdirilə bilər:

- şagirdyönümlülük;
- fəal, müstəqil və birgə təlim fəaliyyəti imkanlarının yaradılması;
- təlimin integrativliyi;
- təlimin məzmun və nəticələrinin təlim alanların məktəbdən sonrakı həyat fəaliyyəti və cəmiyyətlə əlaqəli olması.

Yeni pedaqoji texnologiyaların mahiyyət və məzmunu ilə yaxından tanışlıq, məktəb praktikasında müxtəlif təlim texnologiyalarının tətbiqi nəticələrinin araşdırılması deməyə əsas verir ki, onların ənənəvi təlim texnologiyalarından əsas üstünlükləri bunlardır: gözlənilən nəticələrin əsasən alınması; şəxsiyyətyönümlülük (şagirdyönümlülük); inkişafetdiricilik. Təhsil texnologiyaları sahəsində tədqiqatları təhlil etməklə yeni pedaqoji texnologiyaların tətbiqində gözlənilən nəticələrin alınması aşağıdakılarla şərtlənir:

1. Təlim prosesində didaktik vahidlərdən böyüdülmüş şəkildə istifadə edilməsi;

2. Təlim prosesi və onun nəticələrinin düzgün planlaşdırılması (layihələndirilməsi);

3. Təhsil prosesinin emosionallaşdırılması;

4. Təhsilin diferensiaslaşdırılması;

5. Müasir informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından (kompyuter, audio-vizual texnika və s.) istifadənin genişləndirilməsi.

Şəxsiyyətyönümlülük və təlim prosesində şagirdin inkişaf etdirilməsi yeni təlim texnologiyalarının mahiyyət və quruluşundan doğur. Müasir təfəkkürlü pedaqoqlar hesab edirlər ki, təlimin şəxsiyyətyönümlü olması üçün o (təlim), şəxsiyyətin (şagirdin) aşağıdakı keyfiyyətlərinə yönəldilməlidir: a) öyrənilən sahə (fənn) üzrə şəxsiyyətin mövcud bilik və bacarıq səviyyəsi, ümumi inkişaf səviyyəsi və mədəniyyəti (indiyədək həmin sahə üzrə əldə edilən təcrübə); b) şəxsiyyətin psixi xüsusiyyətləri (yaddaşı, təfəkkürü, qavrama qabiliyyəti, öz emosiyalarını idarəetmə bacarığı və s.); c) xarakterindəki xüsusiyyətlər, temperamenti .

Anlamaq çətin deyildir ki, şəxsiyyətyönümlü təlim mahiyyətcə diferensial və integrativ xarakterdə olmalıdır. Belə təlim növlərinin həyata keçirilməsi, həmçinin təlim alanların intellektual inkişaf səviyyəsinin nəzərə alınmasını tələb edir. Pedaqoq-psixoloq N.D.Levitov uşaqların intellektual inkişaf səviyyəsini aşağıdakı meyarlarla ölçməyi təklif edir:

- müstəqil düşünmə qabiliyyəti;

- tədris materialının qavranılması sürəti və möhkəmliyi;

- qeyri-standart məsələni (problemi) həll etdikdə aqli yönəlmənin sürəti (hazırcavablılıq);

- öyrənilən hadisələrin mahiyyətinə dərinlən nüfuzetmə (mühüm olanları qeyri-mühümlərdən fərqləndirmək) bacarığı;

- əsaslandırılmamış mühakimələrə meyilli olmamaq, tənqidi təfəkkürlü olmaq.

İnkişafetdirici xarakterli texnologiyalarda hər şeydən öncə biliklərin müstəqil olaraq qazanılması nəzərdə tutulur. Yalnız bu halda şagirdlərin qabiliyyətləri inkişaf edir, humanist meylləri və sferası formalaşa bilir.

Müasir məktəb praktikasında daha geniş tətbiq olunan yeni, şəxsiyyətyönümlü – inkişafetdirici təlim texnologiyaları sırasında aşağıdakılar da vardır:

1. Əməkdaşlıqla təlim (və ya kollektiv təlim) texnologiyası;

2. Layihələr metodu ilə təlim texnologiyası;

3. *Modullarla təlim texnologiyası;*
4. *Müxtəlif səviyyəli təlim texnologiyası;*
5. *Biliklərin tam mənimsənilməsi texnologiyası.*

Şəxsiyyətyönümlü – inkişafetdirici təlim texnologiyalarından səriştəli istifadə imkan verir ki, şagirdin şəxsiyyəti formalaşsın. Sözügedən texnologiyalar imkan yaradır ki, şagirdlər fərd, təbiət və cəmiyyətlə bağlı müvafiq biliklərə malik olsun, həmin biliklərdən istifadə etməyi bacarsın, malik olduğu biliklərdən istifadə etmək istəsin, buna maraq göstərsin.

10.3. Tədris planı

Tədris prosesinin məzmunu tədris planı, fənlər üzrə tədris proqramları ilə müəyyən olunur və dərs kitablarında, informasiyanı toplayıb saxlayan elektron avadanlıqlarda əks olunur. Tədris sisteminin əhatə etdiyi hər tədris müəssisəsinin özünəməxsus tədris planı olur. Müxtəlif tipli tədris müəssisələrinin qarşısında qoyulan vəzifələr başqa-başqa olduğundan onların tədris planları da müxtəlifdir.

Tədris müəssisələrinin tiplərindən və formalarından asılı olaraq tədris planları nə qədər müxtəlif olsa da, onların ümumi cəhətləri də vardır. O,

- 1) tədris ilinin, rüblərin və təillərin müddətini;
- 2) tədris müəssisələrində öyrənilən fənlərin tam siyahısını;
- 3) təlim illəri üzrə fənlərin bölüşdürülməsini;
- 4) hər fənnin bütün təlim müddətində və hər sinifdə öyrənilməsinə ayrılan saatların miqdarını;
- 5) hər fənnin öyrənilməsinə verilən həftəlik saatların miqdarını;
- 6) praktikumların strukturunu, müddətini və s. müəyyən edir.

Tədris planında cəmiyyətin qəbul etdiyi təhsil-tərbiyə idealı, müəyyənləşdirmiş məqsədlər, təhsilin məzmununun formalaşdırılması konsepsiyası öz əksini tapır. O, təlim-tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqlarını, sanitar-gigiyenik və təşkilati tələbləri, yaranmış əcnənləri nəzərə almaqla işlənilib hazırlanır.

Tədris planına daxil edilən fənlər məcburi və fakültativ (seçmə) fənlərə ayrılır. Dünyanın bir çox ölkələrində olduğu kimi, Azərbaycan da tədris planları, mərkəzi təhsil orqanları tərəfindən işlənilib hazırlanır və təsdiq olunur. Deyilənlərdən aydın olur ki, **bu və**

ya digər məktəbdə öyrədilən fənləri, onların siniflər üzrə ardıcılığını, hər fənnə verilən saatların miqdarını, təhsilin müddətini, şagirdlərin fəaliyyət növlərini əks etdirən sənədə tədris planı deyilir.

10.4. Tədris fənni

Bəzi ədəbiyyatda yazılır ki, ümumtəhsil məktəblərində elmlərin əsasları öyrədilir. Bu fikirlə razılaşmaq olmaz. Çünki, ümumtəhsil məktəblərində öyrədilən elmlərin əsasları deyil, tədris fənnidir. Tədrif fənni anlayışını elmin əsasları anlayışı ilə eyniləşdirmək düzgün deyil. Hər bir elmin xeyli sahələri vardır. Məsələn, bitkilərin anatomiyası və fiziologiyası, heyvanların anatomiyası və fiziologiyası, insan anatomiyası və fiziologiyası, bitkilərin sistematikası, gigiyena, mikrobiologiya, sistologiya, genetika və s. biologiyanın sahələridir. Tədris fənni biologiyanın sadalanan və sadalanmayan sahələrinin hamısını deyil, müvafiq tədris müəssisəsinin tələblərinə cavab verənləri əhatə edir .

Tədris fənni müvafiq elmin nəinki bütün sahələrini, hətta onun əsaslarını da hərtərəfli ehtiva etmir. Məsələn, fizika, kimya, riyaziyyat, Azərbaycan dili və digər elmlərdə elə anlayışlar var ki, elmlərin əsasları hesab edilir, lakin məktəbdə öyrənilmir.

Tədris fənninin məzmununa daxil etmək üçün elmdən götürülən anlayışlar didaktik cəhətdən işlənir bu zaman şagirdlərin imkanları da nəzərə alınır. Əks təqdirdə təlim işi xeyli çətinləşir: müvəffəqiyyət qazanmaq mümkün olmur. Gənc nəsə aşılınması zəruri olan bir çox əməli bacarıq və vərdişlər, yaradıcı fəaliyyətə gərəkli olan tədqiqat xarakterli tapşırıqlar elmin əsaslarına aid olmayıb tədris fənninin tərkib hissələrindən biridir.

Anlayışların elmdəki sistemi ilə tədris fənnindəki sistemi arasında da fərq olur. Məsələn, botanikanın məktəbdə öyrənilməsi hüceyrənin öyrənilməsindən deyil, ətraf mühitin bitki örtüyünün müşahidəsindən başlayır.

Tədris fənni elmin təkcə didaktik cəhətdən işlənmiş əsaslarını, habelə müvafiq bacarıq və vərdişləri gənc nəsə öyrətməklə kifayətlənmir. O, həm də şagirdlərin tərbiyəsinə və əqli inkişafına xidmət

etməlidir. Elmlərin əsasları isə özlüyündə tərbiyə və əqli inkişafa istiqamətlənməyə də bilər.

Beləliklə, bu və ya digər elmdə mübahisə doğurmayan, isbat olunmuş biliklər (anlayışlar, qanun və qanunauyğunluqlar, qaydalar, teoremlər və s.) həmin elmin əsaslarıdır. Tədris fənni isə tədris müəssisəsində öyrənilməsi nəzərdə tutulan və müvafiq elm üzrə didaktik cəhətdən işlənən, tərbiyə və inkişaf imkanı olan zəruri biliklərin, habelə bunların mənimsənilməsinə xidmət edən bacarıq və vərdişlərin sistemidir.

Bu fikirdən bir sıra əməli nəticələr çıxır. Elmin əsaslarına aid hər cür biliyi və ya anlayışı təhsilin məzmununa mexaniki şəkildə daxil etmək olmaz. Bu və ya digər anlayışın tədris fənninə daxil edilməsinin zəruriliyi lazımcına əsaslandırılmalıdır.

Anlayışın tədris prosesinə qoşulması zərurəti isbat olunduqdan sonra həmin anlayış didaktik cəhətdən işlənilməlidir. Çünki eyni anlayış müxtəlif tipli tədris müəssisələrində başqa-başqa istiqamətlərdə öyrədilə bilər. Anlayışın öyrədiləcəyi sinif, şagirdlərin imkanları da diqqət mərkəzində durmalıdır. Çünki sinifdən asılı olaraq anlayış müxtəlif səviyyələrdə öyrədilir.

Tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın mənimsənilməsinə və praktikada tətbiqinə imkan verən çalışmalar müəyyənləşdirilməlidir. Bunsuz tədris fənni tamamlanmır. Tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın tərbiyəvi imkanları aydınlaşdırılmalıdır. Tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın öyrədilməsi şagirdlərin psixoloji inkişafına kömək etməlidir. Bu mənada aşağıdakı sualın cavabı da aydın olmalıdır: tədris prosesinə daxil edilən anlayış şagirdlərdə hansı psixoloji funksiyaları hərəkətə gətirməlidir?

10.5. Tədris proqramları

Tədris planı əsasında bütün fənlər üzrə tədris proqramları tərtib olunur. Tədris proqramlarında aşağıdakılar öz əksini tapır:

1) fənnin öyrənilməsi vəzifələri haqqında izahat vərəqəsi, şagirdlərin bilik və bacarıqlarına verilən tələblər, təlimin tövsiyə olunan forma və metodları;

- 2) öyrənilən materialın tematik məzmunu;
- 3) fənnin ayrı-ayrı mövzularının öyrənilməsinə müəllimin sərf edəcəyi saatların təxmini miqdarı;
- 4) dünyagörüşünün əsas elementlərinin siyahısı;
- 5) fənlərarası və kurslararası əlaqələri yaratmaq üçün göstərişlər;
- 6) tədris avadanlığının və əyani vəsaitlərin siyahısı;
- 7) tövsiyə edilən ədəbiyyat.

Təhsildə diferensiya proseslərinin dərinləşməsi ilə əlaqədar olaraq tədris proqramlarının müxtəlif variantları (alternativ variantları) işlənib hazırlanır. Hər hansı bir tədris müəssisəsində şagirdlərin maraq və imkanlarına uyğun olaraq bir fənn üzrə bir neçə variantda proqram tətbiq edilməsi təklif olunur. Diferensial proqramlardan istifadə etmək, fənni dərinlən və ya əksinə, öyrənəcək siniflər yaratmaq haqqında qərarı məktəb şuraları verir.

Təbiət və cəmiyyət hadisələrindəki qarşılıqlı əlaqəyə və elmlər arasındakı inteqrasiyaya uyğun olaraq fənlərarası və fəndaxili əlaqələr də tədris proqramında nəzərdə tutulur.

Deməli, **tədris planına əsasən fənnin hissələrini və ya bölmələrini, mövzularını, mövzulara aid məsələləri göstərən, fənn üçün ayrılmış saatları mövzular arasında bölüşdürən və izahat vərəqinə malik olan sənədə tədris proqramı deyilir.**

Tədris planları və proqramları məsələsi müxtəlif ölkələrdə başqa-başqa həll olunur. Məsələn, ABŞ-da eyni tipli məktəblər üçün ölkə miqyasında tədris planı və ya tədris proqramları yoxdur. Tədris planı və tədris proqramlarını ştatlar tərtib edirlər. Orada hətta tək-tək məktəblər lazım olan sənədləri özləri hazırlayır və tətbiq edirlər.

10.6. Dərslik, iş dəftəri və müəllim üçün metodik vəsait komplekti

Dərslik təhsil sistemində məzmun və funksiyasına görə əhəmiyyətli resurslardan biridir. Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında dərsliklər mühüm rol oynayır. Şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirmək, əqli fəaliyyətinin əsas üsullarını formalaşdırmaq üçün dərsliklər ən etibarlı vəsait kimi dəyərləndirilir. Buna görə də təhsil islahat-

ları çərçivəsində həmişə dərslərlərin yaradılmasına xüsusi müstəvidə yanaşılmış, hökumət səviyyəsində dərslər siyasəti hazırlanaraq tətbiq olunmuşdur. Dərslər siyasətinin məqsədi məktəbliləri standartlara uyğun bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələndirmək, Vətəninə, xalqına, onun adət-ənənələrinə bələd olan, milli və ümumbəşəri dəyərlər zəminində formalaşan, fiziki və mənəvi cəhətdən sağlam, müstəqil həyata hazır və demokratik düşüncəli vətəndaşlar kimi yetişdirməkdir .

Dərslər konkret fənn üzrə tədris planı və proqram əsasında nəzəri və praktik biliklərin əsaslarının sistemli və anlaşıqlı şəkildə izah olunduğu əsas vəsaitdir. Konqnitiv (idraki) təhsilin əsas resurslarından hesab edilən dərslər ən zəruri informasiyaları, tapşırıq və çalışmaları əks etdirməklə istiqamətləndirici, yönəldici, düşündürücü funksiyaları daşıyır. Dərslərdə artıq informasiya yükünün olması nöqsanlı hal kimi qəbul edilir və bu, onun keyfiyyətinə xələl gətirir.

Dövlət təhsil standartlarını özündə əks etdirən fənn kurikulumlarına uyğunluq dərslərlərin əsas keyfiyyətlərindən biridir. Əslində, bu, dərslərlərin təhsil standartlarında ifadə edilmiş bilik və fəaliyyətlərin reallaşdırılmasına xidmət etməsinin ifadəsidir. Başqa sözlə, standartlardan kənara çıxma hallarına yol verilməməsi vacib tələb kimi qarşıya qoyulur.

Dərslər fəal təlim prosesində bir komponent kimi şagirdi idraki fəallığa sövq etməli, onu tədqiqatçılığa və yaradıcılığa istiqamətləndirməlidir. Belə olan halda dərslərin bilik vermək, məlumatlandırmaq kimi keçmiş ənənəyə söykənən funksiyası arxa plana keçir.

Hazırda şagirdləri fəaliyyətə sövq etməklə tətbiqi xarakter daşması dərslərlərin əsas keyfiyyətlərindən hesab edilir, onlarda bacarıqları formalaşdırma bilmək imkanının olması mühüm cəhət kimi dəyərləndirilir. Bunun üçün kifayət qədər müxtəlif növ çalışma və tapşırıqlardan istifadə edilməsi tələb olunur.

İntegrativ bacarıqların inkişafına imkan yaratmaq, onu şəxsiyyətin ümumi keyfiyyətinə çevirmək dərslərlərin xarakterik cəhətlərindən biri hesab edilməlidir. Bundan əlavə, şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşdırılması da diqqət mərkəzində saxlanılmalı, ətraf

aləmin obyektiv reallıqları ilə qəbul edilməsi üçün zəruri təlim materiallarından istifadə olunmasına üstünlük verilməlidir.

Təhsil Sektorunun inkişafı layihəsi üzrə milli koodinator İ.İsgəndərov haqlı olaraq vurğulayır ki, dərsləkləri kurikulumların tələblərinə uyğun səviyyədə hazırlamaq üçün bir sıra mühüm pedaqoji prinsiplərin gözlənilməsi zəruri hesab edilir. Bunların sırasında aşağıdakılar vardır.

1. **Düzgünlük.** Bu prinsip dərsləyi qeyri-ciddi faktorlardan uzaqlaşdırır, inandırıcı, stimullaşdırıcı mənbəyə çevirir. Şagirdlər dərsləyə etibarlı tədris vəsaiti kimi yanaşırlar. Dərsləyin bu prinsipə uyğun hazırlanması üçün aşağıdakı tələblərin nəzərə alınması vacib bilinir:

- təlim standartlarına uyğunluq;
- faktorların dəqiqliyi;
- orfoqrafiya, durğu işarələri, qrammatik qaydaların gözlənilməsi;
- mübahisəli faktorların olmaması.

2. **Əyanilik.** Dərsləkləri baxımlı etmək, onu şagirdin ən yaxın müəhibinə, eləcə də stimullaşdırıcı vasitəyə çevirmək üçün əyaniyyə mühüm didaktik prinsip kimi müraciət olunur. Aşağıdakıların dərsləklərdə əks olunması təmin edildikdə bu prinsip tam reallaşdırılır:

- şəkillər, fotolar;
- illüstrasiyalar;
- sxemlər;
- cədvəllər;
- xəritələr;
- qrafiklər.

Əyaniliyi təmin etmək üçün yuxarıda sadalanan bütün vasitələrin eyni bir dərsləyə daxil edilməsi tələb olunmur. Dərsləklər hazırlanarkən onların özünəməxsus cəhətləri, aid olduğu fənnin xüsusiyyətləri əsas götürülür, zəruri hesab edilən müvafiq əyani vasitələr seçilir.

3. **Müasirlik.** Dərsləyin ən mühüm atributlarından biri onun yeniliyi, müasirliyidir. Dövrün, zamanın tələb və ehtiyaclarını özündə əks etdirməsi, şagirdlərdə yenilik əhval-ruhiyyəsi yarada bilməsidir. Buna aşağıdakı tələblər gözlənilməklə nail olmaq mümkündür:

- sosial-iqtisadi sahələrdəki nailiyyətlərin nəzərə alınması;
- elmin özündəki inkişafın nəzərə alınması;
- təlim materiallarının müasir dünyagörüşü formalaşdırmasına istiqamətlənməsi.

Dərslərin müasir olması üçün fakt və hadisələrin inkişafı ilə bağlı olması, onu əks etdirməsi əsas şərtlərdən biridir. Bununla yanaşı, yeni texnologiyalara istinad olunması, onların dərslərin məzmununa gətirilməsi də müasirliyin əlamətlərindən sayılır.

4. Tamlıq. Tədris vasitələrindən biri kimi dərslərin bütövlüyü, tamlığı onun məzmununda aşağıdakı müəyyən komponentlərin olmasını tələb edir:

- nəzəri materiallar;
- praktik materiallar;
- təsviri materiallar;
- qiymətləndirmə materialları.

Nəzərdə tutulan bu materialların hər biri mühüm didaktik əhəmiyyət daşıyır. Şagirdlərin təlim fəaliyyətinə cəlb olunması, öyrənmə prosesinin təşkili və bacarıqların dəyərləndirilməsi baxımından imkanları ilə seçilir.

5. Ardıcılıq. Dərslərlərin məzmunundakı materialların sıralanmasında ardıcılıq mühüm prinsiplərdən biri kimi gözlənilir. Bu zaman ardıcılığın aşağıdakı parametrləri əsas götürülür:

- psixoloji baxımdan;
- məzmun baxımından;
- təqvim-tematik baxımdan;
- məntiqi baxımdan.

Psixoloji baxımdan ardıcılıq təlim materiallarının maraqlılıq səviyyəsinə görə düzülməsini tələb edir. Materiallar, ilk növbədə, şagirdlərin psixi proseslərlə bağlı fəaliyyətlərinin inkişafını təmin etmək üçün seçilir. Hafizə, təfəkkür və təxəyyül proseslərinin formalaşması istiqamətinə yönəldilir. Məzmun baxımından ardıcılıq təlim materiallarının sadədən mürəkkəbə doğru sıralanmasında özünü göstərir. Təqvim-tematik baxımdan ardıcılıq müvafiq təlim materiallarının düzülməsində tarixi gün və hadisələrin nəzərə alınmasını, məntiqi baxımdan ardıcılıq isə ilkin təlim materialları vasitəsi

ilə növbəti təlim materiallarının mənimsənilməsi üçün zəmin yaradılmasını tələb edir.

6. Yaş səviyyəsinə uyğunluq. Dərsliklər şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun hazırlanmalıdır. Bu zaman iki əsas tələb diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır: a) dizayn; b) təlim materiallarının məzmunu, həcmi, maraqlılığı.

7. Təlim vaxtına uyğunluq. Təlim materiallarının miqdarı və ağırlıq çəkisi müəyyənləşdirilərkən ayrılan vaxt nəzərə alınır. Bu zaman nəzəri və praktik materialların balansının gözlənilməsi, standartların reallaşdırılmasına yönəldilməsi zəruri hesab edilir. Şagirdlərin təlim marağının gücləndirilməsi üçün motivasiya imkanları genişləndirilir.

8. Oxunaqlıq. Oxunaqlığın nəzərə alınması üçün ilkin olaraq, məzmun materiallarının maraqlı olması vacib hesab edilir. Belə materiallar şagirdlərin diqqətinə səbəb olur, onları öyrənməyə təhrik edir. Təlim materiallarının lakonikliyi, aydın üslubda, sadə dildə olması öyrənmə fəaliyyətinin səmərəliliyini artırır.

9. İnküzivlik. Bu prinsip əsasında yazılmış dərslik özünün əhatəliliyinə görə seçilməlidir. Təlim prosesində yalnız bir səviyyəni deyil, müxtəlif səviyyələrə ehtiva etməlidir. Həm istedadlı, həm də müəyyən səbəblərdən geridə qalan, sağlamlığı məhdud olan və xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların, şagirdlərin təlim maraqlarını ödəyə bilməlidir. Bunun üçün təlim materiallarının seçilməsinə və dərsliyə daxil edilməsinə diferensial yanaşılmalı, hər bir sinifdə şagirdlərin inkişaf səviyyələri nəzərə alınmalıdır.

10. Fəal təlim üçün şəraitin yaradılması. Fəal təlim müasir təhsil prosesinin əsas atributlarından hesab edilir. Onun qurulmasında bir çox amillərlə yanaşı, dərslik də həlledici rol oynayır. Nəticəyönlü kurikulumlar məhz belə dərsliklərin hazırlanmasını tələb edir. Ona görə də dərsliklər formalaşdırılarkən fəal təlim üçün şəraitin yaradılması diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Təlim materialları fəal təlim prosesinin məntiqinə uyğunlaşdırılmalıdır. Təlim marağının formalaşdırılması, problemin qoyuluşu, həll edilməsi, təqdim olunma və qiymətləndirmə dərsliyin texnoloji (metodik) sisteminin əsasını təşkil edir.

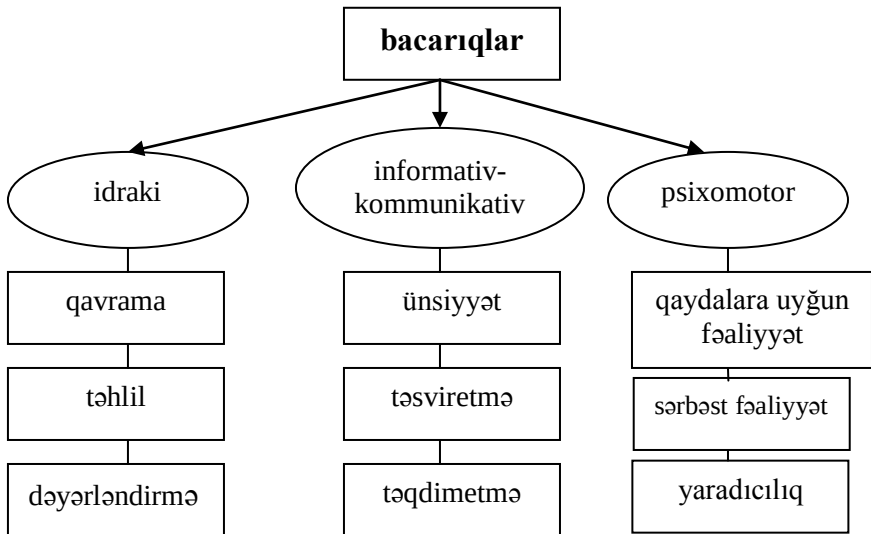
11. Gigiyenik tələblərə uyğunluq. Dərslilər həm də gigiyenik tələblərə cavab verməli, ona uyğun hazırlanmalıdır. Bu zaman Azərbaycan Hökuməti ilə razılaşdırılmış “Ümumtəhsil sistemində dərslilik siyasəti” və Təhsil Nazirliyinin qəbul etdiyi “Dərsliliklərin texniki və gigiyenik standartları” adlı normativ sənədlərə istinad olunmalıdır.

Dərsliliklərin hazırlanmasında mənbələrin göstərilməsi, təlim materiallarında kütləvi informasiya vasitələrindən istifadə imkanlarının nəzərə alınması məsələləri də mühüm prinsiplər kimi dəyərləndirilməli, onların da nəzərə alınması diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

İdrakın inkişaf etdirilməsi və şəxsiyyətin mühüm göstəricisinə çevrilməsi müasir təhsilin mühüm fəaliyyət istiqamətlərindən biridir. Məktəb məkanında idrak (psixi) prosesləri konsepsiyasının əsas paradigmaları inkişafetdirici və tərbiyəedici təlim prinsipləri ilə bağlıdır. Bu iki önəmli prinsipin qovşağında isə müasir məktəb özünün ən başlıca misiyasını yerinə yetirir. Ona görə də təhsilə aid hazırlanan bütün resurslar, o cümlədən də dərslilər bu məqsədə yönəldilməli, şəxsiyyətin inkişaf dinamikasını təmin edən, onu daim izləyə bilən bir vasitə rolunu oynamalıdır. Bunun üçün ilk növbədə, şagirdin fəaliyyət dairəsi, formalaşdırılacaq bacarıqlar konkret olaraq müəyyənləşdirilməli, dərsliliklərin məzmununda olan materiallar bilavasitə onların hərəkət mexanizminə çevrilməlidir.

Psixoloq və pedaqoqların fikrinə görə, fəaliyyətlər üç istiqamətdə qruplaşdırılır: idraki, informativ-kommunikativ, psixomotor. Bu fəaliyyətlərə uyğun da bacarıqların olduğu göstərilir. Şagird şəxsiyyətinin inkişafı həmin bacarıqların fonunda tənzim olunur .

İnkişafı təmin edən bacarıqların sxematik təsviri



Sxemdən göründüyü kimi, idraki, informativ-kommunikativ və psixomotor bacarıqların hər biri də əlaqəli bacarıqlar şəbəkəsindən ibarət olmaqla bütöv bir komplekt təşkil edir. Dərsliklər hazırlanarkən bu cəhətlər nəzərə alınmalı, şəxsiyyətin idraki, informativ-kommunikativ və psixomotor bacarıqlarının inkişafını təmin edən materiallar o cümlədən çalışma və tapşırıqlar dərsliyə daxil edilməlidir. Bu zaman hər bir növdən olan bacarıqların özünəməxsusluğu, onun daxilində olan mərhələlərin ardıcılığı nəzərə alınmalıdır.

İş dəftərləri şagirdlər üçün nəzərdə tutulur. Onun hazırlanmasında başlıca olaraq iki mühüm tələb diqqət mərkəzində saxlanılır:

1. Dərslikdəki təlim materialları ilə əlaqəlilik. Məlum olduğu kimi, dərslik məzmununda öyrənilməsi nəzərdə tutulan anlayışlara, qaydalara, qanunauyğunluqlara, təsnifatlara və sairə aid məlumatları, ən zəruri çalışma və tapşırıqları əhatə edir. İş dəftərində həmin materiallara aid müxtəlif suallar, çalışma və tapşırıqlar sistemi verilir. Həmin materiallarda dərsliklərdəki şərhlərin nümunələrlə əsaslandırılması, yaxud qrafiklər, cədvəllər, şəkil və illüstrasiya materialları üzərində fəaliyyətlərin təşkil olunması nəzərdə tutulur.

2. Şagirdlərin praktik fəaliyyətinin təmin olunması. İş dəftərində dərslikdəki məlumatları anlamaq, təhlil və tətbiq etmək, dəyərləndirmək üçün praktik materiallar verilir. Əsasən aşağıdakı tipdən olan praktik materiallara üstün yer ayrılması məqsədmüvafiq hesab edilir:

- çalışma və tapşırıqlar;
- istiqamətləndirici suallar;
- ev tapşırıqları.

Yuxarıda sadalanan praktik materiallar dərslikdə özünə yer alan təlim materiallarına uyğun tərtib olunmaqla yanaşı, həm də şagirdlərin psixologiyasına uyğun qurulur. Onların meyil və maraqları, ən başlıcası, tələbatları nəzərə alınır.

Məlum olduğu kimi, dərsliklərdə biliklərin mənimsədilməsi, müvafiq anlayışların formalaşdırılması və tətbiq olunma mənimsəmənin məntiqində başlıca mərhələlər hesab edilir. Bu təlim prosesinin informasiya ilə başlayan və qavrama mərhələsində tamamlanan məntiqindən irəli gəlir.

Dərslikləri tamamlayan iş dəftərlərindəki çalışma və tapşırıqlar müvafiq anlayışların mənimsənilməsinə xidmət göstərməklə yanaşı, həm də şagirdlərdə məntiqi təfəkkürün, yaradıcı təfəkkürün, eləcə də dəyərlərin (səriştələrin) formalaşmasına imkan yaradır. Bu iş dəftərində işləməklə şagirdlər həm sinif şəraitində, həm də evdə müstəqil olaraq fəaliyyət göstərə, qazandıqları bacarıqları inkişaf etdirə, daha da möhkəmləndirə bilərlər.

Dərsliklərdə əks olunan sistemin reallaşdırılması müəyyən olunmuş strategiyalardan çox asılıdır. Adətən, müəllimlər bu strategiyalara əsasən fəaliyyət göstərirlər. Ona görə də uzun illər yaradılmış məzmun üzrə məqsədyönlü iş qurmaq üçün müəllimlərə müvafiq metodik istiqamətin verilməsi zəruri hesab olunaraq müxtəlif mənbələr hazırlanmışdır. Həmin mənbələrin yaradılmasında pedaqoji, psixoloji, fizioloji araşdırmalara istinad olunmuşdur.

Dərslik komplektinin hazırlanmasında təlim nəticələrinə nail olunması üçün potensial imkanların yaradılması xüsusi strateji xətt kimi nəzərdə tutulur. Bunun üçün ilk növbədə, ayrıca müəllim üçün metodik vəsait hazırlanaraq istifadəyə verilir .

Metodik vəsaitin hazırlanması zamanı başlıca olaraq aşağıdakı funksiyaların reallaşdırılması vacib tələblər kimi qarşıya qoyulur:

- qabaqlayıcı materialların olması;
- mövzuların tədrisi texnologiyalarının əhatə edilməsi;
- yardımçı materialların verilməsi.

Metodik vəsaitin ilk hissəsində qabaqlayıcı materiallar verilir.

Bu zaman aşağıdakıların əhatə olunması zəruri hesab edilir:

- fənn üzrə məzmun strategiyalarının reallaşma cədvəli;
- illik və gündəlik planlaşdırma nümunələri;
- integrasiyaya aid tövsiyələr.

Məzmun standartları mahiyyət etibarı ilə fənnin təlimi məzmununu ifadə edir. Orada minimum hədd, səviyyə öz əksini tapır. Dərslik hazırlanarkən həmin standartların onun vahidlərində-bölmə və paragraflarda reallaşdırılmasına diqqət yetirilir. Dərsliyin pedaqoji sirrinə çevrilən bu xüsusiyyəti müəllimin diqqətinə daha qabarıq çatdırmaq üçün metodik vəsaitdə xüsusi cədvəl verilir.

Metodik vəsaitdə illik və gündəlik planların nümunələrinin verilməsi də qabaqlayıcı material kimi əhəmiyyət daşıyır, müəllimin məqsədyönlü fəaliyyətini təmin edir, onun düzgün strateji xətt üzrə irəliləyişlərə nail olmasına imkan yaradır. Metodik vəsaitə daxil edilən dərs planı nümunəsi də müəllim və şagird fəaliyyətini daha konstruktiv və modern formada təmsil edə bilmək baxımından əhəmiyyət daşıyır. Şagirdlərdə fəallığın, həyatı bacarıqların formalaşmasına imkan yarada bilməsinə və qeyri-standart məzmunu, struktura malik olmasına görə ənənəvi nümunələrdən seçilir. Mövzu, məqsəd, gözlənilən təlim nəticəsi, integrasiya, inklüzivlik, strategiyalar və resursların əvvəlcədən müəyyən olunması mühüm şərt kimi qarşıya qoyulur.

Kitabda integrasiya cədvəlinin verilməsi də vacib bilinmişdir. Bu, ilk növbədə, müəyyən olunmuş məzmun standartlarının hansı parametrlərlə və necə reallaşdırıldığını göstərir. Integrasiya cədvəli mövzu, fəndaxili və fənlərarası əlaqə inkanını əks etdirir. Orada hər bir mövzuya aid tədris vahidi, dərs, konkret səhifə göstərilməklə fəndaxili, uyğun fənn, ona aid standart qeyd olunmaqla fənlərarası integrasiya üçün potensial şərait daha qabarıq formada ifadə olunur.

Tədris vahidləri, eləcə də dərsliyin ayrı-ayrı hissələri arasında olan sıx əlaqə konkret və aydın şəkildə verilir.

Mövzuların tədrisi texnologiyası müəllimlər üçün vəsaitin əsas hissəsini təşkil edir. Orada tədris vahidlərinə daxil olan hər bir paraqrafın öyrədilməsi texnologiyasının təsviri verilir. Mövzuların tədrisi texnologiyası dedikdə, görülməli işin istiqamətləri, mərhələləri, istifadə olunacaq üsul və vasitələr, gözlənilən nəticələr başa düşülür. Bu elementlərdən uyğun gələnlərinin əlaqələndirilməsi xüsusi texnoloji kompleks əmələ gətirir və ondan dərsin məqsəd və məzmununa uyğun olaraq istifadə edilir. Həmin texnologiyaların müəyyən olunmasında şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri, meyil və maraqları, mövcud resurslar nəzərə alınır.

Metodik vasitə müəllim və şagirdlər üçün əlavə oxu mənbələrinin siyahısı daxil edilir. Hər tədris vahidindən sonra mövzu ilə bağlı uyğun mənbələr verilir. Müəllimlər üçün metodik vəsaitlərin, problemlə bağlı son tədqiqat əsərlərinin, KİV-dən məqsədmüvafiq məqalələrin, uyğun multimedia materiallarının, internet saytlarının adı, ünvanı göstərilir. Şagirdlər üçün isə müvafiq uşaq ədəbiyyatının siyahısı, uşaq qəzet və jurnalları, internet materiallarının dəqiq koordinatları verilir.

Metodik vasitə fənlərin xüsusiyyətlərindən asılı olaraq müxtəlif lüğət, cədvəl, şəkil və sairin daxil edilməsi də faydalı bilinir. Bu zaman onların didaktik əhəmiyyəti əsas götürülür, istifadə imkanları nəzərə alınır. Müəllimə yardımçı olması, onların tədqiqatçılıq fəaliyyətini düzgün məcraya istiqamətləndirə bilməsi diqqət mərkəzində saxlanılır.

Müstəqillik illərində dərslik hazırlığı sahəsindəki fəaliyyəti şərti olaraq üç mərhələyə ayırmaq olar.

1992-1998-ci illəri əhatə edən I mərhələ daha çox latın qrafikalı əlifbaya keçid, dövrün siyasi ab-havasına uyğun çətinliklər və bundan irəli gələn systemsizliyin aradan qaldırılması ilə müşayiət olunur. Bu mərhələdə respublikada siyasi-iqtisadi sabitlik formalaşdıqca ümumtəhsil məktəb dərsliklərinin məzmunca yeniləşdirilməsi istiqamətində müəyyən işlər görülmüşdür. Lakin ölkənin mövcud iqtisadi-maliyyə vəziyyəti nəzərə

alınaraq, müstəqilliyin ilk illərində 1991-1992-ci tədris ilində 37 adda 3.154.000 nüsxə, 1992-1993-cü tədris ilində isə 43 adda 4.020.000 nüsxə dərslik çap edilmişdi ki, bunların da əksəriyyəti Sovet dövründə hazırlanmışdı. Bununla belə, həmin illərdə hazırlanmış tarix və ədəbiyyat dərsliklərində sovet dövründəkilərdən fərqli olaraq milli və ümumbəşəri dəyərlərə üstünlük verilir, köhnə siyasi ideologiyadan imtina edilirdi. Çünki sovet dövründə yazılan tarix dərsliklərindən Azərbaycan və ümumtürk tarixi, eləcə də ədəbiyyatı obyektiv işıqlandırılmır, türk-islam mədəniyyəti ilə bağlı verilən məlumatlar tarixi reallıqları düzgün əks etdirmirdi.

Ümummilli Lider Heydər Əliyevin xalqın tələbilə hakimiyyətə qayıdışı dərslik islahatı sahəsində də yeni mərhələnin əsasını qoymuşdur. Belə ki, ölkədə dərsliklərlə təminatda yaranmış vəziyyəti nəzərə alan, dərsliyin məktəb üçün strateji əhəmiyyətini dərinlən bilən və yüksək qiymətləndirilən ümummilli Lider Heydər Əliyevin təşəbbüsü və göstərişi ilə Nazirlər Kabinetinin 25 avqust 1994-cü il tarixli 318 nömrəli qərarı ilə 1995-1996-cı tədris ilindən etibarən hər il ibtidai sinif dərslikləri dövlət vəsaiti hesabına çap edilib şagirdlərə pulsuz verilməyə başladı. Bu da təhsilə dövlət başçısının qayğısının bir daha bariz nümunəsi idi. 1993-1994-cü tədris ilindən ümumi təhsilin məzmununda aparılan dəyişikliklərə uyğun olaraq, milli dərsliklərin tamamilə yenidən hazırlanması işinə başlanıldı. Belə ki, I-XI siniflər üzrə 63 adda yeni dərslik çap edildi. Bununla paralel olaraq ibtidai siniflər üzrə dərsliklərin yeniləşdirilməsi istiqamətində də müəyyən işlər görüldü. 1994-1995-ci dərs ilində I-XI siniflər üçün 77 adda dərslik çap edilmişdi. Lakin yeni hazırlanan bu dərsliklər əvvəlkilərə nisbətən xeyli təkmilləşdirsə də, hələ də tələblərə tam cavab vermirdi: uzun illər müstəqil yaşanmış sovet təsirindən təmizlənmirdi, müstəqilliyin kövrək illərinin hələ çətinliklə formalaşan və möhkəmlənən ideoloji istiqamətləri az-az görünürdü, poliqrafik keyfiyyət aşağı idi. Buna görə də, əvvəlki illərdə çap olunmuş dərsliklər istifadə edilməklə yanaşı, bu işin keyfiyyətinin yaxşılaşdırılması sahəsində axtarışlar davam etdirilirdi.

Dərslik və dərs vəsaitlərinin hazırlanması işində Ümummilli Lider Heydər Əliyevin söylədiyi belə bir konseptual fikir, əslində bu işlərə müəyyən istiqamət verdi: "Dövlət müstəqilliyinin xalqımıza bəxş etdiyi nemətlərdən biri də odur ki, biz artıq öz təhsil sistemimizi xalqımızın, millətimizin tarixinə, mənəviyyatına, ənənələrinə uyğun qururuq. Burada dərsliklərin dəyişilməsi, yeni dərsliklərin yaradılması xüsusi əhəmiyyət kəsb edir... İndi dərs alan uşaqlar, gənclər gərək mütləq bizim yeni dərsliklər əsasında oxusunlar....". Ulu Öndərimizin bu konseptual göstərişi əsasında yeni milli dərsliklərin yaradılması istiqamətində ciddi addımlar atılmağa başlandı.

Dərslik islahatının I mərhələsində ümumtəhsil məktəblərinin I-IV sinifləri üzrə dərsliklərin 90 faizi, V-XI siniflər üzrə 75 faizdən çoxu məzmunca yeniləşdirilmişdir.

Hökumətin 26 aprel 1999-cu il tarixli qərarı ilə təsdiq edilmiş “Azərbaycan Respublikasında ümumi orta təhsilin dövlət standartları”nın və Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 15 iyun 1999-cu il tarixli Sərəncamı ilə təsdiq olunmuş “Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı”nın icrası ilə başlanan II mərhələ tədris planları və proqramlarının, dərs vəsaitləri və digər tədris – metodik ədəbiyyatların məzmunca yeniləşdirilməsi, müasir standartlara cavab verən yeni nəsil dərsliklərin hazırlanması, nəşri və ümumtəhsil məktəblərinin bu dərsliklərlə dövlət vəsaiti hesabına fasiləsiz təmin edilməsi məqsədilə geniş miqyaslı tədbirlərə başlanılması ilə səciyyəlidir.

O zaman dövlət başçısı Heydər Əliyevin tapşırığına əsasən, Nazirlər Kabinetinin 11 sentyabr 2000-ci il tarixli 180 nömrəli Sərəncamı ilə respublikanın ümumtəhsil məktəblərinin V-XI sinifləri üçün milli təhsilin tələblərinə cavab verən yeni dərsliklərin çap olunması məqsədilə 2000-ci və 2001-ci ilin dövlət büdcəsində nəzərdə tutulmuş Ehtiyat Fondundan Təhsil Nazirliyinə 2 il müddətinə qaytarılması şərti ilə güzəştli kredit ayrıldı.

Heydər Əliyev hələ 1997-ci ildə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasında görüşü zamanı milli tariximizin yazılması və tədrisi sahəsində qarşıda duran vəzifələrdən danışarkən, “İlk növbədə Azərbaycanın XIX-XX əsrlər tarixi yazılmalıdır” tapşırığını vermişdi. Bunu həyata keçirmək məqsədilə Təhsil Nazirliyində aparıcı tarixçi alimlər və təcrübəli müəllimlərdən ibarət işçi qrupu yaradılmış, milli ideologiya və müstəqil dövlətçilik prinsiplərinə cavab verən, XIX-XX əsrlər tariximizi əhatə edən “Azərbaycan tarixi” (X və XI sinif) dərslikləri hazırlanaraq Azərbaycan və rus dillərində nəşr edildi. 2001-ci ildə VI-IX siniflər üçün “Qədim dünya tarixi”, “Orta əsrlər tarixi” və “Yeni tarix” kimi orijinal dərsliklər hazırlanaraq çap olundu. Bu dərsliklərdə ümumdünya tarixi, xüsusən türk-islam dünyası xalqlarının tarixi və mədəniyyəti müasir tələblər və milli dövlətçilik prinsipləri əsasında işıqlandırılmışdır.

Dərslik islahatının II mərhələsindəki ən mühüm yeniliklərdən biri fizika, riyaziyyat, kimya, biologiya fənləri üzrə yeni nəsil milli dərsliklərin hazırlanması və nəşri idi. 2001-ci ildə ümumtəhsil məktəblərinin V sinfi üçün “Riyaziyyat”, VIII-XI sinifləri üçün “Kimya” (təkmilləşdirilmiş) proqramları çap olundu. Həmçinin inkişaf etmiş xarici ölkələrin təcrübəsi öyrənilərək təhlil olundu və müasir tələblərə cavab verən dərsliklərin tərtibi prinsipləri müəyyənləşdirildi. Həmin prinsiplər əsasında V-XI

siniflər üçün *humanitar fənlər üzrə dərslilər də yeniləşdirildi*. V-XI siniflər üçün “Azərbaycan tarixi” (7 kitabda), VI-IX sinif üçün “Azərbaycan coğrafiyası” (2 kitabda), həmçinin IX, X, XI siniflər üçün “Ədəbiyyat müntəxabatı” çap edildi. Bu dərslilərin əksəriyyəti, o cümlədən “Azərbaycan tarixi” (V-XI siniflər) və “Ümumi tarix” (VI-IX siniflər) dərsliləri rus dilinə tərcümə edildi. 2002-ci ildə ümumtəhsil məktəblərinin I-IV sinif proqramları, V-XI siniflər üçün “Coğrafiya”, VI-XI siniflər üçün “Biologiya”, VII-XI siniflər üçün “Fizika” və “Astronomiya”, VIII-XI siniflər üçün “Kimya” proqramları əsaslı şəkildə təkmilləşdirilərək çap olundu.

Azərbaycan Respublikası Prezidentinin “Dövlət dilinin tətbiqi işinin təkmilləşdirilməsi haqqında” 18 iyun 2001-ci il və “Azərbaycan Əlifbası və Azərbaycan dili gününün təsis edilməsi haqqında” 9 avqust 2002-ci il tarixli fərmanları “Azərbaycan dili” və “Ədəbiyyat” dərslilərinə yenidən baxılması zərurətini doğurdu. Çünki bu dərslilər 1993-cü ildə tərtib edilmiş və 1999-cu ildə təkmilləşdirilmiş proqramlar əsasında yazılmışdı və təbii ki, bir sıra çatışmazlıq və nöqsanları vardı. İlk növbədə, görkəmli alimlər və qabaqcıl orta məktəb müəllimlərinin iştirakı ilə “Azərbaycan dili” və “Ədəbiyyat” proqramları (2002-ci il) və bunun əsasında yeni dərslilərin hazırlanmasına başlandı. Həmin il yeni “Riaziyyat” proqramı da hazırlandı.

Dərslək nəşrində inhisarçılığı aradan qaldırmaq və dərslilərin çap keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq məqsədi ilə Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 29 yanvar 2002-ci il tarixli 668 nömrəli Fərmanı ilə təsdiq edilmiş “Dövlət standartları haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”na uyğun olaraq ümumtəhsil məktəblərinin Azərbaycan bölməsi üçün 2002-ci ildə 20 adda I-IV sinif dərsliyi açıq tender yolu ilə çap olunub məktəblərə pulsuz paylanılmışdır.

Azərbaycan Respublikasının təhsil siyasətinə uyğun olaraq 2003-cü ildən başlayaraq mərhələlərlə ümumtəhsil məktəblərinin V-XI sinif dərslilərinin də dövlət vəsaiti hesabına nəşr edilməsinə başlanılmışdır.

Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 19 mart 2004-cü il tarixli, 56 sayılı Sərəncamı ilə “2003-2005-ci illər üçün Azərbaycan Respublikasında yoxsulluğun azaldılması və iqtisadi inkişaf üzrə Dövlət Proqramı”nın icrasını təmin etmək məqsədilə 2004-2005-ci tədris ilində 35 adda dərslək çap edilmiş, respublikanın I-VII sinif şagirdləri və eləcə də I-XI siniflərdə oxuyan qaçqın və məcburi köçkün uşaqları dərslilərlə pulsuz təmin olunmuşdur. 2005-ci ildə ümumtəhsil məktəblərinin VIII-XI sinifləri üçün “İnsan və cəmiyyət” proqramı çap olunmuşdur. Həmin il V-XI siniflər üzrə seçmə fənlər də nəzərə alınmaqla proqramlar müvafiq

olaraq iki variantda hazırlanmışdır ki, bu da müəllimlərin işini xeyli asanlaşdırmışdı. 2005-2006-cı tədris ilində Dövlət Proqramına uyğun olaraq ümumtəhsil məktəblərinin I-XI sinifləri üçün dövlət vəsaiti hesabına 117 adda dərslik çap olunmuşdur.

Beləliklə, “2003-2005-ci illər üçün Azərbaycan Respublikasında yoxsulluğun azaldılması və iqtisadi inkişaf üzrə Dövlət Proqramı”na müvafiq olaraq 2005-2006-cı tədris ilində ümumtəhsil məktəblərinin I-XI sinif şagirdlərinin dərsliklərlə pulsuz təminatı uğurla başa çatdırılmış, Azərbaycan müstəqillik əldə etdikdən sonra postsovet məkanında orta məktəb şagirdlərinin dərsliklərlə pulsuz təminatını reallaşdıran yeganə ölkə olmuşdur. 2006-2007-ci tədris ili üçün 108 adda I-XI sinif dərsliyi çap edilmişdir.

Ümumtəhsil sistemində dərslik siyasəti Təhsil Nazirliyinin, onun müvafiq strukturlarının, elmi qurumların, özəl təşkilatların və ictimai orqanların vasitəsilə həyata keçirilir. Əsas məqsəd isə məktəbliləri müasir standartlara uyğun bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnən, vətəninə, xalqına, onun adət-ənənələrinə bələd olan, milli və ümumbəşəri dəyərlər zəminində formalaşan, fiziki və mənəvi cəhətdən sağlam, müstəqil həyata hazır və demokratik düşüncəli vətəndaşlar kimi yetişdirməkdir. Məhz bu baxımdan şagirdlərin yalnız dərsliklər deyil, digər əlavə vəsaitlərlə təminatı istiqamətində respublikamızda uğurlu addımlar atılmaqdadır.

Ədalət naminə söyləyək ki, Təhsil Nazirliyi bütün bu illər ərzində ümumtəhsil məktəbləri üçün proqram və dərsliklərin hazırlanması işinin yaxşılaşdırılması istiqamətində mühüm işlər görərək irəliləyişlər əldə etsə də, bununla kifayətlənməmiş, eyni zamanda paralel olaraq bu sahədə dünyanın inkişaf etmiş ölkələrinin təcrübəsini öyrənmiş, təhlil etmiş, nəticədə düşünülmüş bir siyasət hazırlanmışdır. Əlbəttə, bu siyasətin həyata keçirilməsi üçün kompleks tədbirlərin reallaşdırılması, müəyyən normativ sənədlərin yaradılması vacib idi ki, bu istiqamətdə də zəruri addımlar atılmışdır.

2005-ci ildə qeyri-hökumət təşkilatlarının nümayəndələri də cəlb olunmaqla “Ümumi təhsil sistemində dərslik siyasəti” sənədi hazırlanaraq Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabineti ilə razılaşdırıldıqdan sonra 23.01.2006-cı il tarixli, 22 nömrəli əmrlə təsdiq edildi.

“Ümumtəhsil sistemində dərslik siyasəti” sənədinin əsas müddəalarından biri ondan ibarətdir ki, dərsliklər əvvəlki kimi subyektiv mülahizələrə əsasən formal deyil, təsdiq olunmuş konkret meyarlara əsasən qiymətləndirilir. Bu mexanizm dərslik müəllifliyi sahəsində inhisarçılığın aradan qaldırılmasına, müsabiqəyə təqdim olunan dərsliklərin seçiminin obyektiv aparılmasına imkan yaradır.

Digər mühüm məsələ yeni dərsliklərin komplekt şəklində nəşr edilməsi idi. Bunun əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, müəllim üçün vəsait (bu, komplektə daxil edilmişdir) şagirdlərin təlim marağını gücləndirir, onları axtarırlara, yeni məlumatlar əldə etməyə sövq edir, məntiqi və yaradıcı təfəkkürü inkişaf etdirir, tətbiqi xarakter daşımaqla zəruri həyati bacarıqların formalaşdırılmasına zəmin yaradır, fəndaxili və fənlərarası integrasiya imkanlarını genişləndirir, fəal təlim şəraitinin yaradılmasını tələb edir, şagirdlərin fərqli idrakı imkanlarının nəzərə alınmasına şərait yaradır. Dərslik komplektlərinin müsbətiyə qaydasında hazırlanması təqdirəlayiq iş formasıdır. Dünya təcrübəsində tətbiq olunan mexanizmlərin dərslik yaradıcılığı sahəsində fəaliyyətin əsasına qoyulması uğurlu nəticələri şərtləndirən amillərdən hesab edilməlidir. İnanmaq olar ki, yeni kurikulumlar əsasında yazılan, müəyyən edilmiş məzmun standartlarının reallaşdırılmasını ehtiva edən ilk təcrübələr getdikcə cəllalanacaq və zənginləşəcək, ümumi işə daha dəyərli fayda gətirəcəkdir.

Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi konsepsiyası barədə.
Ümumi təhsilin məzmununun yeniləşdirilməsi, şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi sahəsində də yeni mexanizmlərin tətbiqini zəruri etmişdir.

Azərbaycanda “qiymətləndirmə” dedikdə, bəziləri bunu təhsil alanın təlim nəticələrinə aid olan məsələ kimi qəbul edirlər. Lakin dünya təcrübəsində təhsil alanın biliyinə verilən qiymət həm də müəllimlərin və məktəbin fəaliyyətinə, valideynin təhsilə münasibətinə, məktəb rəhbərlərinin peşəkarlıq səviyyəsinə verilən qiymət kimi qəbul edilir. Belə düşüncə sovet dövründən qalmış qiymətləndirmə qaydalarından və Azərbaycanda qiymətləndirmə üzrə yeni konsepsiyanın olmamasından irəli gəlir. Ənənəvi qiymətləndirmə məzmununun tərkib hissəsi sayılmadığından, həmişə müəllimin subyektiv mülahizələrinə əsaslanırdı, şagirdlərdə təlimə marağı artırmaq əvəzinə, əksinə azaldır, onların inkişafını sistemli şəkildə izləməyə imkan vermirdi və bu da, bir qayda olaraq, şagirdləri qiymət almaq xatirinə oxumağa sövq edirdi.

Azərbaycanda 5 ballıq qiymətləndirmə şkalasından 9 ballıq şkalaya keçidlə əlaqədar bəzi regionlarda eksperimentlər aparılmışdır. Nəticə göstərmişdir ki, bal sistemindən asılı olmayaraq, tətbiq edilən qiymətləndirmə sistemi şagirdlərin inkişafını sistemli şəkildə izləməyə imkan vermir, şagirdin nailiyyəti keyfiyyət baxımından deyil, kəmiyyət baxımından

qiymətləndirilir. Nəticədə şagirdə özünün səviyyəsi barədə dolğun fikir formalaşır. Eyni zamanda qiymətləndirmənin yalnız məktəbdaxili formasının həyata keçirilməsi, milli və beynəlxalq qiymətləndirmənin tətbiq edilməməsi, məktəblərarası müqayisəyə, milli səviyyədə təhlillərə imkan vermirdi və respublikada təhsilin keyfiyyəti barədə etibarlı informasiyanın əldə olunması mümkün olmurdu.

“Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi” pedaqoji anlayış kimi təhsil leksikonuna yaxın illərdə daxil olmuşdur. Uzun müddət pedaqoji aləmdə “şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdislərinin qiymətləndirilməsi” anlayışı işlədilmişdir. Bununla belə, qiymətləndirmə dedikdə, bir qayda olaraq, şagirdlərin gündəlik (cari) qiymətləndirilməsi başa düşülmüşdür. Belə qiymətləndirmə növü isə məhiyyət etibarı ilə heç bir əhəmiyyət kəsb etmir. Şagird, məsələn, kimya fənnindən dərs ilinin yarısında iki dəfə qiymət almış və onun yarımillik qiyməti həmin iki qiymətin əsasında çıxarılmışdır. Halbuki yarım il ərzində kimyadan xeyli mövzu keçilir. Belə çıxır ki, bütövlükdə yarımillik mövzuların şagird tərəfindən öyrənilib mənimsənilməsi vəziyyəti müəyyən olunmamış qalır.

Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi çox geniş və əhatəli prosesdir. Bu proses, sadəcə, şagirdin nail olduğu təlim nəticələrinin səviyyəsini müəyyənləşdirməyə deyil, bütövlükdə təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edir. Başqa sözlə, qiymətləndirmə keyfiyyəti idarə edən mühüm bir amil kimi meydana çıxır.

Davamlı və dinamik xarakter daşıyan şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi prosesində şagirdlərin fəaliyyətlərinin daim nəzarətdə saxlanması, onların irəliləyişlərinin, yaxud geriləmələrinin izlənilməsi və bu məqsədlə monitorinqlərin aparılması ciddi tələb kimi qarşıya qoyulur. Məhz həmin monitorinqlərin nəticələri təlim prosesinin optimal qurulması, müəllimlərin işinin təkmilləşdirilməsi, habelə kurikulumlarda və dərsliklərdə zəruri dəyişikliklərin olması haqqında müvafiq qərarlar qəbul etməyə imkan verir.

Yeni fənn kurikulumlarında məzmun standartları ilə yanaşı, qiymətləndirmə standartları da öz əksini tapmışdır. Həmin standartlar məzmun standartlarında ifadə edilmiş təlim nəticələrinə şagirdlərin hansı səviyyədə nail olmalarını qiymətləndirməyə xidmət edir. Bununla əlaqədar dünya təcrübəsinə uyğun surətdə qiymətləndirmənin 4 səviyyədə aparılması təklif edilmişdir. 1 və 2-ci səviyyələr əksər şagirdlər, 3 və 4-cü səviyyələr isə müvafiq olaraq istedadlı və daha istedadlı şagirdlər üçün nəzərdə tutulur.

Bununla belə, etiraf etmək lazımdır ki, məzmun standartlarının reallaşdırılma səviyyəsini əks etdirən bu cür qiymətləndirmə standartlarının

hazırlanması və tətbiqi sahəsində kifayət qədər səriştəyə malik olmaq üçün daha ciddi çalışmaq, toplanmış təcrübəni daha da artırmaq tələb olunur. Ona görə də ayrı-ayrı fənlər üzrə bu gün üçün müəyyən edilmiş qiymətləndirmə standartlarının növbəti illərdə qismən dəyişdirilməsi, onların üzərində dəqiqləşdirmələr aparılması təbii qəbul olunmalıdır. Eyni zamanda standartlarda təsbit olunmuş biliklər daşıdıqları mahiyyətə görə 3 kateqoriyaya (deklarativ, prosedural, kontekstual) bölündüyündən onların reallaşdırılması üzrə tələb edilən bacarıqlar da fərqli müəyyən edilir. Məsələn, deklarativ biliklər bilavasitə yaddaşa əsaslanır, zəruri informasiyaların, təriflərin, terminlərin mənimsənilməsinə nəzərdə tutur. Ona görə də bu proses “bilmə” və “anlama” fəaliyyətləri ilə əlaqədar olur. Prosedural biliklər tətbiq, kontekstual biliklər isə tədqiqatçılıq, yaradıcılıq fəaliyyəti ilə bağlıdır. Göründüyü kimi, biliklərə görə fəaliyyətin, necə deyirlər, xüsusi çəkisi müxtəlif olduğundan onların hamısını 4 səviyyə ilə qiymətləndirməyə, bəlkə də ehtiyac yoxdur. Bu mənada axtarışların və tədqiqatların genişləndirilməsi çox vacibdir. Həm də fənlər üzrə məktəbdaxili qiymətləndirmə ilə standartların mənimsənilməsi səviyyəsinin qiymətləndirilməsi arasında məntiqi əlaqəni ehtiva edən sxem-cədvəlin müəyyən olunmasına, yəqin ki, ehtiyac vardır. Belə olan halda şagirdlərin təlim nəticələrinin məzmun standartlarının tələblərinə cavab verməsi vəziyyəti daha aydın görünər.

Qeyd edilən məqsədlərin mütəşəkkil həllinə başlamaq üçün Təhsil Nazirliyi tərəfindən “Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası” hazırlanmış və Nazirlər Kabinetinin 13 yanvar 2009-cu il tarixli, 9 nömrəli qərarı ilə təsdiq edilmişdir.

Konsepsiyada müasir dövrdə qiymətləndirmə fəaliyyətinə qoyulan tələblər, şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi sisteminin vəzifələri, əsas xüsusiyyətləri, əsas qiymətləndirmə növləri, qiymətləndirmə standartlarının və qiymətləndirmə vasitələrinin hazırlanması, məktəbdaxili qiymətləndirmənin mahiyyəti və məzmunu, şagird nailiyyətlərinin və irəliləyişlərinin monitorinqi sistemi, kurikulum üzrə qiymətləndirmə (şagird fəaliyyətinin təlim standartlarına uyğunluğunun müəyyənləşdirilməsi), buraxılış imtahanları (ümumtəhsil pillələri üzrə yekun qiymətləndirmə), milli qiymətləndirmənin məqsədləri, milli qiymətləndirmə üzrə təlimatların məqsədi və strukturu, beynəlxalq qiymətləndirmə proqramı üzrə həyata keçiriləcək əsas tədbirlər öz əksini tapmışdır.

Konsepsiyanın və bu sənəd əsasında hazırlanacaq mərhələli İnkişaf Proqramının həyata keçirilməsi nəticəsində aşağıdakı nailiyyətlərin əldə edilməsi gözlənilir:

• *təhsildə qiymətləndirmə, imtahanların keçirilməsi sistemində islahat aparılması üçün uzunmüddətli strategiya işlənilib hazırlanacaq, bu sahədə yeni mexanizmlər yaradılacaq, fəaliyyət vahid mövqedən koordinasiya olunacaq;*

• *təhsil sistemində məktəbdaxili və milli qiymətləndirmələrin keçirilməsi metodologiyası, qiymətləndirmə standartları və vasitələrinin yaradılması və tətbiqi üçün müvafiq təlimatlar hazırlanacaq, bu fəaliyyət kurikulum islahatı ilə əlaqələndiriləcək.*

• *şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsinin yeni sistemi yaradılacaq, təhsil sistemində yeni monitoring xidməti təşkil ediləcək, ümumtəhsil pilləsindən professional pilləyə keçiddə mərkəzləşdirilmiş buraxılış imtahanının keçirilməsi təmin olunacaq;*

• *milli qiymətləndirmə üçün təhsil pillələrinə müvafiq vahid normativ tələbləri, attestasiya proseduralarını nəzərdə tutan təlimatlar hazırlanacaq;*

• *milli qiymətləndirmə vasitəsilə şagirdlərin nail olduğu təlim nəticələri dəyərləndirməklə təhsilin dövlət standartlarının monitoringi aparılacaq;*

• *təhsilin məzmununun müəyyənləşdirilməsi və nəticəyönlü yeni kurikulumun hazırlanması üçün təlim nəticələri təyin olunacaq, kompetensiyalara əsaslanan yanaşmanın məqsədəuyğunluğu istiqamətində tədqiqatlar aparılacaq;*

• *milli qiymətləndirmənin həyata keçirilməsi və idarə olunmasının monitoringi aparılacaq, nəticələr təhlil olunacaq və məntiqi əsaslandırılacaq, hesabatvermə proseduraları əsasında nümunəvi hesabatlar, əks-əlaqə sistemləri hazırlanacaq;*

• *qiymətləndirməni həyata keçirmək məqsədilə müəllimlərin ixtisasartırma və maarifləndirilməsi işləri təşkil ediləcək və müvafiq hesabatlar hazırlanacaq;*

• *beynəlxalq qiymətləndirmə üzrə normativ tələblər, attestasiya prosedurları, təlimatlar əsasında ölkədə şagirdlərin beynəlxalq qiymətləndirilməsi proqramı və digər proqramlar həyata keçiriləcək, qiymətləndirmə sahəsində fəaliyyət göstərən ölkədaxili və beynəlxalq qurumlarla əlaqələr yaradılacaq və məlumat mübadiləsi təmin ediləcəkdir.*

Konsepsiyaya əsasən dünyada qəbul olunmuş və tətbiq etdiyimiz qiymətləndirmə sistemi indikindən fərqli olaraq 3 komponenti-məktəbdaxili, milli və beynəlxalq qiymətləndirməni əhatə etməlidir. Yeni sistemdə

şagird nailiyyətlərinə kompleks şəkildə yanaşılır, şagirdin əvvəlki illərdə və buraxılış sinfində nəticələri nəzərə alınır.

İlk növbədə, məktəbdaxili qiymətləndirmənin mühüm tərkib hissəsi olan buraxılış imtahanlarının forma və məzmunca təkmilləşdirilməsi, yeni mexanizmlərin tətbiqi istiqamətində əhəmiyyətli addımlar atıldı. İnkişaf etmiş ölkələrin təcrübəsi nəzərə alınaraq mərhələlərlə buraxılış imtahanlarının mərkəzləşdirilmiş qaydada aparılmasına başlandı.

Təcrübə göstərmişdir ki, mərkəzləşdirilmiş imtahan formasının tətbiqi, ənənəvi sistemdən fərqli olaraq bir sıra üstünlüklərə malikdir. Belə ki, imtahanlar, bir qayda olaraq, bir gündə neytral mərkəzlərdə keçirilir, nəticələr texniki vasitələrlə yoxlanılır və qısa zamanda elan edilməklə subyektivlik minimuma endirilir, təhsil orqanlarının, məktəb rəhbərlərinin, müəllimlərin, şagirdlərin və valideynlərin məsuliyyətini artıran vacib amilə çevrilir, keyfiyyətin idarə olunması sahəsində etibarlı mənbə kimi çıxış edir, təhsil orqanları, məktəbin və müəllimlərin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinə, şagirdlərin ali məktəblərə daha sistemli hazırlığına xidmət edir.

Suallar və tapşırıqlar

1. Təhsil sahəsində dövlət standartları nədir?
2. “Kurikulum” anlayışı ilə bağlı şərh verin.
3. Fənn kurikulumlarının səciyyəvi xüsusiyyətləri barədə nə bilirsiniz?
4. Fənn kurikulumlarının məzmun standartları və altstandartları anlayışlarını səciyyələndirin.
5. B.Blumun və K.Murun taksonomiyaları ilə bağlı şərh verin.
6. “Təhsilin məzmunu” dedikdə nə başa düşülür?
7. Təhsilin məzmununu şərtləndirən sistemləri səciyyələndirin.
8. Tədris planının ümumi cəhətləri hansılardır?
9. Tədris anlayışını səciyyələndirin.
10. Tədris proqramı anlayışı ilə bağlı şərh verin.
11. Dərsliklərin tərtibində hansı pedaqoji prinsiplər gözlənilir?
12. İş dəftəri nədir?
13. Metodik vəsaitin əsas xüsusiyyətləri barədə nə deyə bilərsiniz?
14. Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi konsepsiyasının əsas xüsusiyyətləri barədə danışın.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasının Təhsil haqqında Qanunu. Bakı: Qanun, 2010. səh.11-13.
2. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulum) //Kurikulum, 2008, № 1.
3. Azərbaycan Respublikası ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası/ Azərbaycan müəllimi, 28 iyul, 2006-cı il.
4. Abdullayev B.A., Zülfüqarova Ş.V.. Didaktika. Bakı: ADPU-nun mətbəəsi, 2005, səh. 50-56.
5. Abbasov Ə. Yeni kurikulumların səciyyəvi xüsusiyyətləri. //”Kurikulum” jurnalı, 2008, N 1, səh.31-37.
6. Əliyev A. Ümumi təhsilin müasir kurikulumları və yeni pedaqoji texnologiyalar. // “Kurikulum” jurnalı, Bakı, 2008, №2, səh. 27-34.
7. Əhmədov A., Abbasov Ə.Kurikulumların hazırlanması və tətbiqi məsələləri (Metodik tövsiyə). Bakı: Kövsər, 2008
8. Əhmədov H.H. Ali təhsilin modernləşdirilməsi. Bakı, 2008.
9. Əhmədov H.H. Azərbaycan təhsilinin strategiyası.Bakı: Elm, 2010.
10. Xəlilov S.S.. Təhsil, təlim, tərbiyə. Bakı: Azərbaycan Universiteti, 2005, səh.43-45.
11. İbrahimov F.N.. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, 2010, səh.381-390.
12. Mərdanov M.C.Azərbaycan təhsil sistemi: real vəziyyət, problemlər və islahat istiqamətləri. Bakı: Təhsil, 2005.
13. Mehribanov A.O.Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı: Mütərcim, 2007
14. Mehribanov A.O. Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı: Mütərcim, 2010, səh.59-69.
15. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A.. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh.122-125.
16. Qasıмова L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Bakı: BDU-nun nəşri, 2003.
17. Süleymanova A. Fənn kurikulumlarında məzmun standartları. // ”Kurikulum” jurnalı, 2008, N 1. səh.48-57.
18. Ümumtəhsil sistemində dərslük siyasəti. Azərbaycanın təhsil siyasəti (1998-2004), II Kitab. Bakı: Təhsil, 2005.

19. Ümumtəhsil məktəblərinin I-IV sinifləri üçün fənn kurikulumları. Bakı: Təhsil, 2008.

20. Кант И.. Сочинения, том 8. М., 1994, стр.29.

21. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. Вузов. Под. ред. Е.С.Полат. Изд-во центр «Академия», 2000.

22. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. Учебно-методическое пособие. М., 2000.

23. Kovey S. The seven habits of highly effective people. Free press 2003, New York, London, Toronto, Sydney.

*Ağıl-kamal verdi sənə yaradan,
Çalışıb hər sirri öyrən hər zaman.
Ağıl-kamal verdi sənə yaradan,
Çalışıb hər sirri öyrən hər zaman.*

Marağalı Əvhədi

XI fəsil

TƏLİM PROSESİNİN MAHİYYƏTİ, MƏQSƏDİ VƏ VƏZİFƏLƏRİ

Əhatə olunan məsələlər:

- 11.1. Təlim prosesi bir sistem kimi.
- 11.2. Təlimin fəlsəfi əsasları.
- 11.3. Təlimin məntiqi əsasları.
- 11.4. Təlimin psixoloji əsasları.
- 11.5. Təlim prosesində əsas pedaqoji ziddiyyətlər.
- 11.6. Təlimin motivləri
- 11.7. Təlim prosesinin funksiyaları (vəzifələri)

11.1. Təlim prosesi bir sistem kimi

Pedaqogika elmi, onun təlim kateqoriyası haqqında, bunların elmi-metodoloji əsasları barəsində çox yazılıb, çox deyilib. Buna dair bir çox müəlliflər dəyərli fikirlər irəli sürmüşlər.

Təlimin mürəkkəb anlayış olduğu bəllidir. Bu da məlumdur ki, təlimin qarşısında təhsilləndirici, tərbiyələndirici, inkişafetdirici kimi başlıca vəzifələr durur. Deməli, o, şəxsiyyət və onun fəallığı ilə bilavasitə bağlıdır. Ona görə də, öncə bunu nəzərə alaq ki, şəxsiyyəti fəallaşdıran hər hansı bir fəaliyyət insanın dərk olunmuş məqsədi ilə tənzim edilən daxili (psixi) və xarici (fiziki) fəallığı ilə bilavasitə bağlıdır.

Oyunu, təlimi və əməyi insan fəaliyyətinin əsas növləri sayırlar. Bu növlər içərisində təlim insana məxsus elə xüsusi fəaliyyət növüdür ki, o, insanın yalnız öz hərəkətlərini dərk olunan ideal məqsədlərlə tənzim etmək fəaliyyətinə yiyələnmiş olduqda mümkündür. Bunun üçün isə ilkin şərt uşaqlarda müəyyən bilik, bacarıq və vərdişlərin şüurlu mənimsənilməsi prosesidir. Lakin təlim insanı müxtəlif ictimai-faydalı fəaliyyət üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmaq prosesi olmaqla yanaşı insanda özünün psixi proseslərini idarə etmək, məqsədi nəminə öz fəaliyyətini nizamlamaq və təcrübə seçmək, bunları istiqamətləndirmək bacarığının təşəkkülünə də bilavasitə kömək edir. Məktəb yaşında, əmək fəaliyyətinə hazırlanma mərhələsində təlim fəaliyyəti, xüsusilə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. B.Q.Ananyevin sözləri ilə desək, “oyundan təlimə keçid, fəaliyyətin müxtəlif növlərinin növbələşməsi, cəmiyyətdə əməyə hazırlaşmaq və i.a. bu, eyni zamanda idrak fəaliyyəti subyektlərinin xassələrinin, cəmiyyətdə sosial mövqelərin, rolların dəyişməsi.... irəliləmələr mərhələsidir”.

Şübhə yoxdur ki, yaşlılar uşağın inkişafında ictimai təsirin fəal daşıyıcılarıdır, onlar uşağın fəaliyyətini təşkil edir, onları bəşəriyyətin ictimai təcrübəsi çərçivəsində mənimsəməyə yönəldirlər və bu yönəltmə o dərəcədə vacib əhəmiyyətə malikdir ki, bunu əsl təlim kimi də səciyələndirirlər. Məsələn, professor A.V.Petrovskinin ümumi redaktorluğu ilə nəşr edilən “Ümumi psixologiya”

(M., 1977) kitabında oxuyuruq: “Uşağın fəaliyyət və davranışını bəşəriyyətin ictimai təcrübəsini mənimsəməyə yönəldən fəal proses təlim adlanır. Uşaq şəxsiyyətinin inkişafına təsir nöqtəyi-nəzərdən götürüldükdə həmin proses tərbiyə adlanır”.

Təlim prosesi ilə uşağın inkişafı arasında daxili əlaqənin də mövcudluğunu pedaqoqlar, psixoloqlar dönə-dönə qeyd etmişlər (M.V.Matyuxin, T.S.Mixalçik və b.). Doğrudan da, təlim prosesi yalnız şagirdlərin bilikləri əldə etməsinin, bacarıq və vərdislərinin formalaşdırılmasının məqsədyönlü idarə olunması olmayıb, o eyni zamanda onların təfəkkürünün inkişafına istiqamətlənən əqli fəaliyyətlərinin idarə olunmasıdır. Təlim prosesində şagirdlər sonrakı mərhələdə müstəqil olaraq bilik əldə etmə qabiliyyətlərini inkişaf etdirə bilirlər, cisimlər və onlardan istifadə ətraf aləm və adamlarla münasibət qaydalarını və birgəyaşayış normalarını seçməyi, şəxsi mövqeyini müəyyənləşdirməyi, məqsədləri əsasında şəraiti dəyişdirməyi özündə saxlayan keyfiyyətlərə yiyələnirlər. Şagirdlərin psixi xüsusiyyətlərinin müxtəlif inkişaf pillələri pedaqoji prosesdə şərt kimi qəbul edilir.

Düzgün qurulan təlim prosesi şagirdlərin potensial imkanlarından maksimum istifadə etmək işinə xidmət edir, onların fəaliyyətini stimullaşdırır, təşkil və tənzim edir, bununla da uşaqların inkişafına səmərəli təsir edir.

Təlim prosesində fərdi fəallığın spesifik bir növü kimi şagirdlərin təlim fəaliyyəti fasiləsiz inkişaf edir. Uşaq məktəbə ilk dəfə qədəm qoyarkən, o, hələ təlim fəaliyyəti göstərməyi bacarmır, məhz təlim prosesində bu fəaliyyət növünü mənimsəyir.

Təlim fəaliyyətinin özünəməxsus mürəkkəb strukturu vardır, o, məqsəd və motivlərlə xarakterizə olunur. Bu fəaliyyətdə şagird bilməlidir ki, nə edir, nə üçün edir, necə etməlidir, o, özünə nəzarət etməyi də, özünü qiymətləndirməyi də bacarmalıdır. Bu işdə kollektivin də rolu böyükdür. Çünki təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyəti mənsub olduğu kollektivin təsirindən kənarda olmur. Burada şəxsiyyətlərarası münasibətlərin şəbəkəsi mövcuddur, həmin münasibətlər müəllimin pedaqoji təsiri ilə uşaq şəxsiyyətinin inkişafına istiqamətləndirilir. Təlim əməyinin düzgün təşkili və idarə olunması

ilə şagirdlərin istehsal münasibətlərinə hazır olması üçün onların zəruri inkişafına şərait yaranır.

Təlim prosesində hökmən uşağın yaş mərhələlərinin təbiəti, konkret ictimai-tarixi şəraitin ona təsiri nəzərə alınmalıdır. Bu prosesin müvəffəqiyyəti fəaliyyət aktlarının necə seçilməsindən və onların hansı ardıcılıqla əvəz olunmasından ciddi şəkildə asılıdır, prosesin elmi-pedaqoji əsaslarla idarə olunması üçün bunu nəzərə almaq vacibdir.

Elmi-pedaqoji idarəetmə dedikdə isə obyektiv qanunauyğunluqları dərk etmək, onardan istifadə etmək əsasında şagirdin təlim fəaliyyətinə şüurlu, məqsədyönlü təsir göstərmək nəzərdə tutulur. Bu proses qarşıya məqsəd qoyulması ilə başlanır və praktik nəticə əldə edilməsi ilə başa çatır. Bu məqsədə nail olduqda, yeni idarəetmə dövrüyyəsi, halqası kimi digər məqsəd irəli sürülür. Təlim prosesində müəlim idarəetmə funksiyalarını, başqa sözlə, o, aşağıdakı əməliyyatları yerinə yetirir: proqramın işlənilib hazırlanması və qəbul edilməsi; təşkilətmə (qarşıya qoyulmuş proqram öz-özlüyündə təmin olunmur, ciddi təşkilati iş aparmaq vacibdir); tənzimləmə; uçot və nəzarət.

Təlim prosesinin idarə olunması informasiya işinin yaxşı təşkil olunması ilə də sıx əlaqədardır. Belə ki, bu prosesdə informasiya-proqram işləyib hazırlamaq və qəbul etmək, habelə həmin proqramın yerinə yetirilməsinə aid fəaliyyətin təşkil edilməsi və tənzim olunması çox vacibdir. Başqa sözlə, təlimin səmərəliliyi yalnız optimal informasiya, qarşıya qoyulmuş vəzifələri yerinə yetirmək üçün zəruri və kifayət qədər informasiya olduqda təmin edilir.

Məlumdur ki, təlimin məzmunundan söhbət gedəndə proqramlar mühüm əhəmiyyət kəsb edən vacub element sayılır. Təlim prosesində istifadə olunan proqram sistemləşdirilmiş biliklərin, fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsinə, ictimai-məhsuldar və əqli əməyə və birgəyaşayışa hazırlığa, fiziki və əxlaqi kamilləşməyə, başqa sözlə, hərtərəfli inkişafı arzu olunan (potensial imkanları nəzərə alınmaqla) şagird şəxsiyyətinin inkişafı ilə bağlı məqsədlərin reallaşdırılması ideyasını özündə saxlayır. Şagirdlərin intellektual qabiliyyətlərinin, elmi dünyagörüşünün formalaşmasında əxlaqi, estetik və fiziki keyfiyyətlərinin, onların fəaliyyətlərinin emosional-

iradi cəhətlərinin inkişafını istiqamətləndirmək proqramın əsas məziyyətlərindəndir.

Təhsil elmi dünyagörüşün formalaşmasının çox mühüm şərtidir. Fəlsəfi ədəbiyyatda dünyagörüş insanın bütövlükdə dünyaya, özünün oradakı mövqeyinə olan baxışlarının ümumiləşdirilmiş sistemi kimi səciyyələndirilir. Elmi dünyagörüş insana təbiətin və cəmiyyətin inkişaf qanunları, öz həyatının məqsədi və mənası haqqında aydın təsəvvür verir. Təlim prosesi şagirdlərin dünyagörüşünün inkişafı probleminə istiqamətlənir, onlarda “şəxsiyyət azadlığı” kimi çox mühüm keyfiyyətin formalaşması şəraitini yaradır.

Təlimin mahiyyəti haqqında yuxarıda dediyimiz qısa xülasədən bir daha aydın olur ki, pedaqogikanın vacib kateqoriyası olan təlim prosesi çox mürəkkəb prosesdir. Onun layihələşdirilməsi və həyata keçirilməsi yaradıcı fəaliyyətdir. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, bu prosesə baxışlarda fikir ayrılığı da yox deyildir. Məsələn, Krayevski pedaqoji mahiyyətinə görə təlimə öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətlərinin vəhdəti, bir-birini nizamlaması, tamamlaması, şərtləndirməsi kimi baxır. M.A.Danilovun fikrincə isə təlim prosesi müəllim və onun rəhbərlik etdiyi şagirdlərin elə ardıcıl fəaliyyətlərinin məcmusundan ibarətdir ki, məktəblilərə bilik, bacarıq və vərdislər sistemini şüurlu və möhkəm surətdə mənimsətməyə, bunun da nəticəsində onların idrak qüvvələrini inkişaf etdirməyə, onları zehni və fiziki əmək mədəniyyəti ilə silahlandırmağa, şagirdlərin dünyagörüşü və davranışının əsaslarını formalaşdırmağa yönəldilir. Yaxşı deyilmişdir, amma fikrimizcə, “bunun da nəticəsində” sözlərinin əvəzinə “bununla ayrılmaz şəkildə” sözlərinin işlədilməsi daha məqsədəuyğun olardı. Çünki, burada qarşılıqlı şərtlənmə mövcuddur.

Təlim prosesi anlayışını daha yığcam şəkildə səciyyələndirən Y.K.Babanski yazır: “Ümumtəhsil məktəblərində təlim prosesi müəllim və şagirdlərin elə xüsusi təşkil olunan fəaliyyətdir ki, təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələrinin həllinə yönəldilir”. Burada təhsil, tərbiyə və inkişaf kimi üç vəzifənin bir-birindən ayrılmadan tərifi daxil edilməsi, təlim prosesinin çox vacib bir cəhətini vurğulayır. Təlim prosesində, doğrudan da təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələri daxili vəhdətdə yerinə yetirilir. Bizim fikrimizcə, təlim prosesi təhsilə, tərbiyə və inkişaf proseslərinin daxili əlaqəsində mövcud-

dur, yəni təlim prosesi bu əlaqədə cərəyan edir. Lakin tərifdə “müəllim və şagirdlərin elə xüsusi təşkil olunan fəaliyyətidir” fikrinin açıqlanmasına ehtiyac vardır. Çünki orada müəllim və şagird fəaliyyətinin səciyyəsi və rolu bir qədər kölgədə qalır.

Başqa bir müəllif - İ.Y.Lerner belə hesab edir ki, təlim prosesi şagirdin sosial təcrübənin müəyyən hissəsini mənimsəməsi üçün onun müəllimlə qarşılıqlı əlaqəyə girməsi aktlarının qanuni şəkildə bir-birini ardıcılıqla əvəz etməsidir ki, bu zaman həm müəllimin, həm də şagirdin fəaliyyəti dəyişir, şagird yeni keyfiyyətlər kəsb edir. Burada, fikrimizcə, təlim prosesinin mahiyyəti daha yaxşı açıılır, belə ki, qarşılıqlı əlaqəyə girən tərəflərin fəaliyyəti inkişafda götürülür. Bununla da, təlim prosesində başqa komponentlərin də tərəflərin (müəllim və şagirdin) inkişafının tələblərinə uyğunlaşdırılması zərurəti diqqət mərkəzinə yönəldilir. Lakin burada bir şeylə razılaşmaq çətinidir ki, təlim prosesinin pedaqoji mahiyyətinin mühüm cəhətini təşkil edən əlaqədə şagirdin fəaliyyətinə məhdudiyyət qoyulmur; bu əlaqə şagird tərəfindən yox, onun imkanlarının maksimum səfərbər olması əsasında qarşıya qoyulmuş məqsədlərlə tənzimlənən müəllimin çox gərgin əməyi nəticəsində mümkün olur, şagird sosial təcrübənin müəyyən hissəsini mənimsəməsi üçün müəllimlə qarşılıqlı əlaqəyə müəllim tərəfindən cəlb olunur. Məhz müəllimin pedaqoji təsiri ilə şagird təlim prosesində subyekt mövqeyinə yüksələ bilir. Təlimin mahiyyətinin mühüm cəhəti kimi bu nəzərə alınmalıdır.

Təlim prosesi, onun mahiyyəti Azərbaycan pedaqoqlarının da diqqət mərkəzində olan problemdir, onların əsərlərində təlimdə müəllimin rolu daha ətraflı qeyd olunur, kölgədə qalmır. Bir neçə baxışa nəzər salaq. B.Əhmədov, A.Rzayev “Pedaqogikadan mühazirə konspektləri” kitabında təlim prosesinə belə bir tərif verir: “Təlim U-nun (müəllim nəzərdə tutulur) rəhbərliyi altında V-nin (söz, əyanilik, metodlar, təlim-tərbiyə materialı, ümumiyyətlə, müəllimin sərəncamında olanlar nəzərdə tutulur) tətbiqi ilə S-in (orta məktəb şagirdi nəzərdə tutulur) həyatı dərk etməsi, bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməsi prosesidir”. Həmin kitabın 114-cü səhifəsində isə yazılmışdır: “Təlim – müəllimin rəhbərliyi və müvafiq vasitələrin köməyi ilə şagirdin həyatı dərk etməsi prosesidir”. İkinci tərifin iza-

hında müəlliflər göstərirlər ki, “həyat” sözü altında biz təkcə ictimai həyatı deyil, bütün maddi aləmi, gerçəkliyi nəzərdə tuturuq. Eləcə də, “həyatın dərk olunması” ifadəsi altında məktəblinin bilik, bacarıq və vərdişlər sisteminə, zehni əmək mədəniyyətinə yiyələnməsini, zehni qüvvələrinin inkişaf etdirilməsini, ümumiyyətlə, şəxsiyyətin intellektual aləmini, mənəvi zənginliyə sahib olmasını nəzərə alırıq. Buradan qarşıya sual çıxır: Bəs təlim prosesində şagirdin tərbiyə olunması onun (təlimin) mahiyyətinə daxil deyildirmi?.....Bununla əlaqədar xatırlatmaq lazımdır ki, tərifi anlayışın bütün əlamətlərini yox, yalnız mühüm spesifik əlamətlərini əks etdirməlidir və etdirir. B.Əhmədov və A.Rzayevin təqdim olunan mülahizəsinə biz münasibətimizi açıqlamırıq, bunu oxucunun sərəncamına veririk. Əslində, təqdim edəcəyimiz digər baxışlarda sözügedən mülahizələrə münasibət bilavasitə özünə yer almışdır.

Təlim prosesinə verilən təriflərin təkmilləşdirilməsinin zəruriliyini qeyd edən akademik M.M.Mehdizadə təlim prosesinə belə bir tərifi verməyi məqbul hesab etmişdir: “.....təlim prosesi müəllim və şagirdlərin müəyyən quruluşa malik olan elə birgə fəaliyyətdir ki, bilik, bacarıq və vərdişlər sistemi, təlimin forma, növ və metodları, didaktik, əyani və texniki vəsaitdən ibarət komponentlərindən istifadə edərək şagirdlərin təhsil, tərbiyə və inkişaflarını təmin etməyə yönəldilir”. Müəllif vermiş olduğu bu təriflə bağlı izah edir ki, təlim prosesinə belə bir tərifi verməklə heç də orijinallıq iddia etmirik, lakin bunun münasib olduğunu da onda görürük ki, burada həm təlim prosesinin məqsədləri, həm onun birgə fəaliyyət göstərən əsas komponentləri (müəllimlər, şagirdlər), həm də ikinci dərəcəli komponentləri(təlimin məzmunu, forması, metodları, didaktik və əyani-texniki vasitələri) açıq göstərilir. (orada)

Nəhayət, M.S.Əkbərov və N.P.Cəfərov da özlərinin “Bilik haqqında nə bilirik?” adlı məqalələrində (bax: “Azərbaycan müəllimi”, 13 may və 20 may 1983-cü il tarixli sayları) yazırlar ki, təlim elə iki tərəfli prosesdir ki, bu şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişləri mənimsəməsi, həm də bu fəaliyyətə, tədrisə müəllimin rəhbərliyini əhatə edir.

Elə bilirik ki, təlim haqqında baxışlara dair gətirdiyimiz bu nümunələr deməyə kifayət qədər əsas verir ki, təlim prosesinin ma-

hiyyətinə, onun xarakterini səciyyələndirən müəyyən daxili, nisbətən davamlı təkrarlanan tərəfləri vardır. Fəlsəfi dildə desək, bu daxili, zəruri, təkrarlanan, davamlı əlaqələri həmin sistemin (təlim prosesinin) invariantları adlandırma bilərik. Bu invariantları dərk etmək, onları müəyyənləşdirmək, dərinliyinə varmaq həmin invariantlardan məqsədəuyğun surətdə istifadə etməyə imkan yaradır. Bu invariantları dərk edən müəllim öz praktik fəaliyyətində qarşısına daha düşünülmüş, elmi surətdə əsaslandırılmış məqsədlər qoyur. Bizə belə gəlir ki, təlim prosesinin daxili, nisbətən sabit cəhətləri əsasən aşağıdakılardır:

1. Təlim prosesi insanın sosial formalaşmasında (təbii ki, məktəb yaşı dövrü nəzərdə tutulur) xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Təlim prosesi uşağın sosial formalaşmasına təsir edən xarici və daxili təsirlərlə vəhdətdədir. Təlim prosesi müstəqil yolla həyata keçirilən özünütərbiyə və özünütəhsil proseslərinin əsasında durur, pedaqoji ünsürlərə malik olan proseslərlə əlaqələnir və onda ictimai mühitin mənfi təsirlərinin aradan götürülməsi zərurəti nəzərə alınır.

2. Təlim prosesi pedaqoji prosesdir, onun əsas komponentləri müəllim və şagirdir. Müəllim təlim prosesində rəhbərlik etmə fəaliyyətinin subyektidir, onun fəaliyyəti xarici pedaqoji təsir funksiyasına malikdir, o stimullaşdırma, təşkilətmə və tənzimləmə tərkiblərindən ibarətdir, dərk olunmuş məqsədlə (təlimin məqsədi ilə) və əks-əlaqə faktları ilə tənzim olunur. Müəllimin özü və onun fəaliyyəti inkişafdadır, dəyişmədədir. Bu dəyişmə şagirdin özünün və fəaliyyətinin dəyişməsi ilə vəhdətdədir. Şagirdin fəaliyyəti idarə olunandır, bu fəaliyyət müəllimin pedaqoji təsirinin onun (şagirdin) daxili aləmi ilə transformasiyası vasitəsilə şərtlənir. Şagirdin şəxsiyyətinin formalaşma tempi, xarakteri, istiqaməti bu fəaliyyətlə əlaqədardır. Öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətləri daxili əlaqədədir və vəhdət təşkil edir.

3. Düz və əks-əlaqə təlim prosesində əsasdır, daxili cəhətdir, bunsuz səmərəli idarəetmə mümkün deyildir. Müəllimin şagirdi fəaliyyətə cəlb etməsi qaydalarının konkretləşdirilməsinin şərtlərindəndir. Təlimin digər komponentləri arasındakı əlaqə məqsəd, düz və əks-əlaqənin vasitəsi ilə müəyyənləşdirilir. Pedaqoji prosesdə düz və əks-əlaqə dəyişmədədir, inkişafdadır.

4. Təlim prosesi təhsil, tərbiyə və inkişaf prosesi ilə daxili əlaqədədir, burada ikinci dərəcəli əhəmiyyətə malik olan yoxdur.

5. Təlimin məqsədini konkret ictimai-tarixi şərait, bəşər mədəniyyətinin inkişaf səviyyəsinin dərk olunması, onun qorunub saxlanılması, inkişaf etdirilməsi təcrübəsinin verilməsinin nəzəriyyə və praktikasi, uşağın sosial formalaşmasının qanunauyğunluqları müəyyən edir. Nəzərə alınır ki, bəşər mədəniyyətinin inkişaf səviyyəsi, onun dərk olunması, qorunub saxlanması və inkişaf etdirilməsi təcrübəsi cəmiyyətin insanın sosial formalaşmasına yönələn tələblərlə və ictimai münasibətlərlə vəhdət təşkil edir.

6. Təlim materialının məzmunu məqsədə və şagirdlərin imkanlarına əsasən konkretləşdirilir. Bu zaman onun zəruri bilik və bacarıqlara müvafiqliyi aparıcı ideyalara, nəzəri müddəaların öyrənilməsinə üstünlük verməklə gözlənilir.

7. Təlimin bütün komponentlərinin əlaqəsi onun nəticəsinin səmərəliliyinə təsir göstərir.

8. Təlim prosesinin hərəkətverici qüvvəsi təlimin gedişində irəli sürülən tədris və praktik vəzifələrlə şagirdlərin mövcud bilik, bacarıq və zehni inkişafının səviyyəsi arasında olan ziddiyyətlərlə bağlıdır.

9. Təlim prosesi xüsusi qaydada təşkil olunan kollektiv idrak fəaliyyətinin idarə olunması prosesidir. Məqsədin reallaşması şagirdin idrak fəaliyyətinin inkişaf dərəcəsi ilə asılıdır. Məqsədin həyata keçirilməsi üçün idrak motivlərinin formalaşması, ümumiləşmə ilə konkretləşdirmənin, reproduktiv fəaliyyətlə yaradıcı fəaliyyətin, nəzəri biliklərin əldə olunması ilə onların tətbiqi bacarıq və vərdişlərinin vəhdəti xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

10. Təlim prosesində müəllim öz pedaqoji təsiri ilə şagirdə potensial imkanlarına uyğun (ondan maksimum istifadə olunması ilə) inkişaf dərəcəsi ilə fəaliyyətə cəlb edir. Belə fəaliyyətə cəlb etmə aktları qanunauyğun (burada sosial formalaşmanın, idrakın, haqqında söhbət gedən prosesin qanunauyğunluqları nəzərdə tutulur) şəkildə bir-biri ilə əvəz olunur, hansı ki, bu, qarşıya qoyulmuş vəzifələrin reallaşmasını şərtləndirir.

Nəhayət, mülahizələrimizi ümumiləşdirərək təlim prosesinə məqbul hesab etdiyimiz tərfi verək. **Orta ümumtəhsil məktəblə-**

rində təlim prosesi müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin həyata hazırlanmasını sürətləndirmək məqsədilə onların bilik, bacarıq və vərdislərini daha səmərəli təmin etməyə istiqamətləndirən elə pedaqoji prosesdir ki, burada şagirdlərin imkanlarına uyğun inkişaf dərəcəsində əqli, əxlaqi, psixi və əməli fəaliyyətə cəlb olunma aktları qanunauyğun şəkildə vəhdət halında həyata keçirilir. Fikrimizcə, təlim prosesinə vermiş olduğumuz tərifdə onun pedaqoji, psixoloji, əxlaqi mahiyyəti öz əksini tapmışdır. Tərifdə “pedaqoji proses” cins, “təlim prosesi” növ kimi qəbul olunmuşdur. Təlim prosesinin əsas komponenti müəllim və şagirdlər hesab olunmuşdur. Qarşıya qoyulmuş məqsəd göstərilmişdir. Şagirdlərin imkanlarına uyğun, inkişaf dərəcələri nəzərə alınmaqla əməli və zehni fəaliyyətə cəlb olunmaları xüsusi vurğulanmışdır. Müəllimin rəhbərliyi, pedaqoji təsiri, yönəldiciliyi ilə şagirdlərin fəaliyyətə cəlb edilməsi aktlarının bir-birini yalnız qanunauyğun şəkildə, yəni obyektiv olaraq əvəz etməsi faktına diqqət yönəldilir. Prosesin məqsədinin həyata keçməsi üçün əsas olaraq şagirdlərin təhsil, tərbiyə və inkişafdan ibarət tərkibdə olması vurğulanır.

Uşağın fəaliyyət və davranışını bəşəriyyətin ictimai təcrübəsini mənimsəməyə yönəldən fəal prosesin məktəbin vəzifələrinə müvafiq idarə olunması üçün onun qnoseoloji, məntiqi, psixoloji və pedaqoji əsaslarını müəyyənləşdirməyi, həmin əsaslarla idarəetmənin qanunauyğunluqlarını aşkarlamağı, inkişafın hərəkətverici qüvvəsi kimi əsas ziddiyyətləri seçməyi, onların əmələ gəlməsi və həll olunmasında pedaqoji təsirin vasitə, forma və metodlarının səmərəli şəkildə tətbiqi istiqamətlərinin nəzəriyyə və praktikasının işlənilməsini tələb edir.

Şübhə yoxdur ki, təcrübə uşağın fəaliyyəti nəticəsində mənimsənilir, onun inkişafı fəaliyyətin nəticəsidir. Haqqında söhbət gədən fəal prosesə daxil olan uşağın fəaliyyətinin idarə olunmasının istiqamətləri obyektiv və subyektiv cəhətləri özündə ehtiva edir. İdarəedən şagirdin fəaliyyətinin obyektiv şəkildə mövcud olan tərəflərini görməli, məqsəduyğun şəkildə onların vəhdətini nizamlamağa yönəlməli, şəraiti tənzimləməlidir. Şagirdin fəaliyyətində müxtəlif cəhətliliyin mövcud olduğu qiymətləndirilməli, əqli fəaliyyətin analitik və evristik məntiqlərinin vəhdətinə diqqət yönəldilməlidir.

“Təlim prosesi” anlayışına “sistem-struktur” baxımdan yanaşdıqda “mükəmməl sistem” və ya “bütöv sistem” anlayışlarını işlətməli oluruq. Pedaqogika nəzəriyyəsində təlimin müxtəlif sistemləri haqqında çox yazılmışdır, didaktiklar tərəfindən bu və ya digər konsepsiyaya üstünlük verilməsini özündə ehtiva edən təlim sistemlərinin mövcudluğu göstərilir. Heç şübhə yoxdur ki, mükəmməl təlim sisteminin nəzəri və praktik əsaslarının işlənilməsi didaktikanın mərkəzi problemidir. Bizcə, təlim sisteminin mükəmməlliyi onun başər mədəniyyətinin zəruri hissəsinin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə imkan verən ən səmərəli yolları özündə saxlama səviyyəsi, başqa sözlə, şəxsiyyətin inkişafına edə biləcəyi sürətləndirici təsirin effektivliyi ilə xarakterizə oluna bilər; belə sistem təhsilin bütün səviyyələrini əhatə etməlidir, həm reproduktiv, həm də yaradıcı səviyyədə mənimsəmə isə yalnız əqli fəaliyyətin analitik və evrestik növlərinin məqsədəuyğun idarə olunması nəticəsində mümkündür. Biz belə hesab edirik ki, idrakın gerçəkliyi əksətdirmə qanunauyğunluqlarına, təlim prosesinin mahiyyətinə az-çox bələd olan hər bir kəs bu fikrə etiraz etməz. Odur ki, biz təlimin elə sistemini mükəmməl hesab edirik ki, o, özündə bir çox cəhət və keyfiyyətlərlə (altsistemlərdən ibarət olması, ayrılı bilən altsistemlərin qarşılıqlı əlaqəsini təyin edən xassənin olması, idrakın bütöv sistemə uyğun qoyula bilməsi və s.) yanaşı, onun alqoritmik (analitik fəaliyyətin mühüm tərkibi olaraq) və evristik fəaliyyətin optimal nisbətini özündə ehtiva etmiş olsun.

Mükəmməl təlim sistemi özünə nəzərən daha mükəmməl sistem olan pedaqoji prosesdə ehtiva olunur. Elə bu səbəbə görə də, təlim sisteminin təbiətini açmaq üçün pedaqoji prosesin təbiətinə dayanmaq vacibdir. Unutmaq olmaz ki, böyük sistem ehtiva etdiyi kiçik sistemə nəzərən emergent xassələrə malik olur.

11.2. Təlimin fəlsəfi əsasları

Təlim sistemində idarəetmənin fəlsəfi-metodoloji problemlərinin mühüm aspektləri idrak nəzəriyyəsi ilə obyektiv əlaqə zəminində müəyyənləşir. Pedaqoji ədəbiyyatda təlim prosesi ilə elmi idrak prosesinin müqayisəsində üç nöqtəyi-nəzəri fərqləndirmək olar:

1. Bəziləri tərəfindən təlim prosesinin özünəməxsus xüsusiyyətləri lazımınca qiymətləndirilmədən elmi idrak prosesi ilə eyniləşdirilir.

2. Bəziləri tərəfindən təlim və idrak proseslərinin oxşarlığına laqeydlik hiss olunur, onların bir-birindən fərqləri, təlim prosesinin spesifik xüsusiyyətləri qeyd olunur.

3. Bəziləri tərəfindən təlim prosesi özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik elmi idrak prosesi kimi qəbul edilir və hər iki prosesin bütün tərəflərinin vəhdətinin əsaslandırılmasına cəhd olunur.

Akademik M.M.Mehdizadə idrak nəzəriyyəsi ilə təlim nəzəriyyəsi arasında olan münasibətlərin şərh üçün irəli sürülən müddəalar arasında müəyyən fərqlərə, hətta fikir ayrılıqlarına yol verildiyini qeyd edirdi. O, yazırdı ki, bəziləri idrak nəzəriyyəsi ilə təlim nəzəriyyəsini tamamilə eyniləşdirir, bunların arasında olan fərqləri unudurlar, təlim prosesinin təşkilini idrak prosesinin gedişi kimi qəlmə verməklə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini və imkanlarını nəzərə almağı yaddan çıxarır və beləliklə də, əslində didaktikanın özünü inkar etmək dərəcəsinə gəlirlər. Başqaları qanuni olaraq bu iki proses arasında olan fərqləri aydın şərh edirlər. Lakin onlar idrak prosesi ilə təlim prosesi arasında olan vəhdəti unudurlar. M.M.Mehdizadənin fikrincə, bu nəzəriyyənin təlim prosesi nəzəriyyəsi ilə vəhdət təşkil etdiyini onda görmək lazımdır ki, təlim prosesində bəşəriyyətə artıq bəlli olan “həqiqət”lərin- biliklərin öyrənilməsi də dialektik yolla gedir, şagird bilmədiyini öyrənir, tam və dürüst bilmədiyini daha tam və daha dürüst öyrənməyə nail olur. Təbiətin insan təfəkküründə əks olunması haqqında nəzəriyyə didaktiklərə imkan verir ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətində də, təlim prosesində də ziddiyyətlərin yer tutduğu fikrinə gəlsinlər.

Professor Z.İ.Qaralov belə hesab edir ki, təlim həqiqəti (dərək olunmuş gerçəklikləri) böyüyən nəsə dərk etdirmək üçün məqsədyönlü, əvvəlcədən hərtərəfli proqramlaşdırılmış, öyrədənle öyrənən arasında qurulan qarşılıqlı fəaliyyət prosesidir. Bu cəhətdən idrakla təlim arasında ciddi əlaqə var. Hər ikisi dərkətmə prosesidir. Dərketmə prosesi isə həqiqətə, obyektiv aləmdəki mahiyyətə doğru irəliləmə, aşağı səviyyəli bilikdən daha yüksək səviyyəli bilik aləminə yaxınlaşmaq prosesidir. O, idrakın iki əsas pillədə (hissi və məntiqi)

olmasını vurğulayır və idrak prosesinin inkişaf, təkmilləşmə qanunauyğunluğunu göstərir.

M.A.Danilov idrak və təlim proseslərinin bütün tərəfləri arasında vəhdətin mövcudluğunu əsaslandırmağa çalışır. O, təlim və idrak arasında ümumi və fərqli cəhətləri şərh edir. Lakin M.A.Danilov təlimdə idrak prosesinin didaktik məsələlərlə şərtləndiyinə lazımcı qiyət vermir. O, burada müəllimin təlim prosesinin yaradıcısı olduğunu, onun şagird idrakının xüsusiyyətlərinə təsirini vurğulamır. Halbuki, müəllim xüsusi olaraq seçib götürdüyü məzmunndan, onun təlim metodlarını seçməindən, şagirdin fəaliyyətini pedaqoji cəhətdən düzgün təşkil etməindən və sairədən asılı olaraq təlimdə idrak prosesinin şərtləndiyini həmişə sezmək mümkündür.

Diqqəti cəlb edən bir mülahizə də M.N.Alekseyevindir. O, hesab edir ki, yaşlılarla uşaqların idrakında prinsipial fərq yoxdur. M.N.Alekseyev hər ikisində olan ümumi cəhətləri, o cümlədən yaradıcılıq elementlərinin mövcudluğunu xüsusilə vurğulayır, elmi idrakı “vasitəsiz dərk” kimi səciyyələndirir. Bu fikri qeydsiz-şərtsiz qəbul etmək düzgün olmaz. Həmin səciyyə elmi idrakın şagird idrakından çox ciddi və yeganə fərqi deyildir.

S.A. Şaporsinski təlimi idrakdan fərqləndirən cəhətlərə toxunmaqla şagirdin idrakında müəllimin müəyyənədiçi təsirini qeyd etmişdir.

Q.İ.Şukinadan fərqli olaraq M.İ.Maxmutov elmi idrakla uşağın idrakının qarşılıqlı əlaqəsinin əsas cəhətlərinin, momentlərinin gözlənilməsinin vacibliyini qeyd edir. Onun fikrincə, həm uşağın idrakı, həm də ictimai-tarixi inkişafın məhsulu olan elmi idrak obyektə, gerçəkliyə subyektin yaxınlaşması prosesidir. Hər iki idrak növü dialektikanın qanunları üzrə daxili ziddiyyətlərə malik proses kimi obyektiv aləmin inikasıdır (16).

Bu problemə aid ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, elmi idrak ilə təlimin qarşılıqlı əlaqəsindən bəhs edən müəlliflərin əksəriyyəti bu iki proses arasında oxşar və ya nisbətən fərqləndirici əlamətlərə daha çox diqqət yetirirlər. Halbuki, M.M.Mehdizadənin dediyi kimi, indi didaktiklər üçün tam aydındır ki, bu iki müxtəlif məqsəd və mahiyyət daşıyan, lakin vəhdət təşkil edən prosesləri- təlim prosesini və idrak prosesini nə eyniləşdirmək, nə də birini o birindən çox

uzaq hesab etmək olmaz. Bunların həm fərqləri, həm də oxşarlıqları vardır. İdrak nəzəriyyəsi təlim prosesi nəzəriyyəsinin metodoloji əsasını təşkil etməklə onun daha düzgün elmi əsaslarda cərəyan etməsini, daha aydın işıqlandırılmasını təmin edir .

Elmi idrakla təlimi idrakın oxşar əlamətləri onların metodoloji əsaslarının eyni olduğunu söyləməyə əsas verir. Biz təlim sisteminin metodoloji əsası dedikdə, sözügedən prosesə qnoseoloji və dialektik yanaşmanı nəzərdə tuturuq. Bu yanaşma gerçəkliyin dərk olunması və dəyişdirilməsi metodları haqqında müəyyən prinsiplərin olduğunu öyrədir, elmi idrakı və təlimi həmin prinsiplər zəminində düzgün istiqamətləndirir. Təlim prosesini özünəməxsus xüsusiyyətli idrak prosesi kimi qəbul etmək hər iki prosesin oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirməyə, bu və ya digər didaktik problemin həllinə düzgün istiqamət seçməyə əsas yaradır. Elmi idrakla təlimi idrak arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri düzgün və hərtərəfli ayırd etməklə şagirdlərin alqoritmik və evrestik fəaliyyətlərinin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən sistemi məqsəddə uyğun idarə etmək mümkündür. Başqa sözlə, yalnız bu halda şagirdlərin imkanlarını hərəkətə gətirmək olar ki, bu da yeni keyfiyyəti şərtləndirir. Əldə olunmuş materiallar bizi bu qənaətə gətirir və şübhə yeri qoymur.

Əsas qayəsi şagirdin obyektiv varlığı dərk, mənəvi sərvətləri əxz etməsi və bunun əsasında gələcək həyatın fəal üzvü kimi onun inkişafını sürətləndirməli olan təlim sistemi dialektikaya söykənir. Dialektika müəllimə idarə etdiyi prosesə sonsuz hadisələr sisteminin (silsiləsinin) bir halqası kimi baxmağa, onun digər hadisələrlə qarşılıqlı münasibətini, asılılığını dərk etməyə imkan verir ki, bu da obyektin hazırkı halını və mahiyyətini dərindən, dəqiq öyrənməyə, onun hansı istiqamətdə inkişaf edəcəyini və gələcəyinin necə olacağını müəyyənləşdirməyə əsas verir. Təlim sistemində öyrətmə fəaliyyətinin subyektiv funksiyasını yerinə yetirməli olan müəllimin idrakın ümumi metodoloji prinsiplərini əldə etməsi bu prosesdə ona alqoritmik və evristik məntiqlərin yerini düzgün qiymətləndirməyə, onların nisbətlərini tənzimləməyə, bu məqsədlə xüsusi metod və vasitələri seçməyə əsas yaradır. Qənaətimiz belədir ki, dialektikanı həm ümumi idrak nəzəriyyəsi, həm də elmlərin metodoloji əsası he-

sab edənlər yanılırlar. Səciyyəvi cəhət budur ki, belə bir metodoloji əsas evristik xüsusiyyət daşımağa qadirdir.

Dialektikanın əsas qanun və kateqoriyalarının təlim prosesinin idarə olunması üçün metodoloji əhəmiyyəti ondadır ki, o, pedaqoqa bu prosesin ziddiyyətli mahiyyətini müəyyən etməyə, təlim prosesinin və onun komponentlərinin inkişafının mənbəyini, hərəkətverici qüvvəsini, daxili impulslarını açmağa imkan verir. Həmin qanuna əsaslanmadan, onun məzmun və mahiyyətinin təlim prosesində təzahürünü aydın dərk etmədən pedaqoji prosesə rəhbərlik edənə hadisələrin inkişafında meydana çıxan və təlim prosesində dərk olunanlara əks ziddiyyətlərin mahiyyətini başa düşmək, bu obyektiv ziddiyyətləri təfəkkürün məntiqi cəhətdən düzgün olmayan gedişindən törəyən subyektiv ziddiyyətlərdən ayırmaq çətin olardı. Əksliklərin vəhdəti və mübarizəsi qanununa əsaslanmaq, təlim prosesində ondan şüurlu şəkildə istifadə etmək, təlimin idarə olunması prosesində qarşıya çıxan bir sıra çətinlikləri aradan qaldırmağa və hadisələrin mahiyyətinə nüfuz etməyə imkan verir. Təkcə əksliklərin vəhdəti və mübarizəsi qanunu deyil, materialist dialektikanın digər qanun və kateqoriyaları, prinsipləri də mühüm metodoloji əhəmiyyətə malikdir. Məsələn, dialektikanın əlaqə prinsipini götürək. Bu prinsip təlimə aid etdikdə onun tərəflərinin, metodlarının, əqli fəaliyyətin növlərinin bir-biri ilə ayrılmaz əlaqədə olduğunu görürük.

Elmi tədqiqatda olduğu kimi, təlim prosesində də idrakın ən ümumi və xüsusi metodları ayrı-ayrılıqda yox, qarşılıqlı əlaqədə öz funksiyalarını yerinə yetirir. Dialektik metodun təlim prosesinin gedişinə və onun nəticələrinə təsiri xüsusi metodlar vasitəsi ilə həyata keçirilir. Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyət növlərinin vəhdətinin gözlənilməsi də məhz bu əlaqə haqqında təlimə arxalanır.

Mühüm qnoseoloji kateqoriya olan və dialektik təbiətli bilik insanların ictimai-tarixi fəaliyyətinin məhsulu olmaqla təkcə ictimai hadisə kimi qalmır. Hər bir konkret halda biliyin daşıyıcısı ayrıca fərddir. Təlim prosesinin idarə edilməsində ön plana çəkiləcək amillərdən biri də məhz budur. İctimai ilə fərdiliyin dialektik əlaqəsi bilik anlayışından təlimdə düzgün istifadə etməyin vacib zəminidir. Təlim prosesi gerçəkliyə məxsus olan predmet və hadisələrin dərk olunmasının spesifik növü olduğundan qnoseologiyanın, dialektika-

nın ümumi qanunları, prinsipləri təlimin xüsusi metodları ilə əlaqəli fəaliyyət göstərir. Vəzifə bu əlaqə əsasında təlimin elə qurulmasına nail olmaqdır ki, şagirdlərin bəşər mədəniyyətini, biliklər sisteminin zəruri hissəsini mənimsəməsinə şərait yaransın, onların idrakı müstəqilliyi formalaşsın.

Dialektikanın, idrak nəzəriyyəsinin bu və ya digər sahədə spesifik təzahürünü, onun hissi və məntiqi səviyyələrinin dialektik əlaqəsini düzgün anlamağın əhəmiyyətini xüsusi qeyd etməyə ehtiyac görmürük. Təkcə onu qeyd etmək kifayətdir ki, inikas anlayışının birtərəfli anlaşılması, onun mexaniki şəkildə təlimə şamil edilməsi bəzi səhv nəticələrə gətirib çıxarmışdır. Bəzi pedaqoqlar (məsələn, R.Q.Lemberq) təlim prosesinin mahiyyətini hissi idrak şəraitinin yaradılmasında görməklə, “hər hansı yeni anlayışın mənimsənilməsinə şagird vasitəsiz duymadan, əyanilikdən başlamalıdır”, -ideyasını irəli sürürlər. Burada əyaniliyin rolu yüksəldilir, əyani-obrazlı təfəkkürün əhəmiyyəti şişirdilir və məntiqi, mücərrəd, ümumi təfəkkürün rolu azaldılır. İdrakın məlum formulunun sadələşdirilməsi və qnoseologianın ümumi qanunlarının təlimə mexaniki köçürülməsi idrak hadisəsinin birtərəfli anlaşılması ilə birbaşa əlaqəlidir. İdrakın “canlı müşahidədən mücərrəd təfəkkürə, oradan da praktika-həqiqəti dərk etməyin dialektik yolu belədir”, - formulundan təlim prosesində mexaniki şəkildə istifadə cəhdi (ifrata varmaq) onun məqsədlərinin reallaşmasına mənfi təsir edir. Ona görə də idrak nəzəriyyəsinin bu və ya digər anlayışına istinad edərkən onun bütöv bir təlim zəncirinin halqası olduğu unudulmamalıdır.

Professor Z.İ.Qaralov göstərir ki, hissi idrakdan mücərrəd idraka keçidin öz qanunları vardır: tədrisçilik, kəsilməzlik, təkcələrin mükəmməl mənimsənilməsi, kəmiyyətin keyfiyyətə keçməsi, inkarı inkar, generalizasiya, keçid bazasının möhkəmliyi. Bu keçid məqsədyönlü, əqli və əməli fəaliyyət nəticəsində baş verir. İnsan gerçək aləmdən təcrid olunmaq və ümumiləşdirmələr yolu ilə təfəkkür səviyyəsini dəyişir: hissi təfəkkürdən mücərrəd təfəkkür səviyyəsinə keçir. Nitq keçidin başlıca səbəbidir. Mühakimə elmi idrakın inkişafının əsas təkan vericisidir. (Ətraflı məlumat üçün bax: Z.İ.Qaralov. Fizika qanunlarının tədrisi. Bakı, “Elm” nəşriyyatı, 1997, səh.80-82).

Ona görə də təlimdə mühakimələrə geniş yer vermək lazım gəlir. Mühakimələrdən əqli nəticələrə gələrkən alqoritmik, analitik və evristik fəaliyyət göstərilir, müxtəlif metod və formalardan istifadə olunur. Elmdə empirik biliyin rolu onun hissi biliklə-duyğu, qavrayış və təsəvvürlə olan əlaqəsi əsasında müəyyən olunur. Lakin empirik biliyin təşəkkülündə hissi idrakın rolu böyük olsa da, empirik bilik xalis hissi bilik deyildir. Biliyin empirik və nəzəri formalarının əsas xüsusiyyətləri idrakın hissindən mahiyyətə yönələn inkişaf istiqaməti prinsipi əsasında başa düşülə bilər. Empirik bilik hadisənin, nəzəri bilik isə mahiyyətin inikasıdır.

Elmi idrakda empirik və nəzəri biliyin əlaqəsi dialektik əlaqədir. Elmi idrakda tətbiq olunan ümumi metodlar elmi tədqiqatın səviyyəsindən və elmi tədqiqatda izlənilən məqsəddən asılıdır. Elmi biliklərin (şagirdlər üçün məchul həqiqətlərin) mənimsənilməsi prosesinin idarə olunması haqqında söhbət açdığımız qanunauyğunluq-empiriklə nəzəri biliyin dialektik əlaqəsi əsas kimi götürülməyə bilməz. Təlim prosesinin idarə edilməsində idrakın və mənimsəmənin dialektikası, psixi proseslərin inkişaf xüsusiyyətləri, əkslik və asılılıq münasibətləri, formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqin qanunları özünəməxsus yerə malikdir və bunlar həmin prosesdə şagirdlərin alqoritmik və evristik fəaliyyətlərinin optimal münasibətlərini müəyyən edən başlıca amillərdir. Təlim prosesinə müəllimin rəhbərliyi altında həyata keçirilən, obyektiv aləmi əks etdirən idrak prosesinin xüsusi və dialektik xarakterli forması kimi baxmaqla onun səmərəliliyini təmin etmək olar. Elmi idrakda, elmlərin metodologiyasında elə problemlər qarşıya çıxır ki, bunları empirik və ya nəzəri səviyyəyə dixotomik mənada aid etmək mümkün olmur. Yəni onu ya sırf empirik səviyyəyə, ya da nəzəriyyəyə aid etmək çətin olur. Odur ki, fəlsəfi ədəbiyyatda metanəzəriyyə (və ya ekstranəzəriyyə) kimi üçüncü səviyyədən danışılır. Riyaziyyatçı A.A.Lyapunov elmi nəzəri biliyin tərkibinə **“internəzəriyyə” (“interteoriya”)** adlanan bir element daxil olunmasını təklif etmişdir. Lakin elmi-tədqiqat fəaliyyəti üçün xarakterik olan metanəzəriyyə mərhələsini **“təfəkkür tərzini”** anlayışı ilə səciyyələndirmək daha geniş miqyasda işlənməyə başlandı. Məsələn, İ.V.Saçkov elm tarixində üç təfəkkür tərzini qeyd etmişdir: **birqiyəmətli determinist, optimal statistik və**

kibernetik. Təfəkkür tərzı daha geniş mənada L.A.Mikeşına tərəfindən işlədilmişdir. Bəzən “təfəkkür tərzı” anlayışına konkret anlayış kimi “dünyanın mənzərəsi” adlı termin işlədilir. Bir çox müəlliflər “təfəkkür tərzini” “dünyanın mənzərəsi” anlayışının tərkib hissəsi hesab edirlər. Nəhayət, metanəzəriyyə səviyyəsi ilə bağlı olaraq “təfəkkür tərzı” və “dünyanın mənzərəsi” anlayışları ilə yanaşı **“elmin xüsusi və fəlsəfi əsasları”** (S.T.Melyuxin, Y.A.Petrov), “elmi idrakın nəzəri bazisi” (P.S.Dişleviy) və s. kimi anlayışlar da işlədilir.

Bunlar onu göstərir ki, elmi idrakın forma, növ, səviyyə, mərhələləri ilə əlaqədar olan elmlərin metodologiyasında yeni bir metanəzəriyyə səviyyəsini qəbul etməyin vaxtı çatıb. Metanəzəriyyə səviyyəsi idrakın empirik və nəzəri mərhələləri ilə birlikdə elmi idrakda tədqiqat fəaliyyətinin strukturu haqqında təsəvvürləri genişləndirməyə, onu düzgün, daha tam anlamağa kömək edir.

İdrakın metanəzəriyyə səviyyəsinin fəlsəfi kateqoriya kimi dərinləşməsi pedaqogika elminin metodoloji əsaslarının zənginləşməsi işinə yaxşı bir xidmət olardı. Bu isə öz növbəsində təlim sisteminin idarə olunması ilə bağlı nəzəriyyənin inkişafına öz təsirini etməyə bilməz.

Bununla yanaşı, klassik fəlsəfi irsə biganəlik doğru deyil və qnoseologiyanın özünü doğruldan anlayış və prinsipləri təlim sisteminin təkmilləşdirilməsi, o cümlədən şagirdlərin əqli fəaliyyətinin tənzimlənməsi üçün metodoloji əhəmiyyətə malikdir. İdrakın hissədən rasionala və praktikaya doğru hərəkət etməsi haqqında müddəa biliyimizin hadisələri dərk etməkdən mahiyyəti dərk etməyə, bir keyfiyyətdən digər keyfiyyətə və s. doğru hərəkət yolunu aşkara çıxarır.

İdrakda təcrübə ilə nəzəriyyənin, hiss ilə şüurun, induksiya ilə deduksiyanın və s. münasibətinə dair psixologiya və pedaqogika elminin qarşısında çox kəskin məsələlər durur. Didaktika sahəsində aparılan müasir tədqiqatlar sübut edir ki, induktiv yol (xüsusidən ümumiyyə doğru yol) başlıca təlim vəzifələrinin (dərk ediləcək proses və hadisələrin qanunauyğunluqlarını, səbəb-nəticə əlaqələrini, bir-birindən olan asılılıqlarını mənimsəmək) yerinə yetirilməsini təmin edə bilməz. Lakin bu, əşyaların, hadisələrin xassələrinin məktəblilər tərəfindən dərk edilib, öyrənilməsi üçün zəruri (qaçılmaz)

yoldur. Bu yol idrakda deduktiv yanaşma ilə hökmən əlaqələndirilməlidir. Deduktiv yol (ümumidən xüsusiyyə doğru yol) proseslərin mahiyyətinin dərk edilməsi yoludur. Bu yol eyni zamanda məktəbli-ləri təlimdə elmi tədqiqat üsullarından istifadə edə bilməsinə gətirib çatdırır.

Fəlsəfə elmi başqa bilik sahələri ilə əməkdaşlıq əsasında çox-dan sübut etmişdir ki, dünyanın qavranılması passiv, seyri, cansız duyğu qavrayışı deyil, fəal qavrayışdır. İnsan özünü əhatə edən alə-min şeylərini və hadisələrini dəyişdirici ictimai fəaliyyət prosesində duyur, qavrayır. Bu da ona aləmi dərk etmək imkanı verir. Özünü əhatə edən aləmin insan tərəfindən qavranılması prosesində yalnız qavranılan obyektlər və hiss orqanları deyil, habelə insanın, bəşəriy-yətin topladığı bütün tarixi təcrübə rol oynayır.

Təlimdə nəzəriyyə ilə təcrübənin vəhdəti çox mühüm peda-qoji prinsipdir. Bu metodoloji əsas zəminində son vaxtlar didaktik işlərdə şagirdlərin aktiv idrak fəaliyyətinin təbiəti **“qabaqlayıcı ini-kas”** anlayışı ilə açılır, hansı ki, *didaktiklərin diqqətini öyrətmə pro-sesindən, daha doğrusu, müəllimin bilik və fəaliyyət üsullarını əsa-sən hazır şəkildə ötürmə fəaliyyətindən şagirdin müstəqil öyrənmə fəaliyyətinə (şagirdin idrak müstəqilliyinin və onun yaradıcı qabi-liyyətlərinin formalaşmasına istiqamətlənən fəaliyyətinə) yönəlmiş-dir.* Mükəmməl təlim sistemi üçün bu cəhət xarakterikdir.

Biliyin verilməsi və fəaliyyət üsullarının formalaşdırılması yolları pedaqogika elminin inkişafı gedişində dəyişikliyə məruz qal-mışdır. Xarakterik cəhət budur ki, həmin dəyişikliyin də metodoloji əsasında idrak nəzəriyyəsi durur (dayanır). Hansı ki, sözügedən də-yişmələr prosesinin aşağıda göstərilən üç inkişaf mərhələsini fərq-ləndirmək olar: əvvəllər şagirdlərə biliklər şifahi formada təqdim olunurdu, bu zaman doqmatik təlim aparıcı mövqedə idi; sonralar fəaliyyət üsulları haqqında biliklərin verilməsi və xüsusi qaydada onların tətbiqi üstün mövqe qazandı, nəhayət, fəaliyyətin nəticəsi olaraq biliyin əldə olunması məqsəduyğun hesab edildi. Fəaliyyət-də olan nəzəriyyə - “əvvəlcə hər hansı mənimsəmə, sonra isə tətbiq” öz yerini daha əsaslandırılmış nəzəriyyəyə verməli oldu: “anlayışın mənimsənilməsi yalnız onun tətbiqi prosesində həyata keçir” - qə-naəti üstün mövqeyə çıxdı.

Biz mənimsəmə və tətbiqi vahid idrak prosesinin iki tərəfi kimi qəbul edilməsinin tərəfdarıyıq. Bu, bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə verilməsi ilə problemli öyrənmə tərkibləri olan mükəmməl təlim sisteminin vacib cəhətidir. Təlimdə biliyin hazır şəkildə verilməsi (ənənəvi təlim) ilə şagirdlərin özlərinin zehni axtarışlara cəlb olunması (müasir təlim) həmişə vəhdətdə götürülməlidir, biri digərini tamamlamalıdır. Şagirdə müəyyən bilik vermədən onu zehni axtarışlara hazırlamaq mümkün deyildir. Ona görə də indi şagirdin reproduktiv təfəkkürü ilə produktiv təfəkkürünün dialektik vəhdətdə götürülməsi təlimə verilən ən ciddi tələblərdən biridir. Q.Noyerin rəhbərliyi ilə hazırlanmış kitabda müəllimin əsas vəzifələrindən biri kimi şagirdləri fəal müzakirələrə cəlb etmək nəzərdə tutulur: “Müəllim məktəblilərə insan idrakının məhsullarını birbaşa ötürməməlidir. O, nəzərə almalıdır ki, bilik praktik fəaliyyətin əsası kimi fəal düşüncə prosesində formalaşır və şagirdlərin bu prosesdə iştirakı vacibdir. Başqa sözlə, müəllim şagirdlərin biliklərə yiyələnməsi prosesini fəal, şüurlu, imkan daxilində maksimum müstəqil və yaradıcı proses kimi təşkil etməlidir (bax: Pedaqogika. M., 1984, s.256).

Avropa ölkələrinin təhsil müəssisələrində tədris prosesi ilə tanış olduqda qabarıq şəkildə görünür ki, şagirdlərə informasiya nisbətən az verilir, daha çox dərəcədə düşünməyə, mühakimə yürütməyə, öz fikirlərini müstəqil surətdə şərh etmək qabiliyyətlərinin formalaşmasına diqqət yetirilir.

Fəlsəfi ədəbiyyatda təfəkkürün obyektiv aləmdə mövcud olmayan bu və ya digər cisim və hadisələrə adekvat olmayan obrazların yaradılması yönündə aktivliyi inikas-dəyişdirmə (şüurlu yaradıcı fəaliyyət) anlayışı ilə izah olunur. Yaradıcılıq dəyişdirici fəaliyyətin inkişafının zirvəsi, onun ali dərəcəsi sayılır. Bu fəaliyyətin nəticəsində daha yüksək bilik, bacarıq və vərdişlər formalaşır. Dialektik təfəkkür axtarışlar təfəkkürü olub, bir tərəfdən empirik biliklə, digər tərəfdən isə kateqorial struktur ilə şərtlənən yaradıcı fəaliyyətdir. Mahiyyətin dialektik təfəkkür vasitəsilə aşkara çıxarılması o demək deyildir ki, bu prosesdə formal məntiqi təfəkkür formaları, əməliyyatları və üsulları iştirak etmir. Əksinə, formal məntiqi vasitələr olmadan mahiyyət aşkar edilə bilməz. Lakin bu vasitələr də mahiyyətin aşkar edilməsi üçün kifayət deyil, burada aparıcı rol

dialektik təfəkkürə, kateqorial təhlilə məxsusdur. İntellektual intuisiya ilə birlikdə kateqorial təhlil zəruri biliyə gətirib çıxaran vahid prosesin ayrılmaz tərkib hissəsidir.

İnsan fəaliyyətinin cəhəti olan biliyin özünü də rəasional və qeyri-rasional kateqoriyalar baxımdan qiymətləndirmək olar. Öz təbiəti etibarilə bilik bəşəriyyətin məqsəd və tələbatına cavab verən ideyalar yaratdığına görə məntiqi, qərarlaşmış olan məlum zəka formalarına uyğun gəlməsinə görə rəasionaldır. Əlbəttə, yaradıcılığın bütün sirləri, qanunauyğunluqları, mexanizmi hələlik tam, axıra qədər öyrənilməmişdir. Bununla belə, elmi idrakın nəticələri kimi biliklərin sistemi, onların inkişaf məntiqi haqqında kifayət qədər məlumatımız vardır.

Bu sistemə tərəf kimi daxil olan müəllimin idrak formalarının xüsusiyyətlərini, qarşılıqlı əlaqələrini bilməsi və bunlardan məqsəduyğun istifadə etməsi zəruridir. Vurgulanan zərurətin vəhdət təşkil edən səbəbləri vardır. **Birincisi**, bu və ya digər fənninin məzmununu təşkil edən bilik və fəaliyyət üsulları müəyyən formada təqdim olunur. **İkincisi**, idrakın müəyyən metod və formalarından istifadə edilməklə tədris fənninin məzmununu təşkil edən bilik və fəaliyyət üsulları əldə olunur. **Üçüncüsü**, hər bir formanın spesifik xüsusiyyətlərini, idrakın strukturunda həmin elementin yerini və funksiyalarını bilməklə təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyətlərini tənzimləmək mümkündür. Məhz biliyin formasından asılı olaraq müəllimin idarəetmə fəaliyyətinin istiqaməti şərtlənir və onun əldə edilməsinə yönələn fəaliyyətin analitik və evristik cəhətlərindən hər hansı birinə üstünlük vermək, seçim etmək məsələsi həll olunur.

Şagirdlərin təlim fəaliyyətləri, onların yaradıcılıq qabiliyyətləri və müstəqilliyinin formalaşmasının məqsədyönlü şəkildə istiqamətləndirilməsi elmi biliklərin sistemini və onların inkişaf məntiqini nəzərə almağı tələb edir.

Fəlsəfi anlayışlardan bu və ya digər səviyyədə təlim prosesinin idarə olunması probleminin tədqiqində istifadə edilməsi o zaman müvəffəqiyyətli olur ki, bu məsələyə məntiq, psixologiya və pedaqogika emləri ilə birlikdə baxılsın, onlar bu elmlərin nəticələri ilə uzlaşsın. Həmin uzlaşmanın özü qnoseologiyanın, dialektikanın qanun və kateqoriyalarının məntiq, psixologiya və pedaqogikada

metodoloji rolu ilə bilavasitə bağlıdır. Lakin təlim prosesinin idarə edilməsinin özünəməxsus, nisbi müstəqilliyə malik olan məntiqi, psixoloji və dialektik əsasları da vardır.

11.3. Təlimin məntiqi əsasları

Təlim sisteminin təbiətini açarkən aşağıdakı istiqamətlər üzrə məntiqlə bağlı məsələlərə biganə qalmaq olmur:

1. Təlim materialının məzmununu özündə saxlayan fənnin məntiqinə;

2. Tədrisətmənin məntiqinə;

3. Şagirdlərin məntiqi təfəkkürünün inkişaf səviyyəsinə;

4. Mənimsəmə prosesinin məntiqinə;

5. Formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqin metod və əməliyyatlarının didaktik vasitə qismində tətbiqinə;

6. Təlim materialının izahında formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqin forma, metod və qanunlarından istifadə olunmasına;

7. Alqoritmik, analitik və evristik fəaliyyət məntiqlərinə.

Təlim prosesinin məntiqi obyektiv və subyektiv kriteriyalarla müəyyənləşir və o, dinamik xarakterlidir. Olduqca mürəkkəb xüsusiyyətə malik bu prosesin məntiqi anlayışına baxışlarda yekdillik yoxdur. M.A.Danilov təlim prosesinin məntiqi ilə tədris fənninin məntiqini fərqləndirməklə yanaşı, onların arasında sıx əlaqə olduğunu vurğulayır. Onun fikrincə, təlim prosesinin məntiqində tədris fənnin məntiqi və tədris olunan materialı şagirdlərin mənimsəməsi psixologiyası birgə çıxış edir. M.İ.Maxmutova görə, burada təlim prosesinin əsas komponentlərindən olan tədrisətmənin, tədris materialını öyrətmənin məntiqinin nəzərə alınması zəruridir. Tədris etmənin məntiqini nəzərə almadan təlimin məntiqini təsəvvür etmək olmaz, əks halda şagirdin idrak fəaliyyətinin məntiqindən söhbət getmiş olar. Biz prof. B.A.Əhmədovun “təlimin məntiqi fənnin məntiqi ilə şagirdlərin real səviyyəsinin qarşılıqlı əlaqəsindən, bu əlaqənin müəllim tərəfindən nizama salınmasından ibarətdir”,-fikri ilə şərikik. Tədris fənninin məntiqindən fərqli olaraq təlimin məntiqində mövcud olan dinamiklik, məhz müəllim, tədris materialı və şagird arasındakı əlaqə ilə şərtlənir. Həqiqətlərin əldə olunmasına

istiqamətlənən təlim materialındakı mövcud statiklik müəllim-şagird əlaqələri ilə dinamik hala gətirilir. Şagirdin bilikləri mənim-səməsi yalnız formal məntiqin forma və qanunlarına dayanaraq yox, həm də dialektik xarakterdə cərəyan edir, məqsədəuyğun olaraq müəllim tərəfindən nizamlanır.

Mükəmməl təlim sistemi üçün xarakterik cəhət budur ki, bu prosesdə fikrin daha yüksək və mürəkkəb formaları ilə əməliyyata, təfəkkürün məzmununun gerçəkliyə uyğunluğuna, təfəkkür formalarının birinin digərinə keçməsi, qanunauyğunluqlarının tətbiqinə, təfəkkür formalarının dəyişməsinə və inkişafına, hökmlərə iqrar və ya inkarlığın vəhdəti kimi baxılmasına, hadisələr arasındakı mühüm, zəruri cəhətləri və ya qanunauyğunluqları üzə çıxarmaqla gerçəklik haqqında yeni-yeni məlumat və biliklərin əldə edilməsinə, cismin, hadisənin bütöv şəkildə, bütün xassə və əlamətləri ilə ümumilikdə öyrənilməsinə, onların dəyişmə və inkişaf halında baxılmasına xüsusi önəm verilir.

Təlim prosesinin məntiqində obyektiv cəhət onda özünü göstərir ki, “elmin əsaslarının” bu prosesi idarəedəndən asılı olmayan öz məntiqi vardır. Digər tərəfdən, hər bir şagird özünəməxsusluğu, real imkanları ilə idarəetmə prosesinin “daşıyıcı komponenti”nə çevrilir. Subyektivliyi isə ondadır ki, idarəedənin özü də fəaliyyəti ilə birlikdə bu sistemə daxil olur, gerçəkliyin şüurumuzda inikası olan bilik və təlim üsullarına əsaslanaraq şagirdə pedaqoji təsir etməyə çalışır. Müəllim metodoloji, psixodidaktik əsaslara malik olan rəhbərlik fəaliyyətini subyektiv xarakterdə həyata keçirir.

Elmi idrak prosesi üçün xarakterik olan formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqlərin aksiom, metod, forma və qanunları mükəmməl təlim sistemində idarəetmənin istiqamətini müəyyən edir, həqiqətlərin şagirdlərə təqdim olunması, şagirdlərin bilik və fəaliyyət üsulları əldə etməsi vsitəsi rolunu oynayır. Eyni zamanda bu prosesdə şagird sözügedən aksiomları, forma və metodları, qanunları mənimsəyir, onlardan faydalanmaq təcrübəsinə yiyələnir. Təbii ki, təfəkkürün inkişafı, təfəkkür mədəniyyəti, təfəkkürün aksiomatikasından istifadə bacarığı şagirdlərin intellektual səviyyəsi üçün vacib şərtədir və buna yönələn iş məktəbin başlıca vəzifələrindən biridir.

Təcrübə göstərir ki, şagirdlərin həqiqətləri aşkar etməsi, mə-nimsəmə yollarını tapmaq təcrübəsinə yiyələnməsi üçün təlim pro-sesinin elmi idrak prosesinə oxşar çalarlarla cərəyan etməsi daha ef-fektlidir. Hansı ki, mükəmməl təlim sistemi üçün bu cəhət xarakte-rikdir. Bunsuz təlim prosesinin elmi idraka yaxınlaşmasından söhbət gedə bilməz. Qeyd edək ki, biz məntiqi savad dedikdə, məntiqi təfəkkürün əlifbasını təşkil edən elementlər, məntiqi anlayışlar və bunlardan istifadənin müəyyən kompleksinə sərbəst malik olmağı nəzərdə tuturuq. Məntiqin forma və qanunları əsasında şagirdin öyrənmə fəaliyyətini idarə edən subyekt-müəllim onu (şagirdi) təlim sisteminə daxil etməklə “tədqiqatçı” funksiyasını yerinə yetirməsinə şərait yaradır. Şübhəsiz ki, təlim prosesində şagird tədqiqatçı funk-siyasını yerinə yetirərkən onun fikri fəaliyyətinin gedişi, elmi tədqiqat prosesində yeni kəşfə istiqamətlənən alimin fikri prosesi ilə üst-üstə düşür. Lakin bu proseslərin hər ikisində psixoloji məqamlar xüsusi rola malikdir və hər iki prosesdə idrak fəaliyyətinin strukturu problemlə şərtlənir. Problemin həllinin axtarışı ilə bağlı tədris-idrak prosesinin təşkilində əqli fəaliyyətin bu və ya digər növünün struk-turunu müəllimin bilməsi vacibdir. Probemin məzmunundan, hər bir şagird üçün çətinlik dərəcəsi, onun əqli qabiliyyətinin inkişafından, problemi həll etmək bacarığından asılı olaraq təfəkkür pro-sesi analitik və evristik strukturunda cərəyan edə bilər. Vurğulayaq ki, diskursiv olmayan təfəkkür şagirdin əqli qabiliyyətinin inkişafı prosesinin idarə olunmasına geniş imkan açır.

Əqli fəaliyyətin analitik növünün strukturunda mühüm yer alan həllin axtarılmasında məlum həll alqoritmlərinin tətbiq edilmə-sindən (və ya yeni analitik yolun axtarılmasından) istifadə olunur. Təlim prosesinin qarşısına qoyulmuş məqsədlərin reallaşmasında bu növ əqli fəaliyyət də əhəmiyyətli rol oynaya bilər. Biliyin əldə olun-ması prosesində fikri hərəkətin formallaşmış və dialektik yoluna uy-ğun olaraq təcrübədə iki seçim müşahidə olunur. Birinci yol belədir ki, biliyin əldə olunmasının formallaşmış yolunun məntiqi əsasında əqli fəaliyyətin dəqiq ardıcılığına, məntiqi təfəkkürün bütün qayda-larına istinad edilməklə təlim materialı şərh olunur. Şagirdin repro-duktiv xarakterli əqli fəaliyyətinə səbəb olan prosesdə biliklər əsa-sən hazır ötürülür. İkinci yol problem-axtarışla xarakterizə olunur.

Ənənəvi təlim praktikasında əsasən elmi idrakın dialektik yolu müəllim tərəfindən açılır, formal məntiqin forma, priyom və qanunları ilə alınmış nəticələr təhlil olunur. Bu prosesdə şagird məntiqin qanunları əsasında müəllimin fikrinin hərəkətini izləyir. Əslində o, bu prosesdə başqasının fikri fəaliyyəti və onun nəticələri ilə tanış olmaq imkanı əldə edir. Hər iki yoldan istifadə olunarkən, təbii ki, fənnin məntiqi təhlilinə, şagirdlərin inkişafına və məntiqin qanunlarına istinad olunur. Şagirdin müstəqil yolla, yaradıcı fəaliyyət göstərmək imkanlarının məhdudluğu müəyyən edildikdə məntiqin qanunlarına əsaslanmaqla, onun forma və metodlarından vasitə kimi istifadə edilərək təlim materialı müəllim tərəfindən şərh olunur.

Təlim prosesində yalnız hazır formalarla iş aparılmır, aparıla da bilməz. Burada anlayışların, hökmlərin, əqli nəticələrin yarandığı konkret şərait heç də arxa plana keçirilə bilməz.

Təlimlə bağlı məntiqi təfəkkürə, onun növlərinə ciddi əhəmiyyət verilməsi, idrakın “aşağı” səviyyəsinə hissi idraka etinasızlıq kimi başa düşülməməlidir. Təlim prosesində hissi ilə məntiqinin nisbətinin düzgün müəyyənləşdirilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Ş.A.Şaporinski yazır ki, idrakın vasitəsizliyi olduqca nisbidir, lakin vasitəlilik təlimin yalnız bir “imtiyazı” deyildir. O, haqlı olaraq qeyd edir ki, “təlimdə yeni anlayışların əldə olunmasında vasitəsizlik dərəcəsini yüksəltməklə təlim metodlarının elmi idrak metodlarına yaxınlaşdırılması təmin edilməlidir”, - fikrinə gəlmək olmaz.

Təlim prosesi ilə idrak prosesinin müqayisəsində məntiqi uyğunsuzluğa yol verilməməlidir. Təlim prosesini elmi tədqiqat prosesi ilə müqayisə etmək doğru olmaz. Elmi-tədqiqata təlimin altsistemi olan problemlə öyrənmə prosesi uyğun gəlir.

Elmin güclü inkişafı elmi-tədqiqat prosesinin hərtərəfli tədqiqini tələb edir. Başərin inkişaf səviyyəsi o qədər yüksəlmişdir ki, insanların qarşısında duran problemlər yaradıcı fəaliyyət göstərməyi tələb edir. Lakin insanın yaradıcı fəaliyyəti mürəkkəb dialektik prosesdir və bu prosesin məntiqi formalaşdırılmasının ümumi yolu yoxdur, yalnız hər hansı konkret kəşfin məntiqi sistemi vardır. İnsanın yaradıcı fəaliyyətinin formalaşdırılması tələbatı ilə onun idarə olunmazlığı arasındakı ziddiyyəti həll etməyin başlıca üsullarından biri şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafının idrə olunması

yollarını tapmaqdan ibarətdir. Qənaətimizə görə, bu yollar şagirdlərin imkanlarını hərəkətə gətirərək yeni keyfiyyətlər formalaşması şəraitini tənzimləyən təlim sistemində ehtiva olunur.

11.4. Təlimin psixoloji əsasları

Təlimin mükəmməl sistemi özündə alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini ehtiva etməlidir, əks halda onun mükəmməlliyindən danışmaq absurddur. Bu sistemdə alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərinin əsasında aşağıdakılar durur:

- şəxsiyyətin idrak proseslərinin xüsusiyyətləri, hafizə ilə təfəkkürünün arasındakı əkslik və asılılıq münasibətləri;
- şagirdin inkişafı ilə təlim prosesi arasındakı qarşılıqlı təsirin dialektikası;
- biliyin və fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsinin mexanizmi və qanunauyğunluqları;
- alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin təbiəti.

Məktəblilərin psixi inkişafı və bunun təlim prosesi ilə qarşılıqlı münasibəti məsələsi həm pedaqoqların, həm də psixoloqların diqqətini hər zaman çəkmişdir. Bir çox görkəmli alimlər bu sahədə tədqiqatlar aparmışdır. A.Bine, A.Ştern, İ.Piaje və başqaları şagirdlərin təlim fəaliyyətinin yaş xüsusiyyətlərindən, inkişaf səviyyəsindən asılı olduğunu isbat etməyə çalışmışdır. Psixoloq İ.Piaje V.Şternə uyğun mövqe tutaraq belə hesab edir ki, uşağın psixi inkişafı özünün daxili qanunlarına malikdir və bir sıra özünəməxsus mərhələlərindən keçir. Onun fikrincə, təlim inkişafa heç bir əsaslı təsir göstərə bilməz. Ona görə də, təlim inkişafa uyğunlaşdırılmalı və onun tənzim edilməsində məhz inkişafın səviyyəsi əsas götürülməlidir.

Təlim zamanı şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini, inkişaf səviyyələrini nəzərə almağın zəruriliyini əsaslandıran görkəmli pedaqoqlardan Y.A.Pestalotsi və başqaları yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almağın da vacib olduğunu göstərmişlər. Təlimin inkişafdakı rolunu həddindən artıq şişirdən C.Brunerin fikrincə, hər bir uşaq inkişafın istənilən mərhələsində, əgər həmin yaş üçün optimal olan təlim me-

todları tapılıbsa və əgər o, yaxşı təlim edilərsə, istənilən materialı tamamilə mənimsəyə bilər. Göründüyü kimi, C.Bruner şagirdərin əqli inkişafında təlim prosesinin həlledici rol oynadığını qəbul etsə də, uşağın yaş həddlərini silib atır. D.V.Elkonin, V.V.Davıdov, L.V.Zankov və başqaları L.S.Vıqotskinin fikrini inkişaf etdirərək eksperimental yolla sübut etmişlər ki, təlimin məzmununu və üsullarını təkmilləşdirmək yolu ilə uşaqların inkişafını şərtləndirmək olar.

Təlim prosesinin təşkili və idarə olunmasında L.S.Vıqotski “İnkişafın yaxın zonası”na əsaslanmağı tələb kimi irəli sürür. O, göstərir ki, uşağın öyrənməyə qabil olmadığı işləri öyrətməyə çalışmaq, onun müstəqil yerinə yetirə bilmədiyini ona öyrətmək qədər mənasızdır.

Təlimin psixoloji əsaslarının interpretasiyasında determinizm prinsipinə biganə qalmaq mümkün deyil. Determinizm prinsipinə arxalanaraq psixi hadisələrin qanunauyğunluqlarını müəyyən etmək olar. Bu isə təlim prosesində alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin asılılıqlarını və əksliklərini müəyyənləşdirməkdə müəllimə istiqamət göstərir.

Təfəkkürün daxili şərtləri subyektin idrakda fəallığından və idrak prosesində analiz, sintez, ümumiləşmə və s. kimi fikri əməliyyatların qarşılıqlı təsirinin nə dərəcədə olması ilə müəyyən edilir. Təfəkkürün xarici şərtləri (yəni təfəkkürü zəruri olaraq yaradan şərtlər) hər şeydən əvvəl, təfəkkürün subyektı ilə obyektinin qarşılıqlı təsirinin cərəyan etdiyi mühit, şərait nəzərdə tutulur. Təfəkkür heç də obyektin bircə aktla dərk edilməsi deyil, yəni naməlum şey birdən-birə özünü aşkar etmir. Bu aktın nəticəsində təfəkkür sonrakı fikri prosesin tərkibinə daxil olur və prosesin gedişində obyektin öyrənilməsi dərinləşir. Təfəkkür prosesi insanla onun dərk etməyə can atdığı situasiya arasında, obyektə subyekt arasında qarşılıqlı təsir kimi həyata keçir. Bu prosesdə təfəkkür problemin ilk qoyuluşunu dəyişdirə bilər, bu dəyişmiş problem fikrin sonrakı gedişinə təsir edər, ona düzəliş verər, nəhayət idrak obyektı barədə yeni məsələlər, yeni mülahizələr doğurar. Əslində determinizm prinsipi fəlsəfi-metodoloji prinsipdir və bu, elmi-idrakda mühüm əhəmiyyətə malikdir. O, psixologiya elminin də əsas metodoloji prinsiplərdən biri

kimi çıxış edərək hadisələrin səbəbini insanın konkret ictimai varlıq və həyat fəaliyyəti şəraitində axtarılmasını və təhlil olunmasını tələb edir.

Determinizm prinsipi universal xarakterlidir. Odur ki, təlim prosesi üçün bu prinsip bir çox aspektlərdən konkretləşdirilməli, onun təzahür formaları öyrənilməlidir.

Psixi proseslərin cərəyan etməsinin ən ümdə xüsusiyyətlərindən biri onun seçici xarakter daşması, müəyyən obyektə yönəlməsidir və bu, psixikamızın xassəsi olan diqqətlə əlaqələndirilir. İdrak prosesindən fərqli olaraq diqqət xüsusi məzmunu malik deyildir. O, psixi proseslərin cərəyan etmə dinamikasını xarakterizə edir, şüurun sensor, intellektual və hərəkəti fəallığının yüksək səviyyəsini tələb edən mərkəzləşməsidir.

Təlim prosesində diqqət və onun müxtəlif funksiyaları mühüm əhəmiyyətə malikdir. Buraya a) diqqətin seçici funksiyası (bu müxtəlif təsirlər içərisindən idrakın tələbinə uyğun olan, əhəmiyyətli mövcud fəaliyyətlə bağlı təsiri fərqləndirməyə imkan verir) b) davranış aktı, fəaliyyətdən yayınmamaq; c) fəaliyyətin gedişini tənzim etmək, şagirdin icra fəaliyyətindəki kənara çıxmaları aradan qaldırmaq kimi funksiyalar daxildir.

Bu funksiyaların nəzərə alınması, onların həyata keçirilməsi, layiqincə qiymətləndirilməsi şagirdlərin idrak fəaliyyətini idarə etməyə imkan verir. Təlim prosesində diqqətin keçirilməsi qanunauyğunluqlarının nəzərə alınması mənimsəmə üçün optimal şəraitin yaradılmasına xidmət edir. Qarşıya qoyulmuş yeni məqsədlərlə əlaqədar olaraq diqqətin şüurlu və niyyətli halda sürətlə yerdəyişməsi çox vacibdir. Diqqətin keçirilməsi müəyyən fəaliyyətin bir obyektə digərinə və ya bir əməliyyatdan başqasına keçməsi ilə təzahür edir.

Təlim fəaliyyətinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsində diqqətlə yanaşı, qavrayış prosesi də həlledici rol oynayır. Onun qanunauyğunluqlarının nəzərə alınması vacibdir. Subyektin keçmiş təcrübəsinin, onun fəaliyyətinin motiv və məqsədlərinin, ustanovkasının, emosional vəziyyətinin (buraya insanın inamını, dünyagörüşünü, maraqlarını və s. əlavə etmək olar) qavrayışa təsiri onu göstərir ki, o, idarə edilməsi mümkün olan fəal prosesdir.

Hafizə özündə qoruyub saxladığı bilik sərvətlərinin bir qismini təfəkkür, digər bir qismini qavrayış səviyyəsində hasil edir. Qav-

rayışın tamlıq və mənalılıqla yanaşı təlim prosesində nəzərə alınması zəruri olan cəhətlərindən biri də ixtiyari qavrayışın, müşahidənin təşkili ilə əlaqədardır. Təlim materialının müvəffəqiyyətlə qavranılmasını təmin etmək üçün müəllim şagirdləri hazırlamalı, onların keçmiş təcrübələrini fəallaşdırmalı və onu yeni materialla əlaqələndirməyə kömək etməli, şagirdlərin qarşısında yeni və aydın fikri məqsədlər qoymaqla onların qavrayışlarını istiqamətləndirməlidir.

Hər psixi aktın, hətta ən elementar aktın baş verməsi onun hər elementinin sonrakılarla “bağlanma” qabiliyyəti olmadan inkişaf mümkün deyildir. Bu mənada təlimdə hafizənin nəzərə alınması təlim fəaliyyətinin səmərəliliyinə əsaslı təsir göstərir. Hafizənin qanunauyğunluqlarını nəzərə almadan bu prosesdən təfəkkürə keçidi və təfəkkür prosesi ilə əlaqəni təmin etmək mümkün olmaz. Təbii ki, bu da alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərinin nizamlanması sahəsində də problemlər yaradar.

Psixologiyaya aid ədəbiyyatda anlama, yaddasaxlama və yaddasalma haqqında ətraflı məlumatlar, geniş şərhlər verilmişdir. Bizim üçün daha vacib olan cəhət budur ki, təlim prosesinin psixologiyanın həmin kateqoriyaları ilə münasibəti aydınlaşsın.

Riyaziyyatın, eləcə də digər ümumtəhsil fənlərinin tədrisi prosesində çox zaman belə bir vəziyyətin şahidi oluruq. Şagird deyir: “Mən mövzunu öyrənmişəm, bilirəm. Amma onu söyləməkdə, ifadə etməkdə çətinlik çəkirəm”. Burada uşağın nitq qabiliyyətinin və yaddaşının zəifliyi ilə yanaşı, bir vacib amil də onun materialı lazımı səviyyədə anlamaması, başa düşməməsidir. Yaxşı yadda saxlamaq üçün materialı yaxşı başa düşmək mühüm şərtidir.

Anlama problemi müasir fəlsəfi fikrin vacib problemlərindən biridir və onunla əlaqədar olaraq elmi idrakin metodologiyasında **“hermenevtika”** (yunanca izahetmə, şərh deməkdir) adlanan yeni emi istiqamət yaranmışdır. Bu sahə hazırda filosofların çox dəbdə olan, qızğın mübahisə obyektidir.

Bu məsələyə xüsusi elm nümayəndələri-psixoloqlar, pedaqoqlar, fiziklər, riyaziyyatçılar və başqaları laqeyd qalmırlar. Belə bir fikir mövcuddur ki, **hadisəni anlamaq onun başqa hadisə və predmetlərlə əlaqələrini təfəkkürdə əks etdirməkdir.** Bu əlaqələr dairəsi genişləndikcə materialı başa düşmək də dərinləşir. Bu

mövqeyi psixoloq A.A.Smirnov müdafiə edir. Buna oxşar mülahizə Q.Q.Qolubevə, K.K.Platonova da məxsusdur. L.Sekey isə məsələni bir qədər başqa şəkildə izah edir. O qeyd edir ki, *biliklərin tətbiqi gedişində onun şəklini dəyişmək, rekonstruksiya etmək prosesi məhz anlama adlanan prosesə uyğundur*. Çünki materialları ancaq yaxşı anlamaqla sözlərimizlə ifadə və şərh edə bilərik. Bu məsələ ilə bağlı başqa fikir və təkliflər də vardır. Belə ki, **anlamamı biliyin öz obyektiv məzmununa münasibəti, bilik haqqında bilik əldə etmək kimi səciyyələndirmək olar**.

Biz burada anlama problemi ətrafında gedən fəlsəfi diskussiyaları təhlil etmək niyyətindən uzağıq və bu mümkün də deyil. Amma həmin problemin təlim prosesi, onun idarə edilməsi ilə əlaqədar olan pedaqoji aspektinə toxunmağı zəruri hesab edirik. Çünki təlim üçün vacib olan psixologiyanın yaddaş, hafizə anlayışları bu problemə bilavasitə bağlıdır. Anlamamı düzgün təsəvvür etmək üçün onu özündən daha geniş olan bilik və idrak kateqoriyaları ilə əlaqələndirmək lazım gəlir. Anlamamı ümumi şəkildə ilk yaxınlaşma olaraq aşağıdakı kimi səciyyələndirmək bizi az-çox qane edir: *anlama cisim və hadisələrin idrakın tələblərinə cavab verən, onu ödəyən əlaqələrini dərk etməkdir*. Biz təlimin metodoloji əsasları üzərində dayanarkən müasir idrak nəzəriyyəsində idrakın “metanəzəriyyə” səviyyəsinə və bilik kateqoriyalarına toxunduq. İndi biz onun pedaqoji prosesdə, o cümlədən təlimdə spesifik təzahürü-**metaproblem** ilə rastlaşmış oluruq. Sadələşdirilmiş şəkildə izah etsək onu “**nəzəriyyə haqqında nəzəriyyə**” (yaxud “**nəzəriyyənin nəzəriyyəsi**”) kimi səciyyələndirə bilərik. *Anlamamı da “bilik haqqında bilik”, bunu təlimə nəzərən ifadə etsək “mənimsəməni mənimsəmək” kimi qəbul edə bilərik*. Başqa sözlə, **anlama prosesi “biliklərdən bilik hasil etmək” kimi bir metaproblem olaraq “düşünülə” bilər**. Bu isə ümumilikdə təlim prosesinin idarə olunmasının psixoloji əsası kimi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Burada iki qanunauyğunluğu nəzərə almaq gərəkdir:

1. Materialın müəyyən səviyyədə anlaşılması onun yadda saxlanması üçün zəruri şərtidir. Əgər material pis mənimsənilibsə, az anlaşılıbsa, onda hafizədə dəqiq saxlanmayacaq və bununla əlaqədar qarşıya çıxan təhriflər subyekt tərəfindən lazımınca qiymətlən-

dirilməyəcək, burada hafizə illüziyasının yaranma ehtimalı artacaqdır. Belə illüziyadan xilas olmaq üçün şagirdlərdə özünə nəzarət vərdişi yaratmaq vacibdir.

2. Materialı anlamağa doğru yönələn fəal fikri proses onu qeyri-ixtiyari hafizə ilə yadda saxlamağa imkan yaradır.

Bunun tədris işini təkmilləşdirmək üçün böyük əhəmiyyət kəsb etməsini izah etməyə ehtiyac yoxdur. Bu əsasla bir sıra təlim metod və priyomlarının tətbiqində ciddi dəyişiklik aparmaq olar. Məsələn, şagirdlərə “dərsləyin bu paraqrafını öyrənin” tapşırığı (müəllimin belə tapşırığı çox zaman materialı şagirdin əzbərləməsi ilə nəticələnir) əvəzinə, müəllim bu paraqrafa aid material üzərində müəyyən iş aparmağa (məsələn, teoremin isbatı üçün plan tərtib etməyə, bu materialı əvvəl öyrənilənlərlə müqayisə etməyə və s.) uşaqları təhrik etsə, onlarda fəal fikri prosesin inkişafına imkan yaratmış olar. Bu isə materialı bütövlükdə yadda saxlamağa kömək edir, qeyri-ixtiyari hafizə üçün yol açılar.

Müəllim üçün şagirdlərin ixtiyari və qeyri-ixtiyari hafizə ilə materialı yadda saxlamaları o qədər də vacib deyil. Vacibi budur ki, material dərinlən mənimsənilsin, anlaşılsın. Bunu nəzərə alsaq onda yaddaşa bağlı aşağıdakı ümumi qanunauyğunluğu formulə etmək olar: **əgər şagirdlər material üzərində fəal fikri tapşırıqlar üzrə işləyirlərsə və bu fəaliyyət materialı başa düşməyə, onu dərinlən anlamağa doğru yönəlibsə, onda material ixtiyari və qeyri-ixtiyari halda müvəffəqiyyətlə hafizədə həkk olar, yaxşı yadda qalar.**

Material üzərində fəal fikri fəaliyyətlə əlaqədar olan yadda saxlamanın mühüm şərtlərindən biri təlim fəaliyyətinin daxili idrak motivlərinin yaradılmasıdır. Buna tədris məsələləri sisteminin elə xüsusi təşkili sayəsində nail olmaq mümkündür ki, burada əldə edilmiş hər bir nəticə ondan sonra gələn hər bir nəticə üçün zəruri vəsi-təyə çevrilmiş olsun.

Biliklər müəyyən faktların, məfhumların və mühakimələrin sistemidir. Onları yadda saxlamaq üçün müəyyən məna vahidlərinə ayırmaq faydalıdır.

Anlama məntiqi yaddasaxlamanın zəruri şərtidir. Anılan materiallar mənimsənilmiş biliklərlə, insanın keçmiş təcrübəsi ilə əlaqələndirilir.

Məntiqi yaddasaxlamada öyrənilən materialın planının tərtib edilməsi əhəmiyyətlidir. Bu cür planların tərtibində üç mərhələ fərqləndirilir.

Təlim prosesini idarə edərkən psixi proseslərin elə xüsusiyyət və qanunauyğunluqlarını bilmək vacibdir ki, bunlara istinad etməklə biliklərin əldə olunmasının gedişində həmin prosesi fəallaşdırmaq mümkün olsun. Burada həm hafizədə fərdi fərqlər nəzərə alınmalı, həm də psixi proseslərə bir-birindən ayrılıqda yox, bunların qarşılıqlı əlaqəsində istinad olunmalıdır.

İntellektual proseslərin mexanizmi haqqında assosiativ nəzəriyyə psixologiyada tarixən özünə yer tapmışdır. Assosiasionizmin tərəfdarları eksperimental yolla başlıca olaraq hafizəni öyrənməyə çalışmış, təfəkkürü isə hafizənin xassəsi kimi izah etmişlər. Assosiativ nəzəriyyənin tərəfdarları yalnız hafizəni yox, həm də təfəkkürün təbiətini əlaqə və assosialarla izah etməyə çalışmışlar. Assosionizm iki təəssürat arasında əlaqənin yaranması üçün onların şüurda eyni vaxtda təzahür etməsini zəruri və kafi hesab edir. Daha çox təkrar assosiasianın möhkəmliyinin əsas qanunu hesab olunmuşdur. Assosiativ təlimdə subyektin fəaliyyətinin təhlili, onun istiqaməti, aktivliyi kənara qoyulmuşdur. Hazırda psixoloqların əksəriyyəti hesab edirlər ki, assosiasionizm mövqeyindən təfəkkürün anlaşılması təfəkkürlə bağlı nəzəri fikrin inkişafında ötmüş mərhələdir. Müasir elmdə şəxsiyyətin fəaliyyətinə onun psixi proseslərinin, o cümlədən hafizə proseslərinin təşəkkülünü şərtləndirən amil, əsas anlayış kimi baxan nəzəriyyə daha çox nüfuz qazanmışdır. Eksperimental şəkildə müəyyən edilmiş və sübut olunmuşdur ki, müvafiq material yalnız işin məqsədi kimi çıxış etdikdə daha məhsuldar əlaqələr yaranır və fəallaşır. Həmin əlaqələrin xarakteri, müvafiq materialın subyektin gələcək fəaliyyətində iştirak dərəcəsi bu əlaqələrin qarşıda duran məqsədə çatmaq üçün nə kimi əhəmiyyətə malik olması ilə təyin edilir.

Biliklərin bərpası, reproduksiya haqqında məsələ əqli fəaliyyətin assosiativ nəzəriyyəsinin əsas məsələlərindən biri olduğundan

o, bəzən reproduktiv təfəkkür nəzəriyyəsi adlandırılır. Reprodaktiv təfəkkür nəzəriyyəsinə əsaslanan təlim ənənəvi didaktikada özünə yer tapmışdır. Lakin praktika göstərdi ki, bu təlim şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərini və müstəqilliyini formalaşdırmaq tələbinə tam cavab verə bilmir.

Təfəkkürün eksperimental tədqiqindən alınan nəticələr yaradıcı, produktiv təfəkkürün əsas qanunauyğunlarını şərh etməyə imkan verir ki, bu da öz növbəsində təlimin optimal sisteminin işlənməsi üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. **Fikri fəaliyyət həm insanlığın tarixi inkişafı gedişində aşkar edilmiş biliklərin mənimsənilməsi, həm də tamamilə yeni biliklərin əldə olunması üçün zəruri əsasdır. Bu prosesin necə yaranmasını, onun hansı qanunauyğunluqlara malik olmasını açmaq təlimin təşkili və idarə edilməsi probleminin həllində ən mühüm psixoloji əsas rolunu oynayır.** Psixologiya elmi eksperimental yolla bunu aşkarlamışdır: **Hafizə və təfəkkür iki müxtəlif psixi proses olsa da, bunlar arasında ayrılmaz əlaqə var və biri digərini şərtləndirir.** Təfəkkür hafizənin inkişafının müəyyən mərhələsi əsasında formalaşır. O, hafizənin məzmununun zənginliyindən və bu məzmundan istifadə etmək bacarığından asılıdır. **Hafizə və təfəkkür arasında əkslik mövcuddur.** Təfəkkür o zaman başlanır ki, keçmiş təcrübədən çatışmayan cəhət ortaya çıxır. P.P. Blonski yazırdı ki, *hafizənin məzmununu keçmiş təsir, fikirləşməyin məzmununu hələ həll edilməmiş problem təşkil edir.* Biliksiz təfəkkürün inkişafından danışmaq olmaz. Əgər bilik yoxdursa, təfəkkürün inkişafı üçün əsas da yoxdur. Hafizə ilə təfəkkürün arasındakı vəhdət və əkslik alqoritmik fəaliyyətlə evristik fəaliyyətin münasibətlərinə aydınlıq gətirən ən mühüm amil, psixoloji əsas kimi dəyərləndirilməlidir.

Təfəkkür prosesi və onun nəticəsi qarşılıqlı əlaqəlidir. Əqli fəaliyyətin nəticəsi olan anlayış, bilik təfəkkür prosesinin özünə daxil olur, onun sonrakı gedişini şərtləndirir.

Məsələ həlli zamanı insan təfəkkürünün sonrakı fəaliyyətini təmin edən, məsələnin indiyə qədər ona məlum olmayan yeni-yeni şərtləri və tələbləri müəyyən edilir. Təfəkkür fəaliyyətini şərtləndirən səbəb məsələ həlli zamanı tədricən əmələ gəlir, formalaşır və inkişaf edir. Bu, fikrin ilkin şərtlərində əvvəlcədən proqramlaşdırıl-

mır. Məsələ həllində arası kəsilmədən yeni-yeni şərtlər meydana çıxır və inkişaf edir. Bu cəhətdən riyaziyyatın tədrisi xüsusi maraq doğurur. Riyaziyyatın tədrisində, məsələ həlli metodikasının özündə zəngin psixoloji məqamlar vardır. Buun təhlili o dərəcədə zəruridir ki, onu bəzi müəlliflər xüsusi tədqiqat obyektı kimi seçmişlər. Məsələn, L.M.Fridmanın monoqrafiyasında bu problemin müxtəlif aspektləri araşdırılmışdır. Həmin tədqiqat əsərində sübut olunmuşdur ki, məsələ həlli prosesində fəaliyyətin alqoritmik və evristik cəhətləri optimal üzlaşmış olduğu halda təlim prosesinin keyfiyyəti yüksəlmiş olur.

Təlim prosesinin bu və ya digər funksiyasının daha səmərəli həyata keçirilməsinə yönələn konsepsiyaların işlənilməsi cəhdləri psixoloqlar üçün xarakterik cəhətlərdəndir. İnkişafetdiricilik funksiyasının gücləndirilməsi ilə bağlı işlənilən konsepsiyalar bir çox hallarda “inkişafetdirici təlim konsepsiyaları” da adlandırılır, əslində bu termindən daha çox istifadə olunur, baxmayaraq ki, biz bunun əleyhinəyik, amma ədalət naminə həqiqəti (reallığı) etiraf etməliyik.

Pedaqogika elmindən təlimin inkişafetdiricilik funksiyasının yüksəldilməsi ilə bağlı dörd əsas konsepsiya bizə məlumdur (L.V.Zankov, D.B.Elkonin-V.V.Davidov, V.S.Biblerin və S.A.Amonaşvilinin konsepsiyaları). Bunlardan daha populyar olanı və bütün təhsil pillələrində tətbiq ediləni D.B.Elkonin-V.V.Davidov konsepsiyasıdır. Bu alimlərin bütün təhsil strukturları üçün hazırladığı təlim texnologiyası başqalarından prinsipə onunla fərqlənir ki, burada məktəblilərin nəzəri təfəkkürünün formalaşdırılmasına da çox üstünlük verilir. Bu sistemdə həyata keçirilən təlim məktəblilərə yalnız bilik və praktik bacarıqları deyil, həm də elmi anlayışları, bədii obrazları və mənəvi dəyərləri öyrətməklə təhsilin nəzəri səviyyəsini xeyli yüksəldir.

Elkonin-Davidovun təlim sistemində iki əsas metodik qayda-ya əməl olunması tövsiyə olunur: 1) təlimin ilk mərhələsindən, şagird məktəbə gəldiyi gündən bu və ya başqa şeylər, anlayışlar öyrədilərkən onların mənşəyi və yaranması şəraiti haqqında nəzəri biliklər verilməlidir; 2) şagird nəzəri bilikləri təlim fəaliyyəti prosesində tədrisən, mütəmadi olaraq mənimsəməlidir.

Yeri gəlmişkən, onu da qeyd edək ki, müasir məktəb praktikasında əməkdaşlıqla, layihələr metodu ilə, modullarla, müxtəlif səviyyəli, biliklərin tam mənimsənilməsi və s. kimi təlim texnologiyaları daha geniş tətbiq olunur.

Təlim prosesinin idarə olunması baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdən biri də yeni biliyin mənimsənilməsi ilə bağlıdır. Biliklər anlayışlar və kateqoriyalar formasında dildə və işarələr sistemində saxlanılır. Həmin biliklər sisteminə müvafiq anlayışları mənimsəmək üçün hər birinin məzmununu və həcmi açmaq lazım gəlir. Anlayışın məzmun və həcmi müəyyənləşdirilməsi iki üsulla aparıla bilər, bunu ya müəllim izah edər, ya da təlimi problem həlli yolu ilə şagird özü edə bilər.

Anlayışın yaranması məsələsi psixologiyada mərkəzi problemlərdən hesab olunur. Anlayışlar sisteminin mənimsənilməsi passiv deyil, aktiv prosesdir. Bu anlayışı mənimsəyən şəxsdən gərgin əqli fəaliyyət tələb edir. Biliklərin mənimsənilməsi o zaman daha müvəffəqiyyətli olur ki, insan onu özü müstəqil əldə etmiş olsun. Yeni anlayışların mənimsənilməsi prosesi əvvəl əldə olunmuş biliklər sisteminə yeni anlayışın daxil edilməsi kimi anlaşılmalıdır.

Anlayışın mənimsənilməsi, fikri fəaliyyətin mərhələlərlə mənimsənilməsi, yaradıcı idrak fəaliyyətinin mexanizmi, qanunauyğunluqları, inkişafın mənbə və şərtləri və s. ədəbiyyatda elmi əsaslarla şərh olunmuş, psixologiyanın əldə etdiyi nəticələrə istinad edən müxtəlif təlim konsepsiyaları nəzəriyyə və praktikada özünə yer tapmışdır. Onlardan bəziləri pedaqoji fikrin və praktikanın ötmüş mərhələsi hesab edilir, bəzilərinin isə birtərəfli olması həm nəzəri, həm də praktik cəhətdən əsaslandırılır. Qeyd olunan reallığın səbəbləri sırasında aşağıdakılar da vardır.

1. Təlim konsepsiyalarının bəzilərinin əsasına qoyulmuş psixoloji nəzəriyyələrin özləri elmin inkişafında ötmüş mərhələnin məhsuluna çevrilmişdir;

2. Birtərəfli təlim konsepsiyalarında bu və ya digər əsaslar ləziminə qiymətləndirilməmişdir;

3. Müxtəlif psixoloji nəzəriyyələrə əsaslanan layihələr təlim sisteminə altsistemlərin təkmilləşdirilməsi və onların uzlaşdırılması ideyası əsasında daxil edilməmişdir.

Mükəmməl təlim sistemi belə çatışmazlıqlardan uzaqdır. Bu sistem biliyin və fəaliyyət üsullarının əldə olunmasını özündə daha optimal şəkildə əxz edən layihələr üçün açıqdır. O, idrak prosesinin tarixən formalaşmış yoluna adekvatdır.

Məktəb təliminin bütöv dövrü ərzində məktəbli bəşəriyyət tərəfindən tarix boyu hasil və kəşf edilmiş hazır, təşəkkül etmiş, məlum biliklər, anlayışlar sistemi ilə qarşılaşır. Ona görə də toplanmış bilik sərvətinin mənimsənilməsi uşaqlardan geniş təfəkkür və ciddi yaradıcı iş tələb edir.

Anlayışın formalaşması nəzəriyyəsinin müəllifləri (D.N.Boqoyavlinski, N.A.Mençinskaya, E.N.Kabanova-Meller, L.V.Zankov və başqaları) hesab edirlər ki, şagirdlərin əqli inkişafı üçün mühüm stimül təlim prosesində intellektual çətinlikləri şagirdlərin aktiv şəkildə aradan götürməsidir. Vurğulayaq ki, mükəmməl təlim sistemi məhz belə bir tələbin ödənilməsinə istiqamətlənir. L.V.Zankovun konsepsiyasının didaktik prinsipləri bunlardır:

1. Yüksək çətinlik səviyyəsində təlim. Şagirdin “yaxın inkişaf zonası”ndakı çətinlikləri aradan qaldırılması onu inkişaf etdirir və öz qüvvəsinə inamını möhkəmləndirir.

2. Nəzəri biliklərin aparıcı rolu. Söhbət sadəcə olaraq nəzəriyyənin öyrənilməsindən deyil, materialda mühüm əlaqələri, qanunauyğunluqları açmaqdan gedir.

3. Materialın yüksək sürətlə öyrənilməsi. Öyrənilənlərin təkrar-təkrar “çeynənilməsi” şəklində məşqlər zərərliyə. “Saqqız inkişafın ən qudurmuş düşmənidir”. Öyrənilmişlərin təkrarlanması zərurəti yeninin öyrənilməsi zamanı qarşıya çıxır və onunla bağlanır.

4. Oxu prosesinin mahiyyəti məktəblilər tərəfindən başa düşülməlidir. Şagird özünü tədris fəaliyyətinin subyekti keyfiyyətində dərk edir: mən materialı necə yaxşı yadda saxlaya bilərəm, nəyi yeni öyrəndim, dünya haqqında təsəvvürlərim necə dəyişdi, mən necə dəyişirəm?

5. Bütün şagirdlərin inkişafı üzərində müntəzəm iş. Şagirdlərin qabiliyyətlərinə görə fərqləndirilməsinə yol verilmir. Hər kəs özünün inkişafı üzrə hərəkət edir, nəticədə imkanına görə müxtəlif cür inkişaf etmiş şagirdlərin əməkdaşlığı baş verir.

Daxili və xarici fəaliyyətin münasibəti probleminin işlənilməsində P.Y.Qalperin, D.B.Elkonin, V.V.Davidovun, A.N.Leontyevin irəli sürdüyü ideyalar əhəmiyyətli rola malikdir. A.N.Leonteyə görə genetik planda daxili əqli fəaliyyət və əməliyyatlar xarici təsirlərdən yaranır, sonuncuların interioriziyasının məhsuludur. Əqli fəaliyyət və əməliyyatlar vasitəli formalaşır: əvvəlcə xarici fəaliyyət (xarici obyektlərlə), sonra o, daxili fəaliyyətə çevrilir. Əqli fəaliyyətin formalaşdırılması nəzəriyyəsinin yaradıcılarından olan D.B.Elkonin və V.V.Davidov o mövqedən çıxış edirlər ki, **müasir məktəbin qarşısında üç vəzifə - müəyyən həcmdə biliklərin mənimsənilməsi, əqli inkişaf və idrak motivlərinin yaradılması durur və bu məsələlərdən hər hansı birinin həlli digərinin həllinə səbəb olmur. Onları yalnız eyni vaxtda, eyni yolla həll etmək olar.** Bu vəzifələrin həllində müəyyənədicə, mərkəzi halqa mənimsənilməli biliklərin məzmununa adekvat tədris üsulları ilə onların üzvü əlaqələndirilməsidir. Təlimin məzmununun dəyişməsi intensiv əqli inkişaf və təlim motivlərinin formalaşması ilə bağlı məsələlərin həlli üçün əsas yadır.

L.V.Viqotski, A.N.Leontyev, P.Y.Qalperin əqli proseslərin formalaşmasının ontogenetik problemləri haqqında dəyərli mülahizələr irəli sürmüşlər. Mühüm nəticələrdən biri odur ki, uşağın təfəkkürü özünün təcrübəsi əsasında toplanmış, bilik və əməliyyatların ictimai-tarixi işlənmiş sistemini əldə etmək yolu ilə inkişaf edir. A.N.Leontyevin fikrincə, ictimai-tarixi təcrübənin mənimsənilməsi fəaliyyətin və inikasın ümumi strukturunda dəyişiklik edir, yeni hərəkət üsullarını formalaşdırır, onun yeni növ və formalarını yaradır.

Psixoloji tədqiqatlarda anlayışın formalaşması konsepsiyası ilə interiorizasiya əməliyyatı konsepsiyasının əlaqəsi araşdırılmaqdadır. Birinci istiqamətin nümayəndələrinin tədqiqatlarında məsələ həllinin konkret mexanizminin bir çox prinsipial tərəfləri açılmışdır. Bu barədə D.S.Kostyuk yazır ki, məsələ həlli insanın keçmiş təcrübəsi əsasında onun vasitəsilə həyata keçirilir ki, buraya ümumiləşmiş asosiasiyalar, bilik, bacarıq, vərdislər və s. daxildir. Ancaq məsələnin təkcə keçmiş təcrübənin müxtəlif elementlərinin bərpasın-

dan ibarət hesab etmək birtərəfli olardı. O, gizli şəkildə mövcud olan obyektiv münasibətləri də əks etdirir.

İnkişafın sürətləndirilməsi ilə bağlı yaradıcı təfəkkürün qanunauyğunluqlarının tədqiqində intuitiv təfəkkürünün təbiətinə diqqət daha çox yönəlməkdədir. V.N.Puşkinin tədqiqatları bu baxımdan bizdə xüsusi maraq doğurur. Çünki yaradıcı təfəkkürün qanunauyğunluqları təbiəti barədə söhbət gedən sistemi psixoloji aspektdən əsaslandırır. Əsasına təfəkkürün qanunauyğunluqları qoyulan sistemdə analitik və evristik fəaliyyətlərin idarə olunması məsələsi ön plana çəkilir, inkişafın sürətləndirilməsi, təhsilvermə və tərbiyələndirmə funksiyaları arasında daha optimal vəhdət təmin olunur, imkanlar hərəkətə gətirilir. V.N.Puşkin evristik fəaliyyətin mahiyyətini aşağıdakılarda görür: a) elə fəaliyyətdir ki, tipik olmayan məsələlərin həllində istifadə olunur; b) məsələnin həlli gedişində formalaşan və şüurlu şəkildə məsələlərə köçürülə bilən priyomlara malikdir (18)

Psixoloqlar problemin həlli zamanı biliklərin mövcud sisteminə yeni informasiyanın daxil edilməsi və onun işlənilməsi ilə bağlı insanın yaradıcı əqli fəaliyyətinin analitik və evristik növlərə ayrılma bildiyini müəyyənləşdirmişlər. Yaradıcı təfəkkürün analitik və evristik növlərə bölünməsi problemin həlli zamanı şagirdlərin yalnız əqli əməliyyatları anlamasını yüngülləşdirməkdən ibarət olmayıb, eyni zamanda ayrı-ayrı əqli əməliyyatların həyata keçməsi üçün pedaqoji şəraitin yaradılması naminə müəllimin praktik fəaliyyəti üçün də əhəmiyyətlidir.

Əqli fəaliyyətin analitik növü problemin həlli zamanı əqli hərəkətlərin dəqiq ardıcılığı və mövcud həll alqoritmı ilə bağlıdır. Bu prosesdə analiz, sintez, ümumiləşdirmə, abstraklaşdırma və konkretləşdirmə kimi əqli əməliyyatlar biri-digərini izləyir, müəyyən ardıcılıqla, etaplar üzrə, pillə-pillə yüksəlməklə problemin həlli mümkün olur. Təfəkkürün istiqamətliliyi verilənlər ilə axtarılanlar arasında münasibətlərlə müəyyənləşir, həllin üsulu sınaq və səhvi rəddetmə yolu ilə tapılır. Müvafiq qaydalar düzgün seçiləndə təfəkkürün alqoritmik məntiqi gec-tez həllə gətirib çıxarır.

Müasir psixologiyada intuitiv təfəkkürün analitik təfəkkürdən fərqlənməsinə C.Bruner açmağa çalışmışdır. O, analitik və

evristik təfəkkürü müqayisə edərək aşağıdakıları göstərir. Analitik təfəkkür onunla xarakterizə olunur ki, onun ayrı-ayrı etapları aydın təsəvvür olunur, nitqlə ifadə etmək mümkün olur. Bu zaman insan fikrin hərəkətini və məzmununu anlaya bilir. Təbii ki, təfəkkür mühakiməni ümumidən xüsusiyyə, xüsusidən ümumiyyə keçmək formasında qəbul edə bilər.

İdrakda kateqoriya və faktların əlaqəsi intellektual intuisiya vasitəsi ilə təmin edilir. Çoxmənalı olmasına baxmayaraq, intuisiya anlayışı əsasən həqiqəti bir dəfəyə aşkara çıxaran müstəqil bilik mənasında başa düşülür. İntuisiyanın hissi və intellektual növləri birbirindən fərqlənir. İntuisiyanın evristik növü də gözlənilməz yeniliklərin tapılması və s. formalarda təzahür edir. İntellektual intuisiya ilə birlikdə kateqorial təhlil zəruri biliyə gətirib çıxaran vahid prosesin ayrılmaz tərkib hissəsidir. İnsan təfəkkürünün səciyyəvi xüsusiyyətlərini dərrakə deyil, məhz zəka ifadə edir. Zəka, məzmunu və təbiəti dərk olunan anlayışlarla əməliyyat aparır, zəkanın köməyi ilə hadisələr, proseslər yaradıcı fəallıqla, məqsədyönlülüklə əks olunur. İnsan zəkası təşəkkül tapmış biliklər sistemi hədudlarından kənara çıxmağa, yeni sistem yaratmağa yönəlir. İnsan biliyi dərrakədən və zəkadan ibarət fəaliyyətin vəhdətidir ki, həmin fəaliyyətlə obyektiv reallıq dərk olunur. Yaradıcılığın bütün sirləri, onun qanunauyğunluqları, mexanizmi tam, axıra qədər öyənilməsə də, elmi idrakın nəticələri kimi biliklərin sistemi, onların inkişaf məntiqi haqqında məlumat kifayət qədərdir.

Tədris-idrak prosesinin təşkilində (alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən sistemdə) müəllimin bu və ya digər əqli fəaliyyət növünün xüsusiyyətlərini bilməsi və onu diqqət mərkəzində saxlaması vacib məsələlərdəndir. Analitik əqli fəaliyyətin strukturu aşağıdakı kimidir:

1. *Çətinliyin dərkli və problem situasiyasının təhlili;*
2. *Əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi;*
3. *Məlum alqoritmərin tətbiqi və ya analitik yolla həllin axtarışı;*
4. *Həll və onun düzgünlüyünün yoxlanılması.*

Evristik fəaliyyətin təbiəti ilə bağlı elmi ədəbiyyatda müxtəlif fikirlər mövcuddur. Əqli fəaliyyətin evristik növünün strukturu prinsipə müxtəlif ola bilər. Onun ayrı-ayrı mərhələləri analitikə ya-

xındır. Lakin prinsipial fərq də mövcuddur. *Bunu aşağıdakı strukturdan görmək çətin deyildir:*

1) *çətinliyin dərki və problem situasiyasının analizi;*

2) *əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi və problemin formulə olunması;*

3) *a) fərziyyə irəli sürmək yolu ilə həll üsullarının axtarışı və onların inkişafı (yeni alqoritm tətbiqi) və ya b) hipoteza irəli sürmək və intuitiv yolla həllin tapılması;*

4) *əldə olunmuş nəticəni praktikaya tətbiq etmək yolu ilə hipotezanın doğruluğunun yoxlanılması .*

Bu fəaliyyət növlərinin həyata keçməsi üçün zəruri alqoritmlərlə şagirdlərin silahlanmasının vacibliyini bir daha xüsusi vurğulamağa lüzum görmürük. O da aydındır ki, bu nov fəaliyyətlərin özü də şagirdləri daha geniş əhatəyə malik alqoritmlərlə silahlandırır.

Tədris-idrak prosesinin idarə olunması probleminin həllində xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdən biri də təfəkkürün funksiyası ilə bağlıdır. Psixologiya müəyyənləşdirmişdir ki, təfəkkür müxtəlif funksiyalara malikdir və fəaliyyət nümunəsini möhkəmləndirmək onun yeganə funksiyası deyildir. **Təfəkkürün əsas funksiyası həm yeni bilikləri, həm də yeni fəaliyyət üsullarını əldə etmək qabiliyyətlərinin formalaşması ilə bağlıdır.** Biliklərin yaradıcı şəkildə mənimsənilməsinin idarə olunmasında yuxarıda göstərilən mərhələlərə istinad edilməsi, ardıcılığın gözlənilməsi böyük əhəmiyyətə malikdir.

Şagirdin optimal psixi inkişafı və əqli proseslərin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanması - tələbat, motiv, maraqların, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyətləri və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi təlim prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Şəxsiyyətin fəallığı onun ətraf aləmlə qarşılıqlı təsir prosesindəki fəaliyyətində təzahür edir. Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini isə onun tələbatı təşkil edir. İnsanı əhatə edən cisimlər onun fəaliyyətinin yaxın məqsədi və ya vasitəsi kimi tələbatlara nisbətən eyni vəziyyətdə olmur və şəxsiyyətin fəallığının müxtəlif dərəcələrini şərtləndirir. Obyektin əhəmiyyəti onda insan tələbatlarının həkk olunması ilə bağlıdır. **İntellektual tələbatlar şəxsiyyət üçün fəallığın daimi stimulu olaraq qalır, təmin olunduq-**

ca inkişaf edir, yeni-yeni obyektlərdə həkk olunur, bununla da onlar ardıcıl surətdə sabit əhəmiyyət kəsb edir. Bu qanunauyğunluq təlim prosesinin idarə olunmasında nəzərə alınmalıdır.

Şagirdlərin əqli fəaliyyətinin aktivliyinin daxili şərti motivlərin mövcudluğudur. Pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatda şagirdin idrak marağı təlimin əsas təhrikedici qüvvəsi hesab edilir. Q.O.Şukina şagirdlərin təlim marağının formalaşması məsələsini eksperimental yolla tədqiq edərək yazır ki, **idrak marağı idrak sahəsinə, onu doğuran şeylərə və biliklərə yiyələnmək prosesinin özünə yönəldilmiş seçmə şəxsiyyət istiqaməti kimi qarşımıza çıxır.** İdrak marağının xüsusiyyəti idrak marağına malik adamın hadisələrin səthində olmaq deyil, dərk edilən şeyin mahiyyətinə dərinlən nüfuz etmək meyindədir... İdrak marağı şagirdin idrak fəaliyyətini qüvvətləndirmək vasitəsidir...Müəllimə təlim prosesini cəlbəedici etməyə imkan verən səmərəli vasitədir .

S.İ.Rubinşteynin fikrincə, maraq ən əvvəl diqqətdə təzahür edir. Şəxsiyyətin ümumi meylini ifadə edən maraq bütün psixi prosesləri əhatə edir və istiqamətləndirir. Son dərəcə mühüm olan bu müddəə təlim prosesində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarəolunmasının psixoloji əsaslanındandır. İdrak marağı heç də avtomatik olaraq formalaşmır. Bu məqsədin həyata keçməsi üçün xüsusi pedaqoji təsir, yanaşma üsulları tələb edir.

Ənənəvi didaktik sistem şəraitində də maraq problemi bu və ya digər dərəcədə aktual sayılıb, lakin öz həllini arzuolunan səviyyədə tapmayıbdır. Bunun səbəbi, əslində ənənəvi didaktik sistemin paradigmalarından daha çox fənlərin tədris metodikasının inkişaf səviyyəsi ilə bağlı olubdur. Yaş və pedaqoji psixologiyada təlim motivləri, təlimin komponent-kateqoriyaları (amilləri), şagirdin “motivasiya tipləri”, uşaq maraqlarının xüsusiyyətləri sahəsində fundamental tədqiqatlar aparılıb (K.Vepeyalyayen, A.Leontev, A.Markova, Q.Rozenfeld, A.Abdullayev, F.Hüseynova və başqaları) və müəyyən nəticələr əldə olunmuşdur. Bu nəticələr təlim prosesinin təşkili üçün zəruri əsas kimi qəbul edilə bilər. Maraqlar özlüyündə şəxsiyyətin fəaliyyətinin mühüm cəhəti olsa da, yeganə motivi deyildir. İnsan fəaliyyətinin motivləri özünün çoxcəhətliliyi ilə

xarakterizə olunur. Onlar bir-birindən V.Petrovskinin qeyd etdiyi kimi, hər şeydən əvvəl tələbatlarının növlərinə görə fərqlənir .

Psixoloqlar insan fəaliyyətinin motivləşmə sahəsini öyrənərək motivlərin təsnifini vermişlər. Xarakterinə və fəaliyyət prosesində roluna görə motivlərin aşağıdakı növləri qeyd olunur: 1) situativ və geniş motivlər; 2) fəaliyyətin nəticəsinə və onun özünə doğru yönələn motivlər; 3) eqoistik və ictimai əhəmiyyətli motivlər.

Təzəhür xüsusiyyətlərinə görə geniş sosial və idrak motivləri fərqləndirilir. Belə bir cəhət aşkar edilmişdir ki, bütün yaş dövrlərində şagirdləri təlim fəaliyyətinə yönəldən motivlər yalnız bir növ motivdən ibarət deyildir. Lakin bunlardan biri aparıcı olur. Həmin motivin aşkara çıxarılması şagirdin təlim fəaliyyətinin müəllim tərəfindən idarə olunması işini xeyli asanlaşdırır.

Şagirdlərin mənimləyəcəyi biliklər sisteminin və fəaliyyət üsullarının onların idrak tələbatlarının sabit əhəmiyyətə malik olan təmin olunma obyektinə çevrilməsi mühüm məsələdir. Belə prosesin təşkil və idarə olunması zəruridir. Tələbatlar sisteminin inkişafı şagirdlərin intellektual qabiliyyətlərinin inkişafının əsas amillərindən biri sayılır.

Motivlərin yaranması və inkişafı emosional faktorla sıx bağlıdır. Bu onunla əlaqədardır ki, təfəkkür prosesi, bütövlükdə insanın psixi fəaliyyəti hissi-emosional sahəsi ilə şərtlənir. Bunsuz insanın həqiqəti axtarışı qeyri-mümkündür.

Bir daha vurğulayaq ki, şagirdin psixi inkişafı, əqli proseslərinin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanılması, tələbat, motiv, maraqlarının, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyətlərinin və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi təlim prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. İnsan şüuru formal qaydaların hər hansı qəti sistemi ilə şərtlənməyən məsələlərin həllində çevikliyi və dəqiqliyi ilə xarakterizə olunur. İnsanın düşünmə qabiliyyəti onun beyin quruluşu ilə yanaşı, tarixən formalaşmış mədəniyyətə qovuşması, tərbiyə və təlim, cəmiyyətin yaratmış olduğu sual və vasitələrin köməyi ilə baş verən müəyyən fəaliyyətin vasitəsi ilə formalaşır.

11.5. Təlim prosesində əsas pedaqoji ziddiyyətlər

Təlimin idarə olunması, onun mərkəzi problemi olan əqli fəaliyyət növlərinin optimal münasibətlərinin müəyyənləşdirilməsi və bunun diqqət mərkəzində saxlanılması məsələsi birbaşa həmin sistemə məxsus pedaqoji ziddiyyətlərin həlli ilə bağlıdır. Təlim prosesi ilə bağlı ziddiyyətlərin mövcudluğu idrak prosesinin özünün ziddiyyətli xarakterindən irəli gəlir.

Pedaqoji fikrin və ictimai praktikanın inkişaf tarixi göstərir ki, dialektikanın ziddiyyət kateqoriyasından təlim prosesinin qanunauyğunluqlarının tədqiqi işində çox gec istifadə olunmağa başlanmışdır. Alman pedaqoqu K.Tomaşevski təlim prosesində bir sıra ziddiyyət növlərini formulə etmiş, onların əlaqəsini açmışsa da, bunların arasından əsası, başlıcanı müəyyənləşdirə bilməmişdir.

İdrak prosesinin ziddiyyətli olduğunu və bu ziddiyyətlərin mübarizəsi şəraitində onun cərəyan etdiyini, idrakın obyektə daim, sonsuz yaxınlaşmasını, təbiətin insan təfəkküründə əks olunmasını “cansız” mücərrəd, hərəkətsiz, ziddiyyətsiz deyil, daim olaraq hərəkət prosesinin ziddiyyətlərin əmələ gəlməsi və onların həll edilməsi halında olduğunu təsdiqləyən idrak nəzəriyyəsini və psixoloqların “uşağın inkişaf mənbəyi ona xas olan daxili ziddiyyətlərdir və inkişafın hər bir mərhələsində bu ziddiyyətlər özünəməxsus səciyyə kəsb edir”, məzmunlu tezislərini əsas götürən M.A.Danilov haqlı olaraq şagirdlərin idrak fəaliyyətində də, təlim prosesində də ziddiyyətlərin xüsusi yeri olduğunu vurğulayır. M.A.Danilovun fikrincə, təlim prosesinin hərəkətverici qüvvəsi təlimin gedişində irəli sürülən, tədris və praktik vəzifələrlə şagirdlərin mövcud bilik, bacarıq və zehni inkişaflarının səviyyəsi arasında olan ziddiyyətlərdir. M.A.Danilova görə, ziddiyyət təlimin hərəkətverici qüvvəsinə müəyyən şərtlərlə çevrilir.

Bütün bu deyilənlərə baxmayaraq, təlim prosesində dialektik ziddiyyətlərdən nə nəzəriyyədə, nə də praktikada lazımınca istifadə olunmamışdır. Əlbəttə, bu pedaqogikanın problemlərinin işlənilməsindəki çatışmazlıq kimi dəyərləndirilməlidir. Təsədüfi deyildir ki, E.V.İlyenkov pedaqoqları “didaktikanı dialektik əsasda yenidən qurmağa” çağırır. Başqa bir müəllif - M.N.Alekseyev təlim prosesi-

nin mahiyyətindən bəhs edərək göstərir ki, bu prosesdə dialektik ziddiyyətlərdən hərəkətverici qüvvə kimi istifadə olunmalıdır. O, pedaqoji prosesi dialektikanın “abstraktdan konkretə yüksəlmə” prinsipi ilə tədqiq etməyin vacibliyini qeyd edir. M.İ.Maxmutov göstərir ki, təlimi dialektik ziddiyyətlərdən istifadə etməklə qurmağın yolu problemli vəziyyətin yaradılmasıdır. Bunu müvəffəqiyyətlə həyata keçirmək üçün təbii ki, təlimin məqsəd və vəzifələrinə uyğun olaraq bəzi ziddiyyətlərin formulası dəqiqləşdirilməlidir. Buraya aşağıdakı kimi məsələlər daxil edilməlidir:

a) yeni biliklərin mənimsənilməsində və şagirdlərin əqli fəaliyyətinin inkişafında ziddiyyətlərin rolu;

b) öyrənmə prosesinin özünün ziddiyyətlərinin xarakteri;

c) öyrənmə prosesinin hərəkətverici qüvvəsi haqqında anlayış.

Təlim prosesində şagird inkişafda maraqlı olan tərəf kimi iştirak edir, burada başlıca məqsəd şagirdin şəxsiyyətinin inkişafını onun bioloji varlığı ilə vəhdətdə sürətləndirmək, onu bəşər mədəniyyətinə daha səmərəli qovuşdurmaq, həyata sürətlə hazırlamaq, başqa sözlə, inkişaf mühitini tənzimləməkdir. Təlim prosesi şagirdin inkişafına yönələn, onun mənimsəmə fəaliyyətini istiqamətləndirən xarici tənzimetmə funksiyasında çıxış edir. Təlim prosesində şagirdlərin bəşər mədəniyyətinin mənimsənilməsi, onun qorunması və yaradıcılıqla inkişaf etdirilməsi təcrübəsini və birgəyaşayış normalarını özündə saxlayan bilik və fəaliyyət üsullarını əldə etməsinə istiqamətlənən vəzifələr irəli sürülür. Bu vəzifələrlə şagirdlərin mövcud imkanları, bilik, bacarıq və zehni inkişaflarının səviyyəsi arasında ziddiyyət təlimin hərəkətverici qüvvəsinə çevrilə bilər. Bunun üçün vacib şərt təlim prosesində irəli sürülmüş vəzifələrin hər bir şagirdin tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməsidir. Qeyd etmək vacibdir ki, təlim prosesində müəllimin irəli sürdüyü vəzifələrlə şagirdin mövcud imkanları arasındakı ziddiyyət şagirdin inkişafında xarici ziddiyyət olub, pedaqoji prosesin (xüsusi halda təlim prosesinin) mahiyyəti ilə bağlıdır.

Müəllimin irəli sürdüyü vəzifələr, başqa sözlə, təlim prosesinin qarşısında qoyulmuş məqsəd şagird tərəfindən idrak tələbatının təmin olunma obyektini kimi dərk olunduqda və şagirdin mövcud imkanları ilə ziddiyyət təşkil etdikdə, bu ziddiyyət onun şəxsiyyətinin

inkışafının hərəkətverici qüvvəsinə çevrilir. Nəzərə almaq gərəkdir ki, tələbatların inkışafı şagirdin real imkanlarından yüksəkdə durmalıdır, əks halda ziddiyyətin əmələ gəlməsi, onun inkışafının hərəkətverici qüvvəsi kimi çıxış etməsi mümkün olmaz. Odur ki, tələbatların təmin olunma obyektini kimi dərk olunan məqsəd öz tələbləri ilə inkışafı qabaqlamalıdır. Lakin bu tələblər təlim prosesinin məntiqinə uyğun, şagirdin gücüçatan ölçüdə və çətinlikdə olmalıdır. Təlim prosesinin qarşısına qoyulmuş vəzifələrlə şagirdlərin real imkanları arasındakı əsas ziddiyyətdən törəyən ziddiyyətlər təlim prosesi ilə bağlı bütün komponentlər arasında, o cümlədən biliyin hərəkətində, fəaliyyət növlərində, mənimsəmə prosesinin mərhələləri arasında, fəaliyyət üsullarında və s. müxtəlif şəkildə yaranır və həll olunur. Bu baxımdan təlim prosesinin idarə olunması, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətlərinin optimal münasibətlərinin gözlənilməsi göstərilən ziddiyyətlərin yaranması, inkışafı və həll olunması şəraitinin məqsəduyğun şəkildə tənzimlənməsindən başqa bir şey deyildir.

11.6. Təlim motivləri

Təlimin əsas elementi motivlərdir, yəni şagirdlərin təlim fəaliyyətində rəhbər tutduğu təhriklərdir. İntellektual-təhrikedici motivlərin sırasında idraki maraq və tələbatlar xüsusi yer tutur.

Motiv (latınca “movere” – – hərəkətə gətirmək, təkan vermək deməkdir) dedikdə tələbatların təmin olunması ilə əlaqədar olaraq insanı fəaliyyətə təhrik edən amillər nəzərdə tutulur.

Təlim motivləri – idrak motivləri və sosial motivlər olmaq üzrə iki böyük qrupa bölünürlər.

Əgər şagirdin fəallığı ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində öyrənilən obyektlərə yönəlmişdirsə bunlar idrak motivləridir.

Əgər təlim prosesində şagirdin fəallığı başqa adamlara münasibət sahəsinə yönəlsə bu zaman sosial motivlər yaranmış olur.

Sosial motivlər də üç növə bölünür.

Motivlərin məzmun baxımdan xarakteristikasına aşağıdakılar daxildir:

1. Təlimin şagird üçün şəxsi məna kəsb etməsi.
2. Motivün fəallığı.

3. Motivin yeri.
4. Motivin müstəqil surətdə əmələ gəlməsi və təzahür etməsi.
5. Motivlərin dərk olunma səviyyəsi.
6. Eyni bir motivin müxtəlif fəaliyyət tiplərinə, tədris fənlərinə və tədris tapşırıqlarına şamil edilməsi.

Öyrənmə motivləri xarici və daxili olmaqla da iki yerə bölünür. Xarici motivlər başqalarının təsiri ilə yaranan motivlərdir.

Daxili motivlər isə şagirdin özünü daxilindən gələn, öz təşəbbüsü ilə yaranan motivlərdir.

Əhəmiyyətli məsələlərdən biri təlim motivlərinin öyrənilməsi və formalaşdırılmasıdır. Motivlərin öyrənilməsi onun formalaşdırılması ilə qırılmaz surətdə bağlı olduğundan bu çox vacibdir. Motivlərin öyrənilməsi prosesinə aşağıdakılar daxildir:

1. Təlim məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsi.
2. Motivlərin yaş xüsusiyyətləri ilə uyğunluq səviyyəsi.
3. Motivlərin şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə uyğunluq səviyyəsi.

4. Motivlərin başlanğıc səbəblərinin öyrənilməsi.

5. Motivlərin dinamikasının öyrənilməsi və s.

Motivlərin öyrənilməsində müxtəlif üsul və priyomlardan istifadə etmək lazımdır.

Motivlərin formalaşdırılması üçün müxtəlif üsul və vasitələrdən və treninqlərdən (xüsusi məşqlərdən) istifadə edilməsi mühümdür.

Müəllim təkcə özü şagirdlərdə təlim motivləri formalaşdırmaqla kifayətlənməməli, həmçinin şagirdlərin özünümotivləşdirməyə cəhd etmələrinə çalışmalıdır. Bu məqsədlə şagirdlərə aşağıdakı tövsiyələrin verilməsi zəruridir:

1) gün rejimi təyin etmək və təlim məşğələləri üçün münasib vaxt müəyyənləşdirmək;

2) gələcək üçün həyat planının dəqiq müəyyənləşdirilməsi;

3) dərsin məzmununu hissələrə ayıraraq öyrənmək, sonra onları bütövlükdə öyrənmək;

4) öyrənilmiş mövzuya və ya fənnə aid əlavə materiallar, ədəbiyyatlar öyrənmək;

5) təkrarlardan müntəzəm və səmərəli istifadə etmək və s.

Təlim prosesində müəllim şagirdlərin öz güclərinə inam yaratmağa nail olmalı və ünsiyyət prosesində diqqətli, ehtiyatlı hərəkət etməli, şagirdləri inamsızlığa sövq edən sözlərdən və hərəkətlərdən çəkinməlidir...

Başlıca məsələlərdən biri də öyrənmənin stimullaşdırılmasıdır, şagirdlərdə öyrənməyə stimulların yaradılmasıdır.

Təlim motivlərinin formalaşdırılmasında mühüm məsələlərdən biri də şagirdlərə, onların gücünə inam bəslənilməsidir. Bunun üçün:

- 1) şagirdlərin daxili aləminə nüfuz edilməsi;
- 2) şagirdə öz nailiyyətlərini tanıtdırmaq (çatdırmaq);
- 3) şagirdlərin ən xırda nailiyyətini belə yüksək qiymətləndirmək (onları tərifləmək);
- 4) müxtəlif təzlərdən istifadə etməklə onları tənqid etmək;
- 5) şagirdə öz nüfuzunu qoruyub saxlamağa imkan yaratmaq;
- 6) şagirdlərin yaxşı olacağına yüksək inam bəsləmək. Yaxşı şagirdlərə xüsusi diqqət göstərmək və s.

11.7. Təlim prosesinin funksiyaları (vəzifələri)

Təlim prosesi bir sıra funksiyaları yerinə yetirir:

1. Təhsilləndirici funksiya

2. Tərbiyəedici funksiya

3. İnkişafetdirici funksiya. Onlar kompleks şəkildə çıxış edirlər. Lakin praktiki fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə təşkil etmək üçün onları ayrılıqda araşdırmaq lazımdır.

Təlimin təhsilləndirici vəzifəsi. Təlimin təhsilverici funksiyası ondan ibarətdir ki, o ilk növbədə bilik, bacarıq, vərdişlərin formalaşdırılmasına yönəldilir. Təlim insana yeni biliklər verməlidir.

Bilik – elmin təbiət, cəmiyyət və təfəkkürə aid fakt, məlumat, anlayış, qanun, qayda, nəzəriyyələrin anlanmasına, hafizədə saxlanmasına və yenidən təsvirinə deyilir. Bu funksiyanın həyata keçirilməsi biliklərin tamlığını sistemliliyini və dərk edilməsini təmin edir. Bu funksiya həmçinin onu nəzərdə tutur ki, təlim təkcə biliklərin

alınmasına deyil, həm də bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına yönəldilir.

Bacarıq - biliklərə əsaslanaraq hər hansı əməliyyatları yerinə yetirmək qabiliyyətinə deyildir. Başqa sözlə, bacarıq biliklərin tətbiq edilməsi deməkdir. Bacarıq elə bir fəaliyyətdir ki, burada əqli və praktik fəaliyyət uzlaşdırılaraq aydın dərk olunmuş məqsədə doğru yönəldilir. Bacarıqlar qarşıya qoyulmuş vəzifə və şəraitlə əlaqədar olaraq mənimsənilmiş biliklər əsasında şagirdlər tərəfindən yerinə yetirilən kompleks təsirlər kimi özünü göstərir.

Vərdiş – şüurlu fəaliyyətin avtomatlaşdırılmış komponentinə deyilir. Bu elə bir fəaliyyətdir ki, dəfələrlə təkrar etmək sayəsində bilik və bacarıqlar səhsiz və dürüst yerinə yetirilir.

Bacarıq və vərdişlər ümumi və xüsusiyyətlərə bölünür.

Xüsusi bacarıq və vərdişlərə müvafiq tədris fənni üçün spesifik olan praktik bacarıq və vərdişlər daxildir. Məsələn, fizika və kimyadan laborator təcrübələrin aparılması, coğrafiyadan – xəritə ilə iş; riyaziyyatdan – loqarifmik xətkəş, hesablayıcı maşınlarla, müxtəlif tipli modellərlə iş və s.

Xüsusi bacarıq və vərdişlərdən başqa şagirdlər bütün fənlərə aidiyyəti olan **ümumi bacarıq və vərdişləri** də mənimsəyirlər. Məsələn, oxu və yazı vərdişi, dərsliklərlə işləmək bacarığı və s.

Təlimin tərbiyəedici vəzifəsi. Təlimin tərbiyəedici funksiyası sözügedən sosial prosesin təbiətindən irəli gəlir. Təlim prosesində şagirdlərin baxışları, elmi dünyagörüşü, əxlaqi və estetik təsəvvürləri formalaşır. Təlim prosesində həmçinin şəxsiyyətin tələbatları, fəaliyyətinin motivləri, dəyərləri formalaşır.

Dərsdə təlimin tərbiyəedici vəzifəsinin yerinə yetirilməsi əsasən şagirdlərin elmi dünyagörüşünün, insan şəxsiyyəti üçün zəruri olan bir sıra əxlaqi, mənəvi keyfiyyətlərin və insani münasibətlərin formalaşdırılması xarakterini daşıyır.

Təlimin tərbiyəedici vəzifəsi hər bir dövrdə, şəraitdə özünü göstərən obyektiv qanunauyğunluqdur və təlimin mahiyyətindən irəli gələn vəzifədir. Öyrətmək – həm də tərbiyə etmək deməkdir.

Demək, təlim həm də tərbiyə edir. Bu baxımdan da təlimin bu vəzifəsi müəllimlərin qarşısında duran çox mühüm vəzifədir. Müəllim bu vəzifənin reallaşdırılmasına çalışmalıdır.

Məktəbdə öyrədilən elmi biliklər şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşması üçün əsasdır. Təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin başlıca əhəmiyyəti bundan ibarətdir ki, o, təlim prosesinin gedişindən asılı olmayaraq materialın məzmununda olan tərbiyəvi ünsürlərin, mənalara üzə çıxarılmasına və onların şagirdlərə çatdırılmasına səbəb olsun.

Bir məsələni unutmamaq olmaz ki, təlim öz-özünə şəxsiyyətə müsbət tərbiyəvi təsir göstərə bilmir. Bu məsələ təlimin məqsədindən, istiqamətindən, materialın məzmunundan, həmçinin necə tədris olunmasından çox asılıdır. Buna görə də hər bir müəllim keçdiyi mövzunun tərbiyəvi cəhətini (məqsədini), imkanlarını müəyyənləşdirməli və ondan istifadə etməyi, daha doğrusu, onu reallaşdırmağı bacarmalıdır.

Ümumtəhsil məktəblərində tədris fənlərinin xarakteri elədir ki, hər bir dərslərin özündə tərbiyəvi ünsürlər vardır. Lakin böyük rus pedaqoqu N.İ. Piroqovun belə bir fikrini yaddan çıxarmaq olmaz ki, bu ünsür çox zaman dərində olur və bəzən səthi müşahidəçi üçün görünməz qalır. Bundan istifadə etməyən müəllim isə K.D. Uşinski-nin dediyi kimi “Uşaqlar üzərində ən başlıca və gerçək təsir vəsi-tələrini itirmiş olur”.

Təlimin tərbiyələndirici funksiyasının reallaşdırılmasında müəllimin üzərinə böyük vəzifələr düşür. Hər bir müəllim mövzunu planlaşdırarkən onun təhsilləndirici vəzifəsi ilə yanaşı, tərbiyələndirici vəzifəsini də nəzərə almalı, özünün biliyindən, dünyagörüşündən istifadə etməklə həmin tərbiyə imkanlarını üzə çıxarmağı bacarmalı, şagirdlərdə yüksək mədəni keyfiyyətlər aşılamağa çalışmalıdır. Bu, həmçinin müəllimin nüfuz və pedaqoji ustalığından da çox asılıdır. Belə ki, müəllimin əqidəsi, mərifəti uşaqlara daha çox müsbət təsir göstərir. Bu nümunə təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin reallaşmasında mühüm rol oynayır. Hər bir müəllim dərsləklərdə olan materialın tərbiyəvi məzmununu üzə çıxarmaqla ibtidai siniflərdən başlamış, tam orta məktəbin sonuna kimi bu materialların zəngin tərbiyəvi fonda verilməsinə nail olmalıdır. Yəni təlim prosesində şagirdlərin tərbiyə olunmasına da çalışmalıdır. Bu baxımdan tədris olunan bütün fənlər tərbiyəedici baxımdan geniş imkanlara malikdirlər. Təbiət təmayüllü fənlər şagirdlərdə yurdumuzun fauna

və florası haqqında bilik verməklə yanaşı, onları sevmək, qorumaq, vətənpərvərlik kimi hisslərin tərbiyə olunmasına səbəb olur. Musiqi, təsviri incəsənət kimi fənlər şagirdlərdə bədii, estetik qabiliyyətlərin inkişafına, formalaşmasına güclü təsir göstərir...

Təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin qarşısında duran başlıca məsələlərdən biri şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşdırılmasıdır. Dünyagörüş tərbiyə edildikcə tərbiyənin digər komponentləri də bu zəmində aşılır. Şagirdlərdə təbiət və cəmiyyət haqqında aydın və əsaslı baxış və münasibətlər yaranır, əxlaqi, etik, estetik hisslər, vətəndaşlıq, vətənpərvərlik kimi insani hisslər, keyfiyyətlər formalaşır.

Təlimin tərbiyəedici xarakter daşması və təlim prosesində yüksək tərbiyəvi nəticə əldə etmək o qədər də asan məsələ deyildir. Bu baxımdan ona nail olmaq üçün təlim prosesində təhsilləndirici və tərbiyələndirici funksiyalarının vəhdətinə nail olmaq lazım gəlir. Bu da müəllimdən geniş bilik, eridusiya, yaradıcılıq və hərtərəfli hazırlıq tələb edir.

Təlimin tərbiyəedici funksiyasının həyata keçirilməsi təlim metodlarının düzgün seçilməsi ilə sıx bağlıdır. Nəzərə almaq lazımdır ki, mövzuya, onun mahiyyətinə, məqsəd və vəzifələrinə müvafiq metodların düzgün seçilməsi təlimin tərbiyəedici vəzifəsinin səmərəliliyini artırır, onu intensivləşdirir. Eyni zamanda əlverişli təlim şəraitinin yaradılması və dərsin emosional fonda keçilməsi də burada mühüm rol oynayır.

Təlimin məzmunu tərbiyəetmə imkanlarına malikdir. Bütün tədris fənlərinin bu və ya digər tərbiyəedici potensialı vardır. Şəxsi keyfiyyətlərin formalaşmasında humanitar və sosial-iqtisadi fənlər daha böyük imkanlara malikdirlər. Təbii-elmi fənlərin isə məzmunu dünyagörüşün, şüurda dünyanın vahid mənzərəsinin formalaşmasına səbəb olur.

Təlim prosesində kollektivin psixoloji iqlimi, müəllim və şagird ünsiyyətinin xarakteri də mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Pedaqoji prosesin iştirakçıları arasında müxtəlif ünsiyyət stili mövcuddur: avtoritar, demokratik, liberal. Müasir pedaqogika hesab edir ki, özündə müəllimin şagirdlərə humanist münasibəti birləşdirən demokratik ünsiyyət optimal ünsiyyət formasıdır.

Təlimin inkişafetdirici vəzifəsi. Təlimin prosesində bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsindən başqa həm də onların inkişafı baş verir. O, bütün istiqamətlərdə cərəyan edir: nitq, təfəkkür, diqət, hafizə, emosional keyfiyyətlər, iradi keyfiyyətlər, fəallıq, təşəbbüskarlıq və s. Ona görə dəyərli bilik ki, təlim prosesi məktəblinin həyatına daxil olaraq onu hərtərəfli inkişaf etdirir.

Bəli, düzgün təşkil edilmiş təlim inkişaf etdirir. Lakin bu funksiya xüsusi qaydalarla istiqamətləndirildikdə müvəffəqiyyətlə realizə olunur. Müasir dövrdə təlimin inkişafedici funksiyalarını həyata keçirən çoxsaylı texnologiyalar mövcuddur.

Təlimin inkişafetdirici funksiyası uşağın intellektual inkişafındakı potensial imkanlardan maksimum səviyyədə istifadə edilməklə təlimin gücədən çətinlik səviyyəsində qurulması və şagirdin real səviyyəsinə əsaslanmaqla onların inkişafını sürətləndirməkdir. Bu baxımdan şagirdin əqli inkişafını maksimum dərəcədə təmin edən, fənn üzrə bilikləri şüurlu surətdə mənimsəmələrinə səbəb olan və tədris işində onlarda müstəqillik fəaliyyətinin tərbiyə olunmasına köməklik göstərən təlim inkişafetdirici təlim adlanır.

Təlim və əqli inkişaf iki qarşılıqlı əlaqəli prosesdir. Bu prosesdə təlim aparıcı hesab olunur. Buna görə də təlim prosesi yüksək elmi səviyyədə həyata keçirilməlidir. İnkişafetdirici təlim nəinki biliklərin mənimsənilməsinin, eyni zamanda şagirdlərin əqli qabiliyyətlərinin inkişafının da idarə edilməsini nəzərdə tutur.

Təlimin inkişafetdirici prinsipi başlıca olaraq aşağıdakıları yerinə yetirməlidir:

- 1) tədrisin yüksək, lakin şagirdlərin didaktik materialın mənimsəməsi üçün gücədən çətinlik səviyyəsində qurulması;
- 2) şagirdlərin inkişaf səviyyəsi nəzərə alınmaqla kurs materialının yüksək tempdə öyrədilməsi;
- 3) şagirdlərin öyrənmə prosesinin mahiyyətini dərk etməsi.

Təlimin inkişafetdirici vəzifəsini tam həyata keçirmək üçün ilk növbədə şagirdlərin təfəkkürünün işləməsinə nail olmaq lazımdır.

Təlimin inkişafetdirici və tərbiyələndirici funksiyasının yüksək səviyyədə həyata keçirilməsi şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin, müstəqil işinin kifayət qədər olmasına, onlarda öyrənmək, biliyi

təcrübədə tətbiq etmək və özünütəhsil, özünütərbiyə və özünütəkmilləşdirmə bacarıq və vərdişlərinin formalalaşdırılmasına geniş imkanlar yaradır.

Suallar və tapşırıqlar

1. Təlimin əsas xüsusiyyətlərini səciyyələndirin.
2. Təlimin məqbul hesab etdiyiniz tərifini söyləyin və müvafiq şərh verməklə mövqeyinizi əsaslandırın.
3. “Sistem” anlayışı ilə bağlı nə deyə bilərsiniz? Onun “elementi”, “strukturu” dedikdə nə başa düşülür?
4. “Təlim prosesi” ilə “pedaqoji proses” anlayışlarının münasibətini “sistem” anlayışı vasitəsi ilə açıqlayın.
5. Təlimin fəlsəfi əsasları barədə danışın.
6. Təlimin məntiqi əsasları ilə bağlı nə deyə bilərsiniz?
7. Təlimin psixoloji əsaslarını interpretasiya edin.
8. Təlimin məqsəd və vəzifələri hansılardır?

Ədəbiyyat

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.. Psixologiya. Bakı: Maarif, 1989, səh.299.
2. Əhmədov B.Ə., Rzayev A.Q.. Pedaqogikadan mühazirə konseptləri. Bakı: Maarif, 1983, səh.9; 89-90; 114; 234.
3. Əhmədov B.A., Hacıyev A.N.. Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri. Bakı: Maarif, 1993. səh.208; 232-233.
4. Əhmədov H.H. Azərbaycan təhsilinin strategiyası. Bakı: Elm, 2010.
5. Həmzəyev M.Ə.. Pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif, 1991, səh.126-127; 167-168.
6. İbrahimov F.N.. Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal nisbətlərinin əsaslarına dair öçerklər. Bakı: Mütərcim, 1998, səh.9-17.
7. Qaralov Z.İ.. Tərbiyə (prinsiplər, məzmun, metodika), I cild, Bakı: Pedaqogika, 2003, səh.79-82.
8. Mərdanov M.C.Azərbaycan təhsil sistemi: real vəziyyət, problemlər və islahat istiqamətləri. Bakı: Təhsil, 2005.
9. Mehdizadə M.M.. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982, səh 46-53; 57.

10. Nəsirov V.H., Məmmədov Ə.B.. Elmi idrakın metod və formaları. Bakı: Maarif, 1980, səh.122.

11. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A.. Pedagogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh.97; 99-100; 167.

12. Ümumi psixologiya (A.V.Petrovskinin ümumi redaktorluğu ilə), (Azərbaycan dilinə tərcümə) Bakı: Maarif, 1982, səh.113-115; 197; 284; 317; 488.

13. Ананьев Б.Г.. Познавательные потребности и интересы //Ученые записки ЛГУ, Вып.16, №-265. Л., 1959, стр.108.

14. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение. 1982, стр.5; 7-11.

15. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М.: Учпедгиз, 1960, стр.4-11; 42-48.

16. Дидактика средней школы (Под редакцией М.А.Данилова и М.Н.Скаткина), М.: Педагогика, 1975, стр.176.

17. Загвязинский В.И.. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика, 1978, № 10.

18. Махмутов М.И.. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972, стр.47; 66-68; 70; 99.

19. Махмутов М.И.. Современный урок. М.: Педагогика, 1981.

20. Пушкин В.Н.. Эвристика-наука о творческом мышлении. М.:Учпедгиз, 1967, стр.21-22; 39.

21. Райков Е.Б.. Общая методика естествознания. И., Изд-во АПН РСФСР, 1947, стр.16.

22. Советская педогогика (научно-теоретический журнал) М., 1978, № 1-4.

23. Фридман Л.Ф.. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педогогика, 1977, стр.19.

24. Тютин В.С.. Отрожение, системы, кибернетика. М.: Политиздат, 1972. стр.11-12.

25. Эльконин Д.Б.. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения. М.: Просвещение, 1966, стр.89.

XII fəsil

TƏLİM PROSESİNİN MƏRHƏLƏLƏRİ

VƏ ALTSİSTEMLƏRİ

Əhatə olunan məsələlər:

- 12.1. Təlimin mərhələləri.
 - 12.1.1. Yeni tədris materialının qavranılması.
 - 12.1.2. Bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşması.
 - 12.1.3. Bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqi.
 - 12.1.4. Təlimdə müvəffəqiyyətin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi.
- 12.2. Mükəmməl təlim sisteminin altsistemləri.
 - 12.2.1. Bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini özündə ehtiva edən altsistem.
 - 12.2.2. Problemlə öyrənməni özündə ehtiva edən altsistem.
- 12.3. “İmkan – hərəkət – yeni keyfiyyət” dəyişməsi variantının işlənməsi və seçim şərtləri.

12.1. Təlimin mərhələləri

Təlimin mərhələləri və onların ardıcılığı belədir: **1) yeni tədris materialının qavranılması; 2) biliklərin, bacarıq və vərdişlərin formalaşması; 3) biliklərin, bacarıq və vərdişlərin möhkəmləndirilməsi və tətbiqi; 4) müvəffəqiyyətin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi.**

12.1.1. Yeni tədris materialının qavranılması.

Bu prosesə şagird psixoloji cəhətdən hazır olmalıdır. Məlumatı qavramaq üçün psixoloji hazırlıq şagirdin öyrənəcəyi fənnin məqsədini dəqiq və aydın təsəvvür etməsindən ibarətdir. Şagird üçün onun getdiyi yol aydın olmalıdır. Şagirdin qarşısında məqsəd aydın qoyulmazsa, məlumatın qavranılmasının səmərəsi az olar və ya heç olmaz. Ona görə də müəllim məqsədi şagirdlərin nəzərinə çatdırmağa kifayət qədər diqqət yetirməlidir.

Təlimin bu mərhələsində şagirdlər öyrənilən mövzu (material), qanun və ya qayda ilə ilkin tanış olurlar: onlar öyrənməli olduqları obyektin, anlayışın, qanunun və ya qaydanın əlamətlərini duyurlar; görürlər, eşidirlər, toxunurlar, mümkünsə dadırlar. Qavrama mərhələsində şagirdlər diqqətlərini öyrənilən cisim və hadisələr üzərində cəmləşdirirlər. Bu zaman şagirdlərin həyat təcrübəsi, bilikləri qavrama prosesinə qoşulur, qavranılan obyektlə həyat təcrübəsi tutuşdurulur, oxşar olanlar tapılır, müvafiq qrupa aid edilir, fərqli cəhətlər ayrıca nəzərdən keçirilir.

Qavramada mövcud həyat təcrübəsini xatırlamağın əhəmiyyətini P.K.Anoxinin bir fikri daha da aktuallaşdırır. Alim isbat edir ki, qavramaya qədər obyekt haqqında əvvəlcədən eşidilmiş və ya oxunmuş məlumat obyektin müvafiq əlamətlərini tez duymağa imkan verir. Bu psixoloji qanunauyğunluqlardan xəbərdar olan müəllim qavrayış mərhələsini lazımı izahatla müşayiət etdirir .

Tədris mövzusunun qavranılmasını təşkil edərkən şagirdi yalnız müşahidəçiyə çevirmək olmaz. Şagird qavrama prosesinə fəal surətdə qoşulmalıdır; onun mümkün qədər daha çox duyğu orqanla-

rı işə salınmalı, əyaniliyin müxtəlif növlərindən istifadə edilməlidir. Çünki mənimsəmənin sonrakı mərhələlərinin müvəffəqiyyəti qavramanın dolğunluğundan və dəqiqliyindən çox asılıdır.

Mövzunun qavranılması hələ onun tam başa düşülməsi, anlaşılması demək deyildir. Mövzunu başa düşmək üçün qavrayış əsasında fikir formalaşmalıdır. Şagird müəllimin rəhbərliyi ilə qavradığı materialı götür-qoy etməli, necəliyinə varmalıdır. Təlimin bu mərhələsində şagird öyrənilən obyektə sadəcə baxmır, görür; o, səsi nəinki eşidir, həm də ona qulaq asır, necəliyini dərk etməyə çalışır; mətni oxumaqla kifayətlənmir, ayrı-ayrı söz və ifadələri başa düşmək istəyir; tarixi şəxsiyyətin necə hərəkət etdiyini anlamağa çalışır.

Müəllim şagirdlərin diqqətini aparılan təcrübənin, alınan kimyəvi reaksiyanın, fiziki hadisənin mahiyyətinə cəlb edir, bu məqsədlə suallar qoyur, tapşırıqlar verir; çalışır ki, yeni tədris materialını şagirdlər şüurlu surətdə qavrasınlar.

12.1.2. Bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşması.

Tədris materialını qavramaq və anlamaq hələ onu tam mənimsəmək üçün kifayət deyil. Bundan ötrü əlavə addımlar atılır, tədris materialının şagirdlər tərəfindən əsaslı dərk olunması təşkil edilir. Bu məqsədlə müəllim şagirdlərin şüurunu hərəkətə gətirir, onları düşünməyə, fikir yürütməyə vadar edir; onların diqqətini öyrənilən hadisələrdə və cisimlərdə səbəb-nəticə əlaqələrinə yönəldir. Təlimin bu mərhələsində uşaqlar müəllimin rəhbərliyi ilə müəyyən əqli nəticələr çıxarır, öz fikirlərinin doğruluğunu isbat etməyə meyl göstərirlər, onlarda əqidə ünsürləri yaranır, öyrəndikləri hadisələrə müəyyən mövqedən yanaşmağa başlayırlar. Təlimin bu mərhələsində şagirdlər idrak əməliyyatları olan müqayisəyə, təhlilə, ümumiləşdirməyə, mücərrədləşdirməyə daha çox müraciət etməli olurlar. Bu səbəbdən də, şagirdlərin bilik və bacarıqları intensiv şəkildə formalaşır. Şagirdlər öz bacarıqlarını işə salırlar, bilik ehtiyatından vəziyyətin tələb etdiyi bilikləri seçib istifadə edirlər. Mənimsəmənin bu mərhələsində formalaşan yeni bilik şagirdin malik olduğu biliklərə qovuşur. Fərəhli hal kimi göstərilməlidir ki, idrak prosesində nəzəri təfəkkür, məfhumlar səviyyəsində fikir yürütməyin vacibliyini gör-

kəmli Azərbaycan filosofu Bəhmənyar xüsusi qeyd etmişdir. O, isbat edirdi ki, hadisəni görmək hələ onu dərk etmək, başa düşmək demək deyil. Atalar yaxşı demişdir: “Göz görmək, ağıl başa düşmək üçündür”.

Təlimdə başlıca məqsəd alınmış məlumatı ancaq yadda saxlamaq deyil, həm də onun əvvəlki məlumatla qarşılıqlı əlaqəsini başa düşməkdir. Şagird müəllimin qoyduğu suallara cavab tapmağı öyrənməlidir. Bu, şagirddən fəal, yaradıcı iş, alınmış məlumatı təhlil etmək bacarığı tələb edir. Bunun üçün müəllim dərs keçərkən həmişə problem situasiya yaratmalıdır. Bu isə şagirdi dərsi düşünülmüş şəkildə qavramağa, yaradıcılığını inkişaf etdirməyə məcbur edir. Dərsdə problem situasiyasının yaradılması dərsin gedişində şagirdləri düşünməyə vadar edir, təlimdə müəyyən çətinliklərin yaradılması şagirdləri səfərbər edir, onların iradəsini inkişaf etdirir. Müəllim həmin çətinlikləri də tədricən mürəkkəbləşdirməlidir. Çətinliklər elə olmalıdır ki, onlar şagirdlər tərəfindən aradan qaldırılmağa bilsin. Biliklərə yiyələnmək işində çətinliklərin aradan qaldırılması şagirdin praktikasına yaxşı təsir göstərir, şagirdlərdə öz qüvvəsinə inam yaradır, əmək vərdişləri formalaşdırır, onu müstəqilliyə və yaradıcılığa alışıdır. Məlumatın mexaniki mənimsənilməsi, formul və təriflərin şüurun iştirakı olmadan əzbərlənməsi biliklərin formal mənimsənilməsinə səbəb olur. Formal mənimsəmə isə insanın aqlı inkişafına kömək etmir, yaradıcılığa deyil, doqmatizmə gətirib çıxarır. Hazırda psixoloq və pedaqoqlar şagirdlərin bütün fəaliyyətini əhatə edən **biliklərin dörd səviyyəsini** müəyyənləşdirmişlər:

1) tanışlıq səviyyəsi; 2) biliklər səviyyəsi; 3) bacarıqlar səviyyəsi; 4) vərdişlər səviyyəsi.

Əlbəttə, ümumtəhsil məktəblərində təkcə tanışlıq səviyyəsi tələb edilmir. Aydın məsələdir ki, bu və ya digər fənn müəyyən səviyyədə öyrənilməlidir. Belə ki, təbiət və riyaziyyat fənləri, həmçinin dil dərsləri bilik və bacarıqlar səviyyəsində, ədəbiyyat, tarix, ictimaiyyət, coğrafiya fənləri əsasən biliklər səviyyəsində, əmək təlimi isə bilik, bacarıq və vərdişlər səviyyəsində öyrənilməlidir. Məsələn, həndəsəni öyrənmək üçün təkcə teoremləri bilmək kifayət deyildir, eyni zamanda həmin teoremi isbat etmək bacarığına yiyələnmək lazımdır və i.a.

12.1.3. Bilik, bacarıq və vərdislərin tətbiqi.

Əsaslı şəkildə dərk edilən bilik və bacarıqlar sonra möhkəmləndirilir. Öyrənilən bilik və bacarıqların möhkəmləndirilməsinə ehtiyac vardır. Məlumdur ki, şagirdlər tədris materialını anlayır və hətta dərk edir, lakin bir müddətdən sonra onu unuda bilir. Biliyin yaddan çıxması isə təfəkkür prosesini, mühakiməni çətinləşdirir. Hafizəsində lazımınca bilik ehtiyatı olmayan şagirdin fikri səthiliyi ilə fərqlənir. Möhkəmlətmə tədbirləri biliklərin hafizədə uzun müddət qalmasına və təfəkkürün zənginləşməsinə imkan verir. Öyrənilən biliklərin yaddaqalma müddəti möhkəmlətmə sayəsində xeyli artır və idrakın sonrakı mərhələsi üçün etibarlı zəminə çevrilir. Bütün bunlara görə də təlim zamanı bilik və bacarıqların möhkəmləndirilməsi zəruri olur.

Tədris materiallarının yenidən götür-qoy edilməsi, onun şüurlu təkrarı, bəzi anlayışların, ümumiləşmələrin, əlaqələrin, isbatların, qaydaların, qanunların və s. vaxtaşırı yada salınması müəllimdən xüsusi vaxt və qayğı tələb edir.

Təlim zamanı biliyin möhkəmliyini, dərinliyini və şüurluluğunu təmin etməklə kifayətlənmək olmur. Bununla yanaşı, bilik həm də əməli səciyyə daşımalıdır; lazım gəldikdə mövcud bilikdən təlimdə və ictimai-iqtisadi həyatda istifadə edilməlidir. Biliklər hafizədə toplanıb qaldıqda, ondan istifadə edilmədikdə əhəmiyyətini itirir.

Mənimsəmənin tamlığını təmin etmək üçün öyrənilən biliyin tətbiqini təşkil etmək lazım gəlir. Fənnin məzmunundan və tədris mövzusunun xarakterindən asılı olaraq bilik və bacarıqlar müxtəlif formalarda tətbiq edilir.

12.1.4. Təlimdə müvəffəqiyyətin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi.

Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə nəzarət təlimin vacib mərhələlərindən biridir. Təlim zamanı şagirdlərin mənimsəmə fəaliyyətinə nəzarət imkan verir ki, müəllim onların bilik və bacarıqlarının mövcud vəziyyətindən hali olsun, ehtiyac duyan, çətinlik çəkən şagirdlərə lazımı köməklik göstərsin, müvafiq istiqamət versin; yaxud

dərstdən sonra belə şagirdlərlə fərdi şəkildə əlavə iş aparsın. Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə lazımınca nəzarət etməyən, onların mənimləmə səviyyəsini üzə çıxarmayan və həmin səviyyənin necəliyini sonrakı işində nəzərə almayan müəllim təlimdə tam müvəffəqiyyət qazana bilmir.

Nəzarətin müxtəlif növləri var: *gündəlik nəzarət, tematik nəzarət, dövrü nəzarət, yekun nəzarət*. Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə nəzarət onun xüsusiyyətlərini qiymətləndirmək və hesaba almaqla üzv şəkildə əlaqədardır.

Nəzərə alınmalıdır ki, şərh olunan mərhələlər təlim prosesində bir-birindən tam ayrılıqda cərəyan etmir, onlar bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olur, hətta bir-birinə çevrilə bilər, biri digərində iştirak edir.

Təlim mərhələlərinin ardıcılığına müəllim yaradıcılıqla yanaşır. Çünki fənnin və mövzunun, habelə qarşıya qoyulmuş didaktik vəzifənin xarakterindən asılı olaraq mənimləməni cisim və hadisələrin qavranılmasından deyil, anlayışların dərk olunmasından başlamaq, təlimin hansısa mərhələsini adlamaq mümkün olur. Təlimdə bu cəhət də nəzərə alınmalıdır.

12.2. Mükəmməl təlim sisteminin altsistemləri

12.2.1. Bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini özündə ehtiva edən altsistem.

Pedaqoji ədəbiyyatda təlimin müəllim tərəfindən bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə ötürülməsi, hafizəyə daha çox üstünlük verilməsi əsasında cərəyan edən, təhsilin ilk iki səviyyəsi əhatə olunan, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyəti üçün önəmli funksiyalar daşıyan, analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərin özündə saxlayan mükəmməl təlim sisteminə məxsus altsistem barəsində çox yazılmışdır. Həmin altsistem “*izahlı reproduktiv*”, “*izahedici*”, “*izahlı-illüstrativ*”, “*reproduktiv*” təlim anlayışı (və ya “*yanaşmalar*” termini) vasitəsilə təqdim olunmuşdur. Uzun müddət məktəblərimizdə bu altsistem təlimin mükəmməl sistemi kimi qəbul edilmiş, ona ənənəvi təlim statusu verilmişdir.

Bir çox tanınmış psixoloqlar belə bir yanlış yanaşma üçün əsas ola biləcək ideyanın müəllifi kimi israrlı mövqedə dayanmışdır.

Sözügedən altsistemin mükəmməl təlim sistemi ilə eyniləşdirilməsi cəhdi bəşərin təcrübəni əldə etməsinin formalaşmış yollarına ziddir. Məlum olduğu kimi, **insan bilik və fəaliyyət üsulları sisteminə iki istiqamət üzrə yiyələnir:**

- *insan bəşərin öz ictimai-tarixi inkişafı prosesində əldə etdiklərinin bir qismini başqasına hazır şəkildə ötürür (təbii ki, müxtəlif yol və vasitələrlə);*

- *insan öz potensial imkanlarını səfərbər etməklə, axtarış yolu ilə real aləm haqqında biliklərə, onun dəyişdirilməsi ilə bağlı fəaliyyət üsullarına yiyələnir.*

Çoxillik müəllimlik təcrübəmizə və apardığımız konkret məqsədli tədqiqat işindən əldə etdiyimiz ümumiləşdirmələrə əsasən israrlıyıq ki, təlim sistemində biliklərin və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə ötürülməsinə, bunların şagirdlər tərəfindən əsasən icra etmə və reproduktiv fəaliyyətin nəticəsi kimi əldə olunmasına üstünlük verilməsi tamamilə arzuolunan nəticələrə gətirib çıxarmır. Reprodaktiv fəaliyyətə əsaslanan sistem barəsində N.Dayri haqlı olaraq bildirir ki, orta təhsilin sürətlə inkişaf etməsi və biliklərə tələbatın artması şəraitində bu cür təlimin çatışmazlıqları özünü get-gedə daha bariz surətdə göstərirdi.

Şagirdlərin bir çoxu dərstdə işləmirdi və hətta ən yaxşı hallarda mənimsəmənin effektivliyi şagirdlərin idrak imkanlarından geri qalırdı. Səbəb-nəticə əlaqələrinin, qanunauyğunluqların zəif mənimsənilməsi və ümumiyyətlə, biliklərin əzbərlənmiş olması və onların tətbiqini, başlıca səbəbin ayrılıb göstərilməsini, mühakimə yürüdülməsini, sübut edilməsini bacarmamaq və s. bu kimi çatışmazlıqlar təlim praktikasında özünü göstərirdi. Həmin altsistemin təlimin mükəmməl sistemi üçün xarakterik və əhəmiyyəti danılmaz olan vəzifələrin həyata keçirilməsinə yönələn **aşağıdakı funksiyaları effektiv şəkildə daşımadığını göstərməklə fikrimizi daha əsaslı arqumentləşdirə bilərik:**

- *yeni bilik və üsulların müstəqil mənimsənilməsi fəaliyyətinə şagirdlərin daha geniş şəkildə cəlb edilməsi funksiyasını;*

- *şagirdlərin idrak müstəqilliyinin və yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafına təsir göstərmək funksiyasını;*

- *məktəblilərin dialektik təfəkkürünün formalaşdırılması funksiyasını;*

- *mənimsənilmiş biliklərin yeni situasiyada tətbiqinin əsasında duran yaradıcı bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması funksiyasını;*

- *elmi tədqiqatın metodlarını əldə etmək və onlardan faydalanmaq üçün yaradıcı fəaliyyət, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması funksiyasını.*

Lakin deyilənlərdən səhv nəticə çıxararaq bu altsistemə etinasız da yanaşmaq olmaz. Əgər təlim materialının məzmununda öyrəniləcək anlayış və hadisələr ikinci dərəcəli (köməkçi) xarakterə malikdirsə, yeni biliklərin əldə olunması üçün istinad biliklərinin miqdarı kifayət deyildirsə, aktuallaşdırılmalı əlaqələr çətin və abstrakt olmaqla çoxluq təşkil edərsə, faktiki material böyük miqdardadırsa, onda belə bir altsistemdən necə istifadə etməmək olar?!

Bəşərin bilikləri və fəaliyyət üsullarını əldə etməsi təcrübəsi, şagirdin psixi proseslərinin inkişaf xüsusiyyətləri bu altsistemə təlim prosesində yer verilməsini, təhsilin ilk iki səviyyəsinə uyğun vəzifələrin həllində bundan istifadə etməyin qaçılmazlığını təsdiq edir. İnkərlənməzdir ki, hafizədə biliklərin böyük bir qismi məhz bu yolla əldə oluna bilər. Nəhayət, təlim sistemində biliklərin və fəaliyyət üsullarının reproduktiv fəaliyyətin (şagirdin) nəticəsi kimi verilməsini özündə ehtiva edən altsistemin mövcudluğunu biliklərin strukturu şərtləndirir. Biz bu mülahizəni söyləyərkən **təlim materialına daxil olan biliklərin üç qrupda birləşdiyini nəzərə alırıq: ümumiləşmiş biliklər, ümumiləşmiş fəaliyyət üsulları haqqında biliklər; konkret biliklər.**

Birinci qrupa anlayış, qanun, prinsip, qaydalar və s. daxildir. Bu qrupa aid biliklər aşağıdakı yollarla mənimsənilə bilər: a) anlayışın və s. məzmun və mahiyyətini başa düşmədən əzbərləmək; b) hazır nəticə, ümumiləşdirmə şəklində öyrənmək, daha doğrusu anlayışın və s. məzmununun müəllim tərəfindən və ya dərslərin köməyi ilə açılması; c) müstəqil əldə etmə. **İkinci qrupa** gerçək aləmin cisim və hadisələrinin mahiyyətinin, habelə müvafiq anlayışların, qanunauyğunluq və qanunların, qaydaların dərk olunmasında işlə-

dilən üsul və priyomlar haqqında biliklər daxildir. Bu qrupa daxil olan biliklərin hər bir konkret halda mənimsənilmə yolunu məqsəddə uyğun şəkildə (didaktik əsaslarla) müəllim müəyyən etməlidir. Belə ki, anlayış, qayda, qanun və sairənin biri təlim probleminin həlli yolu, başqası isə izahlı-reproduktiv yol seçməklə mənimsənilə bilər. **Üçüncü qrupa** faktlar, terminlər, tarixlər, adlar, verilmiş kəmiyyət miqdarları, hadisələr və s. daxildir. Bu qrupa aid olan biliklər ümumiləşdirici xarakter daşımır, o sadəcə əzbərçilik, yadd saxlama tələb edir. Üçüncü qrup biliklər bir qayda olaraq problemli öyrənmə yolu ilə mənimsənilir.

Tədqiqat materiallarının ümumiləşdirilməsi söyləməyə əsas yaradır ki, haqqında açıqlama verdiyimiz bu altsistem müxtəlif layihələrin (texnologiyaların) tətbiq edilməsi və komponentlərin – imkan daşıyıcılarının funksiyalarından daha kamil istifadə olunması əsasında təkmilləşdirilə bilər.

Ancaq ideal təkmilləşdirmə belə onu mükəmməl sistem halına gətirə bilməz. Çünki bəşər mədəniyyətinin dərk olunması, qorunması və yaradıcılıqla inkişaf etdirilməsi təcrübəsinin mənimsənilməsi şəraitini tənzimləyən sistemin xarakterik əlaməti alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini özündə saxlamasıdır. Təbii ki, buna adekvat olan təlim sistemi (mükəmməl sistem) həm sözügedən altsistemi özündə saxlamalıdır, həm də yeninin müstəqil, problemli mənimsənilməsi şəraitini tənzimləməlidir. Odur ki, biliklərin əsasən hazır şəkildə əldə olunması yolunu təkmilləşdirməklə yox, onu tamamlamaqla mükəmməl sistemi formalaşdırmaq olar.

Təbiəti və funksiyaları barədə bəhs etdiyimiz altsistemdə şagird alqoritm quran (tərtib edən), evristik fəaliyyətini idarə edən subyekt yox, sözügedən növ fəaliyyətlərin müşahidəçisi rolunda çıxış edir, bəzi hallarda onun struktur tərkiblərinin bir qisminin icraçısı olurlar. Nəticədə şagirdin alqoritm qurmaq, evristik və analitik fəaliyyətin subyekt rolunda çıxış etmək üçün zəruri bilik və inkişaf səviyyəsi formalaşmır.

Yeninin müəyyənəşdirilməsinə yönələn analitik və evristik fəaliyyətin yerinə yetirilməsi prosesi müəyyən alqoritm ehtiyatına və möhkəm qaydalar sisteminin mövcudluğuna istinad edir. Bilik və fəaliyyət üsullarının öyrənilməsinə özündə ehtiva edən altsistemdə

alqoritmik, evristik və analitik fəaliyyətin optimal münasibətlərinin tənzimlənməsi problemin təbiəti, problemliliyin səviyyəsi ilə şərtlənir. Bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini özündə saxlayan altsistemdə isə alqoritmləşdirmə alqoritmik mədəniyyətin inkişafına olan zəruri (həm şagirdlərin idarəetmə, reproduktiv fəaliyyəti üçün, həm müəllimin yeninin axtarışına yönələn fəaliyyətini şüurlu müşahidə etmək, həm də problemlə öyrənmə prosesinə hazırlanma baxımından) tələbatla şərtlənir.

Şagirdin alqoritmliəri mənimsəməsi, tərtib etməyi bacarması əqli fəaliyyətin düzgün istiqamətdə cərəyan etməsini şərtləndirir, evristik fəaliyyətin inkişafı üçün geniş imkanlar açır. Pofessor B.A.Əhməov vurğulayır ki, nəzəri biliklərin əməli tətbiqi baxımından alqoritm əldə etməyin müstəsna əhəmiyyəti vardır. Biz bu fikrə şərikik. Şagirdlərə müəyyən işin icrasını öyrətmək, fəaliyyətini idarə etməyə hazırlamaq üçün zəruri alqoritmliərin mənimsənilməsinə nail olmaq gərəkdir və bu, bizim otuz beş illik təcrübəmizdən irəli gələn qənaətimizdir. Bu sahədə ilk təcrübəmiz “Dərsin təkmilləşdirilməsi yolları”na həsr olunmuş respublika konfransı tərəfindən təqdir edilmişdir. (Bakı, 1977-ci il). Təlimi alqoritmlişdirmək ona görə faydalı hesab olunur ki, şagirdlər bunun vasitəsilə öz təfəkkür və əməli hərəkətlərini təşkil edir və onlar idarəetməyə alışırlar. Təlimin altsistemlərinin təkmilləşdirilməsi, onların uzlaşmasının təminatı alqoritmlişdirməyə xüsusi önəm verməyi tələb edir.

Təbii ki, bu işdə aludəçiliyə yol vermək olmaz, onun zəif cəhətlərinin də mövcudluğunu nəzərdən qaçıra bilmərik. Həddindən artıq alqoritmlişdirməyə uymaq təlim prosesini zəiflədər, şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafını ləngidər, təlimdə formalizm əmələ gətirə bilər. Təbii ki, hər şey alqoritmlişdirməli deyildir, buna lüzum da yoxdur. Əgər məsələdə bütün şərtləri, əməlləri, onların ardıcılığını nəzərə almaq mümkün deyildirsə və ya tərtib edilən alqoritm həddindən artıq mürəkkəbdirsə, alqoritmlişdirməyə yönələn cəhdin nə mənası vardır? Amma elə məsələlər də vardır ki, onun alqoritmlişdirməsinin tərtibi ilə bağlı iş müəyyən vaxt itkisinə səbəb olsa da belə, bundan yan keçmək olmaz. L.N.Landa şagirdlərin müstəqil şəkildə alqoritm tərtib etməsinin onun təfəkkür müstəqilliyinin formalaşması baxımından böyük didaktik dəyərə malik olduğunu

vurğulayır. Şagirdlərin alqoritmik mədəniyyəti bu və ya digər məsələlərin həlli alqoritminin tərtibi üzrə fəaliyyətinin nəticəsidir.

Biz alqoritmik mədəniyyət dedikdə, elə spesifik təfəkkür, bacarıq və vərdişlərin məcmusunu nəzərdə tuturuq ki, bu həm cəmiyyətin indiki inkişaf mərhələsində hər bir insanın mədəniyyətinin hissəsi kimi, həm də məktəb təhsilinin məqsədyönlü komponentlərini təyin edən bir amil kimi çıxış edir. Məktəblilərin alqoritmik mədəniyyətini müəyyən edən komponentlər qrupu əsasən aşağıdakılardır:

1. Alqoritm anlayışının mahiyyətini, xassəsini, habelə dilini anlayıb dərk etmək;
2. Alqoritm yazmaq üçün üsul və vasitələrə yiyələnmək;
3. Məktəb kursunda işlədilən alqoritmərə yiyələnmək;
4. Kompüterlər üçün proqramlaşdırmanın elementar əsaslarını bilmək.

Tədqiqatdan əldə etdiyimiz materialların təhlili göstərir ki, müəllimlərimizin işində sözügedən komponentlərin əldə olunmasına istiqamətlənən işə zəif diqqət yetirilir. Bunu tərəfimizdən tətbiq edilən anket sorğusunun nəticələri təsdiq edir. Həmin anketlərə aşağıdakı tapşırıqlar daxil edilmişdir:

1. Siz müxtəlif elmlərin əsasları ilə tanış olursunuz, bilik, bacarıq və vərdişlər sisteminə yiyələnirsiniz. Bu və ya digər məsələni həll edərkən alqoritmərdən istifadə edirsinizmi? Hansı fənlərdə? Bir neçəsinin adını göstərin.

2. İstədiyiniz fənn üzrə hər hansı bir məsələnin həlli alqoritmmini yazın.

3. Gündəlik həyatınızda alqoritm üzrə yerinə yetirdiyiniz fəaliyyət növlərinə aid nümunələr göstərə bilərsinizmi? Onlardan hər hansı birinin alqoritmmini istədiyiniz şəkildə təsvir edin.

Məlum olmuşdur ki, şagirdlərin 70 faizinin “alqoritm” anlayışından xəbəri yoxdur. Onların cəmi 2 faizə yaxın hissəsi bu və ya digər məsələnin ümumi alqoritmmini qura bilər, otuz faizdən bir qədər az hissəsi verilmiş alqoritm üzrə öz fəaliyyətini tənzimləməyi bacarır. Xüsusilə, onların dil, fizika, coğrafiya, kimya fənləri üzrə məsələlərin həlli alqoritməri barədə məlumatları azdır. Belə vəziyyəti doğuran əsas səbəb isə vurğuladığımız kimi, müəllimlərin fəaliyyəti ilə bağlıdır.

Şagirdlərin alqoritmik mədəniyyətinin sonrakı inkişafı üçün hazırlıq mərhələsində məsələlərin həlli planından, təlimatdan istifadə olunması əhəmiyyətlidir. Təbii ki, burada fəaliyyətin hər bir addımı, təlimatın tələbləri şüurlu şəkildə yerinə yetirilməlidir, onun tətbiqində hansı nəzəri müddəalara əsaslanıldığı bəlli olmalıdır. L.Q.Vyaltsevanın və A.S.Alekseyevin tərəfimizdən qəbul edilən (bəyənilən) qənaətinə görə, belə planın tərtibində aşağıdakı prinsiplər gözlənilməlidir:

1. Planın nəzəri əsası üçün vacib olan mühüm məlumatlar əldə olunmalıdır;

2. Bircins məsələlər sistemini əhatə edən təlimat sistemi olmalıdır;

3. Təlimat sistemi tam olmaqla yanaşı, həm də kifayətləndirici olmalıdır ki, o son nəticələri almağa imkan versin;

4. Təlimat sistemi zidiyyətli olmamalıdır, hər sonra gələn əvvəlkini təkzib etməməli, onu məntiqi cəhətdən izləməlidir;

5. Planın maddə və bölmələrinin sayı çox olmamalı, mümkün qədər az sayda olmalıdır;

6. Təlimat sistemi eyni tipli məsələləri kütləvi şəkildə əhatə etməlidir.

V.A.Baydak, V.İ.Yefimov, M.P.Lapçik təlimdə alqoritmik xəttin inkişaf mərhələləri məsələsinə münasibətini bildirmiş və bu xəttin inkişafını təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsinin etibarlı yolu hesab etmişlər. Onların o fikri ilə razılaşırıq ki, şagirdlərin alqoritmik mədəniyyətinin inkişafının ümumi seçimi aşağıdakılarla əlaqələndirilməlidir:

a) alqoritmləşdirmənin məzmun və metodlarının açılması ilə;
b) alqoritm və onun xassələri anlayışının mənimsənilməsi ilə;
ç) əsas hesablama alqoritmlərindən istifadə bacarıqlarının inkişafı ilə;

c) alqoritmlərin müxtəlif forma və növlərinin yazılması və təsviri bacarıq və vərdislərinin formalaşdırılması ilə;

d) əsas alqoritmik şərti işarələrdən istifadə olunması ilə.

Tədqiqatımız belə qənaəti təsdiqləmişdir ki, alqoritmik mədəniyyətin inkişafı varislik əlaqələri ilə həyata keçirilir. Bu əlaqənin reallaşdırılmasının iki istiqaməti vardır: **məsələ və anlayış vasitəsi ilə.**

Alqoritm tərtib edərkən aşağıdakılar diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır:

1. Ayrı-ayrı zəruri addımlar müəyyənləşdirilir; hər addım məlum əməliyyatın yerinə yetirilməsindən ibarət olmalıdır;
2. Ayrı-ayrı zəruri addımların hər birini təşkil edən əməliyyat icraçı üçün elementar olmalıdır;
3. Alqoritmlərin elementar əməliyyatlarının ardıcılığı dürüst müəyyən olunmalıdır.

Alqoritm tərtib etmək və onu hazır şəkildə şagirdlərə vermək hər hansı mövzunun tədrisində alqoritmləşdirmə məsələsini həll etmir. Əsas məsələ alqoritmın qurulması yolunu şagirdlərə öyrətməkdir. Bu zaman daha sadə məsələlərin həlli alqoritmının qurulmasından mürəkkəb məsələlərin alqoritmının qurulmasına doğru hərəkət etmək lazımdır. Alqoritmlərin tərtibi və tətbiqi zamanı varisliyə ciddi əməl olunmasını anlayışların inkişafı tələb edir. Anlayışların inkişafı ilə əlaqədar olaraq əvvəlki addımlar sistemini əmələ gətirən əməliyyatlar sonrakı mərhələdə elementar addıma çevrilib alqoritmın tərkibinə daxil olur. Alqoritmi mürəkkəb və çoxaddımlı olan məsələlərin həllində xüsusi hallara müvafiq sadə alqoritmlərin tərtibi üzrə iş aparmaq, sonra onları birləşdirməklə bütün halları əhatə etmək faydalıdır.

12.2.2. Problemlı öyrənməni özündə ehtiva edən altsistem.

Pedaqoji ədəbiyyatda şagirdlərin problemlı fəaliyyətinə əsaslanan, alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərinin tənzimlənməsi yollarından biri olan altsistemə yanlış olaraq “problemlı təlim” anlayışı adı altında geniş yer verilmişdir. Onu bu və ya digər kateqoriyalar sisteminə aid etməyə çalışırlar. Məsələn, F.Baykovun fikincə, problemlı təlim müəllimlə şagird arasında yaranan daimi, düz və əks əlaqə nəticəsində ardıcıl surətdə təşkil olunan və həll edilən problemlı vəziyyət sistemini özündə birləşdirən fəal pedaqoji proses kimi səciyyələndirilə bilər. T.V.Kudryavtsev problemlı təlim prosesini şagirdlər qarşısında elə didaktik problemlərin qoyulmasında görür ki, onların həllində şagirdlər həm ümumiləşmiş bilikləri, həm də problemlı məsələlərin həlli prinsipini əldə edir.

V.Okon problemli təlim anlayışında problemli vəziyyətin təşkili, problemin formalaşdırılması (bu prosesdə tədrisən şagirdlərin özlərinin iştirakı ilə), problemin həllində şagirdlərə zəruri köməyin göstərilməsi, həllin yoxlanılması və nəhayət, əldə olunmuş biliklərin möhkəmləndirilməsi və sistemləşdirilməsi prosesinə rəhbərlik kimi hərəkətlər çoxluğunun başa düşüldüyünü göstərir. Bəzi pedaqoqlar o əsasla görə problemli təlimi metod adlandırırlar ki, təlimin istənilən metodu həmişə problem həlli üzrə şagirdlərin fəaliyyətinə rəhbərlikdir. M.İ.Maxmutov bunun əksinə olaraq yazır ki, qabaqcıl müəllimlərin çoxsaylı dərslərinin müşahidəsi və təhlili problemli təlimin heç də metod olmadığını göstərir. Bu təlimin müxtəlif tədris priyom və metodları ilə uzlaşmada yaradıcı və məqsədyönlü tətbiqinə əsaslanan daha geniş anlayışdır, kateqoriyadır. Bir halda ki, problemli təlim bütün təlim prosesində şagirdlərin əqli fəaliyyətinin daha yüksək səviyyəyə yüksəlməsinə təsir edir, o, təlim metodu və şagirdlərin fəaliyyətinin təşkili forması deyildir. M.İ.Maxmutov problemli təlimin, biliklərin və fəaliyyət üsullarının yaradıcı mənimlənməsi qanunauyğunluqlarına və elmi axtarışın mühüm cəhətlərinə məxsus öyrətmə və öyrənmə metod və priyomlarının spesifik uzlaşmasının daxil edilməsinə əsaslanan didaktik sistem kimi başa düşülməsini düzgün hesab edir. M.Mehdizadə sözügedən anlayışda təlimin xüsusi növünün ehtiva olunması qənaətidədir. M.Kruqlyak da əsaslandırmağa çalışır ki, problemli təlimi metodlardan biri kimi mənalandırmaq olmaz, o, problemin həlli yolu ilə biliklərin əldə olunması zamanı əqli axtarışın təşkili formasıdır.

Problemli təlim bir çox hallarda problem situasiyası ilə eyniləşdirilir ki, bu da onun məhdud şəkildə anlaşılməsi deməkdir. Bəzi pedaqoqlar belə hesab edirlər ki, əgər problem qoyulmuşsa, deməli, artıq problemli təlim həyata keçmişdir. Baxmayaraq ki, M.A.Danilov, B.P.Yesipov, M.İ.Maxmutov və başqaları pedaqoji tədqiqatlarında göstərmişlər ki, şagirdlərin müstəqil idrak fəaliyyətinin xüsusiyyəti hər hansı idrak məsələsini və ya onun hissəsini müstəqil həll etməsidir.

Problemli təlimə aid söylənilən mülahizələrdə onun bu və ya digər elementi ilə eyniləşdirilməsi mövqeyinə də rast gəlmək mümkündür. Məsələn, bəzən problemli təlim anlayışı yalnız problemli

şərh prosesi kimi qəbul olunur, bəzən də bunun əksinə olaraq problemləli təlimi özündən daha geniş anlayışla eyniləşdirməyə də cəhd olunur, hətta inkişafetdirici təlim anlayışı ilə problemləli təlim anlayışı sinonim kimi işlədilir. Bununla da, tam ilə hissə münasibətləri pozulmuş olur. Qeyd edək ki, “problemləli təlim” anlayışından istifadə olunmasına etiraz edənlər də vardır. N.Dayri göstərir ki, son illərdə pedaqoji prosesin bu və ya digər yeniliklərini, keyfiyyətlərini, cəhətlərini, priyomlarını “təlim” adlandırmağa başlamışlar... Müəllimlərin və məktəblilərin bütün müstəsna rəngarəng təlim fəaliyyətini, o cümlədən problemlərin həllini xarakterizə edən və özündə saxlayan “təlim” terminini “problemləli təlim” termini ilə əvəz etməyə əsas yoxdur. N.Dayri fikrini belə davam etdirir: “... elə bu mülahizələr üzrə “problemləli təlim haqqında” deyil, “təlimdə problemləlilik” haqqında danışmaq lazımdır. Bu problemləliliyi azaltmır, amma ümumi terminin (təlimin) qismi terminlə-“problemləli təlim” termini ilə ifadə olunmasını və bu sonuncunu universallaşdırmağı aradan qaldırır. Bu cür ifadə olunma və universallaşdırma nəticəsində isə müəllimlər əslində o cür olmayanı problemləli təlim adlandırır, müvəffəqiyyətsizliyə uğrayır və təlimin effektiv priyomlarını inkar etməyə başlayırlar . N.Dayrinin fikri ilə razılaşan V.P.Strezikozin də göstərir ki, problemləli təlimə xüsusi didaktik sistem kimi baxmaq təhlükəlidir. Onu metod da hesab etmək olmaz. “Təlimdə problemləlilik” anlayışını irəli sürmək daha məqsədəuyğundur. Bu baxımdan N.Dayri ilə razılaşmaq olar .

Praktika göstərir ki, şagirdlərin problemləli öyrənmə fəaliyyəti ön plana çəkilən proses onların çətinlik çəkməsinin və idrak müstəqilliyinin müxtəlif səviyyəsini doğurur. Bu faktla bağlı bəzi müəlliflər problemləli təlimin özünü növlərə ayırır. M.N.Skatkin onun şagirdlərin idrak fəaliyyətlərinin təşkili üsullarından asılı bir neçə növünü ayırır.

Zənn edirik ki, gətirdiyimiz nümunələr yuxarıdakı fikrimizin əyaniləşdirilməsi, daha doğrusu arqumentləşdirilməsi üçün kafi qədərdir. Əlbəttə, pedaqoqlar arasında mövcud olan fikir ayrılıqlarının bir sıra səbəbləri vardır. Biz aşağıdakıları fərqləndiririk:

- təlim prosesinin tədqiqində sistemli yanaşmadan yan keçilməsi;
- təlim prosesində başlıcaların (əsas arqumentlərin) seçilməməsi;

- təlim prosesində formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqlərin yerinin müəyyənləşdirilməməsi;

- təlim prosesində psixodidaktik invariantların təyini məsələsinə birmənalı yanaşmanın mövcud olmaması;

- təlim texnologiyalarının həm nəzəriyyə, həm də praktikaya daxil edilməsi zamanı “tam-hissə” münasibətlərinin unudulması, birtərəfli yanaşmaların rolunun şişirdilməsi cəhdlərinin qəbul edilməsi, hətta onların bir çoxunun mükəmməl didaktik sistem səviyyəsində dəyərləndirilməsi;

- müəllimin rəhbərliyi altında həyata keçirilən təlim prosesinin pedaqoji kateqoriya olmaqla təhsilvermənin, tərbiyəetmənin və inkişafetdirmənin əsas yollarından biri kimi interpretasiya olunmaması.

Apardığımız tədqiqatın nəticəsi kimi əldə olunan materialların ümumiləşdirilməsi bizi belə düşünməyə təhrik edir ki, idrak prosesinə nəzərən “elmi tədqiqat prosesi” kiçik prosesdir. V.A.Şaporinskinin qeyd etdiyi kimi, “böyük proses” “kiçik proseslərin” sadə cəmi deyildir. Biz israrlıyıq ki, böyük prosesə mənsub olan kiçik proseslər altsistemlərdir. Ümumi yanaşmada, idrak prosesinin elmi tədqiqat prosesi altsistemidir. Təlim sisteminə nəzərən də problemli öyrənməni əhatə edən sistem altsistemdir. Təlimin altsisteminin ayrılmasının əsasında bəşərin gerçəkliyi dərk etməsinin tarixən formalaşmış ictimai inkişaf yolunun bilik və fəaliyyət üsullarının hazır ötürülməsi və müstəqil axtarışla əldə olunması kimi tərkiblərinə adekvatlığı xassəsi durur. Qənaətimizə görə, yeni biliyin əsasən müstəqil əldə olunmasını ön plana çəkən altsistemin mahiyyəti təfəkkür prosesinin qanunauyğunluqları, əqli fəaliyyətin növləri və onların strukturu əsasında dərk oluna bilər.

Bu altsistem daxili diferensiyaya malik proses olub, mürəkkəb strukturludur və müxtəlif amillərdən asılı şəkildə nəticələr verə bilər. Tədqiqat göstərir ki, *aşağıdakılarla nəticələnən proses effektiv hesab oluna bilər:*

a) şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin həcmnin artması; b) şagirdlərin biliklərinin möhkəmlənməsi və dərinləşməsi, öyrənmə və tərbiyəliliyinin yeni səviyyəyə yüksəlməsi; c) şagirdlərin idrak tələbatlarının yeni səviyyəsi.

Effektli sayılan prosesdə qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq **biliklərin mənimsənilməsinin müxtəlif səviyyələrinə nail olmaq mümkündür: a) qavrama, anlama və dərk etmə səviyyəsində; b) nümunə üzrə biliklərin tətbiqi səviyyəsində; c) yeni situasiyada biliklərin tətbiqi səviyyəsində; ç) yeni biliklərin əldə olunması səviyyəsində.** Bu sonuncu mənimsəmə səviyyəsi məhz şagirdlərin problemli öyrənmə fəaliyyətini ön plana çəkən altsistem üçün xarakterikdir.

Yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, əgər təlim materialının məzmununa daxil edilən yeni bilik elementlərinin istinad olunan biliklərə nisbəti yüksək əmsala malikdirsə, elementlərin bağlılığı kifayət qədərdirsə, onda belə bir altsistemə üstünlük verilməsi zəruridir və faydalıdır. Bu hala biganə qalmaq şagirdləri cisim və hadisələrin yarıdıcılıqla müstəqil mənimsənilməsi kimi mühüm keyfiyyətlərdən məhrum etmək deməkdir.

Bu altsistemdə şagirdin biliklər sisteminə yeni informasiyanın daxil edilməsi ilə bağlı əqli fəaliyyəti **özündə yeninin dərkinə tələbatın yaranmasını, problemin formulə olunmasını, yeninin kəşfini, həllin yoxlanılmasını ehtiva edir.**

Qeyd olunmalıdır ki, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyəti zamanı **mərhələlərin əhatə olunması bir çox faktorlardan asılıdır.** Biz aşağıdakıları xüsusi olaraq fərqləndiririk:

1. Problemliliyin səviyyəsindən;
2. Şagirdlərin müstəqillik dərəcəsinə;
3. Müəllimin nəzəri və praktik hazırlığından.

Təlimdə problemliliyin dərəcəsinin və ya səviyyəsinin iki əsas əlamətlə müəyyənləşdiyini təcrübədən görmək çətin deyildir. Bunlardan biri şagirdə təqdim olunan, yerinə yetirilməsi ondan tələb edilən tapşırığın, çalışma, məsələ və sualların mürəkkəblik dərəcəsi, digəri isə prosesdə əhatə olunan mərhələlərin tamlıq dərəcəsidir. Problemin sözlə ifadəsi, yeni bilik, bacarığın məzmunu və fəaliyyət üsullarının xarakteri tapşırıqların mürəkkəblik əlamətini xarakterizə edir. İ.Y.Lernerin fikrincə, **idrak məsələlərinin mürəkkəblik dərəcəsi üç daxili amildən asılıdır.** Bu amillər aşağıdakılardır: a) həll prosesində iştirak edən şərt və

verilənlərin sayından; b) həll prosesinin malik olduğu addımların miqdarından; c) alınmış nəticələrin həcmindən.

Xüsusiyyətləri barədə ümumiləşmələr verdiyimiz bu altsistemin mərhələlərinin **tamliq dərəcəsi iki amillə şərtlənir**: a) təlim materialının məzmunu; b) idrak prosesinin bu və ya digər mərhələlərinin (problemlı vəziyyət, problemin qoyuluşu, hipoteza irəli sürülməsi, isbat, həllin yoxlanılması) mövcudluğu və ya mövcud olmaması. Şagirdlərin müstəqilliyinin dərəcəsi problemlilik səviyyəsi ilə bağlıdır. Lakin müstəqillik dərəcəsinin özü digər amillərlə, xüsusən də problem həlli ilə bağlı əvvəlcədən əldə olunmuş üsulları yeni tədris və həyat situasiyasına tətbiq etmək, təlim probleminin həllinin yeni üsullarını tapmaq və şagirdin verilənləri təhlil etməklə ümumiləşdirmə bacarığı əsasında müəyyən olunur.

Problemlilik səviyyəsi, idrak müstəqilliyinin dərəcəsi və mənimsəmə səviyyəsi qarşılıqlı asılı olan kateqoriyalardır. Problemlilik səviyyəsi idrak müstəqilliyi üçün şərt və stimul kimi çıxış edir, həm də o, öz növbəsində bilik və fəaliyyət üsullarının mənimsənilmə səviyyəsini müəyyən edir. Biz şagird fəaliyyətinin xarakteri və mərhələlərin tamliq dərəcəsi əsasında problemliliyin aşağıda öz əksini tapan beş səviyyəyə ayrılmasına tərəfdarıq:

1. Müəllimin metodik işindən asılı olmadan problemlı vəziyyətin yaradılması ilə;

2. Yaranmış vəziyyətdən istifadə olunması, yaxud da müəllimin problemlı vəziyyəti özü yaratması və şagirdlərin diqqətini problemə yönəltməsi ilə;

3. Müəllimin problemlı vəziyyət yaratması, onun həll yollarının və həllinin şagirdlər tərəfindən axtarışı prosesini idarə etməsi ilə;

4. Yaranmış problemlı vəziyyətdə problemin müəllim tərəfindən formulə olunması və şagirdlərin tam müstəqilliklə onu həll etməsi ilə;

5. Şagirdin müstəqil olaraq problem irəli sürməsi və onu həll etməsi ilə.

Burada vurğulayaq ki, problemliliyin qeyd etdiyimiz ilk iki səviyyəsi həm də biliyin, fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini ön plana çəkən altsistem üçün xarakterikdir. Birinci səviyyədə problemlilik şagirdlərin qarşılaşdığı çətinliklə əlaqədar olaraq

onlar tərəfindən verilmiş suallara müəllimin cavabı əsasında aradan qaldırılır. İkinci səviyyədə isə problemi müəllim özü həll edir. Hər iki halda şagird yeninin əldə olunması istiqamətində fəaliyyətində müəllimin məntiqinin müşahidəçisi olur.

Şagirdlərdə təəccüb, maraq, istək və s. yaradan metodik priyomlar da aktivləşdirmənin zəruri vasitələrindəndir. Şagirdin hissi-emosional psixi fəaliyyət sferası onlarda aktiv fəaliyyət üçün şərait yaradır, bu fəaliyyəti motivləşdirir. Lakin motivləşdirmənin əhəmiyyətini azaltmadan qeyd etmək lazımdır ki, **problem əqli fəaliyyətin ali dərəcəsinə determinə edir**. Biz “şagirdin icraetmə, reproduktiv mənimsəmə fəaliyyəti müəllim tərəfindən istiqamətləndirilir və ona nəzarət olunur, şagirdin yaradıcı öyrənmə fəaliyyətinin gedişində isə bir çox məsələlər idarə olunmazdır”, - fikrinin əleyhinəyik. Şagirdin yaradıcı öyrənmə fəaliyyəti idarəolunan prosesdir və onu təlim texnologiyalarının tətbiqi, imkan daşıyıcılarının funksiyalarının səmərəliliyini artırmaqla effektiv şəkildə həyata keçirmək mümkündür.

Evristik fəaliyyətin əsas mərhələlərindən biri problem situasiyasının yaradılmasıdır. Problem situasiyası şagirdlərin əqli fəaliyyətinin aktivləşdirilməsi və yeni biliklərin mənimsənilməsi prosesinin idarəolunması vasitələrindəndir. O əqli fəaliyyət üçün xarakterik olan bütün məntiqlərin, o cümlədən alqoritmik və evristik məntiqlərin yerini müəyyənləşdirməkdə əsas rol oynayır. Elə bu səbəblərə görə də, təlim prosesində problem situasiyasının necə yaranması məsələsinin tədqiqi nəzəri və praktik cəhətdən çox faydalıdır.

Əsas mahiyyətinə görə təfəkkürün yalnız yeni məqsədlər olan, fəaliyyətin köhnə, əvvəlki üsul və vasitələrinin azlıq etdiyi yerdə lazım gəldiyi məlumdur. Belə şəraitin mövcudluğu problemləli vəziyyət deməkdir. Bu vəziyyətin əsasında dialektik ziddiyyət durur. Dərk olunmuş ziddiyyət yalnız analitik və ya evristik fəaliyyət nəticəsində aradan götürülə bilər.

Təlim prosesində problemləli vəziyyət istənilən halda yaranmır. Bu o zaman mümkün olur ki, təlim materialı xüsusi şəkildə formalaşdırılsın. Təlim materialını mənimsətmək məqsədilə fəaliyyətə qoşulmuş şagird görə bilməlidir ki, yeni informasiya onun keçmiş

təcrübəsinə uyğun gəlmir (onun məqsədi məchulu dərk etmək olduğu halda, o, məqsədinə nail ola bilmir). Burada daha konkret şəkildə söyləmək olar ki, elmi tədqiqatdan fərqli olaraq təlim prosesində problemli vəziyyət təlim tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi üçün zəruri olan nə varsa, onlar bilavasitə şagirdin yaxın inkişaf zonasına aiddir. Tapşırığın icrası üçün yenini müəyyənləşdirmək tələbatını ödəməyə istiqamətlənən şagirdin fikri fəaliyyətinin başlanğıc momenti problemli vəziyyətlə birbaşa bağlıdır. Apardığımız tədqiqatlardan əldə etdiyimiz materialların ümumiləşməsi göstərir ki, **müəllimlərimiz problem situasiyası vasitəsilə ilə idrak tələbatı yaradarkən əsasən üç məqsəd güdürlər: a) yeni biliklər əldə etməyi və qazanılmış bilikləri, fəaliyyət növünü yeni, tanış olmayan situasiyada tətbiq etməyi öyrətmək; b) bilikləri yaradıcı tətbiq şəraitində keyfiyyətlə mənimsətmək; c) şagirdləri yaş və bilik səviyyələrinə müvafiq elmi tədqiqat metodlarının müstəqil tətbiqinə hazırlamaq.**

Problem situasiyası ilə bağlı iki anlayışa elmi ədəbiyyatda tez-tez rast gəlmək mümkündür: problemli vəziyyətin yaranması və problemli vəziyyətin yaradılması. M.Kruqlyak belə hesab edir ki, “müəllim problemli vəziyyəti yaradır”, – demək düzgün deyildir, çünki situasiyanın özü obyektiv xarakterlidir. Bu bərdə onu demək olar ki, əvvəla, problemli vəziyyət və problem əslində psixoloji hadisədir və yuxarıda vurğuladığımız kimi, onların əsasında obyektiv, dialektik ziddiyyət durur. İkincisi, əgər problemli öyrənmə nöqtəyindən subyektin mövqeyi ilə bağlı problem situasiya yaranırsa, problemli öyrətmə baxımından xüsusi metodik priyomların tətbiqi nəticəsində müəllim özü xüsusi olaraq onu yaradır. Odur ki, problemli vəziyyətin yaradılması anlayışına problemli öyrənməni özündə ehtiva edən altsistemin təşkili vasitəsi olan pedaqoji anlayış kimi baxmağı məqsədəuyğun hal hesab etmək olar. Unuda bilmərik ki, şagirdin fəaliyyəti müəllimin pedaqoji təsirinin transformasiya olunması ilə bağlıdır. Şagirdlər üçün öyrəniləcək anlayışın mənimsənilməsinin özündə həmişə problem mövcuddur (istənilən anlayışa xas olan dialektik ziddiyyətlərin təzahürü kimi). Şagird tərəfindən təlim materialı tamamilə mənimsənilənədək bu, mövcud olan təbii haldır.

Müəllimdən asılı olmadan problemli vəziyyətin yaranması da təlim-tərbiyə prosesində qanunauyğun və təbii hadisədir.

Bu hal, şübhəsiz, əqli fəaliyyəti fəallaşdırır, lakin ona şagirdlərə elmi cəhətdən əsaslandırılmış pedaqoji təsir priyomlarından istifadənin nəticəsi kimi baxmaq olmaz. Şübhə yoxdur ki, problemli vəziyyətin yaradılması üsullarının metodik cəhətdən düzgün müəyyənəndirilməsi o zaman mümkün olur ki, onun yaranmasının qanunauyğunluqları müəllimə məlum olsun. Müvafiq ədəbiyyatda problemli vəziyyətin tiplərini aşkar etmək üçün bu qanunauyğunluqları formulə etmək təşəbbüsləri vardır.

Təlim psixologiyası sahəsində aparılmış tədqiqatlar zamanı müəyyən edilmişdir ki, problem situasiyasının əsas tipləri barədə müəllimin biliyi bu cür situasiyaların yaradılması yollarını düzgün müəyyənəndirməyə, bununla da şagirdlərin idrak fəaliyyətini idarə etməsinə şərait yaradır. Təlimdə problem situasiyanın yaranması və onun növləri məsələsi geniş müzakirə obyektidir. A.M.Matyuşkin təlim prosesində problem situasiyanın iki əsas tipi olduğunu qeyd etmişdir. Onun fikrincə, eyni bir problem həm nəzəri, həm də praktik şəkildə qoyula bilər. T.V.Kudryavtsev təlim prosesində şagirdlərin qarşılaşdıqları problem situasiyanın tiplərini müəyyənəndirərkən bilik ilə biliksizlik arasındakı müxtəlif növ ziddiyyətləri əsas götürür və əsasən düzgün mülahizə söyləyir. Onu da qeyd edək ki, problem situasiyanın göstərilən tipləri polyak didaktı Q.Navatskinin tipologiyasına da daxildir. Ancaq T.V.Kudryavtsevin göstərdiyi tiplərdən ikisi Q.Navatskinin tipologiyasında əks etdirilməmişdir.

Təlim prosesində özünü göstərən problemli vəziyyətin müəllim tərəfindən yaradılmasına və ya müəllimdən asılı olmadan yaranmasına görə fərqləndirə bilərik. Yaradılan problem situasiyalarda bir sıra məqsədlər güdülür. Bunlardan ikisi belədir:

1. Şagirdləri qarşıya qoyulmuş məqsədə yönəltmək, öyrənməni təşviq etmək üçün problemli vəziyyətin yaradılması;
2. Problemin formulə edilməsi və onun həlli ilə yeni biliyin, fəaliyyət üsulunun əldə olunması üçün problemli vəziyyətin yaradılması.

Problemli vəziyyətin yaradılması şagirdi təlim fəaliyyətinin müstəqil əldə olunmasının subyektinə çevirmək baxımından bir çox didaktik vəzifələrin həyata keçməsinə imkan yaradır:

1) Şagirdlərin suala, məsələyə, tədris mövzusunə diqqətini yönəldir, onlarda idrak marağı oyadır;

2) Şagird qarşısında qoyulan idrak çətinliyi onların əqli fəaliyyətinin aktivliyinin davamlılığına səbəb olur;

3) İdrak tələbatı ilə onun yerinə yetirilməsi imkanları arasındakı ziddiyyəti şagird qarşısında açır;

4) İdrak məsələsi, sual, çalışmada əsas problemi və çətinlikdən çıxmağın rəşional yolunu axtarmağa istiqamətlənməkdə şagirdə kömək edir;

5) Aktuallaşdırılmalı əvvəlki biliklərin (əldə olunmuşların) sərhəddini müəyyən etməkdə şagirdə yardımçı olur.

Məlum olduğu kimi, problem bir və ya bir neçə məsələnin həlli ilə aradan qaldırılır. Odur ki, tədqiqat prosesindən əldə etdiyimiz materiallardan görüldüyü kimi, təcrübəli müəllimlər problemli vəziyyəti yaradarkən formulə edəcəyi (və ya şagird tərəfindən formulə olunacaq) problemi və onun həllindən ibarət olan məsələni (məsələləri) əsas kimi qəbul edirlər. Onlar haqlı olaraq nəzərdə tuturlar ki, həmin məsələnin (məsələlərin) həlli yeni biliyin, fəaliyyət üsulunun əldə olunması deməkdir. Belə problem situasiyalarını dörd qrupda birləşdirmək olar:

1. Təhlili ilə şərti məlum olan, lakin həll yolu, həllin əsaslandığı nəzəri və praktik bazis, onun nəticəsi məchul olan idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

2. Təhlili ilə şərti, həllinin əsaslandığı bazis və nəticəsi məchul, lakin həll yolu məlum olan idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

3. Təhlili ilə şərti, həlli yolu ilə nəticəsi məchul, lakin həllin bazisi məlum olan, idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

4. Təhlili ilə şərti, həllin əsaslandığı bazis, həlli yolu məchul, amma nəticəsi məlum olan, idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası.

M.İ.Maxmutov problem situasiyasının yaradılmasının səkkiz əsas üsulunu göstərə bilmişdir. Onun mülahizələrində təqdirəlayiq

cəhət budur ki, göstərdiyi üsulların dialektik ziddiyyətlərin aşağıdakı üç növü determinləşdirdiyini açıqlaya bilmişdir: a) yeninin dərk olunmasına yaranmış tələbatla yalnız keçmişdə əldə olunmuşlar əsasında bu dərkətmənin qeyri-mümkünlüyü arasındakı ziddiyyət; b) əvvəllər əldə olunmuş biliklə təlim materialındakı yeni fakt və hadisələr arasındakı ziddiyyət; c) şagirdin həyat təcrübəsi ilə obyektiv biliklər arasındakı ziddiyyət.

Qeyd etdiyimiz kimi, problem situasiyasının yaranması əqli fəaliyyətin istər analitik, istərsə də evristik xarakterdə cərəyan etməsindən asılı olmayaraq, yalnız başlanğıcdır. Yeni biliyin və fəaliyyət üsulunun müstəqil mənimsənilməsi problemin müstəqil həllindən kənarda həyata keçə bilməz. Həmin prosesin təşkili və idarə olunması iki əsas qanunauyğunluqla bağlıdır. Birinci qanunauyğunluq psixologidir (mənimsəmənin problemlilik səviyyəsi), ikinci qanunauyğunluq psixolinqvistikdir (həllədiçi fikrin istiqaməti ilə problemin sözlə ifadəsinin bağlılığı). Çətin vəziyyətdən şagirdin çıxması cəhdi onun elə əqli fəaliyyəti ilə bağlıdır ki, bu fəaliyyət çətinliyə səbəb olan vəziyyətin elementlərinin müəyyənləşdirilməsinə doğru istiqamətlənir. Qeyd olunan fəaliyyət sualların qoyuluşu ilə bağlıdır. Təbii ki, şagirdin məlum biliklərlə ilə problemli vəziyyəti yaradan yeni-yeni fakt və hadisələr arasındakı münasibəti dərk etməsi problemin düzgün formulə olunmasının başlıca şərtidir. Problemli vəziyyət bir çox hallarda müəllimin problemi formulə etməsinin nəticəsi kimi yaranır. Bu halda şagird problemi həll etməyə başlayır və həll yolunu axtarır.

Belə bir cəhət unudulmamalıdır ki, problem situasiyasının təhlili nəticəsində meydana çıxan problem özlüyündə psixoloji-dialektik kateqoriyadır. Həm də psixoloji- didaktik kateqoriya kimi çıxış edən problem özündə yeni biliklər, həmin bilikləri mənimsəməyin yeni üsullarını daşıyır (həm proses, həm də nəticə) və dərkətmə prosesinin (fikri fəaliyyətin) strukturunu təyin edir. Bunu nəzərə alan filosof və psixoloqlar haqlı olaraq göstərirlər ki, problemin qoyuluşu prosesini keçmiş nəzəri biliklərlə onların əsasında izah oluna bilməyən yeni faktların arasında ziddiyyətin nəticəsi kimi müəyyənləşdirmək olar.

Əlbəttə, burada təlim probleminin qoyuluşu prosesinin özünə-məxsus elə xüsusiyyətləri vardır ki, bunlar təlim prosesinin mahiyyəti ilə müəyyən olunur. Məsələn, təlim prosesində problemi şagirdin öz qarşısında qoyması və müəllim tərəfindən şagirdin qarşısında qoyulması faktını xatırlamaq yerinə düşər. Burada şagird üçün yeni olan istənilən təlim materialının ziddiyyətlərə malik olması və materialın müəyyən şəraitdə şagird üçün problem kimi qoyula biləcəyi də unudulmamalıdır. Təlim materialın şagird qarşısında qoyulma formasından da çox şey asılıdır.

Aydındır ki, **problemin optimal qoyuluşu və burada sualın irəli sürülməsi dərhal və birbaşa həyata keçən proses deyildir.** Problemin qoyulması prosesində iki faza vardır: 1) problemi “görmək”, aşkara çıxarmaq; 2) problem sualın özünün qoyuluşu.

Həm analitik, həm də evristik xarakterli fəaliyyət prosesində aşağıdakı formada suallar yaranır:

1) Başlanğıc ziddiyyətin yalnız bir tərəfini əks etdirən ümumi, qeyri-müəyyən sual forması;

2) Başlanğıc ziddiyyətin hər iki tərəfini əks etdirən konkret sual forması;

3) Başlanğıc ziddiyyətin hər iki tərəfinin keyfiyyətə işlənilməsinə və cavabın axtarış oblastının lokallaşmasını ehtiva edən sualın konkret keyfiyyət forması.

Təbii ki, **istənilən bir problem mərkəzi sualdan və onun ətrafında qruplaşan suallardan ibarətdir.** Mərkəzi sualın formulə olunmasından əvvəl və ondan sonra qoyulan suallar qaçılmazdır. Birincisi problemin axtarışı prosesini, ikincisi isə problemin açılması prosesini xarakterizə edir. Problemin açılması prosesində suallar analitik və evristik fəaliyyət strukturuna istinad oluna bilər. Burada seçimin həm obyektiv, həm də subyektiv əsasları vardır.

Təlim probleminin qoyuluşunda bir sıra məntiqi qaydalar gözənilməlidir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

1. Müəllim unutmamalıdır ki, şagirdin öyrədiləcək materiallarla bilavasitə bağlı olan və problemin həllinin mənimsənilməsi üçün istifadə olunan keçmiş bilikləri aktuallaşdırılmalıdır. Bilik və fəaliyyət üsullarının aktuallaşdırılması ilə bağlı olan məlumlar və məlum olmayanlar ayırd edilməlidir, məlum olmayan lokallaşdırıl-

malıdır. Bunun üçün şagird məchulun lokallaşdırılması priyomlarını öyrənməlidir.

2. Müəllim öz şagirdlərinin hazırlıq səviyyəsini bilməlidir. Müəllim şagirdin qarşısında istənilən problemi qoya bilməz, o yalnız elə problem qoymalıdır ki, onu şagird özünün problemi kimi qəbul edə bilsin.

3. Müstəqil həll üçün mümkün şərait aşkarlanmalıdır.

Əlbəttə, bunun üçün problemin tipinin və həll üsulunun müəyyənləşdirilməsi lazımdır. Onu həm müəllim, həm də şagird bacarmalıdır. Problemin tipinin müəllim tərəfindən müəyyən edilməsi ona görə lazım gəlir ki, o, a) onu düzgün qoysun; b) onun həllinin rəşional variantını seçsin; c) problemin müstəqil həlli üzrə şagirdlərin fəaliyyətinin idarə olunma yollarını müəyyənləşdirsin. Şagird isə problemin tipini ona görə müəyyənləşdirməlidir ki, daha tez və daha rəşional, səmərəli həllin üsul və priyomlarını tapsın.

Problemin həlli prosesinə şagird o andan başlayır ki, yaranmış problem situasiyasından ya özü problemi formulə edir, ya da müəllimin formuləsini qəbul edir və yaranmış problemin həlli yollarını müstəqil axtarır.

Təbii ki, müəllim və şagirdin problemi formulə etməsinin dəqiqliyindən asılı olaraq onun həlli müvəffəqiyyətli olur. Problemin şagirdin başında situasiyanın təhlilinin nəticəsi kimi yaranması, məlum və məchulların ayrılmasından asılı olur. Problemin qoyuluşu onun həllinin başlanğıcıdır. **Həllin özü isə tədris-idrak fəaliyyətinin mərhələsidir: bu mərhələ problemlə öyrənmənin mürəkkəb elementlərindən biri hesab olunur və bir neçə altmərhələ və halqalardan ibarətdir.**

Didaktik arsenalda məsələ həllinin zəngin praktik təcrübəsi toplanmışdır. Məsələnin yaradıcı həllinin konkret qanunauyğunluğu axıra qədər formalaşdırılmasa da, psixoloqların tədqiqatlarından bəzi nəticələr əldə olunmuşdur. Müəllim məsələnin həllinin axtarılmasının həm analitik, həm də evristik yolunu öyrətməlidir. Problem həlli üçün alqoritmik və evristik məntiqlərin hər hansı biri təklikdə kifayət deyildir.

Verilmiş problem məsələlər sinfinə münasibətdə müəyyən həlledici təcrübənin mövcudluğundan asılı olaraq V.N. Puşkin həllin

üç növünün olması haqqında nəticəyə gəlmişdir. Məsələnin həlli üzrə keçmiş təcrübədə həlledici heç nəyin olmadığı hal birinci növə aid edilir. Bu halda subyekt sınaq və səhvi müəyyənətmə yolu ilə gedir.

Hər bir insanda praktik olaraq problem həlli üçün müəyyən vərdislər həyat və fəaliyyət prosesində yaranır. Ona görə də, hətta verilmiş tip məsələnin həlli ilə bağlı onun heç bir təcrübəsinin olmadığı halda belə, o, müəyyən mənada problemin həlli üzrə öz fəaliyyətini rüşeym halında olsa da, planlaşdırır.

İkinci növ həllə elə vəziyyət şamil olunur ki, ona aid insanda formul, sxem və başqa növ təcrübə var. Həll prosesi burada tanıma formasında həyata keçir.

Üçüncü növ ondan ibarətdir ki, insanda müəyyən təcrübə var, amma bu təcrübə verilmiş problemin həlli üçün kifayət qədər deyildir. Burada həll prosesi ondan ibarətdir ki, məsələnin şərtinin təhlili əsasında əvvəlki fəaliyyət sxemində mövcud olmayan yeni bir şey yaradılır.

Təlim probleminin həlli prosesi onun planının tərtibinin zəruriliyini göstərir. Problemin həlli planının tərtibinə həll variantlarının seçilməsi də daxildir. İnsanın intellektual fəaliyyətində planların əhəmiyyətini təsdiq edən müəlliflər planın iki növünü fərqləndirirlər: sistematik və evristik. Sistematik planlar alqoritmlərlə eyniləşdirilir. Sistematik planlaşma məsələ həllinin müvəfəqiyyəti üçün təminat verməsinə baxmayaraq ondan insanlar həllin axtarışında həmişə istifadə etmir. Bu plan yeknəsəq fəaliyyət, başqa sözlə, eyni cür hərəkətlər çoxluğu tələb edir, bəzən də çox vaxt alır. Həllin bu növünün alternativini, bir çox hallarda səmərəliliyi məhz evristik axtarış yoludur.

Problemin həm analitik, həm evristik həll yolu müəyyən dərəcədə keçmiş təcrübənin aktuallaşmasını nəzərdə tutur. Ona görə ki, problemlə vəziyyət özündə üç əsas elementi cəmləşdirir: **mənimsənilməmiş biliklər, mənimsəmə prosesi, mənimsənilməli biliklər.** Doğrudan da, problemin həlli yolu məhz bunlarla şərtlənir, fikrən və yazılı planlaşdırma situasiyanın bu gözlənilən elementlərini özünə daxil edir.

Həll planının tərtibi şagirdin qabağı görmək, sonrakı gedişi müəyyənləşdirmək bacarığından asılıdır. O, fikrən qabağa qaçır, ümumiyyətlə, problem həlli təcrübəsi əsasında öz fəaliyyət ardıcılığını müəyyənləşdirir, nəticələri götür-qoy edir, qismən və ya tamamilə mövcud biliklərinə və ya intuisiyasına əsasən həll yolunu əldə etməyə çalışır. Belə irəli qaçma cəhdləri nəticəsində həll ideyası yaranır, fikrən əsaslandırılmış fərziyyə ortaya çıxır.

Evristik həll, bir qayda olaraq fərziyyə irəli sürməkdən başlayır. Bir çoxları belə hesab edir ki, əgər şagird fərziyyə söyləyirsə, artıq hipoteza irəli sürülmüşdür. Belə təsəvvür hipotezanın təbiətinə uyğun deyildir. Hipoteza əsaslandırılmış fərziyyədir.

Təlimdə hipoteza psixo-pedaqoji kateqoriyadır. Müəllimə bu, şagirdlərin əqli fəaliyyətinin idarə olunması vasitəsi, şagirdə təlim probleminin həlli prinsipi kimi xidmət edir. Hipoteza problemli öyrənmənin məntiqinin ayrılmaz elementidir, çünki o, şagirdin əqli fəaliyyətinin istiqamətini müəyyən edir. Hipotezanın qurulması yalnız hadisələrin, faktların hərtərəfli öyrənilməsi (həmin məsələ üzrə) əsasında mümkündür. Təlim prosesində hipotezanın qurulmasının deduktiv və induktiv üsullarından istifadə olunur. D.V.Vilkeyev hesab edir ki, hipotezanın inkişafı deduktiv üsuldən başqa iki yolla gedir: köçürmə və analogiya. Vuğulayaq ki, şagirdlər təlim materialında başlıcanı və ikinci dərəcəni ayırmağı bacarmalıdır.

İsbat irəli sürülmüş hipotezanın doğruluğunu yoxlamaq, təlim materialından əsas fakt və priyomu tapmaq bacarığı problemin evristik yolla müvəffəqiyyətli həllinin vacib şərtidir. Hipoteza irəli sürmək, faktları təhlil etmək və onları isbat etmək üzrə şagirdlərin fəaliyyətinin sistematik olaraq təşkil yolu ilə bu bacarıqları formalaşdırmaq zəruridir.

Burada müəllimin rəhbər rolu xüsusi qeyd olunmalıdır. Hipotezanın isbatı gedişində bu rol ondan ibarətdir ki, müəllim: a) analiz və mühakimə üçün zəruri faktlar haqqında şagirdlərə məlumat verir; b) onların fikrini təhlilə, müqayisəyə və nəticəyə yönəldir; c) düzgün mühakimələrə, hipotezanın əsaslandırılmasına və faktların tədqiqinə doğru şagirdləri aparır.

Hər bir şagird geriye baxmağı, problemlərin daha aydın formulə olunmasını, həllin rəşional variantını müəyyənləşdirməyi bacarmalıdır. Xüsusilə səhləri təhlil etmək, fikrin bütün gedışı (inkişafı) prosesini tədqiq etmək faydalıdır. Unutmaq olmaz ki, sonuncu biliyin həqiqətə yönələn formalaşmış yolunun təyini deməkdir. Bunun sonrakı fəaliyyət mərhələsi, daha ümumi bilik və fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsi üçün əhəmiyyəti danılmazdır.

12.3. “İmkan – hərəkət – yeni keyfiyyət” dəyişməsi variantının işlənməsi və seçim şərtləri

Didaktika sahəsində çalışan tədqiqatçılar şagird imkanlarının hərəkətə gətirilməsinə və yeni keyfiyyətin üstün səviyyəsinin əldə olunmasına yönələn təlim layihələrinin (texnologiyalarının) işlənilməsinə və tətbiqi problemlərinə xüsusi önəm verirlər. Pedaqoji ədəbiyyatda təlim texnologiyaları barəsində materiallar əhəmiyyətli yer tutur. Təsədüfi deyil ki, son illərdə dərc olunan “Kurikulum”, “Azərbaycan məktəbi” və “Azərbaycan müəllimi” mətbu orqanların əksər saylarında praktik işlə məşğul olan pedaqoqlar da daxil olmaqla müəlliflərin “Təlim texnologiyaları və onların təkmilləşdirilməsi yolları”- aspektli yazılanların şahidi oluruq. Diqqəti çəkən cəhət budur ki, müəlliflər təqdim etdiyi təlim texnologiyalarının bu və ya digər üstün cəhətini, pedaqoji yeniliyini, metodlar və vasitələr xəzinəsinin zənginləşdirilməsi işinə töhfəsini, təlim prosesinin təkmilləşdirilməsini, optimallığının artması baxımından rolunu, təhsilləndirmə, tərbiyə etmə və inkişaf vəzifələrinin məqsədəuyğun şəkildə yerinə yetirilməsinə yönələn idarəetmənin rəşional təşkili nöqtəyi nəzərdən təlim priyomlarını özündə cəmləşdirməsi xüsusiyyətlərini açmağa çalışırlar. Baxmayaraq ki, nəzəri cəhətdən əsaslandırılan texnologiyaların böyük bir qismi təlim praktikasında öz yerini tapmır.

Fikrimizin əyaniliyi üçün alqoritmik və evristik məntiqlərin müəyyən nisbətlərini özündə saxlayan təlim texnologiyalarından birini – proqramlaşdırmadan təlimdə istifadə layihəsini nəzər nöqtəsi kimi qəbul edək.

Təlimdə proqramlaşdırma haqqında ən görkəmli pedaqoqlar dəyərli fikirlər söyləyirlər. A.M.Matyuşkin göstərir ki, təlimin rəşional təşkili a) təlim materialının hissələrə bölünməsi, b) materialın hər bir hissəsinin alqoritminin müəyyənləşdirilməsi, c) mənimsəmə addımlarının keçirilməsi haqqında əks informasiyanın alınması üçün priyomlar sisteminin mövcudluğunu tələb edir. Bu tələblərin ödənilməsində, təlimin rəşional təşkilində proqramlaşdırmanın əhəmiyyəti kifayət qədər böyükdür. M.M.Mehdizadə göstərmişdir ki, proqramlaşdırma biliklərin şagirdlərə çatdırılması mənbələrinə, fərdiləşdirməyə, onların bilik, bacarıq və vərdisləri ilə silahlanmaları prosesi üzərində nəzarətə, zəhni fəaliyyət nəticələri haqqında verdikləri cavabların formasına və verilən qiymətlərin ümumiləşdirməsinə görə təlim prosesini daha da zənginləşdirir. Professor B.A.Əhmədov yazır ki, A.M.Matyuşkin, M.İ.Maxmutov və başqaları proqramlaşdırılmış təlimlə problemlə təlimi əlaqələndirmək, proqramlaşdırma vasitəsi ilə problem situasiyaları yaratmaq ideyasını irəli sürmüşlər. Beləliklə, iki pedaqoji yenilik arasında əlaqənin yaranması işi xeyli asanlaşmış və bütün təlim metodlarının qarşılıqlı əlaqədə götürülməsinin zəruriliyi praktik şəkildə həyata keçirilməyə başlamışdır.

Nəzəri cəhətdən əsaslandırılır ki, proqramlaşdırmadan şagirdlərin problemlə öyrənmə məqsədi daşıyan həm analitik, həm də evristik fəaliyyətinin təşkili zamanı istifadə etmək mümkündür. Sualların formalaşdırılmasında və materialın şərhində problemlilik prinsipi əsas götürülməklə kadrlar tətbiq edilə bilər. A.M.Matyuşkin belə hesab edir ki, aşağıdakı üç tip kadr bu prinsipə cavab verir: a) kadr - problem situasiyasının yaradılması üçün; b) kadr - qoyulmuş problemin həllinə əsas yaradan faktlar barədə informasiya və izah vermək üçün; c) kadr - problemlə tapşırıqların yerinə yetirilməsinin düzgünlüyünə nəzarət (özünənəzarət) üçün.

Proqramlaşdırılmış təlim elementlərindən istifadə edən Lən-kəran rayonu, Boladı kənd müəllimi Əliməmməd Ağayev öz təcürbəsindən çıxış edərək yazır ki, bunun müsbət nəticələri aşağıdakılardır:

1. Şagirdlərin təşəbbüsü və idrak fəaliyyəti genişlənir;
2. Şagirdlər müstəqil işləməyə alışırlar;
3. Şagirdlərin bütün diqqəti tədris prosesinə cəlb olunur;

4. Dərslər maraqlı, intensiv və sakit keçir;
5. Müəllimlər vaxt itirmədən sinifdə zəif oxuyan şagirdlərə daha çox kömək etmək imkanı qazanırlar;
6. Bütün sinfin işinə eyni zamanda nəzarət etməklə şagirdlərin hər birinin buraxdığı səhvləri müəyyənləşdirib onları aradan qaldırmaq üçün lazımı siqnallar verə bilir;
7. Qısa müddətdə bütün şagirdlərin biliyinə qiymət verə bilir və s.

Qeyd etmək olar ki, nəinki proqramlaşdırılmış təlimdən, hətta onun elementlərindən belə istifadə edən müəllimlərimiz çox azdır. Şimal-Qərb bölgəsində ümumtəhsil məktəblərindən ixtisasartırma kurslarına cəlb olunan on beş mindən artıq müəllimdən əldə olunan informasiya bu fikri təsdiq edir. Baxmayaraq ki, sözügedən texnologiyanın yaratdığı imkanlar nəzəri cəhətdən L.N.Leontyev, P.Y.Qalperin, N.F.Talızina, A.M.Matyuşkin, İ.T.Oqorodnikov, T.A.İlina, Q.Q.Maslova, V.Q.Boltyanski, V.İ.Krupiç, M.M.Mehdizadə, E.A.Klimov, M.İ.Maxmutov, A.İ.Rayev və başqaları tərəfindən pedaqoji və psixoloji aspektli tədqiqat obyektinə çevrilmiş, ümumiləşmələr edilmişdir.

Təlim sistemi ilə proqramlaşdırılmış təlim texnologiyası arasında münasibətlərlə bağlı nöqteyi-nəzərimizi başqa bir formada Qərbi Avropanın (eləcə də ABŞ-ın) bir qrup tədqiqatçı pedaqoqlarının ümumtəhsil sistemi üçün üstünlüklərini vurğuladıqları təlim layihələri (texnologiya və modelləri)- selektiv, birləşmiş qruplar, qarışıq qabiliyyətlər, integrativ, innovasion təlimlər, fərdiləşdirilmiş, alqoritmik, mərhələli və s. barədə də söyləyə bilərik. Həmin təlim layihələrinin xarakterik cəhətlərinə diqqət yetirdikdə aydın olur ki, onların üstün keyfiyyətləri təlimin mükəmməl sistemində ehtiva olunan ya altsistemlərin, ya da imkan daşıyıcılarının funksiyalarının daha da təkmil həyata keçirilməsinə yönəldilmişdir.

Araşdırma bizi belə qənaətə gətirir ki, təlim texnologiyalarının işlənilməsi, seçilməsi və tətbiqi ilə bağlı aşağıdakı hallar mövcuddur.

- elə texnologiyalar vardır ki, onlar nəzəri cəhətdən işlənmişdir, üstün cəhətləri dəyərləndirilmişdir və praktikada özünə yer tapmışdır (məsələn, təlimdə alqoritmləşdirmə).

- elə texnologiyalar vardır ki, o nəzəri cəhətdən işlənilmişdir, praktikada elementləri tətbiq olunur;

- elə texnologiyalar vardır ki, onlar nəzəri ümumiləşmə olaraq qalmış və təlim praktikasında yeri yoxdur.

Bu barədə nəzəri ümumiləşməmiz belədir ki, alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən təlim sistemi təlim texnologiyalarının tətbiqinə (daxil edilməsinə) açıqdır. Lakin məsələnin praktik həlli - texnologiyaların təlim sistemində daxil edilməsi üçün bir sıra şərtlər ödənilməlidir. Bunların arasından aşağıdakıları fərqləndiririk:

- pedaqoji yenilik kimi dəyərləndirilən və faydalılığı arqumentləşdirilən texnologiya üçün xarakterik olan əlamətlər təlim sisteminin təbiətinə zidd olmamalı, onun emergentliyinə tabe olmalıdır;

- təlim sisteminə daxil edilməsi nəzərdə tutulan texnologiya alt-sistemlərin təkmilləşdirilməsinə və onların uzlaşmasına yönəlməlidir;

- tətbiq olunacaq texnologiya təlim sisteminin imkan daşıyıcılarının funksiyalarının daha üstün həyata keçməsinə yönəlməli və onların daxili əlaqəsini pozmamalıdır.

Pedaqoji texnologiyaların yaradılması və tətbiqi üzrə spesifik prinsipləri müəyyənləşdirmək, onların pedaqoji-psixoloji təhlilini vermək olduqca vacibdir. Bu prinsiplər əsas təlim prinsipləri üçün sistemaltı, köməkçi funksiyaları yerinə yetirir.

Spesifik prinsiplər pedaqoji texnologiyaları təşkil və tətbiq edərkən rəhbər tutulan əsas müddəalardır. Pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif spesifik prinsiplər verilmişdir. Professor Ə.X.Paşayevin və professor F.A.Rüstəmovun təhlili maraqlıdır. Sözügedən prinsiplər üzrə onların şərhə belədir:

1. Tərbiyəedici təlim prinsipi. Hər hansı pedaqoji texnologiyanın məqsədləri şəxsiyyət xarakteristikalarını formalaşdırmaqdır. Deməli, burada münasibətlər təlimin psixi materialı hesab olunur. Burada üç qrup münasibətləri fərqləndirmək olar: 1) qanuna tabelilik münasibətləri; 2) əməkdaşlıq münasibətləri; 3) “Mən” konsepsiyası.

Təlim prosesi şagirdlərin psixikasına təsir edən xarici konstruksiyadır. Bu proses müəllimin, şagirdlərin, didaktik materialın təsirindən ibarətdir.

2. İnkişafetdirici təlim prinsipi. Pedaqoji texnologiyaları təşkil edən zaman tərbiyəedici səmərəni nəzərə almaqla yanaşı, onun inkişafetdirici tərəfini də layihələndirmək və həyata keçirmək yaxşı olar. Şagirdin psixi əməliyyatlarında (intellektual, emosional, iradi, motivasiya sferalarında) artım hiss olunmalıdır. Emosional və intellektual sferanın əhəngdar inkişafını təmin etmək lazımdır. İntellektual sferanın emosional sferanı sıxışdırması insanda soyuq münasibətlərin yaranmasına, insanlara sevinc bəxş etmək və sevincə şərik olmaq bacarıqlarının olmamasına gətirib çıxara bilər.

3. Müvəffəqiyyət qazanmaq prinsipi. Müvəffəqiyyət qazanmaqdan ötrü situasiya yaratmaq uşağı daha böyük nəticələrə nail olmağa stimullaşdırır.

4. Şagirdlərlə əks əlaqə prinsipi. Mühüm vəzifələrdən biri hər bir dərstdə bütün şagirdlərə öz müvəffəqiyyətləri barədə məlumat vermək imkanı yaratmaqdır. Başqa sözlə desək, hər bir şagird tədris materialının mühüm elementləri üzrə yoxlanılmalıdır.

Bütün şagirdlərlə əks əlaqə prinsipi şagirdi hər dərsə hazır gəlməyə stimullaşdırır. Bu prinsipi lazımi şərait yaradıldığı halda həyata keçirmək olar. Hər şeydən əvvəl ev tapşırıqları uşaqların gücünə müvafiq olmalıdır.

5. Təkrar etmək prinsipi. Tədris materialı ilə ilk dəfə tanış olandan sonra onu bir neçə dəfə təkrar etmək lazımdır. Bu zaman başlıca diqqət əsas fikirlərə, “siqnallara” verilməlidir. İl ərzində keçilmiş materiala dövrü olaraq qaytarmaq və əsas fikirləri təkrar etmək lazımdır.

Dərs ilinə keçən tədris ilində mənimsənilmiş materialın təkrarı ilə başlamaq faydalıdır. Yay ərzində çox şey şagirdlərin yadından çıxır. Normal və sağlam psixika belə qurulmuşdur. Təkrar etmədiyimiz şey şüurdan çıxıb şüuraltına keçir və yaddan çıxır. Ona görə də bilikləri aktuallaşdırmaq üçün tədris ilinin əvvəlində onları təkrar etmək lazımdır.

6. Optimal psixi gərginlik prinsipi həm şagirdlər, həm də müəllimlər üçün zəruridir. Şagirdi həm həddindən artıq yükləmək, həm də az yükləmək olmaz. Şagird az psixi gərginlik şəraitində inkişaf etmir.

7. Təlim prosesində şagirdlərin maksimum iştirakı prinsipi dərstdə şagirdləri müxtəlif növ fəaliyyətə cəlb etməyi nəzərdə tutur. Bu məqsədlə qarşılıqlı sorğu keçirilir, yaranan problemlər, cavablardakı kəmə-kəsrlər aradan qaldırılır.

8. Vahid məqsədlər üçün birləşmək prinsipi iş prinsiplərinin, məqsədləri, texnologiyaların şagirdlərə zorla qəbul etdirilməsini nəzərdə tutur.

9. Yaxın inkişaf zonasına oriyentasiya prinsipi.

Yeni təlim texnologiyalarının tətbiqi prinsipləri və digər tələblərlə bağlı geniş interpretasiya VIII fəsildə özünə yer almışdır.

Təhsilvermə (təhsilləndirmə) modelləri – təhsilvermənin (təhsilləndirmənin) strukturu, tədris kursunun məzmunu və quruluşu, şagirdlərlə işin təşkilinin konkret məqsədləri, şagirdləri qruplara bölmənin formaları, testləşdirmə və qiymətləndirmənin metodları, həmçinin təlim prosesinin qiymətləndirilməsi kimi məsələlərin qarşılıqlı əlaqələrini müəyyənləşdirməyə imkan verir. Qərbi Avropanın tədqiqatçı pedaqoqları ümumtəhsil sistemində təhsilvermənin bir çox modellərindən, o cümlədən aşağıdakı yeni modellərindən (formalarından) da istifadə etməyi məsləhət bilirlər: 1) seçmə qruplar (selektiv) modeli; 2) birləşmiş qruplar modeli; 3) “qarışıq qabiliyyətlər” modeli; 4) integrativ təlim modeli; 5) innovasion təlim modeli.

Təhsilvermə (təhsilləndirmə) modelləri aşağıdakı əsas komponentləri ilə bir-birindən fərqlənirlər:

- modelin təhsilvermə strukturu;
- təlim kurslarının məzmunu;
- təlim kurslarının təşkili;
- şagirdlərin qrup şəklində təşkili formaları;
- şagirdlərin idarə edilməsi;
- tətbiq edilən testlər və yoxlamalar;
- təlim prosesinin qiymətləndirilməsi.

2. Seçmə qruplar (selektiv) modeli. Bu modeldə təlimin ilk dövrü (bir həftədən bir ilə qədər) şagirdlərin qabiliyyətlərinə görə seçilməsi işi aparılır. Son illərdə məktəbə qəbul edilənlər (V-X siniflərdə) testlər vasitəsi ilə seçilərək müxtəlif səviyyəli şagirdlərdən sinif (potok) qruplaşdırılır. Şagirdlərin yüksək səviyyəli siniflərdən aşağı səviyyəli sinifə keçidi

asan, əksinə isə praktik olaraq çətin həyata keçirilir. Müxtəlif siniflərdə tədris proqramları müxtəlif olur. Yüksək səviyyəli siniflərin proqramı daha çətin və mürəkkəbdir. Elə fənlər (məsələn: dil, riyaziyyat, tarix) var ki, müxtəlif səviyyəli siniflərin hamısında tədris olunur. Fənlərin bəziləri isə yalnız aşağı səviyyəli siniflərdə keçirilir. Yüksək səviyyəli siniflərdə təhsil alan və yeddi fəndən dövlət imtahanı verən məzunlar universitetlərə imtahansız qəbul olunurlar.

Modelin xarakterik cəhətləri bunlardır:

- fənlər üzrə tədris materialının öyrənilməsi uzunmüddətli olmur;
- siniflərdə təlimin metodları və yolları müəllim tərəfindən seçilir;
- şagird qruplarının seçilməsi və siniflərdə birləşdirilməsinin tənzimlənməsi qabiliyyətləri maksimum dərəcədə yaxın olanların müəyyənləşdirilməsi prinsipi ilə aparılır;

- bilik səviyyəsinə görə qiymətləndirilərək şagirdlərin siniflərdə qruplaşdırılması dövründən sonra seçmədə buraxılan nöqsanları aradan qaldırmaq üçün üfqi yerdəyişmələr aparmağa yol verilir.

Əgər eyni səviyyəli siniflərdə şagird verilən tapşırığı tələb olunan səviyyədə yerinə yetirə bilmirsə, ona həmin qrupda ikinci ilə oxumağa icazə verilir. İkinci ildə də onun göstəriciləri aşağı olsa, onda bir səviyyə aşağı olan sinifə keçirilir, sonradan həmin şagirdin bütün fənlər üzrə səviyyəsi ümumi orta qiymətdən yuxarı olduqda o, öz sinfinə qaytarılıb təhsilini davam etdirə bilər.

Seçmə qruplar modeli ilə işləyən Almaniyada “Vahid məktəb”, İngiltərədə “Hərtərəfli” və ya “Universal məktəb” və Hollandiyada gimnaziya (illik), HAVO (orta təhsilin yuxarı pilləsi –İllik), MAVO (peşə təhsilinə hazırlıq pilləsi – illik) adlanan məktəblər mövcuddur.

3.Birləşmiş qruplar modeli. Belə modellə işləyən məktəblərdə həm “müxtəlif qabiliyyətli”, həm də “eyni qabiliyyətli” şagird qrupları təhsil alır. Müxtəlif qabiliyyətli şagirdlərdən təşkil olunan qruplarda ictimai elmlər, ana dili, bəzi dəqiq elmlər üzrə fənlər və fiziki mədəniyyət fənni öyrənilir. Eyni qabiliyyətli (və ya yaxın qabiliyyətli) şagirdlərdən təşkil olunan qruplarda isə yuxarıda göstərilən fənlərdən başqa riyaziyyat, ingilis dili və fransız dili də öyrənilir. Müxtəlif qabiliyyətli (və ya “qarışıq”) qruplar təşkil edərkən bir çox hallarda şagirdlərin intellektual qabiliyyətləri ilə bərabər, sosial vəziyyəti və cinsi də nəzərə alınır.

“Eyni qabiliyyətli” qrupları təşkil etmək üçün müəyyən fənlər üzrə test yoxlamaları aparılır. Bu qruplarda fənlər müxtəlif səviyyəli proqramlar əsasında tədris olunur. Hər bir şagird hansı fənni hansı səviyyədə öyrənmək istədiyini özü seçir, sonralar əldə etdiyi nailiyyətlərdən asılı olaraq qrupunu dəyişdirə bilər. “Qarışıq” qruplarda fənlərə ayrılan

həftəlik saatlar bir neçə il dəyişmir, onun tərkibi isə dəyişir, yəni şagirdlər daha yaxşı oxuduqca, daha yüksək səviyyəli “eyni qabiliyyətli” qruplara keçə bilir. “Qarışıq” qruplarda şagirdlərə müəllimlərdən məsləhət almağa və əlavə məşğələ keçməyə icazə verilir.

Birləşmiş qruplar modelinin əsas xarakterik xüsusiyyətləri bunlardır:

- idraki təlimdə yaxşı nəticələr əldə olunur;
- “eyni qabiliyyətli” üzrə qruplarda riyaziyyat və dillər uzun müddət öyrənilir;
- ənənəvi təhsilin məzmunu dəyişməz qalır;
- fənlərin öyrənilməsi “şaqlı” aparılır və sonda imtahan vermə ilə nəticələnir.

Şagirdlərə qazandığı nailiyyətlərə görə daha yüksək səviyyəli qrupa keçmək üçün ildə üç dəfə imkan verilir. Şagirdlərin ayrı-ayrı fənlər üzrə səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsini və “qarışıq” qruplarda onların idarə edilməsini məsləhətçi həyata keçirir. Şagird başqa səviyyəli qrupa keçmək istədikdə məsləhətçi fənn müəlliminə bu barədə xəbər verir.

Bu modeldən Avropanın bir çox ölkələrində istifadə edilir. Berlin şəhərinin FEQA adlanan məktəbində bu model tətbiq edilir. Məktəbdə şagirdlər birinci yarım ildə “qarışıq” qruplarda oxuyur, yoxlamadan keçdikdən sonra “eyni qabiliyyətli” müxtəlif qruplarda təhsilini davam etdirirlər.

4. “Müxtəlif qabiliyyətli” modeli. *Belə modeldə bütün fənlərin öyrənilməsi sonadək “qarışıq qabiliyyətli” qruplarda aparılır. Bəzi fənlərin (riyaziyyat, xarici dillər, təbiət fənləri) tədris materialı müxtəlif müddətdə öyrədilir. Siniflərdə bütün şagirdlər baza təhsil planları və proqramları əsasında təhsil alırlar. Baza tədris kurslarının öyrənilməsi başa çatdıqda şagirdlərin bilikləri diaqnostik testlərlə yoxlanılır. Baza proqramlarını yaxşı mənimsəyən şagirdlərə əlavə materialları da öyrənməyi təklif edirlər. Baza kurslarını mənimsəyə bilməyənlərə, kurs materialını təkrar etmək, bir qədər korrektə edilmiş material və tapşırıqların öyrənilməsi təklif olunur. Qısa müddətdə təkrar etmə qurtardıqdan sonra şagirdlərin hamısı birlikdə yeni bölmənin materialını öyrənirlər. Burada əlavə tapşırıq alan və kurs materiallarını təkrar edən şagirdlər qruplara ayrılır, eyni sinifdə fəaliyyət göstərirlər.*

5. İntegrativ təlim modeli. *Bu modeldə fərdiləşdirməyə, fərdin inkişafına və müstəqilliyə xüsusi diqqət yetirilir. Modelin əsas xüsusiyyətləri aşağıdakılardır:*

• *təlim kursları, tədris materialları, kursların məzmunu ənənəvi təlimdə olduğundan fərqlənir;*

• *burada müəllimlər üçün yeni fəaliyyət imkanı yaranır;*

• *onların tədris kursunun məzmununu hər bir şagirdin tələbatına uyğunlaşdırmaq imkanları vardır.*

Bu modellə təhsil verilərkən koqnitiv (idraki), normativ və ekspressiv təcrübənin inkişaf etdirilməsinə təqribən eyni dərəcədə diqqət yetirilir, yəni şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına böyük əhəmiyyət verilir. Şagirdlər permanent qruplarda birləşdirilir, belə qruplarda müəllimlərin fəaliyyət imkanları – şagirdlərin idarə edilməsi, qruplarla işin təşkili, məsləhətvermə və s. daha da genişlənir.

İntegrativ təlim modelinin aparıcı xüsusiyyətləri aşağıdakılardır:

• *şagirdlər yüksək üstünlüklərə (fərdi inkişaf, cəmiyyətdə öz mövqeyini anlama, müstəqillik) malikdirlər;*

• *alternativ təlim üsullarından və müxtəlif tədris situasiyalarından istifadə şagirdlərin fərdi inkişafı üçün əlverişli şərait yaradır;*

• *şagirdlərin idarə edilməsi şəxsiyyətə hörmət və sosial dəyərlərə əsaslanır;*

• *seçilmiş təlim üsulları fərdin tələbatları əsasında aparılır;*

• *şagirdlərin fənn sahələrinin (humanitar və texniki) seçməsində tələskənliyə yol verilmir, gözləmə müddəti o vaxta qədər davam edir ki, hansı peşənin onları daha çox cəlb etdiyini tam dərk etsinlər;*

• *bu modelə təhsildə hansı pedaqoji məqsədin yerinə yetirilməsi aydın dərk edilir;*

Şagirdlərin qruplarda birləşməsi (yığılması) aşağıdakı kriteriyalar əsasında aparılır:

• *bir-biri ilə dostluq əlaqələrinə görə;*

• *müəllimi “sevməsi” və ya “sevməməsinə” görə;*

• *marağına və motivasiyasına görə;*

• *didaktik düşüncələrə görə.*

6. İnnovasion təlim modeli. ABŞ, Almaniya, İngiltərənin bir qrup alimləri və tədqiqatçıları müxtəlif ölkələrin ümumtəhsil məktəblərində müşahidələr və araşdırmalar aparmış və məktəblərdə aşağıdakı bir-birinə oxşar mühüm nöqsanların, çatışmazlıqların hökm sürdüyünü müəyyənləşdirmişlər:

• *müəllimlər izolə edilmiş sinif otaqlarında işləyirlər;*

• *müəllimlər arasında əlaqələr zəifdir;*

• *tədris kurslarının məzmunu və tədris metodikası sahəsində müəllimlər arasında kooperasiya çox zəifdir;*

- idarəetmə prosesi fənlərin tədrisi prosesindən ayrılmışdır;
- müxtəlif fənlər arasında əlaqələr zəifdir;
- məktəb daxilində müəllimlərin ixtisasının artırılması (daxili treninq) pis təşkil olunmuşdur;
- məktəb üçün ümumi pedaqoji konsepsiya yoxdur;
- müəllimlər fənni tədris edə bilir, lakin şagirdləri idarə etmək vərdisləri yoxdur, çünki onlar bu sahədə təhsil almırlar;
- müəllimlər kifayət qədər diaqnostik biliklərə malik deyil və pedaqoji ustalıqları çatışmır, buna görə də onlar korrektiv müşahidələr aparıb, şagirdlərin davranışı barədə düzgün nəticə çıxara bilmirlər;
- böyük məktəblərdə şagirdlərin əməkdaşlıq etmək və stabil sosial əlaqələr qurmaq imkanları çox azdır.

Bütün bu tənqidi qeydləri nəzərə almaqla yuxarıda adları qeyd olunan ölkələrin tədqiqatçıları prinsipə yeni olan bir model qurmuş və onu “kiçik qruplu komanda” modeli adlandırmışlar. Bu model innovation təlim modelinə nümunə ola bilər.

Innovation təlim modelində fərdi və sosial məqsədlərə xüsusi diqqət verilir. Bütün fənlərə aid kursları müəllimlər komandası tədris edir, şagirdlər permanent qruplarda (4-6 nəfərlik) təhsil alırlar. Bir müəllim bir neçə fəndən dərs deyir. Bu isə müxtəlif fənlər arasındakı maneələri zəiflədir, təhsilin məzmunu həm şagirdlər, həm də müəllimlər üçün real məna kəsb edir. 5-8 nəfərdən təşkil edilən “müəllimlər komandası” eyni yaşda olan 60-100 uşağın təlimini tam əhatə edə bilər.

Şagirdlər kiçik permanent qruplarda bütün fənləri öyrənirlər. Bir neçə qrupun tərkibi sabit qalır. Müəllimlər komandası təlim prosesində belə kiçik qruplarda layihələrlə iş, məsləhətvermə, korrektiv tədris metodlarını uğurla tətbiq edirlər. Fənlərin tədris materialının həcmi və məzmunu məhdudlaşdırılmır və ciddi olaraq müəyyənləşdirilmir. Qruplarda təlim üsulları vəziyyətin diaqnostikası əsasında komandanın özü tərəfindən seçilir. Hər komandanın öz dərs cədvəli olur və bu cədvəl qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq tərtib edilir. Şagirdlərin idarə edilməsi tədris kurslarının öyrənilməsi ilə sıx əlaqələndirilir. Hər bir müəllim eyni zamanda yönəldici, məsləhətverici, hami rəhbər olur. Burada məqsəd kiçik qrupların fəaliyyətinə, onların sosial proseslərə yönəldilməsinə lazımcı dəstək verməkdir.

Kiçik permanent qruplarda oxuyanlar qarışıq qabiliyyətli uşaqlardan təşkil olunduğundan, qruplarda yerdəyişmələr, dəqiqləşdirmələr 6-9 ay ərzində aparılır, bu müddətdən sonra isə tərkib təxminən sabit qalır.

Modelin başqa xarakterik cəhətləri bunlardır:

• *öyrənilən müxtəlif fənlərin tədris metodikası bir-birindən ciddi surətdə fərqlənmir, ona görə də, seçilmiş müəyyən mövzuların, layihələrin öyrənilməsində müxtəlif fənlərin materiallarından, müxtəlif bilik sahələrindən istifadə olunmasına cəhd edilir;*

• *şagirdlərin daxil olduğu kiçik permanent qruplarda gedən sosial proseslərə tədris kurslarının bir hissəsi kimi baxılır;*

• *şagirdlərin idarə edilməsi və tədris planları bir-biri ilə sıx əlaqələndirilir, buna görə də, məktəbdə xüsusi məsləhətçilər olmur və buna ayrıca vaxt verilmir;*

• *komandaların avtonomluğuna icazə verilir, buna görə də, hər komandanın təlimə yanaşması müxtəlif olur;*

• *müxtəlif fənlərin məzmununu məntiqi şəkildə əlaqələndirməyə cəhd edilir;*

• *müəllimlərin permanent qrupları ilə şagirdlərin permanent qrupları arasında sıx bağlılıqlar mövcuddur.*

Yuxarıda M.Mərdanovun, R.Ağamaliyevin, A.Mehrabovun, T.Qardaşovun elmi interpretasiyaları əsasında təqdim etdiyimiz idarəetmə-təhsil-silvermə (təhsilləndirmə) modellərinin praktikada tətbiqi onların məqsədaüyükün birləşdirilməsini tələb edir. Tədqiqatçı pedaqoqlar həmin təhsil-silvermə (təhsilləndirmə) modellərini idarəetmənin digər təşkili modelləri¹ ilə aşağıdakı kimi birləşdirməyi məqsədaüyükün hesab edirlər:

• *seçmə qruplar-seqment tipli idarəetmə modeli;*

• *birləşmiş qruplar-üfüqi məsləhətvermə strukturlu xətti idarəetmə modeli;*

• *“qarışıq qabiliyyətlər” qrupu- kollegial idarəetmə modeli;*

• *İntegrativ təlim-matris tipli idarəetmə modeli;*

• *İnnovasion təlim-modul tipli idarəetmə modeli.*

Təqdim olunan bu kompleks modellər tipik situasiyalı şəraiti olan məktəblər üçün qəbul edilə bilər. Əslində isə göstərilən modelin reallaşdırıldığı məktəblər ideal situasiyalarla az və ya çox dərəcədə yaxın vəziyyətdə olan iki, üç və ya daha çox modelin sintezindən, birgə işlənilməsindən alınan nəticə hesab olunur. Yəni modellər yalnız müxtəlif variantların ola biləcəyi sahənin sərhədlərini müəyyən edir (9).

Unudulmamalıdır ki, məktəbin dəyişib inkişaf etməsi üçün aşağıdakı proseslərin də getməsi vacib sayılır:

¹ Bax: İbrahimov F.N. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, 2010, əlavələr 4-10.

• *pedaqoji yenilikləri qəbul etməkdə, onlara uyğunlaşmaqda və tətbiqində məktəbin kollektivinin yaradıcı qabiliyyətlərinin, bacarığının olması;*

• *məktəbdə innovation dəyişikliyə meyl və istiqamətlənmə yaratmaq üçün siyasi, sosial-iqtisadi, texniki və digər xarici amillərlə təsir edilməsi;*

• *məktəbi əhatə edən mühitin təsiri ilə onun daxili motivasiyasının qarşılıqlı uyğunlaşdırılması prosesinin aparılması.*

Onu da qeyd edək ki, bəzi tədqiqatçılar məktəbin inkişafını məktəbdə idarəetmənin təşkili və təhsilvermə üsullarının dəyişdirilməsində görürlərsə, digərləri innovasiya fəaliyyətinin məktəbdə effektiv şəkildə həyata keçirilməsi ilə əlaqələndirirlər¹.

Suallar və tapşırıqlar

1. Mükəmməl təlim sisteminin altsistemlərinə ayrılması üçün əsas kimi qəbul edilən xassə hansıdır?

2. Bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini özündə ehtiva edən altsistemin hansı çatışmazlıqları mövcuddur?

3. “Alqoritmik mədəniyyət” dedikdə nə başa düşülür?

4. Problemliliyin səviyyələri hansılardır?

5. “Problem situasiyası” anlayışını şərh edin.

6. Problemin həlli mərhələlərini fərqləndirin və onların şərhini verin.

7. Hipoteza barədə danışın.

8. Sistemaltı, köməkçi funksiyaları yerinə yetirən prinsipləri şərh edin.

Ədəbiyyat

1. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində. Bakı: Çarşıoğlu, 2009.

2. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konseptləri. Bakı: Maarif, 1993. səh.160-174.

3. Mehrabov A.O., Abbasov Ə.Ə. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006

4. Mehrabov A.O. Müasir təhsilin metodoloji problemləri. Bakı: Mütərcim, 2012.

¹ Ətraflı məlumat üçün bax: Mərdanov M., Ağamalıyev R., Mehrabov A., Qardaşov T. Təhsil sistemində monitoring və qiymətləndirmə. Bakı: Çarşıoğlu 2002.

5. Həməzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif, 1991, səh.291.

6. İbrahimov F.N.Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mü-tərcim, 2010. səh.163-191.

7. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007. səh.139-146; 229-231.

8. Дидактика средней школы. Под редакцией М.А.Данилова и М.Н.Скаткина М.: Педагогика, 1982. стр.102.

9. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов //Советская педагогика, 1978, №10

10. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обуче-ния. Казань, 1972. стр.119, 125-138.

11. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвеще-ние, 1968. стр.38.

12. Пушкин В.Н. Эвристика-наука о творческом мышлении М.: Учпедгиз, 1967. стр.189-190

XIII fəsil

TƏLİM SİSTEMİNİN İNVARİANTLARI. TƏLİMİN PRİNSİPLƏRİ, AMİLLƏRİ VƏ ŞAĞİRDLƏRİN, MÜƏLLİMLƏRİN FƏALİYYƏT MODELƏRİ

Əhatə olunan məsələlər:

- 13.1. Təlim sisteminin ümumpedaqoji invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər.
- 13.2. Təlim sisteminin spesifik invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər.
- 13.3. Nəzəriyyədə və praktikada özünə yer almış bəzi ümumpedaqoji və spesifik prinsiplərin interpretasiyası.
- 13.4. Təlim prosesində əsas amillər.
- 13.5. Təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyəti modeli.
- 13.6. Təlim prosesində müəllimin pedaqoji fəaliyyət modeli.

13.1. Təlim sisteminin ümumpedaqoji invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər

Yaşlı nəsil özündən sonra gələn nəsrlə bəşər təcrübəsini verməsəydi, onun əldə olunması və inkişaf etdirilməsi yollarını yetişmədə olanlar mənimsəməsəydi, onda sivilizasiya prosesi də olmazdı. Bəşər özünəməxsus təcrübəsini tarixən mübarizə yolu ilə əldə etmişdir. İctimai həyat insanın mübarizəsinin məhsuludur. İnsanın azadlıq mübarizəsi əbədidir, bugünkü insanın özü də, onun yaratdığı və onu yaşadan cəmiyyət də azadlıq mübarizəsi ilə formalaşır. Bəşər bu mübarizənin yollarını daim təkmilləşdirir.

İnsan şəxsiyyəti ictimai münasibətlərin məcmusudur. O, təbiət və cəmiyyəti dəyişdirməklə özü də dəyişmişdir və bioloji varlığından sosial varlığına yüksəlməkdədir. Həyatı dəyişdirmək qüdrətinə insan azad olduqda yüksəlir. Azad insan bəşərin azadlıq yolunda əldə etdiyi təcrübəni və onun nəticələrini mənimsəməklə formalaşır. Azad insan və azad cəmiyyət bir-biri ilə bağlıdır. Pedaqoji proses bəşərin azadlığa olan əbədi tələbatından yaranmışdır və onun ən böyük kəşflərindəndir. Pedaqoji proses də ictimai münasibətlərin məcmusudur.

Şübhə yoxdur ki, sivilizasiyanın hazırkı səviyyəsində azadlığını dəyərləndirməyən, onun uğrunda mübarizə yollarını aramayan cəmiyyətdən danışmağa dəyməz və təbii ki, təlim-tərbiyə o zaman azad cəmiyyətə xidmət edə bilər ki, onun məqsədi azad insanın formalaşmasına yönəlmiş olsun.

- Pedaqoji prosesin məqsədinin bəşərin azadlıq mübarizəsi prosesinin təcrübəsinə və nəticələrinə hökmən uyğun olaraq müəyyənləşdirilməsi məntiqidir, yəni cəmiyyət azadlıq uğrunda mübarizənin istiqamətlərini necə müəyyənləşdirirsə və əldə olunmuş bəşəri təcrübənin hansı nəticələrinə istinad edirsə, pedaqoji prosesin məqsədi də hökmən ondan asılı olaraq müəyyənləşir.

Göstərilən bu invariant asılılıqdan aşağıdakı prinsip irəli gəlir: pedaqoji prosesin (eyni zamanda təlim prosesinin) məqsədinin bəşərin azadlıq mübarizəsinin təcrübəsi və nəticəsi əsasında müəyyənləşdirilməsi prinsipi.

Pedaqoji prosesin qarşısında duran ümumi məqsəd tədrisən həyata keçir. Şagirdin sosial formalaşması onun bioloji varlığından ayrılmazdır, inkişaf yalnız onların vəhdətində mövcuddur. Şagirdlərin imkanları, yaş xüsusiyyətləri, yaxın inkişaf imkanları ilə sosial formalaşma vəzifələri uyğun gəlməlidir. Hər bir insan cəmiyyət qarşısında tələblər qoyduğu kimi, cəmiyyət də insanların qarşısında konkret inkişaf səviyyəsinə uyğun vəzifələr qoyur. Bəşər azadlıq uğrunda təcrübəyə və onun nəticələrinə öz varlığının tarixi boyu yiyələnmiş, öz mədəniyyətini yaratmaq, onu qoruyub saxlamaq və inkişaf etdirmək təcrübəsini dialektikanın qanunları ilə tənzim olunan sivilizasiya prosesində əldə etmişdir. Bu dəyişmənin, bu inkişafın özünəməxsus məntiqi vardır. Yetişməkdə olan nəsə həmin təcrübənin verilməsində, təbii ki, sivilizasiyanın məntiqi, bizim istəyimizdən asılı olmayaraq, pedaqoji prosesin istiqamətini müəyyən edir.

- Pedaqoji prosesin məqsədi şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərindən və imkanlarından, şəxsiyyətin formalaşması qarşısında cəmiyyətin konkret inkişaf şəraitinin irəli sürdüyü tələblərdən, mədəniyyətin dərk olunması, qorunması və inkişaf etdirilməsi təcrübəsinin əldə olunması məntiqindən asılı olaraq diferensiyasiya və inteqrasiya olunarsa, onun həyata keçirilməsi hökmən təmin olunar. Göstərilən bu ümumpedaqoji invariant asılılıqdan aşağıdakı prinsiplər irəli gəlir:

- a) pedaqoji prosesin şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinə və imkanlarına müvafiqliyi;

- b) pedaqoji prosesin həyatla əlaqələndirilməsi;

- c) pedaqoji prosesdə bəşər təcrübəsinin əldə olunması.

- Pedaqoji prosesdə məqsəd nə qədər düzgün dərk olunarsa, onda təlim-tərbiyə materialının məzmununun düzgün seçilməsi hökmən bir o qədər təmin olunar.

Göstərilən bu ümumpedaqoji invariant asılılıqdan məzmunun məqsəd əsasında müəyyənləşdirilməsi prinsipi irəli gəlir.

Bütün hallarda pedaqoji prosesdə müəllimin pedaqoji təsiri (xarici təsir) şagirdin daxili aləmi ilə transformasiya olunaraq onun fəaliyyətə qoşulmasına səbəb olur. Bu, o zaman mümkün olur ki, müəllimin pedaqoji fəaliyyətini tənzimləyən məqsəd şagirdin tələbatının təmin olunmasının real əhəmiyyətə malik olan obyektinə çevrilmiş olsun.

- Pedaqoji prosesdə qarşıya qoyulmuş məqsəd şagirdlərin idrak tələbatlarının təmin olunma obyektinə çevrilərsə, onda şagirdlər hökmən aktiv fəaliyyətə qoşularlar.

Bu invariant asılılıqdan pedaqoji prosesin qarşısında duran məqsədin şagirdin məqsədinə çevrilməsinin vacibliyi prinsipi irəli gəlir.

Pedaqoji prosesdə qarşıya qoyulmuş məqsəd o zaman reallaşır ki, şagird həmin məqsədlə (pedaqoji prosesin məsədi şagirdin məqsədinə çevrilərək) tənzimlənən fəaliyyət göstərmiş olsun. Şagirdi dərk edilmiş və dərk edilməmiş motivlər sistemi vasitəsilə tələbatları fəaliyyətə təhrik edir. Tələbatların inkişafı (təmin olunma obyektini prosesin məqsədi olan) şagirdlərin fəaliyyətini motivləşdirir və nəticə daha səmərəli şəkildə əldə olunur.

- Pedaqoji prosesdə şagirdləri dərk edilmiş və dərk edilməmiş motivlər sistemi vasitəsilə fəaliyyətə təhrik edən tələbatların inkişaf səviyyəsi nə qədər yüksəlmiş olursa, onda səmərəli nəticələr hökmən bir o qədər təmin olunur.

Göstərilən bu invariant asılılıqdan pedaqoji prosesdə şagirdlərin fəaliyyətinin motivləşdirilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Şəxsiyyət üçün sabit əhəmiyyətə malik olan obyektlərə tələbatın təmin olunması ona gətirib çıxarır ki, insanda onun əsasında birinci ilə əlaqədar olan, lakin səviyyəyə daha yüksək olan yeni tələbat əmələ gəlir. Bu yeni tələbat da şəxsiyyət üçün sabit əhəmiyyətə malik olan ancaq yeni obyektin köməyi ilə təmin oluna bilər. Pedaqoji prosesdə şagirdlərin tələbatının inkişafı və təmin olunma obyektinin sabit əhəmiyyət daşımaması həmin prosesdə imkan daşıyıcılarının funksiyalarının uzlaşmasından və səfərbər olma dərəcəsindən asılıdır. Pedaqoji prosesdə imkan daşıyıcılarının funksiyalarının uzlaşması və səfərbər olunma dərəcəsi nə qədər yüksək olarsa, onda şagirdlərin tələbatının inkişafı və təmin olunma obyektinin sabit əhəmiyyət daşımaması hökmən bir o qədər həyata keçmiş olar.

Bu asılılıqdan aşağıdakı prinsiplər irəli gəlir:

a) pedaqoji prosesin imkan daşıyıcılarının funksiyalarının məqsədmüvafiq şəkildə uzlaşdırılması və səfərbər olunması;

b) pedaqoji prosesdə fərdi işlə frontal işin vəhdətinin təmin olunması.

Pedaqoji proses pedaqoji münasibətlər sistemidir və bir çox əlaqələri özündə əks etdirir. Bu əlaqələr sistemində mərkəzi yeri müəllimlə (tərbiyəçi ilə) şagird arasındakı münasibət tutur və bu, pedaqoji prosesin “hüceyrəsi” hesab edilir. Pedaqoji prosesdə müəllim (tərbiyəçi) şagirdi hərtərəfli öyrənib, onun səviyyəsinə uyğun vasitələr tətbiq etməklə müvəffəqiyyət qazana bilir. Nəticənin səmərəliliyi bundan asılıdır. Bu asılılıq belə formulə oluna bilər:

- Pedaqoji prosesdə düz və əks-əlaqələrin vəhdətinə və inkişafına nə qədər diqqət yetirilərsə, onda hökmən pedaqoji prosesin səmərəsi bir o qədər yüksəlmiş olar.

Göstərilən bu asılılıqdan pedaqoji prosesdə düz və əks əlaqələrin dialektik vəhdətinin təmin olunması prinsipi irəli gəlir.

Pedaqoji proses vahid prosesdir. Onun bütün qolları arasında vəhdət vardır. Eyni zamanda hər bir qolun təsnifləndiyi (müxtəlif əsaslara görə) növlər arasında, hər bir qol üzrə cərəyan edən prosesin mərhələləri arasında daxili əlaqə, asılılıq, nizamlama, tamamlama və s. vardır. Təlim komponentlərinin arasında əlaqələrin yaradılması təlim prosesinin bir çox problemlərini səmərəli şəkildə həll etməyə səbəb olur. Eləcə də, altsistemin, komponentin daxilində prosesin cərəyan etdiyi mərhələlərin ardıcılığının və əlaqəsinin gözlənilməsi zəruridir. Məsələn, təlim prosesində mənimsəmə bir çox mərhələləri əhatə edir və həmin mərhələlərin vəhdəti zəruridir. Burada belə bir asılılıq ifadə etmək mümkündür:

- Pedaqoji prosesin əhatə etdiyi proseslər arasında və proseslər daxilində dialektik vəhdət qurularsa, onda onun səmərəsi hökmən yüksək olar. Bu asılılığı pedaqoji prosesin vahidliyi kimi formulə etmək olar. Həmçinin bu asılılıqdan pedaqoji prosesin əhatə etdiyi proseslər arasında və proseslər daxilində dialektik vəhdətin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Pedaqoji prosesdə idarəetmənin elmi-pedaqoji səviyyəsi, maddi baza, mənəvi psixoloji mühit, estetik- gigiyenik şərait nə qədər qənaətləndirici olsa, onda onun nəticəsi hökmən bir o qədər səmərəli olar.

Buradan təlim-tərbiyə üçün münasib şəraitin yaradılması prinsipi irəli gəlir.

- Təlim-tərbiyənin eyni hallarına pedaqoji proseslə məşğul olan şəxslərin münasibətləri nə qədər çox yaxınlaşarsa, onda pedaqoji səmərə hökmən bir o qədər yüksək olar.

Bu asılılıqdan pedaqoji prosesdə subyektlərin həmrəyliyinin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

13.2. Təlim sisteminin spesifik invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər

- Təlim prosesində təhsil, tərbiyə və inkişafın vəhdəti nə qədər düzgün təmin olunarsa, onda səmərə hökmən bir o qədər yüksəlmiş olar.

Buradan təlimin hərtərəfli inkişafa xidmət etməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlim prosesi ilə elmin inkişaf səviyyəsi və məntiqi arasında əlaqə vardır. Təlimin məzmunu və gedişi elmi cəhətdən nə qədər zəngin və əsaslı olarsa, mənimsəmənin səviyyəsi hökmən bir o qədər yüksəlir. Buradan elmiliyin və elmin məntiqinin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlim prosesində zəruri materialın mənimsənilməsinə zaman vahidi nə qədər səmərəli şəkildə sərf olunarsa, onda təlimin nəticəsi bir o qədər yüksək olar.

Həmin invariant asılılıqdan aşağıdakı prinsiplər irəli gəlir:

a) möhkəmləndirmə ilə təlimin zəruri sürəti arasında vəhdətin gözlənilməsi;

b) şagirdlərin gücüçatan səviyyədə nəzəri müddəaların, aparıcı ideyaların öyrənilməsinə, onların tətbiqinə üstünlük verilməsi və şagirdlərin yüklənməsinin qarşısının alınması.

- Təlim prosesində müəllim şagirdin əyani faktlar üzərindəki müşahidələrini ümumiləşdirmə ilə nə qədər çox əlaqələndirərsə və ümumiləşdirməni əyanilik vasitəsi ilə düzgün konkretləşdirərsə, şagird cisim və hadisələrin mahiyyətini hökmən bir o qədər yaxşı dərk edər.

Bu asılılıqdan təlim prosesində konkretləşdirmə ilə ümumiləşdirmə arasındakı daxili əlaqənin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlim prosesində müəllim biliklərin əldə olunması ilə onun tətbiqi arasındakı daxili əlaqəni nə qədər çox nəzərə alarsa, onda səmərə hökmən bir o qədər üstün olar. Bu asılılıqdan təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdişlər arasındakı əlaqənin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlim prosesində müəllim altsistemlər arasındakı əlaqəni nə qədər çox nəzərə alarsa, onda əldə edilən nəticə hökmən bir o qədər yüksək olar.

Buradan təlim sistemində altsistemlərin optimal uzlaşdırılması prinsipi irəli gəlir.

- Təlim sistemində ehtiva olunan altsistemlərin təkmilləşməsinə, onların uzlaşmasına elmin və praktikanın tələbatından yaranan təlim texnologiyaları (layihələr) nə qədər məqsədamüvafiq yönəlmiş olarsa, əldə olunan nəticə hökmən bir o qədər yüksək olar.

Buradan texnologiyaların təlimin altsistemlərinin təkmilləşdirilməsinə və onların optimal uzlaşdırılmasına xidmət etməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlimin hərəkətverici qüvvəsi olan ziddiyyətlərin şagirdlər tərəfindən duyulması, qəbul edilməsi və dəf olunmasına nə qədər səy göstərilərsə, mənimsəmənin və inkişafın səviyyəsi hökmən bir o qədər artır.

Göstərilən asılılıqdan ziddiyyətin şagirdlər tərəfindən duyulması, qəbul edilməsi və aradan qaldırılmasının zəruriliyi prinsipi irəli gəlir.

13.3. Nəzəriyyədə və praktikada özünə yer almış bəzi ümumpedaqoji və spesifik prinsiplərin interpretasiyası

Təlim prinsiplərində təlimin normativ əsasları ifadə olunur. Prinsiplər təlim prosesinin istiqamətini və burada müəllimin fəaliyyətini müəyyən edən əsas və mühüm cəhətləri aşkara çıxarır. Prinsiplər təlim təcrübəsinin ümumiləşdirilməsindən meydana gəlmişdir, bu prinsiplərdə təlim prosesinin tipik hadisələri üçün səciyyəvi

olan obyektiv qanunauyğunluqlar əks olunmuşdur.

Elmdə olan hər hansı kateqoriya kimi prinsiplər kateqoriyası da inkişaf edir. Prinsiplər cəmiyyət tərəfindən məktəbin qarşısında qoyulmuş vəzifələrə, ictimai tərəqqi tələblərinə cavab verir, burada şagirdlərin təlim fəaliyyəti, bu fəaliyyətin psixoloji əsası nəzərə alınır. Təlim prinsipləri özünün tam ifadəsini müəllimlə şagirdlərin təlim prosesindəki birgə fəaliyyətində tapır. Ona belə tərif verilir: təlimin qanunauyğunluqlarından irəli gələn, onun məzmununa, üsullarına, təşkili formalarına təsir göstərən, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətini səmərəli qurmağa imkan verən didaktik ideyalara təlim prinsipi deyilir. Doğrudan da, məktəb qarşısında qoyulmuş ictimai vəzifələrin ifadəsi olan təlim prinsipləri istər bütövlükdə təlim prosesinin, istərsə də onun komponentlərinin başlıca tələblərini və ümumi istiqamətlərini: təlim prosesinin məzmununu, üsullarını, təkilini müəyyən edir və müəllimlə şagirdlərin fəaliyyətində həyata keçirilir.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, didaktikada prinsiplər kateqoriyasından fərqli olan təlim qaydaları anlayışı da vardır. Qayda prinsiplərdən irəli gəlir, onu konkretləşdirir, prinsipə tabe olur, müəllimin və şagirdlərin prinsipi həyata keçirməyə yönəlmiş olan fəaliyyətlərində ayrı-ayrı üsulların xarakterini müəyyən edir.

Təlim prinsipləri bütün təlim prosesi ilə birlikdə inkişaf edir. Məktəbin varlığının müxtəlif dövrlərində təlim prinsipləri gah bu, gah da digər təlim məsələlərini aktuallaşdırır. İndi də məktəbin qarşısında duran mürəkkəb vəzifələrlə əlaqədar olaraq sözügedən didaktika kateqoriyasını elmi surətdə işləyib hazırlamaq tələb olunur. İnkişafetdirici təlim problemi, təlim prosesinin bir obyektə olan şagirdin fəaliyyətinin səmərəli təşkili, təlim və müstəqil təhsil və müasir məktəb üçün digər bir sıra aktual məsələlər hazırda təşəkkül tapmış prinsipləri bir daha nəzərdən keçirib dəyişdirməyin zəruri olduğunu söyləməyə əsas verir.

İndi didaktikada özünə yer alan, təlim vəzifələrinə və ictimai tərəqqi tələblərinə cavab verən, təlim prosesinin ümumi istiqamətini, onun xarakterini, müəllimin öyrədici fəaliyyətinin əsaslarını və şagirdlərin dərk etmə fəaliyyətinin idarə edilməsində müəllimin düzgün hədəfini müəyyən edən prinsiplərdən bəziləri üzərində bir qədər

ətraflı dayanaq.

İstehsal, idarəetmə, xidmət və mədəniyyət dairələrində elmi biliyin tətbiqi sahəsi xeyli genişləndiyi bir zamanda, təlimdə **elmilik prinsipi** xüsusi bir əhəmiyyət kəsb edir. Orta məktəbdə elmlilik prinsipi demək olar ki, bütün tədris fənlərinin strukturunu və məzmununu nəzərdən keçirib dəyişdirmişdir. Bu prinsip hər bir fənnin məzmununda elmin əsas, inkişaf meyillərini əks etdirən və eyni zamanda müvafiq yaşda olan uşaqların başa düşə biləcəyi aparıcı ideyaları müəyyənləşdirməyi tələb etmişdir. Elmilik prinsipinin həyata keçirilməsi şagirdləri elmi üsullarla tanış etmək, onlara tədqiqat üsullarını, aparılan təcrübələrin köməyi ilə proseslərin inkişafı üzərində uzun müddətli müşahidələr aparmaq, mənbələri təhlil etmək və s. vasitəsilə müstəqil surətdə bilik əldə etmək yollarını da öyrətmək məqsədini güdür. Bu sahədə aparılan pedaqoji tədqiqatlar göstərir ki, həmin istiqamətdə müəllimin məqsədyönlü işi təlimin səmərəli olması ilə nəticələnir.

Təlimdə sistemlilik prinsipi olmadan təlimin elmiliyi də mümkün deyildir. Belə ki, hər bir elmin özünə məxsus olan məntiqi vardır. O, mexaniki surətdə məktəbə gətirilə bilməz və gətirilməməlidir, lakin tədris fənnində olan sistem onu elmə yaxınlaşdıran xüsusiyyətlərdən biridir. Elmdə olduqca çox mücərrəd material, çoxlu fərziyyə, elmi nəzəriyyə, mübahisəli konsepsiyalar vardır. Məktəbə, şagirdlərə təmizlənilib müəyyənləşmiş, elm tərəfindən qəbul olunmuş biliklər və əlbəttə, uşaqlar və yeniyetmələr üçün müyəssər olan, onların yaş və psixoloji xüsusiyyətlərinə uyğun biliklər verilir.

Didaktik sistem elmi sistemdən onunla fərqlənir ki, tədris fənni elmin sistemini olduğu kimi götürüb təkrar etmir, lakin ümumiyyətlə, ona xas olan məntiqi və biliklər sistemini saxlayır, bu sistemdə isə əvvəl öyrənilən bilik ondan sonra gələn biliyə doğru yol açır, elmi anlayışlarla ümumi qanunauyğunluqlar arasında daxili əlaqə aşkara çıxır. Bununla belə, fənn üzrə biliklərin sistemi, tədris illəri üzrə materialın yerləşdirilməsi qaydası, əlbəttə, şagirdlərin inkişaf edən psixoloji xüsusiyyətlərinə və imkanlarına uyğun olmalıdır.

Professor Ə.X.Paşayev və professor F.A.Rüstəmov yazır ki, təlimdə şagirdlərə mənimsəmək üçün təklif edilən biliklər elm tərəfindən müəyyənləşdirilmiş həqiqi biliklər olmalıdır. Elə təlim me-

todlarından istifadə edilməlidir ki, onlar öz xarakterinə görə öyrənilən elmin metodlarına yaxın olsun. Onlar göstərirlər ki, elmlilik prinsipinin əsasında bir sıra elmi müddəalar durur. Bu müddəalar aşağıdakılardır:

1. Dünya dərk olunandır, praktikada yoxlanılmış biliklər dünyanın inkişafının obyektiv, düzgün mənzərəsini əks etdirir.

2. Elm insanın həyatında getdikcə daha mühüm rol oynayır, ona görə də məktəb işi elmi bilikləri mənimsəməyə, böyüməkdə olan nəslə obyektiv gerçəklik haqqında biliklər sistemi ilə silahlandırmağa yönəldilmişdir.

3. Təhsilin elmiliyi, hər şeydən əvvəl, məktəb təhsilinin məzmunu, onun formalaşması prinsiplərinə ciddi riayət edilməsi ilə təmin olunur.

4. Təlimin elmiliyi müəllimlərin qəbul olunmuş məzmunu reallaşdırmasından asılıdır.

5. Təlimin elmiliyi mənimsənilən biliklərin faydalılığından, tədris planları və proqramlarının sosial və elmi-texniki tərəqqinin səviyyəsinə uyğunluğundan, praktikada əldə olunan biliklərin möhkəmləndirilməsindən, fənlərarası əlaqədən asılıdır.

Mütərəqqi didaktik sistemlərin təcrübəsi elmlilik prinsipinin həyata keçirilməsi üçün bir sıra qaydaları və tövsiyələri işləyib hazırlamışdır¹. Bunlar aşağıdakılardır:

1. Elmlilik prinsipini həyata keçirərkən pedaqogikanın, psixologiyanın, metodikanın, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin yeni nailiyyətlərinə əsaslanın.

2. Təlim, təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin və təlim psixologiyasının yeni nailiyyətlərini nəzərə alarkən həm induktiv, həm deduktiv təlimin məntiqindən ağıllı istifadə edin, hətta ibtidai siniflərdə abstraksiyanı cəsarətlə tətbiq edin, çünki o, konkreti dərinədən başa düşməyə kömək edir. Bununla yanaşı, məktəb kursu çəçivəsində tam, düzgün tərif (izah) olmayan abstraksiyalardan çəkinməyə çalışın.

3. Tədris fənninin məntiqini açıb göstərin, çünki bu, fənni öyrənməyə başlayan ilk andan yeni elmi anlayışlarla yaxından tanış olmaq üçün etibarlı əsası təmin edir.

¹ Bax: Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007. səh.163-165.

4. Şagirdlərdə öyrədilən predmetlərə, hadisələrə dialektik yanaşmanı tərbiyə edin, onlarda elmi-dialektik təfəkkür elementlərini formalaşdırın.

5. Təlim metodlarında elmi idrak metodlarını əks etdirin. Təlim prosesində şagirdləri axtarışa, yaradıcılığa yönəltməklə onların təfəkkürünü inkişaf etdirin.

6. Elmin, texnikanın, mədəniyyətin yeni nailiyyətləri haqqında öz şagirdlərinizə sistemli məlumat verin. Yeni nailiyyətləri şagirdlərdə formalaşmış biliklər sistemi ilə bağlayın, əlaqələndirin.

7. Tədris fənninə təzə daxil edilən yeni elmi anlayışları fənnin tədrisi müddətində müntəzəm olaraq təkrar edin, əks təqdirdə onlar yaddan çıxıb bilər.

8. Yeni ideyalarla tanışlığı, yeninin qavranılmasını ayrıca bir işlə məhdudlaşdırmayın: hər hansı bir hadisəyə yeni-yeni əlaqələr və münasibətlərdə baxın.

9. Şagirdləri görkəmli alimlərin bioqrafiyası ilə, elmin inkişafında onların xidmətləri ilə tanış etmək imkanlarını əldən verməyin.

10. Elmi idrakın metod və çətinliklərini şagirdlərin qarşısında açın, nəticələrin metodlardan asılılığını göstərin.

11. Ən yeni elmi texnologiyalardan istifadə edin, köhnəlmiş terminləri işlətməyin, öz fənniniz üzrə son elmi nailiyyətlərdən xəbərdar olun.

12. Elmi biliyin genezisini, həqiqətin embriologiyasını açıb göstərin, təlimdə tarixiliyin tələblərini ardıcıl olaraq həyata keçirin.

13. Elmi informasiyanın artması ilə əlaqədar olaraq başlıca diqqəti elmin əsas problemlərinə yetirin, elmi nailiyyətlərin əsas ideyalarını şagirdlərin qarşısında açıb göstərin, onları elmi informasiyanı izləməyə alışıdırın, elmi-texniki və sosial problemlərin kollektiv müzakirəsini alqışlayın, rəğbətləndirin.

14. Yuxarı siniflərdə mübahisəli elmi problemlərdən yan keçməyin, müvafiq formada o problemlərin məzmununun və həllinin perspektiv yollarını açıb göstərin, şərait imkan verərsə, diskussiya təşkil edin.

15. Şagirdlərin yeni anlayışları və terminləri elmi nəzəriyyələrə, qanunlarla vəhdətdə mənimsənilməsinə nail olun.

16. Şagirdlərə nailiyyətlərinə sevinmək, müvəffəqiyyət hissini yaşamaq, gərgin idraki fəaliyyətdən məmnun olmaq imkanı verin.

17. Elmdə və texnikada yeni nailiyyətləri işıqlandırarkən təlim texnologiyasının təkmilləşməsi haqqında danışmağı yaddan çıxarmayın, təlim əməyinin çətinliklərini və onun səmərəliliyini yüksəltmək yollarını açıb göstərin, tədris əməyinin elmi təşkili ideyalarını inamla təbliğ edin.

18. Birmənalı olmayan və saxta ifadələrdən istifadədən çəkinin, onlar qeyri-sağlam təsəvvürlərin yaranmasına səbəb ola bilər. Məktəbdə, xüsusilə onun birinci və ikinci pilləsində müəllimin dediyinin şagirdlər tərəfindən özbaşına və yanlış şərhinə yol vermək olmaz. Bu, heç də uşaq fantaziyasının inkişafına mane olmaq demək deyil. Amma bilmək lazımdır ki, ciddi şeylər birmənalı qəbul edilməlidir.

19. Şagirdlərin tədqiqatçılıq işini rəğbətləndirin. Onları eksperimental və təcrübi işlərin, ilk mənbələrin və məlumat materiallarının, arxiv sənədlərinin saf-çürük olması texnikası ilə tanış etməyə vaxt tapın.

Təlimdə müvafiqlik prinsipi. Məlumdur ki, təlim-tərbiyə praktikasında iki mühüm tələb gözlənilir: 1) şagirdlərin yaş inkişafının qanunauyğunluqları nəzərə almaq; 2) təlim-tərbiyə prosesini şagirdlərin inkişaf səviyyəsinə uyğun olaraq təşkil etmək və həyata keçirmək. Təlimin müvafiqlik prinsipi bu tələblərdən formalaşmışdır. Təlimin müvafiqliyi məktəblilərin yaş xüsusiyyətləri ilə müəyyən olunur və onların fərdi xüsusiyyətlərindən asılıdır. Eyni zamanda müvafiqlik tədris prosesinin təşkilindən, müəllimin tətbiq etdiyi metodlardan, şəraitdən asılı olaraq təmin olunur, təlimin əvvəlki vəziyyəti ilə müəyyən edilir. Məktəblilərin əqli inkişaf səviyyəsi, təsəvvür və anlayışlar ehtiyatı nə qədər yüksək olarsa, yeni bilikləri öyrənən zaman onlar daha çox uğur qazana bilərlər. Təlimdə çətinlikləri tədricən artırmaq və onları aradan qaldırmağa alışdırmaq şagirdlərin inkişafına və onlarda müsbət əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşmasına ciddi təsir göstərir. Təlimin optimal çətinlik səviyyəsində qurulması onun sürətinə və səmərəliliyinə, biliklərin keyfiyyətinə müsbət təsir edir.

Müvafiqlik prinsipinin praktik olaraq həyata keçirilməsi ilə bağlı Y.A.Komenskinin formalaşdırdığı klassik qaydalar məlumdur. Bunlar asandan çətinə, məlumdan məchula, sadədən mürəkkəbə qaydalarıdır. Təlimin müasir nəzəriyyə və praktikası onun şagirdlərin yaşına müvafiq həyata keçirilməsi üçün məcburi qaydaların və tövsiyələrin siyahısını genişləndirmişdir. Bunlar həm müəllimlərə, həm də tələbələrə ünvanlandığından sərbəst üslubda ifadə olunmuşdur. Bu belə də olmalıdır, çünki pedaqoji proses yaradıcı prosesdir.

Y.A.Komenskinin aşağıdakı nəsihətini yaddan çıxarmayın:

1. Öyrənilməsi nəzərdə tutulan bütün nə varsa, yaş mərhələlərinə müvafiq olaraq elə bölüşdürülməlidir ki, başa düşülən, hər yaş dövründə qavranılmaya müvafiq olsun.

2. Unutmayın ki, şagirdlərin ağılı hər hansı bir fənni öyrənməyə hazırlanmalıdır.

3. Təlim zamanı şagirdlərin hazırlıq və inkişaf səviyyəsini nəzərə alın, öyrədən zaman onların imkanlarına istinad edin. Şagirdlərin həyat təcrübəsini, maraqlarını, inkişaf xüsusiyyətlərini öyrənin və nəzərə alın.

4. Təlim zamanı şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alın, elə edin ki, təlimin məzmunu və yolları onların inkişafını bir qədər qabaqlasın.

5. Təlim prosesində hər bir şagirdin fərdi oxuma səviyyəsini (savadını) mütləq nəzərə alın, eyni səviyyədə oxuyan (savadlı) şagirdləri ayrıca kiçik qruplarda birləşdirin.

6. Tədris prosesini optimal surətdə qurmaq lazımdır, amma güclü şagirdləri ləngitməyin, orta və zəif şagirdlərin fəaliyyətini inkişaf etdirin.

7. Təlim müəyyən gərginlik tələb edir. Belə olmayanda şagirdlər tam gücü ilə işləməkdən soyuyurlar. Şagirdlərin özlərinin müəyyən etdiyi təlim sürəti, adətən, onların imkanlarından və gücündən aşağı olur. Konkret şəraitə uyğun olaraq optimal sürəti müəyyən edin, lazım gələrsə onu dəyişdirin.

8. Pedaqogika və psixologianın ən yeni nailiyyətlərindən istifadə edin: konkret bilikləri, bacarıqları addımbaaddım, ümumiləşməni isə iri addımlarla öyrədin.

9. Təlimin yaşa müvafiq olması üçün analogiyadan, müqayisədən, tutuşdurmadan geniş istifadə edin; şagirdlərin fikrinə təkan verin, hətta ən mürəkkəb bilikləri belə anlamağın mümkün olduğunu onlara sübut edin.

10. Yeni və mürəkkəb materialı öyrədən zaman güclü şagirdləri, həmin materialı möhkəmləndirən zaman isə orta və zəif şagirdləri işə cəlb edin.

11. Şagirdlərin anlayışları mənimsəməsini yüngülləşdirin. Bunun üçün həmin anlayışları onlara əks və ya zidd anlayışlarla tutuşdurun.

12. Hər hansı yeni anlayışın işlədilməsi məntiqi olaraq tək-cə qarşıya qoyulmuş idraki vəzifələrdən irəli gəlmir, həm də təlimin bütün əvvəlki gedişi ilə hazırlanmalıdır.

13. Şagirdlər üçün ən çətin başa düşülən və mənimsənilən cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqları, təbiətin fundamental qanunlarıdır. Bütün fənlərin müəllimləri metodoloji biliklərin formalaşması prosesinə öz töhfəsini verməlidir: bunun üçün tədris etdiyiniz fəndən ümumi və ən ümumi qanunauyğunluqların müxtəlif təzahürlərini nümunələrlə göstərin.

14. Ehtiyac olmadan təlim prosesini başa vurmayın, tez müvəffəqiyyət qazanmağa çalışmayın: müvafiqlik üçün maneələri azaltmağın pedaqoji imkanları sonsuz deyil.

15. Müvafiqlik də inandırıcılıq və emosionallıq kimi müəllimin aydın nəqlindən və nitqindən asılıdır: anlayışları dəqiq və birmənalı ifadə edin, monotonluqdan qaçın, həyatdan, ədəbiyyatdan gətirilmiş maraqlı faktlardan və nümunələrdən istifadə etməklə öyrədin.

16. Monoloqları uzun-uzadı söyləməyin: şagirdlərə nəyi izah etmək lazım gəldiyini, onların nəyi müstəqil öyrənə biləcəklərini hiss edin, şagirdlərin özlərinin asanlıqla mənimsəyə biləcəkləri şeyi izah etməyin.

17. Müvafiqlik prinsipini həyata keçirərkən əsas diqqəti şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunmasına verin: pis müəllim həqiqəti söyləyir, onu başa düşməyə qoymur, yaxşı müəllim həqiqəti tapmağı öyrədir, onu axtarır tapmaq prosesini asanlaşdırır.

18. Müvafiqlik heç də asan təlim etmək deyil və müəllimin funksiyası heç də müstəqil bilik əldə etmək, onu dərk etmək və mə-

nimsəmək üçün şagirdlərin əməyini daim yüngülləşdirməkdən ibarət deyil: kömək etmək, istiqamətləndirmək, aydın olanın köməyi ilə aydın olmayanı açıb göstərmək, müstəqil təhlil üçün kiçik bir yol açmaq, bəyənmək bütün bunlar yaşamüvafiq təlimdə adi iş tərzidir.

19. Müvafiqlik iş qabiliyyəti ilə bağlıdır: iş qabiliyyətini inkişaf və məşq etdirməklə şagirdləri daha uzun sürən və intensiv fikri fəaliyyətə alışdırın. İş qabiliyyətini yüksəltməklə siz təlimin müvafiqliyi üçün maneələri azaltmış olarsız.

Qeyd: Təbii ki, istər elmilik, istərsə də müvafiqlik prinsiplərinin praktik olaraq həyata keçirilməsi ilə bağlı professor Ə.X.Paşayevin və professor F.A.Rüstəmovun müəllifləri olduqları “Pedaqogika” kitabından (Bakı: Nurlan, 2007) götürülmüş qaydalardan hər bir müəllim yaradıcılıqla istifadə edərək faydalana bilər. Yaxşı olar ki, bu qaydalarla (həmin kitabda özünə yer alan digər prinsiplərin praktiki həyata keçirilməsi ilə bağlı təqdir olunan digər qaydalarla) iş müəllim hazırlığı ilə bağlı pedaqoji təcrübədə diqqət mərkəzinə çəkilsin. Bu bizim subyektiv anlamımıza görə faydalı olar. Bundan başqa, yaxşı olar ki, didaktika fənninin tədrisi üzrə seminarlarda həmin qaydalar üzrə müstəqil işə tələbələr cəlb olunsun. Bu qaydaları özünü küləşdirə bilən bu günkü tələbə sabah məktəbə müəyyən praktik hazırlığa malik müəllim kimi göndərilmiş olar. Bu da çox vacib məsələdir.

Nəzəriyyə ilə praktikanın əlaqəsi prinsipinin əsasını klassik fəlsəfənin və müasir qnoseologiyanın əsas müddəası olan “praktika həqiqətin meyarıdır” qənaəti təşkil edir. Bununla yanaşı nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsi prinsipini bir çox fəlsəfi, pedaqoji və psixoloji müddəalar şərtləndirir. Əslində həmin müddəalar qanunauyğun olaraq bu prinsip üçün başlanğıc rolunu oynayır:

1. Təlimin effektivliyi və keyfiyyəti praktika ilə yoxlanılır, təsdiq olunur və istiqamətləndirilir.

2. Praktika həqiqətin meyarıdır, idrak fəaliyyətinin mənbəyidir və təlimin nəticələrinin tətbiqi sahəsidir.

3. Düzgün qurulmuş təhsil-tərbiyə həyatın, praktikanın özündən doğur, onunla qırılmaz surətdə bağlıdır, böyüməkdə olan nəsli fəal dəyişdirici fəaliyyətə hazırlayır.

4. Şəxsiyyətin formalaşmasının effektivliyi onun əmək fəaliyyətinə cəlb edilməsindən asılıdır və həmin fəaliyyətin məzmunu, növləri, formaları və istiqaməti ilə müəyyən olunur.

5. Təlimin həyatla, nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsinin effektivliyi təhsilin məzmunundan, təlim-tərbiyə prosesinin təşkilindən, təlimin forma və metodlarından, əmək və politexnik hazırlıq üçün ayrılan vaxtdan, həmçinin şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərindən asılıdır.

6. Şagirdlərin əmək və istehsal fəaliyyəti nə qədər dolğun olarsa, onların hazırlığının keyfiyyəti də bir o qədər yüksək olar.

7. Şagirdlərin məhsuldar əməyi və peşəyönümü işi nə qədər yaxşı təşkil olunarsa, müasir istehsalat şəraitinə onların uyğunlaşması prosesi də bir o qədər uğurla gedər.

8. Dərsdə politexnizmin səviyyəsi nə qədər yüksək olarsa, şagirdlərin bilikləri də bir o qədər güclü, təsirli olar.

9. Şagirdlərin əldə etdikləri biliklər həyatda nə qədər çox tətbiq edilərsə, ətrafdakı proseslərin və hadisələrin dəyişdirilməsi üçün istifadə olunarsa, təlimin şüurluluğu və ona maraq bir o qədər yüksək olar.

Fikrimizcə, Ə.Paşayevin və F.Rüstəmovun sıraladığı yuxarıdakı müddəalar bu prinsipin təlim prosesində özünə yer alması üçün başlanğıc rolunu oynamaqla yanaşı müvafiq qaydaların da formalaşdırılmasına və praktik olaraq istifadəsinə əsas yaradır.

Şüurluluq və fəallıq prinsipi təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyətinin xarakterini, onların təlimə münasibətini əks etdirir. Bu prinsipin əsasına aşağıdakı müddəaları qoymaq olar:

1. Gərgin şəxsi əqli fəaliyyət yolu ilə mənimsənilmiş biliklər insanın aldığı təhsilin mahiyyətini təşkil edir.

2. Şagirdlərin bilikləri şüurlu mənimsəməsi bir sıra şərtlərdən və amillərdən asılıdır: idrak motivlərindən; şagirdlərin idrak fəallığının səviyyəsi və xarakterindən; təlim-tərbiyə prosesinin təşkilinin səviyyəsindən və xarakterindən; şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunmasından; müəllimin təlimdə tətbiq etdiyi metod və vasitələrdən və s.

3. Məktəblinin şəxsi idrak fəallığı onun oxuması üçün mühüm amildir və tədris materialının mənimsənilməsinin sürətinə, dərinliyi-

nə və möhkəmliyinə həlledici təsir göstərir.

Bu aparıcı prinsipdir, şagirdlərin idrak fəaliyyətinə və bu fəaliyyətə rəhbərlik işinə başlıca istiqamət verir. Müasir məktəbdə bu prinsipin təlim prosesində həyata keçirilməsi sözün həqiqi mənasında təlim və öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edir, çünki bu, təlimin başlıca vəzifələrinin yerinə yetirilməsinə imkan verir. Son illərdə şüurluluq, fəallıq, idrak müstəqilliyi problemlərinə bir çox didaktik və psixoloji tədqiqat əsərləri həsr edilmişdir. Həm də bu əsərlərin hər biri təlimdə şüurluluq prinsipinin həyata keçirilməsi məsələsini özünəməxsus anlamda həll edir. Bu prinsip hər hansı müasir yanaşma çərçivəsində təlim prosesini müəyyən edir. Problemlə təlim (altsistem olmaqla) şagirdlərin fəal surətdə bilik əldə etməsi prosesinə hər vasitə ilə cəlb olunması, elmin qanunauyğunluqlarının, əsas ideyalarının, proses və hadisələrin şagirdlər tərəfindən şüurlu surətdə mənimsənilməsinə təmin etmək üzərində qurulmuşdur. Müvafiq surətdə seçilmiş addım tapşırıqları olan proqramlaşdırılmış təlim (texnologiya olaraq) müqayisə, təsnifat, təhlil, sintez kimi zehni əməliyyatlardan fəal surətdə istifadə etməyi şagirdlərə öyrətməyə çalışır. Diferensiallaşdırılmış təlim, şagirdin hazırkı real imkanlarına arxalanaraq, zəif və orta şagirdləri tədricən, irəliləyib daha yüksək səviyyəyə, biliyi şüurlu surətdə mənimsəmək, əldə edilmiş bacarıqlardan fəal surətdə istifadə etmək səviyyəsinə qaldırmağı nəzərdə tutur. Şüurluluq prinsipi müəllimlərdən tələb edir ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətinə rəhbərlikdə konkret və mücərrəd prosesləri düzgün əlaqələndirsin. Q.İ.Şukina göstərir: “Bu prinsipin təlim prosesində həyata keçirilməsi eyni zamanda müəllimin qarşısında şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətinə çox mürəkkəb və incə rəhbərliyi həyata keçirmək vəzifəsini qoyur ki, bu da şagirdlərdə elmi anlayışları formalaşdırmaq üçün:

- anlayışların mühüm əlamətlərini ayırmağı və ümumiləşdirməyi öyrətmək, zahiri təsadüfi əlamətlərin ayrılmasına məhdud və səthi yanaşmanı aradan qaldırmaq;

- hadisə və prosesləri ümumi və fərq dərəcəsinə görə müqayisə etməyi, şagirdin özünün etdiyi müqayisə əməliyyatının mənasını başa düşməyi ona öyrətmək, onda müstəqil idrak zamanı müqayisədən istifadə etmək bacarığı tərbiyələndirmək;

- öyrənilən proses və hadisələri təhlil etməyi, bu proses və hadisələri sintez etməyi, tam, vahid şəkildə ümumiləşdirməyi şagirdlərə öyrətmək, onları təhlilin kobud formalarından, tamı, sintezi ayrı-ayrı cəhətlərin ümumiləşdirilməsi ilə əvəz etməkdən çəkəndirmək;

- dərketmədə şagirdlərin deduktiv yanaşmasına, əsas, başlıca, mühüm cəhəti ümumi şəkildə qavramaqdan onların ayrı-ayrı cəhətlərinin dərk edilməsinə doğru getmələrinə hər cür imkan vermək.

- konkret məzmunundan və təlimin qarşısında duran vəzifədən asılı olaraq, deduksiya və induksiyanın vəhdətindən sürətlə istifadə etməyi öyrətmək lazımdır”.

Şüurluluq və fəallıq prinsipi tələb edir ki, müəllim idrakda olan bütün mürəkkəb əlaqələr sisteminin şagird tərəfindən başa düşülməsinə kimi daxili prosesə nüfuz etsin.

Təlimdə sistemlilik və ardıcılıq prinsipi. Təlimdə elmlilik, sistemlilik, varislik bilik, bacarıq və vərdişlərin ardıcıl surətdə inkişafı üçün yalnız yeni biliklər arasında deyil, habelə tam, vahid sistemin üsurləri olmaq etibarilə əvvəlki biliklər arasında da müvafiq əlaqə yaratmaq üçün keçilmiş materiala arxalanmaqda səciyyəlidir. Əsl sistem varislik və fənlərarası əlaqələr yaradılmadan mümkün deyildir. Sistemlilik materialın ardıcıl surətdə yerləşdirilməsi ilə təmin edilir. Sistemlilik və ardıcılıq aşağıdakı elmi müddəalara əsaslanır:

1. Xarici aləm bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan cisim və hadisələrin sistemindən ibarətdir. Xarici aləmin mənzərəsi beyində ancaq dəqiq əks (inikas) olunan zaman insan həqiqi biliklərə yiyələnir.

2. Mütəşəkkil qaydada təşkil olunan təlim elmi biliklər sistemini formalaşdırmağın universal vasitəsi və yoludur.

3. Elmi biliklər sistemi tədris materialının daxili məntiqi ilə yaradılır və şagirdlərin idraki imkanları ilə müəyyən olunur.

4. Təlim prosesində atılan hər bir addım arasında fasilələr, ardıcılığın pozulması halları və idarə olunmaz momentlər nə qədər az olarsa, təlim prosesi bir o qədər uğurlu keçər və yüksək nəticələr verir.

5. Vərdişlər sistematik tətbiq olunmazsa, öz keyfiyyətlərini itirə bilər.

6. Şagirdləri məntiqi təfəkkürə alışdırmasaq, onlar özlərinin fikri fəaliyyətində həmişə çətinlik çəkərlər.

7. Təlimdə sistem və ardıcılıq gözlənilməzsə, şagirdlərin inkişafı prosesi ləngiyər.

Təlimdə möhkəmləndirmə prinsipi yeni həqiqətlərin kəşfinə deyil, artıq kəşf olunmuş həqiqətlərin mənimsənilməsinə yönəldilən öyrənmənin xüsusiyyətlərini səciyyələndirir. Bu proses yalnız əvvəllər əldə edilmiş olan bilik, bacarıq və vərdişlərin kök salıb bərkiməsi əsasında təkmilləşdirilə bilər.

Tamamilə haqlı olaraq yaddaşı təlimdə möhkəmləndirmənin psixoloji əsası hesab edirlər. Məhz hafizə prosesinin qanunauyğunluqları biliyin yaddan çıxmasına yol verməmək, yaddan çıxan şeyləri hafizədə bərpa etmək üçün təkrarlamağa, möhkəmlətməyə, əvvəllər mənimsənilmiş biliklərin üzərinə qayıtmağa insanı vadar edir. Bununla əlaqədar möhkəmlilik prinsipi yalnız hafizəyə deyil, habelə şagirdlərin idrak fəaliyyətinin təfəkkür, emosional və iradə proseslərinə əsaslanır. Müasir tədqiqatlar göstərmişdir ki, biliyin möhkəmləndirilməsi prosesində müqayisə, təsnifat, təhlil, sintez, ümumiləşdirmə kimi zehni əməliyyatların böyük rolu vardır, bunlar yadda saxlama prosesinin intensivliyinə kömək edir. Ağıl çevik və mütəhərrik, bilik ümumiləşdirilmiş olur və şagirdlər materialı yaddan çıxarmış olduqda bu xüsusiyyətlər onların hafizədən daha çox təfəkkür və hissiyata arxalanmalarına kömək edir (A.A.Smironov).

Təlim prosesində şagirdlərin hafizəsi inkişaf edir. Şagirdlər böyüdükcə, onların obrazlı-əyani təfəkkür proseslərinə əsaslanan emosional hafizəsi öz yerini məntiqi təfəkkür prosesində əsas axtaran hafizəyə verir. Həm də sübut edilmişdir ki, hafizənin inkişafı ilə dərs müvəffəqiyyəti sıx əlaqədardır. Güclü şagirdlərdən ibarət olan qrupda hafizəsi zəif olan uşaq olmur. Şagirdlər yaş etibarilə nə qədər böyük olsalar, onları materialın möhkəm mənimsənilməsi məqsədi ilə əlaqələri müəyyən etmək, mücərrəd materialı tutuşdurmaq, onu qruplaşdırmaq bacarığına əsaslanan məntiqi yadda saxlamaya bir o qədər çox yönəlib alışıdırmaq olar.

Q.İ.Şukina yazır ki, təlim təcrübəsində bilik, bacarıq və vərdişlərin təkrarlanması, ümumiləşdirilməsi və tətbiqi prosesində möhkəmlilik prinsipinin həyata keçirilməsini təmin edən üsullar işlənib hazırlanmışdır. Bunlara aşağıdakılar aiddir:

1. Təkrarlanan materialı məna və struktur etibarı ilə hissələrə ayırmaq, bunlara başlıq vermək, qarşısında sual qoymaq, onları tezis şəklinə ifadə etmək faydalıdır.

2. Yadda saxlanılan materialı əvvəllər əldə edilmiş biliklə əlaqələndirmək, təşəkkül tapmış təsəvvürlərə əsaslanmaq əhəmiyyətli-dir; köhnə biliklərin strukturunda yeni biliklər daha aydın dərk edilir, daha anlaşıqlı olur, əvvəlki biliklər isə yeni biliklər baxımından zənginləşib dərinləşir.

3. Təkrarlanma prosesində daim şagirdlərin tənqidi fikrini fəallaşdırmaq, müqayisə, tutuşdurma üçün suallar vermək, şagirdlərə materialı təhlil və təsnif etməyi, ümumiləşdirməyi təklif etmək lazımdır.

4. Heç bir dəyişiklik etmədən eyni suallarla, eyni qaydada, əvvəlki strukturda aparılan təkrar tənqidi fikri şablonlaşdırır, əvvəlki səviyyədə qalıb yerində saymağa səbəb olur.

5. Materialın yeni bir şəkildə qruplaşdırılması yeni əlaqələrin dərk edilməsinə, biliklər sisteminin daha aydın başa düşülməsinə kömək edir.

6. Möhkəmləndirmə üçün əsas, mühüm ideya, məsələ və problemlərin ayrılması şagirdlərin də təkrar edilən materialda mühüm şeyləri seçib ayırmalarına imkan verir.

7. Təkrar və möhkəmlətmə yanaşmaları da üsul və formalarda müxtəliflik olmasını tələb edir. Yeknəsəqlik şagirdlərdə dərslə olan marağı söndürür, açıqdan-açığa məcburi iş şəraiti yaradır, mənimsəmənin səmərəsini aşağı salır.

Bir məşğələdə cəmləşdirməyib zaman etibarı ilə hissələrə ayrılan təkrarlama ən səmərəli təkrarlamadır. Möhkəmlik prinsipi-nin həyata keçirilməsi bilik və bacarıqların yeni şəraitdə tətbiqinə kömək edir. Təlim materialının ən yaxşı möhkəmləndirilməsi ondan dəfələrlə və müxtəlif şəkillərdə təcrübədə istifadə etməkdir. Belə olduqda yerinə yetirilmiş əməllər planauyğun, mütəşəkkil surətdə təkrar edilir.

Şagird xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması prinsipi klassik didaktikada müəssərlik prinsipi kimi formalaşmışdır: “Yaşauyğun olmayan heç bir şeyi zorla qəbul etdirmə” (Y.A.Komenski), “Şagirdlərə hələ müəssər olmayan şeyi heç vaxt öyrətmə” (A.Dister-veq), “Uşaq öyrənmək üçün yetişməkdən əvvəl onu öyrətməyə baş-

lamayın” (K.D.Uşinski)- hazırda bu cür yanaşma məhdud sayılır. Təlim, onun müxtəlif və mürəkkəb funksiyaları yalnız o zaman səmərəli olar ki, müasir şagirdin yalnız yaş xüsusiyyətlərini deyil, habelə onun bütün mühüm imkanları da nəzərə alınsın.

Əlbəttə, şagirdlərin idrak və əməli fəaliyyəti üçün təklif edilən məzmun, üsul və məsələlərin müyəssərliyi tələbi təlimə verilən zəruri tələbdir, lakin işin müvəffəqiyyətini təkcə bu tələb həll etmir. Təlimi şagirdlərin ən münasib inkişaf səviyyəsi üzərində qurmaq və müəyyən yaşda olan uşaqların yalnız əldə etmiş olduqları bilik və bacarıqlara əsaslanmayıb, yeni yaranmış olan şeylərə doğru yol açmaq, inkişafın önündə getmək lazımdır. Müyəssərlik heç də təlimin asan olması demək deyildir. Əlbəttə, təlim şagirdin imkanları həddini aşmamalıdır, lakin uşaqları çətinlik qarşısında qoymaq, bu çətinliklərə üstün gəlməyi onlara öyrətmək müasir təlimin yeganə düzgün yoludur.

Təlimin həmişə inkişafdan qabaqda getməsi və onu da öz arxasınca aparması fikrini əsas götürən L.S.Vıqotski və onun əməkdaşları təlimlə əlaqədar baş verən əqli inkişafın iki səviyyəsini və ya zonasını müəyyən etmişlər. Birinci səviyyəni inkişafın fəal, aktual zonası adlandırmışlar. Bu zonaya malik olan şagird gündəlik dərsləri, verilmiş təlim tapşırıqlarını müstəqil surətdə yerinə yetirir, özü başqasının köməyi olmadan dərstdə müvafiq misallardan istifadə edir. Müəllimin şərh etdiyi bəzi cəhətləri izah etməyə təşəbbüs göstərir və nəhayət, onda əqli inkişaf elə bir səviyyəyə çatmağa bilir ki, sonralar hər hansı bir məsələni heç kimə ehtiyacı olmadan həll edə bilər. Bütün bunların nəticəsində şagird bilikləri müstəqil mənimsəyir, elmlərin əsaslarına özü yiyələnəməyi bacarır.

Əqli inkişafın ikinci səviyyəsində isə uşaq bir növ yaşlıların, müəllimin köməyi ilə daha yüksək nailiyyət əldə edə bilər. L.S.Vıqotski bu münasibətlə yazır: “Uşaq nəyi ki, yaşlıların köməyi ilə etmək iqtidarındadır, bu onun yaxın inkişaf zonasını göstərir...”

Beləliklə, yaxın inkişaf zonası uşağın sabahkı gününü, onun inkişafının dinamik vəziyyətini müəyyənləşdirməkdə bizə kömək göstərir”.

Təlim öz səmərəli nəticəsini vermək və şagirdlərin əqli inkişafına təsir göstərmək üçün məhz “inkişafın yaxın zonasına” uyğun

təşkil olunmalıdır. Təlimin məzmununu, forma və vasitələrini seçərkən bu tələb birinci tələb kimi nəzərə alınmalıdır. Q.İ.Şukina yazır ki, müəssərlik prinsipi idrak fəaliyyətində və əməli fəaliyyətdə müxtəlif şəkildə təzahür edən fərdi xüsusiyyətləri nəzərə almağı:

- Təfəkkür prosesinin gedişi xarakterini (öyrənməyə yanaşmada ağılın çevikliyi və ya stereotipliyini, əlaqələri cəld və ya ətalətlə müəyyən etməsini, öyrənilən şeyə şəxsi münasibətin olub-olmamasını, tənqidi yanaşılıb-yanaşılmamasını və s.);

- Bilik və bacarıqların səviyyəsini (doğruluğunu, dərinliyini, təsirliliyini);

- İş qabiliyyətini (uzun müddət fəaliyyət göstərmək imkanını, bu fəaliyyətin intensivlik dərəcəsini, asanlıq və ya çətinliklə keçməsinə, diqqətin yayınmasını, yorğunluq dərəcəsini və s.);

- İdraki və əməli cəhətdən müstəqillik və fəallığın səviyyəsini;

- İrəliləməsinin sürətini (yeyin, orta, zəif);

- Öyrənməyə münasibətini (müsbət, laqeyd, mənfi);

- İdrak marağının olub-olmamasını və xarakterini (formasız, mühüm, geniş);

- İradəsinin inkişaf səviyyəsini (yüksək, orta, aşağı) və s. nəzərə almağı tələb edir.

Şagirdlərin fərdi imkanlarına dair göstəricilərin siyahısından görmək olar ki, təlim prosesinin gedişinə bu göstəricilərin nə qədər əhəmiyyətli və böyük təsiri vardır, müəllimin bu prinsipi rəhbər tutması nə qədər zəruridir.

Təlimdə əyanilik prinsipi. Əyanilik prinsipinin tarixi qədimdir. O, təlimi mücərrəd sözlər üzərində deyil, uşaq tərəfindən bilavasitə qavranılan konkret şeylər və hadisələr üzərində qurmağı nəzərdə tutur.

Təlim prosesində əyaniliyin idrak yükü çoxmənalıdır:

- əyani surətlərdə konkret hadisələrin, bizi əhatə edən aləmdə olan cisimlərin müxtəlifliyi əks olunur;

- əyanilik dərkətmə fəaliyyətini asanlaşdırır və təchiz edir; o, şagirdin canlı gerçəkliyi qavramasını və müşahidə etməsini təşkil edir; əyaniliyin yaratdığı canlı assosiasiyalar uzun müddət yadda qalır; o, təxəyyülün yaranmasına kömək edir, deməli, yaradıcı fəallığa yardım göstərməsi sayəsində heç də quru, ölgün bir sxem kimi

çıxış etmir, çünki əyani surət onların konkretləşdirilməsi üçün köməkçi bir əsas olur. Nəhayət, əyanilik ümumiləşdirmələrə də kömək edir;

- təlimin inkişafetdirici vəzifəsinin yerinə yetirilməsində əyaniliyin rolu böyükdür; o, şagirdin sensor dairəsinə xeyli təsir göstərir, həmçinin onda müşahidəçiliyi, təfəkkürü, təxəyyülü inkişaf etdirir, fəallığını artırır, onda öyrənməyə olan marağın inkişafına kömək edir;

- nəhayət, əyanilik mənimsəmənin keyfiyyətini yüksəldir, biliyin təchiz olunmasına, aydın və şüurlu şəkildə başa düşülməsinə kömək edir.

Müəllim əyaniliyin ən qiymətli məziyyətlərini etiraf etməklə bərabər bunu da nəzərdə tutmalıdır ki, əyanilik çox kəskin bir silahdır və ondan diqqətlə, bacarıqla istifadə edilməlidir. Əks halda o, şagirdləri başlıca məsələlərin həllindən yayındırar, məqsədi parlaq vasitə ilə əvəz edər, biliklərə dərinlən yiyələnmək, mühüm əlaqə və qanunauyğunluqları dərk etmək yolu üzərində bir maneəyə çevrilər. İdraki məsələlərin həllinin xarakteri, şagirdin idrak fəaliyyətinin xarakterinin özü də xeyli dərəcədə əyanilik növlərinin tətbiqindən asılıdır.

Təlimdə əməkdaşlıq prinsipi. Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyəti bir-birini şərtləndirir. Təlim zamanı müəllim və şagirdlərin fəaliyyətləri arasında mürəkkəb və çoxcəhətli qarşılıqlı əlaqə mövcuddur. Şagirdlərin idrak və tədris fəaliyyətinin xüsusiyyətləri müəllimin təlim fəaliyyətindən asılı olduğu kimi, müəllimin təlim fəaliyyətinin sürəti və keyfiyyəti də şagirdlərin ona münasibəti ilə, onların tədris fəaliyyətlərinin səviyyəsi ilə şərtlənir. Başlıcası budur ki, şagirdlərin rəğbətini qazanan, onların ehtiyacını duyan, onlara valideyn qayğısı göstərən, şəxsiyyətlərinə hörmət edən, bir sözlə şagirdləri ilə əməkdaşlığa hazır olan müəllim öz yetirmələrinin həqiqi tərbiyəçisinə, məsləhətçisinə, müdrik yaşlı yoldaşına çevrilir. Şagirdlər bu cür müəllimi səbrsizliklə gözləyir, böyük məmnuniyyətlə onunla ünsiyyətə girir, fikir və hisslərini belə müəllimlə bölüşdürürlər. Şagirdlər məhz bu cür müəllimin fənnini sevir, həvəslə tədris fəaliyyətinə qoşulurlar. Odur ki, şagirdə təlimin fəal iştirakçısı kimi baxmaq lazımdır. Müəllim şagirdlərlə əməkdaşlıq etməli, onların tədris fəaliyyətini təşkil etməli, lazımı yardım və qayğı göstərməlidir.

Təlimin mahiyyəti ilə bağlı invariant asılılıqlardan irəli gələn, onun məzmununa, üsullarına, təşkili formalarına təsir göstərən, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətini səmərəli qurmağa imkan verən didaktik ideyaların (yəni təlimin prinsiplərini) tətbiqində hansınasa üstünlük verib, bir qisminə laqeydlik göstərmək yolverilməzdir. Təlimin prinsiplərindən (təlimin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsini təmin etmək üçün irəli sürülən əsas tələblərdən) kompleks halda istifadə olunmalıdır. Ona görə də birincisi, nəzərə alınmalıdır ki, təlim vahid prosesdir. Vahid prosesə aid olan prinsiplərdən bir qismini tətbiq etmək, digər qisminə laqeyd qalmaq düzgün deyildir; ikincisi təlimin prinsipləri onun mahiyyəti ilə bağlı invariant asılılıqlarla şərtlənir, onlardan irəli gəlir. Təlim prosesində onun bütün invariant asılılıqları ilə hesablaşmaq lazımdır.

Təlimdə tam müvəffəqiyyət qazanmaq üçün onun bütün prinsiplərindən istifadə edilməlidir.

Təlimin prinsipləri bütün fənlərin tədrisində hər bir müəllim tərəfindən nəzərə alınmalıdır. Bu müəllimdən yüksək elmi-nəzəri hazırlıq və sınaqlardan çıxmış təcrübəyə yiyələnməyi tələb edir. Real pedaqoji prosesdə təlim prinsiplərini sistemli tətbiq etmək yaradıcılıq işidir.

13.4. Təlim prosesində əsas amillər

Məlum olduğu kimi, təlim prosesinin gedişinə və nəticələrinə çoxlu sayda müxtəlif səbəblər təsir göstərir. Yaxşı inkişaf etmiş pedaqoji intuisiya başlıca səbəblərin təsirini nəzərə alaraq gözlənilən nəticələrə nail olmağa kömək edir. Təəssüf ki, təlimin bütün səbəblərinin təsirini obyektiv təhlil etməyə kömək edən elmi nəzəriyyə hələlik yoxdur. Təlimin son nəticələrinin asılı olduğu bütün səbəbləri öyrənməklə təlim prosesini idarə etmək və şagirdləri müəyyən olunmuş vaxtda nəzərdə tutulan hazırlıq səviyyəsinə çatdırmaq mümkündür. Səmərəverən səbəbləri və amilləri ayırmaqla bir çox təlim problemlərinin eyni zamanda və arzuolunan həllinə nail olmaq olar.

Səmərəverən səbəbləri və amilləri bilmək pedaqoji hazırlığın özəyini təşkil edir. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, əmil əhəmiyyətli səbəbdir, o bir qrupdan olan ən azı iki səmərəverən səbəbdən əmələ

gəlir. Ayırı-ayrı amillər öz aralarında birləşərək amillər birliyini yaradırlar. Ümumi təlim amillərinin birləşməsi nəticəsində isə baş amillər yaranır.

Pedaqoji mənbələrdə göstərilir ki, səmərəverən səbəblərdən təlim amillərinin yaradılması amil təhlili adlanır. Müasir amil təhlili inkişaf etmiş riyazi fəndir. Təlim nəzəriyyəsində onun vəzifəsi aşağıdakılardır:

1) səmərəverən səbəblərin ziddiyyətsiz olaraq ayrılması yollarını işləyib hazırlamaq;

2) bu səbəblərdən amillər yaratmaq mexanizmini açmaq;

3) həmin amillərin son məhsula töhfəsini müəyyənləşdirmək.

Amil təhlilinə görə, təlimin səbəbləri müxtəlifliyinə, dəyişkənliyinə, mürəkkəbliyinə baxmayaraq, bir-birindən ayrılı, əhəmiyyətinə görə düzələ, ümumi, kompleks və baş amillər şəklinə salına bilər.

Vurğulamaq yerinə düşər ki, pedaqogikada amil təhlili riyaziyyatın müvafiq bölməsinə əsaslanır. Bu bölmədə amilləri müxtəlif səbəblərdən ayırmaq proseduru işlənilib hazırlanmışdır. Bütün inkişaf etmiş elmlər də öz işinə amil təhlilindən başlamışdır. Amil təhlili təkcə kəmiyyət yox, həm də keyfiyyət xarakterində ola bilər. Didaktika keyfiyyət təhlilinə üstünlük vermişdir. Bu tendensiya indi də saxlanılır.

Təlim prosesinin məhsuldarlığına (məhsuldarlıq şagirdlərin öyrənmə səviyyəsində baş verən dəyişikliklə xarakterizə edilir) eyni zamanda və məcmu halında bütün səbəblər təsir göstərir. Bu təsir kompleks xarakter daşıyır. Təlimə təsir edən başlıca səbəblər sistemini müəyyənləşdirmək məsələsinə ta qədimdən filosoflar xüsusi diqqət vermişlər. O, vaxtdan bəri tədqiqatçılar həmin sistemi yeni amillərlə tamamlamış, müasir elmi terminologiya ilə zənginləşdirmişlər. Görkəmli didaktların əsərləri səmərəverən amillər haqqında bitkin informasiya verir. Bu sahədə İ.Herbartın, A.Disterveqin, K.D.Uşinskinin, C.Dyuinin fikirləri xüsusilə maraq doğurur.

Professor Ə.Paşayev və professor F.Rüstəmov göstərirlər ki, tədqiqatlar nəticəsində təlim prosesinin məhsulunu kompleks halda formalaşdıran dörd baş amil ayrılmışdır: tədris materialı, təşkilati-pedaqoji təsir, şagirdlərin oxumağa qabiliyyəti, vaxt.

Birinci baş amil “tədris materialı”dır. Tədris informasiyası iki yerə ayrılır: 1) koqnitiv informasiya (bilik verən informasiya); 2) idarəedən informasiya (konqnitiv informasiyanı necə mənimsəmək haqqında siqnallar).

“Tədris materialı” olduqca özünəməxsus informasiyadır. Başqa informasiya ilə müqayisədə o, pedaqoji cəhətdən işləmiş informasiyadır. Tədris prosesi üçün informasiyanın yararlılığı, onun gücə müvafiqliyi, təlimdə qazanılan nəticələr məhz həmin informasiyanın pedaqoji cəhətdən işlənilmə səviyyəsindən, keyfiyyətindən asılıdır. Baş amil kimi “tədris materialı”nın tərkibində iki kompleks amil bir-birindən məntiqi surətdə fərqlənir: 1) obyektiv informasiya kompleksi; 2) pedaqoji cəhətdən işləmiş informasiya kompleksi.

Birinci kompleksə tədris materialının məzmunu, kəmiyyəti, keyfiyyəti, forması, strukturu kimi ümumi amillər aiddir. İkinci kompleksə tədris materialının öyrənilmə ardıcılığı, ona ayrılan vaxt və s. daxildir. Materialın pedaqoji cəhətdən işlənilmə prosesində əldə olunan və şagirdlərə təqdim edilən informasiyanın xarakteristikalarına aşağıdakılar aiddir: informasiyanın şərh olunma qaydası, strukturu, müvafiqliyi (müəllimin nitqi, informasiyanın şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinə uyğunluğu, informasiyanın artıqlıq səviyyəsi və s.)

İkinci baş amil “təşkilat- pedaqoji təsir” amilidir. O, çox sayda səmərəverən səbəbləri özündə birləşdirir. Bu səbəblər müəllimin fəaliyyətini, tədris prosesinin təşkilinin keyfiyyət səviyyəsini, tədris və pedaqoji əməyin şəraitini xarakterizə edir. Bu amilin tərkibində iki kompleks amil vardır: **1) dərstdə təşkilati-pedaqoji təsir; 2) sinifdən xaric və məktəbdən kənar məşğələlərdə təşkilati – pedaqoji təsir.**

Üçüncü baş amil “şagirdlərin oxumağa qabiliyyəti”dir. Bu, şagirdlərin oxumağa qabiliyyəti (yaranlılığı) və müəyyən olunmuş müddətdə layihələndirilmiş nəticələrə nail olmaq imkanlarıdır. Oxuma qabiliyyətinə fərdi və qrup (kollektiv) halında baxmaq məqsədəuyğundur. Burada iki kompleks amil vardır: 1) dərstdə oxumağa qabillik; 2) sinifdən xaric və məktəbdən kənar fəaliyyətdə oxumağa qabillik. Dərstdə oxumağa qabiliyyəti aşağıdakı səbəblər xarakterizə edir: oxuyanların ümumi hazırlıq səviyyəsi (erudisiyası); müəyyən tədris materialına yiyələnmə; bilik, bacarıq və vərdisləri mənimsəmə qabiliyyəti; öy-

rənmə-idrak fəaliyyəti üçün ümumi qabiliyyətlər; diqqətin ümumi xarakteristikası (sinir sisteminin, temperamentin və yaşın xüsusiyyətləri); konkret tədris fənnini öyrənən zaman şagirdlərin təfəkkür xüsusiyyətləri; təfəkkürün ümumi xarakteristikası; tədris materialını şüurlu və möhkəm mənimsəmək üçün psixoloji durum (xarici və daxili); təlimin motivasiyası (məqsədləri başa düşmək və dərk etmək, təlimə və öyrənilən fənnə maraq, stimulların təsirliyi, şagirdin öz vəzifələrini yerinə yetirməsinə münasibəti və s.); bilik və bacarıqların mənimsənilmə tempi; şagirdlərin səhhəti (yorulması, xəstələnməsi və s.); şagirdlərin yaşı; şagirdlərin dəyərləndirmə (qiymətləndirmə) oriyentasiyası; həyat planları; intizamlılığı; məsuliyyətliliyi; gələcək peşəyə meyli; həyat tərzı və s. Müstəqil öyrənmə prosesində oxumağa qabillik aşağıdakı səbəblərlə xarakterizə olunur: özünənəzarət (nəzarətin həcmi, tezliyi, keyfiyyəti, sistemi); iradə və qətiyyətlilik; məqsədyönlülük; oxumaq bacarığı; işin rejimi və təşkili; iş qabiliyyəti; qiymətləndirmə oriyentasiyası; stimullaşdırma; motivasiya; səhhətin vəziyyəti; qavramanın xüsusiyyətləri; qabiliyyətlər; yadda saxlamanın və mənimsəmənin sürəti; təfəkkürün səviyyəsi və xüsusiyyəti; yaş və fərdi xarakteristika və s.

Dördüncü baş amil “vaxt”dır. Onu da iki yerə bölmək olar: 1) bilavasitə dərstdə sərf olunan vaxt; 2) müstəqil surətdə oxumağa sərf olunan vaxt. Dərstdə sərf olunan vaxta aiddir: biliklərin qavranılmasına və ilkin mənimsənilməsinə, öyrənilən biliklərin möhkəmləndirilməsinə, nəzarətin, təkrarın və möhkəmləndirmənin dövrü aparılmasına, təlimi başa vurandan sonra keçən, məqsədəuyğun olaraq informasiyanın hafizədə saxlanılmasına, çalışmaların yerinə yetirilməsinə və biliklərin, bacarıqların tətbiqinə, öyrənilən materialın təkrarına, biliklərin sistemləşdirilməsinə, cavab verməyə hazırlaşmağa və cavab verməyə sərf olunan vaxt və s. Müstəqil oxumağa sərf olunan vaxta aşağıdakılar aiddir: ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə, əlavə ədəbiyyatı oxumağa, fakultativlərə və əlavə məşğələlərə getmək, dərnləklərdə iştirak etmək, maraq kursları üzrə məşğələlərdə məşğul olmaq üçün sərf olunan vaxt və s.

Qeyd edək ki, normal təlim şəraitində təşkilati - pedaqoji baş amilin təsiri başqalarına nisbətən daha əhəmiyyətlidir. Bu, onunla izah olunur ki, həmin amildə səmərəverən səbəblərin sayı daha çoxdur.

13.5. Təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyəti modeli

Təlimə sistem kimi yanaşdıqda detallara varmadan onun iki başlıca təşkiləddici komponenti və ya elementi dərhal nəzərə çarpır: öyrədən və öyrənən. Odur ki, təlim vəzifələri iki tərəfin birgə fəaliyyəti zamanı - öyrətmə və öyrənmə proseslərinin birliyi şəraitində həyata keçirilir. Təlim vəzifələrinin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsi müəllimdən və şagirdlərdən bir-birini şərtləndirən fəaliyyət sistemi tələb edir. Şagirdlərin təlim fəaliyyətinin özü təlim prosesinin məqsədinin həyata keçməsinə doğru yönələn fəaliyyətdir. Onun həm obyektiv, həm də subyektiv tərəfi vardır. Əgər şagirdin fəaliyyəti təlim prosesində onun vəzifələrinin həyata keçirilməsinə yönəlməmişdirsə, onu təlim fəaliyyəti hesab etmək olmaz. Odur ki, təlim fəaliyyətinin obyektiv tərəfi onun təlimin qarşısında qoyulmuş məqsədlərə şagirdin yönəldilməsi ilə bağlıdır. Təlim fəaliyyətinin subyektiv cəhəti bu fəaliyyətin dominantlıq edən motivləri ilə xarakterizə və müəyyən edilir. Təlim fəaliyyətinin dominantlıq edən motivləri tədris-idrak motivləri ola da bilər, olmaya da bilər. Fəaliyyətin motivlərinin tədris-idrak motivləri olması arzuolunan haldır. Müəllimin pedaqoji təsiri bu halın yaranmasına yönəlməlidir. Bu halda təlim fəaliyyətinin obyektiv və subyektiv tərəfləri üst-üstə düşmüşsə, o zaman təlim fəaliyyətinin motivləşməsində dominantlıq edən motivlərə tədris-idrak motivləri deyildir.

Təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyəti bütövdür, onun tədris-idrak və nəzarət-qiyətləndirməyə bölünməsi şərtidir. Bu, təlim fəaliyyətinin daha yaxşı təhlili üçün vacibdir. Belə ki, M.L.Fridmanın göstərdiyi kimi, istənilən fəaliyyət, o cümlədən təlim fəaliyyəti aşağıdakı elementlərdən ibarətdir: tələbat- motiv- məqsəd- vəzifə- iş şəraiti-əməliyyat. Bunların hamısı şagird fəaliyyətinə münasibət üzrə müəyyən daxili və xarici şərtlərlə həyata keçir. Onlar fəaliyyətin strukturuna daxil edilməlidir. İstənilən fəaliyyətin strukturunu eyni bir sxemlə təsvir etmək mümkündür.

L.M.Fridman göstərir ki, təlim fəaliyyətinin baxılan modeli onun yaranmasını və inkişafını əks etdirir.

Təlimin strukturuna bir qədər başqa cür yanaşan M.Ə.Həmzəyev isə göstərir ki, təlimin strukturuna aşağıdakı komponentləri daxil etmək mümkündür: idrak tələbatları, təlim motivləri, təlim məqsədləri, vəzifələri, tədris işləri.

Tədris işləri müxtəlif olur. Buraya təhrikedici (icraedici), proqram-məqsədli, fəal-əməliyyatlı, nəzarət - tənzimedic (qiymətləndirici, yoxlayıcı, təshihedici) işləri aid etmək olar .

Göründüyü kimi, təlimin strukturuna aid olan bu iki mülahizə bir-birini tamamlayır. Psixoloji tədqiqatlar əsasında əldə etdiyimiz faktlar belə bir məlum cəhəti əsaslandırmağa imkan verir ki, idrak tələbatlarının ödənilməsi insanın normal şəkildə inkişafı üçün zəruri şərt kimi onun öyrənməsinə, təlim fəaliyyətinə də aiddir. Öyrənmə məhz insanın idrak tələbatından başladıqda onun fəallığını təmin edən əsas amilə çevrilir. Buradan isə idrak maraqları, öyrənmənin əsas motivləri doğur.

Şagirdlərdə idrak maraqları müxtəlif inkişaf mərhələsinə malik olur və o başqa-başqa formalarda təzahür edə bilər. Bu cür müxtəliflik isə öyrənmə prosesində uşaqların fəallıq və müstəqillik dərəcəsini şərtləndirən səbəblərdən biri olur. İdrak maraqlarının şagirdlərdə inkişaf səviyyəsini (onların məzmununa görə) üç səviyyədə təyin etmək mümkündür: bəsit, orta və yüksək.

Formalaşmış idrak marağı nəinki təlimdə şagirdlərin sonrakı tədris fəaliyyətinin səmərəsini artırır, həm də elmi cəhətdən əsaslı təşkil olunan təlim öz növbəsində şagirdlərdə idrak marağını təkmilləşdirə bilər. Biliyin yeniliyi, problemli yanaşma, elm və texnika yeniliklərindən istifadə, biliyin fərd üçün, cəmiyyət üçün əhəmiyyəti, yaradıcılıq fəaliyyətinə uşaqların qovuşması və s. idrak marağını artırmağa kömək edən vasitələrdir .

İdrak tələbatı mahiyyət etibarı ilə şagirdlərin biliyə olan həvəsini ifadə edir (V.S.İlyin). Bunun idrak marağı ilə bağlı olduğu şeksizdir. İnsana yalnız özünü qorumaq məqsədi ilə deyil, habelə idrak məqsədi ilə də ətraf gerçəklikdən baş çıxarmaq tələbatı xasdır.

Məktəblinin idrak tələbatı və marağı barədə xeyli tədqiqatlar aparılmışdır (Q.İ.Şukina və başqaları tərəfindən). Ümumiyyətlə, son on illər ərzində pedaqoq və psixoloqlar idrak tələbatı və marağının tədqiqi nəticəsində aşağıda göstərilənləri müəyyən etmişlər:

1. Şagirdlərdə idrak marağının inkişafının obyektiv əsası tədrisin yüksək səviyyəsindən, onun əsl elmi məzmunundan, fəal və müstəqil idrakın pedaqoji cəhətdən məqsədəuyğun təşkilindən ibarətdir.

2. Şagirdlərin idrak marağı müxtəlif inkişaf səviyyəsində təzahür dərəcəsinə, sabitlik və dərinliyinə görə müxtəlif xarakterə malik ola bilər. Şagirdlərin formasız, geniş və başlıca marağı fəal və müstəqil öyrənmə üçün müxtəlif əsas təşkil edir. Şagirdlərin idrak marağı öz məzmununa görə məktəblilər tərəfindən hadisələrin, proseslərin və qanunauyğunluqların dərk olunması səviyyəsini əks etdirir.

İdrak marağı inkişafının ən yüksək səviyyəsi yaradıcılıq səviyyəsidir ki, bu da dərin nəzəri problemlərə fəaliyyəti hamıya bəlli olan asan yolla deyil, şagirdin özünün planı və axtarış tapmış olduğu üsulu ilə yerinə yetirməyə maraq göstərməsi ilə bağlıdır.

3.İdrak marağının təsiri altında fəaliyyət asanlaşır, daha sərbəst və sürətli olur ki, bunun da sayəsində yorğunluq aradan qalxır.

4. Şagirdlərin idrak marağının formalaşmasına, tədrisin stimullaşdırıcı təsiri çox böyükdür. Bu təsir fənnin məzmunundan, şagirdlərin fəaliyyətindən, tədris prosesi iştirakçıları arasında olan münasibətdən irəli gəlir .

Öyrənmənin strukturunda təlim məqsədləri və vəzifələrinin də özünəməxsus yeri və rolu vardır. Məhz bu cəhət öyrənmənin təlim xarakteri daşmasına imkan verir. Başqa sözlə, öyrənmə planlı, müəyyən məqsəd və vəzifələri yerinə yetirəcək şəkildə təlimə çevrilir, bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə gətirib çıxarır. Təlim müəyyən bilik, vərdiş və bacarığa yiyələnmək üçün insanın fəaliyyətinin şüurlu məqsədlərlə idarə olunduğu yerdə mümkündür. Təlim fəaliyyətinin təşəkkülü üçün ilkin şərt subyektdə müəyyən bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinin şüurlu motivlərinin yaradılmasıdır.

Təlim fəaliyyəti təkcə şagirdi müxtəlif ictimai-faydalı fəallıq növləri üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmır. O, eyni zamanda şagirdlərdə özünün psixi proseslərini idarə etmək, həll ediləcək məsələ ilə əlaqədar özünün işlərini və əməliyyatlarını, vərdişlərini və təcrübəsini seçmək, təşkil etmək və istiqamətləndir-

mək bacarığı təşəkkül edir.

Fəaliyyətin dərkolunma səviyyəsinin necəliyindən asılı olmayaraq məqsədin dərk edilməsi həmişə onun zəruri əlaməti olaraq qalır. Həmin əlamət mövcud olmadıqda insana məxsus fəaliyyət, xüsusən də təlim fəaliyyəti mövcud ola bilməz.

İşləri təşkil edən hərəkətlər sistemi nəticə etibarı ilə həmin işlərin məqsədilə idarə və tənzim olunur. Məhz yerinə yetirilərkən hərəkətlərin nəticələri məqsəd nöqtəyi-nəzərindən qiymətləndirilir və onlar təshih edilir. İşin məqsədi şeylərin hansı xassə və vəziyyətlərinin onun icrası, nəzarət və təshih üçün oriyentir olmasını təmin edir.

Təlim fəaliyyətində məqsəd beyində obrazlar, fəaliyyətin gələcək nəticəsinin dinamik modeli kimi özünü göstərir. Gələcəyin məhz arzu olunan həmin modeli ilə işin faktik nəticəsi müqayisə olunur, hərəkətin cizgilərini məhz o, idarə və təshih edir. Qarşıda duran işin (hərəkətlərin proqramı) və onun özünün beyinə qabaqcadan xəbər verdiyi nəticələrin (məqsədlər proqramı) həmin modelini fizioloqlar “iş akseptoru” və “qabaqlayıcı inikas” (P.K.Anoxin), “hərəkəti məqsəd” və “tələb olunan gələcəyin modeli” (N.A.Bernşteyn), “zəruri əhəmiyyət” və “gələcəyin modeli” (Mittelştedt, U.Eşbi), “dinamik model” və s. adlandırırlar. Bu müxtəliflik həmin modelin nədən ibarət olması, necə əmələ gəlməsi və necə işləməsi haqqında fərziyyələrin müxtəlif olmasından irəli gəlməsinə baxmayaraq, gələcək işlərin əvvəlcədən təsəvvür edilməsi və onların gözlənilən nəticələrinin müəyyən şəkildə beyində əks olunması fikri tam dürüstdür.

Öyrənmənin məqsəd və vəzifələrini həyata keçirməyə imkan verən tədris işləri də, onun strukturunda əsas yerlərdən birini tutur. Bu cür işlərə birinci növbədə icraedici (təhrikedici) işlər daxildir. Öyrənən adam həmin tədris işlərindən istifadə etmədən müvafiq bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmə bilməz. Bu cür işlər insanı fəaliyyətə yönəldən işlərdir. Proqram məqsədli işlər proqramın tələblərini ödəməklə bağlı olan şifahi və yazılı çalışmalardan, laborator işlərdən və s. ibarət olur. Fəal əməliyyatlı tədris işləri şagirdlərin fikri fəaliyyətini fəallaşdırmağa yönəldilən, onlarda idrak fəallığı yaranan işlərdir. Bu cür işlər şagirdlərin əqli inkişafına təkan verir, onları sadəcə reproduktivlikdən uzaqlaşdırır.

Fəallığın ən yüksək forması yaradıcı fəallıqdır. Qoyulan vəzifəni, verilən tapşırığı həll etmək üçün yollar araşdırıb tapmaq, onun öhdəsindən gəlmək, bəzən də orijinal vasitələr müəyyənləşdirmək yaradıcı fəallıq üçün səciyyəvidir. Yaradıcı fəallıq şagirdin şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Öyrənmədə şagirdin idrak fəallığını müstəqilliyindən ayırmaq olmaz. Onlar bir-birini tamamlayır. Öyrənmədə şagirdin müstəqilliyi müxtəlif formada təzahür edir: biliyə ehtiyac hiss etməkdə; müstəqil düşünməyi bacarmaqda; yeni vəziyyətdən, şəraitdən baş çıxarmaqda; yeni vəzifənin öhdəsindən gəlmək üçün yaradıcılıqla yol axtarmaqda; yeni biliyi köklü şəkildə öyrənməyə can atmaqda; öyrənilən məsələdə başqasının fikrinə tənqidi yanaşmaqda; öz fikrini sübut etməyi bacarmaqda və s.

Öyrənmə prosesində şagird müstəqilliyinin təzahürlərini mənbələrdə məlumat axtararkən, faktik bilik üzərində düşünərkən, bacarıqları möhkəmləndərkən, bacarığı vərdişə çevirərkən, biliyi təcrübəyə tətbiq edərkən, bilikdən yeni şəraitdə istifadə edərkən müşahidə etmək olar.

Təlimin strukturlarına daxil olan nəzarət-tənzimedicilik tədris işlərinin də rolu böyükdür. Bu işlər, əsasən, qiymətləndirici, yoxlayıcı və təşhiedici xarakter daşıyır. Bunların köməyi ilə şagirdlərin təlim fəaliyyətini idarə etmək mümkün olur.

Müəllimin rəhbərliyi ilə şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətində idrak əməliyyatlarının formalaşması nəzəriyyəsi psixoloqlar tərəfindən işlənilmişdir. Təlimlə bağlı olaraq fikri fəaliyyətin mərhələlər üzrə mənimsənilməsi nəzəriyyəsinə görə (P.Y.Qalperin konsepsiyası), fəaliyyətin təhlili ön sıraya çəkilir, biliklərə isə fəaliyyətdən və onun mənimsənilməsindən yaranma, törəmə kimi baxılır. Belə ki, P.Y.Qalperinin fikrincə, **təlim işləri özlüyündə aşağıdakı komponentlərə malik olan strukturdur: a) dəyişdirmə predmeti, məhsulu (məqsəd), vasitələri; b) dəyişdirmə prosesi, eləcə də əks olunma; c) fəaliyyətin qeyd olunan bütün komponentləri haqqında biliklər (fəaliyyətin bələdləşmə əsası- FBƏ)**

Dəyişdirmə prosesi üç cür funksiyaları yerinə yetirən əməliyyatlar şəklində həyata keçir: FBƏ-nin yaradılması və ya mövcud FBƏ-nin fəallaşdırılması (bələdləşmə əməliyyatı), dəyişdirmənin

özünün həyata keçirilməsi (idarəedici əməliyyat), nəzarət və tənzim (nəzarət əməliyyatı).

Bundan başqa, P.Y.Qalperin mənimləmədə fikri fəaliyyətin aşağıdakı altı mərhələdən keçdiyini də göstərmişdir: 1) motivləşmə mərhələsi; 2) FBƏ müəyyənləşdirilməsi mərhələsi; 3) fəaliyyətin maddi (maddiləşmiş) şəkildə yerinə yetirilməsi mərhələsi; 4) fəaliyyətin şifahi nitqdə (hündürdən deməklə) icrası mərhələsi; 5) fəaliyyətin daxili nitqin köməyi ilə (öz-özünə deyərək) icrası mərhələsi; 6) fəaliyyətin əqli formada icrası mərhələsi .

Təlimin psixoloji strukturu ilə bağlı D.B.Elkonin və V.V.Davıdovun mövqeləri də diqqəti cəlb edir. Onlar təlim fəaliyyətinin bəzi xüsusiyyətlərini qeyd edərək, onun aşağıdakı komponentlərini göstərirlər: 1) təlim şəraiti və vəzifələri; 2) təlim işləri; 3) mənimləmə səviyyəsini qiymətləndirməklə bağlı işlər .

Burada təlim şəraiti və vəzifələri onunla xarakterizə olunur ki, şagirdlər ümumi fəaliyyət tərzləri və onları mənimləməyin məqsədi, eləcə də müəyyən tip məsələni həll etməyin ümumi yollarını tapmaq üçün zəruri olan nümunə və göstərişləri mənimləməklə bağlı tapşırıq alırlar. Təlim işləri şagirdlərin elmi anlayışlar və fəaliyyətin ümumi tərzlərini, eləcə də onları yada salmaq və xarakterik məsələlərin həllinə tətbiq etmək yollarını almaq və ya tapmaqla bağlı işlərdən ibarətdir. Nəzarət işləri öz təlim işlərinin nəticələrini verilmiş nümunəyə əsasən ümumiləşdirməyə yönəldilmiş işlərdir. Qiymətləndirmə işləri verilmiş elmi biliklər və məsələnin həllinin ümumi yollarının mənimlənilməsinin son keyfiyyətini qeydə alır.

Təlimin strukturu ilə bağlı konsepsiyalardan birinin də müəllifi A.N.Leontyevdir. O, konkret obyektlər sinfinin, onların xassələrinin dərk olunmasını, eləcə də ümumiləşdirilmiş idrak proseslərini fərqləndirmişdir. Birincinin bilik, bacarıq və vərdislərdən ibarət olduğunu və onlara öyrənmə prosesində yiyələnməyin mümkünlüyünü göstərmişdir. İkincilər isə qabiliyyətlərdir. Onlara yiyələnmə isə dərk etmənin inkişafı prosesində baş verir.

Müasir təhsil praktikasında şagirdin idrak fəaliyyətinin mərhələləri haqqında Amerika alimi B.Blumun təklif etdiyi sxem (Blum taksonomiyası) qəbul edilir. Bunlar idrak fəaliyyətinin bilmə, anlama, tətbiq etmə, təhlil etmə (analiz), sintez etmə və qiymətlən-

dirmə mərhələləridir. Bu mərhələlər bilmədən qiymətləndirməyə doğru genişlənərək iyerarxik quruluş əmələ gətirir. Şagirdin hər hansı bir mərhələyə uyğun bacarıqları mənimsəməsi aşağı mərhələlərə uyğun bacarıqları da özündə ehtiva edir.

Bu mərhələlərin xüsusiyyətləri belə təqdim olunur: Bilmə - bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin müəyyən materialla (faktlardan tutmuş nəzəriyyəyə qədər) tanış olması, onu yadda saxlaması, yadda saxladıklarını xatırlaması və ifadə etməsidir.

Anlama - bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin öyrəndiyi materialı başa düşməsi, onu izah etməsidir. Bu da məsələni bir ifadə vasitəsindən digər ifadə vasitəsinə çevirmək, materialı izah etmək, qısa şərhini vermək, hadisənin sonrakı gedişini və nəticələri proqnozlaşdırmaqda ifadə olunur.

Tətbiq etmə - bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin öyrəndiklərini konkret şəraitlərdə, qarşılaşdığı yeni situasiyalarda tətbiq etməyi bacarmasıdır. Buraya qayda, prosedur, qanun, prinsip və nəzəriyyələrin tətbiqi aiddir. Bu nəticələr materialın anlama səviyyəsindən yüksək səviyyədə mənimsənilməsini tələb edir.

Təhlil (analiz) – bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin öyrəndiyi materialı, onun strukturunu aydın şəkildə əks etdirən hissələrə bölə bilməsidir. Buraya tamın (sistemin) hissələrə bölünməsi, onlar arasında əlaqənin müəyyən edilməsi və təkrar olunma prinsiplərinin başa düşülməsi aiddir.

Sintez etmə – bu mərhələnin əsas xüsusiyyətləri şagirdin elementlərdən (hissələrdən) kombinə etməklə yeni (orijinal) bir bütövü formalaşdırmasıdır.

Dəyərləndirmə (qiymətləndirmə) - bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin bu və ya digər materialın (qərarın, bədii əsərin, tədqiqatın nəticələrinin və s.) əhəmiyyətini qiymətləndirməsi, məsələ haqqında qərar qəbul etməsi, mübahisələri və fikir müxtəlifliklərini həll etməsidir.

Şagirdin təlim fəaliyyətinə (onun funksional-struktur mövqədən yanaşmaya üstünlük verib) aşağıdakı mərhələləri əhatə edən tam kimi baxmaq olar: 1) giriş- motivləşmə; 2) əməliyyat-idrak; 3) nəzarət-qiymətləndirmə.

Giriş-motivləşmə mərhələsində aşağıdakı təlim işlərini ayırmaq olar: 1) təlim-problem situasiyasının dərkə; 2) əsas tədris vəzifələrinin müəyyənləşdirilməsi; 3) təlim materialının öyrənilməsi üzrə fəaliyyət imkanlarının qiymətləndirilməsi.

Əməliyyat-idrak mərhələsində şagirdlər təlim materialının məzmununu öyrənir, bilik (bəyan edilən, əməliyyat, şərti), bacarıq və vərdislər əldə edirlər. Bu zaman başlıca tədris məsələsi ayrı-ayrı vəzifələrin ardıcılığını müəyyənləşdirmək və onları həll etməkdən ibarətdir.

Nəzarət-qiymətləndirmə mərhələsində şagirdlər mövzu üzrə öyrəndiklərini ümumiləşdirir, onları özünün ümumi bilik və bacarıqlar sisteminə daxil edir, həyata keçirdiyi təlim işini təhlil edir, əsas idrak məsələsini yerinə yetirib-yetirmədiyini müəyyənləşdirir, nəyi necə mənimsəmişdir, məqsədinə necə nail olmuşdur və s. məsələləri götür-qoy edir, zəruri təshih işini həyata keçirir.

13.6. Təlim prosesində müəllimin pedaqoji fəaliyyət modeli

Öyrətmənin subyekti olan müəllimin fəaliyyətinin strukturu bir çox elementlərdən ibarətdir.

Birinci element hazırlıq işidir. Biz çox hallarda müəllimin fəaliyyətinin bir mühüm elementi-şagirdlərin təlim fəaliyyətinə rəhbərliyi haqqında danışırıq. Ancaq müəllimin fəaliyyətini təşkilati rəhbərlik işi ilə məhdudlaşdırmaq olmaz. Axı, təlim materialı haqqında uyğun informasiya vermək, bunun üçün isə bu informasiyanı hazırlamaq lazımdır. Təlimin əyani və texniki vasitələri seçilməlidir və s. Müəllimin gündəlik fəaliyyətinə müxtəlif tərbiyəvi tədbirlər, valideynlərlə iş və s. daxildir.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, müəllimin fəaliyyətini bir çox hallarda tədris etmə adlandırırlar, bu termin də müəllimin çoxcəhətli fəaliyyətini tam şəkildə əks etdirmir. Axı, tədris etmə, adətən, şagirdlərə biliyin, informasiyanın verilməsi ilə bağlıdır, bu isə müəllimin fəaliyyətinin yalnız bir hissəsidir. Müəllimin fəaliyyətini “təlim prosesini idarəetmə” adlandırmaq da doğru olmazdı, bu da

müəllimin fəaliyyətinin digər bir hissəsini özündə saxlayır.

Müəllimin fəaliyyəti təlim prosesində öyrətmə və öyrətməni öyrənmə fəaliyyətlərinin vəhdətində cəmlənmişdir. Prosesədək isə hazırlıq şəklində təzahür edir.

Müəllimin təlim prosesində öyrətmə fəaliyyətinə hazırlıq mərhələsi aşağıdakılardan ibarətdir:

1. Dərs ilinə hazırlıq (təlim proqramının öyrənilməsi, qrafik və ya təqvim planın tərtib olunması, valideynlərlə işin, sinifdən xaric təbiiyə işinin və s. planlaşdırılması).

2. Növbəti mövzunun öyrənilməsi ilə bağlı hazırlıq: təlim materialının elmi, məntiqi, metodiki, tarixi və s. aspektdən təhlili, şagirdlərin əldə edəcəyi minimum (zəruri) bilik, bacarıq və vərdişlərin müəyyənləşdirilməsi, mövzunun tədrisi ilə bağlı fənn üçün spesifik və ümumtədris bacarıqlarının sisteminin işlənməsi məsələsi, verilmiş mövzunun öyrənilməsi üzrə şagirdlərin təlim fəaliyyətinin modelinin qurulması, fəndaxili və fənlərarası əlaqənin müəyyənləşdirilməsi, şagirdlərə veriləcək sinif və sinifdən xaric iş üçün tapşırıqlar sisteminin müəyyənləşdirilməsi, verilmiş mövzunun tədrisi üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdişlərin (əvvəl əldə olunmuş) dairəsini müəyyənləşdirmək və onların aktualaşdırılması yollarını seçmək və s.

3. Növbəti dərsin (və ya digər təşkilat formasının) keçirilməsinə hazırlıq: keçən məşğələnin nəticələrinin təhlili və verilmiş (qarşıda duran) məşğələnin keçirilmə planının hazırlanması, tədris vasitələrinin seçilməsi, texniki vasitələrin hazırlanması, məşğələnin digər təchizatının əldə olunması və s.

Müəllimin fəaliyyətinin ikinci elementi şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətinin təşkili və ona rəhbərlikdir, onu öyrətmə fəaliyyəti adlandırmaq olar (əks informasiyaya əsaslanmaqla).

Təlim prosesinin təşkili və idarə olunması ilə bağlı müəllimin fəaliyyətinin genetik-struktur və funksional- struktur modelini fərqləndirmək olar. Təlim prosesinin təşkili və idarə olunması ilə bağlı müəllimin fəaliyyətinin əmələ gəlmə və inkişaf etmə modeli (genetik) aşağıdakı növ işlərdən ibarətdir:

1) qarşıya qoyulmuş mövzunun öyrədilməsi ilə bağlı başlıca və xüsusi vəzifələri şagird qarşısında qoymaq və onu şagirdin dərk olunmuş məqsədi kimi qəbul etməsinə nail olmaq;

2) müxtəlif tədris -əyani və texniki təlim vasitələrindən, metodlardan istifadə etməklə şagirdləri zəruri təlim informasiyası ilə təmin etmək;

3) təlim materialının öyrənilməsi, bacarıq və vərdişlərin məşqi üçün tapşırıqlar vermək;

4) idarəedici fəaliyyət: şagirdlərin təlim işlərinin təşkili, nəzarət, qiymətləndirmə, işin təhlili.

Mövzunun öyrədilməsi prosesini müəllimin təşkil və idarəetmə fəaliyyətinin funksional modeli özündə üç mərhələni saxlayır, hansı ki, bu şagirdin təlim fəaliyyətinin funksional modelinin mərhələlərinə uyğundur.

1. Giriş-motivləşdirmə mərhələsi. Bu mərhələdə müəllim aşağıdakı işləri həyata keçirir:

1) mövzunun tədris fənninin sistemində yerini, rolunu və əhəmiyyətini aydınlaşdırmaq məqsədilə əsas problemləli vəziyyətin yaradılması (bu təlim mövzusu nə üçün öyrənilməlidir);

2) şagirdlərin qarşısında duran tədris-idrak məqsəd və vəzifələrin formulə olunması;

3) şagirdlərin əldə etməli olduğu bilik, bacarıq və vərdişlərin minimumunun əldə olunması planının aydınlaşdırılması;

4) bütün mövzunun öyrədilməsi zamanı şagirdlərin evdə yerinə yetirəcəyi müstəqil işlərin məzmunu haqqında yuxarı sinif şagirdlərinə göstərişlər vermək (aşağı siniflərdə ev tapşırıqları hər bir məşğələ üzrə verilir).

2. Əməliyyat-idrak mərhələsi. Bu mərhələdə müəllim aşağıdakı iş növlərini həyata keçirir:

1) tədris -əyani və təlimin texniki vasitələrindən istifadə etməklə müxtəlif metodlarla zəruri informasiyanın şagirdlərə verilməsi;

2) şagirdlərin tədris işinin təşkili və ona rəhbərlik (şagirdləri tədris-idrak fəaliyyətinə cəlb etmək, nəzarət- qiymətləndirmə fəaliyyətlərini təşkil etmək).

3) şagirdlərin təlim işinə cari nəzarət və qiymətləndirmə (şagirdin və şagird kollektivinin öyrənilməsi, özünün planının yerinə yetirilməsinin və şagirdlərin təlim işinin təşhii olunması).

Qeyd etmək lazımdır ki, təlim prosesində şagirdlərin necə işlədiklərinə, nələrdə müvəffəqiyyət qazandıqlarına, nələrdə çətinlik çək-

diklərinə, səhvə yol verib-vermədiklərinə müəllim daim diqqət yetirir. Tədris materialının şagirdlər tərəfindən necə mənimsənilməsinə nəzarət olmadan müəllim sonrakı metodik addımı müvəffəqiyyətlə ata bilməz.

Cari nəzarət şagirdlərin tədris fəaliyyətində tipik olan uğurlu cəhətləri, həmçinin nöqsanları görməyə imkan verir. Şagirdlərin diqqəti həmin uğurlu cəhətlərə, yaxud nöqsanlara cəlb edilir, nöqsanların üst-üstə yığılmasına yol verilmir, vaxtında arada qaldırılır.

Cari nəzarət müəllimin təkmilləşməsi üçün, onun pedaqoji ustalığının artması üçün, nəticə olaraq təlim-tərbiyə işinin səviyyəsinin yüksəlməsi üçün geniş imkanlara malikdir.

3. Nəzarət-qiymətləndirmə mərhələsi. Bu mərhələdə müəllim aşağıdakı işləri həyata keçirir:

1) öyrənilmiş mövzu üzrə təlim materialının müxtəlif formalarda ümumiləşdirilməsi;

2) təlim materialının ümumiləşdirilməsi üzrə şagirdlərin təlim işinin təşkili və ona rəhbərlik;

3) mövzunun öyrənilməsi planının yerinə yetirilməsi üzrə hər bir şagirdin təlim işinin qiymətləndirilməsi və yekun nəzarət;

4) mövzunun öyrənilməsi planının yerinə yetirilməsində ayrı-ayrı şagirdlərin çatışmazlıqlarının, yanılmalarının aydınlaşdırılması və bunların aradan götürülməsi işinin təşkil olunması.

Mövzuun şagirdlər tərəfindən mənimsənilmə vəziyyəti bir dərstdən və ya bir neçə dərstdən sonra da təhlil edilə bilər. Şagirdin tədris fəaliyyətinin nəticələrini təhlil edən müəllim yol verilmiş nöqsanları, çatışmazlıqları müəyyənləşdirir və aradan qaldırılması üçün tədbirlər görür. Səbəblər isə çox ola bilər: müəllimin tədris fəaliyyətinin keyfiyyəti, şagirdlərin dərstdə diqqətlik dərəcəsi, onların təlimə münasibətləri, işgüzarlıq dərəcəsi, müstəqil işləmək bacarığı və s.

Müəllimin fəaliyyətinin əsas elementlərindən biri də sinifdən-xaric işlərlə bağlıdır. Bunları iki istiqamət üzrə ayırmaq olar:

a) fənnin tədrisi ilə bağlı sinifdən-xaric iş;

b) tərbiyə işi ilə bağlı sinifdən-xaric iş.

Pedaqoji ədəbiyyatda müəllimin yaradıcı əməyinin aşağıdakı ənənəvi təsnifatı geniş qeyd edilir: 1) müəllimin konstruktiv fəaliyyəti; 2) müəllimin təşkilatçılıq fəaliyyəti; 3) müəllimin kom-

munikativ fəaliyyəti; 4) müəllimin qnostik fəaliyyəti¹.

Müəllimin təlim prosesinin təşkili və idarə olunması mərhələsi üzrə fəaliyyət modeli (genetik və funksional) təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi və sistemləşdirilməsi nöqteyi-nəzərdən həm praktik, həm də nəzəri əsas roluna malikdir. Müəllimin fəaliyyət modelinin şagirdin fəaliyyət modeli ilə uyğunluğu öyrətmə və öyrənmə metodlarının uzlaşmasını özündə saxlayır, bu, təlim prosesi-nin mahiyyəti ilə bağlıdır.

Təlim prosesində müəllim və şagirdlərin qarşıya qoyulmuş məqsədə yönələn və onunla nizamlanan fəaliyyətlərinin struktur elementlərinin müxtəlifliyi, funksional asılılığı metodların nomenklaturasının müxtəlifliyinə, eyni zamanda sistem əmələ gətirməsinin zəruriliyinə əsas verir. Belə bir sistemdə müəllim komponentinin modeli, onun funksiyaları, onun şəxsi keyfiyyətləri barədə deyilənlərə davam olaraq Holland alimi Q.Froydentalın “Математика как педагогическая задача”² adlı kitabının birinci hissəsində «Учитель математики» adlı bölməsindəki çox maraqlı və bizim üçün tutarlı olan mülahizəsinə diqqət verək.

Dediyimiz bölmədə iki epigraf verilmişdir: “Требуется учитель плавания, умеющий плавать» (Объявление во французской провинциальной газете) və «Они хотят сегодня учить тому, чему выучились лишь вчера»...

Birinci epigrafdakı (“Üzməyi bacaran üzgüçülük müəllimi tələb olunur”) qəzet elanının müəllifinin, əlbəttə, üzgüçülük müəlliminin uşağına üzməyi öyrədə biləcəyinə şübhəsi yox idi, yəni o aşkar bilirdi ki, müəllim üzməyi öyrətməyi bacarır. Şübhə bunda idi ki, həmin müəllim özü necə? O, öyrədəcəyi işi özü icra edə bilirmi? Elan sahibi üzməyi öyrədən müəllim qarşısında daha bir sıra tələblər də qoya bilər, məsələn, suda boğulanı xilas etmə bacarığı, zərərçəkənə süni nəfəs verə bilmə qabiliyyəti, ayaq və əllərin anatomiya və fiziologiyasına dair az-çox biliyə malik olmaq və s. və i.ə.

Burada o qədər də təəccüblü şey yoxdur. Belə ki, müəllim öz ixtisas təlimi ilə əlaqədar olan məsələlərdə öyrətdiyindən artıq bilik,

¹ Ətraflı məlumat üçün bax: Дидактика средней школы. Под ред. М.Н.Скаткина. М., 1982, стр.306-307.

² Математика как педагогическая задача. М.: Просвещение, 1982.

bacarıq və vərdişə malik olmalıdır.

İkinci epiqrafla əlaqədar kitab müəllifi bir amerikanlının şəx-sində maraqlı bir epizod nəql edir. Çex dili müəllimi tələb olunan bir elanın müəllifinə bir kəlmə belə o dili bilməyən həmin amerikalı gənc həvəslə razılıq verir. O bunun müqabilində alacağı məbləğin yarısına özünə bir müəllim tutur. Bir gün əvvəl şagird sifəti ilə öz müəlliminin yanına gedib onun öyrətdiyini sabahısı günü müəllim sifətilə özgəyə-onu müəllim tutan şagirdə öyrətməyə başlayır.

Burada da mətləb aydındır: müəllim bu günkü dərstdə öyrədə-cəyi şeydən bir dərs sonrakı materialı da bilməlidir. (Şillərin sözü ilə müqayisə et). Hər iki epiqraftan ortaqlıq bir nəticə olaraq bunu de-mək olar: müəllim öyrədəciyi dərs materialından daha ətraflı, daha çox biliyə malik olmalı, həm də bu biliyə öyrədəcəyi vaxt yox, on-dan xeyli əvvəl malik olmalıdır. Burada pedaqoji problemin bir mü-hüm cəhəti qabarıqlıq üzə çıxır: nəticədəki “çox” və “əvvəl” tələblərini necə qiymətləndirmək, başlıcası, bunun “pedaqoji ölçüsü” necədir?

Suallar və tapşırıqlar

1. “Təlim sisteminin invariantları” dedikdə nə başa düşürsünüz?
2. Ümumpedagoji invariantlardan bir neçəsini söyləyin.
3. Təlim prosesinin spesifik invariantlarına aid bir neçə nümunə göstərin.
4. Təlimin prinsiplərinin hər hansı birini səciyyələndirin.
5. “Şüurluluq və fəallıq” prinsipinin həyata keçirilməsi üçün qay-daları müəyyənləşdirin.
6. Sistemlilik və ardıcılıq prinsipi hansı elmi müddəalara əsaslanır.
7. Təlim prinsipləri nə üçün əlaqəli tətbiq edilməlidir?

Ədəbiyyat

1. Abdullayev B.A., Zülfüqarova Ş.V. Didaktika. Bakı: ADPU-nun mətbəəsi, 2005, səh.29-49.
2. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedagogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983, səh.135-140.
3. Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif, 1991, səh.97, 127.
4. İbrahimov F.N. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mü-tərcim, 2010. səh.303-318.

5. C.Ə.Feyziyev, F.N.İbrahimov, S.R.Bədiyev. Didaktika. (Dərs vəsaiti). Bakı: Mütərcim, 2011.

6. Mehdizadə M.M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982. Səh.41.

7. Məktəb pedaqogikası (Q.İ.Şukininin redaksiyası ilə). Bakı: Maarif, 1982, səh.303-318.

8. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh.155-176.

9. İsmixanov M. Pedaqogika. (Didaktika). Bakı: Bakı Universiteti, 1998.

*Yaxşı ağıl hələ azdır, əsas məsələ
onu yaxşı tətbiq etməkdədir.*

R.Dekart

XIV fəsil

TƏLİM SİSTEMİNİN KOMPONENTLƏRİ

Əhatə olunan məsələlər:

- 14.1. Təlim materialının məzmunu.
- 14.2. Təlimin priyomları.
 - 14.2.1. Şagirdlərin təlim fəaliyyətinin idarəolunan prosesə çevril-
məsində priyomların rolu və onların inkişaf etdirilməsi.
 - 14.2.2. İnteraktiv təbiətli priyomlar.
- 14.3. Təlimin təşkili formaları.
 - 14.3.1. Müəllimin dərsə hazırlaşması və dərsin planlaşdırılması.
- 14.4. Qiymətləndirmə təlim sisteminin əsas komponentlərindən biri
kimi.
- 14.5. Təlimin metodları. Təlim metodlarının nomenklaturası və
təsnifatı.
 - 14.5.1. Ənənəvi təlim metodlarının səciyyəvi xüsusiyyətləri.
- 14.6. Vasitələr sistemi.
 - 14.6.1. Suallar və onların təlimdə yeri.
 - 14.6.2. Məsələ və ondan istifadə olunması.
 - 14.6.3. Biliklərin tətbiqi, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına
yönlənən çalışmalar sistemi.
 - 14.6.4. Əyaniliklə sözün vəhdəti.

14.1. Təlim materialının məzmunu

Təlim sisteminin əsas komponentlərindən biri təlim materialının məzmunudur. “Təlim materialının məzmunu” dedikdə şagirdə “Nəyi öyrətmək, nəyi aşılamaq lazımdır?”- sualına verilən düzgün cavab başa düşülür. Onu təlim prosesinin məzmunu ilə qarışıq salmaq olmaz. Müəllimin rəhbərliyi altında həyata keçirilən təlim prosesinin məzmununa müəllimin fəaliyyəti, şagirdlərin fəaliyyəti və təlim materialının məzmunu daxildir.

Təlim materialının məzmunu özündə başlıca olaraq dörd elementi-biliklər sistemini, bacarıq və vərdişlər sistemini, yaradıcı fəaliyyət təcrübəsini, münasibətlər sistemini əhatə edir. Bu dörd element qarşılıqlı münasibətə girərək bəşər təcrübəsinin zəruri hissəsini özündə saxlayan təlim materialının məzmununu əmələ gətirir.

Hər bir tarixi dövrdə təhsilin məqsədi mövcud ictimai münasibətlərin xarakteri, konkret səviyyəsi və inkişaf perspektivləri əsasında müəyyən edilir. Həmin məqsədə nail olmaq üçün, hər şeydən əvvəl, şagirdə verilməli bilik, bacarıq və vərdişlər, aşılmalı münasibətlər müəyyənləşdirilir. Təhsilin məzmunu onun qarşısında duran məqsədə çatmaqdan ötrü vasitə yerində çıxış edir. Elmin sistemi, təhsilin məqsədi və şagirdlərin imkanları qarşılıqlı əlaqədə təhsilin məzmununu müəyyən edir. Təlim təhsilin həyata keçirilməsi prosesidir (təhsilin həyata keçirilməsi texnologiyası kimi baxmaq olar), təlim materialının məzmunu ilə təhsilin məzmunu anlayışları eynigüclüdür.

Təlim materialı seçilib sistemləşdirilərkən aşağıdakılar nəzərə alınır:

1. Elmin tarixi inkişafında anlayış, qanun, prinsiplər hansı ardıcılıqla əldə edilmişdirsə, tədris fənnində də həmin ardıcılıq əsasən gözlənilir;

2. Tədris fənninin məzmunu elmin nailiyyətləri baxımından müəyyən edilir;

3. Tədris fənninin məzmunu şagirdlərin əqli inkişafı baxımından formalaşdırılır.

Bir daha vurğulayaq ki, proqramların tərtibi prinsipləri ilə bağlı mütəxəssislər arasında yekdil fikir yoxdur. Onları belə qruplaşdırmaq olar: 1) proqramlar pilləlilik (konsentrik) prinsipi üzrə tətbiq olunmalıdır, şagirdlər aşağı siniflərdə müəyyən məsələ haqqında ilkin məlumat almalı, yuxarı siniflərdə isə həmin məsələləri nisbətən dərinlən öyrənməlidirlər; 2) proqramlar xətti prinsip üzrə tərtib olunmalı, bir məsələ şagirdə bir dəfə təqdim edilməlidir; eyni məsələni müxtəlif siniflərdə, müxtəlif səviyyədə öyrətməyə ehtiyac yoxdur; 3) proqramlar eklektiv (şagirdlərin qabiliyyəti və marağı zəminində) prinsip üzrə tərtib olunmalı, bəzi fənlər qabiliyyət və marağa uyğun şəkildə, həm də dərinlən öyrədilməli, digər fənlər könüllülük əsasında təqdim olunmalıdır; 4) proqramlar spiralvari strukturda olmalıdır; bunun xarakterik xüsusiyyəti odur ki, şagirdlər başlanğıc problemi diqqətdən kənarda qoymur, onunla bağlı olan biliklərin dairəsini yavaş-yavaş (tədrisən) genişləndirir və dərinləşdirir, burada konsentrik və xətti struktura xas olan fasilələr yoxdur, biliklərin bir dəfə öyrənilməsi də baş vermir, onların daha geniş öyrənilməsi davam edir; 5) proqramlar qarışıq strukturda tərtib olunmalıdır, bu struktur xətti, konsentrik və spiralvari strukturların kombinasiyasıdır, hansı ki, bu kombinasiya təhsilin məzmununu təşkil edən zaman manevr etməyə, onun ayrı-ayrı hissələrinin müxtəlif yollarla ifadə olunmasına kömək edir.

Təlim materialının sistemləşdirilməsi zamanı biliyin çoxluğuna istinad etmək o qədər də doğru yol sayıla bilməz. Məsələ biliyin çoxluğunda deyil. Əgər bu biliklər şəxsi ağılın süzgəcindən keçərək qiymətləndirilməyibsə və işlənməyibsə, həmin biliklərin həcmnin böyüklüyündən asılı olmayaraq, adam yaradıcı şəxsiyyət ola bilməz.

Akademik A.X.Mirzəcanzadədən bir iqtibasa diqqət verək: “Nəyi öyrənmək lazımdır? Burada yada bir latın ifadəsi düşür: çox şeyi ancaq bir az (Multum, non multa), yəni kəmiyyət yox, keyfiyyət. Elə yığcam bilik qazanmaq lazımdır ki, onu müxtəlif şəraitlərdə qərar qəbul edəndə tətbiq etmək mümkün olsun” .

Bilik qiymətli xəzinədir. Təlim materialının məzmunu bu xəzinədən zəruri, “açar” roluna malik minimumu özündə ehtiva etməlidir. Başlıca, düşünən beynin gördüyü canlı işdir. Təlim materialı bu başlıcaya yönəlməlidir. Heroklitə görə, çox bilmək nəşilər üçün

müdrilikdir. Əslində çox bilmək müdrilik olmasa da, avamlıq da deyil, həm də çox bilmək başqalarının müdrikliyi hesabına qazanılır.

Antuan de Sent Ekzuperi yazır ki, orta səviyyəli, üçü çox çətinliklə alan şagirdin təbiət qanunları və insanın varlığı haqqında Dekart və Paskaldan çox məlumatı var. Ancaq, məgər həmin şagirdin onlar kimi düşünmək qabiliyyəti varmı?

Bizim məlumatlarla zəngin əsrimizdə əsas sərvət necəliyindən asılı olmayaraq məlumat deyil, ağılın gördüyü canlı işdir. Məlumat ölür, ağıl və fikir yaşayır, inkişaf edir. Buna görə də təlim materialı elə məzmun və sistemə malik olmalıdır ki, bu inkişafa kömək edə biləcək nə varsa hərəkətə gətirilə bilsin. Təlim materialı şagirdə düşüncə qabiliyyəti ilə hazırcavablılığı birləşdirməyə kömək etməlidir. Bu iki keyfiyyət bir adamda birləşdikdə ecəzkar bilik ən qiymətli, yeni bir keyfiyyəti-ağılı yaradır (Kant).

Təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdislərin formalaşdırılması onun, təlimin başlıca funksiyasıdır, təhsilləndirici vəzifəsidir. Təlim materialının məzmunu bu funksiyaya xidmət etməlidir. Həmçinin təlimin digər komponentləri kimi təlim materialının məzmunu tərbiyə və şagird şəxsiyyətinin inkişafı funksiyasına müvafiq gəlməlidir.

14.2. Təlimin priyomları

14.2.1. Şagirdlərin təlim fəaliyyətinin idarəolunan prosesə çevrilməsində priyomların rolu və onların inkişaf etdirilməsi.

Pedaqogikanın metodoloji problemləri içərisində biliklə idrak prosesinin münasibəti önəmli yer tutur. Bu da məlumdur ki, bilik və idrak fəaliyyəti arasında mürəkkəb münasibətlər vardır. Odur ki, şagirdlərin təlim fəaliyyəti priyomlarının formalaşdırılması heç də ikinci dərəcəli əhəmiyyətə malik olmayıb, inkişafetdirici təlimin mürəkkəb və mərkəzi problemlərindəndir. Bununla əlaqədar olaraq belə bir məlum fakt diqqəti cəlb edir, bilik həmişə bu və ya digər idrak fəaliyyətinin məhsuludur, həm də biliklərə yiyələnmə prosesinin idarə olunması öyrənin idrak fəaliyyətinin idarə olunması ilə mümkündür. F.İ.Talızının fikrincə, bilik və fəaliyyət münasibə-

tinin özünəməxsusluğu ondan ibarətdir ki, bir tərəfdən idrak fəaliyyətinin xarakteri həlledici şəkildə biliyin keyfiyyətinə təsir edir, digər tərəfdən biliklərin mənimsənilməsi gedində idrak fəaliyyəti bir çox hallarda yenidən qurulur və təkmilləşir. Buna əlavə olaraq qeyd etmək olar ki, idrak fəallığının həqiqi təşkili yalnız o halda mümkün olur ki, şagirdlər biliklərin , bacarıq və vərdişlərin əldə olunması gedində xüsusi və sistemətik olaraq idrak fəaliyyəti priyomlarını öyrənsinlər. Bu priyomların mənimsənilməsi təkcə biliklərin formalaşmasına müsbət təsir göstərməklə bitmir, həm də şagirdlərin təlimə münasibətini də dəyişir, onu aydın məqsədli, təşkil olunmağı bacaran, müstəqil subyektdə çevirir.

Müəllimin rəhbərliyi altında idrak fəaliyyəti priyomlarını əldə edən şagird sonrakı fəaliyyətində onları müstəqil tətbiq edə bilir, hər hansı məsələni həll etmək üçün yeni priyomlar tapa bilir. Bütün bunlar təlimə marağın artmasına səbəb olur, onu daha cəlbəedici edir, produktiv nəticələrin əldə edilməsinə səbəb olur, şübhəsiz, şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına (ağılın keyfiyyətinə, biliklərin əldə edilməsinə olan tələbatına, onun praktik çalışmalarına və s.) təsir edir (N.A.Mençinskaya).

Təcrübə göstərir ki, məktəbdə şagirdlərin idrak fəaliyyəti priyomlarının formalaşmasına hər tərəfli diqqət yönəldilməmişdir, hələ də, əsasən icraedici priyomlara üstünlük verilməkdədir. Halbuki, vacib cəhət budur ki, hər bir şagird bilikləri, bacarıq və vərdişləri mənimsəmə prosesində yalnız praktik yox, həm də əqli fəaliyyətin rəasional priyomlarını mənimsəmiş olsun. Biliklərin mənimsənilməsini təmin edən priyomlar çoxluğu arasında elələri var ki, tədris tapşırıqlarının konkret məzmunundan irəli gəlmir, təlim fəaliyyətinin təşkilinə yönəlik. Bu priyomların əldə olunması təlim işinin fərdi sitilini formalaşdırır, onun müstəqilliyini, aktivliyini, sərbəstliyini, özünütənzim etməsini təmin edir. Bu cür priyomlara kitabla, əyani materialla iş aid edilə bilər. Bilikləri mənimsəmə prosesində məktəblilər materialın yadda saxlanması, bərpası, müşahidə, məsələ həlli priyomlarından müntəzəm istifadə edir, faydalanır. Müəllimin qarşısında duran vəzifə təlim işinin effektiv priyomlarını şagirdlərdə formalaşdırmaqdır.

Pedaqoji ədəbiyyatda göstərilir ki, təlim fəaliyyəti priyomlarının şərhinə və onların formalaşdırılmasına hələlik kifayət qədər diqqət yetirilmir. Proqramlarda, dərsliklərdə və metodik vəsaitlərdə yalnız yerinə yetirilməli olan məzmun müfəssəl verilir, lakin bu məzmunun necə mənimsədilməsi bütövlükdə açılmaz. İnkişafetdirici təlimin təşkili şagirdlərin əqli fəaliyyət priyomlarının əldə olunması üçün şəraitin yaradılmasını nəzərdə tutur. Onların əldə olunması yalnız mənimsəmənin keyfiyyətcə yeni səviyyəsini təmin etmir, həm də əqli inkişafı əsaslı şəkildə irəlilədir. Bu priyomları əldə etməklə şagirdlər tədris məsələlərinin həllində daha çox müstəqil olur, bilikləri mənimsəmə üzrə fəaliyyətlərini rəşional şəkildə qura bilirlər.

Pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatda “priyom” anlayışının şərhinə toxunulsa da, onun elmi əsaslarla izahı, demək olar ki, yoxdur. Bu barədə fikir ayrılıqlarına da rast gəlirik. Pofessor B.A.Əhmədov bu barədə belə yazırdı: “Pedaqoji ədəbiyyatda, əvvəllər dediyimiz kimi, bir çox anlayışlar, o cümlədən də vasitə, üsul və fənd (priyom), mənbə, prinsip və başqaları tam elmi əsaslarla şərh olunmamışdır”. Bunu qeyd edən müəllif həm də pedaqoji ədəbiyyatda öz əksini tapan “priyomlar üsulun tərkib hissəsidir” tərifinə tərəfdar çıxır. B.A.Əhmədovun fikrincə, priyomların neçə variantda birləşməsi imkanlarının öyrənilməsi metodlarını dəqiqləşdirmək baxımından çox faydalıdır və bu, həllini gözləyən problemlərdəndir. Pedaqoji prosesin diqqətlə öyrənilməsi əsasında priyomların əlaqə imkanlarını dəqiq şəkildə müəyyənləşdirmək olar.

Priyomların üsulun tərkib hissəsi olması mülahizəsinə biz də tərəfdarıq. Üsullar öyrətmə, öyrənmə qruplarına ayrılır. Təbiidir ki, həmin metodların tərkib hissəsi kimi priyomları fərqləndirmək olar. Onların arasında binar münasibətlər mövcuddur.

Bu barədə E.N.Kabanova-Meller, L.V.İtelson və Y.K.Babanskinin mülahizələri diqqəti cəlb edir. Bu mülahizələrdə priyom anlayışı bilavasitə fəaliyyətlə və əqli iş üsulları ilə əlaqələndirilir.

Əlbəttə, təlim prosesində müxtəlif məntiqi əsasla görə, olduqca çox priyomlardan bəhs etmək olar. Bunların arasında təlimin idarə olunması, şagirdin fəaliyyətinin idarə olunan pedaqoji təsir obyektindən idarəetmə subyektinə çevrilməsi, idrak müstəqilliyi əldə etməsi, yaradıcı qabiliyyətlərinin formalaşması, normal mənimsəmə

fəaliyyəti göstərməsi baxımdan əhəmiyyətə malik bir sıra ümumi fəaliyyət priyomlarını fərqləndirmək zəruridir. Belə priyomlara yadda saxlama və yada salma, müşahidə etmə və surətyaratma priyomlarını və s. aid edirik. Vurğulamaq yerinə düşər ki, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətlərinin idarə olunması və vəhdəti bu priyomlardan kənarda mövcud deyildir.

Məlum olduğu kimi, hər bir aktual fəaliyyət hafizə proseslərindən kənarda mümkün deyildir. İstənilən bir psixi aktın, hətta ən elementar psixi aktın belə, baş verməsi onun hər bir elementinin sonrakılarla “bağlanması” üçün saxlanılmasını tələb edir. Bu cür “bağlanma” qabiliyyəti olmadan inkişaf mümkün deyildir, bunsuz insan “əbədi olaraq yeni doğulmuş uşaq vəziyyətində qalardı” (İ.M.Seçenov).

Yada salmaq imkanı heç də möhkəm yadda saxlama üçün məcburi göstərici olmadığından təkrar etmək yolu ilə biliklərin daha davamlı şəkildə möhkəmləndirilməsi qayğısına qalmaq zəruri olur. Yadda saxlamanın ən geniş yayılmış priyomlarından biri təkrardır. Onun səmərəliliyi, məhsuldarlığı dərk olunmasından, başa düşülməsindən, fəal olmasından asılıdır. Əldə olunmuş biliklərin təkrarının ən yaxşı yolu mənimsənilmişlərin sonrakı fəaliyyətə daxil edilməsidir. Odur ki, şagirdin müvafiq fəaliyyətində əldə etdiyi materialı hər dəfə yeni səviyyədə və əlaqədə təkrar etməsi priyomunu tətbiq etməyi bacarması zəruridir.

Öz həcminə görə, çoxlu təkrar tələb edən təlim materialı üç cür – hissə-hissə (qismən yadda saxlama), materialın hamısını birdən (bütöv yadda saxlama), hamısı və hissə-hissə (birləşdirilmiş yadda saxlama) priyomu ilə yadda saxlanıla bilər. Qismən yadda saxlama priyomundan istifadə edilərkən, tamın ümumi məzmununa bələdləşmək olmur, ona görə də ayrı-ayrı hissələr bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə öyrənilir. Materialın ümumi məzmununda istifadə olunan, ayrı-ayrı hissələri qarşılıqlı əlaqədə anlamağı və yadda saxlamayı asanlaşdıran bütöv yadda saxlama daha məhsuldar priyomdur. Lakin materialın ayrı-ayrı hissələri öz çətinlik dərəcəsinə görə bir-birindən fərqlənə bilər. Bu zaman, əvvəlcə, materialın hamısı bütövlükdə başa düşülür, sonra ayrı-ayrı hissələr, xüsusilə ən çətin hissələr öyrənilir və nəhayət, material yenidən bütövlükdə təkrar olunur.

Təcrübə göstərir ki, yadda saxlamaya materialın həcmi, materialın tərkibi (faktik verilənlərin və müstəqil fikri vahidlərin miqdarı) və növü (şifahi, sözlü, qrafik, ədədi və s.) təsir göstərir. Materialın spesifik xüsusiyyətləri onun mənimsənilməsi, yadda saxlanması priyomlarının müxtəlifliyinə səbəb olur.

Məlum olduğu kimi, xüsusilə bizim üçün mühüm həyati əhəmiyyətə malik olan, bizdə maraq və emosiya doğuran şeyləri qeyri-ixtiyari olaraq tam və möhkəm, bəzən isə həyatımız boyu yadda saxlaya bilirik. Yerinə yetirdiyimiz vəzifənin məzmunu ilə nə qədər çox maraqlansaq, qeyri-ixtiyari yadda saxlama bir o qədər çox məhsuldar olacaqdır. Təlim prosesində biliklərin qeyri-ixtiyari olaraq yadda saxlanması üçün yüksək məhsuldarlığını təmin edən şəraitin xüsusi şəkildə öyrənilməsi göstərmişdir ki, bunun üçün mühüm şərtlərdən biri təlim fəaliyyətinin daxili, idrak motivlərinin yaradılmasıdır.

Təlim prosesinin motivləşməsinə yönələn vasitə və faktorlar rəngarəngdir. Biz burada yadda saxlama ilə əlaqədar idrak motivlərinin yaradılmasının ən mühüm vasitəsini göstərmək, qeyd etmək fikrindəyik, çünki məqsədimiz müvafiq priyomu üzə çıxarmaqdır. Bizcə, təlim fəaliyyətinin daxili, idrak motivlərinin yaradılmasına tədris məsələləri sisteminin elə xüsusi təşkili sayəsində nail olmaq mümkündür ki, burada əldə edilmiş hər bir nəticə özündən sonra gələn nəticəyə nail olmaq üçün zəruri vasitəyə çevrilmiş olsun. Odur ki, təlim prosesində əldə etdiyi nəticədən sonrakı mərhələdə təlim vəzifələrini yerinə yetirmək, çətinlikləri aradan qaldırmaq, ziddiyyətləri həll etmək priyomlarını tətbiq etməyi şagirdin bacarması vacibdir.

İxtiyari yadda saxlama xüsusi mnemik fəaliyyətin, daha doğrusu, əsas məqsədi yadda saxlamanın özü olan fəaliyyətin məhsuludur. Bu cür fəaliyyətin də məhsuldarlığı onun məqsədlərinin, motivlərinin və yerinə yetirilməsi yollarının xüsusiyyəti ilə əlaqədardır. Xüsusi tədqiqatların göstərdiyi kimi, burada ixtiyari yadda saxlamanın mühüm cəhətlərindən biri materialı dəqiq, tam və ardıcıl yadda saxlamaqla əlaqədar olan aydın məqsədin qoyulmasından ibarətdir.

Əlbəttə, mnemik məqsədin yolunu sadəcə olaraq, yadda saxlama niyyəti daşıyan işdən ibarət etmək olmaz. Müxtəlif mnemik məqsədlər materiala, onun məzmununa, onun dil formalarına müxtəlif şəkildə birləşməyi tələb edir. Bu isə müvafiq yaddasaxlama

yollarını seçməyi şərtləndirir. Ona görə də tədris işində şagirdlər qarşısında məhz nəyi və necə yadda saxlamaq vəzifəsini qoymaq zəruridir. Bu nöqteyi-nəzərdən İ.Ş.Yakimanskaya yadda saxlamanın xüsusi priyomlarının, özünün qeyd etdiyi kimi, daha vacib olanlarının üzərində dayanır:

1. Materialın məna qruplaşdırılması priyomu;
2. İstinad nöqtələrinin ayrılması priyomu;
3. Plan tərtibi priyomu;
4. Məntiqi sxemin ayrılması priyomu .

Əlbəttə, ixtiyari yadda saxlamanın məhsuldarlığını təmin edən şərtlər içərisində mərkəzi yeri səmərəli yadda saxlama priyomlarından istifadə edilməsi tutur. İ.S.Yakimanskayanın təklif etdiyi priyomlardan biri olan “plan tərtibi priyomu” özündə materialın məna qruplaşdırılması və istinad nöqtələrinin ayrılmasını da saxlayır və hətta onların vahid assosiasiya sistemində birləşdirilməsini də nəzərdə tutur.

V.S.Muxina öyrənilən materialın planının tərtib edilməsini məntiqi yadda saxlamanın priyomlarından biri kimi qiymətləndirir və düzgün olaraq göstərir ki, o, üç mərhələdən ibarətdir.

1. Materialın tərkib hissələrinə ayrılması;
2. Onlar üçün başlıq düşünülməsi və ya materialın həmin hissəsinin bütün məzmunla asanlıqla əlaqələndirən hər hansı istinad nöqtəsinin tapılması;
3. Hissələri özlərinin başlıqlarına və ya ayrılmış istinad nöqtəsinə əsasən vahid assosiasiya sistemində birləşdirmək .

Ayrı-ayrı fikirlərin, cümlələrin məna birləşdirilməsi yadda saxlanılan materialın həcminə xələl gətirmədən yadda saxlanması lazım olan vahidlərin miqdarını azaldır. Bu zaman yadda saxlama bir də ona görə asanlaşır ki, planın tərtib edilməsi nəticəsində material aydın, hissələrə ayrılmış, sahmana salınmış forma alır. Bunun sayəsində həmin material oxu prosesinin özündə asanlıqla yadda saxlanılır.

Fəaliyyətdə müxtəlif mövqe tutan material müxtəlif əhəmiyyət daşıyır. Buna görə də o, müxtəlif bələdləşmə tələb etməklə başqa-başqa şəkildə möhkəmlənəcəkdir. Əsas məqsədəuyğun məzmun daha fəal bələdləşmə tələb edir və o, fəaliyyətin əldə edilmiş

nəticəsi olduğuna görə həqiqi şəkildə möhkəmləndirilir. Ona görə də məqsədi əldə etmək şərtlərinə nəzərən əsas məqsədin məzmunu daha yaxşı yadda qalır.

Xüsusi tədqiqatlardan alınmış faktlar göstərir ki, fəaliyyətdə əsas məqsəd mövqeyini tutan material üzrə nə qədər çox məzmun əlaqələri yaranarsa, o, bir o qədər yaxşı yadda qalır. Çətin mətnlərin üzərində fəal şəkildə işləyib planını tərtib etdikdə daha yaxşı yadda qalır. Material üzərində fəal fikri iş aparıldıqda hmin material qeyri-ixtiyari olaraq daha yaxşı yadda saxlanılır.

Biliklər müəyyən faktlar, məfhumlar və mühakimələrin toplanmasından ibarətdir. Onların yadda saxlanması üçün müəyyən məna vahidlərini ayırmaq, onlar arasında əlaqə yaratmaq, təfəkkür prosesləri ilə az və ya çox dərəcədə bağlı olan məntiq priyomları tətbiq etmək çox vacibdir. **Anlama – məntiqi, mənalı yadda saxlamanın zəruri şərtidir.** Anlaşılan material ona görə tez və möhkəm yadda saxlanılır ki, onlar məzmunca artıq əvvəl mənimsənilmiş biliklərlə, insanın keçmiş təcrübəsi ilə əlaqələnilir. Əksinə, anlaşılmayan və ya pis anlaşılan material daim insan şüurunda nə isə ayrıca, geniş təcrübə ilə məzmunca əlaqələndirməyən bir şey kimi özünü göstərir. Anlaşılmayan material özünə maraq da doğurmur.

Anlama üçün nəzərdə tutulan plandan fərqli olaraq yadda saxlama üçün nəzərdə tutulan planda material daha kiçik vahidlərə parçalanır və bu zaman başlıq yalnız nəyin yadda saxlanacağını göstərir, xatırladır. Məhz buna görə də öz formaları etibarlı ilə onlar çox vaxt yarımçıq, rabitəsiz olur.

Cisim və hadisələrin müqayisəsinin obyektiv əsasını onların mahiyyətlərindəki oxşarlıq, struktur, qərarlaşma və inkişaflarındakı ümumi qanunauyğunluqlar təşkil edir. Odur ki, gerçəkliyin cisim və hadisələrini çox cəhətdən müqayisə etmək olar. Bu müqayisələr içərisində cisimlərin keyfiyyət və kəmiyyət münasibətlərinin müqayisəsi birinci dərəcəli əhəmiyyət qazanır. Bu münasibətlərin fərqi, əlbəttə, mütləqləşdirmək olmaz. Hadisələrin kəmiyyət və keyfiyyət cəhətləri dialektik qarşılıqlı əlaqədə olduqları üçün bu fərq nisbi səciyyə daşıyır. Bununla belə, bu fərq həm də müəyyən obyektiv əsas malikdir. Məsələnin mahiyyəti bundadır ki, inkişaf prosesində cisim və hadisələr müəyyən keyfiyyət dəyişmələrinə uğrasalar da, öz-

lərinin əvvəlki hallarına xas olan bir sıra mühüm əlamətləri qoruyub saxlayır. Məhz bu keyfiyyət mərhələləri onların həm ümumiliyini, həm də fərqlərini aşkar etmək üçün müqayisə oluna bilər. Cisim və hadisələrin kəmiyyət münasibətləri baxımından müqayisəsi üç cür baş verə bilər:

1. Cisim və hadisələri, onların keyfiyyət xarakteristikalarından sərf-nəzər edərək yalnız kəmiyyət xarakteristikalarına – həcminə, tempinə, çəkisinə və intensivliyinə görə müqayisə etmək olar.

2. Genetik əlaqədə olan müxtəlif cisim və hadisələri kəmiyyət baxımından müqayisə etmək olar.

3. Gerçəkliyin cisim və hadisələrinin öz keyfiyyət halını saxlayaraq, bu keyfiyyətin ölçülü hədudlarında malik ola bildikləri kəmiyyət xarakteristikalarına görə müqayisə oluna bilər. Gerçəkliyin cisim və proseslərinin müqayisəsi məkan-zaman münasibətləri əsasında da həyata keçirilə bilər.

Təcrübə göstərir ki, obyektlər arasında fərqlərin göstərilməsi yadda saxlama üçün xüsusilə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu yadda saxlama zamanı rabitələrin xüsusiləşməsi təmin olunur, obyektlərin surətlərini yada salmaq müvafiq yola yönəlir. Obyektlər arasında yalnız ümumi, ələxsus çox geniş rabitələrin yaranması onların yada salınmasını çətinləşdirə bilər. Obyektlər arasında nə qədər az fərq olarsa, onların yadda saxlanması da bir o qədər sürətlə gedər və möhkəm olar. Odur ki, müqayisə priyomunu tətbiq edərkən, obyektlərin müqayisəsində aydın nəzərə çarpan fərqlərdən başlamaq, yalnız bundan sonra az nəzərə çarpan fərqlərə keçmək zəruridir.

İxtiyari yadda saxlamanın məntiqi priyomlarından biri də təsnif etmə və sistemləşdirmə priyomudur. Bu mürəkkəb priyom oxşarlıq və fərqləndirmə (əkslik) üzrə assosiasiyalara əsaslanır.

Material üzərində məntiqi iş sürət rabitələrinə geniş istinad etdikdə bu, yadda saxlamanın mənalılığını və möhkəmliyini artırır. Ona görə də, mümkün olan hər yerdə müvafiq surətləri şagirdin canlandırılması, yadda saxladığı materialla (məzmunu ilə) həmin surətlər arasında assosiasiya yaratması zəruridir. Bununla yanaşı daha bir mühüm priyom yadda saxlanılacaq məzmunun öz-özünə nağıl olunmasıdır. Lakin yalnız materialı qabaqcadan dərk etdikdən sonra, xüsusilə materialın anlaşılması üçün mürəkkəb və çətin

olduqda bu priyoma müraciət etmək faydalıdır. Yada salma, xüsusilə öz sözləri ilə yada salma, materialın anlaşılmasını asanlaşdırır.

Təlim prosesində təkcə ixtiyari yadda saxlamaya deyil, qeyri-ixtiyari yadda saxlamaya da istinad etmək zəruridir. Şagirdlər fəal anlama tələb edən materialla bağlı idrak məsələlərini həll edərkən onlardan qeyri-ixtiyari yadda saxlama ən yüksək məhsuldarlıq əldə edir. Bu kimi hallarda qeyri-ixtiyari yadda saxlama ixtiyari yadda saxlamaya nisbətən daha məhsuldar olur, çünki anlama prosesi ilə mnemik məsələnin eyni vaxtda yerinə yetirilməsi çətin olur və ya heç cür mümkün olmur. İxtiyari yadda saxlama yalnız o zaman yüksək məhsuldarlıq əldə edir ki, materialın anlaşılması bütövlükdə yerinə yetirilən mnemik işə tabe olsun. Qeyri-ixtiyari yadda saxlamaya yeni materialın öyrənilməsi zamanı istinad etmək, mnemik məqsədi isə onun möhkəmləndirilməsi mərhələsində irəli sürmək priyomu təlim praktikasında özünü doğruldur. İdraki və mnemik məqsədlərin ayrılması və fərqləndirilməsi biliklərin yadda saxlanması rəhbərlikdə ən mühüm şərtidir.

Təlim prosesində tətbiq olunan təlim fəaliyyəti priyomlarının böyük bir qrupu yadasalma ilə bağlıdır. Məlum olduğu kimi, tanımadan fərqli olaraq yadasalma yadda saxlanılan obyektin yenidən qavranılmasında baş verir.

Qeyri-ixtiyari yadasalma o zaman istiqamətlənmiş və mütəşəkkil ola bilər ki, o, təsadüfən qavranılan obyektlərin təsiri ilə deyil, insanın indiki anda icra etdiyi fəaliyyətin məzmununun təsiri altında yaranmış olsun. İxtiyari yada salma insanın öz qarşısında qoyduğu reproduktiv məqsədin köməyi ilə yaranır. Material nə qədər çox möhkəmləndirilərsə, yada salma da bir o qədər asanlıqla baş verir. Lakin bəzən bizim üçün lazım olan bir şeyi xatırlamaq olmur, bu zaman müəyyən çətinlikləri aradan qaldırmaq, fəal axtarış aparmaq lazım gəlir.

Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, xatırlamanın müvəffəqiyyəti məzmunun nə dərəcədə aydın və dəqiq dərk olunmasından asılıdır. Xatırlama çətin olduqda geniş bilik dairəsindən reproduktiv məqsədə müvafiq olan daha məhdud, dar bilik dairəsinə doğru getmək zəruridir. Bunun üçün mövcud assosiasiyaların yada salınacaq şeylərlə qarşılaşdırılması, müqayisəsi zəruridir. Yaxşı dərk edilmiş və

nitqdə dəqiq ifadə olunmuş reproduktiv məqsəd xatırlamanın sonrakı gedişinə istiqamət verir. Mühüm xatırlama priyomlarına aşağıdakıları aid etmək olar: xatırlanacaq materialın planının tərtibi, özündə fəal şəkildə obyektin müvafiq surətinin yaradılması; özündə lazım olanı dolayı yolla yada salmağa kömək edən vasitəli assosiasiyaların niyyətli şəkildə yaradılması.

Yadda saxlama priyomları ilə yanaşı biliklərin mənimsənilməsi prosesində müşahidə priyomları da vacib rola malikdir. İstənilən biliyin mənimsənilməsi gerçəkliyin cisim və hadisələrinin qavranılmasına, onların sözlə və ya qrafik təsvirlərinə əsaslanır. Müşahidə, qavranılanın passiv seyr olunması, fotoqrafik əks olunması deyildir. O, qavrayışın tamlığını və dəqiqliyini təmin edən xüsusi mürəkkəb prosesdir. Psixologiya elmi sübut etmişdir ki, obyektin məqsədli qavranılmasının məzmun və istiqaməti insanın bilik və marağından, təcrübə və baxışlarından, onun gerçəkliyə münasibətindən bilavasitə asılıdır.

Məşhur psixoloq P.P.Blonski müşahidəni “düşünən qavrayış” kimi müəyyənləşdirilmişdir. Təfəkkür, bir tərəfdən, qavrayış qarşısında vəzifə qoyur, onu təşkil edir, istiqamətləndirir. Digər tərəfdən, öyrənilən obyekt haqqında biliklərin formalaşdırılması üçün qavrayış nəticələrini yenidən işləyir.

Müşahidə biliklərə əsaslanır. Müşahidə obyektini haqqında ilkin biliyi çox olanlar onu daha hərtərəfli və məzmunlu qavrayır. Lakin bu azdır, müəyyən müşahidə priyomlarını da mənimsəmək zəruridir. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, bir çox şagirdlər müvafiq biliklərə malik olduqları halda müşahidə etməyi bacarmırlar. Onlar qavranılan obyektin mühüm xüsusiyyətlərini qeydə ala bilmirlər.

Müşahidənin effektiv olmasından ötrü şagirdlərin obyektlərə sadəcə olaraq yönəldilməsi şərt deyildir, başlıca məsələ həmin istiqamətdə onların fəaliyyətini təşkil etmək zərurətidir. Bundan ötrü hər bir tədris fənnində biliklərin mənimsənilməsi prosesində rəşional müşahidə priyomlarının öyrənilməsinə xidmət edən xüsusi sensor məsələləri ayırmaq zəruridir. Bu məsələlər müxtəlifdir və şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətləri əsasında yerinə yetirilir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

- axtarış məsələləri (müəyyən əlamətlərə əsaslanaraq nəyisə tapmağı, ayırmağı, tanımağı tələb edən edən məsələlər);

- müqayisə məsələləri (iki və daha çox obyektlərin sensor xarakteristikalarının, fəza, funksional, struktur tutuşdurulması əsasında müqayisəli təhlil olunmasını tələb edən məsələlər).

- verilmiş obyektlərin fikrən qruplaşdırılması məsələləri (müxtəlif elementləri ayırmaq və onları yeni əlaqə və münasibətlərə daxil etmək tələbini yerinə yetirən məsələlər);

- xüsusi tədqiqat məsələləri (şagirdlərin diqqətini müstəqil olaraq verilmiş obyektin analizinə yönəldən məsələlər).

Obyektin xüsusiyyətlərindən və müşahidənin məqsədindən asılı olaraq müşahidə priyomları mövcuddur. Spesifik məzmunu nəzərə almaqla tətbiq olunan müşahidə priyomlarını istənilən tapşırığın icrasına konkret məzmun nəzərə almadan tətbiq olunan müşahidə priyomlarından fərqləndirmək lazımdır. Sonuncu müşahidənin təşkilinə xidmət edir: verilmiş obyektin tamamilə qavranılmasına imkan yaradan plan üzrə qavramanın ardıcılığını və sistemliliyini təmin edir. Təcrübə göstərir ki, şagirdlər bir çox hallarda təsviri oxumaqda çətinlik çəkirlər. Ona görə yox ki, əsas işarələmələrin mənasını bilmirlər, ona görə ki, təsvir obyektini plana uyğun nəzərdən keçirməyi bacarmırlar, birinci növbədə nəyə diqqət yetirməli olduğunu, əsas elementləri digər bütün elementlərdən ayırmağın dəqiq kriteriyalarını bilmirlər. Qabaqcıl təcrübədə təsviri qavramağın öyrədilməsi metodikası müxtəlif formalarda həyata keçirilir. Bir çox hallarda verilmiş təsvirin təhlili üçün konkret oriyentirləri ayırmaq nəzərdə tutulur. Digər hallarda istənilən təsvirə baxışın ümumi qaydaları ilə şagirdlərin tanış edilməsi məqsəduyğun sayılır. Bütün hallarda çertyojun oxunmasının iki mərhələsinə əməl olunur. Birinci mərhələdə uşaqlar çertyojun tərtibinin ümumi əsaslarını müəyyənləşdirir, ikinci mərhələdə təsvir olunan cismin forması, elementləri, ölçüsü, elementlərarası münasibətləri müəyyənləşdirilir.

Qavrayışın dəqiqliyini, tamlığını təmin edən priyomlar arasında müşahidə seçiciliyi mühüm rol oynayır. Bir çox hallarda obyektin elementlərindən bu və ya digərini əsas element kimi ayırmaq lazım gəlir. Belə ayırmada müəyyən əlamətə, müəyyən ardıcılığa, müəyyən kriteriyalara əməl etmək vacib olur. Seçicilik müşahidə

mədəniyyətiin başlıca şərtidir. Məşhur holland astronomu M.Min-nart yazırdı: “Sizin dərk etdiyiniz özünüzdən asılıdır. Bunun üçün gözüünüzü “nəyə baxmaq lazım gəldiyini bil” adlı sehirli əsaya to-xundurmağınız kifayətdir” .

Müşahidə priyomlarının formalaşması məktəbdə aparılan işin sistematikliyindən asılıdır. Hər bir tədris fənni müşahidənin məzmu-nuna spsifik tələblərini diqtə edir. Hər bir tədris fənni üzrə xüsusi işlənmiş tapşırıqlar sistemini müşahidə priyomlarının mənimsənil-məsinə yönəlmək zəruridir.

Biliklərin mənimsənilməsində, məsələlərin həllində surətlər böyük rol oynayır. Bu surətlərin yaradılması və onlardan istifadə olunması müəyyən təsəvvür etmə priyomlarının tətbiqini tələb edir. Surətlərin yaradılması, onun fikrən dəyişdirilməsinin xüsusi pri-yomları mövcuddur və bu priyomlar müxtəlif tədris fənləri üzrə əldə olunur. Praktika da göstərir ki, şagirdlər bu priyomların əldə olun-masında çətinlik çəkirlər. Müəllimlərin əksəriyyəti qeyd edir ki, şa-girdlər statik obrzları dinmik obrazlara nisbətən yaxşı təsəvvür edir-lər. Əlbəttə, bunun səbəbini təlim prosesinin özündə axtarmaq daha düzgün olardı. Görünür, bu məsələlərə kifayət qədər diqqət verilmir. Bəzi tədris fənlərində müxtəlif çevrilmələrdən istifadə olunduğu halda (məsələn, ortoqonal və paralel proyeksiyalama, dönmə, mər-kəzi və ox simmetriyası və s.), onların yerinə yetirilmə priyomları ümumiləşdirilmir. Uşaqlar konkret tapşırıqların yerinə yetirilməsi-nin xüsusi priyomları kimi onları qavrayırlar.

Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, uşaqlar surətlərin yaradılmsı prosesində və onlardan istifadə zamanı fəza münasibətlərinə nis-bətən forma və böyüklüyün təhlilini asanlıqla yerinə yetirirlər. Ona görə ki, fəza münasibətləri mənimsəmə obyekt kimi xüsusi olaraq nəzərdən keçirilmir. Fəza münasibətlərindən istifadə priyomlarının əldə olunması ilə forma və böyüklüyün təhlili metodikası fərqlidir. Abstrakt fəza obrazlarının qarşılıqlı məkan münasibətlərinə diqqət yönəltmək işi fəza təsəvvür və təxəyyüllərinin formalaşdırılmasına xidmət edir. Bu iş sadə məkan münasibət və kateqoriyalarının mən-nimsənilməsi, sadə məkan və miqdar təsəvvürlərinin, sadə məkan, miqdar və hərəkət təsəvvürlərinin formalaşdırılmasının məntiqi da-

vamı kimi qurulmalıdır. Bu halda obraz yaratmaq və onu fəaliyyətin əsasına qoymaq şagird üçün çətinlik törətmir.

Problemin həllinin çıxış nöqtəsi xüsusi tapşırıqlar sisteminin yaradılmasıdır. Psixoloji nöqtəyi-nəzərdən surətlərdən fikri istifadə tələb edən tapşırıqları üç qrupda birləşdirmək mümkündür:

1. Obyektin fəzada vəziyyətinin dəyişdirilməsini tələb edən (onun struktur xüsusiyyətlərini dəyişməməklə) tapşırıqlar;

2. Yaradılan surətin struktur dəyişməsini tələb edən (fəzada vəziyyətini saxlayan) tapşırıqlar;

3. Eyni zamanda fəzada vəziyyətini və struktur dəyişməni tələb edən tapşırıqlar.

İnsan biliklərə ona görə yiyələnir ki, həmin biliklərdən öz fəaliyyətində istifadə etsin, onun köməyi ilə qarşısına çıxan məsələləri həll edə bilsin. Hər hansı bir məsələni düzgün həll edə bilmək üçün fikirləşməyi bacarmaq lazımdır. Eyni zamanda şagirdlərdə bu cür bacarığın yaranması təlimin səmərəliliyi, keçirilən materialın hərtərəfli və şüurlu mənimsənilməsi üçün başlıca şərtlərdəndir. Bu nöqtəyi-nəzərdən təlim psixologiyasında şagirdlərin fikri iş priyomlarına yiyələnmələrinin rolu xüsusi olaraq qeyd edilir.

Psixoloji ədəbiyyatda “fikri iş priyomu” anlayışı müəyyən tip məsələni həll etmək üçün lazım olan əməliyyatlar sistemi kimi başa düşülür. M.Ə.Həmzəyevin fikrincə, şagird dərslər zamanı təlim tapşırıqlarını yerinə yetirərkən qarşısında duran fikri məsələni həll etmək üçün lazımı əməliyyatlardan müəyyən sistem halında istifadə edərsə, bu sistem həmin məsələni düzgün həll etməyə imkan verirsə və eyni tipli məsələnin icrasında həmişə tətbiq olunursa, onu fikri iş priyomu adlandırmaq olar.

Fikri iş priyomları aşılamağın iki yolu məlumdur: priyomu şagirdlərə hazır təqdim etmək və priyoma müstəqil yiyələnmək. Arzu olunan hal ikincidir, çünki o daha səmərəlidir. Yalnız çətin, mürəkkəb iş sistemi əsasında buna nail olmaq mümkündür. Təcrübə göstərir ki, şagirdlər problem situasiyası ilə qarşılaşaraq (problemlə vəziyyətə salınaraq) oradan çıxmağa cəhd edərkən müvafiq iş priyomundan istifadə etməyə yönəlir, fəal şəkildə lazım olan fikri əməliyyatlar sistemini müəyyənləşdirirlər.

Fikri iş priyomunun şagirdlərə hazır verilməsi analitik əsaslara malikdir. Priyomun analitik yolla verilməsi nəticəsində əksər hallarda şagirdlər fikri iş priyomundan yalnız ona təqdim olunmuş konkret halda istifadə edə bilir, onu başqa məsələlərin həllinə köçürməkdə çətinlik çəkirlər. Bu zaman yaradıcı təfəkkürün rolu az olur. Lakin bu yol zərurətdir, qaçılmaz yoldur. Şagirdin müstəqilliyinə imkan verən fikri iş priyomuna yiyələndikdə, digər məsələlərə bu priyomu o, asanlıqla tətbiq edə bilir.

Psixoloji tədqiqatlarda sübut olunur ki, şagirdlərdə yaranan fikri iş priyomları ümumiləşmiş xarakter daşıdıqda, onlar bu priyomlardan konkret fikri məsələnin həllində, eləcə də buna oxşar digər məsələlərin həllində istifadə edə bilirlər (Q.Q.Qranik).

Dediklərimizi ümumiləşdirərək söyləyə bilərik:

1. Təlim fəaliyyəti priyomları praktik tədris tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə və nəzəri biliklərin mənimsənilməsinə yönəlməklə iki qrupa ayrılır: praktik fəaliyyət priyomları və nəzəri fəaliyyət priyomları. Praktik fəaliyyət priyomları da həmişə nəzəri fəaliyyət priyomlarına əsaslanır. Nəzəri fəaliyyət priyomları daxili planda yerinə yetirilir. Onu təhlil və idarə etmək xeyli dərəcədə çətin olur, praktik priyomların əyani şəkildə həyata keçirilmə ardıcılığını görmək mümkün olduğundan, onu idarə etmək nisbətən asandır.

2. Təlim fəaliyyətinin priyomları həmin prosesdə əldə olunur və inkişaf edir. Bu, təlim prosesinin səmərəliliyinə həm ciddi şəkildə təsir edir, həm də onun nəticəsi kimi mövcud olur.

3. Təlim fəaliyyəti priyomlarının mənimsənilməsinin analitik və evristik yolu mövcuddur. Onların hər ikisi təlimin daxili cəhətləri ilə bağlıdır.

4. İstənilən növ tədris işində şagirdlərin əqli fəallığı nəzərdə tutulur. Lakin mənimsəmənin konkret məqsədindən asılı olaraq bu fəallığın formaları müxtəlif ola bilər. Materialın əzbər mənimsənilməsində mnemik proseslər, yeni materiallarla tanışlıqda müşahidə prosesləri aparıcı olur. Odur ki, priyomların seçilməsi, sistemləşdirilməsi və nəzərdə tutulan prosesdə istifadə olunmasında onların effektivliyini şərtləndirən amil kimi istifadə olunduğu şərait qiymətləndirilməlidir.

14.2.2. İnteraktiv təbiətli priyomlar.

Başlıca məqsədlərdən biri şagirdi təlimin subyekti etməkdir ki, o, oxumağa qabil insan kimi tərbiyə olunsun. Bu prosesdə şagirdin fəallığı (əslində idarəedənin özünün də fəallığı) kifayət qədər yüksək olur. Hər bir şagirdin öz fikri, ideyası olur. Zəif şagirdlər də fəallaşmaq “məcburiyyətində qalırlar”. Məhz bu cür əlaməti təlim sistemi o zaman özündə ehtiva edir ki, onun əsasında aşağıdakı prinsiplər durur:

- şagirdə yönləndirmə;
- inkişafı qabaqlama;
- əməkdaşlıq.

Belə təlim sistemi interaktiv xüsusiyyətə malikdir. İnteraktivliyini ön plana çəkən təlim sisteminin əsas komponentlərindən olan metod və priyomların mündərcəsi daha zəngindir. Qeyri-elmi görünə də, onları “interaktiv metod” və “interaktiv priyom” anlayışları ilə təqdim edirlər və müəllimlər də bu terminlərə öyrəşiblər. Müəllimlərin öyrəşdikləri, alışıqları stereotipi aradan qaldırmaq asan deyildir .

İnteraktiv xarakterə malik priyomlardan hər bir mövzunun tədrisində istifadə etmək məsləhət görülmür. Dərsdə qarşıya qoyulmuş məqsəd, şagirdlərə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin məzmunu, xarakteri, inteqrasiya imkanları, şagirdlərin hazırlığı, yerli şərait, məktəbin maddi bazası və s. nəzərə alınmaqla bu tip priyomlara müraciət edilməlidir.

Dərsdə onun köməyi ilə ətraf aləmin müxtəlif əşya və hadisələri, qanun və qanunauyğunluqları arasındakı üzvi əlaqələr bərpa olunur, şagirdlərin həmin əlaqələri vəhdətdə qavramalarına, özlərini də təbiətin kiçik bir zərrəsi olmaqla dərk etmələrinə əlverişli şərait yaranır. Bu prosesdə şagirdlər təbiətdə, cəmiyyətdə baş verən hadisələri qavrayarkən onları təhlil edir, qiymətləndirir, onlara münasibətlərini bildirirlər. Bu isə artıq müstəqilliyə, sərbəst düşüncəyə aparan yoldur. Maraqla nə qədər dərin olsa, uşaqlarda öyrənmək stimulu, arzusuna çatmağa inam o qədər güclənər. İ.P.Pavlov göstərmişdir ki, informasiya maraqla kənar verildikdə baş beyin

qabağında onun fəal kəsbətmə mərkəzi formalaşdır. Nəticədə məktəb küt, yaddaşsız uşaqlar hazırlayır. Maraqdan kənar işləmək heysiyyətdən, iradədən, düşüncədən kənar işləmək deməkdir. Bu, baş beyin qabığına işlək kodun kobud şəkildə sındırılması, uşağın mənəviyyatında köləlik alqoritminin formalaşması deməkdir .

İnteraktiv təbiətli priyomlar şagirdlərdə yeni keyfiyyətlər formalaşdırır: müsahibini, hər hansı danışanı (danışığı), maqnitafon, radio, televiziya verilişlərini dinləmək, söylənilən fikrə hörmət etmək, yeri gəldikdə münasibət birdirmək, müstəqil, tənqidi və yaradıcı düşünmək, sərbəst fikir söyləmək, irəli sürdüyü fikri müdafiə etmək, sübuta yetirmək, məntiqi təfəkkürünü inkişaf etdirmək, təcürübəsini və ümumi hazırlığını təhlil etmək, özünü obyektiv qiymətləndirmək, kollektivdə öz yerini görmək, əqli və fiziki əmək prosesində kollektivin üzvləri ilə əməkdaşlıq etmək, birgə işləmək, ümumi əməyin payına düşən hissəni ləyaqətlə yerinə yetirmək, kollektivin fikrinin formalaşmasında fəallıq, işgüzarlıq göstərmək, qrupun üzvləri, sinif kollektivi ilə birgə qərar vermək, qarşıdurma yarandıqda müdafiə olunmaq, münəqişəni səbirlə, sülh yolu ilə həll etmək, riskin mahiyyətini anlamaq, yeri gəldikdə riskə getmək, emosional situasiyada özünü ələ almaq, idarə etmək, şəxsi sağlamlığına görə məsuliyyət daşımaq, insana, onun hüquqlarına hörmətlə, ədalətlə yanaşmağı bacarmaq və s.

“İnteraktiv xarakterli priyomlar özündə produktiv, yaradıcı, sərbəst düşünmə qabiliyyətlərini birləşdirməklə təlimi tədqiqat prosesinə yaxınlaşdırır. Bu priyomların köməyi ilə şagird təlim prosesinin bərabərhüquqlu aparıcısı rolunu oynayır. Biliklərin müstəqil əldə edilməsi üçün problemləli şəraitin yaradılması yolu ilə təfəkkürün müstəqilliyinə və sərbəstliyinə, sinifdə şagirdlərin səmərəli fəaliyyəti üçün psixoloji şəraitin yaradılmasına, əməkdaşlığa, şagirdlərin fəal dərketmə mövqeyinə, təfəkkürün inkişafına, bilikləri sərbəst tətbiq etmələrinə əsaslanan interaktiv təbiətli təlim sistemi məhz sözügedən priyomlar vasitəsilə reallaşır. Bu priyomların tətbiqində məqsəd şagirdlərə mümkün qədər çox bilik verib, onların yaddaşını zənginləşdirməkdən ibarət deyil. Bir daha qeyd edək ki, burada müəllim hazır bilikləri verən şəxs kimi deyil, şagirdləri biliklərin axtarılmasına cəlb edən, ”tədqiqata” başçılıq edən şəxs

kimi fəaliyyət göstərir. Başlıca məqsəd şagirdləri təhliletmə, düşünmə, müstəqil bilik əldə etmə, bu bacarığı inkişaf etdirmə və məqamında tətbiq etmə qabiliyyətinə yiyələndirməkdir. Deyilənlərdən müəllimin fəaliyyətinin sıxışdırılması nəticəsi çıxarılmamalıdır. Müəllim yenə də tədris prosesinin aparıcı qüvvəsidir, sistemyaradıcı komponentlərindən biridir.

İnteraktiv təbiətli priyomlardan istifadə məktəblilərdə müstəqil düşünmək, oxuduğuna, başqalarının fikrinə, eşitdiyinə münasibət bildirməklə onları təsdiq və ya inkar etmək bacarığını formalaşdırır. Bu prosesdə başlıca cəhət müsahibini diqqətlə dinləməyi, onun düzgün olmayan, bəzən tənqidi fikirlərinə dözmək (tolerantlıq göstərmək), səbrli və nəzakətli olmaqdır. Hövsələsizlik və dözümsüzlük ünsiyyətdə olanları şəxsiyyət kimi qəbul etməyə aman vermir. Dözümsüzlük kobudluqla, təhqiramiz ifadələrin işlədilməsi ilə nəticələnir ki, bu da ünsiyyətin pozulmasına gətirib çıxarır. Bu priyomlardan istifadə şagirdin aktiv lüğətini daha da zənginləşdirir, şifahi nitqini nizama salır, müsahibə, dialoq prosesində qarşısındakını inandırmaq, fikrini sübut etmək, nitqin məntiqi kəsərini artırmaq üçün dəqiq söz seçməyi öyrədir. Beləliklə, şagirdə söz, onun mənasına, dəyərinə diqqətlilik tərbiyə olunur. Şagird dialoqda artıq, yersiz söz işlətməmək, əvvəllər dediyi sözə əks çıxmaq, uzunçuluq etməmək üzərində düşünür. Nəticədə onun nətiqlik qabiliyyəti inkişaf edir.

Bu başlıqda söylədiklərimizi yetərli sayırıq. Ona görə ki, bu dərsləyin sonrakı fəslində təlimi fəallaşdırıcı priyom və metodlar barəsində ətraflı bəhs edilmişdir.

14.3. Təlimin təşkili formaları

“Təlimin təşkili forması” anlayışının interpretasiyası ilə bağlı fikir müxtəlifliyi vardır. Biz onun təlimin (dəyişmə və inkişaf prosesinin) məzmununun mövcudluq üsulu, məzmunun mövcud olmasını mümkün edən öz daxili təşəkkülü, quruluşu kimi dərk edilməsini məqbul sayırıq.

Təlim praktikasını təsdiq etmişdir ki, ümumtəhsil məktəblərində təlimin əsas təşkil forması dərstdir. N.İ.Maxmutovun fikrincə, dərslərin təliminin elə hərəkət formasıdır ki, burada təlimin məzmunu, prinsip və metodları təmin olunur, müəllim tərəfindən müəyyən vaxt çərçivəsində planlaşdırılır və tənzim edilir, müəllim-şagird münasibətlərinin məcmusu kimi meydana çıxır. Dərsin təkmilləşdirilməsi (onun əsas forma olması səbəbli) təxirəsalınmaz tələbdir. Ədalət naminə söyləmək olar ki, dərslərin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı xeyli araşdırmalar aparılmışdır, bu proses hazırda davam etdirilməkdədir; onun tipləri və strukturu dəqiqləşdirilməkdə, təlim materialının prosesual hərəkətinin forması rolunu oynaya biləcək səviyyədə təşkil və idarəedilməsinin nəzəriyyə və praktikasını işlənməkdədir. Bunlara baxmayaraq, dərslə bağlı məsələlərin həllində indinin özündə də yekdillik yoxdur.

Müasir dərslərin nəzəriyyəsində və təlim təcrübəsində dərslərin didaktik məqsədlərə görə bölgüsündən bir iş aləti kimi istifadə edirlər. Həm də bu zaman belə düzəliş verilir ki, “xalis şəkildə” (yalnız yeni məlumat verən, yaxud yalnız bilik, bacarıq və vərdisləri möhkəmləndirmək məqsədilə keçirilən) dərslərə nadir hallarda təsadüf edilir. Hər bir dərslə didaktik məqsədlər kompleksini yerinə yetirir və bu zaman müxtəlif üsullardan istifadə olunur.

Dərsin tipologiyasına baxışlar içərisində M.İ.Maxmutovun mövqeyi bizdə daha çox maraq doğurur və onu həqiqətə adekvat hesab edirik. Onun fikrincə, müasir dərsləri problemli və problemli olmayan iki qrupda birləşdirmək olar. Bunların fərqi təlimin metod və vasitələrində, dərslərin strukturunda axtarmaq lazımdır.

Problemli dərslərin didaktik göstəricisi onun kompleksliliyi, “sintetikliyi”dir. Bu kombinə edilmiş dərslərin eyniyyəti deyildir. Sintetiki dərslərdə bir neçə didaktik məsələ həll olunur (bu kombinə edilmiş dərslər üçün də xarakterikdir), lakin bu başlıca cəhət deyildir. Sintetiki dərslərin mahiyyəti budur ki, bir qayda olaraq keçilmiş materialın təkrarı yeni materiala girişlə birləşir, zəruri biliklərin aktullaşması mərhələsindən yeninin öyrənilməsi başlanır, yeninin əldə olunması müstəqil işlərlə bağlanır, biliklər praktikada sistematik olaraq tətbiq olunur, bilik, bacarıq və vərdislərin təkrarı yeni əlaqə və uzlaşmalarla fasiləsiz həyata keçirilir. Əsas mərhələnin (yeni materialın izahı,

onun qavranılması, yeni anlayışların mənimsənilməsi, vərdişlərin işlənilməsi və s.) kompleksliyi problemlı dərslərin əsas xüsusiyyəti kimi müşahidə olunur. Qeyri-problemlı dərslər üçün sintetiklik xarakterik cəhət olmadığından onların tipologiyasını aşağıdakı kimi müəyyənləşdirmək məqbul sayılır. Əsas məqsədi:

- Yeni materialın qavranılmasını təmin edən dərslər;
- Bilik və bacarıqların formalaşmasını təmin edən dərslər;
- Bilik, bacarıq və vərdişlərin təkmilləşdirilməsini təmin edən dərslər;
- Bilik və bacarıqların inkişaf dərəcəsinin yoxlanılması olan dərslər;
- Kombinə edilmiş dərslər.

Problemlı və qeyri-problemlı dərslər tiplərinin özlərinin də alt tipləri yarana bilər, bu təlim sisteminə müvafiq texnologiyaların daxil edilməsi səbəbi ilə baş verir.

Təbiidir ki, hər hansı dərslərin tipinin daxilində bir neçə dərslərin növü ayırmaq olar. Problemlı dərslərin növləri əsasına qoyulmuş problemlilik prinsipinə görə fərqlənir. Dərslərin tipinin növlərə ayrılması şagirdlərin əqli fəaliyyət növlərinin idarə olunması nöqtəyi-nəzərdən praktik əhəmiyyətə malikdir.

Dərslərin səmərəliliyinin artırılması onun strukturunun dərk olunmasından xeyli dərəcədə asılıdır. Problemlı və problemlı olmayan dərslərin struktur baxımından bir-birindən fərqlənir.

Fəlsəfi ədəbiyyatda struktur anlayışının müxtəlif şərhələrinə rast gəlmək mümkündür. Struktur bütövlükdə götürülən proseslərin, hadisələrin, predmetin hissələrinin, tərəflərinin qarşılıqlı təsiri, bunların nisbətən möhkəmləndirilməsidir, münasibətdir. Struktur anlayışı fəaliyyət prosesində tərkibin elementləri arasında təşəkkül tapmış qarşılıqlı əlaqələrin variantları kimi başa düşülür. Adətən struktur anlayışında sistemin elementləri arasındakı daxili əlaqələrin keyfiyyətə müəyyən və nisbətən möhkəm ardıcılığı və qaydaları ifadə edilir. Onu sistemin elementlərinin xüsusi nizamlılığı kimi də başa düşmək olar.

Dərslərin pedaqoji hadisə kimi struktura, quruluşa malikdir, lakin onun müəyyənləşdirilməsinə gəldikdə, bu, nisbətən mürəkkəb mə-

sələdir. Hətta, “dərsin quruluşu pedaqogikada həll edilməmiş problemlərdəndir,”- deyənlər də vardır .

Bütöv sistem olan dərsdə qarşılıqlı əlaqəyə malik xarici və daxili altstrukturlar mövcuddur. Onların fikrən fərqləndirilməsi idarə etmə prosesində məqsədəuyğun hal hesab olunmalıdır. Aktuallaşdırma, yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının formalaşması və mənimsənilmiş biliklərin tətbiqi dərsin didaktik strukturunun komponentləridir. Dərsin ümumi didaktik strukturu dərslərin təşkilinin ümumi təlimatı, alqoritmidir. Bu struktur dərsin metodik strukturunda açılır və konkretləşir. Didaktik strukturun elementlərinin sayı dəyişməz olmasına baxmayaraq, metodik strukturun elementlərinin sayı dəyişən kəmiyyətdir. Bu, dərsin metodik strukturunun çoxvariantlılığını şərtləndirir. Bütün fənlər, bütün tip və növ dərslər üçün vahid metodik struktur vermək qeyri-mümkündür, bu strukturu yalnız model şəklində təsəvvür etmək olar.

Təbii ki, dərsin metodik strukturunun xarakteri yalnız onun didaktik strukturundan asılı deyildir. Burada dərsin daxili altstrukturunu nəzərə almamaq yanlışlığa səbəb olur. Hansı ki, bu tədris – idrak prosesini əks etdirən elementlərdən ibarətdir. Psixoloqlar sübut etmişlər ki, mənimsəmə prosesi qavramadan başlayır və bir sıra mərhələləri əhatə edir. Bu proses yeni biliklərin əvvəl əldə edilmiş anlayışlar sisteminə daxil olması ilə başa çatır.

Aydındır ki, sözügedən strukturun bu elementləri gözlə görünür. Onlar “məntiqi gözlə” görünür, xarici formada metodik strukturun elementləri ilə ifadə olunur. Həmin elementlərin funksional qarşılıqlı əlaqəsi və onların ardıcılığı mənimsəmənin ümumi məntiqini determinəldir. Şübhəsiz ki, şagirdin fəaliyyətinin biliyin həqiqətə doğru hərəkətinin formalaşmış yoluna müvafiq idarə olunması zamanı məlum alqoritm və formal məntiq qanunlarından istifadə olunur, bu halda proses reproduktiv xüsusiyyətlərə malik olur. Bundan fərqli olaraq mənimsəmənin yaradıcı xarakteri reproduktiv əqli fəaliyyətin məntiqi, təlim probleminin qoyuluşu və həlli ilə bağlıdır. Bir halda ki, dərsin problemlilik göstəricisi axtarış fəaliyyətinin mərhələləri strukturundadır, onda təbiidir ki, bunlar problemli dərsin daxili strukturunun hissəsi kimi təsəvvür oluna bilər. Beləliklə, problemli dərsin strukturu problemli olmayan dərsin

strukturundan idrak prosesinin məntiqi-psixoloji elementləri ilə fərqlənir və problemlı dərslərin ümumi, metodik və produktiv mənimsəmə elementləri qrupundan danışmaq olar.

Altstrukturların əsasları bir-birindən fərqlənir: didaktik vəzifələr sistemi və təlim prosesinin məntiqi əsasında didaktik struktur qurulur; didaktik struktur əsasında metodik struktur qurulur; mənimsəmənin daxili altstrukturunu şagirdin produktiv əqli fəaliyyətinin məntiqi əsasında qurulur.

Problemlı dərslə qeyri-problemlı dərslərin strukturları arasındakı fərq bundan ibarətdir ki, problemlı dərslər tipində məntiqi-psixoloji struktur həm mənimsəmə prosesinin ümumi məntiqi, həm də yarıdıcı əqli fəaliyyətin məntiqi ilə müəyyənəşir, qeyri-problemlı dərslər tipində bunlardan birincisindən danışmaq olar.

Dərslər tipindən asılı olmayaraq, didaktik əsaslara malikdir, yaxud başqa sözlə desək, hər bir dərslər müəyyən didaktik tələblərə cavab verməlidir. Dərslər verilən didaktik tələblər, əslində, məşğələnin təşkilindən, keçirilməsindən onun məzmununun müəyyənəşdirilməsindən sonra aparıcı rol oynayır. Məhz didaktik əsasların gözlənilməsi, ona ciddi əməl edilməsi dərslərin daha effektiv, daha canlı qurulmasına səbəb olur, onun qarşısında qoyulan vəzifələrin, bütövlükdə isə təlimin bütün funksiyalarının müvəffəqiyyətli həllini təmin edir.

Didaktik əsaslar dərslərin müxtəlif məsələlərini, müxtəlif sahələrini əhatə edir. Təlim prosesinin yüksək metodik səviyyədə qurulması üçün bir sıra amillər reallaşmalıdır. Bu amillər sırasına metod və priyomların, təlimin forma və tiplərinin seçilməsi, sinifdə bütün şagirdlərin zehni və əməli fəallıq göstərməsinə diqqətlə yanaşılması, təlimin texniki və müxtəlif əyani vasitələrinin seçilməsi və onlardan düzgün istifadə olunması, didaktik prinsiplərə riayət edilməsi və s. daxildir.

Dərslərin hansı formada-bütün siniflə (frontal), qrup (sinifi müvəqqəti bir neçə qrupa bölməklə), fərdi (hər bir şagirdin imkanları nəzərə alınaraq onları işlətməklə) təşkilini əvvəlcədən müəyyənəşdirdikdə didaktik əsasların seçilməsi və tətbiqi xeyli asanlaşır, elə bir çətinlik törətmir. Məktəblərdə bu formaların hamısı (daha çox frontal və komanda) tətbiq olunur.

Didaktik əsasların hesaba alınmasını asanlaşdıran başlıca cəhətlərdən biri də məşğələlərin təşkilində təlimin altsistemin müəyyən edilməsidir. Hər bir altsistem özünün spesifik quruluşuna malik olmaqla didaktik əsaslara ehtiyac hiss edir və heç biri ayrılıqda universal təbiətli deyildir.

Didaktik əsaslar habelə hər bir dərstdə riayət edilməli olan didaktik prinsiplərlə əlaqədardır. Dərsə verilən tələblər baxımdan təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi və onlardan dərstdə istifadə edilməsi də son dərəcə müstəsna əhəmiyyət kəsb edir. Hər bir təlim metodu qrupu bir sıra öyrətmə və öyrənmə metodlarını özündə birləşdirir. Müəllim hər bir metodun seçilməsini və istifadəsini müəyyənləşdirərkən təkcə yeni materialı öyrətmək barədə düşünməməli, həm də dərstdə şagirdlərin iştirakını, fəallığını təmin edən öyrənmə metodları haqqında da fikirləşməlidir.

Biz dərstdə yerinə və faydasına görə sınaqdan çıxmış bütün təlim metodlarından istifadə edirik. Lakin bu gün məktəblərimizdə özünə yer alan müasir dərs ənənəvi metodlarla yanaşı axtarıcılığa yönəldilmiş metodlardan daha məharətlə istifadə etməyi, onların tətbiqinə nail olmağı tələb edir. Şagirdlərin zehni fəallığının inkişafını təmin etmək, onları düşünmək, axtarışlar aparmaq, müəyyən problemin həllinə yaradıcılıqla yanaşmağa sövq etmək və s. baxımdan təlimi fəallaşdıran (müasir) metodların əhəmiyyətli olmaları məlumdur.

Dərsin didaktik əsaslarının hesaba alınması təlimin dərstdə həyata keçirilməsi qaçılmaz olan üç əsas funksiyasını da nəzərdə tutur. **Təlim hər şeydən öncə, şagirdləri elmlərin əsasları ilə dərindən silahlandırmağa, əqli və praktik fəaliyyətləri üçün bilik , bacarıq və vərdislərə yiyələnmələrinə xidmət edir.** Bilik, bacarıq və vərdislər təhsilin əsas komponentləridir. Xüsusən, bilik təlimin başlıca, aparıcı komponenti hesab olunur. “Onda bəşəriyyətin ümumiləşdirilmiş təcrübəsi”, həyatın müxtəlif sahələrindən elmə məxsus olan faktların, qayda və nəticələrin, qanunauyğunluqların, nəzəriyyələrin əksi ifadə edilmişdir (Q.İ.Şukina). Tədris prosesində qazınan bacarıq və vərdislər də təhsilin zəruri komponentləridir. Məsələn, oxu, yazı, hesablama, əmək işləri, zehni və praktik məsələlərin həlli və s. “Vərdis bacarığın komponenti kimi çalışmalar zəminində avtomatlaşdırılmış hərəkətdir. Bacarıq- mürəkkəb kompleks

hərəkəti icra etmək qabiliyyətidir. Vərdişlər hərəkətlərin icrası qaydalarını bilmək zəminində formalaşır. Bacarıq öz əsaslarına görə yaradıcı fəaliyyətdir” (V.A.Onişşuk), yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, bacarıqla vərdiş arasında olan münasibətləri pedaqoqlar fikir ayrılığı ilə şərh edirlər. Hər halda “bilik-bəsit bacarıqlar - vərdişlər- mürəkkəb bacarıqlar – yaradıcı əməllər” formulu daha məqsədə müvafiq görünür.

Təlimin təhsil funksiyasının komponenti kimi bacarıq və vərdişlərdən söhbət gedərkən, yalnız qazanılan sadə tədris bacarıq və vərdişləri üzərində dayanmaqla kifayətlənmək olmaz. Burada nəzəri məlumatın həm də təcrübədə tətbiqi, insan üçün zəruri olan əqli və əməli fəaliyyət sistemində qazanılan bacarıq və vərdişlər də əhatə edilməlidir. Unutmaq olmaz ki, burada eyni zamanda söhbət yaradıcı xarakterli bacarığın şagirdlərə aşılmasından gedir.

Dərsdə təlimin inkişafetdirici funksiyasının nəzərə alınması və təmin edilməsi də çox mühüm məsələdir. “Təlimlə inkişafın qarşılıqlı mürəkkəb əlaqədə olmasına baxmayaraq, təlim inkişafdan əvvəl başlayır, dərketmə elmi anlayışın qapısından keçir” (L.C.Vıqotski). Təlim prosesində uşaq təkcə əqli cəhətdən deyil, həm də fiziki cəhətdən inkişaf edir. Elmlərin əsaslarının öyrənilməsi uşağın intellektual imkanını, onun təfəkkürünü, nitqini, idrak qabiliyyətini, qavrayışını, dərk etməsini, təxəyyül və fantaziyasını, onun hadisələri başa düşmək, müqayisə etmək, faktları ümumiləşdirə bilmək, əqli nəticələr çıxarmaq, yaradıcı bacarığını və s. inkişaf etdirir.

Qeyd etməliyik ki, psixoloq və didaktlar tədqiqatları ilə şagirdlərin inkişafında nəinki təlimin rolunu əsaslandırıb, habelə təlim sistemini təkmilləşdirməklə onun səmərəsini yüksəltməyə yönəldilən dəyərli fikirlər söyləmişlər. Qəti vurğulanmalıdır ki, səmərə verməyən heç bir təlim, o cümlədən heç bir dərs uşağın inkişafını təmin edə bilməz. Təlimin ideya- elmi səviyyəsini və metodikasını yalnız əsaslı surətdə yaxşılaşdırmaqla buna nail ola bilərik.

Təlimin tərbiyəedici funksiyasının təmin olunması daha mürəkkəbdir. Təlimin tərbiyəedici xarakteri onun funksiyasında həyata keçirilir. Bu, təlimin müxtəlif funksiyaları içərisində mərkəzi, aparıcı xətt hesab olunur.

Bu, pedaqogikada ən sadə, hamının dərk edə biləcəyi bir həqiqətdir, nəinki müasir, hətta klassik didaktikanın əsas, başlıca prinsiplərindəndir. Sözügedən həqiqəti döənə-döənə qeyd etməklə məqsəd onu sadəcə xatırlamaq deyil, yüksək səviyyədə həyata keçirməyə diqqət yönəltməkdir. Şagirdlərə müəyyən bilik vermək, onun yadda qalmasına nail olmaq, onlarda bacarıq və vərdislər aşılamaq, sonralar işə möhkəmləndirmək elə bir çətinlik törətmir, lakin burada tərbiyəvi effekti dəqiq müəyyənləşdirmək lazımdır. Həm də bu vəzifəni əldə etmək, təlimin tərbiyəedici göstəricisinə nail olmaq o qədər də asan məsələ deyil. Vaxt vardı ki, dərstdə tərbiyəedici “momentlər” haqqında çox danışır və yazırdılar. Unutmaq olmaz ki, hər hansı bir təlim, hətta nə qədər formal keçsə belə, uşağın qəlbində müəyyən iz qoyur.

Qabaqcıl müəllimlər bu vəzifənin həllinə yerli şəraiti nəzərə alaraq və pedaqogikanın tövsiyə etdiyi qaydalara riayət etməklə, təlimin təhsil və tərbiyələndirici vəzifələrinin vəhdətini təmin etmək yolu ilə nail olurlar. Bu vəzifələrin həlli, birinci növbədə, müəllimlərdən dərin bilik, məktəblərdə optimal təhsil və tərbiyə şəraiti tələb edir. Nə qədər ki, bu vəzifələr təfərrüatı ilə yerinə yetirməlidir, onda təbii ki, təlim prosesində hər fənn üzrə hər bir dərsin tərbiyələndirici vəzifəsini nəinki müəyyənləşdirmək, onu təlimin müxtəlif priyom və metodlarından istifadə etməklə praktik surətdə həyata keçirmək tələb olunur. Təbii ki, bu işdə müəllimin hazırlığından və onun yaradıcı fəaliyyətindən çox şey asılıdır.

Təlimin tərbiyəedici funksiyası həm onun məzmununda, həm dərsin keçirilmə metodu və dərstdə əlverişli təlim şəraitinin yaradılmasında, həm də dərsin emosional axınında həyata keçirilir. Məlumdur ki, “emosiyalar xarakterindən asılı olaraq əqli fəaliyyətə canlandırıcı, yaxud əksinə, cansıxıcı təsir göstərir. Təlimdə müsbət emosiyalar mənəvi yüksəliş yaradır. Heyranlıq, həzz almaq, fərəh, hüsn-rəğbət müsbət emosiyalar kimi nəzərdə tutulur. Mənfi emosiyalar da vardır. Məsələn, narazılıq, məyusluq, nifrət, şübhə (L.V.Zankov). Hər bir təlim fənni emosional təsirin yaradılması imkanlarına malikdir ki, bu da şagirdlərin əxlaq və estetik tərbiyəsində mühüm amil hesab olunur.

Dərsin ideya-siyasi, elmi-nəzəri və əməli səviyyəsini yüksəltmək üçün lazım gələn ən mühüm tələblərdən biri məhz dərsin

həyatla əlaqələndirilməsinin təmin edilməsidir. Dərsə verilən tələblərdən bəhs edərkən bu mühüm tələbi unudub keçmək yolverilməzdir. Hər şeydən əvvəl onu qeyd edək ki, bu tələbə riayət edilmədən verilən dərs, öz təhsil-tərbiyə əhəmiyyətini məhdudlaşdırır, şagirdlərdə maraq oyatmır, hətta formalizmin kök salması üçün geniş meydan açır, ancaq bilmək xatirinə öyrənmək əhvali-ruhiyyəsi doğurur. Ona görə də şagirdlərə müxtəlif fənlər üzrə öyrəndikləri biliklərin həyatla necə əlaqədar olduğunu dərk etdirmək, şübhəsiz dərsin yüksək keyfiyyətdə keçirilməsinə xidmət edir.

Hər bir dərs imkan dairəsində ölkənin, dünyanın müasir ictimai, siyasi və iqtisadi problemləri, baş verən hadisələri, elmin və texnikanın ən yeni nailiyyətləri, sənaye və kənd təsərrüfatı istehsalatı ilə əlaqələndirilməlidir. Unuda bilmərik ki, şagirdləri həyata, əməyə hazırlamaq məsələsi (vəzifəsi), hər şeydən əvvəl, onları respublikanın ictimai-iqtisadi və mədəni həyatı ilə tanış etmək yolu ilə yerinə yetirilə bilər. Dərsin həyatla əlaqəsi dedikdə, bunu hər dərsin süni surətdə bu və ya başqa həyatı hadisə ilə bağlanması kimi düşünmək olmaz. Dərsin həyatla əlaqəsi, təcrübənin göstərdiyi kimi, müxtəlif formada və müxtəlif yollarla həyata keçirilə bilər. Hər şeydən əvvəl, bu texnikanın, sənayenin, kənd təsərrüfatının tərəqqisində, insan cəmiyyətinin, insanın özünün, onun zehni və fiziki qüvvələrinin, dünyagörüşünün inkişafında, bu və ya digər başqa elmi nəzəriyyənin, bu və ya başqa elmi qanunun, elm və texniki ixtiranın oynadığı rolu şagirdlərə dərk etdirməkdən ibarətdir. Şagirdləri fənlər üzrə təlim prosesində başa salmaq lazımdır ki, insan elmə istinad edərək xariqələr yaradır, eyni zamanda insanın ictimai təcrübəsi ilə ümumiləşdirilir, elm və texnika insan əməyini yüngülləşdirir, onu daha çox məhsuldar edir. Lakin bütün bu anlayışlar şagirdlərə doqmatik şəkildə, bir və ya iki dərsdə deyil, müxtəlif fənlər üzrə verilən dərslər sistemində tədriclə, müxtəlif formalarda aşılır.

Təlim prosesi dərsdə ona istiqamətləndirilməlidir ki, Azərbaycan vətəndaşının daşımali olduğu ideyalar şagirdlərdə inama, əqidəyə, ideoloji mübarizə silahına çevrilsin. Bu məqsədlə təlim prosesi elə qurulmalıdır ki, şagirdlər bu ideyaları formal deyil, daxilən, dərinlən dərk etsinlər, o ideyalarla yaşasınlar, emosional əhvali-ruhiyyəni duya bilsinlər. Məhz buna görədir ki, təlimdə emosionallıq,

emosiyanın rolu inkaredilməzdir. Əlbəttə, bu yeni məsələ deyildir. Təlim prosesində, şagirdlərdə müsbət və ya mənfi emosiyaların oya-
dılmasının zəruriliyini inkar edən yoxdur, lakin əməli cəhətdən onu
çox zaman həyata keçirmək qayğısına qalmayanlar da az deyildir.
Buna görə də dərslərin təşkili və gedişində cansıxıcılıq, biganəlik
halları az olmur. Təəssüflə demək lazımdır ki, hələ heç də bütün
müəllimlər və məktəb rəhbərləri dərk etməmişlər ki, dərs vermək
məharəti təkcə biliyi dürüst şərh etməkdə deyildir, həm də şagirdlər-
də böyük və dərin maraq oyatmaqdadır: bu isə sinifdə əhvali-ruhiy-
yə yüksək olduğu zaman mümkündür. Məhz buna görə də biz dər-
sin yüksək elmi-siyasi səviyyəsindən danışarkən və bu kimi digər
məsələlərə toxunarkən, təlim və emosionallığın, hisslərin dərstdə
ehtizaza gətirilməsindən yan keçə bilmərik. Əksinə, onu xüsusi ola-
raq nəzərə almalıyıq. Məlumdur ki, şagirdlərə bilik öyrənməyə, el-
min sirlərinə bələd olmağa maraq hissi, didaktik vəzifənin yerinə
yetirilməsindən asılı olaraq sevinc və ya kədər, rəğbət və ya nifrət,
iftixar və ya biganəlik hissi oyatmadan onlara verilən elmi biliklər
möhkəm olmaz, uşaqların mənəvi aləmini zənginləşdirmək mümkün
olmaz.

Qabaqcıl müəllimlərin təcrübəsi açıq göstərir ki, **dərsin emo-
sional təsir qüvvəsindən** hər bir fənnin təlimi prosesində istifadə
etmək mümkündür. Fənnin tədrisi ustası olan hər bir müəllim dərslərində
elə misallar və ya faktlar gətirə bilər ki, şagirdlərdə ya şad-
lıq, ya da məyusluq, ya fərəh, hüsn-rəğbət, iftixar, ya da nifrət, qə-
zəb, ikrah və s. hissləri doğursun. Belə priyomların isə tərbiyəvi
təsir gücü inkaredilməzdir.

Mühüm məsələlərdən biri də **dərstdə təlim prosesinin inten-
sivləşdirilməsidir**. Bu da yeni məsələ deyildir. Təlim prosesini
intensivləşdirmək, məlum olduğu üzrə böyük və mürəkkəb məsə-
lədir. Burada ancaq bir cəhətə-təlim prosesinin dərstdə intensivləşdi-
rilməsi məsələsinə toxunmaq istərdik. Təlim metodlarının, həmçinin
dərsin təkmilləşdirilməsi, müxtəlif təlim texnologiyalarının tətbiqi
də bu məsələni açmağı təkidlə tələb edir.

Təlim priyomlarının mürəkkəbliyi, həmçinin dərstdə müstəqil
işlərin təşkili, problemli şərhin və digər bu kimi axtarış metodlarının
tətbiqi, aydındır ki, çox vaxt tələb edir. Dərslərin müddətini və ya

dərs ilini uzatmağa isə imkan yoxdur. Əsas çıxış yolu bu məqsədlə dərsdə təlim prosesini intensivləşdirməkdən ibarətdir. Dərsi intensivləşdirmənin mahiyyəti isə vaxt ölçüsü vahidini dəyişdirmədən görülmə işlərin miqdarını, keyfiyyətə xələl gətirmədən artırmaqdır. Bunun üçün dərsin hər dəqiqəsindən səmərəli istifadə etmək, bir dəqiqənin belə boş keçməsinə yol verməmək, hər şagirdin dərsin əvvəlindən axırınadək gərgin işləməsinə təmin etmək lazımdır. Dərsin intensivləşdirilməsi xüsusi priyomla deyil, dərsin hər mərhələsində, priyomlar sistemindən istifadə etməklə yerinə yetirilə bilər.

Dərsdə bütün **şagirdlərin məhsuldar təlim işi ilə əhatə edilməsi, onların dərk etmə fəaliyyətinin aktivləşdirilməsi** çox vacib məsələlərdəndir. Şagirdlərin hər birinin dərsdə gərgin işləməsinə təmin etmək hər şeydən əvvəl, onların idrak fəaliyyətini aktivləşdirmək dərsin təkmilləşdirilməsinə əsas tələblərdən biri hesab edilir. Bu da təsadüfi deyildir, çünki şagirdlərin idrak fəaliyyətini təlim prosesində aktivləşdirmək elə bir mühüm tələbdir ki, ona istinad edərək onların hazırlıq səviyyəsini əsaslı surətdə yüksəltmək mümkündür. Dərsdə şagirdləri fəallaşdırmaq tələbi pedaqogika tarixində yeni məsələ deyildir. Zəmanələrinin görkəmli pedaqoqları görməyə bilməzdilər ki, pedaqoji prosesin keyfiyyətini yüksəltmək üçün müəllimin yeni dərsi məharətlə şərh etməsi ilə yanaşı, şagirdlərin dərsdə fəal iştirakı, onların zehni, əqli cəhətdən fəallıq göstərmələri də mühüm şərtidir. Buna görə də onlar dərsin “şablonlaşdırılması”nı, sönük və maraqsız keçirilməsini müxtəlif şəkildə tənqid etmiş, belə dərslərin şagirdlərdə zehni inkişafı ləngitdiyini açıb göstərmişlər. K.D.Uşinski təkidlə tələb edirdi ki, şagirdlər dərsdə, mümkün qədər fəal və müstəqil işləsinlər, müəllim isə onların bu cür işləmələrinə rəhbərlik etməklə material versin. Məhz bu münasibətlə o, şagirdlərə “öyrənməyi öyrətmək lazımdır”- deyirdi, yəni onları elə işlətmək lazımdır ki, yeni anlayışları müstəqil olaraq asanlıqla dərk etməyi öyrənsinlər. Bu baxımdan o, təlim prosesində müqayisəyə xüsusi yer verməyi tələb edir və göstərirdi: “Təربiyəçi imkan daxilində lap əvvəlcədən uşağı elə öyrətməlidir ki, o, başqası tərəfindən (şifahi və ya kitab vasitəsilə) ona şərh edilən biliyi düşünmədən mənimsəməsin, əksinə, öyrəndiyi bilikləri öyrənmiş olduqları ilə müqayisə etsin, tutuşdursun”. O zamanlar məlum səbəblərdən bu qabaqcıl fikirlərin

məktəblərə daxil edilməsinə mane olurdular. Sevindirici haldır ki, dərstdə şagirdlərin fəallaşdırılması ilə bağlı qabaqcıl iş təcrübəsi Azərbaycan məktəblərində özünə yer almaqdadır.

Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin gücləndirilməsi probleminin mahiyyətinə gəldikdə isə deməliyə ki, bu heç də xüsusi bir priyomla başa gələn iş deyildir. Bu, şagirdlərin təlim prosesində bütün zehni qüvvələrini aktivliklə işlətməsini, yeni bilikləri mənimsəməyə dərin maraq gösərməsini, təlim prosesində müstəqil hərəkət etməyə çalışmasını, qarşıya çıxan çətinlikləri yox etməyə səy göstərməsini tələb edən mühüm didaktik prinsipdir. Məhz buna görə də dərslə verilən bu tələbin yerinə yetirilməsi kompleks surətdə bir sıra pedaqoji tələblər nəticəsində, o cümlədən, həm təlim metodlarının səmərəli tətbiqi, həm də təlim texnologiyalarının məzmunu və sinifə görə düzgün müəyyənəşdirilməsi, həm fənlərarası əlaqəni, xüsusilə şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinin təşkil olunması və s. yolu ilə həyata keçirilə bilər.

Yeri gəlmişkən, qeyd edək ki, məktəblilərin tədris məşğələlərinə marağının azalması kimi qorxulu meyil yarananda (bu XX əsrin 70-ci illərinə təsadüf etmişdir) müəllimlər şagirdlərin əqli əməkdən üz döndərməsinin qarşısını müxtəlif üsullarla almağa cəhd göstərdilər. Kütləvi praktikada bu problemə diqqət yetirilərək qeyri-standart dərslər təşkil edildi. Məqsəd şagirdlərdə tədris əməyinə maraq oyatmaq və o marağı saxlamaq idi. Qeyri-standart dərslər standart strukturu olmayan impovizə edilmiş tədris məşğələləridir.

Təbii ki, qeyri-standart dərslər öz məqsədinə, təşkilinə, keçirilmə metodikasına görə qeyri-adi dərslərdir, onlar ciddi strukturu, müəyyən iş rejimi olan gündəlik tədris məşğələlərinə nisbətən şagirdlərin daha çox xoşuna gəlir. Ona görə də, müəllimlər belə qeyri-standart dərslərdən də istifadə etməlidirlər. Amma qeyri-standart dərsləri başlıca iş formasına çevirmək olmaz. Dərslər-işgüzar oyunlar, dərslər-mətbuat konfransı, yarış dərsləri, məsləhət dərsləri, kompyuter dərsləri, qarşılıqlı təlim dərsləri, yaradıcılıq dərsləri, dərslər-oyunlar, fantaziya dərsləri, dərslər-konsertlər, məqbul dərsləri, dialoq dərslər, dərslər-rollu oyunlar, dərslər-seminarlar, inteqral dərslər, “məhkəmə” dərsləri və s. bu kimi qeyri-standart formalara aludəçilik etmək olmaz. Çox vaxt apardıqına, ciddi əqli əmək sərf

edilmədiyinə və yüksək nəticə qazanmadığına görə onları sistem halında tətbiq etmək məqsəduyğun deyildir.

Təlim prosesinin təşkilinin digər formaları (köməkçi formaları) sırasına dərnəklər, praktikumlar, seminarlar, konfranslar, məsləhətlər, fakültativ məşğələlər, tədris ekskursiyaları, şagirdlərin müstəqil işləri (evdə) və s. aiddir. Bu formalar şərti olaraq köməkçi formalar adlanır, ola bilər ki, onlardan bəziləri məsələn, seminarlar, evdə müstəqil işlər, fakültativ məşğələlər, ekskursiyalar müəyyən vaxt təlimin təşkilinin əsas forması statusunda çıxış etsin.

Qeyd etmək lazımdır ki, şagirdlərin evdə müstəqil işi məktəbdənkənər əsas və stabil məşğələ növlərindəndir. Bu iş növü təlim prosesinin tərkib hissəsidir. Onun başlıca məqsədi şagirdlərin dərslərdə aldıkları bilik və bacarıqları genişləndirmək, dərinləşdirmək, unutmanın qarşısını almaq və həm də onların fərdi meyllərini, istedad və qabiliyyətlərini inkişaf etdirməkdir.

Müstəqil ev işi tədris proqramlarının tələblərini, həmçinin məktəblilərin maraq və tələbatlarını, onların inkişaf səviyyəsini nəzərə almaqla qurulur. Sinifdən xaric müstəqil iş şagirdlərin müstəqilliyinə, şüurluluğuna, fəallığına istinad edir. Düzgün təşkil edilmiş sinifdən xaric fəaliyyət şagirdlərin inkişafında sinifdəki fəal işdən heç də az əhəmiyyət kəsb etmir.

Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov yazırlar ki, şagirdlərin evdə müstəqil işi aşağıdakı təlim funksiyalarını yerinə yetirir:

- 1) dərstdə əldə olunmuş bilik və bacarıqları möhkəmlətmək;
- 2) sinifdə keçirilmiş tədris materialını genişləndirmək və dərinləşdirmək;
- 3) çalışmaları müstəqil yerinə yetirmək üçün bacarıq və vərdisləri formalaşdırmaq;
- 4) proqram materialı çərçivəsində fərdi tapşırıqları yerinə yetirmək yolu ilə təfəkkürün müstəqilliyini inkişaf etdirmək;
- 5) fərdi müşahidələr və təcrübələr aparmaq, dərslərdə yeni mövzuları öyrənmək üçün material toplamaq və tədris vasitələri hazırlamaq (təbiət nümunələri, şəkillər, üllüstrasiyalar, qəzet və jurnallardan kəsilib götürülmüş və statistik materiallar əsasında).

Fənn dərnəkləri öz istiqamətinə, məzmununa, iş metodlarına, keçirilmə vaxtına görə müxtəlifdir. Praktika təsdiq edir ki, fənn dər-

nəkləri şagirdlərin maraq və meyillərinin inkişafında olduqca əlverişli rol oynayır. Təlimə müsbət münasibət inkişafa da müsbət təsir edir. Dərnəklər həyatla əlaqənin möhkəmləndirilməsinə, fənlərarası əlaqənin inkişafına kömək edir. Şagirdlərin fənn dərnəklərində iştirakı tədris prosesini fəallaşdırır, təlimin keyfiyyətini yüksəldir.

Ekskursiyalar tədris işinin qədim formalarındandır. Könüllü keçirilən tərbiyə xarakterli ekskursiyalardan fərqli olaraq, təlim ekskursiyaları tədris proqramlarında öz əksini tapır. Ekskursiyanın hər bir mərhələsinin vəzifəsindən asılı olaraq, müəllim şagirdləri kollektiv, qrup və fərdi tapşırıqlar üzərində işlədir. Ekskursiyaların təşkilı forması məqsəd, obyektin xüsusiyyətləri, şagirdlərin idrak qabiliyyətini səmərəli idarə etmək imkanları, həmçinin şagirdlərin təhlükəsizliyini və sağlamlığını müdafiə etmək istəyi ilə şərtlənir.

Fakültativlər və seçmə kurslar tədris planı üzrə məktəblilərin, onların valideynlərinin arzu və maraqlarını nəzərə almaqla işlənilir. Fakültativlərin və seçmə kurslar siyahısı tərtib edilərkən təkcə şagirdlərin arzularına deyil, həm ictimai tələbatlara və məktəbin imkanlarına əsaslanılır. Şagirdlərin praktik fəaliyyətə hazırlanması zamanı konkret şərait və vəzifələr nəzərə alınır. Fakültativ və seçmə məşğələlər ümumtəhsil fənləri ilə sıx əlaqədə keçirilməlidir.

Məsələhətlər şagirdlərə tədris materialına yiyələnmək işində qarşıya çıxan çətinlikləri aradan qaldırmağa kömək edir. Məsələhətlər prosesində müəllim şagirdlərin fəaliyyətini elə istiqamətləndirir ki, onlar bu və ya digər məsələni düzgün başa düşsün, mürəkkəb tapşırıqların və öyrənilən hadisələrin mahiyyətini açmağı öyrənsinlər. Məsələhətlər şagirdlərin biliklərindəki mövcud çatışmazlıqları üzə çıxarmağa, onların diqqətini dərinədən öyrənilməsi vacib olan məsələlərə yönəltməyə imkan verir. Düzgün təşkil edilmiş məsələhət şagirdlərdə özünənəzarət, öz biliklərinə tənqidi münasibət tərbiyə edir, yaxşı oxumağa, təhsil səviyyəsini düzgün müəyyən etməyə kömək edir.

14.3.1. Müəllimin dərslə hazırlaşması və dərslə planlaşdırılması

Tədris işində müəllim həlledici tərəfdir (təşkiledici əsas iki komponentdən biridir). Dərslə verilən tələb kimi müəllimin fəaliyyətin müvəffəqiyyəti üçün də müəyyən şərtlər mövcuddur. Mühüm

şərtlərdən biri müəllimin dərslə hazırlığıdır. Bunu pedaqoqlar xüsusi vurğulayırlar.

Müəllim dərslə hazırlaşarkən təlimin başlıca funksiyalarının – təhsil, tərbiyə və inkişaf funksiyalarının necə yerinə yetirəcəyi diqqət mərkəzində durmalıdır. Bu məqsədlə o, **əvvəla**, həmin dərslə öyrədəcəyi əsas bilikləri, ideyanı, qanunu, qaydanı, anlayışı dəqiqləşdirir, aşılacağı tədris və idrak bacarıqlarını müəyyənləşdirir; **ikincisi**, dərslə zamanı hansı əxlaqi, mənəvi estetik və s. keyfiyyətlərin formalaşmasına təkan verəcəyini aydınlaşdırır; **üçüncüsü** dərslə məzmununu təşkil edən bilik və bacarıqlar vasitəsi ilə hansı psixoloji funksiyaları – diqqəti, təxəyyülü, iradəni və s. inkişaf etdirəcəyini konkretləşdirir.

Dərslə hər mərhələsində müəllim necə hərəkət edəcəyini və şagirdlərin nə ilə məşğul olacağını planlaşdırılır. Qarşıdakı başlıca didaktik məqsəd və vəzifələrdən asılı olaraq təlim metodlarının seçilməsi də müəllimin dərslə hazırlığına aiddir. Hansı əyani və texniki vasitələrdən, hansı mənbələrdən, sorğu kitablarından, lüğətlərdən və s. dərslə istifadə edəcəyini müəllim qabaqcadan düşünür.

Müəllimin dərslə hazırlığı, müxtəlif formaya – geniş metodik işləmə, təfəsilatlı plan və ya cədvəl formasına düşə bilər.

Müəllimin dərslə hazırlaşması və dərslə planlaşdırılması nöqtəyi-nəzərindən B.A. Əhmədovun fikirləri tövsiyə kimi qəbul oluna bilər. O, yazır ki, *müəllim dərslə hazırlaşarkən aşağıdakıları əsas götürməlidir: 1) proqramın tələblərini; 2) şagirdlərin real səviyyəsini; 3) məqsədi; 4) materialın məzmununu; 5) vasitə və metodları və s. Dərslə planlaşdırılmasında isə aşağıdakılar diqqət mərkəzində saxlanmalıdır:*

1. Mövzunun proqramda necə verilməsi, proqramın ən çox nəyi tələb etdiyinin diqqətlə öyrənilməsi;

2. Öyrəniləcək mövzu ilə əlaqədar yeni elmi -metodik ədəbiyyatın nəzərdən keçirilməsi, öyrənilməsi.

3. Sınıfın bütün şagirdlərini, eləcə də hər bir şagirdi göz önünə gətirmək, materialı əvvəlcədən onların real səviyyəsinə uyğunlaşdırmaq, müvafiq iş priyomları müəyyənləşdirmək zəruridir;

4. Dərslə konkret məqsədini aşkar etmək, dərslə sonunda “Nəyə nail olmalıyam?” sualına cavab vermək lazımdır.

5. Həmin məqsədə çatmaq üçün şagirdləri hansı iş növü üzərində işlətmək lazım gəldiyini aydınlaşdırmaq;

6. Şagirdin səviyyəsi, məqsəd, əldə olunan vasitələr sistemi ilə müəllimin öz imkanları arasındakı əlaqə müəyyən edilməlidir;

7. Qeyd olunanlar əsasında dərsin kompozisiyası yaradılmalı və dərsin planı yazılmalıdır;

8. Dərs xəyalən icra edilməlidir və vaxt müəyyənləşdirilməlidir.

Müəllimin dərsə hazırlaşmasının və dərsin planlaşdırılması proqram materialı ilə bağlılığını xüsusi qeyd edərək B.A.Əhmədov göstərir ki, məktəbdə proqram materialı iki şəkildə planlaşdırılır: perspektiv, cari. Perspektiv planlaşdırma da iki yerə bölünür: illik və tematik. Cari planlaşdırma tematik plana əsaslanır və hər bir konkret dərs üçün tələb olunur. Bu, dərsin məqsədlərini, mərhələlərini, müstəqil işləri və s. əks etdirir.

Y. Talıbov, Ə.Ağayev, İ.İsayev, A. Eminov da müəllimin dərsə hazırlaşması məsələsinə xüsusi əhəmiyyət vermişlər. M.M.Mehdizadə yazırdı ki, "...belə bir həqiqəti sübut etməyə ehtiyac yoxdur ki, dərsin elmi-nəzəri və metodik səviyyəsi, onun təlim və tərbiyə səmərəsinin yüksəldilməsi xeyli dərəcədə müəllimin bütövlükdə öz fənnini tədris etməyə ümumi hazırlığının necə olmasından və xüsusi növü dərsə hazırlaşmasından asılıdır".

Şübhə yoxdur ki, dərsə hazırlıq, dərsin planının tərtibi ilə başa çatır. Bu dərsin mütləq komponentidir, bunsuz müəllim dərsdə qarışıqlıq yaranması, bununla da məşğələlərin səmərəliliyinin azalması təhlükəsi qarşısında qalır.

Dərsin planlaşdırılması ilə bağlı V.A.Onişşuk göstərir ki, dərs planının keyfiyyəti onda dərsin bütün üsullarının əks olunmasından asılıdır. Y.K.Babanski optimallaşdırma prinsiplərinə uyğun təlimin planlaşdırılması və təşkilinin ardıcılığını təqdim etmişdir. Onun təqdimatı belədir:

1. Təhsil, tərbiyə, intellektual, iradi və emosional inkişaf vəzifələrinin planlaşdırılması;

2. Hər bir sinfin xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması ilə təlim vəzifələrinin konkretləşdirilməsi;

3. Təlim materiallarının məzmununda başlıcanın dəqiq ayrılması;

4. Sorğu, yeninin öyrənilməsi, çalışmalar və s. ardıcılığının şüurlu şəkildə seçilməsi;

5. Təlimin vasitə, metodlarının verilmiş şəraitdə daha yaxşı uzlaşmasının seçilməsi. Dərsin gedişində təlim metodlarına xüsusi təshih verilmiş;

6. Təlimin təşkilinin əsaslandırılmış formasının seçilməsi. Daha hazırlıqlı və zəif mənimsəməyə malik şagirdlərə fərdi yanaşma.

7. Təlimin əsaslandırılmış tempinin seçilməsi. Fəaliyyətdə olan normalara uyğun ev tapşırığının həcmnin müəyyənləşdirilməsi. Digər müəllimlərlə ev tapşırığı həcmnin koordinasiya edilməsi;

8. Təlim üçün yüksək səviyyəli şərait və imkanlara çalışmaq;

9. Təhsil vermə, tərbiyə və inkişaf planı ilə təlimin nəticələrinin təhlili. Ev tapşırığına şagirdin vaxt itkisinin rasionallığının nəzərə alınması.

Praktikada bir çox müəllimlər ağırlıq mərkəzini ayrı-ayrı dərslərə hazırlıq üzərində yerləşdirir, tədris ili və tədris mövzusu üzrə hazırlığa isə kifayət qədər diqqət vermirlər. Bizim fikrimizcə, tematik planlaşma ilə dərslər üzrə planlaşma (cari planlaşma) qarşı-qarşıya qoyula bilməz. Tematik planlaşma zəruridir, bunsuz dərslər üzrə planlaşma lazımi nəticəni verə bilməz. Eyni zamanda tematik planlaşmaya nisbətən dərslər üzrə planlaşma zaman və məkana görə daha konkret məna daşıyır.

Müasir dərsə hazırlıqda müəllimlərin çətinliyi aşağıdakı istiqamətlərdə özünü göstərir: birinci çətinlik dərslərin təşkilinin elə axtarışı ilə bağlıdır ki, burada həm tədris materialının bütün şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsi, həm də müstəqil idrak fəaliyyətlərinin və əqli inkişafının təmin olunması diqqət mərkəzində saxlanılsın (bu isə təlim materialının hazırlanması və uyğun təlim metodlarının seçilməsi ilə bağlıdır); **ikinci çətinlik** problem situasiyasının yaradılması, burada priyom və metodların, problem sualların, didaktik materialın tapılmasından ibarətdir; **üçüncü çətinlik**, təlim probleminin müstəqil həlli üçün vaxta qənaət və dərsin tempinin yüksəldilməsi üçün texniki vasitələrin kompleks tətbiqinin vacibliyi ilə bağlıdır; **dördüncü çətinlik**, mövzuya şagirdlərin marağının oyanması, təlim motivlərinin formalaşması, onların emosional-iradi münasibətlərinin artırılması zəruriliyi ilə əlaqədardır.

Pedagoji ədəbiyyatda problemli dərslərin planlaşdırılması və hazırlıq sisteminin qurulmasına aid olan mülahizələr də vardır. T.V. Kudryatsevin bu bərdə fikri müəyyən qədər maraq doğurur. O, dər-sə hazırlığın aşağıdakı sxemini təklif etmişdir: a) materialın məz-mununun təhlili; b) həmin əsasə görə problemli vəziyyətin tipinin seçilməsi; c) problemin tipi və dərslin struktur mərhələləri ilə bağlı təlim materialının konstruksiya olunması; ç) dərslin konkret ge-dişinin qabaqcadan düşünülməsi.

T.V. Kudryatsevin sxeminin problemli dərslə verilən bir sıra tələblərə uyğun olduğunu inkar etmək olmaz. Ancaq o, dərslə hazır-lığın məzmunu, təlim materialının təhlili mərhələlərini, təlim mate-riallarının məzmunu üzərində müəllimin konkret iş priyomlarını tam açmır; bu sxem yalnız məntiqi-psixoloji alt strukturun bəzi ele-mentlərini əhatə edir. Ona görə də, o, problemli dərslə hazırlığın tə-ləblərinə tamamilə kifayətləndirici ola bilmir.

Dərslin planlaşdırılması və hazırlıq sisteminin işlənilməsi üçün M.A. Danilovun nəticələri daha ciddi əhəmiyyət kəsb edir. O, aşağı-
dakı şərtlərin gözlənilməsini zəruri hesab edir:

- əvvəlki məşğələlərin nəticələrini nəzərə almaq;
- əvvəlki və hazırkı dərslər arasında əlaqəni müəyyənləşdirmək;
- dərslin məqsədini müəyyənləşdirmək;
- şagirdlər üçün idrak məsələlərini formalaşdırmaq;
- müstəqil işin hər bir bilik mənbəyi ilə təchiz edilməsi;
- dərslə materialının həcmi müəyyənləşdirmək;
- öyrənməyə maraqları müəyyənləşdirməkdən ötrü metodika düşünmək;
- yazılı və şifahi çalışmaları seçmək;
- oyun materiallarını seçmək;
- informasiya materiallarını seçmək;
- müəllimin özünün nə etməli olduğunu, şagirdin nə edəcəyini müəyyənləşdirmək;
- tapşırıqların icrası zamanı uşaqların rastlaşdığı çətinlikləri görmək;
- ilk dəqiqələrdən şagirdlərin işə necə qoşulmasını düşünmək;
- ev tapşırıqlarının həcmi müəyyənləşdirmək;
- biliklərin qeydə alınma formalarını əvvəlcədən görmək;

- didaktik təchizatı hazırlamaq.

N.Q.Dayri M.A.Danilovun mülahizələrini dəqiqləşdirmək yolunda müvəffəq addım ataraq dərş planı tərribinin belə bir sxemini təklif etmişdir: 1) əldə olunacaq nəticələri müəyyənləşdirmək; a) bilikləri; b) tərəkürün inkişafı; c) tərbiyə; 2) müəllim və şagirdlərin fəaliyyəti priyomalarını müəyyənləşdirmək; 3) yeni materialın öyrənilməsi (müəllim-şagird); 4) ev tapşırığı (müəllim-şagird).

Lakin təəssüf ki, N.Q. Dayri problemlı təlim anlayışında əsasən biliklərin problemlı şərhini nəzərdə tutur, o, şagirdlərin idrak imkanlarını kifayət dərəcədə qiymətləndirmir.

Müasir dərşin, ümumiyyətlə, problemlı, inkişafetdirici təlimin təşkilinin birinci və başlıca şərti yüksək ixtisaslı mütəxəssis – müəllim pedaqoqun mövcudluğudur. Təlimin təşkili pedaqoqdan yeni səviyyədə sistemətik yaradıcı iş tələb edir. Şagirdin psixi vəziyyətinin müəyyən edilməsi, onun təlimə hazırlıq dərəcəsi, problemlı vəziyyətin yaradılması, şagirdlərin müstəqil idrak fəaliyyətinin stimullaşdırılması, bu fəaliyyətin idarə olunması və s. bütün bunlar pedaqoji intuisiya, çevik əql, metodik ustalıq, həm də başlıcası, tədrisin elmi təşkili vərdişlərini tələb edir.

Tədrisə müəllimin hazırlığı başlıca olaraq aşağıdakılarla müəyyən edilir: a) müəllimin dünyagörüşü, onun elmi-siyasi hazırlığı; b) müəllimin ziyalılıq səviyyəsi; c) uşaqlarla müəllimin humanist münasibəti; ç) müəllimin peşə hazırlığı; d) müəllimin şəxsi keyfiyyətləri.

Pedaqoji tətqiqatlar sübut edir ki, dərşin qurulması və hazırlanmasının özünəməxsus məntiqi vardır və təlim məşğələsinin planlaşdırılmasının iki altsistemi mövcuddur:

1) təlim materialının elmi-metodik təhlili, şagirdlərin öyrənməyə qabillik dərəcəsi, psixo-pedaqoji hazırlığı, məşğələnin keçirilməsinin vasitə və şəraiti əsasında onun hazırlanmasının altsistemi. Bu altsistem dərşin strukturu və müasir təlim-tərbiyə prosesinə tələblərlə şərtlənir.

2) təqvim-illik, tematik və dərş üzrə planlaşmanı özünə daxil edən məşğələnin planlaşdırılmasının altsistemi.

Dərşlərin daha çox effektivliyini məşğələnin hazırlanmasının elə sistemi təmin edir ki, o, təlim materialının özünün məzmununun

hərtərəfli təhlilinə əsaslanmış olsun. Həm tematik, həm də dərs üzrə planlaşma aşağıdakı hazırlıq sisteminin gözlənilməsini zəruri edir: 1) təlim materiallarının komponenti (anlayış) üzrə təhlili; 2) psixoloji təhlili; 3) məntiqi təhlili; 4) təlim materiallarının tərbiyəvi əhəmiyyətinin təhlili; 5) didaktik təhlil.

Bu barədə də maraqlı baxışlar yox deyildir. Məsələn, M.İ. Maxmutovun fikrincə, tematik planlaşdırılmanın sxemi beş bölmədən ibarətdir, onların hər biri bir sıra elementlərə malikdir (ümumiyyətlə, dərslər sistemi üçün zəruridir), lakin müxtəlif tip dərslərdə müxtəlif məzmunla malikdir. Tematik planın bölmələrinin məzmunu belədir:

I. **Mövzunun adı və ya dərslər sistemi**_proqramdan götürülür.

1. **Dərslərin məqsədi və yaxud mövzunun didaktik məqsədi**, hansı ki, planlaşdırılan mövzunun məzmunundan irəli gəlir. Bu tematik planda ümumi şəkildə ifadə oluna bilər;

2. **Dərsin tipləri**. Təlim materialının məzmununa və dərslərin məqsədinə uyğun şəkildə bir və ya bir neçə növ göstərilir;

3. **Təlimin metodları**. Tematik planda yalnız ümumi metodlar göstərilir.

II. **Aktuallaşdırma**. Planın bu bölməsini iş prosesinin özü müəyyən edir:

1) Əvvəlcədən öyrənilmiş hansı anlayışlar aktuallaşdırılmalıdır;

2) Hansı tip müstəqil işlərin yerinə yetirilməsi əvvəlki bilikləri aktuallaşdırır və əvvəl mənimsənilmişləri dərinləşdirir.

III. **Yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının formalaşdırılması**. Bu bölmədə göstərilir:

1) Bu mövzuya daxil olan yeni anlayışlar (və ya əvvəl daxil edilmiş anlayışların məchul əlamətləri);

2) Şagirdlərin nəzərdə tutulan bilik, bacarıq və vərdislərinin dərslər sistemində və ev məşğələsində artımı;

3) Bir və ya bir neçə dərslərin əsas problemi formulə edilir. (və ya yalnız araşdırılır).

IV. **Tətbiqetmə**. Tematik planın bu bölməsinin məzmununda göstərilir:

1) Keçmiş dərslərdə öyrənilmiş materiala daxil edilən şagirdlərin müstəqil iş tipləri;

2) Biliklər və dünyagörüşü sisteminin formalaşdırılması üçün zəruri fənlərarası əlaqə.

V. Ev tapşırığı. Tapşırığa daxildir:

1) Dərslikdən və digər informasiya mənbələrindən təkrar üçün material;

2) Növbəti məşğələyə hazırlıq üçün müstəqil iş tipləri.

Amma, zənnimizcə, M.İ. Maxmutovun məqbul hesab etdiyi bu tematik planın sxeminin də tamamlanmasına ehtiyac vardır. Unutmaq olmaz ki, insanın fəaliyyəti digər bioloji varlıqlardan fərqli olaraq dərk olunmuş məqsədlərlə tənzim olunur. Təlim prosesində şagirdin qarşısına qoyulan vəzifələr onun idrak tələbat və motivlərinin təmin olunma obyektinə çevrildikdə, başqa sözlə, qarşıya qoyulmuş vəzifənin şagirdin dərk olunmuş məqsədinə çevrilməsi zamanı onun fəallığı mümkün olur. Qarşıya qoyulmuş vəzifənin icrası üçün keçmişdə əldə olunmuşlar arasından zərurilərin müəyyənləşdirilməsi və seçilməsi istiqamətində bərpəedici fəaliyyətə şagird qoşulur. Odur ki, dərslər sisteminin nəticəsinə çevrilməli olan məqsədin şagirdin tələbat və motivlərinin təmin olunma obyektinə çevrilməsi üçün müvafiq iş sistemini planlaşdırmaq vacibdir.

Yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsi üzrə işin planlaşdırılmasında şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətlərinin münasibətini müəyyən etmək qaçılmazdır. Bunun üçün təlim prosesinin altsistemlərinin uzlaşmasının optimal sistemini (məqsəd, təlim materialının məzmunu, vasitələr, şagirdlərin potensial imkanları, müəllimin hazırlığı və s. əsaslanmaqla) seçmək lazımdır.

Yaxşı idarəetmə üçün əks-əlaqənin təmin olunması, qiymətləndirmə və tənzimetmə dərslərdə nəzərdə tutulan bütün bölmələri əhatə etməlidir. Odur ki, planlaşdırmada qiymətləndirmə və uçot məsələsi diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Bizcə, tətbiq bölməsində M. İ. Maxmutovun irəli sürdüyü qeydlər ümumi xarakter daşıyır, ona görə də bunun praktik mahiyyəti kölgədə qalır.

Tematik planlaşmadan fərqli olaraq dərs üzrə plan bölmələrinin miqdarına, onların elementlərinə, ardıcılığına və bu elementlərin məzmununa görə fərqlənə bilər. Hər bir planın müəllimin fərdi iş stilindən, şagirdlərin yaş və öyrənməyə qabiliyyətindən asılı olaraq öz xüsusiyyətləri vardır. Müasir dərslərin hazırlanması zamanı müəl-

lim zəruri olaraq şagirdlərin tədris idrak fəaliyyətlərini planlaşdırır, yeni biliklərin mənimsənilməsi zamanı əqli fəaliyyət priyomlarını nəzərə alır, şagirdlərin fəaliyyətlərini, idarəetmə üzrə öz fəaliyyətini planlaşdırır (bu onun gözlənilməz hallarla qarşılaşmalı olacağını istisna etmir). Böyük şagird kollektivinin fəaliyyətini idarəetmə forması kimi müxtəlif gözlənilməz halların müvəffəqiyyətlə aradan götürülməsi müəllimin çevik reaksiyavermə qabiliyyəti və erudisiyası ilə bağlıdır.

Dərs üzrə planın bölmələrinin məzmununa aşağıdakılar daxildir:

I. **Dərsin mövzusu** (adətən, dəyişiklik edilmədən tematik plandan götürülür).

1. **Dərsin məqsədi** (proqram materialının məzmunu əsasında müəyyən edilir).

2. **Dərsin tipi** (tematik planda göstərilən kimi olur, müəllim tərəfindən alttip kimi dəqiqləşdirilir).

3. **Təlim metodları** dəqiqləşdirilir, öyrənmə və öyrətmə metodları göstərilir.

4. **Təlimin vasitələri**. (Təlimin metodları və dərsin növlərinə uyğun vasitələr planlaşdırılır).

II. Dərsin qarşısında qoyulmuş (müəllim tərəfindən formalaşdırılan) məqsəd və vəzifələrin şagirdin idrak məqsədinə çevrilməsi.

1. Əldə olunması nəzərdə tutulan bilik və fəaliyyət üsullarının tədris və ya digər fəaliyyət üçün praktik və nəzəri əhəmiyyətinin, faydalılığının dərk olunması yolu müəyyənləşdirilir.

2. Əyləncəli, təəccüb doğurması və başqa cəhətləri ilə şagirdlərin idrak marağını yaradan üsul və vasitələr seçilir.

3. Şagirdləri problemli vəziyyətə salmaq və dərsin məqsədini problem şəklində formulə etmək vasitələrinin seçilməsi və tətbiq edilməsi yolları müəyyənləşdirilir.

III. Aktuallaşdırma. Dərsin tipi və məqsədindən, aktuallaşdırılacaq anlayış və fəaliyyət üsullarının mürəkkəbliyindən asılı olaraq aktuallaşdırmaya sərf olunacaq vaxtı aşağıdakı istiqamətlərə yönəltmək (məsrəf etmək).

1. İstinad bilikləri. Müəllim şagirdin şüurunda aktivləşməli olan (əvvəl öyrənilmiş) bilikləri zəruri əlaqə və münasibətlərlə müəyyənləşdirir.

2. Şagirdlərin yazılı və ya şifahi müstəqil işini (frontal) planlaşdırır.

3. Mövzuya, dərse şagirdlərdə maraq oyadılması, motivlərin formalaşdırılması üsulları seçilir.

4. İşin gedişi zamanı nəzarət forması müəyyənləşdirilir, şagirdlərin özünənəzarət priyomları, onların qarşılıqlı nəzarəti, müstəqil işləri yerinə yetirmək, bilik, bacarıq və vərdisləri qiymətləndirmək üçün yollar nəzərdə tutulur.

IV. Yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının formalaşması.

1) Dərsdə öyrənilməsi zəruri olan yeni anlayışlar və onların mənimsənilməsi üsulları göstərilir.

2) Mənimsəmə mərhələlərinin idraki vəzifələri formulə olunur.

3) Müəllimin problemlı və informasiyalı sualları formulə olunur və problemlı vəziyyətin yaranması üçün şagirdlərə təklif olunaq suallar müəyyənləşdirilir.

4) Dərsin əsas və əlavə problemləri göstərilir, onların həlli üsullarının variantları formulə olunur (analitik və evristik həll yolları).

V. Tətbiq. IV bölmədə göstərilmiş bacarıq və vərdislər dərsdə möhkəmləndirilir (burada mənimsənilmiş biliklərin müstəqil tətbiqi başlıca yol hesab edilir).

1) Müəllim işlənmə üçün konkret bacarıq və vərdisləri göstərir.

2) Planda müstəqil işin tipi ilə yanaşı növləri də göstərilir.

VI. Dərsin yekunlaşdırılması.

1) Qarşıya qoyulmuş məqsəd əsasında dərsin gedişi ərzində şagirdlərin fəaliyyətinə və nəticələrinə qiymət vermək, ümumiləşdirmək və psixoloji tamlığı təmin etməyə yönələn iş aparmaq nəzərdə tutulur.

2) Şagirdlərin biliyinin qiymətləndirilməsi və əsaslandırılması planlaşdırılır.

VII. Evdə işləmək üçün tapşırıq verilməsi. (hər bir şagirdin müstəqil işləməsi üçün tövsiyələrin planlaşdırılması) qaydaları müəyyənləşdirilir.

Tematik və dərs üzrə planlaşmada şablona yer verilə bilməz. Qabaqcıl iş təcrübəsinə malik müəllimlər planlaşdırma zamanı şagirdlərin təhsillənmə, tərbiyə olunma və inkişaf etmələri baxımından təlim işinin səmərəli qurulması variantlarına diqqətlə yanaşırlar.

14.4. Qiymətləndirmə təlim sisteminin əsas komponentlərindən biri kimi

Düzgün həyata keçirilmiş qiymətləndirmənin nəticələri müəllimin və şagirdin fəaliyyəti, müəllimin fəaliyyətinin şagirdlərin tələbatına nə dərəcədə cavab verməsi, habelə kurikulumda, planlaşdırmada və dərsliklərdə müvafiq dəyişikliklərin aparılması zərurəti haqqında qərar qəbul etməyə imkan verir. Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi (müvafiq konsepsiya barədə əvvəlki fəsillərdə bəhs etmişik) şagirdin biliklərə yiyələnmək, onlardan istifadə etmək, nəticə çıxarmaq bacarıqları haqqında məlumatların toplanması kimi qəbul edilir. Təlimin bu komponenti şagird irəliləyişinin (geriləməsinin) izlənilməsi (monitorinqi), təlim prosesində qərarların qəbulu və şagirdin təlim nəticələrini və kurikulumun qiymətləndirilməsi məqsədlərinə xidmət edir .

Söyləmək yerinə düşər ki, qiymətləndirmədən kənarda heç bir şüurlu fəaliyyət yoxdur. Qiymətləndirmə (istər formativ, istər summativ, istərsə də diaqnostik) üsullarının təlim sisteminin digər üsulları sırasında xüsusi yeri vardır. Doğurdan da, onun müəllim-şagird arasında əks-əlaqə vasitəsi kimi əvəzsiz rolu danılmazdır.

Şagirdlərin nailiyyətləri və təlimə münasibətləri, müəllimin hazırlıq səviyyəsi, fənn kurikulumlarının xarakterik cəhətləri, təlim resurslarının bölgüsünü əks etdirən məlumatlar və fəaliyyətlərin icra mexanizmləri qiymətləndirmə məlumatlarıdır. Məlumatların toplanması, testlərin keçirilməsi, şagird tapşırıqlarının toplanması, sinfdə müşahidələrin aparılması, fənn kurikulumlarının icra keyfiyyətinin, şagird və müəllimlərin fəaliyyətlərinin müşahidəsi, qiymət cədvəlləri və digər məktəb sənədlərinin təhlil edilməsi kimi üsullarla həyata keçirilir. Qiymətləndirmə nəticələrindən tədris prosesinin planlaşdırılması və istiqamətləndirilməsi, qiymət ballarının hesablanması, mü-

qayisələrin aparılması, təhsil sənədlərinin və lisenziyaların verilməsi, təhsilin bir pilləsindən digərinə keçilməsi, pedoqoji nəzəriyyənin formalaşdırılması, təhsil siyasətinin qurulması və onun təsirliliyinin monitorinqinin aparılması, təlim resurslarının bölgüsü, kurikulumun və tədrisin keyfiyyətinin dəyərləndirilməsi zamanı istifadə olunur, eyni zamanda geniş ictimaiyyəti məlumatlandırmaq məqsədi daşıyır. Qiymətləndirmə üçün əsas standartlardır və bunlar təhsilin keyfiyyətini qiymətləndirmək üçün əsas meyarları təyin edir, şagird nailiyyətlərinin və təhsil imkanlarının qarşılıqlı dəyərləndirilməsi üçün istifadə olunan qiymətləndirmə üsullarının və vasitələrinin keyfiyyətini təsvir edir, qiymətvermə prosesinin qanuniliyinə zəmanət verir. Mütəxəssislər belə hesab edir ki, qiymətləndirilmənin aparılmasında məqsədəuyğunluq, nailiyyətlərin və təhsil imkanlarının qarşılıqlı dəyərləndirilməsi, toplanmış məlumatların keyfiyyətə müvafiqliyinin və etibarlılığının təmin olunması, qiymətləndirmədə şəffaflıq, ədalətlik, qarşılıqlı razılaşma və əməkdaşlıq, təlim fəaliyyətində qiymətləndirmə nəticələrinin inkişafetdirici rolunun təmin olunması kimi prinsiplər diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

Dünya təcrübəsində qiymətləndirmənin aşağıdakı ümumi prinsipləri özünə yer almışdır:

- qiymətləndirmə təlim prosesinin mühüm tərkib hissəsidir və bütün təlim prosesi ərzində aparılmalıdır;

- qiymətləndirmə prosesində şəraitdən və şagirdlərin inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq müxtəlif metodlardan istifadə edilməlidir;

- qiymətləndirmə təlimin keyfiyyətini korrektə edən proses olmalı, şagidlərdə öz bacarıqlarını qiymətləndirmək qabiliyyəti formalaşdırmalı və öz təlim nəticələrini daim yaxşılaşdırmaq istəyi, arzusu yaratmalıdır;

- qiymətləndirmə təlimin son nəticələrinə və ictimai həyata girişə yönələn qabaqlayıcı (önləyici) standarta əsaslanmalıdır;

- qiymətləndirmədə ədalətlik, şəffaflıq və obyektivlik təmin olunmalıdır;

- qiymətləndirmə kriteriyaları ölçülə bilən və etibarlı olmalıdır.

Qiymətləndirmənin portfolio adlı vasitəsi və onun xarici ölkələrdə tətbiqi, istifadə dairəsi olduqca fərqli və əlverişlidir. ABŞ-ın əksər ştatlarında geniş tətbiq dairəsinə malik bu vasitə şagirdlərdə

öz təhsillərinə qarşı məsuliyyət hissi aşılır. Rusiya Federasiyasında portfolio şagirdlərin müəyyən mövzu və fənn üzrə bilmədikləri və bacarmadıqlarından bilik və bacarıqlarına, pedaqoji vurğunun qiymətdən özünü qiymətləndirməyə keçidindən, kəmiyyət və keyfiyyət qiymətlərinin integrasiyasından ibarətdir. Portfolio şagirdlərin fərdi təlim nailiyyətlərinin sənədləşdirilmiş (sertifikatlaşdırılmış) məcmusudur.

Portfolionun funksiyaları aşağıdakılardır:

- diaqnostik – müəyyən edilmiş müddət ərzində dəyişiklikləri və inkişaf həddini yoxlayır;

- məqsədə müvafiq – təlim məqsədlərini təmin edir;

- təqdimat – görülmə işlərin məzmununu açıqlayır;

- inkişafetdirici – ildən-ilə təlimin davamlılığını təmin edir;

- reytingli – bilik və bacarıqların əhatə dairəsini göstərir.

Ümumtəhsil məktəblərində şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi praktikasının təhlili göstərir ki, eyni zamanda bir sinifdə təhsil alan şagirdlərin fəaliyyətinin müxtəlif müəllimlər tərəfindən ölçülməsi və nailiyyətlərə verilən qiymətlər bir-birindən xeyli fərqlənir, yəni subyektivlik qaçılmaz bir problem olaraq qalır.

Qiymətləndirmə müəllimlərin və şagirdlərin əsas diqqətini öyrətmə prosesinin müşahidə olunmasına və yaxşılaşdırılmasına yönəldir. Öyrənməni yaxşılaşdırmaq üçün əksər hallarda şagirdlərə öz öyrənmə adətlərini dəyişdirməkdə və ya özünüdərk vərdişlərini (öz düşünmə və öyrənmələri haqda düşünmək vərdişlərini) inkişaf etdirməkdə kömək etmək müəllimin öyrətmə davranışını dəyişməkdən daha səmərəli ola bilər. Təbii ki, şagirdlər müstəqil sürətdə və ömrü boyu öyrənməlidirlərsə, onda onlar öz öyrənmələrinə görə tam məsuliyyət daşımağı öyrənməlidirlər.

Əsas diqqəti öyrənməyə yönəltmələrindən qiymətləndirmə şagirdlərin fəal iştirakını tələb edir. Şagirdlər qiymətləndirmə prosesinin fəal tərkib hissəsi olmaqla özlərinin kursun (fənnin) məzmununu mənimsəmək bacarığını gücləndirir və özünüqiymətləndirmə sahəsində vərdişlərini möhkəmləndirirlər. Müəllimlərin şagirdlərin özləri kimi onların müvəffəqiyyətində maraqlı olduqlarını və buna əmək sərf etdiklərini dərk edəndə, şagirdlərin həvəsi daha da artır. Şagirdlər öyrənmə prosesini daha çox diqqətli olduqda, daha fəal

iştirak edəndə və uğur qazanacaqlarına daha çox inam bəsləyəndə kursu daha yaxşı mənimsəyə bilirlər. Təcrübə göstərir ki, müəllimlər şagirdlərlə təsvir olunan qaydalarla işlədikdə, öz öyrətmə vərdişlərini yaxşılaşdırır və yeni bacarıqlar əldə edirlər. Sinifin qiymətləndirilməsi qiymətləndirməyə münasibətdə yekunlaşdırıcı olmaqdan daha çox formativ bir yanaşmadır. Onun məqsədi şagirdlərin dəyərləndirilməsi və ya onlara qiymət verilməsi üçün faktları təmin etmək deyil, şagirdin öyrənmə keyfiyyətini yaxşılaşdırmaqdır. Nəticədə testi gərginləşdirən narahatlıqların bir çoxu burada olmur.

Ümumtəhsil məktəblərinin təlim təcrübəsində əsasən aşağıdakı qiymətləndirmə motivlərindən istifadə olunur:

1) İlkin səviyyənin qiymətləndirilməsi (diaqnostik qiymətləndirmə) – şagirdər əsas bilik və bacarıqlara hansı dərəcədə malikdirlər? Şagirdlər tədris olunan materialın hansı hissəsini bilirlər?

2) İrəliləyişlərin monitorinqi (formativ qiymətləndirmə) – standartların mənimsənilməsinə doğru şagirdlər kifayət qədər irəliləyə bilirlərmə?

3) Yekun (summativ) qiymətləndirmə-şagirdlər verilmiş standart və ya standartlar qrupunda müəyyən edilmiş məqsədlərə çatmışlarmı?

Təbii ki, ilkin səviyyənin qiymətləndirilməsi (diaqnostik qiymətləndirmə) şagirdin artıq nələri bildiyini müəyyən edir və təlimin düzgün qurulmasında müəllimə yol göstərir. Təlim prosesində düzgün istiqamətləşdirilmiş şagird öyrənilmiş materialın təkrarına vaxt itirmir, həmçinin onun üçün başa düşülməyən və ya tanış olmayan material qalmır.

İlkin səviyyənin qiymətləndirilməsində suallar bir-biri ilə əlaqələndirib tənzimlənməlidir ki, onların bəziləri şagirdin hansı biliklərə malik olduğunu, digərləri isə yeni materialı mənimsəmədiyi güman olunan şagirdləri müəyyən etsin. Əgər ilkin səviyyənin qiymətləndirilməsi şagirdlərin sinifdəki fəaliyyətini müqayisə etmək və ya sonrakı inkişafını qiymətləndirmək üçün ilkin məlumat bazasını yaratmaq məqsədilə istifadə olunursa, onda bu suallar əsas psixometrik tələblərə cavab verməlidir.

Şagirdlərin irəliləyişinin monitorinqi (formativ qiymətləndirmə) vasitəsi ilə tədrisin düzgün istiqamətləndirilməsi həyata keçiri-

lır, alternativ üsul və mənbələrdən istifadə və ya şagirdin daha da irəliləməsi üçün ona əlavə impulsun verilməsi barədə ehtiyaclar müəyyənləşdirilir. Qəbul edilmiş standartların reallaşmasına istiqamət-lənən irəliləyişlərin monitorinqi (formativ qiymətləndirmə) sinifdə hər bir şagirdin inkişafının hərəkətverici amilinə, təlimin həlledici komponentinə çevrilir. Müəllim yalnız belə monitorinq vasitəsilə tədris prosesini tənzimləyir, bütün şagirdlərin irəliləyişlərini təmin edir, eyni zamanda uğur qazana bilməyən şagirdlərin ehtiyaclarını öyrənərək onlara əlavə kömək göstərir. Bu mənada şagirdlərin faktiki fəaliyyətinin nəticələri müəllim üçün real indikatora çevrilir (2). Monitorinqlər müəyyən anlayışların mənimsənildiyini müşahidə et-mək və ev tapşırıqlarını nəzərdən keçirməklə, yaxud başqa formal qiymətləndirmə tipindən istifadə etməklə aparıla bilər. Monitorinq-lərin hansı formada aparılmasından asılı olmayaraq, onlar müntə-zəm xarakter daşımalıdır.

Yekun (summativ) qiymətləndirmə standart və ya standartlar qrupunda müəyyən olunmuş məqsədlərə şagirdlərin hansı səviyyədə nail olduqlarını müəyyən edir. Yekun (summativ) qiymətləndirmə standartların mənimsənilməsi istiqamətində şagirdlərin əldə etdiyi irəliləyişləri dəyərləndirir. Bu qiymətləndirmə növü mövzunun, bəhs və bölmənin, yaxud da tədris ilinin sonunda eyni qaydada keçirilir. Yekun (summativ) qiymətləndirmənin mühüm cəhəti şagirdlərin mənimsədiklərini tətbiq etmə qabiliyyətinə nə dərəcədə malik ol-duqlarını aşkara çıxarmaqdır.

Qiymətləndirmə standartları qiymətləndirmə sxemləri (QS) şəklində hazırlanır. QS xüsusi növ qiymətləndirmə şkalasıdır. QS qiymətləndirmənin daha ədalətli, obyektiv, etibarlı və ardıcıl həyata keçirilməsinə imkan verir, müəllimləri tədrisin səmərəliliyi ilə, fay-dalı məlumatlarla təmin edir və tələb edir ki, hər bir müəllim müva-fiq şərtlər üzrə öz meyarlarını müəyyənləşdirdirsin. QS şagirdin işini qiymətləndirmək üçün müəllimin sərf etdiyi vaxtı azaldır. Keyfiyyət səviyyələri vasitəsilə müxtəlif qabiliyyətə malik şagirdlərin təhsil aldığı sinifləri nəzərə almağa şərait yaradır. QS fəaliyyətin qiymət-ləndirilməsi zamanı istifadə olunan meyarlarla bağlı şagirdlərin mə-lumatlandırılmasını, onların işinin necə qiymətləndiriləcəyini və on-lardan nələrin tələb olunacağını aydın şəkildə göstərməklə konkret

məqsəd və tələbləri (meyarları) müəyyən edir. QS şagird işlərinin keyfiyyətini daha yaxşı qiymətləndirməklə təlim prosesində irəliləyişlərin qiymətləndirilməsi üçün çərçivə təyin edir, işlərin keyfiyyəti ilə bağlı əks tərəfə məlumat verilməsini təmin edir.

QS-in elementləri bunlardır:

- qiymətləndiriləcək əsas sahələr;
- nailiyyətin müxtəlif səviyyələrini dəyərləndirmək üçün qiymətləndirmə şkalası;
- səviyyə üzrə etiket: nailiyyət səviyyəsini təsvir edən söz və ya rəqəm;
- səviyyə deskriptoru: nailiyyət səviyyəsini daha müfəssəl təsvir edən söz (ifadə);
- səviyyə indikatorları: hər bir nailiyyət səviyyəsi üzrə diqqət yetiriləcək məsələyə aid konkret nümunələr;
- standart: nail olunması nəzərdə tutulan nəticə.

QS vasitəsilə qiymətləndirmə standartlarının hazırlanması aşağıdakı ardıcılıqla aparılır:

- təlim məqsədi təyin edilir (bilik, bacarıq, münasibət, nəticə), şagirdlərin nəyi bilməsi və bacarması barədə mülahizələr dəqiqləşdirilir;
- qiymətləndirmə məqsədi seçilir (diaqnostik, formativ, summativ);
- hansı növ qiymətləndirmə sxemlərindən istifadə edilməsi barədə qərar verilir (holistik, analitik);
- qiymətləndirmənin aspektləri (bilik, bacarıqlar, onların əldə olunması yolları, tətbiqi və s.), yaxud əsas sahələri müəyyənləşdirilir və təsvir edilir;
- müxtəlif nailiyyət səviyyələri keyfiyyət baxımından müəyyənləşdirilir və təsvir edilir;
- nailiyyət səviyyələrinin qiymətləndirmə ballarına görə sayı dəqiqləşdirilir;
- səviyyə deskriptorlarının (təsviri indikatorlar) növləri (kəmiyyət, normativ, deskriptiv) seçilir.

Deskriptiv növ seçilsə, bütün nailiyyət səviyyələrinin sözlə təsviri verilir;

- hər bir səviyyə üzrə müxtəlif nümunəvi şagird tapşırıqları hazırlanır;

- zərurət yaranarsa, qiymətləndirmə sxemi nəzərdən keçirilir və lazımı dəyişikliklər edilir.

Qiymətləndirmə standartlarının hazırlanmasında baza rolu oynayan və təlim standartlarını, göstərilən təlim nəticələrini təyin edən hər bir fənn kurikulumu, adətən, qiymətləndirmə standartları toplusundan daha əhatəli və geniş hazırlanır.

Bəzən də bir sıra qiymətləndirmə standartları kurikulumda aşkar əks olunmasa da, müxtəlif qiymətləndirmə tədbirlərində onlardan istifadə edilir. Qiymətləndiriləcək bacarıqların təyin olunması prosesində onların idraki xarakterdə olması xüsusilə nəzərə alınır ki, bu da qiymətləndirmə tapşırıqlarının mürəkkəblik səviyyəsinin müəyyən olunmasında vacib şərt hesab olunur, mənimsəmənin əsas xüsusiyyətlərini (məntiqi düşünmə, prosedurların yerinə yetirilməsi, anlayışların dərk edilməsi, problemlərin həlli) əhatə edir.

Nəzərə alınmalıdır ki, aşağı səviyyəli suallar yalnız sadə prosedurların yerinə yetirilməsinə, elementar konsepsiyaların dərk edilməsinə, sadə problemlərin həllinə yönəldilir. Yüksək səviyyəli suallardan isə şagirdlərdə məntiqi düşünmək, anlayışları hərtərəfli dərk etmək, mürəkkəb prosedurları yerinə yetirmək və qeyri-standart problemləri həll etmək bacarıqlarının formalaşmasında istifadə olunur.

Şagirdlərin məzmun standartlarına nə dərəcədə nail olduğunu ölçmək və qazanılmış bacarıqlar üzrə yekun (summativ) qiymətləndirmələr aparmaq üçün qiymətləndirmə vasitələri (testləri) hazırlanır.

Ümumiləşmə edərək, söyləyə bilərik ki, qiymətləndirmədə aşağıdakılar praktik dəyərə malik olduğundan diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır:

- qiymətləndirmə təlim prosesində komponent funksiyası daşılmalıdır;

- qiymətin funksiyası şagirdin öyrənmə səviyyəsini üzə çıxarmaqla məhdudlaşmamalı, o, həm də öyrənməni, müsbət motivasiyanı stimullaşdırmalıdır;

- qiymətləndirmə yalnız tədrisəmənin tərkib elementi yox, həm də şagirdin fəaliyyətində özünə yer almalıdır, bu təcrübəyə şagird yiyələnəlməlidir;

- şagirdlərin öyrənmə səviyyəsini yoxlamaq üçün düzgün tətbiq olunan testlər sisteməlik tətbiq olunmalıdır. Bu məqsədli testlərin tətbiqində gözlənilməlidir: 1) onun yerinə yetirilməsinə az vaxt sərf olunmalıdır; 2) verilməli cavablar birmənalı olmalıdır; 3) sual elə qoyulmalıdır ki, ona müxtəlif cavablar vermək imkanı olmasın; 4) nəticələri riyazi cəhətdən tez müəyyənləşdirmək mümkün olsun; 5) biliyin yaradıcılıqla tətbiqinə yönəlməlidir; 6) şəxsiyyətin inkişafının formalaşmasının müxtəlif tərəflərini diaqnostlaşdırmaq üçün yararlı olmalıdır.

- ilkin, cari, təkrar, dövrü, yekun (summativ) və kompleks yoxlama formalarından məntiqi ardıcılıqla istifadə olunmalıdır;

- nəzarəti, yoxlamayı, qiymətləndirməni, statistik məlumatların toplanmasını, onların təhlilini, hadisələrin sonrakı inkişafının proqnozlaşdırılmasını vahidin tərəfləri kimi qəbul etmək lazımdır;

- müəllim, idarə etdiyi prosesi şagirdlərin mövcud olan bilikləri ilə yeni təcrübələri arasındakı qarşılıqlı münasibətlərin gücləndirilməsinə yönəltməlidir;

- təlim prosesində şagirdin təhlil, ümumiləşdirmə və qiymətləndirməyə əsaslanan öyrənmə formalarının subyektinə çevrilməsinə diqqət verilməlidir.

Sadələnlərin gözlənilməsi müəllimin verdiyi qiymətin ədalətsizliyini və reallığını şərtləndirir. Təcrübəmiz bizi belə qənaətə gətirir.

14.5. Təlimin metodları. Ənənəvi təlimin metodlarının nomenklaturası və təsnifatı

“Növ-cins” məntiqi münasibətləri baxımından təlim metodu “elmi idrak metodu”na nəzərən (təlimin tərəfi kimi şagirdi, bu prosesdə daha üstün maraq kəsb etdiyini qəbul etməklə) növ durumundadır. Təbii ki, təlim metodunun xüsusiyyətlərinə aydınlıq gətirmək üçün onun mənsub olduğu cinsin təbiəti (elmi idrak metodu və onun spesifik xüsusiyyətləri) barəsində əsaslı biliyə malik olmaq gərəkdir. Fəlsəfi ədəbiyyatda “elmi idrak metodu” anlayışının mahiyyət qatlarının şərhinə xüsusi yer verilir. Zənnimizcə, onlardan

bəzi iqtibasları gətirmək yerinə düşər və bu, sonrakı izahlarımıza əsas yaradar.

V.H.Nəsirov və Ə.B.Məmmədovun fikrincə, metod məqsədə çatmaq, gerçəkliyin dərk olunması və onun praktiki dəyişdirilməsinə nail olmaq üçün istifadə edilən üsulların məcmusudur. Hegelə görə, biz “metoda təbiətin artıq dərk etdiyimiz anlayışının özünün hərəkəti kimi baxmalıyıq”.

T.Pavlov bu məsələ ilə bağlı izahında vurğulayır ki, bütün maddi törəmələr obyektiv surətdə, insandan kənarda və onun şüurundan asılı olmadan mövcud olduqları halda, metodlar təbiətin özündə mövcud deyildir. Onlar insanın, gerçəkliyin öyrənilməsinə əsaslanan mənəvi fəaliyyət olub, ancaq insanın şüurunda mövcuddurlar.

İdrak metodu həmişə bir-biri ilə üzvi surətdə bağlı olan obyektiv və subyektiv tərəfləri ehtiva edir. Dərk olunmuş qanunauyğunluqlar əsasında gerçəkliyin tədqiq olunması və praktik surətdə dəyişdirilməsi üsulları onun subyektiv tərəfini təşkil edir. Təbii ki, kəşf olunmuş qanunauyğunluqlar özü-özlüyündə metod deyildir. Metod bu qanunauyğunluqlar əsasında gerçəkliyin tədqiq olunmasına və yeni nəticələr əldə edilməsinə imkan verən qaydalar sistemidir.

İdrak prosesində (və elmi tədqiqatda) rəhbər tutulan və istifadə olunan üsul və qaydaların formalaşdırılmasının obyektiv əsasını təşkil edən qanunauyğunluqlar, metodun səciyyəvi cəhəti kimi hətta bir sıra hallarda onun tərifinə daxil edilir. Məsələn, bolqar filosofu Todor Pavlov idrak metodunu “obyektiv aləmin subyektiv inikası kimi götürülən insan təfəkkürünün daxili hərəkət qanunauyğunluğu” kimi, başqa sözlə, gerçəkliyin və idrakın ən ümumi xassə və əlaqələrinin inikasından ibarət olan qanun və kateqoriyalarından şüurlu və planlı şəkildə istifadə olunması kimi müəyyən edir.

Metod insan fəaliyyətində xüsusi dəyər kəsb edir. Təsadüfi deyildir ki, ingilis filosofu F.Bekon metodun mühüm əhəmiyyətini qeyd edərək, onu qaranlıq gecədə yolçunun yolunu işıqlandıran fənərə bənzədir və haqlı olaraq deyirdi ki, hətta düz yolla gedən çolaq belə düz yolu olmayan, daşlı-kəsəkli yolla gedən sağlam adamı ötə bilər. Təbii ki, müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin də (digər peşə sahələri olan insanların fəaliyyəti kimi) yalnız müxtəlif metodlardan istifadə edilməsi sayəsində təsirliyi səmərəli olur. Qeyd etmək yerinə

düşər ki, metod yalnız fəaliyyət üsulu olmayıb, həm də biliyin xüsusi formasıdır. Bu biliyin spesifikliyi ondadır ki, o, öyrənilən (tədqiq olunan) obyekt haqqında informasiya rolunu oynamaqla bərabər, subyektin obyektə məqsədəuyğun təsirinin norması kimi çıxış edir.

Yuxarıda qeyd etdik ki, təlim metodunun diqqəti cərkən məxsusluğu vardır. İ.P.Podlasiy yazır: “Nə qədər ki, təlim birgə fəaliyyətdir, müəllimə aid ediləndə tədris metodundan danışmaq yerinə düşür. Şagirdə münasibətdə isə öyrənmə metodları demək lazımdır. Əgər söhbət müəllim və şagirdlərin birgə işindən gedirsə, burada, şübhəsiz “təlim metodları meydana çıxır”. Y.Ş.Kərimov da göstərir ki, təlim prosesi bir-biri ilə vəhdətdə olan üç fəaliyyət növünün məcmusudur. Spesifik cəhətlərinə görə fərqlənən bu fəaliyyət növlərinin birincisi müəllimlə, ikincisi şagirdlə, üçüncüsü isə onların hər ikisi ilə bağlıdır. Bundan asılı olaraq öyrədənin metodu öyrənənin metodundan, onların birgə fəaliyyətinin metodu isə ayrılıqda hər ikisinin metodundan fərqlənir. Y.Ş.Kərimova görə, “metod (təlim metodu-müəlliflər) müəllim və şagirdlərin təlim, tərbiyə, inkişaf məqsədlərinə nail olmağa istiqamətləndirilmiş birgə fəaliyyətinin nəticəsidir” .

Professor Ə.X.Paşayev və professor F.A.Rüstəmov təlim metoduna belə tərif vermişdir: “Təlim metodu təlim-tərbiyə məqsədlərinə nail olmaq üçün pedaqoq və şagirdlərin nizama salınmış qarşılıqlı fəaliyyətidir. Təlim metodları dedikdə, məqsədlərə nail olma, təhsil vəzifələrini həll etmə yollarının məcmusu başa düşülür.

Göründüyü kimi, bəziləri metodu sadəcə olaraq şagirdlərə bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi yolları, bəziləri təlim prosesində qoyulmuş vəzifələri yerinə yetirməklə, təlim məqsədinə nail olmaq üçün müəllim və şagirdlərin birgə (qarşılıqlı) fəaliyyət qaydası hesab edirlər; bəziləri buna tərbiyə və inkişaf etdirmə yollarını da əlavə edirlər.

“Təlim metodu” anlayışını daha dürüst anlamaq üçün onun mənsub olduğu təlim sisteminin mühüm anlayışları ilə interpretasiyasını aparmaq gərəkdir. Belə anlayışlar sırasına priyom, prinsip, vasitə, forma, məzmun, struktur və s. daxildir.

Priyomla metodun münasibəti məsələsi ilə bağlı professor Y.Ş.Kərimov yazır ki, priyom metodun müəyyən hissəsi, elementi, struktur hissəsi olub, onun bu və ya digər sahəsinin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsinə xidmət edir. Priyom biliklərin mənimsənilməsi, bacarıq və vərdişlərin formalaşması prosesində təfəkkür əməliyyatı anıdır, metodun kiçik bir hissəsidir...mövzudan və məqsəddən asılı olaraq metoddan priyom, priyomdan metod kimi istifadə etmək mümkündür .

Onun fikrincə, priyom müstəqil tədris vəzifəsini yerinə yetirmir, dərsin əsasına qoyulan, “onun taleyini həll edən” metodun yerinə yetirdiyi vəzifəyə kömək göstərir. Danılmazdır ki, təlim priyomu iş metodunda özünəməxsus çalarlar yaradır, onun fərdi fəaliyyət tərzini əks etdirir, şagirdlərin materialı mənimsəmələrinin fərdi xüsusiyyətlərini təmin edir. Metod priyomların mexaniki məcmusu deyildir. Onların necə seçilməsi müəllimin hazırlığından, materialı mənimsətmə istiqamətlərindən asılıdır. Priyomların bir qismi ümumpedaqoji olmaqla bütün fənlərin tədrisi prosesində istifadəyə imkan verdiyi halda, bəziləri yalnız bu və ya digər fənnin tədrisinə xidmət edir. Bu barədə yuxarıda bəhs etmişdik.

İ.Y.Lerner eyni priyomun situasiyadan asılı olaraq müxtəlif xarakter daşdığını qeyd edir. Priyomların bir metod daxilində müxtəlif cür birləşmələri müxtəlif nəticə verir. Biliklərin daha effektiv, düşünülmüş şəkildə verilməsi üçün priyomlar müxtəlifdir. Ümumiyyətlə, aşağıda qeyd olunan priyomlara qabaqcıl təcrübədə daha çox yer verilir: təfəkkürün, diqqətin, yaddaşın, qavrayışın, təxəyyülün müxtəlif əməliyyatlarının formalaşması və fəallaşdırılması, şagirdlərin tədris materialını öyrənmələri ilə əlaqədar hisslərinin, həyəcanlarının fəallaşdırılması; nəzarət, özünənəzarət, özünütəlim, tədris prosesini kollektiv və şəxsi idarəetmə. Rus didaktı İ.Y.Lerner göstərir ki, hər bir metod dörd elementi əhatə edir: bunlardan birincisi məqsədin dərk olunması, ikincisi fəaliyyət üsulu haqqında biliyə malik olmaq, üçüncüsü vasitələrə malik olmaq, dördüncüsü isə şagirdin xüsusiyyətlərini bilməklə bağlıdır.

Bəziləri təlim metoduna “müəllimlə şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyət üsulu” kimi tərif verir. Məsələn, professor L.N.Qasımovanın yanaşması belədir: “metod” məfhumu...? mənaca həqiqətə, gözləni-

lən nəticəyə doğru irəliləmək yolu, üsulu deməkdir. Pedaqoji praktikada o, ənənəvi olaraq təlim-tərbiyə məqsədlərinə çatmağın nizama salınma üsuludur .

Maraqlı mülahizələrdən biri də prinsip ilə metodun münasibəti və prinsipin metoda çevrilməsi ideyasıdır. Məlum olduğu kimi, didaktik prinsiplər praktik pedaqoqların fəaliyyətinə rəhbərlik xidmətini də yerinə yetirir. Müəyyən situasiyada prinsipin bu və ya digər funksiyası üstünlüyə malik olur. Bu qanunauyğunluğu V.İ.Zaqvyazinski düzgün olaraq qeyd edir: “Praktik olaraq prinsipin dəyişən funksiyası onu metoda çevririr, konkret situasiyanı nəzərə alaraq tələblərdə, qaydalarda konkretləşir, daha sonra isə fəaliyyətin üsulunda, priyom və proseduralarda istifadə olunur. Aydınlıq üçün əlavə etmək yerinə düşər ki, prinsip metoda çevriləndə özünün başqa funksiyalarını itirmir, onlar yalnız zəifləyir. Ona görə prinsip olaraq qalmır, başlıca olaraq nizamlayıcı funksiya yerinə yetirir. Şərti olaraq demək olar ki, funksional şəkildə prinsiplərin bəziləri şagirdlərin idrak fəaliyyətinin və onların şəxsiyyətinin formalaşmasının obyektiv qanunauyğunluqlarını əks etdirir, digərləri pedaqoqun bu qanunlar və şagirdlərin təlim və tərbiyəsi məqsədilə fəaliyyət qaydaları, haqqında biliklərini əks etdirir. Başqa sözlə, M.İ.Maxmutovun dediyi kimi, “pedaqoqun nəzəri bilik və təcrübəsinin, pedaqoji fəaliyyət və davranışının parametrlərini, normalarını ifadə edir”.

M.İ.Maxmutov göstərir ki, konkret təlim metodu-onun prinsipləri ilə şərtlənən qarşılıqlı pedaqoji fəaliyyətin qaydaları sistemdir, müəllim və şagirdlər onun əsasında qarşıya qoyulmuş məqsədlə konkret üsul və priyomları seçir. Göründüyü kimi, M.İ.Maxmutov təlim metodunun təlimin prinsipləri ilə şərtlənməsini vurğulayır.

B.A.Əhmədov vasitə ilə metodun eyniləşdirilməsi ideyasına qarşı çıxır. O, təlim metoduna tərifi verərək yazır: “Qarşıya qoyulmuş didaktik məqsədin tələbi zəminində seçilmiş məzmunun müəllim və şagird fəaliyyətinin qarşılıqlı əlaqəsi prosesində mənimsənilməsi və mənimsənilmiş biliklərin bacarıqlara, vərdislərə çevrilməsi üçün vasitələrdən düzgün istifadə edilməsinə təlim metodu deyilir”. Burada sözlər, əyani şeylər və fəaliyyət vasitə hesab olunur.

Şübhəsiz ki, professor B.A.Əhmədovun təlim metoduna verdiyi bu tərif, “məqsəd - məzmun - metod” ardıcılığı əsas kimi götürüldüyü halda məqbul hesab olunmalıdır. Tərifdə işlədilən “vasitələrdən düzgün istifadə edilməsi” fikrinə isə qeyri-müəyyənlik kimi baxmaq olar. Ona görə ki, burada “didaktik məqsədin tələbi zəminində seçilmiş məzmunun müəllim və şagird fəaliyyətinin qarşılıqlı əlaqəsi prosesində mənimsənilməsi və mənimsədilmiş biliklərin bacarıqlara, vərdislərə çevrilməsi üçün” şərti qoyulmuşdur.

Biz hesab edirik ki, metod aid olduğu sistemdə yerinə yetirdiyi funksiyalara, sistemin komponentlərinin arasındakı dialektik əlaqələrə görə izah olunmalı, onun mahiyyəti açılmalıdır. Burada təlimə sistem kimi baxmaq, bu sistemə xas olan tam, hissə, element, altsistem, struktur kimi anlayışların münasibətinə, onların dialektik əlaqəsinə əsaslanmaq, sistemin funksiyasına diqqət yetirmək mühüm şərtidir.

Yeri gəlmişkən, “təlim metodu” ilə “təlim materialının məzmunu” anlayışlarının münasibətinə dair bəzi mübahisəli cəhətlərə də nəzər salmaq pis olmaz. Pedaqoji tədqiqatlarda “təlim materialının məzmunu” və “təlim metodu” anlayışları ilə bağlı müxtəlif mülahizələr irəli sürülür. Məsələn, M.İ.Maxmutovun fikrincə, təlim materialının məzmunu elmlərin əsasları, öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətlərinin qurulmasının əsas yol və üsulları (hərəkət forması) kimi təlim metodları sistemindən ibarətdir. Təlim metodu müəyyən məzmunun (təlim materialı) reallaşması forması kimi dərk olunur və özünün məzmunu, strukturu, forması vardır. Ona görə də, metoda nisbi müstəqil didaktik kateqoriya kimi baxmaq olar, ancaq təlim materialının məzmunundan ayırmaq olmaz. Təlim materialının məzmununa və metodlarına vahid obyektin-biliklər sisteminin məzmunu və forması kimi baxmaq olar. Biza elə gəlir ki, məsələnin belə qoyuluşu həm pedaqoji nəzəriyyə, həm də praktikaya ziyan gətirən birtərəfli yanaşma meylini (məzmun və prosesual tərəfdən) aradan götürür. Belə ki, məlum olduğu üzrə “forma ilə məzmun arasında mürəkkəb daxili əlaqələr vardır, bunlar bir vəhdət halındadır, bunların biri digərindən ayrılıqda mövcud deyildir. Bu vəhdətdə məzmun başlıca və müəyyənədicidir. Məzmun formanı müəyyən edir, özünə uyğun forma doğurur....o müəyyən məzmunun formasıdır.

Şübhə yoxdur ki, forma məzmunundan asılı olsa da, passiv deyildir, inkişafda formanın rolu olduqca böyükdür”.

Burada digər bir məsələyə də toxunmaq istəyirik. Əgər forma kimi metod üçün məzmun təlim materialıdırsa, dərslər (daha doğrusu, təlimin təşkilat forması) üçün təlim materialı və metod birlikdə məzmun olacaqdır, başqa sözlə, təlim materialı özünün prosesual hərəkətində, inkişafında məzmundur.

Bütün deyilənlərə əsasən təlim metoduna belə bir tərifin verilməsini məqbul sayırıq: **Təlim prosesində qarşıya qoyulmuş təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələrinin həllinə yönələn, təlimin qanunauyğunluqlarından irəli gələn prinsiplərlə şərtlənən, müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin dialektik vəhdətini təmin edən qaydalar sisteminə (təlim sisteminin komponentinə) təlim metodu deyilir.**

Qeyd etmək yerinə düşər ki, təlim metodlarının mahiyyətinin işıqlandırılması, təsnifatı, nomenklaturası, seçilib tətbiq edilməsi baxımından mövcud fikir müxtəlifliyi pedaqoji nəzəriyyə üçün heç də qorxulu vəziyyət deyildir. Əksinə, bu hal yeni-yeni diskussiyaların açılması üçün geniş imkanlar yaranmasına səbəb olur, nəticədə nəzəri fikir zənginləşir və dəqiqləşir.

Pedagoji ədəbiyyatdan təlim metodlarının nomenklaturası və təsnifatı haqqında bizə məlum olan mülahizələri aşağıdakı kimi qruplaşdırmağı məqbul sayırıq:

1. Təlim metodlarının təsnifində məntiqi əsas olaraq bilik mənbələrini götürmək lazımdır;

2. Əgər təlim prosesində şagirdin zehni fəallığı müəllimə nisbətən üstünlük təşkil edirsə, onda produktiv metodlardan, şagird bir qədər passiv, müəllim bir qədər aktiv olarsa, onda reproduktiv metodlardan danışmaq olar;

3. Təlim metodlarının təsnifində şagirdlərin idrak fəaliyyətlərinin müstəqilliyinin inkişaf dərəcəsi əsas hesab olunmalıdır;

4. Təlim metodlarının təsnifində ümumi məqsəd əsas olaraq qəbul edilməlidir;

5. Təlim prosesi ikitərəfli prosesdir, burada binar münasibət mövcuddur, müəllimin öyrətmə, şagirdin öyrənmə fəaliyyəti vəhdət təşkil edir, təlim metodu öyrətmə metodu ilə ona müvafiq olan öyrənmə metodunu əlaqələndirməyi ifadə edən terminlə adlana bilər.

Odur ki, təlim metodları müəllimin öyrətmə və şagirdin öyrənmə fəaliyyəti arasındakı binar münasibətə görə təsnif olunmalıdır.

6. Təlim metodlarının xarakteristikasına daha çox tam halda yanaşmaq üçün bir sıra prinsipial müddəalara istinad etmək lazımdır, o cümlədən onların quruluşunda müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin vəhdətini əks etdirmək vacibdir. Təsnifatda təlim metodlarının məcmusu (həm yeni, həm ənənəvi metodlar həm öyrətmə, həm də öyrənmə metodları) öz əksini tapmalıdır;

7. Pedaqoji prosesdə “məqsəd-vasitə-metod” ardıcılığı özünü göstərir, metodları məhz bu baxımdan təsnif etmək lazımdır;

8. Biliyin əldə olunmasının, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasının xarakterinə görə təlim metodları təsnif olunmalıdır;

9. Təlim metodları təhsilin məzmun tərkibinə, onun müxtəlif elementlərinin mənimsənilməsi qaydalarına əsasən qruplara bölünməlidir.

Təlim metodlarının nomenklaturası və təsnifatı yeni məsələ deyildir. Azərbaycan və dünya pedaqoji təcrübəsində sınaqdan çıxmış bir çox təlim metodları formalaşmışdır ki, bunlar nəzəri və əməli cəhətdən pedaqoqlar tərəfindən işıqlandırılmışdır. Təlim metodlarının interpretasiyası və səmərəli təsnifatı təkcə nəzəri cəhətdən deyil, əməli cəhətdən də böyük əhəmiyyət kəsb edir. Təlim metodları müxtəlif şəkildə təsnif olunur, onların nomenklaturasında da yekdillik yoxdur. Əlbəttə, nəzəri cəhətdən bu, qorxulu deyildir. Daha düzgün hərəkət etmək üçün mübahisəyə meydan vermək həm də faydalıdır. Lakin müəllimi praktik fəaliyyətində çaşdıran hallar aradan götürülməlidir.

Təlim metodlarının müxtəlif təsnifatı təsadüf nəticəsində deyil, müxtəlif əsaslarla müəyyənləşdirilir. Bəziləri təlim metodlarının təsnifatının əsasına biliklərin mənbəyini, o biriləri - didaktik vəzifələri, üçüncüləri təfəkkür formalarını qoyurlar və s. Vurğulayaq ki, pedaqoji ədəbiyyatda bilik və bacarıqların mənbəyini əsas götürən təsnifata daha çox rast gəlmək olar. Bütün təlim metodları belə təsnifatda şifahi, əyani və praktik olmaq üzrə üç yerə bölünür. Görünür, belə üstün yanaşmanın səbəbləri vardır. Səbəblərdən biri bu ola bilər ki, sözügedən təsnifatda müxtəlif ədəbiyyatda özünə yer alan, şərh olunan metodların hamısını səciyyələndirmək mümkün

olur. Təlim metodlarının belə təsnifatında təlim prosesi üçün əlaqədar metodu seçmək çətin olmur. Bununla yanaşı qeyd etmək yerinə düşər ki, həmin təsnifat, ümumilikdə qəbul olunmamışdır. Bu təsnifata opponent olanların fikrincə, onun ciddi nöqsanı bundan ibarətdir ki, bu və ya başqa metodu hansı qrupa daxil etmək üçün dəqiq kriteri yoxdur, söz, nitq bilik mənbəyi deyil, idrak prosesinin mühüm komponentidir... təsəvvür, obraz əmələ gətirmək- idrak prosesinin ilk mərhələsidir, biliyin mənbəyi deyildir, onun formalaşmasının mərhələsidir. “Praktika isə idrak prosesində təkcə bilik mənbəyi deyil, həm də həqiqətin kriterisidir” (B.P.Yesipov).

Ədalət naminə söyləmək olar ki, həmin təsnifat əleyhinə çevrilən bu tənqidi qeydlər o qədər də əsaslı deyildir. Praktikanın həqiqətin kriterisi olması, onun bilik mənbəyi olmasına mane olmur. Sözün, nitqin bilik mənbəyi olduğunu dedikdə, hər şeydən əvvəl, müəllimin canlı sözlə, şifahi nitqlə verdiyi bilik nəzərdə tutulur. Dərslik, kitab həmçinin bilik mənbələridir və bunlarda olan biliklər, mətnlər təhriki nitqlə şagirdlərə verilir. Bütün bunlar heç də sözə, nitqə bir tərəfdən şagirdlərin idrak prosesinin komponenti, o biri tərəfdən şagirdlərə bilik vermək üçün müəllimin əlində silah kimi baxılmasını inkar etmir. Bütün bunlara baxmayaraq, həmin təsnifatı nöqsansız hesab etmək doğru olmaz. Bizcə, onun əsas nöqsanı ondadır ki, burada təlim metoduna iki tərəfli baxış yoxdur, hansı metodun müəllimin, hansının şagirdlərin fəaliyyətinə aid olması aydınlaşmır. Bu isə çox ciddi məsələdir.

İ.Y.Lerner və M.N.Skatkin zamanələrinə görə təlim metodlarının maraq doğuran nomenklaturasını və təsnifatını irəli sürmüşlər. Onlar çoxlu miqdarda olan təlim metodları əvəzinə cəmi beş metodun varlığını sübut etməyə çalışmışlar. Bunlar aşağıdakılardır:

1. İzahetmə- əyani və ya məlumatvermə-mənimsəmə metodu;
2. Reprodaktiv metod.
3. Problemli şərh metodu.
4. Qismən axtarış və ya evristik metod.
5. Tədqiqat metodu.

Bu təsnifatın orijinallığını problemin həlli üçün müəlliflərin, hər şeydən əvvəl, işə cəsarətlə yanaşmalarında, problemin tarixində ilk dəfə olaraq yeni nomenklatura təklif etmələrində görmək lazım-

dır. Orijinallıq həm də ondadır ki, təsnifatın əsasında şagirdlərin idrak fəaliyyətinin müstəqillik dərəcələri qoyulur, təlim üsulları isə təlimin məqsədləri və ya təhsilin məzmununun səviyyələri ilə bağlanır. İ.Y.Lerner yazır ki, təlimin pedaqoji dillə ifadə olunan dörd məqsədi vardır ki, bunlar da mədəniyyətin dörd elementinə müvafiqdir. Madam ki, belədir, onda təhsilin məzmunu ancaq mədəniyyətin həmin məzmun növlərindən- bilik, bacarıq və vərdislərdən, yaradıcı fəaliyyət təcrübəsindən, birgə yaşayışa xas olan sərvətlər sisteminə yönəlmiş emosional tərbiyə normasından ibarət olmalıdır.

Bu iki müəllifin təlim metodları və onların təsnifatı haqqında şagirdlərin idrak fəaliyyəti tələbləri ilə uzlaşan nəzəriyyəsinin dəyərli olduğu inkaredilməzdir. Hər şeydən əvvəl ona görə ki, onlar şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə yarayan evristik, tədqiqatçılıq və problemli şərh kimi metodların istifadə edilməsini irəli sürürlər. Bu baxımdan təlim metodlarının bu cür təsnifatını didaktikada irəliyə doğru atılan bir addım hesab etmək olar. Bununla yanaşı, bu təsnifat da nöqsanlardan uzaq deyildir. Hər şeydən əvvəl, təlim metodlarının iki tərəfli mahiyyəti burada açılır. Həm “öyrətmə” metodu, həm də “öyrənmə” metodu anlayışları “təlim metodu” məfhumunda ümumi verilir. Eyni zamanda onların metodların ənənəvi təsnifatını qiymətləndirməmələrini də düzgün hesab etmirik. Onlarla təcrübədə sınaqdan çıxmış təlim metodları əvəzinə iki metodun adını çəkmək və əlaqədar bütün başqa metodları bu iki metodun “təzahürü” adlandırmağa haqq qazandırmaq çətindir. Bu baxımdan Y.K.Babanskinin fikri maraq doğurur. O yazır: “Bütün təlim metodlarını iki metodda cəmləmək olmaz. Bu təlim prosesinin dialektik səciyyəsinə zidd olardı. Təlim metodlarının çoxluğu haqqında dialektik təsəvvürə istinad edərək, biz onların təsnif edilməsi imkanını inkar edə bilmərik. Təsnifat isə məhdud miqdarda donub qalmış metod deyil, müxtəlif çeşiddə olan metodların təsnifi qaydasıdır. Prinsip etibarı ilə təsnifat çox ola bilər. Ona görə də onlardan birinə üstünlük vermək olmaz. Burada sual meydana çıxa bilər: “Əgər metodlar çoxdursa, əgər onlar qruplara bölünürsə, belə müxtəlif çeşiddə olan metodlardan müəllim real bir surətdə necə istifadə edə bilər? Bunun üçün nəzəriyyə və müəllimlərin

təlim metodlarının optimal əlaqələndirmə metodikasını işləyib hazırlamaq lazımdır” .

İ.Y.Lerner və M.N.Skatkinin təklif etdiyi təsnifat təlim metodlarını seçməkdə müəllim üçün, həqiqətən, çətinlik törədir. Belə təsnifatın təbiiqində, məlum deyil ki, bizim nəzəri və əməli olaraq nə kimi qazancımız olur. Əsrlərdən bəri məlum olan mühazirə, nəqletmə və s. metodları “izahetmənin” formaları adlandırmaqda, biz nəyi qazanırıq? Məgər məlum deyilmi ki, mühazirə, nəqletmə, izahetmə və s. hər birinin təlim prosesində öz yeri, öz xüsusiyyətləri vardır.

Məsələyə daha diqqətlə yanaşdıqda aydın olur ki, reproduktiv (yenidən hasil edən) metoddan başqa bu təsnifatda nəzərdə tutulan bütün digər metodlar ənənəvi nomenklaturadan götürülmüşdür. Bu təsnifatda birinci metod “izahetmə-əyani” və ya “məlumatvermə-mənimsətmə” adlanır. Hər şeydən əvvəl qeyd edək ki, bu terminlər bir-birinə uyğun deyildir. Əyani dedikdə göstərmə, nümayiş etdirmə anlaşıldığı halda, “mənimsətmə” dedikdə, şagirdlərin onlara verilən bilikləri dərk etməsi anlaşılır. Hələ bu bir yana qalsın, “izahetmə-əyani” dedikdə tamamilə müəllimin hərəkəti, “məlumatvermə-mənimsəmə” dedikdə, həm müəllimin, həm də şagirdlərin hərəkəti nəzərə alınır. Görünür, məhz belə dolaşıqlığı nəzərə alaraq müəlliflər, sonralar yalnız “məlumatvermə-mənimsətmə” termini üzərində dayanmışlar.

Burada nöqsan yalnız, istilahlarla bağlı deyildir. Həm də görmək çətin deyildir ki, ənənəvi metodlar qrupu “forma” adı altında bir yerdə qruplaşdırılmışdır. Belə ki, mühazirə, nəqletmə, şərhətmə və bu kimi metodların didaktik vəzifələri şagirdlərə bilik vermək olduğu halda, kinofilm, diafilm göstərmək, təcrübə və ya cismi natırada və ya rəsmdə nümayiş etdirmək və s. şagirdlərə verilən biliyin mənimsənilməsini asanlaşdırır. Bu iki metodlar qrupunu bir-biri ilə qarşılaşdırmaq yox, əlaqəli şəkildə işlətmək lazımdır. Çünki bunların hər ikisi eyni məqsədə – bu iki müəllifin sözləri ilə desək, şagirdlərin birinci səviyyədə olan təhsili (bilikləri) mənimsəmələrinə xidmət edir. Bunun kimi də, təkraretmə, çalışma, o cümlədən məsələ və misal həlli, dillər üzrə yazı işləri, laboratoriya məşğələləri, emalatxana işləri və s. sınaqdan çıxmış, şagirdlərə təhsilin ikinci səviyyəsini verməyə yarayan, onlarda bacarıq və vərdisləri formalaş-

dıran biliyi təcrübəyə tətbiq etmək bacarığı yaradan üsulları “reproduktiv” adlandırılan metodun təzahür formaları hesab etməyə ehtiyac yoxdur. Onu da unutmaq olmaz ki, şagirdlərin reproduktiv hərəkətləri, yəni bilikləri yenidən ifadə etmələri, müəllimin təlimat və rən, təşkil edən, təhrik edən hərəkətləri olmasa, müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilə bilməz.

Təsnifatda qeyd olunan qalan üç metod-problemli şərh, evristik və ya qismən axtarış, tədqiqat adlı metodlar müstəqil olaraq saxlanıla bilər, çünki bunlar, təhsilin üçüncü səviyyəsinin, yəni şagirdlərdə yaradıcılıq fəaliyyəti təcrübəsinin formalaşdırılmasına xidmət etməklə təlim metodlarının bir qrupuna daxil olurlar. Bunların da hər biri iki tərəflidir.

Pedaqogikada əvvəllər məlum olan belə bir fikri unutmaq olmaz ki, təlim metodları “öyrətmə” və “öyrənmə” metodlarını birgə əks etdirir. Ona görə də təlim metodlarının ikitərəfli olması “elə bir pedaqoji vəziyyət yaradır ki, orada bir tərəfdən müəllimlərin pedaqoji fəaliyyəti şərtlənir, digər tərəfdən, şagirdlərin fəaliyyəti əks olunur” (M.M.Levina).

M.İ.Maxmutov da bu mövqedə olaraq belə yazır ki, təlim metodu öyrətmə metodu və ona müvafiq olan öyrənmə metodunu əlaqələndirməyi ifadə edən terminlərlə adlana bilər. Söz yox ki, həm M.M.Levinaya, həm də M.İ.Maxmutova M.A.Danilovun aşağıdakı fikri məlumdur: “Təlimdə həmşə tədris materialı (məzmun) ilə yanaşı müəllimin fəaliyyəti (öyrətmə) və şagirdlərin biliyi mənimsəmə fəaliyyəti (öyrənmə) yer tutur”.

M.İ.Maxmutov təlim metodlarının iki tərəfli olduğunu irəli sürməklə təsnifatda bunları əks etdirir. Şərti olaraq o, təlim metodlarını belə adlandırır və təsnif edir:

1. Məlumatvermə- izahetmə metodu.
2. İzahetmə- reproduktiv metod.
3. Məlumatvermə- axtarış metodu.
4. Təhriketmə- tədqiqat metodu.

Əvvəla, M.İ.Maxmutovun təsnifatda əyaniliyi əks etdirən metodu və ya metodları nə üçün ixtisar etdiyi aydın deyildir. Müəllimin istifadə etdiyi terminlərin bir qismini də müvafiq hesab etməyə əsas yoxdur. O, birinci metodu “məlumatvermə-icraetmə”, ikinci metodu

isə “izahetmə-reproduktiv” adlandırır. Məgər “reproduktivlik” anlayışında həm də “icraetmə” məfhumu yerləşmirmi? Məhz bütün bunlarla, həmçinin yuxarıda haqqında söhbət açdığımız, M.İ.Maxmutovun təklifindən əsaslı şəkildə fərqlənməyən təsnifatlarla da razılaşmaq çətindir.

Y.K.Babanski təlim metodlarının daha başqa bir nomenklaturasını və təsnifatını təklif etmişdir. O, yazır ki, təlim metodlarının xarakteristikasına daha çox tam halında yanaşmaq üçün bir sıra prinsiplə müddəalara istinad etmək lazımdır. O cümlədən onların quruluşunda “müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin vəhdətini” əks etdirmək lazımdır. Metodlar hər iki tərəfin fəaliyyətinin bütün komponentlərini əks etdirməlidir. Əlbəttə, bu məlum həqiqətdir. Bu müddəaya əsasən, həmçinin o, təklif etdiyi təsnifatda sınaqdan çıxan metodların məcmusunu göstərmək məqsədilə bütün təlim metodlarını üç qrupa bölür: 1. Təlim-idrak fəaliyyətini təşkil edən və öz-özünü təşkil edən metodlar; 2. Öyrənməni təşviq edən və əsaslandırان metodlar; 3. Təlim effektivliyinə nəzarət edən və öz-özünə nəzarət edən metodlar.

Yeni təsnifat irəli sürmək üçün Y.K.Babanskinin istinad etdiyi müddəalar diqqətəlayiqdir. Daha dəyərli cəhət ondan ibarətdir ki, o, təsnifatda təlim metodlarının məcmusunu həm yeni, həm də ənənəvi, həm öyrətmə, həm də öyrənmə metodlarını əks etdirməyə səy göstərir. Lakin, zənnimizcə, bu müddəalar müəllif tərəfindən o qədər də əlverişli surətdə istifadə edilmir, nəticədə, onun da təklif etdiyi təsnifatın bir sıra üstünlüklərinə baxmayaraq təkmilləşdirilməsinə ehtiyac vardır.

Maraqlı təsnifatlardan biri də Görkəmli Azərbaycan pedaqoqu akademik M.M.Mehdizadəyə məxsusdur. O, təlim metodlarının təsnifatını aşağıdakı kimi təqdim edir.

1. Məlumatvermə metodları.
2. Əyanilik metodları.
3. Reprodukativ metodlar.
4. Axtarış metodları.
5. Nəzarət metodları.

Təlim metodlarının belə qruplaşdırılmasının əsasına həm şagirdlərin idrak fəaliyyətinin quruluşu, həm də təhsilin səviyyələri

qoyulmuşdur. Bu təsnifat təlimdə didaktik vəzifələri də hesaba alır və bu da qüsurlu deyildir. Belə ki, ilk iki qrupa daxil olan metodlar təlim prosesinin quruluşunun ilk mərhələsinə istinad edərək şagirdləri “hazır” biliklərlə silahlandırmaq kimi didaktik vəzifəni, təhsilin ilk səviyyəsinə uyğun həll edir. Metodların üçüncü qrupu praktika mərhələsi ilə bağlıdır. Bu mərhələ şagirdləri bacarıq və vərdislərlə silahlandırmaq vəzifəsini həll etməyə xidmət edir, biliyin praktikaya tətbiqinə- təhsilin ikinci səviyyəsinin təmin edilməsinə kömək edir (praktik bacarıq verməyən heç bir məktəbin, heç bir universitetin dəyəri yoxdur).

Təlim metodu qruplarının hər birinə sınaqdan çıxmış bir neçə öyrətmə və öyrənmə metodları daxildir. M.M.Mehdizadə axtarış metodlarına evristik-müsahibə və ya qismən axtarış, problemli şərh, tədqiqat, seminar, mühazirə-seminar, referat, disput və s. metodları aid edir. Bu metodlar ilk üç qruplardakılardan onunla fərqlənir ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətini inkişaf etdirməyə, onlarda müstəqil işləmək vərdişi yaratmağa və beləliklə, şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə müəllim tərəfindən daha geniş istifadə olunmağa yararlıdır. Bu metodların vasitəsi ilə şagirdlər təhsilin üçüncü səviyyəsinə uyğun yaradıcılıqla fəaliyyət göstərməyə nail olurlar.

Təlim metodlarının nomenklaturası və təsnifatı ilə bağlı Ə.X.Paşayevin və F.A.Rüstəmovun fikirləri xüsusilə maraqlıdır. Təlim metodlarının ənənəvililiyinə, yerinə yetirdiyi təlim vəzifələrinə, bilik mənbələrinə, idrak tipinə (xarakterinə), təlim məqsədlərinə, tədris-idrak fəaliyyətinin funksiyasına, ümumi əlamətlərinə, təlimin başlıca mərhələlərinə, polinar cəhətlərinə görə təsnifatı ilə bağlı fikirlərini açıqlayan Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmov üzərində dayanıqları bu təsnifatlardan hər birinin qüsursuz olmadığını vurğulayırlar. Onlar göstərir ki, bu təsnifatlardan heç biri “təmiz” halda məktəb praktikasında istifadə edilmir. Ona görə də metodlar nəzəriyyəsinə aydınlıq gətirmək məqsədilə yeni təsnifatlar axtarışı davam edir. Bu sahədə son tendensiyalardan biri metodları süni surətdə qruplaşdırıb onları bir-birindən ayırmaq cəhdlərindən imtina olunmasıdır. Metodların çoxölçülülüyü uydurma təsnifatlardan imtina etməyi zəruri sayır, metodları sadəcə səciyyələndirməyi və müxtəlif təlim situasiyalarında onların tətbiqi xüsusiyyətlərini açmağı

məqsədəuyğun hesab edir. Bu yanaşma məntiqi cəhətdən ən az qüsurlu olan yanaşmadır.

Unudulmamalıdır ki, metodlar təlim prosesində təhsilləndirici, inkişafetdirici, tərbiyəedici, oyadıcı (motivasiyalaşdırıcı) və nəzarət-edici-korreksiyaedici funksiyaları yerinə yetirir. Metodun vasitəsi ilə məqsədə nail olunur, onun öyrədici funksiyası bundan ibarətdir. Şagirdlərin inkişafının sürəti və səviyyəsi, həmçinin təhsil- tərbiyənin nəticələri metodlarla şərtlənir. Metod şagirdlərdə oxumağa maraq oyatmaq üçün müəllimin əlində bir vasitədir. O, şagirdlərin idraki fəaliyyətinin başlıca, bəzən də yeganə stimulyatorudur. Nəhayət, bütün metodların vasitəsilə (yalnız nəzarətəedici metodlar istisna olmaqla) müəllim tədris prosesinin gedişini və nəticələrini diaqnozlaşdırır, onda lazım olan dəyişikliklər aparır (nəzarət-korreksiya funksiyası). Müxtəlif təlim metodları tədris prosesi müddətində öz funksional yararlığını daim saxlaya bilmir. Doğrudan da belədir. Bizcə, Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmovun bu fikirləri ilə əsasən razılaşmaq olar.

Təlim sistemində metodların nomenklaturasını və təsnifatını müəyyənləşdirərkən aşağıdakılar nəzərə alınmalıdır:

1. Tələbatsız fəaliyyət yoxdur. Tələbatın ödənilmə obyektinə məqsəddir. Təlim prosesi qarşıya qoyulmuş məqsədin şagirdin təlim fəaliyyətinin səbəbi olan tələbatlarının ödənilmə obyektinə çevrilməsi və onun sabit əhəmiyyət daşıması vacibdir. Əks halda şagird pedaqoji təsirin obyektinə olduğu halda, bu təsirlə təşkil olunmalı, nizamlanmalı bir fəaliyyətin subyektinə ola bilməz. Odur ki, təlim metodlarının nomenklaturasına və təsnifatına **“təlim prosesinin qarşısına qoyulmuş vəzifələrin şagirdin idrak tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməsinə xidmət edən və onun fəaliyyətə cəlb olunmasına istiqamətlənən (kommunikativ) metodlar qrupu” daxil edilməlidir.**

Şagirdlərin bəzilərində təfəkkür təkcə sırf idrak maraqlarının deyil, az-çox xarici təsirlərin də nəticəsində baş verir. Nomenklaturada idrak motivlərinin müxtəlifliyi (spesifikliyi və qeyri-spesifikliyi) nəzərə alınır. Şagirdlərin bəzilərində idrak fəaliyyətinin təhrikəedici, hərəkətverici qüvvəsi elə maraq və motivlərdir ki, onlarda hökmən idrak tələbatı təzahür edir.

2. Biliklərin şagirdlər tərəfindən əldə olunmasının iki yolu vardır. Birincisi, biliklər əsasən hazır şəkildə şagirdlərə verilir, onlar isə onu imkanlarına uyğun olaraq qəbul edir, “keçmiş biliklər sistemi” nə daxil edirlər. İkincisi, şagirdlər axtarışa qoşulmaqla bilikləri mənimsəyirlər.

Yuxarıda bəhs etdiyimiz kimi, bu yolla biliklərin əldə olunması zamanı şagirdlərin müstəqillik dərəcəsi müxtəlif səviyyələrdə ola bilər. Təlim prosesində bu iki altsistemin (biliklərin əsasən hazır ötürülməsi və problemlə öyrənməni özündə ehtiva edən) təbiəti və bunların dialektik vəhdəti nəzərə alınmalıdır.

3. Elmi idrakın formalarından təlim prosesində spesifik şəkildə istifadə olunur (həm məzmun, həm prosesual cəhətdən bu proses spesifikliyə malikdir).

4. Müəllim olduğu kimi, müxtəlif idarəetmə prosesləri müasir elmin inkişafından əldə olunan nəticələrin tətbiqi ilə daha səmərəli şəkildə həyata keçirilir, onun komponentlərinin funksiyaları qarşıya qoyulmuş məqsəd baxımından daha optimal uzlaşdırılır. Xüsusilə, kibernetika elminin inkişafı bir çox proseslərin təşkil və idarə olunmasını öz “monopoliyasına” daxil etmişdir. O cümlədən təlim prosesinin təşkil və idarə olunması, əks əlaqənin daha yaxşı təmin edilməsi, şagirdlərin müstəqilliyinin yüksəldilməsi, müəllimin fəaliyyəti ilə şagirdin fəaliyyətinin uzlaşdırılması və s. məsələlərin həllində alqoritmləşdirmə və proqramlaşdırma texnologiyalarından (eləcə də digər layihələrdən) təlimin spesifik xüsusiyyətlərinə uyğun şəkildə istifadə olunması səmərəli nəticələr verir. Təlim metodlarının nomeklaturasında və təsnifatında bu realıq nəzərə alınmalıdır. Təsnifat təlim prosesində digər elmlərin işləyib hazırladığı metodların təlim prosesinə yaradıcı şəkildə, spesifik hala salınaraq daxil edilməsi üçün açıq olmalıdır.

5. Metoda müəyyən məzmunun (təlim materialının) reallaşdırılması (hərəkət forması) kimi baxırıqsa, onda onların arasındakı dialektik vəhdət (məzmun və forma dialektikası) gözlənilməlidir. Forma məzmunu uyğun olmalıdır. Metodların nomeklaturası və təsnifatı biliklərin əldə olunmasına, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasına, cəmiyyətə məxsus birgəyaşayış normalarının əldə olunmasına istiqamətlənməlidir. Təlim materialı daxili əlaqədə, sistem

halında olduğundan, təlim metodları da onun təbiətinə uyğun şəkildə fəaliyyət göstərir.

6. Hər bir metod binar xarakter daşıyır. Öyrənmə və öyrətmə metodları təlim metodlarının altsistemləri kimi çıxış edir. Sistemlə altsistemlər arasında, altsistemlərin öz aralarında dialektik əlaqələr mövcuddur. Təsnifatə daxil olan nomenklatura bu əlaqələri özündə saxlamalıdır.

7. Təlim sistemində idarəetmə prosesinin istiqamətləndiyi obyekt şagirdin fəaliyyətidir. Metod özündə obyektin qanunauyğunluqlarını ehtiva edir. Metodlar şagirdin fəaliyyətinin müstəqillik dərəcəsini özündə saxlayır. Təsnifat və nomenklaturada şagirdin idrak fəaliyyətinin fəallıq və müstəqillik dərəcəsi nəzərə alınmalıdır.

8. Hər bir metod təşkilətmə, təhsilvermə, inkişafetdirmə və tərbiyəetmə funksiyalarına malikdir. Onlar şagirdlərin intellektual imkanlarına uyğun şəkildə tətbiq olunur. Odur ki, şagirdin inkişaf, təhsil almaq və tərbiyəlilik səviyyəsi müntəzəm şəkildə öyrənilməlidir. Təsnifat bu vəzifənin həllinə xidmət edən metodlar qrupunu da özündə saxlamalıdır.

9. Təlim metodları obyektlə subyekt arasında tətbiq olunan vasitələrdən asılıdır. Təsnifat təlim prosesində istifadə olunan vasitələrin növlərinə və funksiyalarına müvafiq olmalıdır, onlar arasında vəhdətin təmin olunması üçün imkan yaratmalıdır.

10. Müəllim öyrətmə prosesində bir tərəfdən öz hərəkətlərini, o biri tərəfdən öyrənmə prosesində şagirdlərin bütün hərəkətlərini aydın dərk etməlidir. Əgər bu cəhət yoxdursa, təsnifat əməli əhəmiyyətə malik deyildir. Təsnifatda bu nəzərə alınmalıdır.

11. Təlim prosesinin mahiyyətini, onun cərəyanetmə xarakterini, idrak prosesi ilə oxşar və fərqli cəhətlərini, komponentlərinin (imkan daşıyıcılarının) qarşılıqlı əlaqəsini nomenklatura və təsnifatda nəzərə almaq vacibdir.

12. Təlim prosesinin elmi səviyyəsinin yüksəldilməsi zərurəti və bunun yaratdığı dəyişikliklər təsnifatda nəzərə alınmalıdır.

Ümumiləşdirmə əsasında məqbul saydığımız, təlimin altsistemlərinin və digər komponentlərinin uzlaşma variantlarına müvafiq seçimdə, müəllim və şagirdin fikri hərəkətinə adekvat formanın struktur elementləri kimi təşəkkül tapan və müəllimlərimizin üstün

sayının iş təcrübəsində yeri olan metodların nomenklaturası və təsnifatı belədir:

1. Təlim prosesinin qarşısına qoyulmuş vəzifələrin şagirdlərin idrak tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməsinə xidmət edən və onların (şagirdlərin) fəaliyyətə cəlb olunmasına istiqamətlənən (kommunikativ) metodlar qrupu.

Bu qrupa aid edilir: a) məqsədin elan olunması və məqsədə istiqamətlənən fəaliyyət növlərini icra etməyə şagirdlərin təhrik olunması metodları; b) şagird qarşısında qoyulmuş vəzifənin reallaşmasının tədris-idrak və praktik faydalılığının şərh olunması ilə şagirdlərin fəaliyyətə qoşulması metodları; c) tədris- nəzəri, tədris-praktik, ictimai-praktik (bəzən də elmi) təlimi problemlərin formula edilməsi ilə məqsədin şagirdlərin idrak tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməsi və onların fəaliyyətə qoşulması metodları və s.

2. Biliyin əsasən hazır şəkildə verilməsinə xidmət edən şifahi-sözlü və əyani metodlar qrupu. Bu qrupa aid edilir: a) müəllimin şərhinin müxtəlif növləri – faktlar və nəticələrin sübutsuz olaraq qısa şəkildə bildirilməsi; faktların və nəticələrin izahlı-illüstrativ şəkildə bildirilməsi; inkişafetdirici şərh; məktəb mühazirəsi; b) müəssisə; c) əyani metodlar- illüstrasiya və demonstrasiya və s.

3. Biliyin müəyyən müstəqilliklə şagirdlər tərəfindən əldə olunmasına xidmət edən axtarış metodları qrupu. Bu qrupa aid edilir: a) problemləli şərh metodu; b) qismən axtarış (evristik müəssisə) metodu; c) seminar metodu; ç) mühazirə-seminar metodu; g) referat metodu; d) disput; e) laborator işlər; ə) tədqiqat metodu və s.

4. Biliyin möhkəmləndirilməsinə, fəaliyyət üsullarının bacarıq və vərdislərə çevrilməsinə xidmət edən metodlar qrupu.

Bu qrupa aid edilir: a) təmrinlər (nümünə üzrə təmrinlər, şərh edilən təmrinlər, variativ təmrinlər); b) praktik və təcrübi işlər; c) yaradıcı işlər və s.

5. Digər elmlərdən götürülüb, təlim prosesinin spesifik xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılmış metodlar qrupu. Bu qrupa aid edilir: a) alqoritmik metodlar (alqoritmlər əsasında biliklərin tətbiq olunması yolu ilə bacarıq və vərdislərin formalaşdırılması metodları; alqoritmlərin tərtibinə aid tapşırıqların tətbiqi vasitəsilə yaradıcı fəaliyyət təcrübəsinin əldə olunması metodları; b) proqramlaşdırma

metodları (proqramlaşdırılmış tapşırıqların tətbiqi ilə şagirdlərin fəaliyyətə qoşulması metodları; proqramlaşdırılmış tapşırıqların (problemlı və qeyri-problemlı) tətbiqi vasitəsi ilə biliklərin əldə olunması metodları; proqram əsasında biliklərin tətbiqi metodları; proqram tərtib etmək tələbli tapşırıqların tətbiqi ilə bacarıq və vərdislərin formalaşdırılması) və s.

6. Yoxlama və nəzarət metodları qrupu.

Bu qrupa aid edilir: a) fərdi və frontal olmaq üzrə şifahi sorğu metodları; b) müxtəlif yoxlama yazı işləri, emalatxana, tədris-təcrübə sahələrində əmək tapşırıqlarının tətbiqi metodları; c) müxtəlif mərhələlər üzrə testlərin tətbiqi metodları; ç) zaçot (məqbul) və imtahan (sınaq və yekun) tətbiq etmək metodları; e) müxtəlif texniki vasitələrin, maşınların və s. tətbiqi metodları və s.

Müəllimlərin iş təcrübəsində özünə daha çox yer alan təlim metodlarının xüsusiyyətləri üzərində bir qədər ətraflı dayanaq.

14.5.1. Ənənəvi təlim metodlarının səciyyəvi xüsusiyyətləri.

Şərh. Müəllimin sözü əsasında tədris materialının şagirdlər tərəfindən qavranılması və anlaşılması şərhdir. Şərh, adətən, üç mərhələdən ibarət olur: yeni mövzunun qavranılmasına uşaqların hazırlanması, mövzunun bilavasitə qavranılması və qavranılan bilik və məlumatların qismən ümumiləşdirilməsi. Şərh üsulunun səmərəliliyini təmin edən bir sıra tələblər vardır: 1) danışılan məzmunun etibarlılığı-faktların dəqiqliyi; 2) fikirlərin inandırıcı olması; 3) şərhin obrazlılığı və emosionallığı; 4) nitqin aydınlığı və düzgünlüyü.

Problemli şərh. Müasir didaktikada problemlə əlaqədar üç anlayış mövcuddur: problemlı təlim, problemlı vəziyyət (situasiya), problemlı şərh. Bunları təəssüf ki, həm pedaqoji ədəbiyyatda, həm də məktəb praktikasında çox zaman qarışdırır, eyniləşdirirlər. Halbuki bunların hər birinin özünəməxsus spesifik didaktik vəzifəsi vardır. Problemlı təlim anlayışında mükəmməl təlim sisteminin alt-sistemlərindən biri nəzərə alınır, problemlı şərh axtarış metodları sırasına daxil olan metoddur; problemlı vəziyyət dedikdə, təlim prosesində şagirdlərin bildirdikləri həqiqətlə, öyrənmək istədikləri yeni həqiqətlər arasında əmələ gələn ziddiyyətlər, şagirdləri öyrənməyə sövq edən, yeni yaranan vəziyyət, yaranan tələbat nəzərdə tutulur.

Son zamanlar didaktikada və məktəb təcrübəsində özünə geniş meydan açan bu metodun mahiyyəti, qismən də olsa, müəllimin oxuduğu mühazirə metodunun spesifik bir növünü andırır. Müəllim mühazirəsində nəql etmədən, sadəcə təsvir etmədən istifadə etdiyi kimi, onu problemlə şərh kimi də qurur. Lakin bu mühazirənin başqa növlərinə nisbətən şagirdləri daha çox düşünməyə vadar edir.

Problemlə şərhin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada müəllim problem qoyur, onu özü də həll edir, lakin ziddiyyətlərin həll edilməsi yolunu şagirdlərin başa düşəcəkləri dərəcədə açır, həll yoluna uyğun təfəkkürün gedişini aşkara çıxarır. Bu metodun vasitəsi ilə müəllim elmi idrakın nümunələrini, problemin elmi yolla həll edilməsini, “biliyin embriologiyasını” göstərir şagirdlər isə bu hərəkətin-problemin həlli istiqamətində fikrin inkişafını izləmiş olurlar (bu prosesi şagird fikrən həyata keçirir).

Mühazirə. Şərhə yanaşı yuxarı siniflərdə mühazirədən də istifadə edilir. Şərh dərslərin az bir hissəsini, mühazirə isə çox hissəsini, bəzən də dərsləri tamamilə əhatə edir. Mühazirə zamanı müəllim faktlar nümayiş etdirir, onların təsvirini verir, mühakimə yürüdür, ehtimallar irəli sürür, onların həqiqi olub-olmadığını isbat edir, tutuşdurur, müxtəlif nöqteyi-nəzərlərə şagirdlərin diqqətini cəlb edir, suallar vasitəsi ilə onlarda marağı gücləndirir.

Mühazirənin planını dərslərdə elan etmək, onu şagirdlərə yazdırmaq müəllimin mühakiməsini, onun məntiqini izləməyə imkan verir. Mühazirənin mühüm yerlərini şagirdlərin qeydə alması onları diqqətli olmağa alışdırır. Mühazirədə məntiqi yaddasaxlama tərzləri, isbatlar, faktların qruplaşdırılması, sistemə salınması, ümumiləşdirilməsi, müqayisələr üstünlük təşkil edir. Buna görə də mühazirə zamanı şagirdlərin anlama dərəcəsini yoxlamaq məqsədi ilə suallarla onlara müdaxilə edilməsinə haqq qazandırmaq lazımdır.

Seminar. Çox qədim tarixə malik olan bu metod, əslində ali məktəb tələbələrini ilə aparılan təlim işi metodlarından biri hesab olunur. Son zamanlarda orta məktəbdə təhsilin məzmunu xeyli müərkəkləşdiyindən, bir çox dərslərdə, xüsusən IX-XI siniflərdə ilk mənbələr üzərində işləməyi tələb edən tarix, ədəbiyyat dərslərində istifadə edilən axtarış metodları qrupuna seminar metodunun daxil edilməsi məqsədmüvafiqdir. Bunu, xüsusən, tədqiqat üsuluinin

nəticəsində əldə edilən yeni məlumat haqqında sinifdə hesabat verərkən tətbiq etmək lazımdır. Belə ki, nəticəni dəqiqləşdirən, problemi həll edən şagird bu barədə yazılı və ya şifahi məlumat verir. Məlumat müzakirə edilir, müəllim tərəfindən yekunlaşdırılır.

Seminar metodu, digər tərəfdən, müstəqil olaraq da tətbiq edilə bilər. Məzmunu məlum olmayan mövzu və ya mövzular şagirdlərə verilir, müəyyən vaxt göstərilir, lazım gələrsə, müəllim məsləhətlər verir, mövzu işləndikdən sonra növbəti dərslərdə müzakirə olunub yekunlaşdırılır. Bu metodun əhəmiyyətini də elmi həqiqətləri şagirdlərə müstəqil olaraq aydınlaşdırmaq vərdişinin aşılmasında, onların idrak fəaliyyətini inkişaf etdirməkdə axtarmaq lazımdır.

Mühazirə-seminar. Seminarın mövzu və ya mövzuları mürəkkəb olduqda bunların mahiyyətini, xüsusən araşdırılma istiamətlərini şərh etmək üçün müəllim giriş mühazirəsi oxuyur, sonra seminarın mövzuları üzərində yuxarıda göstərilən qayda üzrə müstəqil iş başlanır.

Müsahibə. Müsahibə biliklərin şagirdlərlə dialoq prosesində verilməsidir. Təlim təcrübəsində müsahibə digər metodlarından daha çox istifadə edilir. Müasir dövrdə mücahibəyə biliyi dərk etmənin bütün mərhələlərində müraciət olunur. Müsahibə hər bir fərdin effektiv fəaliyyətini təmin edir. Qabaqcıl müəllimlər dərstdə bütün uşaqların fəallığını təmin etmək üçün müsahibəyə müraciət edirlər.

Bu prosesdə şagirdlər fəallaşır, müəllimlə əməkdaşlıq edirlər.

Məktəb təcrübəsində bəzən inkişafetdirici müsahibə təsəvvürü yaradan yalan sualverməni A.Disterveq tənqid edirdi. O, yenicə öyrənilmiş məsələləri ayrı-ayrı sözlərlə müəllimə qaytarma prosesini suallarla oyun adlandırırdı. Məktəblərimizdə şagirdlərin bir-birinə mənasız suallar vermələri A.Disterveqin dediklərinə haqq qazandırır.

Müsahibə iki cür aparıla bilər. Ola bilər ki, müəllim əvvəllər öyrənilmiş materiala aid suallar qoysun, şagirdlər öyrəndiklərini ya da salaraq, yenidən hasil edib cavab versinlər. Bu işi şagirdlərə əvvəlcədən sorğu vərəqi verməklə də təşkil etmək mümkündür. Şagirdlər yeri gəldikcə cavab verirlər. Beləliklə, dərstdə əks əlaqə yaranır.

Ola bilər ki, müəllimin suallarına cavab verərkən şagirdlər sadəcə olaraq artıq məlum olanları xatırlamasın, mənimsənilmiş bilik-

lər arasında yeni əlaqələri tapsınlar, yeni nəticələrə gəlsinlər, özləri üçün əvvəllər rastlaşmadıqları yeni biliklər əldə etsinlər. Müsahibənin hər iki formasını (reproduktiv və evristik) idrak fəaliyyətini təşkil etməyə istiqamətləndirmək lazımdır.

Adətən, şagirdlər çox az sual verirlər. Müəllim onları sual verməyə həvəsləndirməli, sinfi öyrənməyə can atan cəmiyyətə çevirməlidir (Y.Ş.Kərimov). Sual bəzən “düzgün cavabların”, canlı ünsiyyətin olması üzərində qurulur. Elə hallar da olur ki, şagirdlərin yüksək qavrama səviyyələrində cavab verməyə həvəsləndirən sual-cavab olur. Belə planlaşdırılmış sual-cavab şagirdlərin təfəkkürünün inkişafına xidmət edir. Bu zaman şagirdləri yaradıcı düşünməyə cəlb etmək üçün yüksək səviyyəli suallar verilir. “Bəli”, “xeyr” cavabları alınan suallar faydalı deyil. Belə cavablarla qənaətlənmək olmaz. Ona görə də müəllim belə cavablardan sonra “Nə üçün?” , “Nəyə əsasən?” sualları ilə onların cavablarını dəqiqləşdirməlidir. Bir çox hallarda, əsasən, düzgün, lakin natamam cavabları da dəqiqləşdirmək məqsədilə müəllim əlavə suallar verir. Belə əlavə suallar uşaqlarda öz qüvvələrinə inam, düşünməyə, araşdırmağa həvəs təbiiyə edir. Sual müəyyən məqsədlə verilməlidir, məntiqi, düşündürücü, inkişafetdirici xarakter daşmalıdır. Müsahibənin işgüzar şəraitdə getməsi, maraqlı olması üçün sualın yığcam ifadə edilməsi, sinfin səviyyəsinə uyğun olması təmin edilməlidir. Müsahibə sinifdə aparıldıqda müəllim sinifə müraciət etməli, yeri gəldikcə sualın xarakterindən asılı olaraq kiməsə müraciət etməlidir. Elə etmək lazımdır ki, ümumi müsahibədə iştirak edən hər bir şagird qəflətən müraciət edildikdə cavab verməyə hazır olsunlar. Bəzən şagirdlərin cavaba düzəliş vermələri tələb olunmalıdır. Cavab qənaətləndirici olmayan hallarda düzgün cavabı müəllim verməlidir.

Müəllim müsahibə prosesində şagirdlərlə əks əlaqə yaradır. O, düzgün cavabları təqdir etməli, qeyri-dəqiq, səhv cavablara görə uşaqlara narazlığını bildirməlidir. Müsahibə fəal, oyadıcı metod olmaqla diqqəti cəlb edir. Bu metodun başlıca tələbi düşünülmüş sualların və şagirdlərin cavablarının ciddi sistemidir.

Müsahibə metodu dərsin hər bir mərhələsində müxtəlif təlim məqsədilə tətbiq olunur. Ev tapşırığı yoxlanarkən, yeni material izah edilərkən, biliyin möhkəmləndirilməsi və təkrarı, yeni biliyin

tədrisi məşğələsini yekunlaşdırarkən, şagirdlərin suallarına cavab verərkən müsahibədən istifadə olunur. Müsahibə metodu qədər çox-cəhətli və effektiv metod bəlkə də yoxdur. **İnteraktiv metodlr adlanan priyomların əksəriyyəti məhz müsahibəyə əsaslanır.** Müsahibə zamanı tədris materialı şagirdlərin şəxsi həyat təcrübəsi ilə əlaqələndirilir. Müəllim əks əlaqə imkanına malik olur. O, şagirdlərin nələri anladıqlarını, nələri anlamadıqlarını asanlıqla aşkara çıxara bilir. O, işin gedişi prosesində özünə düzəliş verə, materialın izahı istiqamətini dəyişə, məlumatı dərinləşdirə, genişləndirə, əlavə məlumat verə bilər. Beləliklə, müsahibə şagirdlərin təfəkkürünü maksimum dərəcədə inkişaf etdirir, onların idrak qabiliyyətinin inkişafını təmin edir.

Müsahibənin gedişində şagirdlərin müstəqil fikir söyləmələri, mühakimə yürütmələri imkanı yarandığından müəllim hər bir şagirdi öyrənə və inkişaf etdirə bilər. Müsahibənin təşkili prosesi mürəkkəbdir. Müsahibənin müvəffəqiyyətlə getməsi üçün mövzu və konkret təlim vəzifəsi düzgün müəyyənləşdirilməlidir. Müəllim müsahibəni hansı istiqamətə, hansı ardıcılıqla aparacağını təsəvvür etməli, müsahibənin məntiqi planını “görməlidir”. Müəllim şagirdlərin həmin proqram üzrə hazırlığını da aydın təsəvvür etməlidir. Müsahibənin müvəffəqiyyəti çox vaxt müəllimin verdiyi sualların məzmunu və xarakterindən asılı olur. Müəllim məqsədyönlü sual qoymaqla şagirdləri “oyadır”, onlar əvvəllər əldə etdikləri bilikləri xatırlayır, onları ümumiləşdirmək, inkişaf etdirmək yolu ilə yeni bilikləri müstəqil mənimsəmələrini təmin edir. Beləliklə, şagirdlər addım-addım yeni biliklərə yiyələnirlər.

Müsahibə frontal və fərdi aparılır, frontal müsahibədə şagirdlər “canlanır”, onlar arasında rəqabət, yarış baş verir. Bu prosesdə güclü uşaqlar cəld reaksiya verirlər. Onlar digər şagirdlərə nümunə olurlar. Frontal müsahibədən sonra müəllimin fərqlənən şagirdlərin biliyini qiymətləndirməsi onlarda razılıq hissi yaradır. Tədris materialının məzmunu və konkret vəzifələrdən asılı olaraq müsahibənin müxtəlif növlərindən istifadə edilir.

Evristik və ya qismən axtarış metodu. Müsahibə metodundan başqa didaktikada evristik müsahibədən də söhbət gedir. Bunların müştərək cəhətlərinin olması şübhəsizdir. Hər ikisində müəllimin bu

və ya başqa təlim materialı üzrə ardıcıl verdiyi suallara şagirdlərdən cavablar alınır, onlar düşünməyə vadar edilir, yeni elmi həqiqətlərin açılması istiqamətinə sövq olunurlar. Lakin bununla bərabər, onları heç də eyniləşdirmək olmaz, çünki hər biri müstəqil metod olmaqla mahiyyət etibarilə müxtəlif didaktik vəzifələrin həllində istifadə edilirlər.

Müsahibə metodu informasiyavermə metodları sırasına daxil olmaqla şagirdlərin biliklərinə və həyati təcrübələrinə istinad edərək yeni məlumatın verilməsinə xidmət edir. Şagirdlərin əvvəlki dərslərdə aldıkları biliklərə istinad etməklə qurulan müsahibə, sual-cavab qaydasında cərəyan edən belə prosesdə, ayrı-ayrı şagirdlər çətinlik çəksələr də sinif bütövlükdə çətinlik çəkmir, nəticədə didaktik vəzifə həll olunur, şagirdlər yeni biliyi öyrənirlər. Fənlərin, xüsusilə dillər və riyaziyyatın tədrisində müsahibə metodlarından çox istifadə edilir, çünki şagirdlərin fəallaşdırılması üçün əlverişlidir. Belə müsahibələrin təşkilində vaxta qənaət etmək, çaşdırıcı suallar verməmək, sualları şagirdlər arasında bölüşdürmək, suallara tam cavablar almaq və s. əsas şərtlərdəndir. Pedaqogika tarixində əvvəllər belə istiqamətdə olan müsahibə metoduna “evristik müsahibə” adını da verənlər olmuşdur.

Lakin indi pedaqoji ədəbiyyatda və məktəb təcrübəsində evristik müsahibə metodu başqa mahiyyət daşıyır. “Qismən axtarış” adını verməklə bu metodu ilk dəfə olaraq M.N.Skatkin, İ.Y.Lerner şərh etmişlər. Onlar bunu, müsahibə metodundan fərqli olaraq şagirdlər tərəfindən, müəllimin ardıcıl suallarına cavab verməklə bu və ya digər dərəcədə müstəqil həll oluna bilən problemli vəziyyətin açılması ilə bağlayırlar. İ.Y.Lerner yazır: “Evristik müsahibə ondan ibarətdir ki, müəllim şagirdlər qarşısında problem qoyur, onların buna gücü çatmadıqda problemi biri digərindən doğan, yəni bir-biri ilə bağlı, problemin həlli addımları olan suallara ayırır. Bu vaxt sualların çoxu ilk dəfə qoyulan problemin yarım problemləri rolunda çıxış edir. Müəllim tərəfindən diktə edilən, lakin şagirdlər tərəfindən müstəqil surətdə yerinə yetirilən bütün addımlar nəticəsində şagirdlər əvvəl verilən problemin həllinə nail olurlar” (4)

Evristik müsahibə metodu, həqiqətən, həm də qismən axtarış metodu adlandırıla bilər, çünki bundan istifadə etməklə problemi şa-

girdlərə çdırmaq mümkündür, çətinlik çəkdikləri yerdə müəllim yardımçı suallar vasitəsi ilə şagirdlərə kömək edə bilər. Bu üsulun tətbiqi şagirdləri hadisə və şeylərin xassələrini tutuşdurub müqayisələr aparmağa, mühakimələr yürütməyə, bir sözlə, onların yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafına xeyli xidmət edir. Bunun nöqsanı ondadır ki, problemi açmaq üçün daha çox vaxt tələb olunur. Onun qarşısını almaqdan ötrü yenə də sualları ardıcıl vermək, müsahibəni məqsədyönlü aparmaq lazımdır. Onu da əlavə edək ki, evristik müsahibəni də universallaşdırmaq zərərliyə, onun da tətbiq edilməsinin yerini düzgün seçmək lazımdır.

İzah. Problemləli vəziyyət-bəzən izahla müşayiət edilir. Hadisələrdə səbəb-nəticə əlaqələrinin açılmasında izah üsulu mühüm rol oynayır.

İzahdan istifadə edərkən müəllim şagirdlərin diqqətini mətləbə yönəltməli, onlarda dinləmə və anlama arzusu yaratmalıdır. Şagirdlərin təlim motivlərini, fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini yaxşı bilmədən buna nail olmaq çətinliklidir. İzahdan istifadə edərkən əks-əlaqənin yaranması böyük əhəmiyyətə malikdir. İzahın gedişində müəllimin problemləli sual qoyması şagirdlərdə cavab reaksiyası yaradır. İzah çox vaxt hadisənin qeyri-adiliyi, asılılıq əlaqələrinin özünü göstərməsi, hamını maraqlandıran, lakin çətin hadisənin dərk olunması ilə bağlı olur. İzah prosesində müəllim əyani vasitədən, qısamüddətli təcrübədən, yazı taxtasında fiqur, diaqram, cədvəl çəkib fikrini sübut etmək və s. yollardan istifadə edə bilər.

Kitab üzərində iş. Bu üsulun bir sıra xüsusiyyətləri vardır. Kitab üzərində işlərkən dərk etmə prosesini şagird özü təşkil etməlidir. Müəllim bir təlimatçı kimi hərəkət edərək şagirdin fəaliyyətini yalnız dolaylı idarə edə bilər. Buna görə də kitab üzərində iş şagirdin idrak bacarığı səviyyəsinin daha yüksək olmasını tələb edir.

Çap edilmiş mətn müəllimin canlı sözündən fərqlidir. Yazılı nitq formasına görə o, daha mürəkkəbdir, yığcamdır. Şərhin məzmununda oxucunun-şagirdin inkişaf səviyyəsi, müəllimin öz şərhində nəzərə aldığı kimi, incə bir surətdə nəzərə alın bilməz. Bu isə kitab üzərində işdə çətinliklər yaradır. Bununla belə, bilik mənbəyi olmaq etibarı ilə kitab mühüm üstünlüklərə malikdir.

Dərsliliyi oxuduqda dərk edilənin strukturu daha asanlıqla başa düşülür. Mətnin hissələrə ayrılması – fəsillərin, paraqrafların başlıqları mətnin planının asanlıqla dərk edilməsinə yardım göstərir. Ən mühüm yerlərin gözə çarpan şiriflərlə verilməsi əsas ideyaları müəyyənləşdirmək işini yüngülləşdirir. Bu üsul eyni zamanda bir neçə mənbə üzərində işləməyə, materialları müqayisə etməyə və yalnız qarşıya qoyulmuş məqsədə daha dolğun şəkildə cavab verən materialları seçib götürməyə, sistemləşdirməyə imkan verir.

Kitab üzərində işlədikdə dərk etmənin müstəqil olması əqidənin, qiymətvermə mühakiməsinin formalaşması üçün əhəmiyyətlidir. Kitab üzərində işləməyi öyrənmiş adamlar fəal və müstəqil surətdə dərk etmə işi ilə məşğul ola bilər. Əks təqdirdə şagird oxuduqlarını mexaniki surətdə yadda saxlamağa çalışaraq, kitab üzərində öz fəaliyyətini ən bəsit şəkildə təşkil edəcəkdir. Müəllim kitab üzərində işləməyi şagirdlərə öyrətmək məqsədilə başqa üsullarla dərs deyərəkən, əvvəlcə kitaba müraciət olunmasından bir üsul kimi istifadə etməlidir. Belə hallarda kitabda materialların məzmunu böyük olmur, əldə edilən məlumatın şüurlu surətdə mənimsənilib – mənimsənilmədiyi material oxunduqdan sonra yoxlanılır.

Müəllim hər hansı bir anlayışı şərh etdikdən sonra dərslərdə yer alan tərif oxumağı şagirdlərdən xahiş edir, bundan sonra oxunmuş tərif müzakirə olunur. Müşahidəni təşkil edib sual verdikdən sonra müəllim həmin suallara dərslərdə cavab tapmağı, irəli sürülmüş bu və ya başqa mühazirənin kitabdan gətirilən sitatlarla sübut olunmasını təklif edir. O, soraq ədəbiyyatına baxmağı, tərif bu və ya digər sözün mənasını lüğətdən tapmağı, soraq kitabına əsasən anlayışı səciyyələndirməyi, məlumatı dəqiqləşdirməyi təklif edir.

Kitab üzərində işləməyin xüsusi tərzlərini-sadə və mürəkkəb plan tutmaq, konspekt düzlətmək, tezis tərtib etmək, lazımi şeyləri qeyd etmək tərzlərini şagirdlərə öyrətmək üçün aşağıdakı tapşırıqlardan: mətnə başlıq düşünüb tapmaq, məzmununda ayrı-ayrı yerlərin hansı suallara cavab verdiyini müəyyənləşdirmək, hekayəni hissələrə bölmək, bu hissələrdən hər birinə başlıq vermək, sadə planı mürəkkəb plana döndərmək, fakt məlumatının seçilib götürülməsi məqsədi ilə mətnin lazımi yerlərini oxumaq, çıxarılan nəticəni, bu və ya digər müddəanı sübut etmək üçün kitablardan material toplamaq.

maq, kitabda verilən material əsasında cədvəl, qrafik və s. tərtib etmək kimi tapşırıqlardan istifadə etmək olar. Müəllimin bu kimi tapşırıqları dərslük üzərində işləyən şagirdlərin dərkətmə prosesinin fəallaşmasına səbəb olur, onlarda kitab üzərində işlə əlaqədar olan ümumiləşdirilmiş bacarıqların formalaşdırılmasını asanlaşdırır.

Yeni bilik üçün müstəqil mənbə olan kitaba şagirdlərin müraciəti müəllimdən xüsusi metodiki tərzlər tələb edir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

1. Giriş müsahibəsi əvvəllər öyrənilmiş materialla şagirdlərin müstəqil surətdə öyrənəcəkləri material arasında əlaqə yaradılmasını təmin edir. Bunlara aşağıdakıları əlavə etmək olar:

2. Müəllim xüsusi təlimat keçərək, yeni materialı oxuyarkən onun məzmununda nəyə diqqət yetirmək, onu nə ilə müqayisə etmək, hansı iş növlərindən: qeydlər aparmaq, plan tutmaq, məzmunu çertyoj, sxem şəklində ifadə etmək lazım gəldiyini göstərir.

3. Kitab üzərində şagirdin müstəqil işindən sonra müəllim oxunmuş material haqqında müsahibə keçirir. Bu müsahibədə məqsəd materialın şüurlu surətdə mənimsənilməsinin səviyyəsini yoxlamaq, iş yekun vurmaq, kitab üzərində iş tərzlərindən hansılarının daha uğurlu olduğunu, səmərəli mənimsəməni təmin etdiyini müəyyənləşdirməkdir.

Müşahidə. Təlim zamanı öyrənilən hadisələri şagirdlər çox halda bilavasitə, təbii şəraitdə nəzərdən keçirməli olurlar. Təbiət və cəmiyyət hadisələri üzərində şagirdlərin müşahidəsini adətən müəllim təşkil edir. Bəzən şagirdlərin öz təşəbbüsləri ilə müşahidələrini müəllim müdafiə etməli və həvəsləndirməlidir. Təbiət və cəmiyyət hadisələrinin şagirdlər tərəfindən müşahidəsi bəzən qısa müddətli, bəzən də uzun müddətli olur. Müxtəlif təbii şəraitdə bitkilərin, böcəklərin və heyvanların yaşayış xüsusiyyətlərini, buludların hərəkətinin küləklərlə əlaqəsini, çay yataqlarının yerdəyişməsinə, təbii şəraitin dəyişməsində adamların təsərrüfat fəaliyyətinin rolunu müşahidə etmək və s., əlbəttə, uzun müddət tələb edir.

Şagirdlərin müşahidəsi bəzən müəyyən tədris müvzusunun keçməzdən əvvəl təşkil olunur və mövzu öyrənilən zaman şagirdlərin müşahidə materiallarına istinad edilir. Təbiət və cəmiyyət hadisələri ilə şagirdlərin bilavasitə təmasda olmaları mövzunun daha şüurlu və

daha möhkəm qavranılmasına imkan verir. Təlim üsulu kimi müşahidənin səmərəliliyi bir sıra tələblərə əməl olunmasını zəruri edir.

1. Nəyin müşahidə ediləcəyi şagirdlər üçün aydın olmalıdır.
2. Müşahidənin nə məqsədlə aparılacağını şagirdlər bilməlidir.
3. Müşahidə zamanı nələrə diqqət yetiriləcəyi deyilməlidir.
4. Müşahidə materialları qeydə alınmalıdır.
5. Bütün şagirdlər müşahidəyə qoşulmalıdır.
6. Müşahidənin yekunlarından dərstdə istifadə olunarkən şagirdlərin fəaliyyətinə münasibət bildirilməlidir.

Demonstrasiya. Bir çox mövzuların şüurlu başa düşülməsini təmin etmək məqsədilə dərstdə müxtəlif əşyaların, cihazların, alətlərin, vəsaitlərin dinamikasının açılması, diafilmlərin, diapozitivlərin, kinofilmlərin, təcrübələrin göstərilməsi lazım gəlir. Demonstrasiya sadəcə nümayiş deyil, canlı prosesdir. Demonstrasiya zamanı ilk növbədə obyektin xarici əlaməti- böyüklüyü, forması, rəngi, hissələri, onların hər birinin görünüşü, xassələri, daxili keyfiyyətləri (cihazın necə işləməsi, buzun necə əriməsi, çəyirtkənin necə atılması və s.) nümayiş etdirilir. Bu zaman fəal idrak prosesi baş verir. Demonstrasiyanın səmərəliliyini təmin etmək üçün aşağıdakı şərtlər gözlənilməlidir: nümayiş etdirilən obyekt (tarla bitkiləri, tərəvəz, yeraltı sərvətlər, əmək alətləri və s.) hamı tərəfindən aydın görünməli, müxtəlif hiss orqanları tərəfindən duyulmalıdır, qavranmalıdır; əşya və ya təcrübə yalnız lazımı anda nümayiş etdirilməlidir; şəkillər iri, rəngli, cədvəllərin yazıları hamının görə biləcəyi irilikdə olmalıdır; obyektin sözlə təsviri müşahidəçiliyi inkişaf etdirməlidir; şagird əldə ediləcək biliklə əlaqədar cəhətə diqqət yetirməlidir; nümayişin nəticəsi şagirdlərin iştirakı ilə formalaşdırılmalıdır; nümayiş etdirilən obyektin xarici əlamətlərinə aludəçiliyə yol verilməməlidir.

İllüstrasiya. İllüstrasiya demonstrasiya metoduna çox yaxın olan və bir-birini tamamlayan metod olub, əşya və hadisələrin bilavasitə özlərinin təqdim olunması ilə deyil, simvolik təsvirlərin köməyi ilə qavranılması metodudur. Əşya və hadisələr, həmçinin demonstrasiyada canlı verilən proseslər illüstrasiya metoduna əsasən plakatların, fotoşəkillərin, sxemlərin, yastı modellərin, rəsmlərin köməyi ilə verilir. İbtidai siniflər üçün müxtəlif mövzularda

(meyvə, tərəvəz, heyvanlar, quşlar, ağaclar və s.) şəkilli kartoçkalar, coğrafiya və tarixə dair xəritələr, albomlar və s. geniş yayılmış illüstrativ materiallardır.

Adətən, məktəblərin bir çoxunda illüstrativ materiallar divardan asılı şəkildə saxlanılır. Şagirdlər onların üzərində dəfələrlə müşahidə apardıqlarından maraq azalır. İllüstrativ materialı dərsin əvvəlində asıb işə başlamaq da məsləhət görülmür. Söhbət ondan gədən anda şagirdlərə təqdim olunan illüstrativ material böyük maraq doğurur və effekt verir.

Laboratoriya işi. Müəllimin göstərişi əsasında şagirdlərin təcrübə qoymaları prosesi, bilavasitə müşahidə etmələri və müstəqil nəticə çıxararaq bilik əldə etmələri laboratoriya işidir. Fizika, kimya, botanika, zoologiya, ümumi biologiya, əmək təlimi və s. fənlərin tədrisində laboratoriya işindən daha geniş istifadə edilir.

Laboratoriya işinin müvəffəqiyyətli təşkili üçün müvafiq avadanlığın, cihazların, preparatların, texniki vasitələrin, digər zəruri əşyaların məktəbdə olması vacibdir.

Laboratoriya işi məktəbin laboratoriyalarında, fənn kabinetlərində, məktəbyanı sahədə, istehsalat müəssisələrində təşkil edilir.

Laboratoriya işinin səmərəliliyi üçün müəllim bir sıra tələblərə əməl edir:

1. Laboratoriya işi üçün şagirdlərə tapşırılacaq təcrübənin mövzunu, gedişini, nəticəsini müəllim əvvəlcədən dəqiqləşdirir, dərslə qədər isə təcrübəni özü qoyur, alınacaq nəticəni yoxlayır;

2. Müəllim laboratoriya işinin mövzusu, məqsədi, mərhələləri barədə şagirdlərə məlumat verir, təhlükəsizlik məsələlərini diqqət mərkəzində saxlayır;

3. Müəllim təcrübənin gedişini diqqətlə izləyir, çətinlik çəkənlərə istiqamət verir, təcrübə qoymaq bacarığının uşaqlarda formalaşmasına köməklik göstərir.

4. Müəllim təcrübənin gedişini diqqətlə izləyir, çətinlik çəkənlərə istiqamət verir, təcrübə qoymaq bacarığının uşaqlarda formalaşmasına köməklik göstərir.

5. Laboratoriya işində qoyulan təcrübədən alınan nəticələrin ümumiləşdirilməsinə və sözlə ifadə olunmasına müəllim rəhbərlik edir.

Laboratoriya işi həm biliklərin şüurlu mənimsənilməsinə, həm də biliklə əlaqədar bacarıqların formalaşmasına münasib imkan yaradır. Yeni məlumat əldə edən, onun mahiyyətini öyrənən şagird yeni biliyi qarşıya qoyulmuş məsələni həll etmək vasitəsinə çevirir. Həm də bu zaman evristik müsahibədəkinə nisbətən fəal axtarış zonası genişlənir. Müəllimin bilavasitə və ya dolaylı rəhbərliyi altında şagird axtarış yolunu müəyyənləşdirir, onun uğursuz variantlarını kənara atır, öz fikrincə daha doğru bir həlli seçib götürür. Müsahibədə və ya disputdakına nisbətən laborator işində şagirdlərin müstəqilliyi və yaradıcılığı xeyli çoxdur. Laboratoriya işi şagirdlərdə müşahidəçiliyi, dərkətmə qabiliyyətini inkişaf etdirir, faktlara qarşı onlarda hörmət tərbiyə edir, əmək mədəniyyətini formalaşdırır. Laboratoriya işi məktəbliyi politexnik xarakterli bacarıq və vərdislərlə silahlandırmaqla yanaşı, onları elmi eksperiment metodikası ilə tanış edir, cihaz və alətlərlə işləməyi öyrədir.

Heç bir üsul dərkətməyə dair müstəqil axtarış işinin təşkili və eyni zamanda onun idarəedilməsi sahəsində laboratoriya işi qədər böyük imkana malik deyildir. Laboratoriya işlərini frontal və ya qrup üzrə, avadanlıq imkan verdikdə isə fərdi surətdə də təşkil etmək olar. Bu üsul axtarışın tərkibinə daxil olan hər bir ünsürü ayrılıqda götürüb onun müvəffəqiyyət və uğursuzluğunu təhlil etməyə, fəaliyyətdən sonra atılacaq addımı müəyyənləşdirməyə imkan verir. Laboratoriya işini əməli cəhətdən hər hansı bir mərhələdə dayandırmaq və dərkətmə məsələsinin həllinə dair hər hansı bir sualı müzakirəyə qoymaq olar. Laboratoriya işinin üstünlüyü ondadır ki, burada şagirdlərin fəaliyyəti, bir qayda olaraq maddiləşir və bunun sayəsində dərkətmənin ayrı-ayrı mərhələləri göz qabağında olur və idarə edilə bilər.

Praktik işlər. Praktik işlər metodu şagirdlərin yiyələndikləri bilik və bacarıqların təcrübədə tətbiq olunmasına, təlimdə nəzəriyyə və təcrübənin arasında əlaqənin yaranmasına xidmət edir. Praktik işlərin bir qismi sinifdə, əksəriyyəti təbiətin qoynunda- məktəbin tədris- təcrübə sahəsində, tarlada, çayın yatağında, meşədə yerinə yetirilir. Şagirdlərin xəritə, kompas, ərazinin planını hazırlamaları, torpağı təhlil etmələri, mineral gübrələrin tərkibini və tətbiqi qaydalarını öyrənmələri, heyvanların növlərinə görə yem tədarükünün

həyata keçirilmə qaydası ilə tanış olmaları, sahənin ölçülməsi və əkin üçün ayrılması və s. praktik işlər hesab olunur.

Şagirdlərin öz bilik və bacarıqlarını həyatla, istehal sahələri ilə bağlamaları onların biliklərinin ictimai dəyərini artırır, mövqeyini dəyişir, gənclərin müstəqilliyi, təşəbbüskarlığı, ictimai işlərdə fəal iştirak etmələrində bu metodun rolu böyükdür. Biliyin və bacarığın tətbiqi dərslərində şagirdlərin idrak fəaliyyəti bir neçə mərhələdən keçir. Hər şeydən əvvəl müəllim qarşıda duran iş barədə izahat verir. Bu zaman o, şagirdlərin işi nəzəri cəhətdən dərk etmələrinə şərait yaradır. Müəllim təlimat verir, şagird işin yerinə yetirilmə qaydasını təkrarlayır, digərləri müşahidə aparırlar. Bütövlükdə sinif işə cəlb olunur, hər kəs işi müstəqil yerinə yetirir. Nəhayət, şagirdlər qiymətləndirilir (Podlasiy İ.P.). Praktik işlər düzgün keçiriləndə şagirdlərin biliklərinin dərinləşməsinə, onlarda bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına kömək göstərir. Şagirdlər kəndlinin, fəhlənin, sənətinin praktik işini ardıcıl, diqqətlə müşahidə edir, nümunə əsasında işi elə yerinə yetirirlər ki, əvəllər yiyələndikləri biliklərə müraciət etməyə ehtiyac qalmır. Onlar pambıq, çay, tütün, bostan, tərəvəz və s. becərməyi öyrənirlər. Praktik işi yerinə yetirərkən onlarda həmin prosesi düzgün planlaşdırmaq, əmək bölgüsü aparmaq, əmək prosesini ciddi cəhdlə təşkil etmək, işi vicdanla yerinə yetirmək, onun yüksək keyfiyyətdə olmasına çalışmaq, birgə işləmək kimi keyfiyyətlər formalaşır.

Disput. Elmi mübahisə mənası verən disput ümumtəhsil məktəblərində çox zaman tərbiyə metodu kimi, bu və ya digər əxlaqi görüşlər haqqında şagirdlərin (yuxarı siniflər üzrə) fikirlərini öyrənmək, görüşün məna və əhəmiyyətini daha geniş şərh etmək məqsədilə təşkil edilir. Buna indi də məktəblərdə tərbiyə məsələlərində yer verilir. Lakin burada biz disputun təlimin axtarış metodları sırasında istifadə edilməsinin məqsədmüvafiq olmasına diqqəti cəlb etmək istərdik. Disput nisbətən məhdud şəkildə işlədilən metoddur. Buna müəllim o zaman müraciət edir ki, şagirdlərdə bu və ya başqa elmi məsələ haqqında müxtəlif rəylər əmələ gəlir, buna xüsusilə ədəbiyyat dərslərində, bu və ya digər yazıcının personajlara verdiyi rol və qiymətin ziddiyyətli cəhətlərinin müzakirəsi məqsədilə meydan verilir. Müəllim hadisə və əhvalatlarda ziddiyyətli cəhətləri qeyd edir, bu ba-

rədə ədəbiyyatda müxtəlif fikirlərin olduğunu göstərir və bu münasibətlə şagirdlər arasında dərstdə və dərstdən-kənar vaxtlarda disput təşkil etməklə onların- şagirdlərin öz fikirlərini söyləmələrinə, onu sübut etmək üçün dəlillər gətirmələrinə imkan verir. Şübhə yoxdur ki, belə mübahisələrdə iştirak edən şagirdlər müəyyən dərstdə ona hazırlaşirlar. Çünki, onlar müstəqil olaraq fikir söyləməlidirlər. Onların fikri həqiqətə tam müvafiq olmasa da, şagirdləri müstəqil fikir söyləməyə alışdırır, tənqidi düşünməyi öyrədir. Disputun tətbiqinin keyfiyyəti isə müəllimin məharətindən, fənnin tədrisi prosesində disput üçün münasib məsələlər qaldırılmasından, ona lazımı hazırlıq aparılmasından, disputun mütəşəkkil keçirilməsindən asılıdır. Vaxtaşırı təşkil edilən təlim disputu dərstdə şagirdlərin fəallaşdırılmasına kömək edir ki, bu da təlimin məqsədlərindən biridir.

Tədqiqat metodu. Pedaqoji ədəbiyyatda bəzilərinin (məsələn, İ.Y.Lerner) bu metodu “tədqiqat prinsipi” istilahı ilə də ifadə etməsinə rast gəlirik. Lakin onların şərhində bu terminlərin hər ikisi eyni mənəni verir. Şübhəsiz, buna “tədqiqat metodu” demək məqsədə daha çox uyğundur. Ona görə ki, “prinsip” “metoda” görə geniş mənəlidir: tədqiqat prinsipi deyilsə, bütün dərsləri bu əsasda yerinə yetirmək tələb olunardı. Halbuki, dərslər (xüsusən yuxarı siniflərdə) qismən bu yolla verilə bilər. Əlavə olaraq onu da deməliyik ki, didaktikada təlim prinsipləri arasında belə adda prinsip yoxdur və olmamışdır. Ədalət naminə qeyd olunmalıdır ki, təlim metodları (axtarış metodları) sırasında bu tədqiqat metodu özünə yer almışdır və pedaqoqlar bu məsələdə öz mövqelərini tutarlı arqumentlərlə əsaslandırıbmışlar. Tədqiqat metodunun özünəməxsus tarixi vardır. Tədqiqat metodunun mahiyyətinə gəldikdə, deməliyik ki, bu hər yerdə, hər zaman tətbiq olunmur.

Qeyd edək ki, laboratoriya işi əsasən bir faktla, bir hadisə ilə məhdudlaşır, tədqiqat üsulu eyni səciyyəli bir çox hadisələrin öyrənilməsinə nəzərdə tutur. Tədqiqat üsulunda şagirdlər müəllimin göstərişi əsasında müvafiq təbiət və ya cəmiyyət hadisələrini müstəqil müşahidə edərək lazım olan faktlar topladıqlarından və nəticələr çıxartdıqlarından əsil elmi tədqiqata yaxınlaşırlar.

Müstəsnasız olaraq bütün fənlərin tədrisində tədqiqat üsulundan istifadə edilə bilər. Təbiət fənləri ilə əlaqədar əşyaların xassələri,

maddələrin qarşılıqlı təsiri, bitki örtüyünün müxtəlifliyi, onun səbəbləri, kənd təsərrüfat məhsullarının havadan, ümumiyyətlə, iqlimdən, relyefdən asılılığı və s. şagirdlər üçün tədqiqat mövzusu olur.

Humanitar fənlər üzrə ədəbi dilin xüsusiyyətlərinə, ləhcə xüsusiyyətlərinə, ailə ənənələrinə, xalq yaradıcılığına, musiqiyə, nəğməyə, təsviri incəsənətə, diyarşünaslığa və i.a. aid şagirdlərə tədqiqat xarakterli tapşırıqlar verilir.

Şagirdlərin tədqiqat işi məktəbin laboratoriya və fənn kabinetlərində, şitilliyində, canlı guşəsində, məktəbyanı sahədə, istehsalatda, kənd təsərrüfatı sahələrində, çöldə, meşədə, çəmənlikdə və s. təşkil edilir.

Tapşırığın xarakterindən asılı olaraq şagirdlərin tədqiqat işinin müddəti müxtəlif olur. Tapşırıq alan şagirdlərə aydın olmalıdır ki, tədqiqat işi bir sıra mərhələlərdən keçir: 1. Tapşırığa uyğun faktların müşahidəsi; 2. Şagirdlər üçün faktlarda aydın olmayan cəhətlərin müəyyənləşdirilməsi; 3. Bu cəhətləri izah etmək üçün fərziyə (ehtimal) irəli sürülməsi; 4. Fərziyənin doğruluğunun yoxlanılması; 5. Yoxlamadan müəyyən əməli nəticə çıxarılması.

Tədqiqat metodu elmə məlum olan, lakin şagirdlər üçün yeni olan biliyin əsaslı və möhkəm mənimsədilməsinə kömək edir və onları müstəqil düşünməyə, mühakimə yürütməyə alışdırır, elmi tədqiqat işinə hazırlayır. Tədqiqat işinin şagirdlər üçün çətinliyini müəyyən edən müəllim bu metoda onları tədricən alışdırır; bir halda şəkil və ya təcrübə, yaxud ayrı-ayrı faktlar üzrə suallar qoymaqla problemi duymağı şagirdlərə öyrədir, digər halda suala cavab verməyə, üçüncü halda müvafiq faktlardan nəticə çıxartmağa, dördüncü halda ehtimal yürütməyə, beşinci halda ehtimalın doğruluğunu yoxlamaq üçün plan tutmağa, altıncı halda ehtimalı yoxlamağa alışırlar.

Təkrar. Biliyin əsaslı mənimsənilməsinə və möhkəm yadda qalmasına kömək edən metodlardan biri də təkrardır. **İcra etdiyi konkret didaktik vəzifəyə görə təkrarı üç əsas növə ayırmaq olar: yeni mövzunun mənimsənilməsinə xidmət edən təkrar; unutmanın qarşısını alan təkrar; ümumiləşdirici və sistemləşdirici təkrar.**

Birinci halda müəllim qabaqlar keçirilmiş materiallardan elə-sini müəyyənləşdirir ki, onun təkrarı öyrədici mövzunun şüurlu başa düşülməsinə zəmin yaratsın: müəllim belə materialı yenidən nəzər-

dən keçirməyi şagirdlərə tapşırır. O, materialın nə dərəcədə yadda qaldığını növbəti dərsdə yoxlayır və nəzərdə tutduğu yeni mövzunu həmin əsasda öyrətməyə başlayır.

İkinci halda müəllim keçdiyi hər bir mövzunun cari təkrarını təşkil edir ki, mənimsənilmiş bilik, fakt, qanun, teorem, qayda şagirdlərin hafizəsində möhkəmlənsin, unutmanın qarşısı alınsın. Müəllim hər hansı biliyin, qanunun, qaydanın unudulduğunu müəyyənləşdirdiyi halda isə həmin materialın təkrarını şagirdlərə tapşırır. Bəzən belə tapşırıq bütün sinfə deyil, ayrı-ayrı şagirdlərə aid olur.

Üçüncü halda təkrar müxtəlif dərslərdə şagirdlərin əldə etdikləri biliklərin ümumiləşdirilməsinə və sistemə salınmasına xidmət edir. Təkrarın bu növündə müəllim bir-biri ilə bağlı olan və bir-birini tamamlayan bir neçə paraqrafı (mövzunu) oxumağı və bəzi suallara cavab hazırlamağı şagirdlərə təklif edir. Suallar elə ifadə edilir ki, şagirdlər nəzərdə tutulmuş paraqrafları (mövzuları) diqqətlə araşdırmalı olurlar. Müəllim dərslərin birində cavabını müzakirəyə qoyur, öz biliklərini ümumiləşdirməkdə və sistemə salmaqda şagirdlərə kömək göstərir.

Çalışmalar. Bəzən müəllim biliyin sadəcə təkrarı ilə kifayətlənmir, şagirdlər tərəfindən biliyin tətbiqini təşkil edir, onlarda bacarıq və vərdislər formalaşdırır. Biliyin əməli işə tətbiqini, bacarıq və vərdislərin formalaşdırmasını təmin edən metod çalışmalardır. Çalışma eyni hərəkətin və ya hərəkətlər sisteminin dəfələrlə təkrarını tələb edir.

Çalışma bir neçə mərhələdən keçir: müəllim əməlin necə icra edildiyini göstərir, şagird isə onu müşahidə edir; sonra şagird həmin əməlin icrasında özünü sınaıyır; səhv hərəkət olduqda aşkara çıxarılır və ona düzəliş edilir; şagird əməlin icrasında yenidən özünü sınaıyır; öz əməlinə nəzarət edir; yenidən əməl təkrar olunur. Əməl avtomatlaşanadək, yəni səliqəli, nöqsansız icra olunanadək təkrar edilir.

Əməli işin izahatla müşayiətini şagirdlərdən tələb edən müəllimlərə haqq qazandırmaq lazımdır. Belə hallarda məsələ və ya misal həll edən, digər əməli iş görən şagirdlər hər bir addımı, əməliyyatın hər bir mərhələsini izah etməli, aydınlaşdırmalı olur; bu zaman şagirdin nitqi və təfəkkürü də inkişaf edir. Şagirdin necə düşündüyü və necə işlədiyi müəllimə də, qalan şagirdlərə də aydın

olur. Əməliyyatın alqoritmini, yəni əməliyyatı təşkil edən əməllərin ardıcılığını şagirdlər qarşısında açmağın və onların həmin ardıcılıqda işləməyə alışdırmağın əhəmiyyəti böyükdür.

Bacarıq və vərdişləri formalaşdırarkən onların tətbiqi şəraitini bəzən dəyişmək lazım gəlir. Bu, öz bilik, bacarıq və vərdişlərindən dəyişmiş şəraitdə istifadə edə bilməyə imkan verir. Bir variantlı çalışmalardan müxtəlif variantlı çalışmaya keçdikdə şagirdlərin bacarıq və vərdişlərinin ümumiləşməsinə münasib şərait yaranır.

Öyrədici nəzarət. Bu metodun başlıca funksiyası nəzarət-korreksiya funksiyasıdır. Bu metodun tətbiqi zamanı nəzərdə tutulur ki, nəzarət tədris prosesinin ayrılmış, təcrid olunmuş elementi olmasın, eyni zamanda öyrədici, inkişafetdirici, tərbiyəedici və oyadıcı funksiyaları yerinə yetirsin. Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmov vurğulayırlar ki, bu metodun müxtəlif modifikasiyaları vardır. Onlar bir-birindən nəzarətin təşkilinə görə fərqlənir. Bunlara şifahi, yazılı, laborator, maşın, test və özünənəzarət aid olunur.

Videometod. İnformasiyanın ekran vasitəsilə verilməsi tədris müəssisələrinin iş praktikasına intensiv surətdə daxil olur. Kodoskoplar, proyektorlar, kinoapparatlar, tədris televiziyası, videoproektorlar, video maqnitafonlar, həmçinin informasiyanı displeyli əks etdirən videometodu ayrıca bir metod kimi fərqləndirməyə imkan verir. Videometod təkcə bilikləri verməyə deyil, həm də onlara nəzarət etməyə, bilikləri möhkəmləndirməyə, təkrarlamağa, ümumiləşdirməyə, sistemləşdirməyə xidmət edir. Videometod bütün didaktik funksiyaları müvəffəqiyyətlə yerinə yetirir. Videometod biliklərin inaktiv və deduktiv yolla mənimsənilməsini, şagirdlərin müstəqilliyinin və idraki fəallığının müxtəlif səviyyəsini nəzərdə tutur.

Bu metodun öyrədici və tərbiyəedici funksiyası əyani obrazların təsirinin yüksək səmərəliliyi ilə şərtlənir. Müvafiq təlim metodlarının seçilməsi təlim prosesinin optimal təşkili və idarə olunmasının mərkəzi problemlərindəndir. Hər bir metodun özünəməxsus funksiya və imkanları, üstünlüyü və zəif cəhətləri vardır. Müəllimin metodlardan istifadə qabiliyyətində spesifiklik mövcuddur. Odur ki, bu problemin özünəməxsus çətinlikləri vardır.

14.6. Vasitələr sistemi

14.6.1. Suallar və onların təlimdə yeri

Şagirdlərin bilik və fəaliyyət üsullarını böyüklərin köməyi ilə mənimsəməsi heç də onların təfəkkür müstəqilliyini istisna etmir, əksinə tələb edir. Əks təqdirdə biliklərin mənimsənilməsi sırf formal, səthi, düşünülməmiş, mexaniki işə çevrilərdi. Bəşəriyyətin tarixi inkişafı gedişində həm biliklərin mənimsənilməsi, həm də tamamilə yeni biliklərin əldə edilməsi üçün fikri fəaliyyət zəruri əsasdır. Bu çətin təkzib oluna biləcək mülahizədən sualın təlimdə rolunu və yerini görmək çətin deyildir. Hafizədən təfəkkürə keçid, təfəkkür prosesi bütövlükdə məhz sualla bağlıdır. Bu münasibətlə professor Ə.Bayramov yazır ki, təfəkkür cisim və hadisələr arasındakı müxtəlif əlaqələri əks etdirdiyi üçün hər bir konkret halda məhz həmin əlaqələri tapmağa, axtarmağa yönəlmiş olur. Həmin axtarış, adətən, müvafiq söz siqnallarına cavab olaraq meydana çıxır. Belə siqnal sualdır. Sualı ya insanın özü qarşıya qoyub ona cavab axtarır, ya da başqası irəli sürür. Təfəkkür həmişə sualdan başlayır. Suala cavab-axtarma prosesində cisim və hadisələr arasındakı əlaqə və münasibətlər əks etdirilir. İnsanın fəaliyyəti dərk olunmuş məqsədi ilə əlaqədar olaraq tənzimlənir. Məqsədinə uyğun olaraq dərkətmə, dəyişdirmə fəaliyyəti zamanı o, mərkəzi suala istiqamətlənən yardımçı sualları, mərkəzi sual formalaşdıqdan sonra onun açılışına yönələn digər sualları irəli sürür və tapdığı cavablar əsasında biliksizlikdən biliyə doğru irəliləyir. Təlim prosesində məktəblinin qeyd olunan xarakterə malik dərkətmə və dəyişdirmə fəaliyyəti müəllimin rəhbərliyi altında xüsusi şəraitdə həyata keçirilir. Təlim prosesində suallar məqsədə və bu prosesin mahiyyətinə uyğun olaraq spesifik xarakterə və funksiyalara malik olur. Bir çox müəlliflər, o cümlədən M.İ.Maxmutov göstərir ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətinin aktivləşməsində suallar, bəlkə də, birinci dərəcəli əhəmiyyətə malikdir. Suallar təlim prosesində biliyin əldə olunmasının vasitəsi kimi qədimdən tətbiq olunmaqdadır... “Sokrat öz yetişdirmələrinə biliyi hazır şəkildə verməmiş, onları düşündürücü sualların köməyi ilə həqiqəti dərk etməyə doğru istiqamətləndirmişdir. Şagird suala cavab verən-

də Sokrat səhvi düzəltmir, əlavə sualların vasitəsilə suala verilən cavabın düzgün olmadığını ona başa salırmış...

Sokratın verdiyi təlimin mahiyyəti bundan ibarətdir: Didaktik vəzifə irəli sürür, həmin vəzifəyə şagirdlərin diqqətini cəlb edirdi. Sonra müəllim öz suallarını və gətirdiyi nümunələrin köməyi ilə fikrin inkişafını istiqamətləndirir, alınan cavablar isə şagirdin düşüncə tərzini, fikrin real inkişafı haqqında müəllimə lazımi informasiya verirdi. Burada müəllimin məqsədi, yəni irəli sürülmüş didaktik vəzifə, şagirdin öz məqsədinə çevrilir, müəllimlə şagird arasında fəal əlaqə yaranır, şagirdin idrak fəaliyyəti müəllimin suallarının vasitəsilə idarə olunurdu” .

N.Q.Dayri suallardan təlim prosesində istifadə olunması barədə metodik aspektli mülahizələrində göstərir ki, suallar az vaxt sərf etməklə şagirdlərin inkişafı üzrə çox müxtəlif işləri aparmağa imkan verir. Qarşıya qoyulmuş məqsəddən asılı olaraq suallar əvvəl öyrənilmiş biliklərin möhkəmliliyini, şagirdin hafizəsini, onun diqqətini yoxlamağa istiqamətlənə bilər .

Suallar vermək yolu ilə şagirdi faktların təhlilinə cəlb etmək, yəni hadisənin əvvəl öyrənilmiş hadisə ilə oxşar və fərqli cəhətlərini aşkar etməyə yönəltmək, nəticə çıxarmaq, ümumiləşdirməyə təhrik etmək, müxtəlif asılılıqları tapmaq və məntiqi əməliyyatları yerinə yetirmək işinin iştirakçısına çevirmək mümkündür. Müəllim suallar vasitəsilə dərkətmənin əməliyyat cəhətlərini aşkara çıxarır. O, suallar qoymaqla müqayisə, ümumiləşdirmə, sistemləşdirmə əməliyyatlarından məktəblinin müstəqil dərkətmə prosesində istifadə etməsini asanlaşdırır. Suallar şagirdin fikri fəaliyyətini biliksizlikdən biliyə doğru yönəldir. Odur ki, öyrəniləcək materialın məzmununun açılmasına kifayət dərəcədə yönələn suallar sistemini irəli sürmək vacib məsələlərdən hesab olunmalıdır.

Akademik M.M.Mehdizadə evristik və ya qismən axtarış metodunun mahiyyəti ilə bağlı fikirlərini açıqlayarkən sualın bəzi funksiyalarına, onun təlimdə rolu və yeri məsələlərinə də toxunmuşdur. M.N.Skatkin, İ.Y.Lerner də sualların funksiyasını şərh etməyə çalışmışdır. Təlimdə sualların elmi-pedaqoji əsaslarının işlənməsi praktikanın tələbidir. Bizim qənaətimizə görə, mükəmməl təlim sis-

teminin imkan daşıyıcıları, o cümlədən suallar funksiyalarını aşağıdakılardan asılı olaraq yerinə yetirir:

- Təlim prosesi qarşısında qoyulmuş məqsəddən ;
- Təlim sisteminin fəlsəfi-metodoloji, məntiqi-psixoloji, didaktik əsaslarından;
- Təlim sistemində qarşıya qoyulmuş vəzifələrlə şagirdlərin real imkanları arasındakı ziddiyyətdən;
- Alqoritmik və evristik fəaliyyət növlərinin təbiətindən, qarşılıqlı əkslik və asılılıq münasibətlərindən;
- Təlimdə istifadə olunan innovasiyalardan;
- Üstün mövqeyi seçilmiş altsistemin təbiətindən;
- İmkan daşıyıcılarının (təlim sisteminin komponentlərinin) münasibətlərindən.

Sualların təsnifatı haqqında hələlik yekdil fikir formalaşmamışdır. Bəziləri hesab edir ki, suallar məzmununa, dil və intonasiasına görə qruplaşdırılsın. Bu mövqedə olanlar düşünürlər ki, uyğun cavabların alınmasında vurğulanan cəhətlər vacib rola malikdir. Digərləri hesab edirlər ki, məqsədinə görə sualları fərqləndirmək daha effektivdir və onları a) bilavasitə uzaqdan istiqamət verən; b) köməkçi; c) düşüncə yaradan növlərə ayırmaq olar. Üçüncülər isə hesab edirlər ki, suallar iki növ – informasiyalı və problemli ola bilər.

Bir çox hallarda problemi sualla eyniləşdirirlər. Problemlə sualın fərqləndirici əlamətini onun vacibliyində və yaxud mürəkkəbliyində görürlər. Baxmayaraq ki, burada nə vaciblik, nə də mürəkkəblik problemin xüsusiyyətini açmır. Belə ki, çox vacib, çox mürəkkəb olan suallar problem olmaya bilər. “Problem” anlayışı ilə “sual” anlayışı arasında əlaqə olduğunu göstərmək mümkündür, amma onları eyniləşdirmək olmaz. Sual didaktik termin olmaqla belə bir mənaya malikdir: şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunması və onların aktualaşdırılması vasitəsidir.

14.6.2. Məsələ və ondan istifadə olunması

Təlim prosesində vasitələr kompleksinə aid olan imkan daşıyıcılarının mühüm elementlərindən biri də məsələ və onun sistemidir. Bu element təlim sistemində ona görə vasitə sayılır ki, o şagirdin bilik, bacarıq və vərdislər sisteminin əldə olunmasına səbəb

olan əqli fəaliyyətin, o cümlədən onun tərkiblərinin idarə edilməsində “alət” funksiyasını yerinə yetirir.

M.A.Danilov təlim prosesində məsələləri irəli sürməyin mühüm hesab etdiyi aşağıdakı qaydalarını göstərmişdir:

1. Şagirdlər qarşısında qoyulan idraki məsələ konkret məzmunundan irəli gəlməlidir ki, biliklərin sistemi və elmin məntiqi pozulmasın;

2. Şagirdlərin qarşısında məsələ qoyarkən onların hazırkı inkişaf səviyyəsi və hazırlığı nəzərə alınmalıdır ki, bu, işin görülməsi üçün real şərait yaratmış olsun;

3. Öz növbəsində məsələlərin məzmununda əqlin, təxəyyülün, yaradıcılıq proseslərinin inkişafı üçün zəruri məlumat olmalıdır, yoxsa öyrənmə şagirdlərin inkişafını irəlilədə bilməz;

4. Məsələnin həllinə yönəldilən konkret əməliyyatın aparılması üçün şagirdlərdə rəğbət oyatmaq (fəaliyyət üçün müsbət bir motiv yaratmaq) lazımdır;

5. Əvvəlcə müəllimlə əməkdaşlıq şəraitində sinifdə aparılan kollektiv işlə məsələ həll etməyi şagirdlərə öyrətmək, onları lazımi üsullarla silahlandırmaq, tədrisən müstəqil, fərdi işlərə və məsələlərin müstəqil həllinə keçmək lazımdır .

Məsələlərin tipologiyası və sistemi praktik baxımdan o qədər də səmərəli şəkildə işlənilməmişdir. Y.M.Kolyaqin, Q.L.Lukankin və başqaları məsələnin komponentlərinin onu həll etməli olan subyekt üçün məchul olması əsasında təsnif edilməsi mülahizəsi ilə çıxış edərək aşağıdakı tipologiyanı təqdim etmişlər:

1. Standart məsələlər; 2. Öyrədici məsələlər; 3. Axtarış məsələləri; 4. Problemlı məsələlər.

Bu istiqamətdə xeyli nümunələr göstərmək olar. Biz təlim sisteminin vasitələri kompleksinə daxil edilən məsələlərin aşağıdakı kimi təsnifatını məqbul sayırıq:

1. Başlıca olaraq yeni biliyin əldə olunmasına tələbatı formalaşdıran, təlim prosesinin qarşısında qoyulmuş məqsədin şagirdin idrak tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməsinə xidmət edən məsələlər.

2. Başlıca olaraq yeni biliyin, naməlumun əldə olunmasına xidmət edən məsələlər, hansı ki, bunları aşağıdakı iki yarımqrupda birləşdirmək olar:

a) məzmununa və ya şagirdin qarşısında qoyuluşuna görə problemli idrak məsələləri;

b) məzmununa görə problemli, şagird qarşısında qoyuluşuna və həmçinin şərh olunmasına görə qeyri-problemli idrak məsələləri.

3. Biliyin möhkəmləndirilməsinə, bacarıq və vərdişlərin yaradıcılıq təcrübəsinin inkişaf etdirilməsinə xidmət edən məsələlər.

Bu qrupa aşağıdakılar aid edilir:

a) nümunə üzrə, tiplər üzrə çevrilmiş məsələlər;

b) dəyişdirilmiş situasiyalara tətbiq olunan, yaradıcılıq təcrübəsinin inkişafına xidmət edən məsələlər.

4. Əldə olunmuş nəticələrin müəyyənləşdirilməsinə, özü-özü-nü qiymətləndirmək keyfiyyətlərinin formalaşmasına istiqamətlənən məsələlər.

Təlim prosesinə məsələnin daxil edilməsini şərtləndirən amillər sırasında müəllimin pedaqoji ustalığı xüsusi yer tutur. Məsələlərin həlli prosesində belə bir sxem gözlənilir: 1) şagird tərəfindən müstəqil (və ya müəllimin iştirakı ilə) şərtin və tələbin dərk olunması, məsələnin ayrı-ayrı elementlərinin mənimsənilməsi və işlənilməsi, yaddaşın mürəkkəb sistemində lazımi məlumatların axtarılması, məsələnin komponentlərinin əlaqələndirilməsi üçün keçmiş təcrübənin və biliklərin bərpası işi həyata keçirilir. 2) şagird tərəfindən məqsədə yönəldilən sınaqlar, məsələnin məlum tipə aid etmə cəhdləri, mövcud şəraitdə daha çox münasib olan həll metodunun seçilməsi, həll planının axtarılması və onun təhlili müstəqil şəkildə və ya müəllimin yaxından iştirakı ilə həyata keçirilir; 3) həll planının həyata keçirilməsi üsullarının seçilməsi və nəticənin qeyd olunması işi yerinə yetirilir; 4) nəticə təhlil edilir, həllin daha da təkmilləşdirilməsi yolu axtarılır (araşdırılır), yeni biliklər və təcrübə sistemləşdirilir.

14.6.3. Biliklərin tətbiqi, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına yönələn çalışmalar sistemi.

Bunsuz biliklər sisteminin əldə olunmasına yönələn inkişaf mümkün deyildir. Ona görə ki, əldə olunmuş biliklər (eyni zamanda fəaliyyət üsulları) şagirdin mənimsəməyə yönəldiyi sistemin elementləridir. Element və onun daxil olduğu sistem arasında isə dialektik əlaqə mövcuddur.

Mənimsəmənin komponentləri olan möhkəmləndirmə və tətbiqin əlaqəsi, onların bilik və bacarıqların inkişafı baxımından təlim prosesində həyata keçirilməsi yolları haqqında elmi ədəbiyyatda dəyərli mülahizələr vardır, həm də burada bacarıqların və vərdişlərin əmələ gəlməsi, onların daxili münasibətləri, mahiyyəti haqqında da fikirlər söylənilir.

Bacarıq və vərdişlərin formalaşması üçün çalışmalar sistemi əhəmiyyətli rola malikdir. B.A.Əhmədov çalışmalar sistemindən istifadə olunması işinin aşağıdakı ardıcılıqla təşkil olunmasını məqsəduyğun sayır: 1) formalaşdırılan bacarıq və vərdişin əhəmiyyəti başa salınır; 2) zəruri biliklər yada salınır, formalaşdırılmış bacarıqlar reallaşdırılır (işə qoşulur); 3) təlimat verilir; 4) çalışma müəllimin yaxından iştirakı və ciddi nəzarəti altında icra edilir; 5) müstəqil çalışmalar yerinə yetirilir. O, tövsiyə edir ki, yaradıcılıq bacarığının inkişafı baxımından biliyin yeni şəraitdə tətbiqi məsələsinə xüsusi fikir verilməlidir.

Təlim sistemində biliyin möhkəmləndirilməsi, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması üçün çalışmaların sistemləşdirilməsində aşağıdakı iki tezis məntiqi olaraq qəbul oluna bilər:

1. Möhkəmləndirmə işi mənimsəmə prosesinin mühüm mərhələlərində diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır və yeni biliyin əldə olunmasında keçmiş təcrübənin, əldə olunmuşların zəruri hissəsinin seçilərək istifadə olunması, fəal işlənməsi həmin biliklərin möhkəmləndirilməsinin ən optimal yollarındandır.

2. Bacarıq və vərdişlər biliklərin müxtəlif növ tətbiqində formalaşır və inkişaf edir. Bu prosesdə bilik, bacarıq və vərdişlərin dialektik vəhdəti daha yaxşı təmin edilir və bu da onların inkişafını

şərtləndirir. Belə ki, əvvəla, müvafiq biliyin biliklər sisteminə doğru irəliləməsi üçün mövcud bacarıq və vərdişlərin inkişafı ilkin şərt rolunda çıxış edə bilər. İkincisi, biliklərin standartda uyğun gəlməyən situasiyalarda tətbiqi isə yaradıcı bacarıq və müvafiq vərdişlərin formalaşmasına səbəb olur.

Bu əsasdan biliyin möhkəmləndirilməsinə, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasına, reallaşmasına yönələn çalışmaların aşağıdakı sistemini məqbul saymaq olar:

1) nümunə üzrə ica edilən; 2) alqoritmlərə əsaslanan; 3) sistemləşdirici tələb qoyan; 4) alqoritmlərin tərtibini tələb edən; 5) variantiv, yeni şəraitdə biliyi tətbiq etməyə yönələn; 6) yeni biliyin əldə olunması üçün zəruri biliklərin bərpasını və fəallaşdırılmasını tələb edən; 7) yeni biliyin əldə olunması üçün zəruri biliklərin bərpası tələb olunan və yeninin daxil edilməsi ilə yerinə yetirilən; 8) şagirdi yaradıcı işlərə yönəldən çalışmalar.

14.6.4. Əyaniliklə sözün vəhdəti.

Təlimin əyaniliyi xüsusi vasitələrdən müəllimin sözü ilə uzlaşdırılmış şəkildə istifadə edilməsi nəticəsində həyata keçirilir. Hələ XIX əsrin ortalarında uşaqların əqli fəaliyyətlərinin aktivləşdirilməsi vasitəsi kimi əyaniliyin tətbiqi ideyası irəli sürülmüşdür. Uzun müddət həmin vasitələrin köməkçi rol oynaması nəzərdə tutulmuşdur: Onlardan biliklərin mənimsənilməsini asanlaşdıran və şagirdlərdə öyrənilən materiala maraq oyadan illüstrativ vasitə kimi istifadə olunmuşdur. Didaktikada əyani vasitələrə, əsasən, həyatla əlaqəsi istiqamətində baxılmış, onun rolunu hərtərəfli tədqiq etmək, bunu problem kimi araşdırmaq diqqətdən yayınmışdır. Məhz bu səbəbdən də bəzi tədqiqatçılar (məsələn, İ.İ.Pidkasisti, L.V.Zankov, M.İ.Maxmutov, M.A. Danilov, N.A.Mençinskaya, E.Q.Minqazov və başqaları) əyaniliyin təlimdə roluna belə klassik baxışı heç də kifayətləndirici hesab etməmiş, bu statusda istifadə olunan əyaniliyi şagirdlərin idrakının fəallaşması üçün hərtərəfli effektiv vasitə saymamışlar. Təbii ki, əyaniliyin funksiyalarının məhdud şəkildə anlaşılməsi zərərli hal kimi qəbul olunmalıdır.

Q.İ.Şukinanın təlim prosesində əyaniliyin idrak yükünün “çoxmənalılığı” haqqında mülahizəsi, L.V.Zankovun və N.A.Men-

çinskayanın əyaniliyin üç funskiyası (əyanilik biliyin mənbəyidir, əyanilik deduktiv nəticələrin, hissi qavrayışın əsası və idrakın dayacağıdır) haqqında fikirləri, sonuncuların qeyd etdiyi funskiyalara M.İ.Maxmutovun əlavə etdiyi əyaniliyin dördüncü funskiyası- təlim probleminin qoyuluşu, problemlə vəziyyətin yaradılması vasitəsi olması barədə mühakimə diqqətəlayiqdir. E.Q.Minqarovun tədqiqatları şagirdlərin tədris-idrak fəaliyyətinin aktivləşdirilməsində əyaniliyin rolunu aydınlaşdırmaq imkanı yaradır. Onun fikrincə, şagirdlərin aktivləşməsi əyani vasitələrin tətbiqinin konkretdən abstrakta, ümumidən fərdiyə, hərəkət etməyəndən hərəkət edənə və s. keçid xətti və ya əks-keçid xətti üzrə gedir. Əks-keçid halı idrak məsələlərinin həllinin araşdırılması və induktiv nəticələrin tədqiqi prosesi üçün xarakterikdir.

Əyaniliyin aşağıdakı funskiyalarından istifadə etməklə təlim prosesinin idarə olunmasını yaxşılaşdırmaq mümkündür: 1) əyanilikdən empirik məlumatları əldə etmək vasitəsi kimi; 2) əyanilikdən deduktiv nəticələrin təsdiqi vasitəsi kimi; 3) əyanilikdən induktiv nəticəyə gəlmək, ümumiləşdirmənin, sistemləşdirmənin əsaslandırılması vasitəsi kimi; 4) əyanilikdən, bərpəedici fəaliyyətdən evristik fəaliyyətə keçid şəraitinin yaradılması vasitəsi kimi; 6) evristik fəaliyyətin illüstrasiya təminatını yaxşılaşdırmaq vasitəsi kimi.

Təlim sistemində əyani vasitələrin tətbiqi zamanı aşağıdakı tələblər gözlənilməlidir.

1. Təlim prosesi əyani vasitələrlə həddindən artıq yüklənməməlidir, əks halda tədris materiallarının başa düşülüb mənimsənilməsində şagirdlərin müstəqilliyini və fəallığını aşağı salır. Əyani vasitələrin çoxluğu biliklərin mənimsənilməsinə maneçilik törədir, axtarış prosesinə mənfi təsir göstərir.

2. Əyani vasitələrdən istifadə edilməsinin aydın məqsədi olmalıdır. O, əqli fəaliyyətin növlərinin idarə olunmasını şərtləndirməlidir.

3. Şagirdlərdə kənar assosiasiyalar yaratmaq üçün əyani vasitədə lüzumsuz heç bir şey olmamalıdır.

4. Əyani vasitə tətbiq edərkən şagirdlərin imkanları nəzərə alınmalıdır. Belə bir fikir yanlışdır ki, aşağı siniflərdə yalnız şəkili əyani vasitələrdən istifadə olunmalıdır. Uşaqları şərti təsvirlərdən istifadə etməklə əlaqələri, asılılıqları başa düşməyə alışdırmaq zəruridir.

Suallar və tapşırıqlar

1. Təlim materialının seçilib sistemləşdirilməsi zaman hansı amillər əsas götürülür?
2. Sizə yadda saxlamanın hansı priyomları məlumdur? Onlar barədə danışın.
3. Müqayisənin hansı növləri var? Onları səciyyələndirin.
4. Fikri iş priyomları barədə nə deyə bilərsiniz?
5. “Təlim metodu” anlayışını şərh edin.
6. Təlim metodlarının nomenklaturası və təsnifatı barədə danışın.
7. “Problemləli şərh” metodunun əsas xüsusiyyətləri haqqında nə deyə bilərsiniz?
8. Evristik və ya qismən axtarış metodunu səciyyələndirin.
9. Sizə təlimin vasitələr sisteminin hansı elementləri məlumdur? Onların əhəmiyyəti barədə fikirlərinizi açıqlayın.
10. Təlimdə suallardan istifadə olunması barədə danışın.
11. “Problemləli dərs” anlayışının şərhini verin.
12. Dərsə verilən tələblər hansılardır?
13. Müəllimin dərsə hazırlaşması və dərslərin planlaşdırılması ilə bağlı nə deyə bilərsiniz?
14. Sizə qiymətləndirmənin hansı prinsipləri məlumdur?

Ədəbiyyat

1. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983. səh.35-36; 117;132;144;153-154; 194-198.
2. Əhmədov A., Şərifov T., Abbasov Ə. Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi. //”Kurikulum” jurnalı, 2008, N 1, səh.86-87.
3. Əlizadə Ə.Yeni pedaqoji texnologiyalar: bəzi pedaqoji və psixoloji məsələlər. //”Kurikulum” jurnalı. Bakı, 2008, N 1, səh.76.
4. İbrahimov F.N. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, 2010. səh.200-311.
5. Kərimov Y.Ş. Təlim metodları. Bakı: RS Poliqraf, 2007. səh.1996; 206; 210-211.
6. Qasımova L.N., Mahmudova R.M.Pedaqogika. Bakı, 2003. səh.267.
7. Mehdizadə M., Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982.

8. Mirzəcanzadə A.X. İxtisasa giriş. Bakı: BDU, 1991, səh.208-210.
9. Nəsirov V.H., Məmmədov Ə.B. Elmi idrakin metod və formaları. Bakı: Maarif, 1980, səh.8; 36.
10. Ümumi psixologiya (Prof. A.V. Petrovskinin redaktorluğu ilə). Bakı: Maarif, 1982, səh.288-291.
11. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. -М., 1982, стр.6-13.
12. Махмутов М.И.. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. стр.42,123,178,427-431.
13. Подласый И.Й. Педагогика начальной школы. М.: Гуманитарный центр. ВЛАДОС, 2000. стр.41-43.
14. Якиманская И.Я. Развивающее обучение. М., 1979. стр.69-84.

*Mənə desən, unudaram, göstərsən,
yadımda qalar, etsəm, öyrənərəm.*

Qədim Şərq misalı

XV fəsil*

YENİ TƏLİM TEXNOLOGİYALARI.

FƏAL VƏ İNTERAKTİV TƏLİM

Əhatə olunan məsələlər:

- 15.1. Yeni təlim texnologiyalarının mahiyyəti. Ənənə və müasirlik.
- 15.2. Yeni təlim texnologiyalarının prinsipləri.
- 15.3. Ənənəvi təlimdən fəal və interaktiv təlimə.
- 15.4. Fəal və interaktiv təlim metodlarının səciyyəsi.
- 15.5. İnteraktiv təlim metodu ilə keçilən dərslərin mərhələləri
və səciyyəvi xüsusiyyətləri.
- 15.6 . İnteraktiv təlim metodlarının təsnifatı və məzmunu.
- 15.7. Dərsdə şagirdlərin qiymətləndirilməsi.

* Bu fəslin işlənilməsində C.Ə.Feyziyev, F.N.İbrahimov, S.R.Bədiyevin “Didaktika”, S.R.Bədiyevin “Yeni təlim texnologiyalarından mühazirə mətnləri”, Ə.N.Bağirovun “Azərbaycan məktəbi: realıq və yeniləşmə imkanları”, Z.Veysovanın “Fəal (interaktiv) təlim” adlı dərs vəsaitlərində özünə yer almış materiallara daha çox istinad olunmuşdur.

15.1. Yeni təlim texnologiyalarının mahiyyəti.

Ənənə və müasirlik

İnkişaf etmiş Qərb dövlətlərinin təhsil sistemində istifadə edilən aktiv və ya interaktiv təlim metodlarından respublikamızın təhsil müəssisələrində yüksələn xətlə istifadə edilməkdədir.

Bu metodların şagird şəxsiyyətinin formalaşdırılmasında xüsusi yeri vardır. Təlimi humanistləşdirmədən, humanitarlaşdırmadan, demokratikləşdirmədən şagird şəxsiyyətini formalaşdırmaq olmaz. Təlimin humanistləşdirilməsi prinsipi sosial, bəşəri və mədəni ideyalara xidmət edir. “Məlum olduğu kimi islahatın əsas mahiyyətini təhsilin humanistləşdirilməsi, humanitarlaşdırılması, demokratikləşdirilməsi, diferensiallaşdırılması və integrasiya kimi prinsiplər təşkil edir. Bu prinsiplər isə milli zəminə, bəşəri dəyərlərə əsaslanan dünyəvi təhsil sisteminin yaradılmasının, təhsil alanın şəxsiyyət kimi formalaşdırılması üçün onun təlim-tərbiyə prosesinin bərabər hüquqlu subyektinə çevrilməsini bir vəzifə kimi qarşıya qoyur”. Yeni təlim texnologiyalarında şagirdlərin intellektual, mənəvi cəhətdən inkişaf etdirilməsi ön plana keçirilir. Yeni texnologiyaların təlimdə tətbiqi şagirdlərin öz fikirlərini aydın, məntiqi ardıcılıqla ifadə etmələrinə şərait yaradır. Bu metodlar şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafını təmin etməklə, onlarda yüksək ünsiyyət mədəniyyəti formalaşdırır.

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin kollegiya iclasının materiallarında göstərilir: “Fasiləsiz təhsil kontekstində şəxsiyyətin, kamil insanın hazırlığı üzrə dünya təcrübəsinə integrasiya prinsipi zəruri faktor kimi qəbul edilməli, həmin istiqamətdə konkret fəaliyyət həyata keçirilməlidir“. Bu şagirdləri müəyyən qədər fəallaşdıran, təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağa imkan verən ənənəvi təlim metodlarından bütövlükdə imtina etmək demək deyildir. Ənənəvi metodların müsbət cəhətlərindən istifadə edərək yeni yanaşmanın, yeni təlim texnologiyalarının, innovasiyaların pedaqoji, psixoloji əsaslarını işləmək və nəticəyönümlü, şagirdə istiqamətlənmiş təlim-tərbiyə prosesinin elmi əsaslarının müasir tələblərə uyğun

araşdırmaların aparılması təhsil sisteminin qarşısında duran ən aktual problem kimi qiymətləndirilir.

Yuxarıda (bax: 14-15) təlim metodları təlimdə müəyyən məqsədə nail olmaq üçün müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin nizama salınması qaydasıdır. Təlim metodları dedikdə, məqsədə nail olmaq, təhsil vəzifələrini həll etmək yollarının məcmusu başa düşülür. Pedaqoji ədəbiyyatda metod anlayışı müəllimin və ya şagirdlərin fəaliyyətinə aid edilir. Müəllimin fəaliyyəti ilə bağlı olan metodlar tədris metodları, şagirdlərin fəaliyyəti ilə bağlı olan metodlar isə öyrənmə metodları adlanır. Müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti ilə bağlı olan metodları təlim metodları kimi işlətmək lazımdır. Təlim metodları strukturunda priyomları (tərzləri) də fərqləndirmək lazımdır. Priyom metodun elementidir, onun tərkib hissəsidir, metodun tətbiqində ayrıca addımdır.

Təlim metodu mürəkkəb, çoxparametrlı bir anlayış olmaqla təlimin məqsədini, məzmununu, qanunauyğunluqlarını, prinsiplərini səmərəli həyata keçirmək üçün istifadə olunur. Təlimin məqsədinin, məzmununun keyfiyyətlə icrası seçilmiş metodların praktik imkanlarından asılıdır. Bu imkanları məhz metodlar təmin edir və didaktik sistemin inkişaf sürətinə təkan verir. Təlimdə tətbiq edilən metodlar inkişafa nə qədər çox şərait yaradarsa, təlimin səmərəsi də bir o qədər yüksək olar.

Bu mənada interaktiv təlim metodları üstünlük təşkil edir.

İnkişafetdirici, nəticəyönümlü təlim əsas üç funksionu yerinə yetirdiyindən, bunlar təlim-tərbiyə prosesində nəzərə alınmalıdır:

- pedaqoji - buraya şagirdin təlimlə bağlı inkişafına təsir göstərən amilləri: mikromühiti, kommunikasiyaları, şəxsi təcrübə və metodları;

- psixoloji - buraya təlim nəticələrinin mənimsənilməsinə təmin edən şagirdlərin psixoloji imkanları: səyi, marağı, xarakterik xüsusiyyətləri;

- sosial - buraya əxlaq, əmək, elm, incəsənət, din və s. ilə əlaqədar bilik və bacarıqların verilməsi daxildir.

Təlim prosesinin mahiyyəti, təlim metodlarının məzmunu ictimai şərait inkişaf etdikcə dəyişdiyindən, Azərbaycan Respublikası azad, müstəqil inkişaf yoluna keçdikdən sonra inkişafın xarakterinə

uyğun olaraq təlim metodları da forma və məzmunca yeniləşməyə başlamışdır. Cəmiyyət müstəqil düşünən, kamil, rəqabətəqabil şəxsiyyət, yaradıcı insan yetişdirməyi problem kimi təhsil müəssisələrinin qarşısında qoymuşdur. Bu vəzifələri həyata keçirmək, reallaşdırmaq inkişaf etmiş qabaqcıl ölkələrdə mövcud olan fəal təlim metodlarından, milli-mənəvi dəyərləri nəzərə alaraq istifadəni zərurətə çevirmişdir.

Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsində İslahat Proqramı yeni təlim metodlarından, təlim texnologiyalarından istifadənin elmi, pedaqoji - psixoloji əsaslarının işlənilməsini əsas problem kimi qarşıya qoymuşdur. Təhsil sistemində yeni təlim texnologiyalarının tətbiqi təlim prosesinin səmərəliliyini, keyfiyyətini yüksəldən əsas amil olduğundan, belə nəticəyə gəlmək olar ki:

- tədris prosesi nəticəyönümlü proses olduğundan, məqsədi əvvəlcədən müəyyənləşdirilmiş və şagirdə istiqamətlənmiş təlim həyata keçirilməlidir;

- tədris və təlim bir-biri ilə sıx bağlı olduğundan daim qarşılıqlı əlaqədə götürülməlidir;

- tədris prosesi hər birinin öz rolu və statusu olan bir neçə fərdlərin əməkdaşlığından irəli gələn sosial bir proses olub inkişaf rejimində fəaliyyət göstərməlidir;

- tədris prosesi qarşılıqlı əlaqələrin xarakterindən, mühitin xüsusiyyətlərindən, təhsil müəssisələrinin əhatəsindən asılı olub onların daxili quruluşundan irəli gələn verbal və sensor davranışların məcmusunu özündə birləşdirməlidir .

Müəllimlər yeni texnologiyalardan istifadə etməklə dərsləri daha maraqlı edən, şagirdləri, əsasən, sağlam mühakimələr irəli sürməyə, sonradan real həyata tətbiq edəcəkləri məzmunu başa düşməyə yardım edən mühüm vasitələrə çevirə bilərlər. Deməli, yeni təlim metodları təhsilin məzmununu daha yaxşı mənimsəmək və şagirdlərin müstəqil cavab vermək məqsədi ilə tələb olunan təfəkkür prosesini inkişaf etdirmək üçün çox faydalıdır.

Yeni təlim texnologiyalarının üstün cəhətlərini prof. Ə.Ə. Ağayev belə göstərir: "...dərs tam fəallıq şəraitində keçir, təkcə müəllim deyil, şagirdlər də yaradıcılıq axtarışında olurlar, müstəqil düşüncə tərzini formalaşır, təşəbbüskarlıq, yeniliyə meyllilik güclənir" .

Təlim prosesini aktivləşdirmək üçün düşünmə qabiliyyətini inkişaf etdirmək, yaradıcılığa həvəsləndirmək və öyrənməyə maraq yaratmaq məqsədini güdən müəllim, şagirdi təlimə cəlb edəcək müəyyən metod, texnika və proseduralardan istifadə etməlidir. Şagird təliminin fəal iştirakçısı olmaq üçün hazırlanmalıdır. Müəllim şagirdə dünyanı başa düşməkdə və qazandığı bilikləri real həyat şəraitinə tətbiq etməkdə yardım göstərməlidir. Yeni texnologiyalar tədris strategiyasının yerinə yetirilməsinə istiqamətləndirildiyindən, onlar nəzərdə tutulmuş təlim məqsədlərinə nail olmaqda əsas alət rolu oynayır.

Yeni texnologiyalar bir sıra xüsusiyyətləri ilə ənənəvi təlim metodlarından fərqlənir: şagirdlərin tədqiqat fəaliyyətinə cəlb edilmələri, müəllim tərəfindən problemləli şəraitin yaradılması, biliklərin şagirdlər tərəfindən müstəqil əldə edilməsi və s. Qeyd edilən xüsusiyyətlər bəzi ənənəvi təlim metodlarında da olmuşdur, lakin yeni təlim metodları bütövlükdə göstərilən xüsusiyyətlərə əsaslanır.

Araşdırmalar göstərir ki, yeni təlim texnologiyaları aşağıdakı prinsiplərə əsaslandıqda şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirməyə imkan verir:

- təfəkkürün inkişafına səbəb olacaq konstruktivizm;
- şagirdlərin sosial inkişafına səbəb olacaq kooperativ təlim;
- biliklərin müstəqil əldə edilməsi üçün şəraitin yaradılmasına;
- bilik və bacarıqların müstəqil şəkildə əldə edilməsinə;
- müəllimin təşkilatçı, koordinator, bəzi hallarda arbitr rolunda çıxış etməsinə.

D.Kappana görə, konstruktivizm – öyrənənlərin biliklərə özlərində əvvəllər mövcud olan və təcrübələrdən əldə etdikləri yeni ideya və ya nəzəriyyələrlə əlaqələndirməklə yiyələnməsi prosesidir. Konstruktivizm bəzən yaradıcılıq kimi də səciyyələndirilir. Konstruktivizm belə bir ideyaya əsaslanır ki, bilik qurulur, kəşf edilir, yaradılır. Bilik passiv şəkildə alınma bilməz, bilik fəal öyrənmə prosesində əldə edilə bilər. Konstruktivizm nəzəriyyəsinin həyata keçirilməsi üç şeyi tələb edir: fəal şagird, sosial şagird və yaradıcı şagird.

Yaradıcı (konstruktiv) mühitin təmin edilməsi üçün müəllim aşağıdakılara əməl etməlidir:

- bilik vermək yox, biliyi əldə etməyə həvəs yaratmalı;
- hazır cavablı suallar yox, problemləli suallar verməli;

- öyrənənin gələcək inkişafını təmin etməli ;
- informasiya verməkdənsə, öyrənəni biliklərin əldə edilməsi prosesinə cəlb etməli;
- öyrənmə prosesini düzgün planlaşdırmalı.

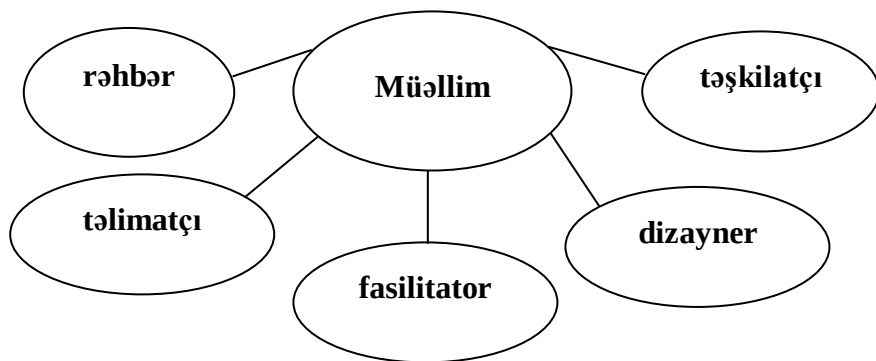
Kooperativ (əməkdaşlıq əsaslı) təlimdən fərqli olaraq ənənəvi didaktikada təlim tapşırıqlarının üç formada verilməsi göstərilir: frontal, qrup, fərdi.

Yeni təlim texnologiyalarının tətbiq edildiyi dərslərdə qrup forması üstünlük təşkil edir. Burada mahiyyət də dəyişir, qrupu təşkil edən şagirdlər qarşılıqlı ünsiyyət, mülahizə zəminində verilmiş tapşırığı icra edirlər.

Kooperativ təlim zamanı şagirdlər yalnız birgə fəaliyyət göstərdikləri digər şagirdlərlə eyni vaxtda öz məqsədlərinə çatmağa çalışırlar. Kooperativ əsaslı öyrənmə təlim tapşırığının elə təşkilini tələb edir ki, şagirdlər dərslərin məqsədinə özünün və kiçik qruplardakı yoldaşlarının səyləri nəticəsində nail olsunlar. Kooperativ təlimə aid öyrənmə modeli D.Conson və R.Conson tərəfindən yaradılmışdır. Onlar kooperativ öyrənməyə daxil edilməli beş komponent müəyyən etmişlər:

- müsbət qarşılıqlı asılılıq (şagirdlər səmərəli nəticələrə nail olmaqla digər qrup üzvlərindən eyni dərəcədə, qarşılıqlı şəkildə asılı olduqlarını bilməli və buraya məqsəd, tapşırıq, ehtiyat (material, məlumat), rol, mükafat, qarşılıqlı asılılıqlar daxil edilməlidir);
- şagirdlərin öz-özə qarşılıqlı fəaliyyəti;
- fərdi məsuliyyət (hər qrup üzvü məsuliyyət barədə aydın təsəvvürə malik olmalıdır);
- şagirdlərin müvafiq şəxsiyyətlərarası və kiçik qrup bacarıqları ilə təlimatlandırılması (qrup daxili davranış qaydaları);
- qrupun fəaliyyəti (şagirdlərin qrupun necə işləməsinə qiymətləndirmək, üzvlərin işlərinin faydalı olub-olmamasını müzakirə etmək üçün vaxtı olmalıdır).

Yeni təlim texnologiyaları əsasında tədris edilən dərslərdə müəllimin rolu aşağıdakı sxemdə göstərilən funksiyaların yerinə yetirilməsi ilə bağlı ola bilər:



Sxemdən görünür ki, müəllimin funksiyalarına dizayner anlayışı da daxil edilmişdir. Burada dizayner müəllimin təhsil prosesinin məzmunu ilə bağlı kurikulumlara uyğun mövzu və onun məzmununun müəyyənləşdirməsi, onu şagirdlərin imkanlarına uyğunlaşdırması mənasında başa düşülməlidir.

Müəllimin fasilitasiya bacarıqlarına aşağıdakılar daxildir:

- müəllim və şagirdlərin birgə əməkdaşlığı,
- onların qarşılıqlı hörmət və etibar,
- şagirdlərin olduqları kimi qəbul edilməsi və müəllim tərəfindən onların daim dəstəklənməsi,
- şagirdlərin qabiliyyətlərinə inam,
- təfəkkürün stimullaşdırılması,
- şagirdlərdə öyrənmə stimulumun və motivasiyasının yaradılması,
- onların sinif mühitinə, müəllimin xüsusi həssas münasibətinə uyğunlaşması.

15.2. Yeni təlim texnologiyalarının prinsipləri

Təlim prosesi mürəkkəb prosesdir. Onun məqsədəuyğun şəkildə təşkili vacibdir. Təlimin məqsədəuyğun təşkilində prinsiplər mühüm rol oynayır.

Didaktika təlim nəzəriyyəsi olmaqla təlimin obyektiv qanunlarını, qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarır, onlardan istifadə yollarını müəyyənləşdirir. Təlim prinsipləri təlim qanunlarından irəli gəlir.

Prinsip didaktikanın qanunlarına uyğun təlim fəaliyyətini təşkil etmək üçün qəbul edilmiş ideyalar toplusudur. Prinsip dedikdə həmçinin didaktikada mövcud olan qanunlardan istifadə etmək, fəaliyyəti həmin qanunların tələblərinə uyğun şəkildə təşkil etməkdir.

Təlim prinsipləri didaktikanın mühüm vəzifələrinin həyata keçirilməsinə xidmət edir. Prinsiplər müəllimin qarşısına elə vəzifələr qoyur ki, o bunlara əməl etməklə şagirdlərin yüksək tədris uğuruna nail olur.

Təlim zamanı müəllimin fəaliyyətinin ümumi istiqamətini müəyyən edən prinsiplər pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif cür təsnif edilir.

V.A.Slastenin digər müəlliflərlə birgə yazdığı “Pedaqogika” dərsliyində təlim prinsiplərinin aşağıdakı kimi təsnifi verilmişdir: elmilik; tərbiyəedici təlim; təlimin tətbiqi; təlimin ardıcılığı və sistemliyi; təlimdə fərdi yanaşma; təlimdə yaşayışlıq; təlimdə yarıdıcı inkişafın təmin edilməsi; təlimin çətinlik dərəcəsinin nəzərə alınması; əyanilik; mürəkkəblik dərəcəsindən asılı olaraq mövzunun imkana uyğunlaşdırılması .

Y.K.Babanski təlim prinsiplərinin aşağıdakı kimi təsnifini vermişdir: elmilik; təlimin həyatla əlaqələndirilməsi; sistemliklik və ardıcılıq; əyanilik; təlim prosesində müxtəlif metodlardan istifadə etmək, təlimin asan (anlaşıqlı) mənimsədilməsi prinsipi .

B.Əhmədova görə, təlimin aşağıdakı prinsipləri vardır: təlim materialının onun məqsədi zəminində seçilməsi; təlim vasitələrinin onun məzmunu zəminində seçilməsi; təlim metodlarının onun vasitələri zəminində seçilməsi; təlimdə şagirdin imkanının nəzərə alınması; elmilik; şüurluluq; fəallıq və müstəqillik; sistemliklik və ardıcılıq; fənnin daxili məntiqinin gözlənilməsi; biliyin möhkəm mənimsədilməsi; reproduktiv və produktiv təfəkkürün vəhdəti; biliklə fəaliyyətin birliyi və s.

Prinsiplərin təsnifatı ilə əlaqədar göstərdiyimiz nümunələr əsasında onu demək olar ki, istər ənənəvi, istərsə də müasir pedaqoji ədəbiyyatda təlim prinsipləri öz həllini tam tapmamışdır. Ona görə ki, pedaqoqlar prinsiplərə müxtəlif aspektlərdən yanaşırlar. Mütləq olanı odur ki, təlim prosesində müəyyən mexanizm vardır, onu bilməsək bu prosesdə məqsədə nail ola bilmərik, bilsək də keyfiyyətli

təlim ola bilməz. Təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağa imkan verən mexanizm təlim prinsipləridir. Təlim metodları və ya texnologiyaları dəyişsə də bunlara uyğun prinsiplər həmişə olacaqdır.

Yeni təlim texnologiyaları əsasında həyata keçirilən təlim prosesinin də özünə məxsus prinsipləri vardır. Bu prinsipləri iki yerə qruplaşdırmaq olar:

a) Şagirdi rəqabətəqabil, sosial, hərtərəfli inkişaf etdirməyə xidmət edən təlim-tərbiyə prinsiplərinə;

b) İnteraktiv təlim zamanı rəhbər ideyalar kimi qəbul edilməli prinsiplərə.

Şagirdi rəqabətəqabil, sosial, hərtərəfli inkişaf etdirməyə xidmət edən təlim-tərbiyə prinsipləri “Azərbaycan Respublikasında Təhsil İslahatı Proqramı”nda öz əksini tapmışdır. Bunlar aşağıdakılardır.

1. Demokratikləşdirmə - təhsil prosesinin demokratikləşdirilməsində maraqlı olan bütün tərəfləri, dövlət strukturları və ictimaiyyət nümayəndələrini (müəllimləri, şagirdləri, valideynləri) təhsil prosesinə fəal iştirak etməyə cəlb etmə deməkdir; tədris müəssisəsinin “şəffaflığı” prinsipinin həyata keçirilməsidir.

2. Humanistləşdirmə – təhsilin humanistləşdirilməsi şagirdə münasibətin dəyişilməsini nəzərdə tutur, o cümlədən yaradıcı inkişaf qabiliyyətli və humanist yönümlü şəxsiyyətin formalaşdırılması; əqli və fiziki imkanlarından, öyrənmə qabiliyyətindən asılı olmaya-raq şagirdin şəxsiyyətinə hörmətlə yanaşma; şagirdin qabiliyyət və təmayüllərinin aşkar edilməsi və onların inkişafı üçün şəraitlərin yaradılması.

3. Diferensiaslaşdırma – təlimin diferensiaslaşdırılması şagirdlərin imkanlarının nəzərə alınması ilə qurulur.

4. Fərdiləşdirmə – təhsilin fərdiləşdirilməsi şagirdlərin fərdi maraq və tələbatlarının nəzərə alınmasıdır.

5. İnteqrasiya – təhsilin inteqrasiyası fənlərin öyrənilməsi zamanı fənlərarası əlaqələrin aşkar edilməsi əsasında qlobal təfəkkürün formalaşdırılmasının vəcbibliyini nəzərdə tutur.

6. Humanitarlaşdırma – təhsilin humanitarlaşdırılması şəxsiyyətin yaradıcı inkişaf prosesinin şərti kimi çıxış edir və təhsilin məzmununun formalaşmasına yeni yanaşmanı nəzərdə tutur. Bu

ümumbəşəri dəyərlərin yaradılması ilə bağlı fənlərin rolunun artmasını, öz xalqının mədəniyyətinə birləşmə və dünya mədəniyyətinin dəyərləri ilə tanışlığı ifadə edir.

İnteraktiv təlim üsullarının tətbiqi zamanı istiqamətverici ideyalar kimi qəbul edilərək praktikada tətbiq edilməli prinsiplər isə aşağıdakılardır:

1. Şagirdə yönəlmiş təlim prinsipi: şagird təlim prosesinin mərkəzi obyekt kimi çıxış etməlidir; təlim uşağın imkan və qabiliyyətlərinə, onun biliyinə, maraq və tələbatlarına yönəlməlidir;

2. Fəal təlim prinsipi: tədris prosesi elə təşkil olunmalıdır ki, idrak fəallığını, təbii öyrənmə fəaliyyətini doğursun, şagirdə “ilk kəşf” sevinci keçirməyə imkan versin, onda yeni biliklərə yiyələnmək həvəsini yaratsın;

3. İnkişafetdirici təlim prinsipi: təlim inkişafı qabaqlamalı (L.S.Viqotskiy), uşağın “qarşıdakı (yaxın) inkişaf zonasına” yönəlməlidir. Yəni təlim uşağın özünün müstəqil fəaliyyəti və ya böyüklərin köməyi sayəsində aşkarlanan bilik və bacarıqları əldə etmək potensial imkanlarına tuşlanmalıdır;

4. “Qabaqlayıcı təlim” prinsipi: təlim cəmiyyətin inkişaf təmayüllərini əks etdirməli və yeni nəsillərə yaxın gələcəkdə təşəkkül tapacaq dünyada fəaliyyətə hazırlamalıdır;

5. Təlim-tərbiyə sisteminin çevikliyi prinsipi: İctimai mühitin və şagirdlərin dəyişən tələbləri nəzərə alınmaqla, təlim proqramlarının məzmununun, tədris planlarının qurulmasının, təlim-tərbiyə prosesinin təşkilinin, pedaqoji texnologiyaların seçilməsinin sisteməlik təzələnməsi baş verməlidir;

6. Əməkdaşlıq prinsipi: “müəllim-şagird-valideyn” qarşılıqlı münasibətləri sistemində onların hər biri təlim prosesi gedişində tərəf-müqabili kimi iştirak etməlidirlər;

7. Dialoji təlim prinsipi: məsələlərin birgə həlli gedişində özünün və qrup üzvlərinin fikirlərini, imkanlarını və təcrübələrini müəyyən edə bilməsi və faydalanması məqsədi ilə hər bir şagirdin müzakirələrdə və qrupun işində iştirakı təmin edilməlidir(32,səh.9).

Bildiyimiz kimi, yeni təlim texnologiyaları və ya interaktiv təlim metodları yaddaşa yox təfəkkürə əsaslanır. Yeni təlim texnologiyaları ilə müstəqil şəkildə bilik əldə edən şagirdlərin nəyinki tə-

fəkkürü inkişaf edir, formalaşır həm də yaradıcılıq qabiliyyəti də inkişaf edir. Şagirdlərin göstərilən istiqamətdə formalaşmalarına nail olmaq üçün təlim prosesində bir çox tələblərə əməl etmək lazımdır.

Problemlik: təlim modelində problemli inkişaf şəraitinin modelləşdirilməsi; ətraf mühitin cisim və hadisələrində mövcud olan real ziddiyyətlərin həll edilməsi cəhdinə əsaslanmış təlim;

Bilik və təfəkkürün ayrılmazlığı: biliklər hazır vəziyyətdə qavranılmamalıdır; onlar təfəkkürün inkişaf etdirilməsi vasitəsi olmalıdır;

Məzmunun məlumatlılığı və elmi tutuma malik olması: təlim proqramları əsas elmi nailiyyətləri və məlumatı əks etdirməlidir;

Yaradıcılığın stimullaşdırılması: təlim prosesində bütün növ yaradıcı fikrə və fəaliyyətə dayaq vermək;

Biliklərin və həyat tələbatlarının qarşılıqlı əlaqəsi: təlimin məzmunu şagirdi onun öyrəndiklərinin həyat ilə necə əlaqəli olmasının dərk edilməsinə yönəltməlidir;

Şəxsi yönəlişlik: təlim proqramları şagirdlərə şəxsi təcrübələrinin istifadə edilməsinə imkan yaratmalıdır;

Diferensiaslaşdırma: məzmunun şagirdlərin maraq və meyllərinə, qabiliyyətlərinə, şagirdlərin inkişaf səviyyələrinə yönəlişliyi;

Müstəqil öyrənmə vərdişlərinin əldə edilməsinə yönəlişlik: biliklərə sərbəst yiyələnməyi, onları yaradıcı olaraq işləyib tətbiq etməyi öyrədən tapşırıqlar olmalıdır;

İntegrasiya: fənlərarası əlaqələrin məzmununda əks olunması müxtəlif fənlərdən olan mövzuları əlaqəli surətdə yüksək səmərə ilə öyrənməyə, çoxsaylı tədris fənlərini bir-biri ilə əlaqələndirməyə və beləliklə, təlimin məzmununun tamlığını və şagirdlərin təsəvvüründə dünyanın vahid mənzərəsinin inkişafını təmin etməyə imkan verir.

Təlim proqramlarının məzmununun tərtibində çeviklik: proqramların məzmununun variativliyi və sistematik olaraq təzələnməsi;

Biliklərin ümumiləşdirilmiş şəkildə mənimsənilməsi: təlim proqramları ancaq ayrıca biliklərin mənimsənilməsinə deyil, eyni zamanda biliklərin özəyini təşkil edən fundamental elmi biliklərin öyrənilməsinə yönəlməlidir;

Gələcəyə istiqamətlənmə: təlimin məzmununda proqnoz və gələcək üçün əhəmiyyətli ola bilməsi məsələlərinin həlli elementləri olmalıdır;

Təlimin nəticələrinin əks etdirilməsi: təlim proqramları təlimin sonunda şagirdin nələri bilmələrini və praktiki olaraq nəyə qabil olmalarını əks etdirməlidir.

15.3. Ənənəvi təlimdən fəal və interaktiv təlimə

Pedaqoji tədqiqatlardan məlum olmuşdur ki, təlim prosesinə metodik yanaşmanın əsas üç növü vardır:

- 1) **Passiv ənənəvi təlim;**
- 2) **Müasir fəal təlim;**
- 3) **Yeni İnteraktiv təlim.**

Ənənəvi təlim metodunda (buna ənənəvi təlim də deyilir) müəllim əsas sima olub yalnız şagirdlərə diktə edir, öyrədir. Buna ənənəvi təlim prosesi deyilir ki, uzun illər belə təlim prosesi mövcud olmuş və bu gün də yeniliyə can ataraq yaşamaqdadır. Ənənəvi təlim prosesində müəllim fəaldır, şagirdlər isə passiv dinləyicidirlər. Müəllim deyir, şagirdlər eşidir. Belə dərs prosesində qarşılıqlı əlaqə, əks əlaqə yoxdur. Şagird bu prosesdə yalnız bir obyektədir. Müəllimin şagirdlərlə əlaqəsi yalnız suallara verilən cavablar, yazı işləri vasitəsilə həyata keçirilir. Şagirdlərə çatdırılan biliyin mənimsənilməsi baxımından belə metod səmərəsizdir. Lakin, belə ənənəvi dərslər də müəyyən müsbət cəhətləri vardır. Belə ki, müəyyən vaxt çərçivəsində şagirdlərə müəyyən bilik və məlumatlar verilir. Şagirdlərin bilik dairəsi genişlənilir, məlumatları artır. Bu prosesdə təlim şagirdləri inkişaf etdirir. Amma buna inkişafetdirici təlim deyə bilərik. Bu prosesdə yalnız biliklər, məlumatlar genişləndirilir, inkişaf etdirilir. Buna inkişafetdirici təlim yox, təlim inkişaf etdirir deyə bilərik. Şagirdin belə fəaliyyəti produktiv deyil, reproduktiv təlim adlanır.

Reproduktiv təlim onunla xarakterizə edilir ki, şagird yalnız yazır, informasiyanı, bilikləri alır, onu qəbul edir, başa düşür, yadda saxlayır və təcrübədə tətbiq. Belə fəaliyyətin əsas məqsədi məktəb-

lidə bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması, diqqət və yaddaşın inkişaf etdiirilməsidir.

Bu metodun müsbət cəhətini görən bəzi müəllimlər bu metodun həmişə qalacağı iddiasındadırlar. Bəzi hallarda da təcrübəli müəllimlər, xüsusilə də şagirdlər artıq materialın mahiyyətini, dərsin məqsədini biləndə passiv metodun özündən də fənni əsaslı öyrənmə bilirlər.

Təlimdə ənənəvi metodların aşağıdakı səciyyəvi cəhətləri vardır:

1. Bir qayda olaraq ənənəvi dərslərdə əsas diqqət şagirdlərdə bacarıqların formalaşmasına deyil, biliklərin mexaniki mənimsənilməsinə yönəldilir.

2. Ənənəvi təlimdə hazır informasiyanın çatdırılması ilə onun mənimsənilməsi üçün şərait yaradılması müəllimin başlıca funksiyasını təşkil edir.

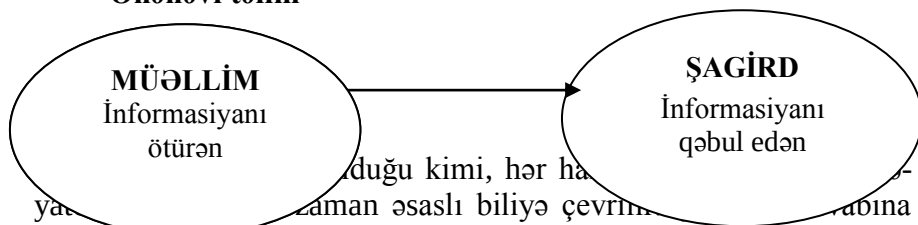
3. Müəllimin şagirdlə rəftarında avtoritar, avtokratik iş üsulu, üslubu qabarıq şəkildə təzahür edir. Ənənəvi təlimdə hər bir dərslə hazırlığın yoxlanılması, yeni materialın izahı və dərslə möhkəmləndirilməsi mərhələləri ilə səciyyələnir.

Ənənəvi dərslə tipində mövzuların tədrisi zamanı sinifdə ümumi gərginlik hökm sürür, tədris prosesi şagirdlərin deyil, daha çox müəllimin aktual hesab etdiyi məsələlərin həllinə yönəlir. Bu zaman şagirdlərin əksəriyyəti təlim prosesində passiv iştirak edir. Ona görə də dərslər eyni tipli olub, şagirdlər üçün darıxdırıcı keçir. Hər bir dərslə öz predmeti səciyyəsində tədris olunur, bu zaman həm də fənlərarası əlaqəyə az diqqət yetirilir. Bu prosesə interaktiv deyil, interpassiv deyilir.

Ənənəvi təlimin müəyyən imkanları da vardır. Belə ki, ənənəvi pedaqoji prosesi təsvir edəndə biz ilk növbədə lövhənin qarşısında duran müəllimi və onun sakit dinləyiciləri olan şagirdləri görürük. Bu zaman müəllim çalışır ki, bilikləri çatdırsın, şərh etsin və misallar gətirsin. Şagirdlər isə bu məlumatları passiv şəkildə qavrayır, anlayır, mənimsəyir, sonra bilikləri möhkəmləndirmək üçün bunları təkrarlayır və ya məsələlərin həlli prosesində tətbiq edirlər. Yəni, ənənəvi dərslə şagirdlər məlumatları yadda saxlamağa çalışırlar, müəllim isə nəticələri özü çıxararaq bilikləri hazır şəkildə

şagirdlərə çatdırır. Öyrədici fəaliyyət ilk növbədə müəllimin fəallığı əsasında həyata keçirilir. Ənənəvi təlimin bu xüsusiyyətinə görə onu izahedici-illüstrativ və ya reproduktiv (təkraredici) təlim adlandırırlar. Bunu aşağıdakı sxem əsasında təsvir etmək olar.

Ənənəvi təlim



Beləliklə, dərslər zamanı müəllim öyrətdiyi kimi, hər haqqı bildiyi kimi, öz təcrübəsinə əsaslanaraq tələbələrə öyrədir. Ənənəvi təlim zamanı əsaslı biliyə çevrilmə prosesində tələbəyə qoyulan tələblərin əsasını əslində biliklərin mənimsənilməsinin yoxlanılması yox, verilən məlumatların yadda saxlanılması təşkil edir. Eyni zamanda ənənəvi təlim prosesində biliklərin praktiki tətbiqini təsəvvür etmək üçün şagirdə müvafiq imkanlar yaradılır.

Beləliklə, dərslərin məzmunu adətən daha çox nəzəri öyrənilir və həyatın tələbatlarına uyğunlaşdırılır. Şagirdin şəxsi təcrübəsi, onun tələbatları, maraqları, qabiliyyətləri və fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınmır.

Belə dərslərin prosesinin nəticəsində heç kim əmin ola bilməz ki, bütün şagirdlər bu bilikləri lazımi səviyyədə dərk edəcək. Şagirdin hazır bilikləri mənimsəməsi nəinki onun təfəkkürünün inkişafı üçün stimulyat yaratmır, eyni zamanda idrak prosesini kəskinləşdirir, uşağı yarıradıcılıqdan, sərbəstlik, müstəqillik, təşəbbüskarlıq kimi keyfiyyətlərdən məhrum edir. Nəticədə təlimin səmərəliliyi azalır, çünki onun keyfiyyəti şagirdin əqli qabiliyyətlərinin və hafizəsinin inkişaf səviyyəsi, idrak motivasiyasının olub-olmaması kimi psixoloji amillərdən birbaşa asılı olur.

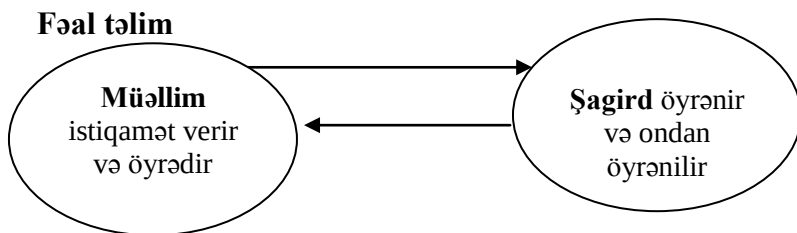
Deməli, ənənəvi təlim zamanı şagirdlərin dərk etmə fəallığı passiv, reproduktiv xarakter daşıyır. Belə dərslərdə yalnız informasiyaların toplanmasına və yaddaşın məşq etdirilməsinə yönəlmiş, həyatın real tələbatlarından kənar olan təhsil şəraitində müasir dövrün şəxsiyyətinin, hərtərəfli inkişaf etmiş insanın formalaşdırılması çətinliklidir. Belə dərslərdə şablonçuluq, formalizm, əzbərçilik geniş yayılmış olur.

Ənənəvi təlim sisteminin ən mürəkkəb problemlərindən biri istifadə olunan pedaqoji texnologiyaların konservatizmi, qeyri-çevik, şablonçu olmasıdır. Müasir informasiya – kommunikasiya dövründə elmin müxtəlif sahələrində toplanmış bilik kütləsi elə sürətlə artır ki, təlimin ənənəvi sxem və prinsiplərinə əsaslanaraq onları həm öyrənənə çatdırmaq, həm də mənimsətmək əslində çox çətin bir prosesə çevrilir.

Fəal təlim metodu elə təlim metodudur ki, dərs prosesində müəllimlə şagird arasında qarşılıqlı əlaqə, münasibət, ünsiyyət, müəllim-şagird əməkdaşlığı vardır. Şagirdlər passiv dinləyici deyillər. Onlar dərsin fəal iştirakçılarıdır, müəllimin yaxın köməkçisidirlər. Əgər passiv təlim metodunda müəllim əsas fiqur, əsas sima idisə, indi müəllim və şagird birlikdə dərsin əsas qurucusu, təşkilatçılarıdır.

Fəal təlimdə müəllim və şagird eyni səviyyədə, eyni dərəcədədirlər. Əgər passiv dərs avtoritar, avtokratik üsulda qurulursa, fəal dərs tipində əməkdaşlıq, işgüzarlıq, demokratik prinsiplər öz əksini tapır.

Fəal təlimdə müəllim şagirdə təsir göstərdiyi kimi, şagird də müəllimə təsir göstərir. Fəal təlimdə müəllim şagirdə öyrətdiyi kimi, müəllim özü də şagirddən öyrənir. Fəal təlimdə qarşılıqlı dialoq, əməkdaşlıq hökm sürür. Fəal təlimi sxem şəklində aşağıdakı kimi göstərə bilərik.



Fəal təlimin prinsiplərini aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

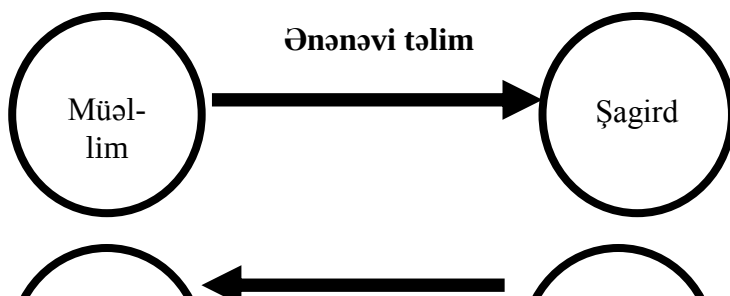
1. Şəxsiyyətə yönəlmiş təlim prinsipi
2. Fəal idraki prinsip
3. İnkişafetdirici təlim prinsipi
4. “Qabaqlayıcı təlim” prinsipi
5. Təlim-tərbiyənin çevikliyi prinsipi
6. Əməkdaşlıq prinsipi

7. Dioloji təlim prinsipi

Fəal və interaktiv təlim anlayışlarının bir çox cəhətləri bir-birilə çox yaxın və ümumidir. Belə ki, hər iki metodla keçilən dərs şagirdləri fəallıqda yönəldilmiş, hər ikisində şagirdlərə hazır biliklər verilmir, onlar axtarıcılığa, tədqiqatçılığa sövq edilir, hər ikisində müəllim şagird münasibətləri, ünsiyyət və dialoqlar hökm sürür.

İnteraktiv təlim zamanı isə müəllimin başlıca vəzifəsi şagirdlərə yardımçı olmaqdan, təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyətini əlaqələndirib onlara yaradıcı axtarışa həvəs yaratmaqdan, axtarış araşdırmağı, nəyi harada öyrənməyi öyrətməkdən ibarətdir.

İnteraktiv təlim metodları özü də fəal təlim prosesinə daxil olan metodlardandır. Burada biliyin əsas qrup və cütlərlə iş formalarından müntəzəm şəkildə istifadə etməklə axtarılıb tapılması ön plana çəkilir. Bu cür təlim texnologiyası ilə təşkil olunan dərslərdə əvvəlcə problemə istiqamət verəcək motivasiya yaradılır. Motivasiya problemə çıxaracaq məsələnin qoyulmasıdır. Onun nəticəsi tədqiqat sualı olur. Həmin tədqiqat sualı problemin həlli yollarına dair ilkin fərziyyələrin irəli sürülməsinə şərait yaradır. Sonra həmin problemin araşdırılması üçün qruplarda işlər təşkil olunur. Hər qrup irəli sürülmüş fərziyyələrin doğruluğunu isbat etmək üçün mətn üzərində, bilik mənbələrinə nəzər salmaqla tədqiqat işlərinə cəlb olunurlar. Alınan nəticələr işçi vərəqlərində qeyd olunur. İşçi vərəqlərində işlər tamamlandıqdan sonra təqdimat mərhələsi gəlir. Hər qrup öz tədqiqatlarının yekunları ilə auditoriyanı tanış edirlər. Sonra təqdim olunan bütün işlər arasında rabitə, əlaqələr yaradılır. Məlumatlar sistemə salınaraq ümumiləşdirilir. Həmin ümumiləşmələr ilkin fərziyyələrlə müqayisə olunur və nəticələr çıxarılır. Bundan sonra biliyin tətbiqi mərhələsi gəlir. İşin gedişindən aydın olduğu kimi, fəal-interaktiv təlimdə şagirdlərdə məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürün inkişafı qayğısına qalınır, təlim prosesinə tədqiqat xarakteri verilir. Təlim prosesində işgüzar iş mühiti, əməkdaşlıq şəraiti yaradıldığından iştirakçıların yüksək fəallığı təmin olunur.



Fəal təlim

İnteraktiv təlim

15.4. Fəal və interaktiv təlim metodlarının səciyyəsi

Məlum olduğu kimi interaktiv təlim metodları ən yeni texnologiyalardan biri sayılır.

Təlim texnologiyası deyəndə pedaqoji prosesdə təlimin ən yeni və ən səmərəli metodlarından, priyom, tərz və vasitələrindən istifadə etməklə yüksək elmi – intellektual səviyyəyə və nümunəvi mədəniyyətə - əxlaqi normalara malik olan şəxsiyyətin yetişdirilməsi nəzərdə tutulur.

“İnteraktiv” latın sözü olub, iki mənada təqdim olunur. Birincisi “intero” şəklində, yəni “daxili”, “içəri” mənasında, ikincisi isə “internaşın” şəklində yəni “ara”, “qarşılıqlı əlaqə”, “dialoq” “beynəlxalq” mənasında işlədilir. “Aktiv” və ya “akt” sözü isə beynəlxalq status almış “aktivləşin” sözündən olub, “fəaliyyət”, “fəal”, “fəallıq”, “fəallaşmaq” mənasında işlədilir. Demək, “İnteraktiv” “qarşılıqlı əlaqə”, “anlaşma”, “əməkdaşlıq”, “dialoq” deməkdir. Bu prosesdə hər iki tərəfin fəallığı mühüm yer tutur. Bu fəallaşma adi və normal fəallaşma kimi deyil, çevik və dinamik fəallaşma kimi başa düşülür. Deməli, “interaktiv” sözü pedaqoji prosesin son dərəcə dinamik fəallaşdırılması kimi başa düşülməlidir. Bu prosesdə hər bir şagirdin öz müstəqil fikri, düşüncəsi və ideyası olur və hər bir zəif şagird də fəallaşır. Bütün bunlar da, heç şübhəsiz, təlim keyfiyyətinin yüksəlməsinə, təkmilləşməsinə bilavasitə təsir göstərir, şagirdlərin mənimləmə keyfiyyətini artırır.

İnteraktiv təlimə tədrisin və idrak fəaliyyətinin təşkili və idarə olunması metodlarının məcmusu kimi baxmaq olar. İnteraktiv təlim üçün aşağıdakı cəhətlər səciyyəvi ola bilər:

- müəllim tərəfindən şüurlu surətdə (iradi olaraq) idraki problem situasiyasının yaradılması;
- problemin həlli prosesində şagirdlərin fəal tədqiqatçı mövqeyinin stimullaşdırılması;
- şagirdlər üçün yeni və zəruri olan biliklərin müstəqil kəşfi, əldə edilməsi və mənimsənilməsi üçün şəraitin yaradılması.

Yeni yanaşmanın mahiyyəti ondadır ki, təlim şagirdlərin yaddaşının təkcə yeni elmi biliklərlə (informasiya ilə) zənginləşdirilməsinə deyil, həm də təfəkkürün müntəzəm inkişaf etdirilməsi əsasında daha çox biliklərin müstəqil əldə edilməsi və mənimsənilməsi, ən

mühüm bacarıq və vərdislərinin, şəxsi keyfiyyət və qabiliyyətlərin qazanılmasına yönəlib. Bu zaman şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında, xüsusi seçilmiş, asan başa düşülən və yadda qalan, ən vacib təlim materialının öyrənilməsi prosesində fakt və hadisələrin səbəb-nəticə əlaqələrini, qanunauyğunluqlarını aşkar etməyi, nəticə çıxarmağı, mühüm və dərin ümumiləşdirmələr aparmağı öyrənirlər.

İnteraktiv təlim prosesində şagirdin mövqeyi – “kəşf edən”, “tədqiqatçı”, araşdırıcı” mövqeyidir; o, gücü çatdığı məsələlər və problemlərlə üzləşərkən, bunları müstəqil tədqiqat prosesində həll edir. Şagirdlər təlim prosesində passiv dinləyici deyil, fəal düşünən, danışan, fikir söyləyən, münasibət bildirən, biz subyekt, təlim prosesinin tamhüquqlu iştirakçısı, tədqiqatçısı kimi çıxış edir və bilikləri fəal axtarış və kəşflər prosesində mənimsəyirlər.

Müəllimin mövqeyi – fasilitator ("bələdçi", "aparıcı") daha çox istiqamətverici mövqeyindədir. O, problemləli vəziyyətləri planlı və istiqamətlənmiş surətdə təşkil edir, şagirdlər qarşısında tədqiqat məsələlərinin meydana çıxmasına şərait yaradır və onların həllinə metodiki kömək göstərir.

İnteraktiv metodlarla qurulan dərslər ənənəvi dərslərdən onunla fərqlənir ki, burada uşaqlar özləri biliyi əldə edir, müstəqil çalışaraq, axtararaq bilik qazanır. Şagirdlər təlim prosesinə fəal cəlb olunurlar. Müəllim isə daha çox istiqamət, məsləhət verir, o bələdçi rolunu oynayır. Sınıfda iqlim uşaqların sərbəstləşməsinə, müstəqilliyinə, fəallığına səbəb olur, uşaqlar öz fikirlərini sərbəst söyləyə bilirlər. İnteraktiv dərslərin dəqiq strukturu var və qarşıya qoyulan məsələləri həll etməyə imkan verir, uşaqlar biliklərə yiyələnir, tədris proqramı zərər çəkmir.

İnteraktiv təlimin əsas üstünlüyü - real idrak motivasiyasının (biliklərə yiyələnmək həvəsinin) yaranmasıdır. Bu da idrak fəaliyyətinin gedişində şagirdlərin təfəkküründə gerçək ziddiyyətlərin həlli imkanlarına əsaslanır. Real ziddiyyətlərdən yaranan emosiyalar əqli ehtiyatların səfərbərliyini təmin edir, idrak fəaliyyətini şövləndirir, diqqəti uzun müddət cəmləməyə imkan yaradır. Bilgilər “hazır” şəkildə deyil, onların müstəqil surətdə kəşfi prosesində mənimsənilir, yəni mənimsəmə prosesi passiv deyil, fəal xarakter daşıyır.

Əgər şagird öz istəyinə və öz fəaliyyətinə əsasən yeni bilikləri kəşf edirsə, onda o, dərslə yaradıcı və maraqla yanaşır, əldə etdiyi bilikləri uzun müddətə və möhkəm mənimsəyir.

İnteraktiv təlim metodunun tədris prosesinə daxil edilməsi şagirdlərin passivliyinin aradan qaldırılmasına, lazım olan təfəkkür xüsusiyyətlərinin və yaradıcılığın formalaşdırılması və təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsinə şərait yaradır.

Təlimin səmərəliliyi (daha qısa müddətdə daha çox informasiyanı mənimsəmək imkanı) xeyli artır. Bunun aşağıdakı səbəblərini göstərmək olar:

- şagirdlərin idrak fəaliyyəti və təlim motivasiyası hesabına;
- təfəkkürə əsaslanaraq biliklərin müstəqil, məhsuldar və yaradıcı şəkildə əldə edilməsi və mənimsənilməsi sayəsində.

Dünya təcrübəsi göstərir ki, interaktiv təlim metodu müəllim üçün dərslə keyfiyyətini artırmaq üçün vacib bir vasitədir. Bu metod şagirdlər üçün dərsləri çox maraqlı və cəlbedici edir. Fəal interaktiv təlim həm təlimin məzmununun öyrənilməsini, həm də bu məzmunun tətbiqini daha səmərəli edir, şagirdlərin dərk etmə fəaliyyətini daha da fəallaşdırır. Şagirdlərin öyrənməyə həvəsi və nailiyyətləri artdıqca, müəllimin də fəaliyyəti yüngülləşir. Lakin bu o demək deyil ki, müəllimin zəhməti azalır. İnteraktiv təlim əslində dərslə hazırlanması və idarə edilməsi üçün müəllimdən böyük zəhmət, işgüzarlıq və yaradıcılıq tələb edir.

Bunu da qeyd edək ki, interaktiv təlim metodlarından hər bir mövzunun tədrisində istifadə etmək məsləhət görülmür. Dərslə qarşıya qoyulmuş məqsəd, şagirdlərə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin məzmunu, xarakteri, inteqrasiya imkanları, şagirdlərin hazırlığı, yerli şərait, məktəbin maddi bazası və s. nəzərə alınmaqla interaktiv priyomlara müraciət edilməlidir.

Bəzən müəllimlərdən eşitmək olur: “Biz yaxşı dərslə deyirik, amma şagirdlərin marağı yoxdur”. Təcrübələr göstərir ki, maraqlə biliyin necə təqdim olunmasından asılıdır. Uşaqların biliyi artdıqca, daha çox şey bilməyə can atır, öyrənməyə həvəsi və marağı olur, araşdırmalar aparırlar. Təcrübəli müəllimlər, pedaqoqlar bildirirlər ki, oxumaqlə istəməyən, maraqlanmayan uşaq yoxdur. Uşaq doğulan-

dan ətraf aləmi öyrənməyə, dərk etməyə can atır və onlarda hər şeyə maraq olur.

Deyilənlərdən məlum olur ki, interaktiv metodlar təlimin keyfiyyətini xeyli dərəcədə yüksəldir, şagirdlərdə yeni idraki və əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırır: müsahibini, hər hansı danışıanı (danışığını), maqnitafon, radio, televiziya verilişlərini dinləməyi, söylənilən fikirlərə hörmət etməyi, yeri gəldikdə münasibət bildirməyi, müstəqil, tənqidi və yaradıcı düşünməyi, sərbəst fikir söyləməyi, irəli sürdüyü fikri müdafiə etməyi, sübuta yetirməyi, məntiqi təfəkkürünü inkişaf etdirməyi, təcrübəsini və ümumi hazırlığını təhlil etməyi, özünü obyektiv qiymətləndirməyi, kollektivdə öz yerini görməyi, əqli və fiziki əmək prosesində kollektivin üzvləri ilə əməkdaşlıq etməyi, birgə işləməyi, ümumi əməyin payına düşən hissəni ləyaqətlə yerinə yetirməyi, kollektivin fikrinin formalaşmasında fəallıq, işgüzarlıq göstərməyi, qrupun üzvləri, sinif kollektivi ilə birgə qərar verməyi, qarşıdurma yarandıqda müdafiə olunmağı, münaqişəni səbrlə, sülh yolu ilə həll etməyi, tolerant olmağı, risqə getməyi, emosional situasiyada özünü ələ almağı, özünü idarə etməyi, şəxsi sağlamlığına görə məsuliyyət daşımağı, insana, onun hüquqlarına hörmətlə, ədalətlə yanaşmağı bacarmaq və s.

İnteraktiv metodlarla keçilən dərslərdə şagirdlərdə hər şeyi bilmək həvəsi, təşəbbüskarlıq yüksəlir, onların öyrənmə fəallığı, təlimin keyfiyyəti və səmərəliliyi artır, nəticədə mexaniki yaddaş deyil, yaradıcı təfəkkür inkişaf edir.

İnteraktiv təlim bilik, bacarıq, təcrübə və vərdislərə yiyələnməyə, cəmiyyətin vətəndaşları üçün zəruri sosial və intellektual təfəkkürün, müstəqil çalışma, müstəqil düşünmə bacarıqlarının inkişafına kömək edən demokratik üsullarla aparılan təlim prosesidir.

İnteraktiv təlim prosesində dərstdə yaranan, meydana çıxan şagirdlərarası öyrənmə-öyrətmə ünsiyyəti və əməkdaşlığı, müəllim-şagird birliyi və əməkdaşlığı nəzərdə tutulursa, interaktiv metodlar isə təlim prosesində öyrənmə və anlaşımaya, bacarıq və keyfiyyətlərə şagirdlərin yiyələnməsini həyata keçirən üsullar, tərzlər, işlər, yanaşmalar, vasitələr nəzərdə tutulur.

Ən son tədqiqatların nəticəsi göstərir ki, interaktiv təlim metodları effektiv nəticəni konstruktivizm nəzəriyyəsinə istinad edərək

təlimə İKT-nin yaxından tətbiqi ilə verir və öz işləkliliyini daha da səmərəli edir. Psixoloqlar qeyd edirlər ki, informasiya insanın eşitdiklərinin 10%-i, gördüklərinin 50%-i, özü etdiklərinin isə 90%-i həcmində yaddaşında qalır. İKT-nin bu sahədə böyük dəstəyi öyrənənin şəxsi araşdırması zamanı güclü informasiya bankı ilə təmin olunmasındadır (internet, elektron kitablar, test və tapşırıqlar və s.).

İnteraktiv təlim prosesində ilk baxışdan elə görünə bilər ki, müəllim sinifdə fəal rol oynamır. Əslində isə müəllim şagirdi ruhlandırır, ona özünü tapmaqda kömək edən “yaradıcıya” çevrilir.

İnteraktiv metodlar müəllimin təkcə başqalarını öyrətməsinə deyil, onun özünün də öyrənməsinə, daha yaradıcı və enerjili pedaqoq olmasına imkan verir.

İnteraktiv təlim metodları həmçinin sinif otağının həmişəki tərtibatından, məşğələlərin təşkilinin adət etdiyimiz qaydasından imtina olunmasını tələb edir. Şagird masalarının sinif otağında yerləşdirilməsinin dörd əsas forması vardır:

1. “Sinif” forması – ənənəvi qayda .
 2. “Kafe” forması (“diskussiya klubu”).
 3. “Ü” hərfi formasında sinif.
 4. “Dairə” formasında sinif.
- “Kafe” forması qruplarda iş üçün əlverişlidir.

“U” hərfi forması rollu oyunlar zamanı, tanışlıq vaxtı, diskussiyaların gedişində daha səmərəlidir.

“Dairə” forması müxtəlif diskussiyaların, dairəvi masaların keçirilməsi üçün daha rahatdır.

İstifadə olunan bütün üsullar aşağıda verilmiş komponentlərdən ibarət olan təlim prosesinin qanunauyğunluqlarından irəli gəlir:

- a) təlimin məqsədi,
- b) təlimin məzmunu,
- c) şagirdlərin dərk etmə imkanları,
- ç) müəllimin öyrətmə fəaliyyəti və şagirdlərin öyrənmə işi, təlimin təşkilati forması və s.
- d) təlimin nəticəsi.

Bütün bu komponentlər qarşılıqlı surətdə əlaqəlidir və təlim prosesində vəhdətdə çıxış edirlər. Onlar sabit və təkrarlanandır. Buradan belə bir vacib tələb ortaya çıxır-hər hansı təlim üsulları, vasitələri

və formalarının müəyyənləşdirilməsi və tətbiqi zamanı bu komponentlərin qarşılıqlı əlaqəsini nəzərə almaq zəruridir. Müəllim bu əlaqələrin bütün dərs prosesi boyu mövcud olduğunu yaddan çıxarmamalıdır. Bunu nəzərə almadan istənilən nəticəni əldə etmək qeyri-mümkündür.

Kiçik qruplarda iş.

Kiçik qruplarda iş təlim əməkdaşlığı kimi mühüm bir prinsipə əsaslanır.

Kiçik qruplarda iş üsulu üzrə keçirilən dərs ənənəvi qaydada aparılan dərsdən nə ilə fərqlənir?

Bu cür dərsdə şagirdlər fəal iştirak edir, birlikdə çalışırlar; qrupun üzvü kimi onlarda bir-birinin müddəa və rəylərini müzakirə etməyə motiv yaranır. Qruplarda iş tolerantlığa (dözümlülüyə) və nəzakətliliyə alışdırır.

Qruplarda işin şagirdlər üçün faydası aşağıdakılardır:

- istedadlı şagirdlər bütün sinfin diqqətini cəlb etmədən öz qabiliyyətlərini göstərə bilirlər (yeniyetmələr çox vaxt öz qabiliyyətlərini nümayiş etdirməyə çəkinirlər, yaşıdlarının onları “müəllimin gülüşəşəkəri” adlandıracaqlarından ehtiyatlanırlar);

- passiv şagirdlər öz bacarıqlarını açıqlamağa məcbur olurlar (qrupda iş onlarda məsuliyyət hissi doğurur);

- şagirdlər az vaxt ərzində müəyyən ideyalar söyləməyi, bu və ya başqa mücərrəd ideyaya öz şəxsi təcrübəsi baxımından yanaşmağı öyrənirlər.

Qruplara necə bölməli?

- Hər birində 4-6 nəfərdən çox olmamaqla 4-6 qrup yaradıla bilər. Qrupların çoxluğu işin nəticələrinin təqdimatı üçün zəruri olan vaxtı uzadır, qrupda şagirdlərin sayının çoxluğu isə onlardan hər birinin qrupun işində fəal iştirakını məhdudlaşdırır.

- Qrupun tərkibi çox vaxt müəllim tərəfindən müəyyənləşdirilir. Şagirdlərin bölgüsünü əvvəlcədən planlaşdırmaq lazımdır.

- Qrupun tərkibi hər cəhətdən müxtəlif ola bilər. Dostları ayırmaq yaxşı olar. “Yaxşı” və “pis” qrupların yaranmasına yol vermək olmaz.

- Qrupun tərkibi tez-tez dəyişir. Şagirdlərin daim eyni tərkibdə işləməsi arzuolunmazdır.

- Qruplara bölgü üsulları maraqlı və cəlbəedici olmalıdır. Kiçik qruplarda iş üsulu üzrə dərsi necə planlaşdırmalı? Dərsə hazırlaşarkən aşağıdakı sual-məsələlər üzərində fikirləşmək lazımdır:

- Məqsədlər nədən ibarətdir? Şagirdlər hansı biliklərə, bacarıq və dəyərlərə yiyələnməlidirlər?

- Uşaqların bunu öyrənməsi nə üçün vacibdir?

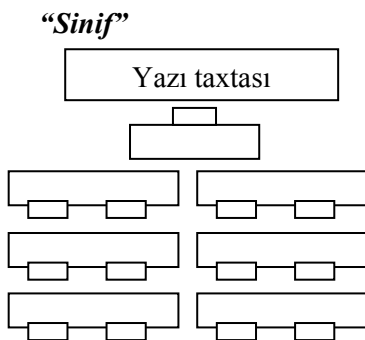
Planlaşdırma:

- Paylama materialının hazırlanması.
- Sınıf otağının əvvəlcədən lazımi vəziyyətə gətirilməsi.
- Dəqiq tapşırığın (təlimatın) verilməsi.
- Diqqətin, işləmək üçün ayrılmış vaxtın cəlb edilməsi.
- Qrupun gördüyü işə dair hasabat formasının (təqdimatın) şərtləşdirilməsi.

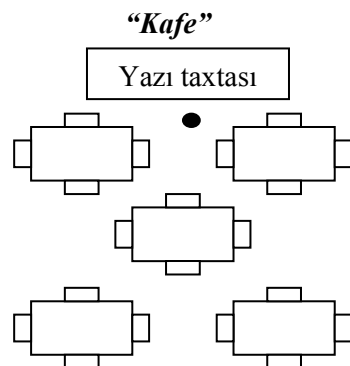
Bir qayda olaraq, görülmüş iş qrupun iştirakçılarından biri tərəfindən təqdim edilir (ya şagirdlərdən birinin istəyi, ya da qrupun seçimi üzrə).

İşin davam etdiyi müddətdə müəllim hər bir qrupun necə çalışmasını müşahidə edir: bütün qruplara bərabər diqqət yetirir; əgər qrup özü xahiş edərsə, müzakirə prosesinə müdaxilə edir. İş başa çatdıqdan sonra müəllim qrupların hər birinin əldə olunmuş nəticələri təqdim etməsini xahiş edir. Təqdimetmələr bitdikdən sonra müəllim görülmüş işlərə yekun vurur.

Sınıf otağının təşkili formaları

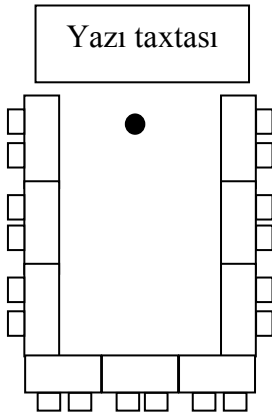


Şəkil 1.

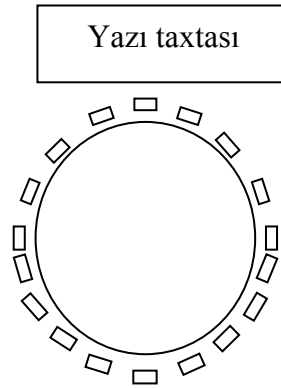


Şəkil 2.

“U” forması “Dairə”



Şəkil 3.



Şəkil 4.

Yeni təlim texnologiyaları ilə keçirilən dərslərin üstün cəhətlərindən biri şagirdləri sosial cəhətdən inkişaf etdirməkdir. Belə dərslərdə təşkil edilən kooperativlər (qruplar) şagirdlərin sosial formalaşmasında mühüm rol oynayır. Qrupu təşkil edən şagirdlər arasında yaranan münasibət, ünsiyyət, qrupdaxili davranış qaydaları ilə tənzimlənir. Belə qaydalar şagirdlərin əxlaqi-mənəvi cəhətdən formalaşmalarında gərəkli rol oynayır. Qrup davranış qaydaları aşağıdakı kimidir:

- Qrupu təşkil edən üzvlərin vəzifələrini düzgün müəyyənləşdirmək;
- Qrup liderini seçmək;
- Qrupun hər bir üzvünün fikirlərinə hörmətlə yanaşmaq və dinləmək;
- Hər kəsin öz şəxsi fikrini söyləməsi üçün imkan yaratmaq;
- Problemin həlli üçün birgə yollar axtarmaq;
- Qrup işində fəallıq göstərmək;
- Artıq hərəkətlərə yol vermədən müəllimin verdiyi mövzu ətrafında müzakirələrdə iştirak etmək;
- Söylənilən fərdi fikrin elmiliyinə diqqət yetirmək;
- Digər şagirdlərlə ünsiyyətdə yüksək mədəniyyət göstərmək.

15.5. İnteraktiv təlim metodu ilə keçilən dərslərin mərhələləri və səciyyəvi xüsusiyyətləri

İnteraktiv təlim metodu ilə keçilən dərslər bir neçə bir-birilə üzvi şəkildə bağlı olan mərhələlərdən ibarətdir. Həmin mərhələləri aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

Dərsin I mərhələsi - “Motivasiya, probleminin qoyulması” adlanır.

Hər bir dərsin əvvəlində tədqiqatı başlamaq üçün problem müəyyənləşdirmək lazımdır. Yəni mövzu ətrafında problem qoyulmalıdır. Əsl problem həmişə çoxsaylı fərziyyələr, ehtimallar doğurur və bunları da yoxlamaq üçün ilk növbədə tədqiqat sualları formalaşdırılmalıdır. Məhz tədqiqat sualı yeni biliklərin kəşfinə aparan bələdçi, “yol göstərən ulduz” rolunu oynayır. İnteraktiv təlimin ilk mexanizminə əsasən məhz problemin olması şagirdlərin idrak fəallığının yaranmasının başlıca addımı olur.

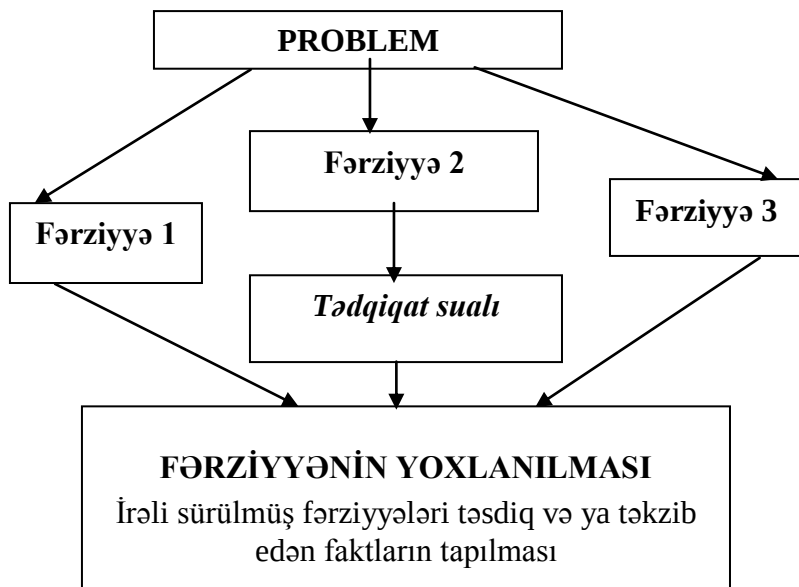
Bəs nə üçün biz dərsin bu mərhələsini motivasiya adlandırırıq? Psixoloji amil kimi motivasiya hər hansı fəaliyyətin mexanizmini işə salan sövqedic, təhrikedic qüvvədir. Motivasiya qismində ortaya gətirilmiş problem və onun həlli tələbatı fəal dərstdə təfəkkür prosesini işləməyə sövq edən və şagirdlərin idrak fəallığını artıran amil kimi çıxış edir.

Bu prosesin ən mühüm nailiyyətlərindən biri düşünmənin sərbəstliyi və müstəqilliyidir: Uşaq öz fikrini “Zənnimcə...”, “Mənə belə gəlir ki,...”, “Mən belə hesab edirəm ki,...” sözlərindən istifadə etməklə ifadə edir.

Dərsin II mərhələsi – “Tədqiqatın aparılması” adlanır.

Problemin həlli üzrə irəli sürülən fərziyyələri təsdiq və ya təkzib edən, habelə qoyulan tədqiqat sualına cavab verməyə kömək edəcək faktları tapmaq zərurəti ortaya çıxır. Buna – şagirdləri irəli sürülmüş problemin həllinə məqsədyönlü şəkildə aparan, özündə yeni informasiyanı və yeni sualları daşıyan müxtəlif çalışmalar kömək etməlidir. Məhz yeni faktların öyrənilməsi və bu suallara cavabların tapılması gedişində düşünmək və yeni bilgiləri kəşf etmək üçün münasib şərait yaranır.

Bunun üçün problem fərziyyələrlə həll edilməyə başlayır.



Tədqiqat müxtəlif formalarda: bütün siniflə birgə, kiçik qruplarda, cütlük şəklində və ya fərdi şəkildə aparıla bilər. Lakin, interaktiv təlim anlayışının özü ənənəvi təlimdə tətbiq edilən frontal və ya fərdi formalarla müqayisədə daha fəal iş formalarının mövcudluğunu özündə ehtiva edir. Təlimin interaktiv xarakteri kiçik qruplarda və ya cütlük şəklində aparılan işlərdə daha qabarıq formada təzahür edir.

Dərsin III mərhələsi: “İnformasiya mübadiləsi” adlanır. Bu mərhələdə iştirakçılar tədqiqatın gedişində əldə etdikləri tapıntıların, yeni informasiyanın mübadiləsini aparırlar. Qoyulmuş suala cavab tapmaq zərurəti tədqiqatın bütün iştirakçılarını bir-birinin təqdimatını fəal dinləməyə sövq edir. Təqdimat bir növ yeni biliklərin dairəsini cızır və hələlik bu biliklər natamam və xaoslu xarakter daşıyır. Məhz bu mərhələdə yeni bir tələbat - həmin bilikləri qaydaya salmaq, sistemləşdirmək, müəyyən bir nəticəyə gəlmək üçün tədqiqat sualına cavab tapmaq zərurəti yaranır.

Dərsin IV mərhələsi –“ İnformasiyanın müzakirəsi və təşkili” adlanır.

Bu, ən mürəkkəb mərhələdir və bütün bilik, bacarıq və vərdişlərin, təfəkkürün müxtəlif növlərinin (məntiqi, tənqidi, yaradıcı) səfərbərliyini tələb edir. Müəllim fasilitasiya əsasında (yönəldici, köməkçi suallardan istifadə etməklə) əldə edilmiş faktların məqsədyönlü müzakirəsinə və onların təşkilinə kömək edir. İnformasiyanın təşkili bütün faktlar arasında əlaqələrin aşkara çıxarılmasına və onların sistemləşdirilməsinə yönəldilir. Nəticədə mövcud tədqiqat sualına cavabın cizgiləri aydın seçilməyə başlayır.

Dərsin V mərhələsi –“ Nəticə, ümumiləşdirmə” adlanır.

Beləliklə, şagirdlərə yeni bilginin kəşfi yolunda son addımı atmaq: konkret nəticəyə gəlmək və ümumiləşdirməni aparmaq işi qalır. Bunun üçün şagird nəinki əldə olunan bilgiləri ümumiləşdirməli, həm də gəlidiyi nəticəni tədqiqat sualı ilə (bu nəticə həmin sualla cavab verirmi?) və irəli sürülmüş fərziyyələrlə (onların arasında düzgün olanı varmı?) müstəqil olaraq tutuşdurmalıdır. Bu çox mühüm məqamdır. Dərsin kuliminasiyasını bilikləri məhz uşaqların özləri axtarıb tapdıqları, kəşf etdikləri üçün onların duyduqları bənzərsiz sevinc və məmnuniyyət hissi təşkil edir.

Dərsin VI mərhələsi – “Yaradıcı tətbiqetmə” adlanır.

Biliklərin mənimsənilməsinin başlıca meyarı onun yaradıcı surətdə tətbiqidir. Yaradıcı tətbiqetmə biliyi möhkəmləndirir, onun praktiki əhəmiyyətini uşağa açıb göstərir. Buna görə müəllim imkan daxilində şagirdlərə təklif edə bilər ki, onlar müəyyən məsələlərin həlli üçün, yaxud hansısa yeni suallara cavab tapmaq üçün, qazanılmış bilikləri tətbiq etməyə çalışsınlar. Əgər yaradıcı tətbiqetmə dərhal mümkün deyilsə və əvvəlcə biliklərin mənimsənilməsi yolunu sona qədər (model üzrə tətbiqdən başlamış yeni şəraitdə tətbiqə qədər), keçmək tələb olunursa, deməli, bu yolu keçmək lazımdır. Lakin son nəticədə yaxşı olar ki, şagirdlərə, onların kəşf etdikləri bilgilərin yaradıcı surətdə tətbiqinə dair çalışma verilsin, bu halda həmin bilgi həmişəlik onların şüurunda həkk olunar. Bu mərhələ vaxt etibarilə yalnız bir akademik dərslə məhdudlaşdırılmaya da bilər, yəni onun həyata keçirilməsi sonrakı dərslərdə də mümkündür.

Dərsin VII mərhələsi- “Qiymətləndirmə” və ya “Refleksiya” adlanır.

Qiymətləndirmə istənilən prosesin təkmilləşdirilməsini təmin edən bir mexanizmdir. Təkmilləşmək üçün vaxtında öz qüsurlarını və öz nailiyyətlərini aşkar etmək, uğur qazanılmasına nələrin mane olduğunu və nələrin kömək etdiyini müəyyənləşdirmək vacibdir. Şagirdlərin təlim fəaliyyətini qiymətləndirmə və refleksiya prosesləri məhz bu məqsədə xidmət etməlidir.

Refleksiya – artıq başa çatmış prosesin şüurda inikasıdır. Təlim prosesinin refleksiyası biliklərin mənimsənilməsinin bütün mərhələlərini təhlil etməyə və dərindən başa düşməyə imkan verən başlıca mexanizmlərdən biridir. Refleksiyanı həyata keçirmək üçün şagirdlərə onları yeni bilginin kəşfinə gətirib çıxarmış təlim hərəkətlərinin alqoritmini (addımları) izləməyə kömək edə biləcək bir neçə sual vermək kifayətdir (məsələn: Biz kəşfə necə gəlib çıxdıq? Biz nə edirdik? Qarşıya qoyulmuş problemin həllində Sizə nə kömək etdi? və s). Nəticədə şagird öz tədqiqat fəaliyyətinin əsas mərhələlərini və komponentlərini, nailiyyət qazanmaq üçün amilləri dərk etmiş olur.

Yuxarıda göstəriləndiyi kimi, interaktiv təlimin mühüm xüsusiyyətlərindən biri şagirdlərin müstəqil təlim (öyrənməyi öyrənmək), müstəqil özünüinkışaf, müstəqil düşünmə bacarıq və vərdişlərinə yiyələnməsinə imkan yaratmaqdır. Dərs başa çatdıqdan sonra göstərilmiş fəaliyyətlərdən birini - qiymətləndirmə və ya refleksiyanı həyata keçirərkən müstəqil öyrənmə proseslərinin nəzərdən keçirilməsi və bunun nəticəsində öz öyrənmə fəaliyyətinin təkmilləşdirilməsi məqsədəuyğun olardı. Bəzən qiymətləndirmə və refleksiyanı dərsin müxtəlif mərhələlərinə daxil etmək olar, bunun özü də təlim prosesinin daha uğurla keçməsinə kömək edir.

Şagirdlərin işi effektivlik dərəcəsinə görə həm kəmiyyət, həm də keyfiyyətə qiymətləndirilə bilər və bu müxtəlif metodlarla və müxtəlif formalarla həyata keçirilə bilər. Lakin müəllim yadda saxlamalıdır ki, qiymətləndirmə ilk növbədə şagird üçün özünüqiymətləndirmə və özünənəzarət vasitəsi rolunu oynamalıdır.

Özünüqiymətləndirmə vərdişlərini formalaşdırmaq məqsədilə bütün sinfin və müəllimin qarşısında şagirdlərin özlərinə qiymət

verməsi təcrübəsindən, habelə qarşılıqlı qiymətləndirmədən istifadə etmək olar. Bundan əlavə, qiymətləndirmə meyarlar üzrə aparılmalıdır, yəni konkret meyarlara əsaslanmalıdır. Müəllim şagirdləri öncədən bu meyarlarla tanış edə və ya qiymət verməklə onu əsaslandırma bilər.

İnteraktiv dərsin mərhələlərinə müvafiq nəticələrin dəyərləndirilməsi:

İnteraktiv metodla aparılan dərsin quruluşunu ümumi, sistemli şəkildə qavramaq üçün və dərsi apararkən onun məqsədə uyğun olub-olmadığını müəyyən etmək üçün müəyyən pedaqoji meyarlar da lazımdır. «Hər mərhələdə əsas hadisələr hansılardır?» və «Hər mərhələnin nəticəsində nə alınmalıdır?» sualları məhz bu meyarlar kimi çıxış edə bilər.

Təlim prosesində fasilələri qaydalarına əməl olunmalıdır ki, o qaydaları ümumi şəkildə aşağıdakı kimi ümumiləşdirmək olar:

Fikri təhrik etmə qaydaları:

- Motivasiya mərhələsində şagirdləri dərsin mövzusunun müəyyənləşdirilməsinə cəlb etməli.

- Dərsə məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürü və elmi-tədqiqat vərdişlərini inkişaf etdirən tapşırıqları daxil etməli.

- Qapalı suallardansa, açıq suallardan daha çox istifadə edilməlidir.

- İştirakçılar tərəfindən ifadə olunan fikirləri anlamağa çalışmaq və öyrəndiyiniz, oxuduğunuz, yaratdığınız fikirləri zorla qəbul etdirmək olmaz.

- Fasilələri zamanı konkret misallardan, müqayisə və qarşılaşdırma, analogiya üsullarından istifadə etmək, istiqamət verməyən “kar” sualları az sayda verməyə çalışmaq lazımdır.

- Mənəvi yaxın olan yönəldici suallardan istifadə etməli, lakin bilavasitə yönəldici suallardan istifadə edilməməlidir.

- İştirakçının deyə biləcəyi sözü və ya fikri onun əvəzinə ifadə etməməli, məndə əsas fikri müəyyən etmək və onu öz sözləri ilə ifadəsi, ümumiləşdirmə, öz fikrini ifadə və yenidənifadə etmə bacarığı üzərində işlənməlidir. Öz fikirlərini daha dəqiq ifadə etməyə iştirakçıları təhrik etmək və onlara köməklik göstərmək lazımdır. Bunun üçün sərf edilən vaxta təəssüflənmək lazım deyil! Bu prosesi

nümayiş etdirmək və iştirakçıların diqqətini buna cəlb etmək lazımdır.

- İştirakçıların əvəzinə onların məhsulunu izah etməməli, digər iştirakçıların işinə öz fikir və münasibətlərini ifadə etməyə hər bir iştirakçıya imkan yaradılmalıdır.

- İştirakçıların cavablarının formal dinlənilməsinə yol verilməməli, iştirakçıların əsas fikirlərini ümumiləşdirib, digərlərini onların şüuruna çatdırmaq lazımdır.

- Fasilitasiya zamanı iştirakçıların cavablarını dəqiqləşdirib şərh etməli (qiymətsiz, məzmununa görə), problemlə hallarda onların həllinə iştirakçılar cəlb edilməlidir.

Fasilitasiya zamanı psixoloji dəstəkləmənin qaydaları:

- Müsbət dil ifadələrindən istifadə etmək, müzakirədə və qrup işində iştirak etmələrinə görə iştirakçılara minnətdarlıq bildirmək lazımdır (pozitiv münasibət və hörmət).

- Danışanları diqqətlə dinləmək, hər bir iştirakçıya öz fikrini söyləməyə imkan yaratmaq lazımdır. Qrupun yalnız yüksəkdən danışan iştirakçıları deyil, bütün qrupun iştirakçıları diqqətlə dinləməyə hazır olmağı nümayiş etdirmək lazımdır (fəal dinləmə vərdişi).

- İştirakçılarla birlikdə işləyib hazırlanan qaydalara riayət etmək lazımdır. Unutmaq olmaz ki, trening zamanı məşqçi davranış nümunəsi kimi çıxış edir.

- İştirakçılara adları kimi müraciət etmək və onların gözlərinə baxmaq lazımdır (fərdi yönəlmə).

- Konstruktivliyi dəstəkləyib qarşıdurmaya şərait yaradılmalıdır.

- İştirakçıların fikirləri ilə səmimi maraqlanmaq lazımdır.

- Yalnız liderlərin və ən fəalları yox, bütün iştirakçıların nöqtəyi-nəzərinə eyni dərəcədə diqqətlə yanaşılmalıdır.

- Hər hansı bir fikirlərin qiymətləndirilməsinə, məzəmmət və lovğalığa imkan verilməməlidir.

- Lazımsız olaraq qrupun işi qiymətləndirilməməlidir. Fasilitatorun qiyməti onun şəxsi fikrini əks etdirməli və qiymətləndirmə üçün yox, fasilitasiya üçün bir vasitə olmalıdır! O, iştirakçıların fikirləri ilə razı olmadıqda bunu onlarla müzakirə etməyi təklif

etməlidir. Lakin fasililator işi mütləq qiymətləndirməli olduqda, o bunu meyarlar əsasında etməlidir.

Təşkilati dəstəkləmənin qaydaları:

1. Müzakirəni təşkil etdikdə yeni biliyi əldə etmək üçün hər kəsin fikrinin vacib ola bilməsini bütün şagirdlərə çatdırmaq lazımdır. Bunu həyata keçirmək üçün iştirakçıları aşağıdakı suallar vasitəsilə müzakirəyə cəlb etmək olar: “”Bu haqda siz nə fikirləşirsiniz?”, “Kim razıdır, kim razı deyil?”, “Başqa cür bunu demək (və ya etmək) olardımı?” və s.

2. Dərsdə öz fəaliyyətlərini planlaşdırmağı və təşkil etmək bacarığını formalaşdırmaq lazımdır.

3. Lövhdə və ya kağız üzərində qrup işi zamanı müəyyən edilən əsas halları qeyd etmək məqsədəuyğundur. Unutmaq olmaz ki, qrup işinin nəticələri sonrakı mərhələdə məlumatın müzakirəsi üçün lazımdır (“körpülərin”quraşdırılması).

4. Öz razılığını və ya narazılığını ifadə etmək üçün şagirdlərə xüsusi işarələr təklif edilməli (məsələn, baş barmağın yuxarı və ya aşağı vəziyyəti) və onlarla müzakirə zamanı əks əlaqəni verməyə təhrik etmək lazımdır.

5. Diskussiya cəhdlərinin, artıq danışmağın, qeyri-adekvat və ya məqsədəuyğun olmayan söhbətlərin qarşısı alınmalıdır. Bunun üçün iştirakçını mədəni surətdə dayandırıb ona öz fikirlərini qısa və məzmunu uyğun çatdırmaq qaydası xatırlanmalıdır. Diskussiyanın lideri olmaq lazımdır.

15.6. İnteraktiv təlim metodlarının təsnifatı və məzmunu

İnteraktiv təlim üsulları o zaman müsbət nəticə verə bilər ki, şagirdlər üçün müasir tələblərə cavab verən öyrədici mühit yaradılsın. Öyrədici mühit üç komponentdən ibarətdir: 1) sosial-psixoloji; 2) informasiya mühiti; 3) əşyavi mühit.

Sosial-psixoloji mühit: Sosial-psixoloji mühit nə deməkdir? – Bu şagirdin digər insanlarla və öz daxili aləmi ilə qarşılıqlı münasibətidir. Əməkdaşlıq, açıqlıq, bir-birini başa düşmə və köməklik

mühiti təlimin effektivliyini artırır, təlim prosesinə emosianallıq verir, şagirdləri sözün əsil mənasında məktəbə doğru çevirir.

İnformasiya mühiti: İnformasiya mühiti məlumat mənbələrinin bütün kompleksini öz tərkibinə daxil edir. Adətən məlumat mənbələrinin çox dar dairəsindən istifadə edilir. Təəssüf ki, bir çox hallarda müəllim və dərs vəsaiti yeganə məlumat mənbəyi kimi çıxış edir. Bir çox məlumat mənbələrindən istifadə edilməməsi (bədi, ensiklopedik, elmi-populyar ədəbiyyat, müşahidə, televiziya, kino, mətbuat və s.) təlim prosesini kəsibləşdirir, onu bir çox boyalardan məhrum edir, müəllim və şagird arasında sərbəstliyin itməsinə səbəb olur.

Əşyavi mühit: Əşyavi mühitin tərkibinə maddi-texniki resursların tam kompleksi daxildir. Bunlar aşağıdakılardır:

- məktəb əşyavi mühiti: dərsliklər, didaktik vəsaitlər, texniki avadanlıq, stendlər və s.;

- təbii mühit: canlı və cansız təbiət;

- yaşayış mühiti: ev, məişət, maddi mədəniyyət və s.

Məktəb əşyavi mühiti daha geniş istifadə olunur. Məktəb binasının divarlarında uşaqların öyrənmə motivasiyasını stimullaşdıran stendlər (əyani və məlumatverici), uşaq işlərinin sərgisi, qəzetlər və s. asılır. Təəssüflər olsun ki, təbiət mühitinin imkanlarından təlim prosesində çox az istifadə olunur. Açıq havada dərslər və ekskursiyalar sisteminin işlənilib hazırlanması, təbii mühitin öyrənilməsi ilə bağlı müxtəlif tapşırıq və məşğələlərin tədris proqramına daxil edilməsi vacibdir.

İnteraktiv təlim metodları ilə keçirilən dərslərdə şagirdlərin inkişafını (və ya inkişaf səviyyələrini) B.Blumun tansonomiyası ilə müəyyən etmək olar:

1. Biliklərin mənimsənilməsi bacarığı: bura öyrəniləcək materialın konkret faktlardan bütöv nəzəriyyələrə qədər yadda saxlanması, ifadə edə bilməsi daxildir.

2. Dərketmə bacarığı: öyrəndiyi materialı şərh etməsi, hadisələrin gələcək inkişafı ilə bağlı məntiqli fikirlər söyləməsi.

3. Tətbiqetmə bacarığı: öyrəndiyi materialın məzmununu konkret şərait və vəziyyətdə tətbiq edə bilməsi.

4. Təhlil etmə bacarığı: öyrəndiyi materialı tərkib hissələrinə ayırmaqla strukturunu müəyyən etməsi.

5. Sintez etmə bacarığı: elementləri kombinə etməklə tamı alması.

6. Qiymətləndirmə bacarığı: öyrəndiyi materialın əhəmiyyətini müəyyən edə bilməsi.

Yeni təlim texnologiyalarını ayrı-ayrı mövzulara, fənlərə tətbiq edərkən tədris ediləcək mövzunun məzmunu ilə tam tanış olmaq lazımdır. Yeni təlim texnologiyalarının məzmunu, tədrisdə tətbiq edilmə imkanlarını nəzərə aldıqdan sonra mövzunun hansı interaktiv təlim metodundan istifadə edilərək tədris ediləcəyini müəyyənləşdirmək lazımdır. Təcrübə göstərir ki, mövzunun tədrisi zamanı bir və ya iki təlim texnologiyasından istifadə edildikdə səmərə yüksək olur.

İnteraktiv təlim metod və texnikalarına diqqət yetirək. İnteraktiv təlim metod və texnikaları mahiyyətinə görə bir neçə yerə qruplaşdırıla bilər. Bu qrupları aşağıdakı kimi təsnif etmək olar:

1. “Beyin həmləsi” metodları: hücum, BİBÖ, auksion, klaster, suallar, anlayışların çıxarılışı, söz assosiasiyaları, insert.

2. Müzakirə metodları: müzakirə, diskussiya, debatlar, müzakirə xəritələri, Sokrat üsulu, akvarium.

3. Rollu oyunlar metodları: rollu oyun, modelləşdirmə, səhnələşdirmə.

4. Prezentasiya metodları: təqdimatlar, esse.

5. Tədqiqatın aparılması metodları: problemin həlli, kublaşdırma, konkret hadisənin araşdırılması, Venn diaqramı, lahiyələrin hazırlanması, sorğu vərəqləri və müsahibələr, qərarlar ağacı, ideyalar xalısı, refleksiya.

6. Təşkilati metodlar: ziqzaq, karusel.

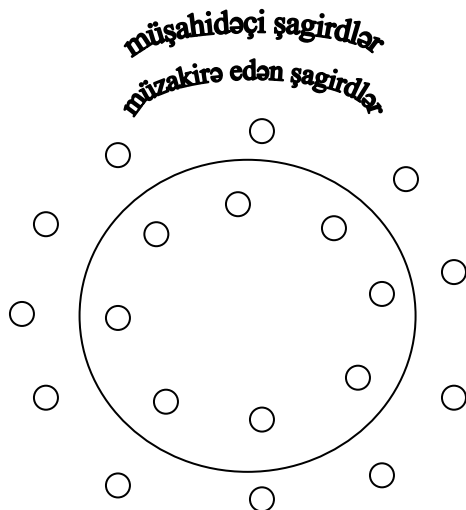
İnteraktiv təlim metodlarının təsnifatı və məzmunu

Akvarium

Bu üsulun məqsədi diskussiya vərdişlərini inkişaf etdirməkdir. Akvarium bir neçə variantda keçirilə bilər.

“Akvarium”un keçirilməsinin I variantı:

Şagirdlərin köməyi ilə diskussiya aparmaq qaydaları (məsələn, reqlamentə əməl etmək, bir-birinin sözünü kəsməmək və s.) müəyyən edilir. Şagirdlər iki qrupa bölünür. Bir qrup dairənin daxilindəki stullarda əyləşərək müəllimin təklif etdiyi problemi müzakirə edir. Dairədən kənardakı stullarda əyləşmiş digər qrup isə diskussiyanın müəyyən edilmiş qaydalara uyğun aparıldığını müşahidə edir.



Müəyyən olunmuş mövzu üzrə birinci qrup diskussiya aparır. 15-20 dəqiqədən sonra diskussiya dayandırılır, “xarici dairənin” iştirakçıları diskussiyanın gedişini qiymətləndirir və qruplar yerini dəyişərək bu və ya digər problemin müzakirəsini davam etdirirlər.

“Akvarium”un keçirilməsinin II variantı:

“Daxili dairənin” iştirakçıları müəllimin təklif etdiyi problemi müzakirə edir və I variantdan fərqli olaraq, iştirakçılar bu zaman yalnız problemin “lehinə” olan dəlilləri söyləyirlər.

Digər qrupun üzvləri xarici dairədə stullarda əyləşirlər, dəlilləri dinləyir, yazıya alır, təhlil edir, öz əks-dəlillərini hazırlayırlar. 15-20 dəqiqədən sonra diskussiya dayandırılır, xarici və daxili dairədən olan şagirdlər öz yerlərini dəyişirlər. Onlar əvvəlki iştirakçıların dəlillərini təkzib etmək üçün diskussiya aparırlar.

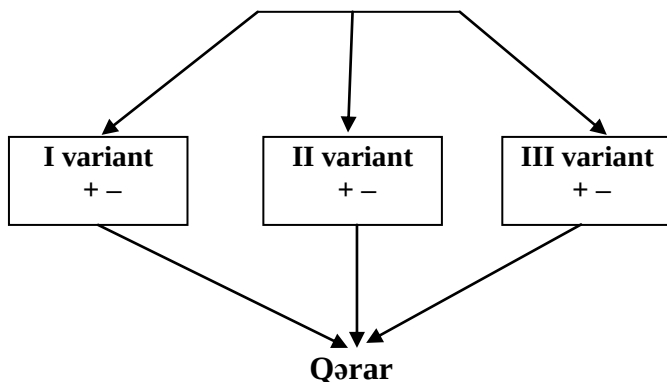
Burada qrupların vahid fikrə gəlməsi vacib deyil.

Qərarlar ağacı

Bu üsul mürəkkəb və birmənalı olmayan vəziyyətlərdə qərar qəbulunu asanlaşdırır. O həmçinin bu qərarların qəbul edilməsi zamanı rəhbər tutulmuş motivlərin təhlili üçün də lazım ola bilər.

“Qərarlar ağacı” mübahisəli qərar və nöqteyi-nəzərlərin şagirdlərə daha yaxşı aydınlaşdırılmasına kömək edir; şagirdlərin biliklərin cəlbədicə formada ümumiləşdirilməsinə və qiymətləndirilməsinə imkan yaradır. Bu üsuldən istifadə etməklə şagirdlər mümkün olan qərarların bütün variantlarını, eləcə də bunların hər biri ilə bağlı müsbət və mənfi cəhətləri müfəssəl təhlil edirlər. Məşğələlər zamanı şagirdlər aşağıdakı cədvəli doldururlar.

“Qərarlar ağacı” problem



Tətbiq etmə qaydası.

- Məsğələ başlanmazdan əvvəl aparıcı təhlil ediləcək problemi müəyyənləşdirir, qruplar üçün cədvəlləri hazırlayır.

- Əvvəlki dərslər (ev tapşırığı) zamanı şagirdlər şərtləşdirilmiş problemlə, tarixi şəraitlə bağlı biliklər əldə edirlər.

- Müəllim şagirdləri 4-6 nəfərlik qruplara (4-5) bölür. Hər bir qrup doldurmaq üçün cədvəllər və markerlər alır. Müəllim tapşırığın yerinə yetirilməsi üçün vaxt müəyyənləşdirir: 15 dəqiqədən 20 dəqiqəyədək.

- Qruplarda iş zamanı şagirdlər problemin həlli variantlarının üstünlük və çatışmazlıqlarını qeyd edir, sonra isə bu problemlə bağlı qərar qəbul edirlər.

- Tapşırıq yerinə yetirildikdən sonra qrupların nümayəndələri növbə ilə öz işlərinin nəticəsini təqdim edirlər. Zərurət olduqda müəllim cədvəlləri müqayisə edir, qrupları eyni qərarlara gətirib çıxarmış səbəbləri açıqlayır, suallara cavab verir.

Əqli hücum

“Əqli hücum” – şagirdlərin fəallığının həvəsləndirilməsi və ideyaların sürətli generasiyası üsuludur.

Bu üsuldan konkret problemin həlli, ya da yeni mövzunun öyrənilməsi zamanı suala cavab axtarmaq üçün istifadə oluna bilər.

Tətbiq etmə qaydası.

- “Əqli hücum”un hansı problem üzrə aparılacağını qərarlaşdırın. Onu müxtəlif cavabları ola biləcək sual şəklində formalaşdırın.

- Şagirdlərdən öz ideyalarını bildirməyi xahiş edin.

- Bütün ideyaları elə yazın ki, hamı görə bilsin. Bunlar ayrı-ayrı sözlərdən, yaxud qısa ifadələrdən ibarət ola bilər.

- Şagirdlərə izah edin ki, onlar bir-birinin ideyalarını şərh edə, ya da artıq səslənmiş ideyaları təkrarlama bilməzlər.

- Şagirdləri fəallığa həvəsləndirin, lakin onları ideyalarını bildirməyə məcbur etməyin.

- İdeyaları yazarkən onları qiymətləndirməkdən çəkinin.

- Öz ideyalarınızı yalnız sinifin fəallığını yüksəltmək zərurəti meydana çıxdıqda bildirin.

- Əgər hər hansı cümlə aydın deyilsə, müəllifindən onu izah etməyi xahiş edin, ya da öz izahınızı verin və şagirdlərin onunla razı olub-olmadığını yoxlayın.

- Hər yeni təklifi yazın. Çox vaxt bunların ən qeyri-adi, gözlənilməzi və ağılsızı ən faydalı və maraqlı olur.

- İdeyalar tükənəndə “əqli hücum”u dayandırın, bütün təklifləri nəzərdən keçirin və şagirdlərdən xahiş edin ki, onların şərhini versinlər.

Bütün ideyaları şərh etdikdən sonra müəllim şagirdlərin iştirakı ilə bunları mühümlüyünə görə sıralayıb ki, qoyulmuş sualın, yaxud problemin həllinə kömək edən ideyaları seçmək mümkün olsun.

Rollu oyunlar

Oyunlar daha maraqlı və səmərəli iş formasıdır.

Rollu oyun kiçik improvizasiya-pyesdir. Onun məqsədi təlim materialının qavranılmasını və dərk edilməsini asanlaşdırmaq, şagirdləri real təhsildə və həyatda baş verən vəziyyətlərə hazırlamaqdır. Qeyri-müəyyənlik şəraitində, yaradıcılıq fəaliyyətində, real mühitin əsas cəhətlərinin təxəyyüldə yaradıldığı vəziyyətdə qərar qəbul etməyi öyrətmək üçün oyundan istifadə olunur.

Müəllimin vəzifəsi öz personajına kənardan baxmağı öyrətmək, bu vəziyyətdə onun güclü və zəif tərəflərini başa düşməyə kömək göstərməkdən ibarətdir.

Təbiiq etmək qaydası.

- Müəllim əvvəlcədən situasiya fikirləşib tapır, sinif otağını hazırlayır.

- Oyunun iştirakçılarını ehtiyatla və ustalıqla seçmək lazımdır.

- Rolun ifası zamanı münaqişələrin yaranmasına yol verilməməlidir.

- Rollar qısa olmalı, sadə dildə yazılmalıdır.

- Müəllim sinfi öz rollarını ifa edən bir neçə qrupa bölə, ya da bir qrupa oynamağı, qalanlarına isə aktyorların oyununu müşahidə etməyi tapşırı bilər.

Oyunun sonunda şagirdləri ustalıqla rollarından “çıxarmaq” vacibdir.

Yekunlaşdırarkən müəllim diqqəti aktyorların söylədiyi ayrı-ayrı sözlərə deyil, məşğələnin məqsədlərinə yönəldir.

Vəziyyət üzrə praktikum

Bu üsul şagirdlərdə, az da olsa, şəxsi hüquqi təcrübənin olmasını nəzərdə tutur. Şagirdlərə mənəvi sahəyə aid problemlərin qoyulduğu və sinifdə ciddi müzakirə tələb edən müxtəlif vəziyyətlər təklif olunur. Vəziyyət üzrə praktikum tənqidi təfəkkür vərdişlərini, təhlil qabiliyyətini inkişaf etdirir, mənəvi dəyərləri, mövqeləri formalaşdırır. Dəyərlərin müəyyənləşdirilməsinə dair vəziyyət üzrə çalışmaları şagirdlərə öz rəylərinə görə cavab verməyi və bunları müdafiə etməyi öyrədir.

Tətbiq etmək qaydası

- Müəllim dərstdə müzakirə olunacaq problem və sualları əvvəlcədən fikirləşib tapır.

- Vəziyyət üzrə praktikum üçün materialları diqqətlə seçir.

- Hər vəziyyətə dair suallar və tapşırıqlar düşünülür. Bunlar 2-dən 5-dək ola bilər.

- Vəziyyət ayrı-ayrı kağız vərəqlərində, kartoçkalar şəklində yazılır.

- Sinif ya cütlüklərə, üçlüklərə, ya da 4-5 qrupa bölünür.

- Şagirdlərə təlimat, tapşırıq və suallar verilir.

- Qrupların işi sona çatan kimi müzakirə başlanır.

Diskussiya

Bu üsul həm müəllim, həm də şagirdlər üçün universaldır. Bu üsul onların qoyulmuş problemlərə və suallara münasibətini öyrənməyə imkan verir. Şagirdlər verilmiş mövzunu 10-20 dəqiqə ərzində müzakirə edirlər.

Diskussiya şagirdlərə tarix, vətəndaşşünaslıq, hüquqi xarakterli məsələlər və digər fənlərə aid mühüm problemlərin müstəqil şəkildə müzakirə etmək imkanı verir, informasiya toplamaq vərdişlərini və fəallığını inkişaf etdirir, bütün şagirdlərə öz nöqtəyi-nəzəri-

ni bildirmək və eyni zamanda mübahisədə kiminsə üstünlük qazanmaq imkanlarını məhdudlaşdırır.

Bu üsul həmçinin, müəllimin tələbi olmadan fikir mübadiləsinə kömək edir, dinləmək, növbə ilə danışmaq, tolerantlıq nümayiş etdirmək bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Tətbiq etmək qaydası.

Başlanğıcda şagirdlərə diskussiyanın aparılmasının əvvəlcədən tərtib edilən əsas qaydalarını xatırlatmaq yaxşı olardı:

1. Danışanı dinləmək.
2. Eyni vaxtda yalnız bir adam danışa bilər.
3. Çıxış etmək istəyi varsa, əlini qaldırmalıdır.
4. Danışanın sözünü kəsməmək.

Müəllim keçiriləcək diskussiyanın mövzunu əvvəlcədən elan edir. Diskussiyanın gedişində o, yazı taxtasından asılmış vətman kağızı vərəqində yazılmış mövzu və plan haqqında məlumat verir. Sonra diskussiyanın başlanması üçün işarə verir. Müəllim diskussiyanın gedişinə qarışmır, sonda isə yekun vurur.

Yazılı debatlar

Debatlar şagirdləri həyəcanlandıran, xarakterli, mübahisəli mövzular üzrə planlaşdırılmış xüsusi dialoqdur.

Debatların məqsədi öz mövqeyini, nöqteyi-nəzərini dəlil-sübutlu şəkildə, sakitcəsinə müdafiə etməyi şagirdlərə öyrətməkdir.

İştirakçılar müzakirə olunan mövzunun “lehinə” və “əleyhinə” olan dəlilləri gətirməli və opponentlərini öz mövqeyinin düzgün olduğuna inandırmağa çalışmalıdırlar.

Debatların aparılmasının 2 forması mövcuddur: şifahi və yazılı.

- Yazılı debatlar - tərəflər arasında yazılı dialoq formasıdır.
- Debatlar cütlüklər, ya da üç-dörd nəfərlik qruplar şəklində aparıla bilər.
- Debatlar A-4 (albom) və A-1 (vatman) vərəqlərində, xüsusi forma üzrə keçirilir.
- Debatlar zamanı şagirdlər yalnız öz dəlillərini təqdim etmir, həm də digər tərəfin dəlillərinə cavab verirlər.

- Debatlar şagirdlərin müzakirə olunan məsələ ilə bağlı fikirlərini dərinləşdirir, onları diskussiya mədəniyyətinə alışdırır.

Tətbiq etmək qaydası

1. Müəllim şagirdlərə debatların necə keçirildiyini izah edir: bir qrup mövzusunun təsdiq edir və öz mövqeyini sübuta yetirir, digəri isə həmin mövzunu təkzib edir və öz sübutlarını təqdim edir.

2. Şagirdlər debatın keçiriləcəyi mövzu ilə irəlicədən tanış olurlar.

3. Sınıf ya cütlüklərə, ya da cüt sayılı qruplara, məsələn, hərə-sində üç şagird olmaqla 8, yaxud 10 qrupa bölünür.

4. Müəllim şagirdlərə sinif otağının hər iki tərəfi boyu düzül-müş stullara əyləşməyi təklif edir və püşkatma yolu ilə hər qrupun üzvlərinin hansı nöqteyi-nəzəri müdafiə edəcəklərini müəyyənləşdirir.

5. Sınıf otağının hər iki tərəfində əyləşmiş qruplar iki-iki yazı-lı dialoqa başlayırlar. Birinci qrupdan olan şagirdlərə öz dəlilinin formalaşdırılması üçün 5 dəqiqə vaxt verilir. Həmin dəlil kağız və-rəqinə yazılır.

6. Sonra vərəqlər opponentlərə ötürülür və onlara öz tərəf-mü-qabillərinin dəlillərinə cavablarını formalaşdırmağa və yazmağa, eləcə də öz əks-dəlillərini şərh etməyə 8 dəqiqə vaxt ayrılır.

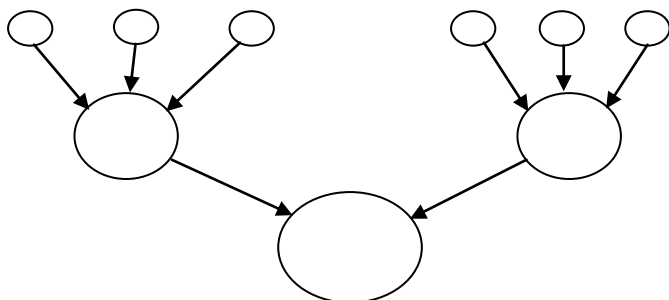
7. Bu cür mübadilə prosesi 2-3 dəfə təkrarlanır, özü də bu za-man hər şagird mütləq tərəf-müqabilinin dəlilinə cavab verməli və öz dəlilini də buraya əlavə etməlidir. Adətən 3-4 raund kifayət edir. Sonuncu raundda şagirdlərə nəticəni yazmaq imkanı verilir. Bundan sonra işlər yığılır (əgər A-4 formatlı kağızda yerinə yetirilmişsə), yaxud bunların təqdimatı keçirilir (əgər iş A-1 formatlı kağızda icra edilmişsə). Əgər qruplarda icra olunmuş işlərin təqdimatı keçirilir-sə, dəlillər və əks-dəlillər iki şagird tərəfindən oxunur. Çox vacibdir ki, oxu zamanı müəllim şagirdlərin yalnız öz cavablarını oxuması-na, mübahisəyə girişməməsinə, bir-birinin dəlillərini “saf-çürük” et-məsinə göz yetirsin, çünki bunlar yazılı debatlardır və şagirdlər öz fikirlərini yazılı formada bildirirlər.

Əgər işlər A4 formatında və cütlükdə yerinə yetirilibsə, onda həmin işlər toplanır və müəllim tərəfindən qiymətləndirilir.

8. Yekunlaşdırmanın ən yaxşı forması hər iki tərəfə ünvanlanmış aşağıdakı sual ola bilərdi: “Rəqibin ən yaxşı dəlilləri hansılar idi?”

Qar topası

Sxem üzrə hərəkət edilir



1-ci mərhələ. Müəllimin qoyduğu suala şagirdlər fərdi şəkildə cavab verir, öz fikirlərini kağız vərəqində qeyd edirlər.

2-ci mərhələ. Qruplara bölünmə aparılır, uşaqlar elə həmin məsələ üzrə qrup işinə başlayır və öz rəyini ümumiləşdirirlər. Qrup öz rəyini vatman kağızı vərəqi üzərində qeyd edir, sonra öz işini təqdim edir.

3-cü mərhələ. Müəllim qrupların rəyini ümumiləşdirir, təqdim olunmuş işlərdəki oxşar bəndləri aşkar edir və bunları ayrıca vatman kağızı vərəqinə yazır.

Konkret hadisənin tədqiqi (situativ praktikum)

Məqsəd:

Konkret hadisənin tədqiqi, hadisənin təhlili, qavranılması, səhvlərin müəyyənləşdirilməsi və həlli vasitəsilə tənqidi təfəkkürü stimullaşdıran tədqiqata əsaslanmış bir üsuldur. Problemin həllində aktiv və səmərəli iştirak etmək ideyasını vurğulamaq üçün real situasiyalardan istifadə olunur. Müəllim şagirdlərə həyatda tez-tez baş verən maraqlı situasiyaları və ya sinifdə ciddi müzakirəyə ehtiyacı olan problemləri nəzərdən keçirməyi təklif edə bilər.

Bu üsulun vasitəsi ilə aşağıdakı bacarıqların formalaşdırılmasına nail olunur:

1. Hadisənin səmərəli həlli yollarını araşdırmaq;

2. Məntiqi və tənqidi təfəkkürü inkişaf etdirmək: təhlil etmək, səhvləri müəyyənləşdirmək;

3. Hadisənin səbəbinin həlli vasitəsilə tənqidi təfəkkürü inkişaf etdirmək;

4. Tədqiqatçı bacarıqlarını aşılamaq;

5. Məlumatı sistemləşdirmək;

6. Nəticə çıxarmaq və əsaslandırmaq.

Alqoritm:

1. Müəllim tərəfindən hadisənin seçilməsi.

2. Müəllim nəzərdən keçirilən problemə dair situativ praktiku-mu hazırlamalıdır. O hər bir problemləli vəziyyətə dair müzakirə üçün məqsədyönlü sualları öncədən düşünməli və hazırlamalıdır.

3. Vəziyyətlərdən hər biri ayrıca kartda yazıla bilər.

4. Şagirdləri hər biri 4-5 nəfərdən ibarət qruplara bölürlər. Hər qrup təklif edilən vəziyyətlərdən birini müzakirə etməlidir.

5. Şagirdlər hadisəni tədqiq edir və öz münasibətini bildirir. Şagirdlərə kömək etmək üçün aşağıdakı sualları verin: Nə baş verdi? Mühüm elementlər hansılar idi? Faktların təqdimatında çatışmayan bir şey var idimi? Nə üçün maraqlı tərəflər bu cür hərəkət edirlər?

6. Bu mərhələdə iştirakçılar öz şəxsi və subyektiv qavrayışlarına əsasən həll yollarını ifadə edirlər. Şagirdlərdən ilk təəssüratlarını söyləməyi xahiş edin. Hər şagird hadisənin həlli yollarını göstərir. Bu həll yollarına hadisənin bütün elementləri daxil olmur. Bu səbəbdən də fikirlər müxtəlif və bir-birinə zidd ola bilər.

7. Müəllim konkret hadisəyə yenidən qaydır, problemlə bağlı bütün məlumatları nəzərdən keçirir, onu konseptləşdirir, qaydaya salır və sistemləşdirir. Hadisənin həlli yolunda meydana çıxan lehinə/əleyhinə olan arqumentlərə münasibəti aydınlaşdırır. Müəllim belə suallar verə bilər: lehinə və əleyhinə olan cəhətlər hansılardır? Siz hansı arqumentləri dəstəkləyəcəksiniz? Digərinin nəticəsi nə ola bilər? Alternativlər hansılardır? Şagirdlər öz arqumentlərini gətirərək konkret hadisəyə istinad edir.

8. Şagirdlər konkret hadisə ilə bağlı son qərarı verməlidirlər. Əgər onların qərarı rəsmi həll ilə üst-üstə düşmürsə, eybi yoxdur.

9. Qruplar öz işlərini bitirdikdən sonra sinifdə ümumi müzakirə başlanır. **Müzakirə** mərhələsi aşağıdakı istiqamətlərə yönəldilməlidir:

- Konkret hadisənin şəraiti və məzmunu ilə bağlı “arxaya baxmaq”;

- Ümumiləşdirilə biləcək əməliyyat prinsipləri üçün “aşağıya baxmaq”;

- Başqa oxşar situasiyalar üçün “ətrafa baxmaq”;

- Bu cür hadisələri səmərəli şəkildə həll etmək istəyiriksə, öz şəxsi münasibətimizi dəyişmək üçün “irəli baxmaq”.

10. Sonda şagirdlər hadisənin həlli üzrə son qərar verirlər, başqa situasiyalar üçün də yararlı olan nəticələrə gəlirlər.

Şərtlər:

1. İş forması: böyük qruplarla iş, bütün siniflə;

2. Auditoriyanın bilik səviyyəsi (hadisə haqqında məlumat);

3. Vaxt: 35 dəqiqə;

4. Dərsin mərhələsi: tədqiqat, nəticənin çıxarılması (bütün mərhələlərdə);

Konkret hadisə meyarlara əsasən seçilir. Heç də bütün situasiyalar konkret hadisə olmur. Konkret hadisə olması üçün situasiyanın aşağıdakı xüsusiyyətləri olmalıdır:

- Gerçək olmalıdır;

- Dərhal müdaxilə tələb etməlidir: maraq doğura biləcək problemi vurğulamalıdır;

- Qrupların maraqları ilə əlaqəli olmalıdır ki, hadisəni həll etməyə çalışan iştirakçılar lazımi informasiyaya malik olsunlar və həll yollarını tapsınlar;

- Tam olmalıdır. Onun təqdimatında həlli üçün tələb olunan bütün detallar əks olunmalıdır.

Vəsitələr: Lövhə, iş vərəqləri, kağız, flomaster, video, televizor (motivasiya mərhələsi üçün);

Yarana biləcək problemlər:

1. Hamının iştirak etməməsi;

2. Arqumentlərin inandırıcı olmaması;

3. Arqumentlərin qanunla əsaslanmaması;

4. Düzgün nəticə çıxarılmaması.

Anlayışın çıxarılması üsulu

Məqsəd: Yeni anlayışların müstəqil olaraq çıxarılması.

Hər hansı vacib anlayışın dərk edilməsi müəllimdən çox zaman böyük zəhmət tələb edir. Təklif olunan üsul anlayışın çıxarılması və daha dərinlən mənimsənilməsini təmin edir. Bu üsul oyun-tapmaca formasında keçirildikdə şagirdlərdə həmişə yüksək fəallıq yaradır və onların həm məntiqi, həm də tənqidi təfəkkürü fəallaşır.

Alqoritm:

Addım 1. Lövhədə 3 müxtəlif rəngli dairəvi kartoçkalar asılır. Müəllim gizlənilmiş anlayışların altında onlara aid 2 və ya 3 yönəldici söz (anlayışların xüsusiyyətləri) yazır.

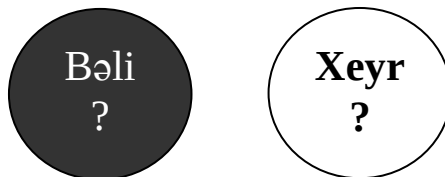
Müəllim: “Bu kartoçkaların arxa tərəfində 3 anlayış yazılıb. Siz bu sözləri tapmalısınız. Sizə kömək etmək üçün mən hər bir anlayışa məxsus olan 1 xüsusiyyət yazıram.”

Anlayışlar müvəqqəti olaraq ya nömrələnir, ya da öyrənilən anlayış “bəli” və ona əks olan anlayışı “xeyr” sözləri ilə adlandırılır.

1 variant:



2 variant:



Addım 2. Şagirdlərdə ilk fərziyyələrin yaranması.

Müəllim: “Bu xüsusiyyətlərin əsasında siz gizlətdiyim sözləri tapa bilərsinizmi? Sizdə hər hansı fərziyyələr yarandı mı?”

Addım 3. Müəllim tərəfindən gizlənilmiş anlayışlara aid yeni

xüsusiyyətlərin təqdim edilməsi və şagirdlər tərəfindən onların təsnifatı (anlayışlara aid edilməsi).

Müəllim şagirdlərin cavablarını dinləyəndən sonra yeni xüsusiyyətləri səsləndirir və xahiş edir ki, şagirdlər bu xüsusiyyətləri öz fərziyyələrinə uyğun olaraq dairələrin (anlayışların) birinə aid etsinlər.

Addım 4. Şagirdlərdə yeni fərziyyələrin yaranması. Müəllim bu sözlərin düzgün olub-olmamasını qiymətləndirdikdən və şagirdlərin vasitəsi ilə onları lazımı dairələrə aid etdikdən sonra yenə bu anlayışların tapılmasını xahiş edir və fərziyyələri dinləyir.

Addım 5. Şagirdlər tərəfindən anlayışa (fərziyyəyə) uyğun olan yeni xüsusiyyətlərin təklif edilməsi və müəllim tərəfindən düzgün olub-olmamasının qiymətləndirilməsi.

Müəllim seçilən anlayışlara-fərziyyələrə aid olan daha çox yeni xüsusiyyətləri təklif etməyi şagirdlərdən xahiş edir.

Addım 6. Şagirdlər tərəfindən anlayışın çıxarılması və müzakirəsi. Şagirdlər öz xüsusiyyətlərini dedikdən sonra müəllim bu tapmacanın tapılıb-tapılmamasını hamıya çatdırır və kartoçkalarda yazılan sözləri açır.

Addım 7. Anlayışın müəllim tərəfindən təsdiq və ya daxil edilməsi, onun tərifinin verilməsi. Müəllim xahiş edir ki, şagirdlər bu anlayışlara daha da geniş tərif vermək üçün onlara aid olan yeni xüsusiyyətlər və misallar əlavə etsinlər.

Şərtlər:

- Anlayışlar təxminən, şagirdlərə tanış olmalıdırlar, lakin onların tam tərfi aydın olmamalıdır.

- Müəllim tərəfindən seçilən xüsusiyyətlər şagirdlərə fərziyyələr irəli sürməyə imkan verməlidir, lakin anlayışı bir başa tapmağa qoymamalıdır.

- Bu üsula təxminən 10-15 dəqiqə vaxt ayrılmalıdır.

- Üsul bütün siniflə aparılır.

Vasitələr: Rəngli dairəvi kartoçkalar, anlayışın açıqlaması üçün xüsusiyyətlər.

Yarana biləcək problemlər:

- Səs-küy;
- Anlayışın çətin olması;
- Müzakirənin uzanması.

Kub strategiyası

Kublaşdırma (Kovan E. və Kovan C., 1980) mövzunun hərtərəfli öyrənilməsi məqsədilə şagirdləri onu təsvir və müqayisə, əlaqələndirmə, təhlil, tətbiq və mübahisə etməyə istiqamətləndirir.

Məqsəd:

1. Mövzuya müxtəlif cəhətlərdən nəzər salmağın planlaşdırılması;

2. Məntiqi və tənqidi təfəkkürün inkişafı;

3. Cisim və ya hadisəyə hərtərəfli baxışın formalaşdırılması;

4. Qiymətləndirmə bacarığının formalaşdırılması;

5. Təhlil prosesinin inkişaf etdirilməsi;

6. Əməkdaşlıq vərdislərinin formalaşdırılması;

Bu metod müəllim mövzunu, situasiyanı və s. tədqiq etmək istədikdə istifadə olunur. Bununla da şagirdlər mürəkkəb və integrativ yanaşmalar üçün tələb olunan bacarıqları inkişaf etdirmək imkanı əldə edirlər.

Alqoritm:

1. Kub düzəltmək (kiçik, 15-20sm tili olan, kağızdan hazırlanır)

2. Kubun hər üzünə verilən altı qısa göstərişdən birini yazmaq: Təsvir et; Müqayisə et; Əlaqələndir; Təhlil et; Tətbiq et; Lehinə yaxud əleyhinə mübahisə et.

	5.Tətbiq et		
1.Təsvir et	2.Müqayisə et	3.Assosi- asiya yarat	4.Təhlil et
	6.Lehinə və ya əleyhinə çıxış et		

3. Müzakirə olunan cisim və ya hadisəni müəyyənləşdirmək;
4. Sinfi 6 qrupa bölmək və tapşırıq mövzuları vermək. Hər qrup kubun 1 göstərişi üzrə iş aparır.

5. Şagirdləri təlimatlandırmaq (nümunə, hər bir addımın izahı);

6. Şagirdlər təsvir, müqayisə, əlaqələndirmə, təhlil, tətbiq, mübahisə edir:

a) Təsvir etmək: rənglər, formalar, ölçülər və s.

b) Müqayisə etmək: oxşar və fərqli cəhətlər hansılardır?

c) Əlaqələndirmə (assosasiya yaratmaq): Bu sizi nə haqda düşündürməyə vadar edir? Nəyi xatırladır?

d) Təhlil etmək: onun nədən və necə hazırlandığını təsvir et.

e) Tətbiq etmək: Sən onunla nə edə bilərsən? Sən ondan necə istifadə edə bilərsən?

f) Onun lehinə və ya əleyhinə çıxış et və öz mövqeyini dəstəkləmək üçün arqumentlər təqdim et: O yaxşıdır yoxsa pisdır? Niyə?

7. Təqdimat edirlər; İştirakçılar mövzu haqqında sonradan təqdim edəcəkləri bir-iki paraqrafliq təqdimata daxil edə biləcəkləri yeni ideyalar axtara bilirlər. İştirakçılar yekun paraqraflar ilə bölüşə bilirlər.

8. Nəticə çıxarırlar, ümumiləşdirmə aparırlar;

9. Yekun iş lövhədən və ya sinif otağının divarlarından asıla bilər.

Şərtlər:

1. Kiçik qruplar və bütün siniflə;

2. Bilik və bacarığının səviyyəsinin mövcudluğu;

3. 20-25 dəqiqə (materialdan və yaş səviyyəsindən asılı olaraq);

4. Ümumiləşdirmə, integrativ blok dərsləri;

5. Dərsin mərhələləri – tədqiqat mərhələsində;

Vasitələr: lövhə, markerlər, iş vərəqləri, kağız, paylayıcı materiallar, tablolar – anlayışları açmaq üçün, ensiklopediya, dərslik, əlavə ədəbiyyat, maqnitofon, audiokaset, şəkillər, videofilm, qutular;

Yarana biləcək problem:

1. Vaxt çatışmazlığı;

2. Nəticə çıxarılmasında problemlər;

3. Tam əhatə olunmaması.

Suallar

Məqsəd:

Şagirdlərdə idrak fəallığının artırılması və həmçinin təfəkkürün inkişafı üçün bu tapşırıqların böyük rolu var. Biliyin əldə edilməsində və xüsusən tədqiqatın aparılmasında sualların böyük əhəmiyyəti var. O tədqiqat zamanı tədqiqat işinə təkan verən amil kimi çıxış edir.

Dəqiq sualı vermək və alınan məlumatları tutuşdurmaq bacarıqları, məntiqi və tənqidi təfəkkürü formalaşdırır.

• Sual verməyin keyfiyyətini bilmək üçün aşağıdakı meyarlardan istifadə etmək olar:

1. Sualların sayı;
2. Məntiqi ardıcılıığı;
3. Orijinallığı;
4. Təsviri və ya “dərin” suallar;
5. Sualin məzmununun əhəmiyyətliyi dərəcəsi;
6. Açıq və qapalı suallar;

Təlimat: Bu tapşırıqları yerinə yetirərkən siz sualların təlim prosesində olan əhəmiyyətini daha da aydın hiss edəcək və sualların arasında olan fərqi dərk edəcəksiniz, çünki sualların çətinlik dərəcəsi fərqlidir. Hər tapşırığı yerinə yetirəndən sonra sizə verilən qiymətləndirmə meyarları əsasında onların yerinə yetirilməsinin səviyyəsini müəyyən edə bilərsiniz.

Tapşırıq 1. Sən nə öyrənmək istədin?

Təlimat: Hansı suallara sən cavab tapmaq istədin?

Qiymətləndirmə meyarları: 1) *Aşağı:* Sualların az miqdarı. Suallar stereotipdir (oxşar və təkrarlanan).

2) *Orta:* Sualların çox olması. Suallar xüsusiyyətlərə, funksiyalara, növlərə və s. görə fərqlənir. Suallar faktoloji xarakter daşıyır: “Nə?”, “Harada?”, “Nə zaman?”

3) *Yüksək:* Sualların çox olması. Suallar əşyalar və hadisələr arasında əlaqələrin seçilib ayrılmasına yönəlib. (“Necə?”, “Nəyə görə?”, “Hansı əlaqə var?”)

Tapşırıq 2. Açar sözlərin köməyi ilə sual ver.

Təlimat: “Hansısa bir əşya və ya hadisə seç və bu əşya və ya hadisə haqqında hansısa yeni bir şey öyrənmək üçün açarların köməyi ilə sual ver”.

Tapşırıq 3. Şəkil üzrə sualları ver.

Təlimat: “Şəkilə bax və bu şəkil üzrə hekayə qurmaq üçün sualları ver”.

Qiymətləndirmə meyarları: 1) Suallar xaotik xarakter daşıyır.
2) Suallar şəklin əsas anlarını qeyd edir.

Tapşırıq 4. Sualları başqa cür ifadə et.

Təlimat: “İlkin sualı necə dəyişdirmək olar?”

Məsələn: Siz yağışa necə yanaşırsınız?

Qiymətləndirmə meyarları: 1) Tapşırığın mənasını başa düşmür.

2) “Yağış yağanda Sizdə hansı hisslər oyanır?,
“Yağış zamanı Siz özünüzü necə hiss edirsiniz?” kimi suallar verir.

Tapşırıq 5. Sualların yaradıcı şəkildə dəyişdirilməsi.

Təlimat: “Qapalı” sualı “açıq” suala çevir.

Tapşırıq 6. Tədqiqata yönələn suallar: “Bu nədir?”

Təlimat: “Fotoşəklə baxın. Bunun nə olmasını başa düşmək üçün suallar verin. Daha çox müxtəlif suallar verməyə çalışın”.

Qiymətləndirmə meyarları: 1) “Bu nədir?”, “Harada?”, “Nə zaman?”, “Haraya Haradan?”, “Necə?”, “Nəyə görə?” suallar sistemsiz, xaotik şəkildə və ya əşyada olmayan əlamətlərini (xüsusiyyətlərini) qeyd edir; 2) “Bu nədir?”, “Necədir?”, “Harada?”, “Nə zaman?”, “Haraya?”, “Haradan?”, “Necə?”, “Niyə?”, “Nəyə görə?” suallar sxemi üzrə verilir və həmçinin əşyaların əlamətlərini qeyd edir; 3) Suallar tədqiqatı və ümumiləşdirilmiş xarakter daşıyır, açar sözlərlə bağlıdırlar.

Məsələn:

- Hansı növ hadisələrə aiddir?
- Hansı xüsusiyyətlərə malikdir?

- Hansı məna daşıyır?
- Harada istifadə olunur?
- Necə dəyişir?
- Nəyə görə dəyişir?
- Nəyə təsir göstərir?
- Başqa hadisələrlə necə bağlıdır?

Tapşırıq 7. *Problemi ifadə et.*

Təlimat: “İnsanda təbiətlə bağlı yaranan bir neçə problemi adlandır”.

Qiymətləndirmə meyarları: 1) Problemlərin miqdarı çox deyil, standart məzmunludur. 2) Standart olmayan, orijinal problemlərin daxil edilməsi ilə onların miqdarı çox və müxtəlifdir.

Tapşırıq 8. *Sərbəst mövzuya yönələn sualların verilməsi*

Təlimat: “Açarları və mövzunu sərbəst seçərək “açar sözlər”dən istifadə edib sual qur”

Qiymətləndirmə meyarları:

- 1) Mövzu ilə əlaqədar açarların xaotik istifadə olunması. Mövzunun həm məlum, həm də naməlum aspektlərini əks etdirir.
- 2) Mövzunun əhəmiyyətli aspektlərini əks etdirən sualların sistem şəklində verilməsi.

Modelləşdirmə

Modelləşdirmə – ciddi problem qoyan hər hansı bir mücərrəd və ya uydurma hadisənin canlandırılması və bunun vasitəsilə problemin həllidir. Bu hadisə çox zaman real həyatda baş verən hadisənin sadələşdirilmiş lakin canlı nümunəsi olur. Problemi həll etmək üçün iştirakçılar həyatda və bu hadisədə rast gəldikləri müəyyən rolları ifa edirlər. Lakin rolların ifası tam sərbəstdir və onun nəticəsində alınan problemin həllini heç kəs əvvəlcədən proqnozlaşdırıbilmir. Nəticələr rolun ifasından asılıdır. Modelləşdirmə zamanı şagirdlərə bu rolun ifasında öz nöqteyi-nəzərindən çıxış etməyə icazə verilir.

Məqsəd:

1. Yaradıcı qabiliyyətləri və təxəyyülü inkişaf etdirmək üçün şagirdləri zəruri əsaslarla təchiz etmək;

2. Cütlük şəklində öz baxışlarını və dəyərlərini müzakirə etmək üçün şagirdlərə sərbəst diskussiya təklif etmək;

3. Şagirdləri problemi tapmağa və onu real həyatı modelləşdirən şəraitdə həll etməyə həvəsləndirmək;

4. Şagirdlərə təhlil aparmaq və alternativ hərəkətləri qiymətləndirmək bacarığını aşılamaq;

5. Şagirdləri ictimai və ya qrup fəaliyyətinin tərkib hissəsi olan qərarların qəbul edilməsi prosesinə cəlb etmək;

6. Məşğələ ərzində qəbul edilmiş qərarlara yenidən baxmaq və təhlil etmək, habelə uydurma situasiyanı gerçək vəziyyətlə müqayisə etmək üçün şagirdlərə imkan yaratmaq.

Modelləşdirməni əyləncəli və maraqlı edən onun qeyri müəyyənliyi, məchulluğudur, çünki ən yaxşı halda da nəticələri qabaqcadan yalnız qismən müəyyən etmək olur. Məhz bu bilinməzlik əsl həyata daha çox oxşayır, onu daha çox xatırladır ki, bu da nəticələri qəti müəyyən edilmiş tamaşalar və ya oyunlarla müqayisədə modelləşdirmənin xeyrinə çox əsaslı dəlil ola bilər.

Alqoritm: 1. Şagirdlər qarşısında ciddi dilemma və problem qoyulur. Onlara təklif olunur ki, bu problemi təklif edilmiş şəraitdə - sinif yoldaşları ilə birlikdə həyatda rast gəlinən müəyyən rolları oynamaqla həll etsinlər.

2. Hadisə bölünmüş rollar vasitəsilə inkişaf etdirilir. Beləliklə, sinif bir növ miniatür və ciddi tamaşaya çevrilir. Modelləşdirmədə müəyyən mənada oyunun və tamaşanın bir çox cəhətləri müşahidə olunur. Lakin oyundan və həqiqi tamaşadan fərqli olaraq, modelləşdirmənin maraqlı cəhəti qeyri müəyyənlik faizinin yüksək olmasıdır. Modelləşdirmə bu mənada sərbəstdir, belə ki, heç kəs əsl həqiqətdə son nəticəni görə bilmir, heç kəs deyə bilməz ki, əhvalat nə ilə bitəcək, çünki son nəticə əsasən rolların necə oynanılacağından asılı olur. Modelləşdirmə yalnız eskizi, rolun qısa təsvirini təklif edir, rolun ifaçısı bu müxtəsər məlumata əsaslanaraq, öz həyat duyumunu yaratmalı, öz nöqtəyi-nəzərini inkişaf etdirməlidir.

3. Alınan tamaşanın müzakirəsi.

4. Nəticələrin çıxarılması və problemin həlli yollarının ümumiləşdirilməsi.

Şərtlər:

- Mübahisə və diskussiyalar üçün mövzunu özündə daşıyan əhvalat seçilməlidir;

- Modelləşdirmə gerçək həyatı əks etdirən problem üzərində cəmlənməlidir;

- Mövzunu seçdikdən sonra bir neçə problemi müəyyənləşdirmək lazımdır, əks halda oyun maraqlı olmaması səbəbindən öz mənasını itirir;

- Oyun onun yerli şəraitə uyğunlaşdırılması, rolların artırılması və ya ixtisar edilməsi, problemin əvəzlənməsi yolu ilə dəyişdirilə bilər.

Vasitələr: Əvvəlcədən hazırlanmış hadisələrin misalları. Bu cür əhvalat, nümunələri cari reportajlarda və digər mənbələrdə tapmaq olar.

Yarana biləcək problemlər:

- Şagirdlər modelləşdirməyə başlayarkən, inanırlar ki, konkret məqsədə nail ola biləcəklər, lakin çox vaxt başları oyuna qarışdığından ilkin məqsədi unudur, qarşılarına yeni məqsədlər qoyurlar.

- Rolların zəif oynanılacağı ehtimalı.

Auksion

Məqsəd:

1. Cisim və hadisələrin xüsusiyyətlərini öyrənmək;
2. Bilik və anlama müəyyənləşdirmək;
3. Bilikləri aktuallaşdırmaq;
4. Təhsil proseslərini inkişaf etdirmək;
5. Qiymətləndirmə prosesini inkişaf etdirmək;
6. Dinləmə mədəniyyətini inkişaf etdirmək. (şagirdlərin keçmiş biliklərinin müəyyənləşdirilməsi, qaydaları izah etmək).

Alqoritm:

1. Müəllim öyrənilən cisim və ya hadisəni müəyyən edir;
2. Şagirdləri auksionun keçirilmə qaydaları haqqında təlimatlandırır:

• Öyrənilən cisim və ya hadisənin xüsusiyyətlərini ardıcıl şəkildə adlandırmaq

• Hamı növbə ilə cisim və ya hadisə haqqında fikir söyləyir, hər bir fikirdən sonra 2 sayılır. Bu zaman başqa iştirakçı təklif verə bilər.

• Sonda sonuncu təklif qalib sayılır (Axıncı cavabı verən udur)

• Fikirlər bir-birini təkrarlamamalıdır. Bunun üçün hamı bir-birini dinləyir.

Misal:

M: Lampanın xüsusiyyətlərini adlandırın!

Ş.: - Işıq saçır!

- Şüşə və metaldan düzəldilib!

- Üstünə vursan, səslənir!

- Formasına görə armuda oxşayır.

- Şəffafdır.

M.: Şəffafdır-bir, Şəffafdır-iki, və s.

Ş.: - Sınır

M.: Sınır-bir, sınır-iki, və s.

Şərtlər:

1. İş forması-böyük qrupla;

2. Auditoriyanın bilik səviyyəsi –cisim və ya hadisə haqqında məlumatlıdır;

3. Vaxt - 5-7 dəqiqə;

4. Dərs tipi - ümumiləşdirici, yeni bilik verən;

5. Dərs mərhələsi - motivasiya, nəticələrin çıxarılması;

Vasitələr: qonq, hədiyyə (müvafiqdirsə, əşyanın özü);

Yarana biləcək problemlər:

1. Səs-küy,

2. Mövzudan yayınmaq və yayındırmaq,

3. Vaxtın uzanması,

4. Təkrarlanma.

Müzakirə xəritələri

Məqsəd:

Bu metoddan daha çox humanitar fənlərdə istifadə edilir. Müzakirə xəritəsi debat üçün hazırlıq rolunu oynaya bilər. Arqumentin təhlili şagirdlərə müzakirə olunan məsələ barəsindəki mövqeləri haqqında düşünmək imkanı verir.

Alqoritm:

1. Mövzunu müəyyənləşdirmək; Mövzu ziddiyyətli yanaşmalardan istifadə etməyə imkan verməlidir.

2. Mövzuya dair problemin üzə çıxarılması, ziddiyyətli sualın qoyulması;

3. Mövqelərin müəyyənləşdirilməsi (fərdi);

4. Mövqelərin təsdiqi (mənbələrlə iş, arqumentlərin, fakt və sübutların tapılması);

5. Şagirdlər arqumentləri müəyyənləşdirirlər. Lehinə və əleyhinə arqumentlərin siyahılaşdırırlar;

6. Uyğun mövqelərin cütlükdə birləşdirilməsi, arqumentlərin təhlili, oxşar və fərqlərin üzə çıxarılması. Şagirdlər cüt-cüt işləyərək iki ən uzun lehinə və əleyhinə siyahısı tərtib edir.

7. Hər bir cüt başqa cütlə birləşərək siyahıdakı bəndləri bir-birinə əlavə edirlər.

8. Sinif bu arqumentlər barəsində düşünür və lehinə, yaxud da əleyhinə qərar qəbul edir.

9. Bir mövqelərin (cütlərin) qruplarda birləşməsi, arqumentlərin dəqiqləşdirilməsi.

10. Problemə dair mövqelərin dinlənilməsi (siniflər);

11. Müzakirənin aparılması (siniflə). Arqumentlərin təhlili;

12. Qərarın qəbul edilməsi;

13. Ümumiləşdirmə;

Şərtlər:

1. İş forması: cütlərlə və bütün siniflə;

2. Auditoriyanın səviyyəsi:

○ Bilik dairəsi;

○ Mənbələrlə işləmək bacarığı;

- Müzakirə, dinləmə bacarığı;
- Tədqiqat aparmaq bacarığı;
- 3. Problemin düzgün qoyulması;
- 4. Problemin aktuallığı;
- 5. Şagirdlərin cəlb olunması;
- 6. Problemin həll oluna bilən olması;
- 7. Şagirdlərin mövqeləri qısa, konkret, məntiqi çatdırma bilməsi.

Vasitələr: kağız, marker, məlumat mənbəyi.

Yarana biləcək problemlər:

- Ünsiyyət ilə bağlı problemlər (bir-birini dinləməmək, şəxsi rəqabətin işə təsiri və s.)
- Müzakirənin uzanması,
- Artıq səs-küy, aqressivlik,
- Tolerantlılığın olmaması,
- Şagirdlərdə mövzu ilə bağlı məlumatın azlığı,
- Düzgün nəticənin çıxarılması çətinliyi.

Digər variant:

Debatla müşayiət olunan müzakirə xəritəsi

Məqsəd: Güman edilən aspektlər barəsində mübahisə etməklə mövzuya daha dərinlən yanaşma.

Alqoritm:

1. Müzakirə mövzusu barəsində qərarın qəbul edilməsi. Məlim-təlimatçı arqument dəstəyi tələb edən “bəli” və ya “xeyr” sualı verir.

2. İştirakçılar arqumenti müəyyənləşdirirlər:

a. Hər bir şagird (iştirakçı) lehinə və ələhinə arqumentlər siyahısı tərtib edir,

b. Şagirdlər cüt-cüt işləyərək iki ən uzun lehinə və ələhinə siyahı tərtib edir.

3. Şagirdlər lehinə və ya ələhinə cavab seçirlər.

4. Təlimatçı sinfi iki əks qrupa bölür:

a. Bir qrupdakı şagirdlər arqumentləri nəzərdən keçirir və nəticəyə gətirib çıxaracaq qərar verir.

- b. Qərarsız şagirdlər digər qrupu təşkil edir.
- 5. Şagirdlər müzakirə olunan mövzu barəsində mübahisə edirlər:
 - Bir qrup dəstəkləyici arqument verərək öz mövqeyini bildirir. Digər qrup əks-arqumenti irəli sürür;
 - Digər qrup da bunu etməyə dəvət olunur;
 - Mübahisə aşağıdakı təlimatlara əsasən arqument və əks-arqumentləri dəyişərək davam edə bilər:
 - Hər qrup oponentlərin fikrinə diqqətlə yanaşmalıdır;
 - İştirakçı əks tərəfin arqumenti ilə inandırılırsa, o, istənilən vaxt qrupu dəyişə bilər;
 - Qrup üzvləri ən çox inandırıcı arqumentləri qeyd etməlidirlər.

Şərtlər:

1. İş forması: cütlərdə və ya qruplarda.
2. Şagirdlərin optimal sayı 20
3. Fəaliyyət zamanı iştirakçılar öz rollarına uyğun olaraq onların aşağıdakı vəzifələrini bilməlidirlər:

a) APARICI:

- Mövzunu təklif edir və ya mövzunun seçilməsinə nəzarət edir.
- Qrupların təşkil olunmasına nəzarət edir.
- İştirakçılarla birgə mübahisənin qaydalarını müəyyənləşdirir və ya sadəcə olaraq şagirdləri mövcud qaydalardan xəbərdar edir.
- Mübahisələrə iştirak edir və lazım gəldikdə müdaxilə edir.
- Şagirdlərin əldə etdiyi nəticə və ya həlli yollarını birləşdirir.

b) ŞAGİRD:

- Lehinə və əleyhinə arqumentləri müəyyənləşdirir.
- Qruplardan birinə qoşulur.
- Müzakirənin hər bir səviyyəsində fəal iştirak edir.
- Əməkdaşlıq edir və ünsiyyət saxlayır.

Vəsaitlər: kağız, marker, məlumat mənbəyi.

Yrana biləcək problemlər: bax müzakirə xəritələrinə.

Debatlar (çarpaz müzakirə)

Debatlar (çarpaz müzakirə) hər bir kəsin müzakirədə iştirakını təmin edilməsi ilə nəticələnən xüsusi sxemdən istifadə edən strategiya formalarından biridir.

Məqsəd:

Diskussiyanın yalnız bir-birlərinə opponentlik (etiraz) edən tərəflərin arasında keçdiyi mübahisə, müzakirə, rəy mübadiləsi kimi məlum formalarından fərqli olaraq, debatlar opponentini deyil, üçüncü tərəfi inandırma prosesini nəzərdə tutur. Üçüncü tərəfin vəzifəsi hər bir tərəfin mövqeyini dinləyib, öz seçimini etməkdir. Bu seçim yalnız bir şeyə - “bu tərəf məni inandırdı!”- təsdiqinə əsaslanır. Beləliklə, debatlarda iştirak edən tərəflərin **əsas məqsədi öz dəlil və sübutlarının köməyi ilə üçüncü tərəfi öz mövqeyinin düzgünlüyünə inandırmaqdır**. Bu prosesin yekunları əsasında ona həmçinin ,qərarların qəbulu kimi baxmaq olar.

Debat prosesində şagirdlər aşağıdakı bacarıq və keyfiyyətlərə nail ola bilirlər:

- mövzunun araşdırılması;
- əsas anlayışlarla iş;
- dəlillərlə iş;
- “çarpaz sualların” hazırlanması;
- nətiqlik məharəti;
- hamilik və ya qərarları necə qəbul etməli.

Aiqoritm:

1. Mövzunun müəyyənləşdirilməsi. Çarpaz müzakirə mətnində qaldırılan məsələni açıqlayan, birmənalı cavab tələb edən sual (yəni elə bir sual ki, ona müsbət və ya mənfi cavab verilə bilər) hazırlanmasını tələb edir. “Debatlarda” mövzu sual yox təsdiq formasında ifadə edilir.

2. Rolların müəyyənləşdirilməsi (“A” və “B” spiker komandaları, hakim, “taym-kipper”). Debat iştirakçıları və ya debatçılar çıxış zamanı spiker adlanırlar. Debatlar üçüncü tərəfi təmsil edən hakimlər qarşısında spiker komandaları (“A” mövqeyi və “B” mövqeyi) arasında keçirilir.

a) Təsdiqedicisi “A” mövqeyinin spikerləri debatların mövzusunun ifadə edildiyi kimi təsdiq edirlər

b) Təkbizbedici “B” mövqeyinin spikerləri “A” mövqeyini təkbiz etməyə borcludurlar-bu onların başlıca vəzifəsidir. Həm də onlar təkbizetmədən sonra öz meyar və dəlillərini təklif edirlər.

c) Hakimin vəzifəsi bu mövqelərdən hansının daha inandırıcı olduğunu öz şəxsi mövqeyindən asılı olmayaraq müəyyən etməkdir.

d) Debatlar prosesində çıxışların vaxt rejimini təmin edən “taym-kipperlər” iştirak edirlər.

3. Dəlillərin hazırlanması. Arqument (dəlil)- faktlar əsasında çıxarılan nəticədir; mövzunun tədqiqinin nəticəsidir. İştirakçılar-spikerlər (cütələr və ya kiçik qruplar) sualın müzakirəsinə başlayır və əvvəlcə müsbət, sonra mənfi cavabları əsaslandıran 4-5 dəlil göstərir. Tərəflər öz mövqələrinin müdafiəsi üçün ən güclü arqumentləri toplamalıdırlar. Hər qrupa özlərinin ən yaxşı arqumentlərini müəyyən etmək üçün 7-8 dəqiqə vaxt ayrılır.

Arqument üzərində iş prosesi aşağıdakı hərəkətlərdən ibarətdir:

- arqument irəli sürülür;
- arqument izah edilir;
- arqument sübut edilir;
- nəticə çıxarılır.

Hər iki cavaba dair dəlillərin siyahıları tamamlandıqdan dərhal sonra qrupların hər biri digər qrupla öz siyahılarını tutuşdurur və hər iki qəbildən olan dəlilləri nəzərdən keçirirlər.

4. Debat və çarpaz suallar. Sonra iştirakçılardan öz mövqələrini müəyyən etmək və iki böyük qrupa bölünmək xahiş edilir. Hər 2 tərəf arasında polemika (müzakirə) aparılır. Debatlar zamanı bir mövqeyin spikerlərinin suallarından və digər mövqeyin spikerlərinin cavablarından ibarət olan və xüsusi fərqləndirən raundu. Debatların spikerləri arqumentləri irəli sürərkən, sübut-dəlilləri-onların mövqeyini təsdiq edən faktları, statistik göstəriciləri, mütəxəssislərin ekspert rəylərini də təqdim etməlidirlər.

5. Nəticə çıxarma və qiymətləndirmə. Hakim daha inandırıcı mövqelərdən çıxış edən komandanı seçir. O yalnız eşitdikləri əsasında nəticə çıxarır və öz seçimini edir. Çox vacibdir ki, o öz seçimini etdikdən sonra onu əsaslandırma bilsin. Verilən sualların və

alınan cavabların keyfiyyəti iştirakçıların debatların mövzusunun nə dərəcədə dərinə və hərtərəfli mənimsədiklərini göstərir. Bu zaman həm də spikerin alınmış cavabları nə dərəcədə ustalıqla opponentin mövqeyini zəiflətmək və öz mövqeyini gücləndirmək üçün istifadə edə bilməsi qiymətləndirilir.

Şərtlər:

1. Qrupda şagirdlərin sayı 20 nəfərdən çox olmamalıdır.
2. Mövzu qısaca ifadə edilən zaman aşağıdakı prinsiplərə riayət olunmalıdır.

- mövzu aktual olmalıdır;
- mövzu maraqlı olmalıdır;
- mövzu “münəqişəli” olmalıdır, məsələn, əgər A mövqeyi mövcuddursa, bu o deməkdir ki, əks fikir də (B mövqeyi) mövcuddur;
- mövzu elə ifadə edilməlidir ki, heç kəs bir mövqeyin üstünlüyünü hiss etməsin;
- mövzu nə çox dar, nə də çox geniş olmalıdır. Məsələn, “Ev-tanasiya xərçəng xəstəliyinə tutulmuş insanlar üçün leqallaşdırılmalıdır”-dar, “Təhsil rəsmi dövlət dilində olmalıdır” isə geniş mövzudur.

3. Hazırlıq prosesində debatçılar idrak prosesinin mühüm unsurlərindən olan sualların ifadə texnikası və məharətinə yiyələnməlidirlər.

4. Şagirdlərin mənbələrlə işləyə bilməsi, dəstək və sübutların məntiqi, mövzuya, problemə uyğun seçilməsi vacibdir.

Vasitələr: Müzakirə üçün əvvəlcədən hazırlanmış suallar, müxtəlif məlumat mənbələri.

Yarana biləcək problemlər:

- Ünsiyyət ilə bağlı problemlər (bir –birini dinləmək, şəxsi rəqabətin işə təsiri və s.)
- Müzakirənin uzanması,
- Artıq səs-küy, aqressivlik,
- Tolerantlığın olması,
- Mövzudan yayınmaq və yayındırmaq,
- Şagirdlərdə mövzu ilə bağlı məlumatın azlığı,
- Kimin qərar çıxarma bacarığının zəifliyi.

İnsert metodu

İnsert səmərəli müəllim və təfəkkürün inkişafı üçün interaktiv qeydetmə sistemidir. İşarələr sistemindən istifadə edib mətni başa düşmək üçün biliyini yoxlamaqla düzgün cavab axtarmaq üsulu.

Yeni dərsi oxumamışdan əvvəl müəllim şagirdləri cütlərə ayırır. Beş dəqiqə ərzində onlardan xahiş edir ki, Hindistan haqqında nə bilirlərsə, təsəvvürlərinə gələnləri qısa şəkildə yazsınlar. Müəllim bildirir ki, ola bilsin, sizin yazdıqlarınız dəqiq olmasın, buna bir o qədər fikir verməyin, dərsin gedişi zamanı düzəliş aparacağıq. Hindistan haqqında bildiklərinizi siyahı şəklində, alt-alta yazın. Cütlərdə iş qurtardıqdan sonra bütün sinif müzakirəyə başlayır. Hindistan haqqında məlumatlar lövhədə qeyd edilir və ümumiləşdirilir. Bundan sonra mətn paylanılır və oxutdurulur, şagirdlərə müraciət edərək müəllim deyir: “oxuduqca səhifələrin kənarında işarələr qoyaçaqsınız, işarələr aşağıdakı kimi olmalıdır”:

1. Əvvəl bildiyin məlumatı təsdiq edən informasiya varsa, qarşısında (V) işarəsini qoy.

2. Oxuduğun bir informasiya əvvəllər bildiyini inkar edirsə (-) işarəsi qoy.

3. Rast gəldiyin informasiya sənin üçün təzədirsə (+) işarəsi ilə göstər.

4. Haqqında əlavə məlumat almaq istədiyən məsələ varsa, qabağında (?) işarəsi qoy.

Sonra qruplar işarələr qoyulmuş informasiyaları cədvəldə kateqoriyalara aşağıdakı kimi ayırırlar.

V	+	-	?
1.Hindistan İngiltərənin müstəmləkəsi olmuşdur. 2.Hindistan şahmatın vətənidir.	1.Elmə “O” işarəsini hindlilər gətirib. 2.Tac mahalı Təbrizli memar inşa edib.	1. Avropada işlətdiyimiz rəqəmlərə ərəb rəqəmləri deyirlər, amma onları hindlilər kəşf ediblər.	1.Hindistanda olan dinlər haqqında. 2. Yoqa haqqında.

Bu cədvəli müəllim lövhədə çəkir və hər qrup öz yazdıqlarını orada qeyd edir.

Bundan sonra sinif müzakirəyə başlayır. İlk məlumatla, yəni Hindistan haqqında bildikləri ilə mətni oxuduqdan sonra bildiklərini müzakirə edirlər. Bu metod çox vaxt tələb etdiyindən 2 dərsi bu strategiyaya həsr etmək olar.

BİBÖ cədvəli

Müəllim dərse “beyin həmləsi” strategiyası ilə başlayır. Şagirdləri cütlərə ayırandan sonra sinfə sual verilir.

Delfinlər haqqında nə bilirsiniz?

Cütlər bu sual ətrafında işləyirlər. Bildiklərini kağıza qeyd edirlər. Həmin vaxt ərzində müəllim aşağıda verilmiş cədvəli yazı taxtasında çəkir. Cütlər verilən sualla əlaqədar müəllimlə öz fikirlərini bölüşürlər. Ümumi razılığa gələrək fikirlər yazı taxtasındakı cədvəldə “Biz nəyi bilirik?” sualı altında yazılır. Sonra müəllim yeni sualla şagirdlərə müraciət edir. Delfinlər haqqında daha nələri bilmək istərdiniz?

Şagirdlər yenə də öz aralarında fikir mübadiləsi edir və hər qrup öz fikrini söyləyərək yazı lövhəsindəki cədvəldə qeyd edirlər.

Bildiklərimiz	İstəyirik bilək	Öyrəndiklərimiz
1.Təlim olunmağa meyillidirlər. 2.Məməlilər sinfinə aiddir. 3.Xəzər dənizində yaşamır.	1.Çoxalması haqqında 2.Daha hansı dənizlərdə yaşayırlar?	

Müəllim mətni şagirdlərə paylayır. Mətni oxuduqca şagirdlər Öyrəndiklərimiz? sualına cavab axtarırlar və öz cədvəllərində qeyd edirlər.

Mətni oxuduqdan sonra qruplar yeni öyrəndiklərini yazı taxtasındakı cədvəldə qeyd edirlər.

Bildiklərimiz	İstəyirik bilək	Öyrəndiklərimiz
1.Təlim olunmağa meyil-lidirlər. 2.Məməlilər sinfinə aiddir. 3.Xəzər dənizində yaşamır.	1.Çoxalması haqqında 2.Daha hansı dənizlərdə yaşayırlar?	1. Nisbətən şüurludur.

Sonra müəllim şagirdlərdən soruşur. Əvvəlcə sual vermədikləri daha hansı informasiyaya rast gəldilər?. Cavabsız qalmış sualların cavablarını haradan tapmaq, bunu necə etmək lazımdır və s. müzakirə edilir. Müəllim öz fikrini söyləyir və dərsi yekunlaşdırır.

İstiqamətləndirilmiş mühazirə

Dərsin əvvəlində müəllim mövzunu elan edir. Məsələn, mövzu “Avstraliyanın kəşfi” adlanır. Sonra müəllim sinfi qruplara ayırır və şagirdlərə təklif edir ki, mövzu üzrə bildiklərini yada salsınlar və siyahı hazırlasınlar. Bunun üçün ağ vərəqdə cədvəl çəkilir, vərəqin bir tərəfində “Avropa Avstraliyaya nə verib”, o biri tərəfində “Avstraliya Avropaya nə verib?” suallarını yazmaq lazımdır. Verilən vaxt ərzində qruplar bu suallarla əlaqədar fikir mübadiləsi edir və öz vərəqlərində qeydiyyat aparırlar.

Avropa Avstraliyaya nə verib, hansı yeni biliklər əldə ediləcək?	Avstraliya Avropaya nə verib?
1. 2.	1. 2.

Qruplarda iş bitdikdən sonra müəllim bütün siniflə müzakirə aparır, şagirdlərin fikirlərini ümumiləşdirir və lövhədəki cədvəldə qeyd edir. Şagirdlərə bildirir ki, mühazirənin məzmunu ilə siyahını müzakirə edəcəklər, diqqətli olsunlar.

Müəllim mətnin I hissəsini 10-15 dəqiqə ərzində mühazirə edir (mühazirə 15 dəqiqədən çox olduqda şagirdlərin fikri yayınır, müəllimi dinləmirlər). Mühazirənin I hissəsi bitdikdən sonra müəllim şagirdlərdən xahiş edir ki, mövzu haqda öz fikirlərini indicə

mühazirədə eşitdikləri informasiya ilə müqayisə edib qeydlərində düzəliş etsinlər və lövhədəki cədvəldə qruplar qeyd edir, fikirlərini söyləyirlər. Yazdıqlarından hansı düz çıxdı, hansı səhvdir. Müəllim şagirdlərə çatdırmalıdır ki, mühazirənin II hissəsində onları maraqlandıran, lakin I hissədə cavab tapmadıqları suallara rast gələcəklər.

Müəllim mühazirənin II hissəsini oxuyur. Mühazirə bitdikdən sonra o şagirdlərə müraciət edir ki, yeni öyrəndiklərinizi cədvəldə qeyd edin. Dərsin sonunda şagirdlərə 5 dəqiqəlik esse (sərbəst yazı) yazmaq tapşırılır. Yəni şagirdlər Avropaya Avstraliyanın təsiri haqqında öz fikirlərini qısa şəkildə vərəqə qeyd edirlər. Əgər vaxt varsa, sinifdə yazırlar, vaxt yoxdursa, evdə yazıb gətirirlər, müəllim yazıları yığır və onlarla tanış olur. Müəllim mütləq bu esselər haqqında öz fikrini bildirməlidir.

Klaster (şaxələndirmə)

Klaster hər hansı bir mövzu və ya fikrin mümkün qədər açılmasına, şagirdlərin bu ətrafda geniş, sərbəst düşünməsinə şərait yaradan metoddur. Şaxələndirmə strategiyasından həm düşünməyə yönəltmə, həm də düşünmə mərhələsində istifadə etmək olar. Dərsin əvvəlində, mövzu ətraflı öyrənilməmişdən qabaq şagirdlərin fikrini cəmləşdirmək və əvvəlki biliklərini yada salmaq üçün istifadə oluna bilər. Bu metodun tətbiqi zamanı fikirdən fikir, mövzudan mövzu doğur, yeni assosiasiyaların yaranması imkanı genişlənir. Klaster metodu həm fərdi, cütlərdə, həm də qrupla həyata keçirilə bilər. Onun tətbiqi çox sadə və yadda qalandır. Şaxələndirməni həyata keçirmək üçün:

1. İri ağ kağız götürülür.
2. Kağızın mərkəzində söz, hər hansı fənnə aid termin, cümlə və s. yazılır.

3. Həmin sözdən şaxələr ayrılır və yeni fikirlər yazılır.

Düşünməyə yönəltmə zamanı şagirdlər mövzusu ilə əlaqədar bildiklərini yadlarına salırlar. Yəni onlar klasteri işlədilər və hər qrup öz işini sinfə təqdim etdi. Sonra isə konkret mövzu verilir, şagirdlər həmin mövzu ilə tanış olurlar.

Ola bilsin ki, müəllim tətbiq etmədə, yəni düşünmə mərhələsində də klaster metodundan istifadə etsin. Məndən aldığı yeni bi-

likləri klasterdə qeyd etsinlər. Bu zaman onlar qeydlərini yaxşı olardı ki, başqa rəngli qələmlə etsinlər (Əvvəlki bilikləri yeni aldığı bilikdən ayırmaq məqsədi ilə). Bu metoddan istənilən fənnin tədrisi zamanı istifadə etmək əlverişlidir.

Ziq-zaq metodu

Əvvəlcə şagirdləri dörd nəfərlik qruplara bölün. Qruplar müəyyənləşdirildikdən sonra hər bir qrupdakı şagirdlərə təklif edin ki, hərəsi bir rəqəm söyləməklə 1-dən 4-ə qədər saysınlar. Beləliklə, hər bir kəsin söylədiyi rəqəm onun nömrəsi olacaqdır.

Sonra şagirdlərə mətn verilir. İzah edilir ki, mətni araşdırmaq, məzmunu dərk etmək və məğzinə varmaq lazımdır.

Şagirdlərin diqqətinə çatdırmaq lazımdır ki, mətn 4 hissəyə bölünmüşdür. Hər bir qrupdakı 1 nömrəli iştirakçı birinci hissə, 2 nömrəli iştirakçı ikinci hissə, 3 nömrəli iştirakçı üçüncü, 4 nömrəli iştirakçı dördüncü hissə üçün cavabdeh olacaqlar. Bu qaydanı izah etdikdən sonra şagirdlərdən xahiş edin ki, eyni nömrəli iştirakçılar bir yerə toplansınlar. Eyni nömrəli iştirakçılardan təşkil olunmuş qruplar indi ekspert qrupları adlanır, onların vəzifəsi, mətnin öhdələrinə düşən hissəsinin materialını diqqətlə öyrənməkdən ibarətdir. Onlar həmin hissəni oxumalı, məzmununu müzakirə etməli və materialı lazımınca qavramalıdırlar. Ekspert qrupunun hər bir üzvü öyrəndiyi hissənin materialını dərsin əvvəlində yaranmış qrupun üzvlərinə izah etməlidir. Şagirdlərə çatdırmaq lazımdır ki, sonradan onların bəzilərinə öyrəndikləri hissəni bütün sinfə izah etmək təklif olunacaq. Ekspert qruplarının işi başa çatdıqdan sonra, onlar öz əvvəlki qruplarına qayıdib materialın məzmununu həmkarlarına izah edirlər. Şagirdlər bilməlidirlər ki, yekunda bütün qrup üzvlərinin materialın məzmununu tam mənimsəmələri zəruridir.

Bu metoddan istifadə zamanı müəllim əvvəlcədən mövzunu 4 hissəyə (hissəyə ayırmaq qrupların sayından asılıdır) ayırır. Məsələn, mövzu: Azərbaycan. Bu zaman onun coğrafi mövqeyi və təbii şəraiti – birinci; relyefi - ikinci; iqlimi və daxili suları - üçüncü; əhalisi və nəqliyyatı - dördüncü ekspert qrupuna tapşırılır. Hər ekspert qrupu ona düşən hissəni öyrənir, müzakirə edir, sonra əvvəlki qrup-

lara qayıdır, orada öyrəndikləri hissəni qrup üzvlərinə izah edirlər. Beləliklə, mövzunun hər bir hissəsi haqqında qrupun hər bir üzvü bilik alır və o barədə qrup üzvlərinə məlumat verir.

İlkin qrup üzvləri qeydlər etməli, meydana çıxan sualları yazmalı, sonra bu suallar hər bir hissə üçün məsul olan ekspertlərə ünvanlanmalıdır.

Müəllim informasiyanın dəqiq verildiyinə və qarşıya çıxan sualların düzgün cavablandırıldığına əmin olmalı və nəzarət etməlidir.

Dəyirmi masa

Müəllim sinfi qruplara bölür. Hər qrupa bir vatman kağızı və qrupun şagirdlərinin sayı qədər rəngli flamaster verir. Hər şagird ona verilən rəngli flamaster ilə yazmalıdır.

Yazılı “Dəyirmi masa” elə metoddur ki, bu zaman vərəq qrupun daxilində dairə üzrə daim bir nəfərdən digərinə ötürülür. Məsələn, müəllim mövzuya aid hansısa bir fikri yazır, sonra şagird öz fikirlərini əlavə edərək vərəqi sol tərəfdəki “qonşusuna” verir. O da öz növbəsində bu fikrə yeni mülahizələr əlavə edir və vərəqi başqasına ötürür. Şagirdlərin hər biri öz fikirlərini ayrı rəngli qələmlə və ya flamasterlə yazırlar. Bu zahirən bütün şagirdlərin yoldaşlarından geri qalmamaq hissini gücləndirir və müəllimə imkan verir ki, mövzunun hər bir şagird tərəfindən mənimsənilməsinə və hər bir kəsin nə dərəcədə iştirak etdiyini müəyyən edərsin.

Məsələn, ədəbiyyat dərində Nizami Gəncəvinin yaradıcılığı mövzusunun tədrisi zamanı müəllim vatmanda bir söz yazır: “Xəmsə”. Qrupun üzvlərinin hər biri sıra ilə öz əlavələrini edirlər. Şagirdin biri yazır “Beşlik”, digəri “Sirlər xəzinəsi”, o biri “Leyli və Məcnun” və s. beləliklə, bütün üzvlər xəmsə ilə əlaqədar bildiklərini sıra ilə qeyd edirlər. Qruplar işlərini bitirdikdən sonra hər qrup öz işini təqdim edir. Hansı qrupun mövzunu nə dərəcədə mənimsəməsi aydın olur. Sonda müəllim ümumi nəticə çıxarır.

Bu metoddan bütün fənlərin tədrisində istifadə etmək olar.

Qrafik göstəricilər

Tədris zamanı zehni prosesləri əyaniləşdirmək üçün qrafik göstəricilərdən istifadə edilir. Konseptual cədvəllər, T-sxemlər və Venn diaqramı qrafik göstəricilərin ən səmərəli formalarıdır.

Konseptual cədvəl

Bu üsul üç və ya daha çox obyekt, yaxud cəhətin müqayisəsi nəzərdə tutulan zaman səmərəli sayılır. Cədvəli düzəltmək üçün və-rəqin sol tərəfində, şaquli qrafada müqayisə ediləcək obyektlər, üfü-qi qrafalarda isə onların müqayisə olunacaq xüsusiyyətləri göstəri-lir. Konseptual cədvəldən ədəbiyyat dərslərində surətləri, müxtəlif peşələri müqayisə edərkən istifadə etmək olar. Bu cədvəldən yazı işləri üçün hazırlıq mərhələsində, ibtidai sinifdə və dil-ədəbiyyat dərslərində də istifadə etmək olar.

Ədəbiyyat dərslərində müqayisə ediləcək cəhətlərə hansı as-pektədən yanaşmağı müəllim aydınlaşdırmalıdır. Cədvəldə mövzu ilə əlaqədar dəyişiklik edə bilər.

T-Sxemlər

Müzakirə zamanı müsbət-mənfi cavablar üçün (razıyam, etiraz edirəm), yaxud müqayisəli fikirlərin qeyd edilməsi üçün T-sxemlər adlanan qrafik göstəricilərdən istifadə olunur. Müəllim müəyyən bir mətni şagirdlərə verir, onlar razıyam və ya etiraz edirəm prinsipi ilə oxuyurlar və aşağıdakı kimi cədvəl tərtib edirlər. (Yaxşı olar ki, mövzu Qarabağ hadisələri, qaçqınlar haqqında olsun).

Yuxarı Qarabağı Azərbaycandan ayırmaq olmaz (səbəblər)	Yuxarı Qarabağı Azərbaycandan ayırmaq olar (səbəblər)
1. Azərbaycanın tarixi ərazisidir. 2. Ermənilər bura köçürüldülər. (XIX əsrin I yarısında) 3.və s.	1. 2. 3.

Cədvəl tərtibindən sonra iş cütlərlə gedir. 10 dəqiqə vaxt verilir ki, səbəblər yazılsın, birinci 5 dəqiqə ərzində cədvəlin sol tərəfində qoyulan suala cavablar yazılır, ikinci 5 dəqiqə ərzində isə cədvəlin sağ tərəfindəki sualla əlaqədar səbəblər yazılır. Sonra hər cüt özünə yaxın olan cütlə fikir mübadiləsi edir. Axırda müəllim yazı lövhəsində bütün sinif üçün T- sxemi tərtib edir, bütün cütlərin fikirlərini ümumiləşdirir və nəticə çıxarır.

Semantik əlamətlərin təhlili

Semantika fransızca “semantiq”ue, yunanca semantikos – işarə edən, “sema” işarə deməkdir, semantikanın tədqiqat obyektı işarənin (sözün) üçüncüsünün (işarələyən, denotat, işarələnən) vəhdətidir. İşarələyən (zahiri ünsür, səslərin yaxud qrafik işarələrin ardıcılığı) denotat (adlandıran predmet və gerçəklik hadisələri) işarələnənlə (predmet və hadisələrin insan şüurunda əksi) bağlıdır. Bu üç əlaqə semantikanın məna kateqoriyasını təşkil edir.

Bu strategiyadan şagirdlərdə əsas biliklərin formalaşdırılması və inkişafı üçün istifadə etmək olar. Semantik əlamətlərin təhlili metodu şagirdlər üçün tanış olmayan mövzunun tədrisi zamanı daha əhəmiyyətlidir. Bu metodun tətbiqi zamanı keçilmiş mövzu ilə yeni mövzu müqayisə edilir.

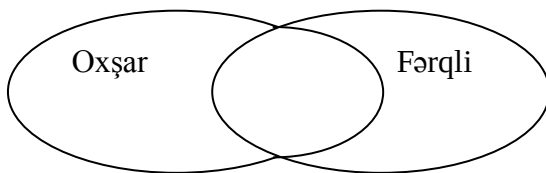
Bunun üçün müəllim yazı lövhəsində sxem çəkir. Sxemin sol tərəfində yuxarıdan aşağıya üç müqayisə olunacaq obyektin adı yazılır. Kağızın yuxarı hissəsində, soldan sağa müqayisə olunan xüsusiyyətlər yazılır. Şagirdlər də bunu özləri üçün qeyd edirlər, uşaqlar iki və ya üç tanış obyektı müqayisə edərək, semantik əlamətlərin altında hər bir obyektə müvafiq işarə və qeydlər qoyurlar. (“Hə” üçün +, “yox” üçün -, tam əmin olmadıqları üçün ? işarəsi qoyurlar). Məsələn, aşağıdakı cədvəldə göstərildiyi kimi:

Ölkələr	Harada yerləşir			Sərvətləri			Konsorsuma qoşulması barədə
	Avropa	Asiya	Afrika	neft	qızıl	kömür	
1.Azərbaycan	—	+	—	+	+	—	+
2.Türkiyə	+	+	—	—	?	?	+
3.Norveç	+	—	—	+	?	?	+

Bundan sonra şagirdlər müəllimə yolu ilə mətni öyrənməyə başlayırlar və müzakirə edirlər. Mətnlə tanış olduqdan sonra lazım gəlsə öz sxemlərində düzəliş aparırlar. Sonda müəllim özünün hazırladığı sxem üzərində şagirdlərin köməyi ilə düzəliş edir və ya cavabları təsdiq edir.

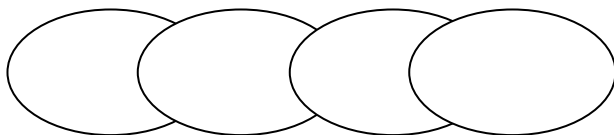
Venn diaqramı

Venn diaqramı kəşifən iki və ya daha artıq çevrə üzərində qurulur. Çevrələrin üst-üstə düşdüyü hissədə yazmaq üçün kifayət qədər yer olmalıdır. Həmin hissədə sözü gedən məsələnin oxşar yaxud ümumi cəhətləri qeyd olunur. Tutaq ki, şagirdlər coğrafiyadan və ya tarixdən iki ölkəni müqayisə edirlər. (Hər bir fənnə aid müqayisə olunan məsələ, obyekt ola bilər). Venn diaqramı vasitəsi ilə oxşar və ya fərqli cəhətləri vermək olar. Sınıf qruplara bölünür, mövzuya aid mətn paylanılır. Müəllim qruplara tapşırır ki, mətnlə tanış olsunlar və onlara təqdim olunan ağ kağızlar üzərində Venn diaqramı qursunlar. Bu zaman müəllim diaqramı yazı lövhəsində qurur. Diaqramın kənar hissələrində (çevrələrin) fərqli cəhətlər, üst-üstə düşən hissədə isə oxşar cəhətlər yazılır. Qruplarda iş bitdikdən sonra hər qrup öz işini təqdim edir. Dərsin sonunda müəllim fikirləri ümumiləşdirərək lövhədə qurulmuş Venn diaqramında qeydlər edir və son nəticəni söyləyir. Bu diaqramdan bütün fənlərin tədrisi zamanı istifadə etmək əlverişlidir.



Venn diaqramından həm öyrədici, inkişafetdirici, həm də ümumiləşdirici dərstdə istifadə etmək olar.

Müqayisə olunacaq obyektin, məsələnin sayından asılı olaraq çevrələrin kəsiyini artırmaq olar. Məsələn aşağıdakı kimi .



Məqsəd:

1. Cisim və ya hadisələri müqayisə etmək və onların oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirmək;
2. Biliklərin aktuallaşması;
3. Təhlil proseslərinin inkişafı;
4. Qiymətləndirmə prosesinin inkişafı;

Alqoritm:

1. Müqayisə olunacaq cismin və hadisələrin müəyyənləşdirilməsi;
2. Kəsişən dairələrin çəkilməsi (ortada yazmaq üçün yer saxlamaq);
3. I və II dairədə müqayisə olunacaq obyektləri qeyd etmək;
4. Şagirdlərə təlimat vermək (təlimatda nəyin müqayisə olunacağı və dairələrdə oxşar və fərqli cəhətlərin necə qeyd olunacağı barədə deyilir);
5. Müqayisə olunan obyektlər təsvir olunur: fərqli cəhətlər sol və sağ tərəfə, oxşar cəhətlər kəsişmə dairəsində qeyd olunur;
6. Müqayisə nəticəsində şagirdlər ümumiləşdirmə aparırlar;

Şərtlər: (hər cür ola bilər)

- A) İş forması- böyük və kiçik qruplarda və cütlərdə;
- B) Auditoriyanın bilik səviyyəsi – müqayisə olunacaq cisim və ya hadisələrin xüsusiyyətləri haqqında biliklər olmalıdır;
- C) Vaxt – maksimum 15 dəqiqə (materiallardan asılı olaraq);
- D) Dərs tipi – ümumiləşdirici dərs, bilik və bacarıqların formalaşdırılması;
- E) Dərs mərhələsi – yeni materialın təqdimatı - motivasiya, tədqiqat mərhələsi, nəticələrin çıxarılması, tətbiq etmə;

Vəsaitlər: Lövhə, flomaster, kağız, əlavə ədəbiyyat və material;

Yarana biləcək problemlər:

1. Ümumi cəhəti müəyyənləşdirməkdə çətinlik;
2. Vaxtın uzanması;
3. Nəticənin çıxarılmasında çətinlik.

İki hissəli gündəlik strategiyası

Sınıfdəki şagirdləri cütlərə ayırırıq. Hər birisinə tapşırıraq ki, “Vətən həsrəti nədir?” mövzusunə aid fikirlərini qısa şəkildə qeyd etsinlər. Hər iki yoldaş (cütlər) yazıb qurtardıqdan sonra fikirlərini bir-birilə bölüşürlər. Bütün siniflə müzakirə aparmaq üçün bir şagirdi qaldırır, öz fikirlərini soruşuruq və digər şagirdlər də deyilənlərə əlavələr edə bilirlər. Sonra şagirdlərə Almas İldırımın “Əziz Azərbaycanım” şeirini oxumağı tapşırıraq, şeiri oxuduqca onlar iki hissəli gündəliyə uyğun qeydlər etməlidirlər.

İki hissəli gündəlik tərtib etmək üçün şagirdlər ağ vərəqi şaquli xətlə iki yerə ayırırlar. Vərəqin sol tərəfində onlar məndən yadda qalan, onlara çox təsir etmiş, nəyi isə xatırladan sitatları qeyd edirlər. Vərəqin sağ tərəfində isə onlar fikirlərini şərh edirlər: Niyə bu sitatı yazıblar?, Sitat onlarda hansı fikirləri oyadıb?, Bununla bağlı hansı suallar meydana çıxmışdır?

Şeirdən götürülən sitat	Verilən şərhlər. Nəyə görə bu sitat yazılıb?
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

Şagirdlər şeri oxuyub iki hissəli gündəlikdə qeydlər edirlər. Sonra müzakirəni bütün siniflə aparmaq lazımdır. Cütlərdən biri qaldırılır, yazdıqlarını söyləyirlər, digərləri isə öz fikirlərini əlavə edirlər. Müzakirə qurtardıqdan sonra müəllim şagirdlərdən xahiş edir ki, 10 dəqiqə ərzində “Vətən” mövzusunda aid düşüncələrini yazsınlar. (Bu metod 10 dəqiqəlik ESSE adlanır.)

Bu dərs zamanı müəllim proqramda verilmiş şeri sadəcə olaraq əzbər söyləmir, şagirdlərdən də həmin anda şeri evdə əzbərləməyi tələb etmir. Şagirdlərdə əsər üzərində apardıqları iş vasitəsi ilə maraq yaradır və sonra əzbərləməyi tapşırır.

Karusel strategiyası

Qruplara ayrılandan sonra müəllim hər qrupa sual yazılmış bir kağız və vatman verir. Qrupların sayı 4-sə 4 müxtəlif sual qoyulur. Hər qrupun üzvləri sualı oxuyur və ona cavab yazırlar. Sonra müəllimin köməkliyi ilə kağızları saat əqrəbi istiqamətində bir-birinə ötürürlər. İkinci dairə ilə gələn suala da cavab yazılır, yenə də qruplar kağızı dəyişdirirlər və beləliklə “karusel” kimi 1-ci qrupdakı kağız bütün digər qruplardan keçərək, axırda özünə qayıdır (eləcə də digər qrupların kağızları da digər qruplardan keçərək, axırda özünə qayıdır). Deməli hər qrup hər bir suala öz cavabını verir. Müəllim bu kağızları yazı lövhəsinə yapışdırır və sualların cavabları üzərində işləyirlər.

15.7. Dərsdə şagirdlərin qiymətləndirilməsi

Məktəblərimizdə mövcud olan ənənəvi qiymətləndirmə üsulu ilə fəal təlim metodlarının tətbiq edildiyi dərslərdə şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi arasında ciddi fərq vardır. Bu cür dərslərdə yeni qiymətləndirmə sistemini nəzərə almaq lazımdır. Qiymətləndirmə tapşırıqların yerinə yetirilməsinə əsaslanmalıdır. Qiymətləndirmənin əsası tapşırığın yerinə yetirilməsinin keyfiyyəti ilə müəyyən edilir. Qiymətləndirmənin obyektləri isə şagirdlərin yerinə yetirdiyi ev tapşırığı, qrupların işində və diskussiyalarda iştirak, suallar formalaşdırmaq və tədqiqat aparmaq bacarığı ola bilər. Ev tapşırığı müsahibə, sosioloji sorğu aparılmasından, esse (kiçik inşa) yazılmasından, anket hazırlanmasından və i.ə. ibarət ola bilər. Şagirdlər öz biliklərini və əqli vərdişlərini şifahi, yazılı, vizual, rollu, ya da digər formada təqdimatlar yolu ilə nümayiş etdirə bilərlər. Yaxşı təşkil edilmiş təqdimetmə şagirdlərin biliklərinin və əqli vərdişlərinin yüksək səviyyədə olması deməkdir.

Dərslərdə nə qiymətləndirilir?

1. Məzmunun - əsas faktların və terminlərin, səbəb-nəticə əlaqələrinin, nəticə və ümumiləşdirmənin mənimsənilməsi.
2. Təhlil etmə vərdişlərinin, öyrənmə bacarığının, digər qrupların baxışlarının, yaxud nöqteyi-nəzərinin başa düşülməsi və i.ə.
3. Dəyərlərin formalaşdırılması.

Qiymətləndirmə meyarlarını necə işləyib hazırlamalı?

Yeni təlim texnologiyaları ilə keçirilən dərslərdə şagird biliyinin qiymətləndirilməsinin üç istiqamətdə aparılması tövsiyə edilir:

-Diaqnostik qiymətləndirmə(ilkin səviyyənin qiymətləndirilməsi).Bununla müəyyənləşdirilir ki, şagirdlər əsas bilik və bacarıqlara malikdirlərmi? Tədris edilmiş materialın hansı hissəsini bilirlər?

- Formativ qiymətləndirmə(təlim irəliləyişini müəyyən etmək üçün). Şagirdlər standartların reallaşması istiqamətində irəliləyə bilirlərmi?

- Summativ qiymətləndirmə (yekun). Şagirdlər standartlara əsaslanan məqsədlərə hansı səviyyədə nail olublar?

Şagirdlərin qiymətləndirilməsi üçün dəqiq meyarlar işlənib hazırlanmalıdır. Meyarlar bilik və bacarıq, o cümlədən, informasiyanı aydın təqdim etmək bacarığı və məntiqi təfəkkür qabiliyyəti kimi göstəricilərinin inkişafını əks etdirməlidir. Qiymətləndirmə meyarları nə qədər aydın olsa, bir neçə müəllimin bu və ya digər şagirdin işini eyni qaydada qiymətləndirəcəyinə bir o qədər çox yəqinlik yaranar. Şagirdlərin özləri də qiymətləndirmə meyarlarını bilməlidirlər ki, onlardan nə gözlənildiyini təsəvvür etsinlər. Yerinə yetirilmiş ev tapşırığının “əla”, “yaxşı”, “kafi” qiymətləndirilməsi meyarlarını şagirdlərin özlərinin müəyyənləşdirməsi prinsipial məsələdir. Qiymətləndirmə “əks-əlaqə”nin yaradılmasına kömək etməli, yəni şagirdlərə və müəllimlərə bir-birini daha yaxşı başa düşməkdə yardım göstərməlidir. Şagirdlər qiymətləndirmə meyarlarını kiçik qruplarda işləyib hazırlaya, sonra isə bütün siniflə birlikdə müzakirə edə bilirlər. Yekun qiymət şagirdin özünüqiymətləndirməsindən, onun qruplardakı işinin qiymətindən və müəllimin verdiyi qiymətdən toplanaraq yarana bilər.

Qiymətləndirmənin müxtəlif üsul və formaları. Test tapşırıqları. Dərslərdə qiymətləndirmə üçün müəllim tərəfindən hazırlanmış **işçi vərəqindən** istifadə etmək olar. İşçi vərəqindəki tapşırıqlar iki növə ayrıla bilər:

- a) müəyyən konkret cavabı olanlar (**testlər**). Məsələn: (1və2 test)
- b) problemlərə münasibətlərin, onların məqbul, ağlabatan şəkildə qiymətləndirilməsini nəzərdə tutanlar (**açıq suallı tapşırıqlar**). Bu axırıncı tapşırıqlar müəyyən dərəcədə şagirdlərin bəzi şəxsi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi vasitəsi rolunu oynaya və onlar tərəfindən özünü dərk etmək üçün istifadə oluna bilər.

Şagirdin özünüqiymətləndirməsi.

Ola bilsin ki, bəzi dərslərdə müəllim tərəfindən biliyin yekun qiymətləndirilməsi nəzərdə tutulmur və qiymət qoymaq tövsiyə edilmir. Lakin onlar məktəblilərin **refleksiya**, yəni suallara cavablar, müzakirələr vasitəsilə özünüqiymətləndirməsinə yol açır. Şagirdlərin öz fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinə cəlb edilməsi çox vacibdir, çünki bu iş məktəbliləri öz davranışına daha məsuliyyətlə yanaşmağa sövq edir, onlarda obyektivliyin tərbiyə edilməsinə yar-

dımçı olur, öz münasibətlərini düzlük və qarşılıqlı anlaşıma prinsipləri əsasında qurmağı öyrədir.

Lakin bu qiymətlər qeyri-səmimilik və ya özünüaldatma ucba-tından təhrif edilə bilər. Ancaq insanın öz-özünü necə gördüyünü müəyyən etmək daha vacibdir, çünki özünüqiymətləndirmə ilə kə-nardan verilən qiymətlərdəki fərq öz-özlüyündə qrup və fərd üçün zəngin informasiya mənbəyi ola bilər. Dərsə aşağıdakı suallar yazıl-mış kiçik **anketin** köməyi ilə yekun vurmaq mümkündür:

1. Dərsdə sizin ən çox xoşunuza gələn nə oldu?
2. Daha çox xoşlamadığınız nə idi?
3. Vəziyyətin yaxşılaşması üçün nə təklif edirsiniz?

Şagirdin qrupdakı işini necə qiymətləndirməli?

Şagirdin qrupdakı işinin qiymətləndirməsini hər bir şagirdin qrupun işinin ümumi nəticəsinə verdiyi töhfənin faizlə nisbətində əsasən müəyyənləşdirmək olar. Müəllim bütövlükdə qrupun aldığı balların miqdarını müəyyən edir. Məsələn, dörd nəfərdən ibarət qrupa 20, üç nəfərlik qrupa 15 bal verilir. Şagirdlər bu balları hər kəsin ümumi nəliyyətdəki roluna, verdiyi töhfəyə əsasən müstəqil olaraq bölüşdürürlər. Qrupdakı işə görə alınmış ballara sinifdə aparılmış diskussiyada iştirak üçün müəllim tərəfindən verilmiş mükafat balı-nı da əlavə etmək zəruridir. Balların yekunu xüsusi jurnala yazılır. Orijinal cavablara görə daha üç bal vermək olar. Rübün və ilin so-nunda balların yekunu **reyting qiymətini** təşkil edir ki, bu da şa-girdlərin düşünmək və öz fikirlərini şifahi ifadə etmək, diskussiyada təşəbbüsü öz üzərinə götürmək qabiliyyətini əks etdirir. Dərslərdə şagirdlər, onların fikrincə, qrupun işinə faiz hesabı ilə nə kimi töhfə verdiklərini elan edirlər; onlar təsadüfi qaydada cütlüklərlə bir-biri-nin rolunu, töhfəsini izah edirlər, qrup ayrı-ayrı şagirdlərin öz töhfə-si ilə bağlı təəssüratını ümumilikdə ya təsdiq, ya da təkzib edir. Şa-girdlər bir-birinin biliklərini qiymətləndirməklə sinif yoldaşına öz səhvlərini aradan qaldırmaqda kömək edə bilərlər. Qrupun özünü-qiymətləndirməsi üçün müəyyən formalı vərəqələrdən istifadə et-məklə bütövlükdə qrupun necə işlədiyinə, öz tapşırığını necə yerinə yetirdiyinə qiymət vermək olar.

Dərslərin qiymətləndirilməsinin əsas prinsipləri.

Dərslərin qiymətləndirilməsi zamanı əsas diqqət təkcə informasiyasının mənimsənilməsinə deyil, həm də cəmiyyətin həyatında bir vətəndaş kimi iştirak etmək üçün zəruri olan bacarıqların mənimsənilməsinə yönəlir. Müasir vətəndaş cəmiyyətində bu bacarıqlar fəaliyyətin dörd növündə cəmlənir: tədqiqat (tənqidi təhlil); kommunikasiya (ünsiyyət, informasiyanın verilməsi və başa düşülməsi, əqidə); qərar qəbulu; fərdi və kollektiv fəaliyyətin təşkili. “Yanlış cavablar ola bilməz, onlar müxtəlif ola bilər” müddəası əsas prinsiplərdən biri olmalıdır. Bu prinsiplərin ardıcıl həyata keçirilməsi bir-birilə rəqabət aparmamağa, əksinə, əməkdaşlıq etməyə, ümumi mövqe işləyib hazırlamağa imkan verir. Ümumiyyətlə, fəal təlim metodlarının tətbiq edildiyi dərslərdə müəllim etibara, hörmətə əsaslanan əməkdaşlığa hazır olmalıdır.

Aşağıda qruplarda iş və təqdimatla iştirakın qiymətləndirilməsinin bəzi meyarları və şagirdlərin özünü qiymətləndirməsi üçün vərəqlər verilmişdir ki, müəllimlər bunlardan fəal təlim metodlarının tətbiq olunduğu dərslərdə istifadə edə bilərlər. Göstərilən meyarlara müəllimin lazım bildiyi başqa qiymətləndirmə parametrləri də əlavə edilə bilər.

Qruplarda işin qiymətləndirilməsi.

Qrupun işində şagirdlərin fəallığının qiymətləndirilməsi meyarları:

1. Şagird tapşırığın məqsədləri üzərində diqqətini cəmləşdirirmi?
2. O, qrupun digər üzvləri ilə qarşılıqlı əlaqədə çalışırmı?
3. Başqalarına mane olmadan işləyirmi?
4. O, qrupun bütün üzvləri ilə nəzakətlə rəftar edirmi?
5. Şagird tapşırığın yerinə yetirilməsinə nə kimi töhfə verir?
6. Qrup halında işin yaxşılaşdırılması yollarını tapmağa kömək edirmi?

Suallar və tapşırıqlar

1. Təlimdə təkamül prosesi mövcud olur yoxsa onu doğuran səbəblər meydana çıxdıqdan sonra baş verir?
2. Konstruktiv öyrənmənin fəlsəfi mahiyyəti nədən ibarətdir?
3. “Fəal inkişaf zonası”nın mahiyyətini aç.
4. Təhsilimizə interaktiv təlim üsullarının tətbiqini zəruri edən səbəblər hansılardır?
5. “Kub strategiyasını” hər hansı bir mövzunun tədrisinə tətbiq et.
6. Təlimin ənənəvi prinsipləri ilə yeni təlim texnologiyalarının prinsipləri arasında hansı oxşarlıq və fərqlər vardır?
7. İstənilən mövzuya yeni təlim texnologiyalarını tətbiq etmək olarmı?
8. “Sosial şagird” kimə demək olar?

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasının Konstitutsiyası. Bakı: Azərbaycan, 1996.
2. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İslahatı Proqramı. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabineti 168 Nəli sərəncamı, 15 iyun 1999-cu il.
3. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin Kollegiyasının materialları. Bakı: Təhsil, 2003.
4. Ağayev Ə.Ə. Yeni təlim metod və texnologiyalarından istifadənin nəzəri və praktik məsələləri // Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi əsərləri. Bakı, 2006, №1. səh. 29-44.
3. Beynəlxalq konfransın materialları. Bakı, 2006.
4. Bədiyev S.R.. Fəal təlim metodları. Fizikanın tədrisində şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafında onlardan istifadə. Bakı: ADPU, 2005.
5. Bədiyev S.R.. Yeni təlim texnologiyaları dərslərdə. Şəki: 2006.
6. Delta Kappan. Konstruktivizm nəzəriyyəsi. /Beynəlxalq konfransın materialları. Bakı, fevral, 2004.
7. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983.
8. Əhmədov H.H. Azərbaycan təhsilinin inkişaf strategiyası. Bakı: Elm, 2010.
9. Əbdəl-Həqq, İsmət. Müəllim hazırlığında konstruktivizm. Təcrübəni nəzəriyyə ilə əlaqələndirmək üçün düşüncələr. / Beynəlxalq konfransın materialları. Bakı: fevral, 2004.

10. Əhmədov A. 2009/2010-cu tədris ilində I siniflərdə dərs deyəcək müəllimlər üçün yeni təlim kurslarının tətbiqi üzrə təlim kursunun materialları. // Kurikulum. №2, 2009, səh. 35-54.

11. Hacıyeva T. Məktəbdaxili qiymətləndirmənin aparılması yolları. // Kurikulum. №2, 2009, səh. 11-21.

12. Hacıyev Z. Fəlsəfə. Bakı: Adiloğlu, 2001.

13. Həsənov M.M., Bəhmənova C. İbtidai siniflərdə fəal və interaktiv metodlardan istifadənin nəzəri-praktik məsələləri. (Metodik vəsait). Bakı: ADPU, 2009.

14. Hüseynzadə R.L. Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi. Bakı, 1997.

15. İsmayilov F.Q. Müasir Qərb fəlsəfəsi. Bakı: Azərnaşır, 1991.

16. İsmayilov F.Q. XX əsr qərb fəlsəfəsi tarixi. Bakı: Təhsil, 1999.

17. İsmixanov M.A. Dərstdə şagirdlərin idrak fəaliyyətinin və yaradıcı müstəqilliyinin artırılması yolları// Azərbaycan məktəbi. Bakı, 1983, №7, s.21-27

18. Kərimov Y.S. Ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı: Naşir, 2005.

19. Qədimova X. İnteraktiv təlim metodlarının tətbiqi yolları. Bakı: Nur, 2003.

20. Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedagogika. Bakı, 2003.

21. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsil sistemi: real vəziyyət, problemlər və islahat istiqamətləri. Bakı: Təhsil, 2005.

22. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsil tarixi. Bakı: Təhsil, 2011.

23. Mərdanov M. C. Azərbaycan təhsili yeni uinkişaf mərhələsində. Bakı: Çəşioğlu, 2009.

24. Mehdizadə M.M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982.

25. Mehrabov A.O. Təlim prosesində konstruktiv öyrənmə modeli, idraki və sosial münasibətlərin formalaşma xüsusiyyətləri.// Azərbaycan məktəbi. 2005, №3, səh.24-34

26. Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006.

27. Müəllim hazırlığının və orta təhsilin perspektivləri (Qərb təhsil sisteminin təcrübəsi əsasında). Bakı: Adiloğlu, 2005.

28. Məktəbdə vətəndaş təhsili. Metodik vəsait. Bakı: Nur, 2002.

29. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedagogika. Bakı: Çəşioğlu, 2002.

30. Şorn F. və b. Fəal təlim. Bakı: 2003.

31. Talıbov Y.R. və b. Pedagogika. Bakı: Maarif, 1993.

32. Təlimdə yeni metodlardan istifadə. Metodik tövsiyə. Bakı, 2003.

33. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı: Qanun, 2010
34. Veysova Z. Məktəb müəllimləri üçün fəal təlim kurslarına giriş kursu. Uniseflə birgə layihə. Bakı: Meqa-Print, 2004.
35. Veysova Z. Fəal (İnteraktiv) təlim. Müəllimlər üçün vəsait. Unicef, 2009.
36. Varella F., D.R.L. İnteraktiv tədris üçün təlim nəzəriyyələri. /
37. Beynəlxalq Konfransın materialları. Bakı, fevral, 2004.
38. Topçiyeva Ş.Ə. və b. Həyati bacarıqlara əsaslanan təhsil. V-XI siniflər. Bakı: Mütərcim, 2006.
39. Ситаров В.А. Дидактика. М.: Академа, 2002.
40. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академа, 2000.

MÜNDƏRİCAT

Dərslərin məqsədi və strukturu haqqında	5

PEDAQOGİKANIN NƏZƏRİ-METODOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

I FƏSİL

Pedaqogika elmi haqqında ümumi anlayış.....	10
1.1. Elm anlayışı.....	11
1.2. Pedaqogika nəzəri və tətbiqi elmdir.....	17
1.3. Pedaqogika nəyi öyrənir: pedaqogika elminin obyekti və predmeti.....	24
1.4. Pedaqogikanın anlayışlar sistemi.....	26
1.5. Pedaqoji cərəyanlar.....	32
1.6. Pedaqogikanın başqa elmlərlə əlaqəsi.....	37
1.7. Pedaqogikanın sahələri (və ya pedaqogikada diferensiya prosesləri).....	44

II FƏSİL

Pedaqoji elmin mənbələri. Pedaqogikanın metodologiyası və tədqiqat metodları	50
2.1. Pedaqoji elmin mənbələri.....	51
2.2. Pedaqogikanın metodologiyası.....	52
2.3. Pedaqoji tədqiqat metodları və onların səciyyəvi xüsusiyyətləri.....	58
2.4. Pedaqoji tədqiqatların texnologiyası (və ya tədqiqatın metodoloji aparatı).....	75

III FƏSİL

Şəxsiyyətin inkişafı və formalaşması məsələləri	82
3.1. Şəxsiyyətin inkişafı haqqında tarixi nəzəriyyələrə xülasə.....	83
3.2. Şəxsiyyət, onun inkişafı və tərbiyəsi.....	87
3.3. Şəxsiyyətin pedaqoji-psixoloji xüsusiyyətləri.....	89
3.4. Şəxsiyyətin strukturu.....	90
3.5. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi ilə bağlı konseptual fikirlər	91
3.6. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində irsiyyətin rolu.....	97
3.7. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində mühitin rolu.....	100
3.8. Şəxsiyyətin inkişafı və formalaşmasında tərbiyənin rolu.....	103

3.9. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində “Qoşa amil” nəzəriyyəsi	106
3.10. Şəxsiyyətin inkişafında müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu.	108

IV FƏSİL

Pedaqogikada yaş dövrləri və onların pedaqoji psixoloji

xüsusiyyətləri	125
4.1.İbtidai icma quruluşunda, quldarlıq dövründə, antik yunan fəlsəfəsində yaş dərəcələri	126
4.2.Azərbaycan xalq pedaqogikasında yaş dərəcələri	130
4.3.Şərq və Qərb pedaqoji fikrində yaş dərəcələri	132
4.4. Müasir pedaqogika elmində yaş dərəcələrinin ümumi pedaqoji, psixoloji xüsusiyyətləri	137

V FƏSİL

Müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin xüsusiyyətləri

5.1. Pedaqoji fəaliyyət. Müəllimlik peşəsinin səciyyəvi xüsusiyyətləri....	151
5.2. Pedaqoji peşənin prinsipləri.....	157
5.3. Müəllimlik peşəsinə verilən pedaqoji tələblər	161
5.4. Müəllim-şagird münasibətlərinin formaları.....	164
5.5. Müəllim-şagird münasibətlərində əməkdaşlıq növləri	168
5.6. Müəllimlik peşəsində pedaqoji bacarıq və vərdislər	175
5.7. Pedaqoji prosesdə müəllimin pedaqoji mərifəti	177
5.8. Müəllimin pedaqoji qabiliyyətləri	181
5.9. Müəllimin pedaqoji ustalığı.....	186

VI FƏSİL

Pedaqoji proses.....

6.1. Pedaqoji proses haqqında ümumi anlayış	194
6.1.1. “Pedaqoji gerçəklik”, “pedaqoji proses” və “təlim-tərbiyə” anlayışlarının qarşılıqlı səciyyəsi	194
6.1.2. “Pedaqoji proses” anlayışının “Sistem” anlayışı vasitəsi ilə interpretasiyası.....	196
6.2. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər	206
6.3. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları	209
6.4. Pedaqoji prosesin prinsipləri haqqında	213
6.5. Pedaqoji prosesin mərhələləri.....	218
6.6. Pedaqoji prosesin texnoloji əsasları	220
6.7. Pedaqoji ünsiyyətin texnologiyası	228
6.8. Pedaqoji innovasiyalar.....	232
6.9. Pedaqoji sistemin optimallaşdırılması	234

DİDAKTİKA: TƏHSİL VƏ TƏLİM HAQQINDA NƏZƏRİYYƏ

VII FƏSİL

Didaktika təhsil və təlim haqqında nəzəriyyədir.....	240
7.1. Didaktika anlayışına verilən şərhlər.....	241
7.2. Didaktikanın inkişafı	241
7.3. Didaktikanın qolları və əsas anlayışları	248
7.4. Didaktikanın və idrak nəzəriyyəsi	250
7.5. Didaktikanın problemləri.....	252

VIII FƏSİL

Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemi.....	255
8.1. Təhsil haqqında anlayış	256
8.2. Azərbaycanda təhsilin əsas məqsədi	265
8.3. Təhsil sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsipləri	265
8.4. Təhsil sistemi anlayışı	266
8.5. Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər.	268
8.6. Təhsilin və təhsilalmanın formaları	269
8.7. Təhsil müəssisəsi.....	269
8.8. Təhsilin pillələri və səviyyələri	271
8.8.1. <i>Məktəbəqədər təhsil</i>	271
8.8.2. <i>Ümumi təhsil</i>	272
8.8.3. <i>İlk peşə-ixtisas təhsili</i>	274
8.8.4. <i>Orta ixtisas təhsili</i>	274
8.8.5. <i>Ali təhsil</i>	275
8.8.6. <i>Doktorantura</i>	282
8.8.7. <i>Əlavə təhsil</i>	292
8.9. Təhsil subyektlərinin hüquqları, vəzifələri və sosial müdafiəsi	299
8.9.1. <i>Təhsil sahəsində dövlətin vəzifələri</i>	299
8.9.2. <i>Təhsil prosesinin iştirakçıları</i>	302
8.9.3. <i>Təhsilalanların hüquq və vəzifələri</i>	303
8.9.4. <i>Təhsilverənlərin hüquq və vəzifələri</i>	304
8.9.5. <i>Validəylərin və ya digər qanuni nümayəndələrin hüquq və vəzifələri</i>	306
8.9.6. <i>Təhsilalanların və təhsilverənlərin sosial müdafiəsi</i>	307

IX FƏSİL

Xüsusi və əlavə təhsil.....	310
9.1. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil)	311
9.2. Dövlət uşaq müəssisələrindən uşaqların ailələrə verilməsi (de-institutlaşdırma) və alternativ qayğı Dövlət Proqramı barədə.	317
9.3. Əlavə təhsil.....	324

X FƏSİL

Təhsil sahəsində dövlət standartları, təhsil proqramı, tədris planı, tədris proqramı və tədris ədəbiyyatı	345
10.1. Təhsil sahəsində dövlət standartları, təhsil proqramı (kurikulum).....	346
10.2. Ümumi orta təhsilin məzmunu.	352
10.2.1. Təhsilin məzmunu.	352
10.2.2. Azərbaycanca ümumi orta təhsilin məzmunu sahəsində islahatlar.....	356
10.3. Tədris planı.....	369
10.4. Tədris fənni.	370
10.5. Tədris proqramları.	371
10.6. Dərslik, iş dəftəri və müəllim üçün metodik vəsait komplekti.	372

XI FƏSİL

Təlim prosesini ümumi məsələləri.....	393
11.1. Təlim prosesi bir sistem kimi.	394
11.2. Təlimin fəlsəfi əsasları.....	403
11.3. Təlimin məntiqi əsasları	414
11.4. Təlimin psixoloji əsasları.....	418
11.5. Təlim prosesində əsas pedaqoji ziddiyyətlər.....	435
11.6. Təlim motivləri.....	437
11.7. Təlim prosesinin funksiyaları (vəzifələri)	439

XII FƏSİL

Təlim prosesinin mərhələləri və altsistemləri.....	446
12.1. Təlim anlayışının mürəkkəbliyi və başlıca vəzifələri.....	447
12.1.1. Yeni tədris materialının qavranılması.....	447
12.1.2. Bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşması.....	448
12.1.3. Bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqi.....	450
12.1.4. Təlimdə müvəffəqiyyətin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi	450
12.2. Mükəmməl təlim sisteminin altsistemləri.	451

12.2.1. Bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini özündə ehtiva edən altsistem.	451
12.2.2. Problemlə öyrənməni özündə ehtiva edən altsistem	458
12.4. “İmkan-hərəkət-yeni keyfiyyət” dəyişməsi variantının işlənməsi və seçim şərtləri.....	473

XIII FƏSİL

Təlim sisteminin invariantları. Təlimin prinsipləri, amilləri və şagirdlərin, müəllimlərin fəaliyyət modelləri	486
13.1. Təlim sisteminin ümumpedaqoji invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər.	487
13.2. Təlim sisteminin spesifik invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər	491
13.3. Nəzəriyyədə və praktikada özünə yer almış bəzi ümumpedaqoji və spesifik prinsiplərin interpretasiyası.	492
13.4. Təlim prosesində əsas amillər.....	509
13.5. Təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyəti modeli.....	513
13.6. Təlim prosesində müəllimin fəaliyyəti modeli	520

XIV FƏSİL

Təlim sisteminin komponentləri.....	527
14.1. Təlim materialının məzmunu.....	528
14.2. Təlimin priyomları	530
14.2.1.Şagirdlərin təlim fəaliyyətinin idarəolunan prosesə çevrilməsində priyomların rolu və onların inkişaf etdirilməsi	530
14.2.2. İnteraktiv təbiətli priyomlar.....	544
14.3. Təlimin təşkili formaları	546
14.3.1. Müəllimin dərslər hazırlanması və dərslərin planlaşdırılması.	559
14.4. Qiymətləndirmə təlim sisteminin əsas komponentlərindən biri kimi.....	569
14.5. Təlim metodları. Ənənəvi təlim metodlarının nomenklaturası və təsnifatı.....	576
14.5.1. Ənənəvi təlim metodlarının səciyyəvi xüsusiyyətləri	594
14.6. Vəsitələr sistemi	611
14.6.1. Suallar və onların təlimdə yeri	611
14.6.2. Məsələ və ondan istifadə olunması	613
14.6.3. Biliklərin tətbiqi, bacarıq və vərdislərin formalaşmasına yönlənən çalışmalar sistemi.	616
14.6.4. Əyaniliklə sözün vəhdəti.	617

XV FƏSİL

Yeni təlim texnologiyaları. Fəal və interaktiv təlim	621
15.1. Yeni təlim texnologiyalarının mahiyyəti. Ənənə və müasirlik.....	622
15.2. Yeni təlim texnologiyalarının prinsipləri.....	627
15.3. Ənənəvi təlimdən fəal və interaktiv təlimə	632
15.4. Fəal və interaktiv təlim metodlarının səciyyəsi.....	638
15.5. İnteraktiv təlim metodu ilə keçirilən dərslərin mərhələləri və səciyyəvi xüsusiyyətləri.....	646
15.6. İnteraktiv təlim metodlarının təsnifatı və məzmunu	652
15.7. Dərsdə şagirdlərin qiymətləndirilməsi	693

FirəduN Nadir oğlu İbrahimov

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, Pedaqoji və Sosial Elmlər
Akademiyasının üzvü (Moskva), Əməkdar müəllim.

Rüfət Lətif oğlu Hüseynzadə

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor, Əməkdar müəllim.

PEDAQOGİKA

Dərslik

Bakı- “Mütərcim” – 2012

Çapa imzalanıb: ***

Format: 60x90 1/16. Qarnitur Times.

Höcmi: 2,75 ç.v. Tiraj ***. Sifariş № ***.

Qiyməti müqavilə ilə.

«Mütərcim» Nəşriyyat-Poliqrafiya Mərkəzi

Bakı, Rəsul Rza küç., 125

tel./faks (99412) **596 21 44**

e-mail: mutarjim@mail.ru

