

**NURƏDDİN KAZIMOV**

**SEÇİLMİŞ ƏSƏRLƏRİ  
V CİLD**

**MİLLİ PEDAQOĞİKANIN HƏYATDAN ŞÜURLARA,  
ORADAN AUDİTORİYALARA VƏ MƏKTƏBLƏRƏ  
SÜZÜLMƏSİ**

**BAKİ – 2008**

Hazırkı «Seçilmiş əsərlər» «Milli pedaqogika məktəbi» idarə heyətinin qərarı ilə çap edilir.

**Elmi redaktor:** pedaqoji elmlər doktoru, professor  
*Fərahim Balakışi oğlu Sadıqov*

**Rəyçi:** professor  
*Fikrət Əhməd oğlu Seyidov*

**Tərtibçi:** pedaqoji elmlər namizədi, dosent  
*Ayaz Nurəddin oğlu Kazımov*

## TƏRTİBÇİDƏN

Bu yaxınlarda həmkarlarından biri yarı zarafat, yarı ciddi müəllifə dedi:

-Nurəddin müəllim, Milli pedaqogikanın əsas yaradıcısı kimi sizə aid çap olunmuş biblioqrafik məlumatda yazılır ki, əsərlərinizin sayı 450-ni keçib; amma M.F.Axundov adına mərkəzi kitabxanada sizin qeydə alınmış əsərlərinizin sayı heç 10-nu keçmir. Bəs əsərlərinizi küll şəklində nə vaxt nəzərdən keçirmək olar?

Həmkarının iradə atamı xeyli düşündürdü. Nəhayət qərara gəldi ki, mən əsərləri toplayım, qruplaşdırım, sistemə salım və çapına nail olum. Bu vəzifə məndən əlavə vaxt, enerji və vəsait tələb etsə də geri çəkilmədim. Bir də ona görə ki, əvvəla, Nurəddin müəllimin əsərləri bir çox nəşriyyatlarda, qəzet və jurnallarda, habelə başqa ölkələrdə çap olunmuşdur. Onları əldə etmək ciddi çətinliklər yaradırdı; ikincisi, milli hisslərdən uzaq olan, «Milli» sözüne ağız büzən, elmi yaradıcılığa deyil, başqalarının fikirlərini özünüküləşdirməyə meyilli olan bəziləri bir daha yəqin etsinlər ki, Azərbaycan xalqının övladları da kifayət qədər yeni pedaqoji ideyalar formalaşdırma və xalqımızın istifadəsinə verə bilər.

Bu işdə bizi ruhlandırان həm də o oldu ki, Milli pedaqogika ruhunda yazılmış «Məktəb pedaqogikası» və «Ali məktəb pedaqogikası» respublikamızda təhsil nazirinin əmri ilə ilk dəfə dərsliklər kimi çap olunmuşdur. Təsadüfi deyil ki, Milli pedaqogika ideyaları əsasında ərsəyə gəlmiş «Məktəb pedaqogikası»nın müddəaları təhsil nazirinin xüsusi əmri ilə Bakı şəhərindəki 9№-li məktəbdə sınaqdan keçirilmiş və nəticəsi təhsil nazirliyində ətraflı müzakirə olunmuşdur. O da təsadüfi deyil ki, həmin müzakirənin yekunu olaraq təhsil naziri 2007-ci il avqustun 30-da 995№-li əmr vermişdir. Əmr belə adlanır: «N.Kazımovun «Məktəb pedaqogikası» dərsliyi müddəalarının pedaqoji prosesdə tətbiqi üzrə işlərin təşkili barədə». Bu əmrə əsasən dərsliyin müddəaları həm bütün təkmilləşmə və yenidən hazırlanma institutlarında,

həm də Sumqayıt və Bakı şəhərlərinin bəzi məktəblərində tətbiq edilmişdir.

Toplanan materiallar pedaqoji elmin və pedaqoji prosesin, demək olar ki, bütün sahələrini əhatə etdiyindən, onları, nisbi mənada, qruplaşdırmağa və sistemə salmağa çalışdıq. Nəticədə məlum oldu ki, bəzi yazılar indiki dövr üçün aktuallığını itirmişdir; xaricdə çap olunmuş yazıların bir neçəsini əldə etmək mümkün olmamışdır; bundan əlavə, çap olunmuş əsərlərdən bəziləri kitabxanaya verilməmişdir; bəzi başabəla oxucuların kitabxanada saxlanan jurnallardan materialı cırıb götürdükləri hallarla da rastlaşdıq. Yaxud, xüsusən 1990-cı ilin fevral, mart, aprel və may aylarında məlum hadisələrlə əlaqədar «Millət», «Müxalifət», «Vətən», «Kommunist», «Bilik», «Azərbaycan müəllimi», «Xalq qəzeti» kimi mətbu orqanlarında çap olunmuş «Kömək? Nəyin naminə?», «Nəyi və necə tənzimləməli», «Nə üçün susuruq?», «Razılaşmaq olmaz. Nə üçün?», «Qadağalar davam edir və yaxud xalqımızın səsi respublikadan kənardə niyə eşidilmir?», «Milli birlik yolunda maneələri kimlər yaradır?», «Bu da təxribatdır», «Siyasi şüur tələbələrə nə üçün lazımdır?», «Soy adımız və Milli mənsubiyyətimiz», «Azərbaycan diplomatiyası necədir, necə görmək istərdim», «Открытое письмо послу Российской Федерации в Азербайджане господину В.Шонии» kimi bir çox siyasi məzmunlu atamın yazılarını kitabxanalarda tapmaq mümkün olmadı. Bunlardan əlavə, III siniflər üçün eksperimental «Ana dili» dərsliyi (Bakı, Azərbaycan Qiyabi Pedaqoji İnstitutunun nəşriyyatı, 1959), 1963-cü ildən 1971-ci ilədək Y.Şirvanla, 1988-ci ilədək müstəqil çap olunan «Ana dili» dərsliyi «Maarif» nəşriyyatı tərəfindən 1978-ci ildə çap olunmuş «Ulyanovlar ailəsində tərbiyə məsələləri» və 1996-cı ildə nəşr edilmiş «Pedaqogika» dərsliyi, 2001-ci ildə «Ağrıdağ» nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Milli pedaqogika yollarında» adlı monoqrafiya hazırkı «Əsərlər»ə daxil edilməmişdir. Bunlardan əlavə, Nurəddin müəllimin bilavasitə rəhbərliyi, redaktəsi və iştirakı ilə ərsəyə gələrək işıq üzü görmüş bir sıra əsərlər, o cümlədən

«Azərbaycan Milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğət» (Bakı, OKA Ofset nəşriyyatı, 2005), «Pedaqogika kafedrası üzrə təhsil proqramı» (Kurrikulum) (ADU nəşriyyatı, Bakı, 2007) bu «Əsərlər»dən kənarda qalmışdır. «Çaşıoğlu» nəşriyyatı tərəfindən 2005-ci ildə albom formasında çap olunmuş «Məktəb pedaqogikası sxemlərdə» adlı maraqlı əsəri də cildlərə daxil etmək mümkün olmamışdır.

Deyilənlər nəzərə alındığından, toplanmış materialları cildlər halında «Seçilmiş əsərlər» adlandırılmalı olduq.

Ayrı-ayrı toplu halında çap olunan əsərlərin müəyyən dərəcədə Milli pedaqogika ideyaları ilə əlaqəsi vardır. Bunu nəzərə almağı oxuculardan xahiş etməyi özümüzə borc bildik.

Bununla yanaşı, toplularda cəmləşən materiallar məzmunca bəzi cəhətlərinə görə fərqləndiyindən, həmin fərqi cildlərin adlarında nəzərə almağa çalışmışıq.

Oxucuların işini asanlaşdırmaq üçün həm cildlər arasında, həm də hər cildin tərkibindəki əsərlər arasında tarix və mövzu baxımından ardıcılığa əməl etməyə səy göstərmişik.

Hesab edirik ki, cildlərin burada adlandırılması onların hərəsində cəmləşmiş əsərlərin başlıca cəhətlərinə dair maraqlananlarda ilkin təəssüratların yaranmasına yardımçı ola bilər.

- I cild:** *Müqayisə nəzəriyyəsinin formalaşması.*  
**II cild:** *Pedaqoji prosesdə müqayisədən istifadənin zəruriliyi.*  
**III cild:** *3-cü siniflərdə «Ana dili» dərslisinin məzmununu və tədrisinə dair (Şəkilsiz çap edilir).*  
**IV cild:** *4-cü siniflər üçün «Oxu» dərsliklərinin məzmununu (Şəkilsiz çap edilir).*  
**V cild:** *Milli pedaqogikanın həyatdan şüurlara, oradan auditoriyalara və məktəblərə süzülməsi.*  
**VI cild:** *İctimai-siyasi problemlərə pedaqoji müdaxilə.*  
**VII cild:** *Milli pedaqogikada tərbiyə məsələləri.*  
**VIII cild:** *Psixoloji inkişaf pedaqoji prosesin tərkib hissəsi kimi.*  
**IX cild:** *Pedaqoji fikir tarixindən səhifələr.*

- X cild:** *Elmi-pedaqoji məsələlər Milli pedaqogika işığında.*
- XI cild:** *Pedaqoji prosesin bəzi ümumi məsələləri.*
- XII cild:** *Milli pedaqogikadan qidalanan orta təhsil pedaqogikasının məzmunu.*
- XIII cild:** *Milli pedaqogikadan qidalanan ali təhsil pedaqogikasının məzmunu.*
- XIV cild:** *Nurəddin Kazımov haqqında bibliografik məlumat.*

Haqqında sözü gedən cildlərin daha kamil çıxmasında öz köməkliyini əsirgəməyən universitetimizin əməkdaşlarına, xüsusən professor Fərahim Sadıqova (elmi redaktor), professor Fikrət Seyidova (rəyçi), dosent Ayaz Kazımova (tərtibçi), Məhbubə Ələkbərovaya, Gülnar Abdullayevaya, Tahirə Bağırovaya, Qəmər Məlikovaya, Sevda Xaspoladovaya və Səidə Qəmbərovaya (korrektorlar), Sədaqət Yusifovaya (texniki redaktor) və kompüterdə cildləri yığan əməkdaşlara müəllif öz minnətdarlığını bildirir.



yətlə qətiyyənlə razılaşmaq olmaz. Azərbaycan pədaqogikasında rus, sovet və ya dünya pədaqoji fikri deyil, Azərbaycan pədaqoji fikri üstünlük təşkil etməlidir. Bununla yanaşı digər ölkələrdə pədaqoji fikrə də diqqət yetirilməlidir.

İndiyədək biz Türkiyədə, İranda, xüsusən Cənubi Azərbaycanda pədaqoji fikrə tamamilə laqeyd olmuşuq. Bu ciddi nöqsan aradan qaldırılmalıdır. Bundan sonra Azərbaycan pədaqogikası həmin ölkələrdə pədaqoji fikirlərdən də bəhrələnməlidir.

Azərbaycan şifahi xalq yaradıcılığına münasibətdə də nöqsanımız vardır. Respublikamızda pədaqogika çox nadir halda şifahi xalq yaradıcılığına müraciət etmişdir. Halbuki Azərbaycan nağılları və rəvayətləri, atalar sözləri və zərbməsəllər, tapmacalar pədaqoji fikirlərlə zəngindir. Bu fikirlər Azərbaycan pədaqogikasının etibarlı dayaqlarından birinə çevrilmişdir.

Pədaqogika indiyədək partiyalı elm hesab edilib. Pədaqogikada Sov.İKP qurultaylarının və plenumlarının qərarları əsas götürülüb. Bəs bundan sonra nəyə istinad etməliyik? Bizcə, Azərbaycan pədaqogikası Azərbaycan dövlətinin təhsilə aid sənədlərini əsas götürməli, heç bir partiya üstünlük verilməməlidir.

Pədaqogikanın metodologiyası sahəsində də düzəlişlər edilməlidir. Məlum olduğu kimi marksizm-leninizm sovet pədaqogikasının metodoloji əsası hesab edilir. Bəs bundan sonra necə hərəkət etməliyik? Yenəmi marksizm-leninizmin müddəalarına nəzər salmalıyıq? Əlbəttə, yox! Bizcə, tarixi materializm deyil, dialektik materializmin bəzi ideyaları Azərbaycan pədaqogikasının metodoloji əsası olmalıdır.

Pədaqogikada partiya müddəaları indiyədək hörmətdə olduğundan pədaqoji prosesin qaynuna uyğunluqlarını üzə çıxartmağa əhəmiyyət verilməmişdir. Bundan sonra pədaqoji prosesin qaynuna uyğunluqlarının tədqiqi, müəyyənləşdirilməsi və dəqiq ifadəsi diqqət mərkəzində olmalıdır.

Təlim, tərbiyə və təhsil pədaqogikanın başlıca kateqoriyaları hesab edilir. İndi bu fikirlə kifayətlənmək olmaz. Son tədqiqatlar göstərir ki, həmin kateqoriyalara psixoloji



inkişaf kateqoriyası da əlavə edilməlidir. Əvvəla, təlim də, təhsil də psixoloji inkışaf imkanına malikdir: ikincisi, bu imkanın olduğunu bilən və öz pedaqoji işində onu nəzərə alan şəxslər təlimin, tərbiyə və təhsilin səviyyəsini xeyli yüksəldə bilərlər. Biz, əlbəttə, psixoloji keyfiyyətlərin – təsəvvürün, təxəyyülün, hafizənin, diqqətin, iradənin və s. inkışafını nəzərdə tuturuq.

Azərbaycan pedaqogikası üçün başqa bir əsas anlayış – pedaqoji proses anlayışı da vardır. O, təlim-tərbiyə üçün başqa bir əsas kateqoriya – pedaqoji proses kateqoriyası da vardır. O, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkışaf kateqoriyalarını özündə birləşdirir. Beləliklə, pedaqogikada üç deyil, beş əsas kateqoriya vardır.

İndiyədək pedaqoji məsələlərin izahına sinfi mövqedən yanaşılmışdır. **Sual olunur:** Azərbaycanda təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkışaf məsələlərinə hansı mövqedən yanaşmaq lazımdır? Yenəmi sinfi mövqedən? Bizcə, bu sualın cavabı müsbət ola bilməz. Əvvəla, Azərbaycanın indiki şəraitində sinflər sabit deyildir, axıcılıq mövcuddur; ikincisi, Azərbaycan xalqını hazırda sinflərə parçalamaq, onları qarşı-qarşıya qoymaq, başqa-başqa mənafeələr axtarmaq xalqı parçalamağa apara bilər. Bütün bunlara görə də Azərbaycanda pedaqoji hadisələr ümumxalq mənafeyi baxımından izah olunmalıdır.

Bütün sovet məkanında olduğu kimi, Azərbaycanda da tərbiyə sistemi kommunist tərbiyəsi adlanmışdır. Kommunizm ideyasının iflasa uğradığı indiki şəraitdə yenəmi kommunist tərbiyəsindən söz açmaq lazım gələcəkdir? Bizcə yox! Güman edirik ki, Azərbaycanda bizim tərbiyə xalq tərbiyəsi adlanmalıdır və buna uyğun olaraq onun məzmunu da yenidən işlənməlidir.

Pedaqogikada indiyədək tərbiyənin məqsədi gah yeni insan tərbiyəsindən, gah kommunizm qurucusu yetişdirməkdən ibarət hesab edilmişdir. Əslində isə nə yeni insan, nə də kommunizm qurucusu hazırlamaq mümkün olmuşdur. Ölkədə yaranan şərait buna imkan verməmişdir. Tərbiyənin xarakteri də məqsədi də ölkənin konkret şəraiti nəzərə alınmadan müəyyənləşdirilmişdir. Biz bundan sonra

nə mücərrəd olan yeni insan formalaşdırmağa, nə də həyata keçirilməyən kommunizm quruculuğunu Azərbaycanda tərbiyənin məqsədi ilə əlaqələndirə bilmərik. Bəs respublikamızın konkret şəraitini nəzərə almalı olsaq tərbiyənin məqsədini nədə görməliyik? Bizcə, uşaqları, yeniyetmə və gəncləri Azərbaycan xalqına xidmət etməyə hazırlamaqda! Azərbaycanda fəaliyyət göstərən tədris müəssisələrinin həyata keçirdikləri konkret vəzifələr həmin məqsədə xidmət etməlidir. Pedaqogikanın təxirəsalınmaz yaxın vəzifələrindən biri xalq tərbiyəsinin məzmununu yeni məqsədinə uyğun şəkildə işləyib dəqiqləşdirməkdən ibarət olmalıdır.

İndiyədək pedaqogikada tərbiyənin sahələrindən birisi ateizm tərbiyəsi adlanmışdır. O, tədris müəssisələrində şagirdlərin və tələbələrin ateizm tərbiyəsi təcrübəsini öyrənməyə, ümumiləşdirməyə və yaymağa çalışmışdır. Bundan sonra pedaqogikada belə bir mövzu qalmalıdır?! Məktəblərimizdə yenə əvvəlki kimi ateizm tərbiyəsi ilə məşğul olunacaqmı? Bizcə, etiqad azadlığı barədə fərman verildiyi bir şəraitdə tədris müəssisələri dinə və Allaha qarşı xüsusi təbliğatla məşğul olmalı deyil. Çünki dinə etiqad, Allaha etiqad şəxsin öz işidir. Məktəbin vəzifəsi elmi biliklərlə gənc nəsli silahlandırmaqdır. Yeri gəldikcə elmin, təhsilin, biliyin faydası haqqında Məhəmməd peyğəmbərin hədislərindən istifadəni də uğurlu hesab etmək olar. İdeya-siyasi tərbiyə sahəsində də yeni reallıqlar hökmən nəzərə alınmalıdır. Aydın ki, bundan sonra ideya-siyasi tərbiyədə marksizmlenin müddəalarına istinad edilməsi və Sovet dövləti rəmzlərindən istifadə olunması artıq tarixi mərhələ kimi keçmişdə qalmalıdır. Müasir şəraitdə bizim tədris müəssisələri ideya-siyasi tərbiyə işi aparmalıdır? Əlbəttə! Bəs onun məzmununa nələr daxil edilməlidir? Hər şeydən əvvəl Azərbaycan dövlətinin rəmzləri, Azərbaycan xalqının ehtiyaclarını, istək və arzularını ifadə edən məsələlər.

Komsomol və pioner təşkilatlarında tərbiyə məsələləri pedaqogikanın tədqiqat mövzularından biri olmuşdur. Aydın ki, bundan sonra pedaqogikada belə mövzu ola bilməz. Çünki komsomol təşkilatı da, pioner təşkilatı da öz fəaliyyətlərində

Sov.İKP-nin tələblərini əsas götürürdü: pioner komsomolun, komsomol isə partiyanın ehtiyatı hesab edilirdi. Respublikanın tədris müəssisələrində hansı uşaq və gənclər təşkilatları fəaliyyət göstərsə Azərbaycan pedaqogikası həmin təşkilatlarda aparılan tərbiyə işini əks etdirər.

Müəllim kadrları hazırlamaq sahəsində də köklü dəyişikliklər aparılmalıdır. Müəllim kadrları hazırlamağın bir cəhətinə – tədris planına ötəri nəzər salaq. Müəyyənləşdirmişik ki, əvvəla, Azərbaycandakı ali pedaqoji məktəblərdə başqa-başqa pedaqoji fənlər öyrədilir və onların tədrisinə müxtəlif vaxt ayrılır. Bir tədris planında «İxtisasa giriş» fənni var, digərində yox; birində tərbiyə işinin metodikası öyrədilir, digərində isə öyrədilmir və s. Soruşulur: müxtəlif ali pedaqoji məktəblərin tələbələri nə üçün başqa-başqa pedaqoji hazırlıq almalıdırlar? Cavabında bəziləri bildirirlər ki, institutlar eyni ixtisaslar üzrə deyil, başqa-başqa ixtisaslar üzrə müəllim kadrları hazırlayır.

Bizdə belə bir əqidə var ki, tələbələr rus dili, Azərbaycan dili, xarici dil, riyaziyyat və s. ixtisaslar üzrə xüsusi hazırlıqdan asılı olmayaraq eyni səviyyədə pedaqoji hazırlıq almalıdırlar. Tədris planları ilə əlaqədar pedaqoji hazırlığın başqa bir cəhətinə diqqət yetirək. Məlumdur ki, ali məktəblərdə müəllim hazırlığı üç tərkib hissəni əhatə edir: tələbələrin ümumi metodoloji hazırlığı, onların xüsusi hazırlığı və pedaqoji hazırlığı. **Sual olunur:** tədris planlarında həmin sahələrin nisbəti necədir? Təhlil göstərir ki, bu nisbət başdan-başa pedaqoji hazırlığın zərərinədir: auditoriya məşğələləri üçün vaxt büdcəsinin yarısından çoxu xüsusi hazırlığa, yerdə qalan vaxtın xeyli hissəsi ümumi metodoloji hazırlığa, cüzi bir hissəsi isə pedaqoji hazırlığa ayrılır. Biz müəllimlərin böyük əksəriyyətinin səriştəsizliyinin başlıca səbəblərindən birini tədris planlarındakı həmin anormalıqda görürük. Odur ki, müəllim kadrları hazırlayan ali məktəblərin tədris planları tənqidi surətdə işlənməlidir.

Yeri gəlmişkən deyək ki, hazırda nəinki pedaqoji institutların, habelə digər ali məktəblərin tədris planları da müasir tələblərə uyğunlaşdırılmalıdır.

Gətirilən faktlardan belə bir nəticə də hasil olur ki, pedaqoji elmlərin tədqiqat istiqamətlərini yeniləşdirmək, indi qarşılaşdığımız yeni problemlərin tədqiqatını təşkil etmək zəruridir.

Onu da boynumuza almalıyıq ki, son vaxtlar respublikamızda pedaqoji fikir sahəsində tənqid yox dərəcəsinə enmişdir. Bizcə, bunun bir sıra səbəbləri vardır. Birincisi, Azərbaycanda yaranmış ümumi laqeydlik, biganəlikdir. Bizdə belə əhval-ruhiyyə əmələ gəlmişdir: «Əşi, nəyimə gərəkdir», «Kimdir mənim fikrimlə hesablaşan», «Nə üçün özümə düşmən qazanım?» İkincisi, tənqiddə dözməməkdir, tənqiddə düşmənçiliklə cavab verməkdir. Azacıq tənqid edilən şəxs dedi-qodu yaradır, narazı qalır, bəzən də qisasçılığa əl atır. Üçüncüsü, layiq olmayan tərifdir. Bəziləri oxuduğu əsəri hətta layiq olmadıqda belə tərifləyir və bunu xeyirxahlıq kimi qələmə verir, düşünür ki, bu cür «xeyirxahlıq» təkcə əsərin müəllifini deyil, pedaqoji ictimaiyyəti də çaşdırır, yaxşını pisdən ayırmaq işini çətinləşdirir. Unutmaq olmaz ki, layiq olmayan tərif də qərəzli tənqid qədər xalqımıza, elmimizə ziyandır. Pedaqoji sahədə sağlam tənqid bərpa olunmalıdır.

Azərbaycanın suveren və müstəqil dövlət elan edilməsi şəraitində dövlət səviyyəsində ali attestasiya komissiyalarının yaradılması zərurətə çevrilmişdir. Pedaqoji mövzuda dissertasiya müdafiələrinin və elmi adlar verilməsinin respublikada ekspertizadan keçməsi məsuliyyətin artmasına, nəticə etibarilə keyfiyyətin yüksəlməsinə səbəb ola bilər.

Deyənlər sübut edir ki, yeni tələblərə cavab verə bilən, Azərbaycan xalqının müasir ehtiyaclarını nəzərə alan pedaqogika dərsləri yazılmalıdır. Təkcə pedaqogika üzrə deyil, bütün humanitar fənlər üzrə dərslərlər təzələnməlidir. Xalq Təhsil Nazirliyi və «Maarif» nəşriyyatı bu işin təşkilatçıları olmalıdırlar.

Sadələnən yeni problemlərin yüksək səviyyədə həllinə imkan verən tədbirlərdən biri Azərbaycanda Pedaqoji Elmlər Akademiyasının yaradılmasıdır. Belə bir Akademiyanın yaradılması Azərbaycanda həm pedaqoji elmlərin

sonrakı inkişafına, həm də tədris müəssisələrində təlim, tərbiyə və təhsil səviyyəsinin yüksəlməsinə güclü təkan verir. Akademiyanı yaratmaq üçün Rerspublikamızda hər cəhətdən real baza vardır: dövlətdən əlavə vəsait ayrılması tələb olunmur.

**(«Azərbaycan müəllimi» 1991, 23 oktyabr)**

## **2. TƏHSİLDƏ İSLAHATLARIN APARILMASINA DAİR**

Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində həyatımızın bütün sahələrində, o cümlədən təhsil sahəsində islahat aparılır. **Sual olunur:** pedaqogika sahəsində də islahat aparılmalıdır mı? Bizim fikrimizcə, suala müsbət cavab verilməlidir. Bir elm kimi pedaqogika pedaqoji prosesi, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və bunlarla sıx bağlı olan psixoloji inkişaf problemlərini öyrənir. Deyildiyi kimi, pedaqogikanın tədqiqat obyektı olan pedaqoji proses, o cümlədən təhsil yeniləşir, bir sıra yeni prinsiplər yaranır. Bəs pedaqogika necə, o da yeniləşməlidirmi?

Formal məntiqə əsaslanaraq, deməliyik ki, bəli, pedaqogika da öz tədqiqat obyektinə nəzərən, yeniləşməlidir.

Formal məntiqə yanaşı, real həyat necə? Pedaqoji elm sahəsində islahat aparmaq üçün real həyat müəyyən əsas verir mi? Bəli, verir

Keçmiş SSRİ məkanında bütün müttəfiq respublikalar vahid mərkəzdən –Moskvadan idarə olunurdu. Təhsildə də, pedaqoji elmlər sahəsində də belə idi; Sovet İttifaqı üzrə pedaqoji fikir SSRİ Pedaqoji Elmlər Akademiyası tərəfindən istiqamətləndirilirdi. O zaman milli fikir söyləmək, milli pedaqogika yaratmaq müşkül iş idi. Pedaqogika üzrə Rusiyada çap olunmuş dərs vəsaitlərindən bəzilərinin Azərbaycan dilinə tərcüməsinə meyl güclü idi.

İndi Azərbaycan Respublikası müstəqil dövlətdir. Bütün sahələrdə olduğu kimi, pedaqoji elmlər sahəsində də onun öz səsi, öz sözü, öz fikri olmalıdır.

Pedaqogikanın tədqiqat problemləri SSRİ dövründə olduğu hədudlara qapanıb qalmalıdır, yoxsa həmin hədudları yarıb tamam yeni problemlərlə məşğul olmalıdır? Biz ikinci mövqeyin tərəfdarıyıq. Azərbaycan pedaqogikası respublikamızın dövlət müstəqilliyindən çıxış edərək yeni problemlərin həlli ilə məşğul olmalıdır.

***Təlim-tərbiyə və təhsilin, bütövlükdə pedaqoji prosesin məqsədi.*** SSRİ şəraitində olduğu kimi qalmalıdır, yoxsa yeni realıq nəzərə alınaraq köklü şəkildə yenidən işlənməli, yenidən əsaslandırılmalı və yeni məzmununda ifadə olunmalıdır. Biz ikinci mövqedə dayanırıq: respublikamızda pedaqoji prosesin məqsədi, təlim, tərbiyə və təhsilin vəzifələri müstəqil dövlətimizin – Azərbaycan xalqının ehtiyacları baxımından işlənilib hazırlanmalıdır.

Pedaqogikanın bir kurs kimi ali məktəblərdə tədrisi əvvəllər olduğu kimi qalmalıdır, yoxsa onun məzmunu və strukturu dəyişdirilməlidir? Pedaqogikanın məzmunu da, strukturu da yeni pedaqoji təfəkkür süzgecindən keçirilməlidir.

Deyilənlər və bir çox digər məsələlər nəzərə alınarsa etiraf olunmalıdır ki, pedaqogika sahəsində islahat aparmağa böyük ehtiyac var. Bu istiqamətdə görüləcək tədbirlər sırasında, ilk addım kimi, dərs vəsaiti olaraq Azərbaycan pedaqogikası, yəni milli pedaqogika yaradılmalıdır.

***Pedaqogika kursunun əsnəvi strukturu və onun tənqidi təhlili.*** SSRİ şəraitində rus pedaqoqlarının çap etdirdikləri pedaqogikadan dərs vəsaitlərinin strukturunda iki sahə üstünlük təşkil etmişdir: tərbiyə məsələləri və didaktika məsələləri.

Bəzi dərs vəsaitlərində tərbiyə məsələləri tərbiyə nəzəriyyəsi kimi, təlim və təhsil məsələləri isə didaktika kimi verilmişdir. Fərq yalnız bunlardan hansının əvvəlcə, hansının isə sonra şərhində özünü göstərir. Məsələn, N.İ. Boldırev, N.K. Qonçarov, B.P. Yesipov və F.F. Korolyovun müəllifliyi ilə çapdan çıxmış «Pedaqogika» kitabında əvvəlcə «Təhsil və təlim nəzəriyyəsi», bunun ardınca «Tərbiyə nəzəriyyəsi» izah olunur Q.İ. Şukininin redaktəsi ilə nəşr edilmiş «Педагогика школы» (Москва, «Просвещение», 1968; Москва,

«Просвещение», 1977) adlı d ərs vəsaiti, əksinə, «Tərbiyə nəzəriyyəsi» ilə başlayır, «Təlim nəzəriyyəsi» ilə bitir.

Pedaqogika üzrə Azərbaycanca çap olunmuş d ərs vəsaitlərinin müəllifləri dərin kök salmış bu ənənəyə sadıq olmuşlar.

**Soruşulur:** pedaqogika kursu strukturunda dərin kök salmış həmin ənənəni bundan sonra da davam etdirməyə dəyərmə? Bəri başdan deyək ki, dəyməz! Reallığı əsas götürən müasir pedaqoji təfəkkür bu ənənəyə tənqidi yanaşmağın vaxtı çatdığını bildirir.

Təlim nəzəriyyəsini və tərbiyə nəzəriyyəsini indiyədək kəskin şəkildə ayırmağa və onları yalnız ayrılıqda nəzərdən keçirməyə haqq qazandırmaq olar. Çünki indiyədək pedaqoji elmlərdə fakt toplamaq, onları qruplaşdırmaq, sistemə salmaq prosesi getmişdir. Pedaqogika bir elm kimi uzun müddət həmin səviyyədə qalmaqda davam edə bilməz. O inkişaf etməli, təkmilləşməlidir. İndi toplanmış və qruplaşdırılmış elmi faktları ətraflı nəzərdən keçirməyə, onları hazırda tələb olunan səviyyədə yenidən ümumiləşdirməyə ehtiyac yaranmışdır.

Pedaqogikadan d ərs vəsaitlərində qruplaşdırılmış, ümumiləşdirilmiş və sistemə salınmış faktlar pedaqoji bilik kimi bizə bu günədək xidmət etmişdir. Lakin ortaya sual çıxır: bundan sonra necə? Bundan sonra da həmin bilik səviyyəsində qalmalıyıq, yoxsa bir qədər də irəlİYə getməliyik?

Pedaqogika üzrə d ərs vəsaitlərinin bu baxımdan təhlili göstərir ki, onların strukturu bir çox cəhətdən qüsurludur. Bu qüsurların aradan qaldırılması pedaqogika elminin inkişafında yeni mərhələ ola bilər.

Əvvəla, külli miqdarda pedaqoji faktları əsas iki qrupa ayırmaq, birini tərbiyə nəzəriyyəsi, digərini didaktika kimi adlandırmaq halları onlar arasındakı ümumi cəhətləri deyil, fərqi qabarıq şəkildə nəzərə çarpdırır.

İkincisi, məsələn bu şəkildə qoyan müəlliflər, istər-istəməz, ayrılıqda təlimə və ayrılıqda tərbiyəyə xas olan prinsiplərin, üsulların, təşkilat formalarının olduğunu süni yollarla göstərmək məcburiyyəti qarşısında qalırlar.

Üçüncüsü, real həyatda təlim və tərbiyə üçün ayrılıqda nəzərdə tutulan prinsiplər, üsullar və təşkilat formaları əksər hallarda üst-üstə düşür; nəticədə mənasız təkrarlara səbəb olur.

Dördüncüsü, belə çıxır ki, təlim və tərbiyə eyni məqsədə deyil, başqa-başqa məqsədlərə xidmət edir.

Beşinci, belə bir təəssürat yaranır ki, təlimin mahiyyətində və tərbiyənin mahiyyətində üst-üstə düşən eyniyyət təşkil edən cəhətlər yoxdur; əslində, təlim, təhsil və tərbiyə ən dialektik anlayışlardır, onlar bir-birinə çevrilə bilər.

Altıncısı, belə fikir yaranır ki, təlim, təhsil və tərbiyə işinin daşıyıcıları başqa-başqa adamlar olmalıdır. Halbuki real həyatda və əksər halda təlim, tərbiyə və təhsil vəzifələrini əsasən eyni şəxs həyata keçirir.

Yeddinci, diqqətin başdanbaşa ayrılıqda təlim, təhsil və tərbiyə məsələləri üzərində cəmləşdirilməsi şəxsiyyətin psixoloji inkişafına tam laqeydliklə nəticələnir. Halbuki real həyatda psixoloji inkişaf təlim, təhsil və tərbiyədən ayrılmazdır və pedaqoji prosesin ayrılmaz tərkib hissəsi kimi özünü göstərir.

***Pedaqoji proses anlayışının pedaqogika üçün zəruriliyi.*** Pedaqoji proses anlayışını zərurətə çevirən bir sıra amillər var. Bu, birinci növbədə, təlim, təhsil, tərbiyə və psixoloji inkişaf kateqoriyalarının mahiyyətə vəhdətdə olması ilə şərtlənir. Real həyatda tərbiyədən uzaq sırf təlim olmur. Təlim anlayışının mahiyyətini açan tərifi dən görüldüyü kimi, təlim eyni zamanda tərbiyələndirici və inkişafetdirici funksiyalara malikdir. Eyni sözlər tərbiyəyə də aiddir: real həyatda hər bir tərbiyəvi tədbir gəncliyə müəyyən bilik, bacarıq və ya vərdiş aşılayır, onun psixoloji funksiyalarına bu və ya digər səviyyədə təsir göstərir. Belə bir qarşılıqlı əlaqə və vəhdət təhsil anlayışına da xasdır. Təhsil kateqoriyasının mahiyyətini ifadə edən tərifi dən görüldüyü kimi, təhsil anlayışı ilə təlim anlayışı arasında qarşılıqlı əlaqə və vəhdət üç cəhətdə özünü göstərir: təhsil, yəni sistemə salınmış bilik, bacarıq və vərdişlər bir halda təlimin əsası, digər halda təlimin nəticəsi olur; təhsil hərəkətə gətirildikdə isə təlim prosesinə çevrilir.



Təlim formasına düşən təhsil isə güclü tərbiyə və inkişaf imkanına malikdir. Bu mənada tərbiyə imkanından məhrum olan sırf təlim və ya sırf təhsil, yaxud təlim imkanından məhrum olan sırf tərbiyə yoxdur; real mövcud olan pedaqoji prosesdir. Pedaqoji proses real həyatda yalnız nisbi mənada təlim, təhsil, tərbiyə və psixoloji inkişaf formasında cərəyan edir.

Pedaqoji proses anlayışını zərurətə çevirən ikinci amil təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf anlayışlarının mahiyyətindəki digər cəhətlə bəğlidir. Pedaqogikadan ənənəvi dərslər vəsaitlərində təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının verilmiş təriflərdə onları vahid məxrəcə gətirən, hamısı üçün səciyyəvi ola bilən ümumi cəhət göstərilir. Belə çıxır ki, pedaqogikanın həmin başlıca kateqoriyaları arasında heç bir qohumluq, heç bir üzvi yaxınlıq yoxdur.

Pedaqogika üzrə dərslər vəsaitlərində tərbiyə kateqoriyasının başlıca xüsusiyyətləri kimi onun məqsədyönlüyü və mütəşəkkilliyi qeyd edilir. Təlim kateqoriyası səciyyələndirilərkən, adətən, müəllimin öyrətmə və şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətlərinin birliyi ön plana çəkilir. Belə çıxır ki, məsələn, mütəşəkkillik və məqsədyönlük təlim üçün, yaxud müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti tərbiyə üçün səciyyəvi deyil.

Nəzəriyyədə belə ola bilər. Bəs real həyatda vəziyyət necədir? Real həyatda isə vəziyyət bir qədər başqadır: mütəşəkkillik və məqsədyönlük nəinki tərbiyəyə, təlimə də, təhsilə də xasdır; müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti nəinki təlimdə, tərbiyədə də mövcuddur. Deməli, təlim, tərbiyə və təhsil anlayışları üçün mahiyyətə ümumi olan əlamətlər mövcuddur. Bu ümümlilik məqsəd birliyində də özünü göstərir.

***Təlim, tərbiyə və təhsildə məqsəd birliyi.*** Pedaqogikadan ənənəvi dərslər vəsaitlərində təlim, tərbiyə və təhsil üçün ümumi olan məqsəd nəzərdən keçirilmir; yalnız tərbiyə ilə əlaqədar məqsəd aydınlığı vardır. Təlim və təhsil ilə əlaqədar bu cür məqsəd aydınlığı yox dərəcəsidir. Nəticədə belə təəssürat yaranır ki, təlim, tərbiyə və təhsil qarşısında vahid məqsəd ola bilməz. Milli pedaqogika isbat edir ki, həmin prosesləri vahid axına yönəldən ümumi məqsəd olmalıdır.

Pedaqoji proses anlayışını zərurətə çevirən amillərdən biri məhz təlim, tərbiyə və təhsildə məqsəd birliyidir. Müasir Azərbaycanda pedaqoji prosesin məqsədi isə hələ də müəyyənləşdirilməyib. Hətta «Azərbaycan Respublikası Təhsil Qanunu»nda belə təhsilin vəzifələrindən uzun-uzadı danışılsa da onun məqsədi unudulmuşdur. Məqsədi aydın olmayan təhsil sisteminin fəaliyyətində uğurdan söhbət gedə bilməz. Sovet məkanında tərbiyənin məqsədi bu cür ifadə olunurdu: şəxsiyyəti hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etdirmək. Həmin məqsəd yenə qüvvədə qalmalıdır? Aydın deyil! Göründüyü kimi, nəinki pedaqogikanın başlıca anlayışlarını, hətta pedaqoji prosesin məqsədi anlayışını yeniləşdirməyə ehtiyac var.

*Təlim prinsiplərində və tərbiyə prinsiplərində ümumilik.* Pedaqogikadan ənənəvi dərs vəsaitlərində təlim anlayışının ayrılıqda, tərbiyə anlayışının da ayrılıqda şərhli nəticəsində təlim üçün prinsiplər və üsullar, tərbiyə üçün prinsiplər və üsullar müəyyənləşdirilmişdir. Həmin dərs vəsaitlərinin təhlili göstərir ki, təlim və tərbiyəyə aid edilmiş prinsiplərin əksəriyyəti təkrar olunur, üst-üstə düşür. Məsələn, həyatla əlaqələndirmə, fərdi və yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması, əməkdaşlıq, şüurluluq və fəallıq, elmilik, bilik və bacarıqların möhkəmləndirilməsi kimi prinsiplər həm təlimə, həm də tərbiyəyə aid edilir.

Prinsiplərlə əlaqədar digər anlaşılmazlıqlar da var. Məsələn, tərbiyəyə aid edilmiş bəzi prinsiplər təlimə aid edilmir. Məqsədyönlük, nikbinlik, hörmət və tələbkarlığın vəhdəti, tələblərdə vahidlik, sözlə əməlin birliyi, müsbət cəhətlərə istinad edilməsi, nümunə, kompleks yanaşma, kollektivdə kollektiv vasitəsilə təsir, aşkarlıq kimi prinsiplər buna misal ola bilər. Ənənəvi dərs vəsaitlərindəki fikirlərdən belə nəticəyə gəlmək mümgündür ki, sadalanan prinsiplər yalnız sırf tərbiyə zamanı tətbiq edilə bilər, təlimdə isə onlar nəzərə alınmır. Dərs vəsaitlərində məsələ belə qoyulur. Bəs real həyatda vəziyyət necədir?

Real həyatda isə həmin prinsiplərdən də müəllimlərimiz təlim zamanı bolluca istifadə edirlər. Ayrı-ayrı fənlərdən dərs deyən müəllim nikbin olmasa, şagirdin müsbət cəhət-

lərinə istinad etməsə, şagird şəxsiyyətinə kompleks şəkildə yanaşmasa, sinfin gücündən, imkanlarından istifadə etməsə, öz işini aşkarlıq şəraitində qurmasa, dediyi sözlə əməli üst-üstə düşməsə qətiyyətlə müvəffəqiyyət qazana bilməz. Təlimlə əlaqədar pedaqogika üzrə dərs vəsaitlərindən lazımi məlumatlar almasalar da, müəllimlərin əksəriyyəti öz işlərini həmin ideyalara uyğun qurur.

Eyni sözlər ənənəvi dərs vəsaitlərinin təlim prinsiplərinə də aid edilə bilər. Dərs vəsaitlərinin təlimə aid hissələrində elə prinsiplərin adları çəkilir ki, tərbiyə prinsipləri sırasında onlar xatırlanmır. Əyanilik, əməkdaşlıq, əks əlaqənin yaradılması, müntəzəmlik, təhsilləndirici, tərbiyələndirici, inkişafetdirici prinsiplər buna misal ola bilər.

Tərbiyə işi ilə əlaqədar bu prinsiplərin xatırladılmaması o deməkdir ki, tərbiyə zamanı onlara müraciət edilmir və ya müraciət edilməməlidir? Qətiyyətlə! Təcrübədən öndən göstərir ki, tərbiyə ilə məşğul olan şəxslər əyanilikdən də, əməkdaşlıq prinsiplərindən də, əks əlaqə yaradılmasından da, müntəzəmlik prinsipindən də, tədbirin təhsilləndirici və inkişafetdirici ideyalarından da yeri gəldikcə istifadə edirlər.

Gətirilən faktlardan irəli gələn nəticə belədir: prinsipləri iki qrupa ayırmağın, bir qrupunu təlimə, digər qrupunu tərbiyəyə aid etməyin elmi əsası yoxdur. Çünki əvvəla, hər iki qrupda təmsil olunan prinsiplərin bir qismi mahiyyətcə eyniyyət təşkil edərək təkrar olunur; ikincisi, tərbiyə prinsipləri sırasında adları çəkilməyən təlim prinsipləri də tərbiyə zamanı tətbiq edilir; üçüncüsü, təlim prinsipləri arasında qeyd edilməyən tərbiyə prinsiplərindən də təlim zamanı istifadə olunur. Başqa sözlə, bu, o deməkdir ki, həmin prinsiplər vahid prosesin – təlim və tərbiyəni özündə birləşdirən pedaqoji prosesin prinsipləri olmalıdır. Bəs üsullar məsələsində vəziyyət necədir?

***Təlim üsullarında və tərbiyə üsullarında ümumilik.***  
Pedaqogikadan ənənəvi dərs vəsaitlərində təlim üsulları və tərbiyə üsulları ayrılıqda, özü də əlaqəsiz şəkildə şərh edilir. Bu dərs vəsaitlərində ayrılıqda təlimə və tərbiyəyə aid edilən üsulların böyük əksəriyyəti həm ad və həm də məzmun cə-

hətdən eyniyyət təşkil edir. Müsahibə, məruzə və mühazirə, təmrin (məşq), yarış, nəzarət, özünənəzarət, özünəqiymət, problemlə situasiya, fəaliyyətin təşkili kimi üsullar buna misal ola bilər. Dərs vəsaitləri müəlliflərinin özləri hiss etmədən həmin üsullardan təlimdə də, tərbiyə işində də tətbiq edildiyini etiraf etmiş olurlar.

Bununla yanaşı, ənənəvi dərs vəsaitlərində tərbiyəyə aid edilən bəzi üsullar təlim üsulları sırasına aid edilmir. Rəğbətləndirmə, cəzalandırma, nümunə, ictimai rəy, pedaqoji tələb, gün rejimi, disput kimi üsullar bu qəbildəndir. Həmin dərs vəsaitlərindən belə çıxır ki, təlim zamanı bu üsullardan istifadə olunmur, yaxud istifadə olunmamalıdır, halbuki rəğbətləndirmə, cəzalandırma, nümunə, ictimai rəy, pedaqoji tələb, gün rejimi, disput kimi üsulların tətbiqi üçün təlim zamanı imkanlar daha genişdir və müəllimlərimiz bu imkanlardan istifadə edirlər.

Bu fikir dərs vəsaitlərinin təlim üsullarına aid hissəsinə də şamil edilə bilər. Kitab üzərində iş, müşahidə, tədqiqat xarakterli tapşırıqlar, təkrar, müstəqil işlərin təşkili, müvəffəqiyyətin qiymətləndirilməsi kimi təlimlə əlaqədar səciyyə-ləndirilən üsullar həmin vəsaitlərdə tərbiyəyə aid edilmir. Oxucu buradan təbii olaraq belə bir nəticə çıxara bilər ki, guya həmin üsullardan tərbiyə işində bu və ya digər səviyyə-də istifadə edilə bilməz; yaxud istifadə edilməməlidir. Hal-buki, pedaqoji işdə, o cümlədən tərbiyədə kitab üzərində iş, müşahidə, tədqiqat xarakterli tapşırıqlar, təkrar, müstəqil işlərin təşkili, müvəffəqiyyətin qiymətləndirilməsi üsulların-dan lazım gəldikcə istifadə olunur.

Bu faktlardan irəli gələn məntiqi nəticə belədir: təlim üsullarını və tərbiyə üsullarını əməli cəhətdən deyil, yalnız nəzəri cəhətdən bir-birindən ayırmaq mümkün olsa da bu ayrılıq tam süni görünür, onun heç bir məntiqi əsası yoxdur. Əməli cəhətdən həmin üsulları iki qrupa ayırmaq – bir qrupunu təlimə, digər qrupunu tərbiyə işinə aid etmək özünü doğrultmur. Çünki tərbiyə işi üçün ayrılan üsullardan təlim zamanı, təlim üçün nəzərdə tutulan üsullardan tərbiyə zamanı da istifadə olunur. Deməli, süni yolla iki qrupa ayrılmış

üsulların hamısı əməli işdə həm təlim, həm də tərbiyə üçün ümumi olduğundan və hər ikisinə xidmət etdiyindən tamın, yəni pedaqoji prosesin üsullarına çevrilməlidir.

***Təlimin təşkili formalarında və tərbiyənin təşkili formalarında ümumilik.*** Pedaqogika üzrə ənənəvi dərslər vəsaitlərində təlimin təşkili formaları və tərbiyənin təşkili formaları da ayrılıqda şərh edilir. Halbuki təşkilat formalarında da ümumi cəhətlər az deyil. Məsələn, tərbiyə işlərinin formaları, adətən, üç qrupa bölünür: fərdi işlər, qrup halında aparılan işlər və kütləvi işlər. Məlum olduğu kimi, bu iş formaları təlimdə də təşkil edilir. Təlim zamanı müəllimlər, lazım gəldikdə, tək-tək şagirdlərlə fərdi iş, yaxud qrup halında iş aparırlar. Dərslərdən xaric (auditoriyadankənar) iş formalarına aid edilən fənn dərsləri daha çox təlim səciyyəli deyilmi?

Dərslərdən xaric tərbiyə işinin kütləvi formalarına daxil edilən müsabiqələr, disputlar, konfranslar, olimpiadalar, turist gəzintiləri, teatr və kino tamaşalarına kollektiv baxış, kitab müzakirələri, qabaqcıl adamlarla görüşlər, fənn gecələri adətən müvafiq fənn müəllimləri tərəfindən aparılır və təlim xarakterli olur. Deməli, təlimin və tərbiyənin təşkili formalarında üst-üstə düşən ümumi cəhətlər çoxdur. Bu ümumi cəhətlər də təlim və tərbiyənin məzmun və məqsəd cəhətdən qovuşmasına, yəni pedaqoji prosesin tamlığına əlavə imkan yaradır.

Ayrı-ayrı fənlərdən dərslər cədvəli üzrə məşğələlər zamanı şagirdlərin (tələbələrin) əldə etdikləri biliklər müvafiq müəllimlərin təşkil etdikləri fənn dərslərində bir qədər də dərinləşir, yaxud diyarşünaslıq muzeylərinə, dövlət, ədəbiyyat və incəsənət xadimlərinin ev muzeylərinə şagirdlərin (tələbələrin) ekskursiyaları; tarix, coğrafiya və ya ədəbiyyat məşğələlərində mənimsənilən biliklərin həyatiliyini xeyli artırır. Fənn müəlliminin məsləhətinə əsasən televiziya verilişlərinə, filmə, teatr tamaşasına baxmaq, əlavə ədəbiyyatlar oxumaq, onların müzakirəsini keçirmək, alınmış təsəvvürlərdən məşğələlər zamanı istifadə etmək şagirdlərin (tələbələrin) dünyagörüşünün, etik və estetik baxışlarının formalaşmasına güclü təsir göstərir.

Bu cür faktlar aydın şəkildə göstərir ki, təlimin təşkili formalarında və tərbiyənin təşkili formalarında ümumilik var. Bu ümumilik pedaqoji prosesin tamlığına əlavə sübutdur.

***Təlim və tərbiyənin ziddiyyətlərində və qanunauyğunluqlarında ümumilik.*** Son zamanlar pedaqogika elmində təlim və tərbiyə ilə əlaqədar ziddiyyətlər və qanunauyğunluqlar məsələsinə diqqətin artırıldığı faydalı hal kimi qiymətləndirilməlidir. Bu sahədə tədqiqatın ilk mərhələsi kimi təlimin ziddiyyətləri və qanunauyğunluqları ayrılıqda, tərbiyənin ziddiyyətləri və qanunauyğunluqlarını da ayrılıqda şərh etməklə razılaşımaq olardı. Lakin, indi müəyyən təcrübə toplandığından və müvafiq anlayış formalaşdığından, əvvəlki fikri təkmilləşdirməyə ehtiyac vardır. Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, təlimə xas olan ziddiyyətlər və qanunauyğunluqlar, habelə tərbiyəyə xas olan ziddiyyətlər və qanunauyğunluqlar bir çox hallarda eyniyyət təşkil edir. Məsələn, təlim üçün səciyyəvi olan ziddiyyətlər də, tərbiyə üçün səciyyəvi sayılan ziddiyyətlər də iki qrupa ayrılır: zahiri ziddiyyətlər və daxili ziddiyyətlər.

Məsələ burasındadır ki, birinci qrupa aid edilən ziddiyyətlərin adlarında da, ikinci qrupa aid edilən ziddiyyətlərin adlarında və məzmununda da eyniyyət qabarıq şəkildə özünü göstərir. Məsələn, tərbiyə prosesinə xas olan daxili ziddiyyətlər səciyyələndirilərkən şagirdin arzusu ilə psixoloji imkanları arasındakı ziddiyyətin adı çəkilir. Təlim prosesinin ziddiyyətləri arasında da həmin ziddiyyətə rast gəlirik. Zahiri ziddiyyətlərin şərhində də bu cür eyniyyət vardır. Məsələn, məktəbin və ailənin uşağa təsirindəki ziddiyyətin həm təlimə, həm də tərbiyəyə xas olduğu göstərilir.

**Sual olunur:** eyni daxili və zahiri ziddiyyətlər həm təlimə, həm də tərbiyəyə xasdırsa, onları ayrılıqda nəzərdən keçirməyə və ayrılıqda şərh etməyə ehtiyac varmı? Əlbəttə, ehtiyac yoxdur. Təlimə və tərbiyəyə eyni ziddiyyətlərin, yəni həm daxili, həm də zahiri ziddiyyətlərin xas olduğu pedaqoji prosesin tamlığını sübut etmirmi? Əlbəttə, sübut edir. Əgər belədirsə, təlim və tərbiyənin ziddiyyətləri ayrılıqda deyil, birlikdə yəni pedaqoji prosesin ziddiyyətləri kimi şərh edilməlidir.

Təlimin və tərbiyənin qanunauyğunluqlarının şərh sahəsində də vəziyyət belədir. Təlimin qanunauyğunluqları və tərbiyənin qanunauyğunluqları ayrılıqda nəzərdən keçirilir. Məlum olur ki, bir sıra qanunauyğunluqların adları bəzi dərəcə vəsaitlərinin həm təlim bölməsində, həm də tərbiyə bölməsində çəkilir. Təlim və tərbiyənin cərəyan etdiyi mühitlə əlaqədar, müəllim və şagirdin qarşılıqlı fəaliyyəti ilə əlaqədar üzə çıxarılmış qanunauyğunluqlar buna misal ola bilər. Deməli, təlim və tərbiyənin qanunauyğunluqları əksər halda eyniyyət təşkil etdiyindən, onları ayrılıqda deyil, birlikdə, pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu kimi nəzərdən keçirmək lazım gəlir.

Beləliklə, pedaqogikadan ənənəvi dərəcə vəsaitlərinin tənqidi şəkildə təhlili göstərir ki:

1. Pedaqogika kursunun strukturunu təkmilləşdirmək zəruridir.

2. Təlim və tərbiyənin prinsiplərini, üsullarını, təşkil formalarını, ziddiyyətlərini və qanunauyğunluqlarını ayrılıqda şərh etmək ənənəsindən əl çəkmək, onları ümumi məxrəcə gətirmək lazımdır.

3. Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf prosesləri bir çox cəhətdən bir-birini şərtləndirdiyindən və bir-birini tamamladığından vahid proses kimi nəzərdən keçirilməlidir.

4. Bu vahid prosesi işə pedaqoji proses adlandırmaq məqsədəuyğun sayılmalıdır.

5. Pedaqoji proses çərçivəsində cərəyan edən təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafda ümumi, ortaq cəhətlərin üstünlük təşkil etməsi onların hər birinə xas olan spesifik cəhətlərin olduğunu inkar etmir.

6. Təlimə, tərbiyəyə və təhsilə xas olan spesifik cəhətləri müasir baxımdan açmağa da ehtiyac vardır.

Pedaqogika sahəsində aparılmalı islahat təkcə bu elmin deyil, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın, bütövlükdə pedaqoji prosesin sonrakı tərəqqisinə kömək edəcəkdir.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1997, №5)**

### 3. PEDAQOGİKADA YENİ ÜFÜQLƏR

Sovet pedaqoji elm gündən-günə inkişaf edir. Pedaqoqlarımız öz diqqətəlayiq tədqiqatları ilə pedaqoji elmin səviyyəsini yüksəldir, zənginləşdirirlər.

Bu yaxınlarda RSFSR PEA-nın ümumi yığıncağı olmuşdur. Yığıncaqda əsasən aşağıdakı məsələlər müzakirə edilmişdir: 1. Sov.İKP-nin XXIII qurultayı və pedaqoji elmin səviyyəsini yüksəltməyin vəzifələri. 2. Didaktika problemləri üzrə tədqiqatların başlıca istiqamətləri. 3. Pedaqogika və pedaqogika tarixi proqramları layihələrinin müzakirəsi. 4. İnsan sinir sisteminin başlıca xüsusiyyətlərini öyrənməyin elektrofizioloji üsulları, psixologiya kursu proqramının müzakirəsi.

Akademiyanın prezidenti İ.A.Kairov birinci məsələ haqqında məruzə etmişdir. İ.A.Kairov yoldaş maarif və xalqın kommunist tərbiyəsi sahəsində qurultay tərəfindən qarşıya qoyulmuş böyük vəzifələrdən və bu vəzifələrlə əlaqədar olaraq pedaqoq alimlərin görməli olduğu işlərdən ətraflı danışmışdır. O göstərmişdir ki, beşillik ərzində gənclərin ümumi icbari orta təhsil keçməsi əsasən başa çatdırılmalıdır. Buna uyğun olaraq PEA-nın elmi kollektivi diqqəti ümumi icbari orta təhsil keçidinin təşkilati-pedaqoji cəhətlərini işləyib hazırlamağa, müasir elmi və pedaqoji tələblərə cavab verəcək proqram və dərslilər tərtibini qurtarmağa, ümumi, əmək və politexnik təlimin əqli, əxlaqi, estetik və fiziki tərbiyənin üsullarını təkmilləşdirməyə, məktəbəqədər pedaqogika məsələlərini, yaşlıların təhsili, xalq maarifinin iqtisadi və sosioloji məsələlərini dərindən tədqiq etməyə yönəltməlidir.

Prezident məruzədə belə bir fikri əsaslandırmışdır ki, tərbiyə prosesini idarə etmək üçün, əvvəlcə, kommunist tərbiyəsinin vəzifələrini yaş dövrləri üzrə konkretləşdirmək lazımdır; ikincisi, şagirdlərin tərbiyəlilik dərəcəsini müəyyən etməyin meyarını işləmək tələb olunur.

Tərbiyə problemlərini ətraflı tədqiq etmək üçün filosoflar, psixoloqlar və başqaları əlbir işləməlidirlər. Məsələn, filosoflar şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafının ictimai muna-



sibətlərdən asılı olduğunu ətraflı öyrənməli, şəxsiyyətin formalaşmasına müsbət təsir göstərən ictimai mühit amillərini aşkara çıxarmalıdır. Psixoloqlar şəxsiyyətin psixi və əxlaqi keyfiyyətlərinin formalaşmasının ümumi qanunauyğunluqlarını və ya şəxsiyyətlərini tədqiq etməlidirlər. Pedaqoqların vəzifəsi isə əsasən aşağıdakı məsələlərə elmi cavab verməkdən ibarət olmalıdır: tərbiyənin obyektiv qanunlarına əsaslanaraq hansı yollarla, hansı vasitələrlə şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını idarə etmək mümkündür?

Akademiyanın prezidenti göstərmişdir ki, pedaqoji tədqiqatda digər elmlərin, o cümlədən, təbiətşünaslığın, psixologianın, ictimai elmlərin nailiyyətlərindən cəsarətlə istifadə edilməlidir.

Gənc nəslin yaş dövrlərinin zəif tədqiq edilməsi pedaqoji prosesin elmi əsaslarda təşkilini xeyli çətinləşdirir. Tərbiyədə çətin hallar psixoloji və pedaqoji cəhətdən çox səthi öyrənilir. Halbuki məktəb təcrübəsində «çətin» tərbiyə olunan uşaqların diqqətlə öyrənilməsinə böyük ehtiyac hiss edilir.

Məruzədə pedaqoji sosiologiya məsələlərinə də xüsusi diqqət yetirilmişdir ki, müasir gənc nəslin həyata, əməyə, ictimai faydalı fəaliyyətə hazırlanmasının cəmiyyətin tələbatına nə dərəcədə cavab verdiyini, sosializm cəmiyyətində təhsilin ictimai hüquq və iqtisadi imkanlarının nə dərəcədə həyata keçirildiyini, məktəbdənkənar yerlərdə uşağa təsir edən müxtəlif amilləri pedaqoji sosiologiya tədqiq etməlidir.

Məruzəçi pedaqogikanın bir sıra metodoloji əsaslarına da toxunmuşdur.

PEA-nın həqiqi üzvlərindən A.M.Arsenyev, M.A.Prokofyev, A.A.Smirnov, V.N.Şatskaya, akademiyanın müxbir üzvlərindən P.M.Boskis, S.V.Mixalkov, İ.T.Oqorodnikov, N.M.Verzilin, A.A.Kurbanov və başqaları məruzə ətrafında çıxış etmişlər.

A.M.Arsenyev yeni proqram layihələrinin və dərslərin hazırlanması gedişindən danışmışdır.

S.Q.Şapovalenko müasir məktəbin tədris avadanlığı və texniki vasitələri ilə əlaqədar olan məsələlər üzərində dayanmışdır. O göstərmişdir ki, XXIII qurultayın maarif

sahəsində qarşıya qoyduğu vəzifələrin layiqincə yerinə yetirilməsində tədris avadanlığının daha da genişləndirilməsi və texniki vasitələrlə təmin edilməsi zəruridir.

I.T.Oqorodnikov öz çıxışını ali məktəblərdə müəllim kadrlarının hazırlanması vəziyyətinə həsr etmişdir. O, faktlara əsasən qeyd etmişdir ki, pedaqogika kursunun hazırkı səviyyəsi gənclə müəllimlərin yetişdirilməsinə zəif təsir göstərir. Son illərdə pedaqogika və pedaqogika tarixi kurslarının məzmununda ixtisas aparıldığından kursların səviyyəsi aşağı düşmüşdür. Ölkədə pedaqoji təhsil elmi cəhətdən ətraflı öyrənilməlidir.

A.A.Smirnovun, N.M.Verzilin və P.M.Boskisin çıxışları pedaqogika sahəsində elmi kadrların hazırlığı ilə əlaqədar olmuşdur. Onlar demişlər ki, aspirantura vasitəsilə elmi kadrların hazırlanması dövrümüzün tələblərinə cavab vermir. Hazırkı namizədlik minimumu proqramı və dissertasiyaların tematikası aspirantlara geniş və dərin elmi biliklər verilməsini təmin etmir. Adətən, aspirant çox səthi və qeyri-kamil təhsil alır və məhdud tədqiqat vərdişləri qazanır. Buna görə də aspirantura vasitəsilə elmi kadrların hazırlanması sistemi əsaslı surətdə təkmilləşdirilməlidir.

Akademiyanın bölmə iclaslarında da müzakirələr canlı keçmişdir. Burada pedaqogika və pedaqogika tarixi proqramlarının layihələri haqqında F.F.Korolyov məruzə etmişdir. Məruzə ətrafında N.K.Qonçarov, B.P.Yesipov, S.R.Rəcəbov, M.A.Santrosyan, Y.V.Şarov, V.A.Rotenberq, N.M.Kazımov və başqaları çıxış etmişlər.

Həm məruzəçi, həm də çıxış edən yoldaşlar hər iki proqram layihəsinin istifadədə olan proqramlara nisbətən xeyli üstün olduğunu bildirmişlər. Bu üstünlük isə pedaqogikanın metodoloji əsaslarının daha məzmunlu şərhinə, digər elmlərin nailiyyətlərinə və qabaqcıl pedaqoji təcrübəyə əsaslanmağa imkan verəcəkdir.

Pedaqogika tarixi proqramı layihəsinin rus pedaqoji fikri tarixi çərçivəsindən kənara çıxması və təlim-tərbiyənin nəzəriyyə və təcrübəsi sahəsində SSRİ-nin digər xalqları nüma-

yəndələrinin nailiyyətlərini də əhatə etməsi yığıncaq iştirakçıları tərəfindən rəğbətlə qarşılanmışdır.

Proqram layihələrində bir sıra məsələlər, o cümlədən proqramın quruluşu, irəli sürülən fikirlərdə təkrar, qeyri-müəyyən, dəqiq olmayan müddəalar, tərbiyə və təlim anlayışı, təlim və tərbiyə üsulları və prinsipləri ciddi mübahisələrə səbəb olmuşdur.

Y.V.Şarov pedaqogika kursunun, yoxsa pedaqogika tarixi kursunun əvvəlcə keçilməsindən danışmışdır. O, təklif etmişdir ki, əvvəlcə pedaqogika tarixi kursu öyrənilsin. Bu fikrin əksini irəli sürənlər də olmuşdur.

M.A.Santrosyan bəzi müttəfiq respublikalarda məktəb və pedaqoji fikir tarixinin proqram layihəsində kifayət qədər əks olunmadığını göstərmişdir.

Təlim və tərbiyə məsələlərindən hansının proqramda əvvəlcə, hansının sonra şərh edilməsi də böyük mübahisəyə səbəb olmuşdur. Bu mübahisədə B.P.Yesipov tərbiyə məsələlərini təlim məsələlərindən sonra şərh etməyə tərəfdar olduğunu irəli sürmüşdür.

Yığıncaq qərara almışdır ki, proqram layihələri tənqidi qeydlər əsasında yenidən işlənməlidir.

Didaktika üzrə tədqiqatların başlıca istiqaməti haqqında M.N.Skatkin məruzə etmişdir.

Didaktik tədqiqatların istiqamətlərindən biri təlimin məzmunu ilə bağlıdır. Son illərdə elm və texnikanın sürətlə inkişafı məktəbdə təlimin məzmununu təkmilləşdirməyi tələb edir. Ölkəmizin görkəmli alimləri ilə birlikdə alim-pedaqoqlar proqram və dərsləklərin məzmununu müasir elm və texnikanın tələblərinə uyğunlaşdırmaq sahəsində xeyli iş görmüşlər. Təlimin məzmununu elmi şəkildə işləməyin əsaslarından biri – nəzəriyyə və təcrübənin vəhdətini nəzərə almaqdır. Proqram elə qurulmalıdır ki, nəzəri fikrə yiyələnən şagird təbiət və cəmiyyət hadisələrini izah edə bilsin.

Tədris planının və ayrı-ayrı proqramların tərtibində fənlərarası əlaqə nəzərə alınmalıdır. Fənlər arasında qarşılıqlı əlaqədə məqsəd təkcə bir fənnin tədrisində digər fənnə dair şagirdlərin biliklərindən istifadə edilməsindən ibarət

deyildir. O, həm də muxtəlif fənlərdə irəli sürülən başlıca elmi ideyaların vəhdətini təmin etməkdən, şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünü inkişaf etdirməkdən ibarətdir.

Təlimin məzmunu ilə əlaqədar olaraq aparılan tədqiqatların ilk nəticələri göstərir ki, indiyədək təlimin məzmunu birtərəfli bəşəri düşülmüş, proqramlarda şagirdlərə xarici aləmin yalnız dərk olunması üçün zəruri olan bilik və bacarıqlar sisteminin verilməsi nəzərdə tutulmuşdur. Təbiət və cəmiyyətin dəyişdirilməsi üçün lazım olan bacarıqlara isə əhəmiyyət verilməmişdir. Halbuki proqramlarda belə bacarıqlar da nəzərə alınmalıdır. Bu məqsədlə A.Q.Barabanovun, A.D.Botvinnikovun, T.V.Kudryavtsevin, İ.Y.Lernerin, M.Y.Zayçikin, V.D.Fateyevin və başqalarının apardığı tədqiqatlar sübut edir ki, məktəb proqramları bu cəhətdən də təkmilləşdirilməlidir.

Məruzəçi təlimdə şagirdlərin həddən artıq yüklənməsi hallarını aradan qaldırmaq üçün bir sıra tədbirlərin həyata keçirilməsinin (məsələn, ideya və əməli əhəmiyyəti olmayan, köhnəlmiş biliklərin proqramlardan çıxarılması; lüzumsuz konsentrasiyanın ləğv edilməsi; təsviri məlumat xarakterli materialların proqram və dərslikdən çıxarılması; proqramda əsaslı surətdə öyrənilməli və haqqında yalnız məlumat verilməli olan materialların bir-birindən ayrılması; yuxarı siniflərdə hamı üçün zəruri olan məşğələlərin və arzu üzrə müəyyənləşdirilən fakültativ məşğələlərin ayrılması; təlim üsullarının və təşkilat formalarının təkmilləşdirilməsi; səmərəli tədris fəaliyyəti priyomları ilə şagirdlərin silahlandırılması və s.) nəzərdə tutulduğunu göstərmişdir.

Təlimi həyatla əlaqələndirməyin müxtəlif cəhətlərini öyrənmək didaktik istiqamətlərdən biridir. Həyatın təlimlə əlaqələndirilməli olan sahələri, bu əlaqənin forma və priyomları və s. məsələlər bir sıra alimlər tərəfindən tədqiq edilmişdir. Bu problemin bəzi cəhətləri isə, məsələn, təlimi həyatla əlaqələndirməyin qanunauyğunluqları ətraflı tədqiq edilməlidir.

Təlimdə söz və əyani vasitənin uzlaşdırılması probleminin tədqiqi sözün və əyani vasitənin dərstdə funksiyasını

müəyyənləşdirməyə və müxtəlif didaktik vəzifələrin yerinə yetirilməsində ayrı-ayrı uzlaşma formalarının səmərəlilik dərəcəsini aşkara çıxarmağa imkan vermişdir.

Didaktik tədqiqat istiqamətlərindən biri də şagirdlərin fikri fəallığını və yaradıcı təfəkkürünü inkişaf etdirməyin yollarını araşdırmaqla əlaqədardır. Tədqiqat nəticəsində müəyyən edilmişdir ki, pedaqoji cəhətdən şagirdə düzgün verilmiş tapşırıqda olan ziddiyyətin şagird tərəfindən başa düşülməsi onun fikrini irəliyə doğru aparən amilə çevrilir. Biliyin problematik izahı, dərstdə şagirdlərin müstəqil işi, fikri priyomların formalaşması, biliyə ehtiyacın əmələ gəlməsi, təlimin kommunizm quruluşu ilə əlaqələndirilməsi və s. şagirdlərdə yaradıcı təfəkkürün inkişafına kömək edir. Bu problemlə əlaqədar olaraq, müxtəlif növ müstəqil işlərin şagirdlərin fikri fəaliyyətinə, əqli inkişafına təsiri xüsusiyyətləri, şagirdlərdə müstəqilliyin yaranması qanunauyğunluqları, müstəqillik dərəcəsini müəyyən etməyin meyarı və s. tədqiqata ehtiyacı olan məsələlərdəndir.

Son vaxtlarda proqramlaşdırılmış təlimin eksperimental və nəzəri tədqiqi didaktika mütəxəssislərinin, metodist və psixoloqların diqqət mərkəzində durmaqdadır. Tədqiqatlar göstərir ki, proqramlaşdırılmış təlimin biliyin məntiqi strukturunu təkmilləşdirməyə, şagirdlərin müstəqil işinə daha da mütəşəkkillik verməyə, fikri fəaliyyətin hər bir addımına şagirdin özünün nəzər yetirməsini təmin etməyə şərait yaradır. Nəinki biliyin məzmunu, hətta bu biliyə yiyələnməyin yolları da proqramlaşdırılmalıdır. Tədris prosesində proqramlaşdırılmış təlimin yeri və rolu, təlimin digər növləri ilə proqramlaşdırılmış təlimin uzlaşması vasitələri diqqətlə öyrənilməlidir.

Təlimin təşkil formaları da tədqiq edilən məsələlərdən biridir. Aparılan tədqiqatlar göstərir ki, dərslərin quruluşunun standart, şablon hala düşməsi müəllimin də, şagirdlərin də inkişafını ləngidir. Sınıf-dərs sistemində bir sıra faydalı cəhətləri, o cümlədən sınıfdəki bütün şagirdlərə müəllim şəxsiyyətinin emosional təsiri, təlimin ciddi mütəşəkkilliyi, iqtisadi cəhətdən faydalı olduğu və s. nəzərə alınaraq, dərslin

daha da səmərəli təşkili yolları üzrə axtarışlar aparılır. Bu cəhətdən L ipetsk müəllimlərinin əməyi x üsusi olaraq qiymətləndirilir. Sınıfda frontal işlə b ərabər, şagirdlərə fərdiləşdirilmiş surətdə yanaşılması, zəif, orta və q üvvəli şagirdlər üçün tapşırıqların müxtəlif variantda verilməsinə səy göstərilməsi yaxşı ümid verir. Dərslə yanaşı tədrisin digər fərdi, qrup və siniflərarası formalarından da (mühazirə, seminar, tədqiqat xarakteri da şıyan uzun müddətli m üstəqil işlər, məruzə, referat, kurs işi, zaçot və s.) istifadə edilir.

Məlum olduğu kimi, bütün fənlər üzrə tədris avadanlığı və əyani vasitələr sistemi hazırlanır. Təlimdə texniki vasitələrdən istifadə edilməsinin yeri və yolları haqqında faydalı fikirlər irəli sürülmüşdür. (V.A.Burov, B.S.Zvorikin, A.A.Pokrovski, İ.M.Rumyantsev, D.A.Epişteyn və başqaları). Texniki vasitələrin pedaqoji cəhətdən səmərəlilik dərəcəsinə müəyyən etməyin obyektiv meyarı işlənilib hazırlanmış, tədris kinofilmlərinin, televiziya verilişlərinin və s. strukturuna, müddətinə və formasına pedaqoji tələblər də m üəyyənləşdirilmişdir (E.E.Solov-yova, N.D.Şaxmayev və b.). Proqramlaşdırılmış təlim üçün texniki vasitələrin nümunələri yaradılmış və məktəb təcrübəsində sınaqdan keçirilmişdir, onların təsnifləşdirilməsi üçün müəyyən işlər görülmüşdür.

Təlim və inkişaf arasındakı qarşılıqlı m ünəsibətin öyrənilməsində iki fikir yaranmışdır. Bəzi alimlər (P.Y.Qalperin, E.N.Kabanov-Meller, D.N.Boqoyevlenski, N.A.Mençinskaya və b.) sübut edirlər ki, şagirdlərdə fikri priyomların formalaşması, bir-birinə yaxın olan fikri fəaliyyət tərzlərinin ümumiləşdirilməsi üzrə x üsusi iş aparmaq faydalıdır. Bəzi alimlər isə (L.V.Zankov və onun əməkdaşları), əksinə, iddia edirlər ki, belə bir x üsusi iş şagirdlərin əqli inkişafına zəif təsir göstərir. Onlar müxtəlif xarakterli fikri fəaliyyət tərzlərinin (təhliledici müşahidənin, mücərrəd təfəkkürün və s.) vahid funksional sistemdə birləşdirilməsini həlledici amil hesab edirlər.

Nəticədə sübut edilmişdir ki, ideya nəzəri cəhətdən zəif olan, təsviri xarakter daşıyan tədris materialı, hazır biliklərin şərhinə əsaslanan və şagirdlərdən başlıca olaraq

xatırlamağı tələb edən təlim üsulları şagirdlərin ümumi inkişafını ləngidir, təlimə marağı azaldır. Təlimin ideyanəzəri səviyyəsi yüksək olduqda, təlim kommunizm quruculuğu ilə əlaqələndirildikdə, yeni bilik öyrədilən zaman problem situasiyası yaranıldıqda, axtarışlar tələb edən üsullar tətbiq edildikdə şagirdlərin əqli inkişafı sürətlənir.

Pedaqoji tədqiqat üsullarını təkmilləşdirmək, təlim və tərbiyə məsələlərinə eksperimental yolla nüfuz etmək, qabaqcıl təcrübəni ümumiləşdirməyə diqqəti artırmaq yığıncaq iştirakçılarının ümumi arzuları olmuşdur. Tədqiqat məntiqini öyrənməyi və əlaqədar elmlərin (sosiologiyanın, psixologiyanın, fiziologiyanın, məntiqin, kibernetikanın, statistikanın və s.) üsul və anlayışlarından pedaqoji tədqiqatda istifadə etməyin zəruriliyini şübhə altına alan olmamışdır. Məruzə ətrafında S.Q.Şapovalenko, V.Q.Zubov və başqaları da çıxış etmişlər.

RSFSR PEA-nın yığıncağında müzakirə edilən son məsələ də pedaqoji elmin inkişafı üçün az əhəmiyyətə malik deyildir.

Akademiyanın yığıncağının yekunları Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika Institutunun elmi işçiləri və aspirantları arasında müzakirə edilmişdir. Institutun elmi kollektivi belə nəticəyə gəlmişdir ki, akademiyanın yığıncağında qaldırılmış məsələlər tədqiqat işimizdə nəzərə alınmalıdır.

RSFSR PEA-nın yığıncağında qoyulmuş məruzələr və bu məruzələrin ətraflı müzakirəsi Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişafına müsbət təsir göstərəcəkdir.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1966, №9)**

#### **4. PEDAQOJİ ELM – TƏHSİLİN KOMPASIDIR**

Təhsil və təlim-tərbiyə sahəsində mütəvəffəqiyyətsizliyin səbəbini başqasında axtaran hər bir şəxs ictimaiyyətin diqqətini öz yarıtmaz işindən yayındırır. Bununla da o özünü tərksilah edir, yaxşı işləmək üçün təşəbbüs göstərmir. Tədris

müəssisələrinin az bir hissəsində yaxşılardan yaxşısı üzə çıxarılır, qabaqcıl təcrübənin xüsusiyyətləri açılır, öz vəzifələrinin öhdəsindən gələ bilməyənlərin nöqsanları konkret göstərilir, onlara xəbərdarlıq edilir.

Təbiidir ki, yaxşı və pisin obyektiv müəyyənləşdirilmədiyi yerdə birincilərin, həm də ikincilərin arasında təkmilləşməyə maraqlar azalır. Zənnimizcə, tədris müəssisələrində kollektivin ayrı-ayrı üzvlərinin işləmə ünsiyyətləri səciyyələndirilməli və ictimai rəy yaradılmalıdır.

Bəzi tədris müəssisəsi rəhbərləri pisin işləyən müəllimlərə irad tuta və inandırıcı istiqamət verə bilmirlər. Müəllimin aşağı səviyyədə işlədiyini bilən, lakin ona «gözü üstə qaş var» deməyənlər özükölgəli rəhbərlərə təsadüf olunur. Tabelikdə olan müəllimlərin nöqsanlarını deməmək, tənqid etməmək təhsilin keyfiyyəti üçün nə qədər zərərlidirsə, kömək göstərməyənlər, istiqamət verməyənlər tənqid də bir o qədər zərərli; belə tənqid bəzən qərəzçiliyə, ədavətə, qisasə gətirir.

Təhsil sisteminin həlledici mərhələsi tədris müəssisəsidir. Buna görə də onun rəhbəri hər cəhətdən kollektiv üçün müsbət nümunə olmalıdır. Yerlibazlıq, tayfabazlıq yolu ilə təyin olunan rəhbərlərin tədris müəssisələrində törətdikləri biabırçılıqların dönə-dönə şahidi olmuşuq. Belə şəxslərin tədris müəssisəsi rəhbərliyinə irəli çəkilməsi partiya və dövlət orqanlarını xalqın qarşısında hörmətdən, müəllimləri isə yaxşı işləmək həvəsindən salır. Eyni staja, eyni elmi ad malik, lakin müxtəlif əmək göstəriciləri əldə edən müəllimlərə bərabər maaş verilməsi onların fəaliyyətini stimullaşdırmır.

Biz məktəbə tam müstəqilliyin verilməsini nəzərdə tuturuq. Mövcud şəraitdə təlim-tərbiyə ilə bağlı olan məsələlərin həllində məktəbin imkanları bir çox cəhətdən məhduddur: ayrılmış vəsaitin xərclənməsində məktəb istədiyi kimi hərəkət etmək ixtiyarına malik deyil, məktəbə şagird qəbulu mikrorayon prinsipi üzrə aparılır və s. Məktəbi bu cür buxovlardan azad etmək lazımdır. Bütün istehsalat müəssisələrinin təsərrüfat hesabına, özünümaliyyələşdirməyə keçdiyi



bir şəraitdə məktəbə ixtiyar verilməlidir ki, ayrılmış maliyyə vəsaitini pedaqoji kollektivin lazım bildiyi istiqamətlərdə xərcləsin.

Valideynlərə imkan verilməlidir ki, uşaqlarını istədikləri məktəbə qoysunlar. Belə bir tədbir pedaqoji kollektivlərin, müəllimlərin məsuliyyətini xeyli artırır, şagirdləri cəlb etməyə və şagird kontingentini maraqlandıрмаğa sövq edər, məktəblər arasında yaxşı mənada rəqabət yaranar.

Təlim-tərbiyənin keyfiyyəti xeyli dərəcədə Xalq Təhsil Nazirliyinin işgüzarlığından, onun işçilərinin təşəbbüskarlığından asılıdır. Göstəriş gözləyən inspektor, şöbə rəisi və ya nazirliyin hər hansı rəhbər işçisi maarifi irəlilədə, çoxminli müəllim ordusunu arxasınca apara bilməz. Maarif sahəsində heç bir cəhətdən fərqlənməyən, heç bir təşəbbüs sahibi olmayan şəxsə Xalq Təhsil Nazirliyində yer verilməməlidir. Çünki bu cür şəxslər tədris müəssisələrinin qaldırdığı təşəbbüslərə də operativ yanaşa bilmirlər. İsbat olunmuşdur ki, bir məktəbə bir institutdan tələbə gələndə pedaqoji təcrübəni nisbətən normal təşkil etmək olur; lakin həmin məktəbə bir neçə institutdan, hətta həmin institutların müxtəlif fakültələrindən eyni zamanda tələbə cəmləşəndə isə pedaqoji təcrübəni normal təşkil etmək çətinləşir. Bu həqiqəti tələbə də, institut da, hətta nazirlik də bilir. Lakin bu məsələni qaydaya salan yoxdur. Məktəb vəziyyətə dözür, çünki məktəbə nə qədər çox tələbə gəlsə, alınan əlavə zəhmət haqqı da bir o qədər çox olur. Bir institut isə digər instituta göstəriş verə bilmir ki, onun tələbələri filan məktəbə getsin və ya getməsin. Deməli, məsələni nazirlik sahmana salmalıdır. Keçmiş Maarif Nazirliyi ilə Ali və Orta İxtisas Təhsil Nazirliyinin birgə əmrinə nail olmuşuq. Lakin həmin əmrə əsasən yenə də pedaqoji institut tələbələri əsasən şəhərin mərkəzi hissəsindəki məktəblərə cəmləşir. Üç ildir ki, adi bir məsələni nazirlik həll edə bilmir.

Təhsil sahəsində ləng irəliləyiş pedaqoji elmlərə münasibətlə də bağlıdır. Doğrudur, respublikamızda pedaqoji elmlər üzrə alimlər ordusu tədris müəssisələrinə zəif kömək edir. Bununla yanaşı, belə bir həqiqət də etiraf olun-

malıdır ki, son zamanlar partiya və sovet orqanları, xüsusən təhsil orqanlarının rəhbər işçiləri pedaqoji elmlərə, bu elmlərin daşıyıcılarına laqeydlik göstərir, respublika miqyaslı bir sıra vacib tədbirlərə onları cəlb etmir, onların qüvvəsindən səmərəli istifadə olunmur. Müəllimlərin respublika konfransında Ümumittifaq müəllimlər qurultayına seçilən nümayəndələrin tərkibi də bunu göstərdi.

Ali və orta məktəb işinin yenidən qurulması ilə əlaqədar iki aparıcı sənəd var: «Ümumtəhsil və peşə məktəbi islahatının əsas istiqamətləri haqqında Qanun» və «Orta və ali məktəbi yenidən qurmağın gedişi və onu həyata keçirmək üzrə partiyanın vəzifələri haqqında» Sov.İKP MK fevral (1988-ci il) plenumunun materialları. Həmin sənədlərdə eyni məsələlərin həllinə verilən müxtəlif istiqamətlər maarif işçilərinin işini bir qədər çətinləşdirir.

Məktəbin əsas funksiyalarının şərhinə nəzər salaq. Məktəb haqqında Qanuna uyğun olaraq məktəblərin yuxarı siniflərində ümumi təhsillə yanaşı şagirdlərə maddi istehsal sahələri üçün lazım olan kütləvi peşələr öyrədilməlidir. Sov.İKP MK fevral plenumunun materiallarında isə ümumtəhsil məktəbi peşə təhsilinin, orta və ali ixtisas təhsilinin bazası hesab edilmişdir: bununla da xalq təsərrüfatı üçün fəhlə kadrları hazırlamaq funksiyasından məktəb azad olunur. Göründüyü kimi, ümumtəhsil məktəblərinin bəzilərində şagirdlərin kütləvi peşələrə hazırlanmasına, hətta əmək tərbiyəsində iqqəti xeyli zəiflətməmişdir. Maarif işçilərinin əksəriyyəti bilmir ki, məktəb haqqında Qanunu, yoxsa fevral plenumunun göstərişini əsas götürsünlər. Buna görə də fevral plenumunun işləyib hazırladığı yeni istiqamətlər baxımından məktəb haqqında Qanuna əlavə dəyişikliklər edilməlidir.

Faktlar göstərir ki, müəllimlərin və digər maarif işçilərinin xeyli hissəsi Sov.İKP MK fevral plenumunun ideyalarını aydın dərk etməmiş və buna görə də öz fəaliyyəti üçün onlardan gözlənilən nəticə çıxarmamışlar. Fevral plenumunda qətiyyətlə deyilmişdir ki, dünya səviyyəsi ilə müqayisədə təhsilin inkişaf meyli yavaşayıb. Tezliklə bu

gerilik aradan qaldırılmasa, cəmiyyət üçün düzəldilməsi çətin olan təhlükə yaranar. Sov.İKP Proqramının yerinə yetirilməsi, ölkənin gələcəyi, sosializmin özünün müqəddəratı həlledici dərəcədə müasir gənc nəslin ümumtəhsil və peşə hazırlığından, orta və ali məktəbin yenidən qurulması müvəffəqiyyətindən asılıdır.

Yaxşı olardı ki, Sov.İKP MK fevral plenumunun materiallarında irəli sürülmüş köklü müddələrin müəllimlər arasında dərinlən öyrənilməsi, geniş təbliği və işdə nəzərə alınması təşkil olunsun. Bu, məktəb direktorlarının və müəllimlərin öz işlərində əsaslı dönüş yaratmasına imkan verir.

Sov.İKP MK fevral plenumunda orta və ali məktəbin yenidən qurulması işinə partiya rəhbərliyi ilə əlaqədar vəzifələr müəyyən edilmişdir. Plenum müttəfiq respublika kommunist partiyaları MK-larına, vilayət, şəhər və rayon partiya komitələrinə tapşırırmışdır ki, uşaqların və gənclərin təhsil və tərbiyə sahəsinə siyasi rəhbərliyin səviyyəsini qətiyyətlə yüksəltsinlər, tədris müəssisələri işinin məzmununa dərinlən nüfuz etsinlər, meydana çıxan problemləri səriştəli və işgüzarlıqla həll etsinlər. Təəssüf ki, ötən müddətdə bu göstərişi heç də bütün şəhər və rayon partiya komitələri tam nəzərə almamışlar. Orta və ali məktəb işinin yenidən qurulmasının müvəffəqiyyəti pedaqoji işə həm də siyasi rəhbərliyin səviyyəsindən asılıdır. İstərdik ki, bu sahə bütün şəhər və rayon partiya komitələrinin daim diqqət mərkəzində olsun.

**(«Kommunist» qəzeti, 1989, 4 mart)**

## **5. PEDAQOJİ MÖVZU NƏDİR, METODİK MÖVZU NƏDİR?**

Son zamanlar pedaqogikanın nəzəriyyəsi və xüsusi metodika arasında, onların daşıyıcıları arasında qarşılıqlı münasibətlərə dair fikirlərdə xeyli anlaşılmazlıqlar namizədlik və doktorluq dissertasiyaları mövzularının müəyyənləşdiril-

məsindən tutmuş müdafiə materiallarının ekspertizasınadək bütün mərhələlərdə özünü qabarıq şəkildə göstərir. Bu da təbii hesab edilməlidir. Çünki indiyədək pedaqoji mövzu və metodik mövzu özlüyündə aydın məsələ kimi qəbul edilmiş və bu səbəbdən də müzakirəyə qoyulmamışdır. Amma indi məsələnin müzakirəyə qaldırılmasına ehtiyac yaranmışdır.

Pedaqogikanın nəzəriyyəsi ilə fənlərin tədrisi metodikası arasında qarşılıqlı münasibəti qiymətləndirməkdə iki əsas meyli müşahidə olunur. Meyllərdən biri pedaqogika və metodika arasında, habelə pedaqoqlar və metodistlər arasında kəskin fərq qoymaqla səciyyələnir. Bu meylin tərəfdarlarının əqidəsinə görə pedaqoqlar pedaqogika ilə, metodistlər isə metodika ilə məşğul olmalı və bir-birinin sahəsinə müdaxilə etməməlidirlər.

Digər qrup mütəxəssislər, əksinə, pedaqogika və metodika arasında fərqə məhəl qoymurlar, düşünürlər ki, xüsusi metodika da pedaqoji elmlərə aiddir. Mahiyyətə əhəmiyyət verməyib formal məntiqə söykənən həmin mütəxəssislər gah pedaqogikanın nəzəriyyəsi üzrə mövzulara rəhbərlik etməyə və ya məsləhətçi olmağa cəhd göstərir, gah da xüsusi metodika səciyyəli bəzi mövzuların pedaqogikanın nəzəriyyəsinə aid olduğunu da ısrar edirlər.

Deməliyə ki, nə birinci meyl, nə də ikinci meyl pedaqoji elmlərə istənilən fayda verə bilmir. Bizcə, metodistlər pedaqogikanın nəzəriyyəsi üzrə yazılmış əsərlərə aid fikirlərini, pedaqoqlar da bu və ya digər fənnin tədrisi üzrə aparılmış tədqiqat işlərinə aid öz mülahizələrini söyləyə bilərlər. Pedaqogika metodikadan, metodika da pedaqogikadan bəhrələnərək inkişaf etməlidir.

Pedaqogika xüsusi metodikadan nə götürə bilər? Digər fənnlərin tədrisi üçün faydalı ola biləcək fikirləri, əlamətləri, cəhətləri! Bəs xüsusi metodika pedaqogikadan nə əxz edə bilər? Çox şey! Bütün fənlərin tədrisi üçün yararlı olan fikirləri, qanunauyğunluqları, bilik və bacarıqların əsaslı şəkildə mənimlənməsindən tutmuş təcrübə və psixoloji inkişaf məsələlərinin həllinə qədər bir çox fundamental ideyaları!

Təəsüflə etiraf etməliyə ki, xüsusi metodikalara aid bəzi əsərlərin müəllifləri ümumi pedaqoji səpkili tədqiqatlardan ya xəbərsiz olur, yaxud da xəbərləri olur, lakin onlara öz münasibətini bildirmirlər.

Pedaqogikanın nəzəriyyəsi ilə xüsusi metodika arasında qarşılıqlı münasibəti qiymətləndirməkdə həm bəzi pedaqoqların, həm də bəzi metodistlərin fikirləri üçün ümumi olan nöqsanlar da tez-tez özünü göstərir.

Əvvəla, metodistlər kimi, bəzi pedaqoqlar da düşünürlər ki, tədqiqat mövzusunda tərbiyə anlayışının olması həmin mövzunun pedaqogikaya aid olduğunu göstərir. «Tarixin tədrisində estetik tərbiyə», «ədəbiyyatın tədrisində vətənpərvərlik tərbiyəsi» kimi m. övzular buna misal ola bilər. Deməliyə ki, pedaqoji mövzunu tərbiyə anlayışına nəzərən müəyyənləşdirmək cəhdi bir çox cəhətdən qüsurludur. Belə çıxır ki, ayrı-ayrı fənlərin tədrisində tərbiyə m. əsələlərini araşdırmaqla metodistlər deyil, pedaqoqlar məşğul olmalıdır. Halbuki, bu və ya digər fənnin tərbiyə imkanlarını üzə çıxartmaq və bu imkanlardan istifadənin yollarını müəyyənləşdirmək, birinci növbədə, metodistlərin vəzifələrinə aiddir. Metodist öz işini fənnin tədrisi ilə əlaqədar olan bilik və bacarıqların şagirdlərdə formalaşdırılması yollarını müəyyənləşdirməklə məhdudlaşdırma bilməz. O, öz fənninin tədrisi zamanı şagirdlərin əxlaqi, ideya-siyasi, estetik və s. tərbiyəsinin, habelə psixoloji inkişafının yolları sahəsində də düşünməyə borcudur.

Tədqiqat mövzusunun müəyyənləşdirməkdə metodistin bəzən yol verdiyi nöqsanlardan biri də dərsləndirən və məktəbdəndirən tədbirlər ifadəsi ilə bağlı olur. Bu halda güman edilir ki, guya dərsləndirən və məktəbdəndirən tərbiyə məsələlərini araşdırmaq metodika üçün deyil, daha çox pedaqogika üçün sığıyyəvidir. Öz fənninin əsl ustası olan müəllimlərin iş təcrübəsi göstərir ki, onlar tərbiyə işini nəinki fənnin tədrisi ilə məhdudlaşdırmır, dərsləndirən və məktəbdəndirən tədbirlərlə onu daha da zənginləşdirirlər.

Mövzu müəyyənləşdirərkən bəzi pedaqoq və metodistlərin yol verdikləri nöqsanlardan biri də təhsilin mərhələsi

ilə bağlı olur. Güman edilir ki, fənnin tədrisi üzrə tədqiqat mövzusu bir və ya iki sinif çərçivəsi ilə məhdudlaşdırıldıqda həmin mövzu metodikaya, tədrisin müəyyən mərhələsini, məsələn, aşağı sınıfları və ya bütövlükdə məktəbi əhatə etdikdə - pedaqogikaya aid edilməlidir. Belə bir mövqe ilə də razılaşmaq olmaz. Çünki metodikanı hər hansı sinif və ya siniflər çərçivəsinə salmaq düzgün deyil; hətta bütövlükdə orta ümumtəhsil məktəbində, yaxud ali məktəbdə bu və ya digər fənnin tədrisi məsələləri də əsasən metodikanın tədqiqat sahəsidir.

Bəzi metodist və pedaqoqların elmi araşdırmalar üçün mövzu müəyyənləşdirərkən yol verdikləri nöqsanlardan biri də tədqiqata cəlb olunan fənlərin miqdarı ilə bağlı olur. Güman edilir ki, elmi araşdırmalar bir fənnin tədrisi ilə əlaqədar olduqda metodik səpkili, bir neçə fənni əhatə etdikdə isə pedaqoji səpkili olur. Bu fikrin birinci hissəsinə söz ola bilməz; onun ikinci hissəsi isə mübahisəlidir. Çünki pedaqogikanın nəzəriyyəsinə aid edilən və bir neçə fənni əhatə edən bəzi doktorluq və namizədlik dissertasiyaları mahiyyətcə metodika çərçivəsində qalır: həmin fənlərin tədrisi ayrılıqda tədqiq və şərh edilir, ümumiləşdirmələr aparılmır, digər fənlərin tədrisi üçün nəticələr çıxarılmır. Bu cür faktları nəzərə alaraq deməliyik ki, pedaqogikanı ayrı-ayrı fənlərin tədrisinin mexaniki məcmusu kimi təsəvvür etmək olmaz. Metodika sinifdən və ya təhsil mərhələsindən asılı olmayaraq bu və ya digər fənnin (kursun) tədrisi məsələlərindən, qanunauyğunluqlarından bəhs edir və bu məsələlərin, bu qanunauyğunluqların başqa fənnin tədrisinə dəxli olmaya bilər. Pedaqogikada vəziyyət başqadır. Pedaqogikanın nəzəri məsələləri üzrə müəyyənləşdirilmiş mövzunun tədqiqindən alınan nəticələrin eyni səciyyəli bütün fənlərin tədrisinə və ya pedaqoji prosesin digər sahələrinə dəxli olur.

Göründüyü kimi, pedaqogika və metodika üzrə tədqiqat mövzuları bir-biri ilə nə qədər bağlı olsa da onların hərəsinə xas olan spesifik xüsusiyyətlərin nəzərə alınması pedaqoji

elmlərimizin sonrakı d üzgün inkişafına əlavə t əkan verəcəkdir.

(«Azərbaycan müəllimi», 1999, 8 aprel)

## 6. PEDAQOGİKANIN TƏDQIQAT HÜDUDLARI HAQQINDA

Müasir ictimai həyat bir sıra xarakterik cəhətlərlə, o cümlədən elmi-texniki tərəqqinin indiyədək görünməmiş bir tempdə və miqyasda cərəyan etməsi ilə səciyyələnir. Elmin inkişafında qanunauyğun hadisələr müşahidə edilir. Bu, özünü bir tərəfdən elmlərin differensiallaşmasında, digər tərəfdən inteqrasiyasında göstərir. Hər bir elmin özündə şəxələnmə sürətlənir, bununla yanaşı, elmlərin bir-birinə yaxınlaşması, bir-birinin nailiyyətlərindən istifadə etməsi güclənir.

Deyilənlər ictimai elmlərə, tərbiyə problemləri ilə məşğul olan elmlərə, o cümlədən pedaqogikaya da aiddir. Pedaqoji elmlərdə də yeni-yeni tədqiqat sahələri, tədqiqat istiqamətləri meydana çıxır. Əgər son vaxtlaradək pedaqogika əsasən müxtəlif tipli ümumtəhsil məktəbləri ilə, bu məktəblərdə təlim-tərbiyə problemləri ilə ardıcıl məşğul olurdusa, hazırda pedaqogika texniki-peşə təhsili, orta və ali ixtisas təhsili problemlərini də sistem şəklinə tədqiq etməyə başlamışdır. Hərbi pedaqogika, istehsalat pedaqogikası, partiya, komsomol və həmkarlar ittifaqı təşkilatları işinin pedaqogikası və s. yeni tədqiqat sahələri meydana çıxmışdır.

Pedaqogikanın sürətlə differensiallaşması digər elmlərlə onun əlaqələrinin daha da güclənməsinə səbəb olmuşdur. Pedaqogikanın yeni-yeni sahələrinin meydana gəlməsi tələb edir ki, pedaqogika fəlsəfə, psixologiya və fiziologiya, etika və estetika ilə habelə digər ictimai elmlərlə əlaqələrini daha da möhkəmləndirsin, həmin elmlərin nailiyyətlərindən daha geniş istifadə etsin.

Bir elm kimi pedaqogikanın differensiallaşması və digər elmlərlə onun qarşılıqlı əlaqələrinin güclənməsi zərurəti bir

sıra həll olunmalı problemlər irəli sürür. Biz pedaqogikanın tədqiqat obyektinin və tədqiqat predmetinin dəqiqləşdirilməsini bu cür problemlərdən biri hesab edirik.

Etiraf etmək lazım gəlir ki, pedaqogikanın tədqiqat obyektinin bir qədər genişlənmiş olduğu indiki şəraitdə bəzi uyğunsuzluqlar meydana çıxmışdır. Əvvəla, pedaqogikanın obyektinə dair ədəbiyyatda dərin kök salmış anlayış indi dövrün irəliləyişinə cavab vermir. Pedaqogika ilə təmasda olan başqa elmlərin nümayəndələri ilə birlikdə bu anlayışa tənqidi surətdə yenidən baxmaq və onu təkmilləşdirmək vacibdir. İkincisi, pedaqoji tədqiqat mövzularının müəyyənləşdirilməsində bu elmin tədqiqat sahəsinin spesifikasiyası bəzən nəzərə alınmır; qonşu elmlərin tədqiqat nəticələrindən istifadə etmək, ona əsaslanmaq əvəzinə bir də görürsən ki, pedaqoq özü hiss etmədən qonşu elmlərin sahəsində tədqiqat aparır. Üçüncüsü, fəlsəfənin müxtəlif sahələrində də tərbiyə mövzusunda tədqiqatlar aparılır. Filosoflar, estetika və etika mütəxəssisləri kommunist tərbiyəsi, o cümlədən əxlaq tərbiyəsi, estetik tərbiyə, ateizm tərbiyəsi problemlərinin işlənməsində az zəhmət çəkirlər. Lakin tərbiyə sahəsində filosofun və pedaqoqun apardığı tədqiqatların spesifikasiyası, birincinin fəlsəfi, ikincinin isə pedaqoji xarakteri bir çox halda aydın olmur. Məsələn, məlum olduğu kimi, 1963-cü ildə Moskvada «Geniş kommunizm quruculuğu dövründə zəhmətkeşlərin estetik tərbiyəsi» mövzusunda elmi konfrans keçirilmiş və konfransın materialları həmin il «Estetik tərbiyə problemləri və müasirlik» adı ilə çap olunmuşdur. Müəlliflər arasında filosoflar da, pedaqoqlar da vardır. Göründüyü kimi, bu təbirdə pedaqoqlar və filosoflar əlbir işləmişlər. Bu, yaxşı cəhətdir. Lakin həmin tədqiqatlardan hansıların fəlsəfi, hansıların isə pedaqoji səpkidə aparıldığını müəyyənləşdirmək çətindir.

Bu cür faktlar göstərir ki, yeni insan tərbiyəsi ilə əlaqədar pedaqoji tədqiqatın obyektini və predmetini dəyişdirmək vacibdir. Bu məsələnin həllində ictimai elmlərin, xüsusən fəlsəfə, etika, estetik mütəxəssislərinin iştirakı faydalı olardı.



Son vaxtlaradək çap olunmuş pedaqogika dərsliklərində belə fikir mübahisəsiz hesab edilmişdir ki, pedaqogika gənc nəslin tərbiyəsi haqqında elmdir. Məsələn, uzun müddət istifadə olunmuş dərsliklərin birində oxuyuruq: «Sovet pedaqogikası gənc nəslin kommunist tərbiyəsi, təhsili, təlimi haqqında elmdir» (B.P. Yesipov və N.K. Qonçarov, «Pedaqogika», Uçpedqiz, 1948, səh. 13).

Azərbaycan pedaqoqlarından bir qrupunun çap etdirdikləri «Pedaqogika» kitabında da təqribən eyni fikir təkrar edilmişdir: «hazırda pedaqogika uşaqların tərbiyə, təhsil və təliminin məqsədi, məzmunu, qanunauyğunluqları və səmərəli yollarından bəhs edən elmə deyilir» («Pedaqogika», Bakı, «Maarif» nəşriyyatı, 1964).

Pedaqogikanın tədqiqat obyektini, onun cəmiyyətimizdəki mövqeyini başa düşmək və izah etməkdə son vaxtlar irəliyə doğru addımlar atılmışdır. Biz pedaqoji ensiklopediyadakı izahatı, 1967-1968-ci illərdə, habelə sonralar çap olunmuş pedaqogika dərsliklərini nəzərdə tuturuq.

Pedaqoji ensiklopediyada «Pedaqogika» (Педагогическая энциклопедия, изд-во «Советская энциклопедия», Москва, 1966) məfhumuna verilmiş izahatda ənənəvi anlayış çərçivəsindən kənara çıxmaq təşəbbüsü edilmişdir. Lakin burada da məqalənin müəllifi B.L. Vulfson əvvəlki ənənədən yaxa qurtara bilməmişdir. Ensiklopediyanın 282-ci sahifəsində yazılır ki, pedaqogika uşaqların tərbiyəsi sahəsində nəzəriyyə kimi inkişaf etmişdir. Bununla bərabər, müəllif haqlı olaraq yazır ki, müasir pedaqogika təlim-tərbiyə, yaşlılarla aparılan mədəni-maarif, təbliğat-təşviqat işlərini də əhatə edir. SSRİ-də və digər sosialist ölkələrində pedaqogika yeni insanın kommunist tərbiyəsi haqqında nəzəriyyə kimi inkişaf edir. Lakin bir qədər sonra (səh. 287) məsələnin mahiyyətini izah edərkən müəllif bu düzgün mövqedən uzaqlaşmış, yenə əvvəlki mövqeyə qayıtmışdır. O, pedaqogika anlayışını şərh edərkən onu yenə gənc nəslin kommunist tərbiyəsinə aid olan məsələlərlə məhdudlaşdırmışdır. İctimai həyatın müxtəlif sahələrində aparılan yeni

insan tərbiyəsini isə şəxsiyyətin sosioloji formalaşmasına aid etmişdir.

1967-ci ildə çapdan çıxmış «Pedaqogika» dərsliyində də məsələ təqribən həmin məövqədən şərh olunmuşdur. Dərslikdə göstərilir ki, pedaqoji proses dedikdə, pedaqogikanın tələblərinə uyğun olaraq bütövlükdə mütəşəkkil təlim-tərbiyə prosesi, pedaqoq və tərbiyə olunanların, müəllim və şagirdlərin fəaliyyəti nəzərdə tutulur. Lakin bir qədər sonra müəllif tərbiyə prosesini sosioloji proseslə eyniləşdirir: «İctimai həyatın bütün sahələrində cərəyan edən insan tərbiyəsi prosesi və habelə bu prosesin nəticəsi isə şəxsiyyətin sosioloji formalaşmasıdır» (N.İ.Boldıryev, F.F.Korolov, N.K.Qonçarov və V.E.Qmurman. «Педагогика», «Просвещение», 1968, səh. 9697).

Müəlliflər bizə o qədər də əsaslı görünməyən belə bir fikrin doğruluğunu pedaqoji ensiklopediyada olduğu kimi, Sov.İKP Proqramından gətirilmiş bir müddə ilə sübut etməyə çalışırlar. Proqramda isə çox düzgün olaraq deyilir ki, yeni insan kommunizm quruculuğunda fəal iştirak etmək prosesində, ictimai və iqtisadi həyatda kommunizm əsaslarının təşəkkülü prosesində, partiyanın, dövlətin və ictimai təşkilatların bütün tərbiyə işləri sisteminin təsiri altında formalaşır.

Əvvəla, Proqramdan gətirilən həmin fikirdə şəxsiyyətin sosioloji formalaşması və tərbiyə eyniləşdirilmir. Proqramda aydın şəkildə deyilir ki, insan şəxsiyyəti ictimai-iqtisadi, siyasi, ideoloji və s. amillərin təsiri altında formalaşır. İkincisi, Proqram şəxsiyyəti formalaşdıran həmin amillər arasında tərbiyə amilini də göstərir. Üçüncüsü, Proqram diqqəti partiyanın, dövlətin, ictimai təşkilatların apardıqları tərbiyə işinə xüsusi cəlb edir və bununla da kommunizm quruculuğunda yeni insan tərbiyəsinin böyük əhəmiyyətə malik olduğunu qeyd edir. Təsadüfi deyildir ki, Proqramın kommunizm quruculuğu qarşısında qoymuş olduğu üç əsas vəzifədən biri məhz yeni insan tərbiyəsi ilə əlaqədardır.

Deməli, cəmiyyətimizin, ictimai həyatımızın müxtəlif sahələrində aparılan tərbiyə prosesi Sov.İKP Proqramında sosioloji proseslə eyniləşdirilmir və bircə yanlış fikrə bəraət qazandırmaq üçün Proqrama muraciət etmək düzgün deyildir.

Gertsen adınə Leninqrəd Pedaqoji İnstitutunun pedaqogika kafedrası işçiləri tərəfindən hazırlanmış dərsliyə nəzər salaq. Dərslikdə («Педагогика» (Курс лекции), изд-во «Просвещение», М., Л., 1966) göstərilir ki, sovet pedaqoji elmi tərbiyə, təhsil və təlimin qanunauyğunluqlarını öyrənir, müəllimləri təlim və tərbiyənin təkmilləşmiş üsulları ilə, uşağa pedaqoji cəhətdən təsir etməyin yolları ilə silahlandırır. Bununla yanaşı, həmin kitabda çox düzgün olaraq deyilir ki, sosialist pedaqogikası bütün cəmiyyətə xidmət edir və demək olar ki, cəmiyyət öz inkişafının sonrakı mərhələlərində pedaqogikanın nə iliyətlərindən daha dolğun istifadə edəcəkdir.

Pedaqogikanın obyektinə dair anlayışın inkişafında, cəsarətsiz də olsa, çox ehtiyatla başqa addımlar da atılmışdır. Biz T.A. İlinanın ali məktəblər üçün çap etdirdiyi «Pedaqogika» (изд-во «Просвещение» М., 1968) dərsliyini nəzərdə tuturuq. O, çox haqlı olaraq etiraf edir ki, ölkəmizdə kommunist tərbiyəsi həm xalq maarifi sisteminin əhatə etdiyi müəssisələrdə, həm də partiya, komsomol, həmkarlar ittifaqı təşkilatlarının, habelə müxtəlif mədəni-maarif müəssisələrinin fəaliyyəti prosesində həyata keçirilir; bütün bu təşkilat və müəssisələr adamlara məqsədyönlü surətdə təsir göstərirlər.

Bəs həmin təşkilatların və müəssisələrin fəaliyyətində sovet adamlarının tərbiyəsi ilə məşğul olmağın pedaqogikaya dəxli varmı? T.A. İlina çox ehtiyatla yazır ki, həmin sahəni geniş pedaqoji mənada başa düşülən tərbiyəyə aid etmək olardı. Lakin bu, müəllifə görə, bir elm kimi sovet pedaqogikasının tədqiqat obyektinin həddindən artıq genişlənməsinə səbəb ola bilərdi.

Göründüyü kimi, T.A. İlina müasir dövrdə kommunist tərbiyəsinin yalnız gənc nəslin kommunist tərbiyəsindən

ibarət olmadığını, ayrı-ayrı müəssisə və idarələrdə yaşlıların kommunist tərbiyəsinin də pədaqoji proses olduğunu etiraf etmişdir. Lakin müəllif, pədaqoji prosesin genişləndiyinə uyğun olaraq pədaqogikanın tədqiqat obyektinin genişləndirməyin zəruriliyini qeyd etməkdən çəkinmişdir. Çunki onun fikrincə, sovet pədaqogikasının tədqiqat sahəsi həddən artıq genişlənərdi. Güman edirik ki, pədaqoji prosesin obyektiv şəkildə genişlənməsinə uyğun olaraq pədaqogikanın tədqiqat sahəsinin genişlənəcəyindən çəkinməyə və ya vahiməyə düşməyə əsas yoxdur.

Tarixdən məlumdur ki, vaxt keçdikcə tədqiqat obyektinin genişlənməsi və ya məhdudlaşması elm sahələrində tez-tez baş verə bilər. Bu, təbiidir: elmin özü ictimai həyatın sonrakı inkişafına təsir etdiyi kimi, həyatdakı dəyişikliklər və irəliləyişlər də elm sahəsində dəyişikliklərə və irəliləmələrə səbəb olur.

Ortaya belə bir sual çıxır: əgər tədris müəssisələrindən və təhsil sisteminin əhatə etdiyi müəssisələrdən kənar da tərbiyə prosesi varsa, yəni müasir dövrdə tərbiyə prosesi özlüyündə xeyli genişlənməmişdirsə, onda sovet pədaqogikasının köhnə çərçivədə, yalnız tədris müəssisələri çərçivəsində qapanıb qalmağa haqqı varmı? Pədaqoji elmin tədqiqat obyektinin genişlənməsindən çəkinməyə, bundan vahiməyə düşməyə dəyərmə? Zənnimizcə, yox! Pədaqoqlar bundan çəkinməməlidirlər, həyatın tələbini hə ökmən nəzərə almalıdırlar.

Hazırda pədaqogika yalnız gənc nəslin tərbiyə problemləri ilə deyil, təhsil sisteminə daxil olan müəssisələrdə həyata keçirilən tərbiyə problemləri ilə də ciddi məşğul olmalıdır. Nəinki gənc nəslin, həm də yaşlıların, ümumiyyətlə sovet adamlarının kommunist tərbiyəsi də, idarə və müəssisələrdə, fabrik və zavodlarda, kolxoz və sovxozlarda cərəyan edən tərbiyə də pədaqogikanın tədqiqat obyektinə olmalıdır.

Pədaqoji tədqiqatı təhsil sistemindəki təlim-tərbiyə problemləri ilə məhdudlaşdırmağın, geniş kommunizm quruculuğuna pədaqogikanın qədəm qoymasından çəkinməyin,

bizcə, bir sıra əsası vardır. Bunlardan birisini pedaqoji prosesi sosioloji proseslə, pedaqogikanı sosiologiya ilə qarışdırmaq təhlükəsindən qorunmaqda görürük. Məsələ burasındadır ki, pedaqogikanın tədqiqat obyektini əsassız olaraq genişləndirmək halları, pedaqoji prosesi sosioloji proseslə eyniləşdirmək halları pedaqoji fikir tarixində olmuşdur. Məsələn, A.P.Medvedkov «Педагогика для самообразования, школы и семьи» (Petrograd, 1914, səh. 11-12) adlı kitabda pedaqogikanın obyektini haqqında xüsusi söhbət açır. O, yazır ki, pedaqogika insan orqanizmi inkişafının ilk üç mərhələsində böyüməsini öyrənir. Müəllif orqanizmin böyüməsini pedaqoji proses adlandırır. A.P.Medvedkovun fikrincə, konkret uşaq şəxsiyyətinin inkişafı da, bir növ kimi onun bioloji inkişafı da, mədəniyyətinin tarixi inkişafı da pedaqoji proses deməkdir.

Böyük Oktyabr sosialist inqilabından xeyli qabaq V.A.Volkoviç «Pedaqogika elmdir»... (Moskva, 1909, səh. 21-22) adlı kitabda uşağı əhatə edən bütün amillərin təsirini pedaqogikanın obyektinə daxil edirdi. O, yazırdı: «Pedaqogika uşağa məqsədli və məqsədsiz təsirləri özündə üzvi şəkildə birləşdirir». Müəllif həm birincini, həm də ikincini tərbiyə prosesinin tərkib hissəsi hesab edirdi. Bir qədər sonra müəllif məqsədli və məqsədsiz tərbiyəyə nələrin daxil olduğunu konkretləşdirir: «Məqsədli tərbiyə məktəbdə və ailədə həyata keçirilir, məqsədsiz tərbiyə isə vahid orqanizm kimi millətin, cəmiyyətin, kilsənin, dövlətin, iqlim şəraitinin, torpaq xüsusiyyətlərinin təsirindən əmələ gəlir».

Deməli, pedaqoji proses birinci halda bioloji və sosioloji proseslə, ikinci halda isə sırf sosioloji proseslə eyniləşdirilir. Bu cür hallar sonralar da təkrar olunmuşdur.

Əsrimizin otuzuncu illərində fəaliyyət göstərmiş olan V.N.Şulkinin fikrinə müraciət edək. Məlumdur ki, V.N.Şulkin ictimai həyatda bütün amillərin təsiri ilə şəxsiyyətin formalaşmasını tərbiyə prosesi hesab edirdi. Onun fikrincə, pedaqogika cəmiyyətdə şəxsiyyətin formalaşması problemlərini öyrənməlidir.

Göründüyü kimi, A.P.Medvedkov uşaq orqanizminin inkişafını, o cümlədən onun bioloji inkişafını pedaqoji prosesə daxil edirdisə, V.A.Volkoviç və V.N.Şulkin pedaqoji proses dedikdə şəxsiyyətə hər cür amillərin hər cür təsirini və bu təsirlər altında şəxsiyyətin ümumiyyətlə formalaşmasını nəzərdə tuturdu.

Göstərməliyik ki, mühit amillərinin, bütün sosioloji amillərin təsiri altında şəxsiyyətin formalaşmasını tərbiyə prosesi hesab etmək və beləliklə də pedaqogikanın tədqiqat obyektini əsassız olaraq genişləndirmək hallarına müasir dövrdə də rast gəlmək olur. I.Moşninin, V.A.Suxomlinskiyin, B.T.Lixaçevin və bəzi başqa pedaqoqların fikri buna misal ola bilər. «Политическое самообразование» jurnalı metodik şurasının üzvü I.Moşnin «Pravda» qəzetində «С учетом педагогики» adlı məqaləsində pedaqogikanın tədqiqat obyektini məsələsinə də toxunur. O, yazır: «...pedaqogika adamların təlim və tərbiyəsi haqqında, bütövlükdə şəxsiyyətin və kollektivin formalaşması haqqında elmdir». V.A.Suxomlinski, məsələn, «Коммунистическое воспитание» (журнал «Народное образование», 1967, № 2) adlı əsərində tərbiyəni formalaşan şəxsiyyətə mürəkkəb kompleksli təsirlər kimi qələmə verir. Məsələ burasındadır ki, V.A.Suxomlinski hər şey adamın gördüyü, eşitdiyi, hiss etdiyi, məşğul olduğu nə varsa hamısını bu cür təsirlər kompleksinə, müəllifin təbirincə desək, «tərbiyəyə» daxil edir.

B.T.Lixaçev «Шәxsi münasibətlər və tərbiyənin qanunauyğunluqları məsələsinə dair» adlı məqaləsində (журнал «Советская педагогика», 1966, №10) sübut etməyə çalışır ki, pedaqogika planlı, şüurlu, məqsədyönlü tərbiyə prosesinin deyil, uşağın xarici aləmlə münasibətlərinin qanunauyğunluqlarını öyrənməlidir. Müəllifin sonrakı izahından aydın olur ki, o, tərbiyəni həm geniş, həm də məhdud mənada başa düşür. Məsələnin bu cəhətdən şərhində bir sıra uyğunsuzluqlar meydana çıxır. Müəllif gah şüurlu, planlı təsirləri tərbiyə adlandırır, gah kortəbii, qeyri mütəşəkkil təsirləri də buraya daxil edir və s.

Bu cür uyğunsuzluqları aşkara çıxarmaq vəzifəmiz deyildir. Bizi maraqlandıran budur ki, B.T.Lixaçev də V.A.Volkoviç, V.N.Şulkin, V.A.Suxomlinski kimi güman edir ki, hər cür təsirlər altında uşaq şəxsiyyətinin formalaşması problemlərini pedaqogika öyrənməlidir.

B.T.Lixaçevin fikrindəki başqa bir dolaşılıq ondan ibarətdir ki, o, müəllimin, tərbiyəçinin fəaliyyətini uşağın, tərbiyə olunan şagirdin fəaliyyətindən ayırır, uşağın xarici aləmlə münasibətini əsas götürür. B.T.Lixaçeva görə şagirdin şəxsi həyatı, onun hərəkətləri və münasibətləri tərbiyənin obyektiv prosesidir, müəllimin fəaliyyəti isə subyektiv prosesdir. Vahid tərbiyə prosesini iki hissəyə – şagirdin fəaliyyətinə və müəllimin fəaliyyətinə ayırmaq, onların birini obyektiv, digərini subyektiv proses adlandırmaq və qarşı-qarşıya qoymaq pedaqogikaya fayda verə bilməz. V.T.Lixaçevin belə bir subyektiv fikri ilə də razılaşımaq olmaz ki, uşaq obyektiv tərbiyə prosesini öz subyektiv fəaliyyətilə yaradır. Bu fikir də pedaqogikada yeni deyildir. Hələ A.P.Medvedkov da yuxarıda adını çəkdiyimiz əsərində pedaqoji prosesin iki cəhətə – xarici və daxili cəhətlərə malik olduğunu qeyd edir.

O, xarici cəhət dedikdə bu və ya digər məqsədli təsiri, yaşlılar tərəfindən gənc nəslin inkişafına göstərilən təkanı, daxili cəhət dedikdə isə uşağın özünün inkişafa doğru göstərdiyi meyli nəzərdə tuturdu. O zaman A.P.Medvedkov da pedaqoji prosesin daxili cəhətini, orqanizmin öz fəaliyyətini ön plana çəkir, ona üstünlük verirdi.

Bu cür faktlar göstərir ki, pedaqoji fikri tarixində pedaqogikanın tədqiqat obyektini həm məhdudlaşdırmaq və genişləndirmək halları, həm də şəxsiyyətin hər cür formalaşmasını, o cümlədən mühit amillərinin təsiri altında formalaşmasını tərbiyə kimi, pedaqoji proses kimi başa düşmək halları olmuşdur. Belə bir vəziyyət bizə əsas verir ki, tərbiyəni, pedaqoji prosesi pedaqogikanın obyektinə hesab etməklə kifayətlənməyə, tərbiyə və pedaqoji proses məfhumu altında hansı mənanın nəzərdə tutulduğunu da dəqiqləşdirək.

Məlumdur ki, pedaqoji proses kateqoriyası təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarını özündə birləşdirir. Pedaqoji proses dedikdə təlim də, tərbiyə də nəzərdə tutulur. Tərbiyə nədir? Tərbiyənin mahiyyətini vaxtilə M. İ. Kalinin çox düzgün ifadə etmişdir: tərbiyə şəxsiyyətin məqsədəuyğun, planlı şəkildə formalaşdırılması prosesidir. Bu düzgün fikir sovet pedaqogikasının əsas ideyalarından biri olmuşdur.

Bəziləri yuxarıda göstərdiyimiz kimi, şəxsiyyətin ümumiyyətlə formalaşmasını tərbiyə hesab edir, şəxsiyyətin hər cür – həm məqsədəuyğun və planlı, həm də plansız formalaşmasını, xarici mühit amillərinin şəxsiyyətə hər cür təsirini tərbiyə kimi bəşadüşürlər. (V. A. Volkoviç, V. N. Şulkin, V. A. Suxomlinski və b.). Bəziləri tərbiyəni iki cəhətə – tərbiyəçinin fəaliyyətinə və tərbiyə olunanın şəxsin fəaliyyətinə ayırır, bunların birini digərinə qarşı qoyur: birini (tərbiyəçinin fəaliyyətini) tərbiyənin xarici, digərini (tərbiyə olunanın fəaliyyətini) isə daxili cəhət hesab edir. Bu cür şəxslər tərbiyə olunanın fəaliyyətini tərbiyədə əsas cəhət kimi qələmə verir, bəzən də onu özühərəkətdə olan, öz-özünə irəliləyən proses adlandırır (A. P. Medvedkov, B. T. Lixaçev və b.).

Fikrimizcə, hər iki halda tərbiyə anlayışı təhrif edilir. Birinci halda tərbiyə anlayışı həddindən artıq genişləndirilir, sosioloji proseslə eyniləşdirilir. İkinci halda isə tərbiyə anlayışı xeyli məhdudlaşdırılır, yəni tərbiyənin yalnız bir cəhəti nəzərə alınır. Buna görə də tərbiyənin bəşlicə cəhətləri aydınlaşdırılmalıdır.

Tərbiyənin xarakterik əlamətləri hansılardır? Şəxsiyyətin planlı və məqsədəyönəlmiş şəkildə formalaşdırılması tərbiyə üçün səciyyəvidir. Pedaqoji sistemdən asılı olmayaraq tərbiyə həmişə planlı şəkildə aparılır və müəyyən pedaqoji məqsədə nail olmağa yönəlir. Şəxsiyyət nəinki qabaqcadan düşünülmüş və təşkil edilmiş tədbirlərin, habelə plansız, xüsusi olaraq təşkil edilməyən amillərin də təsiri altında formalaşır. Birinci qrup amillər tərbiyəyə aiddir, ikinci qrup amillər isə tərbiyəyə aid deyil. Birinci qrup amillərin təsiri altında şəxsiyyətin formalaşması tərbiyə prosesidir. Şəx-



siyyətin ikinci qrup təsirlər altında formalaşması isə tərbiyə prosesi deyil. Onu şərti olaraq sosioloji proses adlandırmaq olar.

Bəzi pedaqoqlar, məsələn, T.N.Anastayeva («Müəllimsiz pedaqogikaya qarşı», «Советская педагогика», №2, 1968) şəxsiyyətin planlı və məqsədyönlü şəkildə formalaşdırılmasını tərbiyənin əlaməti hesab etməyin əleyhinədir. O, fikrini sübut etmək üçün iki dəlil gətirir. Birisi budur ki, planlı və şüurlu fəaliyyətin başqa növlərinə də xasdır. İkinci dəlil budur ki, tərbiyədə planlı və şüurlu əlaməti ilə yanaşı qeyri-şüurlu, plansız əlamətləri də müşahidə oluna bilər.

Müəllifin həmin dəlilləri ilə razılaşmaq olmaz. Çünki əvvəla, söhbət ümumiyyətlə şüurluqdan, planlıqdan gəlmir. Söhbət məhz şəxsiyyətin formalaşdırılması işindəki şüurluqdan, planlıqdan gedir. İkincisi, tərbiyədə xarakterik cəhətlərlə (planlıqla, şüurluqla, məqsədyönlüliklə) yanaşı xarakterik olmayan (qeyri-planlıq, qeyri-şüurluq) əlamətlər də olur. Söhbət isə hadisənin xarakterik cəhətindən gedir. Deməli, tərbiyənin xarakterik olmayan əlamətinə görə onun xarakterik əlamətini rədd etməyə əsas yoxdur.

Tərbiyənin başqa xarakterik əlamətləri də vardır. Tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanların fəaliyyətinin bir-birini şərtləndirməsi bu cür əlamətlərdəndir.

Məlumdur ki, təlim və tərbiyə çoxcəhətli və çoxtərəfli ictimai prosesdir. Təlim-tərbiyədə müəllimlə öyrədilən material arasında, müəllimlə şagird arasında, tərbiyəçi ilə tərbiyə olunan arasında, şagirdlə onun öyrəndiyi material arasında, tərbiyə olunanla tərbiyə vasitələri və s. arasında qarşılıqlı əlaqələr sistemi mövcuddur. Həmin əlaqələr sistemində öyrədənə, tərbiyəçi ilə tərbiyə olunan arasındakı qarşılıqlı əlaqə başlıcasıdır, təlim-tərbiyə və pedaqoji proses üçün xarakterikdir. Çünki təlim-tərbiyədə öyrədənin (müəllimin, tərbiyəçinin) fəaliyyətini öyrənən şəxs (şagirdin, tələbənin və s.) fəaliyyəti şərtləndirdiyi kimi, öyrənənin fəaliyyət xüsusiyyətlərini də öyrədənin fəaliyyəti şərtləndirir.

Tərbiyəçi ilə tərbiyə olunan şəxsin fəaliyyətinin birliyini tərbiyə üçün səciyyəvi əlamət hesab etməyən pedaqoq və psixoloqlara rast gəlmək olur. Məsələn, V.E.Qmurman M.N.Alekseyevin düzgün fikrinə etiraz edərək yazır ki, şagirdin bilik mənimsəməsi hər şeydən vacib olduğundan birinci növbədə şagirdlə onun öyrənmək istədiyi təhsil materialı arasındakı münasibətlər tədqiq edilməlidir. V.E.Qmurman öz yanlış fikrini sübut etmək üçün belə bir düzgün dəlil gətirir ki, şagirdin mənimsəmə fəaliyyətinə müəllim rəhbərlik etməlidir; rəhbərliyin müvəffəqiyyətli olması üçün müəllim şagirdin mənimsəmə fəaliyyətinin qanunauyğunluqlarını bilməlidir. Bu fikir özlüyündə tamamilə doğrudur. Materialı şagirdin necə mənimsədiyini müəllim yaxşı təsvir etməsə o na (şagirdə) düzgün istiqamət verə bilməz. Lakin o da həqiqətdir ki, şagirdin təlim fəaliyyətini şərtləndirən müəllimin tədris fəaliyyətidir. Buna görə də şagirdin təlimdə fəaliyyət xüsusiyyətlərindən düzgün baş çıxarmaq üçün bu xüsusiyyətləri hökmən müəllimin tədris fəaliyyətinin xüsusiyyətləri süzgəcindən də keçirmək tələb olunur. Çünki müəllimin tədris fəaliyyəti nəzərə alınmadan şagirdin təlim fəaliyyətini obyektiv şəkildə səciyyələndirmək olmaz. Buna görə də V.E.Qmurmanın yuxarıda istinad etdiyimiz fikri birtərəflidir və onunla razılaşmaq çətindir.

Təlimdən kənar da, müəllimin tədris fəaliyyəti ilə bilavasitə və ya bilvasitə əlaqə sistemindən kənar da şagirdin hər hansı materiala göstərdiyi münasibət təlim üçün səciyyəvi deyildir. Təlim üçün səciyyəvi cəhət odur ki, müəllim təlimin məzmunu ilə bu və ya digər şəkildə bağlı olan materialın şagird tərəfindən necə mənimsənildiyini öyrənsin.

Belə bir cəhəti də unutmaq olmaz ki, öyrənənlə öyrənilən material arasında münasibətə təkcə təlim-tərbiyədə deyil, pedaqoji prosesdən kənar da, müstəqil şəxsi fəaliyyətdə də olduqca tez-tez təsadüf edilir.

Pedaqogikanın tədqiqat obyektinə və tədqiqat predmetinə bir-biri ilə qırılmaz surətdə bağlı olsa da eyni məsələ deyildir. Yuxarıdakı üç izahatdan aydın olur ki, pedaqogi-

kanın tədqiqat obyektı kommunist tərbiyəsidir, kommunist tərbiyəsinin h ə y a t a k e ç i r i l d i y i p e d a q o j i s i s t e m l ə r d i r . Müxtəlif tipli ümumtəhsil məktəbləri, orta ixtisas məktəbləri, ali məktəblər, məktəbdənkənar uşaq tərbiyə müəssisələri, mədəni-maarif ocaqları, maarif orqanları və s. hərəsi ayrılıqda bir pedaqoji sistemdir. Onların hamısı qarşılıqlı surətdə böyük pedaqoji sistem əmələ gətirir.

Hər bir pedaqoji sistem bir çox komponentlərin qarşılıqlı əlaqəsindən ibarətdir. Şagirdlərlə müəllimlər arasında, tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanlar arasında, müəllimlə təlim (tərbiyə) materialı arasında, şagirdlə (tərbiyə olunanla) təlim (tərbiyə) materialı arasında, müəllimlə məktəb rəhbəri arasında, müəllimlə kollektiv arasında və i.a. arasındakı qarşılıqlı əlaqələr buna misal ola bilər.

Bəs tədqiqat obyektində, yəni kommunist tərbiyəsinə, pedaqoji sistemdə pedaqogika konkret olaraq nələri tədqiq edir? Pedaqogikanın predmeti nədir?

Pedaqoji sistemin bu cür komponentlərinin qarşılıqlı əlaqələrinin qanunauyğunluqları pedaqogikanın tədqiqat predmeti hesab edilməlidir.

Tərbiyənin ayrı-ayrı cəhətləri bir sıra başqa elmlərin tədqiqat obyektı ola bilər. Məsələn, yaşdan asılı olaraq psixikanın dəyişməsini psixologiya, maarif işçilərinin yerdəyişmə məsələlərini sosiologiya, şəxsiyyət və mühitin, eləcə də əxlaqi kateqoriyalar və mühitin qarşılıqlı əlaqəsini fəlsəfə, əxlaqi kateqoriyaları etika öyrənir. Etika, xüsusilə pedaqoji etika müəllimlərin və tərbiyəçilərin əxlaqi keyfiyyətlərini də tədqiq edir. Bu zaman etika pedaqoji prosesin ünsürlərini qarşılıqlı əlaqədə götürməyə bilər; o, pedaqoji prosesin bir ünsürünü, məsələn, müəllimin əxlaqi keyfiyyətlərini onun cəmiyyətdə daşdığı ictimai funksiya baxımından təhlil edir, ümumi əxlaqi tələblərin, ümumi əxlaqi prinsiplərin konkret fəaliyyət sahəsində – pedaqoji fəaliyyət prosesində inikas xüsusiyyətlərini araşdırır. Deməli, etika müəllimin əxlaqi keyfiyyətlərini pedaqoji prosesdən, pedaqoji prosesin başqa ünsürlərindən təcrid olunmuş şəkildə öyrənə bilər. Bəs pedaqogika müəllimin əxlaqi key-

fiyyətlərini tədqiq edə bilərmidi? Güman edirik ki, bir şərtlə öyrənə bilərik ki, müəllimin əxlaqi keyfiyyətləri pedaqoji prosesin digər üsürləri ilə, məsələn, şagirdlərin fəaliyyəti ilə əlaqəli şəkildə tədqiq olunsun. Bu şərtə əməl olunduqda həmin mövzuda aparılan tədqiqat pedaqoji xarakter alır.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmaz ki, pedaqogika ilə etika, xüsusən pedaqoji etika arasında keçilməz sədd olmalıdır. Əksinə, bu iki elm sahəsi bir-biri ilə sıx əlaqə saxlamalı, biri digərinin tədqiqat nəticələrindən istifadə etməlidir.

İctimai elmlərdən heç biri pedaqoji prosesin üsürlərini küll şəkildə, bu üsürləri qarşılıqlı əlaqədə öyrənməyi qarşısını alməqsəd qoymur. Belə bir məqsəd yalnız pedaqogikaya xasdır. Məhz pedaqogika hər hansı pedaqoji sistem; daxilində pedaqoji prosesin üsürlərini küll şəkildə götürür və bu üsürlərin qarşılıqlı əlaqəsinin qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmağa çalışır.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1974, №11)**

## **7. PEDAQOJİ ELMİMİZƏ DAİR BƏZİ MÜLAHİZƏLƏR**

Son zamanlar «Azərbaycan müəllimi» qəzetinin təlim, təhsil və tərbiyə ilə yanaşı, pedaqoji elmin problemlərinə də diqqət yetirməsini yalnız alqışlamaq olar. Çünki təhsil müəssisələrinin, orada çalışanın minlərlə müəllimin iş təcürübəsi pedaqoji elmin sonrakı inkişafına münasib şərait yaratdığı kimi, pedaqogika sahəsində işlənilən hazırlanan hər bir uğurlu fikir də, öz növbəsində, pedaqoji işin sonrakı inkişafına təkan verir.

Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyinin indiki durumunda pedaqogikanın bir çox məsələlərinə yenidən baxılmasına həqiqətən ehtiyac duyulur. Belə bir ehtiyac təkcə yeni dövrün xüsusiyyətlərindən irəli gəlmir, həm də mətbuatda, radio və televiziya da səslənən, ətraflı ölçülüb biçilməmiş söylənən bəzi fikirlərlə şərtlənir.

Yeni dövrdə pedaqogikanın müzakirə edilməli və daha da dəqiqləşdirilməli məsələləri çoxdur. Onlardan bəzilərini göstərək: pedaqogikanın hüdudları, pedaqogika və pedaqoji proses arasındakı qarşılıqlı əlaqə, pedaqogikanın və pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları arasında fərqin olub-olmaması, pedaqoji elmin sahələri, pedaqoji tədqiqatların vəziyyəti, ali məktəblərdə pedaqogika kursunun tədrisi vəziyyəti, pedaqoji anlayışlarda fikir müxtəlifliyi, tərbiyənin sinfi xarakter daşayıb daşımaması, müasir şəraitdə qabiliyyətlərin formalaşmasına təsir göstərən amillər, təhsil problemlərinin təhlilinə müvafiq pedaqoqların cəlbə vəziyyəti və s.

Bəri başdan etiraf edək ki, bu cür nəzəri məsələlərin müzakirəsi və fikir aydınlığının yaradılması nəinki pedaqogika elminin daşıyıcıları olan pedaqoqlar üçün, həm də bilavasitə pedaqoji prosesin əsas ağırlığını çiyənlərində apararaq çoxsaylı müəllimlər üçün faydalıdır. Məlumdur ki, adamların nəzəri hazırlıq səviyyəsi onların apardıqları əməli işin səviyyəsinə təsir göstərir. Çox halda isə ikinci birincidən asılı olur. Atalar əbəs yerə deməmişlər ki, məqsədin hara, mənzilin də ora. Adamlar, adətən, öz anlayışları çərçivəsində fəaliyyət göstərirlər. Bu mənada pedaqogikanın yuxarıda qeyd etdiyimiz məfhumlarını yeni dövrün reallıqlarına uyğun şəkildə dəqiqləşdirmək borcumuzdur.

Məsələyə başqa münasibət də mövcuddur. Bəzi şəxslərin fikrincə, pedaqogikanın problemlərinə aid yazılar səmərəsizdir. Onların əqidəsinə görə, əvvəla, indi məqalə yazmaq deyil, başqaları kimi, işbazlıqla məşğul olmaq, qaz vurub, qazan doldurmaq lazımdır; ikincisi, məqaləyə məhəl qoyan, onu oxuyan adamlar yox dərəcəsidədir. Bu cür əhval-ruhiyyə ilə əsla barışmaq olmaz. Biz yalnız bu günün ab-havası ilə yaşaya, yalnız yemək haqqında düşünə bilmərik. Bizi həyatımızın sabahı, o cümlədən pedaqoji elmin gələcək aqibəti də düşündürməlidir.

***Pedaqogika elminin hüdudları barədə.*** «Azərbaycan müəllimi» qəzetinin son saylarında müzakirə təriqi ilə dərc olunmuş bəzi məqalələrdən və pedaqogika üzrə son illərdə

çap olunmuş və əsaitlərdən görünür ki, pedaqogikanın hüdudlarına dair anlayış həmin yazılarda ənənəvi anlayışdan fərqlənir. Azərbaycan Respublikasının müstəqilliyindən əvvəl də, indi də pedaqogika elminin hüdudları tərbiyə ilə məhdudlaşdırılır. Bu, o deməkdir ki, əvvəla, təlim və təhsil anlayışları tərbiyə anlayışı ilə eyniləşdirilir; onların arasındakı fərq silinir. İkincisi, son zamanlar təhsil sistemində əmələ gələn yeniliklər, o cümlədən, istedadlı uşaqlarla aparılan xüsusi tədbirlər, təhsil zamanı uşaqların inkişaf etdirilməsi nəzərə alınmır.

Fikrimizcə, bu cür ciddi nəqşanlar pedaqoji elmin xeyrinə deyil, onun sonrakı inkişafını ləngidir. Odur ki, həmin problemə aydınlıq gətirilməlidir. Deyilənlər nəzərə alınarsa, pedaqogika elmi tərbiyə ilə yanaşı, nəinki təlim və təhsil anlayışlarını, həm də inkişaf anlayışını əhatə etməlidir və faktik olaraq əhatə edir.

Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf anlayışları bir-biri ilə üzvi şəkildə bağlı olduqlarından və bir-birini tamamladıqlarından, onları bir anlayışda – pedaqoji proses anlayışında birləşdirmək olar. Beləliklə, müasir dövrdə pedaqoji elmin tədqiqat obyektini, onun mövzusu, *pedaqoji proses* hesab edilə bilər. Başqa sözlə, *pedaqogika pedaqoji proses haqqında, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları haqqında elmdir*.

Pedaqoji prosesə daxil etdiyimiz psixoloji inkişaf anlayışını ötürü de olsa, izah etmək və onu nə üçün pedaqoji prosesə aid etdiyimizi aydınlaşdırmaq gərəkdir.

Məlumdur ki, inkişaf geniş anlayışdır, fəlsəfi mənə daşıyır. Biz inkişaf deyəndə təlim, tərbiyə və təhsil zamanı şəxsiyyətin psixoloji cəhətdən inkişafını nəzərdə tuturuq. Axı, təlim və təhsil zamanı gəcnəsl yalnız bilik əldə etmir, yalnız tərbiyə almır, həm də mütəyyən dərəcədə diqqəti, iradəsi, hafizəsi, təfəkkürü, təxəyyülü və s. psixi prosesləri inkişaf edir. Məsələ burasındadır ki, psixoloji inkişaf anlayışı pedaqoji proses anlayışına daxil edilmədikdə müəllim ona əhəmiyyət verməyə bilər, diqqət yetirmir və nəticədə uşaqların inkişafını ləngidir. İdrak cəhətdən ləng inkişaf edən şagirdlər isə təlim və təhsildə istənilən dərəcədə

müvəffəqiyyət qazana bilmirlər. Belə bir qanunauyğunluğu müəllimlərimiz gündəlik təlim işində dənə-dənə müşahidə edə bilərlər: təlimin xarakteri şagirdlərin inkişaf səviyyəsini şərtləndirdiyi kimi, şagirdlərin inkişaf səviyyəsi də təlimin səviyyəsini şərtləndirir.

***Pedaqogika və pedaqoji proses arasında qarşılıqlı əlaqə vardır.*** Elə güman etmək olar ki, pedaqogika və pedaqoji prosesin eyniyyət təşkil etmədiyini, onların həm qarşılıqlı əlaqədə olduğunu açıqlamağa ehtiyac yoxdur. Halbuki, bir sıra yazılar, hətta çapdan təzə çıxmış irihəcmli kitabda belə pedaqogika və pedaqoji prosesə fərq qoyulmur. Kitab pedaqogikanın qanunları və prinsipləri adlansa da, məzmununda pedaqoji proses nəzərdə tutulur. Belə çıxır ki, pedaqogikanın qanunauyğunluqları və pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları eyni şeydir. Əslində belə deyil. Pedaqogika və pedaqoji proses bir-birinin tərəqqisini nə qədər şərtləndirsə də, biri digəri haqqında elm olsa da, onların hərəsinə xas olan spesifik qanunauyğunluqlar vardır. pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları müəllimlə şagirdlər, tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanlar arasındakı vahid fəaliyyətdə, öyrətmək və öyrənmək fəaliyyətində cərəyan edir. Bir elm kimi, pedaqogikanın qanunauyğunluqları tədqiqat aparən alimlərin əməyi ilə, tədqiqatın təşkili ilə, tədqiqatdan alınan nəticələrlə bağlı olur. Düzdür, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını da pedaqoq alimlər müəyyənləşdirirlər. Bu qanunauyğunluqlar pedaqoji prosesin necəliyini, pedaqogikanın qanunauyğunluqları isə bu elmin necəliyini səciyyələndirir.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını aşkara çıxartdıqca pedaqoji elmin özü də inkişaf edir. Lakin pedaqogikanın inkişafına başqa amillər də təkan verir: digər elmlərin nəticələrindən nə dərəcədə bəhrələndiyi, öz tədqiqat işini hansı nəzəri və metodoloji əsaslarda qura bilməsi, hansı metodlardan necə istifadə etməsi və s. bu cür amillərin küll şəklində nəzərə alınması sayəsində pedaqogikanın inkişaf qanunauyğunluqlarını üzə çıxartmaq mümkündür.

Etiraf etməliyə ki, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarına nisbətən pedaqoji elmin inkişaf qanunauyğun-

luqları daha az öyrənilmişdir. Bu, ona bənzəyir ki, adam özündən daha çox başqalarını dərk etməyə meyilli olur.

Qarşımızda duran vacib problemlərdən biri də *pedaqogikanın özünüdərkinə* diqqəti artırmaqdan ibarətdir.

*Pedaqoji elmin sahələri.* Təəssüf ki, Azərbaycan Respublikası öz müstəqilliyini elan edəndən sonra pedaqoji elmə, xüsusən onun bir sıra sahələrinə diqqət xeyli dərəcədə zəifləmişdir. Pedaqoji tədqiqat əsasən ümumtəhsil məktəblərinin bəzi problemləri ilə məhdudlaşmışdır. Ali təhsil pedaqogikası, texniki peşə təhsili pedaqogikası üzrə tək-tək tədqiqat aparılır. Surdopedaqogika, tiflopedaqogika, oliqofrenopedaqogika üzrə, demək olar ki, elmi-tədqiqat işi yox dərəcəsidədir. Hərbi pedaqogika, istehsalat pedaqogikası, siyasi təşkilatlarda tərbiyə işinin pedaqogikası, uşaq, yeniyetmə və gənclər təşkilatlarında tərbiyə işinin pedaqogikası tamam unudulmuşdur. Türkdillixalqlarda pedaqogika, yeni təşkil edilmiş özəl tədris müəssisələrində təhsil pedaqogikası və s. heç yada düşmür.

**Sual olunur:** görəsən, pedaqogikanın bu qədər geniş şəxəli sahələrində elmi araşdırmaların aparılması respublika üçün faydalı olmazmı? Biz bu suala tərəddüd etmədən müsbət cavab verməyə hazırıq.

Bəs bütün bu sahələrdə pedaqoji tədqiqatları kim və harada təşkil etməlidir? Bu suala, əlbəttə, səlahiyyətli orqanlar cavab verməlidir.

*Pedaqoji tədqiqatların vəziyyəti.* Bir çoxlarının xoşuna gəlməsə də, deməyə məcburuq ki, pedaqoji tədqiqat sahəsindəki vəziyyətimiz Azərbaycan Respublikası dövlət müstəqilliyinin tələblərinə uyğun gəlmir. Bu sahədə ciddi nöqsanlarımız var. Nöqsanlardan biri pedaqoji tədqiqatların əksəriyyətində, o cümlədən yazılmış namizədlik və doktorluq dissertasiyalarında pedaqoji təcrübədən az istifadə edilməsidir. Tədqiqata cəlb olunan konkret pedaqoji faktlar dərin təhlil edilmir, başdan-başa ümumi fikri isbat etməyə yönəlir. Halbuki, bunun əksi tələb olunur: bu və ya digər pedaqoji fikir konkret faktların elmi təhlilindən irəli gəlməlidir.



Pedaqoji tədqiqatlarda tez-tez müşahidə olunan nöqsanlardan biri də eksperimentlə əlaqədardır. Tədqiqatların əksəriyyətində eksperimental baza çox zəif olur. Bu zəiflik əsasən iki cəhətdən özünü qabarıq şəkildə göstərir. Əvvəla, bəzi tədqiqatçılar bir sinifdə və ya bir neçə sinifdə, yaxud bir məktəbdə və ya bir neçə məktəbdə eyni təcürbi işi təşkil edir və düşünür ki, elə bu, eksperimentdir. İkincisi eksperimentin təşkili və keçirilməsi metodikası qeyri-müəyyən olur, göstərilən rəqəmlər inandırıcı olmur. Görünür, bu cür ciddi nöqsanlar pedaqoji eksperiment haqqında Azərbaycanda lazımi ədəbiyyatın olmadığından irəli gəlir. Odur ki, dissertasiyalara elmi rəhbərliyi keyfiyyətə yaxşılaşdırmaq zəruridir.

*Ali məktəbdə pedaqogikanın tədrisi vəziyyəti.* Təzad dolu müasir həyatımızda zidiyyətli meyillər təhsil sahəsindən də yan keçməmişdir. Son 3-4 ildə ali pedaqoji məktəblərdə tələbələrin pedaqoji hazırlığına verilən saatlar azaldılır. Yüksək ixtisaslı elmi-pedaqoji kadrların pedaqoji hazırlığı isə, əksinə, haqlı olaraq gücləndirilir. Sovet təhsil sistemi zamanı pedaqoji institut və universitetlərdə tələbələrə ixtisasa giriş, tərbiyə işinin metodikası, məktəbdə peşəyönümü üzrə iş, pedaqogika tarixi, məktəp pedaqogikası və s. kimi kurslardan mühazirələr dinləyər, fasiləsiz pedaqoji təcürbə keçərdilər. İndi fasiləsiz pedaqoji təcürbədən əsər-əlamət qalmamışdır. Nəzəri pedaqoji kurslar ixtisar edilərək «Pedaqogika» adı ilə saxlanmışdır. Aspirantura və dissertantura üzrə isə, əksinə, ixtisasından asılı olmayaraq, bütün mütəxəssislər indi pedaqogikadan namizədlik minimumu verməlidirlər. Deməli, kadr hazırlığının yüksək mərhələsində həqiqət öz yerini tapmışdır. İstərdik ki, ali pedaqoji məktəblərdə tələbələrin pedaqoji hazırlığı layiq olduğu səviyyəyə qaldırılsın. Bunu müəllim kadrları hazırlığının indiki acınacaqlı vəziyyəti tələb edir.

Təhsil Nazirliyinin keçmiş rəhbərlərindən biri olmuş hörmətli Misir Mərdanov «Xalq qəzeti»nə vaxtilə verdiyi rəsmi cavabda etiraf etmişdir ki, müəllim kadrlarının pedaqoji hazırlığı üzrə tədris planlarında yol verilmiş

nöqsanlar haqqında həmin qəzetin iradəsi haqlıdır. Lakin, təəssüf ki, indiyədək də bu sahədə heç bir əməli tədbir görülməmişdir.

***Pedaqoji anlayışlarda fikir müxtəlifliyi.*** Çap olunmuş pedaqoji ədəbiyyatdan görmək olur ki, müəlliflərin bir qismi istifadə etdikləri məfhumlarla istədikləri kimi rəftar edir, istədikləri kimi başa düşür və tərif verirlər. Nəticədə anlaşılmazlıqlar çoxalır. Oxucu, məsələn, təhsil və təlim, təhsil və tərbiyə anlayışlarının nə ilə fərqləndiklərini başa düşməkdə çətinlik çəkir.

Tərbiyə kateqoriyasının başa düşülməsinə diqqət yetirək. Əsərlərdən əsərlərə, məqalələrdən məqalələrə belə bir fikir keçir ki, tərbiyə müxtəlif mənada işlədilir: geniş mənada və məhdud mənada. Sosial həyatın bütün sahələrinin adama təsiri geniş mənada tərbiyə kimi, adama planlı, məqsədyönlü və müəşəkkil təsir isə məhdud mənada tərbiyə kimi başa düşülür.

Həmin fikrin müəlliflərindən soruşmaq lazımdır: hər iki anlayışı düzgün hesab etməliyik, yoxsa onlardan birini? Bu cür suallara ədəbiyyatda cavab verilməyib. İsbat etməyə ehtiyac yoxdur ki, əsl elmdə hər hansı məfhumun tərifini birmənalı olur. İki cür başa düşülən və izah edilən məfhumu elm yalnız bir müddətə qəbul edir. Gec-tez o cür məfhumlar birmənalı qəbul olunur. Bu cəhətdən həmin suallara cavab verməyə çalışaq. Məlumdur ki, tərbiyə təkcə pedaqogikanın deyil, fəlsəfənin, sosiologiyanın, psixologiyanın və bəzi digər elmlərin də maraq dairəsinə aiddir. Həmin elmlərdə tərbiyə kateqoriyasının necə başa düşüldüyünü indiki halda biz pedaqoqlara dəxli yoxdur. Bizi pedaqogikada tərbiyənin necə başa düşüldüyü maraqlandırır. Bəla burasındadır ki, tərbiyənin yuxarıda istinad etdiyimiz iki mənası pedaqoqların yazılarında tez-tez səslənir. Bəs həmin iki mənadan hansını düzgün, hansını isə qyeri-düzgün hesab etmək lazımdır? Axı, eyni anlayışın iki mənasının ikisi də düzgün ola bilməz. Sözsüz: ikisindən biri həqiqət olmalıdır. Bəs hansı?

Pedaqogikada ikinci mənada işlədilən tərbiyə anlayışı düzgün hesab edilməlidir. Geniş mənada işlədilən anlayış

yanlıştır və buna görə pedaqogikada ona yer olmamalıdır. Nə üçün? Ona görə ki, pedaqogikada çoxdan sübut olunmuşdur ki, insan şəxsiyyətinin formalaşmasına təsir göstərən amillər sırasına, tərbiyə ilə yanaşı, mühit amili də daxildir. Mühit amillərinin şəxsiyyətə kortəbii təsirini tərbiyə, özü də geniş mənada tərbiyə hesab edənlər, istəsələr də, istəməsələr də, tərbiyə işi üçün səciyyəvi olan planlı, şüurlu və məqsədyönlü təsirlər kimi xüsusiyyətləri kölgədə qoyur və elmdə yalnız dolaşılıqlığa səbəb olurlar.

**Başqa bir sual:** pedaqogikada tərbiyə anlayışının geniş və məhdud mənada işlətmək olarmı? Olar! Tərbiyə ümümləşmiş anlayışdır. Onun tərkib sahələri var: əxlaq tərbiyəsi, əmək tərbiyəsi, ideya-siyasi tərbiyə, fiziki tərbiyə, estetik tərbiyə, ağıl tərbiyəsi, hüquq tərbiyəsi, iqtisadi tərbiyə, ekoloji tərbiyə və s.

Geniş mənada tərbiyə dedikdə tərbiyənin həmin sahələrini küll şəklində nəzərdə tutulur. Məhdud mənada tərbiyə dedikdə isə həmin sahələrdən yalnız biri (məsələn, əxlaq tərbiyəsi) diqqət mərkəzində olur.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1996, 20 yanvar)

## 8. PEDAQOJİ ELMİMİZƏ DAİR BƏZİ MÜLAHİZƏLƏR (ardı)

*Tərbiyənin sinfi xarakter daşıyıb-daşımaması.* Son zamanlar keçirilən müzakirələrdə müxtəssis pedaqoqların fikirləri haçalanmışdır. Bəziləri güman edirlər ki, tərbiyə sinfi xarakter daşıyır, digərlərinin fikrincə, tərbiyə sinfi xarakter daşımır.

Bəri bəşdən deməliyəm ki, həmin fikirlərin heç birini düzgün hesab etmək olmaz. Çünki onların fikirləri mücərrəddir, konkretlikdən, reallıqdan uzaqdır. Fikirlərin hansı dövrə, hansı ölkəyə, ölkənin inkişafında hansı mərhələyə aid olduğu dəqiq göstərilir.

Tərbiyənin sinfi xarakter daşdığını isbat etməyə çalışanlar özlərinə məxsus həm «əməli», həm də «nəzəri»

əsas gətirirlər. Xarici kapitalist ölkələrindən, habelə Azərbaycanın indiki durumundan ümumi misallar gətirilir və nəticə çıxarılır ki, tərbiyə sinfi xarakter daşır. Bəs tarixin digər sahəsi – sovet dövrü, o cümlədən, Azərbaycan Sovet Sosialist Respublikasının təcrübəsi nə üçün unudulub? Axı, həmin dövrdə tərbiyə sinfi xarakter daşmamışdır.

Həmin müəlliflərin nəzəri dayacağı da tutarlı deyil. Tərbiyənin sinfi xarakter daşdığını isbat etmək üçün 1993-cü ildə çapdan çıxmış «Pedaqogika» kitabından belə bir fikrə istinad edilir: «tərbiyə tarixi hadisə olduğundan sinfi xarakter daşır». Bu fikir iki cəhətdən nəqsanlı hesab edilməlidir. Əvvəla, eyni hadisənin - tərbiyənin iki xüsusiyyətindən birinin (sinfiliyinin) digəri ilə (tarixiliyi ilə) izah etməyin məntiqi əsası yoxdur. İkincisi, bəşəriyyət tarixinin elə inkişaf pillələri olmuşdur ki, həmin pillələrdə (ibtidai icma quruluşunda və ya sosializmdə) tərbiyə sinfi deyil, ümumi xarakterdə olmuşdur. Deyilən bu iki cəhətə görə adı çəkilən kitabda yol verilmiş nəqsanın özü aradan qaldırılmalıdır.

Göründüyü kimi, tərbiyənin sinfi xarakter daşdığına dair söylənməmiş həmin fikir mücərrəd olduğundan, reallığı tam nəzərə almadığından məqbul sayıla bilməz.

Bəs «tərbiyə sinfi xarakter daşmır» deyən mütəxəssislər hansı dəlillərə istinad edirlər? Onlar da əvvəlkilər kimi mücərrəd mühakimə yürüdü, tarixi inkişafın bir tərəfinə diqqət cəmləşdirir, digər tərəfə əhəmiyyət vermir və buna görə də nəticə çıxarırlar ki, tərbiyə sinfi xarakter daşmır. Bu fikir konkret bir dövr üçün, məsələn, yuxarıda dediyimiz kimi, ibtidai icma quruluşu üçün və ya sosializm üçün səciyyəvidir, kapitalizm üçün isə səciyyəvi deyil.

Deyilənlər nəzərə alınarsa, etiraf edilməlidir ki, tərbiyənin sinfi xarakter daşmayıb-daşmamasına dair ümumi, mücərrəd şəkildə qoyulan sualın cavabı nə məhsət, nə də mənfə ola bilər. Tərbiyənin sinfi xarakter daşdığını, yaxud daşmadığını söyləmək hər iki halda səhvdir. Ümumi şəkildə qoyulan sualın cavabı belə olmalıdır: tərbiyə sinfli cəmiyyət

yətdə s infi xarakter daşıyır, sinifsiz cəmiyyətdə isə s infi xarakter daşımır.

Bəs hazırda, Azərbaycan Respublikasında vəziyyət necədir? Tərbiyə sinfi xarakter daşıyırmı? Fikrimizcə, respublika hazırda sosializmdən kapitalizmə keçid dövrünü yaşadığından hər iki ictimai-iqtisadi formasiyaların əlamətləri tərbiyə sahəsində də özünü qabarıq şəkildə göstərməyə başlamışdır. Küll halında götürüldükdə, hazırda tərbiyə ümumi xarakter daşıyır. Bu, özünü tam aydınlığı ilə ümumtəhsil məktəblərində göstərir. Bütün uşaqlar, yeniyetmələr ümumi tədris planları, tədris proqramları, dərslilər əsasında təhsil alırlar. Ümumilik digər dövlət tədris müəssisələrində də əsasən qalır. Bütün bunlarla yanaşı, özəl tədris müəssisələri də fəaliyyət göstərməyə başlamışdır. Bundan əlavə, dövlət tədris müəssisələri nəzdində ödənişli təlim şöbələri də açılır. Orada isə, adətən, varlı ailələrdən olan gənclər təhsil alırlar. Bu da yeni yaranan siniflərin təlim, tərbiyə və təhsil sahəsində əks-sədasıdır. Deməli, Azərbaycan Respublikasında indi tərbiyə ümumən sinfi xarakter daşımada sinfilik əlamətləri yaranmaqdadır.

*Qabiliyyətin formalaşmasına təsir göstərən amillər.* Son zamanlar, xüsusən, Azərbaycan Respublikasının demokratik dövlət quruculuğuna qədəm qoyduğu, söz azadlığına geniş imkan verdiyi indiki şəraitdə qabiliyyətin, istedadın fəvqəltəbii qüvvələr tərəfindən şərtləndiyini söyləyənlərin miqdarı artmışdır. Bu günlərdə televiziya ilə bir verilişə baxırdım. Aktyor, kino rejissoru və müğənni ilə gənclərin görüşü idi. Görüşün mövzusu da var idi: «Zəhmət, yoxsa istedad?» mövzunun qoyuluşunu elmdən uzaq olduğu özlüyündə aydındır. Söhbət zamanı qabarıq şəkildə elə bir fikir xüsusi vurğulanırdı ki, yaradıcılıq qabiliyyəti istedad tələb edir: istedad isə tək-tək adamlara nəsib olur.

Təəccüb doğuran həm də budur ki, özünü müəssis hesab edən bəzi pedaqoqlar nəinki bu mövqedə durur, hətta bir qədər də irəliyə gedirlər: məsələn, yaradıcılıq haqqında radioda çıxış edən bir pedaqoji elmlər namizədi sübutsuz-dəlilsiz dönə-dönə təkrar edirdi ki, yaradıcılıq, istedaddır,

Allah vergisidir, burada zəhmətin o qədər də rolu yoxdur. Fikir azadlığı şəraitində hər kəs öz istək və arzularını ifadə edə, yaza bilər. Lakin oxucunu və ya dunləyicini nəzərə almadan ağılımıza gələn fikri lazımcına ölçüb-biçmədən saga-sola səpələməyə haqqımız varmı? Axı, alimin özü inandırıcı olmalı, elmi dəlillərə söykənməlidir. Özünü alim hesab edən şəxs haradan bilir ki, istedad Allah vergisidir? O Allahı harada görüb? Allah ona nə vaxt və hansı şəraitdə öz fikrini bildirib və onu öz vəkili elan edib?

Aydındır ki, istedad və qabiliyyətin mahiyyəti və mənbələri barədə psixoloqun və fizioloqların elmi tədqiqatlarından həmin «alim»in xəbəri olsaydı, Allahın adından danışmazdı və Allahı bu cür hörmətdən salmazdı; bilirdi ki, qabiliyyət gərgin fərdi zəhmətin məhsuludur, özü də hər hansı işi yüksək səviyyədə keyfiyyətlə yerinə yetirmək üçün adamdan tələb edilən xüsusiyyətlərin məcmusundan ibarətdir. Bu cür xüsusiyyətlər isə həmin işin yerinə yetirilməsi zamanı yaranır, cilalanır və formalaşır.

Hələ tarixdə elə bir hal yoxdur ki, şəxsi zəhmət çəkmədən kimsə yaradıcılığın zirvəsinə ucalmış olsun. Üzeyir Hacıbəyovun, Səttar Bəhlulzadənin, Səməd Vurğunun, Rəşid Behbudovun, Bülbülün, Heydər Əliyevin və yüzlərlə digər elm, mədəniyyət, incəsənət xadimlərinin həyatı və fəaliyyəti ilə tanışlıq aydın şəkildə göstərir ki, onlarda müşahidə edilən qabiliyyətlər fərdi zəhmətləri ilə formalaşmışdır.

Hər bir şəxsdə qabiliyyətləri bu və ya digər sahədə inkişaf etdirmək üçün müəyyən irsi imkanlar var. Bu irsi imkanların qol-budaq atması və reallaşması dərəcəsi, bəhrəvermə dərəcəsi isə adamın boya başa çatdığı mühitin, aldığı tərbiyənin və göstərdiyi şəxsi zəhmətin, təkidliliyin necəliyindən asılı olur.

Qabiliyyətləri bəzi adamlarda yüksək, digər adamlarda aşağı səviyyədə inkişaf etdiyini Allahla bağlamaq cəhdi tək cəhdi elmi biliyin azlığı ilə izah olunmur. Belə bir cəhdin daha böyük zərərli cəhəti ondadır ki, həmin fikir milyonlarla adamları tərksilah edə, ruhdan sala, fəaliyyətdən qoya bilər.

***Təhsil problemlərinin həllinə mütəxəssis pedaqoqların cəlbə vəziyyəti.*** Bu məsələ sovet dövrünə nisbətən indi pis təşkil

edilmişdir. Kommunist partiyasının rəhbərliyi şəraitində təhsilin bütün problemlərinin həllində nəzəriyyəçi pedaqoqların qüvvələrindən maksimum istifadə edilirdi. Bəylərin hakimiyyəti illərində isə mütəxəssislərin təkliflərinə məhəl qoyulmadı. Məsələn, nöqsanlar və onların aradan qaldırmağın yolları barədə məktub keçmiş nazir F.Cəlilov cənablarına hələ 1993-cü ilin əvvəllərində rəsmən təqdim edilsə və, qeyddən keçsə də, o, həmin sənədi üzə çıxarmamağı, vəzifədən gedənədək özündə saxlamağı üstün tutmuşdur. Yaxud, dərsliklərin hazırlanması və çapı sahəsində nazirliyin o zamankı rəhbərliyinin səriştəsizliyi və subyektivliyi ucbatından bu gün şagirdlərin xeyli hissəsi bu və ya digər dərsliklərlə təmin olunmayıb. Özbaşınalıq o dərəcəyə çatmışdı ki, məsələn, IV siniflər üçün müzakirəyə verilmiş «Oxu» dərsliklərindən birinə üstünlük verilməsinə baxmayaraq, keçmiş nazir müavini Tahirzadə üstünlük qazanmayan «Oxu» kitabının üstün elmi redaktor kimi öz adını yazdıraraq, ağır iqtisadi böhran şəraitində nazirliyin mətbəəsində onun çapına nail olmuş və IV sinif müəllimlərini, habelə, şagirdləri çıxılmaz vəziyyətə salmışdır: eyni sinifdə iki «Oxu» kitabı üzrə dərsi təşkil etmək kimi səni problemlər yaranmışdır.

Unutmayaq ki, təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf haqqında elm pedaqogika adlanır. Pedaqogika elminin daşıyıcıları isə pedaqoqlardır, pedaqoji prosesi tədqiq edənlərdir, onun qanunauyğunluqlarını aşkara çıxaran və təbliğ edən pedaqoq alimlərdir. Pedaqoqların hansılarından kiminsə xoşu gəlməyə bilər, lakin şəxsi hisslərə qapılaraq pedaqoji elmə, təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf hadisələrinə güclü təsir göstərən elmlə qeyidlik pedaqoji prosesə yalnız ziyan gətirə bilər.

Məlum olduğu kimi, Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutunun fəaliyyəti nazirlik tərəfindən yoxlanmış, nəticəsi kollegiyada müzakirə olunmuş və müvafiq qərar qəbul edilmişdir. Azərbaycan Respublikasında Pedaqoji Elmlər Akademiyası və ya Təhsil Problemləri Akademiyası yaratmaq üçün müvafiq orqanlar qarşısında məsələ qaldırılmasının zəruriliyi həmin qərar da xüsusi

göstərilmişdir. Qərarın bu bəndi hələ də gəydən asılı qalmışdır. Nəzərə alınmalıdır ki, pədaqoji və psixoloji elmlər respublika Elmlər Akademiyasında təmsil olunmur. SSRİ şəraitində bu vəziyyət başa düşülürdü. Çünki SSRİ Pədaqoji Elmlər Akademiyası vardı. O, müəyyən dərəcədə Azərbaycanı da təmsil edirdi. İndi şərait dəyişmişdir. Müttəfiq respublikalar müstəqil dövlətlər kimi fəaliyyət göstərir. Rusiyada Təhsil Problemləri Akademiyası yaradılmışdır. Bəs Azərbaycan Respublikasında necə? Biz də özümüz haqqında, təhsilin elmi təminatı haqqında düşünməli deyilikmi? Azərbaycan Respublikasında ya Elmlər Akademiyasının strukturunda pədaqoji və psixoloji elmlər bölməsi, yaxud da təhsilin elmi problemləri ilə məşğul olan ayrıca akademiya yaradılmalıdır. O da nəzərə alınmalıdır ki, belə bir akademiyanın yaradılması dövlətdən əlavə xərc tələb etmir. Çünki o, fəaliyyətdə olan Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pədaqoji Elmlər Institutunun və bir sıra mövcud laboratoriyaların bazasında yaradıla bilər. Bu istiqamətdə görülən iş birinci növbədə Təhsil Nazirliyinə, respublikada təhsilin inkişafına real elmi kömək olardı.

Respublikada pərakəndə halda işləyən pədaqoqların fəaliyyətini mərkəzləşmiş strukturda birləşdirməyin zərurəti iki başqa meyldən də irəli gəlir. Birincisi budur ki, irəlidə dediyimiz kimi, son illər ixtisasından asılı olmayaraq, bütün aspirant və dissertantlar pədaqoqika və psixologiyadan namizədlik minimumu verirlər. İkincisi budur ki, Təhsil Qanununa əsasən, pədaqoji təhsili olmadan tədris müəssisələrində işləyən müəllim heyətinin pədaqoqika və psixologiya elmləri üzrə yenidən hazırlanmasına başlanmışdır.

Bu iki fakt da əlavə olaraq göstərir ki, bütün kadr hazırlığı sistemində pədaqoqika və psixologiyanın əhəmiyyəti əməli olaraq nəzərə alınır. Həmin meyllərin də elmi təminatı ehtiyacı vardır. Bu ehtiyac da ödənilməlidir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1996, 6 fevral)**



## **9. О НЕКОТОРЫХ НОВЫХ ИДЕЯХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ**

В условиях государственной независимости в Азербайджанской Республике фактически создана новая педагогика. Она по многим параметрам отличается от традиционной педагогики и определяется как «национальная педагогика».

Совершенно по-новому объясняются самые кардинальные категории традиционной педагогики, такие как: объект педагогической науки, образование, обучение, воспитание, цель педагогического процесса и др.

Как известно, объектом традиционной педагогики является воспитание, воплощающее в себе обучение и образование. В национальной педагогике, наоборот, педагогический процесс рассматривается как объект педагогической науки, охватывающий и воспитание и образование, и обучение, с которыми неразрывно связаны психологические процессы.

Новое понимание объекта педагогической науки имеет и теоретическое, и сугубо практическое преимущество перед традиционным ее пониманием. Рассмотрение четырех самых крупных категорий в рамках педагогического процесса дает специалистам возможность изучить обучение, образование, воспитание и психологическое развитие как относительно самостоятельные категории, имеющие специфические особенности с одной стороны, так и категории, имеющие общие особенности, с другой стороны.

Внесение обоснованной научной ясности в понимание объекта педагогической науки облегчает труды как исследователей проблем обучения, воспитания, образования и психологического развития, так и учителей, и других воспитателей, практически осуществляющих рекомендации ученых-педагогов.

Полная ясность в понимании специфических и общих особенностей обучения, воспитания, образования и

психологического развития в рамках педагогического процесса способствует повышению профессиональной подготовки учителей, что отражается в улучшении качества знаний, умений и навыков не только учащихся общеобразовательных школ, но и студентов вузов.

Этот вывод получен нами в результате эксперимента, проведенного в школе № 9 города Баку по приказу министра образования Азербайджанской Республики от 5-ого мая 2005 года.

Суть нового понимания сущности главных категорий педагогической науки заключается в следующем.

Образование – одна из составных частей социально-экономической жизни страны, представляющая собою сумму систематизированных национальных и общечеловеческих ценностей, имеющих возможности воспитания и психологического развития, выступающих в одном случае как необходимое условие обучения, а в другом случае - как его результат и целенаправленно, планомерно и организованно изучаемых в определенном учебном заведении.

Обучение – это единый процесс как усвоения людьми систематизированных национальных и общечеловеческих ценностей, так и их воспитания и психологического развития под целенаправленным, планомерным и организованным руководством учителя.

Воспитание – это целенаправленное, планомерное и организованное формирование у людей национальных и общечеловеческих ценностей, связанных с их поведением и действием.

Выше мы подчеркнули, что в национальной педагогике новым является включение в объект педагогической науки также категории «психологическое развитие». Спрашивается: чем вызван этот шаг? Отвечаем. Он вызван тем, что педагогический процесс неотделим от психологических процессов. Есть психологические силы, наличие которых у учащихся является серьезным фактором их успеха в учебно-воспитательном процессе; а низкий уровень развитости

внимания, воли, памяти, мышления у отдельных учащихся становится труднопреодолимым препятствием в их успеваемости. Другими словами, уровень обучения, воспитания и образования во многом обуславливается уровнем развитости психологических сил, как у учителей, так и у учащихся. Поэтому национальная педагогика не могла остаться безразличной к психологическим силам и рассматривает их как четвертую равноправную педагогическую категорию наряду с обучением, воспитанием и образованием.

Учитывая новые условия жизни азербайджанского народа, в национальной педагогике цель педагогического процесса, в том числе обучения, воспитания и образования, формировать таких граждан, которые были бы способны защищать государственную независимость Азербайджанской Республики, нерушимость ее границ, территориальную целостность, поднять страну до уровня высоко развитых демократических государств путем привития им систематизированных национальных и общечеловеческих ценностей.

Учителя, вооруженные новыми идеями национальной педагогики и применяющие эти идеи на практике, фактически уточнили свой статус. Известно, что в традиционной педагогике статус учителя в общих чертах сформулирован так: учитель – это специалист, преподающий в школе тот или иной учебный предмет.

С точки зрения же национальной педагогики учитель – это специалист с педагогическим образованием, способствующий дальнейшему развитию общества путем целенаправленного, планомерного и организованного вооружения людей систематизированными национальными и общечеловеческими ценностями.

**(Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной педагогической науки в условиях глобализации». Баку, 2007)**

## **10. О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ПЕДАГОГИКИ**

В настоящее время в курсе педагогики особенно важно отразить основные идеи реформы школы. Среди них следует обратить внимание на взаимосвязь социально-экономического развития страны и народного образования. Из курса педагогики студенты должны усвоить, что особенности развитого социализма выдвигают новые задачи перед народным образованием. Совершенствование развитого социализма неразрывно связано с совершенствованием советского человека не только как главной производительной силы, но и как активного гражданина. Эти качества советского человека должны формироваться главным образом в школе. основополагающая цель реформы – коренное улучшение всего дела обучения и воспитания: осуществление такой подготовки молодого поколения к жизни и труду, которая позволяла бы ему не только освоить опыт старших поколений, но и обогатить его собственными свершениями.

Курс педагогики должен дать студентам понимание масштабности, комплексности школьного строительства, осознание реформы как развития ленинских идей единой, трудовой и политехнической школы применительно к условиям развитого социализма.

Курс педагогики должен убедить студентов в том, что усиление трудового воспитания и обучения подрастающего поколения имеет исключительное значение для его социального становления; надо иметь в виду, что воспитание трудолюбия – это воспитание главного качества личности, создание той основы, на которой строится и жизнь общества, и жизнь отдельного человека.

Преподаватели педагогики должны обосновать мысль о том, что дополнение всеобщего среднего образования молодежи всеобщим профессиональным образованием,

предусмотренное реформой, вытекает из потребностей развитого социализма.

Студенты в процессе изучения педагогики должны проникнуться убеждением в том, что реализация требований реформы школы будет содействовать дальнейшему укреплению экономического и оборонного могущества, развитию материального и духовного потенциала нашей Родины.

Предлагаем внести в программу по педагогике следующие:

а) обеспечить критический, творческий подход студентов к изучаемым педагогическим проблемам;

б) обеспечить студентов источниками, освещающими одни и те же проблемы с разных точек зрения;

в) всесторонняя осведомленность с области педагогики, глубокое знание истории педагогики и основных современных педагогических течений;

г) знание и глубокое осмысление современной практики коммунистического воспитания и обучения детей и молодежи, правильное понимание наиболее актуальных проблем и задач, стоящих перед различными типами учебно-воспитательных заведений, перед всей системой коммунистического воспитания;

д) владение методикой проблемного изложения;

е) высокая культура чтения лекций; четкая и правильная речь преподавателя; умение правильно членить материал в соответствии с содержанием данной темы, выделять в ней главные понятия и категории, акцентировать внимание на ведущих практически значимых вопросах и аспектах.

Совершенствованию курса должно служить также:

а) рациональное сочетание лекций с практическими и семинарскими занятиями, где особое внимание уделяется анализу конкретных случаев из педагогической жизни, реальных педагогических ситуаций;

б) вовлечение слушателей в разнообразную деятельность конкретных учебно-воспитательных заведений, детских и молодежных коллективов и групп;

в) приобщение слушателей к научно-исследовательской работе в области педагогики (вооружение их знаниями и умениями рационально пользоваться каталогами, различными библиографическими справочниками; ознакомление с техникой наиболее экономной и результативной работы с литературными первоисточниками; обучение организации и фиксации наблюдений за педагогическим процессом, их анализу и обобщению; формирование умения разработать методику и провести конкретное педагогическое исследование).

Существенно важную роль в освоении студентами курса педагогики играет рационально организованная система коллективных и индивидуальных консультаций, проводимых на кафедрах и в кабинетах педагогики. Индивидуальная работа со студентами в условиях творческих деловых отношений является существенным фактором формирования у них подлинного интереса к творческой педагогической деятельности. Наиболее успешно решается эта задача в процессе подготовки студентами курсовых, дипломных работ и научно-методических докладов в системе студенческого научного общества.

**(Тезисы доклада, прочитанного на Всесоюзной научно-практической конференции на тему: «Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Полтава. Изд-во Пед. института, 1985)**

## **11. DÖVLƏT MÜSƏTQİLLİYİ ŞƏRAİTİNDƏ PEDAQOGİKANIN BƏZİ PROBLEMLƏRİ**

Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində pedaqogika elminin problemləri azalmamış, artmışdır. Bu elmin problemləri çoxdur. Onlardan bəzilərinə ötəri də olsa toxunaq.

Pedaqogikanın problemlərini şərti olaraq üç əsas qrupa ayırmaq olardı: pedaqogikanın metodoloji problemləri, pedaqogikanın nəzəri problemləri və pedaqogikanın əməli problemləri.

Hazırkı məqalədə başlıca məqsəd özünü qabarıq şəkildə göstərən problemləri həll etmək deyil, onları sadəcə qeyd etmək, varlığını nəzərə çarpdırmaqdır, həlli isə sonranın işidir, hər problemin açılmasına azı bir məqalə həsr etmək lazımdır.

Pedaqogikanın bəzi metodoloji probleminə nəzər salaq. Məsələn, mövcud elmlər sistemində pedaqogikanın yeri problem olaraq qalır. Bu məsələyə hələ elmdə aydınlıq gətirilməmişdir. Pedaqogikanın digər elmlərlə, xüsusən psixologiya, fiziologiya, məntiq, fəlsəfə, gigiyena ilə əlaqədar olduğu məlumdur. Lakin elmlər sistemində pedaqogika hansından sonra və hansından əvvəl dayanmalıdır? Nə üçün, məsələn, fəlsəfədən sonra, yaxud, məsələn, nə üçün psixologiyadan əvvəl mövqə tutmalıdır? Bu cür suallar nə qoyulub, nə də onlara cavab verilib. Halbuki, elmlər silsiləsində pedaqogikanın yerinin müəyyənləşdirilməsi təkcə metodoloji məsələ deyil. Bunun elmi-nəzəri və əməli əhəmiyyəti də vardır.

Pedaqoji elmin diferensiasiyası və inteqrasiyası da problemdir. Məlumdur ki, keçmiş sovet məkanında pedaqogikanın şaxələnməsi prosesi çox sürətlə gedirdi. Bununla yanaşı, pedaqoji tədqiqatlarda inteqrasiya, yəni sistemli, kompleks yanaşma meyilləri də güclənirdi. Azərbaycan Respublikası dövlət müstəqilliyi qazandığı bir şəraitdə pedaqoji elmlərin diferensiasiyası və inteqrasiyası sahəsində tamam başqa vəziyyət yaranmışdır: həm birinci, həm də ikinci hal tamamilə durğun vəziyyətə düşmüşdür. Pedaqoji elmlərin diferensiasiyasında və inteqrasiyasında əmələ gəlmiş durğunluqdan necə çıxmaq olar? Belə bir vəziyyətdə pedaqoji elmlərin inkişafına necə təkan vermək olar? Bu cür suallara cavab verilməlidir.

Pedaqoji mənbələrdə kateqoriya, termin, anlayış və məfhum kimi sözlərlə tez-tez rast gəlmək olur. Bu da

təbiidir. Çünki hər elmin özünə xas olan terminləri, kateqoriyaları və s. olur. Təəssüf doğuran budur ki, pedaqoji mənbələrin bəzilərində eyni məzmunlu söz kateqoriya, bəzilərində termin, bəzilərində anlayış kimi ifadə edilir. Belə bir qarışıqlığın səbəbi budur ki, pedaqogikada nəyin kateqoriya, nəyin məfhum və ya anlayış olduğu indiyədək dəqiqləşdirilməyib. Pedaqogikada həll olunmalı problemlərdən biri budur.

Pedaqoji mövzuda tədqiqatın planlaşdırılması və tədqiqat üzərində əməli işin planlaşdırılması arasında fərqi görməmək problem olaraq qalır. Elmi işçiyə də, aspiranta və dissertanta da məlumdur ki, tədqiqat mövzusu planlaşdırılır: tədqiq olunmalı mövzunun planı tutulur, fəsillər və fəsillərə aid olan paraqraflar adlandırılır, mövzu üzrə ədəbiyyat və konkret faktlar toplanır, sonra əsər yazılır. Çoxları tədqiqatın bu cəhəti ilə öz işini məhdudlaşdırır: tədqiqatın planlaşdırılmasında ikinci vacib cəhətə o qədər də əhəmiyyət verilmir. Biz tədqiqatın, o cümlədən dissertasiyanın məzmununa daxil edilməyən planlaşdırılmış mövzu üzrə ədəbiyyat hansı müddətə müəyyənləşdirilməlidir? Mənbələr üzərində iş nə vaxt başa çatmalıdır? Mövzu ilə bağlı elmi faktlar nə vaxt toplanmalıdır? Bu faktlar nə vaxt təhlil edilib ümumiləşdirilməlidir? Əsərin ayrı-ayrı fəsilləri, bölmələri, hissələri nə vaxt yazılmalıdır? Eksperiment necə və nə vaxt qoyulmalıdır? Tədqiqatın bu cür vacib cəhətləri də əvvəlcədən ayrıca planlaşdırılmalıdır.

Pedaqogikada metodoloji problemlərdən biri də tədqiqatın nəticəsi ilə bağlıdır. İstər namizədlik, istərsə də doktorluq dissertasiyasında məqsəd adətən mücərrəd şəkildə ifadə edilir, təqribən belə: hazırki tədqiqatın məqsədi filan məsələni öyrənməkdir. Halbuki, bu və ya digər mövzunun, məsələnin, problemin, hadisənin, prosesin öyrənilməsi məqsəd olmalı deyil, vasitədir. Elmi-tədqiqat işində əsl məqsəd qanunauyğunluqları üzə çıxarmaqdan ibarət olmalıdır. Müasir dissertasiyaların böyük əksəriyyətində isə



elm və praktika üçün vacib olan bu cəhət kölgədə qalır. Əsərlərdə pedaqoji ədəbiyyatdan, pedaqoji və metodik təcrübədən bolluca faktlar gətirilir. Lakin həmin faktların əsasında duran qanunauyğunluqlar açılmır. Bu bələdan yaxa qurtarmağa çalışmalıyıq.

Elmi-pedaqoji tədqiqatın səmərəlilik meyarları da lazımcınca işlənməmişdir. Kim hansı məsələni qələmə alırsa yazısının faydalı olduğunu iddia edir və oxucunu ümumi sözlərlə inandıрмаğa çalışır, «belə etsən belə olar», «filan cür hərəkət etmək lazımdır» kimi mücərrəd məsləhətlər verir. Bu qəbildən olan yazılar göstərir ki, onların müəllifləri elmi isbat üsullarından hali deyillər. Odur ki, pedaqoji fikrin, pedaqoji tədqiqatın səmərəlilik meyarları işlənməlidir.

Pedaqogikanın bəzi nəzəri problemlərinə toxunaq. Təhsilin və ya tərbiyənin məqsədi belə problemlərdir. Keçmiş sovet məkanında təhsilin və ya tərbiyənin məqsədi aydın ifadə olunurdu: hərtərəfli inkişaf etmiş kommunizm qurucusu yetişdirmək. Dövlət müstəqilliyi qazanmış Azərbaycan Respublikasında təhsil və ya tərbiyə hansı məqsədə xidmət etməlidir. Etiraf olunmalıdır ki, həmin suala hələ rəsmən yığcam cavab verilməyib. Hətta Təhsil Qanununda təhsilin vəzifələri uzun-uzadı sadalansa da məqsəd unudulmuşdur. Müasir Azərbaycan Respublikasında təhsilin məqsədi aydınlaşdırılmalıdır.

Şəxsiyyətin tamlığı və pedaqogika kursunun strukturu arasında uyğunsuzluq mövcuddur. Psixologiyada isbat olunmuşdur ki, şəxsiyyət tamdır, onu hissələrə ayırmaq və bir-birindən əlaqəsiz öyrənmək düzgün deyil. Real həyatda da insan şəxsiyyəti tam şəkildə özünü göstərir. Onun mənəviyyəti, mənəvi keyfiyyətləri vahid sistem təşkil edir. Bu həqiqət pedaqogika kursunda tam nəzərə alınmır. Pedaqogika kursunun strukturunda təlimin və tərbiyənin şəxsiyyətə təsiri ayrılıqda nəzərdən keçirilir. Belə çıxır ki, təlim şəxsiyyətin bir tərəfinə, tərbiyə isə başqa bir tərəfinə təsir göstərir. Bu yanlış yanaşma aradan qaldırılmalıdır.

Pedaqogika kursunun ənənəvi strukturunda təlimin prinsipləri ayrılıqda şərh edilir. Açıq-aşkar belə bir yenilməz təəssürat əmələ gəlir ki, güya tərbiyənin prinsipləri təlim zamanı, təlimin prinsipləri isə tərbiyə zamanı tətbiq edilmir. Halbuki, real həyat bunun əksini göstərir. Təlimə aid edilən elə prinsip yoxdur ki, tərbiyə işinin tətbiqi mümkün olmasın. Eyni fikir tərbiyə prinsiplərinə də aiddir. Məsələn, tərbiyə ilə əlaqələndirilən nikbinlik prinsipindən müəllimlərimiz təlim zamanı da istifadə edirlər, yaxud, təlim üçün spesifik hesab edilən əyanilik prinsipi tərbiyə zamanı tətbiq edilmirmi? Edilir!

Təlimin təşkili formaları və tərbiyənin təşkili formaları, habelə təlim üsulları və tərbiyə üsulları haqqında da eyni fikir söylənməlidir.

Göründüyü kimi, pedaqogika kursunun strukturunu real həyata uyğunlaşdırmaq zərurəti yaranmışdır.

Sadalanən və sadalanmayan pedaqoji problemlərdən belə bir ümumi nəticə də hasil olur ki, həmin problemlərin həlli yeni pedaqogika yaratmağı zərurətə çevirir.

Pedaqogikanın əməli problemləri də az deyil. Belə problemlərdən biri eksperiment üsulunun tətbiqi ilə bağlıdır. Məsələ burasındadır ki, nəzəri pedaqoji tədqiqatların, xüsusən dissertasiyaların əksəriyyətində eksperimentdən istifadə edildiyi, təklif olunan fikrin, tövsiyənin eksperimentdən keçirildiyi göstərilir. Lakin həmin tədqiqatlarla yaxından tanışlıq oxucuda az inam yaradır, eksperimentin reallığı şübhə doğurur. Belə bir acınacaqlı təəssürat bəlkə onun nəticəsidir ki, eksperimentin necə keçirildiyi, onun metodikasının konkret nədən ibarət olduğu dissertasiyada lazımınca açılmır, yaxud dissertant bu cəhəti açma bilmir. Hər halda pedaqoji tədqiqatların eksperimental bazası böyük problem olaraq qalır.

Pedaqoji elm sahəsində ciddi əməli problemlərin biri də əsərlərə yazılan rəylərlə əlaqədardır. Etiraf etməliyik ki, Azərbaycanda pedaqoji əsərlərə, o cümlədən, dissertasiyalara obyektiv, prinsipial rəy yox dərəcəsinədir. Bələmiz burasındadır ki, dissertasiya ilə tanış olan rəyçi sözdə onun

yaramadığını deyir, lakin rəy yazanda tərifi göyə qaldırır. Təəssüf ki, bu cür hallar çoxumuza aiddir. Dissertasiyaya rəy yazan şəxs bilməlidir ki, onun rəyi şəxsi rəy deyil, təmsil etdiy elmin rəyidir, xalqın rəyidir.

Pedaqoji elmin bəzi nümayəndələrində gözəl milli dəyər olan xeyirxahlıqdan sui-istifadə halları müşahidə edilir. Mən birinci növbədə vəzifədən və mövqedən istifadə edərək himayədarlığı nəzərdə tuturam. Namizədlik və ya doktorluq dissertasiyasının mövcud tələblərə cavab vermədiyi üzə çıxanda dəridən qabıqdan çıxıb dissertantın « yazıqdı», «tənhadı», «yaşlıdı», «cavandı» deyə tərəfini saxlayanların maddi maraq güdmələrinə inanmaq olmur. Bu yolla elmə gətirilən şəxslər isə elmə layiqli fayda verə bilmir.

Öz dissertasiyası ilə əlaqədar suallara tutarlı inandırıcı cavab verməyən şəxslərin dissertasiyanı necə yazdıqları da sual doğurur. Bu cür hallar nəzərə alınarsa respublikada pedaqoji tənqidin gücləndirilməsi vacib əməli problem kimi qarşımızda durmalıdır.

Azərbaycan Respublikasında az dissertasiya müdafiə olunmur. Lakin, təəssüf ki, dissertasiyalardan alınan nəticələrin heç də hamısının pedaqoji təcrübəyə tətbiqi təşkil olunmur. Güman edirik ki, Təhsil Nazirliyinin bu məsələyə maraq göstərməsi yalnız fayda verərdi.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1998, 20 yanvar)**

## **12. PEDAQOGIKANIN YENİ PROBLEMLƏRİ**

Son zamanlar respublikamızın ictimai-iqtisadi və siyasi həyatında köklü yeniliklər baş verir. Respublika Ali Soveti Azərbaycanı suveren dövlət elan etmişdir; Azərbaycan Kommunist partiyasının fəaliyyəti dayandırılmışdır; çox-partiyalılıq əmələ gəlmişdir; bazar iqtisadiyyatına keçidin sürəti artmaqdadır; ölkəmizdə nə kommünizm quruculuğu, nə də sosializm özünü doğrultmamışdır; marksizm-leninizm ideologiyası böhran vəziyyətindədir və s.

Azərbaycan xalqı üçün tamamilə yeni olan belə bir şəraitdə pedaqoji elmlər əvvəlki səviyyədə, əvvəlki məzmununda qala bilməz, o, yeniləşməlidir. Yeni şəraitdə pedaqogika necə olmalıdır? Onda hansı yeniləşmələr aparılmalıdır? Bu suallara cavab verilməlidir.

Məlumdur ki, indiyədək respublikamızda pedaqogika sovet pedaqogikası adlanıb. Bəs indi necə? Bizcə, indən belə pedaqogika həmin adı daşıya bilməz. Çünki, sovet hakimiyyət quruluşu ciddi islahata uğrayır və sovet sözü respublikanın adından da çıxarılmışdır. Yeni reallığa uyğun respublikada pedaqogikanı Azərbaycan pedaqogikası adlandırmaq məqsədəuyğundur.

Bəziləri bu ada şübhə ilə yanaşır və güman edirlər ki, belə olduqda ümumi pedaqoji məsələlər əhatə edilməz və pedaqogika sırf milli səciyyə daşıyır. Əlbəttə, həmin mülahizələrlə razılaşmaq olmaz. Əvvəla, Azərbaycan pedaqogikası Azərbaycan xalqının pedaqogikası demək deyil, ikincisi, Azərbaycan pedaqogikası ümumi pedaqoji məsələlərə qətiyyənlə laqeyd qalmır və üçüncüsü, həmin ada uyğun olaraq Azərbaycan pedaqoji fikrini müstəqil şərh etməyə imkan yaranır.

İndiyədək respublikamızda rus, sovet və dünya pedaqoji fikirlərinə üstünlük verilmişdir. Azərbaycan pedaqoji fikri isə kölgədə qalmışdır. Aydın ki, pedaqogikada bu vəziyyətlə qətiyyənlə razılaşmaq olmaz. Azərbaycan pedaqogikasında rus, sovet və ya dünya pedaqoji fikri deyil, Azərbaycan pedaqoji fikri üstünlük təşkil etməlidir. Bununla yanaşı, digər ölkələrdə pedaqoji fikrə də diqqət yetirilməlidir.

İndiyədək biz Türkiyədə, İranda, xüsusən Cənubi Azərbaycanda pedaqoji fikrə tamamilə laqeyd olmuşuq. Bu ciddi nöqsan aradan qaldırılmalıdır. Bundan sonra Azərbaycan pedaqogikası həmin ölkələrdə pedaqoji fikirlərdən də bəhrələnməlidir.

Azərbaycan şifahi xalq yaradıcılığına münasibətdə də nöqsanımız vardır. Respublikamızda pedaqogika çox nadir halda şifahi xalq yaradıcılığına müraciət etmişdir. Halbuki Azərbaycan nağılları və rəvayətləri, atalar sözləri və zərb-

məsəllər, tapmacalar pedaqoji fikirlərlə zəngindir. Bu fakirlər Azərbaycan pedaqogikasının etibarlı dayaqlarından birinə çevrilmişdir.

Pedaqogika indiyədək partiyalı elm hesab edilib. Pedaqogikada Sov.İKP qurultaylarının və plenumlarının qərarları əsas götürülüb. Bəs bundan sonra nəyə istinad etməliyik? Bizcə, Azərbaycan pedaqogikası Azərbaycan dövlətinin təhsilə aid sənədlərini əsas götürməli, heç bir partiya üstünlük verməməlidir.

Pedaqogikanın metodologiyası sahəsində də düzəlişlər edilməlidir. Məlum olduğu kimi marksizm-leninizm sovet pedaqogikasının metodoloji əsası hesab edilir. Bəs bundan sonra necə hərəkət etməliyik? Yenəmi marksizm-leninizmin müddəalarına nəzər salmalıyıq? Əlbəttə, yox! Bizcə, tarixi materializm deyil, dialektik materializmin bəzi ideyaları Azərbaycan pedaqogikasının metodoloji əsası olmalıdır.

Pedaqogikada partiya müddəaları indiyədək hörmətdə olduğundan pedaqoji prosesin qaynunauyğunluqlarını üzə çıxartmağa əhəmiyyət verilməmişdir. Bundan sonra pedaqoji prosesin qaynunauyğunluqlarının tədqiqi, müəyyənləşdirilməsi və dəqiq ifadəsi diqqət mərkəzində olmalıdır.

Təlim, tərbiyə və təhsil pedaqogikanın başlıca anlayışları hesab edilir. İndi bu fikirlə kifayətlənmək olmaz. Son tədqiqatlar göstərir ki, həmin anlayışlara psixoloji inkişaf anlayışı da əlavə edilməlidir. Əvvəla, təlim də, təhsil də psixoloji inkişaf imkanına malikdir: ikincisi, bu imkanın olduğunu bilən və öz pedaqoji işində onu nəzərə alan şəxslər təlimin, tərbiyə və təhsilin səviyyəsini xeyli yüksəldə bilirlər. Biz, əlbəttə, psixoloji qüvvələrin – təsəvvürün, təxəyyülün, hafizənin, diqqətin, iradənin və s. inkişafını nəzərdə tuturuq.

Azərbaycan pedaqogikası üçün başqa bir əsas kateqoriya – pedaqoji proses kateqoriyası da vardır. O, təlim-tərbiyə, təhsil və inkişaf kateqoriyalarını özündə birləşdirir. Beləliklə, pedaqogikada üç deyil, beş əsas kateqoriya vardır.

İndiyədək pedaqoji məsələlərin izahına sinfi mövqedən yanaşılmışdır. **Sual olunur:** Azərbaycanda təlim, tərbiyə,

təhsil və inkişaf məsələlərinə hansı mövqedən yanaşmaq lazımdır? Yenəmi sinfi mövqedən? Bizcə, bu sualın cavabı müsbət ola bilməz. Əvvəla, Azərbaycanın indiki şəraitində siniflər sabit deyildir, axıcılıq mövcuddur, ikincisi, Azərbaycan xalqını hazırda siniflərə parçalamaq, onları qarşı-qarşıya qoymaq, başqa-başqa mənafeələr axtarmaq xalqı parçalamağa apara bilər. Bütün bunlara görə də Azərbaycanda pedaqoji hadisələr ümumxalq mənafeyi baxımından izah olunmalıdır.

Bütün sovet məkanında olduğu kimi, Azərbaycanda da tərbiyə sistemi kommunist tərbiyəsi adlanmışdır. Kommunizm ideyasının iflasa uğradığı indiki şəraitdə yenəmi kommunist tərbiyəsindən söz açmaq lazım gələcəkdir? Bizcə yox! Güman edirik ki, Azərbaycanda bizim tərbiyə xalq tərbiyəsi adlanmalıdır və buna uyğun olaraq onun məzmunu da yenidən işlənməlidir.

Pedaqogikada indiyədək tərbiyənin məqsədi gah yeni insan tərbiyəsindən, gah kommunizm qurucusu yetişdirməkdən ibarət hesab edilmişdir. Əslində isə nə yeni insan, nə də kommunizm qurucusu hazırlamaq mümkün olmuşdur. Ölkədə yaranan şərait buna imkan verməmişdir. Tərbiyənin xarakteri də, məqsədi də ölkənin konkret şəraiti nəzərə alınmadan müəyyənləşdirilə bilməz. Biz bundan sonra nə mücərrəd olan yeni insan formalaşdırmağa, nə də həyata keçirilməyən kommunizmin fəal qurucuları yetişdirilməsini Azərbaycanda tərbiyənin məqsədi ilə əlaqələndirə bilmərik. Bəs respublikamızın konkret şəraitini nəzərə almalı olsaq tərbiyənin məqsədini nədə görməliyik? Bizcə, uşaqları, yeniyetmə və gəncləri Azərbaycan xalqına xidmət etməyə hazırlamaqda! Azərbaycanda fəaliyyət göstərən tədris müəssisələrinin həyata keçirdikləri konkret vəzifələr həmin məqsədə xidmət etməlidir. Pedaqogikanın təxirəsalınmaz yaxın vəzifələrindən biri tərbiyənin məzmununu yeni məqsədi uyğun şəkildə işləyib dəqiqləşdirməkdən ibarət olmalıdır.

İndiyədək pedaqogikada tərbiyənin sahələrindən birisi ateizm tərbiyəsi adlanmışdır. O, tədris müəssisələrində şa-

girdlərin və tələbələrin ateizm tərbiyəsi təcrübəsini öyrənməyə, ümumiləşdirməyə və yaymağa çalışmışdır. Bundan sonra pedaqogikada belə bir mövzu qalmalıdır?! Məktəblərimizdə yenə əvvəlki kimi ateizm tərbiyəsi ilə məşğul olunacaqmı? Bizcə, etiqad azadlığı barədə fərman verildiyi bir şəraitdə tədris müəssisələri dinə və Allaha qarşı xüsusi təbliğatla məşğul olmalı deyil. Çünki dinə etiqad, Allaha etiqad şəxsin öz işidir. Məktəbin vəzifəsi elmi biliklərlə gənc nəslə silahlandırmaqdır. Yeri gəldikcə elmin, təhsilin, biliyin faydası haqqında Məhəmməd peyğəmbərin hədislərindən istifadəni də uğurlu hesab etmək olar.

İdeya-siyasi tərbiyə sahəsində də yeni reallıqlar hökmən nəzərə alınmalıdır. Aydınır ki, bundan sonra ideya-siyasi tərbiyədə marksizm-leninizm müddəalarına istinad edilməsi və Sovet dövləti rəmzlərindən istifadə olunması artıq tarixi mərhələ kimi keçmişdə qalmalıdır. Müasir şəraitdə bizim tədris müəssisələri ideya-siyasi tərbiyə işi aparmalıdır? Əlbəttə! Bəs onun məzmununa nələr daxil edilməlidir? Hər şeydən əvvəl Azərbaycan dövlətinin rəmzləri, Azərbaycan xalqının ehtiyaclarını, istək və arzularını ifadə edən məsələlər.

Komsomol və pioner təşkilatlarında tərbiyə məsələləri pedaqogikanın tədqiqat mövzularından biri olmuşdur. Aydınır ki, bundan sonra pedaqogikada belə mövzu ola bilməz. Çünki komsomol təşkilatı da, pioner təşkilatı da öz fəaliyyətlərində Sov.İKP-nin tələblərini əsas götürürdü: pioner komsomolun, komsomol isə partiyanın ehtiyatı hesab edilirdi. Respublikanın tədris müəssisələrində hansı uşaq və gənclər təşkilatları fəaliyyət göstərsə Azərbaycan pedaqogikası həmin təşkilatlarda aparılan tərbiyə işini əks etdirər.

Müəllim kadrları hazırlamaq sahəsində də köklü dəyişikliklər aparılmalıdır. Müəllim kadrları hazırlamağın bircə cəhətinə – tədris planına öləri nəzər salmaq. Müəyyənləşdirmişik ki, əvvəla, Azərbaycandakı ali pedaqoji məktəblərdə başqa-başqa pedaqoji fənlər öyrədilir və onların tədrisinə müxtəlif vaxt ayrılır. Bir tədris planında

«İxtisasa giriş» fənni var, digərində yox; birində tərbiyə işinin metodikası öyrədilir, digərində isə öyrədilmir və s. Soruşulur: müxtəlif ali pedaqoji məktəblərin tələbələri nə üçün başqa-başqa pedaqoji hazırlıq almalıdırlar? Cava-bında bəziləri bildirilər ki, institutlar eyni ixtisaslar üzrə deyil, başqa-başqa ixtisaslar üzrə müəllim kadrları hazırlayır.

Bizdə belə bir əqidə var ki, tələbələr rus dili, Azərbaycan dili, xarici dil, riyaziyyat və s. ixtisaslar üzrə xüsusi hazırlığından asılı olmayaraq eyni səviyyədə pedaqoji hazırlıq almalıdırlar. Tədris planları ilə əlaqədar pedaqoji hazırlığın başqa bir cəhətinə diqqət yetirək. Məlumdur ki, ali məktəblərdə müəllim hazırlığı üç tərkib hissəni əhatə edir: tələbələrin ümumi metodoloji hazırlığı, onların xüsusi hazırlığı və pedaqoji hazırlığı. **Sual olunur:** tədris planlarında həmin sahələrin nisbəti necədir? Təhlil göstərir ki, bu nisbət başdan-başa pedaqoji hazırlığın zərərinədir: auditoriya məşğələləri üçün vaxt büdcəsinin yarısından çoxu xüsusi hazırlığa, yerdə qalan vaxtın xeyli hissəsi ümumi metodoloji hazırlığa, cüzi bir hissəsi isə pedaqoji hazırlığa ayrılır. Biz müəllimlərin böyük əksəriyyətinin səriştəsizliyinin başlıca səbəblərindən birini tədris planlarındakı həmin anormallıqda görürük. Odur ki, müəllim kadrları hazırlayan ali məktəblərin tədris planları tənqidi surətdə işlənməlidir.

Yeri gəlmişkən deyək ki, hazırda nəinki pedaqoji institutların, habelə digər profilli tədris müəssisələrinin planları da müasir tələblərə uyğunlaşdırılmalıdır.

Gətirilən faktlardan belə bir nəticə də hasil olur ki, pedaqoji elmlərin tədqiqat istiqamətlərini yeniləşdirmək, indi qarşılaşdığımız yeni problemlərin tədqiqini təşkil etmək zəruridir.

Onu da boynumuza almalıyıq ki, son vaxtlar respublikamızda pedaqoji fikir sahəsində tənqid yox dərəcəsinə enmişdir. Bizcə, bunun bir sıra səbəbləri vardır. Birincisi, Azərbaycanda yaranmış ümumi laqeydlik, biganəlikdir. Bizdə belə əhval-ruhiyyə əmələ gəlmişdir: «Əşi, nəyimə gərəkdir», «Kimdir mənim fikrimlə hesablaşan», «Nə üçün



özümə düşmən qazanım?» İkincisi tənqiddə dözməməkdir, tənqiddə düşmənçiliklə cavab verməkdir. Azacıq tənqid edilən şəxs dedi-qodu yaradır, narazı qalır, bəzən də qisasçılığa əl atır. Üçüncüsü, layiq olmayan tərifdir. Bəziləri oxuduğu əsəri hətta layiq olmadıqda belə tərifləyir və bunu xeyirxahlıq kimi qələmə verir, düşünür ki, bu cür «xeyirxahlıq» təkcə əsərin müəllifini deyil, pedaqoji ictimaiyyəti də çəşdirir, yaxşını pisdən ayırmaq işini çətinləşdirir. Unutmaq olmaz ki, layiq olmayan tərif də qərəzli tənqid qədər xalqımıza, elmimizə ziyandır. Pedaqoji sahədə sağlam tənqid bərpa olunmalıdır.

Azərbaycanın suveren və müstəqil dövlət elan edilməsi şəraitində dövlət səviyyəsində ali attestasiya komissiyalarının yaradılması zərurətə çevrilmişdir. Pedaqoji mövzuda dissertasiya müdafiələrinin və elmi adlar verilməsinin respublikada ekspertizadan keçməsi məsuliyyətin artmasına, nəticə etibarilə keyfiyyətin yüksəlməsinə səbəb ola bilər.

Deyənlər sübut edir ki, yeni tələblərə cavab verə bilən, Azərbaycan xalqının müasir ehtiyaclarını nəzərə alan pedaqogika dərsliyi yazılmalıdır. Təkcə pedaqogika üzrə deyil, bütün humanitar fənlər üzrə dərslilər təzələnməlidir. Xalq Təhsil Nazirliyi və «Maarif» nəşriyyatı bu işin təşkilatçıları olmalıdırlar.

Sadalanan yeni problemlərin yüksək səviyyədə həllinə imkan verən tədbirlərdən biri Azərbaycanda Pedaqoji Elmlər Akademiyasının yaradılmasıdır. Belə bir Akademiyanın yaradılması Azərbaycanda həm pedaqoji elmlərin sonrakı inkişafına, həm də tədris müəssisələrində təlim, tərbiyə və təhsil səviyyəsinin yüksəlməsinə güclü təkan verir. Akademiyanı yaratmaq üçün Respublikamızda hər cəhətdən real baza vardır: dövlətdən əlavə vəsait ayrılması tələb olunmur.

**(«Azərbaycan müəllimi» 1991, 23 oktyabr)**

### 13. PEDAQOGİKANIN MÖVZUSU MƏSƏLƏSİNDƏ İSLAHAT VƏ YA MİLLİ PEDAQOGİKANIN MÖVZUSU

Biz məqalələrimizin birində əsaslandırmağa çalışmışdıq ki, təlim, tərbiyə və təhsil sahəsində islahat aparıldığına görə həmin məsələləri öyrənən elmdə də - pedaqogikada da islahat aparılmalı və milli fikri gücləndirməliyik. Bu sahədə atığımız bəzi addımlar barədə mətbuatda pedaqogikanın mövzusu məsələsinə toxunmaq istərdik.

Pedaqoji elmdə islahata ehtiyacı olan anlayışlardan biri bu elmin mövzusunə dair dərin kök salmış fikirdir. Bu fikir kitabdan kitaba, dərs vəsaitindən dərs vəsaitinə köçürülür. Pedaqogikanın mövzusunə dair fikirdə sabitlik və həmrəylik bəlkə də bu günə qədər gərəkli olub. Bəs bu gün necə? Bundan sonra da həmin anlayış səviyyəsində qalmalıyıq, yoxsa irəliyə doğru addım atmalıyıq?

İndi şərait kökündən dəyişmişdir. SSRİ dağıldığından, digər keçmiş müttəfiq respublikalar kimi Azərbaycan müstəqil dövlətə çevrildiyindən, təfəkkür buxovları parçalanmış, müstəqil düşünmək, real mühakimə yürütmək üçün əlverişli şərait yaranmışdır. Pedaqoji elmin mövzusunə dair dərin və geniş kök salmış fikirdə ənənəvi eyniyyət də, cüzi fərq də tənqid süzgəcindən keçirilməlidir.

Məlum olduğu kimi, N.Qonçarov, B.Yesipov, F.Korolyov, N.Boldırov, V.Qmurman, L.Zankov, M.Skatkin və başqaları aparıcı sovet pedaqoqları hesab edilirdi. Bəs həmin mütəxəssis pedaqoqlar pedaqogikanı nə barədə elm hesab edirdilər? V.Qmurmanın, F.Korolyovun, M.Danilovun, M.Skatkinin, L.Zankovun və bəzi başqa görkəmli pedaqoqların müəllifliyi ilə 1967-ci ildə çapdan çıxmış «Общие основы педагогики» adlı fundamental dərs vəsaitində oxuyuruq: «Pedaqogikanın ən qısa, ümumi və bununla birlikdə nisbi mənada dəqiq tərfi belədir: - tərbiyə haqqında elmdir» (səh. 5). Bəs N.Boldırevin, N.Qonçarovun, müəllifliyi ilə 1968-ci ildə nəşr edilmiş «Pedaqogika»da məsələ necə qoyulur? Deməliyik ki, bu dərs

vəsaitində də fikir çox aydın ifadə edilmişdir: «Pedaqogika – insan tərbiyəsi haqqında elmdir» (səh. 6).

Göründüyü kimi, pedaqogikaya verilən hər iki tərifdə ümumi cəhət vardır: ikisində də tərbiyə pedaqogikanın mövzusu hesab edilir. Lakin, bununla yanaşı, həmin kitablarda təlim və təhsil, bəzən hətta inkişaf anlayışları haqqında da söhbət gedir. Lakin bu dərslər vəsaitlərində təlim də, təhsil də tərbiyənin tərkib hissəsi kimi nəzərdən keçirilir. Məsələ burasındadır ki, pedaqoji elmin mövzusunu tərbiyədə görənlər və bu ideyaya aludə olan bəzi məşhur pedaqoqlar, öz məntiqlərinə sadıq qalaraq, yazdıqları dərslər vəsaitlərində sırf tərbiyə məsələlərinə üstünlük verirlər. Məsələn, Q.İ.Şukinanın redaktəsi ilə 1977-ci ildə çap olunmuş «Педагогика школы» adlı dərslər vəsaitində kitabın girişində müəlliflər əsasən tərbiyədən danışirlər, hətta kitabın əhatə etdiyi on doqquz fəslin ilk on üç fəslini tərbiyəyə həsr etmişlər.

Eyni xətti əsas götürən sosialist ölkələrinin aparıcı pedaqoqları: A.Kairov, A.Arsenyev, A.Markuşeviç, A.Xripkova, Q.Noyner, F.Nemer, V.Okon və başqaları 1973-cü ildə Moskvada çap etdirdikləri «Проблемы социалистической педагогики» adlı kitabda yazırlar: «Sosialist pedaqogikası yeni insan tərbiyəsinin tarixi təcrübəsini ümumiləşdirir, kommünizm cəmiyyəti şəxsiyyətini formalaşdırmağın daha da təkmilləşdirilməsi yollarını proqnozlaşdırır» (səh.8).

Pedaqogikanın tərbiyə haqqında elm olduğuna dair fikir indiyədək o qədər mübahisəsiz həqiqət hesab olunmuşdur ki, hətta Rusiya Pedaqoji Elmlər Akademiyası akademiklərinin rəhbərliyi ilə çap olunmuş «Педагогический словарь»-da həmin fikri aksioma kimi qəbul etmişdir. Bu mötəbər mənbədə pedaqogikaya belə tərif verilmişdir: «Педагогика – наука о воспитании подрастающих поколений» (с.II, səh. 87).

Aydındır ki, keçmiş ittifaq üzvrə aparıcı mütəxəssislərin və həlledici elmi mərkəzlərin sözləri və fikirləri keçmiş müttəfiq respublikalarda, o cümlədən, Azərbaycanda fəaliyyət göstərən mütəxəssis pedaqoqlar üçün başlıca istiqamət olmuşdur.

Rusiya alimlərinin fikrinə o qədər inam bəslənirdi ki, o qədər etiqad göstərilirdi ki, təlim və ya təhsildən kitab yazan şəxslər belə pedaqogikanın mövzusunı səciyyələndirərkən öz əsərlərinin məzmununa məhəl qoymadan deyirdilər: «Pedaqogika tərbiyə haqqında elmdir». Məsələn, əsərlərindən birinin adını «Didaktika» qoyan akademik D.O.Lordkipanidze 1985-ci ildə çap olunmuş həmin kitabda yazır: «İndi pedaqogika tərbiyə haqqında elmdir» (səh. 5).

Azərbaycanın pedaqoq alimləri də həmin təsirdən xilas ola bilməmişlər. «Pedaqogika» adı ilə 1993-cü ildə Bakıda çap olunmuş kitabda yazılır: «...pedaqogika insan və onun tərbiyəsi haqqında elm adlanır» (səh. 5). Kitab müəlliflərinin «yaradıcılıqları» ondan ibarət olmuşdur ki, yersiz olaraq «insan» və «və» sözlərini əlavə etmişlər; bununla da məsələni daha da dolaşdırmışlar. Çünki insan yalnız pedaqogikanın tədqiqat obyektidir deyil.

Göründüyü kimi, sovet dövründə, xüsusən Rusiyada pedaqogikanın mövzusu barədə pedaqoji elmin aparıcı mütəxəssislərinin söylədikləri fikirlər əsasən vahid, eyni olmuşdur: pedaqogika tərbiyə haqqında elmdir.

**Soruşulur:** məgər fikir birliyi pis əlamətdir? Ümumi şəkildə götürüldükdə, fikir birliyi, fikirdə həmrəylik yaxşı əlamət hesab edilir. Lakin, həyatın reallıqları baxımından yanaşdıqda belə bir qənaətə gəlmək olur ki, pedaqogikanın mövzusu barədə vahid olan həmin fikrə tənqidi yanaşmaq, onu dəqiqləşdirmək, həyatın reallıqlarına uyğunlaşdırmaq lazımdır. Bizcə, bunun iki başlıca səbəbi vardır.

Birinci səbəb pedaqogika üzrə dərs vəsaitləri ilə bağlıdır. Məsələ burasındadır ki, tərbiyəni pedaqogikanın mövzusu kimi nəzərdən keçirən dərs vəsaitlərində tərbiyə ilə yanaşı təlim və təhsil anlayışları da pedaqogikanın başlıca kateqoriyaları (terminləri) adlandırılır. Belə bir vəziyyətdə bəzi suallar əmələ gəlir. **Sual olunur:** Pedaqoji Elmlər Akademiyasının aparıcı mütəxəssisləri pedaqogikanın mövzusu ilə əlaqədar fikirdə tərbiyə kateqoriyasını ön plana çəkərək təlim və təhsil kateqoriyalarına məhəl qoymurlarsa. Nə

üçün pedaqogikanın başlıca kateqoriyaları barədə danışarkən tərbiyə ilə yanaşı təlim və təhsil kateqoriyalarının da adlarını çəkirlər? Axı, sovet pedaqogikasının yuxarıda adlarını çəkdiyimiz yaradıcıları balaca adamlar olmayıblar, dünya şöhrətli pedaqoq alimlər idi, onlar səhv edə bilməzdilər?!

İkinci səbəb ənənə ilə bağlıdır. Bizcə, həmin sualların kökünü, əsasən, ənənədə axtarmaq lazımdır. Çünki sovet pedaqoqları, digər elm sahələrində olduğu kimi, müəyyən fikir söyləyəndə özlərindən əvvəl yazıb yaratmış olan mütəxəssislərin fikirlərini də nəzərə almalı olmuşlar. Sovet pedaqoqlarının istinad etdikləri Con Lokk, J.Russo, R.Ouen, D.Didro, K.Helvetsi, xüsusən K.Uşunski və başqaları daha çox tərbiyə məfhumuna müraciət etmiş və hətta köklü əsərlərinin adlarını da tərbiyə ilə bağlamışlar. Məsələn olaraq aşağıdakı əsərləri xatırlamaq yerinə düşərdi: «Мысли о воспитании» – J. Lokk, «Эмил или о воспитании» – J.Russo, «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» – V.Helvetsi, «Человек как предмет воспитания» – K.Uşunski və s. Deməli, tarixən pedaqogika ilə bu və ya digər dərəcədə məşğul olan şəxslər əsasən tərbiyə anlayışından istifadə etmişlər və bu, ənənəyə çevrilmişdir. Ənənənin uzun müddət davam etməsinin isə müəyyən məntiqi əsası isə ondan ibarətdir ki, insan şəxsiyyətinin formalaşmasını tərbiyə ilə bağlayanların təsəvvüründə təlim və təhsil anlayışları tərbiyə anlayışının məzmununa daxil olmuşdur.

Əgər Avropa və rus mütəxəssis alimləri təlim və təhsil anlayışlarına nisbətən tərbiyənin daha geniş anlayış olduğunu nəzərdə tuturdularsa, sovet pedaqoqları nəzərdə tutulan həmin fikri bir qədər də şişirtmişlər, hətta həmin fikri pedaqogikanın mövzusunə çevirmişlər: «İnsan tərbiyənin obyektidir (predmetidir)» ənənəsi «Tərbiyə pedaqogikanın predmetidir, mövzudur» ənənəsinə çevrilmişdir. Və bu ənənə heç kəsdə indiyədək şübhə oyatmamışdır. Bizim vəzifəmiz uzun müddət davam edən, aksioma kimi qəbul olunan, heç kəsdə şübhə əmələ gətirməyən həmin

ənənəni qırmaqdan, bir elm kimi pedaqogikanın tədqiqat obyektini daha dürüst ifadə etməkdən ibarətdir. Həmin ənənə iki səbəbə görə islah olunmalıdır: məntiqsizliyinə görə və həyat reallığına uyğun gəlmədiyinə görə.

Tərbiyəni pedaqoji elmin mövzusu kimi qəbul etməyin məntiqsizliyi nədən ibarətdir? Məntiqsizlik bir sıra cəhətdən özünü göstərir. Bir tərəfdən təlim və təhsilə nisbətən tərbiyə anlayışına üstünlük verilir və istər-istəməz, həmin anlayışlar tərbiyə anlayışının məzmununun aid edilir. Digər tərəfdən də, təlim və təhsil anlayışları tərbiyə anlayışı ilə yanaşı pedaqogikanın üç əsas kateqoriyaları kimi nəzərdən keçirilir və təhlil olunur.

Bəs tərbiyəni pedaqogikanın mövzusu hesab etməyin həyat reallığına uyğun gəlmədiyi nələrdən görünür? Bəzi dövlət sənədlərində və həyati faktlarda! Təhsil sahəsində başlıca sənəd olan Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanununun adına və məzmununa nəsər salmaq kifayətdir. Bu sənədin adında və məzmununda səslənən tərbiyə anlayışı deyil, təhsil anlayışıdır. Bundan əlavə, ölkəmizdə fəaliyyət göstərən pedaqoji məzmunlu müəssisələr əsasən təhsil müəssisələri kimi adlanır.

Sadalanan dəlilləri nəzərdə tutaraq yuxarıda demişdik ki, tərbiyəni pedaqogikanın mövzusunə aid edən fikirdə islahat aparılmalıdır.

Başqa bir cəhətdən, yəni pedaqogikanın əhatə dairəsi cəhətindən də onun mövzusu dəqiqləşdirilməlidir. Ədəbiyyatdan o da məlumdur ki, pedaqogikanın mövzusu məsələsində tərbiyə ilə əlaqədar yekdil olan alim mütəxəssislər kimlərin tərbiyəsini öyrənmək məsələsində yekdil deyillər. Bəziləri pedaqogikanın təsir dairəsini uşaqlarla, bəziləri gənc nəsillə məhdudlaşdırırlar. Tərbiyəvi təsirə hədd qoymayan pedaqoqlar da var. Belələrinin fikrincə pedaqogika ümumiyyətlə adamların tərbiyəsi məsələlərini tədqiq edir. Hətta insana tərbiyəvi təsirlə yanaşı mühit amillərinin təsirini də pedaqogikanın mövzusunə aid edənlər var. Bu fikirlərin heç birini ayrılıqda məqbul saymaq olmaz.

Pedaqogikanın mövzusunə üçüncü bir cəhətdən də aydınlıq gətirilməlidir. Biz təlim, tərbiyə və təhsillə birbaşa əlaqəsi olan, pedaqogika üçün onlar qədər əhəmiyyəti olan psixoloji inkişafı nəzərdə tuturuq. Məsələn burasındadır ki, mütəxəssis pedaqoqların hamısı təlim, tərbiyə və təhsilin psixoloji inkişafı ilə ümumi şəkildə bağlılığını qəbul edir, lakin pedaqogikanın mövzusunə açarkən bu cəhətə əhəmiyyət vermir.

Fikrimizcə, pedaqogikanın tədqiqat mövzusunə dəqiqləşdirərkən təqribən bərabər səviyyəli, nisbi mənada müstəqil anlayışlar olan və eyni zamanda bir-biri ilə qaynayıb qarışan, habelə bir-birinə çevrilmək imkanları olan təlim, tərbiyə, təhsil və nəzərə alınmalıdır. Bundan əlavə, pedaqogikanın təsir dairəsini uşaqlar və ya gənc nəsillə məhdudlaşdırmağın realıqdan uzaq olduğu da diqqət mərkəzində durmalıdır, çünki yaşlıların tərbiyəsi məsələsi danılmazdır. Hətta təlim, tərbiyə və təhsil daim müşayiət edən, onların ən köklü funksiyalarından biri olan psixoloji inkişafı da unutmamaq olmaz.

Deyilən fikirlər məqbul sayılırsa, pedaqogikanın mövzusunə belə dəqiqləşdirmək lazım gəlir: pedaqogika insanların təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafı məsələlərindən bəhs edən elmdir.

Görəsən, yığcamlıq xatirinə bu dörd kateqoriyanı birləşdirərək bir kateqoriyada ifadə etmək mümkündürmü? Mümkündür! Bu, pedaqoji proses kateqoriyasıdır. Pedaqoji proses deyəndə təlimin, tərbiyənin, təhsilin və psixoloji inkişafın birliyi nəzərdə tutulur. Başqa sözlə desək, pedaqogika pedaqoji proses haqqında, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları haqqında elmdir.

**Sual olunur:** pedaqogikanın mövzusunə dəqiqləşdirərkən pedaqoji proses kateqoriyasını işlətməyin hər hansı əhəmiyyəti varmı? Bəli, var! Əvvəla, pedaqogikanın mövzusunə pedaqoji proses kimi qəbul etdikdə yuxarıda isbat etməyə çalışdığımız birtərəfli əməldən və məntiqsizlikdən, nəhayət, xilas oluruq. İkincisi, bərabər hüquqlu kateqoriyalardan (təlim, tərbiyə və təhsildən) heç birinə haqlı olaraq

üstünlük verilmir. Üçüncüsü, təlim, tərbiyə və təhsil üçün ümumi olan qanunauyğunluqların, prinsiplərin, mərhələlərin, üsulların və s.-nin müəyyənləşdirilməsinə, nəhayət, yol açılmış olur.

Pedaqoji proses kateqoriyasını mənim işlədiyimə qısqançlıqla yanaşan bəzi şəxslərin nəzərinə çatdırmaq istədim ki, bu kateqoriyanın mahiyyəti pedaqoji ədəbiyyatda indiyədək açılmamışdır. Həmin kateqoriyanın da, digər pedaqoji kateqoriyalar kimi, adı sadəcə çəkilmişdir, hansı keyfiyyətlərə malik olduğu, digər pedaqoji kateqoriyalardan nələri ilə fərqləndiyi təhlil edilməmişdir. Bu vəzifə bizim öhdəmizə düşmüşdür. Təlim, tərbiyə və təhsilə nisbətən pedaqoji prosesin daha geniş kateqoriya olduğunu, onları özündə birləşdirmək imkanına malik olduğunu və bu səbəbdən də pedaqogikanın tədqiqat obyektinə çevrilməsinin zəruriliyini, bəli, ilk dəfə biz əsaslandırmışıq. Pedaqog alim olmaq iddiasına düşən şəxs, «pedaqoji proses kateqoriyası yeni deyil» əvəzinə, ilk növbədə yeniliyi duymalı və onu etiraf etməyə özündə cəsarət tapanmalı idi.

Biz pedaqoji proses anlayışına onun mahiyyətini açan tərif də vermişik. Demişik ki, təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarında fərqə nisbətən oxşarlıq üstünlük təşkil edir. Onların üçünü də vahid pedaqoji prosesdə birləşdirməyə imkan verən oxşarlıq, yəni ümumi oxşarlıq bunlardır: 1. Təlimdə də, tərbiyədə də, təhsildə də iki tərəf iştirak edir (öyrədən və öyrənən, tərbiyə edən və tərbiyə olunan); 2. Hər üç halda insan şəxsiyyətinə göstərilən təsir pedaqoji-psixoloji səciyyə daşıyır; 3. Hər üç halda göxtərilən pedaqoji-psixoloji təsirin məzmununu milli və bəşəri dəyərlər, yəni xalq üçün real faydalı biliklər, bacarıq və vərdislər, habelə mənəvi keyfiyyətlər təşkil edir; 4. Hər üç halda şəxsiyyətə pedaqoji-psixoloji təsir məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil olur.

Göstərilən ümumi cəhətlərini nəzərə alaraq pedaqoji proses kateqoriyasına belə tərif vermişik: *milli və bəşəri dəyərlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri pedaqoji prosesdir*. Pedaqogika məhz bu cür



başla düşölən pədaqoji proseslə məşğul olur, onun qanunauyğunluqlarını üzə çıxarmağa çalışır.

Bu yeniliyi biz Azərbaycan milli pədaqogikasına aid edərdik. Nə üçün? Çünki pədaqogikanın mövzusu üzrə rus və sovet pədaqogikasının yaradıcıları bizim bugünkü fikrimizdən, bugünkü mövqeyimizdən, təbii olaraq, xəbər tuta bilməzdilər: dünyalarını dəyişmişlər. Onların sələfləri olan müasir rus pədaqoqlarının isə Azərbaycanda çap olunan əsərləri oxumaq imkanları yoxdur. Bu səbəblərə görə müasir rus pədaqoqlarının adından danışmaq və öz fikrimizi, ümumiyyətlə, pədaqogikaya ünvanlandırmaq düzgün olmazdı.

Bir də buna görə fikrimizi bir daha təkrar etməyi vacib bilirik: *milli pədaqogika pədaqoji proses haqqında, pədaqoji prosesin qanunauyğunluqları haqqında elmdir*. Pədaqoji proses dedikdə isə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın birliyi, tamlığı, vəhdəti nəzərdə tutulur.

Pədaqoji proses kateqoriyasının əhatə etdiyi təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf kateqoriyalarının pədaqoji ədəbiyyatda, xüsusən pədaqogikadan dərs vəsaitlərində necə dəyərləndirildiyinə diqqəti cəlb etməyə də ciddi ehtiyac vardır. Bir də ona görə ki, müasir rəsmi sənədlərdə, tərbiyə anlayışı kimi, təhsil anlayışını da universallaşdırmaq meylli xeyli güclənmişdir. Elm öz anlayışlarında tam aydınlığı təmin etmədən inkişafının sürətini artırma və istifadə olunmasında kütləviləyi təmin edə bilməz.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1998, 17 sentyabr)

#### **14. PEDAQOGIKA KURSUNUN ƏNƏNƏVİ STRUKTURUNA MILLİ PEDAQOGIKA NECƏ BAXIR?**

Müasir ictimai-siyasi həyatda pədaqoji elmin əhəmiyyətinin getdikcə artdığı göz qabağındadır. İndi pədaqogikanın yalnız pədaqoji universitet və institutlarda deyil, ali təhsilin ikinci pilləsi olan magistraturada da tədrisi nəzərdə tutulmuşdur. Çünki gələcək magistrələr iki əsas vəzifə yerinə yetirməli

olurlar: elmi-tədqiqat işi aparmaq və ali məktəbin birinci pilləsində, yəni bakalavr pilləsində pedaqoji işlə məşğul olmaq.

Yeni qaydalara əsasən, işlədiyi yerdən və aldığı ixtisasdan asılı olmayaraq bütün dissertant və aspirantlar pedaqogikadan namizədlik minimum imtahanı da verməlidirlər.

Çağdaş həyatımızda baş verən bu cür faydalı yeniliklər pedaqogika kursunun məzmununda və strukturunda nəzərə alınmalıdır? Fikrimizcə, nəzərə alınmalıdır. Bunu bizdən təhsil sahəsində aparılan islahatlar da tələb edir. Təhsil sahəsində həyata keçirilən yeni silsilə tədbirlərdən pedaqogika və onun tədrisi kənarında qala bilməz.

Bu məqalədə pedaqogika kursunun yalnız bir cəhətinə - strukturuna diqqəti cəlb etmək istərdik. Bəri başdan deyək ki, pedaqogika kursunun ənənəvi strukturu müasir həyatımızın yeniliklərinə cavab vermir. Onun başlıca nöqsanlarından biri təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf hadisələrini vahid pedaqoji proses kimi nəzərdən keçirməkdən ibarətdir. Nəticədə bir çox anlaşılmaqlar, məntiqsizliklər yaranır ki, bu da kursun tələbələr tərəfindən yüksək səviyyədə mənimsənilməsinə xeyli çətinləşdirir.

Rus və sovet pedaqoqlarının pedaqogika üzrə çap etdikləri dərs vəsaitlərinin hamısında didaktika və tərbiyə məsələləri ayrılıqda şərh edilir və bir çox halda digər köklü pedaqoji məsələlər kölgədə qalır. Aparıcı sovet pedaqoqları hesab edilmiş N.İ.Boldırev, N.K.Qonçarov, B.P.Yesipov və F.F.Korolyovun birlikdə çap etdikləri «Педагогика» (Москва, «Просвещение», 1968) buna misal ola bilər. Pedaqogikadan dərs vəsaitlərində fərq hansının (didaktikanın, yoxsa tərbiyə nəzəriyyəsinin) əvvəlcə, hansının isə sonra şərh edilməsindədir. Məsələn, adını çəkdiyimiz dərs vəsaitində tərbiyə məsələləri təlim məsələlərindən sonra təhlil edilir. Q.İ.Şukinanın redaktorluğu ilə çap olunmuş «Педagogika şkolı» (Москва, «Просвещение», 1977) adlı dərs vəsaiti isə tərbiyə nəzəriyyəsi ilə başlayır.

Təəssüflə deməliyik ki, Azərbaycanda pedaqogika üzrə çap olunmuş dərs vəsaitləri də bu sxemdən kənara çıxma bilməmişdir.

**Sual olunur:** pedaqogikadan dərş vəsaitlərində pedaqoji məsələləri əsasən iki qrupa ayırmağın, birini tərbiyə nəzəriyyəsinə, digərini didaktikaya aid etməyin nəyi nöqsandır? Belə olduqda əvvəla, oxucuda belə bir təəssürat formalaşır ki, təlim məsələləri ilə tərbiyə məsələlərinin daxili əlaqəsi yoxdur. İkincisi, belə çıxır ki, təlim prosesi tərbiyəyə, tərbiyə prosesi isə təlimə çevrilə bilməz. Üçüncüsü, təlim məsələləri ayrılıqda, tərbiyə məsələləri də təlim məsələləri nəzərə alınmadan şərh edildikdə diqqət onların fərqiyyə yönəli, təlim və tərbiyədə müəllimlər üçün vacib olan ümumi cəhətlər isə unudulur. Nəticədə pedaqogikadan dərşlik və ya dərş vəsaitləri yazan müəlliflər, istəsələr də, istəməsələr də təlim prinsiplərini, təlim üsullarını və tərbiyə üsullarını, təlimin təşkili formalarını və tərbiyənin təşkili formalarını, təlimin qanunauyğunluqlarını və tərbiyənin qanunauyğunluqlarını ayrılıqda nəzərdən keçirməli olurlar.

Pedaqogika üzrə dərş vəsaitlərindən istifadə edən şəxslərdə əvvəlcədən yanlış təsəffür formalaşır ki, məsələn, təlimə aid edilmiş prinsiplərdən tərbiyə zamanı, tərbiyəyə aid edilmiş prinsiplərdən isə təlim zamanı istifadə edilmir və ya istifadəsi məqsədəuyğun sayılmır. Əslində isə real həyatda bunun əksi müşahidə edilir, yəni, birincisi, təlimə aid edilən bəzi prinsiplər (həyatla əlaqə prinsipi, yaş və fərdi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması prinsipi, fəallıq və şüurluluq prinsipi və s.) tərbiyə prinsipləri sırasında da var. İkincisi, tərbiyəyə aid edilən bəzi prinsiplər (məsələn, sözlə əməlin birliyi prinsipi, tələblərdə vahidlik prinsipi, uşağa hörmət və tələbkərlığın vəhdəti prinsipi, nikbinlik prinsipi və s.) təlimə aid edilməsə də müəllimlər bu prinsiplərdən təlim zamanı istifadə edirlər. Üçüncüsü, təlim prinsipləri sırasında səslənən bəzi prinsiplər (düzünə və əksinə əlaqənin vəhdəti prinsipi, əməkdaşlıq prinsipi, münasib şəraitin yaradılması prinsipi, əyanilik prinsipi və s.) tərbiyə prinsiplərinə aid edilməsə də müəllimlərin əməli işlərində bu prinsiplərdən də geniş istifadə olunur.

Bu cür faktlardan həm də belə bir nəticə çıxır ki, təlim prinsiplərinin və tərbiyə prinsiplərinin pedaqogika üzrə dərş

vəsaitlərində şərhli iki cəhətdən qüsurludur: həm məntiqsizliyi cəhətdən, həm də real təcrübəni lazımınca əks etmədiyi cəhətdən. Bu səbəbdən də pedaqogika kursunun strukturuna yenidən tənqidi şəkildə baxmaq və onu pedaqoji həyatın reallıqlarına uyğunlaşdırmaq lazımdır. Bu cəhətdən «Pedaqogikadan mühazirə konspektləri» (Bakı, «Maarif», 1983) adlı dərs vəsaitində ilk təşəbbüs göstərilə də yarımçıq qalmışdır. Təlim və tərbiyə üçün ümumi olan qanunauyğunluqlar, prinsiplər, mərhələlər, üsullar ayrı-ayrı deyil, birlikdə nəzərdən keçirilməlidir. Belə olduqda pedaqogikanın strukturu yeniləşir, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf arasındakı daxili əlaqə, onların tamlığı, vəhdəti qabarıq şəkildə açılır.

Təlim, təhsil və tərbiyənin vəhdətini, onların tamlığını təmin edən amillər sırasına məqsəd birliyini də əlavə etmək lazımdır. Axı təlim də, tərbiyə də, təhsil və psixoloji inkişaf da eyni ümumi məqsədə xidmət edir.

Etiraf olunmalıdır ki, pedaqoji prosesi əmələ gətirən təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf üçün ümumi məqsədin olub-olmadığı pedaqogika üzrə dərs vəsaitlərində nəzərdən keçirilməmişdir: yalnız tərbiyə ilə əlaqədar məqsəd aydın ifadə edilmişdir: şəxsiyyətin hərtərəfli və ahəngdar inkişafını təmin etmək. Ümumi pedaqoji proseslə, o cümlədən təlim və təhsillə əlaqədar bu cür məqsəd aydınlığı indiyə qədər çap olunmuş dərs vəsaitlərində mənə rast gəlməyib. Nəticədə belə təəssürat yaranır ki, tərbiyə ilə yanaşı təlim və təhsil üçün ümumi olan məqsədi ifadə etmək mümkün deyil və ya buna lüzum yoxdur.

Milli pedaqogika belə hesab edir ki, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafı vahid axına yönəldəcək, onların vəhdətini, birliyini təmin edən pedaqoji prosesin ümumi məqsədi olmalıdır. Müasir Azərbaycanda təlim də, tərbiyə də, təhsil də, psixoloji inkişaf da, bütövlükdə pedaqoji proses eyni məqsədə, vahid məqsədə xidmət etməlidir.

**Sual olunur:** belə bir vahid, ümumi məqsəd nədən ibarət olmalıdır? Məlumdur ki, bu və ya digər ölkədə təhsil müəssisələri qarşısında qoyulan başlıca məqsəd müəyyən-

ləşdirilərkən həmin ölkədə dövlətin, xalqın ehtiyacları nəzərə alınır. Bu mənada Azərbaycan istisnalıq təşkil edə bilməz. Bizim təhsil müəssisələrində pedaqoji proses üçün ümumi olan məqsəd müəyyənləşdirilərkən xalqımızın, dövlətimizin köklü ehtiyacları unudula bilməz. Müasir şəraitdə Azərbaycan Respublikasının köklü ehtiyacları bunlardır: ərazi bütövlüyünü təmin etmək; sərhədlərimizin toxunulmazlığını təmin etmək; dövlət müstəqilliyini qoruyub saxlamaq; Azərbaycanı dünyada ən inkişaf etmiş demokratik dövlətlərdən birinə çevirmək; milli və bəşəri dəyərlərlə əlaqədar olan biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin gənc nəsə aşılmasına nail olmaq.

Həmin ümumxalq, ümumdövlət vəzifələrini nəzərə alaraq biz pedaqoji prosesin, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın ümumi məqsədini belə ifadə edərdik: *milli və ümumbəşəri dəyərlərlə əlaqədar olan biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin mənimsənilməsi yolu ilə Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa, Azərbaycanı dünyada ən inkişaf etmiş demokratik dövlətlərdən birinə çevirməyə qadir olan adamlar yetişdirməyə köməklik göstərmək.*

Pedaqoji proses qarşısında qoyulan belə bir ümumi məqsəd təlimdə də, tərbiyədə də, təhsildə də nəzərə alınmalı olur. Eyni məqsədə xidmət etdikdə təlimin, tərbiyənin, təhsil və psixoloji inkişafın inteqrasiyası, bir-biri ilə qaynayıb qarışması, bir-birini gücləndirməsi daha da intensivləşir, eyni prinsiplərə, eyni üsullara söykənmələrinə, eyni qanunauyğunluqlara tabe olmalarına, eyni mərhələlərdən keçmələrinə münasib şərait yaradır.

Təlim, tərbiyə, təhsil və bunlardan ayrılmaz olan psixoloji inkişafın, bütövlükdə pedaqoji prosesin hansı ümumi mərhələlərdən keçdiyini, hansı ümumi qanunauyğunluqlara, ümumi prinsiplərə və üsullara malik olduğunu sonrakı məqalələrimizdə şərh etmək fikrindəyik. Bu istiqamətdə aparılan araşdırmalar pedaqogika kursunun yeni, əsaslandırılmış strukturunu müəyyənləşdirməyə imkan verəcəkdir.

Onu da deyək ki, pedaqogikanın ənənəvi strukturunda aparılan islahat təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarındakı fərqlə yanaşı, onların vahid prosesdə - pedaqoji prosesdə birləşmələrinə imkan verən ümumi cəhətlərini qabarıq şəkildə göstərməyi şərtləndirir. Bu mənada Milli pedaqogikanın növbəti vəzifələrindən biri də təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının pedaqoji ədəbiyyatda qoyuluşunu tənqidi təhlil süzgəcindən keçirmək və bu məsələdə Milli pedaqogikanın mövqeyini müəyyənləşdirməkdən ibarət olmalıdır. Həmin kateqoriyaların pedaqoji proses çərçivəsində təhlili bu kateqoriyalar arasında həm ümumi, həm də fərqli cəhətlərin aşkara çıxarılmasına imkan verməlidir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1998, 12 noyabr)**

## **15. PEDAQOJİ KATEQORİYALAR MİLLİ PEDAQOGİKA İŞİGİNDƏ NECƏ GÖRÜNÜR?**

Başlıca pedaqoji kateqoriyaların mahiyyəti barədə fakirlərin Milli pedaqogika baxımından tənqidi nəzərdən keçirilməsindən məlum olur ki, bu sahədə tam aydınlıq yaradılmasına ehtiyac var. Başlıca pedaqoji kateqoriyalar deyəndə ənənəvi pedaqogika təlim, tərbiyə və təhsili nəzərdə tutur. Bu kateqoriyaların mahiyyətini tam açmaq üçün bir neçə şərtə əməl edilməlidir. Belə şərtlərdən biri pedaqoji elmin tədqiqat mövzusunə dair fikrə aydınlıq gətirməkdir. Bu məqsədlə pedaqogika üzrə həm rus, həm də Azərbaycan dilində çap olunmuş dərs vəsaitlərində pedaqoji elmin tədqiqat mövzusunə dair fikirlər «Pedaqogikanın mövzusunda islahat və ya Milli pedaqogikanın mövzusu» adlı məqalədə ətraflı təhlil edilmişdir (bax: «Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1998, 17 sentyabr). Orada belə bir nəticəyə gəlinmişdir ki, pedaqogikanın tərbiyə haqqında elm olduğu nəinki Azərbaycan pedaqoqları arasında, hətta rus və sovet pedaqoqları arasında qətiyyətlə şübhə doğurmamışdır. Və bu səbəbdən də onlar, istər-istəməz, təlim və təhsil kateqoriyalarını tərbiyə kateqoriyasının daxilinə aid etmişlər. Belə

olduqda bir sıra suallar yaranır: əgər tərbiyə daha geniş kateqoriya olub təlim və təhsil kateqoriyalarını özündə ehdiva edirsə, onda pedaqogikanın bircə başlıca kateqoriyası olmurmu? Əgər belədirsə, onda nə üçün təlim və təhsil kateqoriyaları tərbiyə kateqoriyasının tərkibində deyil, ayrılıqda nəzərdən keçirilib? Elm məntiqə söykənməli deyilmi?

Pedaqogikanın tədqiqat mövzusunə dair fikirlərdə dərin kök salmış və uzun müddət davam edən məntiqsizlik göz qabağındadır. Həmin məntiqsizliyə son qoymaq məqsədi ilə pedaqoji elmin tədqiqat mövzusu üçün elə bir ümumi (həm də real) kateqoriya təklif edilməlidir ki, bu kateqoriya həm təlimə, tərbiyə və təhsilə aid olan oxşar cəhətləri özündə birləşdirmiş olsun, həm də öz daxilində onların hərəsinə xas olan spesifik cəhətlərin açılmasına imkan versin. Bu ümumiləşdirməyə uyğun olaraq biz belə bir nəticəyə gəlmişik ki, bu cür ümumi (həm də real) kateqoriya pedaqoji proses ola bilər.

Pedaqoji proses kateqoriyasının mahiyyətinin tam açılması da öz növbəsində təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının mahiyyətinə aydınlıq gətirməkdən çox asılıdır. Bu səbəbdən də həmin kateqoriyaların pedaqoji ədəbiyyatda, xüsusən pedaqogikadan dərs vəsaitlərində qoyuluşu vəziyyətini nəzərdən keçirmək zəruridir. Tərbiyə anlayışının mahiyyətinə dair fikirlərə ümumi şəkildə nəzər salaq. Tərbiyə anlayışı haqqında fikir müxtəlifdir. Uzun müddət davam edən, dönə-dönə təkrar olunan və əksəriyyət tərəfindən şəksiz qəbul edilən sovet anlayışı belədir: «Tərbiyə adamın fiziki və mənəvi qüvvələrinin, dünyagörüşünün, əxlaqi simasının, estetik ideallarının və zövqünün məqsədyönlü və mü-təşəkkil formalaşdırılmasıdır, tərbiyə təlimi də, təhsili də özündə birləşdirir».

Azərbaycanda ç ap olunmuş mənbələrdən bəzilərinde fikir dolaşığı ifadə olunsə da, əsasən, yuxarıda istinad etdiyimiz anlayışla üst-üstə düşür.

Tərbiyənin mahiyyətinə dair mövcud mövqələrlə razılaşmaq çə tindir. Çünki mövcud mövqə tərbiyə anlayışı

altında nəinki sırf tərbiyənin özünün, hətta təlim və təhsil anlayışlarını da nəzərdə tutur; bu səbəbdən də həmin anlayışların fərqi kölgədə qalır, açılmaz. Bəzi mütəxəssislər isə vahid pedaqoji prosesi iki yerə - həyatı dərk etdirməyə və dərk olunanlara münasibətin formalaşdırılmasına parçalayır, birincini təlim, ikincini isə tərbiyə adlandırır. Bu cür yanaşma həyatda deyil, yalnız kağız üzərində mümkün olar. Bu və ya digər mövzunu, fənni tədris edən müəllim yalnız bilik öyrətməklə, həyat dərk olunması ilə öz işini məhdudlaşdırmır, həm də öyrətdiklərinə münasibət aşılayır. Bu səbəbdən də tərbiyə haqqında həmin fikri uğurlu hesab etmək olmaz. Buna baxmayaraq, həmin fikirdə tərbiyə və təlim anlayışlarını fərqləndirmək cəhdi var ki, bu cəht müsbət hal kimi qiymətləndirilməlidir. Fikrimizcə, tərbiyə anlayışına o vaxt düzgün, elmi, məntiqli tərif vermək olar ki, əvvəla, həmin anlayış universallaşdırılmasın, təlim və təhsillə bərabərhüquqlu anlayış kimi nəzərdən keçirilsin; ikincisi, tərbiyə anlayışına verilən tərifdə onun təlim və təhsil anlayışları ilə həm oxşarlığı, həm də fərqi diqqət mərkəzində saxlansın.

Təlim anlayışının ədəbiyyatda qoyuluşuna qısa nəzər salaq. İstinad etdiyimiz mötəbər mənbələrdən birində oxuyuruq: «Təlim öyrədənlərlə öyrənənlərin birgə fəaliyyətidir ki, bu zaman birincilər bilik, bacarıq və vərdişlər verir, onların mənimsənilməsinə bu və ya digər dərəcədə rəhbərlik edir, ikincilər isə bu bilikləri, bacarıq və vərdişləri mənimsəyirlər». Təlim haqqında bu cür fikirlərdən aydın görünür ki, onun tərəfdarları təlim anlayışını tərbiyə anlayışından fərqləndirməkdə çətinlik çəkmirlər. Çünki, soruşulmalıdır: məgər tərbiyə də təlim kimi ikitərəfli proses deyilmi? Məgər təlim zamanı olduğu kimi tərbiyə zamanı da bir tərəf digər tərəfi öyrətmirmi? Əlbəttə! Öyrətmək və öyrənmək həm təlimə, həm də tərbiyəyə xas olan əlamətlərdir. Bəzi dərslər vəsaitlərində məqsədyönlük və mütəşəkkillik əlamətləri tərbiyə anlayışlarına şamil edilsə də təlim anlayışına aid edilmir. Halbuki, həmin əlamətlər təlim zamanı daha qabarıq şəkildə özünü göstərir.



Bəs təhsil anlayışı pedaqoji ədəbiyyatda necə başa düşülür? Bu anlayış barədə fikirlər qeyri-müəyyənliyi ilə səciyyələnir. Bəzi mənbələrdə təhsil anlayışının mahiyyətini açacaq tərif verilmir; həmin mənbələrin müəllifləri ya anlayışın özlüyündə aydın olduğunu, yaxud da həmin anlayışı təlim anlayışından fərqləndirməyin çətin olduğunu güman etmişlər.

Təhsil anlayışını yalnız bir əlamətlə, yəni sistemləşdirilmiş biliklər, bacarıq və vərdislərlə səciyyələndirmək halı var. Təhsildən danışarkən təhsilə deyil, təlim anlayışına tərif vermək və bu iki anlayışı eyniləşdirmək, fərq qoymamaq halları da mövcuddur. Aparıcı sovet pedaqoqları olmuş N.K.Qonçarovun, N.İ.Baldirevin F.F.Korolyovun, B.P.Yesipovun fikirləri, əsasən, həmin mövqeyə uğun gəlir; fərq yalnız bir əlamətin mənimsəmə nəticəsinin əlavə olunmasındadır.

Məhsur didaktika mütəxəssisi V.M.Lednev sosial mahiyyətli təcrübənin əvvəlki nəsəl-tərəfindən sonrakı nəsillərə mütəşəkkil və normalaşdırılmış şəkildə verilməsi təhsilə aid edilir. Bu fikir təlimə, hətta tərbiyəyə verilən bəzi təriflərlə də üst-üstə düşür. Etiraf olunmalıdır ki, Azərbaycanda pedaqogika üzrə çap olunmuş dərs vəsaitlərinin müəllifləri də təhsil anlayışının başa düşülməsində həmin çətinliklərlə üzləşmişlər. Məsələn, onlardan birində oxuyuruq: «Təhsil insanın bilik, bacarıq və vərdislərlə silahlanmasıdır». Digər mənbə isə təhsili bəşəriyyətin əldə etdiyi biliklərə yiyələnmək prosesinin nəticəsi hesab edir.

Təhsil anlayışının başa düşülməsinə dair gətirdiyimiz faktlar göstərir ki, ona verilən təriflər mahiyyətcə gah təlimi, gah da tərbiyəni andırır. Bizcə, təlim, tərbiyə və təhsil anlayışlarını bir-birindən fərqləndirə bilməməyin iki başlıca səbəbi vardır. Biri budur ki, həmin anlayışlarda obyektiv olaraq fərqə nisbətən oxşarlıq üstünlük təşkil edir; belə bir obyektiv oxşarlıqda təhsilin, təlimin və tərbiyənin fərqi sezmək çətinləşir. İkinci səbəb budur ki, həmin anlayışlar real pedaqoji prosesdə bir-birinə çevrilmək imkanına malikdir.

Pedaqogikanın başlıca kateqoriyalarından olan təlim, tərbiyə və təhsil anlayışlarının mahiyyətinin başa düşülməsindəki dolaşılıqların, habelə onları törədən köklü səbəblərin açıqlanmasından iki nəticə irəli gəlir. Birinci nəticə: həmin kateqoriyalara tam aydınlıq gətirmək milli pedaqogikanın ən vacib vəzifələrindən birinə çevrilməlidir. İkinci nəticə: təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarına dörd şərt əsasında düzgün, elmi, məntiqli tərifi verərək onların mahiyyətini açmaq mümkündür. Birinci şərt: tərbiyəni pedaqogikanın mövzusu kimi qəbul etmək ideyası ilə vidalaşmaq; ikinci şərt pedaqoji prosesi pedaqogikanın tədqiqat mövzusu hesab etmək; üçüncü şərt: təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarını pedaqoji proses kateqoriyası çərçivəsində nəzərdən keçirmək; dördüncü şərt: təlim, tərbiyə və təhsil anlayışlarına verilən tərifdə onlar üçün həm ümumi, oxşar olan, həm də hərəsi üçün səciyyəvi olan əlamətləri aydın ifadə etmək.

Mövcud pedaqoji ədəbiyyatın təhlilindən irəli gələn nəticələri də nəzərə alaraq təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları üçün əvvəlcə oxşar olan əlamətləri sadəcə sadalayaq: 1. Hər üçündə məqsədyönlük, mütəşəkkillik və planlılığın olması; 2. Hər üçündə iki tərəfin (öyrədən və öyrənlərin) olması; 3. Hər üçündə sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin, mənimlənməsi; 4. Həmin biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin mahiyyətə milli və bəşəri dəyərlərlə silahlanan adamların həm də psixoloji cəhətdən inkişaf etmələri.

***Pedaqoji proses kateqoriyasının Milli pedaqogika anlamı.*** Təlim, tərbiyə və təhsil üçün oxşar olan həmin əlamətlər ümumiləşdirildikdə dördüncü kateqoriya – pedaqoji proses kateqoriyası alınır. Başqa sözlə, sistemləşdirilmiş milli və bəşəri biliklərə, habelə bunlarla bağlı olan mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri prosesi pedaqoji prosesdir.

Təlim kateqoriyasının milli pedaqogika anlamı: sistemləşdirilmiş milli və bəşəri biliklərə, bacarıq və vərd-

dişlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri, bu zaman onların həm də mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərlə silahlanmaları təlim deməkdir.

Tərbiyə kateqoriyasının milli pedaqogika anlamı: sistemləşdirilmiş milli və bəşəri mənəvi keyfiyyətlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri və bu zaman onların həm də müəyyən biliklərlə, bacarıq və vərdişlərlə silahlanmaları tərbiyə deməkdir.

Təhsil kateqoriyasının milli pedaqogika anlamı: tədris müəssisəsində bir vaxt təlimin əsası kimi özünü göstərən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik olan, müəyyən müddətdə təlimin nəticəsinə çevrilən, adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil mənimsədikləri sistemləşdirilmiş milli və bəşəri biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, bunlarla bağlı olan mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərin məcmusu təhsildir.

Göründüyü kimi, təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının mahiyyətini açan təriflərdə oxşarlıq əlamətləri üstünlük təşkil edir. Bununla yanaşı, həmin təriflərdə fərqli əlamətlər də vardır.

Təlim kateqoriyasının tərifində sistemləşdirilmiş milli və bəşəri biliklərə, bacarıq və vərdişlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri aparıcı rol oynayır, onların mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərlə silahlanmaları isə aparıcı rol oynamır. Tərbiyə kateqoriyasında, əksinə, sistemləşdirilmiş milli və bəşəri mənəvi keyfiyyətlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri aparıcı rol oynayır, onların müəyyən biliklərlə, bacarıq və vərdişlərlə silahlanmaları isə aparıcı rol oynamır. Təhsil kateqoriyasında fərqli cəhətlər nisbətən çoxdur: sistemləşdirilmiş milli və bəşəri dəyərlərin, bunlarla bağlı olan mənəvi keyfiyyətlərin təlim üçün baza olması; müəyyən müddətdə həmin bazanın təlimin nəticəsinə çevrilməsi; milli və bəşəri dəyərlərin tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik olması; təhsilin təlim vasitəsilə həyata keçirilməsi. Deməli, pedaqogikada təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının mahiyyətinə tam aydınlıq gətirmək yalnız həmin

kateqoriyalar üçün oxşar olan əlamətlərin ümumiləşdirilməsi əsasında, yəni pedaqoji proses kateqoriyası çərçivəsində mümkündür.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1999, 7 yanvar)

## **16. PEDAQOJİ QANUNAUYGUNLUQ MƏFHUMUNUN ƏDƏBİYYATDA QOYULUŞUNA DAİR**

Pedaqoji elmin yetkinlik dərəcəsi onun müəyyənləşdirdiyi qanunauyğunluqlarla ölçülür. Yəni təlim, tərbiyə və təhsil işçiləri məşğul olduqları sahələrdə cərəyan edən qanunauyğunluqlardan hali olsalar və öz fəaliyyətlərində onları nəzərə alsalar daha çox uğur qazanarlar. Və, əksinə, pedaqoji qanunauyğunluqlardan xəbərsiz olan müəllimlərin (tərbiyəçilərin) fəaliyyəti kortəbii səciyyə daşıyır; onlar subyektivlik hallarına yol verməli olurlar. Bu səbəbdən də təlim-tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları məsələsi pedaqoji elmdə fundamental məsələlərdən biri olaraq qalmaqdadır.

Pedaqoji qanunauyğunluq məsələsi ilə bir çox mütəxəssislər məşğul olmuş və indi də məşğul olmaqdadırlar. Lakin buna baxmayaraq, problem hələ də köklü şəkildə həll edilməmişdir. Rus dilində çap olunmuş pedaqogika adlı dərs vəsaitlərindən süzülüb eynilə Azərbaycanda nəşr olunan həmin adda dərs vəsaitlərinə gətirilmiş nöqsanlar səciyyəvidir. Onlardan bəzilərini burada səsləndirək: pedaqoji elmin qanunauyğunluqları və pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları arasında fərq qoymamaq; pedaqoji prosesin (təlim və tərbiyənin) prinsipini qanunauyğunluq hesab etmək; hansısa qanunu qanunauyğunluq kimi qələmə vermək; pedaqoji prosesin qanunauyğunluğunu pedaqoji prosesdən kənarı axtarmaq; kənar hadisələrdəki hansısa qanunauyğunluğu pedaqoji prosesə aid etmək; qanunauyğunluğun ifadəsində səbəb və nəticə arasındakı asılılığı göstərməmək (məsələn: özünüidarə uşaq kollektivinin qanunauyğunluğudur); nəyisə qanunauyğunluq hesab etmək,

lakin məhiyyəti açmamaq; səbəb və nəticəni göstərməmək, hətta asılılığın qanunauyğun olduğunu da qeyd etmək, lakin burada qanunauyğunluğun nədən ibarət olduğunu açmamaq. Məsələn, Azərbaycanda çap olunmuş pedaqogikalardan birində qanunauyğunluq belə ifadə edilir: «təkrarların çoxluğu təlimin səmərəliliyinə güclü təsir göstərir». Elmdə isə çoxdan sübut olunub ki, əvvəla, hər cür təkrar yox, şüurlu təkrarın səmərəsi olur; ikincisi, təkrarın çoxluğu bəzən şüuru kütləşdirə bilər və s.

Sadalanan faktlar göstərir ki, pedaqoji elmdə indiyədək bir dənə olsun pedaqoji qanunauyğunluq normal ifadə olunmamışdır.

**Sual olunur:** nə üçün indiyədək pedaqoji qanunauyğunluqları açmaq və tam, aydın, birmənalı ifadə etmək mümkün olmamışdır? Fikrimizcə, bunun başlıca səbəbini pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunun məhiyyətinin pedaqog alimlərimizin maraq dairəsində olmamasında, onun mürəkkəb və çətinliyində axtarmaq lazımdır. Bizim mütəxəssislərimiz, görünür, güman etmişlər ki, pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunun məhiyyəti onlar üçün aydındır; bu səbəbdən də onlardan heç kəs qarşısına belə bir sual qoymamışdır. Nəticədə məsələni kim necə təsəvvür edərsə öz təsəvvürünə uyğun fikrini bildirir.

Amma düşünürük ki, sual açıq şəkildə qoyulmalı və vahid ictimai fikir formalaşdırılmalıdır: pedaqoji qanunauyğunluq nə deməkdir? Onu səciyyələndirən əlamətlər hansılardır?

Etiraf etmək yerinə düşər ki, həmin suallar milli pedaqogika mövqeyindən «Məktəb pedaqogikası» adlı dərslikdə qoyulmuş və orada müvafiq cavab da verilmişdir. Lakin acınacaqlı haldır ki, həmin dərslikdən sonra çap olunmuş dərs vəsaitlərində və digər kitablarda pedaqoji qanunauyğunluqlara dair bizim fikirlərimizə münasibət bildirilməmişdir: köhnə nöqsanlar yenə təkrar olunur. Bizdə belə bir təəssürat yaranır ki, özünü mütəxəssis hesab edən şəxslər həmkarlarının əsərlərini ya oxumurlar, yaxud da müəllifi

özlərindən incik salmaq istəmirlər. İnanırıq ki, pedaqoji elmi nə birinci hal irəlilədir, nə də ikinci hal.

Yuxarıda qoyduğumuz suala yenidən cavab verməyə çalışaq. Bu məqsədlə pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunun başlıca əlamətlərini açaq. Həmin məfhumu səciyyələndirən əlamətlərdən biri onun pedaqoji proseslə, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafı əlaqədar olmasıdır. Bu, həm də o deməkdir ki, pedaqoji qanunauyğunluğu ya təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji prosesdə, yaxud pedaqoji elmdə axtarmaq, tapıb izah etmək lazımdır.

Pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunu səciyyələndirən digər başlıca əlamət onun pedaqoji hadisələrdə cərəyan etməsindədir. Pedaqoji hadisə deyəndə, məsələn, zəngin vurulması, şagirdlərin (tələbələrin) və müəllimin sinfə (auditoriyaya) daxil olması, salamlaşmaları, davamiyyətin nəzərdən keçirilməsi, şagirdlərin (tələbələrin) hazırlıq vəziyyətinin üzə çıxarılması və s. və i.a. saysız-hesabsız hadisələr nəzərdə tutulur.

O da aydındır ki, pedaqoji prosesdə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil cərəyan edən hadisələrlə yanaşı, məqsədi o qədər də aydın olmayan qeyri planlı və qeyri mütəşəkkil hadisələr də müşahidə olunur. Məsələnin cövhəri orasındadır ki, pedaqoji qanunauyğunluqlar birinci və ikinci səciyyəli hadisələrin çulğalaşdığı məqamlarda da təzahür edir.

Pedaqoji qanunauyğunluğu səciyyələndirən üçüncü əlamət pedaqoji hadisələri törədən səbəblərlə bağlılığındadır. Məlumdur ki, pedaqoji hadisələrin müəyyən səbəbləri olur. Hansısa səbəb olmadan heç bir hadisə cərəyan etmir. Məsələn, müəllim tapşırıq verir, şagirdlər həmin tapşırıq üzərində işləyirlər. Bu misalda şagirdlərin icra etdikləri işin səbəbi müəllimin verdiyi tapşırıqdır. Yaxud, şagird başa düşmədiyi məsələni izah etməyi müəllimdən xahiş edir. Müəllim məsələni izah edir. Bu misalda müəllimin izahat verməsinin səbəbi şagirdin sualıdır.

Pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunu səciyyələndirən başlıca əlamətlərdən biri də hadisədə səbəbin törətdiyi nəticənin varlığıdır. Hər bir hadisədə səbəb varsa hökmən

onun nəticəsi də olur. Yuxarıda gətirdiyimiz birinci misalda müəllimin tapşırığı səbəb idisə şagirdlər tərəfindən tapşırığın icrası nəticədir. İkinci hadisədə şagirdin sualı səbəb idisə müəllim tərəfindən onun izahı nəticədir.

Unutmaq olmaz ki, pedaqoji hadisələrdə aydın və ya qeyri aydın sezilən nəticələr faydalı da, zərərli də, neytral da ola bilər. Pedaqoji hadisələrdə nəticələrin necəliyi də, səbəblərin necəliyi də, tədqiqatçılar (müəllimlər, digər tərbiyəçilər) tərəfindən öyrənilməli və nəzərə alınmalı olur.

Pedaqoji hadisələrdəki səbəb və nəticə arasında asılılığın mövcudluğu da pedaqoji qanunauyğunluğun əlamətlərinə aiddir.

Bu cür asılılıq müvəqqəti, epizodik, keçici də ola, təkrarlanan, davamlı da ola bilər. Pedaqoji qanunauyğunluq üçün birinci hal səciyyəvi deyil, ikinci hal səciyyəvidir.

Deyilənləri nəzərə alaraq pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu məfhumunun mahiyyətini belə ifadə etmək olar: təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf hadisələrində davamlı təkrar olunan səbəb nəticə asılılığının mahiyyətinin açılması, aydın və dəqiq ifadəsi pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu adlanır.

Pedaqoji qanunauyğunluqları iki böyük qrupa ayırmaq lazım gəlir: pedaqoji elmin qanunauyğunluqları və pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları. Burada pedaqoji elmin qanunauyğunluqları barədə danışmağı vacib hesab edirik. Çünki, əvvəla, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları barədə «Məktəb pedaqogikası»nda ətraflı danışılıb, ikincisi, indiyədək pedaqoji elmin nəzəriyyəsi və tarixi ilə məşğul olan mütəxəssislərdən heç kəs bu məsələni xüsusi olaraq qaldırmamışdır; halbuki, real həyatda pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları ilə yanaşı pedaqoji elmin özünün də spesifik qanunauyğunluqları mövcuddur. Bu qanunauyğunluqlar nələrlə əlaqədardır və nələrdən ibarətdir? Bu cür sualların cavabı pedaqoji elmlə məşğul olan mütəxəssislərimizə də, sırası müəllimlərimizə də məlum olmalıdır.

Pedaqoji elmin qanunauyğunluqları, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları kimi, çoxşaxəlidir. Çünki bu elmin əla-

qələri çoxcəhətlidir. Pedaqoji elm birinci növbədə pedaqoji proseslə bağlıdır; bu elmin müstəsnasız olaraq bütün digər elmlərlə əlaqəsi var; bu elmi respublikamızın sosial-iqtisadi və mədəni-siyasi həyatından təcrid olunmuş şəkildə nəzərdən keçirtmək böyük səhv olardı; pedaqoji elm digər ölkələrdə söylənən pedaqoji fikirlərdən və oradakı əməli pedaqoji işdən də xəbərsiz ola bilməz; və, nəhayət, Azərbaycanı pedaqoji elm, xüsusən milli pedaqogika, ölkəmizdə tarixi pedaqoji irsimizə və ayrı-ayrı fənlərin tədrisi metodikasına laqeyd qala bilməz. Bu həm də o deməkdir ki, pedaqoji elmin qanunauyğunluqları onun pedaqoji proseslə, digər elmlərlə, sosial-iqtisadi və mədəni-siyasi həyatla, pedaqoji irsimizlə, fənlərin tədrisi metodikası ilə, xarici ölkələrin pedaqoji həyatı ilə əlaqələrində təzahür edir.

Birinci növbədə pedaqoji elmin pedaqoji proseslə əlaqəsindəki qanunauyğunluqlara nəzər salaq. Soruşa bilərlər: pedaqoji elmin inkişaf qanunauyğunluqlarının açıqlanması nə üçün pedaqoji proseslə əlaqəsindəki qanunauyğunluqlardan başlamaq məsləhət görülür? Çünki pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi pedaqoji prosesdir. Pedaqoji elm birinci növbədə pedaqoji hadisələrlə ətə-qana dolur, əsasən pedaqoji proseslə qidalanır.

Məlumdur ki, pedaqoji elm və pedaqoji proses arasında qarşılıqlı əlaqə mövcuddur: pedaqoji elm pedaqoji prosesə, pedaqoji proses də pedaqoji elmə təsir göstərir. Burada üzə çıxarılan qanunauyğunluqlardan biri belədir: pedaqoji elm pedaqoji prosesdə baş verən yenilikləri nə qədər ətraflı nəzərə alırsa bir o qədər də zənginləşir; və, əksinə, pedaqoji proses iştirakçıları pedaqoji elmdə formalaşmış yeni ideyalardan nə qədər tez xəbər tutaraq öz işində nəzərə alırsa pedaqoji təcrübəni bir o qədər irəlilətməmiş olur. Pedaqoji elmin başqa qanunauyğunluğu: pedaqoji elm nümayəndələri digər elmlərin nailiyyətlərindən nə dərəcədə xəbərdar olub öz tədqiqatlarında nəzərə ala bilirsə o dərəcədə pedaqoji elmin inkişafına yardım etmiş olur.

Pedaqoji elmin həyatla əlaqəsində ö zünü göstərən qanunauyğunluqlardan biri belədir: ətraf mühitdə adam-



ların təliminə, tərbiyəsi, təhsili və psixoloji inkişafına mane olan hadisələrə pedaqoji elm mütəxəssisləri nə dərəcədə operativ müdaxilə edərsə cəmiyyətimizə bir o dərəcədə köməklik göstərmiş olurlar.

Pedaqoji elmin pedaqoji irsimizlə əlaqəsində müşahidə olunan qanunauyğunluqlardan birini burada qeyd edək: çağdaş pedaqoji elm pedaqoji irsimizi nə qədər dərindən araşdırırsa bir o qədər də özünü zənginləşdirir.

Pedaqoji elm və metodika arasındakı qarşılıqlı əlaqədə iki əsas qanunauyğunluq diqqəti cəlb edir: pedaqoji elm daşıyıcıları fənlərin tədrisi metodikalarına az maraq göstərdiyi kimi, metodika daşıyıcıları da pedaqoji elmdəki yeniliklərə az maraq göstərdiyindən pedaqoji elm metodika cəhətdən, metodika isə pedaqoji elm cəhətdən durğunluğa yuvarlanmaqdadır. Durğunluq meylini aradan qaldırmaq üçün metodika mütəxəssisləri üzünü pedaqoji elmə tərəf, pedaqoji elm mütəxəssisləri də üzünü metodikaya tərəf çevirməlidir.

Azərbaycanda pedaqoji fikir və təhsillə xarici ölkələrin pedaqoji fikir və təhsili arasındakı əlaqədə də, təəssüf ki, xoşagəlməz meylin şahidi oluruq. Pedaqoji elmlə Azərbaycanda məşğul olan bəzi mütəxəssislər xarici ölkələrdə çap olunmuş pedaqoji ədəbiyyatı haqlı olaraq əldə edir və tanış olurlar. Lakin həmin mənbələrdəki fikirləri təhlil etmək, nələrin Azərbaycan üçün yaraya biləcəyini, nələrin isə yaramadığını söyləmək əvəzinə, xarici mənbələrdəki fikirləri özünü küləşdirmə ilə məşğul olurlar; nəticədə pedaqoji elmin Azərbaycanda inkişafına ciddi ziyan vururlar.

Təhsil sahəsində də təqribən eyni meyl özünü qabarıq şəkildə göstərməkdədir. Hansısa ölkənin təcrübəsi, sənədi, terminləri, mütəxəssislərinin fikirləri əsas kimi qəbul edilir, təcrübədə mexaniki şəkildə tətbiq olunur.

Dilimizin korlanması bir yana qalsın; belə çıxır ki, Azərbaycanda düşünən, özü də yaradıcı düşünən pedaqoqlarımız yoxdur. Belə hesab edirik ki, pedaqoqlarımızda və təhsil işçilərimizdə yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafına kömək edəcək şərait yaradılmalıdır.

Pedaqoji elmin bəzi qanunauyğunluqları barədə burada deyilənləri nəzərə alaraq, onların hamısı üçün səciyyəvi olan cəhətləri ümumiləşdirmək və pedaqoji elmin qanunauyğunluğu məfhumunun mahiyyətini açmaq mümkündür: pedaqoji elmin həyatla qarşılıqlı əlaqəsindəki hadisələrdə davamlı təkrarlanan səbəb-nəticə asılılığının mahiyyətinin açılması və dəqiq ifadəsi pedaqoji elmin qanunauyğunluğu deməkdir.

Göründüyü kimi, pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu və pedaqoji elmin qanunauyğunluğu bir-birindən fərqlənir. Fərqə baxmayaraq, onların arasında oxşarlıq üstünlük təşkil edir. Hər ikisi pedaqoji hadisələrlə və pedaqoji səciyyəvi qanunauyğunluqlarla bağlıdır. Oxşarlığı nəzərə alaraq pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunun mahiyyətini belə ifadə etmək olar: pedaqoji elmin həyatla qarşılıqlı əlaqəsindəki hadisələrdə, habelə pedaqoji proses hadisələrində davamlı təkrarlanan səbəb-nəticə asılılığının mahiyyətinin tam açılması və dəqiq ifadəsi pedaqoji qanunauyğunluq deməkdir.

Pedaqoji qanunauyğunluğa bir misal gətirək: pedaqoji elm nümayəndələri pedaqoji prosesdəki yenilikləri nə qədər tez öyrəniş təhlil edirlərsə bir o qədər sürətlə zənginləşirlər; və, əksinə, nə qədər gec xəbər tutursa, bir o qədər yerində sayırlar.

Pedaqoji proses daşıyıcıları pedaqoji elmdəki yeniliklərdən nə qədər tez xəbər tutub öz təcrübələrində nəzərə alırlarsa pedaqoji prosesi bir o qədər irəlilədir.

**«Milli pedaqogika məktəbi»nin 28 fevral 2005-ci il tarixli seminarında oxunmuş məruzənin tezisləri. «Milli pedaqogika məktəbi»nin seminar məşğələsinin materialları. Bakı, 2005)**

## **17. BİR DAHA «AZƏRBAYCANDA PEDAQOJİ ELM: TƏŞƏKKÜLÜ, İNKİŞAFI VƏ PROBLEMLƏRİ» HAQQINDA**

Bu günlərdə N.Tusi adına ADPU-da həmin adda çap olunmuş kitabın təqdimatı – müzakitəsi keçirildi. Kitabla mən də tanış idim. Çıxış edən yoldaşların, demək olar ki,

hamısı əsərin çox yüksək elmi səviyyədə yazıldığını deyirdilər; belə çıxırdı ki, əsərdə heç bir ciddi nöqsan yoxdur. Öz-özümə düşündüm: bu yoldaşlar ya əsəri diqqətlə oxumayıblar, ya oxuyub əsərin bütün müddəalarını düzgün hesab edirlər, yaxud da onun nöqsanlarını görüb söyləməyə cəsəmətləri çatmır.

Bizcə, bu mövqələrin heç biri Azərbaycanda pedaqoji elmin inkişafına xidmət edə bilməz.

Mənə də söz verildi. Əsərin faydalı cəhətlərini deyəndən sonra müşahidə etdiyim nöqsanlara keçəndə yığıncağın aparıcısı məni saxladı və dedi:

Nurəddin müəllim, nöqsanlardan danışmaq məqamı deyil, bu, təqdimatdır, kafedrada müzakirə olunur, qeydlərinizi orada bildirərsiniz.

Sonra kafedrada müzakirənin nə zaman keçiriləcəyi ilə maraqlandım. Məlum oldu ki, həmin əsər doktorluq dissertasiyası kimi kafedrada çoxdan müzakirə edilib, hətta müdafiə üçün AAK-a da təqdim olunub.

Çıxış edən yoldaşlardan biri göstərdi ki, kitab haqqında hansısa qəzətdə rəy də yazıb. Qəribədir; əsər kafedrada müzakirə olunandan sonra təqdimat öz əhəmiyyətini itirmirmi? Müxtəlif təşkilatlardan mütəxəssislər dəvət etməyin, onlara danışmaq üçün söz verməyin və yalnız tərif söyləməyin mənası nə idi? Təqdimat beləmi olar? Nə üçün müzakirə təqdimat adlandırıldı?

Ani olaraq bu suallar beynimdə bir-birini əvəz etdi. Lakin mübahisəyə girişmədim, fikirlərimi qəzet səhifələrində şərh etmək məcburiyyətində qaldım.

Əvvəlcə əsərin təqdir olunan cəhətləri barədə. Əsər küll şəklində, bütövlükdə təkcə onun müəllifi Fərrux Rüstəmovun deyil, pedaqoji elmin nailiyyəti hesab edilə bilər. Nə üçün? Çünki əsər Azərbaycanda pedaqoji elmin indiyədək keçdiyi yola yığcam şəkildə nəzər salmağa imkan verir. Düzdür, pedaqogikanın ayrı-ayrı məsələlərinə, onun nümayəndələrinin fikirlərinə, bu və ya digər dövrünə ədəbiyyatda müəyyən dərəcədə toxunulmuşdur. Lakin pe-

daqogikanın başlıca məsələlərinin küll şəklində tarixini işıqlandırmağa ilk dəfə həmin əsərdə təşəbbüs göstərilmişdir.

Ümumiyyətlə, elm, o cümlədən, də pedaqoji elm vaxtaşırı öz keçdiyi yola tənqidi nəzər saldıqca nailiyyətlərini, nöqsanlarını, bu nöqsanları aradan qaldırmaq yollarını, problemlərini müəyyənləşdirmək imkanı qazanır, deyilmişlərin təkrarına yol vermir, diqqəti nöqsanların aradan qaldırılmasına, problemlərin həllinə yönəldir. Əsərin elmi-əməli əhəmiyyətini mən bunda görürəm.

Əsərlə yaxından tanışlıq göstərir ki, onun müəllifi gərgin əmək, böyük enerji sərf edərək belə bir monoqrafiya ərsəyə gətirmiş və nəticədə öz həmkarlarını sevindirmişdir.

Əsərdən aydın şəkildə görünür ki, onun müəllifi tədqiqat işinə imkanı daxilində elmin tələb etdiyi məsuliyyətlə, diqqətlə yanaşmağa səy göstərmiş, şəxslərin və əsərlərin adlarında, rəqəmlərdə və digər faktlarda dəqiqliyi təmin etməyə çalışmışdır.

Əsərdə bu cür uğurlu cəhətlər çoxdur. Lakin bununla belə, bizim fikrimizcə, əsərdə bəzi mübahisəli görünən, düzəldilməsi və ya nəzərə alınması arzu olunan cəhətlər də vardır.

Əsərin adı və məzmunu barədə. Mövzu əsərin məzmununda lazımi səviyyədə açılmamışdır. Mövzunun tələbələrindən birisi pedaqoji elmin inkişafı ilə bağlıdır. Məlumdur ki, ümumiyyətlə, inkişaf anlayışı araşdırılan hadisələrdə keyfiyyət dəyişikliklərini nəzərdə tutur. Kitabda ayrı-ayrı məsələlər üzrə, ayrı-ayrı mövzular üzrə keyli mütəxəssisin və onların əsərlərinin adları çəkilir, əsərlərindən bəzi fikirlər nümayiş etdirilir. Lakin bir çox halda həmin əsərlər və fikirlər müqayisəli şəkildə təhlil süzgəcindən keçirilmir, hansının yeni, hansının isə əvvəllər deyilmiş fikirlərin təkrarı olduğu açılmır, nəticə çıxarmaq oxucunun öhdəsinə buraxılır.

Məsələn, kitabda oxuyuruq ki, pedaqoji prosesdə müəllimin öz psixoloji vəziyyətini tənzimləməsi mövzusu ilə filankəslər məşğul olmuşlar. Lakin onların ayrılıqda pedaqoji elmə gətirdiyi yeniliklərin nədən ibarət olduğu, ilk dəfə mə-

sələnin kim tərəfindən və necə qoyulduğu, sonra bu mövzuda kimlərin nə dedikləri kitabda açılmır. Təəssüf ki, belə Heydar Aliyev

llar əsərdə az deyil.

Tarixən söylənmiş fikirlər müqayisəli şə kildə təhlil olunmadıqda, bu təhlildən yerindəcə müəyyən nəticələr çıxarıldıqda isə pedaqoji elmin inkişafı söz olaraq qalır.

Əsərin adındakı «problemlər» məsələsində də yarımçıqlıq duyulur. Tarixən yazılmış əsərlər, orada söylənmiş fikirlər çox halda kitabda müqayisəli təhlil olunmadığından, hansı məsələlərin nisbi mənada həll olunduğu, hansı məsələlərin isə həlli pedaqoji elmdə problem olaraq qaldığı qabarıq şə kildə açılmır. Heç olmazsa ayrı-ayrı fəsillərin sonunda müvafiq problemləri ifadə etmək olardı. Məsələn, I, IV və VI fəsillərdə problemlər qaldırmaq və bunu həmin fəsillərin sonunda ifadə etmək imkanı olsa da bu imkanlardan istifadə edilməmişdir. Digər fəsillərin sonunda isə oxucu problemlərə deyil, əsasən, təkliflərə rast gəlir.

Bu və ya digər fəslin sonunda, habelə əsərin yekununda müəllifin irəli sürdüyü təkliflərin ə ksəriyyəti mətbuatda dönə-dönə səslənmişdir. Məsələn, I fəslin axırında Azərbaycanca Pedaqoji Elmlər Akademiyasını yaratmaq təklif olunur. Müəllif üçün sirr olmamalıdır ki, son 7 il ərzində bu təklif mətbuat səhifələrində, müxtəlif yığıncaqlarda dönə-dönə deyilmiş və yazılmışdır. Bunun nəticəsində həmin fikri (təklifi) Təhsil Qanunu layihəsinin son variantına daxil etdirmək mümkün olmuşdur.

Başqalarına aid olan bu cür təklifləri öz təkliflərindən ayırıb kitabda ayrılıqda vermək daha məqbul sayıla bilərdi.

Müəllifin təklifləri arasında elələri də var ki, onlar bu və ya digər məsələlərin öyrənilməsindən, təhlilindən, əsərin məzmunundan irəli gəlmir, müəllifin istəyi kimi ortaya çıxır. Məsələn, 412-ci səhifədə müəllif yazır: «...təhriflər və yanlışlıqlar aradan qaldırılmalı», «...təlim və tərbiyə nəzəriyyəsidəki çatışmazlıqlar aradan qaldırılmalıdır».

**Sual olunur:** müəllifin tədqiqata cəlb etdiyi hansə əsərlərdə və kimlər tərəfindən təhriflər və yanlışlıqlara yol

verilmişdir? Yaxud, yenə müəllifdən soruşmaq olar: təlim və tərbiyə nəzəriyyəsi mövzusunda çap olunmuş hansı əsərlərdə çatışmazlıqlar olub? Bu çatışmazlıqlar nədən ibarətdir? Bu cür suallara cavabı məhz pedaqoji elmin inkişafına həsr olunmuş kitabda axtarmalı deyilikmi? Təəssüf ki, müzakirə etdiyimiz həmin kitab bu cür vacib elmi vəzifələrin öhdəsindən lazımcına gəlməmişdir.

Müəllif haqlı olaraq Azərbaycanda pedaqoji tənqidin aşağı səviyyədə olduğundan şikayətlənir və 414-cü səhifədə yazır: «elmi əsərlərdə ümumiləşdirilmiş fikirlərin təkrarının (plagiat hallarının) qarşısı alınmalı, ...» Müəllifin bu fikri ilə razılaşmamaq olmaz. Lakin istər-istəməz, yenə sual doğur: Axı, müzakirə etdiyimiz kitab Azərbaycanda çap olunmuş bütün yazılara bu və ya digər münasibətlə toxunub, bəs nə üçün öz fikrinə, öz təklifinə müəllifin özü əməl etməmişdir? Nə üçün o, nəzərdən keçirdiyi yazıların hansında təkrarların (plagiat hallarının) olduğunu açmır? Buna nə ad vermək olar? Plagiat halları varsa, lakin onları müəllif konkret olaraq göstərməkdən çəkinirsə, deməli, qorxaqdır; yox, əgər belə hallar müəllifin tədqiq etdiyi əsərlərdə yoxdursa, müəllifin fikrini pedaqoji elmə böhtan kimi başa düşməyə haqqımız varmı? Pedaqoji tənqidin səviyyəsindən şikayətlənən müəllif məhz bu tədqiqatında pedaqoji tənqid nümunəsi göstərməli deyildimi?

Əsərdə ziddiyyətli görünən, bir-birini inkar edən, uyuşmayan, lazımcına əsaslandırılmayan fikirlərə tez-tez rast gəlmək olur. Məsələn, əsərin 22-ci səhifəsində müəllif yazır ki, «...Demokratik respublika dövründə ...xalq maarifinin milli ruhda, milli məzmununda təşkili, məktəblərin müəlliləşdirilməsi pedaqoji fikrin milli və bəşəri dəyərlər zəminində inkişafını təmin etdi». Oradaca oxuyuruq ki «ADR-in süqutundan sonra xalq maarifinin milli əsasda inkişafı dayandırıldı». 23 və 24-cü səhifələrdə isə müəllif tamam başqa mövqeyə keçərək yazır ki, «20-ci illərdən etibarən xalq maarifinin inkişafı... pedaqogika elminin inkişafını təmin etdi» (səh.23); bu ziddiyyətli fikir, eyni məsələnin

qiymətləndirilməsində mövqe dəyişkənliyi sonrakı səhifələrdə də davam etdirilir.

Mövqedə, fikirdə müəllifin qeyri-ardıcılığı Azərbaycan pedaqoji elmin inkişaf tarixini dövrləşdirməkdə də özünü göstərir. Müəllif mövcud dövrləşdirməni qüsurlu hesab edir və əsl dövləşdirməni belə təsəvvür edir: 1) Azərbaycan pedaqoji fikrin ilkin təşəkkül dövründən XIX sərin 30-cu illərinə kimi; 2) Azərbaycanın Rusiya tərəfindən işğalından XX əsrin əvvəllərinə kimi; 3) 1918-1920-ci illər; 4) 1920-1991-ci illər və 1991-ci ildən sonra.

Güman etmək olardı ki, müəllif özünə sadıq qalacaq, öz tədqiqatını irəli sürdüyü dövrləşdirmə əsasında quracaqdır. Lakin, təəssüf ki, əsərdə başqa mənzərənin şahidi oluruq. Əsərin birinci və axıncı fəsilləri müəllifin irəli sürdüyü bölgüyə - dövrlərə (illərə) uyğun gəlir; II, III, IV, V və VI fəsillər isə həm ad, həm də məzmunca dövrlər (illər) üzrə deyil, tamam başqa prinsip üzrə – ayrı-ayrı problemlər üzrə qurulmuşdur. Deməli, başqalarının dövrləşdirmə barədəki fikirlərində qüsür görənlər müəllifin bölgüsü özünün əməli işində heç də tam nəzərə alınmamışdır. Başqa sözlə, müəllifin təklif etdiyi bölgü havadan asılı qalmış, öz tədqiqatında özünü doğrultmayıbdır.

Sünilik, real həyatdan uzaq düşmək halları köklü problemlərdən biri olan pedaqoji elmin inkişaf qanunauyğunluqlarının başa düşülməsində daha qabarıq sezilir. Müəllif özündən əvvəl pedaqoji elmin tarixini araşdıran mütəxəssislərə irad tutaraq yazır ki, ictimai-siyasi hadisələrlə sərhədlənmişdir. Başqa sözlə digərlərinə tutulan irad müəllifin öz dövrləşməsinə də xasdır. İkincisi, görənlər müəllif öz arzusunu, yəni «məktəb və pedaqogikanın öz daxili məntiqi inkişafını və özünə məxsus qanunauyğunluqlarını nə dərəcədə nəzərə almışdır? Bəri başdan etiraf etməyə məcburuq ki, lazımınca nəzərə ala bilməmişdir. Müəllifə görə əsərdə pedaqoji elmin «özünün inkişaf qanunauyğunluqlarına toxunulur» və altı «qanunauyğunluğun» adı çəkilir (səh 428). Əvvəla, müəllifin adlandırdığı «qanunauyğunluqların» heç birinin tədqiqat boyu necə ətə-qana

dolduğunu oxucu müəyyənləşdirə bilmir, çünki ayrı-ayrı fəsillərdə problem bu cür konkret qoyulmur. Məsələn, oxucu bilmək istəyir ki, pedaqoji elmin inkişafının digər elmlərin inkişafından asılılığı əsərin hansı hissəsində qoyulur, araşdırılır və isbat olunur. Əsərdə buna konkret cavab tapmaq müşkül işdir. Bu səbəbdən də əsərin sonunda əlavə edilən «qanunauyğunluqlar» göydəndüşmə olur.

İkincisi, müəllifin məntiqindən belə çıxır ki, pedaqogika passiv elmdir, çox alimlər ona təsir göstərir, özü isə, deyək ki, ictimai-iqtisadi və siyasi hadisələrə, dünya pedaqoji fikrinə, əlaqədə olduğu elmlərə və s. təsir göstərmir. Pedaqoji elmin cəmiyyətdəki rolunu bu cür birtərəfli təqdim etməklə razılaşımaq çətindir. Bir də ona görə ki, ictimai-iqtisadi həyatda pedaqoji elmin rolu və əhəmiyyəti xüsusi başlıqla dərslərdə tələbələrə çoxdan öyrədilir ( bax: «Pedaqogika», Bakı, «Maarif», 1996, səh.8-9) yaxud, pedaqoji elmin pedaqoji mətbuata təsiri də kütləvi informasiya vasitələrində dənə-dənə işıqlandırılmışdır ( məsələn, bax: «Qarşılıqlı təkmilləşmə qovşağı», «Azərbaycan müəllimi», 1994, 12 noyabr).

Üçüncü müəllifin sadaladığı «qanunauyğunluqlar» özünün arzu etdiyi «pedaqoji elmin daxili inkişafından törəmə deyil, qurma kimi görünür; çünki adlandırılan «qanunauyğunluqların» hamısında pedaqogikanın inkişafı nələrdənsə asılı vəziyyətdə təqdim olunur: bir halda sosial, siyasi, iqtisadi tələblərdən asılılığı, digər halda əlaqədə olduğu elmlərdən asılılığı, üçüncü halda dünya pedaqoji fikrinin inkişafından asılılığı və s. Düzdür, göstərilən amillər pedaqogikanın inkişafında müəyyən rol oynayır. Bəs pedaqogikanın öz daxili inkişaf qanunauyğunluqları necə oldu? Bəs spesifik qanunauyğunluqlar yoxdurmu? Olmamış deyil! İlk növbədə belə qanunauyğunluqlar araşdırılmalı və üzə çıxarılmalıdır.

Dördüncüsü, müəllifin adlandırdığı «qanunauyğunluqlar» həqiqi qanunauyğunluq hesab edilə bilməz. Pedaqoji qanunauyğunluğun başlıca göstəricisi – qarşılıqlı əlaqənin mövcudluğu və bu əlaqənin mahiyyəti həmin



«qanunauyğunluqlarda» nəzərə alınmayıb və müvafiq qaydada ifadə edilməyibdir. Halbuki, pedaqoji qanunauyğunluğun nə demək olduğu, onu səciyyələndirən başlıca əlamətlər ədəbiyyatda məlumdur (məsələn, bax: «Azərbaycan müəllimi», 1999, 28 yanvar).

Beşinci, müəllifə görə əsərdə «ilk dəfə pedaqogika elminin ö zünün inkişaf qanunauyğunluqlarına toxunulur» (səh.428). Halbuki, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını eyniləşdirmək halları, onların başqa-başqa hadisələrlə bağlılığı ədəbiyyatda çoxdan deyilmişdir (bax: «Pedaqogika», Bakı, «Maarif», 1996, səh.46-46). Yaxud, müəllif qəti şəkildə yazır ki, «pedaqoji prosesin obyektiv qanunları sistem halında öyrənilməmişdir» (səh.429). Real həyat isə bu fikrin yalnız olduğunu sübut edir. Nəzərə alınmalıdır ki, «Pedaqogika» adlı dərsləkdə pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları məhz sistem halında şərh edilmiş, «Ümumi pedaqoji qanunauyğunluqlar və qanun analizləri», «Pedaqoji qanunauyğunluqların və qanunların ədəbiyyatda ifadə tərzləri», «Təlimin qanunauyğunluqları və qanunlarının səciyyəsi» adlı başlıqlarda geniş elmi ümumiləşmələr də verilmişdir. Yaxud «Azərbaycan məktəbi» jurnalında «Pedaqoji prosesin bəzi qanunauyğunluqları və qanunları» adlı sistemləşdirilmiş xüsusi məqalə çap olunmuşdur. Bütün bunlara məhəl qoymayan «Pedaqoji prosesin obyektiv qanunauyğunluqlarının sistem halında öyrənilmədiyini» yazmaq mövcud ədəbiyyata göz yummaq, ədalətsizlik deyilmi?

*Bir neçə kəlmə əsərin elmi aparaturası barədə.* Kitab bu cəhətdən də qüsurlardan xali deyil. Məsələn, ədəbiyyatdan istifadədə eyni prinsipə əməl edilmir. Bu və ya digər məsələ şərh olunan zaman müəllif bəzən əsərin sonunda əlavə edilmiş siyahıdakı sıra nömrəsini, bəzən də istinad edilən mənbənin adını göstərir. Sonuncu halda mənbələrin adları həm əsərin məzmununda, həm də siyahıda yazıldığından küllü miqdarda təkrarlara səbəb olur, kitabın həcmi artır. İstifadə olunmuş mənbələr kitabın sonundakı siyahıda verildiyindən və

məzmununda sıra nömrələrindən istifadə halları olduğundan, sonuncu prinsipi əsas götürmək məsləhət olardı.

Kitabın sonuna əlavə edilmiş siyahıda qeyri-normal hallara rast gəlirik. Məsələn, orada eyni müəllifin, xüsusən aparıcı mütəxəssislərin eyni əsərlərinin adları bir dəfə deyil, lüzumsuz yerə bir neçə dəfə, dönə-dönə yazılır. Özümlə əlaqədar fikrimi konkretləşdirim. Mənim müəllifi olduğum və 1996-cı ildə çapdan çıxmış «Pedaqogika» adlı kitabın adı ədəbiyyat siyahısında nə az, nə çox düz on beş dəfə təkrar yazılmışdır. Digər mütəxəssislərin də əsərlərinin adları ilə əlaqədar bu cür hallar vardır. Belə hallar aradan qaldırılırdısa və bir əsərin adı ədəbiyyat siyahısında bir dəfə çəkilərdisə, orada mənbələrin miqdarı səkkiz yüzdən artıq yox, yarıbayarı azalardı. Bu cəhətdən səliqə-səhman yaradılması da kitabın həcmnin azalması səbəblərindən biri olardı.

Göründüyü kimi, müzakirə etdiyimiz kitabda elmi cəhətdən ciddi hesab edilən bir sıra prinsiplial nöqsanlar vardır. Bu nöqsanlardan belə bir məntiqi nəticə çıxır ki, Azərbaycanda pedaqoji elmin inkişafı probleminin tədqiqini bitmiş hesab etmək olmaz. Bu istiqamətdə tədqiqat işi davam etdirilməlidir, göstərilən nöqsanlar aradan qaldırılmalıdır.

Həmin nöqsanlardan bir qisminin səbəbini, bizcə, kitabın pedaqoji elmlər doktoru alimlik dərəcəsi alınması üçün yazıldığında axtarmaq lazımdır. İnanıram ki, müəllif bu məqsədi güdməsəydi tədqiqata cəlb etdiyi əsərlərin, xüsusən, hazırda yaşayıb yaradanların əsərlərinin müqayisəli tənqidi təhlilinə daha cəsarətlə girişərdi, onların müəlliflərinin inciyə biləcəklərindən o qədər də ehtiyatlanmazdı.

Deyildiyinə görə, bu əsər müəllifin işlədiyi kafedrada müzakirə olunmuşdur. Maraqlıdır, görəsən, əsərdəki nöqsanlar kafedra tərəfindən müəllifin nəzərinə çatdırılmışdırmı? Əgər çatdırılmışdırsa, bəs nə üçün müəllif onları nəzərə almayıbdır?

Əsər doktorluq dissertasiyası kimi müdafiyyə təqdim olunsaydı, onun fəal tərəfdarlarından biri olmağa hazıram.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1998, 4 noyabr)**

## 18. «PEDAQOGİKA» ADLI YENİ KİTABIN MÜƏMMALI MÜDDƏALARI HAQQINDA

*Əvvəlcə kitabın müəllifliyi haqqında.* «Pedaqogika» adlı yeni kitabın nüsxəsini və onun təqdimatına dəvətnaməni aldım. Sevindim ki, müəllimlər üçün də, tələbələr üçün də seçim imkanı bir qədər də genişləndi. Kitabla tanış oldum. Bəzi yeniliklərlə yanaşı, bir çox ağılasığmaz məsələlərlə rastlaşanda gözlərimə inanmadım. Yenidən kitabı öyrənəndə məndə yaranan təəssürat belə oldu ki, onun müəllifləri çalışıblar ki, nəyin bahasına olur-olsun, Azərbaycanda mövcud nəzəri pedaqoji fikrə, xüsusən Milli pedaqogika ruhunda yazılmış dərsliklərə ləkə vursunlar. Onlar bu məqsədlə yalana, böhtana, olanı olmayan kimi, olmayanı olan kimi yazmağa, saysız ziddiyyətli fikirlər söyləməyə əl atmaqdan da çəkinməmişlər.

Belə qərara gəldim ki, təqdimat zamanı kitabın bu cəhətləri barədə yüngülvari, ötəri öz fikrimi bildirim. Təzəcə sözə başlamışdım. Müəlliflərdən biri olan prof. A.Həsənovun direktor olduğu texnikumun işçilərindən biri yığıncağın rəhbərindən icazəsiz «reqlament» dedi. Mənim sözüm yarımçıq qaldı. Dedim: Nə olar, sözümü yazılı formada deyərəm! İndi vədimə əməl edirəm.

Yuxarıda sadaladığım və sadalamadığım ciddi nöqsanların olduğuna görə inana bilmədim, hələ də inana bilmirəm ki, kitabın müəlliflərindən biri prof. Ə.Ağayev olsun, lakin həmin nöqsanları görməsin. Hörmətli Əjdər müəllimin bu kitaba müəllifliyi bir sıra səbəbə görə məndə şübhə yaratmışdır.

Birinci səbəb. Yaşa, elmi ad və elmi dərəcə stajına, respublikada mövqeyinə görə üstünlük, düşünürəmki, A.Həsənovun deyil, Ə.Ağayevin tərəfindədir. Bəs belədirsə, müəllifliyin sırasında nə üçün ikinci yerdə Ağayevdir?

İkinci səbəb. Adətən, kitabdakı hissələrin kimlərə aid olduğu onun müəyyən yerində göstərilir. Nə üçün belə bir normal qaydaya bu kitabda əməl edilməmişdir?

Üçüncü səbəb. Kitabın müəllifləri bir nəfərdən artıq olduqda üslub müxtəlifliyi, adətən, qabarıq özünü göstərir. Bu kitabda isə dil üslubu da, düşüncə tərzini də kitabın əvvəlindən sonunadək eynidir.

Dördüncü səbəb. Hər hansı yeni ciddi əsər çap ediləndə, adətən, öz ideyaları barədə mətbuatda müəllif çıxışları edir. Kitabdakı bəzi ideyalara dair mətbuatda A.Həsənovun az da olsa yazılarına rast gəlmək olur; Ağayevin isə nəzəri mövzuda məqalələrini görməmişəm.

Beşinci səbəb. Pedaqogika və psixologiya üzrə elmi metodik şuranın sədri olan hörmətli Əgdər Ağayev həmin kitabı dərs vəsaiti kimi deyil, məhz dərslik kimi çapını Nazirliyə tövsiyə etmişdir.

Altıncı səbəb. Hansı səbəblər üzündənsə hörmətli Ağayev sədrlik vəzifəsindən sui istifadə edərək, hətta plagiat kitabın dərs vəsaiti kimi çapına yaşıl işıq yandırmaq halına yol vermişdir.

Yeddinci səbəb. Kitab mənə müəlliflər tərəfindən deyil, məhz müəllif tərəfindən təqdim edilmişdir. Bir neçə xoş sözdən sonra prof. A.Həsənov imza atmış və yazmışdır: «Müəllifdən».

Kitabla tam tanışlıqdan sonra inana bilmədim, indi də inana bilmirəm ki, bu qədər məntiqsiz, ziddiyyətli, real həyatdan uzaq olan, yalan və böhtanla dolu fikirləri hörmətli Əgdər Ağayev görməsin, yaxud görmək istəməsin.

Pedaqogikanın «obyekti və predmeti» məsələsi üzrə. Uzun-uzadı şərhlərdən sonra başa düşə bildik ki, müəlliflərə görə, pedaqogikanın obyektinə də, tədqiqat sahəsinə də var. «Pedaqogika elminin tədqiq etdiyi obyektə uşaq, şagird, müəllim, valideyn, uşaq bağçaları, məktəb, ailə, ictimai mühit aiddir... Pedaqogika elminin nə qədər tədqiqat sahələri varsa bir o qədər də tədqiqat obyektinə vardır» (səh. 12).

Əvvəla, bu fikirdən təbii olaraq nəticə çıxır ki, pedaqogikanın obyektinə ilə yanaşı tədqiqat sahəsinə məfhumunu da işlətmək olar və bunlar mahiyyətə eynidir. Sual: onda nə üçün bunlardan birini – dilimizə uyğun gələnini – «tədqiqat sahəsi» ifadəsini işlətmirik? Yenə sual:

axı, yuxarıda sadalanan və hələ orada sadalanmamış obyektləri təkcə pedaqogi elm araşdırmır, bir çox digər elmlər də öyrənir? Sualın cavabında çıxış yolunu onlar «tədqiqat sahəsi» məfhumuna əl ataraq bildirirlər ki, adları çəkilən obyektlərin fərdi-subyektiv xüsusiyyətləri olur. Sən demə, həmin fərdi-subyektiv xüsusiyyətlər pedaqogikanın tədqiqat sahəsidir: «Məhz pedaqogika elmi obyektiv varlığın subyektiv-fərdi xüsusiyyətlərini öyrənir» (səh. 12). Afərin!

Zavallı pedaqogika! Gör nə vəziyyətə salınırsan, dənizdə saman çöpü tək o yan – bu yana atılırsan! Pedaqogikanın dili olsaydı müəlliflərə deyərdi: Mus-mus deyincə Mustafa deyin, canınız qurtarsın. Şagirdin, müəllimin, bağçanın, ailənin, ictimai mühitin fərdi xüsusiyyətləri pedaqoji elmin tədqiqat sahəsidir! Bu, sizin məntiqinizin məhsuludur, hörmətli müəlliflər! Gizlətdiyinizi aydın deyin hamıya agah olsun: pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi təlim, tərbiyə, təhsil deyil, yəni pedaqoji proses deyil. Budur sizin pedaqoji elmə ilk «tövəniz»! Hələ harasıdır! O yandan psixoloqlar haray qaldırırlar: dayanın, cənablar, dediyiniz obyektlərin fərdi-subyektiv xüsusiyyətlərini öyrənmək bizim xörəyimizin mayasıdır!

Müəlliflərin burada da başları formal, mücərrəd mühakimələrə o qədər qarışır ki, pedaqoji elmin adına görün nələr uydururlar: «Son dövrün tədqiqatlarında (hansılarda – N.K.) uşaq, şagird, müəllim, valideyn subyekt kimi təqdim edilərək pedaqogika elminin obyekt hesab edilmir» (səh. 12).

Söz gəlişi deyək ki, obyekt, subyekt kimi əcnəbi sözlərə yaman aludə olmuşuq! Bəlkə də belə sözlərdən bolluca istifadə edəndə alimlik təəssüratı artır!?

Sizin birtərəfli mühakiməninizin əksinə olaraq xatırlatmağı özümüzə borc bilib deyirik ki, pedaqoji elmdə və pedaqoji təcrübədə yeni meyl, sizin fikrinizin əksinə olaraq, getdikcə güclənir: təlim-tərbiyə işində sizin obyektlərinizin fəallıq dərəcələri artdıqca, passiv dinləyici kimi qalmadıqca (subyektlərə çevrildikcə), mənimsəmənin səviyyəsi yüksəlir. Bu çevrilmə prosesinin əsasında duran qanunauyğunluq da Milli

pedaqogikada aşkar edilmişdir (Bax: «Məktəb pedaqogikası», ikinci nəşri, səh. 151-152). Bu yeniliyi nəzərə almaq, ona münasibət bildirmək əvəzinə köhnəliyi dirçəltmək, onun faydalı olduğunu qabartmaq pedaqoji elmə və pedaqoji prosesə zərərdir. Bu da sizin yeni «töhvəniz»!

Aydındır ki, qeyri elmi yol pedaqoji tədqiqat obyektini haqqında oxucuya dolaşmaq anlayışından başqa bir şey verə bilməz.

Pedaqoji elmin predmeti məsələsinə gəldikdə deməliyə ki, burada, fikir, şükürlər olsun ki, birmənalıdır, tez başa düşülür, lakin qərībədir. Müəlliflər yazır: «Predmet – (fənn) insanı obyekt kimi şərh edir» (səh. 12). Pedaqogikanın predmetinin fənn kimi, özü də tədris fənni kimi başa düşüldüyünü təkcə mötərizədə yazılmış fənn sözü, «şərh edir» ifadəsi təsdiq etmir, həm də növbəti səhifədə həmin fənnin açılan məzmunu, strukturu da sübut edir.

Orada yazılır: «Pedaqogikanın predmetini (fənni) tam real pedaqoji prosesin (təlim, tərbiyə, təhsilin) nəzəri, elmi, metodoloji anlayışları, pedaqoji kadrların nəzəri-praktik hazırlığı və məktəbsünəsləşmə nəzəriyyəsi təşkil edir» (səh. 13-14).

Beləcə məlum olur ki, pedaqoji elmin predmeti pedaqogika adlı fənnin məzmunu səviyyəsinə endirilir və onunla eyniləşdirilir. İndi başa düşmək olur ki, nə üçün yenilik sorağında, fərqlənmək arzusunda olan müəlliflər pedaqoji elmin özünü obyektiv varlıq olan uşağın intellekt kimi həyata keçirənlər səviyyəsinə – müəllimlər səviyyəsinə endirir, onların fəaliyyəti ilə eyniləşdirirlər. Pedaqoji elmdə bu qədər də naşılıq olarmı? «Deyilənlərdən bir daha aydın olur ki, uşaq – subyektiv varlıq (bayaq obyektiv varlıq hesab edirdiniz – N.K.) tədqiqatın obyektini kimi mövcuddur. Elm məhz bu mövcud obyektiv varlığın intellekt kimi inkişafını həyata keçirməyə çalışır». Bunu mən demirəm, müəlliflər deyir, əziz oxucular!

Sözü əmələ gətirən hərflər dilin tələb etdiyi ardıcılıqda düzəlmədikdə onun mənasının başa düşülməsi çətinləşdiyi kimi, pedaqoji kateqoriya, məfhum və anlayışlar da daşdıqları mənada işlədilmədikdə pedaqoji fikri aydın ifadə

etmək və aydın anlamaq da çətinləşir. Bu həqiqəti bilmək vaxtı çoxdan keçib. Bunlar tələbələrə öyrədilir. Pedaqoji kateqoriya, məfhum və anlayışların mənalari isə «Məktəb pedaqogikası» dərslisinin 12-14 səhifələrində «Pedaqoji elmin əlifbası bu elmi başa düşməyə aparan yoldur» adlı başlıq altında şərh edilir. Oxumaq və münasibət bildirmək lazımdır, əziz həmkarlar! Biz götür-qoy edək, görək dissertasiya ilə əlaqədar olan təcrübəni elmə şamil edərək mənasız mühakimələr əvəzinə, pedaqoji elmin tədqiqat sahəsinin pedaqoji proses olduğu, onun qanunauyğunluqlar olduğunu bildirən Milli pedaqogikaya tənqidi münasibət göstərmək daha səmərəli olmazdımi?!

Təhsil üzrə müəlliflərin mövqeyi barədə. Kitabda elə bir məsələyə rast gəlmək olmur ki, orada müəlliflər eyni mövqedə, eyni fikirdə olsunlar. Təhsil kateqoriyasının başa düşülməsi istisnalıq təşkil etmir. Təhsil bir yerdə təlimlə eyniləşdirilir: Məsələn, mündəricatın 488-ci səhifəsində və ya məzmunun 136-cı səhifəsində olduğu kimi: «Təlimin (təhsilin) məzmunu», başqa yerdə təhsil təlimin nəticəsi kimi təqdim edilir. Məsələn, kitabın bir çox yerində olduğu kimi, 16-cı səhifəsində yazılır: «...pedaqoji proses kimi mövcud olan təlimdir, onun nəticəsində isə təhsil və tərbiyə meydana çıxır». Başqa yerdə oxuyuruq: «təhsil spesifik xüsusiyyətlərinə görə yeganə anlayışdır ki, həm təlimin, həm də tərbiyənin məzmununu təşkil edir...» (səh. 23); «Təhsil geniş anlayışdır» (yenə orada); «Təhsil dərstdə (təlimdə) qazanılan bilikdir» (səh. 22), «... təhsilin özünəməxsus məzmunu, həcmi, müddəti, pilləsi, istiqaməti, tipi, sistemi... vardır».

Kitabın başqa yerində təhsil intellektin əqli və fiziki cəhətdən inkişaf etdirilməsi kimi təqdim edilir: «Təhsil – mövcud təhsil sisteminin hər bir pilləsində müvafiq zaman çərçivəsində, nəzərdə tutulan həcmdə qazanılan bilik, bacarıq və vərdiqlərin səviyyəsində intellektin əqli və fiziki cəhətdən inkişaf etdirilməsidir» (səh. 24).

İndi tələbə gəlsin bu labirintdən, qarmaqarışıqlıqdan baş açsın: təhsil təlimdir; təhsil təlimin nəticəsidir; təhsil təlimin həyata keçirdiyi vəzifəsidir; təhsil həm təlimin, həm də

tərbiyənin məzmununu təşkil edir; təhsil geniş anlayışdır; təhsil dərsdə qazanılan bilikdir», (səh. 22) təhsilin özünə-məxsus məzmunu var; təhsil intellektin əqli və fiziki cəhətdən inkişaf etdirilməsidir və s.

Budur sizin pədaqoji elmə və pədaqoji prosesə bəxş etdiyiniz yeni «töhvə»!

Təbii olaraq, oxucu kitabdan konkret, birmənalı cavab almaq istəyir: təhsil nədir? Aydınadır ki, belə bir vəziyyətdə oxucu çaş-baş qalır, istədiyi biliyi əldə edə bilmir. Nə üçün? Çünki təhsilin nə demək olduğuna dair yazılmış fikirlərə müəlliflər elmi mövqedən yanaşmamışlar; bəzi vacib yazıları, o cümlədən təhsilin mahiyyətinə dair Milli pədaqogikadakı fikrə bilərəkdən münasibət göstərməmişlər. «Məktəb pədaqogikası»nın 40-cı səhifəsində aşağıdakı fikir xatırladılsaydı, tam aydınlıq təmin olunardı: «Təhsil – sosial-iqtisadi həyatın tərkib hissəsi olub, müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətə öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan, bir halda təlimin zəruri şərti, digər halda həyata keçirilməsi prosesi, üçüncü halda nəticəsi kimi özünü göstərən sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdislərin məcmuudur».

İnanandırıcı, vahid elmi mövqe olmadıqda, məsələyə ayrışeçkilik, qısqançlıq hissi ilə yanaşıldıqda adam, istər-istəməz, reallıq hissini itirir: kitabın iyirmi altı fəslindən heç olmazsa birini təhsil məsələlərinə həsr etməmək reallığa, o cümlədən xüsusi institutun – təhsil problemləri institutunun, xüsusi respublika şurasının – təhsil şurasının, xüsusi nazirliyin – təhsil nazirliyinin, xüsusi qanunun – təhsil haqqında qanunun olduğuna məhəl qoymamaq deyilmi?! Hər hansı problem üzrə elmi əsər yazarkən özündən əvvəlki fikirlərə tənqidi münasibət bildirmədən, yeni biliyin yeni olduğunu sübut etmədən elmi inkişaf etdirmək olarmı? Olmaz!

***Təlimin vəzifələri barədə.*** Müəlliflərə görə, kitabın əvvəlki dərsləklərdən növbəti fərqi belədir: «...təlimin vəzifəsi məhz təhsil və tərbiyəni həyata keçirməkdən ibarət olduğu üçün dərsləkdə pədaqoji prosesin prinsip və metodlarının təlimə aid olması əsaslandırılır». Müəlliflərin bu fikirlərinə inan-



saq, kitabın sonrakı hissələrini oxuyanda onun reallığına bizdə əsaslı şübhələr yaranır. Əvvəla, müəlliflər, öz fikirlərinin əksinə olaraq, kitabın XII fəslindən başlayaraq XXII fəslinə qədər tərbiyə məsələlərini təlimdən ayrılıqda, onun vəzifələri kimi deyil, müstəqil *pedaqoji hadisələr* kimi təsvir edirlər. İkincisi, tərbiyəyə aid olan həmin fəsilləri oxuyanda aydın olur ki, həmin «fərq» də boş söz olaraq göydən asılı qalmışdır, yerlə, həyatla əlaqəsi yoxdur: sən demə, bütövlükdə tərbiyənin də, onun ayrı-ayrı tərkib hissələrinin də mahiyyəti də, vəzifələri də, həyata keçirilməsinin spesifik yolları da var. Varam belə elmə, varam tələbələri və müəllimləri bu cür çaş-baş salmağa! Budur sizin elmə gətirdiyiniz belə «elmi» yenilik! Fərqlənmək üçün, yenilik yaratmaq üçün pedaqoji elmi dərindən öyrənmək tələb olunur! Elmi dərəcə, o cümlədən elmlər doktoru alimlik dərəcəsi almaq o demək deyil ki, o şəxs həmin elmin bütün sahələrinə bələddir.

Müəlliflərin fərqlənməyə can atmaları *didaktika məsələlərində* də özünü aydın göstərir. Müəlliflər yazırlar: «Özündən əvvəlki dərslərdən fərqli olaraq didaktikanı təlim nəzəriyyəsi kimi şərh etməklə yanaşı, didaktikanın obyektı və predmeti... haqqında da müvafiq məlumat verilməsini vacib hesab etmişik» (səh. 4). Əvvəla, müəlliflər didaktikanı nəzəriyyə hesab edirlər. Nəyin nəzəriyyəsidir sualına cavabda, onlar oxucuya ziddiyyətli izahat verirlər. Kitabın 97-ci səhifəsində cavab belədir: «Didaktika öyrətmək nəzəriyyəsidir». 488-ci səhifədə isə kitab deyir: «Didaktika öyrənmək nəzəriyyəsidir». Bizcə, bu iki anlamda yerlə-göy qədər fərq var. Tələbəyə belə müəmmalı tapmaca təqdim etməzlər! İkincisi, hər hansı nəzəriyyənin, o cümlədən didaktika nəzəriyyəsinin obyektı və predmetinin olduğunu sübut etmək, bax, bu əsil «yenilikdir». Birinci dəfədir eşidirəm ki, nəzəriyyənin obyektı və predmeti olarmış. Kitabın 99-102-ci səhifələrini əhatə edən «Didaktikanın obyektı və predmeti» adlı başlığı oxusanız müəlliflərə yazığımız gələr ki, onlar nə qədər enerji sərf edirlər.

Çalışmışlar nəyin bahasına olur-olsun oxucunu inandır-sınlar ki, didaktikanın obyektı də var, predmeti də.

Gəlin bir anlığa müəlliflərlə razılaşıq, görək onlar pe-daqogikanın obyektini və predmetini nədə görürlər, didak-tikanın obyektı və predmetini nədə görürlər? 11-14-cü səhifələri diqqətlə oxuyandan sonra zorla başa düşə bildik ki, pedaqogikanın obyektı gah uşaqdır, gah ona təlim və tərbiyə verən pedaqoqdur, gah da yaşlı nəslin illərlə topladığı sosial təcrübəni gənc nəslə çatdırmaqdır» (səh. 13).

Müəlliflər didaktikanın obyektini də təqribən həmin mə-nada başa düşürlər: «Didaktika öz obyektinə – təlimə ilk növbədə fəaliyyətin xüsusi növü kimi, gənc nəslə mədə-niyyətin, sosial təcrübənin verilməsi kimi baxır» (səh. 102).

Göründüyü kimi, müəlliflərin bu «yeniliyinə» görə pedaqoji elmin də, didaktikanın da obyektı üst-üstə düşür. Müəlliflər öz məntiqlərinə sadıq qalsaydılar nəticə çıxar-dardılar ki, ya pedaqogika atılmalıdır, ya da didaktika; çünki onlar eyni məsələləri tədqiq edirlər; yaxud, onların fikrləri qeyri-real, qeyri-elmi olduğu üçün rədd edilməlidir. Budur didaktikaya aid sizin «yeniliyiniz»!

Yenilik yaratmağın yeganə elmi yolu bu sahədə söylənmiş bütün fikirləri, o cümlədən Milli pedaqogikadakı fikri ətraflı öyrənmək və qərəzsiz təhlil süzgəcindən keçir-məkdir. Təlimin mahiyyətinə dair Milli pedaqogikadakı fikri sizə xatırladıram: «Təlim – müəllimin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil rəhbərliyi ilə şagirdlərin sistem-ləşdirilmiş biliklərə, bacarıq və vərdislərə yiyələnmələri və bu zaman onların psixoloji qüvvələrinin inkişaf etdirilməsi və tərbiyə olunmaları prosesidir» («Məktəb pedaqogikası», II nəşr, 2005, səh. 39).

Bu cür fikirlərə açıq, mərd-mərdanə tənqidi münasibət göstərmədən pedaqoji fikri inkişaf etdirmək mümkün deyil.

Təlim kateqoriyasının mahiyyətinin şərhində də müəlliflərin vahid mövqeyi yoxdur. Onlar bəzən yazırlar ki, təlim müstəqil proses deyil: Məsələn, kitabın 21-ci səhi-fəsində oxuyuruq: «...təlim özlüyündə mövcud olan müstəqil proses deyil» (səh. 21). Müəlliflərə görə təlim təhsilə və

tərbiyəyə heç bir cəhətdən oxşamır. Budur onların fikirləri: «Təlimin təhsil və tərbiyə ilə heç bir oxşarlığı yoxdur» (səh. 21). Müəlliflər bəzən təlimi dərslə məhdudlaşdırırlar: «Təlim... dərslə gedir» (səh. 22). «Təlim... təhsil və tərbiyənin praktik olaraq həyata keçirilməsi prosesidir» (səh. 22). «...təlim, tərbiyə və təhsilin... heç biri ayrılıqda mövcud deyil» (səh. 22).

Təlim kateqoriyasının mahiyyətinə dair tələbəninin kitabdan əldə etdiyi məlumat belə olur: təlim müstəqil proses deyil; təlim təhsilə və tərbiyəyə oxşamır; təlim dərslə gedir; təlim təhsil və tərbiyəni həyata keçirir; onların heç biri ayrılıqda mövcud deyil. Əsil «elm» belə olar: qeyri müəyyən! Nə yazırsan yaz, amma yaz!

***Tərbiyəyə dair vahid mövqeyin olmaması.*** Tərbiyə kateqoriyasının başa düşülməsində də müəlliflərin vahid mövqeyi yoxdur. Bəzən tərbiyə təlimin vəzifəsi kimi təqdim edilir. Məsələn, yazılır: «...praktik fəaliyyət olan təlimin vəzifəsi məhz təhsil və tərbiyəni həyata keçirməkdən ibarətdir...» (səh. 4). Kitabın başqa yerində tərbiyə konkret şəxsin mənəvi keyfiyyəti hesab edilir: «Tərbiyə fərdi mənəvi keyfiyyətdir...» (səh. 5). Bir çox yerdə tərbiyə hadisəsi inkişaf hadisəsi kimi təqdim edilir. Məsələn, «tərbiyəçilik (inkişafetdiricilik)» (səh. 19); yaxud «tərbiyə (inkişaf)» (səh. 25). «Məhz təlim vasitəsilə gənc nəslə aqlı, əxlaqi, fiziki, estetik, iqtisadi, siyasi, ekoloji, hüquqi, fizioloji, psixoloji, mənəvi biliklərə yiyələndirməklə inkişaf etdirmək mümkündür» (səh. 25). Müəlliflərə görə tərbiyə məzmunca iki mənada işlədilir: «...tərbiyə həqiqətən, fəzil (müsbət) və rəzil (mənfi) mənada mövcuddur» (səh. 26).

Müəlliflər əvvəl dedikləri fikirlərin əksinə olaraq tərbiyənin müstəqil proses olduğunu etiraf etməyə məcbur olmuşlar: «Tərbiyə yaşlı nəslin gənc nəslə planlı, məqsədyönlü və mütəşəkkil, səlahiyyətli təsiretmə, tərbiyələndirmə prosesidir» (səh. 27). Tərbiyə məsələsinin izahında müəlliflər dini baxışlardan imdad diləməli olmuşlar: «Tərbiyə elə bir ilahi mexanizmdir ki, onun köməyi ilə insanlar öz etiqadlarını nəsil-dən-nəslə ötürürlər» (səh. 27).

Göründüyü kimi, müəlliflərə görə tərbiyə gah təlimin vəzifəsidir; tərbiyə gah fərdi mənəvi keyfiyyətdir; tərbiyə gah inkişafdır; tərbiyə gah praktik halda ayrıca bir proses deyil; tərbiyə gah təlim vasitəsi ilə həyata keçirilir; tərbiyə gah müsbət və mənfi mənada mövcuddur; tərbiyə gah təsir etmə, tərbiyələndirmə prosesidir; tərbiyə gah da ilahi mexanizmdir və s. «Alimin» vəzifəsi yazıb sadalamaqdır, oxucunun vəzifəsi döşünə yatanını seçməkdir!

Zavallı tələbə, cavab ver görək: tərbiyə nə oldu? İndi də oxucudan soruşuram: heç bir mövqeyi olmayan, bir yerdə dediyini başqa yerdə təkzib edən şəxsə elmi və ya tərbiyə işini etibar etmək olarmı?

*«Tərbiyəetmə» məfhumu haqqında.* Müəlliflər pedaqogikada «tərbiyəetmə» məfhumunu işlətməyi vacib hesab edirlər. Bu məqsədlə yazırlar: «Mövcud pedaqogika dərslilərindən fərqli olaraq biz tərbiyəetmə prosesinin məqsədyönlü iş olduğunu əsas götürməklə tərbiyəetmə prosesinin təlim vasitəsi ilə həyata keçirilməsinin elmi həqiqət olduğunu əsaslandırmışıq. Ona görə də ilkin olaraq tərbiyə və tərbiyəetmə anlayışlarının dərəcəsinə görə əxlaqi-mənəvi, məzmununa görə fəzil və rəzil, həyata keçirilməsinə görə aksiomatik və epistemik olması elmi baxımdan təqdim olunur. Bu məqsədlə dərslinin üçüncü bölməsi özündən əvvəlki dərsliklərdən fərqli olaraq «Tərbiyəetmə nəzəriyyəsi» adlandırılır. İndiyə kimi tərbiyə nəzəriyyəsi kimi şərh olunan tərbiyəetmə anlayışı tərbiyə anlayışından fərqlidir. Tərbiyə fərdi mənəvi keyfiyyətdir, bu mənəvi-hiss, emosional hal hər kəsdə özünəməxsus formada təzahür edir. Tərbiyəetmə isə xalqın, dövlətin mənafeyinə uyğun təşkil olunmuş məqsədyönlü fəaliyyətdir və məzmununu da tədris olunan fənlər təşkil edir» (səh. 5).

İri həcmli iqtibas verməkdə əsas məqsəd əsil elmi səviyyə-mizi konkret faktlarla, çılpalığı ilə ortaya qoymaqdan ibarətdir. Başlayaq təhlilə. Tərbiyəetmə məfhumunun xeyrinə gətirilən dəlillərdən biri onun məqsədyönlü olmasıdır. Belə çıxır ki, tərbiyə məqsədyönlü deyil. Halbuki, indiyədək onun məqsədyönlü olduğunu heç kəs inkar etməmişdir.

Hətta Milli pedaqogikada tərbiyə işinin məqsədyönlü olması ilə əlaqədar xüsusi qanunauyğunluq da üzə çıxarılmışdır (Bax: «Məktəb pedaqogikası», II nəşri, səh. 274).

İkinci dəlil budur ki, tərbiyə guya yalnız təlim vasitəsi ilə həyata keçirilir. Tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinin təlimlə əlaqəsi ilə məhdudlaşmadığı pedaqoji ədəbiyyatda çoxdan həqiqət kimi qəbul edilmişdir. Milli pedaqogikada təlimin həyata keçirdiyi vəzifələrdən biri nəinki tərbiyə hesab edilir, hətta bu, təlimin prinsiplərindən biri kimi qiymətləndirilmişdir.

Tərbiyə etmə məfhumunun xeyrinə müəlliflərin gətirdikləri üçüncü dəlil budur ki, tərbiyə fərdi keyfiyyətdir, bu mənəvi hiss, emosional hal hər kəsdə özünəməxsus formada təzahür edir. Əslində mübahisəyə burada nöqtə qoymaq olardı; çünki, tərbiyəni fərdi mənəvi keyfiyyət hesab edən şəxslə mübahisə etmək mənasız vaxt itirmək demək olardı. Üstəlik, tərbiyə etməni təlimin vəzifəsi hesab edən, nisbi də olsa tərbiyə etməni burada müstəqil pedaqoji hadisə kimi qəbul etməyən müəlliflər nə üçün tərbiyənin (tərbiyə etmənin) ayrı-ayrı sahələrini kitabın digər yerlərində müstəqil pedaqoji hadisə kimi şərh edirlər? Bununla da tərbiyə etmə məfhumununun əleyhinə getmiş olurlar.

Müəlliflərin dördüncü dəlilləri tərbiyə və tərbiyə etmə anlayışlarını üç parametərə, o cümlədən məzmununa görə fəzil və rəzil olması kimi guya elmi baxımdan təqdim etməkdir. **Sual olunur:** məsələn, rəzil keyfiyyətlər gənc nəslə tərbiyədə aşılır, yoxsa tərbiyə etmədə? Müəlliflərin məntiqinə görə, tərbiyədə! Bu, bütün valideynlərə, pedaqoqlara böhtan kimi qiymətləndirilməlidir. Amma, yenə sual: kim, hansı valideyn övladına hansısa rəzil mənəvi keyfiyyət aşılayıb və ya aşılayar? Heç bir valideyn!

Deməli, «elmi təqdim etmənin» mahiyyəti tərbiyə etmə məfhumunun zəruriliyinə inam yaratmaq üçün rəzil keyfiyyətlərin cəmiyyətdə mövcudluğunu tərbiyənin ayağına yazmaqdan ibarət imiş.

Bu cür «elmi təqdim etmələrin», «əsaslandırılmaların» toplusu kitabda nəticə olaraq qondarma «Tərbiyə etmə nə-

zəriyyəsi» adlandırılır, hətta son tədqiqatlara böhtan atılsa da! Yuxarıdakı iqtibasda göstərilirdi: dərsliyin üçüncü bölməsi özündən əvvəlki dərsliklərdən fərqli olaraq «Tərbiyə etmə nəzəriyyəsi» adlanır. Maraqlandıq. Məlum oldu ki, kitabın nə məzmununda, nə də mündəricatında «Tərbiyə etmə nəzəriyyəsi» adında üçüncü bölmə yoxdur. Kitabdakı üçüncü bölmə isə müəllimin pedaqoji fəaliyyətdə yeri, sinif rəhbərinin işi kimi başqa məsələlərə aiddir.

Olanı olmayan kimi, olmayanı olan kimi «elmi əsaslarda» təqdim etmək hallarına kitabın, demək olar ki, hər səhifəsində rast gəlmək olur. Bunun əlavə nümunəsi həmin 5-ci səhifədə sübutsuz-dəlilsiz təqdim edilir: «İndiyə qədər tədris olunan fənlərin tərbiyə etmə imkanı nəzərə alınmadığı üçün məhz təlim tərbiyədən ayrılmış və tərbiyənin məzmunu tədris olunan fənlərin məzmunundan kənarında axtarılmışdır» (səh. 5).

**Sual olunur:** sübutsuz, dəlilsiz pedaqoji elmin ünvanına yazılmış bu ittihamnaməni nə adlandırmaq olar: yalan, uydurma, böhtan, yoxsa sadəcə pedaqoji naşılıq və ya əsil «alimlik» iddiası? Nə üçün bircə əsərdən bir misal gətirmirsiniz? Çünki belə fakt yoxdur! Əksinə, sizin fikrinizin uydurma olduğunu sübut edən faktlar kifayət qədərdir. Paxıllıq ucbatından adını çəkə bilmədiyiniz Milli pedaqogikada isə belə faktlar az deyil. Məsələn, təlimin geniş tərbiyəvi imkanlarından istifadə etməyə dair məktəb təcrübəsini ümumiləşdirən Milli pedaqogikada gizlətməyə çalışdığınız qanunauyğunluqlardan biri «Məktəb pedaqogikası» dərsliyində belə ifadə edilmişdir: «Təlimin məzmununda və təşkilində, müəllimin davranışı və görkəmində tərbiyəvi imkanların olduğunu bildikdə və bu imkanlar nəzərə alındıqda təlim işinin səviyyəsi yüksəlir» (səh. 154).

Hətta oradaca həmin qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi də verilmişdir, belə: «Təlimin tərbiyələndirici imkanlarından istifadə qanunu» (səh. 154).

Hörmətli müəlliflər! Yalanla, başqalarına böhtan atmaqla, olan fikirləri olmayan kimi təqdim etməklə alim deyilənə şöhrət gətirmək olmaz; qara buludlar Günəşin qarşısını mü-

vəqqəti örtsə də, gec-tez, buludlar çəkiləcək, Günəş parlamaqda davam edəcəkdir, əziz həmkarlar!

Hörmətli müəlliflər! Mənim istinad etdiyim sizin yuxarıdakı fikrinizin ikinci hissəsi də göstərir ki, siz nəinki, ümumiyyətlə mövcud pedaqoji ədəbiyyatı, xüsusən müasir pedaqoji ədəbiyyatı ətraflı öyrənməlisiniz. Çünki sizin fikrinizə görə, təlimdən kənarında heç bir tərbiyəvi tədbir keçirilə bilməz; guya tərbiyənin məzmunu tədris olunan fənlərin məzmunundan kənarında axtarılmamalıdır. Halbuki məktəbdə də, ailələrdə də fənlərin tədrisi ilə bilavasitə əlaqəsi olmayan müxtəlif məzmunlu və formalı, tərbiyə səciyyəli tədbirlər keçirilir. Məsələn, sinif müəllimi kimsəsiz qocalara şagirdlərinin köməyini təşkil edir; yaxud valideyn öz övladları ilə parka və ya təbiətin hər hansı istənilən guşəsinə gedir və orada məqsədyönlü söhbətlər edir. Bunlar tərbiyə məqsədli tədbirlərdir və hansısa fənnin məzmunundan asılı olmaya bilir. Deməli, real həyatda fənlərin tədrisi ilə əlaqədar tərbiyə təcrübəsi də, fənlərin tədrisi ilə bilavasitə bağlı olmayan tərbiyə təcrübəsi də mövcuddur. Bizim vəzifəmiz hər ikisini öyrənməkdir, hər ikisində dövlət və xalq mənafeyinə xidmət edən rəzil keyfiyyətlərin deyil, fəzil keyfiyyətlərin gənc nəsə aşılmasını əsas götürməkdən ibarət olmalıdır.

**«Təhsil və tərbiyənin məzmunundan təlimin asılı olması» haqqında.** Müəlliflərin dərin inamına görə «təlim həmişə təhsilin və tərbiyənin məzmunundan asılı olaraq cərəyan edir» (səh. 156).

Müəlliflər oradaca həmin fikri inkar edərək yazırlar: «...təlim müvafiq qanunlar əsasında bütün hallarda ancaq təhsil və tərbiyəni əsas vəzifə kimi həyata keçirən əməli fəaliyyət prosesidir» (səh. 156).

**Sual olunur:** müəllim olmağa hazırlaşan tələbə hansı fikri düzgün, hansını yanlış hesab etməlidir? Axı birinci halda təlim təhsilin və tərbiyənin məzmunundan asılı hala salınır; ikinci fikirdə isə, əksinə, təlim təhsilin və tərbiyənin vəzifəsindən asılı hala salınır. Bu, müəlliflərin kitabında belə müəmmalıdır!

Bəs real həyatda nə baş verir? Birincisi, real pedaqoji prosesdə hər hansı sinif və ya kurs üzrə fənnin qarşısında qoyulmuş vəzifələrə və məqsədə uyğun olaraq tədris proqramı – həmin fənnin məzmunu hazırlanır və bu əsasda təlim, təhsil, tərbiyə və psixoloji inkişaf həyata keçirilir. İkincisi, müəlliflərin nümayiş etdirdiyimiz fikirləri nəinki real pedaqoji prosesdən uzaqdır, hətta təhsil sistemimizə daxil olmuş kurrikulumlara üçün də yaddır. Ayrı-ayrı fənlər üzrə kurrikulumlara sadəcə, ötəri də olsa nəzər saldıqda məlum olur ki, əvvəlcə fənnin vəzifələri – öyrədiləcək biliklər, bacarıqlar və vərdişlər sadalanır, bu əsasda təlim, tərbiyə, təhsil işi qurulur və, nəhayət, alınmalı nəticə səciyələndirilir.

Deməli, müəlliflərin fikirlərinin əksinə olaraq real pedaqoji təcrübədə təlim təhsilin və tərbiyənin məzmunundan asılı şəkildə təşkil edilmir; əvvəlcə təhsilin və tərbiyənin qarşısındakı vəzifələr müəyyənləşdirilir; sonra həmin vəzifələrə uyğun tədris materialları və onları reallaşdırmağın yolları hazırlanıb tətbiq edilir.

Qəribdər, necə olur ki, prof. Ə.Ağayev və kitabın elmi redaktoru və o qədər rəyçilər respublika miqyasında həyata keçirilən pedaqoji prosesin kitabda başayaq təqdimini görmürlər?

Bir anlığa müəlliflərlə razılaşaq; respublikanın hər yerində hamı əvvəlcə ayrı-ayrı fənlərin məzmununu hazırladı, sonra həmin məzmunu uyğun gələn məqsəd və ya vəzifələr müəyyən edildi. Respublikada nə baş verərdi? Xaos, anarxiya! Alim deyilən hər kəs: müəlliflər və rəyçilər fikrinin nəticəsini əvvəlcədən görməyi bacarmalı, məsuliyyət daşmalı deyilmi?

*Təlim və tərbiyə arasında nisbətə dair.* Müəlliflərin əqidəsinə görə «Tərbiyə təlimdən ayrılıqda mövcud deyil və təlimin məqsədi həm də tərbiyə verməkdir» (səh. 159).

Müəlliflər bu məntiqə sadıq qalsaydılar öz kitablarında bütün fəsilləri yalnız təlim məsələlərinə həsr edərdilər. Halbuki özlərinin elmi əsası olmayan həmin fikirlərinin əksinə olaraq, kitabın azı on fəslini sırf tərbiyə məsələlərinə həsr



etmişlər (özü də bəzilərini dilə yatmayan tərzlərdə: tərbiyə etmə nəzəriyyəsi, aqli tərbiyə etmə dünyagörüşünün formalaşdırılması, ekoloji dünyagörüşünün tərbiyə olunması, estetik təfəkkürün tərbiyə olunması və s.).

Müəlliflər tərbiyəyə aid nəinki ziddiyyət dolu, bir-biri ilə uyuşmayan fikirlər söyləyirlər, hətta tərbiyənin beş obyektiv «qanunauyğunluğu» olduğunu yazırlar. Onların inandıqları «qanunauyğunluqlar» belə ifadə olunur: uşağın tərbiyə olunması özünün şəxsi sosial-psixoloji fəallığı ilə baş verir. Uşaqların fəaliyyəti tərbiyə etmə prosesində dəyişməkdə olan tələbatlarla səciyyələnir və s. (səh. 289-291). Burada heç bir qanunauyğunluq yoxdur. Sadəcə hadisə təsvir olunur.

Bu cür adi təsvirlər hansı əsaslara görə qanunauyğunluq adlandırılır? Nə üçün müəlliflər kitabın 154-cü səhifəsində qanunauyğunluq barədə söylədikləri bu fikrə sadıq qalmırlar? Orada yazmışlar: «Qanun üçün mühüm, sabit təkrarlanan, hadisələrə daxilən xas olan əlaqə və qarşılıqlı şərtlər səciyyəvidir».

Görün, qanunauyğunluq haqqında müəlliflərin yazdıqları ümumi fikirlə qanunauyğunluğa aid gətirdikləri misallar arasında nə qədər uçurum var! Belə elm olar? Güman edirik ki, bu cür elmdən uzaq mühakimələrə görə bəziləri pedaqogikanı elm hesab etmir. Pedaqogikanı hörmətdən salan özümüzük!

Təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları haqqında deyilənləri yekunlaşdıraraq. Təhlildən göründüyü kimi, həmin kateqoriyaların ayrılıqda hərəsinə aid müəlliflərin vahid mövqeləri yoxdur; söylədikləri fikirlər ziddiyyətlidir, bəzən bir-birini təkzib edir, həyatdan uzaq olur.

Bu cür nöqsanların başlıca səbəbini müəlliflərin öz-lərinədək yazılmış əsərlərə qeyri elmi münasibətlərində: bir çox əsərlərdə yazılmış fikirləri görməməzliyə vurmaqda, bəzi fikirləri təhrif etməkdə, bəzilərini olmadığı formada təqdim etməkdə axtarmaq lazımdır.

Qəribəsi həm də budur ki, onlar həmin qeyri elmi fəaliyyət tərzini əsasında əlavə qeyri elmi addımlar atmaq yoluna – öz dolaşığı ideyalarını yenilik kimi qələmə verməyə çalışırlar.

Fikrimizin düzgünlüyünü sübut edən faktlara müraciət edək. Müəlliflərə görə bu «dərslinin» indiyədək yazılmış dərsliklərdən fərqi «pedaqogikanın məzmun və mahiyyət etibarilə həm dünyəvi, həm də qlobal elm olmasını əsaslandırmağa çalışmışıq (səh. 4). Bu fikirdən belə çıxır ki, Azərbaycanda Pedaqogika adlı hansısa kitabda kimsə yazıb ki, pedaqoji elm nə dünyəvidir, nə də qlobal. Halbuki, Azərbaycanda belə bir fikir olmayıb. Müəlliflər olmayan fikri ortaya atmaqla süni problem yaradırlar. İndi görək süni yaradılmış bu problem necə axıra çatdırılıb. Əvvəla, keçmiş sovet məkanında Pedaqoji Elmlər Akademiyasının mövcudluğu, hazırda Rusiya Təhsil Akademiyasının varlığı, üstəlik elmlərin nomenklaturasında pedaqoji elmlərin 13.00.01 indeksi ilə təsbit edildiyi bir şəraitdə pedaqogikanın elm olub-olmamasını müzakirə mövzusunda çevirmək ən azı gülünc görünür: oğrunun yadına daş salır, «a qarğa məndə qoz var» deyir.

İkincisi, görək qlobalıq tərəfdarı olan müəlliflər pedaqoji elmin qloballığını özləri hiss etmədən necə təkzib edirlər. Onlar belə bir fikri haqlı olaraq dönə-dönə vurğulayırlar ki, dövr dəyişdikcə pedaqoji prosesin məzmunu da, məqsədi də, həyata keçirilməsi yolları da dəyişir. Məsələn, kitabın 276-cı səhifəsində oxuyuruq: «Cəmiyyətin sosial qanunlarından asılı olan tərbiyətin məqsədi öz dövrünün tələblərinə müvafiq olan səviyyədə yeni nəsil yetişdirməkdir».

Bu fikirdə böyük həqiqət var: dövr dəyişdikcə pedaqoji proses məsələləri də dəyişkənliyə uğrayır; buna uyğun təlim-tərbiyə məsələləri barədə pedaqoji fikirlər də yeniləşir. Pedaqoji elmin tarixində üzə çıxarılmış 25 pedaqoji cərəyanın adlarından və mahiyyətlərindən məlumdur ki, onlar müxtəlif dövrlərdə başqa-başqa sosial-iqtisadi və siyasi şəraitdə formalaşmışlar. Milli pedaqogika da Azərbaycan reallığına nəzərən müasir pedaqoji cərəyan kimi yaranmışdır.

Üçüncüsü, müəlliflər pedaqogikanın dünyəvi elm olduğunu əsaslandırmağa çalışılarda, digər məsələlərdə olduğu kimi, burada da, hərdən öz fikirlərini özləri hiss etmədən

təkzib edirlər. Budur müəlliflərin «dünyəviliyi»: «Tərbiyə elə bir ilahi mexanizmdir ki, onun köməyi ilə insanlar öz etiqladlarını nəsil-dən-nəslə ötürürlər» (səh. 27).

Düşünürəm ki, pedaqogikanın elm olub-olmadığını dünyəvi və qlobal olub-olmadığı kimi tarixə çevrilmiş məsələləri uzun-uzadı müzakirəyə qoymaqdansa təhsilin yeni problemlərini qaldırıb həll etmək pedaqoji elmin nüfuzunu yüksəldərdi.

Yeni «dərsliyin» əvvəlki dərsliklərdən ikinci fərqi, müəlliflərə görə, belədir: «pedaqoji prosesin tamlığı və onun qanunauyğunluqlarının vahidliyi, pedaqoji prosesin tərkib hissələri olan təlim, təhsil, tərbiyənin yalnız vahid pedaqoji prosesin daxilində mövcud olması əsaslandırılmış və bu səbəbdən pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarının təlim və tərbiyə arasında bölüşdürülməsinin əsassız olduğu meydana çıxarılmışdır» (səh. 4).

Əvvəla, «pedaqoji prosesin tamlığı» məsələsini izləyək. Gətirilən iqtibasa görə pedaqoji prosesin tamlığını müəlliflər əsaslandırıbşlar. Bu, açığını desək, ağ yalandır. Çünki, onlardan əvvəl dilə gətirmək istəmədikləri Milli pedaqogikada həmin ideya əməllicə əsaslandırılmışdır. Uzun da olsa «Məktəb pedaqogikası»ndan bircə abzası misal gətirməyə məcburam: «Pedaqoji proses deyəndə təlim, tərbiyə, təhsil və bunlardan ayrılmaz olan psixoloji inkişaf kateqoriyalarının vəhdəti nəzərdə tutulur. Çünki təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarında oxşarlıq əlamətləri fərqli əlamətlərə nisbətən xeyli üstünlük təşkil edir: üçündə də iki tərəf (öyrədən və öyrənən) iştirak edir; üçündə də bir tərəf digər tərəfə müəyyən təsir göstərir; üçündə də göstərilən təsirlər pedaqoji-psixoloji səciyyəli olur; üçündə də pedaqoji-psixoloji təsirlər məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil olur; üçündə də xalq üçün faydalı olan sistemləşdirilmiş biliklər, bacarıq və vərdislər, habelə mənəvi keyfiyyətlər mənimsənilir; üçü də psixoloji inkişafdən ayrılmazdır».

İkincisi, müəlliflərin kitabından yuxarıda gətirdiyimiz iqtibasa görə pedaqoji prosesin qanunauyğunluğunun vahidliyini onlar əsaslandırıbşlar. Bu fikir də reallığı inkar

etməyə bərabərdir. Çünki, onlar pedaqoji prosesin deyil, ayrılıqda təlimin qanunauyğunluqları barədə 154-156-cı səhifələrdə, 289-292-ci səhifələrdə isə tərbiyənin əsil qanunauyğunluqlarından uzaq olan fikirlər söyləmişlər. Əksinə, pedaqoji prosesin vahid qanunauyğunluqları «Məktəb pedaqogikası» dərslisinin 63-67-ci səhifələrində, «Ali məktəb pedaqogikası» adlı dərslinin 83-101-ci səhifələrində geniş izah edilmişdir. Özünü alim hesab edən adam da reallığı belə inkar edərmiş? Özünü həmkarlarından üstün tutmaq üçün bu dərəcədə yalana, böhtana əl atarmış?

Üçüncüsü, gətirdiyimiz iqtibasdan göründüyü kimi, müəlliflərə görə, «pedaqoji prosesin tərkib hissələri olan təlim, təhsil və tərbiyənin yalnız vahid pedaqoji prosesin daxilində mövcud olması əsaslandırılıb». Bu fikrin də uydurma olduğunu sübut edək. Məsələn, «Məktəb pedaqogikası» dərslisinin 10-cu səhifəsində yazılıb: «Milli pedaqogika təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf kateqoriyalarının reallıqda bir-birini tamamladığını və bir-birindən ayrılmaz olduğunu nəzərə alır; sübut edir ki, bu kateqoriyaları daha geniş həcmli digər kateqoriyada ifadə etmək mümkündür. Başqa sözlə desək, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın vəhdəti, onların tamlığı pedaqoji prosesdir». Yaxud, yenə həmin dərslinin digər yerində hətta pedaqoji prosesin tərif formasında mahiyyəti də belə ifadə olunmuşdur: «Milli və ümumbəşəri dəyərlərin, yəni sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin və psixoloji qüvvələrin adamlara məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil aşılması pedaqoji prosesdir» (səh. 37).

Yenə təbii sual yaranır: nə üçün müəlliflər bu qədər aydın ifadə olunmuş fikirləri görməməzliyə vururlar? Təlimin və ya tərbiyənin, yaxud təhsilin yalnız pedaqoji proses daxilində olduğunu və ya pedaqoji proses kateqoriyasında əhatə olduğunu bundan aydın necə ifadə etmək olardı? Bəs nə məqsədlə onlar Milli pedaqogikaya məxsus olan fikri öz adlarına çıxırırlar?

Dördüncüsü, iqtibasa görə müəlliflər «pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarının təlim və tərbiyə arasında bölüşdürülməsinin əsassız olduğunu meydana» çıxarmışlar. Əslində isə onlar öz fikirlərinin həm mənə cəhətdən, həm də ifadə cəhətdən həmkarlarının fikrinə necə olur-olsun qara yaxmaq cəhdinin «əsassız olduğunu meydana» çıxartmışlar. Sübut edək: 1. Biz pedaqoji qanunauyğunluqları «bölüşdürməmişik», «qruplaşdırmışıq» (Bax: «Məktəb pedaqogikası» «Pedaqoji qanunauyğunluqların qruplaşdırılması» paraqrafı, səh. 62). Qanunauyğunluqların bölüşdürülməsi çobanı ifadə kimi Milli pedaqogikaya böhtandır; qanunauyğunluqların qruplaşdırılması isə elmi ifadədir. 2. Pedaqoji qanunauyğunluqlar iki yerə deyil, üç qrupa ayrılıbdır. 3. Pedaqoji qanunauyğunluqlar təlim və tərbiyə arasında bölüşdürülməyib, üç qrupa ayrılıb və belə yazılıb: «Pedaqoji qanunauyğunluqları iki əsas qrupa ayırmaq mümkündür: pedaqoji elmin qanunauyğunluqları və pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları. İkincilər də, öz növbəsində, üç qrupa ayrılır: pedaqoji prosesin ümumi qanunauyğunluqları, təlimin qanunauyğunluqları və tərbiyənin qanunauyğunluqları» (səh. 62).

Azərbaycanlı, xüsusən yüksək elmi dərəcəli şəxs çoxdan bilməlidir ki, yalan, böhtan ayaq tutar, yeriməz; kitabınızda rəzil mənəvi keyfiyyətlərdən də söhbət açmısınız. Soruşuram: şöhrətlənmək üçün məgər hökmən gərək rəzil keyfiyyətlərin sahibi olasan?

Soruşuram: zorla Milli pedaqogikanın adına yazmaq istədiyiniz nöqsanı bəs özünüz öz kitabınızda nə üçün təkrar edirsiniz? Nə üçün qeyri elmi pedaqoji formada ifadə etdiyiniz qanunauyğunluqları iki yerə ayırıb bəzilərini «Təlimin qanunauyğunluqları» adı ilə 154-157-ci səhifələrdə, bəzilərini isə 289-292-ci səhifələrdə «Tərbiyəetmə prosesinin qanunauyğunluqları» adı altında şərh etmişiniz? Alimin bir mövqeyi olar! Bir sifəti olar! Rəzil sifətləri özünə yaxın buraxmaz!

Müəlliflər kitabda bəzən bu cür suallar qoyurlar: əgər pedaqoji proses bütövdürsə, ayrı-ayrı hissələrdən ibarət de-

yilsə, onda onun tərkib hissələri olan təlim, təhsil, tərbiyə ayrılıqda necə meydana çıxır? Əgər təlim, tərbiyə və təhsil ayrılıqda hər biri müstəqil prosesdirsə, onda pedaqoji prosesin tamlığı necə təmin olunur?

Bu cür sualların kitabda səslənməsi tam aydınlığı ilə sübut edir ki, onun müəllifləri Milli pedaqogika ilə, xüsusən Milli pedaqogika ruhunda yazılmış dərslərlə çox səthi tanışdırlar. Heç olmazsa «Məktəb pedaqogikası» tələbə səviyyəsində öyrənilsəydi o cür suallara aydın cavab tapmaq olardı.

*Ünsiyyət məsələsi haqqında.* Müəlliflərə görə «Təlimin vasitələri anlayışları sırasına ünsiyyət və tədris fəaliyyətini də əsas vasitə kimi daxil etmişik» (səh. 4). Digər məsələlərdə olduğu kimi, burada da qeyri səmimilik və səriştəsizlik özünü göstərir. Əvvəla, pedaqogika üzrə dərs vəsaitlərinin əksəriyyətində, o cümlədən «Məktəb pedaqogikası»nda təlim zamanı ünsiyyətin rolu yüksək qiymətləndirilibdir. Müəlliflərdən fərqli olaraq, yalnız təlimdə deyil, tərbiyədə də, yəni bütövlükdə pedaqoji prosesdə ünsiyyətin rolunu hətta «Ali məktəb pedaqogikası» adlı dərsləyin (ümumiyyətlə ünsiyyətin yox) 198-202-ci səhifələrini əhatə edən «Pedaqoji ünsiyyət» adlı hissəsinə göz yummasaydınız bəlkə fikrinizi başqa məzmununda şərh edərdiniz.

İkincisi, tədris fəaliyyətinə gəldikdə deməliyik ki, əziz həmkarlarım, tədris fəaliyyəti çox geniş məfhumdur, orada müəllim fəaliyyəti də, şagird fəaliyyəti də nəzərdə tutulur. Bu cəhətdən müəlliflərin fikirləri qeyri dəqiqdir, anlaşılmazdır. Belə hesab edək ki, tədris fəaliyyəti deyəndə müəllimin və ya şagirdin, yaxud hər ikisinin tədris fəaliyyətini nəzərdə tutmusunuz. Bu halda da oxucuda sual yaranır: təlim zamanı, yəni hər hansı fənnin tədrisində müəllim və şagird birgə fəaliyyət göstərir; onlar təlimdən kənarında fəaliyyət göstərmirlər ki, onlardan hansınınsa tədris fəaliyyətini gətirib təlim vasitələri sırasına daxil etmək mümkün olsun. Bu cür halları pedaqoji savadın azlığı ilə izah etmək olardı. Fərqlənmək mərazindən azad olmaq imkan verərdi ki, həmkarların əsərləri diqqətlə öyrənilsin, normal faktlar gətirilsin, fikir sübut olunsun. Belə olsaydı yəqin edilərdi ki,

«pedaqoji elmin ağsaqqalı»nın, «aparıcı pedaqoqu»nun qələmindən süzülən «Məktəb pedaqogikası» adlı ilk dərslikdə şagirdin də, müəllimin də tədris fəaliyyətinin təhlilinə ayrıca paraqraflar həsr edilmişdir. Həmin paraqrafların məzmununa tənqidi münasibət göstərsəydiniz elmə xidmət etmiş olardınız.

Müəlliflərin bəzi yenilikləri, özlərinin yazdıqları kimi, «Tərbiyə nəzəriyyəsi» ilə bağlı məsələlərdir. Görək bu yeniliklər nələrdir. Biri belə ifadə olunub: «Mövcüd pedaqogika dərsliklərindən fərqli olaraq biz tərbiyətmə prosesinin məqsədyönlü iş olduğunu əsas götürməklə tərbiyətmə prosesinin təlim vasitəsilə həyata keçirilməsinin elmi həqiqət olduğunu əsaslandırmışıq» (səh. 5). Bir anlığa bu fikirlə razılaşmaq (Əlbəttə onunla tam razılaşmaq mümkün deyil). Soruşmaq lazımdır: nə üçün fakt gətirib «əsaslanırmırsınız? Axı ədəbiyyatda kifayət qədər əsaslandırmalar olubdur; hətta tərbiyənin məqsədyönlüyü üzrə Milli pedaqogikada müvafiq qanunauyğunluq olduğu da üzə çıxarılibdir! Nə üçün bunları dilə gətirmisiniz? Bu cür faktların səbəbi yalnız fərqlənmək arzusudur, yoxsa qısqançlıq, paxıllıq, yoxsa nə? Nə üçün həmkarların fikirlərini görməməzliyə vururuq, mərd-mərdanə açıq fikir mübadiləsindən qorxuruq? Bəs nə zaman milli qeyrət işə düşəcək?

Yuxarıda dedik ki, müəlliflərin fikri ilə tam razılaşmaq mümkün deyil. Çünki Milli pedaqogika adından vahiməyə düşənlər görərdilər ki, pərdələməyə çalışdıqları «Məktəb pedaqogikası»nda da, «Ali məktəb pedaqogikası»nda da sübut edilmişdir ki, tərbiyə işi nəinki məqsədyönlü, həm də planlı və mütəşəkkil prosesdir. Nə üçün müəlliflər tərbiyənin bu cəhətlərinə əhəmiyyət verməmişlər? Aydın deyil. Fikrin natamam, adda-budda, systemsiz, sona çatdırılmaması bununla bitmir. Milli pedaqogika ruhunda yazılmış dərsliklərə qısqançlıqla yanaşılmasaydı etiraf edilərdi ki, «Məktəb pedaqogikası»nda da, «Ali məktəb pedaqogikasında da nəinki tərbiyə, təlim də, təhsil də məqsədyönlü prosesdir, planlı və mütəşəkkil prosesdir.

*Qanunauyğunluq haqqında müəlliflərin mövqeyi.* Qanunauyğunluqlar və qanunlar haqqında müəlliflərin fikirləri bir çox cəhətdən elmə yaxın deyil: fikirlər ziddiyyətlidir, bir yerdə deyilən fikri başqa yerdə təkzib edirlər; bilmirsən hansını əsas götürəsən; qanunauyğunluqlar haqqında onlaradək yazılmış fikirlər görməməzliyə vurulur; çoxdan rədd edilmiş bəzi mülahizələrə haqq qazandırılır; özlərinin təklif etdikləri «qanunauyğunluqlar» bayağı formaya salınır və s. Məsələn, müəlliflər 154-cü səhifədə yazırlar: «...qanunauyğunluqlar əsasında qanunlar müəyyən edilir». 155-ci səhifədə isə oxuyuruq: «Qanunauyğunluq çoxlu qanunların məcmuyunu ifadə edir». Birinci fikrə görə bir qanunauyğunluqdan bir qanun ifadə edilir; ikinci fikirdə isə bir qanunauyğunluq çoxlu qanunları əhatə edir. Bunlar açıq-aşkar ziddiyyətli fikirlərdir. Yaxşı olardı ki, müəlliflər, götürdükləri həmin fikrin mənbəyini – Z. Qaralovun «fizika qanunlarının tədrisi» adlı əsərinin adını çəkəydilər və onun fikrini təhrif etməyəydilər. Bizim arzu formasında ifadə etdiyimiz bu irad eyni ilə qanunauyğunluq və qanun məfhumları haqqında kitabın 154-cü səhifəsindəki mülahizələrinə də aiddir. Orada da Qaralovun adı çəkilməsə də fikirləri aydın ifadə edilmir.

Qanunauyğunluq və qanun haqqında müəlliflərin fikirlərində yol verilən ciddi elmi nöqsan dedikləri ümumi fikirlərlə əməli addımlarının üst-üstə düşməməsi ilə bağlıdır. Əvvəla, belə hesab edək ki, qanunun nə demək olduğu barədə müəlliflərin yazdıqları fikirlə bir anlığa biz də razılaşdıq: «Qanun hadisələrə zərurilikdə xas olan, təkrarlanan, obyektiv, ümumi, nisbətən sabit əlaqələrin məcmuyudur» (səh. 154). İndi, gəlin görək müəlliflərin konkret ifadə etdikləri «qanunauyğunluqlar» nə dərəcədə yuxarıda özlərinin dedikləri ümumi fikri nəzərə alır. Kitabın 289-292-ci səhifələrində «tərbiyəetmə prosesinin qanunauyğunluqları» adlı material verilmişdir. Orada beş «qanunauyğunluğun» adı çəkilir. Onlardan ikisinə təkrar olsa da nümunə üçün diqqət yetirək; «1. Uşağın tərbiyə olunması özünün şəxsi sosial-psixoloji fəallığı ilə baş verir», «Uşaqların



fəaliyyəti tərbiyə etmə prosesində dəyişməkdə olan tələbatlarla səciyyəlidir». İndi tutuşdurmaq imkanı var. Görək, ümumi fikirdəki hadisələrdə sabit olaraq təkrarlanan ümumi, obyektiv əlaqələr konkret «qanunauyğunluqlardan hansında özünə yer tapıbdır. Heç birində! Birinci «qanunauyğunluqda» hansı hadisənin hansı hadisədən asılı olduğu göstərilir; uşağın tərbiyəsi və şəxsi sosial-psixoloji fəallığın paralel getdiyi qeyd edilir ki, bu da əsil qanunauyğunluq halından uzaqdır. İkinci «qanunauyğunluqda da vəziyyət təqribən belədir: hadisə sadəcə təsvir edilir, səbəb-nəticə arasında sabit təkrarlanan əlaqənin nədən ibarət olduğu nəzərə alınmayıbdır. Nə üçün? Çünki qanunauyğunluğun mahiyyətinə aid fikir başqasındadır, konkret «qanunauyğunluqlar» isə müəlliflərinindir. Müəlliflər, deməli, əsil pedaqoji qanunauyğunluğu tapıb, ifadə edə bilməmişlər.

Maraqlıdır, görəsən, müəlliflər nə üçün Milli pedaqogikada ətraflı şərh olunmuş pedaqoji qanunauyğunluq məfhumuna və açılmış konkret qanunauyğunluqlara tənqidi münasibət bildirməmişlər? Səbəbi qısqançlıq, özünü görməməzliyə vurmaq deyil ki? Belə alimlik olarmı?

Görün, pedaqoji elmdə nə qədər yüksəlmişik ki, istənilən söz birləşmələrini quraşdırıb qanunauyğunluq formasına salıb bilirik! Belə: «Vahid pedaqoji prosesin ümumi qanunlarını sistem halında təlimin prinsipləri təsnif etmək zəruri qanunauyğunluqdur» (səh. 156). Bunu pedaqoji elmdə fərqlənməyin, yeniliyin zirvəsi hesab etmək olar: pedaqoji prosesin olmayan «ümumi qanunlarını» olmayan «sistem halında» təlimin prinsipləri olmayan «təsnif etmək», «zəruri», yenə təkrar edirik, zəruri «qanunauyğunluqdur».

Görünür, müəlliflər kitabın 154-156-cı səhifələrində «Təlimin qanunauyğunluqları» başlığı altında marksist dialektikanın şərh etdikləri məşhur qanunları nəzərdə tuturlar. Bununla da pedaqoji prosesin özünə xas olan spesifik qanunauyğunluqların həm olmadığını etiraf etmiş olurlar, bu cür qanunauyğunluqların həm də Milli pedaqogikada açıldığını ört-basdır etmək məqsədi güdürlər.

Bəli, «alim» belə olar!

Təlim prinsiplərinin müəyyənləşdirilməsi və seçilməsində müəlliflərin mövqeyi. Onlar bu məsələdə də elmdən uzaqlaşdıqlarını, subyektivliyə yol verdiklərini və bununla da pedaqoji səriştəsizlik göstərdiklərini nümayiş etdirmişlər.

Gəldiyimiz qənaətin düzgünlüyünü sübut etmək üçün həmkarlarımızın mövqeyini olduğu kimi veririk; onlar lazım bildikləri 15 prinsipin adlarını sadalayandan sonra yazırlar: «Göründüyü kimi, həmişə təlimin prinsiplərində xüsusi vurğu ilə qeyd olunan elmlilik, təhsilvericilik, inkişafetdiricilik və tərbiyəedicilik anlayışlarını qeyd olunan prinsiplərin tərkibinə daxil etmədik. Çünki təlimin məqsəd və vəzifəsi təhsil vermək, elmləndirmək, inkişafetdirmək, tərbiyə verməkdir» (səh. 159).

Bu fikirlərin təhlilinə keçək. Əvvəla, soruşaq: adları çəkilən prinsiplər hansı elmi əsaslara görə seçilib müəyyənləşdirilib? Müəlliflər susub. Nə üçün? Çünki elmi yanaşma onlara yaddır. Bəs müəlliflərə sərfəli olan nədir? Şəxsi istək! İstədiklərini prinsiplərin tərkibinə daxil edirlər, istəmədiklərini – tərkibə daxil etmirlər. Yenə sual: Nə üçün müəlliflər tərəfindən burada məsələyə Milli pedaqogikadakı yanaşma oxuculara xatırladılmır? Çünki orada elmi yanaşma var: hər prinsipin əsasında bir qanunauyğunluq durur.

İkincisi, yenə sual: nə üçün onlar dördünü prinsiplərin tərkibinə daxil etməyiblər? Müəlliflərin cavabı formaca elmdir, məzmunca həyat faktlarından uzaqdır. Çünki, müəlliflərə görə, «təlimin məqsəd və vəzifələri təhsil vermək, elmləndirmək, inkişafetdirmək, tərbiyə verməkdir». Nəzəri cəhətdən onlar haqlıdır. Lakin fənlərin tədrisi təcrübəsi açıq şəkildə göstərir ki, müəllimlərimizin bir qismi yaxşı halda təlimin təhsilləndirici vəzifəsini ön plana çəkirlər, təlimin digər vəzifələri kölgədə qalır. Repetitorluğun ildən-ilə artması, dərstdən sonra şagirdlərin xeyli hissəsinin əlavə müəllim yanına getməsi faktları bir daha göstərir ki, təlimin təhsilləndirici vəzifəsi də məktəblərimizin çoxunda lazımı səviyyədə həyata keçirilmir. Belə bir acı həyat həqiqətini nəzərə almadan və təlimin təhsilləndirici prinsipini

prinsiplər sırasına daxil etməmək müəllimin əlindən silahı almağa bərabərdir. Təlimin tərbiyələndirmə və inkişaf-  
etdirmə vəzifələrinin həyata keçirilməsinin tamamilə yarıt-  
maz olduğunu nəzərə alsaq, o prinsipləri də prinsiplərin  
tərkibinə daxil etmək zərurəti yaranır. Başqa sözlə desək,  
sözlə təcrübənin üst-üstə düşmədiyi hallarda üstünlüyü sözə  
deyil, təcrübəyə vermək lazım gəlir.

Üçüncüsü, müəlliflərin fikrindən aydın görünür ki, təlim  
prinsiplərinin seçilməsində əsas götürdükləri meyar təlim  
vəzifəsinə xidmət edib-etməməsidir. Bu da düzgün, əsaslı,  
elmi meyar hesab edilə bilməz. Nə üçün? Çünki, prinsip sta-  
tusu qazanmış bütün tələblərin yaxın vəzifəsi tədris mate-  
rialının şagirdlər tərəfindən şüurlu və möhkəm mənimsənil-  
məsinə, uzaq məqsədi isə Milli pedaqogikada deyildiyi kimi,  
respublika üçün ləyaqətli vətəndaşlar yetişdirilməsinə xid-  
mət etməkdən ibarətdir. Müəlliflərdən soruşmaq gərəkdir:  
təlimin prinsiplərinin adlarında və miqdarında Milli  
pedaqogikanın mövqeyini nə üçün oxucuya bildirmirsiniz?  
Təlim prinsiplərinin təlimin qanunauyğunluqlardan törəmə  
olduğunu sübut etmiş Milli pedaqogika haqqında tələbələri  
məlumatlandırmaqdan nə üçün qorxursunuz?

Dördüncüsü, müəlliflər pedaqogikaya aid olan kitablarda  
adları çəkilən təlim prinsiplərini öz kitablarının 160-cı  
səhifəsində cədvəl formasında haqlı olaraq vermişlər. Lakin,  
təəssüf ki, cədvəl cədvəl olaraq qalmış, müqayisəli şəkildə  
təhlil edilməmiş, müvafiq elmi nəticə çıxarılmamışdır.

Kitabda qaldırılan məsələlər ümumi formada, anonim  
şəklində deyil, konkret fikirlər müqayisəli şəkildə təhlil  
olunsaydı kitabın yeniliyi bu cəhətdən aydınlaşardı, elmə  
də, müəlliflərə də faydası olardı.

Beşincisi, müəlliflər yazırlar: «Təlim-tərbiyə vahid  
pedaqoji prosesin ayrılmaz tərkib hissəsi olduğu üçün bu  
vahid qanunauyğunluq təlimin prinsiplərində təsbit olun-  
muşdur... pedaqoji prosesin vahidlik qanununu nəzərə ala-  
raq həmin prinsipləri təlim və tərbiyə arasında parçalamağa  
elmi cəhətdən heç bir ehtiyac yoxdur» (səh. 159).

Bu, məntiqsiz, ziddiyyətli mühakimələrin növbəti nümunəsidir. Soruşuram: Milli pedaqogikanın əsaslandırılmış olduğu pedaqoji prosesin tamlığını, vahidliyini nə üçün öz adınıza çıxırırsınız? Bir anlığa belə hesab edək ki, hər iki fikriniz doğrudur. Onda əməlinizə diqqət yetirək. Əgər təlim-tərbiyə vahid pedaqoji prosesin tərkib hissələridirsə, onda nə üçün prinsipləri həm təlimə, həm də tərbiyəyə deyil, yalnız təlimə aid edirsiniz? Nə üçün vahidlik prinsipini pozursunuz? Bundan əlavə, sizin məntiqinizə görə belə çıxmırmı ki, tərbiyə işləri prinsipsiz həyata keçirilir?

İndi də müəlliflərin ikinci cümləsinin məntiqinə nəzər salaq. Bu cümlədəki fikrə görə «həmin prinsipləri təlim və tərbiyə arasında parçalamaq düzgün deyil. **Sual olunur:** bəs nə üçün özünüz kitabınızda təlim məsələlərini ayrı (VI-XI fəsillərdə), tərbiyə məsələlərini isə başqa fəsillərdə (XII-XXI fəsillərdə) şərh etmişiniz? Kitabınızın harasında dediyiniz söz və etdiyiniz əməl bir-birini tamamlayacaq? Nə üçün öz kitabınızda təlimin «qanunauyğunluqlarını» ayrı (VIII fəsildə), tərbiyənin «qanunauyğunluqlarını» ayrı (XII fəsildə), təlimin üsullarını ayrı (IX fəsildə), tərbiyənin üsullarını ayrı şərh edirsiniz? Nə üçün onları bu qədər «parçalayırsınız?» Pedaqoji elmin təbliğ etdiyi söz və əməlin vəhdəti prinsipi məgər elmlər doktorlarına, professorlara da aid deyilmi?

Altıncısı, müəlliflər təlimin elmiliyini prinsiplərin tərkibinə ona görə daxil etməyiblər ki, «elmləndirmək təlimin vəzifələrindən biridir». Başqasının fikrini təhrif etmək, məsələni özünün başa düşdüyü kimi təqdim etmək məhz belə olur. Nə deməkdir elmləndirmək? Sizə görə, yaxşı halda, şagirdlərə elmdə sübut olunmuş biliklər verməkdir. Hörmətli həmkarlarım! Milli pedaqogikada isə bu, təlimdə elmilik prinsipini həyata keçirməyin beş istiqamətindən biridir. Bəs təlimdə elmilik prinsipini səciyyələndirən «Məktəb pedaqogikasının» 167-168-ci səhifələrində şərh edilən digər dörd istiqamət harda qaldı, hörmətli alimlər? Həmin prinsipi prinsipsizlik kimi oxucuya təqdim etməklə fəzil, yoxsa rəzil

mənəvi keyfiyyətə malik olduğunuzu və ya elmdə hələ nəşi olduğunuzu nümayiş etdirirsiniz?

Bu harasıdır, əziz həmkarlarım! Oxucu sizdən əl çəkmir, yenə soruşur: təlimin prinsiplərinin Milli pedaqogikada açılmış elmi əsaslarını nə üçün kitabınızın oxucularından gizlətmisiniz, o cümlədən də elmlilik prinsipinin əsaslarını? Halbu ki, bütün digər məsələlərdə olduğu kimi, burada da əsil elmi fikirləri gizlətməyə, özünüzün isə elmdən uzaq fikrinizi qabartmağa çalışmışınız! Adını çəkdiyimiz «Məktəb pedaqogikası»nda təlimin elmlilik prinsipinin əsasında duran qanunauyğunluq 153-cü səhifədə şərh edilir; qanunauyğunluğun mahiyyəti isə belə ifadə olunur: «Təlimin məzmununu və gedişini müəllim elmi cəhətdən nə qədər ətraflı əsaslandırırırsa mənimsəmənin səviyyəsi bir o qədər yüksəlir». Yenə deyin görək: həmkarın fikrini bilərəkdən təhrif etmək, özünün elmdən uzaq fikrini qabartmaq yolu ilə təlim-tərbiyə işinə zərbə vurmaq rəzil mənəvi keyfiyyətdir, yoxsa nədir?

Nə qədər olar bu cür təhriflər, yalanlar, böhtanlar əsasında öz «elmi» səviyyəsini qabartmağa çalışmaq?!

Kitabın 14-cü səhifəsində yazırsınız: «pedaqogikanın kateqoriyalarına pedaqoji prosesin tərkib hissələri olan təlim, təhsil, tərbiyə anlayışları daxildir». Soruşmaq lazımdır: nə üçün dilinizə gətirə bilmirsiniz ki, əvvəla, pedaqoji kateqoriyalara aid ideya Milli pedaqogikaya məxsusdur? İkincisi, nə üçün həmin ideyanı olduğu kimi yazıb münasibətinizi bildirmirsiniz, özünü küləşdirirsiniz? İdeya isə əslində belədir: «Milli pedaqogikada beş başlıca kateqoriya var: pedaqoji proses, tərbiyə, təlim, təhsil və psixoloji inkişaf» («Məktəb pedaqogikası», səh. 37). Üçüncüsü, siz hələ də pedaqoji məfhum və pedaqoji anlayış arasındakı fərqi duymamısınız. Bunu tələbələr bilirlər. Çünki «Məktəb pedaqogikası»nı diqqətlə oxuyurlar!

Pedaqoji elmə psixoloji kateqoriyanın gətirilməsinə və həmkarlarımızın buna münasibəti məsələsinə isə ayrıca qayıtmağa ehtiyac var. Müəlliflər nəzərdə tutduqları kitaba etiraz edərək yazırlar ki, təhsili bilik və bacarıqlarla məh-

dudlaşdırmaq olmaz; özləri isə həmin nöqsana yol verirlər. Belə: «...müvafiq təhsilə (biliklərə) yiyələnmək üçün təlim vacibdir» (Pedaqogika, səh. 25).

Müəlliflərə xatırlatmaq istərdim ki, nəzərdə tutduqları kitabda biz ümumiyyətlə bilik və bacarıqları deyil, *tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan bilik və bacarıqlara diqqəti cəlb etmişik*. Görün, cümlədən bir sözü götürüb qalanlarını atmaqla nələrə nail olmağa can atırlar! Axı, cümlə belədir: «Təhsil sosial-iqtisadi həyatın tərkib hissəsi olub, müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətə öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda gedişi, üçüncü halda nəticəsi kimi özünü göstərən biliklərin, bacarıq və vərdişlərin məcmuudur» (Məktəb pedaqogikası, səh. 40).

**Müəlliflərin «sübut» tərzləri.** Kitabda irəli sürülən fikirlərin qeyri elmi «sübut» tərzləri də diqqəti cəlb edir. Qeyri elmi «sübut» tərzlərindən birini kitabın təhlili zamanı qeyd etmişik: faktları olduğu kimi oxucuya təqdim etməmək, açıq-aşkar, mərdi-mərdanə müzakirədən qaçmaq, həmkarın fikrini təhrif etmək, böhtan atmaq, bu yolla öz iddialı, «fərqli» mövqeyinə haqq qazandıрмаğa çalışmaq.

İkinci «sübut» tərzi pedaqoji kateqoriya, pedaqoji məfhum və pedaqoji anlayış arasında fərq qoymamaq, onları tələb olunan mənalarda işlətməyi bacarmamaq. Pedaqoji elmin sirrlərinə tam bələd olmaq üçün, bu elmin zirvəsinə ucalmaq üçün pedaqoji kateqoriyanın, pedaqoji məfhumun və pedaqoji anlayışın mahiyyətinə aydınlıq gətirən «Məktəb pedaqogikası»ndakı «pedaqoji elmin əlifbası bu elmi başa düşməyə aparən yoldur» adlı bəndi oxumaq lazımdır. Bundan əlavə, şükürlər olsun, iki il bundan əvvəl «Azərbaycan milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğət»imiz də çapdan çıxmışdır. Ondan da bəhrələnmək olar.

Üçüncü «sübut» tərzi. Müəlliflər hər hansı istədikləri fikri ifadə edəndən sonra həmin fikrin keçmişdə kiminsə (N.Tusi, Bəhmənyar, Marks və s.) tərəfindən də deyildiyini yazırlar. Belə təəssürat yaranır ki, müəllif həmin şəxsləri qa-baqlayıb. Məsələn, müəlliflər kitabın 154-155-ci səhifə-

lərində yazırlar ki, yaşlı nəsillər mənimsədikləri bilikləri, topladıqları sosial təcrübəni gənc nəsillərə verməklə onları ictimai həyata hazırlayırlar. Onlar bu fikirdən sonra Marksdan təqribən eyni məzmunlu bir sitat verirlər. Belə təəssürat yaranır ki, Marks da həmin fikirdə olmuşdur.

Dördüncü «sübut» tərzi formal məntiqə söykənən mücərrəd mühakimələr yürütməkdir. Məsələn, müəlliflər pedaqogikanın elm olduğunu belə sübut etməyə çalışırlar: «Əgər pedaqoji qanunauyğunluq mövcuddursa, deməli pedaqogika elmdir» (səh. 4). Kitabın başqa yerində yenə formal məntiq işə düşür: «Əgər pedaqogika elmdirsə, deməli nəzəri formada söylənilən fikirlər fərziyə xarakteri daşımır, elmi həqiqətin praktik təzahür forması kimi səciyyələnilir» (səh. 3).

Formal məntiq üzrə yürüdülmən bu cür mühakimələrdə görkəmcə həqiqət əlaməti olur, məzmunca həqiqətdən uzaq. Gətirilən misallarda da belədir: elmi səciyyələndirən qanunauyğunluqdur. Amma, bəla burasındadır ki, təhlil etdiyimiz kitabda hər hansı hadisənin adı təsviri qanunauyğunluq kimi təqdim edilir. Bu səbəbdən də müəlliflərin mühakimələri həyatı düzgün, olduğu kimi əks etdirmir.

Belə qeyri elmi «sübut» tərzləri əsasında yazılmış kitabda müəlliflər «əvvəlki pedaqogikalardan fərqli olaraq», «əsaslandırılmışdır ki», «sübuta yetirilmişdir» ifadələri işlədərək çalışmışlar ki: birincisi, özlərinin kitabınadək Azərbaycanda ortaya qoyulmuş yeni pedaqoji ideyaları oxuculardan gizlətsinlər; ikincisi, oxucuda belə bir yanlış fikir yaransın ki, guya «müasir tələblərə cavab verən» pedaqogika el onların kitabıdır. Aydınır ki, ümumxalq, dövlət mənafeələrinə deyil, cılız, şəxsi mənafeələrə üstünlük verilməsi tələbələrini də, müəllimləri də çaşdırar, təhsilin səviyyəsinə mənfi təsir göstərə bilər.

***Təlimdə psixoloji inkişaf məsələsinə münasibət.*** Müəlliflərin görmək istəmədikləri, müxtəlif yollarla ört-basdır etməyə çalışdıqları məsələlərdən biri də təlimdə psixoloji inkişaf əlaqədardır. Problem burasındadır ki, psixoloji inkişaf məsələsinin Milli pedaqogikaya gətirilməsi qətiyyənlə təsadüfi deyil. 60 illik təcrübə zamanı təlim-tərbiyədə uğurlar qazanan və çətinliklər çəkən şagirdlərin fəaliyyətini öy-

rəndikcə belə nəticəyə gəlmişik ki, köklü səbəblərdən biri şagirdlərdə diqqətin, iradənin, hafizənin, təfəkkürün və s. psixoloji qüvvələrin durumu ilə əlaqədardır. Həmin psixoloji qüvvələri sahmanda olan şagirdlər, adətən, təhsildə uğur qazanır, diqqəti tez-tez yayınan, hafizəsi zəif olan şagirdlər, bir qayda olaraq, təhsildə geriləməyə başlayırlar. Bu cür hallardan hali olan müəllimlər pedaqoji prosesin psixoloji inkişaf imkanlarından istifadə edirlər. Şərh edilən faktlar Milli pedaqogikada ümumiləşdirilmiş, hətta aşağıdakı qanunauyğunluğun olduğu müəyyənləşdirilərək dərsliyə daxil edilmişdir: «Təlim-tərbiyə işinin psixoloji inkişaf imkanlarına malik olduğunu tərbiyəçi bildikdə və bu imkanlardan istifadə etdikdə şagirdlərdə psixoloji qüvvələrin inkişaf səviyyəsi yüksəlir» («Məktəb pedaqogikası», səh. 284). Bu qanunauyğunluq əsasında təlim-tərbiyənin prinsipi də müəyyənləşdirilib: «Tərbiyənin inkişafetdirici imkanlarından istifadə prinsipi» (Bax: Yenə həmin dərslik, səh. 295).

Mənim həmkarlarım isə Milli pedaqogikanın bu nailiyyətinə də ağız büzür, qanunauyğunluğu təhlil edib münasibət bildirmək əvəzinə, onu bəzən görməməzliyə vurur, bəzən də adi hal kimi böyründən keçir.

***Pedaqoji prosesin məqsədi məsələsində vəziyyət necədir?*** Burada da qarışıqlıq, burada da hərcmərclik. Nə üçün? Çünki biz məsələni pedaqoji prosesin məqsədi ilə əlaqədar ifadə edirik. Müəlliflərin məntiqsizliyi onları tam başa düşməyə imkan vermir; bir tərəfdən tərbiyəni müstəqil kateqoriya kimi qəbul etmirlər; tərbiyəni təlimin vəzifəsi hesab edirlər; digər tərəfdən tərbiyəni müstəqil proses kimi şərh edirlər. Gah tərbiyə, gah tərbiyəetmə, gah tərbiyə-olunma (səh. 277) məfhumları işə düşür; bunlar gah eynimənalı, gah da müxtəlif mənalı sözlər kimi işlədilir. Bu qarışıqlıqda bir təhər anlayırsan ki, «tərbiyəetmənin məqsədi öz dövrünün tələblərinə müvafiq olan səviyyədə yeni nəsil yetişdirməkdir» (səh. 276). Yenə orada yazırlar: «Bizcə, tərbiyəetmənin məqsədi məhz, fəzil əxlaqa malik kamil insan yetişdirmək olmalıdır». Müəlliflər kamil insan dedikdə hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət başa düşürlər.



Müəlliflərə xatırlatmaq istərdim ki, utopik sosialistlər də, sovet dövründə kommunistlər də tərbiyənin məqsədini şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını təmin etməkdə görürdülər. Həmkarlarım öz fikirlərinin sonuna «fəal kommunizm qurucuları» ifadəsini də artırırsalar fikirləri tamamlanar.

Hələ bu harasıdır. Onlar məqsəd məsələsində (kitabın 297-299-cu səhifələrində) «Tərbiyətmədə məqsəd anlayışlarının təsnifatı» başlığı altında görün hansı zirvəyə «ucalmışlar». Burada müəlliflər məqsəd anlayışlarını guya «təsnifləşdirirlər», ayrılıqda dörd «məqsədin» adını çəkirlər: 1. «tərbiyətmənin məqsədi gerçəkliyi (pedaqoji prosesi) dərk etməyin və şagirdləri inkişaf etdirməyin yolu kimi qəbul edilə bilər»; 2. «Məktəblilərin ətraf aləmə... öz yaş və fərdi imkanları ilə dərk etmədə qazanılan həyat və fəaliyyət təcrübəsi məqsədin əsasını təşkil edir»; 3. «Tərbiyənin məqsədi tərbiyətmə prosesinin mühüm istiqamətini müəyyən edir»; 4. «Tərbiyətmədə məqsəd şəxsiyyətə təsir edə bilən xoşagəlməz amillərin qarşısını almaqdan ibarətdir».

Deyin görək: əvvəla, tələbə yuxarıda bir-birindən fərqlənən məqsəddən hansını qəbul etsin? İkincisi, sonra guya «təsnifləşdirilmiş» dörd «məqsəddən» üçünün mahiyyətə məqsəd olmadığı tələbəyə, oxucuya nə verir?

Hələ bu da azdır. Müəlliflər məqsəd məsələsindən əl çəkmirlər. Kitabın növbəti 299-309-cu səhifələrində şüurun formalaşması məqsədi, davranış təcrübəsinin formalaşdırılması məqsədi, rəğbətləndirmə və cəzalandırma məqsədi və s. məqsədlər uzun-uzadı, mücərrəd, tələbəni təngə gətirən tərzdə şərh olunur.

Elmə və pedaqoji prosesə fayda verməyən bu qədər çək-çevir, çöyür tatı-vur tatı əvəzinə təkcə tərbiyənin mahiyyətinə deyil, həm də tərbiyənin məqsədinə dair Milli pedaqogikada formalaşmış aşağıdakı anlayışa tənqidi münasibət göstərmiş olsaydınız tələbələrə də anlaşıqlı xidmət göstərərdiniz: «Milli və ümumbəşəri dəyərlərə yiyələnmək yolu ilə Azərbaycanın dövlət müstəqilliyini, sərhədlərinin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü qorumağa, respublikamızı inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qal-

dırmağa qadir olan fəal vətəndaşlar yetişdirmək pedaqoji prosesin ali məqsədidir» (Ali məktəb pedaqogikası, Bakı, «Əlfərül» nəşriyyatı, 2006, səh. 14).

*Yaranmış vəziyyətin səbəbləri və təkliflər.* Bütün bu biabırçılıqlardan sonra təbii, sual yaranır: necə olur ki, son zamanlar təhsil nazirliyinin xətti ilə pedaqoji məsələlər üzrə çap olunan dərslik və dərs vəsaitləri arasında açıq oğurluq olan, pedaqoji elmi və pedaqoji prosesi yaxşı halda birtərəfli, qərəzli əks etdirən, bir çox halda olanı olmayan, olmayanı olan kimi təqdim edən, islahatların həyata keçirilməsində təhsil işçilərinə düzgün, elmi, obyektiv istiqamət vermək əvəzinə, onları çaşıdıran kitablar da özünə yol tapa bilir?

Mövcud qaydalara görə respublika təhsil nazirliyi yanında Elmi-Metodik Şura var. Dərslik və dərs vəsaitləri ilkin orada müzakirə olunur, tövsiyə verilir. Son sözü, əlbətdə, nazirlik deyir. Lakin aydındır ki, Elmi-Metodik Şura, xüsusən onun sədri ilk əvvəl ciddilik, tələbkarlıq göstərməli, nazirliyin, elmin etimadını doğrultmalıdır. Mən iki dəfə hörmətli Ə. Ağayevlə görüşüb çap olunan kitablarda acınacaqlı vəziyyət barədə söhbət etmişəm, mənimlə razılışmış, birlikdə vəziyyəti düzəltməyə söz verib. Lakin, çox keçmədən, oğurluq olan «Pedaqogika. Yeni kurs»un çapının şahidi olmuşuq. Səbəbini soruşanda hörmətli professor deyir:

– Məni aldatdılar!

İndi də hörmətli Əjdər müəllim daha biabırçı «pedaqogika»nın çapına nəinki rəvac verib, hətta müəlliflərindən birinə çevrilib. Kitabın çapa hazırlanmasında, çapında və «təqdimatında» da «Ələddin çubuğu»nun rol oynadığı duyulur. Kitabın «məsləhətçisi» də, elmi redaktoru da, üç nəfər rəyçisi də var. Kitabla tanış olandan sonra Əjdər Ağayevin müəllifliyinə şübhəm artdığı kimi, redaktorun və rəyçilərin də kitabı diqqətlə oxuduqlarına inana bilmirəm

Kitaba dərslik donu geydirilməsində də «Ələddin çubuğu» işə salınmışdır. Fikrimizcə, kitabın üstündə «Pedaqogika» sözünün altında mötərizədə «dərslik» sözü ilə «qərar» arasında hüquqi əlaqə yoxdur; görkəm əlaqəsi, formal əlaqə var. Elmi-Metodik Şuranın tövsiyyəsi nazirliyin müvafiq əmri ilə təsdiq

olunandan sonra kitabın üstündə «Dərslik» sözü yazıla bilər. Kitabın üstündə isə nazirliyin əmrinin tarixi və nömrəsi əvəzinə yazılmışdır: Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi Elmi-Metodik Şurası «Pedaqogika və psixologiya» bölməsinin 27.04.2006-cı il tarixli 4 №-li iclas protokoluna əsasən ali məktəblər üçün dərslik kimi tövsiyə edilmişdir.

«Ələddin çubuğu»nun seyrinə uyanlar üçün fərqi yoxdur. Əmrlə dərslik kimi təsdiq edilir, yoxsa təşkilat tərəfindən dərslik kimi tövsiyə edilir; bu işi səlahiyyətli dövlət orqanı görməlidir, yoxsa səlahiyyəti olmayan ictimai təşkilat!?

Görəsən, kimdir bu «Ələddin çubuğu»nun seyrini ustalıqla işə salan?! Maraqlıdır!

Kitabın təqdimatında da usta əlinin olduğu dəvətnamə formasının yazılış tərzində də, kitab haqqında məruzəçinin seçilməsində də, çıxışçının müəyyənləşdirilməsində də, çıxışlara münasibətlərdə də hiss edilirdi.

Əvvəla, səciyyəvidir ki, kitab haqqında məruzə tam plagiatlıqda suçlanan «alim» tapşırılmışdı. O da, təbii olaraq, öz «yaradıcılıq» üslubuna uyğun olaraq haqqında danışmalı olduğu kitabın «Ön söz»ünün məzmununu təkrar etmişdir.

Çıxışlar arasında yeganə tənqidi söz demək istəyən Nurəddin Kazımov olmuşdur. O da ağzını açan kimi yerdən bir nəfər – müəllifin rəhbərlik etdiyi texnikumun işçilərindən biri icazəsiz səsini ucaltdı:

-Reqlament!

Mən məcbur olub çıxışımı saxladım və dedim:

-Fikirlərimi burada dinləmək istəmirsiniz, nə olar, yazaram oxuyarsınız.

İndi sözümə əməl edirəm.

«Təqdimat»a yazılmış dəvətnamədə diqqəti cəlb edən bir məqam var. Onun üstündə Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi də yazılıb. Belə çıxır ki, təqdimat azı Təhsil Nazirliyi ilə razılaşdırılıb. Təqdimatda isə nazirlikdən nümayəndə iştirak etmədi, sonradan məlum oldu ki, tədbirdən nazirliyin xəbəri olmayıb.

**Sual olunur:** bəs, nə üçün nazirliyin adı dəvətnaməyə daxil edilib? Görünür, təqdimatın statusunu qaldırmaq üçün, arzu olunmaz söz-söhbətə imkan verməmək üçün.

Xülasə, pedaqoji proseslə bilavasitə bağlı olan və təlimə, tərbiyəyə, təhsil və psixoloji inkişafa müəyyən dərəcədə təsir göstərən pedaqoji elmdə yaranmış hərc-mərcliyə, özbaşnalığa son qoymaq, bu sahədə normal elmi mühit yaratmaq üçün mənim şəxsi təşəbbüslərim orzu olunan nəticəni verməmişdir.

Pedaqoji elmlər sahəsində vəziyyətin düzələcəyinə yenə ümidimi itirmirəm. İnanıram ki, hazırkı ciddi, kəskin təhlillə əlaqədar elmi pedaqoji ictimaiyyətimiz məni düzgün başa düşəcək və mənə dəstək olacaq, pedaqoji prosesin əsil pedaqoji elmdən uzaq düşməsinə imkan verməyəcək.

«Pedaqogika» adlı yeni kitabı qısa, lakin ciddi və kəskin təhlil etmək mənim öhdəmə, kitabın bu vəziyyətdə pedaqoji elmə və pedaqoji prosesə, yoxsa şəxsi mənafeələrə xidmət etdiyini dilə gətirmək müəlliflərin, özləri üçün müəyyən nəticələr çıxartmaq elmi-pedaqoji ictimaiyyət nümayəndələrinin, Elmi-Metodik Şurada qayda yaratmaq təhsil nazirliyinin öhdəsinə düşür.

**(«Pedaqogika» adlı yeni kitabın müəmmalı müddəaları haqqında». ADU nəşriyyatı, Bakı, 2007)**

## **19. AZƏRBAYCANDA PEDAQOJİ TERMINOLOGİYANIN VƏZİYYƏTİ NECƏDİR?**

«Terminologiya» iki latın sözünün: «terminus» və «loqos» sözlərinin birləşməsindən əmələ gəlmişdir. «Terminus» sözünün hərfi mənası hədd, hüdud, sərhəd deməkdir. «Loqos» isə söz, fikir, nəzəriyyə kimi başa düşülür. Elmi mənada terminologiya ümumən dildə, o cümlədən bu və ya digər elmdə işlənən terminlərin (məfhumların) hüdudlarını, yəni mahiyyətini müəyyənləşdirməyə yönələn elmi fəaliyyətdir.

Pedaqoji terminologiya pedaqoji prosesin həm nəzəriyyəsinə, həm də təcrübəsinə geniş işlədilən məfhumların mahiyyətinin və pedaqoji prosesi həyata keçirən aparıcı

tədris müəssisələrinin və mütəxəssislərin fəaliyyət xüsusiyyətlərinin açılmasıdır. Əsas məqsədi birmənalı başa düşülən məfhumların mahiyyətinin həm pedaqoji nəzəriyyə, həm də pedaqoji prosesdə sabitləşməsinə nail olmaq yolu ilə elmin və əməli işin səmərəsini artırmaqdır.

**Sual olunur:** Çar Rusiyasında, sonralar isə sovet hakimiyyəti illərində pedaqoji terminologiyanın vəziyyəti necə idi? Etiraf edək ki, hər iki dövrdə pedaqoji terminologiya üzrə xeyli iş görülmüşdür. Əvvəla, Kiyev Rusundan tutmuş 1960-cı illərədək olan dövrdə pedaqoji elmin dili və terminoloji yaradıcılığı bir çox cəhətdən təhlil edilmişdir. Bu baxımdan V.V.Komarovskinin «Русская педагогическая терминология» (Moskva, «Просвещение», 1969) adlı monoqrafiyası diqqəti cəlb edir.

Moskvada Pedaqoji Elmlər Akademiyasının nəşriyyatı tərəfindən 1960-cı ildə çap olunmuş «Педагогический словарь» və 1964-cü ildə nəşr edilmiş «Советская энциклопедия» sovet pedaqoji terminologiyasının formalaşmasında həlledici mərhələ oldu. Bu da təbii idi. Çünki Rusiya fəvqəl dövlət olaraq qalırdı.

1988-ci ildə «Politizdat» nəşriyyatının çap etdiyi «Краткий педагогический словарь пропагандиста» isə sovet pedaqoji terminologiyasına nəinki heç bir yenilik gətirmədi, hətta onun adı pedaqogika ilə bağlı olsa da, orada psixoloji, fizioloji, siyasi və fəlsəfi məfhumlar mütləq çoxluq təşkil etmişdir.

Bəs Azərbaycanda pedaqoji terminologiyanın vəziyyəti necədir? Milli pedaqogikada aparılmış araşdırmalardan məlum olmuşdur ki, ölkəmizdə pedaqoji terminologiyanın özünəməxsus inkişaf xüsusiyyətləri vardır. Özünəməxsusluq orasında idi ki, Azərbaycan uzun müddət Rusiyanın tərkibində olsa da, pedaqoji terminologiya üzrə xüsusi iş aparılmasa da, onun rüşeymləri şifahi xalq yaradıcılığında, alimlərin, yazıçı və şairlərin əsərlərində özünə yer tapmış, bir qədərdən sonra rus və ingilis dillərində işlənən pedaqoji məfhumların Azərbaycan dilində müqabili müəyyənləşdirilmişdir. Respublikamız dövlət müstəqilliyi qazanan kimi

pedaqoji məfhumların mahiyyətini açmaq sahəsində təşəbbüslərə başlanmışdır.

Müasir dilimizdə işlənən pedaqoji məfhumların kökləri Azərbaycan xalqının uzaq keçmişinə gedib çıxır. Təlim, tərbiyə, təhsil, bilik, bacarıq, elm, əməksevərlik, vətən, vətənpərvərlik, halallıq, düzlük, doğruluq və s. məfhumların mahiyyəti, həyatda rolu barədə öz fikirlərini xalqımız atalar sözlərində və zərbməsəllərdə, nağıl və dastanlarda, tapmaca və bayatılarda dönə-dönə ifadə etmişdir. Görkəmli tarixi şəxslərin əsərlərində də belə fikirlər kifayət qədərdir. Bir neçə misal gətirək.

Bilik məfhumunun mahiyyətini ata-babalarımız bu cür ifadə etmişlər: «Cahil dirilərin ölüsüdür». Hələ XIII əsrdə yaşamış ölməz Əvhədi xatırladırdı:

*«Bilik insanları ucaldar aya,  
Nadanlıq korlar tək salar quyuya».*

Atalar elmə də yüksək qiymət verərək demişlər: «Elm ağlın çırağıdır». Seyid Əzim Şirvani yazırdı:

*«Elm bir nur, cəhl zülmətdir,  
Cəhl düzəkdir, elm cənnətdir».*

Məhəmməd peyğəmbər tərbiyəyə yüksək qiymət verir: «Heç bir ata övladına gözəl tərbiyədən qiymətli hədiyyə verə bilməz».

M.Ə.Sabirə görə: Tərbiyə elmsiz deyil məqbul ki, onun müqtəzası tərbiyədir».

Atalar demişdir: «Ağıl ə n böyük sərvətdir», «Ağıllı kamal axtarar, cahil mal».

Görün nümunə haqqında atalar nə gözəl deyib: «Görən görüb götürər», «Qonşu qonşuya baxar, canını oda yaxar».

Kitab məfhumunun mahiyyəti ata və babalarımız tərəfindən tapmaca formasında belə açılır: «Dili yoxdur dilləndirir, İnsanı elmləndirir».

Atalar ə məyin, zəhmətin, sənətin mahiyyətinə laqeyd qalmayaraq demişlər: «İnsanı şöhrətləndirən ə məkdir», «Sənət qola bilərzikdir».

Bir sıra məfhumların mahiyyəti şifahi xalq yaradıcılığının formalarından biri olan bayatılardan da yan keçməmişdir.

Məsələn, bayatların birində vətən vurğunu ilə xain arasında fərq belə ifadə olunur:

*«Sürü tapar qurdunu,  
İgid sevər yurdunu.  
Bir xain, bir də qorxaq  
Batırar bir ordunu».*

Şifahi xalq yaradıcılığında yüzlərlə bu cür məfhumun mahiyyətinə toxunulur. Milli izahlı pedaqoji lüğətin hazırlanmasında tükənmək bilməyən həmin xalq bulağından bəhrələnmək bizim borcumuzdur. Ən önəmli cəhət budur ki, müdrik Azərbaycan xalqı nəinki ayrı-ayrı məfhumların mənasını müxtəlif formalarda ifadə etmişdir, hətta bu sahədəki fəaliyyətini ümumiləşdirərək ağaclar arxasında mahiyyəti-meşəni görməyi məsləhət bilmişdir:

*«Surət minlərlədir, məna bir ancaq,  
Surət sayanlardan uzaq qaç, uzaq».*

Soruşulur: bu zəmində xüsusi milli pedaqoji terminologiya yaratmaq sahəsində vəziyyət necədir? Fikrimizcə, artıq ilk kövrək addımlar atılmışdır. Fərəhli cəhət budur ki, respublikamızda aparıcı pedaqoqlardan M.Muradxanov, T.Əfəndiyev, Y.Talıbov, Ə.Ağayev, H.Əhmədov, X.Fətəliyev və başqaları «Azərbaycan məktəbi» jurnalının və «Azərbaycan müəllimi» qəzetinin səhifələrində, elmi konfranslarda çıxış edərək Azərbaycan pedaqoji terminologiyasını yaratmağın zəruriliyini qeyd etmişlər. Maraqlısı odur ki, adlarını çəkdiyimiz pedaqoqlar ali məktəblərdə pedaqoji kursun bilavasitə tədrisi ilə məşğul olmuş və əməli fəaliyyətlərində yəqin etmişlər ki, Azərbaycanda pedaqoji terminologiyanın lazımı səviyyədə olmaması həm pedaqoji elmin səmərəsini artırmağa, həm də pedaqoji kursun tədrisi səviyyəsini yüksəltməyə mane olur.

Belə bir düzgün ümumi fikir A.Yolçiyevanın 1997-ci ildə «Azərbaycan pedaqoji terminologiyasının nəzəri və praktik məsələləri» mövzusunda müdafiə etdiyi namizədlik dissertasiyasında müxtəlif istiqamətdə geniş əsaslandırılmışdır.

Lakin bu faydalı hissiyyat və Azərbaycanda pedaqoji terminologiya yaratmaq arzusu indiyədək hissiyyat və arzu

olaraq qalmışdır: bu sahədə dönüş yaradılmamışdır; eyni pedaqoji hadisələrin müxtəlif yozumu davam etməkdədir. Buna baxmayaraq, «Azərbaycan Sovet Ensiklopediyasının çoxcildli nəşrində», Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti»ndə (Bakı, 1983), yaxud «Ədəbiyyatşünaslıq terminləri lüğətində» (Bakı, 1978) bəzi pedaqoji məfhumların şərhı verilmişdir.

Azərbaycanda xüsusi pedaqoji lüğətlər yaratmaq təşəbbüsləri də olmuşdur. Məsələn, 1956-cı ildə AEA-nın nəşriyyatı tərəfindən «Pedaqogika və psixologiya lüğəti», 1999-cu ildə «Mütərcim» nəşriyyatı tərəfindən Akif Abbasov və Xumar Asımqızının müəllifliyi ilə «İngiliscə-azərbaycanca pedaqoji-psixoloji lüğət» çap olunmuşdur.

Adını çəkdiyimiz birinci lüğətdə rus dilindən alınmış xeyli pedaqoji və psixoloji məfhumların Azərbaycan dilinə sadəcə tərcüməsi, İkinci lüğətdə isə pedaqogika və psixologiya ilə əlaqədar olan bəzi ingilis məfhumlarının Azərbaycan dilinə tərcüməsi verilmişdir.

Nəzərə alaq ki, Azərbaycanda pedaqogika üzrə çap olunmuş dərslik və dərs vəsaitlərində ayrı-ayrı pedaqoji məfhumların mahiyyətini daha əsaslı şəkildə açmaq təşəbbüslərinə rast gəlmək olur.

Eyni pedaqoji məfhumun fərqli yozumu hallarının elmi təhlilinə «Məktəb pedaqogikası» (Bakı, «Çaşıoğlu», 2002) dərsliyində xüsusi yer verilir. Fikrimizi bircə məfhumun – təhsil məfhumunun mahiyyətinə münasibət timsalında konkretləşdirək. Azərbaycan və rus dillərində pedaqogika üzrə çapdan çıxmış kitablarda təhsilin mahiyyətinə dair söylənmiş fikirlər adını çəkdiyimiz dərsliyin 95-98-ci səhifələrində açıqlanır. Orada belə bir nəticə çıxarılır ki, təhsil məfhumunun mahiyyətinə dair həmin kitablarda beş fikir mövcuddur. Bu fikirlər üçün səciyyəvi olan aşağıdakı ümumi nöqsanlar da dərslikdə göstərilir: təhsil məfhumu ölkənin sosial-İqtisadi həyatından təcrid edilmiş halda nəzərdən keçirilir; təhsilin təlim və tərbiyə məfhumlarından fərqiinə toxunulmur; təhsil hərəkətdə deyil, donmuş halda götür-qoy edilir.

Təhsil məfhumunun mahiyyətinə dair mütəxəssislərin fikirlərində üzə çıxarılmış nöqsanların aradan qaldırılmasına



adını çəkdiyimiz dərslərdə təşəbbüs göstərilmiş və belə bir yeni anlam irəli sürülmüşdür: «Təhsil – sosial-iqtisadi həyatın tərkib hissəsi olub, müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətdə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda nəticəsi kimi özünü göstərən sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdislərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin məcmusudur» (səh.98).

«Məktəb pedaqogikası» dərslərində sübut olunduğu kimi, bir çox digər eyni aparıcı pedaqoji məfhumların mahiyyətinə dair alimlərin fikirlərində əsassız fərqlər mövcuddur. Zəhmətə qatlaşmayan, dərinə getmək istəməyən, başqalarının fikirləri ilə maraqlanmayan mütəxəssis özünə bəraət qazandıрмаğa çalışaraq deyir: «Mən belə düşünürəm».

A.Yolçiyevanın yuxarıda adını çəkdiyimiz namizədlik dissertasiyası «Mən belə düşünürəm» fikrinin qeyri-elmi olduğunu sübut etdi.

**Sual olunur:** eyni məfhumu nəzəri cəhətdən başqa-başqa anlayan şəxslərin əməli fəaliyyətləri eyni səmərə, yoxsa müxtəlif səmərə verir? Əlbəttə, müxtəlif! Əgər belədirsə, onda eyni pedaqoji məfhumun birmənalı mahiyyətini müəyyənləşdirmək, sübut etmək zərurəti yaranmırmı? Əlbəttə, yaranır! Özü də xüsusi milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğət yaratmaqla!

Milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğətə ehtiyac həm də təhsil islahatının gedişi ilə şərtlənir. İslahatla əlaqədar bir sıra yeni pedaqoji məfhumlar yaranmışdır ki, onların da mahiyyəti açılmalıdır. Onu da nəzərə alaraq ki, təhsil qanununun yeni layihəsini tamamlamaqda ortaya çıxan çətinliyin səbəblərindən biri elə milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğətin olmamasıdır.

Deyənlərdən irəli gələn başlıca nəticə budur ki, milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğət mümkün qədər tez bir zamanda yaradılmalıdır. ADU-nun pedaqogika kafedrası bu sahədə əməli addım atmağa başlamışdır.

Azərbaycanda pedaqogika üzrə terminoloji yaradıcılıq məsələlərinin elmi cəhətdən tədqiqi də milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğətin yaradılmasına xidmət edərdi.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 14.XI.2003)**

## II. BƏZİ PEDAQOJİ MƏFHUMLAR MİLLİ PEDAQOGİKA İŞİĞİNDƏ

---

### 20. «TƏRBIYƏNİN MƏQSƏDİ» MƏSƏLƏSİNƏ DAİR

«Tərbiyənin məqsədi» anlayışını ənənəyə əsasən ifadə edirik. Çünki indiyədək tərbiyə məfhumu altında təlim də, təhsil də nəzərdə tutulmuşdur. Təhsil Qanununda isə əksinə, təlim və tərbiyə məfhumları təhsil məfhumunun məzmununa daxil edilir.

Biz bu ənənəyə tənqidi yanaşmağın tərəfdarıyıq. Çünki təlim və təhsil məfhumları ilə birlikdə tərbiyə məfhumu da başqa bir məfhumun pedaqoji proses məfhumunun tərkibinə daxildir. Bu bərdə ayrıca danışmaq gərəkdir. Hələlik ənənə üzrə daha geniş məfhum hesab edilən tərbiyənin məqsədi məsələsi üzərində dayanmaq istərdik.

Pedaqoji fikir tarixindən məlumdur ki, tərbiyə həmişə məqsədyönlü olmuşdur. Yəni tərbiyə prosesi hansısa məqsədi güdmüş, hansısa məqsədi həyata keçirməyə yönəlmişdir. Qədim Yunanıstanda mövcud olmuş Afina tərbiyə sisteminin məqsədi qulları itaətdə saxlamağa qadir olan hərtərəfli inkişaf etmiş, orator sənətinə yiyələnmiş şəxslər hazırlamaq idi. Sparta tərbiyə sistemi isə eyni məqsədə başqa yolla fiziki cəhətdən daha çox inkişaf etmiş cəngavərlər yetişdirmək yolu ilə nail olmağa çalışırdı.

Dini fanatizmin tüğyan etdiyi orta əsrlərdə ruhanilər dünyada baş verən bütün hadisələri ilahi qüvvəyə, Allaha bağladığılarından tərbiyənin məqsədini ilahi qüvvəyə, Allaha inanmaqda, ona qovuşmaqda görürdülər. Xüsusən Foma Akvinskinin neotomizm nəzəriyyəsiindən qidalanan J.Mariten (Fransa), U.Kanninham, U.Makhoken (ABŞ), M.Kazotti, M.Stefanini (İtaliya) və başqalarına görə İisus Xristosa oxşamaq tərbiyənin məqsədi olmalıdır.

Məhz həmin dövrlərdə dini zülmət səmasında iki ulduz Nəimi və Nəsimi zəkası parladı. Azərbaycanın nəhəng filosofları ilahiyyət ibarələri altında öz dövrü üçün dünyada

tayı-bərabəri olmayan mütərəqqi bir fəlsəfi cərəyan – hürufizm cərəyanı yaratdılar. Hərfləri ilahiləşdirən və rəqəmləri müqəddəsləşdirən hürufizmə görə hərfləri və rəqəmləri mənimsəyən İnsanlar ilahiləşir və Allaha qovuşurlar. Bu səbəbdən də hürufizm fəlsəfəsi hərfləri və rəqəmləri mənimsəməyi təlim və tərbiyənin məqsədi hesab edirdi.

Utopik sosialistlərin tərbiyə qarşısında qoymaq istədikləri məqsəd bir çox cəhətdən qədim Afina tərbiyə sisteminin məqsədini xatırladırdı. Utopik sosialistlər arzu edirdilər ki, gənc nəslin tərbiyəsi şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına istiqamətlənsin.

Müasir ABŞ pedaqoqlarının əksəriyyəti tərbiyənin məqsədini müəyyənləşdirərkən real həyatdan çıxış edir. Məsələn, məşhur filosof və pedaqoq C.Dyui təbiətin uşağa bəxş etdiyi təbii imkanları üzə çıxartmağı tərbiyənin məqsədi hesab edir.

Məlum olduğu kimi, SSRİ məkanında, o cümlədən Azərbaycan Respublikasında tərbiyə kommunist tərbiyəsi adlanırdı. Şəxsiyyətin hərtərəfli və a h əngdar inkişaf etdirilməsi isə kommunist tərbiyəsinin məqsədi hesab edilirdi. Məsələn, SSRİ-nin aparıcı pedaqoqlarından bir qrupunun dərs vəsaitində oxuyuruq: «Kommunist tərbiyəsi İnsan şəxsiyyətinin keyfiyyət və əlamətlərini hərtərəfli inkişaf etdirməyə, kommunist şəxsiyyəti formalaşdırmağa yönəlir» («Pedaqogika». Moskva, «Просвещение», 1968, s.25).

Təbii olaraq həmin ideya Azərbaycan üçün də qaçılmaz idi. Biz də tərbiyənin məqsədini Azərbaycanda belə mücərrəd formada izah edirdik. Bu gün də belədir.

İndi Azərbaycan müstəqil dövlətdir. Onun tamam yeni qaygıları, yeni ehtiyacları, yeni tələbləri vardır. Sual olunur: yeni reallıqda Azərbaycan Respublikasının təhsil müəssisələrində həyata keçirilən tərbiyənin məqsədi SSRİ mühitində olduğu kimi qalmalıdır, yoxsa yeni reallığa uyğun gələn məqsəd işlənib hazırlanmalıdır? Bizcə, müstəqil Azərbaycanın öz ehtiyacları, öz tələbləri vardır. Bu ehtiyac və tələblər nəzərə alınaraq, tərbiyənin məqsədi müəyyənləşdirilməlidir. Təəssüf ki, Azərbaycan Respublikasının Təhsil

Qanununda bu məsələ, yəni tərbiyənin, təhsilin məqsədi məsələsi unudulmuşdur.

Qanunda təhsilin vəzifələri uzun-uzadı sadalanır. Lakin təhsilin məqsədi məsələsi orada konkret qoyulmamışdır. Hələ onu demirik ki, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, ənənəyə görə, təhsil məfhumu təlim məfhumu ilə birlikdə tərbiyə məfhumunun tərkibinə aid edilmişdir.

Bəs Azərbaycan Respublikasının hazırkı vəziyyətində təhsil müəssisələrinin qarşısında hansı başlıca məqsəd qoyulmalıdır? Fikrimizcə, suala cavab vermək üçün bir neçə cəhət nəzərə alınmalıdır:

Birinci cəhət – Azərbaycanda, məktəbin, təhsilin məqsədi barədə milli fikrin nəzərə alınmasıdır. Deməliyə ki, Azərbaycanda məktəbin məqsədi barədə tarixən irəli sürülmüş müxtəlif fikirlər olmuşdur. Lakin, təəssüf ki, indiyədək bu fikirlərə əhəmiyyət verilməmişdir. Məsələn, vaxtilə Üzeyir Hacıbəyov yazırdı: «Gənc nəslin tərbiyələri o nə övlə icra olunsun ki, axırda... məktəbdən çıxıb millətə xidmət etməyi özlərinə borc bilsinlər» (Seçilmiş əsərləri. Bakı, «Yazıçı», 1985, s. 59). Başqa bir yerdə yenə oxuyuruq: «Bizim məsləkimiz odur ki, millətimizin tərəqqisinə bəsis olanlar bir həqiqi vasitə və və əsillərə y ol verilməməli və millətimizi cəhalətə və yaxud tərəqqiyə makuzə sövq edən şeyləri dəf və izalə etməlidir» (göstərilən mənbə, səh.140).

Biz bu cür milli dəyərlərə laqeyd qala bilmərik. Yəni tərbiyənin, təhsilin, bütövlükdə pedaqoji prosesin məqsədini müəyyənləşdirərkən bu cür iftixar hissi doğuran fikirlər də nəzərə alınmalıdır.

İkinci cəhət – ərazimizin bütövlüyü pozulduğundan, Azərbaycan xalqının başlıca qaygılarından biri ərazi bütövlüyünü qorumaq, zəbt olunmuş torpaqların geri qaytarılmasını, qaçqınların öz doğma yurdlarına dönmələrini təmin etməkdir. Bu qaygının ödənilməsində təhsil müəssisələrinin imkanlarından istifadə olunmalıdır.

Üçüncü cəhət – sərəhədlərimizin toxunulmazlığını təmin etməkdir. Gənc nəslin daim bu istiqamətdə düşünməsini və fəaliyyət göstərməsini təşkil etməliyik.

Dördüncü cəhət – dövlətçiliyimizin qorunub möhkəmləndirilməsidir. Bu cəhət respublikamızın dövlət müstəqilliyinin dönməzliyi, əbədiliyi, daimiliyi üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Təhsil ocaqları bu qayğıdan kənarda qala bilməz.

Beşinci cəhət – respublikamızın demokratik inkişaf yolunu tutmasıdır. Bu yol bütün yurddaşlardan, o cümlədən gənc nəsildən geniş dünyəvi hazırlıq tələb edir.

Altıncı cəhət respublikamızın inkişaf etmiş ölkələr səviyyəsinə yüksəlməsinə nail olmaqdır. Bu cəhət də Azərbaycan xalqından, onun gənc nəsindən elm, texnika, İqtisadiyyat, mədəniyyət, təhsil və s. sahələrdə böyük fədakarlıq tələb edir.

Yeddinci cəhət – xalqımızın milli və bəşəri dəyərlərə can atmasıdır.

Səkkizinci cəhət – hər bir cəmiyyət üzvünün, hər bir uşağın: yenyetmə və gəncin fiziki və intellektual imkanları, meyl və maraqları ilə hesablaşmağın zəruriliyidir.

Deyilənlər nəzərə alınarsa, Azərbaycanda təlimin, tərbiyənin, təhsilin və bunlarla üzvi şəkildə bağlı olan psixoloji inkişafın, bütövlükdə pedaqoji prosesin qarşısında qoyulmalı başlıca məqsədi belə ifadə etməyi məsləhət görürdik: hər bir fərdin fiziki və intellektual imkanlarını, meyl və maraqlarını nəzərə almaqla ona elmlərin əsaslarını öyrətmək, onun şəxsiyyətini formalaşdırmaq, psixoloji inkişafını sürətləndirmək, onu cəmiyyətdə səmərəli fəaliyyətə hazırlamaq, milli və bəşəri dəyərlərə yiyələndirməkdir, şüurlu peşə seçməyə hazırlamaq yolu ilə öz vətəninə, xalqına və dövlətinə sadıq olan vətəndaş kimi yetişdirməkdən ibarətdir.

Aydındır ki, bu ümumi məqsəd təhsilin ayrı-ayrı mərhələlərində bir qədər fərqli məzmun və üsullarla həyata keçirilməli olacaqdır.

İstərdik ki, tərbiyənin, təlim və təhsilin, bütövlükdə pedaqoji prosesin məqsədinə aid təklif etdiyimiz həmin fikir Təhsil Qanununda öz əksini tapsın.

İstərdik ki, nəinki dövlət tabeliyində olan təhsil ocaqlarında, həm də özəl təhsil müəssisələrində aparılan təlim və tərbiyə işi həmin məqsədin həyata keçirilməsinə istiqamətləndirilsin.

Istərdik ki, respublikamızda tərbiyə ilə məşğul olan bütün təşkilatlar və idarələr, müəllimlər, valideynlər, digər tərbiyəçilər öz işlərində həmin məqsədi nəzərə alsınlar.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1997, 16 dekabr)

## 21. TƏRBIYƏNİN MAHIYYƏTİ

*Tərbiyənin məzmunu.* Tərbiyə zamanı adamlara davranışla əlaqədar aşılanan milli və ümumbəşəri mənəvi keyfiyyətlərin məcmuu tərbiyənin məzmununu təşkil edir. Bu cür mənəvi dəyərlər isə çoxdur. Məsələn, vətənpərvərlik tərbiyəsi zamanı adamlara aşılanan mənəvi keyfiyyətlər bunlardır: Azərbaycan Respublikasının ərazisi, uca dağları, müxtəlif ağaclı meşələri, gen dərələri, allı-güllü düzənləri, gah şaqhaşaqla, gah da lal axan çayları, ördəkli-qazlı gölləri, məhsuldar torpağı, tükənmək bilməyən yeraltı sərvətləri, qədim kənd və şəhərləri, qəhrəman keçmişi, dünyanı heyran qoyan mədəniyyət və incəsənət inciləri, bəşər tarixində silinməz iz qoyub getmiş filosofları, şair, yazıçı, rəssam, bəstəkar və memarları, sərkərdələri, hərdən coşub çırpınan, hərdən sakit uyuyan dənizi və s. haqqında biliklər; Vətən sevgisi, Vətən eşqi, Vətənə qayğı. Vətənin daha da çiçəklənməsi üçün var qüvvəsi ilə çalışmaq, Vətən naminə vuruşa hazır olmaq, lazım gələrsə Vətən yolunda şəhid olmaq; tarixdə vətənpərvərlik nümunələri göstərmiş şəxsləri hörmətlə yad etmək, onları heç vaxt unutmamaq və s.

Tərbiyə zamanı davranışla əlaqədar adamlara aşılanan bu cür milli və ümumbəşəri dəyərlər şəxsiyyəti səciyyələndirən digər mənəvi keyfiyyətlərdə: əməksevərlikdə, qənaətçilikdə və gözəllik hissində, dünyagörüşündə, halallıq və səxavətlikdə, ağıllılıqda, dostluq və yoldaşlıqda, intizamlılıqda, İnsanpərvərlikdə, yaşlılara hörmətdə və s. -də kifayət qədərdir.

*Tərbiyənin məqsədi.* Tərbiyənin əlamətlərindən biri məqsədyönlülüyüdür. Məqsəd siz tərbiyə ola bilməz. Ümumiyyətlə, məqsəd – hər hansı iş, tərbiyə, fəaliyyətə

başlamazdan əvvəl adamın şüurunda yaratdığı, arzu etdiyi xəyali nəticədir. Tərbiyənin məqsədi isə tərbiyə işini həyata keçirməzdən əvvəl tərbiyəçinin şüurunda canlandığı xəyali nəticədir. Bizim reallığımızda bu məqsəd belə konkretləşdirilir: davranışla əlaqədar milli və ümumbəşəri dəyərlərə yiyələnmək yolu ilə respublikamızın dövlətçiliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirməyə kömək etməkdən ibarətdir. Bu cür uzaq xəyali nəticəyə və ya ali, qlobal məqsəd və demək olar.

Tərbiyə işinin məqsədini əvvəlcədən dəqiq ölçü-biçməyin böyük əməli əhəmiyyəti vardır. Çünki məqsəd nə qədər ətraflı ölçülüb-biçilirsə, nə qədər dəqiq müəyyənləşdirilirsə, alınacaq nəticənin uğurlu olacağı inamı bir o qədər artır, tərbiyəçi bir o qədər ruhlanır. Bunun əksi də müşahidə olunur. Tərbiyəvi tədbirin məqsədi lazımınca ölçülüb-biçilmədikdə, əsaslandırılmadıqda alınan nəticə ürəkaçan olmur. Başqa sözlə, məqsəd əməli işdə özünü doğrultmaya bilir. Tərbiyənin məqsədi real vəziyyətdən irəli gəlməməlidir.

Tarixdən məlumdur ki, ictimai-iqtisadi quruluş dəyişdikcə tərbiyənin məqsədi də dəyişir. Məsələn, ibtidai-icma dövründə həyata keçirilən tərbiyənin məqsədi yaşlıların bacarıq və vərdişlərini gənc nəsə bilavasitə məişət əməyi zamanı, ov ovlayarkən, balıq tutarkən, əkib-becərəkən aşılamaqdan ibarət olmuşdur. Yaxud quldarlıq dövründə tərbiyə qulları itaətdə saxlamağa kömək edən fiziki və mənəvi keyfiyyətlərin qul sahiblərində formalaşdırılmasına xidmət etmişdir.

Yaxın keçmişdə sovet dövründə tərbiyə işinin məqsədi həmin dövrün ictimai-siyasi vəziyyətinə uyğun şəkildə müəyyənləşdirilmişdir. Məlum olduğu kimi, o zaman SSRİ-də kommunizm cəmiyyəti qurmağa cəhd göstərilirdi. Cəmiyyətdə aparılan əməli işin xarakterinə uyğun olaraq tərbiyə qarşısında qoyulan məqsəd belə ifadə edilirdi: hərtərəfli inkişaf etmiş kommunizm qurucuları yetişdirmək.

**Sual olunur:** Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində tərbiyə işinin məqsədi nədən ibarət olmalıdır?

Gənc nəsli davranışla əlaqədar olan milli və ümumbəşəri dəyərlərə məqsədyönlü və planlı yiyələndirmək yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini, sərhədlərinin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar kimi yetişdirməyə kömək etmək tərbiyənin başlıca məqsədidir.

**Tərbiyənin vəzifələri.** Tərbiyənin məqsədi ümumi, strateji, qlobal xarakter daşdığından tərbiyənin bütün tərkib hissələrini, növlərini, mərhələlərini əhatə edir. Bu səbəbdən də həmin məqsəd bir gündə, bir ayda deyil, uzun müddətdə bir sıra konkret vəzifələrlə həyata keçirilir və reallaşır.

Tərbiyənin vəzifələri hər bir halda tərbiyə olunanların yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla konkretləşdirilir. Çünki eyni mənəvi keyfiyyət (məsələn, əməksevərlik) haqqında məlumat, anlayış və təsəvvürlərin və bununla əlaqədar olan əməli bacarıq və vərdişlərin səviyyəsi müxtəlif yaş dövrlərində olan və başqa-başqa ailələrdə boya-başa çatmış şəxslərdə eyni olmur. Hər bir mənəvi keyfiyyətlə əlaqədar olan bu cür müxtəlif səviyyə nəzərə alınmaqla müəyyənləşdirilən yaxın tərbiyə vəzifəsi daha tez və daha konkret nəticə verir. Göründüyü kimi, yaxın tərbiyə vəzifəsini gözlənilən yaxın nəticə kimi başa düşmək olar. Tərbiyə işinə bu cür konkret yanaşıldıqda tərbiyə olunanların bir halda hissələrinə, digər halda şüuruna, üçüncü halda əməli fəaliyyətinə təsir göstərmək lazım gəlir. Deməli, tərbiyənin vəzifəsini müəyyənləşdirmək üçün tərbiyəçini maraqlandıran mənəvi keyfiyyətin tərbiyə olunan şəxslərdə necəliyi, onun səviyyəsi öyrənilməli və müvafiq tərbiyəvi addımlar atılmalıdır. Göründüyü kimi, tərbiyənin uzaq, ali məqsədinə xidmət edən, bu və ya digər mənəvi keyfiyyətin səviyyəsinə uyğun olaraq gözlənilən yaxın, xəyali nəticə tərbiyənin vəzifəsidir.

**Tərbiyənin tərkib hissələri.** Müasir dövrdə tərbiyənin bir sıra nisbi mənada tərkib hissələri formalaşaraq həyata



vəsiqə qazanmışdır: dünyagörüşünün formalaşması, əxlaq tərbiyəsi, əmək tərbiyəsi, ideya-siyasi tərbiyə, fiziki tərbiyə, ekoloji tərbiyə, hüquq tərbiyəsi, İqtisadi tərbiyə, estetik tərbiyə, ağıl tərbiyəsi.

Əxlaq tərbiyəsinin nümunəsində tərbiyənin hər bir tərkib hissəsi xeyli mənəvi keyfiyyətlərin formalaşdırılmasını özündə ehtiva edir. Fikirlərimizi dünyagörüşü və ağılla əlaqədar bir qədər də konkretləşdirək. Dünyagörüşünün formalaşdırılması ilə məşğul olan şəxs bir sıra mənəvi keyfiyyətləri: ümumi vahid baxışları, bu cür baxışların həm təbiət hadisələrini, həm cəmiyyət hadisələrini əhatə etdiyini, bu hadisələri başa düşməkdə vahid baxışların adamlara yardımçı olduğunu, habelə onların həyatda fəaliyyətlərinə təsir göstərə biləcəyini diqqətdə saxlayır və həmin keyfiyyətlərin adamlarda tərbiyəsinə qayğı göstərir.

Ağıl tərbiyəsi ilə əlaqədar da belədir. Onun məzmununu təşkil edən mənəvi keyfiyyətlərlə əlaqədar müvafiq tərbiyəvi iş aparılır. Nəticədə şəxsiyyətin strukturunda formalaşan mənəvi keyfiyyətlər tərbiyənin tərkib hissələri əsasında əxlaq tərbiyəsi, əmək tərbiyəsi, fiziki tərbiyə və s. nisbi mənada qruplaşır.

Deyənləri nəzərə alaraq tərbiyənin tərkib hissələri anlayışının mahiyyətini açacaq tərif vermək mümkündür: tərbiyənin tərkib hissələri – şəxsiyyətin strukturunda davranışla əlaqədar məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil halda formalaşdırılan mənəvi dəyərlərin qruplarıdır.

Etiraf olunmalıdır ki, tərbiyənin tərkib hissələri anlayışına verilən bu tərif ilk təşəbbüsdür. Belə bir təşəbbüsə bizi vadar edən amil isə pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyə anlayışının məzmunu və tərkib hissələri anlayışları arasında fərq qoyulmaması, onların eyniləşdirilməsi olmuşdur. Bizim təhlildən görüldüyü kimi, həmin anlayışlar arasında müəyyən fərq vardır.

***Tərbiyənin növləri.*** Bu anlayış da pedaqogikaya ilk dəfədir daxil edilir. Çətinlik dərəcəsinə görə tərbiyəni üç növə ayırmaq olar: ilkin tərbiyə, yenidəntərbiyə və özünütərbiyə.

**İlkin tərbiyə.** Tərbiyə işinin nisbətən asan növü ilkin tərbiyədir. İlkin tərbiyə adamın erkən yaşlarından, anadan olduğu gündən başlayır. Körpənin qidalanma rejimi, yuxu rejimi, havada gəzdirmək rejimi, necə yedirildiyi, necə yatırıldığı kimi həyati əhəmiyyət kəsb edən amillər uşağın gümrah böyüməsinə güclü təsir göstərən tərbiyəvi vasitələrə çevrilə bilər.

Uşaq boya-başa çatdıqca ata və ananın, qardaş və bacının, baba və nənənin, qohum və qonşuların, yaşlıların düşünərkən və ya düşünməyərkən ona göstərdikləri təsirlər nəticəsində formalaşan mənəvi keyfiyyətlər ailə üçün, cəmiyyət üçün faydalı da, zərərli də ola bilər.

Uşaq, yeniyetmə və ya gənc şəxsiyyətində baş qaldıran mənəvi keyfiyyətlər valideynlər, müəllimlər və digər tərbiyəçilər tərəfindən ailə və cəmiyyət üçün faydalı hesab olunduqca ilkin tərbiyə adavam edir. Formalaşan hər hansı mənəvi keyfiyyətin istiqaməti dəyişdikdə, ailədə, məktəb və cəmiyyət üçün zərərli hesab edildikdə valideyn, müəllim və ya digər tərbiyəçi narahat olmağa, başqa tərbiyəvi tədbir görməyə məcbur olur; bu cür hallarda yenidəntərbiyə başlayır.

Tərbiyənin növlərinə yaş həddi qoymaq mümkün deyil. Çünki ailə mühitindən, valideynlərin ümumi mədəni səviyyəsindən, məktəb mühitindən, müəllimlərin münasibətlərindən, sosial-iqtisadi durumdan asılı olaraq bu və ya digər adamların ilkin tərbiyəsi uşaqlıq dövründə də, yeniyetməlik və ya gənclik dövründə də davam edə, yaxud xeyli əvvəl də başa çatmağa və yenidəntərbiyə başlamağa bilər. Bu iki prosesin eyni zamanda cərəyan etdiyi hallar da müşahidə olunur.

Söylənən fikirlərdən görünür ki, davranışla əlaqədar olan, ailə və cəmiyyət üçün faydalı hesab edilən ayrı-ayrı milli və ümumbəşəri mənəvi keyfiyyətlərin gənc nəsilə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil formalaşdırılması ilkin tərbiyədir.

**Yenidəntərbiyə.** Yenidəntərbiyə ilkin tərbiyəyə nisbətən xeyli çətinidir. Çünki yenidəntərbiyə zamanı valideyn və ya

müəllim, yaxud tərbiyə ilə məşğul olan digər şəxs iki əsas istiqamətdə iş aparmalı olur. O, bir tərəfdən şəxsin şüurunda həkk olunmuş yanlış əxlaqi və ya digər mənəvi yalnışlığını isbat etməli, onu inandırmalı və aradan qaldırmağa çalışmalı olur. Digər tərəfdən də dəf edilən qüsurlu xüsusiyyətin əvəzində ailə və cəmiyyət üçün faydalı olan keyfiyyətli həmin şəxsə aşılamağa çalışır.

Yalnız və zərərli mənəvi keyfiyyətlər, şəxsin şüurunda davranışına süzülərkə tərbiyəçinin işi daha da çətinləşir. O, şəxsin nəinki mənəvi aləminə, həm də əməlinə, davranış tərzinə təsir göstərməli, dəyişdirməli olur. Odur ki, şəxsin tərbiyəsini lap çağalıq dövründən düzgün qurmaq son dərəcə zəruridir. Belə olduqda sonralar hansısa xoşagəlməz mənəvi keyfiyyətləri aradan qaldırmağa, yəni yenidən-tərbiyəyə ehtiyac qalmır.

Dünya şöhrətli alim Nəsrəddin Tusi hələ XIII əsrdə yazırdı ki, insanın tərbiyəsi yaşa dolduqdan, özünü anladığı vaxtdan deyil, hələ rüşeym halında olandan başlamalıdır. Rüşeym halında verilən tərbiyə hiss edilmir, bəzən ata-ana bu işə laqeyd olur. Lakin hər necə olsa da buna diqqət verilməli və yeri gəldikcə İnsanın etdiyi təam da götür-qoy edilməlidir.

Dahiyanə deyilmiş fikirdir. İndi tibb elmində dönə-dönə isbat olunmuşdur ki, hamilə qadının nə yədiyi, nə içdiyi, spirtli içkiyə və ya narkotik maddələrə aludə olub-olmadığı, əhatə olunduğu mənəvi-psixoloji mühitin necəliyi gələcək körpənin səhhətinə güclü təsir göstərir. Deyilənləri nəzərə alsaq, yenidən-tərbiyə anlayışına belə tərif vermək olar: adamın şüurunda və ya davranışında kök salmış zərərli əlamətlərin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil surətdə ləğvi və onların əvəzində ictimai əhəmiyyət kəsb edən keyfiyyətlərin ona aşılınması yenidən-tərbiyədir.

**Özünü-tərbiyə.** İlk tərbiyəyə və yenidən-tərbiyəyə nisbətən özünü-tərbiyə daha çətin, daha kamil, daha mürəkkəb prosesdir. Çünki əvvəla, ilkin tərbiyədə də, yenidən-tərbiyədə də iki tərəfin (tərbiyəçinin və tərbiyə olunanların) iştirakı zəruri şərtədir. Hər iki halda uşaqlara, yeniyetmə və gənclərə aşılınan mənəvi keyfiyyətlər bilavasitə tərbiyəçilərin nəza-

rəti və rəhbərliyi ilə reallaşır. Özünütərbiyə zamanı isə uşaq, yeniyetmə və ya daha yaşlı şəxs tərbiyəçinin nəzarəti və rəhbərliyi olmadan müstəqil, öz təşəbbüsü ilə zəruri saydığı mənəvi keyfiyyətləri mənimsəyir.

Onu da deyək ki, tərbiyəçinin bilavasitə nəzarəti olmadan, lakin onun məsləhətlərinə uyğun şəkildə uşaqların fəaliyyətləri nə qədər tez təşkil edilirsə, özünütərbiyə işi bir o qədər erkən başlayır və ailə üçün, cəmiyyət üçün sərfəli olur. Bu, tərbiyə işinin daha uğurla getdiyinin əsas göstəricilərindən biridir. Deməli, tərbiyəçilərin bilavasitə nəzarəti olmadan, lakin onların məsləhətlərinə əsasən şəxsin cəmiyyət üçün faydalı mənəvi keyfiyyətləri məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil surətdə mənimsənilməsi özünütərbiyədir.

Özünütərbiyənin özünümüshahidə, özünüdərkətmə, özünü-tənqid, özünüməcburetmə, özünənəzarət, özünütəhlil, özünüməşq və s. üsulları var. Bu üsullardan hali olan şəxsi həyatında onlardan israf etmədən şəxs özünütərbiyədə xariqələr yarada, mənəvi kamilliyin zirvəsinə ucala bilir. K.D.Uşinski, L.Tolstoy və başqalarının özünütərbiyə nümunələri tarixdən məlumdur.

Tərbiyənin sahələri və iştirakçıları. Məlumdur ki, tərbiyə cəmiyyətimizin, demək olar ki, bütün sahələrində həyata keçirilir. Bu cəhətdən ailə, uşaq bağçası, ümumtəhsil məktəblərinin, idarə, müəssisə və təşkilatların imkanları daha genişdir. Başqa sözlə, adları sadalanan ictimai qurumlar tərbiyənin həyata keçirildiyi sahələrdir.

Tərbiyə iştirakçıları, ümumiləşmiş formada desək, tərbiyəçilər və tərbiyə olunanlardır. Valideynlər, müəllimlər, ustalar, idarə, müəssisə və təşkilatların rəhbərləri və s. şəxslər tərbiyəçilər kimi fəaliyyət göstərə bilirlər. Uşaqlar, yeniyetmə və gənclər, o cümlədən şagirdlər, tələbələr, hətta bir çox yaşlılar tərbiyəyə ehtiyacı olanlara aid edilir.

Nəzərə alınmalıdır ki, tərbiyənin tərkib hissələri də, növləri də tərbiyənin göstərilən sahələrində müəyyən mərhələlərdən keçir.

**(«Azərbaycan müəllimi», 2001, 4-10 XI)**

## 22. MİLLİ PEDAQOQİKA TƏRBIYƏNİN PRİNSİPLƏRİ ANLAYIŞI HAQQINDA

*Mövcud anlamın vəziyyətinə dair.* Ümumiyyətlə, prinsip hər hansı işi görməzdən əvvəl rəhbər tutulan ideya, nəzərə alınan tələb kimi başa düşülür.

Pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyənin prinsipinə dair geniş yayılan anlam belə olub: tərbiyə işinin uğurla nəticələnməsi üçün irəli sürülən tələb.

**Soruşulur:** müasir şəraitdə həmin anlamla razılaşmaq olarmı? Bizcə olmaz! Nə üçün? Çünki, əvvəla, həmin anlamdan aydın olmur ki, tərbiyənin prinsiplərini kim müəyyənləşdirir? İkincisi, tərbiyənin prinsiplərini müəyyənləşdirərkən hansı meyar əsas götürülməlidir? Üçüncüsü, tərbiyənin prinsiplərini səciyyələndirən ümumi xüsusiyyətlər varmı, varsa hansılardır?

Tərbiyənin prinsipinə dair mövcud anlam bu cür sualları başa düşməyə imkan vermir. Nəticədə tərbiyənin prinsiplərinin miqdarında və adlarında adlarında subyektivliyə yol açılır, elmlikdən uzaq düşülür; pedaqogikadan dərs vəsaitləri müəlliflərinin münasibətləri bir çox halda bir-birindən köklü şəkildə fərqlənir.

Aydındır ki, tərbiyənin prinsiplərinə dair nəzəri fakirlərdəki qeyri-dəqiqlik, subyektivlik, elmdən uzaq düşmək tərbiyə işi ilə əməli şəkildə məşğul olan şəxslərin fəaliyyətində əks-səda verir.

Tərbiyənin prinsipi məsələsinə münasibətə dair mövcud pedaqoji ədəbiyyatın təhlilindən məlum olur ki, pedaqogika üzrə bir sıra dərs vəsaitlərinin müəllifləri tərbiyənin prinsipi məsələsinə heç toxunmamışlar. «Общие основы педагогики» (Moskva, «Prosveşenie», 1967), «Основа вузовской педагогики» (Leninqrad, 1972), «Педагогика» (Moskva, «Prosveşenie», 1998), «Педагогика. Курс лекций» (Moskva, «Yurayt», 1998) adlı dərs vəsaitlərinin müəllifləri deyilənə misaldır.

Fikrimizcə, tərbiyənin prinsipləri məsələsinə toxunmaq halları həmin dərs vəsaitlərinin köklü nöqsanlarına aid edilməlidir.

Tərbiyə prinsiplərinin miqdarında müxtəliflik. Bir çox pedaqoji mənbələrdə tərbiyənin prinsiplərinin miqdarı barədə fikirlər üst-üstə düşür. Bəzi pedaqoji mənbələrdə tərbiyənin 5, digərlərində 7, başqa bir qismində 10 və sair qədər prinsipi olduğu göstərilir. Məsələn, aparıcı sovet pedaqoqlarının 1968-ci ildə Moskvada çap etdirdikləri «Pedaqogika»da tərbiyəyə 7, A.Abbasov və H.Əlizadənin 2000-ci ildə çap etdirdikləri «Pedaqogika» adlı dərs vəsaitində - 10, 1996-cı ildə «Maarif» nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Pedaqogika»da isə 13 prinsip aid edilir.

Məsələnin mahiyyəti təkcə ondan ibarət deyil ki, tərbiyənin prinsiplərinin miqdarı barədə fikirlərdə müxtəliflik hökm sürsün. Başlıca cəhət budur ki, heç bir müəllif təklif etdiyi tərbiyə prinsiplərinin miqdarını əsaslandırmağa təşəbbüs göstərmir. Bu səbəbdən də fikirlər subyektiv səciyyə daşıyır, inandırıcı olmur.

Tərbiyə prinsiplərinin adlarında müxtəliflik. Tərbiyə prinsiplərinin nəinki miqdarında, adlarında da müxtəliflik mövcuddur. Belə çıxır ki, tərbiyə prinsiplərinin adları da elmi cəhətdən əsaslandırılmamışdır. Məsələn, eyni prinsip bir mənbədə «Uşaq şəxsiyyətinə hörmət etmək və ondan tələb etmək», başqa mənbədə «Hörmət və tələbkarlığın birləşməsi» kimi adlandırılır.

Digər prinsiplərin adlarında da bu cür hərc-mərclik hökm sürür.

Eyni prinsipin müxtəlif adları ifadə olunması aydın şəkildə göstərir ki, müəlliflər tərbiyə prinsiplərini adlandırarkən heç bir obyektiv dəlilə istinad etmir, subyektiv mülahizələrə sükənirlər. Halbuki, milli pedaqogikada obyektiv göstəricilər müəyyənləşdirilmişdir. Bu göstəricilər isə tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqlarıdır. Prinsiplərin miqdarını da, adlarını da tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları əsasında dəqiqləşdirmək nəinki mümkündür, hətta zəruridir.

Prinsiplərin qanunauyğunluqlar əsasında müəyyənləşdirilməsi. Tərbiyənin prinsipləri çətin olan qanunauyğunluqları açıb dəqiq ifadə etməkdən, onu qanun halına sal-

maqdan ibarətdir. Bu mərhələni ötəndən sonra tərbiyənin prinsiplərinin adlarını və miqdarını istənilən kimi deyil, onun məhz aşkara çıxarılmış qanunauyğunluqları və qanunları əsasında yazmaq lazım gəlir. İki misalda fikrimizi konkretləşdirək. Bu misallardan biri əyaniliklə, digəri ətraf mühitlə əlaqədardır.

Milli pedaqogikada müəyyənləşdirilmişdir ki, pedaqoji proses zamanı əyani vəsaitlərdən istifadə tərzilə təlim-tərbiyə alan şəxslərin təhsillilik və tərbiyəlilik dərəcəsi arasında müəyyən asılılıq müşahidə olunur. Asılılığın mahiyyəti belədir: pedaqoji prosesdə hər hansı əyani vəsaitə yönəldikdə dinləyicilərdə əsasən konkret təsəvvür formalaşır, həmin əyani vasitə ilə əlaqədar öyrənilməli olan anlayış isə kölgədə qalır.

Pedaqoji prosesdə əyanilikdən istifadənin başqa halları da müşahidə olunur. Bu cür hallarda əyanilikdən istifadə müəllimin əlində məqsəd deyil, vasitəyə, özü də anlayışların formalaşması vasitəsinə çevrilir: müəllim dinləyicilərin diqqətini nümayiş etdirdiyi əyani vasitənin (vasitələrin) spesifik əlamətlərinə deyil, ümumi, səciyyəvi əlamətlərinə cəlb edir. Məsələn, üçbucaq anlayışının formalaşması üçün üçbucağın bir neçən övü nəzərdən keçirilir və onların bucaqlarının, habelə tərəflərinin vəziyyətindən asılı olmayaraq, hamısında üçbucağın ümumi, səciyyəvi əlamət olduğu xüsusi qabardılır. Nəticədə əyanilik təhsil üçün vacib olan anlayışların formalaşmasına xidmət edir.

Göründüyü kimi, qısa təsvir etdiyimiz pedaqoji faktlarda müəyyən qanunauyğunluğun olduğu aydın sezilir. Qanunauyğunluq isə belədir: əyani vasitələrdən istifadə zamanı şagirdlərin diqqəti obyektin yalnız müşahidə olunan əlaməti ilə məhdudlaşdıqda onlarda əsasən qavrayış və təsəvvürün formalaşmasına, həmin əlamətlərin eyni tipli digər obyektlərdə də olduğu müəyyənləşdirilərək ümumləşdirildikdə isə anlayışın formalaşmasına imkan yaranır.

Bu qanunauyğunluğun qanun formasında yığcam ifadəsi belədir: əyaniliyin anlayışa xidmət etməsi qanunu.

Həmin qanunauyğunluq və qanundan törəyən prinsip isə ənənəvi şəkildə olduğu (əyanilik prinsipi) kimi deyil, əyaniliyin anlayışa xidmət etməsi prinsipi kimi fədə edilməlidir. Pinsiplərin tərbiyə qanunauyğunluqlarından törəmə olduğunu göstərən digər misalə diqqət yetirək. Milli pedaqogikada isbat olunmuşdur ki, tərbiyə işinin səmərəlilik dərəcəsi, müəyyən mənada, həyata keçirildiyi mühitdən də asılı olur. Cəmiyyətdə sosial-iqtisadi və siyasi durumun necəliyi, tədris müəssisələrinin zəruri avadanlıqlarla təchizi vəziyyəti, binası və otaqların gigiyenik tələblərə nə dərəcədə uyğun gəlməsi, məktəbdə mənəvi-psixoloji mühitin xarakteri şagirdlərdə tərbiyə işinin səviyyəsini artırır da, azaldır da bilir. Faktlar dönə-dönə isbat edir ki, məsələn, məktəb rəhbərləri ilə müəllimlər arasında, müəllimlərin özləri arasında, müəllimlərlə şagirdlər və onların valideynləri arasında dediqədu, çəkişmə olan şəraitdə şagirdlərin təlim-tərbiyə işini uğurla təşkil etmək xeyli çətinləşir. Bunun əksi də müşahidə olunur. Mənəvi-psixoloji mühitin sağlamlaşdırıldığı məktəblərdə isə təlim-tərbiyə işinin öhdəsindən gəlmək xeyli asanlaşır.

Bu cür faktlarda olan qanunauyğunluğu sezmək çətin deyil. Qanunauyğunluq isə belədir: maddi-texniki və mənəvi-psixoloji mühiti münasib olmayan məktəbdə tərbiyə işi çətinləşir; maddi-texniki və mənəvi-psixoloji mühiti münasib olan məktəbdə isə tərbiyə işi asanlaşır.

Həmin qanunauyğunluq qanun formasında yığcam belə ifadə olunur: tərbiyənin səmərəliliyinin cərəyan etdiyi mühitdən asılılığı qanunu.

Açılan qanunauyğunluqdan və bu əsasda dilə gətirilən qanundan məntiqi olaraq belə bir prinsip törəyir: tərbiyə işi üçün münasib şəraitin yaradılması prinsipi.

Deməli, tərbiyə prinsiplərinin elmi əsasları var; bu, tərbiyənin qanunauyğunluqlarıdır. Tərbiyə işinin nə qədər qanunauyğunluğu açılarsa, o qədər də prinsipləri olur. Hələlik milli pedaqogikada tərbiyənin iyirmi qanunauyğunluğu müəyyənləşdirilmişdir; başqa sözlə tərbiyənin iyirmi prinsipi elmi cəhətdən dəqiqləşdirilmişdir. Bu da o



deməkdir ki, tərbiyənin prinsipi anlayışını yeniləşdirmək vacibdir.

Tərbiyə prinsipi anlayışını səciyyələndirən əlamətlər. Yuxarıda şərh edilən fikirlərdən belə nəticə çıxır ki, tərbiyə prinsipi anlayışını səciyyələndirən başlıca əlamətlərdən biri müvafiq qanunauyğunluqla onun bağlılığıdır. Çünki, tərbiyə prinsipi tərbiyənin qanunauyğunluğundan irəli gəlir; yəni ikinci birincinin elmi əsası olur. Deməli, tərbiyə prinsipinin müəyyən qanunauyğunluqdan törəməsi onun başlıca əlamətlərindən biridir.

Tərbiyə prinsipinin elmi əsası məlum olduqda və müəllimdə inam hasil olduqca tərbiyə işinin gedişi və nəticəsi uğurlu olur. Deməli, tərbiyə işinin gedişinə və nəticəsinə təsir göstərməsi tərbiyə prinsipini səciyyələndirən dəigər başlıca əlamət hesab edilir.

Həmin başlıca əlamətləri nəzərə alaraq tərbiyənin prinsipi anlayışına belə tərif verilir: tərbiyənin müvafiq qanunauyğunluğundan irəli gələn və tərbiyə işinin həm gedişinin, həm də nəticəsinin uğurlu olmasına güclü təsir göstərən aparıcı ideyaya onun prinsipi deyilir.

Tərbiyə prinsipinin əlamətlərini, yəni onun hansı qanunauyğunluqdan irəli gəldiyini bilən və ona işdə əməl edən şəxs (müəllim və digər tərbiyəçi) fəaliyyətində müvəffəqiyyətə bel bağlıya bilər.

**«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 2001, 15 noyabr.**

### **23. PEDAQOJI ELMDƏ KATEQORIYA, MƏFHUM VƏ ANLAYIŞLARIN DƏRK OLUNMASINA FƏLSƏFİ YANAŞMA**

Pedaqoji kateqoriya, məfhum və anlayış məsələsinə aydınlıq) gətirmək üçün pedaqoji elm anlayışını dəqiqləşdirməyə böyük ehtiyac duyulur. Çünki birincilərin aydınlıq dərəcəsi xeyli dərəcədə İkincinin necə başa düşüldüyündən asılı olur. Məlumdur ki, indinin özündə pedaqoji elmin mahiyyətinə və tədqiqat sahəsinə dair mütə-

xəssis pedaqoqlar arasında fikir birliyi yoxdur. Azərbaycanda bəzi alimlərimiz düşünür ki, pedaqogika dünyəvi elmdir; bəzilərimiz isə əksinə, belə hesab edir ki, pedaqogika əsasən milli səciyyəlidir. Yaxud, mütəxəssislərin bir qismi pedaqoji elmin tədqiqat sahəsini tərbiyədə görür, digərləri – təhsildə.

Birinci halda tərbiyə, İkinci halda isə təhsil ön plana çəkilir. Başqa sözlə deyilsə, məntiqə görə, birinci halda tərbiyə, İkinci halda isə təhsil pedaqoji kateqoriya kimi təqdim edilir.

Birinci mövqe ömrünü başa vurmuş və pedaqoji cərəyanlardan birinə çevrilmiş sovet pedaqogikasını yamsılamaqdan ibarətdir. Həmin mövqeyə söykənənlər məntiqdən uzaq düşərək təlim və təhsili gah kateqoriya, gah da anlayış kimi işlədirlər. Halbuki, həmin anlamda, yəni pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi tərbiyə ilə məhdudlaşdırıldıqda təlim və təhsil nə pedaqoji kateqoriya adlandırılıla bilər, nə də pedaqoji anlayış! Soruşa bilərlər: bəs həmin mövqedə təlim və təhsil sözlərinə hansı status verilər, hansı don geydirilə bilər? Onlara yalnız pedaqoji məfhum statusu verilə bilər. Başqa sözlə, təlim və təhsil sözlərini pedaqoji kateqoriya səviyyəsinə qaldırmaq üçün həmin sözlər də pedaqoji elmin tədqiqat sahəsinə aid edilməlidir.

Yenə sual: tərbiyəni pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi hesab edənlərin təlim və təhsil sözlərini anlayış adlandırdıqları nə üçün məntiqdən uzaq hesab edilir? Çünki, mütəxəssis pedaqoqlarımızın xeyli qismi, sonrakı şərhədən görəcəyimiz kimi, pedaqoji anlayış və pedaqoji məfhum arasındakı kəskin fərqə məhəl qoymur, onları eyniləşdirir.

Tərbiyəni pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi hesab edənlər haqqında yuxarıda deyilən fikirlər eynilə «təhsil pedaqoji elmin tədqiqat sahəsidir» adlandırana da aiddir.

Pedaqoji elmin uimin tədqiqat sahəsini tərbiyə ilə məhdudlaşdırmağı da, təhsil ilə məhdudlaşdırmağı da milli pedaqogika birtərəfli mövqe kimi qiymətləndirir. Milli pedaqogikada dönə-dönə yazılıb, indi də təkrar edirik ki, real həyatda yeni pedaqoji tədqiqat zamanı tədqiqatçı pedaqoji

proses məsələlərini – təlim məsələlərini də, tərbiyə məsələlərini də, təhsil məsələlərini də öyrənməyə çalışır. Başqa sözlə, real tədqiqatda pedaqoji proses, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf pedaqoji elmin tədqiqat sahəsinə çevrilir. Sadə dildə desək, pedaqogika pedaqoji proses haqqında, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf haqqında elm olur.

Bir qədər də ciddi, daha elmi, fəlsəfi mövqedən yanaşılarsa pedaqoji elmin tədqiqat sahəsinə dair ifadə etdiyimiz anlamın həqiqətən sadə, bəsid olduğu üzə çıxır. Onun bəsidliyi orasındadır ki, bu anlamda pedaqoji elmin həm öz tədqiqat sahəsinə, yəni pedaqoji prosesə, həm də əhatə olunduğu mühitə, yəni sosial-İqtisadi və mədəni-siyasi həyata təsiri nəzərə alınmır.

**Yenə sual:** pedaqoji elmin mahiyyətinə dair sadə, bəsid anlamdakı çatışmazlıqlar aradan qaldırmaq və həmin anlamı daha dolğun, daha elmi, daha dəqiq ifadə etmək mümkündürmü? Bəli, mümkündür! Necə? Pedaqoji elmin mahiyyətinə bəsid deyil, fəlsəfi mövqedən, dialektik materializm idrak nəzəriyyəsi mövqeyindən yanaşmaqla! Aydın ki, pedaqoji proses real həyatda cərəyan edən, bu və ya digər şəxsin istəyindən asılı olmayan obyektiv prosesdir. O da aydındır ki, həmin obyektiv proses ictimai şüurda pedaqoji biliklər formasında əks olunur. O da başa düşüləndir ki, yüz minlərlə adamın süurunda əks olunan pedaqoji biliklər qayıdıb pedaqoji prosesə, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafa təsir göstərir. Pedaqoji biliklərin pedaqoji prosesə təsiri isə öz növbəsində cəmiyyətimizin sosial-İqtisadi və mədəni-siyasi həyatında əks-səda verir. Bu səbəbdən pedaqoji elmin mahiyyəti fəlsəfi mənada belə səslənir: pedaqoji prosesin, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın ictimai şüurda inikası kimi özünü göstərən və pedaqoji prosesi irəlilətməklə cəmiyyətə fayda verən biliklər sistemində pedaqoji elm deyilir.

Fəlsəfi mənada belə başa düşülən pedaqoji elmin mahiyyətini sırf pedaqoji mənada da ifadə etmək mümkündür: pedaqoji prosesin, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji

inkşafın qanunauyğunluqlarını öyrənmək əsasında inandırıcı tövsiyyələr verən biliklər sisteminə pedaqoji elm deyilir.

Göründüyü kimi, pedaqoji elmə hərtərəfli yanaşılıqda onun bir deyil (tərbiyə və ya təhsil), dörd kateqoriyası olduğu aydınlaşır: təlim, tərbiyə, təhsil və bunları daim müşaiyətdən psixoloji inkişaf. Bu kateqoriyalar həm pedaqoji elm baxımından, həm də pedaqoji proses baxımından universal səviyyə daşıyır.

Nisbi mənada müstəqil cərəyan edən təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf proses zamanı bir-biri ilə qırılmaz tellərlə bağlı olur, biri digərini tamamlayır. Pedaqoji elmin əzəmətli binası pedaqoji proses zəmnində, məhz təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın vəhdəti zəminində ucalır. Yalnız tərbiyə kateqoriyası, yaxud yalnız təhsil kateqoriyası zəmnində nə pedaqoji elmi inkişaf etdirmək olar, nə də pedaqoji prosesi irəlilətmək.

Pedaqoji prosesin varlığını və onun tamlığını qəbul etmək, habelə həyata keçirmək şəraitində mənim səməninin də, tərbiyəliliyinin də, psixoloji inkişafın da səviyyəsini yüksəltmək imkanı xeyli genişlənir.

Deyilənlər nəzərə alınarsa, pedaqoji elmdə istifadə olunan sözləri üç əsas qrupa ayırmalıyıq: pedaqoji kateqoriyalar, pedaqoji məfhumlar və pedaqoji anlayışlar.

**Soruşmaq olar:** pedaqoji elmdə işlənən hansı sözlər pedaqoji kateqoriya hesab edilir? Pedaqoji elmin özünü, bünövrəsini təşkil edən sözlər! Milli pedaqogikada belə sözlər beşdir: təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf, habelə pedaqoji proses.

Bəs hansı sözlər pedaqoji məfhum adlanır? Milli pedaqogikaya görə, pedaqoji kateqoriyaların tərkibində işlənən bütün pedaqoji mənalı sözlər və söz birləşmələri pedaqoji məfhumlardır. Məsələn, təhsil kateqoriyasının tərkibində işlənən təhsilin məzmunu, təhsilin mahiyyəti, təhsilin mərhələləri və s., yaxud, tərbiyə kateqoriyasına aid olan tərbiyənin sahələri, tərbiyəçi, tərbiyənin üsulları və s. söz və söz birləşmələri pedaqoji məfhumlardır.

Bəs pedaqoji anlayış nədir? Milli pedaqogikaya görə, hər hansı pedaqoji kateqoriyanın, yaxud pedaqoji məfhumun mahiyyətini açmağa yönələn fikir pedaqoji anlayışdır. Pedaqoji anlayış dəqiq də, qeyri-dəqiq də ola bilər. Pedaqoji anlayışın dəqiq dərəcəsi həmin fikri söyləyən şəxsin səriştəlilik dərəcəsindən asılı ola bilər. Məsələn, təlim nədir sualına cavab anlayışdır: təlim (milli pedaqogikaya görə) – müəllimin məqsədyönlü, planlı rəhbərliyi ilə sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdislərin öyrənmələr tərəfindən mütəşəkkil mənimsənilməsi və bu zaman onların tərbiyə olunmaları, habelə psixoloji cəhətdən inkişaf etmələri prosesidir.

Soruşmaq yerinə düşərdi: ən çox dəyişgənliyə uğrayan pedaqoji kateqoriyadır, pedaqoji məfhumdur, yoxsa pedaqoji anlayış? Aydınır ki, adamlarda formalaşan, inkişaf edən, dəyişə bilən ən çox pedaqoji kateqoriya, yaxud pedaqoji məfhumla dair söylənen, yaxud yazılan fikirdir.

Deməli, pedaqoji kateqoriya, pedaqoji məfhum və pedaqoji anlayış arasındakı fərqi görməmək nə dərəcədə nöqsandırsa, onları eyniləşdirmək də o dərəcədə nöqsandır. Onların qarşılıqlı əlaqədə olduğunu dərk etmək həm pedaqoji elmin, həm də pedaqoji prosesin xeyrinədir.

**«Müasir mərhələdə pedaqoji elmin inkişaf perspektivləri» mövzusunda respublika konfransının materialları. Bakı, BDU nəşriyyatı, 2004)**

## **24. BƏZİ PEDAQOJİ ANLAYIŞLARIN ŞƏRHİNƏ DAİR**

«Azərbaycan məktəbi» jurnalının 1969-cu il 6-cı nömrəsində prof. B.Əhmədovun müzakirə tərifi ilə dərc olunmuş «Bəzi pedaqoji anlayışlar haqqında» sərlövhəli məqaləsi çox mühüm məsələlərə həsr edilmişdir.

Doğrudan da, nəinki məqalədə haqqında söhbət açılan anlayışlar, hətta bir çox başqa pedaqoji anlayışlar barədə də geniş və prinsiplial müzakirələrin təşkil edilməsinə ciddi eh-

tiyac vardır. Bu müzakirələr, bir tərəfdən, pedaqoji elmlərin inkişafını sürətləndirə bilər, digər tərəfdən də pedaqoji fəaliyyətin daha səmərəli təşkilinə xidmət edir. Deməli, pedaqoji anlayışlara dair müzakirələrin həm elmi-pedaqoji, həm də praktik əhəmiyyəti vardır.

Bunu nəzərə alaraq məqalədə qaldırılmış bəzi məsələlər haqqında bir neçə ötəri mülahizə söyləməyi lazım bildik. Mülahizələrimizin ötəri olması müzakirəyə verilmiş məqalənin xarakteri ilə şərtlənir, zira məqalədə bir neçə anlayış haqqında söhbət gedir ki, bunların hər biri haqqında bir məqalədə müfəssəl olaraq fikir söyləmək mümkün deyildir.

Doğrudur, təlimin qanunları və ya qanunauyğunluqları, təlim prinsipləri, üsulları, təlimə verilən tələblər, təlimin təşkilat formaları və s. anlayışlar pedaqoji prosesin ayrı-ayrı cəhətlərinə aid olsalar da, bir-biri ilə üzvi şəkildə bağlı anlayışlardır. Bununla belə, bu daxili əlaqəyə baxmayaraq, aydınlıq, əsaslılıq və elmilik xətinə həmin anlayışların ayrılıqda müzakirəsi daha səmərəli ola bilər. Belə olduqda həmin müəllif, həm də müzakirədə iştirak edəcək yoldaşlar öz fikirlərini daha geniş şərh etmək imkanı əldə edə bilərlər.

Məlum olduğu kimi, pedaqogikada qanunlar və qaydalar, təlim prinsipləri, təlim üsulları, tərbiyənin qanunauyğunluqları, təlim anlayışı, tərbiyə anlayışı İttifaq miqyasında, xüsusən «Sovetskaya pedaqogika» jurnalında dəfələrlə geniş müzakirəyə qoyulmuş və hətta bəzi anlayışlara dair söylənmiş fikirlər ümumiləşdirilmişdir. Məsələn, «Sovetskaya pedaqogika» jurnalında P.N.Qruzdevin «Pedaqogikada qanun, prinsip və qayda məfhumları» (1946, №4), N.A.Petrovun «Pedaqogikada məntiqi kateqoriya olan qanun, prinsip və qayda» (1946, №7), M.N.Skatkinin «Pedaqogikada qanun, prinsip və qayda məsələsinə dair» (1947, №5) və s. məqalələr bu qəbildəndir. Pedaqogikada qanun və qanunauyğunluq məsələləri bu son illərdə yenidən müzakirəyə qoyulmuşdur. V.M.Blinövun və V.V.Krayevskinin «Bir elm kimi metodikanın bəzi qanunauyğunluqları haqqında» (1964, №6), B.T.Lixaçevin «Şəxsi münasibətlər və tərbiyənin qanunauyğunluqları mə-

sələsinə dair» (1966, №10), N.N.Petuxovun «Tərbiyənin qanunları məsələsinə dair», A.D.Alferovun «Tərbiyənin qanuna uyğunluqlarını harada axtarmalı» (1968, №2) və başqa məqalələr buna misal ola bilər.

Lakin təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, prof. B.Əhmədov öz məqaləsində bunları nəzərə almamışdır. Buna görə də məqalədən elə çıxır ki, onda qoyulan məsələlər haqqında ilk dəfə olaraq fikir söylənir. Əsil mətləbə keçək.

Məqalə müəllifinin fikrincə, ali məktəblər üçün pedaqogikadan dərslik və dərs vəsaitlərində təlimin prinsiplərinə belə tərif verilir: «Təlimin prinsipləri təlimin müvəffəqiyyətə nəticələnməsini təmin etmək üçün irəli sürülən əsas tələblər deməkdir». Lakin belə bir fikrin hansı dərsliklərdə və ya dərs vəsaitlərində söyləndiyi məqalədə göstərilir. Bizə məlum olan bəzi dərslik və dərs vəsaitlərində isə təlim prinsipləri bir qədər başqa cür izah olunur. Məsələn, N.I.Boldırev, N.K.Qonçarov, B.I.Yesipov və F.F.Korolyovun «Pedaqogika» (M., «Просвещение», 1968) adlı kitabında bütövlükdə təlimə, bütün tədris fənlərinə aid olan rəhbər müddəalar prinsip adlandırılır. Yaxud, «Основы didaktiki» (M., «Просвещение», 1967) adlı kitabı müraciət edək. Orada təlim prinsiplərinin mahiyyətindən söhbət açılarkən deyilir ki, təlim prinsipləri gənc nəslin düzgün təhsil almasını təmin etmək üçün müəllimin əlində etibarlı aparıcı rəhbər ideyalar sistemidir.

Göründüyü kimi, təlim prinsiplərini məqalə müəllifinin oxucuya təqdim etdiyi şəkildə deyil, başqa mənada şərh edən dərsliklər də mövcuddur.

Məqalə müəllifi adını çəkmədiyi pedaqogika kitabından prinsiplərə aid fikir gətirir və belə nəticə çıxarır: «Buradan aydın olur ki, dərsliklərdə tələb, prinsip və qanun sözləri təxminən eyni mənada, sinonim sözlər kimi işlədilmişdir». Doğrudan da məqalədən görünür ki, müəllifinin adı çəkməyən pedaqogika kitabında prinsiplər təlim qanunları ilə eyniləşdirilir. Bu fikri qeyd etməkdə prof. B.Əhmədova haqq qazandırmaq lazımdır. Həmin pedaqogika kitabının müəllifinə məlum olmalı idi ki, təlim prinsiplərini təlim

qanunları mənasında işlətməyin qusurlu cəhətləri mərkəzi pedaqogika mətbuatında vaxtı ilə tənqid edilmişdir.

Lakin biz B.Əhmədov yoldaşın yuxarıda çıxartdığı nəticənin başqa bir cəhəti ilə razılaşa bilmərik. Bir pedaqogika kitabının qüsurlu ümumiləşdirib, bütün dərsliklərə şamil etmək olarmı? Zənnimizcə, yox! Məqalədən belə çıxır ki, bütün dərsliklərdə prinsip və qanun sözləri sinonim sözlər kimi işlədilmişdir. Oxuculara məlum olan, məsələn, yuxarıda adını çəkdiyimiz «Osnovi didaktiki» kitabında prinsip anlayışı ilə qanun anlayışı nəinki eyniləşdirilmir, hətta onların eyniləşdirilməsi tənqid edilir (Bax: Osnovi didaktiki. M., 1967, səh. 207-208).

Məqalə müəllifi soruşur: «...Təlimin qanunları dedikdə nəyi başa düşməliyik?». Müəllif yenidən sual qoyur: «Didaktikanın obyektiv qanunları nəyə deyilir və bunlara konkret olaraq hansı qanunlar daxildir?».

İstər-istəməz oxucu düşünməli olur görəsən, «təlim» və «didaktika», «təlimin qanunları» və «didaktikanın qanunları» ifadələrini işlədən müəllif onları eyni mənadamı başa düşməyi məsləhət görür? Bu suala məqalədə bilavasitə cavab yoxdur. Çünki müəllif qarşısında belə bir məqsəd qoymamışdır. Lakin məsələnin məqalədə əvvəlki və sonrakı şərhindən belə nəticə çıxarmaq olar ki, müəllif «təlim» və «didaktika», «təlimin qanunları» və «didaktikanın qanunları» dedikdə eyni şeyi nəzərdə tutmuş, onların fərqinə varmamışdır. Çünki, əvvəla, müəllif məqalədə təlimin qanunlarını sadalamağa çalışmışdır; ikincisi o, təlimin qanunlarından fərqli olaraq didaktikanın hansı qanunlara malik olduğunu açmağa səy göstərməmişdir; üçüncüsü, yuxarıda dediyimiz kimi, müəllif məqalənin məqsədini izah edərkən didaktikanın deyil, təlimin qanunları... haqqında mülahizə söyləyəcəyini bildirmişdir.

Biz təlimin qanunları ilə didaktikanın qanunlarını eyniləşdirməyə qarşı etiraz etməyə bilmərik. Əvvəla, məlumdur ki, təlim və didaktika eyni şey deyildir. Təlim obyektiv prosesdir, müəllim və şagirdlər arasında müəyyən qarşılıqlı münasibətlərdən ayrılmazdır. Didaktika isə



elmdir, özü də həmin obyektiv proses haqqında elmdir. Obyektiv proses olan təlimlə bu proses haqqındakı elm olan didaktikanı eyniləşdirmək olmaz. İkincisi, obyektiv proses olan təlimin qanunauyğunluqları ilə həmin qanunauyğunluqları öyrənən elmin, yəni didaktikanın qanunauyğunluqları arasında bərabərlik işarəsi qoymaq da düzgün deyildir. Bu İkinci növ qanunauyğunluqlar bilavasitə təlimi deyil, bir elm kimi əsasən didaktikanı, onun inkişaf yollarını xarakterizə edir. Deməli, təlimi didaktika ilə eyniləşdirmək düzgün olmadığı kimi təlim qanunauyğunluqlarını da didaktikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirmək, onlar arasında bərabərlik işarəsi qoymaq olmaz.

Müzakirə etdiyimiz məqalədə isə «didaktikanın qanunları» və «təlimin qanunları» eyni mənalı ifadələr kimi işlədilir. Müəllif həmin qanunlar (hələlik biz də «qanun» sözünü müəllif kimi işlədirik; onun dəqiq işlədilmədiyi haqda sonra danışacağıq) arasında fərq qoymur. Belə bir nəticə çıxarmağa bizi vadar edən bir fikrin məqalədə dönə-dönə təkrar edilməsidir. Məsələn, məqalənin bir yerində yazılır ki, «didaktikanın obyektiv qanunları təlim prosesinin mühüm, zəruri, ümumi, müəyyən şəraitdə həmişə təkrar olunan və bu prosesin (yəni təlim prosesinin) inkişaf istiqamətini, eləcə də daxili əlaqələrini əks etdirən pedaqoji kateqoriyadır». Yaxud, müəllif təlimin qanunları hesab etdiyi qanunları sadaladıqdan sonra deyir: «Yuxarıda saydığımız qanunlara gəldikdə, qeyd etməliyik ki, onlar didaktikanın obyektiv, həm də ümumi qanunlarıdır». Məqalənin başqa bir yerində oxuyuruq: «Bununla belə hər bir fənnin, onun tədrisi prosesinin özünün elə spesifik qanunları vardır ki, onlar didaktikanın yuxarıda göstərilən ümumi qanunlarında öz əksini tapa bilmir».

Göründüyü kimi, təlim və didaktika, təlim qanunları və didaktikanın qanunları məqalədə dönə-dönə eyniləşdirilir, onlar arasındakı fərq silinir.

Bəlkə, müəllif ayrı-ayrı fənnin tədrisinə deyil, bütün fənlərin tədrisinə xas olan qanunauyğunluqların xarakterini nəzərə çarpdırmaq üçün «didaktikanın qanunları» ifadəsini

işlətmişdir? Əgər belədirsə, onda həmin fikir «didaktikanın qanunları» şəklində deyil, «didaktik qanunlar» kimi işlədilməli idi. Həmin fikri bir qədər geniş şəkildə ifadə etmək istədikdə, yəni həm təlimi, həm də tərbiyəni nəzərdə tutmaq istədikdə isə «pedaqogikanın qanunları» deyil, «pedaqoji qanunlar» ifadəsinə əl atırıq. Fikrin bu şəkildə ifadə edilməsi onu sübut edir ki, biz bir elm kimi pedaqogikanın, o cümlədən didaktikanın inkişaf qanunauyğunluqlarını nəzərə alırıq. Əksinə, təlimi didaktika, təlimin qanunauyğunluqlarını isə didaktikanın qanunauyğunluqları kimi təsəvvür etdikdə isə, bir elm olaraq didaktikanın sepesifikasını, onun inkişaf qanunauyğunluqlarını inkar etmiş oluruz.

Buradan belə bir nəticə çıxarmaq olmaz ki, güya biz didaktikanı təlimdən ayırır və ona qarşı qoyuruq. Didaktikanın təlim haqqında elm olduğunu dedikdə onların arasındakı üzvi əlaqə qeyd edilir: didaktika təlim prosesinin şüurda inikasıdır.

Təlimlə didaktikanı eyniləşdirmək, onların spesifikasını görməmək səhv olduğu kimi, onları bir-birinə qarşı qoymaq, aralarındakı qarşılıqlı əlaqəni göstərməmək də səhv olardı.

Təlimin «qanunlarından» birini izah etmək üçün müəllif tarixə müraciət edir və belə bir fikir söyləyir: «Məlumdur ki, bütün formasiyalarda (məktəbin yarandığı vaxtdan) təlimin qarşısında cəmiyyətin tələbatına müvafiq kadr yetişdirmək vəzifəsi durmuşdur».

Bizcə, belə bir fikirlə razılaşmaq çətindir. Çünki həmin fikirdə təlim məsələləri sinfi mövqedən izah edilmir. Məktəbin yarandığı vaxtdan bəri elə ictimai-iqtisadi formasiyalar olmuşdur ki, həmin formasiyalarda təlim qarşısında müvafiq kadr hazırlamaq vəzifəsi cəmiyyətin deyil, cəmiyyətdəki hakim sinfin mənafeyinə, tələbatına uyğunlaşdırılmışdır. Məsələn, quldarlıq cəmiyyətində də, feodalizmdə də, kapitalizmdə də belə olmuşdur. Müəllifin fikrini bir də ona görə dəqiq hesab etmək olmaz ki, həmin fikir məqalədə təkrar edilir. Orada yazılır: «hər bir ictimai

quruluş İnsanı öz manafeyinə müvafiq tərbiyə etməyə çalışmış və çalışır».

Müəllifin öz məqaləsində gətirdiyi konkret faktlar da onun fikrini təkzib edir. Məsələn, qədim Yunanıstanda Sparta tərbiyə sisteminin güddüyü məqsədi müəllif «aristokrat balalarından döyüşçü-istismarçılar» hazırlamaqda görür. Bu cür məqsəd isə ümumiyyət quldarlıq cəmiyyətinə, o cümlədən qullara deyil, məhz quldarlara lazım idi. Məqalədə V.İ.Lenindən gətirilən İqtibas da müəllifin fikrinə qüvvət vermir. V.İ.Leninin məqalədə gətirilən fikri isə belədir: «...Tamamilə sinfi ruhda olan köhnə məktəb bütünlüklə, yalnız burjuaziyanın uşaqlarına bilik verirdi. Onun hər bir sözü saxtalaşdırılıb burjuaziyanın manafeyinə uyğunlaşdırılmışdır».

V.İ.Leninin kapitalizm, şəraitində məktəbə aid olan bu sözlərində tərbiyə məqsədinin sırf sinfi xarakter daşdığı, kapitalizm cəmiyyətinin qeyri-müəyyən manafeyinə deyil, burjuaziyanın konkret, sinfi manafeyinə xidmət etdiyi açıq-aydın ifadə olunmuşdur.

Müəllif məqalədə təlimin beş qanunu olduğunu göstərir, həm də bunları təlimin birinci, İkinci və s. qanunları adlandırır. Əvvəla, miqdar cəhətdən təlim qanunlarının beşdən az və ya çox olmadığı, onların məhz beş olduğu məqalədə sübut edilmir. İkincisi, bu beş qanundan birinin nə üçün məhz birinci qanun, digərinin məhz İkinci qanun olduğu və s. məqalədən oxucuya aydın olmur.

Pedaqoji qanunların miqdarını müəyyəndəşdirmək təşəbbüsləri tarixdə olmuşdur. Müasir dövr bir yana dursun, hələ inqilabdan əvvəlki Rusiyada pedaqoq Demkov 19 pedaqoji qanun olduğunu sübut etməyə çalışmışdır. Yaxud, müasir dövrümüzdə P.N.Qruzdev, M.N.Skatkin, N.N.Petuxov və başqaları pedaqoji qanunlara miqdar cəhətdən də yanaşmışlar. Bu cür fikirlərə münasibət göstərilmədən məqalədə təkli olunan qanunların beş olduğu haqqında mülahizə oxucuda qətiyyən inam yarada bilmir.

Pedaqoji qanunların öyrənilməsi ilə məşğul olmuş alimlər əsaslandırmaq istədikləri qanunları aydın ifadə etməyə

böyük səy göstərmişlər. Məsələn, N.N.Petuxov fəaliyyətdə tərbiyə qanununu belə ifadə etmişdir: «Aşılmalı keyfiyyətləri tələb edən fəaliyyət növlərinə və münasibətlərə uşaqlar nə qədər çox cəlb edilirsə, onların tərbiyəsi bir o qədər müvəffəqiyyətli olur».

Müzakirə etdiyimiz məqalədə isə nə qanunun adı çəkilir, nə də onun ifadəsi verilir. Məqalədə təlimin «birinci qanunu» və ya «İkinci qanunu» necə adlandırılır? Məqalədən bunu başa düşmək olmur. Orada qara hərflərlə yazılır: «Bu, təlimin birinci obyektiv qanunudur». «Bu, təlimin İkinci obyektiv qanunudur» və s. Sual olunur: Nə? Təlimin birinci və ya İkinci qanunu nədən ibarətdir – məlum deyildir. Oxucu məqalədən yalnız nəticə çıxara bilər ki, məsələn, İnsanın öyrənməsi və öyrəndiyini həyatda müəyyən məqsəd üçün tətbiq etməsi təlimin birinci qanunudur. Əgər belədirsə, onda bunu təlimin qanunu, özü də birinci qanunu hesab etmək olarmı? Bizcə, olmaz! Güman edirik ki, ümumiyyətlə öyrənmək, ümumiyyətlə öyrəniləni həyata tətbiq etmək və təlim arasında böyük fərq vardır. Aydın ki, təlimdən tamamilə kənar, müstəqil olaraq, müəllimin rəhbərliyi və köməyi olmadan hər hansı bir şəxs bu və ya digər hadisəni, prosesini öyrənir. Məsələn, fizik-alim fiziki hadisələri və ya kimyaçı alim kimyəvi hadisələri öyrənir, öyrəndiyini müəyyən məqsəd üçün, deyək ki, xalq təsərrüfatının inkişafını sürətləndirmək üçün tətbiq edir. Məgər öyrənmənin və öyrəniləni tətbiq etmənin bu cür növləri təlim prosesidir? Bizim fikrimizcə, ümumiyyətlə öyrənməni və öyrənilənlərin həyata tətbiqini idrakın xüsusi növü olan təlimə şamil etmək düzgün deyildir. Təlim prosesində öyrənmənin və öyrəniləni həyata tətbiq etmənin isə özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Təlimin qanunauyğunluqları belə xüsusiyyətlərlə bağlıdır. Buna görə də ümumiyyətlə öyrənmə və öyrəniləni həyata tətbiq etmə təlimin nəinki birinci qanunu, təlimin heç ümumiyyətlə qanunu hesab edilə bilməz.

Məqalədə irəli sürülən üçüncü və dördüncü «qanunları» da təlimin qanunları hesab etmək çətindir. Bunlar da qanun

formasında aydın ifadə olunmamışdır, həm də ümumiyyətlə idrakdan fərqli olaraq təlimin spesifik cəhətlərini özündə əks etdirmir. Məsələn, «üçüncü qanun» adı altında faktik olaraq idrakın yollarına dair V.İ.Leninin məlum müddəası ifadə edilmişdir. Pedaqogikada isə sübut olunmuşdur ki, idrak nəzəriyyəsini təlim nəzəriyyəsi ilə, idrakın yollarını isə təlim prosesi ilə tam eyniləşdirmək düzgün deyildir.

Məqalədə müəyyən edilən «dördüncü qanun» altında isə dialektikanın ümumi əlaqə haqqındakı qanunu nəzərdə tutulmuşdur. Dialektikanın hər hansı qanununu mexaniki olaraq təlimə tətbiq etmək hallarının qüsurlu olduğu da pedaqoji ədəbiyyatda çoxdan açılıb göstərilmişdir.

Bütün bunlara görə də təlimin qanunlarını müəyyən-ləşdirmək sahəsində məqalədə edilmiş təşəbbüsü müvəf-fəqiyyətli hesab etmək mümkün deyildir. Belə bir cəhəti təkcə onunla izah etmək olmaz ki, müəllif təlimin qanunları haqqında fikirləşərkən özündən qabaq bu sahədə edilmiş təşəbbüsləri ətraflı öyrənməyə səy göstərmişdir. Bizcə, təlimin qanunlarını müəyyən-ləşdirmək üçün müəllifin tut-duğu mövqe özü düzgün deyildir. O, təlimin hər hansı qanununu müəyyən-ləşdirməzdən qabaq cəmiyyətə, ictimai hadisələrə müraciət edir. Ümumiyyətlə ictimai hadisələrdən çıxış edərək, onlara istinad edərək müəllif təlimin qanun-larını apriori yolla təyin etməyə çalışır. Məsələn, məqalədə təlimin «İkinci qanunu»nun izahı belə başlayır: «heç bir İnsan təlim prosesində təkcə əqli, zehni biliklərə yiyələnməklə kifayətlənmir, eyni zamanda davranış qaydaları sisteminə yiyələnir». Yaxud, təlimin «üçüncü qanunu» materialist fəlsəfənin, marksizm-leninizm fəlsəfəsinin idrak nəzəriyyəsin-dən, təlimin «dördüncü qanunu» təbiət və cəmiyyət hadisə-lərinin, onların şüurdakı inikasının əlaqəli, vəhdət halda olduğundan, təlimin «beşinci qanunu» dünyada yüz faiz bir-birinin eyni olan iki adamın tapılmadığından çıxarılır.

Göründüyü kimi, müəllif təlimin qanunlarını əsasən təlimin özündə deyil, təlimdən kənarında axtarmağa çalışır. Bəs təlimin qanunlarını harada axtarmaq lazımdır? Bizcə, təlimin özündə! Təlimin qanunları yalnız təlim prosesində

mövcuddür, yalnız təlim prosesində təzahür edir. Buna görə də onları təlimdən kənarda axtarmaq, onlara təlimdən kənarda əsas tapmaq, kənardan təlimə qanun gətirmək pedaqogika elmi üçün, təlim üçün səmərə verə bilməz.

Biz bununla təlimi ictimai həyatdan, cəmiyyətin inkişafından təcrid etmirik, onları bir-birinə qarşı qoymuruq. Təlim və cəmiyyət, təlim və sinfi mənafe bir-birilə üzvi şəkildə bağlıdır, bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərir. Söhbət təlim qanunlarını harada axtarmaqdan, təlim qanunlarının xarakterindən, təlim qanunlarını, əsasən, təlim prosesində, yoxsa təlimdən kənarlarda axtarmaqdan gedir.

Biz burada təlim qanunauyğunluqları ilə cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqları arasında qarşılıqlı əlaqə məsələsinə toxunmaq istəmirik. Bu qarşılıqlı əlaqə haqqında ayrıca danışmaq, ona xüsusi məqalə həsr etmək olar və lazımdır.

Məqalənin bir yerində oxuyuruq: «...hər bir fənnin, onun tədrisi prosesinin özünün elə spesifik qanunları vardır ki, onlar didaktikanın yuxarıda göstərilən ümumi qanunlarında öz əksini tala bilmir». Doğrudan da, ola bilsin, məsələn, Azərbaycan dili tədrisinin elə qanunları vardır ki, bu qanunlar fizikanın və ya kimyanın tədrisinə xas deyildir. Bu cür spesifik qanunlar hansılardır? Məsələn, Azərbaycan dili tədrisinin həmin spesifik qanunları nədən ibarətdir? Bu cür qanunların açılması nəinki Azərbaycan dilinin tədrisi üçün, həm də didaktika üçün son dərəcə faydalı olardı. Biz istərdik ki, məqalədə bu cəhət açılaydı, ona üstünlük veriləydi.

Məqalədə qanun, qanunauyğunluq və prinsip arasındakı əlaqə məsələsinə də toxunulmuşdur. Lakin müəllif bu məsələdə də mövcud fikirlərə məhəl qoymamışdır, onlardan çıxış etməmişdir. Nəticədə isə məsələlər qismən dolaşdırılmışdır. Müəllifin fikrincə təlimin qanunu qanunauyğunluqda, qanunauyğunluq isə prinsipdə öz əksini tapır. Müəllif düzgün olaraq deyir ki, qanunla qanunauyğunluq eyniyyət təşkil etmir: «Bunların arasında çox incə fərqlər mövcuddür». Bəs bu fərq nədən ibarətdir? Fərq məqalədə

belə izah olunur: «Əgər biz təlim prosesində şagirdləri həyata hazırlayır, sovet cəmiyyətinin tələblərinə müvafiq gənclər yetişdiririksə, deməli, didaktikanın birinci obyektiv qanununa uyğun olaraq hərəkət edirik; belə olduqda bizim hərəkətlərimiz qanunauyğun hərəkətlər adlanır».

Göründüyü kimi, bu izahatda qanun və qanunauyğunluq zahirən bir-birini tamamlayır. Mahiyyətcə, bir qədər diqqət yetirilərsə, aydın etmək çətin deyildir ki, orada qanunauyğunluq qanuna qarşı qoyulur, qanuna nisbətən qanunauyğunluq subyektivləşdirilir, qanundan ayrılır. Belə çıxır ki, qanun obyektiv, qanunauyğunluq isə subyektiv xarakter daşıyır. Axı «qanuna uyğun olaraq hərəkət etmək» nə deməkdir? Bunun bilavasitə mənası odur ki, adam öz hərəkətini, öz işini öyrənmiş olduğu bir qanun əsasında qurur. Deməli, adamın öz işini həmin qanuna uyğun olaraq qurub-qurmadığından asılı olmayaraq, bu qanun mövcuddur. Məsələn, kosmik gəminin kosmosa çıxarılmasını, onun kosmosda uçuşunu təşkil edərkən alimlər bir çox fiziki qanunları, o cümlədən cazibə qanununu nəzərə alırlar. Bunsuz uçuş müvəffəqiyyətsizliklə nəticələnər.

**Sual olunur:** kosmik uçuş olsa da, olmasa da cazibə qanunu təbiətdə mövcuddurmu? Aydındır ki, mövcuddur! Cazibə qanunu kosmik uçuşdan asılı deyildir: Bu cür hallarda deyə bilərik ki, kosmik uçuş təbiətin obyektiv qanunlarına uyğun olaraq təşkil edilir.

Bəs söhbət qitələrarası raketin uçuşundan, onun istənilən nöqtəyə salınmasından, uçuş prosesinin öz qanunauyğunluqlarından gedərsə necə? Qitələrarası raketin uçuşunun öz daxili qanunauyğunluqları varmı? Raketin ağırlığı, sürəti, yanacağının keyfiyyəti, miqdarı və s. uçuş prosesinə təsir edirmi? Əlbəttə edir! Deməli, kosmik uçuşla əlaqədar olan iki cür qanunauyğunluqlar vardır: uçuşun mühiti ilə əlaqədar olan qanunauyğunluqlar və uçuşun öz qanunauyğunluqları. Bu iki cür qanunauyğunluqlar arasında fərq də vardır. Raket uçuşunun qanunauyğunluqları yalnız uçuş prosesində mövcud olur. Nə qədər ki, raket hərəkət etmir, raket uçuşu zamanı cərəyan edə biləcək

qanunauyğunluqlar da öz təsirini göstərmir. Elə ki, raket hərəkətə başladı, onunla əlaqədar olan qanunauyğunluqlar da qüvvəyə minir. Deməli, raketin uçuş qanunauyğunluqları yalnız uçuş zamanı özünü büruzə verir. Raket uçuşunun kosmik mühitindəki qanunauyğunluqlar isə obyektiv olaraq, uçuşdan asılı olmayaraq mövcuddur.

Dediklərimiz, təlimin qanunauyğunluqlarına və cəmiyyətin qanunauyğunluqlarına da aid edilə bilər. Təlimin qanunauyğunluqları təlimdə, müəllimləşagirdlərin birgə fəaliyyəti zamanı baş verir. Bu birgə fəaliyyətdən əvvəl və ya ondan kənar təlim olmadığı kimi, onun qanunauyğunluqları da həmin birgə fəaliyyətdən kənar da mövcud deyildir. Sübut etməyə ehtiyac yoxdur ki, təlimin qanunauyğunluqları cəmiyyətdən kənar da deyil, cəmiyyətin özündə cərəyan edir. Buna görə də ictimai mühit, cəmiyyətdəki qanunauyğunluqlar təlimə, təlimin qanunauyğunluqlarına təsir edə bilər. Başqa sözlə, təlim prosesindəşagirdlərin həyata hazırlanması, sovet cəmiyyətinin tələblərinə müvafiq gənclər yetişdirilməsi «didaktikanın birinci qanununa uyğun olaraq» təşkil edilə bilməz. Çünki müəllif yuxarıda bizi inandırmaq istəyirdi ki, şagirdlərin həyata hazırlanması, cəmiyyətin tələblərinə müvafiq gənclər yetişdirilməsi özü qanundur, özü də didaktikanın birinci qanunu! Necə başa düşək? Birinci qanun hesab edilən bir şey birinci qanuna uyğun təşkil edilir. Belə çıxır ki, qanun qanuna uyğun təşkil edilir. Başqa sözlə, müəllifin dediyi kimi, «təlim prosesini qanunauyğun təşkil etmək üçün hökmən bu hərəkətlərin əsasını təşkil edən qanunun özünü yaxşı bilməliyik». Belə çıxır ki, təlimin qanununu bilmədikdə təlim qanunauyğun təşkil edilmir! Bəs belə təlim necə təlim olur? Axı təlimin əsil qanunlarına dərinədən bələd olmayan yüzlərlə müəllimlərimiz vardır. Demək olarmı ki, belə müəllimlərin tədris işləri qanunauyğun deyildir? Bizcə, demək olmaz!

Təlimin qanunlarını bilib-bilmədiyindən asılı olmayaraq, bütün müəllimlərin təlim işində, bütün fənlərin tədrisində qanunauyğunluqlar, özü də obyektiv qanunauyğunluqlar



vardır. Fərq burasındadır ki, təlimin qanunauyğunluqlarından xəbərdar olan müəllimin tədris işi daha səmərəli, belə qanunauyğunluqlardan hali olmayan müəllimlərin tədris işi isə az səmərəli olur.

Bəs məqalə müəllifini çaşdıran nə olmuşdur? Bizcə, «qanunauyğun» ifadəsinin lüğəti mənası. Güman edirik: «qanunauyğun» ifadəsinə əsasən müəllif belə nəticəyə gəlmişdir ki, qanun əvvəldir, obyektivdir, qanunauyğunluq isə ondan törəmədir. Halbuki qanun və qanunauyğunluq arasındakı əlaqə, yaxınlıq və fərq tamam başqa istiqamətdə, tamam başqa aspektdə başa düşülməlidir. Qanunauyğunluq qanuna uyğun hərəkət deyil, yəni qanundan törəyən, İkinci şey deyil, birincidir, obyektivdir, obyektiv prosesdir. Təlimin obyektiv, yəni ayrı-ayrı müəllimin, ayrı-ayrı şəxslərin istəyindən asılı olmayan qanunauyğunluqları vardır. Ümumiyyətlə, pedaqoji qanunauyğunluqlardan, tərbiyənin və habelə təlimin spesifik qanunauyğunluqlarından ayrıca məqalədə danışırıq. Bu qanunauyğunluqları alim-pedaqoqlar, metodistlər və müəllimlər öyrənirlər, müvafiq məfhumlarda ifadə edirlər. Onlar təlim prosesində obyektiv olaraq cərəyan edən qanunauyğunluqları yığcam şəkildə, qanun formasında ifadə edirlər. Məsələn, didaktik qanun olan möhkəmlik qanunu təlimin belə bir qanunauyğunluğunu ifadə edir: qavrama nə qədər dərin olursa, qavranılan material o qədər möhkəm yadda qalır; yadda qalma nə qədər möhkəm olursa, şagirdlər yeni məfhumları bir o qədər müvəffəqiyyətlə mənimsəyirlər.

Başqa elm sahələrində də belədir. Fizikada, məsələn, Faradey qanunu bu cür ifadə olunur: elektroliz zamanı hər bir elektrodda toplanan maddənin miqdarı elektrolitdən keçən yükün miqdarı ilə düz mütənasibdir. Deməli, elektroliz zamanı elektrodda toplanan maddə ilə elektrolitdən keçən yükün miqdarı arasındakı qanunauyğun asılılıq Faradey qanununda ifadə edilir.

Bütün bunları nəzərə alırıqsa, demək olarmı ki, qanun öz əksini qanunauyğunluqda tapır? Demək olmaz! Əslində müəyyən qanunauyğunluq müvafiq qanunda əks olunur.

Buna görə də didaktik qanun təlimdəki qanunauyğunluğun elmi formada, müvafiq şəkildə ifadə edilməsindən başqa bir şey deyildir. Təlim prinsipləri və qaydaları da təlimdəki qanunauyğunluqları müvafiq olaraq, bir qədər başqa şəkildə ifadə edir. Bu barədə də xüsusi məqalədə danışmağa ehtiyac vardır. Burada bircə qeydlə kifayətlənək. Məqalədə qanun, qanunauyğunluq, prinsip, üsul, qayda kateqoriyalarına bəzən məntiq mövqeyindən də yanaşılmışdır. Üsul (müəllif nədənsə metod sözü işlətməmişdir) kateqoriyası buna misal ola bilər. Məqalədə üsul sözünün etimoloji və terminoloji mənalari izah edilir, məntiq kateqoriyası olmaqla üsulun tərifi verilir; sonra təlim üsullarının nə demək olduğu şərh edilir. Başqa məsələlərdə olduğu kimi, üsul məsələsində də üsulun təlimlə əlaqədar olan spesifik cəhətlərini aydınlaşdırmaq əvəzinə, müəllif təlim üsulu anlayışını ümumiyyətlə üsul anlayışından çıxarır. Burada da ciddi nöqsana yol verilir; elmin üsulları anlayışı təlim üsulları anlayışı ilə eyniləşdirilir. Məsələnin həllinə bu cür yanaşma, yəni mücərrəd anlayışdan konkret hadisəyə enmək, konkret hadisəni (təlimi və təlim üsulunu) təhlil etməmək məsələni aydınlaşdırmağa xidmət edə bilməz.

Məqalədə bir çox başqa məsələlərə də toxunulur. Orada, məsələn, təlim priyomları, vasitələri kimi anlayışlara, təlimin təşkilat formalarına da toxunulur. Bu məsələlər üzrə məqalədə söylənmiş bir çox fikirlər də etiraza səbəb olur. Lakin bizə yazının həcmi bütün bu mübahisəli məsələlərə toxunmağa imkan vermir.

Fikrimizi yekunlaşdıraraq. Biz pedaqogikanın, o cümlədən didaktikanın və tərbiyə nəzəriyyəsinin, məktəbsünashlığın bir çox aktual problemləri üzrə geniş müzakirələr keçirilməsinin fəal bir surətdə tərəfdarıyıq. Lakin bu cür müzakirələrin təşkilində bəzi cəhətlərə diqqət yetirilməsini vacib hesab edirik. Əvvəla, hər dəfə bir neçə deyil, əsasən bir problem, bir məsələ üzrə müzakirələr açılması faydalı olar. Çünki belə olduqda müzakirə açan şəxs də, sonradan müzakirədə iştirak edəcək şəxslər də öz fikirlərini ətraflı, əsaslı şərh etmək imkanını əldə edərlər. İkincisi, müzakirə tərziyi ilə

buraxılan ilk məqalə müzakirəyə qoyulmuş məsələ üzrə mövcud fikirlərdən çıxış etməli, onları hökmən nəzərə almalıdır. Əks təqdirdə deyilmiş fikirlərin təkrarı üçün, əlavə dolaşlıqların yaranması üçün meydan açılar, orijinallıq azala bilər, nəticədə pedaqoji fikir ləng inkişaf edər. B.Əhmədov yoldaşın məqaləsində bu iki cəhət nəzərə alınsaydı, onun müzakirəyə verilən və cəsarətlə yazılmış məqaləsi daha faydalı, daha təsirli, daha qiymətli olardı.

(«Azərbaycan müəllimi» jurnalı, №1, 1970)

## **25. «FİZİKİ TƏRBİYƏ», «FİZİKİ MƏDƏNİYYƏT» VƏ «BƏDƏN TƏRBİYƏSİ» MƏFHUMLARINA ÖTƏRİ BİR NƏZƏR**

Respublikada pedaqoji və psixoloji tədqiqatların əlaqələndirmə şurasının növbəti iclası keçirilirdi. Müzakirə olunan mövzulardan biri belə adlanırdı: «Fiziki mədəniyyət yeniyetmələrin estetik tərbiyəsinin mühüm amili kimi». «Tərbiyə problemləri» adlı Komissiyada nəzərdən keçirilərkən həmin mövzunun daha dəqiq ifadə olunmasına bir neçə cəhətdən ehtiyac olduğu müəyyənləşdirildi. Əvvəla, mövzunun həmin formada ifadəsində tədqiqatdan alınacaq nəticəsinin nədən ibarət olacağı qabaqcadan məlumdur – fiziki mədəniyyət estetik tərbiyənin mühüm amilidir. Məlum olan fikri isbat etməyə nə ehtiyac var?! İkincisi, fiziki mədəniyyətin sahələri olduqca çox genişdir. Onun hansı sahəsi tədqiqata cəlb ediləcək? Mövzudan aydın deyil. Üçüncüsü, mövzu dil cəhətdən dəqiq ifadə olunmayıb; mövzudan belə çıxır ki, «yeniyetmələrin estetik tərbiyəsi var». Görünür, ...yeniyetmələrdə estetik zövqünmü, şüurunmu, yoxsa qabiliyyətlərinmi və ya şəxsiyyətinmi «formallaşdırılmasını...» nəzərdə tuturlar. Dördüncü, Azərbaycandakı ümumtəhsil məktəblərinin tədris planında və pedaqoji elmdə «fiziki mədəniyyət» adında fənn nəzərdə tutulmur, «fiziki tərbiyə» və onun tərkib hissəsi olan bədən tərbiyəsi var.

Sadalandan cəhətləri nəzərə alan komissiya təqdim edilmiş mövzunun dəqiqləşdirilərək belə ifadə olunmasını məsləhət gördü: «Fiziki və estetik tərbiyənin qarşılıqlı əlaqəsi şəraitində yeniyetmə şəxsiyyətin formalaşdırılması məsələləri». Göründüyü kimi, mövzunun əvvəlki variantda nəzərdə tutulmuş əsas cəhətləri yeni variantda daha dəqiq və daha elmi şəkildə ifadə edilmişdir. Buna baxmayaraq hörmətli professor Vidadi Xəlilov mövzunun yeni şəkildə ifadəsinə öz etirazını bildirdi. Onun başlıca dəlili belə oldu: - Fiziki mədəniyyət fiziki tərbiyədən geniş məfhumdur; fiziki tərbiyə fiziki mədəniyyət məfhumunun tərkibinə daxildir, indi məsələ ədəbiyyatlarda belə qoyulur.

Keyli fikir mübadiləsi olsa da əlaqələndirmə şurasının sədri mübahisəyə birmənalı münasibət bildirmədi. Görünür o, mövzunun daha dərin müzakirəsinə və mahiyyətin dəqiq elmi açılışına ehtiyac olduğu üçün belə etdi.

Mübahisənin bu cür sona çatması ilə razılaşmaq və məsələyə yenidən qayıtmamaq da olardı. Məsələ burasındadır ki, əlaqələndirmə şurasının iclaslarında müzakirələrin necə aparıldığı və nə ilə yekunlaşdığı, həmçinin müzakirə olunan problem haqqında kimin necə danışdığı, nəyi və nə üçün müdafiə edib etmədiyini müəyyən təəssüratla iclası tərk edənlər özləri üçün müəyyənləşdirirlər. Bir sözlə, əlaqələndirmə şurasının hər bir iclası mövzunu müzakirə etməyə gələcək mövzuların dəqiq göstərilməsinə müəyyən dərəcədə təsir göstərir. Tədqiqat mövzuları, o cümlədən dissertasiya mövzuları nə qədər dəqiq müəyyənləşdirilərsə, pedaqoji elmə və pedaqoji prosesə onun verəcəyi fayda bir o qədər artar.

Məhz bu cür ehtimalları nəzərə alaraq, kiçik görünü biləcək həmin məsələyə yenidən qayıtmağı vacib hesab edirik.

Mövcud ədəbiyyatda fiziki tərbiyə və fiziki mədəniyyət məfhumlarının qoyuluşuna qısa nəzər salaıq. Ən etibarlı mənbələrə, ən yüksək ixtisaslı mütəxəssislərin qələmindən çıxmış pedaqoji mənbələrə müraciət edək, görək həmin mənbələrdə sovet dövrünün və indiki dövrün aparıcı

mütəxəssisləri fiziki tərbiyə və fiziki mədəniyyət məfhumlarının mahiyyəti barədə nə fikirdədirlər. 1980-ci ildə Moskvada çap olunmuş «Sovetskiy ensiklopediçeskiy slovar»ın 1422-ci səhifəsində fiziki tərbiyə haqqında oxuyuruq: «Fiziki tərbiyə ümumi tərbiyənin tərkib hissəsidir, İnsanın sağlamlığını möhkəmləndirməyə, orqanizm funksiyalarının ahəngdar inkişafına yönələn sosial-pedaqoji prosesdir. Fiziki mədəniyyət – cəmiyyətin ümumi mədəniyyətinin bir hissəsidir, insanın fiziki qabiliyyətlərinin inkişafına, sağlamlığının möhkəmlənməsinə yönələn sosial fəaliyyət sahələrindən biridir».

Göründüyü kimi, ən ciddi mənbələrdən biri olan «Sovetskiy ensiklopediçeskiy slovar» fiziki tərbiyə və fiziki mədəniyyət məfhumlarının müstəqil, ayrılıqda mövcudluğunu qəbul edir. Bu məfhumlar arasında kəskin fərq var; biri sırf pedaqoji, digəri isə sırf sosial hadisədir, onların heç biri digərinin tərkibinə daxil deyil.

Sovet dövrünün ən aparıcı alimlərinin redaktəsi ilə çap olunmuş lüğətdə olan fikirləri bir qədər konkretləşdirmiş olsaq deməliyə ki, fiziki tərbiyə tədris müəssisələrində həm təlim zamanı, həm də dərsləndikən ar məşğələlərdə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil həyata keçirilən pedaqoji prosesə aiddir.

Cəmiyyətdə ayrı-ayrı şəxslər, təşkilatlar, idarələr, nazirliklər tərəfindən həyata keçirilən sağlamlaşdırıcı-profilaktik tədbirlər, kütləvi idman tədbirləri, yarışlar, oyunlar, turizm sosial xarakterli tədbirlər isə fiziki mədəniyyət məfhumuna aiddir.

Görkəmli rus pedaqoqlardan biri olan və son zamanlar Azərbaycanda bir çox pedaqoqlar tərəfindən qəbul edilən akademik B.T.Lixaçovun Moskvada 1998-ci ildə çap olunmuş «Pedaqogika. Kurs leksiy» adlı dərslərsəitinin XVII hissəsi «Fiziçeskoə vospitanie şkolnikov v tselostnostnom uçebno-vospitatelnom prosesse» adlanır. Müəllif düzgün olaraq fiziki tərbiyə və fiziki mədəniyyət məfhumlarının mahiyyətini ayrılıqda açmağa çalışır və kitabın 296-cı səhifəsində yazır: «Fiziki mədəniyyət İnsanın həyat tərzinin bir hissəsi – onun fiziki və mənəvi qüvvələrinin inkişafına yönələn xüsusi təlimlərin və idman

fəaliyyətinin sistemidir». Fiziki tərbiyə məfhumunun mahiyyətini isə Lixaçov belə təqdim edir: «Fiziki tərbiyə - uşaqların məqsədyönlü, dəqiq təşkil olunmuş və planlı həyata keçirilən bədən tərbiyəsi və idman fəaliyyətinin sistemidir» (səh.298). Göründüyü kimi fiziki tərbiyə və fiziki mədəniyyət məfhumlarının mahiyyətinə dair B.T.Lixaçovun fikirləri lüğətlə üst-üstə düşür. B.T.Lixaçov da lüğətin müəllifləri kimi fiziki tərbiyə və fiziki mədəniyyət məfhumlarını nəinki eyniləşdirmir, əksinə, onların bir-birindən köklü şəkildə fərqli olduğunu xüsusi qeyd edir, fiziki tərbiyəni məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil fəaliyyətə, yəni pedaqoji prosesə aid edir. Fiziki mədəniyyət məfhumunda isə bu cür əlamətlərin olduğunu vurğulamır.

Deməli, aparıcı pedaqoji mənbələr, əvvəla, fiziki tərbiyə və fiziki mədəniyyət məfhumlarını eyniləşdirmir, fərqləndirir, həmin məfhumların yanaşı mövcud olduğunu qəbul edir. İkincisi, mənbələrdən heç birində deyilmir ki, fiziki tərbiyə və ya fiziki mədəniyyət daha geniş məfhumdur. Üçüncüsü, mənbələrdən heç birində göstərilir ki, fiziki tərbiyə fiziki mədəniyyət məfhumunun, yaxud əksinə, fiziki mədəniyyət və fiziki tərbiyə məfhumunun tərkibinə daxildir.

Ortaya təbii olaraq belə bir sual çıxır: - Bəs nəyə görə fiziki tərbiyəni fiziki mədəniyyətlə eyniləşdirməyə çalışırlar və hətta fiziki tərbiyəni fiziki mədəniyyət çərçivəsində nəzərdən keçirmək istəyirlər? Müzakirə zamanı hörmətli Yəhya Kərimovun söylədiyi bir fikir həmin suala cavab tapmaqda mənə kömək etdi. Yəhya müəllim dedi ki, bədən tərbiyəsi məfhumunu fiziki mədəniyyət məfhumu ilə əvəz etmək üçün Nazirlər Kabinetinə təklif verdik, təəssüf ki, qəbul olunmadı.

Bu məlumat Moskvada 1999-cu ildə çap olunmuş «Rossiyskaya pedaqoqiçeskaya ensiklopediya»da yazılmış bir fikri mənə xatırlatdı. Orada «fizkultura» sözü açılıaraq «fiziçeskaya kultura» kimi yazılmış və tədris fənni kimi təqdim edilmişdir: «Fiziki mədəniyyət – tədris fənnidir, şagirdlərin hərtərəfli inkişafına və onların sağlamlığının möhkəmlənməsinə yardım edir».

Deməli, rus dilində iki sözün birləşməsindən ibarət olan «fizkultura» ifadəsini Azərbaycan dilinə hərfi tərcümə edəndə həqiqətən «fiziki mədəniyyət» ifadəsi alınır. Lakin Azərbaycan şəraitində tədris fənni kimi «bədən tərbiyəsi» məfhumu əvəzinə «fiziki mədəniyyət» məfhumunun işlədilməsi iki cəhətdən məqsədəuyğun hesab edilə bilməz. Əvvəla, ona görə ki, tədris fənni kimi başa düşülən «fiziki mədəniyyət»lə geniş sosial mənada qəbul edilən «fiziki mədəniyyət» məfhumları eyniləşər. Onların arasında aşkar sezilən fərq silinər. İkincisi, «fiziki mədəniyyət» və «fiziki tərbiyə» məfhumları arasında qarşılıqlı əlaqə kölgədə qalar. Tədris fənni kimi «fiziki mədəniyyət» məfhumu deyil, «bədən tərbiyəsi» məfhumunun işlədilməsi göstərilən nöqsanlara və anlaşılmazlıqlara yer qoymur, onu fiziki tərbiyə vəzifələrini həyata keçirməyin ən güclü vasitəsi hesab etməyə imkan verir.

Nəticə olaraq deyək ki, nisbi mənada müstəqil olan, lakin qarşılıqlı əlaqə şəraitində fəaliyyət göstərən «fiziki tərbiyə», «bədən tərbiyəsi» və «fiziki mədəniyyət» məfhumlarının mövcudluğu həm nəzəri cəhətdən, həm də əməli cəhətdən özünü doğrultmuşdur. Onların statusunu əsassız olaraq dəyişdirmək nə pedaqoji elmə, nə də pedaqoji prosesə fayda verəcək.

Milli pedaqogikaya düzgün baxılışdı, yaxud pedaqoji proseslə məşğul olan akademiyalarda birinin Bədən Tərbiyəsi və İdman Akademiyası, fiziki mədəniyyət məsələləri ilə məşğul olan nazirliklərdən birinin Gənclər, İdman və Turizm Nazirliyi adlandırıldığına diqqət yetirilsəydi belə nöqsanlara yol verilməzdi.

Şərhdən irəli gələn bu nəticə tələb edir ki, haqqında danışdığımız dissertasiya mövzusu üzrə əlaqələndirmə şurasının qərarına yenidən baxılsın. Belə olarsa əlaqələndirmə şurasında heç kəs lazımınca ölçülüb-biçilməmiş fikir söyləməz və məsələləri dolaşdırmaz.

**(«Təhsil» qəzeti, 1-10 Noyabr, 2004)**

## 26. TƏHSİL ANLAYIŞININ DƏRK OLUNMASINDA FƏLSƏFİ YANAŞMANIN ROLU

Nazirliyimizin adı, Milli Məclisdə fəaliyyət göstərən daimi komissyalardan birinin, qəzetlərdən birinin, ictimai təşkilatlardan birinin adları təhsil anlayışı ilə bağlıdır. Milli Məclisin qəbul etmiş olduğu qanunlardan biri sırf təhsilə aiddir. Respublikamızda fəaliyyət göstərən bütün tədris müəssisələri Təhsil Qanununa uyğun şəkildə öz işini qurur.

Təbii olaraq belə bir sual yaranır: təhsil nə deməkdir? Onun mahiyyəti nədən ibarətdir? Təhsil Qanununun layihəsində yazılır: «Təhsil insanın, cəmiyyətin və dövlətin inkişafına xidmət edən strateji əhəmiyyətli üstün fəaliyyət sahəsi olmaqla sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdislərin dövlət tərəfindən müəyyən olunmuş mərhələlər (senzlər) üzrə fasiləsiz mənimsənilməsinə təmin edən təlim-tərbiyə prosesidir».

Bu anlayışı bir sıra səbəblərə görə tam həqiqət kimi qəbul etmək çətinidir. Əvvəla, bu anlamda təhsil və təhsil sistemi anlayışları eyniləşdirilir; İkincisi, təhsil və təlim-tərbiyə arasındakı fərq silinir; üçüncüsü, bilik və bacarıqların xarakteri nəzərə alınmır; dördüncüsü, həmin anlamda psixoloji inkişaf unudulur; beşincisi, təhsil anlayışı səciyyəvi olmayan sözlərlə yüklənir, və, nəhayət, təhsil, tərbiiyə, təlim və psixoloji inkişaf arasındakı dialektikaya məhəl qoyulmur.

**Soruşulur:** təhsil anlayışının mahiyyətinə dair yuxarıda istinad etdiyimiz fikirdəki nöqsanları nə ilə izah etmək olar? Bizcə, iki başlıca amillə; birinci amil təhsilə aid milli pedaqogikada formalaşmış fikrə laqeydlilik və ya ondan xəbərsiz olmaqdır; digəri isə təhsil anlayışının başa düşülməsinə fəlsəfi yanaşmanın olmamasıdır.

Bəs təhsilə fəlsəfi yanaşma nə deməkdir? O deməkdir ki, təhsil anlayışı həm konkret zaman və məkanda, həm də donmuş halda deyil, hərəkətdə nəzərdən keçirilsin.

Bu iki prinsiplial fəlsəfi tələb nəzərə alındıqda məlum olur ki: birincisi, təhsil sistemləşdirilmiş adı biliklərin deyil, milli və ümumbəşəri dəyərlərin məcmuu kimi özünü göstərir; İkincisi, müvafiq tədris planları, fənn proqramları və dərslər



liklər formasında ifadə olunur və əvvəlcədən hazırlanır; üçüncüsü, həmin sənədlər bu mənada gələcək təlimin əsasını, bünövrəsini təşkil edir; dördüncüsü, hazırlanmış tədris planları, fənn proqramları və dərslərlər tərtib edildikdə, yəni hərəkətə gəldikdə təhsil konkret tədris müəssisəsində, müəyyən müddət ərzində təlim prosesinə çevrilir; beşincisi, həmin müddət başa çatdıqda təhsil təlimin nəticəsinə, təhsil alanların malına çevrilir; altıncısı, təhsil məqsədi üçün seçilən və sistemləşdirilən milli və ümumbəşəri biliklər, bacarıq və vərdislər tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik olur; yeddincisi, təhsil məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil formada həyata keçirilir və, nəhayət, təhsil sosial-iqtisadi həyatda qarşılıqlı təmasda olur: hər hansı tədris müəssisəsi sosial-iqtisadi həyatın tələbatına uyğun yaradılır; təşkil edilən tədris müəssisəsi sosial-iqtisadi həyatın müvafiq kadrlara olan ehtiyaclarını ödəməyə çalışır.

Fəlsəfi mövqedən açılan həmin əlamətlər milli pedaqogikada ümumiləşdirilərək təhsil anlayışının mahiyyəti belə ifadə olunur: «Sosial-iqtisadi həyatın ayrılmaz sahəsi olan təhsil müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda nəticəsi kimi özünü göstərən sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlərin məcmuudur».

Təhsil anlayışının bu mənada başa düşülməsinin təkə nəzəri əhəmiyyət deyil, həm də ciddi əməli faydası vardır. Belə bir anlamı əsas götürən mütəxəssislər çalışmalı olurlar ki, məsələn, fənn proqramları və dərslərə daxil etdikləri milli və ümumbəşəri dəyərlər gənc nəslin həm tərbiyəsinə, həm də psixoloji inkişafına imkan yaratsın.

Həmin anlam müəllimlər üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Fənnin xarakterindən asılı olmayaraq təhsilə dair fəlsəfi anlamı əsas götürən hər bir müəllim yəqin edir ki, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf vəhdətdədir, bir-birini tamamlayır, bir-birinə çevrilə bilir və nəticədə vahid pedaqoji prosesi əmələ gətirir. Belə müəllim öz fəaliyyətini fənn üzrə yalnız biliklərlə, bacarıq və vərdislərlə tələbələrini

(şagirdlərini) silahlandırmaqla məhdudlaşdırmır; həmin biliklər, bacarıq və vərdişlər bu cür müəllimin əlində onları tərbiyələndirmək, psixoloji cəhətdən inkişaf etdirmək vasitəsinə də çevrilmiş olur.

Nəticədə, təhsil anlayışının fəlsəfi cəhətdən başa düşülərək həyata keçirilməsi respublikamızın ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını, dövlət müstəqilliyini qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirməyin başlıca yollarından biri kimi qiymətləndirilir. Halbuki, fənnin xarakterindən və işlədiyi tədris müəssisəsindən asılı olmayaraq müəllimlərimizin bir qisminin fəaliyyəti yaxşı halda təlimin bir vəzifəsi ilə – yalnız bilik vermək vəzifəsini yerinə yetirməklə məhdudlaşır.

Ali pedaqoji məktəblərdə humanitar və ictimai elmlərin tədqiqi və tədrisi məsələləri mövzusunda respublika elmi-praktik konfransının materialları.

**(Tusi adına ADPU-nun nəşriyyatı. Bakı, 1996)**

## **27. ELMİ DÜNYAGÖRÜŞÜ NƏDİR?**

Bu yaxınlarda bir müdafiədə iştirak edirdim. Dissertant şagirdlərdə elmi dünyagörüşü tərbiyəsi mövzusunda yazdığı tədqiqat işini müdafiə edirdi. Müdafiə zamanı onun suallara cavabından məlum oldu ki, dissertant mövzunu o qədər də aydın təsəvvür etmir. Ola bilsin ki, dissertasiyada hər məsələ yerli-yerində şərh edilmişdi. Lakin, dissertantın çıxışı müdafiə iştirakçılarını qənaətləndirmədi. Ona bir sıra əlavə suallar verildi. Məsələn, soruşuldu: elmi dünyagörüşü nədir? Elmi dünyagörüşü tərbiyəsi ateizm tərbiyəsindən fərqlənirmi? Fərqlədirsə, nə ilə?

Bu cür məsələlərin dissertant tərəfindən izahı göstərirdi ki, müəllif elmi dünyagörüşünün nədən ibarət olduğunu, elmi dünyagörüşü tərbiyəsi ilə ateizm tərbiyə arasında nə kimi fərq və qarşılıqlı əlaqə olduğunu çox dumanlı təsəvvür edir.

Dissertant, əslində, elmi dünyagörüşü tərbiyəsini ateizm tərbiyəsi səviyyəsinə endirirdi.

Məsələnin ciddiyyətini nəzərə alıb, bu barədə mülahizələrimi mətbuat vasitəsilə də bildirməyi faydalı hesab edirik. Çünki müəllimlər və məktəb rəhbərləri tərəfindən, xüsusən ali məktəbdə mühazirə oxuyan alimlər və elmi işçilər tərəfindən dünyagörüşü tərbiyəsi məsələlərinin düzgün başa düşülməsi və düzgün şərh sovet adamlarında, o cümlədən gənc nəsilə elmi dünyagörüşü tərbiyəsinin yüksək səviyyədə təşkili üçün vacib şərtidir.

Sov.İKP Proqramında bu məsələ çox aydın şərh olunmuşdur. Məlumdur ki, Sov.İKP Proqramında kommunist şüurluluğu tərbiyəsinin yeddi istiqamətdə aparılması nəzərdə tutulmuşdur. Elmi dünyagörüşünün formalaşdırılmasına böyük əhəmiyyət verilir və bu, birinci istiqamət hesab edilmişdir.

Sov.İKP Proqramında ateizm tərbiyəsindən də danışılır. Lakin heç də təsadüfi deyildir ki, ateizm tərbiyəsi Proqramın başqa bir yerində, elmi dünyagörüşü problemlərinin aydınlaşdırıldığı hissədə deyil, İnsanların şüurunda və hərəkətlərində kapitalizm qalıqlarının, o cümlədən dini qalıqların aradan qaldırılmasının zəruriliyi əsaslandırılan hissədə izah olunur.

Göründüyü kimi, Sov.İKP Proqramında ateizm tərbiyəsi elmi dünyagörüşü tərbiyəsinin tərkib hissəsi kimi şərh edilmir, elmi dünyagörüşü tərbiyəsi ateizm tərbiyəsi çərçivəsinə salınır.

Bəs müdafiə ilə əlaqədar yuxarıda qeyd etdiyimiz nöqsanı daha nə ilə izah etmək olar? Bizcə, bunu elmi dünyagörüşü anlayışının düzgün başa düşülmədiyi ilə izah etmək lazımdır. Görünür, tərbiyənin nəzəri və əməli məsələləri ilə məşğul olan şəxslərin bəziləri dünyagörüşü anlayışının, o cümlədən elmi dünyagörüşü anlayışının nə demək olduğunu çox dolaşlıq təsəvvür edirlər.

Dünyagörüşü nədir? Dünyagörüşü təbiət və cəmiyyət hadisələri haqqında ümumi baxış tərzidir, bu hadisələrə ümumi yanaşma tərzidir. Müəyyən dünyagörüşünə malik olan şəxs

təbiətin və cəmiyyətin bir hadisəsinə bir nəzərlə, digər hadisəsinə isə başqa nəzərlə yanaşmır, hadisələrə onun yanaşma tərzini, hadisələrə onun nəzəri eyni mövqedən olur, eyni prinsip əsasında mülahizə yürüdür, fikir söyləyir. Belə adamın dünyagörüşü tam, bitkin olur.

Təbiət hadisələrinə, cəmiyyət hadisələrinə müxtəlif mövqedən yanaşan, bu hadisələr haqqında müxtəlif ideya-mövqeyindən fikir söyləyən adamın dünyagörüşü isə tam olmur.

Dünyagörüşü sinfi mahiyyət daşıyır. Hakim sinfin bir cür, məhkum sinfin isə başqa cür dünyagörüşü olur. Məsələn, burjua sinfinin dünyagörüşü ilə fəhlə sinfinin dünyagörüşü daban-dabana ziddir: idealizm və dialektik materializm.

Sinifli cəmiyyətdə idealizm həmişə hakim siniflərin: quldarların, mülkədarların, burjuaziyanın dünyagörüşü olmuşdur. Həmin hakim siniflərə qarşı duran zəhmətkeş siniflərin dünyagörüşü isə materializm olmuşdur.

Tarixdən məlumdur ki, burjuaziya bir sinif kimi yaranan zaman, yəni o, mütərəqqi sinif olan zaman mütərəqqi dünyagörüşünə - materializmə istinad etmişdir. Məsələn, XVIII əsrdə inqilabi burjuaziyanın ideoloqlarından D.Didro, K.Helvetsi, P.Holbax və başqaları maddi aləmin ilkin olduğunu və İnsan şüurundan asılı olmadığını, məkan və zaman cəhətdən sonsuz olduğunu, şüurun formalaşmasında mühitin böyük təsir gücünə malik olduğunu sübut edərək feodalizm qaydalarını bu baxımdan tənqidatəsinə tuturdular.

Deməli, sinifli cəmiyyətdə iki əsas antoqonist siniflərin maddi mənafeləri bir-birinə zidd olduğu kimi onların dünyagörüşləri də bir-birinə zidd olmuşdur: materializm dünyagörüşü mütərəqqi sinfin, idealizm dünyagörüşü isə mürtəce sinfin əlində həmişə ideya silahı olmuşdur.

Məlumdur ki, marksizmə qədərki materializm dünyagörüşünün bir sıra nöqsanları vardı: həmin dünyagörüşü təbiət və cəmiyyət hadisələrini yalnız izah etməklə kifayətlənib, metafizik xarakter daşıyıb, bu dünyagörüşü hadisələrə ardıcıl şəkildə tətbiq edilməyib.

Rus inqilabçı-demokratlarının işləyib hazırladıqları dünyagörüşü marksizmə qədərki materializmdən elmi dünyagörüşünə doğru atılmış yeni addım olmuşdur. Rusiyada qabaqcıl demokratik ədəbiyyatda dönüşlər yaratmış rus elminə əsaslanan N.Q.Çernişevski, V.Q.Belinski, A.İ.Gertsen, N.A.Dobrolyubov dialektik materializmə lap yaxınlaşmış, tarixi materializm qarşısında isə dayanıb durmuşlar. Inqilabçı-demokratların dünyagörüşü çarizm mütləqiyyətinə qarşı, feodal təhkimçiliyinə qarşı çevrilmişdi, xalq kütlələrinin səadətinə, Rusiyanın gələcək inkişafına yönəlmişdi.

Qabaqcıl sinif olan fəhlə sinfinin meydana gəlməsi ilə onun inqilabi dünyagörüşü də yarandı. Dünyagörüşünün axıradək inqilabi və elmi olan bu növü dialektik materializm adlanır. O da məlumdur ki, marksizm-leninizm dünyagörüşündə materialist nəzəriyyəsi ilə dialektik üsul üzvi şəkildə birləşmişdir. K.Marks və F.Engels dialektik materializmi ictimai həyata tətbiq edərək materializmi yuxarıya ucaltıblar. Vahid, tam, elmi, monolit dünyagörüşü olan dialektik və tarixi materializm kommunizmin nəzəri bünövrəsidir: elmi kommunizm nəzəri cəhətdən dialektik və tarixi materializm dünyagörüşündən irəli gəlir.

Marksizm-leninizm dünyagörüşü bütün burjua dünyagörüşündən köklü şəkildə fərqlənir. Burjua dünyagörüşünün bütün növləri kapitalizm cəmiyyətinə nəzəri cəhətdən bəraət qazandırmaya çalışırsa, marksizm-leninizm dünyagörüşü kapitalizmi devirmək və hərəkətdə olduğunu, bu inkişaf və hərəkətin səbəbinin maddi aləmin özündə olduğunu, ictimai-siyasi münasibətlərin İqtisadi münasibətlərdən, istehsal münasibətlərindən asılı olduğunu elmi əsaslarla başa düşən şagird üçün allah və din anlayışları uydurmaya çevrilir. Bu cür şagirdi din əleyhinə yönəlmiş söhbətə cəlb etməyin mənası olmur.

Kommunist dünyagörüşünün yuxarıda sadaladığımız cəhətləri orta məktəbin ayrı-ayrı kurslarında, ayrı-ayrı mövzularında nəzərdə tutulur. Orta məktəbdə tədris edilən bütün fənlərin fəlsəfi əsasını, ideoloji əsasını marksizm-leninizm dünyagörüşü təşkil edir.

Kommunist dünyagörüşü mövzusunda dissertasiya yazan, bu cür işə istiqamət verən mütəxəssislər ayrı-ayrı fənlərin fəlsəfi əsaslarını, ideoloji əsaslarını aydın təsəvvür etməli, hər bir fənnin bu cəhətdən imkanlarını düzgün istifadə edərək elmi, kommunist dünyagörüşlərinin formalaşdırılmasını sürətləndirməlidirlər. Belə bir işi isə din əleyhinə mübarizəyə, ateizm tərbiyəsinə çevirmək elmi dünyagörüşü tərbiyəsinə bayağılaşdırmaq deməkdir.

Şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşdırılması son dərəcə vacib problemdir. Bu problem düzgün başa düşülməli və düzgün həll edilməlidir. Ateist olmaq heç də elmi, kommunist dünyagörüşünə malik olmaq demək deyildir. Çünki elmi dünyagörüşündən məhrum olan ateistlər tarixə məlumdur. Elmi dünyagörüşü ilə silahlanmış şəxs isə dinə inana bilməz, belə şəxs sözsüz ateist olmalıdır.

Dünyagörüşü məsələlərindən düzgün baş çıxarmayan, təbiət və cəmiyyət hadisələrinə yanaşmaq və onları dəyişdirmək prinsiplərini aydın bilməyən şəxs həyatda acizlik göstərə bilər. Ateizmə deyil, məhz elmi dünyagörüşünə malik olan adam ictimai həyatda öz yerini düzgün müəyyənləşdirər, ictimai həyatın daha da təkmilləşdirilməsinə bilavasitə təsir göstərə bilər.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1973, 14, XII)

## **28. PEDAQOJI QANUNAUYGUNLUQLARI MÜƏYYƏNLƏŞDİRMƏYİN ƏSASLARI**

Pedaqoji qanunauyğunluqlar nə üçün birinci növbədə tədqiq edilməlidir? Sov.İKP XXIV qurultayının materiallarında qeyd edilir ki, ümumtəhsil məktəbində, texniki peşə təhsili müəssisələrində, orta və ali ixtisas məktəblərində təlim-tərbiyə işlərinin səviyyəsini daha da yüksəltmək zəruridir. Qurultayın bu göstərişinə əsasən maarifin bütün sahələrində ciddi tədbirlər görüldü. Ümumtəhsil məktəblərində olduğu kimi, texniki peşə məktəblərində ayrı-ayrı fənlər üzrə, ali məktəblərdə bir sıra kurslar üzrə yeni proq-

ramlar və bu proqramlara gələn dərsliklər hazırlanmasına başlanmışdır. Hazırda təlim və tərbiyənin təşkilat formalarının, üsul və priyomlarının təkmilləşdirilməsi üçün xeyli iş görülür.

Pedaqoq və metodistlərlə yanaşı, müəllimlərimizin xeyli hissəsi də bu istiqamətdə ciddi axtarışlarla məşğuldur. Təlim və tərbiyə işlərinin təkmilləşdirilməsi üçün həm əməli, həm də nəzəri xarakterli tədqiqatlar aparılır.

Nəzəri pedaqoji problemlərin işlənməsi də nəticə etibarilə təlim və tərbiyə prosesinin səviyyəsini durmadan yüksəltməyə kömək edir. Bu cür vacib nəzəri problemdərdən biri – pedaqoji qanunauyğunluqların aşkara çıxarılması və əsaslandırılmasıdır.

Pedaqoji qanunauyğunluqları öyrənməyin, onları dərk etməyin əhəmiyyəti böyükdür. Pedaqoji qanunauyğunluqlar təlim və tərbiyə prosesini dərindən başa düşməyə, onun səviyyəsini daha da yüksəltməyə imkan verir; hələ kifayət qədər dərk olunmamış pedaqoji hadisələri başa düşməyə şərait yaradır; təlim-tərbiyə təcrübəsinə fəal nüfuz etmək, onu daha da yaxşılaşdırmaq üçün zəruri olan biliklərlə müəllim və tərbiyəçiləri silahlandırır.

Təlim-tərbiyə prosesinin müxtəlif sahələrində cərəyan edən qanunauyğunluqlar nə qədər çox aşkara çıxarılsa, pedaqogikanın elmi mövqeyi, elmi dəyəri bir o qədər yüksək olar. Təlim-tərbiyənin aşkara çıxarılan qanunauyğunluqlarından əməli işdə nə qədər çox müəllim və tərbiyəçi istifadə edərsə, bu qanunauyğunluqlara nə qədər çox istinad edilərsə, gənc nəslin təlim-tərbiyə işində subyektivlik, özbaşınalıq halları bir o qədər azalar. Pedaqoji qanunauyğunluqlara istinad etməyən müəllim və tərbiyəçilərin işində şəxsi mülahizələr, şəxsi hisslər və deməli, özbaşınalıq halları üstünlük təşkil edir.

Pedaqogikada qanunauyğunluqlar haqqında düşüncələr olmuşdurmu? Deməliyik ki, pedaqoji qanunauyğunluqlar haqqında fikirləşənlər çox olmuşdur. İctimai hadisə olan tərbiyənin bəzi əsas qanunauyğunluqları barədə marksizmlenin klassikləri elmi müddəalar irəli sürmüşlər. Bu

müddəalar pedaqoqlar üçün böyük metodoloji əhəmiyyətə malikdir.

Pedaqogika klassiklərinin bir çoxu, məsələn Y.A.Komenski, I.H.Pestalotsi, J.J.Russo, R.Ouen, E.D.Uşinski, A.S.Makarenko və başqaları təlim-tərbiyənin bəzi qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmağa xeyli səy göstərmişlər. Məsələn, I.H.Pestalotsinin müəyyənləşdirdiyi «Böyük» qanunauyğunluqlardan biri belə ifadə edilmişdir: «hər bir cisim bizim üzvlərimizə fiziki yaxınlığı ilə təsir göstərir». Buna əsasən İ.H.Pestalotsi məsləhət görürdü ki, təlim zamanı haqqında danışılan obyekt şagirdlər qarşısında nümayiş etdirilsin.

Yaxud, A.S.Makarenko tərbiyənin əsaslı hesab etdiyi qanunauyğunluqlarından biri üzərində düşünmüş və belə bir nəticəyə gəlmişdir: istənilən əxlaqi keyfiyyətləri uşaqlarda o zaman müvəffəqiyyətlə tərbiyə etmək olur ki, uşaqlar həmin keyfiyyətləri onlardan tələb edən şəraitə salınsınlar. Bu şəkildə ifadə olunmuş qanunauyğunluğa əsasən A.S.Makarenko uşaqlarda qorxaqlıq hissini aradan qaldırmaq və cəsarətlilik kimi xüsusiyyətləri inkişaf etdirmək üçün uşaqlarla gecə yürüşə çıxır, onları kommunada, habelə yay düşərgələrində gecə növbətçiliyinə cəlb edirdi.

Pedaqoqlardan bəziləri qanunauyğunluqların aşkara çıxarılması ilə xüsusi məşğul olmuşlar. Bu cür pedaqoqlardan biri rus pedaqoqu M.İ.Demkovdur. Onun fikrincə, təlim-tərbiyə işlərində 18 qanunauyğunluq vardır.

Pedaqoji qanunauyğunluqlar problemi ilə son vaxtlarda sovet pedaqoqları daha intensiv məşğul olmuş və indi də məşğul olurlar. Məsələn, 1946-cı ildən «Sovetskaya pedaqogika» jurnalının səhifələrində P.N.Qruzdevin məqaləsi (Pedaqogikada qanun, prinsip və qayda məfhumları, 1946, №4-5) ilə başlayan müzakirə açılmışdır. Müzakirədə görkəmli sovet pedaqoqlarından M.N.Skatkin, V.Y.Strujnski, İ.T.Oqorodnikov və bir çox başqası fəal iştirak etmişlər.

Deməli ki, bu problem ətrafında söhbət və mübahisə yenə də vaxtaşırı davam etdirilir. A.D.Alferovun, N.N.Petuxovun, V.Y.Qmurmanın və başqalarının məqalələrini, hə-



min məqalələrdə qaldırılan məsələləri buna misal göstərmək olar.

Yuxarıda adını çəkdiyimiz və digər muəlliflərin yazılarından hansı nəticələrə gəlmək olar? Onların yazıları pedaqoji qanunauyğunluqların öyrənilməsi sahəsində müəyyən irəliləyişə səbəb olmuşdur. Problemin bir çox cəhəti aydınlaşdırılmış, bəzi qanunauyğunluqları ifadə etməyə səy göstərilmişdir. Lakin, bununla belə, pedaqoji proses qanunauyğunluqlarının öyrənilməsi dövrümüzün tələblərinə qətiyyətlə cavab vermir. Bu sahədə ciddi nöqsanlar davam etməkdədir. Pedaqoji qanunauyğunluqları təlim-tərbiyədən kənar sahələrdə axtarmaq, eyni qanunauyğunluğu müxtəlif şəkildə ifadə etmək, prinsip və ya qaydanı qanunauyğunluq kimi başa düşmək, qanun və qanunauyğunluğu eyniləşdirmək, məktəb, maarif, təlim-tərbiyə təcrübəsindən ayrılıqda mücərrəd şəkildə mühakimə yürütmək və s. kimi hallar meydana çıxmışdır. Pedaqoji nəzəriyyədə müşahidə olunan bu cür nöqsanlar müəllim və tərbiyəçilərin əməli işini yüngülləşdirmir, əksinə, bəzən çətinləşdirir, sonrakı tədqiqat işi üçün əngələ çevrilir.

Ortaya belə bir təbii sual çıxır: pedaqoji qanunauyğunluqların öyrənilməsinə son vaxtlar diqqətin artdığına baxmayaraq, bu sahədə müşahidə olunan nöqsanları, anlaşılmazlıq və çətinlikləri nə ilə izah etmək lazımdır? Bizcə, bunun iki əsas səbəbi vardır. Birincisi, problemin ağırlığı ilə əlaqədardır. Etiraf etməliyik ki, elmi-pedaqoji problemlər arasında mərkəzi yer tutanı, ən zərurisi və bununla belə, ən çətinini pedaqoji qanunauyğunluqlar problemdir. Pedaqoji qanunauyğunluqların aşkara çıxarılmasındakı çətinlik, birinci növbədə, pedaqoji hadisələrdə səbəb və nəticə arasındakı əlaqələrin mürəkkəbliyi ilə izah edilir. Başqa sahələrdə, məsələn, fiziki, bioloji, kimyəvi və s. hadisələrdə bir nəticənin adətən bir səbəbi olur. Pedaqoji hadisələrdə isə belə deyildir. Təlim-tərbiyə sahəsində nəticəyə bir deyil, bir neçə səbəb, bəzən səbəblər sistemi təsir göstərə bilər. Adətən, bu səbəblər müxtəlif təbiətli olur. Məsələn, uşaqda bir əxlaqi keyfiyyətin, deyək ki, təmiz-

karlığın formalaşmasına müəllim də, sinif rəhbəri də, valideyn də, yoldaşları da, qohumlar da, kitab da, kino da və s. amillər təsir göstərə bilər. Təlim-tərbiyə və təhsil sahəsində cərəyan edən konkret qanunauyğunluqların aşkara çıxarılması tədqiqatçıdan nəinki həmin sahələri yaxşı bilməyi, həm də bu sahələrə dair faktları nəzəri təhlil süzgəcindən keçirməyi və tutarlı ümumiləşdirmələr aparmağı tələb edir. Bundan əlavə, öyrənilən pedaqoji hadisələrə təsir göstərə bilən bir çox amili diqqət mərkəzində saxlamaq da tələb olunur.

Pedaqoji qanunauyğunluqların öyrənilməsinə yanaşmaq əsaslarının indiyədək dəqiqləşdirilməməsi bu cür qanunauyğunluqların ləng öyrənilməsinə İkinci əsas səbəbdir. Pedaqoji qanunauyğunluqlar haqqında söhbət açarkən bəzi pedaqoq və metodistlər yalnız öz şəxsi mülahizələrindən çıxış edirlər; onlar subyektiv mülahizələr irəli sürməklə elmin tədricən aydınlaşdırmağa çalışdığı məsələləri dəqiqləşdirmək əvəzinə, bu məsələləri özləri hiss etmədən daha da dolaşdırırlar. Deməli, belə dolaşlıqlara yol verməmək və pedaqoji elmin həmin sahədə irəliyə doğru inamla inkişafını asanlaşdırmaq üçün pedaqoji qanunauyğunluqları tədqiq etməyə yanaşmağın əsaslarını aydınlaşdırmaq zəruridir.

Pedaqoji ədəbiyyatda qanun məfhumu ilə yanaşı, qanunauyğunluq məfhumu da işlədilməlidirmi? Məlumdur ki, məfhumların dəqiq işlədilməsi, bu məfhumların əhatə etdiyi anlayışların dəqiqliyi, yürüdülmən mühakimələrin düzgünlüyü üçün, başqaları tərəfindən aydın başa düşülməsi üçün vacib şərtidir.

Deməli ki, pedaqoji və metodik ədəbiyyatda «qanun» və «qanunauyğunluq» məfhumlarının hər ikisi işlədilir. Yuxarıda istinad etdiyimiz məqalələrin yalnız adlarına nəzər salsaq, görmək çətin deyildir ki, müəlliflərdən bəziləri «tərbiyənin qanunları», başqaları isə «tərbiyənin qanunauyğunluqları», bəziləri «pedaqogikada qanunlar», başqaları «pedaqogikada qanunauyğunluqlar» və s. məfhumları işlədirlər. Məsələn, «Sovetskaya pedaqogika» jurnalının 1967-ci il 1-ci nömrəsində pedaqogika üzrə proqramların layihəsi

çap olunmuşdur. Orada pedaqoji prosesin «qanunauyğunluqları» məfhumu işlədilir. Məşhur Ukrayna didakti V.İ.Pomoqaybanın «Təlim prosesinin qanunları problemi» (Kiyev, 1971) adlı kitabçasında isə pedaqoji prosesin, o cümlədən «təlim prosesinin qanunları» məfhumu işlədilir. Yaxud, V.Y.Qmurmanın adını çəkdiyimiz məqaləsində «pedaqoji qanun» və «qanunauytunluq» məfhumlarının hər ikisi işlədilir, lakin bu məfhumlar arasında fərq toyulmur.

Göründüyü kimi, pedaqoji ədəbiyyatda «qanunauyğunluq» məfhumu ilə yanaşı, «qanun» məfhumu da, «təlimin qanunauyğunluğu» məfhumu ilə yanaşı, «təlimin qanunu» da, «tərbiyənin qanunauyğunluğu» məfhumu ilə yanaşı, «tərbiyənin qanunu» məfhumu da, «pedaqogikada qanun» və «qanunauyğunluq» ilə yanaşı, «pedaqoji qanun» və «qanunauyğunluq» məfhumları da, didaktikada «qanun» və «qanunauyğunluq» məfhumları da işlədilir. **Sual olunur:** pedaqoji ədəbiyyatda bu cür müxtəlif məfhumların işlədilməsi pedaqoji elmin, təlim-tərbiyə işinin xeyrinədirmi? Məsələn, «təlimin qanunu» və ya «tərbiyənin qanunu» məfhumu ilə yanaşı, «təlimin qanunauyğunluğu», yaxud «tərbiyənin qanunauyğunluğu» kimi məfhumların da işlədilməsi təbiidirmi?

Əgər həmin məfhumlar yerli-yerində işlədilsəydi, onlar arasındakı sərhəd gözlənilsəydi, həmin məfhumların mənə çalarlıqları aradan qaldırılmasaydı, onlar eyni mənalı məfhumlar kimi işlədilməsəydi, əlbəttə, pedaqoji elmin xeyrinə, təlim-tərbiyə ilə əməli şəkildə məşğul olan adamların nəfinə olardı. Məsələ burasındadır ki, pedaqoji ədəbiyyatda «qanun» və «qanunauyğunluq» məfhumları əksər halda sinonim məfhumlar kimi işlədilir, eyniləşdirilir. Eyni proses, eyni pedaqoji hadisə gah qanun, gah da qanunauyğunluq adlandırılır. Məsələn, «təlimin qanunauyğunluğu» və «təlimin qanunu», «tərbiyənin qanunauyğunluğu» və «tərbiyənin qanunu» məfhumları arasında, yaxud, «təlimin qanunu» və ya «didaktikanın qanunauyğunluğu» məfhumları arasında adətən heç bir fərq qoyulmur. Həmin məfhumların

hamısı işlədilir, özü də eyni mənanı ifadə edən məfhumlar kimi qələmə verilir.

Söhbət məfhumların işlədilməsinin formal cəhətlərindən getsəydi, dərd yarı idi. Bəla burasındadır ki, söhbət məfhumların mənasından, onların ifadə etdiyi anlayışdan gedir.

Eyni anlayışı sinonim məfhumlarla ifadə etmək halları ədəbiyyatda az deyildir və bu, elmdə dolaşılığa səbəb olmur. Lakin müxtəlif mənaları eyni məfhumla ifadə etdikdə və eyni mənanı gah bir məfhumda, gah da başqa məfhumda əks etdirdikdə biz, məsələnin mahiyyətini açmağa çalışsaq da əslində onu dolaşdırmış oluruq. Buna misal olaraq tərbiyənin məqsəd və məzmununun ictimai münasibətlərin xarakterindən asılılığına münasibəti göstərmək olar. Bu asılılıq bir mənbədə pedaqoji qanun, başqasında pedaqoji qanunauyğunluq adlandırılır. Yaxud mənbədə qanunauyğunluq, digərində qanun kimi qələmə verilir. Həmin məfhumların eyniləşdirilməyini, eyni pedaqoji hadisəyə gah qanun, gah da qanunauyğunluq adı verilməsini nə ilə izah etmək olar? Bunun özünün qnoseoloji kökləri vardır. Pedaqogikada qanunauyğunluq və qanun məfhumlarının eyniləşdirilməsi hallarını, bu məfhumlar arasında fərqin sezilməməsi hallarını, başlıca olaraq, təcrübə ilə bu təcrübə haqqındakı fikrin, pedaqoji proseslə bu prosesi ümumiləşdirilmiş şəkildə əks etdirən anlayışın eyniləşdirilməsi ilə izah etmək olar.

«Pedaqoji qanun» və «qanunauyğunluq» məfhumları arasında fərq qoyulmaması, onların eyni məfhum kimi işlədilməsi nəzəriyyədə bir sıra dolaşılıqlara səbəb olur. Bu cür hallarda, hər şeydən əvvəl, pedaqoji təcrübə ilə bu təcrübə haqqında elm olan pedaqogika eyniləşdirilir, onların arasındakı fərq silinir. Nəticədə pedaqoji qanunauyğunluqlarla əlaqədar aparılan elmi-tədqiqat işləri çətinləşir.

Əslində isə «pedaqoji qanunauyğunluq» və «pedaqoji qanun» məfhumları eyni prosesin – pedaqoji prosesin iki səviyyədə – biri ən çox əməli, digəri isə ən çox nəzəri səviyyədə ifadəsidir. Pedaqoji qanunauyğunluq təlim və tərbiyə prosesinin başlıca olaraq təcrübi cəhətinə, pedaqoji

qanun isə həmin prosesin nəzəri cəhətinə işarə edir. Təlim və tərbiyə təcrübəsində təkrar olunan ümumi, yəni qanunauyğun halları pedaqogika elmi öyrənir və təkrar olunan bu cür davamlı halları qanunauyğunluq şəklində ümumiləşdirir; sonralar isə onu yığcam formada, yəni qanun şəklində ifadə edir. Deməli, qanunauyğunluq başlıca olaraq obyektiv proses kimi təlim-tərbiyədə təkrar olunan qanunauyğun faktın mövcudluğunu iqrar edir; qanun isə həmin qanunauyğun faktın elmdə ümumiləşdirilmiş olduğuna şahidlik edir və elmdə işlədilməyə başlayır. Pedaqoji qanunauyğunluq pedaqoji prosesin mahiyyətini ifadə edir: pedaqoji qanun isə həmin mahiyyəti yığcam, daha qısa şəkildə adlandırır. Fikrimizi sual şəklində ifadə etsək, belə bir forma alar: nəyin qanunauyğunluğu? Təlim və ya tərbiyə prosesinin, pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu! Bəs nəyin qanunu? Bir elm kimi, pedaqogikanın müəyyənləşdirib anlayışda ifadə etdiyi qanun! Başqa sözlə desək, söhbət qanunauyğunluqdan getdikdə bizim nəzərimizdə, hər şeydən əvvəl, təlim-tərbiyə prosesi canlanır. Pedaqoji qanundan söhbət açdıqda isə biz, birinci növbədə müvafiq qanunauyğunluğun elmdə yığcam, maksimum dərəcədə ümumiləşmiş ifadəsini nəzərdə tutmalıyıq. Buna görə də «tərbiyənin qanunu», «təlimin qanunu» kimi ifadələri biz elmi cəhətdən dəqiq olmayan ifadələr hesab edirik. Həmin məfhumlar pedaqogikanın qanunu, didaktikanın qanunu və ya tərbiyənin qanunauyğunluğu, təlimin qanunauyğunluğu kimi işlədilməlidir.

**Sual olunur:** «təlimin və ya tərbiyənin qanunauyğunluğu» məfhumu ilə yanaşı, «didaktikanın və ya pedaqogikanın qanunauyğunluğu» məfhumunu da işlətmək olarmı? Bir şərtlə olar! Bu şərtlə ki, biz həmin məfhum altında bir ictimai hadisə kimi pedaqogika elminin öz inkişaf qanunauyğunluğunu, onun necə inkişaf edib formalaşdığını nəzərdə tutmaq və deməli, «pedaqogikanın qanunu» ilə «pedaqogikanın qanunauyğunluğu» məfhumlarını eyniləşdirməyəkdir. Pedaqogikanın və ya hər hansı xüsusi metodikanın inkişaf qanunauyğunluğunu öyrəndikdə aşkara

çıxartdığımız qanunauyğunluq təlim-tərbiyənin deyil, bir elm olmaq etibarilə məhz pedaqogikanın öz qanunauyğunluğu olacaqdır. Deməli, pedaqogikanın belə qanunauyğunluqlarını pedaqogikanın qanunları ilə qarışdırma-malıyıq. Sonuncular təlim-tərbiyəni nəzərdə tutur. Bu deyilənləri nəzərə alsaq, «təlimin tərbiyələndirici xarakteri», «fəaliyyət şəxsiyyətin formalaşmasının əsasıdır», «tərbiyə və təlim proseslərinin vəhdəti və qarşılıqlı asılılığı» və s. ifadələri pedaqogikanın qanunauyğunluqları hesab etmək düzgün deyildir. Halbuki həmin ifadələr bir sıra mənbələrdə, o cümlədən professor Şukinanın redaktəsi ilə çıxmış «Pedaqogika» (1966, səh. 23) kitabında pedaqogikanın qanunauyğunluqları adlandırılmışdır.

Görmək çətin deyildir ki, pedaqogikada «qanun», həm də «qanunauyğunluq» məfhumları işlədilməlidir. Lakin bu məfhumları eyniləşdirmək pedaqogikanın xeyrinə deyildir. Təlim-tərbiyə və pedaqogika ilə əlaqədar həm «qanun» və həm də «qanunauyğunluq» məfhumları başqa mənalar ifadə edir. Həmin məfhumlar arasında son dərəcə yaxın, üzvi əlaqə də vardır, onlar eyni hadisənin müxtəlif aspektdə və müxtəlif ümumiləşmə səviyəsində ifadələridir.

Pedaqoji qanunauyğunluq bir qrup hadisə arasındakı asılılığı, qarşılıqlı əlaqəni, prosesi mühakimələr şəklində dəqiq ifadə edir; pedaqoji qanun isə müvafiq qanunauyğunluğun pedaqogika elminə daxil edildiyini göstərir və bu, daha yığcam şəkildə müvafiq qanunauyğunluğun mövcudluğuna işarə edir.

Ədəbiyyatda pedaqoji qanunauyğunluğu qanun şəklində ifadə etmək hallarına rast gəlmək olurmu? Bəli, olur! Məsələn, V.I.Pomoqaybanın yuxarıda adını çəkdiyimiz kitabında qanun və qanunauyğunluq arasındakı qarşılıqlı asılılığa xüsusi olaraq toxunulmasa da, «qanunauyğunluq» məfhumu işlədilməsə də, bəzi təlim qanunauyğunluqlarının qanun halında ifadəsinə müəllifin özü hiss etmədən əsərdə səy göstərilmişdir. O, təlimlə əlaqədar hesab etdiyi bir sıra qanunları belə ifadə edir: şagirdlərin idrak fəaliyyətində dialektik ziddiyyətlərin güclənməsi və aradan qaldırılması

qanunu; hissi obrazların və anlayışların dialektikəsinə qarşılıqlı əlaqəsi qanunu; əqli və əzələ hərəkətlərinin uzlaşdırılması qanunu; təlimdə nailiyyət hissi qanunu; təlimin ictimai istehsaldan asılılığı qanunu.

Təəssüf ki, müəllif bunları təlimin qanunları adlandırır. Sadalanan qanunlar təlimin müvafiq qanunauyğunluqlarını yığcam, ümumiləşmiş şəkildə ifadə etdiyindən, onlar didaktikanın və ya pedaqogikanın qanunları adlandırıla bilər.

V.I.Pomoqaybanın adını çəkdiyimiz əsərində hər bir qanunun nəzərdə tutduğu məna (bizim anlayışda isə hər bir qanunun aid olduğu qanunauyğunluq) açılır. Məsələn, müəllifin sadaladığı qanunlardan birincisinin mahiyyəti belə ifadə olunur: təlim zamanı şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətində inikas olunmuş hadisələrlə (məlum olanlarla) inikas olunanlar (öyrənilənlər) arasında idrak ziddiyyətlərinin gücləndirilməsi və aradan qaldırılması mənimsəmənin səviyyəsini yüksəldir, şagirdlərdə əqlin inkişafına, hisslərin və iradənin tərbiyəsinə kömək edir.

Yaxud, axırıncı qanunun nəzərdə tutduğu məna belə açılır: 1) müvafiq dövlət quruluşunun İqtisadi-ictimai tələbatı və siyasəti; 2) elmin, texnikanın və incəsənətin səviyyəsi; 3) şagirdlərin idrak imkanları; 4) pedaqoji elmin nailiyyətləri və 5) təlimin maddi vasitələrindən istifadə etməyin keyfiyyəti təlimin məzmununu və üsullarını dialektikəsinə şərtləndirir.

A.S.Makarenkonun irsində də pedaqoji qanunauyğunluqlara və bunların qanunlar şəklində ifadəsinə rast gəlirik. Məsələn, A.S.Makarenko belə bir qanunauyğunluq müəyyənləşdirmişdir: «kollektivin və ayrı-ayrı şəxslərin inkişafında durğunluq həm kollektivin, həm də ayrı-ayrı şəxslərin geriləməsidir». Həmin qanunauyğunluğu A.S.Makarenko daha da yığcamlaşdırmış, qanun formasına salmış və «kollektivin irəliyə hərəkəti qanunu» adlandırmışdır.

Başqa elm sahələrində vəziyyət necədir? Digər elm sahələrində müəyyənləşdirilən qanunauyğunluqlar dəqiq şərh edildiyi kimi, həmin qanunauyğunluqların müvafiq

qanunlar şəklinə salınması hallarına da tez-tez rast gəlmək olur. Kimyada elementlərin dövrü qanunu, fizikada nisbilik qanunu, coğrafiyada zonalıq qanunu və həmin qanunların ayrılıqda əhatə etdiyi qanunauyğunluqlar buna nümunə ola bilər. Məsələn, məlumdur ki, Mendeleeyevin elementlərin dövrü qanunu bir sıra qanunauyğunluqları nəzərdə tutur. Bu qanunauyğunluqlardan birisi kimyada belə ifadə olunmuşdur: elementlərin atomlarında xarici elektron təbəqəsindəki elektronlar sayının dövrü surətdə dəyişməst sıra nömrəsi artdıqça həmin elementlərin xassələrinin dövrü surətdə dəyişməsinə səbəb olur.

Fizikada «Eynşteynin ümumi nisbilik qanunu», «Eynşteynin xüsusi nisbilik qanunları» ifadələri işlədilir. Bunlar fizikanın qanunlarıdır. Son dərəcə ümumiləşdirilmiş bu ifadələr təbiətdəki müvafiq qanunauyğunluqları tam ifadə etmir, onları yalnız nəzərdə tutur. Ümumi nisbilik qanununun nəzərdə tutduğu qanunauyğunluq fizikada necə ifadə olunur? O, belə ifadə edilir: Dünyanın bütün sistemlərində bütün hadisələrin qanunauyğunluqları eyni olub bu sistemlərin bir-birinə nisbətən düzxətli, əyrixətli və s. hərəkətdə olmasından asılı deyildir.

Göründüyü kimi, dəqiq elmlər sahəsində «qanun» məfhumu ilə yanaşı, «qanunauyğunluq» məfhumu da işlədilir və bu məfhumların ifadə etdiyi anlayışların dəqiqliyinə meyl getdikcə güclənir.

Pedaqoji qanun və qanunauyğunluqların ifadə edilməsində nə kimi kəsirli cəhətlər müşahidə edilir? Bəzən hər hansı pedaqoji hadisə qanun şəklində yazılır, həmin qanununun aid olduğu qanunauyğunluq isə açılmır, ifadə edilmir. Məsələn, bəzi yazılarda tərbiyənin tarixiliyi və sinfiliyi qanun adlandırılır. Lakin bu qanunun nəzərdə tutduğu qanunauyğunluq konkretləşdirilmir. Yaxud, bir də görürsən ki, fərdi və yaş xüsusiyyətlərindən təlimin asılı olduğu qanun hesab edilir. Amma onun aid olduğu qanunauyğunluq açıq, aydın ifadə olunmur.

Bir çox halda isə bunun əksinə təsadüf edilir. Tədqiqatçı çalışır ki, təlim və tərbiyə prosesində cərəyan edən qanunauyğunluqları



uyğunluğu açsın və onu ifadə etsin. Lakin bu düzgün və vacib iş axıra çatdırılmır: ifadə olunmuş qanunauyğunluq sonradan qanun şəklinə salınmır. Məsələn, tədqiqatlardan birində belə bir qanunauyğunluq aşkara çıxarılmışdır: şagirdlər əməli tapşırıqların icrası zamanı öz biliklərindən nə qədər geniş və müxtəlif cür istifadə edirlərsə, həmin bilikləri başqa sahələrə daha müvəffəqiyyətlə köçürə, öz biliklərini daha müstəqil və daha fəal tətbiq edə bilirlər. Təəssüf ki, belə bir qanunauyğunluq qanun formasına salınmamışdır.

Deməli, pedaqoji prosesdə aşkara çıxarılan qanunauyğunluğu sonradan qanun şəklinə salmaq nə qədər zəruridirsə, ifadə edilən qanunun əhatə etdiyi qanunauyğunluğu dəqiqləşdirmək və dəqiq ifadə etmək də bir o qədər zəruridir. Bu tələbin nəzərə alınması da təlim və tərbiyənin əsasında duran qanunauyğunluqların dərk olunmasında qarşılaşdığımız əngəlləri aradan qaldırmağa kömək edir.

Pedaqoji qanunauyğunluqların ifadə tərzləri necə olur və onları nəzərdən keçirməyin mənası varmı? Vardır! Çünki pedaqoji qanunauyğunluqların aşkara çıxarılmasını, məfhumlarda ifadə olunmasını, başa düşülməsini və habelə onlardan şüurlu surətdə istifadə edilməsini asanlaşdıran şərtlərdən biri də məhz qanunauyğunluqları düzgün ifadə etməkdən ibarətdir. Pedaqoji ədəbiyyatda rast gəldiyimiz faktlardan aydın olur ki, qanunauyğunluqlar müxtəlif tərzdə ifadə edilir. Bəzən qanunauyğunluqlar kimi təqdim edilən ifadələrdə hadisələr arasındakı davamlı əlaqələrin nədən ibarət olduğu aydın verilmir və buna görə də onları başa düşmək mümkün olmur. Məsələn, qanunauyğunluğun aşağıdakı ifadəsindən nə başa düşmək olar: «özünüidarə – uşaq kollektivinin qanunauyğunluğudur» (B.T.Lixaçev). Əvvəla, onu deyək ki, qanunauyğunluğun bu formada ifadəsində hansısa hadisələr arasında nə kimi asılılıq olduğu qeyd edilməmişdir. İkincisi, uşaq kollektivinin özünüidarə ilə əlaqədar olan qanunauyğunluğunun mahiyyəti aydın ifadə olunmamışdır.

Bəzən də qanunauyğunluq ifadə edilərkən pedaqoji hadisələr arasındakı asılılığa diqqət yetirilir, lakin həmin asılılıq

qeyri-müəyyən şəkildə qələmə alınır, onun xarakteri dəqiq ifadə olunmur. Bunun da nəticəsində nəzərdə tutulmuş qanunauyğunluğun oxucu tərəfindən başa düşülməsi çətinləşir: deməli, onun əməli əhəmiyyəti, yəni istifadə imkanını azalır. Uşaqların əxlaqi şüuru ilə onların əməli fəaliyyətləri arasındakı asılılığın bir ifadə tərzinə buna nümunə ola bilər. Həmin fikir belə verilmişdir. «Uşaqların şüurlu intizamı, onların ümumiyyətlə əxlaqi şüurları həyat fəaliyyətlərinin, əməli münasibətlərinin, ictimai təcrübələrinin nəticəsidir».

Göründüyü kimi, bu ifadədə həm nəticə (şüurlu intizam, əxlaqi şüur) və səbəb (həyat fəaliyyəti, əməli münasibət və s.), həm də onlar arasındakı asılılıq (birincinin İkincidən asılı olması) qeyd edilir. Lakin həmin asılılığın təbiəti açılmır. Buna görə də qanunauyğunluq dəqiq ifadə edilməmiş qalır.

Pedaqoji hadisələrdə səbəb və nəticə arasındakı əlaqənin xarakterini qanunauyğunluğun ifadəsində açmaq cəhətdən irəliyə doğru atılmış addımlara ədəbiyyatda rast gəlmək olur. Şagirdin idrak fəaliyyəti ilə əqli inkişaf prosesindəki asılılığın bir ifadəsi buna misal ola bilər: V.Zankov bu asılılığı belə ifadə etmişdir: «Uşağın yüksək çətinlik səviyyəsində cərəyan edən idrak fəaliyyəti xarici aləmin dərinədən dərk olunmasını və onun əqli qüvvələrinin inkişafını təmin edir».

Bu cür faktlar göstərir ki, pedaqoji qanunauyğunluğun ifadə edilməsi üçün hadisələr arasındakı əlaqələrin sezilməsi şüuri olsa da, kifayət deyildir. Bundan ötrü həmin əlaqələrin mahiyyətini aydın ifadə etmək də vacibdir.

Pedaqoji qanunauyğunluqların aşkara çıxarılmasını asanlaşdırmaq üçün başqa şərtlərə də əməl olunmalıdırmi? Nəzərə almaq lazımdır ki, ümumiyyətlə qanun və ya ümumiyyətlə qanunauyğunluq pedaqogika elminin məşğul olduğu məsələlər deyildir. Qanun və qanunauyğunluq kateqoriyaları əsasən məntiq kateqoriyalarıdır. Həmin kateqoriyaların xüsusiyyətlərini də məntiq tədqiq edib müəyyənləşdirir. Buna görə də ümumiyyətlə qanun və qanunauyğunluq haqqında pedaqogikada açılan söhbət o qədər səmərə verə bilməz. Pedaqogikanın bu cəhətdən vəzifəsi, qa-

nun və qanunauyğunluğa dair məntiq elminin çıxardığı nəticələri nəzərə alaraq, məhz pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını, bu qanunauyğunluqların xüsusiyyətlərini öyrənib aşkara çıxarmaqdan ibarət olmalıdır. Bu mülahizəni əsas götürmüş olsaq «pedaqoji proses» anlayışını da dəqiqləşdirməliyik. Çünki pedaqogika məhz pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını tədqiq edir və tədqiq etməlidir.

«Pedaqoji proses» anlayışının dəqiqləşdirilməsi ona görə vacibdir ki, ədəbiyyatda həmin anlayışın müxtəlif mənada düşüldüyü hallarına təsadüf edilir. Məsələn, A.P.Medvedkov «Şəxsi təhsil, məktəb və ailə üçün pedaqogika» (Petroqrad, 1919) adlı kitabda göstərir ki, pedaqoji prosesi öyrənən elm pedaqogikadır. Lakin həmin əsəri diqqətlə nəzərdə keçirdikdə aydın olur ki, «pedaqoji proses» dedikdə müəllif həm konkret uşağın, şəxsiyyətin inkişafını, həm növün – adamın bioloji inkişaf prosesini, həm də onun mədəni inkişafını nəzərdə tutur.

Göründüyü kimi, burada pedaqoji proses çox geniş mənada başa düşülür: bu prosesə bioloji və sosioloji hadisələr də daxil edilir. Müəllifin həmin fikri ilə razılaşılırsa, təbiidir ki, pedaqoji qanunauyğunluqları təkə təlim-tərbiyə prosesində deyil, həm də bioloji və sosioloji proseslərdə axtarmaq lazım gəlir. Belə bir axtarışın isə pedaqogika üçün səmərəsi az olar. Çünki əsil pedaqoji qanunauyğunluqları tapmaq əvəzinə tədqiqatçı pedaqog bioloji, sosioloji, psixoloji və s. sahələrdə hədəf vaxt və enerji sərf edər, yəni başqa elmlərin funksiyalarını da öz üzərinə götürmüş olar; pedaqoji qanunauyğunluqları lazım olan yerdə, onların cərəyan etdiyi sahədə axtarmaq əvəzinə, bu qanunauyğunluqları onların baş vermədiyi sahələrdə axtarmalı olar.

Pedaqoji qanunauyğunluqları harada axtarmaq lazımdır? Bu suala müxtəlif cavab verənlər indiki dövrdə də vardır. Məsələn, B.T.Lixaçev «Şəxsi münasibətlər və tərbiyənin qanunauyğunluqları məsələsinə dair» («Sovetskaya pedaqogika» jurnalı, 1966, №10) məqaləsində sübut etməyə

xüsusi səy göstərmişdir ki, pedaqogika məqsədəyönəlmiş şəkildə, şüurlu surətdə təşkil olunan tərbiyənin qanunauyğunluqlarını deyil, uşağın xarici aləmlə münasibətlərinin inkişafı qanunauyğunluqlarını öyrənməlidir.

Öz fikrini müəllif onunla əsaslandırmağa çalışır ki, uşaq həyatın müxtəlif sahələrində insan təcrübəsinin əsaslarını öyrənir; uşaq bu zaman ətraf hadisələrlə, hər şeydən əvvəl, adamlarla müxtəlif münasibətlərdə olur və başqa-başqa təsirə məruz qalır.

İki cəhətdən müəllifin fikri ilə razılaşmaq mümkün deyildir. Əvvəla, hiss olunur ki, B.T.Lixaçev uşağın məktəblə, müəllimlərlə qarşılıqlı əlaqələrindən əlavə bir sıra ictimai əlaqələri də, geniş sosioloji münasibətləri də, uşağa təsir göstərən hər cür hadisələri də pedaqoji prosesə daxil edir. Buna görə müəllifin anlayışında pedaqoji proses bütün sosioloji prosesi əvəz edir.

İkincisi, müəllif uşaq xasiyyətinin sosioloji formalaşmasını qəbul etməkdə nə qədər haqlıdırsa, sosioloji formalaşmanın tədqiqini pedaqogikanın vəzifəsi hesab etməkdə də bir o qədər yanılır.

Pedaqoji prosesi sosioloji proseslə eyniləşdirmək meyllərinə Suxomlinskinin əsərlərində də rast gəlmək olur. Onun «Kommunist tərbiyəsi haqqında etüdlər» («Narodnoye obrazovaniye» jurnalı, 1967, №2) adlı məqaləsində söylənən fikirlər buna nümunə ola bilər.

Belə bir fikir həqiqətdir ki, uşaq şəxsiyyəti, ümumiyyətlə şəxsiyyət heç də təkə pedaqoji prosesdə, pedaqoji təsirlər altında formalaşmır. Şəxsiyyətin formalaşmasında ictimai mühitin əhəmiyyəti də böyükdür. Buna görə də sosioloji amillərin şəxsiyyətə təsiri xüsusiyyətlərini də pedaqoqun nəzərə alması vacibdir. Lakin pedaqoji prosesi sosioloji proseslə eyniləşdirmək və bu yolla pedaqoji qanunauyğunluqları uşağın həm də sosioloji həyatında axtarmaq cəhdi ilə razılaşmaq olmaz. Müəllif uşağın ətraf mühitlə əlaqə və münasibətlərini pedaqoji prosesin canı hesab edir; bu fikir də bizə səmərəli görünür. Çünki pedaqoji prosesdə mərkəzi münasibət, mərkəzi məsələ tərbiyəçi ilə tərbiyə olunan-

lar arasındakı, şagirdlərlə müəllimlər arasındakı münasibətlərdir. Bu münasibətlər zamanı şagirdlər xarici aləmi dərk edirlər. Mühtilə uşaq arasındakı qalan əlaqə və münasibətlər isə həmin əsas münasibətlərin başqa-başqa təzahürləri ola bilər.

Göründüyü kimi, mahiyyətə B.T.Lixaçevin mövqeyi A.İ.Modvedkovun mövqeyindən o qədər də fərqlənmir. A.İ.Modvedkovun fikrincə pedaqoji prosesdə əsas cəhət – uşağın öz fəallığıdır, təkbaşına göstərdiyi yaradıcılıq səyidir, təkmilləşməyə doğru göstərdiyi şəxsi cəhdidir. Əslində B.T.Lixaçov da uşağın şəxsi səylərini, şəxsi münasibətlərini pedaqoji prosesin mahiyyəti hesab edir. A.P.Modvedkov da, B.T.Lixaçev də müəllim və tərbiyəçilərin fəaliyyətini pedaqoji prosesin xarici cəhəti adlandırır. Vahid pedaqoji prosesi iki hissəyə - tərbiyəçinin və tərbiyə olunanın fəaliyyətinə parçalamaq, bunların birini xarici, digərini isə daxili cəhət adlandırmaq hər iki müəllifin fikirlərinə xasdır.

Pedaqogikada azlıq təşkil edən bu cür mövqə göstərə bilər. İndi tək-tək elə metodistlərə rast gəlmək olur ki, onlar ayrı-ayrı fənlərin tədrisi qanunauyğunluqlarını tədris prosesinin özündə deyil, ondan kənarında axtarmağa səmərəsiz vaxt və enerji sərf edir, hətta pedaqoqları da bu uğursuz yola dəvət edirlər. Məsələn, metodistlərdən biri Azərbaycan dili tədrisinin qanunauyğunluqlarından, özü də əsas qanunauyğunluqlardan birisini belə ifadə edir: «Təfəkkürlə dilin vəhdəti». Məlum olduğu kimi, təfəkkür və dil arasındakı vəhdət hər danışığa, hər cür nitqə aid olan hadisədir. Bu hadisə, məsələn, fizikanın da, riyaziyyatın da, biologiyanın da tədrisinə xasdır. Çünki hər bir fənnin tədrisi dil və təfəkkürlə müşayiət edilir. Dilsiz və təfəkkürsüz tədris ola bilməz. Yaxud, tədrisdən kənar olan adi danışılarda, monoloqlarda və ya dialoqda dil və təfəkkürün vəhdəti özünü göstərir. Bu cür səbəblərə görə təfəkkür və dilin vəhdəti dil tədrisinin qanunauyğunluğu, özü də spesifik, başlıca qanunauyğunluğu ola bilməz. Dil və təfəkkürün vəhdətini dil tədrisinin başlıca qanunauyğunluğu hesab

etməyin əsas səbəbi odur ki, müəllif dilin tədrisi qanunauyğunluğunu tədris prosesində deyil, tədris prosesindən kənarında, ümumiyyətlə dil və təfəkkür hadisələrində, qeyri-pedaqoji prosesdə axtramağa çalışmışdır.

Pedaqogika və metodikada müşahidə olunan bu cür dolaşlıqlar göstərir ki, pedaqoji qanunauyğunluqların hakim olduğu prosesi və pedaqoji proses anlayışını dəqiqləşdirmək vacibdir. «Pedaqoji proses dedikdə, başlıca olaraq təlim və tərbiyə prosesləri nəzərdə tutulur. Şagirdlərlə müəllimin, tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanın birgə fəaliyyət göstərməsi təlim və tərbiyə üçün ümumi cəhətdir. Çünki şagirdlərin, tələbələrin tədris fəaliyyətini müəllimlərin istiqamətverici, təşkilədici fəaliyyətindən ayırmaq və ayrılıqda başa düşmək mümkün olmadığı kimi, müəllimlərin müəyyən dövlət sənədlərində əsaslanan fəaliyyətini də şagirdlərin və tələbələrin tədris fəaliyyətindən ayırmaq və ayrılıqda öyrənmək maksimum səmərə verə bilməz. Şagirdlərin tədris fəaliyyətinin xüsusiyyətlərini yalnız müəllimlərin təşkilədici və istiqamətləndirici fəaliyyətləri baxımından aydınlaşdırmaq mümkündür. Eləcə də müəllimlərin və tərbiyəçilərin işini, bu işin həqiqi səviyyə və keyfiyyətini başlıca olaraq şagirdlərin fəaliyyət xüsusiyyətləri əsasında qiymətləndirmək olur.

Axı şagirdlərin hazırkı tədris fəaliyyətini şərtləndirən daxili imkanları da, yəni onların malik olduqları bilik və bacarıq səviyyələri, hafizə, təfəkkür, diqqət xüsusiyyətləri də əsasən vaxtilə müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətləri nəticəsində formalaşmışdır! Bütün bunlara görə də şagirdlərin, tərbiyə olunanların fəaliyyətini ayrılıqda və bundan əlavə müəllimlərin, tərbiyəçilərin fəaliyyətini ayrılıqda, birbirindən əlaqəsiz tədqiq etmək və onların hərəsinə xas olan başqa-başqa qanunauyğunluqlar axtarmaq kifayət qədər elmi pedaqoji səmərə verə bilməz. Əsil pedaqoji qanunauyğunluqları tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanların, müəllimlə şagirdlərin birgə pedaqoji fəaliyyətində axtarmaq pedaqogika elminə və təlim-tərbiyə təcrübəsinə daha çox səmərə verə bilər. Belə bir cəhəti biz xüsusi olaraq bir də ona görə

qeyd edirik ki, pedaqogika üzrə ümumiləşdirici rəhbər materiallar olan bəzi dərslərdə də vahid prosesi iki cəhətə ayırmaq və onları ayrılıqda tədqiq etmək məsləhət görülür. 1968-ci ildə çap olunmuş «Pedaqogikanın ümumi əsasları» adlı kitabda M.N.Qmurmanın fikri buna misal ola bilər. Dərsləyin 251-ci sətirində müəllif hər şeydən qabaq öyrənmənin, yəni şagird fəaliyyətinin qanunauyğunluqlarını tədqiq etməyi məsləhət görür.

Biz şagird və ya müəllim fəaliyyətini ayrılıqda tədqiq etməyin ümumiyyətlə əleyhinə deyilik. Bu cür tədqiqatlar aparılır. Lakin belə tədqiqatlar pedaqoji deyil, sırf psixoloji tədqiqatlar olur. Burada isə söhbət pedaqogikadan, pedaqoji tədqiqatlardan gedir.

Pedaqoji qanunauyğunluqları tədqiq etməyə nədən başlamaq lazımdır? Bu məsələnin aydınlaşdırılması da pedaqoji qanunauyğunluqların aşkara çıxarılmasını asanlaşdırmağa kömək edir. Fikrimizcə, iki istiqamətdə tədqiqat aparmaq faydalı olardı. Birincisi nəzəri, digəri isə əməli istiqamətdə aparıla biləcək tədqiqatlardır. Birincisi ümumiləşdirməyi tələb edən, digəri isə konkret sahəni və konkret hadisələri təhlil edən yoldur. Bu iki istiqamətdə aparılan axtarışlar bir-birini tamamlamalıdır. Onların heç biri ayrılıqda bütün qanunauyğunluqları, həm ümumi və həm də xüsusi pedaqoji qanunauyğunluqları aşkara çıxara bilməz. Birinci istiqamətdə aparılan tədqiqatlar təlim və tərbiyənin, təhsilin ümumi qanunauyğunluqlarının, İkinci istiqamətdə aparılan tədqiqatlar isə xüsusi pedaqoji sahələr üçün spesifik olan qanunauyğunluqların aşkara çıxarılmasına imkan verir. Məsələn, təlim və tərbiyəni bir-birinə qohum edən ümumi, oxşar cəhətlər mövcud olsa da, onların birini digərindən fərqləndirməyə imkan verən əlamətlər də vardır. Bu, o deməkdir ki, ayrılıqda təlimə və tərbiyəyə xas olan qanunauyğunluqlar da mövcuddur. Təlimin özünəməxsus ümumi və tərbiyənin özünəməxsus ümumi qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaq üçün onları ayrılıqda tədqiq etmək zəruridir. Təlimə və tərbiyəyə, yaxud təhsilə xas olan ümumi qanunauyğunluqlardan təlimin və ya tərbiyənin

ayrı-ayrı konkret sahələrində istifadə etmək olardı. Məsələn, təlim üçün ümumi olan və nəzəri yolla aşkara çıxarılan hər hansı qanunauyğunluğa əsaslanıb ümumtəhsil məktəblərində də, texniki peşə məktəblərində də, texnikumlarda da, ali məktəblərdə də təlim işinin səviyyəsini yüksəltməyə səy göstərmək mümkündür.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, təlimin və ya tərbiyənin məhz ayrı-ayrı sahələri üçün spesifik olan qanunauyğunluqların tədqiqi də son dərəcə faydalıdır. Məsələn, məktəb tipləri ilə əlaqədar olan spesifik qanunauyğunluqlar varmı? Əgər varsa, belə qanunauyğunluqlar nədən ibarətdir? Yaxud, eyni təlim üsulunun və ya tərbiyə üsulünün müxtəlif yaş dövrlərində tətbiqinin spesifik qanunauyğunluqları varmı? Əgər varsa, bu cür qanunauyğunluqlar hansılardır?

Təlim və tərbiyənin ayrı-ayrı sahələrinə xas olan spesifik qanunauyğunluqların öyrənilməsi həmin sahələrdə işin səviyyəsini yüksəltməyə imkan verir.

Pedaqoji prosesin ayrı-ayrı sahələrində aşkara çıxarılmış qanunauyğunluqların təsir dairəsini və bu qanunauyğunluqlar arasındakı nisbi asılılığı ümumilik dərəcəsinə görə müəyyənləşdirmək, onların sırasını təyin etmək olar.

Pedaqoji qanunauyğunluqların öyrənilməsinə yanaşmanın metodikasında nöqsanlar müşahidə edilirmi? Pedaqoji qanunauyğunluqlara həsr edilmiş bir çox yazıların başlıca nöqsanı, bircə, orasındadır ki, həmin yazıların müəlliflərindən bəziləri mücərrəd mülahizə yürütmək yolunu üstün tuturlar; onlar konkret tədqiqata və faktiki materiala əsaslanmadan, marksizm-leninizmdə məlum olan müddəaları mexaniki şəkildə təlim, tərbiyə və təhsil məsələlərinə tətbiq etməyə və bu yolla pedaqoji qanunauyğunluqlar müəyyənləşdirməyə çalışırlar. Marksizm-leninizm müddəalarına əsaslanaraq konkret tədqiqat aparmaq əvəzinə, məlum müddəaların təlim-tərbiyə sahəsinə köçürülməsi halları indiyədək çox olmuş, lakin hələlik heç bir sərəmə verməmişdir.



Fikrimizcə, pedaqoji qanunauyğunluqların aşkara çıxarılmasını asanlaşdırmaq üçün marksizm-leninizmə, onun müddəalarına əsaslanmaq, bu müddəaları əldə r əhbər tutmaq zəruridir, lakin kifayət deyildir. Bununla yanaşı, konkret pedaqoji tədqiqatlar aparmaq, bu cür tədqiqatlara marksizm-leninizm mövqeyindən yanaşmaq və bu əsasda qanunauyğunluqlar müəyyənləşdirmək zəruridir.

Pedaqoji qanunauyğunluqların tədqiqinə bu cəhətdən yanaşırsa, müşahidə edilən başqa bir nöqsanı – pedaqoji hadisələrin qanunauyğunluqlarını öyrənməyə qeyri-diferensial münasibəti də aradan qaldırmış olarıq. Məsələ burasındadır ki, pedaqoji qanunauyğunluqlar haqqında danışan bəzi mütəxəssislərin fikirləri həddən artıq ümumi xarakter alır: pedaqoji hadisələrin müxtəlifliyinə əhəmiyyət verilmir.

Deməli, pedaqoji qanunauyğunluqların tədqiqini asanlaşdırma biləcək amillədən biri də pedaqoji hadisələrə diferensial surətdə yanaşmağı təmin etməkdir. Hər hansı qanunauyğunluğu aşkara çıxarmaq üçün öyrənilən qanunauyğunluğun təsir dairəsini, onun əhatə edə bildiyi hadisələr qrupunu qabaqcadan təqribən də olsa təyin etmək lazımdır.

Pedaqoji qanunauyğunluqların təsir göstərməsinə imkan verən şərtlərin müəyyənləşdirilməsi həmin qanunauyğunluqları ətraflı surətdə öyrənmək və onlardan istifadə etmək üçün vacibdir. Çünki qanunauyğunluğun baş verməsini şərtləndirən amilləri bilən müəllim və ya tərbiyəçi həmin şərtlərin mövcudluğunu təmin etdikdə müvafiq qanunauyğunluğun cərəyan etməsinə nail ola bilər. Təlim və ya tərbiyənin hər hansı qanunauyğunluğunu bilən, lakin onun cərəyan etmə şəraitindən hali olmayan müəllim və ya tərbiyəçi gözlədiyi nəticəni almadıqda qanunauyğunluğun həyatiliyinə şübhə edə bilər. Qanunauyğunluğun baş verməsi şərtlərinə əməl olunmaması belə hallarda gözlənilən nəticənin alınmamasına səbəb olur.

Ümid edirik ki, «pedaqoji qanun» və «pedaqoji qanunauyğunluq» məfhumlarının dəqiqləşdirilməsi və onların dəqiq işlədilməsi, yəni «təlim və tərbiyə qanuna-

uyğunluqları» məfhumu ilə «pedaqoji qanun» məfhumunun eyniləşdirilməməsi, hər bir qanunauyğunluğun və bunun müqabilində müvafiq qanunun aydın ifadə olunması, pedaqoji proses qanunauyğunluqlarının birinci növbədə öyrənilməsi, aşkara çıxarılmış qanunauyğunluqlar arasında əlaqənin müəyyənləşdirilməsi, pedaqoji və sosioloji proseslər arasında qarşılıqlı əlaqələrin qanunauyğunluqlarının araşdırılması, hər bir qanunauyğunluğun təsir göstərdiyi şəraitin öyrənilməsi həm pedaqoji tədqiqatların səviyyəsini yüksəltməyə, həm də təlim-tərbiyə işlərinin keyfiyyətini yaxşılaşdırmağa kömək edir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №9, 1973)

## 29. PEDAQOJI QANUN VƏ QANUNAUY- ĞUNLUQLAR HAQQINDA

Elmin səviyyəsi və sanbalı müəyyənləşdirdiyi qanun və qanunauyğunluqlarla ölçülür. Pedaqogika bu cəhətdən müstəsnaqlıq təşkil etmir. Etiraf olunmalıdır ki, nəinki ittifaq üzrə, hətta dünya miqyasında pedaqoji qanun və qanunauyğunluqlar sistem şəklində xüsusi olaraq nəzərdən keçirilməmişdir. Halbuki pedaqoji qanun və qanunauyğunluqların üzə çıxarılması, dəqiq ifadə edilməsi və sistemə salınması həm pedaqogika elminin özü üçün, həm də təlim-tərbiyə işi ilə əməli şəkildə məşğul olan şəxslər üçün zəruridir.

Pedaqoji qanun və qanunauyğunluqların konkret nədən ibarət olduğunu bilən və onlara əsaslanan müəllim və tərbiyəçilər pedaqoji işdə daha yüksək müvəffəqiyyət əldə edə bilirlər.

Pedaqoji qanun və qanunauyğunluq anlayışlarının ədəbiyyatda qoyuluşu. Pedaqoji nəzəriyyədə və təcrübədə isbat olunmuşdur ki, pedaqoji prosesin əsasında duran qanunauyğunluqlar nə qədər çox aşkara çıxarılsa və əməli işdə nəzərə alınrsa, təlim və tərbiyənin səviyyəsi bir o qədər artır, subyektivlik halları bir o qədər azalır. Məsələn,

A.S.Makarenko belə bir qanunauyğunluq aşkara çıxarmışdır: uşaq, istədiyimiz keyfiyyəti ondan tələb edən şəraitə salındıqda həmin keyfiyyət uşaqda müvəffəqiyyətlə formalaşır. Bu qanunauyğunluğa əsaslanan A.S.Makarenko qorxu hissi keçirən uşaqları gecə gəzintisinə çıxarmış və hətta gecə növbətçisi qoymuşdur.

Tərbiyənin bəzi köklü qanunauyğunluqları marksizmlenin klassikləri tərəfindən müəyyənləşdirilmişdir. Pedaqoji fikir klassiklərindən Y.A.Komenskinin, I.H.Pestalotsinin, J.J.Russonun, K.D.Uşinskinin, A.S.Makarenkonun və başqalarının əsərlərində pedaqoji qanunauyğunluqlar məsələsinə toxunulmuşdur.

Pedaqoji qanunauyğunluq problemi görkəmli sovet pedaqoqlarından P.N.Qruzdevi, N.A.Petrovu, V.Y.Struminski, A.D.Alferovu, N.P.Petuxovu, V.Y.Qmurmanı, B.T.Lixaçovu, İ.S.Maryenkonu və bir çox başqalarını xüsusi məşğul etmişdir. Bu pedaqoqların əsərləri pedaqoji qanunauyğunluqların tədqiqinə dəyərli yeniliklər gətirmişdir. Lakin problemin həllində xeyli çətinlik qalmaqdadır. Pedaqoji qanunauyğunluqları təlim-tərbiyə prosesindən kənarlarda axtarmaq, eyni qanunauyğunluğu başqa-başqa tərzdə ifadə etmək, prinsipi qanunauyğunluqla, qanunauyğunluğu qanunla eyniləşdirmək və s. buna misal ola bilər.

Bu cür nöqsanların iki əsas səbəbi vardır. Biri pedaqoji hadisələrin özündəki səbəb-nəticə əlaqələrinin mürəkkəbliyidir. Fiziki, kimyəvi, bioloji hadisələrdən fərqli olaraq pedaqoji hadisələrdə nəticənin əsasında bir deyil, bir neçə səbəb, özü də müxtəlif xarakterli səbəblər dura bilər. Buna görə də pedaqoji prosesdə cərəyan edən konkret qanunauyğunluğu üzə çıxarmaq tədqiqatçıdan böyük səriştə, onun öyrənilməsinə müxtəlif cəhətdən, həm də sistemli yanaşma tələb edir. Yuxarıda göstərdiyimiz nöqsanların İkinci səbəbi pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını tədqiq etməyin metodoloji məsələlərinin zəif işlənməsidir.

Pedaqoji qanun və qanunauyğunluq anlayışlarının işlədilməsi vəziyyəti. Pedaqoji və metodik ədəbiyyatda «qa-

nun» və «qanunauyğunluq» anlayışları çox halda ifadə etməli olduqları mənada işlədilmir. Bəzi müəlliflərin (məsələn, N.P.Petuxovun) «tərbiyənin qanunu» adlandırdığını başqaları (məsələn, İ.S.Maryenko, B.T.Lixaçov, A.P.Alferov) «tərbiyənin qanunauyğunluğu» kimi işlədir. Eyni sözləri «təlimin qanunu» və «təlimin qanunauyğunluğu», «pedaqogikada qanun» və «pedaqogikada qanunauyğunluq» haqqında da demək olar.

Həmin anlayışlara fərq qoymamaq, onları eyni mənalı anlayışlar kimi işlətmək elmdə dolaşılığa səbəb olur. Təlim və tərbiyə obyektiv prosesdir. Ona xas olan qanunauyğunluqlar da obyektivdir. Pedaqogika elmi obyektiv proses olan təlim və tərbiyəni, onun qanunauyğunluqlarını öyrənir, üzə çıxarır, ifadə edərək qanun şəklinə salır.

«Qanun» və «qanunauyğunluq» anlayışları eyni pedaqoji prosesə aiddə olduqlərindən, lakin fərqi ədəbiyyatda indiyədək aydınlaşdırılmadığından qarışdırılır. «Qanunauyğunluq» anlayışı pedaqoji hadisələr arasındakı səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyətini konkret ifadə edir; qanunda isə bu mahiyyət açılmaz, ona yalnız işarə olunur. Qanunauyğunluq birincidir, obyektivdir, qanun isə ondan törəmədir. Qanunauyğunluq açıldıandan və sözlə aydın ifadə ediləndən sonra onu qanun formasına salmaq mümkün olur. Məsələn, aşkara çıxarılmışdır ki, tərbiyə zamanı uşaqlara pedaqoji təsirin intensivlik dərəcəsi ilə onun səmərəlilik dərəcəsi arasında müəyyən qanunauyğun asılılıq var. Qanunauyğunluğun mahiyyəti belədir: tərbiyə zamanı uşağın mənəvi aləminə göstərilən pedaqoji təsir gücləndikcə, onun (yəni pedaqoji təsirin) səmərəliliyi artır. Bu qanunauyğunluq üzə çıxarılandıandan sonra onu qanun şəklində ifadə etmək asanlaşır: pedaqoji təsirin intensivlik qanunu. Deməli, təlim-tərbiyə faktları arasında tez-tez təkrar olunan səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyətinin ümumiləşdirilmiş şəkildə aydın və dəqiq ifadəsi pedaqoji qanunauyğunluqdur. Bu mahiyyətin yığcam şəkildə ifadəsi isə pedaqoji qanundur. Göründüyü kimi, pedaqoji qanun və qanunauyğunluq eyni prosesin iki formada: geniş və məhdud

formada, ifadəsidir. Pedaqoji hadisələrdəki səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyəti qanunauyğunluq formasında aydın ifadə edilir; pedaqoji qanun formasında isə həmin mahiyyətə yalnız işarə edilir.

Pedaqoji ədəbiyyatda «təlimin qanunauyğunluğu» və «tərbiyənin qanunauyğunluğu» anlayışlarını «pedaqogikanın qanunauyğunluğu» və «metodikanın qanunauyğunluğu» anlayışları ilə eyniləşdirmək hallarına da (bax: Blinov V.M., Kraevskiy V.V. «О некоторых закономерностях как науки». «Sovetskaya pedaqogika» jurnalı, 1964, №4) rast gəlmək olur. Halbuki pedaqoji qanunauyğunluqları, yəni təlim və tərbiyə qanunauyğunluqlarını bir elm kimi pedaqogikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirmək olmaz. Çünki birincilər obyektiv proses olan təlim və tərbiyəyə, ikincilər isə bu proses haqqında elmə aiddir. Pedaqogikanın və ya metodikanın bir elm kimi öz inkişaf qanunauyğunluqları vardır ki, onlar heç də təlim və tərbiyə qanunauyğunluqları ilə üst-üstə düşmür. Buna baxmayaraq bəzən nəinki metodika sahəsində, hətta pedaqogika sahəsində də təlim və tərbiyə qanunauyğunluqları pedaqogikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirilir. Məsələn, professor D.O.Lordkipanidzenin «Didaktika» adlı əsərində oxuyuruq: «Tərbiyənin başlıca qanunauyğunluqları eyni zamanda tərbiyə haqqında elm kimi pedaqogikanın da qanunauyğunluqlarıdır» (Tbilisi Universitetinin nəşriyyatı, 1985, səh.12). Müəllif orada üç qanunauyğunluğun adını çəkir və deyir ki, bunlar «tərbiyənin və pedaqogikanın əsas qanunauyğunluqlarıdır».

Pedaqoji ədəbiyyatda bəzən pedaqoji qanunun adı çəkilir, lakin onun nəzərdə tutduğu qanunauyğunluq açılmır; bəzən də bunun əksi müşahidə olunur: tədqiqat əsnasında müvafiq qanunauyğunluq açılır, lakin bu iş axıra çatdırılmır, qanun şəklinə salınmır.

İfadə tərzlərini bilməyin əhəmiyyəti. Pedaqoji qanun və qanunauyğunluqların məntiqi cəhətdən düzgün ifadəsi təlim və tərbiyə işində onlardan səmərəli istifadə etməyin vacib şərtlərindən biridir. Təəssüf ki, pedaqoji ədəbiyyatda bu

cəhətdən də aydınlıq azdır. Bəzi tədqiqatlarda pedaqoji qanunauyğunluq elə ifadə edilir ki, hadisələr arasında, səbəb və nəticə arasında əlaqə nəzərdən qaçırılır. Məsələn, tədqiqatlardan birində oxuyuruq: «özünüidarə uşaq kollektivinin qanunauyğunluğudur».

Pedaqoji qanunauyğunluğun elə ifadələri də var ki, səbəb və nəticənin konkret adı çəkilir, lakin aralarındakı əlaqənin mahiyyətinin nədən ibarət olduğu göstərilir. Qanunauyğunluğun bu cür ifadəsinə bir misal gətirək: «Dərək olunmuş intizamlılıq, uşaqların əxlaqi şüuru onların həyat fəaliyyətinin, əməli münasibətlərinin, ictimai praktikasının məhsuludur».

Bəzən də pedaqoji qanunauyğunluğun elə ifadəsinə rast gəlirik ki, orada pedaqoji hadisələr arasında səbəb və nəticə asılılığı nəinki qeyd edilir, hətta bu asılılığın qanunauyğun olduğu da əlavə olunur. Yuxarıda adını çəkdiyimiz «Pedaqoqika» (Y.K.Babanskinin redaktəsi ilə. Moskva, «Прочтение» nəşriyyatı, 1983, səh. 78) dərs vəsaitində sadalanan qanunauyğunluqların hamısı belə ifadə olunmuşdur. Onlardan birini nümunə üçün göstərək: «Pedaqoji prosesin vəzifələri, məzmunu, seçilən üsul və vasitələri onun təşkili formalarını qanunauyğun şəkildə şərtləndirir». Göründüyü kimi, bu ifadədə səbəb də (pedaqoji prosesin vəzifələri, məzmunu, üsulları, vasitələri) və nəticə də (təşkili formaları), asılılıq da, hətta bu asılılığın qanunauyğun olduğu da etiraf edilir. Lakin bu cür etiraf, asılılığın qanunauyğun olduğunu sözdə demək həmin asılılığın mahiyyətini açmır.

Pedaqoji qanunauyğunluğun ifadə formalarındakı göstərilən qüsurlar, onun mahiyyətinin dumanlı, qeyri-dəqiq ifadəsi müəllimin və digər tərbiyəçilərin işini çətinləşdirir, qanunauyğunluğun əməli əhəmiyyətini, onun tətbiq olunma imkanını azaldır. Buna görə də pedaqoji hadisələr arasındakı səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyəti müvafiq qanunauyğunluğun ifadəsində aydın, dəqiq əks olunmalıdır.

Pedaqoji hadisələr arasında səbəb və nəticə əlaqələrinin nədən ibarət olduğunu açan ifadələr düzgün hesab edilməlidir. Qanunauyğunluğun düzgün elmi ifadəsinə aid bir

misal gətirək: «Uşaqların cəmiyyət üçün faydalı fəaliyyəti nə qədər məqsədyönlü, onların ünsiyyəti nə qədər düzgün təşkil edilirsə, tərbiyə prosesi bir o qədər səmərəli cərəyan edir». Qanunauyğunluğun bu cür ifadəsində pedaqoji hadisələrin (ictimai faydalı fəaliyyətin və tərbiyə səmərəsinin) arasında asılılıq (İkincinin birincidən asılılığı) da, səmərənin şərti (uşağın hər cür fəaliyyəti deyil, məhz cəmiyyət üçün faydalı fəaliyyəti) də, səbəbin mahiyyəti (ictimai faydalı əməyin məqsədyönlü təşkili) də nəzərə alınmışdır.

Pedaqoji qanunauyğunluğun belə aydın və dəqiq ifadəsi, əlbəttə, təlim və tərbiyə işinin səviyyəsini artırmağa real imkan verir. Pedaqoji qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi sahənin hüdudlarını dəqiq bilməyin də praktik əhəmiyyəti az deyildir.

Pedaqoji qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi sahənin hüdudları. Bu məsələ bir elm kimi pedaqogikanın tədqiqat obyektinə bağlıdır. Odur ki, onun cərəyan etdiyi sahələrin hüdudlarını aydın təsəvvür etmək lazımdır; həm də ona görə ki, bu barədə ədəbiyyatda fikir ayrılığı vardır.

Pedaqoqların bir qismi (məsələn, B.T.Lixaçov, V.Suxomlinski və b.) pedaqoji qanunauyğunluqları İnsanın mühitlə qarşılıqlı münasibətlərində axtarır və bunu başqalarına da məsləhət görür. Məsələn, B.T.Lixaçov yuxarıda adını çəkdiyimiz məqaləsində yazır ki, «Pedaqogika inkişafda olan adamın cəmiyyətlə və real gerçəkliklə qanuni münasibətlərini öyrənməlidir».

Müəllif fikrini belə bir düzgün dəlillə əsaslandırır ki, uşaq yaşlı adamların həyat təcrübəsini müşahidə edir, ətraf mühitlə müxtəlif münasibətlərdə olur və beləliklə də müvafiq dəyişikliklərə uğrayır. Bu mövqedə duran hər kəs pedaqoji qanunauyğunluqları nəinki təlim-tərbiyə prosesində, yəni mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı təsir zamanı, həm də mühitin təsiri prosesində, yəni qeyri-mütəşəkkil, qeyri-planlı, qeyri-məqsədyönlü təsirlər sistemində öyrənməli olar. Belə olduqda pedaqogika öz hüdudlarından çox-çox kənara çıxar, digər elmlərin, o cümlədən sosiologiyanın funksiyalarını da öz üzərinə götürər.

V.Suxomlinskinin mövqeyi B.T.Lixaçovun mövqeyindən fərqlənir. O, «Etyudi o k ommunističeskom v ospitaniı» adlı məqaləsində pedaqoji qanunauyğunluqları bütün ictimai həyat tərzinin, mənəvi və maddi sərvətlərin, təlim-tərbiyənin, hər dəqiqənin, hər guşənin uşaqlara təsirində axtarmağa çağırır.

Bu cür fikir pedaqogika üçün yeni deyil. V.N.Şulkin, V.A.Volkoviç, A.P.Medvedkov və başqaları vaxtilə həmin fikirdə olmuşlar. Güya pedaqoji qanunauyğunluqlar uşağın özünə və xarici aləmə münasibətlərində cərəyan edir.

A.P.Medvedkov, V.Suxomlinski və B.T.Lixaçov uşağın münasibətlərini pedaqoji prosesin mahiyyəti, müəllimin və tərbiyəçinin fəaliyyətini isə onun xarici cəhəti adlandırırlar. Vahid pedaqoji prosesi mexaniki şəkildə iki hissəyə ayırmaqla, onları bir-birinə qarşı qoymaqla, birini xarici, digərini daxili cəhət adlandırmaqla pedaqoji prosesin həqiqi qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaq mümkün deyil.

Vahid pedaqoji prosesi hissələrə parçalamaq və pedaqoji qanunauyğunluqları ayrılıqda həmin hissələrdə axtarmaq metodistləri, o cümlədən, Azərbaycan dili metodistlərini də çaşdırmışdır. Dil metodistləri tədrisin qanunauyğunluqlarını təlim prosesində deyil, uşaqların psixi aləmində axtarmağa çalışırlar. Buna görə də onlar «təfəkkürün və dilin vəhdətini» Azərbaycan dili tədrisi metodikasının əsas qanunauyğunluğu adlandırırlar. Halbuki dil və təfəkkürün vəhdəti tək-cə dilin deyil, bütün fənlərin tədrisi metodikasına xas olduğundan və adamların ümumiyyətlə idrak fəaliyyəti üçün səciyyəvi olduğundan, dil tədrisinin spesifik qanunauyğunluğu hesab edilə bilməz.

Pedaqoji qanunauyğunluqları yalnız pedaqoji prosesdə, yəni milyonlarla tərbiyəçi və tərbiyə olunanların, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətində, təlim və tərbiyə prosesində axtarmaq lazımdır. Bu zaman pedaqoji qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi şərait unudulmamalıdır. Qanunauyğunluğun cərəyan etdiyi şəraiti bilən müəllim, tərbiyəçi gözlədiyi səmərəni ala bilir.



Pedaqoji qanunauyğunluqların qruplaşdırılması. Bu cür qanunauyğunluqlar həm pedaqoji prosesin həyata keçirildiyi müəssisələrin tiplərinə görə, həm də onun sahələrinə görə qruplaşdırıla bilər. İkinci daha münasibdir; çünki tədris müəssisələrinin spesifik xüsusiyyətləri olsa da, oradakı qanunauyğunluqların əksəriyyəti təkrar olunur. Pedaqoji prosesin sahələri üzrə qanunauyğunluqları şərti olaraq üç əsas qrupa ayırmaq mümkündür: təlimin qanunauyğunluqları, tərbiyənin qanunauyğunluqları və təlim-tərbiyə üçün ümumi olan pedaqoji qanunauyğunluqlar. Onların mahiyyətini qısa da olsa açaq.

Təlimin qanunauyğunluqları. Təlimin qanunauyğunluqları ayrı-ayrı fənlərin tədrisində müşahidə olunur. Bu cür qanunauyğunluqlardan yalnız birinə müraciət edək. Təlimin qanunauyğunluqlarından biri belədir: təlimin gedişi zamanı şagirdlər qarşısında qoyulan idrak və əməli vəzifələrin çətinlik dərəcəsi onların yaxın inkişaf zonasına uyğun olduqda təlimin səmərəsi artır.

Xüsusi tədqiqatlar nəticəsində isbat olunmuşdur ki, təlim prosesində ortaya çıxan tədris vəzifələri müxtəlif çətinlik dərəcəsinə malik olur və şagirdlərdən müxtəlif zehni gərginlik tələb edə bilər.

Mənimsəmənin və inkişafın səviyyəsi də başqa-başqa olur: tədris vəzifəsi və ya tapşırığı şagirdlərin imkanlarından aşağı olduqda və ya həddən artıq çətin olduqda onların təlimə marağı artmır; yaxın inkişaf zonasına uyğun gəldikdə, yəni tapşırığın çətinlik dərəcəsi şagirdlərdən bir qədər zehni gərginlik və ya əməli fəaliyyət tələb etdikdə isə onlarda həvəs güclənir, tapşırıq icra olunur, mənimsəmə və inkişaf işə düşür. Həmin qanunauyğunluq qanun şəklində belə ifadə olunur: yaxın inkişaf zonasına təlimin uyğunluq qanunu.

Tərbiyənin qanunauyğunluqları. Tərbiyənin qanunauyğunluqlarının xarakterini səciyyələndirmək üçün yalnız birinin üzərində dayanmaq. Son zamanlar aparılmış tədqiqatlardan məlum olur ki, şəxsiyyət hissə-hissə formalaşmır. Keçirilən hər hansı tərbiyəvi tədbir şagirdlərin yalnız

hissinə və ya yalnız hafizəsinə təsir göstərmir. Aparılan müsahibə və ya keçirilən disput, baxılan kino və ya teatr, dəmir qırıntıları və ya kağız toplanışı, məktəbdə və ya mikrorayonda iməcilik əsasən şüura, yaxud hisslərə və ya vərdislərə, yaxud adətlərə ünvanlansa da, uşağın mənəvi aləminin digər sahələrində də əks-səda verir. Sonuncunun dərəcəsi müxtəlif ola bilər... Məktəbin mərtəbələrində və ya bufetində şagirdin növbətçiliyi əsasən ictimai davranış qaydalarına əməl etməyə yönəlsə də, bu tədbir onun əxlaqi və estetik hisslərinə də, göstəriş verməyin, göstərişə əməl etməyin, tələb etməyin və təbə olmağın zəruriliyində dair şüurun formalaşmasına da müəyyən dərəcədə təsir göstərir. Lakin həmin əlavə təsirləri şagirdlər qabarıq şəkildə duya da, duymaya da bilər. Başqa sözlə desək, tədbirin tərbiyəvi təsir dərəcəsi müxtəlif ola bilər. Müxtəliflik isə müəllimin, tərbiyəçinin pedaqoji ustalığı ilə də əlaqədardır. Keçirilən tədbirin geniş pedaqoji mahiyyətinin şagirdlər tərəfindən duyulmasına tərbiyəçi xüsusi diqqət yetirmədikdə şagirdin mənəviyyatına onun təsiri zəif olur. Tədbirin əxlaqi, əqli, estetik və s. cəhətlərinə şagirdlərin diqqəti cəlb edildikdə, yəni tərbiyəvi tədbirin mahiyyətinə müxtəlif cəhətdən yanaşdıqda onun pedaqoji təsir gücü artır. Məsələn, məktəbyanı sahənin daş-kəsəkdən təmizlənməsinə və ya bellənməsinə yalnız əmək tərbiyəsi vasitəsi kimi baxanlar tədbirin tərbiyəvi təsir dairəsini xeyli məhdudlaşdırmış olurlar. Belə hallarda tədbirin əxlaq tərbiyəsi, estetik tərbiyə, əqli tərbiyə, fiziki tərbiyə üçün imkanları nəzərə alınmır. Tədbirə geniş miqyasda yanaşdıqda, yəni şagirdlərin gözəllik hisslərini, əqli qabiliyyətlərini, fiziki qüvvələrini, əxlaqi anlayışlarını inkişaf etdirmək üçün həmin tədbirin imkanlarından istifadə edildikdə şagirdlərin işə həvəsi və marağı xeyli artır.

Şagirdlərin diqqətini idman tədbirinin əxlaqi, estetik, əqli cəhətlərinə, estetik tədbirin əxlaqi cəhətinə, əxlaqi tədbirin estetik cəhətinə, əmək tədbirinin əxlaqi və estetik cəhətinə və s. cəlb edən müəllim tərbiyənin geniş imkanlarından maksimum istifadə etmiş olur. Deməli, tərbiyənin tərkib

sahələri arasındakı qarşılıqlı əlaqədə müəyyən qanunauyğunluq vardır: tərbiyənin hər bir konkret halına kompleks qaydada yanaşıldıqda, yəni tərbiyənin hər hansı istiqaməti üzrə aparılan iş onun digər istiqamətləri ilə üzvi şəkildə əlaqələndirildikdə gözlənilən səmərə artır. Bu qanunauyğunluq aşağıdakı qanun halını alır: tərbiyəyə kompleks qaydada yanaşılması qanunu.

Ümumi pedaqoji qanunauyğunluqlar. Həm təlim üçün, həm də tərbiyə üçün ümumi olan qanunauyğunluqlar vardır ki, onlar ümumi pedaqoji qanunauyğunluqlar adlandırıla bilər.

Yuxarıda isbat etməyə çalışdıq ki, təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf qarşılıqlı surətdə bir-biri ilə bağlı olduqlarından vahid pedaqoji proses əmələ gətirirlər. Obyektiv olan bu bağlılıqda, bu birlikdə müəyyən qanunauyğunluqlar vardır: təlim təhsilin həyata keçirilməsi prosesi kimi cərəyan edir; təlim eyni zamanda tərbiyə edir; tərbiyə həm də bilik verir; əqli inkişaf təlim və tərbiyənin həm nəticəsi, həm də vacib şərti olur.

Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişafın qarşılıqlı əlaqədə olduğunu, bunların bir-birini şərtləndirdiyini bilən və pedaqoji işdə nəzərə alan müəllimin əldə etdiyi nəticə ilə həmin əlaqəyə məhəl qoymayan və iş zamanı ona istinad etməyən müəllimin pedaqoji nəticəsi arasında xeyli fərq olur. Tərbiyəlilik, mənimsəmə və inkişaf cəhətdən birinci qrupa aid olan müəllimlərin şagirdləri İkinci qrupa daxil olan müəllimlərin şagirdlərinə nisbətən üstünlük təşkil edir. Belə bir qanunauyğunluq özünü göstərir: təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf arasındakı qarşılıqlı əlaqələri müəllimin, tərbiyəçinin bilməsi və fəaliyyət zamanı nəzərə alması şagirdlərdə tərbiyəlilik, bilik və inkişaf səviyyəsini artırır. Bu qanunauyğunluğun qanun forması: təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf arasındakı qarşılıqlı əlaqə qanunu.

Məlumdur ki, məktəbdə, hətta bir sinifdə çox müəllim dərs deyir. Müəllimlər nəinki təlim və tərbiyə üsulları ilə, yanaşma tərzləri ilə, hətta geyimləri, duruşları, davranışları, danışmaq tərzləri ilə də şagirdlərə təsir göstərirlər. Eyni pedaqoji hala, məsələn, şagirdlərin dərəcə davamiyyətinə, yaxud tapşırığın icra vəziyyətinə müəllimlərin münasibət-

lərində nəzərə çarpan fərqlər şagirdlərin tərbiyəsini çətinləşdirir. Həmin fərqlərin dərəcəsi şagirdlərin xarakterini başqa-başqa istiqamətə yönəldə bilər: dərstdə olmamaq halı müəllimin diqqətindən yayınmırsa, şagirdlərdə məsuliyyət güclənir; müəllim laqeyd olduqda isə onlarda məsuliyyətsizlik üçün zəmin yaranır, əsəbilik baş qaldıra bilər. Uşağın davranışında eyni hala valideynlərin başqa-başqa münasibətləri də ailə tərbiyəsini çətinləşdirir. Valideynlər həmrəy olduqda isə tərbiyə işi yüngülləşir. Uşaq tərbiyəsində məktəb və ailənin, müəllimlərin və valideynlərin münasibətlərində yaranan ciddi fərqlər pedaqoji prosesə zərər vurduğu kimi, fikir birliyi onu asanlaşdırır. Beləliklə, qanunauyğunluq göz qabağındadır: təlim və tərbiyənin eyni hallarına pedaqoji proseslə məşğul olan şəxslərin münasibətləri nə qədər çox yaxınlaşarsa, pedaqoji səmərə bir o qədər yüksək olur. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi: pedaqoji proses subyektlərinin həmrəylik qanunu.

Pedaqoji prosesi onun həyata keçirildiyi şəraitdən ayırmaq olmaz. Şəraitin necəliyi, onun ayrı-ayrı ünsürləri pedaqoji prosesin gedişinə müəyyən təsir göstərir: səmərəni artırma və ya azalda bilər. Təlim və tərbiyənin səmərəsi onun maddi bazasının (məktəb binasının, sinif otaqlarının, avadanlığın və s.) necəliyindən, gigiyenik, mənəvi-psixoloji, estetik şəraitindən də asılıdır. Məktəb binası, onun sinif otaqları, daxili tərtibatı gigiyenik və estetik tələblərə cavab verirsə, məktəbdə sağlam mənəvi-psixoloji mühit hökm sürürsə, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı üçün lazım olan avadanlıq, texniki vasitələr məktəbdə varsa, pedaqoji prosesi yüksək səviyyədə təşkil etmək imkanı genişlənir. Bunun əksi də müşahidə olunur. Binası və otaqları gigiyenik və estetik tələblərə cavab verməyən, avadanlığı və texniki vasitələri çatışmayan, mənəvi-psixoloji mühiti qeyri-sağlam olan məktəbdə pedaqoji prosesin səmərəsini artırmaq çətinləşir. Bu faktlarda qanunauyğunluq vardır: müasir layihə əsasında tikilən, lazımi avadanlığa və texniki vasitələrə malik olan, mənəvi-psixoloji mühiti sağlamlaşdıran məktəbdə təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltmək imkanı çoxalır.

Qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi: pedaqoji prosesin maddi və mənəvi bazasını təkmilləşdirmək qanunu.

Təlim və tərbiyə üçün ümumi olan başqa qanunauyğunluqlar da aşkar edilmişdir. Biz bütövlükdə pedaqoji proses və sosializm cəmiyyəti arasındakı qarşılıqlı əlaqədə özünü göstərən qanunauyğunluğu nəzərdə tuturuq. Tədris müəssisələrinin, məktəbdənkənar tərbiyə müəssisələrinin təşkili cəmiyyətin ehtiyaclarından irəli gəlmiş kimi, həmin müəssisələrin tədris planları, təlim-tərbiyə işləri də dövrün tələblərinə uyğun şəkildə tərtib və təşkil edilir, lazım gəldikdə təkmilləşdirilir. Tədris müəssisələri, orada aparılan təlim və tərbiyə işləri öz növbəsində cəmiyyətə, istehsalata, əmək məhsuldarlığına təsir göstərir. Belə bir qanunauyğunluq müəyyənləşdirilmişdir: 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. Həmin qanunauyğunluq qanun şəklində belə ifadə edilə bilər: pedaqoji proseslə cəmiyyət arasında qarşılıqlı əlaqə qanunu.

Məktəb təcürbəsinin ümumiləşdirilməsi nəticəsində müəyyənləşdirilmişdir ki, pedaqoji işin məqsəd və məzmunu arasında qanunauyğun əlaqə vardır: təlim və tərbiyənin qarşısında qoyulan konkret məqsəd bu işin məzmununu şərtləndirir. Məsələn, əgər müəllim və sinif rəhbəri şagirdlərdə əsasən beynəlmilçilik, yaxud vətənpərvərlik tərbiyə etmək məqsədi güdürsə, başqa-başqa materiallar toplayır və onlardan istifadə etməli olur: birinci halda əsasən müxtəlif millətlərə və xalqlara aid faktlardan, İkinci halda isə əsasən öz xalqının müasir həyatına və keçmişinə aid faktlardan. Belə hallarda müsbət nəticə özünü göstərir. Lakin bu sahədə heç də həmişə arzu olunan nəticə alınmır. Bu da onunla izah edilir ki, bəzən tərbiyə işinin məzmunu onun məqsədinə tam uyğun şəkildə seçilmir. Göründüyü kimi, pedaqoji işin məzmunu və vəzifəsi arasında qanunauyğun asılılıq təlim və tərbiyə işinin səmərəsinə müəyyən təsir göstərir: hər bir konkret halda pedaqoji işin məzmunu onun məqsədinə tam uyğun seçildikdə və iş bu zəmində aparıldıqda səmərə

artır. Bu qanunauyğunluq aşağıdakı qanun halını alır: pedaqoji işin məzmununu məqsədinə görə müəyyənləşdirmək qanunu.

Səciyyələndirdiyimiz qanunauyğunluq pedaqoji işin üsul və vasitələrinin seçilməsi və tətbiqində də özünü göstərir. Pedaqoji işin konkret sahəsində bir deyil, bir neçə üsullardan istifadə etmək mümkün olur. Hər bir halda bu üsullardan hansılar seçilib tətbiq edilməlidir? Suala dəqiq cavab vermək üçün öyrədilən biliyin və ya aşılana keyfiyyətin uşaqlarda necəliyini müəyyənləşdirmək lazım gəlir. Şagirdlərin anlayışında çatışmazlıq aşkar olursa bir qrup üsullardan (məsələn, müsahibədən, mühazirədən, disputdan və s.dən), davranışlarında, əməli münasibətlərində çatışmazlıqlar olursa başqa qrup üsullardan (məsələn, alışıdırma, nümunə, məzəmmət və s.dən) istifadə etməyə ehtiyac duyulur. Mənəvi keyfiyyətin şagirdlərdə mövcud səviyyəsi nəzərə alınaraq pedaqoji iş üsulları seçildikdə və tətbiq olunduqda istənilən səmərəni almaq mümkündür. Mənəvi keyfiyyətlərlə əlaqədar şagirdlərdə tərbiyəlilik dərəcəsi dəqiqləşdirilmədən tətbiq olunan üsullar o qədər də fayda vermir. Göründüyü kimi, pedaqoji iş üsullarının seçilib tətbiq olunmasında müəyyən qanunauyğunluq vardır: pedaqoji iş üsulları formalaşdırılan mənəvi keyfiyyətin şagirdlərdə inkişaf dərəcəsinə nəzərən seçildikdə və tətbiq edildikdə daha çox pedaqoji səmərə verir. Qanun formasında həmin qanunauyğunluğun ifadəsi belədir: pedaqoji iş üsullarını mənəvi keyfiyyətin inkişaf dərəcəsinə görə seçmək qanunu.

Aydın ki, pedaqoji qanunlar və qanunauyğunluqlar problemi pedaqogikanın ən köklü, mərkəzi problemlərindən biridir. Pedaqoji qanun və qanunauyğunluq anlayışlarında aydınlıq təlim və tərbiyə prosesinin mahiyyətinə nüfuz etməyə və bu əsasda işin səmərəsini xeyli artırmağa imkan verir. Güman edirik ki, pedaqoji prosesin başqa qanun və qanunauyğunluqları da üz çıxarılaçaqdır.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №9, 1990)**

### 30. PEDAQOJI PROSESİN QANUNAUYGUNLUĞU NƏ DEMƏKDİR?

Məlumdur ki, hər bir elmin başlıca vəzifəsi öz tədqiqat sahəsində cərəyan edən qanunauyğunluqları üzə çıxarıb ifadə etməkdən ibarətdir. Pedaqogika bu cəhətdən müstəsna- nılıq təşkil etmir. Onun da başlıca vəzifəsi pedaqoji proses- də baş verən qanunauyğunluqları öyrənmək, səlis, aydın ifadə etmək və bu əsasda təlimlə, tərbiyə və təhsillə məşğul olan şəxslərə inandırıcı məsləhətlər verməkdir. Lakin etiraf etməliyik ki, pedaqogika bu cəhətdən ləng irəliləyir.

Ləngliyin başlıca səbəblərindən biri pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarının bir sıra vacib nəzəri məsələlərində aydınlığın olmaması ilə bağlıdır. Qanunauyğunluq kimi təqdim edilən fikirlərin qeyri-müəyyənliyi, qanunauyğun- luqların cərəyan etdiyi sahələrin naməlum qalması, pedaqoji hadisələrin arasında səbəb-nəticə əlaqələrinin dəqiq göstəril- məməsi, pedaqoji proses prinsiplərinin hansı qanunauy- ğunluqlardan irəli gəldiyinin açılmaması və s. məsələlər aydınlığın olmadığına misaldır.

**Sual olunur:** səbəb nədir ki, qanunauyğunluq məsələsi pedaqoji ədəbiyyatda çoxdan müzakirə olunsada yuxarıda sadaladığımız nəzəri pedaqoji məsələlərə hələ də aydınlıq gətirilməmişdir? Bizcə, bunun başlıca səbəblərindən biri pe- daqogikada qanunauyğunluq anlayışının mahiyyətinin in- diyədək açılmadığı ilə bağlıdır.

Ümumiyyətlə, qanunauyğunluğun nə demək olduğu elmdə məlumdur. Lakin pedaqoji prosesin və ya təlimin, ya- xud tərbiyənin qanunauyğunluğunun nə demək olduğu pe- daqogikada aydınlaşdırılmayıb. Bu səbəbdən də pedaqoji qanunauyğunluq olduqca müxtəlif formada oxucuya təqdim edilir. Ədəbiyyata ötəri də olsa nəzər salaq. Bəzi mənbələrdə adi pedaqoji hadisə qanunauyğunluq hesab edilir. Məsələn, M.A.Danilov və M.N.Skatkinin redaktəsi ilə 1975-ci ildə çap olunmuş «Didaktika sredney şkolı» adlı kitabda «Təlim və tərbiyədə şagirdlərin fəallığı» qanuna- uyğunluq kimi başa düşülür.

Bəzi mənbələrdə isə müəlliflər bir qədər irəliyə gedərək pedaqoji hadisədə səbəb və nəticənin olduğunu göstərir və bununla kifayətlənirlər. Məsələn, didaktika mütəxəssisi İ.L.Lerner 1980-ci ildə çapdan çıxmış «Процесс обучения и его закономерности» adlı əsərində təlimin qanunauyğunluqlarından birini belə ifadə etmişdir: «Təlim öyrənmənin və öyrənilən obyektin qarşılıqlı münasibətində cərəyan edir». **Sual olunur:** həmin qarşılıqlı münasibətin mahiyyəti nədən ibarətdir? Sual açıq qalır. Halbuki, müəllim və öyrənilən obyekt arasındakı qarşılıqlı münasibətin mahiyyətinin açılması qanunauyğunluq üçün vacib şərtədir.

Y.K.Bababnskinin redaktəsi ilə 1983-cü ildə çap edilmiş «Pedaqogika» adlı dərs vəsaitində ayrı-ayrı qanunauyğunluqlar nisbətən kamil ifadə olunmuşdur. Həmin vəsaitdə qanunauyğunluqlardan biri belə təqdim edilir: «Pedaqoji prosesin vəzifələri, məzmunu... onun təşkili formalarını qanunauyğun şəkildə şərtləndirir». Burada səbəb də, nəticə də göstərilir, hətta birinin digərindən asılılığı da qeyd edilir. Lakin təəssüf ki, bu halda da asılılığın nədən ibarət olduğu sirr olaraq qalır.

Konkret qanunauyğunluqların ifadəsinə aiddən ədəbiyyatdan gətirdiyimiz faktlar göstərir ki, pedaqoji qanunauyğunluq anlayışını səciyyələndirən əlamətlər həmin müəlliflər üçün o qədər də aydın olmamışdır. Belə bir vəziyyəti nəzərə alaraq pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını qısa təhlil edərək ona tərif verməyə çalışaq. Onu da nəzərə alaraq ki, pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışına elmi tərif verməyin təkcə pedaqogika üçün deyil, təlim, tərbiyə işi üçün də böyük faydası vardır.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını hansı əlamətlər səciyyələndirir?

Sevindirici haldır ki, qanunauyğunluq anlayışının mahiyyətini hələ neçə əsr bundan əvvəl yaşayıb yaratmış ensiklopedik biliklər dühası N.Tusi vaxtilə açmağa çalışmışdır: «Hər bir mürəkkəb varlığın özünə xas olan səciyyəvi, ümumi qanunauyğunluğu, xüsusiyyət və sistemi vardır ki, bu, onun tərkibinə daxil olan ünsür və elementlərdə ayrı-



lıqda təsadüf edilməz; İnsan cəmiyyətində də elə bir qanuna uyğunluq, xüsusiyyət, quruluş və sistem vardır ki, o, ayrı-ayrı, tək adamda ola bilməz» (bax: N.Tusi. Əxlaqi-Nasiri. Bakı, 1980, səh. 193). Deməli, hələ o zaman düzgün olaraq təbiət və cəmiyyət hadisələri arasında dönə-dönə təkrar olunan səbəb və nəticə asılılığının mahiyyəti qanunauyğunluq kimi başa düşülmüşdür.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğunun başlıca əlamətlərindən biri onun pedaqoji proseslə bağlılığıdır. Bu bağlılıq pedaqoji prosesin saysız-hesabsız üsürlərində, hadisələrində təzahür edir. Çoxcəhətli müəllim (tərbiyəçi) münasibətləri və şagird (tələbə) münasibətləri, onlar arasında fəallığın nisbəti, biliyə verilən qiymət və şagirdin (tələbənin) ona münasibəti, şagirdin (tələbənin) tədris fəaliyyəti, bunun qabiliyyətə təsiri, şagirdin (tələbənin) gün rejimi, onun səhhətə təsiri, təhsilin maddi bazasının mənimsəməyə təsiri və s. pedaqoji prosesin üsürləri, hadisələridir. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları məhz bu cür pedaqoji üsürlər, hadisələr arasındakı qarşılıqlı münasibətlərdə cərəyan edir.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğunu səciyyələndirən digər əlamət pedaqoji hadisələrin səbəbləri ilə bağlılığıdır. Pedaqoji prosesin üsürlərindən, hadisələrindən bəziləri səbəb kimi özünü göstərir. Məsələn, müəllimin (tərbiyəçinin) pedaqoji ustalığı və şagirdin (tələbənin) mənimsəmə səviyyəsi arasındakı münasibətə nəzər salaq. Müəllimin (tərbiyəçinin) pedaqoji ustalığı səviyyəsi səbəb kimi şagirdlərin (tələblərin) mənimsəmə səviyyəsini şərtləndirir. Yaxud, şagirdin (tələbənin) səmərəli təşkil olunan müstəqil əməyi onda müvafiq qabiliyyətlərin intensiv inkişafına səbəb olur və s.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışının mahiyyətini açmağa imkan verən əlamətlərdən biri də pedaqoji hadisələrin nəticələri ilə bağlılığıdır. Pedaqoji prosesdə səbəb kimi özünü göstərən hadisə (ünsür) hökmən nə iləsə nəticələnir.

Yuxarıda gətirilən pedaqoji hadisələrin (üsürlərin) birində müəllimin (tərbiyəçinin) pedaqoji ustalığı səbəb, şagirdlərin (tələbələrin) mənimsəmə səviyyəsi nəticə idi, ikinci

misalda isə şagirdin (tələbənin) səmərəli müstəqil əməyi səbəb, qabiliyyətinin inkişafı isə nəticə idi.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını səciyyələndirən əlamətlərdən biri də səbəb və nəticə arasındakı asılılığın mahiyyətinin açılmasıdır. Pedaqoji hadisələrdə səbəb və nəticəni üzə çıxarmaq pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu üçün nə qədər vacibdirsə, səbəb və nəticə arasındakı asılılığın mahiyyətini aydınlaşdırmaq ondan da vacibdir.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını səciyyələndirən həmin əlamətləri nəzərə alaraq ona belə tərif vermək olar: pedaqoji hadisələrdə səbəb və nəticə arasında təkrar olunan asılılığın mahiyyətinin aydın və dəqiq ifadəsi pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu deməkdir.

Pedaqoji qanunauyğunluqları iki qrupa ayırmaq olar: pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları və pedaqogikanın qanunauyğunluqları. Bu iki qrup bir-biri ilə əlaqədar olsa da onları eyniləşdirmək düzgün deyil. Halbuki, bəzi əsərlərdə onlar eyniləşdirilir: təlim və tərbiyənin qanunauyğunluqları və pedaqogikanın qanunauyğunluqları arasında fərq qoyulmur. Əslində bir elm kimi pedaqogikanın özünü, onun inkişafını səciyyələndirən qanunauyğunluqlar var ki, onlar pedaqoji prosesin, yəni təlim, tərbiyə və təhsilin qanunauyğunluqları ilə üst-üstə düşür və düşə də bilməz; çünki biri elm olan pedaqogikanın, digəri isə həmin elmin tədqiqat obyektinə olan pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarıdır.

Bir elm kimi pedaqogikanın qanunauyğunluğu anlayışının mahiyyətini növbəti məqalələrimizin birində açmağa çalışırıq.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1999, 28 yanvar)**

### **31. PEDAQOJİ PROSESDƏ ZİDDİYYƏTLƏR**

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. Bəzi pedaqoji ədəbiyyatda səhv olaraq deyilir ki, guya pedaqoji prosesin

ziddiyyətləri onun hərəkətverici qüvvələridir. Əslində isə bu ziddiyyətlər pedaqoji prosesin səmərəliyini azaldır. Yadda saxlamaq lazımdır ki, pedaqoji prosesə xas olan ziddiyyətlər yalnız üzə çıxarıldıqda və dəf edildikdə onun hərəkətverici qüvvələrinə çevrilir. Dolaşıqlıq həm də onun nəticəsidir ki, pedaqoji ziddiyyətlər anlayışına indiyədək tərif verilməmişdir. Pedaqoji prosesin səmərəsini azaldan uyğunsuzluqlar onun ziddiyyətləridir. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər iki qrupa ayrılır: zahiri və daxili ziddiyyətlər.

**Zahiri ziddiyyətlər müxtəlif səciyyəlidir.** Tədris müəssisəsi qarşısında qoyulan vəzifələrlə onun imkanları arasında uyğunsuzluqlar; pedaqoji təsirlərlə sosioloji təsirlər arasında təzadlar; ailənin və məktəbin uşağa təsirlərində ziddiyyətlər; məktəbdə a y r ı - a y r ı müəllimlərin şagirdlərə göstərdikləri təsirlərdə müxtəliflik və s. zahiri ziddiyyətlərə aiddir. Bu cür ziddiyyətlər dərk edilmədikdə və deməli, aradan qaldırılmadıqda pedaqoji prosesin səmərəsi xeyli azalır.

Bəzi məktəblərdə maddi-texniki bazanın: sinif otaqlarının tədris avadanlığının, texniki vasitələrin azlığı. Məktəbyanı sahənin olmaması və ya məhdudluğu, idman və çalğı alətlərinin qıtlığı, əmək təlimi üçün xammalın çatışmaması məktəb qarşısında qoyulmuş pedaqoji vəzifələrin normal yerinə yetirilməsinə imkan vermir. Məktəb rəhbərləri və müəllimlər maddi-texniki bazanı pedaqoji vəzifələrə uyğunlaşdırmaq üçün əlavə vaxt və enerji sərf etdikdə təlim və tərbiyə işi irəliləyir.

Uşaqlara pedaqoji təsirlə mühitin qeyri-mütəşəkkil təsiri arasında uyğunsuzluq halları da məktəbin işini çətinləşdirir. Məktəb bir istiqamətdə, küçə, kino, televiziya verilişi, ictimai mühitin digər amilləri isə başqa istiqamətdə şagird şəxsiyyətinə təsir göstərdiyi hallarda faydalı keyfiyyətlərin uşaqlarda formalaşması xeyli ləngiyir. Bu cür uyğunsuzluğu aradan qaldırmaq, yəni pedaqoji prosesin səmərəsini artırmaq üçün bəzi məktəb rəhbərləri və müəllimlər haqlı olaraq həm şagirdləri əhatə edən mühiti öyrənir, onu pedaqojiləşdirir, həm də pedaqoji təsirin gücünü artırmağa çalışır.

Məktəbin və ailənin uşağa tərbiyəvi təsirindəki fərq də pedaqoji prosesə mane olur. Məktəbin, fənn müəllimlərinin və ya sinif rəhbərinin şagird qarşısında qoyduğu tələblərin pedaqoji mənasını bəzən valideynlər kifayət qədər başa düşməyəndə istər-istəməz təlim-tərbiyə işinə müqavimət göstərmiş olurlar. Belə hallarda məktəb də, müəllim də şagirdin gözü qarşısında hörmətdən düşə bilər, pedaqoji proses çətinləşir. Buna görə də məktəb valideynlər arasında əlavə gərgin iş aparmalı, uşağa müəllimlərin və valideynlərin təsirlərindəki uyğunsuzluqları aradan qaldırmağa çalışmalıdır.

Müəllimlərin şagirlər qarşısında qoyduqları tələblərdə, onların şagirdlərə psixoloji təsirlərində də uyğunluq təmin edilməlidir. Real pedaqoji işdə isə bu cür ahəngdarlığa tək-tək rast gəlmək olur. Şagirdlərin dərəcə davamiyyətinə, tapşırıqların icrasına, davranışlarına, və s. cəhətlərə müəllimlərin münasibətlərindəki müxtəliflik də pedaqoji işin səmərəsini xeyli azaldır. Müəllimlər arasında uzun müddət iş aparmaq tələb olunur ki, şagirdlərə məktəbdəki bütün müəllimlərin tərbiyəvi təsirində maksimum vahidlik yaradılsın.

Bu cür zahiri ziddiyyətləri artırmaq üçün pedaqoji kollektivdə diqqətli olmaq, zahiri ziddiyyətləri aradan qaldırmaq və pedaqoji prosesin faydasını artırmaq üçün pedaqoji kollektivdən diqqətli olmaq, zahiri ziddiyyətləri vaxtında görmək, onları aradan qaldırmağa çalışmaq, ictimaiyyətlə, valideynlərlə əlaqəni gücləndirmək tələb olunur.

Göründüyü kimi, tədris müəssisələri qarşısında duran vəzifələrlə onun imkanları arasında, uşaqlara pedaqoji təsirlə sosioloji təsirlər arasında, onlara ailənin təsiri ilə məktəbin təsiri arasında, ayrı-ayrı müəllimlərin təsirləri arasında ziddiyyətlər üçün xarakterik cəhət budur ki, belə ziddiyyətlər pedaqoji prosesə birbaşa, bilvasitə deyil, bilvasitə, dolay yolla təsir göstərir və bununla da gənc nəslin təlim-tərbiyə işini çətinləşdirə bilər.

Pedaqoji ədəbiyyatda indiyədək nə zahiri, nə də daxili ziddiyyətlərə tərif verilməmişdir. Bu ziddiyyətlərin mahiy-

yətini açan tərif verilməlidir. Beləliklə, pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi mühit amillərindən ona təsir göstərərək gedişini çətinləşdirən və 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 Azərbaycan xalqının tələblərinə maksimum yaxınlaşsın.

**Daxili ziddiyyətlər.** Pedaqoji proses zahiri ziddiyyətləri kimi, daxili ziddiyyətləri də vardır. Elmi tədqiqatlar pedaqoji prosesə xas olan yeni-yeni ziddiyyətlər üzə çıxarırlar. Onlardan bəzilərini göstərək. Tərbiyə olunan şəxs qarşısında qoyulmuş ictimai əhəmiyyətli vəzifələrlə bu vəzifələrin öhdəsindən gəlmək üçün mövcud imkanları arasında; xarici təsirlər və tələbələrlə uşağın mövcud marağı arasında; xarici mühitə şüurlu münasibətə cəmiyyətdə ehtiyacın getdikcə artması ilə belə bir münasibətin reallaşmasına imkan verən bilikləri mənimsəməyin zəruriliyini uşaqların lazımcına bilməməsi arasında; doğma yurdumuzun əsl vətəndaşı olmağın obyektiv zəruriliyi ilə həyat təcrübəsinin uşaqda azlığı arasında; seçilmiş məqsədlə subyektiv imkanlar arasında; uşağın nail olduğu inkişaf səviyyəsi ilə onun həyat tərzində işləmək, bilikli və bacarıqlı olmaq arzusu ilə işin çətinliyi arasında; şəxsin qütbləşən hissələri arasında; şəxsdə sərbəstliyin güclənməsi ilə ona himayədarlıq arasında; uşağın müxtəlif motivləri arasında; uşağın azadlığa meyli ilə obyektiv zərurət arasında ziddiyyətlər buna misal ola bilər.

Valideynin və ya müəllimin qoyduğu tələblə, yaxud verdiyi tapşırıqla ona əməl etmək üçün uşağın malik olduğu psixoloji imkanlar arasında ziddiyyətlər pedaqoji prosesdə tez-tez müşahidə olunur. Tapşırığın icrası uşaqdan müəyyən biliyi yada salmağı, bacarıq işlətməyi, iradi səy göstərməyi tələb edir. Uşağın ya biliyində, ya bacarığında, yaxud da iradəsində müəyyən kəsir ola bilər. Çatışmazlıq bəzən bu üç cəhətin üçündə də müşahidə edilir. Uşaq bu çatışmamaz-

lıqları çətinlik kimi duyur və onu aradan qaldırmağa can atır, çox halda nail olur. Tələblər, tapşırıqlar və ya vəzifələr isə gündən-günə mürəkkəbləşir yenidən ziddiyyətlər yaranır, onlar yenidən dəf edilməli olur.

Uşaqların özlərinə m əxsus maraqları və ehtiyacları vardır. Kənardan göstərilən təsirlər, edilən təkliflər, verilən məsləhətlər, irəli sürülən tələblər şagirdlərə mexaniki təsir göstərmir, uşağın daxili aləmindən, psixologiyasından süzülür. Marağa və ehtiyaca uyğun gələnlər qəbul edilir, uyğun gəlməyənlər ziddiyyətlər əmələ gətirir. Bu cür ziddiyyətləri duymaq və aradan qaldırmaq lazım gəlir. Bundan ötrü hər bir şagirdin maraq və ehtiyacları dairəsini daim diqqət mərkəzində saxlamaq, öyrənmək və nəzərə almaq lazımdır. Çünki başqa psixi funksiyalar kimi, uşaqların maraq və ehtiyacları da inkişaf edir, dəyişir.

İctimai və təbii mühit amilləri şagirdlərə təsir etdiyi kimi şagirdlər də öz növbəsində ətraf mühitə müəyyən münasibət göstərir. Münasibətlər isə cəmiyyətin xeyrinə də, zərərinə də ola bilər.

Hazırda Azərbaycan xalqına, məktəbə, ailəyə uşaqlardan getdikcə artan şüurlu münasibət tələb olunur. Lakin belə münasibətin reallaşması üçün uşaqlar müvafiq biliyə, bacarığa, əməli davranışa malik olmalıdırlar. Bu keyfiyyətlərə yiyələnməyin vacibliyinə inamın səviyyəsi uşaqlarda adətən aşağı olur. Buna görə də cəmiyyətə, məktəbə, ailəyə şüurlu münasibətin getdikcə artmasına olan ehtiyacla, bu ehtiyacı ödəməyə imkan verən bilik və davranışı mənimsəməyin zəruriliyinə şüurlu münasibətin uşaqlarda çatışmaması arasında ziddiyyətlər əmələ gəlir. Bu cür ziddiyyətlər də aradan qaldırılmalıdır.

Təlim və tərbiyə zamanı müəllimlərin, sinif rəhbərinin, valideynlərin və digər tərbiyəçilərin təsiri ilə uşaq hiss edir ki, Azərbaycanın əsl vətəndaşı kimi böyüməlidir: o nəinki ailəsinə və məktəbə, bütövlükdə vətəninə faydalı şəxs olmalıdır. Bundan ötrü isə əməli fəaliyyət göstərməlidir. Lakin çox halda məqsədyönlü fəaliyyət üçün uşaqda həyat təcrübəsi, iradi səy çatışmır. Doğma yurdun əsl vətəndaşı

olmağın obyektiv zəruriliyi ilə ona nail ola biləcək həyat təcrübəsinin uşaqda azlığı arasında uyğunsuzluq yaranır. Uşaq bu uyğunsuzluğa laqeyd qala da, onu aradan qaldırmaq üçün təşəbbüs göstərə də bilər. Düzgün pedaqoji rəhbərlik sayəsində uşağın fəaliyyəti güclənir və uyğunsuzluq aradan qaldırılır.

Ülvi məqsədlər, gözəl idealar uşaqlara yad deyil. Onlar həyat hadisələrinin, oxuduqları ədəbiyyatın təsiri ilə özlərinə ideal seçir, qarşılarına müvafiq məqsədlər qoyurlar. Öz ideallarına yaxınlaşmaq, məqsədlərinə çatmaq üçün onlardan müxtəlif psixoloji keyfiyyətlər tələb olunur. Adətən, bu cür keyfiyyətlər uşaqlarda çatışmır. Seçilən məqsədlə, müəyyənləşdirilən idealla uşağın malik olduğu psixoloji keyfiyyətlərin səviyyəsi bir-birinə uyğun gəlmir. Uşaq narahat olmağa başlayır. Burada müəllim köməyə gəlməlidir. İdealın, məqsədin tələb etdiyi keyfiyyətlər səviyyəsinə qalxması üçün uşağa kömək göstərilməlidir.

Uşaq hər cəhətdən: həm fiziki, həm psixoloji, həm də mənəvi cəhətdən daim inkişaf edir. Onun həyat tərzi, yəni ailədə və məktəbdə həyat tərzi isə çox halda o qədər də dəyişmir. Valideyn də, müəllim də bəzən uşağa dünənki gözəl baxır, dünənki ölçü ilə yanaşır: uşağın başqalaşdığını, onda əmələ gələn yeni keyfiyyətləri vaxtında sezə bilmir. Uşağın yeni inkişaf səviyyəsi ailədə və məktəbdə onun əvvəlki həyat tərzindən kənara çıxır; yəni ziddiyyətlər baş verir. Ziddiyyəti vaxtında duyub aradan qaldırmaq əvəzinə, həyat tərzi təkmilləşdirmək, tərbiyəvi təsir vasitələrini yeniləşdirmək əvəzinə, çox halda uşaqda baş qaldıran yeni keyfiyyətləri məhdudlaşdırmaq, hətta onların qarşısını almaq üçün tənbehedici tədbirlərə əl atılır. Bu sonuncu isə ziddiyyəti daha da kəskinləşdirir. Nəticədə, tərbiyə işi çətinləşir.

İsbat olunmuşdur ki, ehtiyac adamı fəaliyyətə təhrik edən güclü amillərdən biridir. Ehtiyac isə geniş mənada başa düşülür: maddi və mənəvi ehtiyacların bütün sözlərini əhatə edir. Bu, şagirdə, onun fəaliyyətinə də aiddir. Şagird yeməyə və geyməyə ehtiyacını ödəmək üçün hərəkətə gəldiyi kimi,

idmana, bədii ədəbiyyata, musiqiyə, texniki yaradıcılığa və s. olan ehtiyacını ödəmək üçün də zəhmət çəkməlidir. Lakin şagirdin ehtiyacı ilə onun ödənilməsindəki çətinlik arasındakı ziddiyyət yarana bilər. Şagird gözəl rəsm çəkmək istəyir, buna ehtiyac hiss edir, lakin gözəl şəkil çəkmək ondan ötrü çətin olur, alınmır. Yaxud, o şer yazmaq istəyir, lakin yazdığı şeir ürəyinə yatmır, çətinliyi duyar.

Hər hansı ehtiyacı ödəmək üçün çətinliyi duymaq azdır, onu aradan qaldırmaqdan ötrü gərgin zəhmət çəkməyə hazır olmaq, onun öhdəsindən gəlmək lazımdır. Zəhmətdəki çətinliyi duymağı, bu çətinliyi dəf etməyi də uşağa öyrətmək gərəkdir.

Hisslərin qütbləşməsində də dialektika aydın duyulur. Onu görmək və birinin digərinə çevrilməsini sürətləndirmək lazımdır. Ayrı-ayrı adamların həyatında qütbləşən hissələr əksikliklər kimi təzahür edir. Hər kəs, hər şagird öz həyatında dönə-dönə razılıq və narazılıq, inam və şübhə, şadlıq və kədər qütbləşən hissələr keçirir. Şəraitdən asılı olaraq razılıq narazılığa və əksinə şadlıq kədərə və əksinə çevrilə bilər. Təbiyəçi mənfi hissələrdən müsbət hissələrə keçməsində və bu hissələrin davamlılığını artırmaqla uşaqlara kömək göstərməlidir. Təbiyəçi unutmamalıdır ki, fikrin düzgünlüyünə inamın yolu şübhələri aradan qaldırmaqdır; cəsarətliliyin yolu qorxaqlığa üstün gəlməkdir; məhəbbətin açarı həyatda rastlaşdığımız eybəcərliklərə nifrət etmək bacarığındadır və s.

Uşağın müxtəlif inkişaf mərhələsində sərbəstliyə meyli ilə yaşlıların himayədarlığı arasında ziddiyyətlər müxtəlif cür təzahür edir. Məsələn, 2-3 yaşlı uşağın əlindən tutub yeridəndə «özüm-özüm» deyir. Yaxud, sərbəstliyə can atan yeniyetmə qabarıq ifadə olunan hər cür himayədarlığa qarşı narazılığını açıq bürüzə verir: «Mən uşaq deyiləm!». Bu cür ziddiyyətlər düzgün pedaqoji rəhbərlik sayəsində asanlıqla həll edilir. Belə rəhbərliyin olmadığı şəraitdə tərslik kimi mənfi xüsusiyyət baş qaldırır, onun əsəbililiyi artır, intizam-sızlığa yol açılır. Məktəb və ailə mühitinin tələblərini başa düşməyən uşağın sərbəstliyə meylini və motivlər müba-



rizəsində üzə çıxan ifadə zəifliyini də bunların üstünə gəlsək, təlim-tərbiyə işində ortaya çıxan çətinliklərin dərəcəsi aydın olar.

Qısa şəkildə şərh olunan faktları yekunlaşdırmalı olsaq, pedaqoji prosesin daxili ziddiyyətlərinə də tərif vermək mümkündür. Pedaqoji proses üsürlərinin təsiri ilə şagird psixologiyasında yaranan və həlli mümkün olan uyğunsuzluqlar daxili ziddiyyətlərdir.

Zahiri ziddiyyətlərdə olduğu kimi, daxili ziddiyyətlərin vaxtında duyulması və aradan qaldırılması üçün tədbirlər görülməsi təlim-tərbiyənin səviyyəsini yüksəldir. Bu, müəllimin, tərbiyəçinin yüksək pedaqoji ustalığa malik olduğunu göstərən vacib meyarlardan biridir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1992, 20 yanvar)**

## **32. PEDAQOJİ TƏDQIQATLARIN VƏ MAARİF İŞİNİN SƏMƏRƏLİLİYİNİ ARTIRMAĞA DAİR**

Sov.İKP XXV qurultayı onuncu beşillikdə partiyanın və sovet xalqının görəcəyi işlərin planını vermişdir. Qurultay inkişafımızın müasir mərhələsində partiyanın İqtisadi və sosioloji siyasətinin köklü və aktual problemlərini işləyib hazırlamış, Sov.İKPnin daxili və xarici siyasətinin perspektiv istiqamətlərini müəyyənləşdirmişdir. Biz unuda bilmərik ki, onuncu beşilliyin möhtəşəm vəzifələri doqquzuncu beşilliyin ilham verən yekunları əsasında çox diqqətlə müəyyənləşdirilmişdir.

Sov.İKP XXV qurultayında iftixar hissi ilə qeyd edilmişdir ki, ötən beşillik ərzində sovet alimləri 16,5 min yeni məşin, avadanlıq və cihaz hazırlamışlar. Elmin bu cür nailiyyətlərində Azərbaycan alimlərinin də əməyi vardır.

XXV qurultay bu nəcib vəzifənin həyata keçirilməsi yollarını da göstərmişdir: ictimai istehsalın dinamik və proporsional inkişafı; istehsalın səmərəliliyinin artırılması; elmi-texniki tərəqqinin sürətləndirilməsi; əmək məhsuldar-

lığının artırılması; xalq təsərrüfatının bütün sahələrində iş keyfiyyətinin hər vəchlə yaxşılaşdırılması.

Pedaqoji ictimaiyyət üçün xüsusilə maraqlıdır ki, Sov.İKP XXV qurultayı sovet adamlarının maddi rifah halının daha da yüksəldilməsini, onların iş şəraitinin və məişətinin yaxşılaşdırılmasını, səhiyyənin, maarifin və mədəniyyətin sonrakı tərəqqisini yeni İnsanın formalaşmasına, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına, sosialist həyat tərzinin təkmilləşdirilməsinə təsir göstərən amillər kimi qiymətləndirmişdir.

Bu müddəanın xalq maarifi məsələlərinə, gənc nəslin kommunist tərbiyəsi məsələlərinə düzgün yanaşmaq üçün böyük metodoloji əhəmiyyəti vardır. XXV qurultayın materiallarında maarifə kommünizm quruculuğu işlərinin məhdud bir sahəsi kimi baxılmır. Maarif və ictimai-İqtisadi həyat arasında qarşılıqlı əlaqənin olduğu nəzərdə tutulur.

Buna görə də onuncu beşillik zamanı elm və maarif sahəsində yerinə yetirilməli vəzifələr kommünizm quruculuğunun tərkib hissəsi kimi başa düşülür. Məlum olur ki, sənayenin, kənd təsərrüfatının, nəqliyyatın, tikintinin, mədəniyyətin və xalq təsərrüfatının digər sahələrinin inkişafı elmin və maarifin inkişafını şərtləndirdiyi kimi, elm və maarifin inkişafı da öz növbəsində, xalq təsərrüfatının sonrakı inkişafını şərtləndirir.

Keyfiyyət beşilliyi olan onuncu beşillikdə görülən işin keyfiyyət göstəricilərini yüksəltmək üçün daha münasib şərait yaratmaq tələb edilir. İş vaxtından səmərəli istifadə edilməsi, iş tempində dinamikliyin təmin edilməsi, əmək intizamının möhkəmləndirilməsi və s. kimi keyfiyyət göstəricilərinə əməl olunması maarif ocaqlarına, orada çalışan bütün işçilərə də aiddir, təlim-tərbiyə işində çıxdaşa yol verməyin, keyfiyyətsiz iş görməyin, vaxtdan səmərəli istifadə etməməyin, iş tempində dinamikliyi təmin etməməyin ictimai mənasını hər bir maarif işçisi aydın hiss etməlidir.

İstehsalın keyfiyyətini yüksəltmək, onun səmərəliliyini artırmaq, görülən işin keyfiyyət göstəricilərinə dəqiq əməl

etmək elmi-tədqiqat işlərinin, o cümlədən pedaqoji tədqiqatların səmərəliliyini yüksəltməkdən çox asılıdır.

Xalq təsərrüfatı inkişafının əsas istiqamətlərinə uyğun olaraq bütün elm sahələri, o cümlədən pedaqoji elmlər onuncu beşilliyin başlıca vəzifələrinin yerinə yetirilməsinə xidmət etməlidir. Bu beşilliyin başlıca vəzifəsi isə, məlum olduğu kimi, xalqın maddi rifah halının və mədəni səviyyəsinin yüksəldilməsini, istehsalın məhsuldarlığının daha da artırılmasını təmin etməkdən ibarətdir. Bu məqsədlə elmin nailiyyətlərinin istehsalatla, sosialist istehsalat sisteminin üstünlükləri ilə əlaqələndirmək y olunda daha böyük addımlar atılması nəzərdə tutulmuşdur.

Sov.İKP XXV qurultayı sənədlərindən aydın olur ki, kommunizmin maddi-texniki bazasını möhkəmləndirməkdə, zəhmətkeşlərin maddi rifah halını və mədəni səviyyəsini yüksəltməkdə, habelə kommunist tərbiyəsinin aktual problemlərini vaxtında həll etməkdə elm yaxından iştirak etməlidir. Bu səbəbə görə də, nəinki təbii və texniki elmlər, habelə ictimai elmlər sahəsində həm fundamental, həm də tətbiqi tədqiqatların gücləndirilməsi təmin olunacaqdır.

Qurultayın sənədlərinə əsasən alimlər diqqəti əlavə vəzifələrə yönəldəcəklər ki, nəinki İqtisadiyyatın və mədəniyyətin, həmçinin elmin özünün sonrakı inkişafı həmin vəzifələrin həllindən daha çox asılı hesab edilmiş olsun. Belə bir köklü məsələni bir qədər də dəqiqləşdirmək üçün soruşmaq olar: onuncu beşillikdə hansı xarakterli elmi-tədqiqat işlərinə daha çox üstünlük veriləcəkdir? Ölkədə istehsal qüvvələrinin gələcək inkişafını sürətləndirmək üçün yeni imkanlar açılacaq tədqiqatlara! Qurultay sənədlərində irəli sürülmüş bu ideyanı pedaqoji elmlərlə əlaqələndirsək, deməliyik ki, maarifin sonrakı inkişafını sürətləndirmək üçün təzə imkanlar müəyyənləşdirən və bunu hərtərəfli əsaslandırان tədqiqat işlərinə bu beşillikdə birinci növbədə şərait yaradılacaqdır.

Qurultayın sənədləri başqa cəhətdən də diqqətimizi cəlb edir. Biz təkliflər sisteminə üstünlük verilməsini nəzərdə tuturuq. Xalq təsərrüfatı inkişafının əsas istiqamətlərinə dair

sənəddə göstərilir ki, ayrı-ayrı maşınlar və texnologiyalar hazırlayıb tətbiq etməkdən bu maşın və texnologiyalar sistemini hazırlayıb tətbiq etməyə keçmək lazımdır.

Bu tələb baxımından respublikada aparılan tədqiqatlara yanaşmış olsaq etiraf etməyə məcburuq ki, nöqsanlarımız hələ çoxdur. Respublikada aparılan tədqiqatların böyük əksəriyyəti təlim-tərbiyənin tək-tək üsürlərini ayrılıqda öyrənməyə yönəlmişdir. Bu cür pərakəndə halda aparılan tədqiqatlar təlim-tərbiyə işlərini sistem şəklində əhatə etməyə və sistem şəklində yaxşılaşdırmağa imkan vermir. Tədqiqat işinin təşkilində müşahidə edilən belə nöqsanların aradan qaldırılması üçün elmi-pedaqoji kollektivlər əlbir fəaliyyət göstərməlidirlər. Bununla belə Azərbaycan DETPI-də kompleks tədqiqat aparılmasına təşəbbüs göstərilir, məsələn, Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi metodikası üzrə bir qrup elmi işçinin son illər hazırlayıb çap etdirdiyi sanballı kitablarda bir üsul, bir iş tərzini deyil, həmin sahələr üzrə təlim-tərbiyə keyfiyyətinin yüksəldilməsini təmin edən üsullar sistemi, metodik iş tərzləri sistemi əsaslandırılmışdır. Yaxud, institutda elmi işçilərin başqa qrupu uşağı məktəbə, 1-ci sinifdə müntəzəm təlimə hazırlamağın məhdud bir məsələsini deyil, başlıca sahələr üzrə, o cümlədən nitq, riyaziyyat, fiziki tərbiyə, əmək və estetik tərbiyə üzrə əsas məsələləri, bütöv bir iş sistemini hazırlayıb tətbiq edir.

Doqquzuncu beşillikdə ruşeym halında özünü hiss etdirən həmin işlər onuncu beşillik zamanı institutda geniş və dərin kök salmalı, güclü qol-budaq atmalı və bol bəhrə verməlidir. Bu cəhətdən pedaqoji institutlarda aparılan tədqiqatlardakı pərakəndəlik də aradan qaldırılmalıdır.

Qurultay elmin qarşısında qoyulmuş vəzifələri ləyaqətlə yerinə yetirməyin şərtlərini də nəzərdə tutur. Tədqiqatların keyfiyyətini, onların səmərəliyini daim artırmaq, elmi işçilərin əməyini təkidlə təkmilləşdirmək həmin vəzifələri həyata keçirməyin vacib şərtlərindən biri hesab edilir. Bu yaxınlarda yekunlaşdırdığımız beşillik ərzində tədqiqat işlərinin keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq məqsədilə xeyli iş görmüş olsaq da, bir çox elmi işçilərin keyfiyyətli əsər yazmasına

nail olsaq da, tədqiqat işlərinin keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq sahəsində hələ nöqsanlarımız vardır. Məktəb təcrübəsini ətraflı öyrənməyən və təhlil etməyən, bu təcrübəni ümumiləşdirmək üçün az say göstərən elmi işçilərimiz təəssüf ki, hələ də az deyil. Görünür bu cür tədqiqatçılarla ciddi işləmək lazım gələcəkdir. Tədqiqat işləri keyfiyyətinin daha da yüksəldilməsi elmi işçilərin əməyinin səmərəli təşkil edilməsi üçün şöbə və laboratoriya rəhbərləri, müvafiq kafedra müdirləri öz işlərini kökündən yaxşılaşdırmalı olacaqlar.

Onuncu beşillik ərzində elmin keyfiyyətə inkişaf etməsinə və onun xalq təsərrüfatı üçün səmərəliliyinin artırılmasına qurultay başqa bir cəhətdən də istiqamət verir. Biz, istehsalat üçün irəli sürülən təkliflərin kifayət qədər əsaslandırılmasını və bu istiqamətdə tədqiqatçıların, elmi kollektivlərin məsuliyyətinin artırılmasını nəzərdə tuturuq. Pedaqogika, metodika və pedaqoji psixologiya üçün istehsalat təlim-tərbiyə müəssisələridir. Açıq etiraf edilməlidir ki, məsuliyyətsiz yazılara, lazımcınca əsaslandırılmayan təkliflərə, səthi məsləhətlərə, deklorativ xarakter daşıyan metodik və ya pedaqoji göstərişlərə kitabçalarda, jurnal və qəzet məqalələrində rast gəlmək olur. İndi partiya tələb edir ki, məsləhətlər və göstərişlər üçün tədqiqatçıların məsuliyyəti artırılsın. Bu tələbin dönmədən həyata keçirilməsi nəinki maarifin və müəllimlərin, habelə elmin özü üçün də faydalı olacaqdır.

Elmlə əlaqədar uzun illərdən bəri davam edən başqa bir nöqsanın da aradan qaldırılmasına qurultay sənədləri imkan verəcəkdir. Məlumdur ki, aparılmış tədqiqatların heç də hamısını indiyədək çap etdirmək mümkün olmurdu. Məsələn, Elmi-tədqiqat Pedaqogika İnstitutunun kollektivi hər il orta hesabla 150 çap vərəqi həcmində elmi-metodik məhsul hazırlayır və buna ildə 190 min manata qədər vəsaitə xərclənir. Lakin həmin məhsulun çox az bir hissəsinin, ildə təqribən 10 faizini «Maarif» nəşriyyatında çap etdirməyə nail olunur.

Elmin səmərəliliyini artırmaq bir çox işlərin kompleks şəkildə həllini nəzərdə tutur. Elmi kadrların keyfiyyətə hazırlanması bu cür tədbirlərdən biridir. Pedaqoji və psixoloji

elmlər sahəsində kadrlar hazırlığı respublikamızda bir çox istiqamətdə gedir. Hazırda ETPI-də p edaqoji institutlarda əyani və qiyabi aspirantura yolu ilə, məqsədli aspirantura və dissertantura yolu ilə elmi kadr hazırlanır. Bu istiqamətdə apardığımız işləri qurultayın tələblərinə uyğun olaraq onuncu beşillikdə daha da təkmilləşdirməliyik.

Elmin, tədqiqat işlərinin səmərəliliyini artırmaq elmi işçilər üçün lazımi şəraiti, o cümlədə normal iş şəraitini vaxtında yaratmaqdan çox asılıdır. Bu sahədə Elmi-tədqiqat Pedaqogika Institutunda doqquzuncu beşillik ərzində bir sıra işlər görülüb: institutun binasından maksimum dərəcədə səmərəli istifadə edilməsinə səy göstərib. 8 nömrəli internat məktəbin binasında institut üçün əlavə 3 otaq ayrılıb, tərbiyə problemləri ilə məşğul olan şöbə 31 nömrəli məktəbin binasında yerləşdirilib və s. Bu ildən institutda dörd yeni şöbə və laboratoriya: fiziki tərbiyə, ədəbiyyat tədrisi metodikası və texniki peşə təhsili şöbələri, habelə defektologiya laboratoriyası açılmışdır. Institutun binasında imkan olmadığından texniki peşə təhsili şöbəsi texniki peşə məktəblərindən birində, defektologiya laboratoriyası xüsusi internat məktəblərindən birində, qalan şöbələr 8 nömrəli internat məktəbdə yerləşdirilmişdir.

Pedaqoji və metodik tədqiqatların səmərəliliyini artırmaq üçün həmin elmlərin çərçivəsində qapanıb qalmaq olmaz. Pedaqoji elmlər, bu elmlərin nümayəndələri olan pedaqog metodist-alimlər nəinki yalnız digər ictimai elmlərlə, habelə təbii və texniki elmlərlə də sıx əlaqə saxlamağa, həmin elmlər sahəsində aparılan tədqiqatların nəticələrindən də həli olmağa və lazım gəldikcə bu nəticələrdən istifadə etməyə borcludurlar. Belə bir əlaqə pedaqoji elmlər sahəsində aparılan tədqiqatların səmərəliliyi üçün zəruridir. Bu əlaqə onuncu beşillikdə daha da möhkəmləndirilməlidir.

Bu məqsədlə elmi informasiya məsələləri də sahmana salınmalıdır. ETPI-də informasiya bürosu yaradılmışdır. Büro əsasən iki istiqamətdə iş aparır. Büro, ittifaq üzvrə aparılan tədqiqatlar haqqında ETPI kollektivinə vaxtında məlumat verilməsinə və ETPI-də aparılan tədqiqatların nəti-

cələri barədə mərkəzi məlumat bürosuna material hazırlamağı təmin etməyə çalışır. Bu istiqamətdə aparılan iş onuncu beşillikdə daha da gücləndirilməlidir.

Elmi-texniki tərəqqi məsələləri XXV qurultayın diqqət mərkəzində olmuşdur. L.İ.Brejnev yoldaş qurultayda demişdir ki, elm və texnika nailiyyətlərinin həyata tətbiqi bu gün də ən zəif cəhət olaraq qalmaqdadır. Buna görə də qurultay qarşıya belə bir tələb qoymuşdur: elmin nailiyyətlərini vaxtında həyata tətbiq etmək üçün çox iş görmək lazımdır. Qurultayın bu göstərişinə əsaslanaraq elmi-tədqiqat işlərinin nəticələrini təlim-tərbiyə işinə vaxtında tətbiq etmək üçün birinci növbədə elmi işçinin özü fəallıq göstərməli, onun məsuliyyəti artırılmalıdır.

Bizdən ötrü istehsalat olan məktəb və orada işləyən müəllimlər də fəal olmalıdırlar; onlar aparılan elmi işlərlə maraqlanmalı, bu işlərin nəticələrini öyrənməli və öz işlərində tətbiq etmək üçün şəxsi səy göstərməlidirlər. Sov.İKP XXV qurultayına hesabat məruzəsində L.İ.Brejnev yoldaşın söyləmiş olduğu bu sözləri biz yadda saxlamalıyıq: «Yeni elmi ideyaları əməli surətdə tətbiq etmək indi onları işləyib hazırlamaqdan az əhəmiyyətli vəzifə deyildir».

Qurultayın materiallarında oxuyuruq: «Elmi-texniki inqilabın müvəffəqiyyəti, İqtisadiyyata, cəmiyyət həyatının bütün sahələrinə bu inqilabın müsbət təsiri təkcə elmi işçilərin səyi ilə təmin edilə bilməz. İctimai istehsalın bütün iştirakçılarının, təsərrüfat mexanizminin bütün pillələrinin tarixi əhəmiyyəti olan bu prosəsə cəlb olunması getdikcə daha böyük rol oynayır».

Partiya belə bir aydın fikir irəli sürmüşdür: elmdə və texnikada baş verən inqilab təsərrüfat fəaliyyətinin üslubunda və üsullarında köklü dəyişikliklər aparılmasını, elmə həqiqi hörmət göstərilməsini, elmlə məsləhətləşməyi bacarmağı və arzulamağı, onunla hesablaşmağı tələb edir. Göründüyü kimi, Sov.İKP XXV qurultayı elmin nüfuzunu qaldırmaq üçün ona yüksək qiymət vermişdir.

Onuncu beşillikdə kolxoz və sovxozlara veriləcək texnika, özü də daha müasir, daha məhsuldar, daha müxtəlif texnika

1,5 dəfə çox olacaqdır. Bu, dənli təsərrüfatın kompleksli mexanikləşdirilməsini, əsasən başa çatdırmağa, əkinçiliyin başqa sahələrinin, habelə heyvandarlığın mexanikləşdirilməsinin səviyyəsini xeyli yüksəltməyə imkan verəcəkdir.

Texnikanın kənd təsərrüfatına getdikcə daha çox nüfuz etməsi kənd təsərrüfatının sənayeyə, kənd təsərrüfat əməyinin sənaye əməyinə yaxınlaşdırılmasına obyektiv şərait yaradır. Sov.İKP XXV qurultayı İqtisadi strategiyanın xüsusiyyətlərini izah edərkən qeyd etmişdir ki, əl əməyinin ciddi şəkildə azaldılması, istehsalın kompleks şəkildə mexanikləşdirilməsi və avtomatlaşdırılması onuncu beşillikdə iqtisadi yüksəlişin vacib şərtinə çevrilir.

İqtisadiyyatın bu cür köklü xüsusiyyətlərini məktəb müəllimlərimiz, digər maarif işçiləri nəzərə almaya bilməz. Bizim vacib vəzifələrimizdən birisi müasir sənayenin, müasir kənd təsərrüfatının həmin xüsusiyyətlərini təlim-tərbiyə işində nəzərə almaqdan, bu xüsusiyyətlərlə şagirdləri tanış etməkdən ibarət olmalıdır.

Təsərrüfat fəaliyyəti ilə əlaqədar olaraq XXV qurultayın qaldırdığı və maarif işinə dəxli olan məsələlərdən biri də qabaqcıllıq məsələsidir. Müəssisələrin fəaliyyətinə qiymət verməyin əsaslarından danışarkən L.İ.Brejnev yoldaş demişdir: müqavilə təəhhüdlərinin pozulmasına və məhsulun aşağı keyfiyyətdə olmasına, ehtiyat mənbələrindən pis istifadə edilməsinə baxmayaraq, fərsiz təsərrüfatçılara qabaqcıllar sırasında olmağa hələ də imkan verən bütün yolları bağlamaq lazımdır.

Bu cür nöqşanlara maarif sahəsində də təsadüf etmək olur. Bir də görürsən ki, layiq olmadığı halda bu və ya digər məktəb, bu və ya digər müəllim qabaqcıl adlandırılır. Bu cür zərərli hallarda, adətən, işin həqiqi keyfiyyət göstəriciləri deyil, xarici əlamətlər nəzərə alınır. Halbuki, şagirdlərin davranışları, onların bilik və bacarıqları məktəbin, pedaqoji kollektivin, müəllimin fəaliyyət keyfiyyətini ölçməyin əsas meyarı olmalıdır. Qurultayda qeyd edilmişdir ki, işdə Lenin üslubu müvəffəqiyyətin başlıca şərtlərindən biridir. Lenin üslubu isə bütün ictimai prosesə elmi cəhətdən yanaşmaq



üslubudur, subyektivizmdən uzaq olan yaradıcı üslubdur. Bu iş üslubu özünə də, başqasına da yüksək tələbkarlığı nəzərdə tutur, özündən razı qalmağı rədd edir. Bürokratizm və formalizmin hər cür təzahürlərinə qarşı çevrilir. İşdə Lenin üslubu maarif sahəsində, təlim-tərbiyə sahəsində də hərtərəfli tətbiq edilməlidir. Elmilik təlim-tərbiyə sahəsində xüsusilə vacibdir. Burada atılan hər bir addım, görülən hər bir tədbir ətraflı ölçülüb-biçilməlidir. Şəxsi mülahizələr əsasında görülən işlərin təlim-tərbiyə işinə böyük ziyan vurduğunu biz az müşahidə etmirik. Səmərəsi əvvəlcədən lazımınca əsaslandırılmayan tədbirin törədə biləcəyi zərərli nəticəni islah etmək təlim-tərbiyə işində çox çətin olur. Bu deyilənlər şagirdə və onun davranışına verilən qiymətə də eyni dərəcədə şamil edilə bilər. Təəssüf hissi ilə etiraf etməyə məcburuq ki, məktəb işində özünü tez-tez göstərən formalizmin kökləri hələ çox dərinidir. Bu cür nöqsanlara qarşı bütün cəbhə b oyu mübarizə aparmaq üçün qurultayın materialları bizi daha da ruhlandırır.

Maarif şöbə müdirləri, inspektorlar və məktəb rəhbərləri müasir idarə başçıları haqqında L.İ. Brejnev yoldaşın dediyi sözləri daim yadda saxlamalıdırlar: müasir rəhbər işçi özündə partiyalılığı dərin sərişdəliklə, intizamlılığı təşəbbüsçülük və işə yaradıcı münasibətlə üzvi surətdə birləşdirməlidir; bununla bərabər hər hansı sahədə rəhbər işçi ictimai-siyasi cəhətləri, tərbiyyə cəhətlərini də nəzərə almalı, adamlara, onların ehtiyac və tələblərinə həssaslıqla yanaşmalı, işdə və məişətdə nümunə olmalıdır.

Sov.İKP XXV qurultayı kommunist tərbiyəsi məsələlərinə böyük əhəmiyyət vermişdir. Sovet adamlarının, o cümlədən gənclərin kommunist tərbiyəsi məsələlərini Sov.İKP MK-sı marksizm-leninizm nəzəriyyəsi əsasında işləyir. Çünki marksizm-leninizm inkişafımızın gələcək perspektivlərini, tərbiyənin problem məsələlərini düzgün başa düşməkdə bizə kömək edir.

Bu baxımdan diqqəti cəlb edən cəhətlərdən birisi budur ki, partiya bütün tərbiyə işinin qoyuluşuna kompleks şəkildə yanaşmağı tələb edir. Bu tələbə əsasən ideya-siyasi,

əmək və əxlaq tərbiyəsinin birliyi, tərbiyənin digər sahələrinin sıx birliyi təmin edilməlidir. Bu zaman ayrı-ayrı məktəblərin iş şəraiti, uşaqların yaş və fərdi xüsusiyyətləri hökmən nəzərə alınmalıdır.

Sov.İKP XXV qurultayı müasir şəraitdə ictimai şüurun bir sıra xüsusiyyətlərə malik olduğunu qeyd etmişdir. Marksizm-leninizmin sovet adamları tərəfindən kütləvi şəkildə öyrənilməsi dövrümüzdə ictimai şüur inkişafının ən başlıca xüsusiyyətlərindən biri hesab edilir.

Nəinki uşaqların, bütün sovet adamlarının şüurunda sovet vətənpərvərliyi və sosialist beynəlmilətçiliyi ideyalarının bərqərar olması, sovetlər ölkəsi üçün, Vətənimiz üçün iftixar hissini baş qaldırması, sosializmin nailiyyətlərini qorumağa hazır olmaq tərbiyəsi əvvəllər olduğu kimi indinin özündə də partiyanı» ən vacib vəzifələrindən biri hesab edilir. Unuda bilmərik ki, bu vəzifənin yerinə yetirilməsində əsas ağırlıq məktəbin üzərinə düşür. Burada hər bir müəllimin, hər bir maarif işçisinin öz sözü, öz işi, öz səyi olmalıdır.

L.İ.Brejnev yoldaşın maarif üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edən belə bir fikrini daim yadda saxlamalıyıq ki, tərbiyənin meyarı konkret işdir. Tərbiyənin nəticəsi konkret işdə özünü göstərməlidir.

Buna görə də kommunizt ideyalılığı hazırda biliklərin, əqidənin və əməli işin birliyi kimi başa düşülür. Sosializm yarışı belə birliyi yaratmağın qüdrətli vasitələrindən biridir. Sosializm yarışı təkcə təsərrüfat təcrübəsinə, ölkənin ictimai-siyasi həyatına deyil, adamların əxlaqına, onların mənəviyyatına, əhval-ruhiyyəsinə də güclü təsir göstərir. Belə bir həyat həqiqətinə istinad edərək maarif sahəsində yarışın müxtəlif formalarından daha geniş miqyasda istifadə edilməlidir. Yarışın qiymətli, faydalı cəhətlərindən birisi budur ki, o, adamdan əməli fəaliyyət tələb edir, təşəbbüskarlıq, yaradıcılıq, daim irəliyə doğru hərəkət tələb edir; şüurun və hərəkətin üzvi şəkildə qovuşmasına yardım edir.

Sözü ilə əməli bir-birinə uyğun gələn adam cəmiyyətimizdə ən hörmətli adam hesab edilir. Məhz buna görə də partiya çalışır ki, sözlə əməlin vəhdəti hər bir sovet adamının

gündəlik davranış norması olsun. Sözlə əməl arasındakı uyğunsuzluğun hər cür təzahürü isə təkə təsərrüfat işinə deyil, xüsusən mənəviyyata, əxlaqa böyük ziyan vurur.

Fəal həyat mövqeyinin formalaşdırılması müasir şəraitdə əxlaq tərbiyəsinin vəzifələrindən birisi hesab edilir. Belə bir fəal həyat mövqeyi isə sözlə əməlin vəhdəti təmin edilən zaman yarana bilər.

Övladını x oşbəxt görmək istəyən valideyn, şagirdinə yüksək kommunist ideali aşılamağa çalışan müəllim öz sözü ilə öz əməli arasında tam birliyin nümunəsini verməlidir; özü bu cəhətdən uşaqlara nümunə olmalıdır.

Kommunist tərbiyəsinin qarşısında qoyulmuş yeni vəzifələrin həyata keçirilməsində təhsil müəssisələrinin böyük rola malik olduğunu Sov.İKP XXV qurultayı yeni qüvvə ilə qeyd etmişdir.

Buna görə də XXV qurultay bütövlükdə maarif sistemini və xüsusən peşə hazırlığını daim təkmilləşdirməyi tələb edir. Bu tələb qətiyyənlə təsadüfi deyildir. Elmi-texniki tərəqqinin getdikcə artan inkişaf sürəti istehsalatın xarakterini, əməyin xarakterini, adamların əməyə hazırlanması xarakterini durmadan dəyişdirir. Sovet adamlarının həyata, əməyə hazırlanmasının təməli isə məktəbdə qoyulur. Maarif sistemi, onun vacib pilləsi olan ümumtəhsil məktəbi ictimai-siyasi həyatdan geri qala bilməz. Həyatda, istehsalatda, əməkdə baş verən yeniliklər vaxtında məktəbdə öz əksini tapmalıdır. Məktəbin həyatdan azacıq geri qalması ölkənin gələcək inkişafını xeyli ləngidə bilər.

Onuncu beşillikdə bütün orta təhsil sisteminin və birinci növbədə ümumtəhsil məktəbinin ciddi şəkildə daha da təkmilləşdirilməsi həmin məqsədə xidmət etməlidir.

Sov.İKP XXV qurultayı orta təhsilin sonrakı inkişafını təmin edəcək başlıca istiqamətləri müəyyən etmişdir. Həmliklə orta təhsilə keçilməsini tam başa çatdırmaq və onu daha da yaxşılaşdırmaq həmin istiqamətlərdən biridir. Orta təhsili inkişaf etdirməyin digər istiqaməti təlim üsullarını təkmilləşdirməklə əlaqədardır. Sov.İKP XXV qurultayı qeyd etmişdir ki, təlim üsullarını yeni şəraitə uyğun olaraq

daha da təkmilləşdirmək lazımdır. L.İ. Brejnev yoldaş qurultayda demişdir: İnsan üçün zəruri olan biliklərin həcmi kəskin şəkildə və sürətlə artdığı müasir şəraitdə müəyyən faktlar məcmunu mənimsəməyə bel bağlamaq olmaz. Öz biliyini müstəqil olaraq zənginləşdirmək, elmi və siyasi məlumatın sürətli axınından baş çıxarmaq bacarığı aşılanmalıdır.

Bu, o deməkdir ki, şagirdlərin idrak qabiliyyətlərini və əxlaqi keyfiyyətlərini inkişaf etdirən təlim onuncu beşillik dövrünün təlimi olacaqdır.

Təlimin məzmununu daha da təkmilləşdirmək orta təhsili inkişaf etdirməyin üçüncü istiqamətidir. Onuncu beşillikdə bütün dərslilər, o cümlədən respublika üçün orijinal olan dərslilər dövrün tələbləri baxımından yenidən işlənəcəkdir. Dərslilərin daha da təkmilləşdirilməsi üçün Elmi-tədqiqat Pedaqogika İnstitutu geniş plan tərtib etmiş və həmin plan hazırda ardıcıl olaraq həyata keçirilir. Çalışmaq lazımdır ki, dərslilərin təkmilləşdirilməsinə geniş ictimaiyyət, o cümlədən alimlər, metodistlər və müəllimlər də cəlb edilsin.

Məktəblərin texniki və əyani vasitələrlə, didaktik materiallarla daha geniş təchiz edilməsi qarşıda duran vacib vəzifələrdən biridir. Ayrı-ayrı fənlər üzrə əyani vasitələrin və didaktik materialların hazırlanmasında metodistlərlə yanaşı müəllimlər də yaxından iştirak etməlidirlər. Bu, orta təhsili daha da inkişaf etdirməyin dördüncü istiqamətidir.

Müəllim kadrları hazırlığını yaxşılaşdırmaq və təkmilləşdirmək kurslarının səmərəliliyini artırmaq onuncu beşillikdə daim diqqət mərkəzində olacaq. Bu sahədə aparılan müntəzəm iş orta təhsili inkişaf etdirməyin istiqamətlərindən birisidir.

Qabaqcıl təcrübənin ətraflı öyrənilməsi və geniş yayılması, elmin və texnikanın nailiyyətlərindən təlim-tərbiyə işində vaxtında istifadə edilməsi də orta təhsilin daha da inkişafına kömək edən amillərdən biri olmalıdır.

Sov.İKP XXV qurultayı materiallarından aydın olur ki, cəmiyyətimizin sonrakı inkişafı ictimai elmlərin inkişafı ilə

dialektik əlaqədə cərəyan edəcəkdir. Bu ümumi ideya maarif işinə və pedaqoji elmlərə də aiddir.

L.İ.Brejnev yoldaşın məruzəsində oxuyuruq: partiya və dövlət istehsalın və istehsalatı idarə etməyin hərtərəfli inkişafı ilə əlaqədar olan problemlərinin tədqiqinə ehtiyac hiss edir; çünki məhz bu cür tədqiqatlar istehsalatın səmərəliliyini köklü şəkildə yüksəltməyə imkan verir. Buna görə də partiya göstərir ki, ictimai elmlər qarşısında qoyulmuş vəzifələr yalnız o vaxt müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilə bilər ki, ictimai elmlər həyatla sıx bağlı olsun...

L.İ.Brejnev yoldaş deyir: sxolastik nəzəriyyəçilik bizim irəliyə doğru hərəkətimizi yalnız ləngidə bilər. Məhz təcrübə ilə əlaqə elmin səmərəliliyini yüksəltməyə imkan verir; bu isə indi mərkəzi problemlərdən biridir.

Etiraf olunmalıdır ki, məktəbin ehtiyaclarına xidmət etməyən sxolastik yazılara, quru nəzəriyyəçiliyə uymaq hallarına tək-tək də olsa respublikamızda rast gəlmək olur. Biz əminik ki, həmin yazıların müəllifləri də XXV qurultayın materiallarını diqqətlə öyrənər və özləri üçün lazımı nəticələr çıxararlar.

Aydındır ki, XXV qurultayın maariflə, təlim-tərbiyə ilə əlaqədar qaldırdığı məsələlərin hamısını bir məqalədə tam əhatə etmək mümkün deyildir. Biz qurultay materiallarına dönə-dönə qa yıtmalıyıq, onu diqqətlə öyrənməli və qurultayın tələblərini həyata keçirmək üçün bütün imkanlarımızı səfərbər etməliyik. Sov.İKP XXV qurultayının materialları tükənməz yaradıcılıq və ilham mənbəyidir. Bu mənbədən bütün maarif işçiləri, bütün müəllimlər, bütün tərbiyəçilər, alim və metodistlər bəhrələnməlidirlər.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №7)

### **33. PEDAQOJİ PROSESİN BƏZİ QANUNAUYGUNLUQLARI VƏ QANUNLARI**

Pedaqogikada qanunauyğunluq və qanun haqqında çox yazıldığı hamıya məlumdur. O da məlumdur ki, pedaqoji

prosesin qanunauyğunluqları və qanunları ilə bağlı olan bir sıra məsələlərə aydınlıq gətirilməyib. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları və qanunlarının hələ də konkret və aydın ifadə olunmadığı, bu qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi sahələrin müəyyənləşdirilmədiyini, hansı p edaqoji proses prinsiplərinin hansı qanunauyğunluqlardan irəli gəldiyinin araşdırılmadığı və s. buna misal ola bilər. Bizcə, bu cür məsələlərin indiyə kimi kölgədə qalmasının və aydınlaşdırılmamasının başlıca səbəblərindən birisi pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışının mahiyyəti məsələsinin ədəbiyyatımızda qoyulmadığı və deməli, açılmadığı ilə bağlıdır.

Ümumiyyətlə, qanunauyğunluğun nə demək olduğu elmdə məlumdur. Lakin pedaqoji prosesdə, o cümlədən təlim və ya tərbiyədə qanunauyğunluğun nə demək olduğu pedaqogikada aydınlaşdırılmamışdır. Belə bir vəziyyəti nəzərə alaraq pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışının əlamətlərini göstərək və bu əsasda onun mahiyyətini açmaqla bəzən tərif verməyə çalışaq.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını səciyyələndirən əlamətlərdən biri onun pedaqoji hadisələrlə bağlılığıdır. Pedaqoji hadisələr deyəndə tərbiyəçi və tərbiyə olunanlar arasında çoxcəhətli münasibətlər, şagirdə (tələbəyə) verilən qiymət və ona münasibətlər, tərbiyə olunanın gün rejimi və səhhəti, təhsilin maddi bazası və mənim-səməninin səviyyəsi və s. nəzərdə tutulur.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını səciyyələndirən digər əlamət pedaqoji hadisələrdəki səbəblərlə bağlılığıdır. Hər hansı pedaqoji hadisə diqqətlə öyrəniləndə məlum olur ki, onu törədən bir və ya bir neçə səbəb var. Məsələn, müəllimin (tərbiyəçinin) pedaqoji hazırlıq səviyyəsi mənim-səmən səviyyəsinin səbəbi ola bilər.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışının başqa əlaməti onun nəticə ilə əlaqədar olmasıdır. Pedaqoji prosesdə səbəb kimi özünü göstərən hadisə hökmən nə ilə nəticələnir. Yuxarıdakı misalda müəllimin (tərbiyəçinin) pedaqoji hazırlıq səviyyəsi səbəb idisə, şagirdlərin (tələbələrin) mənim-səmən səviyyəsi nəticə idi.

Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını səciyyələndirən əlamətlərdən biri də səbəb və nəticə arasındakı asılılığın mahiyyətinin açılmasıdır. Pedaqoji hadisələrdə səbəb və nəticəni üzə çıxarmaq pedaqoji qanunauyğunluq üçün nə qədər vacibdirsə, onların arasındakı asılılığın mahiyyətini aydınlaşdırmaq ondan da vacibdir.

Göstərilən əlamətlərini nəzərə alaraq pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışına tərif vermək olar: pedaqoji hadisələrdəki səbəb və nəticə arasında təkrar olunan asılılığın mahiyyətinin aydın və dəqiq ifadəsi pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu deməkdir.

Bu cür anlayışa əsasən bəzi qanunauyğunluqları qısa şəkildə səciyyələndirək: pedaqoji prosesin tamlığı ilə əlaqədar qanunauyğunluq.

Təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf qarşılıqlı surətdə bir-biri ilə bağlıdır. Obyektiv olan həmin bağlılıqda müəyyən qanunauyğun hallar müşahidə edilir: təlim təhsilin həyata keçirilməsi prosesi kimi cərəyan edir; təhsil bir halda təlimin şərti, digər halda nəticəsi kimi özünü göstərir; təlim həm təhsil verir, həm tərbiyə verir, həm tərbiyə edir, həm də psixoloji inkişafa səbəb olur; psixoloji inkişaf bir halda təlim və tərbiyənin ayrılmaz ünsürü, digər halda nəticəsi, üçüncü halda isə vacib şərtlərindən birinə çevrilir. Eyni xüsusiyyətlər tərbiyəyə də xasdır.

Pedaqoji prosesin tamlığını, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf arasında qarşılıqlı əlaqənin varlığını müəllim (tərbiyəçi) bildikdə və pedaqoji fəaliyyət zamanı nəzərə aldıqda şagirdlərin (tələbələrin) tərbiyəlilik səviyyəsi, bilik və inkişaf səviyyəsi artır. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: pedaqoji prosesin tamlığı qanunu.

***Pedaqoji prosesin həyatla, xalq təsərrüfatı ilə əlaqəsində özünü göstərən qanunauyğunluq.***

Ölkəmizdə pedaqoji proses xalq təsərrüfatı ilə qarşılıqlı əlaqə şəraitində cərəyan edir: sosial-İqtisadi və mədəni-siyasi həyatımızın tələblərinə uyğun şəkildə müəyyənləşdirilən təhsil müəssisələri öz növbəsində xalq təsərrüfatının müvafiq sahələrinə xidmət edir.

Dönə-dönə isbat olunmuşdur ki, bu qarşılıqlı asılılığın diqqət mərkəzində saxlandığı, hər hansı mövzunun öyrənilməsi həyatla, istehsalatla əlaqələndirildiyi hallarda öyrənilənlərin tərbiyə olunanların şüurluluq dərəcəsi yüksəlir, yaddaqalma müddəti artır. Əks təqdirdə biliyin həyatiliyi azalır, unutmə hallarına münasib şərait yaranır. Göründüyü kimi, burada müəyyən qanunauyğunluq vardır. Bu qanunauyğunluğun mahiyyəti belədir: pedaqoji proses həyatla, xalq təsərrüfatı ilə nə qədər ətraflı əlaqələndirilsə şagirdlərin (tələbələrin) bilik, bacarıq və tərbiyəlilik səviyyələri bir o qədər yüksəlir. Həmin qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: pedaqoji prosesin həyatla qarşılıqlı əlaqəsi qanunu.

***Pedaqoji proses və onun həyata keçirildiyi mühit arasındakı qarşılıqlı əlaqədə qanunauyğunluq.***

Pedaqoji proses həyata keçirildiyi şəraitdən ayrılmazdır. Çünki pedaqoji proses müəyyən maddi-texniki şəraitdə (sınıf otağında, auditoriyada, fənn kabinetində, laboratoriyada, emalatxanada, fabrik və ya zavod sexində, kənd təsərrüfat sahəsində, tədris istehsalat kombinatında və s. yerlərdə) mümkün olur.

Xüsusi tədqiqatlarla isbat olunmuşdur ki, pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi şərait, onun necəliyi, zəruri avadanlıqlarla təchizi vəziyyəti, binanın və otaqların gigiyenik və estetik tələblərə nə dərəcədə cavab verməsi şagirdlərin (tələbələrin) təlim-tərbiyəsinə bu və ya digər dərəcədə təsir göstərir, onun səmərəsini artırır, yaxud azalda bilər.

Eyni sözlər tədris müəssisəsində hökm sürən mənəvi-psixoloji mühitə də şamil edilməlidir. Təhsil müəssisəsinin rəhbərləri ilə müəllimlər (tərbiyəçilər) arasında, müəllimlərin (tərbiyəçilərin) özləri arasında, müəllimlərlə (tərbiyəçilərlə) şagirdlər (tələbələr) arasında olan münasibətlərin xarakteri də pedaqoji prosesin necəliyində əks-səda verir: şagirdlərin (tələbələrin) təlimə, tərbiyəyə, ümumən təhsil müəssisəsinə marağını gücləndirir və ya zəiflədir. Şərh olunan hadisələrdə müəyyən qanunauyğun asılılığın varlığı özünü qabarıq şəkildə göstərir: münasib maddi-texniki və sağlam mənəvi-



psixoloji mühitdə cərəyan edən pedaqoji proses şagirdlərdə (tələbələrdə) mənimsəmənin və tərbiyəliliyin səviyyəsini artırır. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: pedaqoji proses səmərəliliyinin cərəyan etdiyi mühitdən asılılığı qanunu.

***Pedaqoji prosesin subyektləri ilə əlaqədar qanunauyğunluq.***

Təhsil müəssisəsinin, hətta bir sinfin (auditoriyanın) şagirdləri (tələbələri) ilə bir neçə müəllim (tərbiyəçi) məşğul olur. Müəllimlər (tərbiyəçilər) şagirdlərə (tələbələrə) pedaqoji proses üsulları ilə, onlara yanaşma tərzləri ilə təsir göstərirlər. Eyni pedaqoji hala müxtəlif müəllimlərin (tərbiyəçilərin) münasibətlərində nəzərə çarpan fərqlər təlim-tərbiyə işində çətinliklər yaradır. Uşağın davranışında eyni hala valideynlərin fərqlənən münasibətləri də təkcə ailə tərbiyəsini deyil, bütövlükdə pedaqoji prosesi çətinləşdirir.

Müəllimlər və valideynlər həmrəy olduqda, eyni mövqedə durduqda isə təhsil müəssisəsində də, ailədə də təlim-tərbiyə işi xeyli uğurlu gedir. Göründüyü kimi, burada müəyyən qanunauyğunluq sezilir: təlim-tərbiyənin eyni hallarına pedaqoji proseslə məşğul olan şəxslərin münasibətləri nə qədər çox yaxınlaşırsa pedaqoji səmərə bir o qədər yüksəlir və əksinə. Bu qanunauyğunluğun qanun forması belədir: pedaqoji proses iştirakçılarının həmrəylik qanunu.

***Pedaqoji prosesin məqsədi və məzmunu ilə əlaqədar qanunauyğunluq.***

Pedaqoji prosesin məzmunu və məqsədi arasında qanunauyğun asılılıq mövcuddur: pedaqoji prosesin, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın qarşısında qoyulan məqsəd onun məzmununu şərtləndirir. Sovet dövründə pedaqoji prosesin, bütövlükdə tədris müəssisəsinin başlıca məqsədi sovet quruluşuna, kommunizmə sadıq olan gənc nəsil yetişdirməkdən ibarət olduğundan, tədris müəssisəsində həyata keçirilən bütün tədbirlər, o cümlədən dərsliklər və dərs vəsaitləri həmin məqsədə xidmət edirdi.

Azərbaycanın dövlət müstəqilliyi şəraitində təhsil müəssisələri tamamilə yeni məqsədə xidmət edir: Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü,

sərhədlərinin toxunulmazlığını q orumağa, Azərbaycanı dünyanın inkişaf etmiş demokratik ölkələrindən birinə çevirməyə qadir olan nəsil yetişdirmək.

Azərbaycanın təhsil ocaqlarında həyata keçirilən tədbirlər həmin məqsədə yönəldikdə pədaqoji prosesin səviyyəsi yüksəlir; məqsəd qeyri-müəyyən olduqda təlim-tərbiyə işindən istənilən səmərəni almaq mümkün olmur. Burada qanunauyğunluq göz qabağındadır: pədaqoji işin məzmunu məqsədinə uyğun seçildikdə və təlim-tərbiyə prosesini bu zəmində aparıldıqda onun səmərəsi artır.

Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: pədaqoji prosesin məzmununun məqsəddən əsli illiği qanunu.

### ***Pədaqoji prosesin ünsürləri sahəsində qanunauyğunluq.***

Hər bir konkret halda hansı məzmunun, hansı üsulun, hansı təşkilat formasının seçildiyini, nə üçün məhz onların seçildiyini lazımcə əsaslandıraraq tətbiq edən müəllimin (tərbiyəçinin) fəaliyyəti uğurlu olur. Hec bir elmi dəlilə söykənmədən tətbiq edilən pədaqoji proses ünsürlərindən isə istənilən səmərəni almaq xeyli çətinləşir.

Burada müəyyən qanunauyğunluq var: pədaqoji prosesin ünsürləri elmi cəhətdən əsaslandırılıb tətbiq edildikdə mənimsəmənin, tərbiyəliliyin və psixoloji inkişafın səviyyəsi artır və əksinə... Həmin qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: pədaqoji prosesin elmiliyi qanunu.

### ***Yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərlə mənimsəmə arasındakı əlaqədə qanunauyğunluq.***

Müşahidələr göstərir ki, eyni pədaqoji tədbir eyni məzmununda və eyni üsullarla müxtəlif yaş dövrlərində və müxtəlif cinsli şagirdlərlə keçirildikdə, başqa sözlə, yaş və cinsi xüsusiyyətlər nəzərə alınmadıqda ortaya xeyli çətinliklər çıxır. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə əlaqədar da eyni hallar özünü göstərir.

Pədaqoji prosesdə şagirdlərin (tələbələrin) yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərini nəzərə aldıqda müəllimin (tərbiyəçinin) işi xeyli yüngülləşir: fəaliyyətin uğurlu getməsinə şərait yaranmış olur. Deməli, şagirdlərin psixoloji, fizioloji və fiziki

xüsusiyyətlərinin nəzərə alınıb-alınmaması ilə mənimsəmə və tərbiyəlilik arasında müəyyən asılılıq mövcuddur; asılılığın mahiyyəti isə belədir: pedaqoji proses zamanı gənc nəslin yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətləri nə qədər diqqətlə nəzərə alınarsa təlim-tərbiyə işinin səviyyəsi bir o qədər yüksəlir. Həmin qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi: pedaqoji prosesdə yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması qanunu.

### ***Öyrədənə öyrənənlərin fəaliyyətlərindəki əlaqədə qanunauyğunluq.***

Öyrədən şəxsin bütün pedaqoji addımları müəyyən dərəcədə öyrənənlərin fəaliyyət xüsusiyyətlərindən asılı olur. Müəllim (tərbiyəçi) hər hansı mövzunun mənimsədilməsindən əvvəl öyrənənlərdə həmin mövzunun əsaslı mənimsənilməsinə imkan verən biliklərin, məlumatların vəziyyəti ilə maraqlanır, unudulmuş cəhətlər olduqda xatırladır, lazım gəldikdə müvafiq izahat verir; bu addımlardan sonra əsas mətləbə keçir. Məşğələnin (dərsin, mühazirənin, izahatın) əvvəlindən sonuna qədər öyrənənlərin diqqətli olub-olmadıqlarına, necə başa düşdüklərinə, necə işlədiklərinə maraqlı göstərən şagirdlərlə (tələbələrlə) canlı təmasda olan, yəni əks əlaqəni təmin edən müəllimin (tərbiyəçinin) işi uğurlu olur.

Pedaqoji prosesdə öyrənənlərin necə dinlədiklərinə, necə düşündüklərinə, necə işlədiklərinə laqəyd qalan müəllim (tərbiyəçi) isə müvəffəqiyyətə bel bağlaya bilməz. Çünki bu cür hallarda o, əksəlaqəni təmin etmir və ya təmin edə bilmir.

Beləliklə, qarşılıqlı asılılıqda özünü göstərən qanunauyğunluq göz qabağındadır: pedaqoji proses zamanı öyrənənlərin mənimsəmə xüsusiyyətləri müəllim (tərbiyəçi) tərəfindən nə qədər diqqətlə və ətraflı nəzərə alınarsa onların müvəffəqiyyəti bir o qədər artır və əksinə...

Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: pedaqoji prosesdə düz və əks əlaqənin vəhdəti qanunu.

### ***Pedaqoji proses iştirakçılarının fəallıq dərəcələrində qanunauyğunluq.***

Bəzi müəllimlər (tərbiyəçilər) pedaqoji proses zamanı özləri az danışır, az işləyir, şagirdlərini (tələbələrini) isə çox düşündürür, çox danışdırır və çox işlədirlər.

Bəziləri əksinə, özü çox düşünür, çox danışır, şagirdlərini (tələbələrini) isə az düşündürür, az danışdırır və az işlədir.

Pedaqoji səmərə isə başqa-başqadır: birinci halda mənim səmərənin səviyyəsi İkinci hala nisbətən yüksək olur.

Mənim səmərəm səviyyəsində fərq öyrədən və öyrənənlərin fəallıq dərəcələrindəki fərqi nəticəsidir. Deməli, öyrədən fəallıq dərəcəsi ilə öyrənənlərin fəallıq dərəcəsi arasında qanunauyğun asılılıq vardır. Asılılığın mahiyyəti tərs mütənasibliyindədir: pedaqoji prosesdə müəllimin (tərbiyəçinin) fəallıq dərəcəsi artdıqda şagirdlərin (tələbələrin) fəallıq dərəcəsi isə azaldıqda şüurluluğun və mənim səmərənin səviyyəsi aşağı düşür; müəllimin (tərbiyəçinin) fəallıq dərəcəsinin azalması hesabına şagirdlərin (tələbələrin) fəallığı gücləndikdə şüurluluğun və mənim səmərənin səviyyəsi artır. Bu qanunauyğunluğun qanun forması belədir: öyrədən və öyrənənlərin fəallıq dərəcələrində tərs mütənasiblik qanunu (və ya fəallıq və şüurluluq qanunu).

#### ***Problemlə situasiya yaradılmasında qanunauyğunluq.***

Pedaqoji prosesdə problemlə situasiyanı, adətən, müəllim (tərbiyəçi) yaradır, özü də onu açır, şagirdlərə (tələbələrə) isə dinləmək, müəllimin (tərbiyəçinin) mühakiməsini izləmək qalır. Belə hallarda şagirdlər (tələbələr) problemlə situasiyada yaradılmış ziddiyyəti duysalar da, onun araşdırılmasına fəal qoşulmur, o qədər də zehni gərginlik keçirmirlər: öyrənənlər problemlə həllinin iştirakçısına deyil, müşahidəçisinə çevrilirlər.

Problemlə situasiyada ziddiyyətin yaradılmasına və ifadə olunmasına şagirdlər (tələbələr) fəal qoşulduqda, onun reallığına inam yaradıldıqda, ziddiyyəti aradan qaldırmaq işinə onlar cəlb edildikdə başqa pedaqoji nəticə alınır: şagirdlər (tələbələr) dərindən düşünməli, cavab tapmalı, fikirlərini əsaslandırmalı, ziddiyyətdəki yeniliyi dərindən dərk etməli olurlar. Buradakı qanunauyğunluğun mahiyyəti belədir: problemlə situasiyada ziddiyyətin yaradılmasına, ifadə olunmasına və aradan qaldırılmasına şagirdlər (tələbələr) fəal cəlb edildikdə onların zehni fəaliyyəti xeyli güclənir, ziddiyyətdən doğan fikrin yeniliyini şüurlu başa düşürlər.

Həmin qanunayğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: problemlə situasiyadakı ziddiyyətin duyulması və aradan qaldırılması qanunu.

***Pedaqoji prosesin tərbiyə imkanları ilə əlaqədar qanunayğunluq.***

Pedaqoji prosesdə həyata keçirilən vəzifələrdən biri tərbiyədir. Pedaqoji prosesin tərbiyə imkanları isə genişdir.

Öyrədilən materialların məzmununda, öyrətmə üsullarında, müəllimin (tərbiyəçinin) nitqində, mühakimə tərzində, davranışında, görkəmində və s. cəhətlərdə bu cür imkanlar olur. Pedaqoji prosesdə tərbiyəvi imkanların olduğunu biləndə, məşğələ zamanı həmin imkanlardan istifadə edəndə onun tərbiyəvi təsiri xeyli güclənir. Lakin təlimin yalnız bir vəzifəsini fənn üzrə bilik və bacarıqların öyrədilməsini diqqət mərkəzində saxladıqda, onun tərbiyəvi imkanlarından istifadə etmədikdə gənc nəslin tərbiyəlilik səviyyəsini yüksəltmək işi çətinləşir. Başqa sözlə desək, pedaqoji prosesin tərbiyəvi imkanlara malik olduğunu bilib-bilməməyin, həmin imkanlardan istifadə edib-etməməyin səmərəlilik dərəcəsinə bilavasitə dəxli vardır. Təsvir edilən hadisələrdə qanunayğunluq özünü göstərir: pedaqoji prosesin tərbiyə imkanlarına malik olduğunu bildikdə və nəzərə aldıqda onun səviyyəsi yüksəlir. Həmin qanunayğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: pedaqoji prosesin tərbiyə imkanlarından istifadə qanunu.

***Pedaqoji prosesdə psixoloji inkişaf ilə əlaqədar qanunayğunluq.***

Şagirdlərdə (tələbələrdə) psixoloji funksiyaların: qavrayışın, təsəvvürün, təxəyyülün, təfəkkürün, diqqətin, iradənin və s. inkişafı üçün pedaqoji prosesin məzmunu, üsulları, təşkili formaları, müəllimin şəxsiyyəti müəyyən imkanlara malikdir. Təfəkkür tərzlərinə aid bircə misal gətirək. Məsələn, dərslik materialının və ya müəllimin (tərbiyəçinin) şərhindəki məntiq, təhlil, tərkib, ümumiləşmə, müqayisə, sübut halları az olmur.

Şərhdəki təfəkkür tərzlərini şagirdlərin (tələbələrin) diqqətinə çatdırmaq halları olsa da, olmaya da bilər. Birinci

halda düzgün təfəkkür tərzləri şagirdlər (tələbələr) üçün nümunə olur: onların psixoloji inkişafı sürətlənir; İkinci halda isə şagirdlər (tələbələr) belə imkandan məhrum edilir: onların psixoloji inkişafı ləngiyir. Deməli, burada müəyyən qanunauyğunluq nəzəri cəlb edir: təlim-tərbiyə zamanı şagirdlər (tələbələr) psixoloji funksiyalara qovuşdurulduqda onların psixoloji inkişafı sürətlənir və əksinə, şagirdlərin (tələbələrin) diqqəti psixoloji funksiyalara yönəldilmədikdə psixoloji inkişafın sürəti xeyli azalır. Bu qanunauyğunluğun qanun forması belədir: pedaqoji prosesin inkişafetdirici imkanlarından istifadə qanunu.

### ***Əyaniliyin tətbiqi sahəsində qanunauyğunluq.***

Pedaqoji proses zamanı əyani vasitələrdən istifadə edərkən şagirdlərin (tələbələrin) diqqəti, adətən, nümayiş etdirilən vasitənin konkret əlamətinə yönəldilir, eyni tipli digər obyektlərdə bu cür əlamətlərin olduğu isə diqqətdən yayınır.

Əyani vasitədən istifadənin başqa halları da mümkündür. Bu cür hallarda müəllim (tərbiyəçi) şagirdlərin (tələbələrin) diqqətini müşahidə olunan obyektin əlamətinə yönəldir və onun eyni tipli digər obyektlərə də xas olduğunu xüsusi qeyd edir.

Əyanilik birinci halda konkret hadisələri, İkinci halda isə həmin hadisələrə xas olan ümumi əlamətləri dərk etmək vasitəsinə çevrilir; birinci halda daha çox qavrayış və təsəvvür, ikinci halda isə daha çox anlayış formalaşır. Burada müəyyən qanunauyğunluq özünü aydın şəkildə göstərir: əyani vasitələrdən istifadə edərkən şagirdlərin (tələbələrin) diqqəti yalnız müşahidə olunan obyektin əlamətlərini sezməklə məhdudlaşdırıldıqda əsasən qavrayış və təsəvvürün, həmin əlamətlər ümumiləşdirilərək eyni tipli digər obyektlərə aid edildikdə isə anlayışın formalaşması güclənir. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi: əyaniliyin anlayışa xidmət etməsi qanunu.

### ***Üsulların müxtəliflik dərəcəsi ilə əlaqədar qanunauyğunluq.***

Məlumdur ki, təlim zamanı bir çox üsullardan istifadə etmək imkanı mövcuddur. Təlim üsullarından istifadə sahəsində əsas iki meyl qabarıq şəkildə özünü göstərir. Birincisi, müxtəlif üsullardan istifadəyə meylidir, İkincisi isə metodik

işdə stereotipə, yəni məhdud dairədə üsullardan, əsasən sözlü üsullardan istifadəyə meylidir.

Birinci halda şagirdlərin görmə, eşitmə, hərəkəti və s. hiss üzləri, ikinci halda isə əsasən eşitmə və görmə üzləri pedaqoji prosesə qoşulur. Mənim səməninin və tərbiyəliliyin səviyyəsi İkinci hala nisbətən birinci halda yüksək olur.

Göründüyü kimi, burada qanunauyğunluq mövcuddur: pedaqoji prosesdə istifadə olunan üsullar nə qədər çox hiss üzlərini fəaliyyətə gətirirsə mənim səməninin və tərbiyəliliyin səviyyəsi bir o qədər yüksək olur. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi: üsulların müxtəlifliyindən mənim səməninin asılılığı qanunu.

### ***Öyrənilən materialın yaddaqalma müddəti ilə əlaqədar qanunauyğunluq.***

Xüsusi, tədqiqatlarla isbat olunmuşdur ki, pedaqoji proses zamanı bir sıra zəruri didaktik tədbirlər görüldükdə öyrənilən materialların unudulması halları azaldıla bilər. Öyrənilən anlayışların, faktların, hadisələrin tutuşdurulması; oxşar və fərqli əlamətlərinin üzə çıxarılması və ümumiləşdirilməsi; materialın hissələrə ayrılması, onlara başlıqlar verilməsi; əsas ideyanı yadda saxlamağın gələcək həyatda əhəmiyyətinin dərk olunması və s. tədbirlər buna misal ola bilər. Deməli, pedaqoji prosesdə şagirdlərə (tələbələrə) öyrədilən biliklərin, anlayışların yaddaqalma müddəti ilə istifadə olunan üsulların xarakteri arasında müəyyən asılılıq vardır. Asılılığın mahiyyəti belədir: biliyin mənim səmənilməsi zamanı təfəkkür əməliyyatları işə düşdükdə və şüurlu təkrar təşkil edildikdə həmin biliyin möhkəm yaddaqalma müddəti artır, unudulma halları azalır. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi: pedaqoji prosesdə unutma hallarının azaldılması qanunu.

### ***Müəllimin (tərbiyəçinin) inam dərəcəsi ilə əlaqədar qanunauyğunluq.***

Təlim-tərbiyə işində inamla fəaliyyət göstərən müəllim (tərbiyəçi) daim nikbin olur; heç bir çətinlik onu geri çəkilməyə, bədbinliyə vadar də bilmir.

Çətin anlayan, çətin qavrayan, çətin tərbiyə olunan uşaq, şagird, tələbə nikbin müəllimin (tərbiyəçinin) rəhbərliyi ilə,

nəhayət, ram edilir; müəllim (tərbiyəçi) pedaqoji işdə uğur qazanır, istədiyinə nail olur. Belələri deyir:

-Necə olur olsun, bu şagirdi (tələbəni) öyrədəcəyəm!

Nikbin olmayan, inamı zəif olan müəllim (tərbiyəçi) isə pedaqoji işdə çətinliklərlə qarşılaşdıqda tez tərksilah olur, şikayətlənir, məqsədindən dönməyə başlayır. Bu cür müəllimlərdən (tərbiyəçilərdən) tez-tez eşidilir:

-Bu adamı başa salmaq olmur, nə qədər deyirsən anlamır ki, anlamır!

Pedaqoji prosesin səviyyəsi birinci halda yüksələ, İkinci halda aşağı düşə bilər.

Müəllimin (tərbiyəçinin) nikbinlik dərəcəsi ilə pedaqoji işdə uğuru arasında təkrar olunan asılılıq göz qabağındadır: pedaqoji işdə müəllimin (tərbiyəçinin) nikbinliyi gücləndikcə uğurları artır. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: pedaqoji prosesdə nikbinlik qanunu.

### ***Hörmət və tələbkarlıqla əlaqədar qanunauyğunluq.***

Bu məsələ ilə əlaqədar müəllimləri (tərbiyəçiləri) üç qrupa bölmək olar: şagirdlərə (tələbələrə) münasibətdə yalnız hörmətə üstünlük verənlər, yalnız tələbkarlığa üstünlük verənlər və həm hörməti, həm də tələbkarlığı vəhdətdə götürənlər. Birincilər güman edirlər ki, ciddilik, tələbkarlıq uşaqları (şagirdləri, tələbələri) müəllimdən (tərbiyəçidən) uzaqlaşdırır; ikincilərə görə tələbkarlıq uşaqları səfərbər edir, onlara məsuliyyət hissi aşılayır; üçüncülərin əqidəsinə görə tələbkar olmaq və eyni zamanda hörmət etmək müəllim (tərbiyəçi) simasında üzvi şəkildə birləşməlidir: müəllim (tərbiyəçi) mülayim, həlim, mehriban olduğu qədər də ciddi, tələbkar, kobudluqdan uzaq olan sərt olmağı bacarmalıdır.

Faktlar göstərir ki, şagirdlər (tələbələr), adətən, sonuncu qrupa aid olan müəllimləri (tərbiyəçiləri) daha çox sevirlər. Şagirdlər (tələbələr) birinci halda məsuliyyətsizliyə, vəziyyətdən sui istifadəyə meyllənir; İkinci halda müəllimə (tərbiyəçiyə), onun fənninə, məsləhətinə soyuqluq meyli baş qaldıra bilər; üçüncü halda intizama, işgüzarlığa, səliqəliyə alışırlar.

Göründüyü kimi, öyrənmələrin şəxsiyyətinə hörmət və tələbkarlıqla mənimsəmə və tərbiyəlilik arasında müəyyən



asılılıq mövcuddur: müəllimin (tərbiyəçinin) şəxsiyyətində hörmət və tələbkarlığın qovuşduğu hallarda mənimsəmənin və tərbiyəliliyin səviyyəsi yüksək olur. Həmin qanunauyğunluğun qanun forması belədir: pedaqoji prosesdə hörmət və tələbkarlığın vəhdəti qanunu.

### ***Tələblərlə əlaqədar qanunauyğunluq.***

Tələblərdə müxtəliflik şagirdləri (tələbələri) çaşbaş salır, tərbiyəni çətinləşdirir.

Eyni sinifdə (kursda) şagirdlərlə (tələbələrlə) bir neçə müəllim (tərbiyəçi) işləyir. Onlar başqa-başqa üslubda iş apardıqda şagirdlər (tələbələr) hansının üslubuna, tələbinə uyğunlaşmaqda çətinlik çəkirlər.

Eyni sinifdə (auditoriyada) məşğələ aparan müəllimlərin (tərbiyəçilərin) hamısı eyni üslubda işlədikdə, eyni tələblərdən çıxış etdikdə təlim-tərbiyə işi xeyli yüngülləşir. Bu fikir ailə tərbiyəsinə də aiddir.

Deməli, həmin faktlarda qanunauyğunluq var: pedaqoji proses zamanı tələblərdə vahidlik təmin edildikdə tərbiyəliliyin və mənimsəmənin səviyyəsi yüksək olur.

Qanunauyğunluğun qanun forması: pedaqoji proses zamanı tələblərdə vahidlik qanunu.

### ***Sözlə əməlin nisbətində qanunauyğunluq.***

Adamlarda sözün və əməlin üst-üstə düşməsi tələbi Azərbaycan xalqının ən qiymətli mənəvi dəyərlərindən biridir.

Sözlə əməlin vəhdəti pedaqoji prosesdə daha böyük əhəmiyyət kəsb edir. Şagirdlər (tələbələr) əməli sözündən fərqlənməyən, dediyi kimi hərəkət edən müəllimlərə (tərbiyəçilərə) böyük rəğbət göstərir, onlardan nümunə götürürlər. Nəticədə pedaqoji prosesin səviyyəsi yüksəlir.

Bununla yanaşı, təəssüf doğuran hallar da olur: bəzi müəllimlər (tərbiyəçilər) heç də həmişə dedikləri kimi hərəkət etmirlər, sözdə düzlükdən, doğruculuqdan, haqdan, ədalətdən danışirlər, əməldə isə bir qədər fərqli mövqe tuturlar. Bu cür halların şahidi olan şagirdlərin (tələbələrin) belə müəllimlərə (tərbiyəçilərə), onların söylədiklərinə inamları azalır, fənlərinə maraqları sönür. Nəticədə tərbiyəlilik və mənimsəmə səviyyəsi aşağı düşür.

Həmin pedaqoji hadisələrdə özünü göstərən qanunauyğunluq belədir: müəllimin (tərbiyəçinin) sözü ilə əməlinin eyniyyət təşkil etdiyi hallarda mənimsəmə və tərbiyəlilik səviyyəsi yüksəlir, əməlin sözdən fərqləndiyi hallarda isə mənimsəmə və tərbiyəliliyin səviyyəsi aşağı düşür. Bu qanunauyğunluğun qanun forması belədir: sözlə əməlin vəhdəti qanunu.

Deyilənlərdən üç ümumi nəticə çıxır: əvvəla, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını bilməyin və təlim-tərbiyə zamanı onlara istinad etməyin müstəsna əhəmiyyəti vardır; ikincisi, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları pedaqoji proses prinsiplərinin elmi əsaslarını təşkil edir; üçüncüsü, pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını pedaqoji elmin qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirmək düzgün deyil.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №1, 1999)

## 34. PEDAQOJİ PROSESİN ÜMUMİ ÜSULLARI VƏ ONLARIN QRUPLAŞDIRILMASI MƏSƏLƏLƏRİ

### *1. Bu mövzuda söhbət açmağın zəruriliyi.*

**Sual olunur:** Nələr bizi vadar edir ki, bu mövzünü müzakirəyə çıxaraq? Bizi vadar edən iki başlıca səbəb olmuşdur: nəzəri səbəb və əməli səbəb.

Nəzəri səbəb budur ki, pedaqoji prosesin ümumi üsulları və onların qruplaşdırılması məsələsi pedaqoji ədəbiyyatda hələ də qeyri-müəyyən olaraq qalır. Əməli səbəb budur ki, pedaqoji proses üsullarından müəllimlərimizin və digər tərbiyəçilərimizin istifadəsində pərakəndəlik müşahidə olunur. Xüsusi isbata ehtiyac yoxdur ki, əməli pedaqoji işimizdəki nöqsanlar həmin sahəyə aid olan nəzəri fikirlərdəki nöqsanlarımızla da bağlı ola bilər.

Tədris müəssisələrində təlim və tərbiyə təcrübəsi ilə tanışlıq göstərir ki, müəllimlərimizin və digər tərbiyəçilərimizin bir qismi, əvvəla, məhdud dairədə üsullara əl atır: ikincisi, onlar istifadə etdikləri üsulların pedaqoji proses mərhələləri ilə bağlı olub-olmadığını bilmirlər. O da aydınlaşır ki, belə müəllimlər bir qrup üsullara sadəcə əl işirlər. Üsulların tətbiqindəki

təsadüfilik isə təlim-tərbiyə səviyyəsini yüksəltməyə lazımı şərait yaratmır. Ölməz Ü. Hacıbəyovun bir fikrini burada xatırlatmaq yerinə düşərdi: «Övladı xeyir yolda tərbiyə etmək üçün tərbiyənin yolunu da bilmək lazımdır. Tərbiyənin yolunu ancaq elm sayəsində bilmək mümkündür» (Seçilmiş əsərləri, «Yazıçı», 1985, s. 128).

Məsələnin digər cəhəti də vardır. Bu cəhət isə həm təlim işi üçün, həm də tərbiyə işi üçün ümumi olan üsulların mövcudluğudur. Belə üsulların aşkarlanması, qruplaşdırılması və elmi əsaslarının açılması müəllimlərimizin elmi səviyyəsini yüksəldər və əməli işlərini xeyli yüngülləşdirər.

## ***II. Məsələnin ədəbiyyatda qoyuluşu.***

Mövcud pedaqoji ədəbiyyatı diqqətlə nəzərdən keçirəndə məlum olur ki, pedaqoji prosesin ümumi üsulları anlayışı indiyədək ədəbiyyatda işlənməmişdir. Bu anlayış ədəbiyyata bizim tərəfimizdən gətirilmişdir.

Bəs pedaqoji ədəbiyyatda hansı anlayışlar mövcuddur? Ayrılıqda təlim üsulları və ayrılıqda tərbiyə üsulları!

Təlim üsulları və tərbiyə üsulları məsələlərinin indiyədək pedaqoji ədəbiyyatda ayrılıqda nəzərdən keçirildiyinə müəyyən mənada bəraət qazandırmaq mümkündür. Çünki nəzəri-pedaqoji məsələlərin öyrənilməsi və şərhini bu günə qədər əsasən diferensiallaşma yolu ilə getmişdir. Müəyyən müddətdən sonra, yəni elmdə kifayət qədər faktik material toplandıqdan sonra pedaqoji fikirdə inteqrallaşmaya, yəni ümumiləşmə meylinin güclənməsinə münasib şərait yaranır. Təlim üsulları və tərbiyə üsullarının nəzəri məsələlərində indi belə münasib şərait yaranmışdır. Mövcud pedaqoji ədəbiyyatın təhlilindən o da məlum olur ki, təlim üsulları anlayışının başa düşülməsində mütəxəssis pedaqoqlar bir araya gələ bilməmişlər. Məsələyə müxtəlif yanaşmalar mövcud olduğundan, həmin anlayışa verilən təriflər də başqa-başqadır. Təlim üsullarına tərif verilərəkən bəzi mənbələrdə (Məsələn, «Pedaqoqika», Bakı, Azərtədrisnəşr, 1964 və ya «Didaktika», Tbilisi universitetinin nəşri, 1985) müəllimin və şagirdlərin ayrılıqda fəaliyyət xüsusiyyətləri əsas götürülür.

Digər mənbələrdə ( Məsələn, «Pedaqoqika», Moskva, «Prosveşenie», 1988, yaxud, «Pedaqoqika şkolı», Moskva, «Prosveşenie», 1977) əksinə, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətləri ön plana çəkilir. Üçüncü qrup mənbələrin müəllifləri (Məsələn, M.N.Skatkin və Y.A.Lerner «Didaktika sredney şkolı», Moskva, «Prosveşenie», 1975) təlim üsulları anlayışlarının mahiyyətini açarkən şagirdlərin idrak fəaliyyəti tərzlərinə üstünlük verirlər.

Dördüncü qrup mütəxəssislərdən bəziləri isə ( Məsələn, N.İ.Boldırev və N.K.Qonçarov.«Pedaqoqika» Moskva,«Prosveşenie», 1968) tərifdə təlimin funksiyalarına istinad edirlər.

Fikrimizcə, təlim üsulunu təlim vəzifələri ilə əlaqələndirmək, habelə təlim zamanı müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətlərini nəzərə almaq cəhdləri verilən təriflər arasında müsbət əlaqələr kimi qiymətləndirilə bilər. Bununla belə, təlim üsuluna verilmiş təriflərdən heç birini tam məqbul saymaq mümkün deyil. Çünki onlardan heç biri, əvvəla, təlim anlayışının mahiyyətini lazımcə əhatə etmir; ikincisi, onların heç biri təlim üsullarını elmi əsasda qruplaşdırmağa imkan vermir; üçüncüsü, onların heç biri təlimin mərhələlərini nəzərə almır; və dördüncüsü, mövcud təriflərdən heç biri təlim üsullarının sistemini yaratmağa istiqamətləndirmir.

Pedaqoji ədəbiyyatın təhlilindən o da aydın olur ki, tərbiyə üsulu anlayışına verilmiş təriflərdə də təqribən eyni vəziyyət mövcuddur: tərbiyə üsullarının miqdarında və adlarında müxtəliflik hökm sürür. Hətta tərbiyə üsullarının qruplaşdırılmasında da mövqe və fikir yoxdur. Tərbiyə üsullarını bəzi pedaqoqlar (A.K.Buşlya) üç qrupa, digərləri (V.A.Slastyonin, M.Ə.Muradxanov) dörd qrupa bölürlər. Hətta bölgü miqdarının bir-birindən kəskin şəkildə fərqləndiyi hallar da pedaqoji ədəbiyyatımızda vardır. Məsələn, əgər V.M.Lanik, T.A.İlina, B.Əhmədov və A.Rzayev tərbiyə üsullarının iki qrupdan ibarət olduğunu iddia edirlərsə, Ə.Ş.Həşimovun mövqeyi bundan köklü şəkildə fərqlənir. Onun fikrincə tərbiyə üsulları beş qrupa ayrılır.

Bəlamız təkcə orasında deyil ki, pedaqoqlarımız tərbiyə üsullarının miqdarında, qruplaşmasında razılığa gələ bilmə-

mişlər; bələmiz həm də budur ki, tərbiyə üsullarının adlandırılmasında da həmrəyliyə nail olmaq mümkün olmamışdır.

Təbii olaraq ortaya belə bir sual çıxır: həm təlim üsullarının, həm də tərbiyə üsullarının ayrılıqda adlarındakı, miqdarındakı və qruplarındakı müxtəlifliyi, pərakəndəliyi, fikir birliyinin olmadığını nə ilə izah etmək mümkündür?

Fikrimizcə, belə bir hərcmərcliyin başlıca səbəbini elmi meyarın olmadığına axtarmaq lazımdır. Çünki mütəxəssis pedaqoqlarımızın hər biri qaldırdığımız problemi yalnız öz subyektiv mülahizəsi əsasında həll etməyə çalışmışdır. Onların heç biri öz fikrini elmi dəlil zəminində isbat etməyə təşəbbüs göstərməmişdir.

### ***III. Pedaqoji prosesin ümumi üsulları anlayışı.***

Təhlil etdiyimiz məsələdə diqqət cəlb edən ciddi nöqsanlardan biri də təlim üsullarının və tərbiyə üsullarının pedaqoji ədəbiyyatda bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə nəzərdən keçirilməsi ilə kifayətlənməkdən ibarət olmuşdur. Pedaqoqlardan heç kəsin ağına gəlməmişdir ki, bu iki qrup üsullar arasındakı «Çin səddini aşmaq», birinin mövqeyindən digərinə nəzər salmaq, onların ümumi cəhətlərini üzə çıxartmaq mümkündür. Məsələn, indiyədək nə bu cür suallar qoyulmuş, nə də onlara cavab verilmişdir: görəsən tərbiyə üsullarına aid edilən üsullardan təlimdə və əksinə, təlimə aid edilən üsullardan tərbiyə işində istifadə edilirmi? Suallar diqqətlə araşdırıldıqda hər dəfə müsbət cavab almalı oluruq. Bir neçə misal gətirək. Müstəsnasız olaraq pedaqoqların hamısı rəğbətəndirmə və cəzalandırma üsullarını, adətən, tərbiyəyə aid edir. **Sual olunur:** bəs təlim zamanı həmin üsullardan istifadə olunurmu? Olunur! Özü də daha geniş! Yaxud, tərbiyə üsulları sırasına aid edilən nümunədən müəllimlərimiz təlim zamanı istifadə etmirmi? Bəli, istifadə edir! Eyni sözləri tərbiyənin digər üsulları haqqında da demək olur.

Təlimə aid edilməyinə baxmayaraq, tərbiyə işində istifadə olunan üsullar da çoxdur. Təlimdə müşahidə üsulu, müsahibə üsulu, problemlə vəziyyət yaratmaq üsulu, çalışma və məşq üsulu, tədqiqat xarakterli üsul, nəzarət üsulu tərbiyədə də tətbiq edilir.

Təlim üsullarında və tərbiyə üsullarında ortaq üsulların əksəriyyət təşkil etdiyindən, onları birlikdə nəzərdən keçirmək zərurəti yaranmışdır. Belə olduqda təlim və tərbiyə üçün ümumi olan üsulları pedaqoji prosesin üsulları kimi adlandırmaq lazım gəlir. Bəs pedaqoji prosesin ümumi üsullarının mahiyyətini açacaq tərif necə olmalıdır? Belə bir tərif hansı tələblərə cavab verməlidir? Bizcə, bu tələblər aşağıdakılardan ibarət ola bilər: Pedaqoji proses anlayışının mahiyyətini əks etdirməlidir; pedaqoji prosesin mərhələlərini nəzərə almalıdır; müəllimin (tərbiyəçinin) və şagirdlərin (tərbiyə olunanların) başlıca vəzifələri aydın ifadə olunmalıdır; pedaqoji prosesin üsullarını sistemə salmağa imkan verməlidir; məntiq qaydalarına uyğun gəlməklə, əməli cəhətdən işlək olmalıdır.

Deyilən tələbləri nəzərə alaraq pedaqoji prosesin ümumi üsulları anlayışına belə tərif vermək olar: pedaqoji prosesin mərhələlərinə uyğun olaraq, müəllimin (tərbiyəçinin) məqsədyönlü və planlı rəhbərliyi altında şagirdlərin (tərbiyə olunanların) müəyyən biliklərə, bacarıq və vərdislərə yiyələnmələri, tərbiyə olunmaları və inkişaf etmələri yollarına pedaqoji prosesin ümumi üsulları deyilir.

#### ***IV. Pedaqoji prosesin ümumi üsullarını qruplaşdırmaq.***

Pedaqoji prosesin ümumi üsullarının qruplaşdırılması anlayışı da pedaqogikada ilk dəfədir işlədilir. Ədəbiyyatda təlim üsullarının qruplaşdırılması və tərbiyə üsullarının qruplaşdırılması anlayışları var.

Təlim üsullarını qruplaşdırmaq sahəsində ən geniş yayılan fikrə görə bu qəbildən olan üsullar bilik mənbəyinə əsasən üç qrupa ayrılır. Guya şagirdlər üçün biliyin üç mənbəyi var: söz, əyanilik və praktika. Bu bölgünün tərəfdarları həmin mənbələri adlandırırlar: sözlü üsullar, əyani üsullar və praktik üsullar.

Belə bir bölgünü elmi bölgü hesab etmək çətindir. Çünki, əvvəla, belə çıxır ki, əyani və ya praktik üsulların tətbiqi sözlə müşayiət olunmur, guya onlar lal üsullardır. Halbuki əyani üsullardan, yaxud praktik üsullardan istifadə edilərkən sözdən, izahatdan yan keçmək qeyri-mümkündür.

İkincisi, bir qədər dərinlən düşünsək məlum olar ki, söz (istər müəllimin sözü, istərsə də kitab sözü) bilik mənbəyi deyil, bilik əldə etmək vasitəsidir; biliyin əsil mənbəyi təbiət və cəmiyyətdəki cisim və hadisələrdir. Üçüncüsü, eyni sözlər əyaniliyə də aiddir: əyanilik, əyani vəsaitlər bilik mənbəyi deyil, hansısa biliyi dərinlən öyrənmək, şüurlu başa düşmək və möhkəm yadda saxlamaq vasitəsidir. Əyaniliklə əlaqədar olan biliyin mənbəyi əyani vəsaitin əks etdiyi xarici aləmin müvafiq cisim, hadisə və ya prosesləridir.

Göründüyü kimi, təlim üsullarını bilik mənbəyinə əsasən qruplaşdırmaq məntiqdən uzaqdır, sünidir, elmi deyil.

Tərbiyə üsullarının qruplaşdırılmasında da elmi cəhətdən inandırıcı fikir mövcud deyil, məsələ yalnız orasında deyil ki, tərbiyə üsullarını bir qrup mütəxəssis dörd, digərləri üç, başqaları iki yerə ayırırlar. Əsas məsələ ondan ibarətdir ki, bu bölgülərdən heç biri əsaslandırılmış meyarə söykənmir. Ən geniş yayılmış bircə misal gətirək. Yuxarıda adını çəkdiyimiz V.A.Slasyonin «Pedaqoqika» («Prosveşenie», Moskva, 1988) adlı kitabda heç bir tutarlı əsas olmadan tərbiyə üsullarını dörd qrupa ayıraraq onları belə adlandırmışdır: şəxsiyyətin şüurunu formalaşdıran üsullar; fəaliyyəti, ünsiyyəti, ictimai davranışı təşkil edən üsullar; fəaliyyəti və davranışı stimullaşdıran və motivləşdirən üsullar; fəaliyyətə və davranışa nəzarət, özünənəzarət və özünəqiymət üsulları.

Təlim üsulları qruplarının və ya tərbiyə üsulları qruplarının miqdarında və adlarındakı fikir ayrılıqlarının səbəbini, yuxarıda deyildiyi kimi, subyektivlikdə, əsaslı elmi mövqeyin olmadığında axtarmaq lazımdır. Təlim üsullarını və ya tərbiyə üsullarını qruplaşdırmağın məntiqi əsasını açmayan və elmi cəhətdən isbat etməyən bölgü oxucunu inandıra bilməz.

Pedaqoji ədəbiyyatdakı fikirlərin təhlilindən həm də belə bir ümumi nəticə çıxır ki, tərbiyə üsullarını və ya təlim üsullarını ayrılıqda qruplaşdırmaq dövrü artıq keçmişdir: üsullarda ümumi cəhətlərin üstünlük təşkil etdiyindən, təlim üsullarını və tərbiyə üsullarını eyni meyar üzrə qruplaşdırmaq, yəni onları vahid pedaqoji prosesin üsulları kimi nəzərdən keçirmək imkanı yaranmışdır. Belə olduqda peda-

qoji prosesin ümumi üsullarının düzgün qruplaşdırılması bir sıra tələblərə cavab verməlidir:

1. Pedaqoji prosesin ümumi üsulları vahid əsas üzrə qruplaşdırılmalıdır;

2. Pedaqoji prosesin bütün üsullarını əhatə etməlidir;

3. Pedaqoji prosesin üsullarını qruplaşdırmağın əsası başlıca pedaqoji vəzifələrin yerinə yetirilməsinə şərait yaratmalıdır.

Bu tələblərə hansı əsas meyar cavab verə bilər?

Bizcə, pedaqoji prosesin mərhələləri anlayışı! Pedaqoji prosesin mərhələləri məsələsi isə «Azərbaycan məktəbi» jurnalının 1998-ci il birinci nömrəsində şərh edilmişdir. Pedaqoji prosesin həmin mərhələlərinə uyğun olaraq onun (yəni, pedaqoji prosesin) ümumi üsulları 4 qrupa ayrılır və belə adlandırılır:

1. Biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin əsasən qavranmasına xidmət edən üsullar;

2. Biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin əsasən başa düşülməsinə xidmət edən üsullar;

3. Biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin əsasən möhkəmləndirilməsinə və tətbiqinə xidmət edən üsullar;

4. Biliklərə, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərə nəzarət və onların yoxlanması və qiymətləndirilməsinə xidmət edən üsullar.

***V. Pedaqoji prosesin ümumi üsullarını qruplaşdırmağın başlıca meyarı.***

Bölgüdən göründüyü kimi, tətbiq edilən üsullar üçün səciyyəvi olan ümumi cəhət vardır. Bu ümumi cəhət həlli nəzərdə tutulan başlıca pedaqoji vəzifədir. Pedaqoji prosesin mərhələsi üçün başlıca pedaqoji vəzifə yeni biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin qavranılmasını təmin etməkdir. Pedaqoji prosesin İkinci mərhələsi üçün başlıca vəzifə qavranmış biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin başa düşülməsinə nail olmaqdan ibarətdir. Başa düşülmüş biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin möhkəmləndirilməsi və tətbiqini təşkil etmək pedaqoji prosesin üçüncü mərhələsi üçün başlıca pedaqoji vəzifədir və nəhayət, pedaqoji prosesin dördüncü mərhələsində həmin biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin səviyyəsinin yoxlanması və qiymətləndirilməsi başlıca pedaqoji vəzifə olur.



Deyilənlərdən sezmək çətin deyil ki, pedaqoji prosesin hər mərhələsində bir başlıca vəzifə həll edilir. Həmin başlıca vəzifə isə müvafiq üsulları seçməyi şərtləndirir. Şərh etdiyimiz fikirlərdən belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmazdı ki, guya pedaqoji prosesin hər hansı mərhələsində yalnız bir vəzifə, məsələn, tədris materiallarının qavranması təmin olunarkən digər vəzifələrə, məsələn, həmin materialın başa düşülməsinə məhəl qoyulmur. Əsla! Pedaqoji prosesin hər hansı mərhələsində bir deyil, bir neçə vəzifəni yerinə yetirmək mümkün olur. Lakin məsələnin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, pedaqoji prosesin bu və ya digər mərhələsində icra olunan vəzifələr arasında biri aparıcı əhəmiyyət kəsb edir. Məhz bu aparıcı vəzifə pedaqoji prosesin bu və ya digər mərhələsində istifadə olunmalı üsulların seçilməsini şərtləndirir. Bu səbəbdən də başlıca (aparıcı) pedaqoji vəzifə həm pedaqoji prosesin mərhələsini səciyyələndirməyə, həm də ona uyğun gələn üsulların seçilməsinə şərait yaradır.

#### ***VI. Pedaqoji prosesin mərhələlərinə və başlıca vəzifələrinə uyğun gələn üsullar.***

Biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin əsasən qavranmasına xidmət edən üsullar: müşahidə, müsahibə, nümunə, dərslik üzərində iş, göstəriş, tələb.

Biliklərin, bacarıq və mənəvi keyfiyyətlərin əsasən başa düşülməsinə xidmət edən üsullar: izahlı nümayiş, problemlə vəziyyət, proqramlaşdırma, məruzə, disput, inandırma. Nəsirəddin Tusi vaxtilə çox haqlı olaraq öyrədirdi: «Uşağı mehribanlıq və məhəbbət doğuran kərəmətlərlə tərbiyə etmək lazımdır, xüsusilə ağıla, şüura, idraka təsir edən başa salmaq yolu ilə, pul vermək, şirnikdirmək, əsil-nəsəbə aid şeylərlə yox» (Əxlaqi-Nasiri. Bakı, «Elm» 1989, s.156).

Biliklərin, bacarıq və vərdislərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin əsasən möhkəmləndirilməsinə və tətbiqinə xidmət edən üsullar: təkrar, çalışmalar və s. Bu həqiqət xeyli vaxt bundan əvvəl müdriklərə məlum idi. Əlişir Nəvai hələ XV əsrdə yazırdı:

*«Vərdis yox isə çətin olur iş,*

*İş çox olur, olduqca vərdis». («Xosrov və Şirin», «Azərbaycan», 1968, s.68)*

Biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin səviyyəsinə nəzarət, onların yoxlanmasına və qiymətləndirilməsinə xidmət edən üsullar: cari yoxlama, tematik yoxlama, dövrü yoxlama, yekun yoxlama, şifahi yoxlama, yazılı yoxlama, qrafik vasitələrlə yoxlama, cədvəl və diaqramla yoxlama, kontur xəritə ilə yoxlama, rəğbətləndirmə, tənbeh.

Tənbeh ilə əlaqədar ölməz Nizami xatırladırdı:

*Oğlunun yaxşı-pis işi üçün dayan,*

*Cəza vermə, o da alar oğlundan.*

Pedaqoji prosesin ümumi üsulları tətbiq edilərkən bir sıra maddi komponentlərdən də istifadə olunur. Onlara pedaqoji prosesin vasitələri deyilir: maketlər, modellər, laboratoriya və emalatxana avadanlıqları, dəzgahlar, elektron hesablayıcı qurğular, kompyüter, perfokartlar, paylama materialları, skeletlər, mulyajlar, preparatlar, sorğu kitabları, xəritələr, lüğətlər, məsələ və misal topluları, imla, inşa və ifadə topluları və i.a.

Yekun olaraq onu da demək lazımdır ki, pedaqoji prosesin tərkibinə daxil olan təlim, təhsil, tərbiyə və psixoloji inkişaf anlayışları arasındakı qarşılıqlı əlaqə də diqqət mərkəzində durmalıdır, çünki, sırf təlim prosesində bu və ya digər dərəcədə tərbiyə və psixoloji inkişaf üsürləri olduğu kimi, sırf tərbiyə prosesində bu və ya digər dərəcədə təhsillənmə və psixoloji inkişaf üsürləri də olur. Başlıca fərq orasındadır ki, xarici aləmin cisim və hadisələrinə dair real biliklər təlim prosesində üstünlük təşkil edirsə, mənəvi keyfiyyətlər tərbiyə prosesində üstünlük təşkil edir. Bu səbəbdən də təlim işinin nəticəsini nisbətən az vaxtda müşahidə etmək mümkün olur, tərbiyə işinin nəticəsini yəqin etmək üçün nisbətən uzun müddət tələb olunur. Müddətdəki fərqi baxmayaraq, təlim işi də, tərbiyə işi də təqribən eyni mərhələlərdən keçir.

Deyənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmaz ki, güya pedaqoji prosesin ümumi üsullarından təlimdə və ya tərbiyədə istifadənin spesifik xüsusiyyətləri yoxdur. Bu cür xüsusiyyətlərin aşkara çıxarılması növbəti tədqiqat mövzusu ola bilər.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №4, 2001)**

### III. MİLLİ PEDAQOGİKAYA AĞIZ BÜZƏNLƏRƏ TUTARLI CAVAB

---

#### 35. PEDAQOJI ELMİN TƏDQIQAT SAHƏSİ HAQQINDA

Pedaqoji nəzəriyyədə geniş müzakirəyə ehtiyacı olan məsələlərdən biri pedaqogikanın hüdudları və tədqiqat sahəsi ilə bağlıdır. Hazırda bir-birindən ayrılmaz olan bu iki cəhəti düzgün adlandırmaq və onların mahiyyətində nəyin nəzərdə tutulduğunu dəqiqləşdirmək zərurəti yaranmışdır. Belə ki, bir-biri ilə üzvi şəkildə bağlı olan həmin elmi-nəzəri cəhətlərdə qeyri dəqiqlik mövcuddur. Qeyri dəqiqlik isə pedaqogikanın nəinki digər nəzəri məsələlərini, hətta onun bir çox əməli məsələlərinin qoyuluşu və uğurlu həllini xeyli çətinləşdirir; pedaqoji elmin özünün hörmətdən düşməsi səbəblərindən birinə çevrilir. Fakt isə fakthığında qalmaqda davam edir.

Bələmiz burasındadır ki, pedaqoji elmi tədqiqat hüdudlarını adlandırmaqla indi beş ifadə tərzini ortaya çıxmışdır: 1) «pedaqogikanın obyektinə və predmetinə», 2) «pedaqogikanın predmetinə», 3) «pedaqogikanın mövzusu», 4) «pedaqogikanın tədqiqat sahəsinə», 5) bu məsələyə heç toxunmamaq halı.

**Sual olunur:** bu ifadə tərzlərindən hansını elmi cəhətdən daha məqbul saymaq olar? Suala əsaslı cavab vermək üçün mənbələrə müraciət edək.

Mənbələrdən bəzilərinə yazılır ki, pedaqogikanın obyektinə və predmetinə var. BDU nəşriyyatı tərəfindən 2003-cü ildə çap olunmuş «Pedaqogika. Mühazirə kursu»nun 8-ci səhifəsində, yaxud «Renessans» nəşriyyatının 2000-ci ildə buraxdığı «Pedaqogika»nın 5-7-ci səhifələrində söylənmiş fikirlər buna misal ola bilər.

İkinci qrup mənbələrdə obyekt özü deyil, yalnız predmet sözü dilə gətirilir və sadəcə yazılır ki, pedaqogikanın predmetinə tərbiyədir. Bu ifadə tərzinə, məsələn, 1968-ci ildə

Moskvada «Prosveşenie» tərəfindən çap olunmuş «Pedaqogika»nın 6-cı, yaxud, yenə həmin nəşriyyatın 1988-ci ildə buraxdığı «Pedaqogika»nın 8-ci səhifəsində rast gəlirik.

Pedaqogikanın obyektı və predmeti ifadəsi ilə yanaşı pedaqogikanın mövzusu ifadəsi halları da var. 2000-ci ildə Bakıda çapdan çıxmış «Pedaqogika» adlı dərs vəsaitinin 1-ci fəslinin adı, yaxud BDU-nun nəşr etdiyi «Pedaqogika. Mühazirə kursu»nun 8-ci səhifəsindəki fikir buna misal ola bilər.

Haqqında danışdığımız məsələni pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi kimi ifadə etmək halı da mövcuddur. Bu mövqə Bakıda «Çaşıoğlu» nəşriyyatının 2002-ci ildə buraxdığı «Məktəb pedaqogikasını» adlı dərslinin 7-ci səhifəsində ifadə edilmişdir.

Pedaqogikanın obyektı və predmeti, yaxud mövzusu və tədqiqat sahəsi ifadələrindən heç birini işlətməyən mənbələr də mövcuddur. Moskvada «Prosveşenie» nəşriyyatı tərəfindən 1967-ci və 1977-ci ildə çap olunmuş «Pedaqogika» və «Pedaqogika şkolı» adlı dərs vəsaitləri bu qəbildəndir.

**Sual olunur:** pedaqogikanın tədqiqat həddlərini müəyyənləşdirməkdə bu cür fikir müxtəlifliyinin faydası var, yoxsa zərəri? Fikrimizcə, bunun faydadan çox, zərəri var! Nə üçün? Çünki elm dəqiqlik və aydınlıq tələb edir; elm reallığa söykənir; elmi anlayışlar birmənalığa doğru inkişafa meyillidir. Qeyri müəyyənlik oxucunu çaşdırır.

Bəs belə olduğu halda, pedaqoji tədqiqat həddlərini müəyyənləşdirmək üçün mövcud ifadələrdən hansı variant Azərbaycan Respublikasının hazırkı durumu üçün daha münasib hesab edilə bilər? Bizim fikrimizə görə, pedaqogikanın tədqiqat sahəsi ifadəsi! Hansı səbəbə görə? Bu ifadənin Azərbaycan dilində aydın və birmənalı başa düşüldüyünə, oxucunun işini asanlaşdırdığına görə!

Nə üçün pedaqogikanın obyektı və ifadəsinin Azərbaycanda işlədilməsi məqsədəuyğun hesab edilmir? Bu suala «pedaqogikada obyekt və predmet məsələsinə dair» adlı məqalədə ətraflı şərh verilmişdir. Məsələ burasındadır ki, əvvəla, həmin məqalədə qaldırılan məsələyə indiyədək heç

kəs etirazını bildirməmişdir; İkincisi, obyekt, predmet də əcnəbi sözlərdir; üçüncüsü, həmin sözlərin Azərbaycan dilinə tərcüməsi eyni mənanı (əşya və ya şey) bildirir; dördüncüsü, pedaqogikanın obyektini və predmetini sözlərinin Azərbaycanca tərcüməsi əcəyib səslənir; beşincisi, həmin əcnəbi sözlər bəzi mütəxəssis pedaqoqların şüurundan süzülərək mexaniki şəkildə əməli işlərə, məsələn, dissertasiyaların mövzularına köçürülür. Nəticədə gənc dissertantdan əsassız olaraq tələb edilir ki, mövzunun nəinki obyektini, hətta predmetini də müəyyən etsin. Halbuki, dissertasiyanın mövzusu aydın, dəqiq ifadə olunduqda, onun əlavə olaraq obyektini və predmetini axtarmağa ehtiyac qalmır.

Bu mənasız ənənədən əl çəkmək lazımdır.

**Soruşmaq olar:** pedaqogikanın obyektini və predmetini, yaxud tədqiqat sahəsi ifadələrini işlədənlər nəyi nəzərdə tuturlar? Bəla burasındadır ki, onlar başqa-başqa anlayışları: bəziləri tərbiyəni, digərləri təhsili, üçüncülər pedaqoji prosesi, dördüncülər fəaliyyət zamanı meydana çıxan münasibətlər sistemini nəzərdə tuturlar. Tərbiyənin pedaqogikanın tədqiqat obyektini və ya predmetini hesab edilməsinə aid misal gətirək. Məsələn, «Renessans» nəşriyyatının çap etdirdiyi «Pedaqogika»da yazılır ki, İnsan pedaqogikanın obyektini, tərbiyə prosesi isə onun predmetidir (səh.5-6). BDU nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Pedaqogika. Müəhazirə kursu» adlı dərs vəsaitinin müəllifləri də eyni fikri yazmışlar (səh.7).

Həmin fikir 1998-ci ildə Moskvada «Yurayt» nəşriyyatının çap etdiyi «Pedaqogika, müəhazirə kursu» adlı kitabda bir qədər fərqli ifadə edilmişdir: «Uşaq, onun şəxsiyyətinin ictimai münasibətlər sistemində, tərbiyə prosesində formalaşması pedaqogikanın obyektidir» (səh.72). Göründüyü kimi, burada obyekt və predmet anlayışlarının nəzərdə tutulmuş məzmun nisbətən geniş ifadə edilsə də mahiyyət birdir: müəllifə görə pedaqoji elm tərbiyə məsələlərini öyrənməlidir.

2003-cü ildə Moskvada R.İ.Pidkasistin redaktəsi ilə çap olunmuş «Pedaqogika»nın 9-cu səhifəsində daha aydın

verilmişdir: «fəaliyyətdə meydana çıxan münasibətlər sistemi pedaqogikanın obyektidir».

Təccüblü haldır ki, hər dərs vəsaiti yazmağa başlayan azərbaycanlı mütəxəssis-pedaqoq yalnız rus mənbələrinə baxır, «özünü oda yaxır». Məsələn BDU nəşriyyatının çap etdiyi «Pedaqogika. Mühazirə kursu» adlı dərs vəsaitinin müəllifi Rusiyada nəşr olunmuş kitablara nəzər salsaq və görürük ki, onların əksəriyyətində tərbiyəpedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab edilir. Bizim mütəxəssislər də asan yolu seçir, başqalarının fikrini elmi təhlil süzgəcindən keçirmək əvəzinə sadəcə təkrar etməklə kifayətlənirlər.

**Soruşa bilərlər:** bunun nəyi pisdir? Atalar demiş: «palaza bürün, elnən sürün». Yox, əziz dostlar! Elmdə belə atalar sözü kifayət etmir. Elm üçün sübut daha vacibdir. Tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab edənlərdən heç kim zəhmət çəkib öz mövqeyini elmi dəlillərlə sübut etmir: onların məntiqsiz fikirləri isə göz qabağındadır. Pedaqogikanın tədqiqat sahəsini yalnız tərbiyəkateqoriyası ilə məhdudlaşdıran mütəxəssislər öz məntiqlərinə sadıq qalsaydılar, birincisi, pedaqogikaya aid tərtibetdikləri dərs vəsaitini başdan-başa tərbiyə məsələlərinə həsr edərdilər; İkincisi, belə bir dərs vəsaitində təlim, təhsil və ya psixoloji inkişaf məsələlərinə toxunmazdılar. Reallıqda isə həmin mütəxəssis-pedaqoqlar öz ideyalarının, öz məntiqlərinin əleyhinə çıxırlar: tərtib etdikləri dərs vəsaitlərindən tərbiyə ilə yanaşı, təlim və təhsil məsələlərinə də geniş yer verirlər; hətta onlar tərbiyəkateqoriyası ilə yanaşı təlim və təhsili də başlıca pedaqoji kateqoriyalara aid edirlər. Məsələn, Azərbaycan pedaqoqlarından bir neçəsinin istinad etdiyi İ.P.Podlasiyın «Pedaqogika. Noviy kurs» adlı kitabının bir yerində yazılır: «Pedaqogika tərbiyə haqqında elmdir» (səh.10), digər yerində göstərilir, «tərbiyə, təlim və təhsil pedaqogikanın əsas kateqoriyalarıdır» (səh.24).

BDU nəşriyyatında olunmuş «Pedaqogika. Mühazirə kursu» adlı kitabda da məsələyə münasibət təqribən belədir. Kitabın 8-ci səhifəsində oxuyuruq: «Pedaqogika tərbiyə haqqında elmdir». Lakin bu fikrin əleyhinə olaraq, müəlliflər

kitabın əksər hissəsini (səh.112-316) təlim və təhsil məsələlərinə həsr etmişlər. Kitabın quruluşuna və fəsillərin (mühazirələrin) adlarına və məzmununa görə pedaqogika tərbiyə haqqında deyil, təlim, tərbiyə və təhsil haqqında elm hesab edilməlidir. Deməli, pedaqogikanın statusu ilə, yəni onun nə haqqında elm olduğu barədə rus və Azərbaycan mütəxəssislərindən əksəriyyətinin fikirləri ziddiyyətlidir, məntiqsizdir, həyatı deyil. Real həyatı əks etdirməyən məntiqsiz fikir isə pedaqogikanın tədqiqat sahəsi kimi qəbul edilə bilməz.

Bəs təhsili pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab edənlərin mövqeyində çatışmayan cəhətlər varmı? Varsa nədən ibarətdir? Əvvəlcə belə bir sualın cavabını açıqlayaq: nə üçün həmin mütəxəssislər tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab etmirlər? Bu suala cavab verən bəzi mütəxəssislərin fikrində qərribə bir təzadla üzləşirik: onların gətirdiyi dəlillər əslində öz mövqelərinin əleyhinə yönəlmiş olur. Məsələn, «Çaşıoğlu» nəşriyyatının 2002-ci ildə buraxdığı «Pedaqogika, yeni kurs» adlı dərs vəsaitinin müəlliflərinə görə tərbiyə pedaqogikanın tədqiqat sahəsi ola bilməz. Nə üçün? Onların gətirdiyi dəlil belədir: çünki, pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyə anlayışı ən azı dörd mənada işlədilir və bu, elmdə anlaşılmaqlıqlar yaradır (səh.12).

Oxucu etiraz edib deyir: əgər müəlliflərin həmin fikri əsas kimi götürülsə, onda təhsili də pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab etmək olmaz! Nə üçün? Çünki təhsil anlayışı da pedaqoji ədəbiyyatda bir çox mənada işlədilir və bu, elmdə anlaşılmaqlıqlar yaradır.

Etiraf olunmalıdır ki, təhsili pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi adlandırılanlar başqa bir məntiqsizliyə, hətta ziddiyyətli fikrə rəvac verirlər; onların da dedikləri söz və atdıqları əməli addımlar üst-üstə düşmür. Məntiqə görə təhsili pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab edən müəlliflər tərtib etdikləri dərs vəsaitində təhsil məsələlərinə geniş yer verməli idilər. Amma, əslində onların tərtib etdikləri dərs vəsaitində bunun əksi müşahidə olunur: kitabın əhatə etdiyi 30 fəslin yalnız birində s ırf təhsil məsələlərinə toxunulur. Yerdə qalan 29 fəsildə isə pedaqogikanın ümumi məsələlərinə,

məktəbsünəşliyə, təlim və tərbiyə məsələlərinə geniş yer verilir. Bizim fikrimizə görə, kitabın quruluşu, onun məzmunu nəzərə alınardısı, çıxarılmalı düzgün nəticə belə olardı: pedaqogika təlim, tərbiyə və təhsil haqqında elmdir.

Deməli, yalnız təhsili pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi hesab etməyin də məntiqi əsası yoxdur.

Maraqlı cəhət həm də budur ki, pedaqogikanın tədqiqat sahəsi tərbiyə hesab edənlər də dolayısı ilə pedaqoji proses kateqoriyasının, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın tamlığını dönə-dönə etiraf etməli olmuşlar. Məsələn, BDU nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Pedaqogika. Mühazirə kursu» adlı dərs vəsaitində oxuyuruq: «pedaqoji prosesə təkcə tədris müəssisələrində aparılan təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf məsələləri deyil, məktəbəqədər tərbiyə, mədəni-maarif, istehsalat müəssisələrində, məktəbdənkənar tərbiyə ocaqlarında, ictimai təşkilatlarda aparılan tərbiyə işi, ailədə tərbiyə təcrübəsi də aiddir» (səh.113).

Pedaqoji proses anlayışının mahiyyətini açmaq cəhdləri də vardır.

Məsələn, İ.P.Podlasiyın yuxarıda adını çəkdiyimiz kitabının 162-ci səhifəsində oxuyuruq: «Tamlıq və bütövlük əsasında təlim, tərbiyə və inkişafın birliyini təmin etmək pedaqoji prosesin mahiyyətini təşkil edir». «Çaşıoğlu» nəşriyyatının 2002-ci ildə çap etdiyi «Pedaqogika, yeni kurs» adlı kitabın 105-ci səhifəsində həmin fikir eynilə təkrar edilir: «Tamlıq və ümumilik əsasında təlim, tərbiyə-təhsil və inkişafın birliyini təmin etmək pedaqoji prosesin mahiyyətini təşkil edir».

BDU nəşriyyatı ilə əlaqədar yuxarıda adını çəkdiyimiz kitabın yaxşı cəhəti kimi göstərməlidir ki, onun IV fəslində, «Pedaqogika. Yeni kurs» adlı dərs vəsaitinin VII fəslində, bu dərs vəsaitləri müəlliflərinin ifadə etdikləri və Moskvada «Vlados» nəşriyyatının buraxdığı «Pedaqogika. Noviy kurs» adlı kitabın VI fəslində məhz «Pedaqoji proses» adlanır.

Fikrimizə, həmin kitablarda bir fəslin adı yox, bütövlükdə pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi pedaqoji proses adlandırılmalı idi.



Azərbaycanda və Rusiyada çap olunmuş Pedaqogika adlı kitabların təhlilindən görüldüyü kimi, birincisi, pedaqogikanın tədqiqat sahəsini tərbiyə hesab edənlərin də, təhsil hesab edənlərin və fikirləri zidiyyətli, məntiqdən uzaq olduğu üçün məqbul sayıla bilməz. Çünki onlar bir tərəfdən tərbiyəni, yaxud təhsili pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab edirlər, digər tərəfdən təlim, tərbiyə və təhsili pedaqogikanın başlıca kateqoriyalarına aid edirlər, hətta pedaqoji proses kateqoriyasının reallığını sübuta yetirirlər, onun mahiyyətini açmağa çalışırlar. İkincisi, pedaqoji elm bu qarmaqarışıqlıqdan xilas olmalıdır. O da nəzərə alınmalıdır ki, həmin qarmaqarışıqlıq səriştəsiz tədqiqatçıları və təhsil işçilərini çaşdırır, əməli fəaliyyətlərinə birtərəfli istiqamət verir. Pedaqogikanın tədqiqat sahəsini tərbiyə kimi qəbul edənlər təhsil məsələlərinə, onun tədqiqat sahəsini təhsil kimi qəbul edənlər isə tərbiyə məsələlərinə laqeydlilik göstərə bilirlər. Həyatda bu cür hallar artıq müşahidə olunur. Hətta hər hansı mövzuda (məsələn, ədəbiyyat dərslərində və tənqərvərlik tərbiyəsi) tərbiyə sözünü gördükdə, onu metodik deyil, pedaqoji mövzu hesab edənlər çoxalır.

Yenə sual. Mövcud ədəbiyyatdakı bu cür qarmaqarışıqlığı və anlaşılmazlıqları aradan qaldırmaq üçün pedaqogikanın tədqiqat sahəsini necə adlandırmaq məqbul sayıla bilər? Bizcə, pedaqogikanın başlıca kateqoriyaları olan təlimi, tərbiyəni, təhsili və bunlardan ayrılmaz olan psixoloji inkişafı özündə birləşdirən pedaqoji proses kateqoriyası.

Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində formalaşmış milli pedaqogikada sübut edilmişdir ki, pedaqogikanın tədqiqat sahəsi pedaqoji prosesdir. Bu ideya 1996-cı ildə çap olunmuş «Pedaqogika», 1999-cu ildə nəşr olunmuş «Ali məktəb pedaqogikası» və 2000-ci ildə işıq üzünə görmüş «Məktəb pedaqogikası» dərsləklərində tətbiq edilmiş və özünü doğrultmuşdur. Təlim, tərbiyə və təhsil üçün ümumi olan məqsədyönlülüyün, planlılığın və mütəxəkkilliyin, sistemləşdirilmiş biliklərə, bacarıq və vərdislərə, habelə mənəvi keyfiyyətlərə bağlılığın, psixoloji inkişafdan

ayrılmazlığın üzə ç ıxarılması pedaqoji proses anlayışını zərurətə çevirmişdir. Bu səbəbdən təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın vəhdətindən ibarət olan pedaqoji prosesin mahiyyəti milli pedaqogikada belə ifadə olunur: sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin adamlar tərəfindən məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil mənimsənilməsi prosesi pedaqoji prosesdir. Məhz belə başa düşülən pedaqoji proses pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab edilə bilər.

Bu ideyalardan bir sıra elmi-nəzəri və əməli nəticələr çıxır. Elmi-nəzəri nəticələr:

1. Pedaqogikanın tədqiqat həddlərini adlandırarkən onun obyektinə və ya predmetinə ifadəsinin işlədilməsi deyil, pedaqogikanın tədqiqat sahəsinə ifadəsinin işlədilməsi məsləhət görülsün.

2. Pedaqogikanın tədqiqat sahəsini adlandırarkən pedaqogika tərbiyə (və ya təhsil) haqqında elmdir ifadəsinin deyil, pedaqogika pedaqoji proses haqqında elmdir ifadəsinin işlədilməsi məqsədəuyğun hesab edilsin.

**(«Körpü» qəzeti, 16 yanvar, 2004)**

## **36. MİLLİ PEDAQOGİKA ... MÜMKÜNDÜRMÜ? BƏLİ!**

Azərbaycan Respublikası Pedaqoji Səmiyyəti Rəyasət Heyətinin bu yaxınlarda keçirilmiş yığıncaqlardan birində demişdik ki, pedaqoji elmlər sahəsində tənqid son zamanlar xeyli zəifləmişdir.

«Azərbaycan məktəbi» jurnalı redaksiyasında professor Ə.Paşayevin «Milli pedaqogika haqqında» məqaləsi ilə tanış oldum. Açığını deyim ki, xeyli sevindim. Məqalə başdan-baş tənqidi səciyyə daşıyır. Özü də müəllif adlısanlı müəssislərlə (professor Ə.Ağayevlə, professor B.Əhmədovla, professor N.Muxtarovla, baş elmi işçi A.Babayevlə, o cümlədən bu sətirlərin müəllifi ilə) müba-

hisəyə girişir. Burada məşhur aforizm yada düşür: «həqiqət mübahisədən doğar».

Orasını da etiraf edim ki, professor Ə.Paşayevin toxunduğu məsələlər yalnız pədaqoji elm çərçivəsi ilə məhdudlaşsaydı, respublikamızda gedən sosial-siyasi və ideoloji prosesə dəxli olmasaydı, hörmətli professorumuzun fikirlərinə münasibət göstərməzdim. Professorun qaldırdığı məsələlər təkcə elmi deyil, həm də siyasi səciyyə daşıdığından, yəni son dərəcə prinsipial olduğundan laqeyd qalmaq yaramır.

Bu yazıda həmin məsələlərdən yalnız birinə milli pədaqogika məsələsinə öteri toxunmaq istərdim.

Professor Ə.Paşayevin fikrinin quruluşu belədir: milli pədaqogika yaratmaq mümkün deyil. Nə üçün? Çünki bir sıra «əsaslar» var. Bəs nə etməli? İndiyə qədər olan pədaqogikaya xidmət edək, onu təkmilləşdirək. Professorun gətirdiyi dəlillər isə bunlardır: 1. Tarixi analogiya. 2. Milli kökün olmaması. 3. Komenski nümunəsi. 4. Ümuminin xüsusiyyə nisbətən üstün təsirə malik olması. 5. Şifahi xalq yaradıcılığının nəzəriyyə deyil, empirik material olması. 6. Dünya miqyasında İqtisadiyyat, siyasət, mədəniyyət sahəsində inteqrasiya kedir, xüsusiləşmə mümkün deyil.

Təəssüf ki, bu «əsasların» əsassız olduğunu açmağa məcburuq.

**Birinci əsas.** Müəllif keçmiş Rusiyadan analogiya xarakterli iki misal gətirir. Biri, müəllifə görə, XIX əsr Rusiyası kapitalizm yoluna qədəm qoyanda «rus ictimaiyyətinin müəyyən hissəsi geriyə, patriarxal vəziyyətə qayıtmağa... rus cəmiyyətinin uzaqgörən nümayəndələri Qərbin yolu ilə getməyə üstünlük verirdilər. Hazırda Azərbaycandakı bu problemlə bağlı mövcud ictimai fikri müəyyən mənada o zamankı Rusiyada cərəyan edən proseslərlə müqayisə etmək olar».

Müəllif bu fikrində azı üç məntiq nöqsanına yol verir. Biri Rusiya və Azərbaycan analogiyası ilə əlaqədardır. Məntiqdən müəllifə məlum olmalı idi ki, analogiya sübut vasitəsi deyil. Həm də Rusiyada patriarxal dövrə qayıtmaq

cəhdini milli pedaqogika yaratmaq təşəbbüsü ilə qarışdırmaq məntiqə sığmır. Digəri budur ki, müqayisə üçün götürülən obyektlər müqayisəyə gələn obyektlər olmalıdır. Müəllifin müqayisə üçün götürdüyü birinci obyekt XIX əsrdə rus **cəmiyyətinin ictimai-iqtisadi** inkişaf yoludur, İkinci obyekt isə Azərbaycanda **milli pedaqogikadır**. Bu iki obyekt isə müqayisəyə gələn deyil. Bundan əlavə, tamam başqa-başqa obyektləri bilərəkdən (və ya bilmədən) eyniləşdirmək cəhdinə məntiqdə sofizm deyilir. Göründüyü kimi, müəllifin həmin fikrində həm analogiya ilə, həm müqayisə və həm də sofizm ilə əlaqədar qüsurlu olduğundan, onu ciddi elmi əsas hesab etmək olmaz.

Müəllifin gətirdiyi ikinci misalda da iki məntiq nöqsanı özünü qabarıq şəkildə göstərir. Müəllif sovet hakimiyyətinin birinci onilliyində «Keçmiş mədəni irisdən imtina etmək və əvəzində «proletar mədəniyyəti» yaratmaq, tarixən nəzəri və praktik cəhətdən özünü doğrultmuş sinif-dərs sistemindən... imtina etməklə «kompleks proqramlar» və «laborator-briqada» formasını tətbiq etmək cəhdlərini misal gətirir.

Analogiyanın elmdə sübut vasitəsi olmadığını yuxarıda xatırlatdıq. İkinci məntiq nöqsanı budur ki, müəllif, özü hiss etmədən, birinci analogiyadakı əsas fikrinin əleyhinə getmişdir. Çünki müəllif birinci analogiyada qərbsayağı düşüncələri «səmiyyətin uzaqgörən nümayəndələri» hesab edir, ikinci analogiyada isə qərbsayağı düşüncələri suçlayır. Axı kompleks proqramlar da, laborator-briqada forması da Qərbin məhsulu idi! Deməli, bu məntiqsiz mühakiməni də ciddi elmi əsas kimi qəbul etmək olmaz.

**İkinci əsas.** Müəllifə görə, milli pedaqogika yaratmaq üçün bizim kökümüz, bünövrəmiz yoxdur. Niyə? Çünki müəllif Azərbaycan xalqının keçmişini əsarətdən, assimilyasiya siyasətindən, İslam fanatizmindən və istibdadından, xalqın hüquqsuz və qul vəziyyətindən, Ərəb Xilafətinin hökmranlığından, tatar-monqol əsarətindən, yoxsulluq və səfalətdən, daxili çəkişmələrdən, ruslaşdırma siyasətindən, milli təhsil sisteminin yoxluğundan və sairədən ibarət olduğu kimi təsəvvür edir.

Azərbaycan xalqının tarixi keçmişinin yalnız bu cür qara ləkələrdən ibarət olduğunu iddia edənlər bir çox cəhətdən qəbahətə yol verirlər. Əvvəla, onlar Azərbaycan dövlətçiliyinin xeyli tarixə malik olduğunu unudurlar; İkincisi, yadelli işğalçılara qarşı xalqımızın qəhrəmanlıqlarla dolu mübarizə tarixi üzərindən xətt çəkirlər, nəzərə almırlar ki, Nizami Gəncəvi, Xətib Təbrizi, Bəhmənyar, Siracəddin Urməvi, Nəsirəddin Tusi, Fəzlullah Nəimi, Marağalı Əvhədi, Şah İsmayıl Xətai kimi onlarla dünya miqyaslı nəhəng filosoflarımız, şairlərimiz, alimlərimiz və pedaqoqlarımız öz orijinal fikirləri ilə Qərb alimlərini heyran qoymuşlar. Bəli, bu cür nəhəng fikir dühalarının pedaqoji irsi milli pedaqogikamızın etibarlı mənbələrindən birinə çevrilməlidir. Deməli, məqalə müəllifi xalqımızın tarixini, xüsusən pedaqoji fikir tarixini yaxşı bilmədiyindən həmin yanlış fikir əsas kimi qəbul edilə bilməz.

**Üçüncü əsas.** Müəllif Komenskini misal gətirərək yazır ki, «Y.A.Komenski «Böyük didaktikanı» hamıya hər şeyi öyrədən universal nəzəriyyə hesab edirdi».

Deməyə məcburuq ki, bizim çoxumuzda köhnə tərzdə düşünmək stereotipi «Qərb nəçə düşünürsə, mən də elə düşünüm» stereotipi hələ də yaşamaqdadır. Belə çıxır ki, Azərbaycanlı adını daşıyan bir şəxs müstəqil düşünmək qabiliyyətindən məhrumdur. Əvvəla, müəllif bilməlidir ki, Komenskinin həmin fikri, yəni «hamıya hər şeyi öyrədən universal nəzəriyyə» indi özünü doğrultmur; elmdə döndönə isbat olunub ki, hamıya hər şeyi öyrətmək mümkün deyil. İkincisi, müəllifə məlum olmalıdır ki, XVII əsrdə yaşayıb yaratmış Komenskidən təqribən beş əsr əvvəl yaşamış səlcuq türklərinin görkəmli nümayəndəsi Nizamimülkün «Nizamiyyə» universitetində sinif-dərs sistemi əməli şəkildə tətbiq edilmişdir. Bəli, milli pedaqogika türk dünyasının bu cür pedaqoji incilərinə daha laqeyd qala bilməz. Deməli, XVII əsrdə yaşamış çex pedaqoqunun özünü doğrultmayan fikrini indi bizə nümunə kimi vermək əsas ola bilməz.

**Dördüncü əsas.** Milli pedaqogika ideyasına qarşı müəllifin gətirdiyi «əsas»lardan biri də onun «ümuminin spesi-

fikliyə təsir gücünün böyük olub, dəyişdirici qüvvəyə malik olması» fikridir. Bu, ümumi fəlsəfi məsələdir. Fəlsəfədə isə məlumdur ki, ümumi mücərrəd anlayışdır, real obyekt kimi mövcud deyil. Obyektiv mövcud olan isə xüsusidir. Xüsusiələrin oxşar əlamətləri əsasında ümumi anlayış yaranır. Bu səbəbdən də xüsusiələrdən törəmə olan ümuminin təsir gücü xüsusidən artıq deyil. Ümuminin təsir dərəcəsi ondan istifadə edən şəxsin səriştəliliyindən asılı olur. Deməli, ümumi və xüsusiənin nisbətində dair müəllifin gətirdiyi «əsas» fəlsəfi cəhətdən əsassızdır.

**Bəşinci səbəb.** Müəllifin fikrinə görə, «folklorumuz, ədəbiyyatımız, tariximiz, adət-ənənələrimiz həmişə təhsil və tərbiyə üçün material rolunu oynamış və gələcəkdə də oynayacaqdır, amma onlar hələ nəzəriyyə deyil. Milli təhsil və tərbiyə nəzəriyyəsi işləyib hazırlamaq üçün empirik materialdan başqa (o materiallar məhz belədir), daha vacibi nəzəri müddəalardır».

Müəllif bu fikrində də bir sıra qeyri-dəqiqliyə yol vermişdir. Əvvəla, güman edirik ki, folkloru, xüsusən şifahi xalq yaradıcılığını tarixlə və ya adət-ənənələrlə bir sıraya düzmək və bunların hamısını, ümumiyyətlə, empirik material adlandırmaq qətiyyənlə düzgün deyil. Şifahi xalq yaradıcılığı nümunələrini empirik material adlandırmaq göstərir ki, müəllif şifahi xalq yaradıcılığının mahiyyətini lazımınca qiymətləndirə bilmir. Müəllifin empirik adlandırdığı elə nümunələr var ki, müasir pedaqoqun söylədiyi nəzəri müddəalardan heç də aşağı səviyyədə deyil, bəlkə də bəzən onlardan qat-qat yüksəkdir. Məsələn, atalar sözləri bu cür ümumiləşdirici nəzəri səciyyə dəşimasaydı, əsrlər boyu həmişəyaşar qalmazdı. İkincisi, kim harada deyib ki, «folklorumuz, ədəbiyyatımız, tariximiz, adət-ənənələrimiz başdan-başa nəzəriyyədir?! Özündən fikir uydurub həmin fikrə qarşı çıxmaq elmdə yolverilməz tərz kimi çoxdan pislənilib. Üçüncüsü, milli pedaqogikaya qarşı üsyan edən müəllif məntiqsizliyə yol verərək, özü hiss etmədən, yuxarıdakı fikrinin sonunda milliliyi qəbul etmişdir. Deməli, xalqımızın

milli dəyərlərini lazımınca qiymətləndirməyən fikri elmi «əsas» hesab etmək mümkün deyil.

**Altıncı səbəb.** Milliliyi ümumidən asılı qoymaq meylidir. Müəllif güman edir ki, «milli pedaqogika» yaratmaq fikrinə düşənlər o müddəaları (nəzəri müddəaları – N.K.) istə-istəməz bəşəriyyətin təcrübəsindən, yəni ümumidən əxz etməli olacaqlar».

Bu mülahizəsində də müəllif milli pedaqogika yaradanların əvəzinə narahatlıq keçirir. Narahatlıq isə müəllifin öz uydurmasından irəli gəlir. Müəllif açıq-aşkar bir tərəfdən milliliyi ümumiyyə qarşı qoyur, digər tərəfdən də milli fikri ümumidən aşağı səviyyədə, asılı formada təsəvvür edir. Əvvəla, milli pedaqogika yaradanlar heç yerdə milli pedaqogikanın milli çərçivəyə qapanıb qalacağını nə demişlər, nə də yazmışlar. Əksinə onlar «Milli pedaqogika... mükündürmü? Bəli!» başlığı altındakı məqalədə aydın şəkildə, həm də Azərbaycan dilində yazmışlar: «Üçüncü tələb: milli pedaqogika Azərbaycan çərçivəsində qapana, bəşəri pedaqoji fikirlərdən imtina edə bilməz. Milli pedaqogika Avropa və rus pedaqoji fikri ilə yanaşı, Şərq ölkələrinin, türk dünyası ölkələrinin pedaqoji fikrini də diqqət mərkəzində saxlamalıdır» (bax: «Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 20 noyabr, 1997-ci il)

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1998, №1)

### **37. PEDAQOJİ KATEQORİYALARIN BAŞA DÜŞÜLMƏSİNDƏ DƏ İSLAHAT? BƏLİ!**

Başlıca pedaqoji kateqoriyaların mahiyyəti barədə fikirlər milli pedaqogika baxımından tənqidi şəkildə nəzərdən keçirilərkən məlum olur ki, həmin fikirlərdə xeyli dolaşlıqlar, anlaşılmazlıqlar mövcuddur və bu sahəyə aydınlıq gətirilməsinə böyük ehtiyac var.

Məlumdur ki, başlıca pedaqoji kateqoriyalar deyəndə, ənənəvi pedaqogika yalnız təlim, tərbiyə və təhsili nəzərdə tutur. Bəri başdan etiraf olunmalıdır ki, həmin kateqo-

riyaların mahiyyətini tam açmaq üçün bir neçə şərtə əməl edilməlidir. Belə şərtlərdən biri pedaqoji elmin tədqiqat mövzusunə dair fikrə aydınlıq gətirməkdir. Bu məqsədlə pedaqogika üzrə həm rus və həm də Azərbaycan dilində çap olunmuş dərs vəsaitlərində pedaqoji elmin tədqiqat mövzusunə dair fikirləri «Pedaqogikanın mövzusunda islahat və ya milli pedaqogikanın mövzusu» adlı məqalədə ətraflı təhlil etmişik (Bax: «Azərbaycan müəllimi», 17 sentyabr, 1988). Orada belə bir qənaətə gəlmişdik ki, pedaqogikanın tərbiyə haqqında elm olduğu nəinki Azərbaycan pedaqoqları arasında, hətta rus və sovet pedaqoqları arasında da qətiyyənlə şübhə doğurmamışdır. Və bu səbəbdən onlar, istəməz, təlim və təhsil kateqoriyalarını tərbiyə kateqoriyasının məzmununa daxil etməyə məcbur olmuşlar.

Belə olduqda bir sıra suallar yaranmaya bilməz: əgər tərbiyə daha geniş kateqoriya olub təlim və təhsil kateqoriyalarını özündə ehtiva edirsə, onda pedaqogikanın bircə başlıca kateqoriyası tərbiyə kateqoriyası olmurmu? Yaxud da, əgər belədirsə, onda nə üçün pedaqogikanın tərkibində deyil, ayrılıqda nəzərdən keçirilir? Elm məntiqə söykənməli deyilmi?

Pedaqogikanın tədqiqat mövzusunə dair mövcud fikirlərdə dərin kök salmış və uzun müddət davam edən məntiqsizlik göz qabağındadır. Həmin məntiqsizliyə son qoymaq məqsədi ilə pedaqoji elmin tədqiqat mövzusu üçün elə bir ümumi (həm də real) kateqoriya təklif edilməlidir ki, bu kateqoriya həm təlimə, tərbiyəyə və təhsilə aid olan oxşar cəhətləri özündə birləşdirmiş olsun, həm də öz daxilində onların hərəsinə xas olan spesifik cəhətlərin açılmasına imkan versin.

Bu ümumiləşdirməyə uyğun olaraq biz belə bir nəticəyə gəlmişik ki, həmin ümumi (həm də real) kateqoriya pedaqoji proses kateqoriyası ola bilər.

Pedaqoji proses kateqoriyasının mahiyyətinin tam açılması da, öz növbəsində, təlim və təhsil kateqoriyalarının mahiyyətinə aydınlıq gətirməkdən çox asılıdır. Bu səbəbdən də həmin kateqoriyaların pedaqoji ədəbiyyatda, xüsusən pedaqogika-



dan dərş vəsaitlərində qoyuluşu vəziyyətini nəzərdən keçirmək zəruridir.

Tərbiyə anlayışının mahiyyətinə dair fikirlərə ümumi şəkildə nəzər salaq. Tərbiyə anlayışı haqqında fikir müxtəlifdir. Uzun müddət davam edən, dönə-dönə təkrar olunan və əksəriyyət tərəfindən şəksiz qəbul edilən sovet anlayışı belə olmuş və indi də belədir: «Tərbiyə adamın fiziki və mənəvi qüvvələrinin, dünyagörüşünün, əxlaqi simasının, estetik ideallarının və zövqünün məqsədyönlü və mü-təşəkkil formalaşdırılmasıdır, tərbiyə təlimi də, təhsili də özündə birləşdirir» (Bax: Pedaqogika. Москва, «Процессуальное» 1968, səh.24).

Bu fikrin geniş təhlilə və bu əsasda xüsusi təkzibə ehtiyacı yoxdur. Çünki göründüyü kimi, müəlliflər birmənəli, aydın şəkildə elan edirlər ki, «Tərbiyə təlimi də, təhsili də özündə birləşdirir».

Azərbaycanda çap olunmuş mənbələrdən bəzilərinə tərbiyəyə dair fikir dolaşığı ifadə olunsada, əsasən yuxarıda istinad etdiyimiz anlayışla üst-üstə düşür. Məsələn, onlardan birində oxuyuruq: «Beləliklə, tərbiyə prosesi məqsədyönlü ictimai fəaliyyət sahəsi olub gənc nəslin əqli, estetik, fiziki və əxlaqi, mənəvi inkişafına xidmət edir, onun davranış qaydalarını, dünyagörüşünə yiyələnməsi üçün yaşlı nəsillərin əldə etdiyi təcrübə, bilik, bacarıq və vərdislərlə silahlanmasını nəzərdə tutur» (Pedaqogika. Bakı, «Maarif», 1993, səh. 11).

Tərbiyənin mahiyyətinə dair ümuminin şəksiz qəbul etdiyi həmin fikirlərdən bir qədər fərqlənən digər fikir də vardır. Biz «Pedaqogikadan mühazirə konspektləri» adlı kitabda söylənmiş fikri nəzərdə tuturuq. Orada yazılır: «Tərbiyə tərbiyəçi ilə tərbiyə olunan arasında elə qarşılıqlı fəaliyyət prosesidir ki, bu prosesdə tərbiyə olunanların həyata düzgün münasibətləri formalaşdırılır və müvafiq davranış qaydaları aşılır, adətlər təşəkkül tapır» (Bakı, «Maarif», 1983, səh. 206).

Bu fikir akademik B.T.Lixaçovun tərbiyədə münasibətlər nəzəriyyəsində şərh olunmuş və onun birtərəfli olduğu

pedaqoji ədəbiyyatda sübut edilmişdi; deyilmişdir ki, vahid prosesi iki hissəyə həyatı dərk etdirməyə və dərk olunanlara münasibətin formalaşdırılmasına parçalamaq, birincini təlimə, ikincini isə tərbiyəyə aid etmək həyatda mümkün deyil, yalnız kağız üzərində mümkündür. Çünki hər hansı mövzunu və ya bütövlükdə fənni tədris edən müəllim öz işini yalnız bilik öyrətməklə məhdudlaşdırmır, həm də öyrətilənlərə münasibət aşılayır. Deməli, real həyat baxımından tərbiyə haqqında həmin fikirlə razılaşmaq olmaz. Lakin orada təlim və tərbiyə anlayışlarını fərqləndirmək meylinin olduğunu müsbət hal hesab etmək lazımdır.

Fikrimizcə, bu çətinliyin bir sıra məntiqi kökləri vardır. Əvvəla, pedaqoq alimlərin əksəriyyəti tərbiyə kateqoriyasını universallaşdırır; ikincisi, onlar təlim və təhsil kateqoriyalarını tərbiyə kateqoriyası çərçivəsində nəzərdən keçirməyə çalışırlar.

Bizim məntiqimizə görə, başlıca pedaqoji kateqoriyaların mahiyyətini elmi cəhətdən düzgün açmaq üçün aşağıdakı vacib şərtlərə əməl olunmalıdır. Birinci şərt: tərbiyə anlayışını universallaşdırmaq ideyasından əl çəkilməlidir; ikinci şərt: tərbiyə kateqoriyası təhsil və təlim kateqoriyaları ilə bərabər səviyyəli anlayışlar kimi nəzərdən keçirilməlidir; üçüncü şərt: tərbiyə anlayışına verilən tərifdə onun təlim və təhsil anlayışları ilə həm oxşarlığı, həm də fərqi diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

Təlim kateqoriyasının pedaqoji ədəbiyyatda qoyuluşuna yığcam nəzər salmaq. İstinad etdiyimiz mötəbər mənbələrdən birində təlim anlayışı barədə yazılır: «Təlim öyrədənlərlə öyrənənlərin birgə fəaliyyətidir ki, bu zaman birincilər bilik, bacarıq və vərdişlər verir, onların mənimsənilməsinə bu və ya digər dərəcədə rəhbərlik edir, İkincilər isə bu bilikləri, bacarıq və vərdişləri mənimsəyirlər» (Педагогика, Москва, «Просвещение», 1968, səh. 26).

Əgər həmin dərs vəsaitinin 133-cü səhifəsindəki fikrə diqqət yetirilməsəydi, müəlliflərin tərbiyə ilə əlaqədar mövqelərindən uzaqlaşdıqlarını söyləməyə əsasımız olardı. Həmin

səhifədə isə onlar haqlı olaraq yazmışlar ki, «təlim məqsədyönlü idarə olunan prosesdir».

Deməli, müəlliflər tərbiyə kateqoriyasına aid etdikləri əlamətin (məqsədyönlük və mütəşəkkilliyin) təlimə də xas olduğunu etiraf etmişlər. Biz həmin izahda bu cəhəti düzgün hesab edirik. Lakin, bununla belə, təlim və tərbiyə anlayışları arasındakı digər oxşar əlamətlər və hətta fərqli cəhətlər həmin anlamda kölgədə qalmışdır. Çünki, soruşmaq olar: məgər tərbiyə də təlim kimi ikitərəfli proses deyilmi? Yaxud, təlim zamanı olduğu kimi, tərbiyə zamanı da bir tərəf digər tərəfi öyrətmirmi? Öyrətmək və öyrənmək həm təlimə, həm də tərbiyəyə xas olan əlamətlər deyilmi?

Istinad etdiyimiz sonuncu dərs vəsaitində təlim anlayışının başqa vacib əlamətlərindən birinə onun tərbiyələndirici və inkişafetdirici funksiyalarına haqlı olaraq xüsusi diqqət yetirilir.

Pedaqogikadan elə dərs vəsaitləri də var ki, məqsədyönlük və mütəşəkkillik əlamətləri orada tərbiyə anlayışına şamil edilir, təlim anlayışına isə aid edilmir. Belə çıxır ki, həmin əlamətlər təlim zamanı müşahidə olunmur. Halbuki məqsədyönlük və mütəşəkkillik, hətta planlılıq ayrı-ayrı fənlərin tədrisində daha qabarıq şəkildə özünü göstərir. Təlim anlayışını aydınlaşdırarkən onu tərbiyə anlayışından kəskin şəkildə fərqləndirməyə çalışsan, bununla da həmin anlayışlar arasındakı oxşarlığı kölgədə qoyan mənbələr də mövcuddur. Məsələn, «Pedaqogikadan mühazirə konseptləri»ndə təlimə belə bir tərif verilir: «Təlim müəllimin rəhbərliyi və müvafiq vasitələrin köməyi ilə şagirdin həyatı dərk etməsi prosesidir» (Bakı, «Maarif», 1983, səh. 114). Kitab müəlliflərinin tərbiyə ilə əlaqədar fikirlərinə toxunarkən yuxarıda demişdik ki, təlimi şagirdin həyatı dərk etməsi ilə, tərbiyəni isə tərbiyə olunanların həyata düzgün münasibətlərinin formalaşdırılması ilə məhdudlaşdırmaq real həyatda mümkün deyil. Çünki həmin fikirdən belə nəticə çıxır ki, əvvəla, təlim zamanı şagirdlərdə həyata düzgün münasibət formalaşdırılmır və müəllim belə bir vəzifə ilə məşğul olmalı deyil; ikincisi, guya tərbiyə zamanı tərbiyəçi tərbiyə olunanlarda

həyatı dərk etməklə deyil, yalnız həyata düzgün münasibət formalaşdırmaqla məşğul olmalıdır. **Sual olunur:** həyatı dərk etmədən, onun xüsusiyyətlərini başa düşmədən həyata düzgün münasibəti necə formalaşdırmaq olar? Axı pedaqoji ədəbiyyatda döənə-döənə isbat olunmuş və deyilmişdir ki, tərbiyə etməyən təlimi əsl təlim hesab etmək olmaz. Təlim zamanı şagirdlər müəllimin rəhbərliyi ilə bu və ya digər dərəcədə həm təbiət və cəmiyyət hadisələrini başa düşür, həm də başa düşdükləri həmin hadisələrə münasibət bildirməli olurlar.

Gətirilən faktları ümumiləşdirməli olsaq deməliyik ki, məqsədyönlük və mütəşəkkillik əlamətlərini yalnız tərbiyə anlayışına aid etmək halları da var. Bundan əlavə, bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi ilə yanaşı, tərbiyə və inkişaf funksiyalarının yerinə yetirilməsi əlamətlərinin təlim üçün spesifik olduğunu söyləmək halları da mövcuddur.

Bəs təhsil kateqoriyası pedaqoji ədəbiyyatda necə başa düşülür? Bu anlayış barədə fikirləri qeyrimüəyyənliyi ilə səciyyələndirmək olar. Pedaqogikadan bəzi dərslər vəsaitlərində təhsil anlayışının mahiyyətini açacaq tərif verilmir (məsələn, bax: «Педагогика школы», Москва, «Просвещение», 1977). Görünür, həmin vəsaitin müəllifləri ya təhsil anlayışının özlüyündə aydın olduğunu güman etmişlər, yaxud həmin anlayışa tərif verməkdə, onun təlim anlayışından fərqlini açmaqda çətinlik çəkmişlər.

Təhsil anlayışını yalnız bir əlamətinə görə səciyyələndirmək halı var. Məsələn, dərslər vəsaitlərindən birində oxuyuruq: «Təhsil dedikdə sistemləşdirilmiş biliklər, bacarıq və vərdişlər nəzərdə tutulur» (Педагогика. Москва, «Просвещение», 1972, səh. 12). Göründüyü kimi, təhsil anlayışının bir sıra digər əlamətləri həmin tərifdə əks olunmamışdır.

Təhsildən danışarkən bu anlayışa deyil, təlim anlayışına tərif verərək bu iki anlayışı eyniləşdirmək, onlara fərq qoymamaq halları da mövcuddur (Bax: Основы общей дидактики, Москва, «Высшая школа», 1980, səh.27; Педагогика. Москва, «Просвещение», 1967, səh.6; Введение в педагогику. Москва, «Просвещение», 1975, səh.22).

Məşhur didaktika mütəxəssisi V.M.Lednevin yazdığına görə, sosial mahiyyətli təcrübənin əvvəlki nəsil tərəfindən sonrakı nəsilərə mütəşəkkil və normalaşdırılmış şəkildə verilməsi təhsil deməkdir (bax: Содержание образования. Москва, «Высшая школа», 1989, səh.52).

Bir qədər diqtət yetirildikdə yəqin etmək çətin deyil ki, Lednevin fikri tərbiyə haqqında bəzi pedaqoqların fikrindən mahiyyətsə fərqlənir.

Aparıcı sovet pedaqoqları olan N.K.Qonçarovun, N.İ.Boldırevin, F.F.Korolyovun, B.P.Yesipovun birlikdə yazmış olduqları dərs vəsaiti təhsil anlayışı sahəsində irəliyə doğru addım hesab edilə bilər. Çünki onlar təhsil anlayışı ilə əlaqədar elmə məlum olan əlamətlərə iki əlamət də əlavə etmişlər: mənimsəmənin nəticəsi və biliklərin müəyyən səviyyəsi.

Dərs vəsaitində yazılır: «təbiət, səmiyyət və İnsan tərəkürünə dair elmlərdə ümumiləşdirilmiş həm müəyyən biliklər sisteminin, bacarıq və vərdişlərin İnsan tərəfindən mənimsənilməsi prosesi, həm də mənimsəmənin nəticəsi, biliklərin müəyyən səviyyəsi təhsil kimi başa düşülür» (Pedaqogika. Moskva, «Prosvehenie», 1968, səh.25).

Yeniliyə baxmayaraq, təhsil anlayışını təlim anlayışından fərqləndirməkdə onların da çətinlik çəkdiyi aydın sezilir.

Pedaqogika üzrə Azərbaycanca çap olunmuş dərs vəsaitlərinin müəllifləri də təhsil anlayışının təlim anlayışından fərqləndirilməsində eyni çətinliklə üzləşmişlər. Məsələn, həmin dərs vəsaitlərindən birində yazılır: «Təhsil insanın bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlanmasıdır» (Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı, «Maarif», 1983, səh. 10). Başqa dərs vəsaitində isə təhsil bəşəriyyətin əldə etdiyi biliklərə yiyələnmək prosesinin nəticəsi hesab edilir (Bax: Pedaqogika. Bakı, «Maarif», 1993, səh.12).

Təhsil anlayışının mahiyyətinə dair gətirdiyimiz fikirlərdən bir sıra nəticələr çıxır. Birinci nəticə budur ki, fikirlər olduqca müxtəlifdir; ikincisi, təhsil anlayışına verilən bəzi təriflər tərbiyə anlayışına verilən təriflərlə eyniyyət təşkil edir; üçüncüsü, təhsil anlayışına verilən təriflərin əksəriyyəti

onu təlimdən fərqləndirməyə imkan vermir; dördüncüsü, 1968-ci ildə çap olunmuş dərs vəsaitinin təhsil anlayışına dair təklif etdiyi fikir daha dolğun hesab edilə bilər.

Bizcə, pedaqogikanın başlıca kateqoriyaları hesab edilən təlim, tərbiyə və təhsil anlayışlarının mahiyyətini tam açma bilməməyin, onların fərqi göstərməkdə çətinlik çəkilməsinin iki başlıca səbəbi vardır. Birisi budur ki, həmin anlayışlarda obyektiv olaraq fərqə nisbətən oxşarlıq üstünlük təşkil edir; belə bir obyektiv oxşarlıqda təhsilin, təlimin və tərbiyənin fərqi sezmək çətinləşir. İkinci səbəb budur ki, həmin anlayışlar real pedaqoji prosesdə bir-birinə çevrilmək imkanına malikdir. Bu cür çevrilmə imkanları pedaqoqların əksəriyyətinin diqqətindən yayınır.

Pedaqogikanın başlıca kateqoriyalarından olan təlim, tərbiyə və təhsil anlayışlarının mahiyyətinin başa düşülməsindəki çətinlik və dolaşıqlıqların, habelə onları törədən köklü səbəblərin açıqlanmasından iki nəticə irəli gəlir. Birinci nəticə; həmin kateqoriyalara tam aydınlıq gətirmək milli pedaqogikanın ən vacib vəzifələrindən birinə çevrilməlidir. İkinci nəticə: təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarına dörd şərt əsasında düzgün, elmi, məntiqli tərif verərək onların mahiyyətini açmaq mümkündür.

Birinci şərt: tərbiyəni pedaqogikanın mövzusu kimi qəbul etmək ideyası ilə vidalaşmaq; İkinci şərt: pedaqoji prosesi pedaqogikanın tədqiqat mövzusu hesab etmək; üçüncü şərt: təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarını pedaqoji proses kateqoriyası çərçivəsində nəzərdən keçirmək; dördüncü şərt: təlim, tərbiyə və təhsil anlayışlarına verilən təriflərdə onlar üçün həm ümumi, oxşar olan, həm də hərəsi üçün səciyyəvi olan əlamətləri aydın ifadə etmək.

Mövcud pedaqoji ədəbiyyatın təhlilindən irəli gələn nəticələri də nəzərə alaraq təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları üçün əvvəlcə oxşar olan əlamətləri sadəcə sadalayaq: 1. Hər üçündə məqsədyönlük, mütəşəkkillik və planlılığın olması; 2. Hər üçündə iki tərəfin (öyrədən və öyrənənlərin) olması; 3. Hər üçündə sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdislərin, habelə məənəvi keyfiyyətlərin

mənimsədilməsi; 4. Həmin biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin mahiyyətsə milli və bəşəri dəyərlərdən ibarət olması; 5. Milli və bəşəri dəyərlərlə silahlanan adamların həm də psixoloji cəhətdən inkişaf etmələri.

Pedaqoji proses kateqoriyasının milli pedaqogika anlamı. Təlim, tərbiyə və təhsil üçün oxşar olan bu əlamətlər ümumiləşdirildikdə dördüncü kateqoriya – pedaqoji proses kateqoriyası alınır. Başqa sözlə, sistemləşdirilmiş milli və bəşəri biliklərə, bacarıq və vərdişlərə, habelə bunlarla bağlı olan mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri pedaqoji prosesdir.

Təlim kateqoriyasının milli pedaqogika anlamı: sistemləşdirilmiş milli və bəşəri biliklərə, bacarıq və vərdişlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri və bu zaman onların həm də mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərlə silahlanmaları təlim deməkdir.

Tərbiyə kateqoriyasının milli pedaqogika anlamı: nəzərdə tutulan milli və bəşəri mənəvi keyfiyyətlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri və bu zaman onların həm də müəyyən biliklərlə, bacarıq və vərdişlərlə silahlanmaları tərbiyə deməkdir.

Təhsil kateqoriyasının milli pedaqogika anlamı: tədris müəssisəsində bir vaxt təlimin əsası kimi özünü göstərən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik olan, müəyyən müddətdə təlimin nəticəsinə çevrilən, adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil mənimsədikləri sistemləşdirilmiş milli və bəşəri biliklərə, bacarıq və vərdişlərin, bunlarla bağlı olan mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərin məcmusu təhsildir.

Göründüyü kimi, təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının mahiyyətini açan təriflərdə oxşarlıq əlamətləri üstünlük təşkil edir. Bununla yanaşı, həmin təriflərdə fərqli əlamətlər də vardır.

Təlim kateqoriyasının tərifində sistemləşdirilmiş milli və bəşəri biliklərə, bacarıq və vərdişlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri aparıcı rol oynayır, onların mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərlə silahlanmaları isə aparıcı rol oynamır. Tərbiyə kateqoriyasında,

əksinə, nəzərdə tutulan milli və bəşəri mənəvi keyfiyyətlərə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil ziyələnmələri aparıcı rol oynayır, onların müəyyən biliklərlə, bacarıq və vərdişlərlə silahlanmaları isə aparıcı rol oynamır. Təhsil kateqoriyasında fərqli cəhətlər nisbətən çoxdur: sistemləşdirilmiş milli və bəşəri dəyərlərin, bunlarla bağlı olan mənəvi keyfiyyətlərin təlim üçün baza olması, müəyyən müddətdə həmin bazanın təlimin nəticəsinə çevrilməsi; milli və bəşəri dəyərlərin tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik olması; təhsilin təlim vasitəsi ilə həyata keçirilməsi.

Göründüyü kimi, pedaqogikanın başlıca kateqoriyaları hesab edilən təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının mahiyyətinə tam aydınlıq gətirmək yalnız həmin kateqoriyalar üçün oxşar olan əlamətlərin ümumiləşdirilməsi əsasında, yəni pedaqoji proses kateqoriyası çərçivəsində mümkün olmuşdur.

Pedaqogikanın tədqiqat mövzusunun tərbiyədən ibarət olduğu fikrinin qeyri-dəqiqliyi və onun əvəzinə pedaqoji proses kateqoriyasını işlətməyin zəruriliyi isbat olunduğundan, habelə pedaqoji proses kateqoriyası çərçivəsində təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları arasındakı həm oxşar və həm də fərqli əlamətlər açıldığından, pedaqoji elm yeni inkişaf mərhələsinə qədəm qoyur. Odur ki, pedaqogikanın həm tədqiqat mövzusunun başa düşülməsində və həm də başlıca kateqoriyalarının mahiyyətində müəyyənləşdiriyimiz yeniliklərə uyğun olaraq, pedaqogika kursunun strukturunu da, təlim və tərbiyə prinsiplərini də, üsullarını da, təşkilat formalarını və digər məsələlərini də tənqidi şəkildə nəzərdən keçirmək lazım gələcəkdir.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1998, №1)**

### **38. VƏTƏNSİZ ELM VƏTƏNƏ FAYDA VERƏ BİLƏRMİ?**

Bu yaxınlarda Təhsil Şurası və «Təsil» Cəmiyyəti pedaqoji ictimaiyyət üçün maraqlı olan bir mövzuda – «Milli pe-



daqogika, yoxsa pedaqogikada millilik?» mövzusunda müzakirə keçirilmişdir.

Lakin təşkilatçıların istəklərindən asılı olmayaraq, müzakirə pedaqogikanın hüduqlarından xeyli kənara çıxaraq, qlobal elmi, ideoloji, siyasi məsələləri də əhatə etmişdir. Fəlsəfə elmləri doktoru professor Rəhim Hüseynovun, professor Telman Əliyevin və başqalarının müzakirəyə qatılmaları da bunun səbəblərindən birinə çevrilmişdir.

Məsələ qlobal xarakter aldığından, bütün elmləri əhatə etdiyindən və respublikanın mənafeyinə toxunduğundan, onu səbrlə araşdırmağı faydalı hesab edirik.

Müzakirənin təşkilatçıları müzakirəyə qədər gah «milli pedaqogika», gah «vətən pedaqogikas», gah «pedaqogika» anlayışlarını təbliğ etmişlər. Müzakirə mövzusunun qoyuluşunda isə bir qədər də dəyişərək «pedaqogikada millilik» ideyasının tərəfdarları olduqlarını biruzə vermişlər.

Çıxışların əksəriyyətində iki vəzifəli şəxsin (Respublika Təhsil Şurasının sədri prof. Ə. Ağayevin və Milli Məclisdə Elm və Təhsil Daimi Komissiyasının sədri prof. Ş. Əsgərovun) fikirləri təkrar olunurdu: heç bir elm, o cümlədən pedaqogika milli ola bilməz; elmin vətəni olmur.

Yüksək vəzifəli həmin şəxslərin fikirlərinin aksiom kimi qəbul edilə biləcəyi təhlükəsini nəzərə alaraq burada yalnız onların fikirlərinə ötəri toxunmaq istərdik. Hörmətli Ağayev fikrini əsaslandırarkən rus pedaqoqu Xarlamova istinad edir. Xarlamov isə MDB-yə daxil olan keçmiş müttəfiq respublikalarda milli pedaqogika yaratmağı yolverilməz adlandırır.

Hörmətli Əskərov da həmin fikri bir qədər başqa formada ifadə edir: «Elm bəşəridir. Elm kosmopolit mahiyyətə malikdir».

Bələ hesab edirik ki, hər iki fikrə çox ehtiyatla yanaşılmalıdır. Çünki həmin fikirlər, çətin ki, respublikamızda təhsilə və elmə, nəticə olaraq, ölkəmizin inkişafına fayda gətirsin.

Milli pedaqogikaya yox deyən tək-tək həmkarlarımı iki qrupa ayırdım. Onlardan bəziləri pedaqoji elmə gətirilmiş yeni ideyalardan heç birinə etiraz etməyə cəsarəti çatmayan,

yeni faydalı fikir ortaya qoya bilməyən, rus mənəbələrindən köçürməklə məşğul olanlardır. Belə həmkarlarımın yapışdığı dəlil yalnız budur: pedaqogika elmdir; elm isə milli ola bilməz.

Digər həmkarlarım başlanğıcdan milli pedaqogikanın sözdə tərəfdarı olmuş, lakin əməli işə girişməmişdir; digər yoldaşın milli pedaqogika ideyaları əsasında əsərlər ortaya qoyanda qollarını çırmalayıb o tində, bu tin də deyir ki, milli pedaqogika olmaz, ya vətən pedaqogikası olar, ya pedaqoji fikir tarixi milli ola bilər və s.

Milli pedaqogikadan kənar qaldığını yəqin edən həmin həmkarlarım daha zərərli yeni dəlil fikirləşmişdir: Rusiya Təhsil Akademiyasından Xarlamov deyir ki, milli pedaqogika olmaz. Xarlamovu başa düşmək çətin deyil. Bəs bizim azərbaycanlı həmkarlarımız? Yəni Rusiyanın təsiri altına düşək?! Yox, əziz həmkarım! Baş tutmaz!

Rus pedaqoqları nə dediklərini və nə üçün elə dediklərini çox yaxşı bilirlər. Biz iki yüz il rusun düşündüyü kimi düşünməyə məcbur olmuşuq. İndi respublikamız dövlət müstəqilliyini əldə etmişdir; lakin onun müstəqil dövlətçiliyə, İqtisadiyyata, ideologiyaya, mənəviyyata, siyasətə xaricdən və daxildən edilən təzyiqlər səngimək bilmir. Pedaqoji elm sahəsində Azərbaycan öz mənliliyini göstərən kimi onu gözüm-çixdıya salırlar, yenə rusun sözü ilə durub-oturmağa çalışırlar. Belə çıxır ki, Azərbaycan xalqı pedaqoji elm sahəsində müstəqil söz deyə bilməz; əvvəllər olduğu kimi, yenə kimlərdənsə öyrənməlidir.

Başqalarından görüb götürmək zəruridir. Lakin dövlət müstəqilliyi şəraitində bu, kifayət deyil. Bizim hər sahədə, o cümlədən pedaqoji elm sahəsində simamız olmalı deyilmi?!

Elmin vətəni olmur, elm bəşəridir, elm kosmopolit mahiyyətə malikdir deyənlərin fikirləri də respublikamızda bir çox elm sahələrini və onların daşıyıcılarını rızılı sala bilməz. Onlar istəməzlər ki, simasızlaşsınlar. Axı, elmi yarıdan alimlər konkret ölkələrdə yaşayırlar! Məsələn, biologiya sahəsində yetişdirilmiş «Qiymətli 2/17», «Bərəkətli», «Qaraqılçığ» və s. yeni məhsuldar buğda sortlarının vətəni Azər-

baycan, yaradanı isə akademik C.Əliyev deyilmi? Bu sortların özünü, onların müəllifini, yaxud ideyalarını vətənsiz, kosmopolit adlandırmaq olarmı? Əks təqdirdə bir milli iftixar hissindən süni şəkildə məhrum edilmirikmi? Yaxud Böyük Vətən müharibəsində tarixi qələbənin səbələri barədə söz açılarkən Bakı neftindən benzinalma texnologiyasının yaradıcısı akademik Y.Məmmədəliyevin adını eşi dərkən hansı azərbaycanlının qəlbi iftixar hissi ilə dolmur? Həmin elmi nailiyyətlərin vətəni Azərbaycan, yaradıcısı da azərbaycanlıdır deməyə utanmalıyıq? Bu cür milli iftixar doğuran elmi nailiyyətlərimiz fizika, riyaziyyat və b. elmlər sahəsində az deyil.

Bizcə, yoldaşların mübahisəli hesab etdiyimiz fikirləri iki oxşar səbəbdən irəli gəlir: formal məntiqə üstünlük vermələrindən və elm anlayışına mücərrəd yanaşmalarından.

Elmə münasibətdə onların fikirlərinin (sillagizmin) quruluşu belədir: elm bəşəridir, vətənsizdir. Pedaqogika elmdir. Deməli, pedaqogika da bəşəridir, vətənsizdir.

Fikrin bu cür quruluşu yalnız formal məntiqin məhsuludur. Formal məntiqə görə bu mühakimədə hər şey yerli yerindədir: pedaqogika milli ola bilməz. Çünki o, ümumbəşəridir; ümumbəşəri elmi necə milliləşdirmək olar!

Həqiqi elmi mühakimədə isə formal məntiqdən üstün olan dialektik məntiq əsas götürülür. Dialektik məntiq hər bir hadisəni, o cümlədən elmi donmuş halda deyil, müəyyən zaman və məkan çərçivəsində inkişafda nəzərdən keçirir. Belə olduqda biz tamam başqa mənzərənin şahidi oluruq: müəyyənləşir ki, fizika, riyaziyyat, kimya, biologiya kimi təbiət elmləri əsasən ümumbəşəri səviyyəli, Azərbaycan dilşünaslığı, ədəbiyyatşünaslığı, tarixşünaslığı, pedaqogika kimi humanitar elmlər isə əsasən milli səviyyəli elmlərdir.

Azərbaycanda dil və ədəbiyyat, yaxud tarix alimlərinə, onların əsərlərinə və ideyalarına vətənsiz, kosmopolit damğası vurana görsən onlar necə cavab verərlər? «İnsan meymundan əmələ gəlib; Həsən İnsandır; deməli Həsən də meymundan əmələ gəlib» fikrini söyləyən şəxsə Həsənin verəcəyi cavab kimi!

Bu və ya digər elmin əsasən milli səviyyəli olduğundan belə bir nəticə çıxarmaq düzgün deyil ki, guya həmin elm öz milli çərçivəsində qapanıb qalır, digər ölkələrin elmi nailiyyətləri ilə maraqlanmır, ona öz münasibətini bildirmir, öz yenilikləri barədə fikir mübadiləsi aparmır. Əsla! Milli səviyyəli elmin başlıca qaygısı təmsil etdiyi xalqın, ölkənin, dövlətin maraqlarına xidmət etməkdən ibarət olmurmu?

Göründüyü kimi, formal məntiqə əsasən bütün elmlər, o cümlədən pedaqogika ümumbəşəridir, vətənsizdir, kosmopolit mahiyyətlidir; dialektik məntiqə görə isə təbiət elmləri əsasən ümumbəşəri humanitar elmlər isə əsasən milli səviyyəli ola bilər.

Hər iki yoldaşın mübahisəli hesab etdiyimiz fikirlərinin İkinci səbəbi, yuxarıda dediyimiz kimi, elmə aid onların anlayışlarının mücərrəd, qeyri-müəyyən olmasıdır. İstinasız olaraq bütün elmləri ümumbəşəri, vətənsiz, kosmopolit mahiyyətli hesab etmək fikrindən, bir sıra nəticələr çıxır: əvvəla, dünyada ümumbəşəri, vətənsiz nə varsa hamısı, o cümlədən din də elmə aid edilməlidir; İkincisi, elmlər arasında, onların tədqiqat sahələri arasında fərq qoymağa ehtiyac qalmır; üçüncüsü, elmlər arasında differensiallaşma və inteqrasiyanın vəhdətinə deyil, onun yalnız bir tərəfinə – inteqrasiyasına üstünlük verilməlidir.

Müəlliflərin elmə aid anlayışlarındakı qeyri-müəyyənliyin köklərini tapmaq üçün mövcud ciddi mənbələrə müraciət etməli olduq. Müəyyənləşdi ki, elm anlayışının mahiyyətini açmaq təşəbbüsləri olmuşdur; lakin təəssüf ki, elmdən global söz açan bizim yoldaşlar, görünür, həmin təşəbbüslərə diqqət yetirməyə ehtiyac duymamışlar. Mənbələrdən birində yazılır: «Elm – materiyanın ayrı-ayrı formalarının hərəkət qanunauyğunluqlarının ictimai şüurda inikasıdır, ictimai şüurun formalarından biridir» (Педагогический словарь. RSFSR REA-nın nəşriyyatı, Moskva, I cild, 1960, səh.737).

Bu anlamda önəmli cəhətlər elmin, əvvəla, bütövlükdə materiya ilə deyil, onun ayrı-ayrı hərəkət formaları ilə bağlılığını göstərməsindədir; İkincisi, elmlərin spesifikliyi,

qruplaşdırılması və sistemə salınmasının əsasının materiyanın ayrı-ayrı hərəkət formalarında axtarılmasına işarədir.

Digər mənbədə oxuyuruq: «Elm – gerçəklik haqqında obyektiv biliklərin əldə olunmasından və nəzəri cəhətdən sistemləşdirilməsindən ibarət olan İnsan fəaliyyətidir» (Большая Советская Энциклопедия. Москва, XVII cild, 1974, səh.323). Bu anlamın diqqətçəkən cəhətləri budur ki, əvvəla, elmə aid edilən biliklərin obyektivliyi və sistemliyi ön plana çəkilir; İkincisi, İnsan fəaliyyətinin digər növlərindən elmi fəaliyyətin fərqləndiyini göstərir.

Elm anlayışı ilə əlaqədar deyilənləri yekunlaşdıraraq. Real gerçəkliyin bu və ya digər sahəsi ilə, başqa sözlə, materiyanın ayrı-ayrı hərəkət formaları ilə bağlılığı, sistemləşdirilmiş biliklər sistemindən ibarət olması, bu biliklərin ictimai şüur formasında inikası elm anlayışını səciyyələndirən başlıca əlamətlərdir. Həmin bilikərdən cəmiyyətin xeyrinə istifadə olunduğu da nəzərə alınsaydı, elm anlayışı tamamlanardı. Elə: elm – real gerçəkliyin bu və ya digər sahəsinin ictimai şüurunda inikası olan və ona (həmin sahəyə) təsir göstərməyə yönələcək cəmiyyətə fayda verən obyektiv bilikər sistemidir. Bu anlamdan çıxış edərək milli pedaqogikaya belə tərif vermək olar: Azərbaycan Respublikasında pedaqoji prosesin ictimai şüurda inikası olan və pedaqoji prosesə təsir göstərərək cəmiyyətə fayda verən obyektiv biliklər sistemi milli pedaqogikadır.

Əgər elmlə, o cümlədən pedaqoji elmlə əlaqədar mövcud nəzəri və əməli durum lazımınca ölçülüb-biçilsəydi, yuxarıda xatırladığımız müzakirəyə ehtiyac qalmazdı; elm vətənsizləşdirilməzdi, milli pedaqogikaya yox deyilməzdi.

Əslində 1996-cı ildə çap olunmuş «Pedaqogika» və 1999-cu ildə çapdan çıxmış «Ali məktəb pedaqogikası» milli ruhda yazılmış ilk dərsliklərdir; onlar hazırda respublikamızın ali təhsil müəssisələrinə uğurla xidmət edir və artıq milli sərvətimizə çevrilmişdir. Mahiyyətə milli pedaqogika kimi istifadə olunan həmin dərsliklərə göz yumub mücərrəd formada milli pedaqogikaya yox demək nə

dərəcədə məntiqli görünür? Bu məntiqsiz niyyətin arxasında güdülən məqsəd, görəsən, kimə və nəyə xidmət edir?

Burada iki maraqlı məqam qabarıq şəkildə üzə çıxır. Biri elmi mövqeyin tez-tez dəyişməsi, digəri öz elmi fəaliyyətini öz mövqeyinə uyğun qiymətləndirməməkdir, yəni öz gözündə tiri görməyib, başqasının gözündə qıl axtarmaqdır.

Birinci məqam. Vaxtilə «Milli pedaqogika» mövzusunda məqalə yazaraq milli pedaqogika yaratmağın tərəfdarı olan, sonra «Vətən pedaqogikası» məfhumuna keçən, daha sonra, ümumiyyətlə «pedaqogikanın» tərəfdarı olaraq «milli pedaqogika» əleyhidarına çevirən və indi də «pedaqogika milliliyi» təbliğ edən professor Ə. Ağayevin mövqeyinin belə tez-tez dəyişdiyini nə ilə izah etmək olar? Bəlkə vaxtilə ortaya artdığı fikrin başqası tərəfindən ətə-qana doldurulduğunu görüb qısqanclığını üzə verir?

İkinci məqam. Pedaqogika sahəsində mütəxəssislərimizin əksəriyyəti əsasən pedaqogikanın tarixi üzrə faydalı əsərlər çap etdiriblər. Məsələn, 1967 və 1986-cı illərdə professor Ə. Seyidovun «Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişafı tarixindən», 1996-cı ildə İ. Mollayevin «Orta əsr Azərbaycan mütəfəkkirləri təlim və tərbiyə haqqında», 1958-ci ildə M. Mehdizadənin «Azərbaycan sovet məktəbi tarixinə dair xülasələr», 1985-ci ildə professor H. Əhmədovun «XIX əsr Azərbaycan məktəbi», 1998-ci ildə F. Rüstəmovun «Azərbaycanda pedaqoji elm: təşəkkülü, inkişafı və problemləri», 1993-cü ildə Ə. Həşimovun «Azərbaycan xalq pedaqogikası», 2000-ci ildə Y. Talıbovun, F. Sadıqovun, S. Quliyevin «Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir tarixi», hətta milli pedaqogikaya indi yox deyən Ə. Ağayevin 2000-ci ildə «Pedaqoji fikrimiz: dünənimiz, bu günümüz» adlı sanballı əsərləri ona misal ola bilər.

**Sual olunur:** bu əsərlərə vətəni olmayan, kosmopolit mahiyyətli əsərlər demək olarmı? Fikrimizcə, yox! Onların üstündə milli sözü yazılmasa da, hamısı millidir, hamısının vətəni Azərbaycandır, hamısı Azərbaycana xidmət edir, hamısı xalqımızın milli sərvətinə çevrilmişdir. Bu qəbildən olan əsərlər pedaqogikanın bir sahəsini – tarixini əhatə edir.

Bəs pedaqogikanın digər sahəsi? Yəni nəzəriyyəsi necə? İndi növbə pedaqogika nəzəriyyəsinindir! İndeksi pedaqogikanın nəzəriyyəsiindən və tarixindən ibarət olan elmin bir tərəfi milli, vətəni, digər tərəfi isə vətənsiz, komopolit ola bilməz. Qərübəsi həm də budur ki, milli pedaqogikaya yox deyən alimin özü faktik olaraq əsasən milli pedaqogikanın tarixi ilə məşğul olur. Bəs nə üçün milli pedaqogikaya yox deyilir? Bəlkə pedaqogikanın tarixi üzrə yeni söz demək asan, nəzəriyyəsi üzrə isə - çətin olduğuna görə?

Milli pedaqogikanın tarixi üzrə olduğu kimi, nəzəriyyəsi üzrə də Azərbaycan öz sözünü deyə bilər və deməlidir!

Milli Azərbaycan Respublikası uydurma deyil, rus mütəxəssislərinin uzun müddət təsiri ilə formalaşmış ənənvi pedaqogikanın respublika reallığı baxımından tənqidi təhlilin nəticəsidir. **Sual olunur:** ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq, tərbiyəni deyil, tərbiyə kateqoriyasının da daxil olduğu pedaqoji prosesi tədqiqat sahəsi hesab edən; təlim və təhsil kateqoriyalarını tərbiyə kateqoriyasının tərkibində deyil, təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarını qarşılıqlı əlaqədə olan bərabər hüquqlu kateqoriyalar kimi pedaqoji proses kateqoriyasının daxilində nəzərdən keçirən; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq, psixoloji inkişafı pedaqogikanın tədqiqat sahəsinə daxil edən; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları üçün həm ümumi, həm də spesifik əlamətləri açan; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq təlim və tərbiyənin ziddiyyətlərində, qanun və qanunauyğunluqlarında, habelə prinsip və məqsədlərində ümumilik olduğunu açıb göstərən; pedaqoji prosesin ondan artıq qanunauyğunluğunun olduğunu açaraq hər birini ayrılıqda ifadə edən; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq təlim və tərbiyə prinsiplərinin əsasında həmin qanunauyğunluqların durduğunu açan və bununla da prinsiplərin həm adlarını, həm də miqdarına aydınlıq gətirən; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq təlim üsullarının təlim mərhələlərindən, tərbiyə üsullarının isə tərbiyə mərhələlərindən törəmə olduğunu sübut edən; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq, pedaqogika kursuna «Pedaqoji

prosesdə müəllimin öz psixoloji vəziyyətini tənzimləməsi», «Pedaqoji inkişaf», «Ağıl tərbiyəsi», «Ekoloji tərbiyə», «İqtisadi tərbiyə», «Hüquq tərbiyəsi» və s. mövzuları daxil edən; iki əsas hissəli ənənvi pedaqogika kursunun beş hissədən ibarət olduğunu isbat edən; pedaqoji elm və pedaqoji proses arasında qarşılıqlı əlaqədən başlayan, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın vəhdətinin təhlilindən keçib, pedaqoji prosesə xidmətlə başa çatan kursda daxili elmi sistem yaradan; milli dəyərlərə, o cümlədən respublika reallığına, keçmiş pedaqoji irsimizə, Azərbaycan şifahi xalq yaradıcılığın a, g ö r k ə m l i m ü t ə f ə k k i r l ə r i m i z i n , ş a i r v ə yazıçılarımızın fikirlərinə üstünlük verən kurs necə adlanmalıdır Azərbaycan Respublikası: ənənvi pedaqogika ya milli pedaqogika kursu? Biz İkincinin tərəfdarı olmuşuq, indi də o fikirdəyik.

Sonda deməliyik ki, sadalanan və burada hələ adlandırılmayan elmi yeniliklər hər hansı digər ölkənin və ya ölkələrin deyil, məhz Azərbaycan xalqının milli-mədəni sərvətidir və yeganə məqsədi respublikamızda təhsil islahatının uğurla həyata keçirilməsinə, nəticə olaraq dövlət müstəqilliyimizin möhkəmlənməsinə xidmətdən ibarətdir.

Vətəni olmayan, kosmopolit elmin və alimin Azərbaycana necə xidmət göstərdiyi hələ isbat olunmayıb. Atalar gözəl deyiblər ki, əvvəlcə evin içi, sonra çölü!

**(«Təhsil» qəzeti, 23 yanvar, 2002)**

### **39. «QARA MƏNİ BASINCA, MƏN QARANI BASIM»**

Redaksiyadan: Oxucularımızın nəzərinə çatdırırıq ki, pedaqoji elmlər doktoru, professor Əmrulla Paşayev «Təhsil» qəzetinin 22 aprel 2003-cü il tarixli 12-ci nömrəsində «Dərslilər və d ə r s v ə s a i t l ə r i y a z ı l m ı r , y a r a d ı c ı t ə r t i b o l u n u r . O n l a r ı q i y m ə t l ə n d i r m ə k i s ə e l m i v i c d a n t ə l ə b e d i r » s ə r l ö v h ə l i y a z ı i l ə ç ı x ı ş e t m i ş d i . X a t ı r l a d a q k i , Ə m r u l l a P a ş a y e v h ə m i n m ə q a l ə n i p r o f e s s o r N u r d ə d d i n K a z ı m o v u n «Azərbaycan müəllimi» qəzetinin 7-13 fevral 2003-cü il



tarixli nömrəsində çap etdirdiyi «Elm yaradıcılıq, yaradıcılıq isə elm tələb edir» sərlövhəli məqaləsinə cavab olaraq yazmışdır. Əmrulla müəllimin bu yazısı «Təhsil»də çap olunduqdan sonra isə professor Nurəddin Kazımov redaksiyamıza gələrək Əmrulla müəllimin həmin məqaləsinə cavab kimi öz məqaləsini təqdim etdi. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, öz aralarında elmi mübahisə aparan hər iki alimimizin və yaxud bu mübahisəyə qoşulan hər-hansı digər ziyalımızın mövqeyini «Təhsil» qəzetində dərc etmək öncə bizim KİV haqqında qanunla təsbit olunan hüququmuz, sonra isə jurnalistik borcumuzdur. Bu prizmadan yanaşaraq professor Nurəddin Kazımovun redaksiyamıza gətirdiyi məqaləni oxuculara təqdim edirik:

«Təhsil» qəzetində çap olunmuş «Dərslilər və dərslər vəsaitləri yazılmır, yaradıcı tərtib olunur. Onları qiymətləndirmək isə elmi vicdan tələb edir» sərlövhəli məqalə haqqında.

Mənim Professor Əmrulla Paşayevin öz adına çıxdığı kitab barədə yazdığım məqalədən sonra mən elə zənn edirdim ki, Əmrulla müəllim plagiatlıqla məşğul olduğuna görə məqalə yazıb pedaqoji ictimaiyyətdən üzr istəyəcək. O, doğrudan da, məqalə yazdı. Lakin məzmunu mənim gözlədiyimin tam əksinə oldu. O, nəinki plagiatlıqla məşğul olduğunu etiraf etmədi, hətta onu müxtəlif yollarla ört-basdır etməyə çalışdı.

Nəticədə o, əslində plagiatlıqla məşğul olduğunu, başqasının kitabındakı materialları özünün əsəri kimi çap etdirdiyini, mənim fikirlərimi təhrif edərək oxucuya təqdim etdiyini, özünün «yaradıcı-tərtibçi»liklə (yəni köçürmə ilə) məşğul olduğunu dolayısı ilə ortaya qoymuş oldu.

Əmrulla Paşayevin öz adına çap etdirdiyi kitab və onun «elmi yenilikləri» barədə əvvəlki məqaləmdə geniş şərh vermişəm. Hazırkı məqaləmdə isə Əmrulla Paşayevin yuxarıda sadaladığım xüsusiyyətlərini onun öz yazıları əsasında konkretləşdirmək istərdim. Bu məqsədlə indiki məqaləmi oxucu ilə mühasibə formasında qurmağı faydalı hesab etdim.

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, Əmrulla Paşayevin öz məqaləsi üçün seçdiyi adı təsadüfi hesab etmək olarmı?

-Xeyr, onu ölçülüb-biçilmiş başlıq hesab etmək lazımdır. Əvvəla, məqalənin sərlövhəsini həlledici tərzdə ifadə etmək Əmrulla müəllim üçün səciyyəvi xüsusiyyətdir: dərslük yazılır, tərtib olunur! Vəssalam! Real həyatda isə dərslüki yazmaq halları da, tərtib etmək halları da var. Fərq ondadır ki, dərslük yazılırsa, onun üstündə müəllifin adı və soyadı göstərilir. Dərslük və ya dərslük vəsaiti tərtib edildisə, tərtibçinin adı və soyadı kitabın üstündə deyil, daxilində yazılır. Bu halda tərtibə daxil edilən materiallar və onların müəllifləri yazılır. Bu cəhətləri Əmrulla müəllim bilməmiş deyil. Onun kitabı nə yazılıb, nə də tərtib edilib, sadəcə, iki kitabdan köçürülüb və hansı mənbədən köçürüldüyünü isə göstərmədən kitabın üstündə öz adını yazıb. Bu cür hallar elmdə plagiatlıq adlandırılır. Əmrulla müəllim kitabda yol verdiyi belə bir qəbahətə haqq qazandırmaq üçün öz məqaləsinə həmin başlığı vermişdir.

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, məqalənizdə sizin ilk iradınızı Əmrulla Paşayev səhv hesab edir. Bu barədə nə deyərdiniz?

-Onun həmin fikri mənə bir el deyimini xatırladır: Qara mənə basınca, mən qaran basım. Aydınlıq gətirim. Bu məqsədlə öz məqaləmdə irəli sürdüyüm iki irad belə ifadə olunmuşdu: «Kitabın adında yenilik». «Pedaqogika. Yeni kurs» – bu ad doğrudan da, «yenilikdir». Çünki biz indiyədək pedaqogikanı kurs deyil, elm hesab edirik. Müəlliflər isə pedaqogikanı kurs çərçivəsinə salmışlar».

Əmrulla Paşayev isə mənim bu aydın fikrimi məqaləsində baş-ayaq salaraq yazır: «Nurəddin müəllim səhv edir, ali məktəbdə elmlər öyrədilmir».

Hörmətli oxucu, indi də mən sizdən soruşuram: deyin görək, mən öz fikrimin hansı yerində yazmışam ki, ali məktəbdə elm öyrədilir? Heç bir yerində! Əksinə, mən aydın şəkildə yazmışam ki, Əmrulla Paşayev kitabı «Pedaqogika. Yeni kurs» adlandırmaqla pedaqogikanı kurs çərçivəsinə

salmışdır. O, məhz bu irada konkret cavab verməli idi. Cavab versəydi, onu düzgün, məntiqli cavabı belə olardı: köçürdüyüm kitabın adını (Pedaqogika. Noviy kurs) da olduğu kimi köçürmüşəm. O, bu həqiqəti etiraf etmək əvəzinə, mənə böhtan ataraq yazır: Nurəddin müəllim səhv edir.

Oxucu:

-Əmrulla müəllim yazır ki, Nurəddin müəllimin tədris fənninə verdiyi tərif tamamilə yalanlıdır. Bu iradla razısınız mı?

-Xeyir, razı deyiləm. Əmrulla müəllimin həmin fikri mənə yel dəyirmanı ilə vuruşmağa girişən Don Kixotu xatırladır. Əmrulla Paşayevin xarakterini açmaq üçün oxucudan üzr istəyib fikrimi olduğu kimi burada təkrarlamağı vacib hesab edirəm: «Tədris fənni – tədris müəssisəsində öyrənilməsi nəzərdə tutulan və müvafiq elm üzrə didaktik cəhətdən işlənən, tərbiyə və inkişaf imkanları olan zəruri biliklərin, habelə bunların mənimsənilməsinə xidmət edən bacarıq və vərdişlərin sistemidir».

İndi görün, Əmrulla Paşayev hansı yollarla oxucunu çaşdırmağa çalışır və mənim verdiyim tərifin tamamilə yanlış olduğunu yazır. O, üç əsas gətirir. Birinci əsas: «Ona görə ki, tərifdə fənnin öyrənilməsinin əsas məqsədi öz əksini tapmayıb». Əmrulla müəllim bununla isbat etdi ki, mənim bütün tədris fənnlərinə aid anlayışla hər hansı konkret adı olan tədris fənni anlayışı arasındakı fərqi bilmir. Onun istədiyi vaxt həmin fərqi nədən ibarət olduğunu ona aydınlaşdırmağa hazırıq.

Əmrulla Paşayevin ikinci əsası belədir: «Məgər tədris fənni biliklərin mənimsənilməsinə xidmət edən bacarıqlar və vərdişlər sistemidir?»

Hörmətli oxucu, indi sizdən soruşuram: Əmrulla müəllimin məqaləsinin başlığında və sonunda yazdığı «elmi vicdan» nə üçün özü əməl etmir? Nə üçün onun əməli sözünə uyğun gəlmi? Fikri bu dərəcədə təhrif etməyə, vahid cümlədən bir hissəsini qopararaq yalan danışmağa, böhtan atmağa «elmi vicdan» deyilir? Axı, mən yalnız bacarıq və vərdişlər sistemini yox, biliklərin habelə bunların mənimsənilməsinə xidmət edən bacarıqlar və vərdişlər sistemidir?»

sənilməsinə xidmət edən..., hər cür biliklərin yox, tədris müəssisəsində öyrədilməsi nəzərdə tutulan və müvafiq elm üzrə didaktik, tərbiyə və inkişaf imkanları olan bilikləri nəzərə almışam! Aydın yazılmış fikri tərif edərək adama böhtan atmaq «elmi vicdan»dan uzaqdır.

Əmrulla Paşayevin üçüncü əsası: «məgər bacarıq və vərdişlər tədris fənninə hazır verilir?» Əvvəla, yenə yalan, yenə böhtan əlaməti! Hörmətli oxucu Əmrulla müəllimdən soruşun, mənim ifadə etdiyim tərifin hansında yazılıb ki, bacarıq və vərdişlər tədris fənnində hazır verilir? bacarıq və vərdişlərin tədris fənnində hazır verilibverilmədiyi onu maraqlandırırsa, istədiyi vaxt ondan ötrü bu məsələni aydınlaşdıraram.

Oxucu:

-Əmrulla müəllim məqaləsində yenidən pedaqogikanın «predmeti» məsələsinə qayıdır. Buna münasibətiniz.

-O, öz fikrinə neçə dəfə qayıtmaq istəyirsə qayıtsın. Bu onun hüququdur. Mənə gəldikdə, «predmet» sözünün Azərbaycanca işlədilməsinin iki cəhətdən əleyhinəyəm. Əvvəla, təkcə ona görə yox ki, «predmet» rus sözüdür və mənası əşya, cisim deməkdir. Ən əsası ona görə ki, «pedaqogikanın predmeti» ifadəsinin tərcüməsi əcaib səslənir: «pedaqogikanın əşyası», yaxud «pedaqogikanın cismi». İkinci dəlilim budur ki, Azərbaycan dili kasıb dil deyil. Pedaqogika ilə əlaqədar «predmet» sözünü əvəz edəcək sözlər az deyil, məsələn, «mövzu», «sahə» və s. çap etdirdiyimiz «Məktəb pedaqogikası» dərslində ikinci sözün üstündə dayanaraq belə ifadə etmişik: «pedaqogikanın sahəsi». Bu da mənim hüququmdur.

Oxucu:

-Əmrulla Paşayev kitabda olduğu kimi, məqaləsində də vurğulayır ki, elmin predmeti tam pedaqoji prosesin məqsəd və nəticəsini təşkil edən təhsildir. Bu fikrə necə baxırsınız?

-Təhsil anlayış barədə nə və necə yazmaq Əmrulla müəllimin öz hüququdur.

Oxucu:

-Axı o, təhsil anlayışı barədə sizin fikrinizin düzgün olmadığını yazır...

-Mənim fikrimin düzgün olmadığını isbat etmədən, oxucunu inandırmaqdan sadəcə, onun söyləməsinə haqqı yoxdur. Elm sübut tələb edir. Əmrulla müəllimin təhsil haqqında fikrində isə ziddiyyət və yarımçılıq var. Bunu isbat edirəm. Onun təhsil anlayışına dair yuxarıdakı fikrindən görüldüyü kimi, o pedaqoji prosesin özünü deyil, məqsəd və nəticəsini təhsil adlandırır. Bu fikirdə ziddiyyət ondadır ki, təhsil anlayışında həm pedaqoji prosesin adı çəkilib, həm də onun özü deyil, məqsəd və vəzifəsi qəbul edilir. Bu fikir isə həyatdan uzaqdır. Çünki real gerçəklikdə təhsil həyata keçirilir, pedaqoji prosesə çevrilir. Əmrulla müəllimin fikrindəki yarımçılıq orasındadır ki, onun anlayışında təhsil tərbiyədən və psixoloji inkişafdan təcrid olunur. Digər tərəfdən təlim, tərbiyə və psixoloji inkişaf anlayışlarının vəhdətdə olduğu unudulur.

İndi sözüm sizədir, hörmətli Əmrulla müəllim! Siz «predmet» sözünün pedaqoji elmdə saxlanması xatirinə mənim baza təhsilimin fəlsəfə olduğunu xatırladaraq təəssüflənirsiniz ki, o, «predmet» sözünü «cisim» və ya «əşya» kimi tərcümə edir. Halbuki «predmet» sözünün tərcüməsini mən vermərəm, «Elm» nəşriyyatı tərəfindən 1975-ci ildə Bakıda çap olunmuş «Rusca-Azərbaycanca lüğət»in 595-ci səhifəsində yazılıb: «predmet – şey, əşya, cisim, maddə ... mövzu».

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, prezidentin Azərbaycan dili ilə əlaqədar fərmanı haqqında söyləmiş olduğunuz fikirlərə Əmrulla Paşayevin iradları sizi razı salırmı?

-Qətiyyətlə! Əmrulla müəllim digər məsələlərdə olduğu kimi, bu məsələdə də mənim fikrimi istədiyi səmtə yozur, özündən qərribə fikirlər uydurur, məsələnin mahiyyətindən yayınır və siz oxucuları çaşdırır. Mən onun kitabının saysız-hesabsız suqgestiv, ekspressiv, prosodika, takestik, proksemik kimi əcnəbi sözlərlə yükləndiyini «müəllifə» irad tutmuşam.

O bu irada konkret cavab vermək əvəzinə mənə hücum çəkir, hətta məni borclu çıxarmağa çalışır, amiranə tərzdə yazır: «Sorşuram: məgər prezidentin fərmanında deyilir ki, rus dilindən və rus dili vasitəsilə Avropa dillərindən dilimizə daxil olmuş çoxsaylı elmi terminləri və anlayışları

leksikonumuzdan çıxarın?» Yaxud o, məqaləsinin başqa bir yerində hətta məni əsassız olaraq danlamağı da özünə rəva bilir: «Nurəddin müəllim kimi alimə tənqid xətrinə belə qeyri-ciddi fikirlər söyləmək yaraşarmı?»

Azərbaycan dilinin işlədilməsi və saflığı haqqında prezident fərmanının biz pedaqoqlara da aid olduğunu söylədiyimi qeyri-ciddi fikir hesab etmək nə dərəcədə ciddidir? Əmrulla müəllim mənim dillə əlaqədar iradəmə özünün yazdığı «yüksək səviyyədə elmi vicdan» baxımından yanaşsaydı, cavabı konkret belə olardı: hörmətli oxucu, köçürdüyüm kitabdakı həmin əcnəbi sözləri Azərbaycan dilinə tərcümə edə bilmədiyimdən, mənbədə olduğu kimi saxlamağa məcbur olmuşam.

Oxucu:

-Əmrulla müəllimin məqaləsində belə bir fikir var: «... pedaqogika üzrə dərslər vəsaitlərində «Məktəb pedaqogikası» ilə yanaşı «Ümumi pedaqogika»nı pedaqogika elminin sahələrindən biri hesab etmişlər. Bu, səhv fikirdir. «Məktəb pedaqogikası» elə «Ümumi pedaqogika»dır. Bu tənqid Nurəddin müəllimə də aiddir... Onun kitablarında heç bir elmi əsas olmadan pedaqogika elminin «Yeni sahələri» («Ümumi pedaqogika», «Azərbaycan xalq pedaqogikası», «Mədəni-maarif işi pedaqogikası» və s.) sadalanır». Əmrulla Paşayevin bu fikri nə dərəcədə doğrudur?

-Əmrulla müəllim yenə məni məcbur edir deyim ki, «həmin fikir mənə böhtandır». O, növbəti dəfə yalan yazır. Bu cür fikirləri qələmə alan şəxs kitabın adını, səhifəsini göstərməli deyilmi? Hörmətli oxucu, məqalə sahibindən soruşun: Nurəddin müəllim hansı kitabında yazıb ki, «Məktəb pedaqogikası» və «Ümumi pedaqogika» pedaqoji elmin sahələrindən biridir? Və yaxud Nurəddin müəllim hansı kitabında «Ümumi pedaqogika»nı pedaqogika elminin sahələrindən hesab etmişdir? Bəri başdan deyim ki, Əmrulla müəllimin cavabı belə olacaq: mən yalan danışmam, özümdən uydururam, yazdığım «yüksək səviyyədə elmi vicdan»a əməl etmirəm.

Mən əvvəlki məqaləmin doqquzuncu iradəndə kitab müəlliflərini tənqid edərək yazmışdım ki, ümumi pedaqogika

pedaqoji elmin sahəsi deyil. Çünki onun belə adda səhəsi yoxdur. Bundan əlavə, mən Əmrulla Paşayevin özünü və müəllif hesab etdiyi kitabı tənqid etmiş və yazmışdım: «Daha ciddi nöqsan budur ki, müəlliflər məktəb pedaqogikasını universallaşdıraraq ümumi pedaqogika kimi təsəvvür edirlər».

Fikir verin, xüsusən, özünü alim hesab edən şəxs hansı xarakterdə olmalıdır ki, özünə aid edilən nöqsanları başqalarının üstünə yıxsın!

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, Əmrulla Paşayev yazır ki, sistemli təhlil nəticəsində pedaqogikanın strukturunda yenidənqurma işi aparılmışdır. Bu fikir barədə nə deyərdiniz?

-Bəli, həmin fikir onun özünü küləşdirdiyi kitabda da, məqaləsində də səslənmişdir. Lakin nə kitabda, nə də məqalədə heç bir «sistemli» və ya systemsiz təhlil aparılmamışdır.

Oxucu:

-Əmrulla müəllimin məqaləsində bu cür isbat olunmamış, havadan asılı qalan başqa sözləmələr də varmı?

-Çoxdur, hamısı özünü və kitabını tərifdir. Bir neçə misal gətirim. Məsələn, Əmrulla müəllim yazır ki, «biz ənənəvi yazanlara tənqidi münasibət bildirib keyfiyyətə yeni kitab tərtib etmişik». Yaxud yenə əsassız tərif: «nəticədə istər Rusiyada, istərsə də Azərbaycanda analoqu olmayan ən müasir dərs vəsaiti tərtib etmişik».

O, doğrudan da, dünyada analoqu olmayan kitab yaratmışdır. Dünyada heç kəs Əmrulla Paşayev kimi başqasının iki kitabından köçürməklə yeni bir kitab yaratmayıb və üstünə də müəllif kimi öz adını yazdırmayıb.

Özünü tərif o dərəcəyə çatır ki, nəticədə o, özü də hiss etmədən, köçürmənin məhsulu olan kitabın indiki dövrdə yaramadığını dolayısı ilə belə ifadə edir: «Biz Azərbaycanın pedaqoji ədəbiyyat durumunu 20-30 il qabaqlayan dərs vəsaiti hazırlamışıq».

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, ola bilməz ki, Əmrulla Paşayevin kitabında ona məxsus fikirlər söylənməsin...

-Hörmətli oxucu, Əmrulla müəllimin kitabındakı «yeniliklər» barədə 18 bənddə konkret faktlara tezis formasında şərh vermişik. Həmin «yeniliklər»dən biri də köçürdüyü kitablardan fərqli olaraq bölmələrə əcaib, məntiqsiz, qurama başlıqların verilməsidir. Bu da ona köçürmə işini ört-basdır etmək üçün lazım olmuşdur.

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, Əmrulla Paşayev məqaləsində elmi anlayışlara tərif verməyin nə üçün əleyhinə çıxır?

-Mənim başa düşdüyümə görə, bunun bir başlıca səbəbi və iki əsas motivi var. Səbəb budur ki, hər hansı anlayışa, o cümlədən pedaqoji anlayışa tərif vermək üçün həmin anlayışın mahiyyətini təşkil edən başlıca əlamətlər açılmalı, təhlil edilməli və bu əsasda ümumiləşdirmə əməliyyatı aparılmalıdır. Bu, alimdən elmi səriştə tələb edir. Səriştə olmadıqda isə anlayışa tərif vermək müşkül işə çevrilir. Çətinliyi Əmrulla müəllim də duymuş və kitabın 145-ci səhifəsində təlim anlayışı ilə əlaqədar belə yazmışdır: təlim anlayışına tam və hərtərəfli tərif vermək çox çətinidir.

O, çətinlikdən yaxa qurtarmaq, acizliyini pərdələmək və tərif verənlərə qara yaxmaq üçün iki motiv uydurmuşdur: Birinci motiv – pedaqoji anlayışlara hərtərəfli tərif verərək mahiyyəti açanları pisləmək, İkinci motiv – anlayışlara tərif verməyin elm üçün zərərli olduğunu söyləmək.

Əgər Əmrulla Paşayev Azərbaycan məktəblərində istifadə olunan hər hansı dərsliyə ötəri nəzər salsaydı, orada kifayət qədər tərifin olduğunu yəqin edərdi və elmdən, realıqdan uzaq olan fikri dilə gətirməzdi.

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, tapşırıqlarla əlaqədar Sizin iradınıza etiraz edən Əmrulla müəllim yazır ki, dərslərdəki mətnlərin sonunda verilən sual və tapşırıqlar müəllim və tələbələrin yaradıcılığını məhdudlaşdırır. Bu fikirlə razılaşmaq olarmı?

-İki səbəbə görə razılaşmaq çətinidir. Əvvəla, sual və tapşırıqların qoyuluşundan çox şey asılıdır. Sual və tapşırıqlar elə ifadə edilməlidir ki, tələbə düşünsün, müqayisələr



aparsın, nəyisə axtarıb tapsın. İkincisi, necə olur ki, köçürdüüyü kitabın mətnləri Əmrulla müəllimə yaradı, oradakı rəngarəng sual və tapşırıqlar yaramadı?!

Oxucu:

-O, məqaləsində yazır ki, Nurəddin müəllim yeni elmi pedaqoji ədəbiyyatdan az məlumatı olduğundan Podlasiyın kitabından daha çox istifadə etməyimizin səbəbini anlaya bilməyib.

-Bu fikrində də Əmrulla Paşayevin «qara məni basınca, mən qaranı basım» ideyasından əl çəkmədiyi özünü əlavə olaraq göstərir. Plagiatlıq faktını o xucuya unutdurmaq üçün diqqəti mənə yönəldir və iki irad irəli sürür:

1. Nurəddin müəllimin müasir pedaqoji ədəbiyyatdan az məlumatı var;

2. Podlasiyın kitablarından daha çox çırpışdırdığının səbəbini Nurəddin müəllim anlaya bilmir.

İndi sualım Əmrulla Paşayevədir: Əgər siz deyən kimi dirsə, onda sizin öz adınıza çıxdığınız kitabı mən oxuyanda nədən bilim ki, kitabda yazılan fikirlər sizə deyil, Podlasiya məxsusdur? Bu bir. İkincisi, əgər Azərbaycanda həmkarlarınızın kitablarında alim kimi demirəm, bir azərbaycanlı kimi nəzər salsaydınız, yəqin edərdiniz ki, Nurəddin müəllim nəinki Podlasiyın kitabını oxuyub, hətta «Məktəb pedaqogikası» adlı dərsliliyin 9-cu səhifəsində onun bəzi nöqəsanlarını da qələmə alıb. Deməli, məsələ heç də sizin uydurduğunuz kimi deyil. Burada fərqimiz var: siz əsərin və müəllifin adını çəkmədən köçürürsünüz, mən isə mənəbəni elmi dəqiqliklə göstərirəm.

İkinci iradla əlaqədar deməyə məcburam ki, Əmrulla müəllimin Podlasiyın əsərindən daha çox «istifadə» etdiyini yox, daha çox çırpışdırdığının səbəbini də anlayıram. Bu səbəb onun müstəqil əsər yazmağa hələ hazır olmamasıdır.

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, Sizin dissertasiyalarınızın rusdilli ədəbiyyat üzərində kökləndiyi barədə Əmrulla müəllimin yazdığına necə baxırsınız?

-Əmrulla Paşayevin mənə qarşı şantajı yalnız bundan ibarət deyil. O, məqaləsinin başqa yerində yazıb ki, Nurəddin müəllimin kitablarını ayrıca təhlil edəcəkdir. Bu cür şantajlar yalnız Nurəddin müəllimə xox gəlməkdir.

Dissertasiyalarımı vaxtilə rus dilində müdafiə etdiyimdən qürur hissi keçirirəm. Çünki doktorluq dissertasiyam müqayisə nəzəriyyəsinin yaranması ilə nəticələnmişdir. Bununla fəxr edirəm. Azərbaycanlı olan hər kəs fəxr edə bilər ki, müqayisə nəzəriyyəsinin vətəni Azərbaycandır.

Digər şantaj haqqında. Mənim əsərlərimi təhlil edərək nöqsanlarını göstərəcəyinə görə bəri başdan ona minnətdarlığımı bildirirəm.

Oxucu:

-Əmrulla Paşayev məqaləsinin sonunda bir qrup Azərbaycan pedaqoqunun adını çəkir. Məqsədi nədir?

-O, burada da incə siyasət yürüdərək, xarakterində daha bir çalar ortaya qoymuşdur. O, pedaqogikadan dərs vəsaiti yazmış M.Mehdizadənin, M.Muradxanovun, T.Əfəndiyevin, İ.Vəlixanlının, Y.Talıbovun, Ə.Ağayevin, İ.İsayevin, A.Eminovun adını çəkir və yazır ki, onlar rus dilində nəşr olunan pedaqogikalardan istifadə etdiklərini yazmışlar. Sonra Əmrulla müəllim rus ədəbiyyatından istifadəni Azərbaycan pedaqoqları üçün ənənə adlandıraraq özünə keçid körpüsü qoyur və əlavə edir: «Ənənəyə sadıq qalaraq biz də özümüzü yaradıcı-tərtibçi hesab etmişik».

Göründüyü kimi, Əmrulla müəllim, əvvəla, öz köçürmə əməliyyatını yaradıcı-tərtibçi işi adlandırır. İkincisi, özünü həmin pedaqoqlara oxşadır və onları da özü kimi «yaradıcı-tərtibatçı» hesab edir. Bu köçürhəköçürü Azərbaycanda ənənə adlandırır, bu cür qeyri-elmi ənənəyə sadıq qaldığını bəyan edir.

Oxucu:

-Əmrulla Paşayev məqaləsinin başlığında da, son cümləsində də «yüksək səviyyədə elmi vicdan»ı dilə gətirir. Nurəddin müəllim, o, bununla nə demək istəmişdir?

-O, bununla oxuculara çox fikir təlqin etməyə çalışmışdır: guya özü yüksək səviyyədə elmi vicdana malikdir,

guya onun plagiatlığının üstünü açan şəxsdə elmi vicdan yoxdur. O, demək istəyir ki, kiminsə əsərini köçürüb öz adına çap etdirmək yüksək elmi vicdanın məhsuludur. Bu biabırçı halın yolverilməz olduğunu deyən şəxs isə yüksək səviyyədə elmi vicdandan məhrumdur.

Oxucu:

-Nurəddin müəllim, Sizə son sualım: başqasının əsərini tərcümə edərək öz adına çıxardığının üstü açıldandan sonra müxtəlif bəhanələrlə öz əməllərindən diqqəti yayındırmağa çalışan şəxsin mənəvi məsuliyyət məsələsi hansı səviyyələrdə qaldırıla bilər?

-Vəziyyət birinci növbədə Əmrulla Paşayevin işlədiyi Qızlar Seminariyasının rəhbərliyini narahat etməlidir. Çünki elmi oğurluq orada baş verib. Orda elmi şura adlandırılmış, yalan məlumatlar verilmiş, oğurluq kitaba müsbət rəy səslənmişdir. Saxta kitab tələbələr arasında təbliğ edilir və s.

Aydındır ki, başqasının materiallarını tərcümə etdirib öz adına çıxan, bu biabırçı halın üstünü açan həmkarının ünvanına böhtanlar yağdıran şəxsin müdafiə şuralarına üzv olmasına, opponenlik etməsinə, rəy yazmasına mənəvi haqqı çatmır. Əgər pedaqoji elmlər doktoru, professor, Gürcüstan Təhsil Elmləri Akademiyasının akademiki Əmrulla Paşayev elmi oğurluqdan əl çəkəcəyinə, həmkarlarının ünvanlarına böhtan deməkdən imtina edəcəyinə söz verərsə, pedaqoji ictimaiyyət onu bağışlayar. Əks təqdirdə onun əməlləri barədə Ali Attestasiya Komissiyası qarşısında məsələ qaldırılacağı istisna olunmur.

(«Təhsil» qəzeti, 3 iyun, 2003)

#### **40. ELM YARADICILIQ, YARADICILIQ İSƏ ELM TƏLƏB EDİR. «PEDAQOGİKA. YENİ KURS» ADLI DƏRS VƏSAİTİ HAQQINDA BƏZİ QEYDLƏR**

Bu dərs vəsaiti 2002-ci ildə «Çaşıoğlu» nəşriyyatında çap olunmuşdur. Müəllifləri Əmrulla Paşayev və Fərrux Rüstəmovdur.

Məqsədimiz kitabı hərtərəfli təhlil etmək deyil, diqqəti kitabın yalnız bəzi «elmi» yeniliklərinə yönəltməkdən ibarətdir.

1. Kitabın adında «yenilik»: «Pedaqoika. Yeni kurs». Bu ad, doğrudan da, pedaqogikada «yenilikdir». Çünki biz indiyədək pedaqogikanı kurs deyil, elm hesab edirdik. Müəlliflər isə özləri hiss etmədən pedaqogikanı kurs çərçivəsinə salmışlar. Kurs sözü Azərbaycan dilində fənnin mənasını verir. Milli pedaqogikada isə tədris fənni belə başa düşülür: «Tədris fənni – tədris müəssisəsində öyrənilməsi nəzərdə tutulan və müvafiq elm üzrə didaktik cəhətdən işlənən, tərbiyə və inkişaf imkanları olan zəruri biliklərin, habelə bunların mənimsənilməsinə xidmət edən bacarıq və vərdislərin sistemidir» («Məktəb pedaqogikası», Bakı, 2002, səh.107). Deməli, müəlliflərin ilk «yeniliyi» pedaqoji elm tədris fənni ilə (kursla) eyniləşdirməkdən ibarətdir. Bu, yolverilməz nöqsandır.

2. Pedaqogikanın tədqiqat sahəsinin adında «yenilik». Müəlliflərə görə, «pedaqogikanın predmeti» əvəzinə «pedaqogikanın mövzusu» demək səhvdir». Sual oluna bilər: nə üçün səhvdir? Kitabda belə cavab verilir: «Kitabı təşkil edən bütün mövzular bir sistem olan «predmet» anlayışının struktur elementləridir» (səh. 4). Oxucu etiraz edib deyir: «Əvvəla, «predmet» rus sözüdür, mənası əşya və cisim deməkdir. «Pedaqogikanın predmeti» söz birləşməsinin Azərbaycan dilinə tərcüməsi əcaib bir məna verir: pedaqogikanın əşyası və ya cismi. Unutmalı deyilik ki, biz Rusiyanın tərkibində deyilik, müstəqil dövlətlik, öz ana dilimiz var və dilimizin işlədilməsi barədə prezidentin fərmanı biz pedaqoqlara da aiddir. İkincisi, müəlliflərin nəzərdə tutduqları «struktur elementləri» (yenə əcnəbi sözlər) öz kitablarında «mövzular» deyil, «fəsillərdir», yəni həmin hissələr (elementlər) «fəsil» sözü ilə yazılıbdır, hörmətli müəlliflər! Deməli, növbəti «elmi» yenilik Azərbaycan dilində səslənmiş «pedaqogikanın mövzusu» və ya «tədqiqat sahəsi» ifadəsini keçmiş sovet dövründə işlənmiş ənənəvi

ifadə (pedaqogikanın predmeti) ilə əvəz etməyə çalışmaqdan ibarət olmuşdur.

3. Pedaqogikanın tədqiqat sahəsini adlandırmaqda «yenilik». Müəlliflərə görə, pedaqogikanın tədqiqat sahəsi nə tərbiyə, nə də pedaqoji proses ola bilər. Bəs nə olar? Onların fikrincə, yalnız təhsil! Nə üçün? Guya ona görə ki, əvvəla, tərbiyə anlayışı ədəbiyyatda «ən azı dörd mənada işlədilir» (səh. 12) və bu, elmdə anlaşılmazlıq yaradır.

Oxucu etiraz edərək deyir: əgər bu məntiqə söykənilsə, təhsil anlayışını da pedaqogikanın «predmeti» hesab etmək olmaz; çünki təhsil anlayışı da ədəbiyyatda çox mənada işlədilir və bu da elmdə anlaşılmazlıqlar yaradır.

Müəlliflərə görə, pedaqoji prosesi də pedaqogikanın predmeti hesab etmək yalnızdır. Nə üçün? Onların cavabı belədir: «İcraçı funksiyasını yerinə yetirən pedaqoji proses elmin predmeti hesab etmək olmaz» (səh. 13). Bəs nəyi pedaqogikanın «predmeti» hesab etmək olar? Onların fikrinə görə - təhsili. Oxucu kitabın «Pedaqoji proses» adlanan VII fəslinə nəzər salır və yəqin edir ki, orada yazılanlar təhsil və pedaqoji proses haqqında 13-cü səhifədəki fikirləri təkzib edir. Budur həmin yzılardan İkinci nümunə: «Tamlıq və ümumilik əsasında təlim, təhsil-tərbiyə və inkişafın birliyini təmin etmək pedaqoji prosesin əsas mahiyyətini təşkil edir (səh. 105). Daha sonra yazılır: «Pedaqoji proses öz məqsədi, vəzifələri, məzmunu, metodları, müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı təsir formaları sayəsində əldə olunmuş nəticələri ilə xarakterizə olunur» (səh. 106).

Əsas o deyil ki, pedaqoji proseslə əlaqədar həmin fikirlərin kimə məxsus olduğunu müəlliflər dilə gətirmirlər. Əsas məsələ orasındadır ki, müəlliflər, əvvəla, pedaqoji proses anlayışının təhsil anlayışından daha geniş olduğunu etiraf etməyə məcbur olmuşlar; ikincisi, təhsili pedaqoji proses daxilində nəzərdən keçirmişlər; üçüncüsü, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın vəhəddə olduğunu, birlikdə pedaqoji prosesi əmələ gətirdiyini, əslində milli dərs vəsaitləri milli pedaqogikanın «predmeti»ni sözdə təhsil

kimi əməldə (məzmununda) isə pedaqoji proses kimi qəbul etmək müəlliflərin «elmi» yeniliklərinə aiddir.

4. Təhsil anlayışında «yenilik». Bəs müəlliflər təhsil anlayışını necə başa düşürlər? Kitabın bir yerində belə deyilir: «Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə dövlətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək, onu həyata hazırlamaq məqsədi ilə müasir standartlara uyğun olaraq müəyyənləşdirilmiş məzmunun tədris müəssisələrində mənimsəlmə səviyyəsinin qəbul olunmuş meyarlarla yoxlanılan və hüquqi sənədlərdə təsbit olunan nəticəsidir» (səh. 13-14). Kitabın digər yerində isə belə: «Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferasının inkişaf etdirmək, onu həyata hazırlamaq məqsədi ilə müasir standartlara uyğun olaraq tədris müəssisələrində mənimsənilmiş biliklər, bacarıqlar, vərdişlər və münasibətlər sistemidir» (səh. 18).

Oxucuda bir sıra sual əmələ gəlir: 1. Nə üçün müəlliflər təhsil anlayışının mahiyyətinə dair milli pedaqogikadakı fikirdən öz mövqelərinin üstün olduğunu müqayisəli şəkildə nəzərdən keçirməmişlər? 2. Təhsil, ... «məzmunun ... yoxlanılan və ... sənədlərdə təsbit olunan nəticəsidir», yoxsa «...mənimsənilmiş biliklər, bacarıqlar, vərdişlər və münasibətlər sistemidir? Axı bu sonuncular bir-birindən köklü şəkildə fərqlənən mənalar» daşıyır! 3. «Şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək» və «onu həyata hazırlamaqla müasir standartlara uyğun» ifadələri mahiyyətcə eyniyyət təşkil etmirmi? 4. Sonuncu iki fikir də birlikdə «cəmiyyət və dövlət naminə» ifadəsi ilə üst-üstə düşürmü? 5. Bir-birini müxtəlif formada təkrarlayan, hətta bir-birinə zidd olan ifadələrlə yüklənmiş anlayışı ciddi elmi anlayış hesab etmək olarmı? Deməli, bir-biri ilə uyuşmayan və bəzən mahiyyətcə eyni olub, formaca müxtəlif ifadələrlə yüklənən təhsil anlayışı müəlliflərin növbəti «elmi» yeniliyidir.

5. Pedaqogikanın «predmeti» məsələsinə ziddiyyətli «yenilik». Müəlliflər sözdə təhsili pedaqogikanın «predmeti» kimi elan etsələr də, əməldə, yəni kitab boyu həmin fikri təkzib

edirlər. Onlar «Təhsil və tərbiyə sistemləri» (səh. 22), «təhsil-tərbiyə (səh. 38), «təlim və təhsil-tərbiyə» (səh. 125), «pedaqoji proses» və s. termin və ifadələrdən geniş istifadə edirlər. Yaxud kitabın mündəricatında iki yerdə təhsil anlayışının adı çəkilir: «Təhsilin məzmunu» və «Təhsilin məqsədi». Yaxud, 30 fəsildən ibarət olan kitabın 10 fəsli sırf təlim, 11 fəsli isə sırf tərbiyə məsələlərinə həsr edilmişdir. Digər tərəfdən, sırf tərbiyə məsələlərini əhatə edən bölməyə «Təlim və təhsil – tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası» adının, sırf tərbiyə məsələlərini özündə birləşdirən bölməyə isə «Sınıfdan xaric və məktəbdənkən ar şəraitdə təlim və təhsil-tərbiyə» adının verilməsi formaldır, quramadır, məntiqdən, elmdən uzaqdır: bölmələrin adları və məzmunları açıq-aşkar bir-birini inkar edir. Məntiqə görə həmin bölmələrdən biri təlim problemləri, digəri isə tərbiyə problemləri adlandırılmalı idi. Belə olduqda pedaqogikanın «predmeti» təhsil deyil, təlim və tərbiyə olardı. Deməli, pedaqogikanın «predmeti»ni yalnız təhsildə görməyin yolverilməz olduğunu duyaraq təlim, tərbiyə, təhsil, pedaqoji proses anlayışlarının müxtəlif söz birləşmələrinə əl atmaq məcburiyyəti müəllifləri növbəti «elmi» yeniliyə gətirib çıxarmışdır.

6. Vəsaitin bölmələrinin miqdarında «yenilik». Müəlliflər «pedaqogikaların» ənənvi quruluşunda dörd bölmənin deyil, üç bölmənin olduğunu məqbul saymışlar. Əslində isə onların çap etdirdikləri vəsaitdə yenə dörd bölmə alınmışdır. Çünki onlar ikinci bölməni iki hissəyə ayırmışlar: bir hissədə sırf tərbiyə məsələləri şərh edilmişdir. Deməli, vəsaitin quruluşunu sözdə 3, məzmununda isə bunun əleyhinə olaraq, 4 bölmədən ibarət təqdim etmək növbəti «yenilikdir».

7. Vəsaitin bölmələrini adlandırmaqda «yeniliklər». Əvvəla, bölmə belə adlanır: «Ümumi nəzəriyyə». Məzmununda isə ümumiyyətlə nə nəzəriyyədən danışılır, nə də pedaqogikanın ümumi nəzəriyyəsindən. Bəs orada nə barədə söhbət gedir? Digər «pedaqogikalar»da olduğu kimi, pedaqogikanın ümumi məsələləri barədə! İkincisi, növbəti bölmənin adı belədir: «Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası (didaktika)». Bu adda bir sıra anlaşılmazlıq

var. **Sual olunur:** təlim və təhsil-tərbiyə universal nəzəriyyəsinə kim və harada işləyibdir? Təhsil-tərbiyə nə deməkdir? Əgər təhsil tərbiyədən ayrılmazdırsa, nə üçün İkinci bölmənin İkinci hissəsini təhsildən və təlimdən təcrid edərək başdan-başa tərbiyə məsələlərinə həsr etmişiniz? Nə üçün orada didaktika sözünü işlətmisiniz? Nə üçün tərbiyə məsələlərinin də didaktikaya aid olduğunu əsaslandırma mısınız? Deməli, vəsaitin bütün bölmələrinin məzmununun təmtəraqlı, çox vədedici adlarına qətiyyənlə uyğun gəlmədiyi onun «elmi» yeniliklərinə aiddir.

8. İkinci bölmənin birinci hissəsinin adında «yenilik». Həmin hissə belə adlanır: «Sinif-dərs sistemi şəraitində təlim-tərbiyə». Yenə suallar: nə üçün bu başlıqda «təlim» anlayışı unudulub? Nə vaxtdan sinif-dərs şəraitində təlim həyata keçirilmir? Nə üçün həmin hissənin məzmunundakı bütün fəsilər təlim məsələlərinə aid olduğu halda, təlim anlayışı hissənin adında nəzərə alınmamışdır? Nə üçün ikinci bölmənin ikinci hissəsinin fəsiləri başdan-başa tərbiyyəyə aid olsa da, onun adına təlim sözü əlavə edilmişdir? Deməli, vəsaitin təlimə aid olan hissəsinin adında isə təlim sözünün ön plana çəkilməsi onun növbəti «yeniliyidir».

9. «Ümumi pedaqogika» və «məktəb pedaqogikası» anlayışları ilə əlaqədar «yenilik». Müəlliflər yazırlar ki, «Ümumi pedaqogika» və «məktəb pedaqogikası» hər biri ayrılıqda pedaqogika elminin sahələri ola bilməz» (səh. 4). Bu fikrin birinci hissəsi ilə razılaşmaq lazımdır. Doğrudan da, ümumi pedaqogika pedaqoji elm sahəsi deyil; çünki onun belə adda sahəsi yoxdur; mövcud olan konkret pedaqoji elmin adı isə pedaqogikadır.

Müəlliflərin istinad etdiyimiz fikrinin ikinci hissəsi ilə razılaşmaq mümkün deyil. Çünki məktəb deyəndə əsasən ümumtəhsil məktəbi nəzərdə tutulur; bu məktəbin isə özünəməxsus problemləri mövcuddur; belə problemləri məhz pedaqogikanın sahələrindən biri olan məktəb pedaqogikası öyrənir. Daha ciddi nöqsan budur ki, müəlliflər məktəb pedaqogikasını universallaşdıraraq pedaqogika ilə eyniləş-



dirmək və ümumi pedaqogikanın varlığını həm inkar, həm də qəbul etmək cəhdi vəsaitdə növbəti «elmi» yenilikdir.

10. «Didaktika» və «Tərbiyə n əzəriyyəsi»ndə yenilik». Müəlliflər yazırlar ki, guya «Sistemli təhlil nəticəsində pedaqogika elminin strukturunda yenidənqurma işi aparılmışdır. «Didaktika» və «Tərbiyə n əzəriyyəsi»nin elmin strukturunda ayrılıqda təqdim olunmasının düzgün olmadığı göstərilmişdir» (səh. 4). Görünür, müəlliflər üçün hələ tam aydın deyil ki, didaktika və tərbiyə m əsələlərinin ayrılıqda və ya birlikdə, yaxud hansısa başqa səpgidə şərh elmin strukturuna aid deyil, əsasən fənnin strukturuna aid olan məsələdir.

11. Təhsil anlayışına müəlliflərin münasibətində «yenilik». Məlum olduğu kimi, müəlliflər təhsili pedaqogikanın «predmeti» hesab edirlər. **Sual olunur:** belə olduğu halda, vəsaitdəki fəsillərin böyük əksəriyyəti təhsil məsələlərinə sərf edilməli deyilmi? Kitabın əhatə etdiyi 30 fəslin yalnız birində s r f təhsil m əsələlərinə toxunulur, yerdə qalan 29 fəsildə isə pedaqogikanın ümumi məsələləri tərbiyə m əsələləri şərh edilir.

Vəsaitdə sevilə-sevilə, dönə-dönə, «təhsil-tərbiyə», «təlim və təhsil-tərbiyə» söz birləşmələrindən istifadə olunur. Lakin nədənsə, həmin söz birləşmələrinin mahiyyəti tam açılmır. Deməli, kitabdakı fəsillərin böyük əksəriyyətinin adlarının təhsil anlayışına – pedaqogikanın «predmeti»nə tam uyğun gəlmədiyi müəlliflərin növbəti «elmi» yeniliyidir.

12. Təlim anlayışında müəlliflərin «yeniliyi». Müəlliflər etiraf edirlər ki, təlim anlayışına «tam və hərtərəfli tərifi vermək çox çətindir» (səh. 145). Bu, düzgün fikirdir. Lakin bu heç də o demək deyil ki, təlim anlayışının mahiyyətini tam açan tərifi indiyədək verilməmişdir. Hətta bizdə – Azərbaycanda da təşəbbüslər olmuşdur. Müəlliflərin vəzifəsi təlim anlayışına Azərbaycanda verilmiş tənqidləri sadəcə inkar etmək deyil, onlara münasibət göstərmək, onların faydalı və nöqsanlı cəhətlərini açmaqdan ibarət olmalı idi. Münasibətin göstərilmədiyinə görə, belə nəticə çıxarmaq olar ki, təlim anlayışına Azərbaycan mütəxəssislərinin

verdikləri təriflərdən müəlliflərin ya xəbəri yoxdur, ya da onları dilə gətirməyi öz mənlərinə sığdırmamışlar. Bu cür hissiyyat pedaqogikanı nəinki inkişaf etdirə bilməz, hətta onun inkişafına mane olar. Lakin əgər onlar öz kitablarının 18-ci səhifəsində təlimə verdikləri tərif («Təlim müəllim və şagirdlərin xüsusi təşkil olunmuş prosesdə məqsədli və idarə olunan qarşılıqlı fəaliyyətdir») unutmayıdılar və onu «Məktəb pedaqogikası»nın 34-cü səhifəsindəki təriflə müqayisəli nəzərdən keçirsəydilər, hansının daha kamil olduğuna inanardılar. Deməli, təlim anlayışının mahiyyətinə dair ziddiyyətli fikir söyləmək və həmin anlayışın mahiyyətini açan həmkarlarının fikirlərini inkar etmək müəlliflərin növbəti «elmi» yeniliklərindəndir.

13. «Təlim», «Təlim prosesi» və «Tədris prosesi» anlayışlarının başa düşülməsində «yenilik». Müəlliflərin fikrincə, «Təlim» anlayışı hadisəni bildirir. «Təlim prosesi» və «Tədris prosesi» isə müəyyən zaman və məkanda təlimin inkişafı ilə əlaqədardır və təlim işinin ardıcılığını (sistemini) bildirir» (səh. 145). Göründüyü kimi, müəlliflər «Təlim» və «Təlim prosesi» anlayışlarının fərqli olduğunu bildirirlər. Lakin onlar elə həmin səhifədə təlimin elə təlim prosesi olduğunu etiraf edirlər: «Təlim obyektiv gerçəkliyin çox mürəkkəb prosesidir». «Yeniliyə» can atmaq beləcə mənasız, məntiqsiz söz oyununa səbəb olur. Soruşulur, əvvəla, təlim hansı «hadisəni» bildirir? Cavabı budur ki, «zaman və məkanda» həyata keçirilən təlim! Bəs «obyektiv gerçəkliyin çox mürəkkəb prosesi» deyəndə nə nəzərdə tutulur? Yenə cavab eynidir: təlim! Müəlliflər söz oyunundan əl çəkib məntiqə söykənsəydilər, təlim və təlim prosesi anlayışlarını fərqləndirərək, ziddiyyətli fikirlər söyləməzdilər; və əksinə, bir-birindən fərqli olan «təlim prosesi» və «tədris prosesi» eyni mənalı «Təlim» və «təlim prosesi» anlayışlarını bir tərəfdən fərqləndirmək, fərqli mənada daşıyan «təlim prosesi» və «tədris prosesi» anlayışlarını isə digər tərəfdən eyniləşdirmək cəhdi müəlliflərin növbəti «elmi» yeniliklərindəndir.

14. Didaktikaya münasibətdə «yenilik». Müəlliflər bir tərəfdən didaktikanı «pedaqogika elminin» «struktur-

runda» «nisbi müstəqil nəzəriyyə kimi» yer tutmasını istəməirlər (səh. 15). Digər tərəfdən «Didaktika»nı kitabın ikinci bölməsinin başlığına gətirirlər (səh. 125). Üçüncü tərəfdən elə orada «Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası»nı didaktika hesab edirlər: dördüncü tərəfdən «Didaktika» və «Tərbiyə nəzəriyyəsi»ni «Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası» kimi təqdim edirlər (səh. 15); beşinci tərəfdən, didaktik sistemlər haqqında. Hətta müasir didaktika və onun bir neçə gözəl xüsusiyyətləri barədə ətraflı məlumat verilir (səh. 126-131). Mövqə nə qədər dəyişər, nə qədər sürüşkən olar!? Deməli, didaktikanı «pedaqogikanın strukturunda nisbi də olsa, müstəqil nəzəriyyə kimi görməmək, didaktikanı ikinci bölmənin başlığına gətirmək, təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyasını didaktika hesab etmək, «Didaktika» və «Tərbiyə nəzəriyyəsi»ni «Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası» kimi təqdim etmək, kitabda didaktikaya ayrıca yer vermək müəlliflərin növbəti «elm» yenilikləridir.

15. Tərbiyə anlayışının başa düşülməsində «yenilik». Müəlliflər pedaqogikanın «predmeti»ni təhsildə göstərsələr də, təlim anlayışı ilə əlaqədar olduğu kimi, tərbiyə anlayışından da yan keçə bilməmişlər. Onlar təhsil anlayışını əksər halda tərbiyə anlayışı ilə ynaşı yox, məhz birlikdə, təhsil-tərbiyə formasında, ayrılmaz şəkildə işlətməmişlər. Buna baxmayaraq, kitabda sırf tərbiyə məsələlərini işıqlandıran xeyli fəsillər var. Hətta müəlliflər tərbiyə anlayışının mahiyyətini açmağa da çalışmışlar. Lakin digər məsələlərdə olduğu kimi, tərbiyə anlayışına onların verdikləri təriflər də ziddiyyətlidir. Məsələn, vəsaitin bir yerində yazılır: «Tərbiyə şəxsiyyətin məqsədyönlü və müəşəkkil formalaşması prosesidir» (səh. 18). Başqa yerində isə oxuyuruq: «Şagirdin aşağı tərbiyəlilik səviyyəsindən daha yüksək tərbiyəlilik səviyyəsinə çatdırılması prosesinə tərbiyə prosesi deyilir» (səh. 338).

16. Vasitədəki fəsillərin sonunda tələbələri düşündürən, onlara istiqamət verən sual və tapşırıqların kitabda verilməməsi onun daha bir «yenilidir».

17. Kitab saysız-hesabsız əcnəbi sözlərlə (suqquestiv, korreksiya, perseptik, professional, potensial, iyerarxiya, korrekativ, ekspressiv, prosodika, takestik, proksemik və s.) yüklənmişdir.

18. Yüzlərlə əcnəbi sözlər İ.P.Podlasiyın Moskvada çapdan çıxmış «Pedaqogika. Noviy kurs» adlı kitabdan ibarət olan dərsliyindən müəlliflərin kitabına süzülüb gəlməsəydi, dərd yarı olardı. Bəla burasındadır ki, müəlliflərin Azərbaycan oxucularına təqdim etdikləri «yeni kurs»dakı otuz fəslin əksəriyyətinin yuxarıda göstərdiyimiz Rusiya dərsliyinin fəsilələrinin adları və nəinki adları, hətta məzmunu da onların məzmunu ilə, yumşaq desək, üst-üstə düşür. Deməli, soykökü ilə, Azərbaycanla bağlı olan nəzəri əsərləri və oradakı yeni fikirləri görməməzliyə vurmaq da, qeyri-elmi yollarla iki kitabdan bir kitab ortaya çıxarmaqda, üstündə «yeni» sözünü yazmaq da, onun əsl mənbəyinin üstünü vurmaq da növbəti «elmi yenilik»dir.

Soruşulur: bu cür «elmi yenilik»ləri olan vəsait pedaqoji elmə, yaxud, müəllimlər və ya tələbələrə nə verir? Yalnız dolaşlıq, yalnız anlaşılmazlıq! O da qəribədir ki, bu cür dolaşlıqlar və anlaşılmazlıqlar rus dərsliyindən götürülmüş hissələrdə deyil, onlardan kənara çıxanda, müstəqil mülahizələr söylənən yerlərdə özünü göstərir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 7.II.2003)**

## **41. PEDAQOGİKA, MİLLİ PEDAQOGİKA, PEDAQOGİKADA MİLLİLİK VƏ PEDAQOGİKAŞÜNASLIQ**

Sovet İttifaqı dağılandıqdan sonra Azərbaycan Respublikasında başlayan milli oyanış pedaqoji elmlərdən yan keçə bilməzdi. Respublikamızın aparıcı pedaqoqlarından bəziləri milli pedaqogika yaratmağın vacibliyini gündəliyə gətirdilər. Məsələn, Bədən tərbiyəsi və İdman Akademiyasının 1992-ci il əsərlər toplusunda professor Y.Talıbovun «Milli pedaqogika zamanın tələbidir» adlı, professor Ə.Ağayevin «Azərbaycan müəllimi» qəzetinin 11 dekabr 1991-ci il tarixli

nömrəsində «Milli pedaqogika» adlı məqalələri dərc olunmuşdur. Mətbuatda, xüsusən «Azərbaycan müəllimi» qəzetində və «Azərbaycan məktəbi» jurnalında qızgın müzakirələr aparılırdı. Müxtəlif fikirlər söylənilirdi. Milli pedaqogikaya hədəyənlər və yox deyənlər bir qədər müəyyənləşdi. Susmağa üstünlük verənlər də oldular. Söhbət nəzəri mülahizələrdən əməli iş keçəndə, yəni bu sətirlərin müəllifləri milli pedaqogika ideyalarına əsaslanaraq 1996-cı ildə «Pedaqogika», 1999-cu ildə «Ali məktəb pedaqogikas» dərsliklərini, habelə 2001-ci ildə «Milli pedaqogika yollarında» adlı monoqrafiyasını nəşr etdirdikdən sonra milli pedaqogikaya qarşı gizli, həm də açıq hücumlar daha da gücləndi: elmi və insani cəhətdən kimin kim olduğu bir qədər də aydınlaşdı. Yuxarıda adlarını çəkdiyimiz məqalələrin müəllifləri tərəddüd etməyə başladılar.

Milli pedaqogika ideyalarının əleyhinə çıxan şəxslərin başlıca dəlilləri nələrəndən ibarət oldu? Dəlillər isə çox və rəngarəng idi. Onları iki başlıca qrupa ayırmaq mümkündür: qeyri-elmi və elmi dəlillər.

Qərəzçiliyi, köhnəliyin qulu olmağı, milli pedaqogika ideyalarının nədən ibarət olduğuna dair əsərləri oxumadan yox deməyə alışmağı, mütəxəssis fikrinə reytingi üzrə qiymət verməyi, gözləmə mövqeyini, pedaqogikanı onun tədqiqat sahəsinin tərkib hissəsi olan tərbiyə ilə eyniləşdirməyi birinci qrupa aid etmək olar.

Nurəddin Kazımov nə vaxtsa kiminsə əsəri və ya dissertasiyası haqqında, yaxud dissertasiya müdafiəsində tənqidi söz demişdirsə, indi məqam düşmüş kimi, o da milli pedaqogikaya gözünü yumub yox deyir, qısas aldığı güman edir; bununla da əlavə olaraq elmdən uzaq düşdüyünü təsdiqləyir.

Bəzi pedaqoqlar rus dərslərindən uzun illər əzbərlədikləri fikirləri hər il tələbələrimizə təkrar-təkrar söylədiklərindən və həmin fikirlərə alışdıqlarından, milli pedaqogika onların qulağında yad ideya kimi səslənmiş, bu səbəbdən də milli pedaqogikaya yox demişlər.

Milli pedaqogika ideyaları barədə yazıları, o cümlədən milli pedaqogika ideyaları əsasında yazılmış dərslikləri və

monoqrafiyanı səthi də olsa oxumamış, onun, bunun ağzından eşidərək heç bir dəlil gətirmədən milli pedaqogikaya ağız büzən, üzdəniraq mütəxəssislər, hətta təkmilləşdirmə institutunun rəhbəri də tapıldı.

Pedaqoji fikrin mahiyyəti haqqında deyil, bu fikri söyləyən şəxsin cəmiyyətdəki reytingini əsas götürərək mülahizə söyləyənlər də oldu. Pedaqoji elmlər doktoru alimlik dərəcəsi olan bir şəxsə müraciət etdim ki, milli pedaqogika ideyaları əsasında yazdığım dərsliyə rəyini bildirsin. O, cavabında söylədi ki, guya cəmiyyətdə mənim reytingim son zamanlar aşağı düşüb, bir də ki, başı qarışıqdır. Nəticədə «mütəxəssis» yazılı rəydən yayındı.

Pedaqoji elmlər doktorlarından başqa birinə «nə üçün müzakirələrdə iştirak etmirsiniz» sualı ilə müraciət etdikdə cavabı belə oldu:

-Hələ mövqelər tam durulmayıb, bir qədər də gözləyək.

Milli pedaqogika yollarında başqa hallarla da, məsələn, pedaqoji elm sahəsində adi naşılıqla da rastlaşmışıq. Fəaliyyəti boyu bədii tərbiyə ilə məşğul olan bir elmlər doktoru milli pedaqogikaya qarşı etirazını belə bildirmişdir:

-Nurəddin müəllim, tərbiyə, o cümlədən, estetik tərbiyə qədim dövrdə də olmuş, indi də var! Burda nə millilik, nə milli pedaqogika?!

Bu mühakimədə iki cəhət diqqət yetirək. Göründüyü kimi, əvvəla, həmin mühakimədə tərbiyə ilə, o cümlədən estetik tərbiyə ilə pedaqogika, o cümlədən milli pedaqogika eyniləşdirilir. Halbuki ali məktəb tələbələri bilirlər ki, pedaqogika ilə onun tədqiqat sahəsinə aid olan tərbiyə arasında köklü fərq var: biri elmdir, digəri obyektiv prosesdir. İkincisi, həmin mühakimənin sahibinə pedaqogika tarixindən məlum olmalı idi ki, tərbiyənin məzmunu, üsulları və prinsipləri məqsədindən asılı olaraq tarixən dəyişmiş və indinin özündə də dəyişir.

Yuxarıda səciyyələndirdiyimiz və birinci qrupa aid etdiyimiz «dəlillər» milli pedaqogika ideyaları üzərinə kölgə sala bilməmişdir. Çünki onlardan heç birinin elmi əsası yoxdur. Buna baxmayaraq, «həmin dəlillər» pedaqogika-

şünaslıq anlayışını ortaya atmağa və pedaqogika, milli pedaqogika, habelə pedaqogikada millilik anlayışları arasındakı nisbəti başa düşməyə əlavə imkan verir.

İkinci qrupa aid etdiyimiz dəlillərin isə pedaqogika-şünaslıq üçün elmi tutumu güclü olduğundan, onun üzərində bir qədər ətraflı dayanmağa dəyər. Bu qrupa aid olan dəlillərdən bəzilərinə milli pedaqogikanın deyil, pedaqogikada milliliyin münasib olduğu, bəzilərinə milli pedaqogikanın adda deyil, məzmununda nəzərə alınmasının zəruriliyi, bəzilərinə pedaqogikanın vətənsiz olduğu, bəzilərinə təlim-tərbiyə üsulları və prinsiplərinin bütün növləri üçün ümumi olduğu qabardılır.

Etiraf edək ki, iki halda fikirlər əsasən üst-üstə düşür: ikisində də millilik dilə gətirilir, qədul edilir; lakin hər hansı kitabın adında deyil, məzmununda. Bu fikirdə böyük həqiqət var. Həqiqət orasındadır ki, indiyədək Azərbaycanda çapdan çıxmış bir çox əsərlərin adında milli söz yazılmasa da, məzmunu başdan-başa millidir. M.Mehdizadənin «Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları» (Bakı, «Maarif», 1982), Ə.Seyidovun «Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişaf tarixindən» (Bakı, 1987), H.Əhmədovun «XIX əsr Azərbaycan məktəbi» (Bakı, 1993) və s. yoldaşların əsərləri buna misal ola bilər. Lakin o da həqiqətdir ki, həmin əsərlərin, demək olar hamısı Azərbaycanda pedaqogikanın tarixinə həsr edilmişdir; pedaqogikanın nəzəriyyəsi, xüsusən, sovet pedaqoji fikri xam torpaq olaraq qalırdı, ona cəsarət edib tənqidi yanaşmaq mümkün olmurdu. Respublikamız dövlət müstəqilliyi qazanan kimi belə imkan yarandı: sübut olundu ki, sovet pedaqogikasında köklü islahatlar aparılmalıdır. Nəticədə yeni pedaqoji cərəyan – milli pedaqogika yarandı. Onun vətəni Azərbaycan Respublikası oldu. Sovet pedaqogikasından fərqli olaraq, yalnız tərbiiyə kateqoriyasını deyil, tərbiiyənin də daxil olduğu pedaqoji prosesi pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab edən; təlim və təhsil kateqoriyalarını tərbiiyə kateqoriyasının tərkibində deyil, onların üçün də bərabər hüquqlu kateqoriyalar kimi nəzərdən keçirən; təlim,

tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının həm oxşar, həm də fərqli xüsusiyyətlərini açmaqla onların mahiyyətinə tam aydınlıq gətirən; şagirdlərin psixoloji inkişaflarını pedaqogikanın tədqiqat sahəsinə daxil edən; təlim və tərbiyənin qanunauyğunluqlarını üzə çıxaran; prinsiplərin həmin qanunauyğunluqlardan törəmə olduğunu sübut edən; təlim və tərbiyə üsullarının təlim və tərbiyə mərhələlərinə uyğun seçildiyini əsaslandıran; bütün məsələlərin həllində milli dəyərlərə üstünlük verərək ümumbəşəri dəyərlərə laqeyd qalmayan; pedaqoji elm və pedaqoji proses arasında qarşılıqlı əlaqədən başlayaraq təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın vəhdətindən keçib pedaqoji prosesə xidmətlə başa çatan kursun üstünlüklərini önə çəkən və sair yenilikləri elmə gətirən pedaqogika başqa cür adlandırılı bilməzdi: yeni pedaqoji cərəyan kimi – milli pedaqogika kimi dəyərləndirildi.

Belə hesab edirik ki, pedaqogikada millilik ideyasına meyli olanlar bilməmişlər ki, əvvəla, milli pedaqogikada pedaqogikanın nəzəriyyəsinə nə qədər yenilik gətirilmişdir; ikincisi, onlar milli pedaqogikanı yeni pedaqoji cərəyan kimi deyil, yalnız dərslük və ya kitab kimi başa düşmüşlər. Bu səbəbdən də haqlı olaraq yazmışlar ki, «millilik adda deyil, məzmununda olmalıdır».

Ümumiyyətlə, elmlərin, o cümlədən pedaqogikanın vətənsiz olduğunu, kosmopolit səciyyə daşdığını, tərbiyə üsullarının bütün dövrlər üçün ümumi olduğunu söyləməklə milli pedaqogikaya qarşı çıxmaq hallarında da müəyyən həqiqət var. Birinci halla əlaqədar fikrimizi «Respublika» qəzetinin 26 yanvar 2002-ci il tarixli nömrəsində «Elm və respublikanın dövlət müstəqilliyi» adlı və «Təhsil» qəzetinin 22 yanvar 2002-ci il tarixli nömrəsində «Vətənsiz elm Vətənə xidmət edə bilərmi?» adlı məqalələrdə geniş şərh etdiyimizdən, burada təkrara ehtiyac yoxdur. İkinci halda da zahirən müəyyən həqiqət var. Lakin pedaqogikaşünaslıq cəhətdən həmin fikrə diqqətlə yanaşıldıqda müəyyənləşdirildi ki, əvvəla, bu halda da tərbiyə üsullarını pedaqogika ilə eyniləşdirmək meyli mövcuddur; yuxarıda demişdik ki, onlar eyni anlayışlar deyil: pedaqogika elmdir, tərbiyə



isə obyektiv proses kimi pedaqogikanın tədqiqat sahəsinə daxildir. İkincisi, həmin fikri söyləyənlər unudurlar ki, tərbiyə üsullarından bəzilərinin adları tarixin müxtəlif dövrlərində təkrarlansa da, qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq mahiyyəti köklü şəkildə dəyişir. Məsələn, hərbi silahlar birinin əlində başqa xalqların ərazisini zəbt etmək vasitəsinə, digərinin əlində isə öz ərazisini müdafiə etmək vasitəsinə çevrildiyi kimi.

Pedaqogika, milli pedaqogika və pedaqogikada millilik barədə müzakirələr zamanı söylənmiş fikirləri ümumiləşdirmiş olsaq, pedaqogikaşünaslıq anlayışını ifadə etmək və bir sıra ilkin nəticələr çıxarmaq mümkündür.

Göründüyü kimi, pedaqoji proseslə bağlı olan, xeyli qollara və pedaqoji cərəyanlara malik olan pedaqogikanın bir elm kimi nəzəri və əməli məsələləri haqqında söylənən fikirlər pedaqogikaşünaslıqdır.

Pedaqogikaşünaslıq baxımından yuxarıda təhlil etdiyimiz fikirlərdən bir sıra nəticələr çıxır.

Birinci nəticə: pedaqogika, milli pedaqogika və pedaqogikada millilik anlayışları həyatidir, onları qarşı-qarşıya qoymaq, ya pedaqogika, ya milli pedaqogika, yaxud pedaqogikada millilik demək qeyri-realdır. Çünki Azərbaycan Respublikası reallığında hərəsinin özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə pedaqogika da, milli pedaqogika da, pedaqogikada millilik də mövcuddur.

İkinci nəticə: pedaqogika ümumiləşmiş anlayış kimi mövcud olmuş, mövcuddur, bundan sonra da mövcud olacaq. Çünki o, həm bütün qolları (məktəbəqədər pedaqogikanı, məktəb pedaqogikasını və s.) həm də 25-dən çox pedaqoji cərəyanı özündə birləşdirir. Deməli, pedaqogika bir çox qolları və pedaqoji cərəyanları olan, cəmiyyətin ictimai, İqtisadi, siyasi və mədəni həyatı ilə əlaqədar inkişaf edən elm kimi də başa düşülə bilər.

Üçüncü nəticə: ənənəvi pedaqogikanın mövzusunda tutmuş başlıca kateqoriyaları və anlayışlarını, habelə digər köklü məsələlərini tənqid süzgəcindən keçirərək onu bir çox yeni ideyalarla, o cümlədən tərbiyə nəzəriyyəsi ilə zəngin-

ləşdirən milli pedaqogikadır, Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişafına bundan sonra da güclü təkan verəcək müasir pedaqoji cərəyandır.

Dördüncü nəticə: pedaqogikada millilik Azərbaycanda əsasən pedaqogika tarixi sahəsində formalaşmağa başlamış və milli pedaqogikanın bir sahəsi kimi özünü göstərmişdir.

Beşinci nəticə: ali məktəb tələbələri üçün yazılacaq hər hansı dərsləyin üstündə milli sözünün yazılması məqbul sayılmır. Çünki məsələn, milli pedaqogika yeni elmi ideyalar sistemidir; dərslək isə belə ideyalara söykənərək yazılan kitabdır.

Altıncı nəticə: «Məktəb pedaqogikas» kimi milli pedaqogika ideyaları əsasında pedaqogikanın digər qolları üzrə də dərsləklər yaradılmalıdır.

Yeddinci nəticə: ali pedaqoji məktəblərin tədris planlarında müvafiq dəqiqləşdirmələr aparılmalıdır. Həmin məktəblərin rektorları və Təhsil Nazirliyinin müvafiq idarə rəhbərləri tədris planlarını nəzərdən keçirərək və kursları (fənləri) adlandırarkən ənənəyə uymamalı, pedaqogikanın müvafiq qollarının adları əsas götürülməlidir. Məsələn, orta ümumtəhsil məktəbləri üçün müəllim kadrlarının hazırlanmasını nəzərdə tutan tədris planında müvafiq fənn indiyədək olduğu kimi (pedaqogika) deyil, onun qollarından biri olan «məktəb pedaqogikas» kimi yazılması daha düzgün, daha dəqiqdir.

Səkkizinci nəticə: pedaqogikaşünaslıq anlayışının elmə gətirilməsi mətbuatda gedən müzakirə və mübahisələri ümumiləşdirməyə və fikirlərin aydınlaşmasına imkan verdi.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 5 dekabr 2002)**

## **42. AZƏRBAYCANDA PEDAQOJİ PROSES HANSI MƏQSƏDƏ XİDMƏT ETMƏLİDİR?**

### ***1. Məsələnin zəruriliyi.***

Sualın və ona veriləcək cavabın həm prinsipial elmi-nəzəri, həm də sırf əməli əhəmiyyəti vardır. Elmi-nəzəri məna orasındadır ki, İnsan fəaliyyətinin digər sahələrində old-

uğu kimi, pedaqoji prosesdə məqsəd aydınlığı həmin sahədə fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə cərəyan etməsinin vacib şərtlərindən birinə çevrilir. Atalar gözəl deyib: niyyətin hara, mənzilin ora. Dənizdə üzən gəmi, yaxud havada uçan təyyarə məqsədsiz hərəkət etmədiyi kimi, müəllim və ya tərbiyəçi də öz işində hansısa məqsədə nail olmağa çalışır.

Məqsədlər isə müxtəlif – yaxın və uzaq ola bilər: hansısa fənn üzrə konkret mövzunun və ya bütövlükdə fənnin yüksək səviyyədə mənimsənilməsinə nail olmaq, hansısa davranış qaydasının, mənəvi keyfiyyətin uşaqlara, şagird və tələbələrə aşılmasına çalışmaq və s. və i.ə.

Pedaqoji prosesdə məqsəd aydınlığının əməli əhəmiyyəti orasındadır ki, bu proseslə məşğul olan müəllim, yaxud valideyn və ya tədris müəssisə rəhbəri öz məqsədinə çatmağın yaxın yollarını, daha səmərəli vasitələrini, fəaliyyətinin məzmununu və mərhələlərini ətraflı ölçü-biçmək imkanı qazanır. Məqsəd aydınlığı adətən fəaliyyətdə pərkəndəlikdən, kortəbiiyyətdən xilas edir.

Müşahidələr göstərir ki, istər orta, istərsə də ali məktəblərdə müəllimlərimizin əksəriyyəti yaxşı halda çalışır ki, öz fənnlərinin tədrisi səviyyəsini yüksəltsinlər. Bu fikrin həqiqiliyini müəllimlərlə apardığımız sorğunun nəticələri də isbat edir. «Fənnin tədrisində güddüyünüz məqsəd nədir?» sualına cavab ümumən belədir: yaxşı müəssisə hazırlamaq.

Belə çıxır ki, ali tədris müəssisəsi yaxın məqsədə xidmət edir: hansısa strateji, ali məqsəd güdülür; fənnin tədrisinə strateji məqsədə nail olmaq vasitəsi kimi baxılır. Nə üçün? Çünki bütün tədris müəssisələri üçün ümumi olan ali, strateji məqsəd məsələsi Azərbaycanda indiyədək işlənib hazırlanmamış, geniş ictimaiyyətin müzakirəsinə verilməmişdir.

Soruşmaq olar: pedaqoji prosesdə həyata keçirilən cari, konkret, yaxın vəzifələrlə yanaşı, bu cür xırda vəzifələri özündə ehtiva edən, nəzərdə tutan, həm dövlət, həm də özəl tədris müəssisələri üçün ümumi olan qlobal məqsədin varlığı da mümkündürmü? Fikrimizcə, nəinki mümkündür, hətta zəruridir!

## *2. Məsələnin tarixinə qısa nəzər.*

Görəsən, tarixən vəziyyət necə olmuşdur? Qısa da olsa məsələnin tarixinə nəzər saldıqda məlum olur ki, hər dövrün, hər sinfin siyasətinə xidmət edən təlim-tərbiyə sistemi, bu sistemin ümumi məqsədi olmuşdur.

Haşiyə çıxaraq deməliyik ki, tarixən ədəbiyyatda pedaqoji proses anlayışı deyil, tərbiyə anlayışı işlədilmişdir. Müasir pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyə, təlim anlayışları qarşılıqlı əlaqədə olduğundan və daha geniş anlayış olan pedaqoji proses anlayışını əmələ gətirdiyindən, biz də burada pedaqoji proses anlayışını işlətməyi məqsədə daha çox münasib sayırıq.

Pedaqoji fikir tarixindən məlumdur ki, rəsmi tərbiyə, adətən, məqsədyönlü olmuş, hansısa məqsədi həyata keçirməyə yönəlmişdir. Məsələn, qədim Yunanıstanda mövcud olmuş Afina tərbiyə sisteminin məqsədi qulları itaətdə saxlamağa qadir olan hərtərəfli inkişaf etmiş, o cümlədən natiqlik sənətinə yiyələnmiş şəxslər hazırlamaqdan ibarət olmuşdur. Sparta tərbiyə sistemində isə eyni məqsədə bir qədər başqa yolla – fiziki cəhətdən daha çox inkişaf etmiş cəngavərlər yetişdirmək yolu ilə nail olmağa çalışılmışdır.

Yaxud, dini fanatizmin tuğyan etdiyi orta əsrlərdə ruhanilər dünyada baş verən bütün hadisələri ilahi qüvvəyə, Allaha bağladıqlarından tərbiyənin məqsədini həmin ilahi qüvvəyə, Allaha inanmaqda, ona qovuşmaqda görürdülər. Xüsusən, Foma Akvinskinin mürtəcə neotomizm nəzəriyyəsi bollaça qidalanan J.Mariten Fransada, U.Kanninham və U.Makhogen ABŞ-da, M.Kazotti və M.Stefanini İtaliyada və digərləri dini cəhətdən əsaslandırmağa çalışırdılar ki, uşaqları, yeniyetmə və gəncləri İsus Xristosa oxşatma tərbiyə işinin başlıca məqsədinə çevrilməlidir.

Məhz həmin dövrlərdə dini zülmət səmasında bir cüt ulduz – Nəimi və Nəsimi zəkası parladı. Azərbaycanın bu nəhəng filosofları ilahiyyət ibarələri altından öz dövrləri üçün dünyada tayı-bərabəri olmayan mütərəqqi bir fəlsəfi-pedaqoji cərəyan – hürufizm cərəyanı yaratdılar. Hərfləri ilahiləşdirən və rəqəmləri müqəddəsləşdirən hürufizmə görə

hərfləri və rəqəmləri öyrənən İnsanlar həqiqətən ilahiləşir və Allaha qovuşurlar. Bu ideyanı əsas tutan hürufizm cərəyanının tərəfdarları belə bir məntiqi nəticə çıxarırdılar ki, təlim-tərbiyənin, yəni pedaqoji prosesin məqsədi hərfləri və rəqəmləri adamlara öyrətməkdən ibarət olmalıdır.

Utopik sosialistlərin tərbiyə qarşısında qoymaq istədikləri məqsəd bir çox cəhətdən qədim Afina tərbiyə sisteminin məqsədini xatırladırdı. Utopik sosialistlər arzu etmişlər ki, gənc nəslin tərbiyəsi şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına istiqamətlənsin.

Müasir ABŞ-ın həyatına müraciət edək. Orada pedaqoqların əksəriyyəti pedaqoji prosesin məqsədini müəyyənləşdirərək ölkənin real həyatından çıxış etməyə çalışırlar. Məsələn, ABŞ-da filosof, pedaqoq və psixoloq kimi məşhurlaşmış C.Dyui təbiətin uşağa bəxş etdiyi təbii imkanları üzə çıxartmağı və təlim-tərbiyə işinin həmin imkanlara uyğun qurmağı başlıca məqsəd hesab etmişdir.

Müzakirə etdiyimiz mövzu baxımından ABŞ-ın həyatına aid «Uçitelskaya qazeta»nın 12 sentyabr 2000-ci il nömrəsində maraqlı bir material çap olunmuşdur. Materialda ABŞ-ın ali məktəblərində fəaliyyət götərən professorların təhsil sahəsində güddükləri akademik (ali) məqsəd haqqında fikirləri şərh edilir. Məlum olur ki, professorların akademik (ali) məqsədi aşağıdakılardan ibarətdir: tələbələrin elmi təfəkkürlərini inkişaf etdirmək (99,4%), tələbələri gələcək ixtisaslarına hazırlamaq (70,7%), onları ABŞ vətəndaşı kimi tərbiyələndirmək (60,6%), tələbələrdə bəşəri dəyərləri formalaşdırmaq (28,4%), tələbələri ailə həyatına hazırlamaq (17,8%).

Gətirilən faktlar qabarıq şəkildə göstərir ki, ABŞ professorları üçün tələbələrdə elmi təfəkkürü inkişaf etdirmək, onları vətəndaş kimi tərbiyələndirmək və ya onlara bəşəri dəyərləri aşılamaq kimi ali məqsədlər tələbələri gələcək ixtisaslarına hazırlamaq məqsədindən az əhəmiyyət kəsb etmir.

Tərbiyənin, bütövlükdə pedaqoji prosesin məqsədini müəyyənləşdirməkdə başqa mövqelər də mövcuddur.

Məsələn, bəzi professorlar (P.Natron, F.Paulson, Q.Kerşenşteyner, S.Volfson) güman edirlər ki, pedaqogika tərbiyənin məqsədini müəyyənləşdirə bilməz. Bu vəzifənin öhdəsindən yalnız fəlsəfə gələ bilər. Pedaqogika fəlsəfənin müəyyənləşdirdiyi məqsədin həyata keçirilməsi yollarını araşdırmağa bilər. Zənnimizcə, bu cür iddianın elmi əsası olmadığı xüsusi isbat etməyə ehtiyac yoxdur.

Bəs SSRİ şəraitində necə? pedaqoji proses qarşısında ümumi məqsəd qoyulmuşdurmu? Əlbəttə, qoyulmuşdu. Məlum olduğu kimi, SSRİ məkanında, o cümlədən Azərbaycan Sovet Respublikasında tərbiyə kommunist tərbiyəsi adlanmışdı. Kommunist tərbiyəsinin məqsədi isə qədim Yunanıstanda mövcud olmuş Afina tərbiyə sisteminin məqsədini və utopik sosialistlərin əsaslandırmağa çalışdıqları tərbiyənin məqsədini andırırdı: şəxsiyyətin hərtərəfli inkişaf etdirilməsi. Məsələn, aparıcı sovet pedaqoqlarından bir qrupunun yazdığı dərs vəsaitində oxuyuruq: «Kommunist tərbiyəsi İnsan şəxsiyyətinin keyfiyyət və əlamətlərini hərtərəfli inkişaf etdirməyə, kommunist şəxsiyyəti formalaşdırmağa yönəlir» (Pedaqogika. Moskva, «Prosveşenie» nəşriyyatı, 1968, s.25).

Bu ideya Rusiyada, habelə Azərbaycanda çap olunmuş bütün pedaqoji ədəbiyyatın aparıcı ideyası olmuşdur. SSRİ-nin tərkibində olan Azərbaycan üçün də həmin ideya qaçılmaz idi. Biz də tərbiyənin, bütövlükdə pedaqoji prosesin məqsədini belə mücərrəd formada qəbul və təbliğ edirdik.

**3. Azərbaycanın dövlət müstəqilliyi şəraitində həyata keçirilən təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf, yəni bütövlükdə pedaqoji proses hansı başlıca məqsədə xidmət etməlidir?** Biz yenə də SSRİ şəraitində olduğu kimi, mücərrəd məqsədə - insan şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafına xidmət etməliyik, yoxsa Azərbaycan Respublikasının reallığından çıxış edərək pedaqoji prosesin ali məqsədini işləyib hazırlamalıyıq? Güman edirik ki, fəaliyyətimizi İkinci istiqamətə yönəltməliyik.

İndi Azərbaycan Respublikası müstəqil dövlətdir. Onun ərazi bütövlüyü ilə, sərhədlərinin toxunulmazlığı ilə əlaqədar siyasi, sosial və iqtisadi məsələlərlə bağlı tamamilə yeni qay-

ğları meydana gəlmişdir. Təhsil müəssisələrimiz, onların rəhbərləri, orada fəaliyyət göstərən müəllimlər və digər tərbiyəçilər ölkəmizin, xalqımızın həmin qayğılarına biganə qala bilərlərmi? Fikrimizcə, yox, qala bilməz! Tale yüklü həmin problemlərin həllində təhsil müəssisələrinin mövqeyi müəyyənləşdirilməlidir. Hər bir təhsil müəssisəsi, onun rəhbərləri, orada əməli fəaliyyətlə məşğul olan pedaqoji işçilər respublika miqyaslı ümumxalq problemlərinin həllində öhdələrinə düşən vəzifələrin nədən ibarət olduğunu aydın şəkildə bilməlidirlər.

Təssüf hissi ilə etiraf etməyə məcburuq ki, təlim, tərbiyə və təhsil qarşısında, bütövlükdə pedaqoji proses qarşısında qoyulmalı ümumi ali məqsəd, Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanununda lazımı səviyyədə aydın ifadə olunmamışdır. Qanunda təhsilin yaxın vəzifələri uzun-uzadı sadalanır; lakin təhsilin aparıcı məqsədi, ali məqsədi, demək olar ki, unudulur, yaxud ona layiq olduğu əhəmiyyət verilmir.

Təhsil Qanunu ilə əlaqədar digər cəhətə toxunmaq da yerinə düşərdi. Təhsil Qanununun müəllifləri pedaqoji tarixdə kök salmış ənənənin tam əksinə üstünlük vermişlər. Məsələn burasındadır ki, rus və sovet pedaqoqları, o cümlədən Azərbaycan pedaqoqları təlim və təhsil anlayışlarına nisbətən tərbiyə anlayışını daha geniş anlayış kimi başa düşdüklərindən təlim və təhsil anlayışlarını tərbiyəyə tabe etmişlər. Təhsil haqqında qanun mətnində isə bu ideyanın tamam əksi əsas götürülmüşdür: təhsil anlayışı daha geniş anlayış kimi başa düşüldüyündən təlim və tərbiyə hadisələrinə heç məhəl qoyulmamışdır.

Fikrimizcə, tərbiyə anlayışının əsassız olaraq şişirdildiyi kimi, təhsil anlayışının da birtərəfli qayadada şişirdilməsinin elmi əsası yoxdur. təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf nisbi mənada müstəqil anlayışlar olsa da real həyatda bir-birinə çevrilmək və bir-birini şərtləndirmək imkanına malikdir; nəticə olaraq onlar vahid prosesdə – pedaqoji proses halında birləşirlər. Bu mənada ayrılıqda təlimin, yaxud tərbiyənin və ya təhsilin məqsədi ilə yanaşı, pedaqoji prosesin məqsədindən də danışmaq daha məntiqli

səslənərdi. Çünki pedaqoji prosesin ümumi məqsədi ayrılıqda təlimin də, tərbiyənin də, təhsilin də məqsədini şərtləndirmiş olur.

**Sual olunur:** SSRİ-nin tərkibində olduğumuz dövrlərdə təlim-tərbiyə və təhsil qarşısında qoyulmuş məqsəd indiki reallığımız üçün məqbul hesab edilə bilərmi? Güman edirik ki, suala müsbət cavab vermək olmaz. Çünki yuxarıda deyildiyi kimi, respublikamız, xalqımız indi tamam başqa qayğılarla, başqa ehtiyaclarla yaşayır. Təhsil sistemimiz bu qayğılara biganə qala bilməz. Bəs Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində fəaliyyət göstərən tədris müəssisələri hansı başlıca məqsədə xidmət etməlidir? Bəri başdan etiraf etməliyik ki, həmin suala elmi nəzəri cəhətdən respublika mətbuatında tutarlı cavab verilməmişdir. Suala əsaslı cavab vermək üçün bir neçə şərt nəzərə alınmalıdır.

#### ***4. Məqsədi müəyyənləşdirməyin şərtləri.***

Birinci şərt Azərbaycanda məktəbin, təlim, tərbiyə və təhsilin məqsədi barədə tarixən söylənmiş fikirləri nəzərə almaqdan ibarətdir. Çünki bu sahədə irəli sürülmüş tutarlı milli fikirlərimiz olubdur. Lakin təəssüf hissi ilə bildirməliyik ki, bu cür fikirlərə indiyədək əhəmiyyət verilməyib. Məsələn, vaxtilə Üzeyir Hacıbəyov yazırdı: «Gənc nəslin tərbiyələri o növlə icra olunsun ki, axırda ... məktəbdən çıxıb millətə xidmət etməyi özlərinə borc bilsinlər (Ü.Hacıbəyov. Seçilmiş əsərləri. Bakı, «Yazıçı» nəşriyyatı, 1985, s.59). Bu cür milli incilərə laqeydlilik göstərmək olarmı? Əlbəttə, olmaz!

İkinci şərt ərazi bütövlüyünün pozulduğu ilə əlaqədardır. Azərbaycan xalqının hazırkı qayğılarından biri respublikanın pozulmuş ərazi bütövlüyünü bərpa etməkdən, zəbt olunmuş torpaqlarımızın geri qaytarılmasına, qaçqınlarımızın və məcburi köçkünlərimizin öz doğma yurdlarına dönmələrinə nail olmaqdan ibarətdir. Tədris müəssisələrimiz bu cür ümumxalq qayğılarından kənar qala bilməz. Həmin qayğıların ödənməsində təhsil müəssisələrinin mövqeyi aydınlaşmalıdır.



Üçüncü şərt sərhdələrimizin toxunulmazlığı ilə əlaqədardır. Xalqımız hazırda respublikamızın ərazi bütövlüyünü təmin etməyə, həm də bundan sonra onun sərhdələrinin toxunulmazlığına nail olmağa çalışır. Bu vəzifənin öhdəsindən gəlmək üçün təhsil müəssisələrimizin nə edə biləcəyi müəyyənləşdirilməlidir.

Dördüncü şərt dövlətçiliyimizlə bağlıdır. Azərbaycan xalqının üzərinə düşən tarixi vəzifələrdən biri də dövlətçiliyimizi nəinki qorumaqdan, habelə onu getdikcə möhkəmləndirməkdən ibarətdir. Dövlət müstəqilliyimizin dönməzliyini, əbədiyini, daimiliyini təmin etməkdə təhsil müəssisələrinin də öhdəsinə müəyyən vəzifələr düşür.

Beşinci şərt Respublikamızın demokratik inkişaf yolunu tutmasıdır. Bu yol bütün yurddaşlarımızdan, habelə gənc nəsilədən geniş dünyəvi hazırlıq, o cümlədən İnsan və vətəndaş hüquqları və azadlıqları ilə silahlanmağı tələb edir.

Altıncı şərt Respublikamızı inkişaf etmiş ölkələr səviyyəsinə qaldırmaq üçün xalqın səyini artırmaqla əlaqədardır. Bu vəzifənin uğurla həyata keçirilməsində təhsil müəssisələrinin də müəyyən payı olmalıdır.

Yeddinci şərt xalqımızın milli və ümumbəşəri dəyərlərə can atması ilə əlaqədardır. Bu cür dəyərləri birinci növbədə gənc təhsil müəssisələrində mənimsəməlidir. Milli və bəşəri dəyərlər deyəndə xalqımız üçün faydalı hesab edilən, həqiqiliyi həyatda isbat olunmuş biliklər, bacarıq və vərdislər, habelə mənəvi keyfiyyətlər nəzərdə tutulur.

Səkkizinci şərt təhsildə İnsan ləyaqətinə hörmətə zəruriliyidir. Hər bir vətəndaşın: uşağın, yeniyetmə və gəncin fiziki və zehni imkanları, meyl və maraqları ilə hesablaşmanın vacibliyi ön plana çəkilir.

Deyilənlər nəzərə alınarsa, Azərbaycanda təlimin, tərbiyə və təhsilin, bunlardan ayrılmaz olan psixoloji inkişafın, bütövlükdə pedaqoji prosesin qarşısında qoyulmalı başlıca məqsədi belə ifadə etməyi məsləhət görərdim: şəxsin fiziki və zehni imkanlarını nəzərə alaraq milli və ümumbəşəri dəyərlərə yiyələndirmək yolu ilə Azərbaycan Respublikasının, sərhdələrinin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü qorumağa,

onu inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirməyə köməklik göstərmək pedaqoji prosesin başlıca məqsədidir.

Aydındır ki, bu ümumi məqsəd təhsil sisteminin ayrı-ayrı mərhələlərində spesifik məzmun və üsullarla həyata keçirilməlidir.

O da aydındır ki, təklif etdiyimiz məqsədi əməli şəkildə həyata keçirməli şəxs müəllim olacaq. Pedaqoji prosesin qarşısında qoyulmalı yeni məqsədi isə müəllim mövcud statusu əsasında çətin ki, həyata keçirə bilsin.

### ***5. Yeni məqsəd yeni statuslu müəllim tələb edir.***

**Sual olunur:** müəllim haqqında mövcud anlayış nədən ibarətdir? Deməli ki, başlıca mötəbər elmi mənbələrdə müəllim haqqında fikirlər mahiyyətə üst-üstə düşür. Məsələn, Bolşaya Sovetskaya Ensiklopediyada yazılır: «Müəllim ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin kommunist tərbiyəsini, təhsilini və təlimini həyata keçirən pedaqoji işçidir» («Sovetskaya Ensiklopediya» nəşriyyatı, Moskva, 1977, cild 27, s. 161).

Həmin nəşriyyatın üç ildən sonra çap etdirdiyi «Sovetskiy Ensiklopedičeskiy Slovar»ın 1409-cu səhifəsində oxuyuruq: «Müəllim ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin təlim, tərbiyə və təhsilini həyata keçirən mütəxəssisdir».

Göründüyü kimi, lüğətin fikri ensiklopediynin fikrindən mahiyyətə fərqlənmiş. Cüzi «yenilik» orasındadır ki, birinci fikirdəki «kommunist» sözü atılmış, «pedaqoji işçi» ifadəsi isə «mütəxəssis» sözü ilə əvəz olunmuşdur.

«Azərbaycan Sovet Ensiklopediyasının» da müəllim anlayışına toxunulmuşdur. Orada deyilir: «Müəllim – ümumtəhsil, texniki peşə, orta ixtisas məktəblərində və ya ali məktəbdə hər hansı fənni tədris edən pedaqoji işçidir» (ASE. Bakı, 1983, VII cild, s.120). Bu fikir orijinal olsaydı, bəlkə də sevinərdik. Lakin, təəssüf ki, ASE-nin həmin fikri 1969-cu ildə Moskvada çapdan çıxmış «Sovetskiy Ensiklopedičeskiy Slovar»dakı «prepodavatel» sözünün tam təkrarıdır.

Müasir pedaqoji reallıq baxımından yanaşılsa, yuxarıda nümayiş etdirilmiş fikirlərin heç birini məqbul hesab etmək olmaz.

Soruşa bilərlər: hansı cəhətlərinə görə müəllim anlayışına dair həmin fikirlər qüsurlu hesab edilir? Əvvəla, istinad etdiyimiz ilk iki fikrin başlıca nöqsanlarından biri budur ki, qeyri-ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin təlimi, tərbiyəsi və təhsili ilə məşğul olan mütəxəssislərin müəllim olub-olmaması açıq qalır; digər nöqsanı budur ki, bəzi ümumtəhsil məktəblərində çalışan sırf tərbiyəçilər də müəllimlərə aid edilir; üçüncü nöqsan budur ki, müəllim və pedaqoji işçi anlayışları eyniləşdirilir. Halbuki, pedaqoji işçi anlayışı müəllim anlayışına nisbətən genişdir. Pedaqoji işçilərin heç də hamısı müəllim deyil.

Adını çəkdiyimiz son iki mənbədəki fikirlə iki cəhətdən razılaşmaq mümkün deyil. Birinci cəhət budur ki, müəllim fəaliyyəti yalnız hər hansı fənnin tədrisi ilə məhdudlaşdırılır. Halbuki, müəllimlik real həyatda hansısa fənnin tədrisi çərçivəsində qapanıb qalmır. Müəllim valideynlərlə, ictimaiyyət nümayəndələri ilə iş aparır, rayonun, kəndin, şəhərin, respublikanın həyatında da fəal iştirak edir. İkinci cəhət budur ki, təhsil müəssisələrində bütün fənnlərin tədrisi ilə məşğul olan bütün pedaqoji işçilər müəllim adlandırılır. Halbuki, təhsil müəssisələrində çalışan bəzi mütəxəssislərin baza təhsili qeyri-pedaqojidir. Bəziləri isə heç pedaqoji təmayüllü kurslardan da keçməmişlər.

Ötəri təhlil etdiyimiz etibarlı sayılan elmi mənbələrdə müəllim anlayışının mahiyyətinə aid söylənmiş fikirlərin heç birini tam qənaətləndirici hesab etmək olmaz. Mənbələrdən bəziləri müəllimliyi ümumtəhsil məktəbləri ilə məhdudlaşdırır; bəziləri müəllimliyi bu və ya digər fənnin tədrisi çərçivəsinə salır; bəziləri müəllim anlayışında pedaqoji təhsilin vacibliyinə məhəl qoymur. Bütün bunlarla yanaşı, həmin fikirlərin heç biri cəmiyyətin irəliyə doğru inkişafında müəllimlərin roluna və fəaliyyətinin aparıcı xüsusiyyətinə əhəmiyyət vermir və s. Daha çox təəssüf doğuran budur ki, müəllimə verilmiş mövcud təriflər nə müəllimin özünün

gələcək fəaliyyətinə, nə də müəllimə münasibətdə dövlət və hökumət adamlarının gələcək fəaliyyətinə istiqamət verir.

Ortaya təbii olaraq belə bir sual çıxır: əsl müəllim şəxsiyyətini səciyyələndirən keyfiyyətlər hansılardır? Sistemləşdirilmiş müəyyən milli və ümumbəşəri dəyərlərə, dərin elmi biliklərə əsaslanan əqidəyə, elmi dünyagörüşünə sahib olması müəllimi səciyyələndirən başlıca keyfiyyətlərdən biridir.

Azərbaycan xalqının uca tutduğu mənəvi keyfiyyətlərin: halallığın, düzlüyün, doğruluğun, əməksevərliyin, insanpərvərliyin, obyektivliyin və s. özündə, öz fəaliyyətində olması və həmin keyfiyyətləri şagirdlərinə (tələbələrinə) aşılamaı müəllim şəxsiyyətini səciyyələndirən əsas keyfiyyətlər sırasına aiddir.

Deyəcəyi sözü, atacağı addımı ətraflı göütür-qoy etmək, onun nə ilə nəticələne biləcəyini əvvəlcədən görə bilmək, gəlidiy nəticədə və çıxardığı qərada səbirli olmaq əsl müəllim şəxsiyyətini səciyyələndirən keyfiyyətlərdəndir.

Əsl müəllimin şəxsiyyətində şagirdlərə (tələbələrə) qarşı tələbkərlıq, tələblərin yerinə yetirilməsində israrlı olmaq onlara qarşı hörmət və rəğbətlə qovuşur, bir-birini tamamlayır.

Vətəncanlı olmaq müəllimliyin ayrılmaz keyfiyyətidir. Əsl müəllim öz ixtisasında yalnız yaşamaq vasitəsi kimi deyil, həm də yaşatmaq, yaratmaq, Vətəninə, xalqına xidmət etmək vasitəsi kimi baxır. Bu səbəbdən də həmin müəllim cəmiyyətin, xalq təsərrüfatının inkişafına güclü təkan vermiş olur.

Müəllim fəaliyyətini səciyyələndirən keyfiyyətlərdən biri də onun fəaliyyətinin daim məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil olmasıdır.

Nəhayət, müəllim anlayışını səciyyələndirən keyfiyyətlərdən biri də müəllimin pedaqoji təhsilli olmasıdır.

Sadalanan keyfiyyətləri nəzərə alaraq müəllim anlayışına belə tərif vermək olar: müəllim sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri səciyyəli bilikləri, bacarıq və vərdişləri, habelə mənəfi keyfiyyətləri adamlara məqsədyönlü, planlı və

mütəşəkkil aşılamaq yolu ilə cəmiyyətin, xalq təsərrüfatının sonrakı inkişafına güclü təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssisdır.

Məhz bu cür keyfiyyətlərə malik olan, məhz bu cür başa düşülən müəllim yuxarıda əsələndirməyə çalışdığımız məqsədi uğurla həyata keçirə bilər.

Öz statusunu bu cür başa düşən müəllim fəaliyyətinin bütün cəhətlərinə daim əməl etməli olar.

Dövlət müstəqilliyi şəraitində müəllimin yeni statusda, yeni, ülvə məqsəd həyata keçirdiyini bilən digər mütəxəssislər müəllimliyin o qədər də asan olmadığını, onun nə dərəcədə müqəddəs olduğunu yəqin edirlər.

Cəmiyyətin inkişafında, xalq təsərrüfatının bütün sahələrinin tərəqqisində müəllim əməyinin müstəsna əhəmiyyətini aydın görəndə dövlət məmurları müəllimlərin maddi və mənəvi ehtiyaclarının layiq olduqları səviyyədə ödənilməsi üçün əlavə tədbirlər görməyə meyllənirlər. Məlumdur ki, müəllimin fəaliyyəti şagird fəaliyyətindən ayrılmazdır. Müəllim fəaliyyətinin başlıca xüsusiyyətləri, müəllimin yeni səciyyəli statusu tələb edir ki, təlim prosesində şagirdin fəaliyyətinin başlıca xüsusiyyətlərinə də yenidən nəzər salaq. Belə olduqda şagird kimdir sualına cavab vermək mümkündür: sistemləşdirilmiş milli və ümum bəşəri səciyyəli bilikləri, bacarıq və vərdisləri, habelə mənəfi keyfiyyətləri məktəbdə müəllimin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil rəhbərliyi altında mənimsəməklə cəmiyyətin, xalq təsərrüfatının sonrakı inkişafında fəal iştirak edəcək şəxsdir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1.II.2001)**

### **43. ELM VƏ RESPUBLİKANIN DÖVLƏT MÜSTƏQİLLİYİ**

Bu yaxınlarda Təhsil Şurası və Təhsil Cəmiyyəti pedaqoji ictimaiyyət üçün maraqlı olan bir mövzuda – «Milli pedaqogika, yoxsa pedaqogikada millilik?» mövzusunda müzakirə keçirmişdir. Lakin təşkilatçıların istəklərindən asılı ol-

mayaraq, müzakirə pedaqogikanın hüdudlarından xeyli kənara çıxaraq qlobal elmi, ideoloji, siyasi məsələləri də əhatə etmişdir. Fəlsəfə elmləri doktoru, professor Məmmədli Zeynalov, fizika-riyaziyyat elmləri doktoru, professor Rəhim Hüseynov, professor Telman Əliyev və başqalarının müzakirəyə qatılmaları da bunun səbəblərindən birinə çevrilmişdir.

Məsələ qlobal xarakter aldığından onu bir qədər ətraflı araşdırmağı faydalı hesab edirik.

Müzakirənin təşkilatçıları müzakirəyə qədər gah «milli pedaqogika», gah «vətən pedaqogikası», gah «pedaqogika» anlayışlarını təbliğ etmişlər. Müzakirə mövzusunun qoyulmasını bir qədər də dəyişərək «pedaqogikada millilik» ideyasının tərəfdarları olduqlarını büruzə vermişlər.

Həmin şəxslərin fikirlərinin aksiom kimi qəbul edilə biləcəyini nəzərə alaraq burada yalnız onların fikirlərinə öteri toxunmaq istərdik. Respublika Təhsil Şurasının sədri hörmətli professor Ə. Ağayev fikrini əsaslandırarkən rus pedaqoqu Xarlamova istinad edir. Xarlamov isə MDB-yə daxil olan keçmiş müttəfiq respublikalarda milli pedaqogika yaratmağı yolverilməz adlandırır.

Milli Məclisdə Elm və Təhsil Daimi Komissiyasının sədri, professor Ş. Əsgərov da həmin fikri bir qədər başqa formada ifadə edir: «Elm bəşəridir. Elm kosmopolit mahiyətə malikdir».

Belə hesab edirik ki, hər iki fikrə çox ehtyatla yanaşılmalıdır. Çünki həmin fikirlər, çətin ki, respublikamızda təhsilə və elmə fayda gətirsin.

Rus pedaqoqları nə dediklərini və nə üçün elə dediklərini çox yaxşı bilirlər. Biz iki yüz il onların düşündüyü kimi düşünməyə məcbur olmuşuq. İndi respublikamız dövlət müstəqilliyini əldə etmişdir; lakin onun müstəqil dövlətçiliyinə, iqtisadiyyatına, ideologiyasına, məənəviyyatına, siyasətinə daxilədən və xaricdən edilən təzyiqlər səngimək bilmir. Pedaqoji elm sahəsində Azərbaycan öz mənliliyini göstərən kimi onu gözümçixdıya salırlar, yenə onların sözü ilə durub-oturmağa çalışırlar. Belə çıxır ki, Azərbaycan xal-

qı pedaqoji elm sahəsində müstəqil söz deyə bilməz; əvvəllər olduğu kimi yenə kimlərdənsə öyrənməlidir.

Başqalarından görüb-götürmək zərurüdür. Lakin dövlət müstəqilliyi şəraitində bu, kifayət deyil. Bizim hər sahədə, o cümlədən pedaqoji elm sahəsində milli mentalitetimiz nəzərə alınmalıdır.

Elmin vətəni olmur, elm bəşəridir, elm kosmopolit mahiyyətə malikdir – deyənlərin fikirləri də respublikamızda bir çox elm sahələrini və onların daşıyıcılarını razı sala bilməz. Axı, elmi yaradan alimlər konkret ölkələrdə yaşayırlar! Məzələn, biologiya sahəsində yetişdirilmiş «Qiy-mətli 2/17», «Bərəkətli», «Qaraqılçığ» və s. yeni məhsuldar buğda sortlarının vətəni Azərbaycan, yaradanı isə C.Əliyev deyilmi? Bu sortların özünü, onların müəllifini, yaxud ideyalarını vətənsiz, kosmopolit adlandırmaq olarmı? Əks təqdirdə, biz milli iftixar hissindən süni şəkildə məhrum edilmirik mi? Yaxud Böyük Vətən müharibəsində tarixi qələbənin səbəbləri barədə söz açılarkən Bakı neftindən benzinalma texnologiyasının yaradıcısı akademik Y.Məmmədliyəvin adını eşidərkən hansı azərbaycanlının qəlbə iftixar hissi ilə dolmur? Həmin elmi nailiyyətlərin vətəni Azərbaycan, yaradıcısı da azərbaycanlıdır deməyə utanmalıyıq? Bu cür milli iftixar doğuran elmi nailiyyətlərimiz fizika, riyaziyyat və s. elmlər sahəsində az deyil.

Elmi vətənsiz, kosmopolit adlandırılanlar bəlkə də alimin, bir ölkənin elmi nailiyyətlərindən digər ölkələrdə istifadə olunduğu halları nəzərdə tuturlar? Əgər belədirsə, onda məhz həmin elmi nailiyyətləri ümumbəşəri adlandırmaq düzgün olmazdı?

Bizcə, yoldaşların mübahisəli hesab etdiyimiz fikirləri iki oxşar səbəbdən irəli gəlir: formal məntiqə üstünlük vermələrindən və elm anlayışına mücərrəd yanaşmalarından.

Elmə münasibətdə onların fikirlərinin (sillagizmin) quruluşu belədir: elm bəşəridir, vətənsizdir. Pedaqogika elmdir. Deməli, pedaqogika da vətənsiz, bəşəridir.

Fikrin bu cür quruluşu yalnız formal məntiqin məhsuludur. Formal məntiqə görə, bu mühakimədə hər şey yerli

yerindədir: pedaqogika milli ola bilməz. Çünki o, ümumbəşəridir; ümumbəşəri elmi necə milliləşdirmək olar!

Həqiqi elmi mühakimədə isə formal məntiqdən üstün olan dialektik məntiq əsas götürülür. Dialektik məntiq hər bir hadisəni, o cümlədən elmi donmuş halda deyil, müəyyən zaman və məkan çərçivəsində, inkişafda nəzərdən keçirir. Belə olduqda biz tamam başqa mənzərənin şahidi oluruq: müəyyənləşir ki, fizika, kimya, riyaziyyat, biologiya kimi təbiət elmləri əsasən ümumbəşəri səciyyəli, Azərbaycan dilşünaslığı, ədəbiyyatşünaslığı, tarixşünaslığı, pedaqogika kimi humanitar elmlər isə əsasən milli səciyyəli elmlərdir.

Azərbaycanda dil, ya ədəbiyyat yaxud tarix alimlərinə, onların əsərlərinə və ideayalarına vətənsiz, kosmopolit damğası vurana, görəsən, onlar necə cavab verərlər? «İnsan meymundan əmələ gəlir: Murad İnsandır; deməli, Murad da meymundan əmələ gəlir» fikrini söyləyən şəxsə Muradın verəcəyi cavab kimi!

Bu və ya digər elmin əsasən milli səciyyəli olduğundan belə bir nəticə çıxartmaq düzgün deyil ki, guya həmin elm öz milli çərçivəsində qapanıb qalır, digər ölkələrin elmi nailiyyətləri ilə maraqlanmır, ona öz münasibətini bildirmir, öz yenilikləri barədə fikir mübadiləsi aparmır. Əsla! Milli səciyyəli elmin başlıca qayğısı təmsil etdiyi xalqın, ölkənin, dövlətin maraqlarına xidmət etməkdən ibarət olmurmu?

Göründüyü kimi, formal məntiqə əsasən bütün elmlər, o cümlədən pedaqogika ümumbəşəridir, vətənsiz, kosmopolit mahiyyətlidir; dialektik məntiqə görə isə, təbiət elmləri əsasən ümumbəşəri, humanitar elmlər isə əsasən milli səciyyəli ola bilər.

Hər iki yoldaşın mübahisəli hesab etdiyimiz fikirlərinin İkinci səbəbi, yuxarıda dediyimiz kimi, elmə aid olanların anlayışlarının mücərrəd, qeyri-müəyyən olmasıdır. İstisnasız olaraq bütün elmləri ümumbəşəri, vətənsiz, kosmopolit mahiyyətli hesab etmək fikrindən bir sıra nəticələr çıxır: əvvəla dünyada ümumbəşəri, vətənsiz nə varsa hamısı, o cümlədən din də elmə aid edilməlidir; İkincisi, elmlər arasında fərq qoymağa ehtiyac qalmır; üçüncüsü, elmlər arasında dife-



rensiallaşma və inteqrasiyanın vəhdətinə deyil, onun yalnız bir tərəfinə - inteqrasiyasına üstünlük verilməlidir.

Müəlliflərin elmə aid anlayışlarındakı qeyri-müəyyənliyin köklərini tapmaq üçün mövcud ciddi mənbələrə müraciət etməli olduq. Müəyyənləşdi ki, elm anlayışının mahiyyətini açmaq təşəbbüsləri olmuşdur; lakin, təəssüf ki, elmdən söz açan bizim yoldaşlar, görünür, həmin təşəbbüslərə diqqət yetirməyə ehtiyac duymamışlar. Mənbələrdən birində yazılır: «Elm – materiaynın ayrı-ayrı formalarının hərəkət qanunauyğunluqlarının ictimai şüurda inikasıdır, ictimai şüurun formalarından biridir» (Pedaqoqiçeskiy slovar. Moskva, I cild, 1960, səh. 737).

Bu anlamda önəmli cəhətlər elmin, əvvəla, bütövlükdə materiya ilə deyil, onun ayrı-ayrı hərəkət formaları ilə bağlılığını göstərməsindədir; İkincisi, elmlərin spesifikliyi, qruplaşdırılması və sistemə salınmasının əsasının materiyanın ayrı-ayrı hərəkət formalarında axtarılmasına işarədir.

Digər mənbədə oxuyuruq: «Elm – gerçəklik haqqında obyektiv biliklərin əldə olunmasından və nəzəri cəhətdən sistemləşdirilməsindən ibarət olan İnsan fəaliyyətidir» (Bolşaya Sovetskaya Ensiklopediya. Moskva, XVII cild, 1974, səh. 323). Bu anlamın diqqəti çəkən cəhətləri budur ki, əvvəla, elmə aid edilən biliklərin obyektivliyi və sistemliyi ön plana çəkilir; ikincisi, insan fəaliyyətinin fərqləndiyini göstərir.

Azərbaycanda da elm anlayışına toxunulmuşdur: «Elm – insanın əməli və nəzəri fəaliyyətinin spesifik sahəsidir, ictimai şüurun formalarından biridir» (ASE. Bakı, VI cild, 1980, səh. 40). Təəssüf ki, bu anlamda elmlə əlaqədar İnsan fəaliyyətinin spesifikliyi, onun ictimai şüur formalarından biri kimi xüsusiyyəti açıq ifadə olunmur.

Elm anlayışı ilə əlaqədar deyilənləri yekunlaşdıraq. Real gerçəkliyin bu və ya digər sahəsi ilə, başqa sözlə, materiaynın ayrı-ayrı hərəkət formaları ilə bağlılığı, sistemləşdirilmiş obyektiv biliklər sistemindən ibarət olması, bu biliklərin ictimai şüur formasında inikası elm anlayışını səciyyələndirən başlıca əlamətlərdir. Həmin biliklərdən cə-

miyyətin xeyrinə istifadə olunduğu da nəzərə alınsaydı, elm anlayışı tamamlanardı. Beləliklə, elm – real gerçəkliyin bu və ya digər sahəsinin ictimai şüurda inikası olan və ona (həmin sahəyə) təsir göstərməyə yönələrək cəmiyyətə fayda verən obyektiv biliklər sistemidir. Bu anlamdan çıxış edərək milli pedaqogikaya belə tərif vermək olar: Azərbaycan Respublikasında pedaqoji prosesin ictimai şüurda inikası olan və pedaqoji prosesə təsir göstərərək cəmiyyətə fayda verən obyektiv biliklər sistemi milli pedaqogikadır.

Elmlə, o cümlədən pedaqoji elmlə əlaqədar mövcud nəzəri və əməli durumun lazımcına ölçülüb-biçilməsini zaman tələb edir.

Məlum olduğu kimi, «Pedaqogika» (1996) və «Ali məktəb pedaqogikası» (1999) milli ruhda yazılmış ilk dərsliklərdir; onlar milli sərəvətimizə çevrilmişdir. Mahiyyətə milli pedaqogika əsərləri kimi istifadə olunan həmin dərsliklərə göz yumub mücərrəd formada milli pedaqogikaya yox demək nə dərəcədə məntiqli görünür? Bu məntiqsiz niyyətin arxasında güdülən məqsəd, görəsən, kimə nəyə xidmət edir?

Milli pedaqogika uydurma deyil, sovet mütəxəssislərin uzun müddət təsiri ilə formalaşmış ənənəvi pedaqogikanın respublika reallığı baxımından tənqidi təhlilinin nəticəsidir. **Sual olunur:** ənənəvi pedaqogikadan fərqli olaraq, tərbiyəni deyil, tərbiyə kateqoriyasının da daxil olduğu pedaqoji prosesi tədqiqat sahəsi hesab edən; təlim və təhsil kateqoriyalarını tərbiyə kateqoriyasının tərkibində deyil, təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarını qarşılıqlı əlaqədə olan bərabər hüquqlu kateqoriyalar kimi pedaqoji proses kateqoriyasının daxilində nəzərdən keçirən; ənənəvi pedaqogikadan fərqli olaraq, psixoloji inkişafı pedaqogikanın tədqiqat sahəsinə daxil edən; ənənəvi pedaqogikadan fərqli olaraq, təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları üçün həm ümumi, həm də spesifik əlamətləri açan; ənənəvi pedaqogikadan fərqli olaraq, təlim, tərbiyənin ziddiyyətlərində, qanun və qanunauyğunluqlarında, habelə prinsip və məqsədlərində ümumilik olduğunu açıb göstərən; pedaqoji prosesin ondan

artıq qanunauyğunluğunun olduğunu açaraq hər birini ayrılıqda ifadə edən; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq, təlim, tərbiyə prinsiplərinin əsasında həmin qanunauyğunluqların durduğunu açan, bununla da prinsiplərin həm adlarına, həm də miqdarına aydınlıq gətirən; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq, təlim üsullarının təlim mərhələlərindən, tərbiyə üsullarının isə tərbiyə mərhələlərindən törəmə olduğunu sübut edən; ənənvi pedaqogikadan fərqli olaraq, pedaqogika kursuna «Pedaqoji prosesdə müəllimin öz psixoloji vəziyyətini tənzipləməsi», «Pedaqoji prosesdə psixoloji inkişaf», «Ağıl tərbiyəsi», «Ekoloji tərbiyə», «İqtisadi tərbiyə», «Hüquq tərbiyəsi» və s. mövzuları daxil edən; iki əsas hissəli ənənvi pedaqogika kursunun beş hissədən ibarət olduğunu isbat edən; pedaqoji elm və pedaqoji proses arasında qarşılıqlı əlaqədən başlayan, təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın vəhdətinin təhlilindən keçib, pedaqoji prosesə xidmətlə başa çatan kursda daxili elmi sistem yaradan; milli dəyərlərə, o cümlədən respublika reallığına, keçmiş pedaqoji irsimizə, Azərbaycan şifahi xalq yaradıcılığına, görkəmli mütəfəkkirlərimizin, şair və yazıçılarımızın fikirlərinə üstünlük verən kurs necə adlanmalıdır: ənənvi pedaqogika, yoxsa milli pedaqogika kursu? Biz İkincinin tərəfdarı olmuşuq, indi də o fikirdəyik.

Sonda deməliyik ki, sadalanan və burada hələ qeyd edilməyən elmi yeniliklər hər hansı digər ölkənin və ya ölkələrin deyil, məhz Azərbaycanın məhsuludur, Azərbaycan xalqının milli mənəvi sərvətidir və yeganə məqsədi respublikamızda təhsil islahatının uğurla həyata keçirilməsinə, nəticədə dövlət müstəqilliyimizin möhkəmlənməsinə xidmətdən ibarətdir.

Vətəni olmayan, kosmopolit elmin və alimin Azərbaycana necə xidmət göstərdiyi hələ məlum deyil. Atalar isə gözəl deyib: əvvəlcə evin içi, sonra çölü!

**(«Respublika» qəzeti, 16 yanvar 2002)**

#### 4 4. TƏHSİLİN FƏLSƏFİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ DAİR BƏZİ MÜLAHİZƏLƏR

«Azərbaycan müəllimi» qəzetinin 3-8 may 2001-ci il tarixli sayında professor Ş.Əsgərovun «Təhsil sistemində fəlsəfi baxış məsələlərinə toxunmaq, təhsil sistemində fəlsəfi baxış və təhsil qanunvericiliyinin konseptual əsasları» adlı məqaləsi ilə tanış oldum. Xeyli sevindim, çünki təhsilin fəlsəfi məsələlərinə toxunmaq, təhsil sistemində fəlsəfi baxış Azərbaycan pedaqoji ictimaiyyəti üçün nadir haldır, ilk təşəbbüslərdən biridir.

Təhsil islahatının həyata keçirildiyi və Təhsil Qanunu üzərində işləndiyi indiki dövrdə belə bir ciddi, köklü mövzu üzrə fikir mübadiləsi aparmaq nəinki nəzəri-elmi, həm də xeyli əhəmiyyətə malikdir. Lakin bununla belə, məqalədə mübahisəli müddəalar da az deyil.

Fikrimizi yalnız üç məsələdə konkretləşdirək. Bunlardan biri elm və təhsil anlayışlarının müqayisəsi, digəri təhsil anlayışı, üçüncüsü təhsilin məqsədi anlayışı ilə əlaqədardır.

Elm və təhsilin müqayisəsinə dair. Məqalə müəllifi elm və təhsil anlayışlarını müqayisə edir və fərqlərini göstərməyə çalışır. Məncə, bu cür «müqasibə» üç cəhətdən qüsurludur. Övvəla, müqayisə tam deyil, yarımçıqdır, fərqlə məhdudlaşır, oxşarlıq göstərilmir, müqayisənin qarşılaşdırma növüdür. İkincisi, elm və təhsil müqayisəyə gələn anlayışlar deyil. Bir elm sahəsini digər elm sahəsi ilə, bir ölkənin təhsilini digər ölkənin təhsili ilə müqayisə etmək daha məntiqli və səmərəli ola bilərdi. Üçüncüsü, elmin ayrı-ayrı sahələri ilə təhsil arasında münasibət birmənalı deyil. Məsələn, fizika ilə təhsil arasında, yaxud kimya ilə təhsil arasında münasibəti pedaqoji elmlə təhsil arasındakı münasibətlə eyniləşdirmək düzgün deyil. Çünki birincilər, yəni fizika və ya kimya təhsilin yalnız bir cəhətinə - fizikanın, yaxud kimyanın tədrisinə, pedaqoji elm isə təhsilin bütün cəhətlərinə təsir göstərə bilər. Bu da təbiidir: fizikanın tədqiqat sahəsi fiziki hadisə və proseslərdir. Pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi isə bilavasitə pedaqoji prosesdir, o cümlədən təhsildir. Pedaqoji

elm pedaqoji prosesdən qidalandıqı kimi, öz məhsulunu yenə onun özünə qaytarır. Buna görə də digər elmlərə nisbətən pedaqoji elmin təhsilə təsiri ölçüyə gəlməyəcək dərəcədə güclüdür.

Pedaqoji elmlə digər elmləri eyniləşdirmək, onların arasındakı köklü fərqi görməmək olmaz.

«Azərbaycan müəllimi» qəzetinin 15-19 mart 2001-ci il tarixli sayında dərc olunmuş pedaqoji elmlə digər elmlər arasındakı həm oxşarlığa, həm də fərqi aydınlıq gətirən «Təhsil islahatı və elm, yoxsa? ...» adlı yazıda bütün elmlər üçün səciyyəvi olan əlamətləri təhlil edərək elm anlayışına belə tərif vermişik: Real keçərlinin ictimai şüurda inikası olan və onu (gerçəkliyi) təkmilləşdirməyə yönələrək cəmiyyətə fayda verən obyektiv biliklər sisteminə elm deyilir.

Həmin məqalədə pedaqoji elm dədəyərləndirilir və digər elmlərlə oxşarlığı ilə yanaşı fərqi də qabarıq şəkildə göstərilir: Real gerçəkliyin bir sahəsi kimi pedaqoji prosesin ictimai şüurda inikası olan və onu (pedaqoji prosesi) təkmilləşdirməyə yönəldərək cəmiyyətə fayda verən milli və ümumbəşəri pedaqoji biliklər sisteminə pedaqoji elm deyilir.

Təhsil anlayışına dair. Təhsil anlayışının fəlsəfi cəhətləri də pedaqoji mətbuatda işıqlandırılmış və 1996-cı ildə çap olunmuş «Pedaqogika» və 1999-cu ildə nəşr edilmiş «Ali məktəb pedaqogikası» dərsliklərinə daxil edilmişdir. İsbat olunmuşdur ki, təhsil xalq təsərrüfatı ilə qarşılıqlı əlaqədədir, təlim, tərbiyə və psixoloji inkişafdan ayrılmazdır. Bundan əlavə deyilmişdir ki, təhsil məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil hadisədir, sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlərin məcmusu kimi səciyyəlidir. Hətta təhsil anlayışının mahiyyətində dialektikanın mövcudluğu da açılmış, isbat olunmuşdur ki, təhsil bir halda təlimin bünövrəsi, digər halda onun nəticəsi kimi özünü göstərir, hərəkətə gəldikdə isə təlimə çevrilir.

Təhsil anlayışında o da nəzərə alınır ki, sistemləşdirilən milli və ümumbəşəri dəyərlərin tərbiyə və psixoloji imkanları olsun.

Sadalanan fəlsəfi cəhətlərini nəzərə alan milli pedaqogika təhsil anlayışına belə tərif vermişdir: xalq təsərrüfatının tərkib hissəsi kimi təhsil müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil öyrədilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan, təlimin həm zəruri şərti, həm də nəticəsi kimi özünü göstərən, milli və ümumbəşəri dəyərlərlə bağlı olan biliklər, bacarıq və vərdislər sistemidir.

Tələbələr ali məktəbdə təhsil anlayışını bu məzmununda öyrənirlər. Məqalə müəllifi isə təhsil anlayışını belə təqdim edir: «Təhsil biliklərin gənc nəsə ötürülməlidir». Bu anlamın başdan-başa qəbuledilməz olduğunu sübut etmək bizdən ötrü çətin deyil.

Təhsilin məqsədi məsələsinə dair. Məqalə müəllifinin belə bir fikri ilə tam razılaşırıq ki, təhsilin məqsədini müəyyən edərkən dövlətçilik mövqeyindən çıxış etməli, əvvəlcə dövlətin marağı, məqsədi müəyyən edilməli, sonra isə təhsil sisteminin məqsədi bu istiqamətə yönəlməlidir.

Lakin müəllif məqalədə dövlətimizin ali məqsədini açıqlamadan təhsilin məqsədinə keçməyə üstünlük vermişdir. O, bir tərəfdən yazır ki, «Bizim qanun layihəsində təhsilin məqsədi aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilibdir» (sonra məqalədə üç məqsəd geniş məzmununda sadalanır). Eyni zamanda məqalədə xüsusi olaraq vurğulanır ki, «Təhsilin ali məqsədi milli mənafeyimizi qorumaqdır. Cəmiyyəti dövrün tələbləri səviyyəsində saxlamağı bacarmaqdır».

İlk baxışda aydın görünən bu fikirlərdə qeyri-müəyyənlik, qeyri-reallıqlar vardır. Həmin fikirlər bir sıra suallar yaradır: görəsən, təhsil hansı orqanları və ya qüvvələri hesabına «milli mənafeyimizi qoruya» bilər? Milli mənafeyimizi qorunmalı başlıca qüvvələr hüquq-mühafizə orqanları və digər dövlət strukturları deyilmi? «Cəmiyyəti dövrün tələbləri səviyyəsində saxlamağı» bacarmaq əsasən vergilər, maliyyə nazirlikləri, gömrük komitəsi və s. vəzifəsi deyilmi? Belkə məqalə müəllifi demək istəmişdir ki, təhsilin ali məqsədi milli mənafeyimizi qorumağa, cəmiyyəti dövrün tələbləri səviyyəsində saxlamağa qadir olan vətəndaşlar ye-

tişdirməkdən ibarətdir? Əks təqdirdə dövlətin bütün funksiyaları təhsilin öhdəsinə düşürmü? Bu funksiyalar təhsil üçün realdır mı?

1999-cu ildə çapdan çıxmış «Ali məktəb pedaqogikasını»nda təhsilin məqsədi belə ifadə olunmuşdur: «Təhsilin məqsədi – milli və ümumbəşəri dəyərlərlə əlaqədar olan sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdislərin mənimsənilməsi yolu ilə Azərbaycanın dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü və sərəhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa, Respublikamızı inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirməyə köməklik göstərməkdən ibarətdir».

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 31 may 2001)**

#### **45. TƏHSİL İSLAHATI VƏ ELM, YOXSAN... ?**

Bildiyimiz kimi, Respublikamızda təhsilin bütün mərhələ və sahələrində islahat getdikcə dərinləşir. Fərəhli haldır ki, son vaxtlar təhsil islahatının elmi əsalarına diqqət artmışdır. Professor Z.Qaralovun «Azərbaycanda təhsil islahatının elmi əsasları» adlı məqaləsi («Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 25-31 yanvar, 2001-ci il) təqdirəlayiqdir. Müəllif milli özünə-qayıdış, kökə bağlılıq adı altında uşağa ancaq dini öyrətməyi, özünü əsl müsəlman kimi yetişdirməyi, gecə-gündüz yalnız ibadətə məşğul olmaq, İslam adətləri ilə yaşamağa vadar etmək tərbiyədə müşahidə olunan zərərli istiqamətlərdən biri kimi qiymətləndirmişdir.

Əlavə edək ki, yolverilməz zərərli meyl yalnız gənc nəslin tərbiyəsində deyil, elmdə, o cümlədən pedaqoji elmdə, onun daşıyıcıları arasında da qabarıq şəkildə özünü göstərir. Haqq, ədalət, həqiqət axtarışında elmə, elmi təfəkkürə, elmi dünyagörüşünə üstünlük vermək halları xeyli artmışdır. Bəzi xarici ölkələrin vəsaiti hesabına respublikamızda açılan mədrəsə və molla məktəbləri son illərdə çoxalmışdır. Təhlükəlisi həm də budur ki, həmin xarici ölkələrdəki dini təşkilatlar respublikamızda siyasi fəaliyyətə girişir, hətta xal-

qımızın Ziya Bunyadov kimi qəhrəman oğlunu qətlə yetirməkdən belə çəkinmirlər.

Din xadimlərini fəallaşmağa vadar edən səbəblərdən biri dini dünyagörüşünü mümkün qədər geniş təbliğ etməyə çalışmaqdan ibarətdir. Onlar belə bir fikri şübhəsiz hesab edirlər ki, təbiətdə, cəmiyyətdə və ya təfəkkürdə baş verən bütün hadisələrin səbəbi fəvqəltəbii qüvvədir; guya dünyada hər şey onun iradəsindən asılıdır. Din xadimləri yaxşı halda belə bir fikri xüsusilə qabartmağa çalışırlar ki, guya elm yalnız cismanı varlıq sahəsində nəyəsə nail ola bilər, mənəviyyat sahəsində isə uğur qazana bilməz: mənəviyyat başdan-başa dinin sahəsinə çevrilməlidir; elm idraka, din inama əsaslanır; bu səbəbdən də guya elm və din barışmalı, birbirini tamamlamalıdır.

Elmin həyatda gücsüzlüyünü və dindən asılılığını söyləməklə onu hörmətdən salmağa çalışan din xadimləri təkcə özlərini yaşatmaq məqsədi güdsəydilər, dərddə yarı olardı. Onlar qeyri elmi təbliğatı gücləndirməklə uşaqların yeni-yeni dəstələrini öz təsirləri altına alırlar; yuxarıda deyildiyi kimi, cinayət əməllərinə təhrik edirlər. Unutmayaq ki, respublikamızın konstitusiyasına görə İnsan ləyaqətini alçaldan və ya insanpərvərlik prinsiplərinə zidd olan dini təbliğat qadağandır.

Mövcud Təhsil Qanununda dini məktəblərin fəaliyyət imkanları təsbit edilmişdir. Orada göstərilir ki, ümumi orta təhsili başa çatdırmış şəxslər üçün dini təhsil müəssisələri də fəaliyyət göstərə bilər.

Bir çox sadə adamlar arasında ilahi qüvvənin varlığına inananlar da çoxalır. Onlar dünyanın inkişaf qanunlarından, cəmiyyətdə baş verən hadisələrin səbəblərindən hali olmadıqlarına görə mollaların söylədiklərini ağlabatan həqiqət kimi qəbul edirlər. Dini uydurmalara inanıb-inanmamaq onların hüququdur. Heç kəs heç kəsi dinə inanmağa və ya inanmamağa məcbur edə bilməz.

Təəccüb doğuran və bu səbəbdən də xüsusi müzakirəyə ehtiyacı olan cəhət başqadır. Əsas məsələ budur ki, həm orta, həm də ali məktəblərdə dünyəvi təhsil almış ziyalılar ara-



sında təbii və ictimai hadisələrin başa düşülməsi və izahında iki yol ayrıcında qalanlar, necə deyərlər, gah nala, gah da mıxa vuranlar, hətta açıq-aşkar dini mövqedə duranlar da var. Belələri real həyatın bu və ya digər sahəsini tədqiq etməyə, oradakı qanunauyğunluqları üzə çıxartmağa çalışır, digər tərəfdən də həmin qanunauyğunluqları ilahi qüvvəyə bağlayırlar. Ayrı-ayrı adamlarda müşahidə olunan qabiliyyət və istedadların formalaşma mexanizminə diqqət yetirməyən, bu cür qabiliyyətlərin Allah vergisi olduğunu söyləyən alimlərimiz də az deyil. Hətta hər hansı şəxsin Allah tərəfindən göndərildiyini deyən və yazanlar da əmələ gəlmişdir. Təhlükəlisi həm də budur ki, qeyri elmi təfəkkürlü şəxslərin bir qismi gənc nəslin təlimi, təhsili və tərbiyəsi ilə məşğul olur. Belə müəllimlərin şagirdlərində və ya tələbələrində elmi dünyagörüşünün formalaşacağı yaxşı halda şübhəli görünür. Bu, artıq müəllimin hüquq məsələsi deyil, vəzifə məsələsi, xalq qarşısında, dövlət qarşısında borc məsələsidir.

İş o yerə gəlib çatır ki, hansısa təhsil müəssisəsinin hansısa rəhbəri guya Allahla ünsiyyətə girir, guya Allahla danışır və bütün bunları qələmə alır, kitab yazır və onu müəllim və şagirdləri arasında təbliğ edir. Bəli, bu da zəmanəmizin reallığıdır, özü də dövlət müstəqilliyi şəraitində, təhsil sisteminin dünyəvi xarakter daşdığını təsvir edən Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasının qüvvədə olduğu bir dövrdə! Bu, elmlə, dünyəvi təhsillə dini qovuşdurmaq cəhdi deyil, bəs nədir?

Bizə etiraz edib deyə bilərlər ki, Konstitusiyaya görə hər kəsin dinə etiqad etmək, yaxud heç bir dinə etiqad etməmək hüquq var. Bu danılmaz həqiqətdir.

Lakin sual verilə bilər: həmin həqiqət, həmin hüquq vəzifəsi gənc nəslin təlim-tərbiyəsi ilə məşğul olmaqdan ibarət olan müəllimə də aiddirmi? Fikrimizcə, xeyr! Nə üçün? Çünki həmin konstitusiyada, habelə təhsil sisteminin dünyəvi xarakter daşdığı xüsusi qeyd edilir. Bu həm də o deməkdir ki, təkcə tədris proqramları, dərslik və dərs vəsaitlərinin məzmunu deyil, həmin məzmunu gənc nəslə aşı-

lamalı olan müəllimin də, tədris müəssisəsi rəhbərinin də, digər təhsil işçisinin də baxışları dünyəvi olsun, elmi olsun.

Yenə soruşa bilərlər: hər hansı təhsil işçisi dini dünyagörüşə malik ola və onu təbliğ edə bilərmi? Bizim fikrimizcə, ola bilər. Lakin bu halda belə bir təhsil işçisinin müəllimlikdən getməsi cəmiyyətimizə daha çox fayda verə bilər. Təkcə ona görə yox ki, Konstitusiyanın tələbinə əməl etmiş olar; həm də ona görə ki, ilahi qüvvələrin varlığına, hər şeyin ondan asılı olduğuna gənc nəslin inanmaq imkanı aradan qalxar, təşəbbüskarlığı artar, gələcək aqibəti ilə fəal məşğul olar.

Bəs niyə alimlərimizin bir qisminə elmi dünyagörüşü ilə yanaşı qeyri elmi dünyagörüşü halları müşahidə olunur? Bizcə, bunun iki başlıca səbəbi vardır. Biri təhsilimizdəki nöqsanlarla, digəri elm anlayışındakı qeyri dəqiqliklə bağlıdır. Bəzi alimlərimizin yazılarında və söhbətlərində müşahidə olunan qeyri elmi dünyagörüşünün əlamətləri, yuxarıda deyildiyi kimi, orta və ali məktəbdə təlim-tərbiyə işində yol verilən nöqsanların məhsulu hesab edilə bilər.

Mövcud ədəbiyyatın araşdırılmasından məlum olur ki, elm anlayışının başa düşülməsində alimlərin fikirləri üst-üstə düşür. Bəzi alimlərə görə «elm – materiyanın ayrı-ayrı formalarının hərəkəti qanunauyğunluqlarının ictimai şüurda inikasıdır, ictimai şüurun formalarından biridir» («Pedaqoqikiy slovar. RSFSR PEA-nın nəşriyyatı, Moskva, I cild, 1960, səh. 737).

Materiyanın hərəkət formalarının, orada cərəyan edən qanunauyğunluqların, habelə ictimai şüurun bu tərifdə nəzərə alınması onun üstün cəhətlərinə aid edilə bilər. Bununla belə, elmin mahiyyətinə dair həmin tərif dolğun hesab etmək olmaz. Çünki, əvvəla ictimai şüurun təsiri elmlə əlaqədar funksiyasının öz obyektinə təsiri həmin tərifdə diqqətdən yayınmamışdır; ikincisi, elm anlayışının mahiyyətini açmağa imkan verən əlamətlər həmin anlamda sadəcə sadalanır, ümumiləşdirilmir.

Elmi İnsanın spesifik fəaliyyəti ilə aydın şəkildə əlaqələndirən və bu özünəməxsusluğun nədən ibarət olduğu

nu bildiren anlam da vardır. Məsələn, ensiklopediyalardan birində yazılır: «Elm – gerçəklik haqqında obyektiv biliklərin əldə olunmasından və nəzəri cəhətdən sistemləşdirilməsindən ibarət olan insan fəaliyyətidir» (Bolşaya Sovetskaya Ensiklopediya. Moskva, XVII c., 1974, səh. 323). Bizcə, bu anlamın önəmli cəhətləri var. Birincisi: elmi biliklərin obyektivliyini qəbul edir; digəri: pərakəndə, əlaqəsiz biliklər deyil, sistemləşdirilmiş biliklər elmə aid edilir; üçüncüsü: insanın elm sahəsindəki fəaliyyəti digər sahələrdəki fəaliyyətlərindən fərqləndirilir; dördüncüsü: tərifi məntiq tələblərinə cavab verdiyindən əlamətlər sadalanmır, ümumiləşdirilir. Bu cür cəhətlərinə görə səciyyələndirdiyimiz anlam daha kamil hesab edilə bilər. Lakin düşünürük ki, sistemləşdirilmiş obyektiv elmlərin, yəni elmin ətraf mühitə təsiri də nəzərə alınsaydı, elmə verilən tərifi daha dolğun olardı.

Azərbaycan alimləri də elm anlayışına toxunmuşlar. Azərbaycan Sovet Ensiklopediyasında oxuyuruq: «Elm – İnsanın əməli və nəzəri fəaliyyətinin spesifik sahəsidir, ictimai şüur formalarından biridir» (ASE, Bakı, VI cild, 1980, səh. 40). Etiraf etməyə məcburuq ki, bu anlam yuxarıda istinad etdiyimiz ilk iki tərifi nəinki heç bir yenilik gətirmir, hətta daha çox qeyri-müəyyənliyi ilə fərqlənir. Çünki burada insan fəaliyyətinin elmlə əlaqədar özünəməxsusluğu açılmır, sirr olaraq qalır. Eyni sözlər ictimai şüurla bağlı olan spesifikliyə də şamil edilə bilər.

Elm anlayışının mahiyyətini açmaq üçün Azərbaycanda bütövlüklə də olmuşdur. Biz «Milli pedaqogikanın obyektivi və predmeti» adlı məqaləsində professor B.Əhmədovun irəli sürdüyü fikri nəzərdə tuturuq: «Elm dedikdə bir tərəfdən təbiət, cəmiyyət və tənqiddən obyektiv inkişaf qanunları haqqında tədqiqatçıların bəşər tarixi boyunca əldə etmiş olduqları biliklər (anlayış, qanun, prinsip, metod və s.) sistemi, digər tərəfdən isə həmin biliklərə söykənərək yeni qanunların kəşf edilməsi prosesi başa düşülür» («Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1999, səh. 144). Elmin mahiyyətinə dair bu anlamı irəliyə doğru atılmış addım kimi qiymətə

mətləndirmək olar. Çünki burada elm anlayışı ilə əlaqədar ictimai şüurun adı çəkilməyə də, mahiyyəti aydın şəkildə ifadə edilmiş və inkişafda götürülmüşdür.

Fikirlərimizi yekunlaşdırmalı olsaq deməliyik ki, elm anlayışının bir sıra əlamətlərinin dilə gətirilməsi elmsünashıqda nailiyyətdir. Lakin həmin əlamətlər elm anlayışının mahiyyətini tam açmaq üçün zəruri olsa da, kifayət deyil. Bundan ötrü elmdə sistemləşdirilən obyektiv biliklərin cəmiyyət üçün, ətraf mühit üçün əhəmiyyəti də nəzərə alınmalıdır. Çünki təbiət və cəmiyyət hadisələrindəki qanunauyğunluqların öyrənilməsi, sistemə salınması elmin son məqsədi olmur, onun əlindəki güclü vasitəyə, özü də tədqiq olunan real gerçəkliyə təsir etmək, onu təkmilləşdirmək və cəmiyyətin xeyrinə dəyişdirmək vasitəsinə çevrilir. Elmin bu cəhəti Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində, o cümlədən təhsil islahatının həyata keçirildiyi bir dövrdə daha qabarıq şəkildə özünü göstərir.

Elmlə əlaqədar söylənen fikirləri nəzərə alaraq ona belə tərif vermək olardı: real gerçəkliyin ictimai şüurda inikası olan və onu (gerçəkliyi) təkmilləşdirməyə yönələrək cəmiyyətə fayda verən obyektiv biliklər sisteminə elm deyilir.

Güman edirik ki, bu cür başa düşülən elmi dinlə qarışdırmaq və ya qovuşdurmaq mümkün deyil. Çünki elm obyektiv biliklərə, yəni həqiqiliyi həyatda sübut olunan biliklərə, din isə əksəriyyəti obyektiv olmayan müddəalara, yəni həqiqiliyin real həyatda sübutu mümkün olmayan ehkamlara söykənir.

Elm anlayışının mahiyyətini tam açan əlamətlər onun bütün sahələrini özündə ehtiva edir. Bu fikrin dolğunluğunu elmin sahələrindən birinin – pedaqoji elmin mahiyyətini ifadə edən tərifdə nəzərdən keçirək: real gerçəkliyin bir sahəsi kimi özünü göstərən pedaqoji prosesin ictimai şüurda inikası olan və onu (pedaqoji prosesi) təkmilləşdirməyə yönələrək cəmiyyətə fayda verən obyektiv biliklər sisteminə pedaqoji elm deyilir.

Elmin, o cümlədən pedaqoji elmin bu cür başa düşülməsindən irəli gələn başlıca nəticələrdən biri belədir: real

gerçəkliyə, habelə pedaqoji prosesə yönəlməyən bilik, fikir, nəzəriyyə nə elmə fayda verər, nə də həyata; elm cəmiyyət üçün faydalı olduqca yaşayır və inkişaf edir. İkinci nəticə belədir: elmin inkişaf tarixi öyrənilərkən elmin mahiyyətinə dair köhnə anlama əsalandıqda onun (yəni elmin) görünən əlamətləri ön plana çəkilir, mahiyyətinə aid olan əlamətlər isə nisbətən kölgədə qalır; yəni elmin bu və ya digər sahəsi, yaxud bütün elmlərin inkişaf tarixi qələmə alınarkən həmin sahələr üzrə tədqiqat aparən müəssisələrin adları, orada çalışan alimlərin miqdarı, tədqiq edilən mövzular, çap olunan əsərlər, şərh edilən problemlər, istiqamətlər qabardılır, elmə və nəticə olaraq, həyata gətirilən yeniliklər ötürü qeyd edilir. «Azərbaycan SSR-də elmin inkişafı» (Bakı, «Azər nəşr», 1959), «Azərbaycanda elmin inkişafı» (Bakı, «Azər nəşr», 1960), «Azərbaycanda pedaqoji elm: təşəkkülü, inkişafı və problemləri (1920-1991-ci illər)», (Bakı Universitetinin nəşriyyatı, 1998) və s. əsərlər bu qəbildəndir.

Elmin mahiyyətinə dair yeni anlam əsas götürüldükdə, əksinə, elmə daxil olan obyektiv biliklər sistemi, məhz bu cür biliklərin həyata, real gerçəkliyə təsiri ön plana çəkilməli olur; həm də elmi yeniliklərin yaradıcıları olan alimlər və müəssisələr barədə məlumat vermək lazım gəlir. Elmin mahiyyəti barədə şərh etdiyimiz yeni anlam dinə olan münasibətə də əlavə aydınlıq gətirir.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmazdı ki, guya biz dinin, o cümlədən İslam dininin əleyhinəyik. Əsla! Məlumdur ki, İslam dünya dinləri arasında ən kamilidir. İslam dini adamları halallığa, paxlığa, düzlüyə, ədalətə, haqqa, bərabərliyə, səxavətə, İnsanpərvərliyə və s. bəşəri dəyərlərə dəvət edir. Qurban bayramı, Ramazan bayramı, Novruz bayramı, oruc tutmaq, namaz qılmaq kimi gözəl milli bayram və ənənələrimiz var. Quran ibrətamiz fikirlərlə zəngindir. Məhəmməd Peyğəmbərin, İmam Əlinin bu gün də aktuallığını saxlayan tərbiyəvi fikirləri az deyil. Məhəmməd Peyğəmbərin, məsələn, tərbiyəyə dair bu kəlamı hər bir valideynin qulağında daim səslənməlidir: «Heç bir ata övladına gözəl tərbiyədən qiymətli hədiyyə verə bilməz»,

yaxud İmam Əlinin alim haqqında söylədiyi bu fikri unutmamaq olarmı: «Alimin düz sözü dərmandır, səhv sözü isə dərdd».

İslamda olan bu cür faydalı mənəvi dəyərləri nəinki öyrənməli, həm də onlara dönmədən əməl etməliyik. Lakin bununla belə, İslam dinini mövhumatdan, xurafatdan fərqləndirməyi də bacarmalıyıq. Mövhumat, yəni heç bir əsası olmayan mollaların uydurmaları yalnız elmi deyil, dini də hörmətdən salır. Bu səbəbdən də biz mövhumatın əleyhinəyik, elmin tərəfindəyik. Elmdən, elmi biliklərdən uzaq düşmək isə mövhumata, cəhalətə yol açır. Bu həqiqət bizim ulularımıza da məlum olmuşdur. Nəsrəddin Tusi vaxtilə yazırdı ki, təlim zamanı dini rəvayətlər və anlaşılmaz söhbətlər «lüzumiyyətdən kənar tədris hesab edilməlidir». Yaxud Seyid Əzim Şirvani elm və cəhalət haqqında fikrini poetik şəkildə kifayət qədər aydın ifadə etmişdir:

*«Elm bir nur səhl zülmətdir,*

*Səhl düzəxdik, elm cənnətdir».*

Deyənlərdən belə bir ümumi nəticə çıxır ki, elmi nə qədər inkişaf etdirsək, elmi biliklərlə İslam dinindəki bəşəri dəyərlərlə nə qədər əsaslı silahlansaq, mövhumata, xurafata, cəhalətə, uydurmalara bir o qədər yer qalmaz, təhsil islahatı bir o qədər uğurla həyata keçirilər.

İstərdim ki, burada qaldırdığımız məsələyə oxucular öz münasibətini bildirsinslər.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 15 mart 2001)**

#### **46. PEDAQOGİKADA «OBYEKT» VƏ «PREDMET» MƏSƏLƏSİNƏ DAİR**

Pedaqogikada obyekt və predmet terminlərinə ən çox pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi və ya mövzusu məsələsinin şərhində və dissertasiyalarda rast gəlirik.

Məlumdur ki, pedaqoji və ya metodik mövzu üzrə namizədlik, yaxud doktorluq dissertasiyası yazan şəxs, bir ənənə

olaraq, tədqiqatının həm obyektini, həm də predmetini müəyyənləşdirməyə məcbur edilir.

Bu ənənənin elm üçün, dissertasiya yazan şəxs üçün faydalı olduğu indiyədək heç kəsdə şübhə doğurmamışdır.

Onun yaranma səbəblərini öyrənmək üçün pedaqogikadan dərs vəsaitlərini nəzərdən keçirməli olduq. Maraqlandıq ki, görək, ümumən pedaqogikada məsələ neçə qoyulur.

Pedaqoji ədəbiyyatın araşdırılmasından məlum oldu ki, məsələ ilə əlaqədar mütəxəssis alimlər arasında fikir birliyi yoxdur. Bəzi aparıcı mütəxəssislər (V.E.Qmurman, F.F.Korolyov, M.A.Danilov, M.N.Skatkin və b.) «Общие основы педагогики» adlı kitabda pedaqogikanın obyekt və ya predmeti məsələsinə toxunmurlar. Onlar məsələni belə qoyurlar: «Pedaqoji elmin başlıca anlayışları (kateqoriyaları): Təlim, tərbiyə və təhsil». Digər mənbədə N.İ.Boldırov, N.K.Qonçarov, B.İ.Yesipov, F.F.Korolyov pedaqogikanın obyektini məfmunu deyil, yalnız predmeti məfhumunu işlətməmişlər. Lakin, təəssüf ki, həmin müəlliflər pedaqogikanın predmeti anlayışının mahiyyətini açmamışlar. Oxucu yalnız nəticə çıxara bilər ki, pedaqogikanın predmeti deyəndə tərbiyə anlayışı nəzərdə tutulmuşdur. Məsələyə eyni münasibət 1978-ci ildə çap olunmuş «Pedaqogika»da və 1988-ci ildə nəşr edilmiş «Pedaqogika» adlı kitabda da müşahidə olunur. Bu mənbələrdə müəlliflər pedaqogikanın obyektini deyil, yalnız predmeti ifadəsini işlətməyə üstünlük vermişlər.

Bu yaxınlarda işıq üzünə görmüş «Педагогика. Курс лекций» adlı kitabın müəllifi V.Lixaçovun məsələyə münasibəti fərqlidir. Müəllif beşinci mühazirəni (fəslini) belə adlandırır: «...elmi pedaqoji tədqiqatın obyektini, predmetini, prinsiplərini və üsullarını». O, fəslin məzmununda pedaqogikanın predmetini belə ifadə edir: «İctimai münasibətlərin inkişaf qanunları ilə üzvi şəkildə bağlı olan tərbiyə prosesinin konkret tarixi obyektiv qanunları, habelə gənc nəsli ictimai tərbiyə təcrübəsi və pedaqoji prosesi təşkil etməyin xüsusiyyətləri və şərtləri pedaqogikanın predmeti»

dir». Lakin, təəssüf ki, müəllif öz ideyasına axıradək sadıq qalmamış, pedaqogikanın obyektinin nədən ibarət olduğuna aydınlıq gətirməmişdir.

Əlavə olaraq deməliyə ki, həmin müəllif pedaqogikanın predmeti məsələsində bir sıra məntiqsizliyə yol vermişdir. O, məsələn, həm 72-ci səhifədə «tərbiyənin qanunlarını pedaqogikanın predmeti», həm də 77-ci səhifədə «pedaqoji fəaliyyət və pedaqoji proses pedaqogikanın predmetidir» deyir.

Əvvəla, zənnimizcə, pedaqoji fəaliyyət ifadəsi ilə pedaqoji proses arasında «və» yazmaq düzgün deyil. Çünki pedaqoji fəaliyyət pedaqoji prosesin bir hissəsi, bir cəhətidir. Bu səbəbdən də həmin anlayışları bərabərhüquqlu anlayışlar kimi qələmə vermək düzgün deyil. Pedaqoji prosesin hissələrindən biri olan tərbiyəni də tamdan ayırıb ayrılıqda pedaqogikanın predmeti hesab etməyi də məqbul saymaq çətindir.

Göründüyü kimi, pedaqoji elm sahəsində aparıcı mütəxəssislərin böyük əksəriyyəti «pedaqogikanın obyekt və predmeti» ifadəsini deyil, «pedaqogikanın predmeti» ifadəsini işlətməyə üstünlük verir, pedaqogikanın obyekt və predmeti ifadələrinin işləndiyi halda isə «pedaqogikanın obyekt» ifadəsinin mahiyyəti açılmaz, bəlkə də onu açmaq mümkün olmur.

Məsələn Azərbaycanca da müzakirəyə səbəb olmuşdur. Sevindirici haldır ki, «Milli pedaqogikanın obyekt və predmeti» adlı məqaləsində professor B.Əhmədov həmin anlayışların mahiyyətini izah edərkən yazır: «...obyekt elmin öyrəndiyi sahə deməkdir». Məqalədə predmet termini də mövzu sözü ilə açılır. Lakin, təəssüf ki, elmin obyektinin (sahəsinin) predmetindən (mövzusundan) nələri ilə fərqləndiyi, Lixaçovda olduğu kimi, burada da açılmaz.

**Sual olunur:** əgər elmin obyektinin onun sahəsi, predmeti isə - mövzusu mənasına gəlsə, onda milli pedaqogikanın obyektinə əvəzinə sahəsi, predmetinə əvəzinə isə mövzusu kimi işlətmək daha məqsəduyğun sayılmalı deyilmi?

Sözləyi deyək ki, bu istiqamətdə müəyyən addımlar atılmışdır. Məsələn, 1996-cı ildə çap olunmuş «Pedaqogika»



və 1999-cu ildə nəşr edilmiş «Ali məktəb pedaqogikası» dərslərlərində məsələ pedaqogikanın obyektini və ya predmetini kimi deyil, pedaqogikanın sahəsi və ya mövzusu kimi qoyulur və bircə, bu, məqbul sayıla bilər.

Soruşa bilərlər: pedaqogikanın obyektini və predmetini ifadələrinin işlədilməsi nə üçün məqsədəuyğun sayılır? Bunun bir neçə səbəbi vardır. Əvvəla, «obyekt» və «predmet» Azərbaycan sözləri deyil: «obyekt» lətin (objectum) dilindən alınmadır; «predmet» sözü isə rus sözüdür, cisim, əşya mənasındadır. İkincisi, fəlsəfi anlamda da, hərfi mənada da obyekt elə predmet, predmet də obyekt deməkdir. Üçüncüsü, eyniyyət təşkil edən iki əcnəbi söz arasında «və» sözü yazıb milli pedaqogikaya gətirməyə nə lüzum vardır? Dördüncüsü, axı, həmin; sözlərin nəzərdə tutulan mənalarını s əlis, aydın ifadə edəcək sözlər dilimizdə var: sahə, mövzu. Nəhayət, ən vacibi, həmin əcnəbi sözlərin dissertasiyalara gətirilib gətirilməməsi məsələsidir.

Məlum olduğu kimi, pedaqogika və metodika üzrə namizədlik və ya doktorluq dissertasiyası üzərində işləyən şəxslər dissertasiyanın obyektini və predmetinin nədən ibarət olduğunu müəyyənləşdirmək məcburiyyətindədirlər. Konkret faktlar dönə-dönə göstərir ki, dissertantların böyük əksəriyyəti bilmir: dissertasiyaların «aşkarlanan» obyektləri və predmetləri çox halda mahiyyətcə üst-üstə düşür. Bircə misal gətirək. Dissertasiyalardan birinin mövzusu belə idi: «Kiçikyaşlı məktəblilərin mənəvi tərbiyəsində bədii nümunələrdən istifadə». Dissertant öz tədqiqatının obyektini belə müəyyənləşdirmişdir: kiçikyaşlı məktəblilərin mənəvi keyfiyyətlərə yiyələnmə prosesi. O, bədii nümunələr vasitəsilə kiçikyaşlı məktəblilərin mənəvi tərbiyəsini təşkilini isə tədqiqatın predmeti kimi təqdim etmişdir.

Həmin mövzu ilə əlaqədar obyektin və predmetin ifadəsində mövcud olan formalizmi duymaq üçün aşağıdakı suallara diqqət yetirmək kifayət edər. Həmin dissertasiyanın mövzusu və predmeti arasında nə kimi fərq var? Obyekt hesab edilən kiçikyaşlı məktəblilərin mənəvi keyfiyyətlərə yiyələnmə prosesini və predmet kimi təqdim edilən bədii nü-

munələr vasitəsilə kiçikyaşlı məktəblilərin mənəvi tərbiyəsinin təşkilini bir-birindən neçə ayırmaq olar?

Yenə sual əmələ gəlir: bu cür uyğunsuzluq və məntiqsizlik nəyin nəticəsində yaranmışdır: dissertantın səriştəsizliyindən, yoxsa dissertant qarşısında qoyulan tələbin formal xarakter daşmasından? Həyat təcrübəsindən görünür ki, burada dissertantların heç bir günahı yoxdur. Çünki kimliyindən asılı olmayaraq hər bir dissertant formal tələbə hansısa formal səciyyəli cavab verməli olur.

Pedaqogikanın özünü artıq doğrultmayan obyekt və predmeti ifadələrini mexaniki şəkildə namizədlik və doktorluq dissertasiyalarının yazılışına gətirmək pedaqoji elmimizə nəinki fayda vermir, hətta ona xələl gətirir. Deyilənləri nəzərə alaraq təklif edərdim ki, dissertasiyanın obyekt, predmetini müəyyənləşdirməklə əlaqədar tələb aradan qaldırılsın. Dissertasiya mövzusunun tədqiqi qarşısında qoyulan məqsəd və vəzifələrin aydın ifadəsindən sonra onun obyekt və predmetini müəyyənləşdirməyə heç bir ehtiyac qalmır.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 21 sentyabr 2000)

## **47. «ALİ MƏKTƏB PEDAQOGİKASI» DƏRSLİYİ QÜSURLUDURMU? YAXUD BİR ÇIXIŞA CAVAB**

Hörmətli respublika Təhsil Şurasının sədri!

«Azərbaycan müəllimi»ndən xəbər tutdum ki, «Təhsil islahatı və pedaqoji təhsilin aktual problemləri» üzrə «Dəyirmi masa» keçirmisiniz. Sevindim. Bizim doğma problemimizdir. Məlum oldu ki, digər mütəxəssislərlə yanaşı, Bakı şəhərindəki ali məktəblərin pedaqogika kafedraların müdirlərini də dəvət etmişiniz. Təbii olaraq düşündüm: görəsən kafedra müdiri kimi mənə nə üçün dəvət etməmişiniz, axı pedaqoji təhsil sahəsində mən də müəyyən işlər görmüşəm və indi də bu işi davam etdirirəm. Məruzənizin mətni ilə tanış olduqda sualıma cavab tapdım. Anladım ki, mənsiz mənim dərsliyimi hallandıрмаq məqsədilə həmin tədbiri təşkil etmişiniz, çünki məruzədə qərəzli tənqid hədəfi

yalnız mən olmuşam. Etika xatirine, xüsusən pedaqoji cəhətdən daha düzgün, daha faydalı olmazdımı ki, məni də dəvət edib tənqidi mülahizələrinizi bildirəydiniz? Dönə-dönə isbat olunub ki, həqiqət müzakirədə, mübahisədə üzə çıxır. Görünür, tənqidi mülahizələrinizin əsassız olduğunu, açıq müzakirədən qalib çıxmayaçağınızı qabaqcadan duymusunuz və şuranın sədri kimi sizə verilmiş səlahiyyətdən istifadə edərək tədbirdə mənim iştirakımı lazım bilməmişiniz. Nə olar, məsləhət sizindir. Mütəxəssis kimi yoldaşlıq müzakirəsini qəzet vasitəsilə aparaq.

Hörmətli sədr, tənqidi mülahizələrinizdən belə çıxır ki, «Ali məktəb pedaqogikası» başdan-başa qüsurludur və onun heç bir yararlı cəhəti yoxdur. Lakin həmin dərslük haqqında dövrü mətbuatda sizin məruzənizə qədər dərc olunmuş məqalələr sizin mülahizənizin tam əksini isbat etmişdir. Məsələn, professor Z.Qaralovun «Ali məktəb pedaqogikası» adlı məqaləsində sizə məlum olan bircə cümləni xatırladım: «Azərbaycanın pedaqoji fikir və təhsil quruculuğu tarixində ilk dəfə çap olunmuş... bu adda monoqrafiyanı pedaqogika elminin yüksək nailiyyətlərindən biri kimi qiymətləndirirəm» («Azərbaycan məktəbi», 1999, №5, səh. 49), yaxud sizin işlədiyiniz institutun direktoru olan professor Ş.Mikayılov və dosent V.Bəşirovun birlikdə yazdıqları və yenə sizə məlum olan «Pedaqogika elminə qiymətli töhfə» adlı məqalədə bildirilir: «...bu kitab elmi pedaqogikamızın «qızıl fondu» kimi həm ictimai-pedaqoji məzmunu, həm də zəngin bilik, nəcib keyfiyyətlər tələqin edən təhsilləndirici mənbə kimi monumental bir əsərdir» («Bakı» qəzeti, 29 oktyabr 1999cu il). Bir münasibətə diqqət yetirək. Hörmətli nazirimiz M.Mərdanov ali məktəb rektorlarına ünvanlandığı 25 noyabr 1999-cu il tarixli məktubunda «Ali məktəb pedaqogikası» dərsliyi ilə əlaqədar yazmışdır: «Dərsliyin elmi, pedaqoji əhəmiyyətini nəzərə alaraq institutun kitabxanası üçün həmin kitabdən müəyyən miqdarda alınmasını məqsədəuyğun hesab edirik».

Hörmətli sədr, siz onu da yaxşı bilirsiniz ki, indi bəyənmədiyiniz kitab nazirliyin nəzdindəki elmi-metodik şurada

həm geniş müzakirə olunmuş və həm də nazirin 17 dekabr 1999-cu il tarixli 840 sayılı əmri ilə məhz dərslük kimi çap olunmuşdur.

Görünür, şuranın sədri üçün pedaqoji elmlər doktoru, professor, respublikanın əməkdar müəllimi, Milli Məclisin komissiya sədri Z.Qaralovun, Azərbaycan ETPEİ-nin direktoru, pedaqoji elmlər doktoru, professor Ş.Mikayılovun, pedaqoji elmlər namizədi V.Bəşirovun və nəhayət, hörmətli nazirimizin sizdən əvvəl bildirdikləri fikirlər o q dər də əhəmiyyət kəsb etməmişdir və nəinki mənəm, həm də dolayısı ilə onların fikirlərinin əleyhinə yönələn fərqli rəyinizi bildirmişsiniz. Bu sizin hüququnuzdur. Onda rəyinizin nə dərəcədə elmi, tutarlı, əsaslı olduğuna oxucuların diqqətini yetirmək məcburiyyətində qalıraq.

Hörmətli sədr, deyirsiniz ki, «Ati məktəb pedaqogikası» adlı dərsliyində «sovet pedaqogikası» ifadəsini «milli pedaqogika» ilə əvəz edən bir müəllif milli sözünü işlətdiyi üçün özünü yenilikçi hesab edir».

Hörmətli sədr, sizdən soruşa bilərlər ki, nəzərdə tutduğunuz bir müəllif (yəni mən) dərsliyin harasında «sovet pedaqogikası» ifadəsini «milli pedaqogika» ilə əvəz etmişdir? Siz fikrinizi təsdiq edən bir dənə də olsun fakt gətirə bilməzsiniz! Çünki dərslükdə belə fakt yoxdur və ola da bilməz. Bəs nə var? Sizin fikrinizin düzgün olmadığını isbat edən faktlar! Məsələn, dərsliyi açıb oxusanız görürsünüz ki, «Başlıca pedaqoji cərəyanlar» adlı hissədə «sovet pedaqogikası» və «Azərbaycan milli pedaqogikası» ifadələri qara hərflərlə, özü də yarımbaşlıqlarla verilmiş, ayrılıqda izah edilərək köklü fərqləri göstərilmişdir (bax. səh.39), yaxud dərsliyin 45-ci səhifələrində sovet dövrünün pedaqogikasının müstəqil Azərbaycan Respublikası üçün yaramadığı isbat olunur və Azərbaycan milli pedaqogikasını yaratmağın zəruriliyi əsaslandırılır.

Hörmətli sədr, yazırsınız ki, müəllif «milli» sözünü işlətdiyi üçün özünü yenilikçi hesab edir». Belə hesab edirəm ki, sizin bu fikriniz də dərsliyi və onun müəllifi kimi mənə yalnız hörmətdən salmaq cəhdinin məhsuludur. Dərsliyin

mahiyyətini açan ideyalardan bircəciyinə oxucunun diqqətini cəlb etmək istərdim. Dərslinin 5-ci səhifəsində yazmışıq: «Azərbaycan xalqının keçmişindən və bu gündən qidalanan, onun mənafeyinə xidmət edəcək bəşəri pedaqoji fikirlərə biganə qalmayan, pedaqogika kursunun möhkəm kök salmış ənənəvi strukturunu və əsas anlayışlarını tənqidi nəzərdən keçirən, geniş oxucu kütləsinə istiqamətlənən, habelə Azərbaycanda pedaqoji prosesin və pedaqoji elmin gələcək inkişafına güclü təkan verəcək hazırkı ali məktəb pedaqogikası həm də milli pedaqogika hesab edilir».

Elm və dövlət adamı isə «Ali məktəb pedaqogikası» dərslini və onun müəllifi (Nurəddin Kazımov) haqqında tamam başqa fikir söyləyir. Professor Z.Qaralov yuxarıda adını çəkdiyimiz məqaləsində yazır: «Nurəddin Kazımovun son illərdə apardığı səmərəli tədqiqatların nəticəsi kimi təqdim etdiyi bu əsər onun, sözün həqiqi mənasında, pedaqogika elminin memarı olmasını bir daha sübuta yetirdi. İndiki şəraitdə bu məzmununda əsəri yalnız elmdə nə özünə, nə opponentlərinə, nə də tələbələrinə heç cür güzəştə getməyən, işə həmişə böyük tələbkarlıq və həssaslıqla, obyektiv yanaşan Nurəddin Kazımov yazı bilirdi» (səh.52).

Hörmətli sədr, deyirsiniz ki, «Milli pedaqogika» sözü yazmaqla dərslük milli olmur, millilik məzmununda və mahiyyətdə özünü göstərməlidir». Düzgün fikirdir! Dərslinin elə ilk səhifəsində Azərbaycanda müasir pedaqoji təcrübə, müasir Azərbaycan pedaqoji fikri, Azərbaycan şifahi xalq yaradıcılığı milli pedaqogikanın başlıca mənbələri və məzmunu hesab edilmişdir; bu fikirlər dərslinin mahiyyətinə höpmüş, yazıçı və şairlərimizin, alimlərimizin ibrətamiz kəlamları ilə, şifahi xalq yaradıcılığı nümunələri ilə onun məzmununu zənginləşdirmişdir. Bu cür reallığa göz yummaq olmaz.

İxtisas redaktoru və nəşriyyat redaktoru olmadan dərslinin çapı da sizi narahat etmişdir. Nəzərə alın ki, indi dövr dəyişmişdir: kitaba cavabdeh mənəm, redaktor deyil.

Hörmətli sədr, yazırsınız ki: «Adından məlum olduğu kimi, dərslükdə ali məktəbdə təlim-tədris prosesindən və s. pedaqoji məsələlərdən bəhs edilməli olduğu halda, yalnız

birçə 4-cü bölməni çıxmaqla bütün kitab ümumi məktəb pedaqogikasını əhatə edir və elə buna görə də şagirddən danışır. Üstəlik «şagird» sözünün yanına «tələbə» sözünü yazmaqla məzmunu qavramağı çəşdirir».

Əvvəla, nəzərinizə çatdırıram ki, dediyiniz «ümumi məktəb pedaqogikasını» həyatda yoxdur, «məktəb pedaqogikasını» və «Ümumi pedaqogika» isə var. Siz bunların hansını demək istəmisiniz? İkincisi: hörmətli sədr, görünür, pedaqogika üzrə bakalavr pilləsi üçün və magistratura pilləsi üçün yazılmış dərsləkləri tutuşdurmağa ya səbriniz çatmayıb, yaxud bilərəkdən olmayan nöqsanı ali məktəb pedaqogikasına ünvanlandırmısınız. Məsələn, deyin görək, bəyənmədiyiniz dərsləkdə olan «Pedaqoji prosesdə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın vəhdətini təmin edən amillər» başlıqlı III fəsil, yaxud «Pedaqoji prosesin bəzi qanunauyğunluqları və qanunları» adlı V fəsil və ya «Pedaqoji prosesin ümumi prinsipləri» başlıqlı VI fəsil, yaxud «Pedaqoji prosesin əsas mərhələləri» adlı VII fəsil və ya «Pedaqoji prosesin ümumi üsulları» adlı VIII fəsil və s. dediyiniz hansı «Ümumi məktəb pedaqogikasında» var? Hələ mən əsas pedaqoji anlayışların şərhindəki köklü yenilikləri demirəm! Suala cavab axtararkən yəqin edərsiniz ki, heç birində yoxdur və həmin məsələlər birinci dəfə məhz ali məktəb pedaqogikasında orijinal şəkildə qoyulmuş və həll edilmişdir.

Üçüncüsü, şagird sözünün yanına mötərizədə tələbə sözünün yazıldığı da sizi narahat etmişdir. Dərsləyi səbrlə oxusaydınız, yəqin edərdiniz ki, şagird-tələbə sözlərinin qısa işlədildiyi yalnız o hallardadır ki, söylənən bu və ya digər fikirlər həm şagirdlərlə, həm də tələbələrlə əlaqədar aparılan işin tərzini təqribən eynidir.

Hörmətli sədr, mənə «Dəyirmi masa»ya dəvət etməyib, orada olmadığımı görə müəllifi olduğum dərsləklə barədə əsassız fikirlər söyləməklə mənə mətbuatda sizə cavab vermək məcburiyyətində qoyduğunuz üçün sizdən üzr istəyirəm.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 11 yanvar 2008)**

## 48. BİR DAHA «PEDAQOGİKA»NIN MÖVZUSUNA DAİR

Bu yaxınlarda «Qiymətli tədqiqat əsəri» mövzusunda hörmətli pedaqoji elmlər doktoru, professorun materialı ilə tanış olurdum. Orada bir cümlə diqqətimi xüsusilə cəlb etdi. Həmin cümləyə münasibət bildirmək mümkün deyil. Pedaqogikanı nəzərdə tutan müəllif yazır: «...bu elmin obyektı insandır, mövzusu İnsanın tərbiyəsi və bu işdə mühüm vasitə kimi çıxış edən təlim və təhsildir».

Bu fikri tutarlı, inandırıcı elmi fikir kimi qəbul etmək çətinidir. Ən azı iki səbəbə görə. Birinci səbəb fikrin yeni olmadığı ilə əlaqədardır. Pedaqoji fikir tarixindən yaxşı məlumdur ki, bir çox aparıcı pedaqoqlar, xüsusilə sovet pedaqoqlarından V.Qmurman, F.Korolyov, M.Danilov, M.Skatkin, L.Znakov yazırdılar ki, «pedaqogikanın ən qısa, ümumi və bununla birlikdə nisbi mənada dəqiq tərfi belədir: tərbiyə haqqında elmdir». Sovet pedaqoqlarından digər aparıcı mütəxəssislərin fikri də belə olmuşdur: «Pedaqogika – insan tərbiyəsi haqqında elmdir» (N.Boldırev, N.Qonçarov, B.Yesipov və başqaları).

Yuxarıda istinad etdiyimiz fikir aparıcı sovet pedaqoqlarının fikrindən fərqlənirmi? Qətiyyənlə fərqlənir! Sual doğur: həmin fikir sovet pedaqoqlarından fərqli olaraq pedaqoji elmə bir yenilik gətirirmi? Yox! Əgər belədirsə, onda elmlilik xatirinə fikri bu cür açıq ifadə etmək daha düzgün olmazdı: «Mən də sovet pedaqoqlarının tərəfdarıyam, onların yazdığı kimi, pedaqogika tərbiyə haqqında elmdir».

Tarixə biganəlik göstərmək, başqalarının fikrini qələmə almaq yolverilməz hesab edilməlidir.

Burada ikinci səbəb də vardır. İkinci səbəb isə Azərbaycanca öz yazılarımıza, öz fikirlərimizə biganəliklə, özümüzü görməməzliyə vurmaqla əlaqədardır.

Həmkarlarımız bilməmiş olmaz ki, pedaqogikanın bir çox məsələləri, o cümlədən onun başlıca kateqoriyaları, hətta pedaqogikanın tədqiqat mövzusu Azərbaycanın pedaqoji mətbuatında dönə-dönə müzakirə olunmuş, prinsiplial

tənqidi fikirlər söylənmiş, tamam yeni mövqelər bildirilmişdir! Axı, yeni fikirlər yalnız adlarını çəkdiyimiz dərsliklərdə şərh olunmamışdır. Həmin fikirlər geniş pedaqoji ictimaiyyətin müzakirəsinə də verilmişdir! Məsələn, «Azərbaycan müəllimi» qəzeti iri başlıqda böyük bir material çap etmişdir: «Pedaqogikanın mövzusu məsələsində islahat və ya milli pedaqogikanın mövzusu» (17 sentyabr 1998). Həmkarlarımız bu məqalədə qaldırılan fikirlərə öz münasibətini həmin qəzətdə bildirə bilməzdimi? Əlbəttə, bildirə bilərdi! Bəlkə bu məqaləyə də rast gəlməmişdir? Bu da mümkündür! Amma onun redaksiya heyətinin üzvü olduğu jurnaldakı «Pedaqogikanın mövzusu dəqiqləşdirilməlidir» adlı məqalədən («Azərbaycan məktəbi», 1998, №4) xəbərsiz olduğuna inana bilmirəm. Çünki bu jurnalda çap olunan materiallara redaksiya heyətində baxılır; materiallar ümuminin razılığı əsasında çap olunur.

Dərsliklərdə, jurnal və qəzet materiallarında isbat etməyə çalışdığımız ideyalardan biri bu olmuşdur ki, pedaqoji elmin tədqiqat mövzusu barədə ənənəvi fikirdən əl çəkmək, onunla vidalaşmaq hamının alışdığı fikir, yəni tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat mövzusu hesab edən fikir elmimizin müasir inkişaf mərhələsinin tələblərinə cavab vermir, onun inkişafı yolunda maneəyə çevrilmişdir; ona tənqidi şəkildə yenidən baxmaq təkcə tərbiyəni deyil, təlim və təhsili, habelə psixoloji inkişafı, yəni bütövlükdə pedaqoji prosesi pedaqoji elmin tədqiqat mövzusu kimi nəzərdən keçirmək vaxtı gəlib çatmışdır.

Deyilənlərə istinad edərək belə bir suala da cavab tapmaq istərdik: səbəb nədir ki, pedaqogikanın tədqiqat mövzusu barədə bu qədər yeni prinsipial fikirlər söylənilib əsaslandırıldığı bir şəraitdə həmkarımız susmuş, həmin mətbuat orqanlarında öz mövqeyini bildirməmiş, dolayısıyla, tamam başqa bir yerdə, başqa məsələ ilə əlaqədar bir cümlə ortaya atmalı olmuşdur?

Atalar haqlı deyib: uyan yerdən küsərlər. Axı mən də sizlərdən, əziz həmkarlarımdan umuram; umuram ki,



fikirlərimizə birbaşa, açıqca, çəkinmədən elmi münasibət bildirək, ictimai rəyin formalaşmasına birlikdə yardım edək.

Deməli, pedaqoji elmin tədqiqat mövzusunda dair ucqar bir yerdə ortaya atılmış cümlə fikrin nə uzaq, nə də yaxın keçmişinə elmi formada istinad etmədiyindən, göydəndüşmə təəssüratı yaradır, qeyri-elmi cümlə olaraq qalır.

Yeri gəlmişkən etiraf etməyə məcburuq ki, son zamanlar elmdən uzaq bəzi məsuliyyətsiz meyillər özünü göstərməyə başlamışdır. Bu cür meyillərdən birisi qələmə alınan məsələnin tarixinə laqeydliklə bağlıdır. Bu və ya digər məqaləni oxuyanda belə bir təəssürat yaranır ki, məsələ elə ilk dəfə həmin yazının müəllifi tərəfindən şərh olunur. Halbuki, həmin məsələ haqqında yazanlar və müəyyən fikir söyləyənlər olub. Bu cür fikirlər toxunmamaq, məsələnin tarixinə nəzər salmamamq, əvvəlki müəlliflərdən fərqli olaraq yeni fikrin nədən ibarət olduğunu açmamaq halları qətiyyətlə pislənməlidir.

Həmkarlarımızın istinad etdiyimiz cümləsində toxunulmalı digər bir məqam da vardır. Bu, təlim və təhsil kateqoriyalarına həmkarlarımızın münasibəti ilə bağlıdır. Həmin cümlədən görüldüyü kimi, həmkarım təlim və təhsil kateqoriyalarını tərbiyə işinin vasitələrinə aid etmişdir.

Cümlənin həmin hissəsi ilə də razılaşmaq olmaz! Nə üçün? Aydınlaşdırmağa çalışaq. Əvvəla, şəxsiyyətin formalaşması baxımından nəinki təlim və təhsil kateqoriyaları, tərbiyənin özü də, hətta mühit amilləri də təsir vasitəsi kimi çıxış edir. Çünki müvafiq mənəvi keyfiyyətlərin, o cümlədən vətənpərvərlik, dostluq və yoldaşlıq, əməksevərlik, halallıq, millim əhlik, yüksək ideyalılıq kimi keyfiyyətlərin adamlara aşılması nəinki təlim və təhsildən, bəlkə də daha çox tərbiyə vasitələrindən istifadə edilir. Odur ki, həmin üç kateqoriyadan birini, tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat mövzusu kimi, digərlərini, yəni təlim və təhsil kateqoriyalarını isə tərbiyənin vasitələri kimi başa düşmək təkcə məntiqsizlik deyil, həm də real həyata, məktəb təcrübəsinə göz yummaq deməkdir.

Bir anlığa həmkarımızın dediyi ilə razılaşaq, düşünək ki, doğrudan da yalnız tərbiyə pedaqogikanın tədqiqat mövzudur. Bu halda təlim və təhsil öz obyektivliyini itirir, geniş tərbiyə proqramı hazırlanır, təlimin və təhsilin məzmunu, üsulları, prinsipləri, təşkili formaları, qanunauyğunluqları aradan qalxır; yalnız tərbiyənin məzmunu, üsulları, prinsipləri, təşkili formaları və s. və i.a. məsələləri yenidən işlənir. Başqa sözlə, ölkəmizin qəbul etmiş olduğu təhsil qanunu ləğv olunur, yeni qanun işlənir və o, tərbiyə qanunu adlanır. Bütün bunlar isə qeyri-realdır.

Pedaqogika dəqiqlik sevən elmdir. Orada hər bir söz dönə-dönə ölçülüb biçildikdən sonra mətbuata çıxarılmalıdır. Pedaqoji elmlə əlaqədar söylənən hər hansı fikir üçün bizdə pedaqoji məsuliyyət hissi formalaşmalıdır.

Bu mənada həmkarımıza xatırlatmaq istərdik: neçə ildir mətbuatda şərh edilir, isbat olunur ki, pedaqoji prosesdə bu və ya digər dərəcədə üç başlıca funksiya həyata keçirilir; və bu funksiyalardan biri təlimin də, tərbiyənin də, təhsilin də yerinə yetirdiyi psixoloji inkişafdır. Pedaqoji prosesin inkişafetdirici funksiyası barədə fikirlər süzülərək artıq dərsləklərə də yol açmışdır. Bəs, necə olmuşdur ki, pedaqoji prosesin həyata keçirdiyi inkişafetdirici funksiya hörmətli həmkarımızın təhlil etdiyimiz cümləsində özünə yer tapa bilməmişdir?!

Beləliklə, istinad etdiyimiz cümlənin təhlilindən aydın olur ki, o, nəinki elmimiz və əməli işimiz üçün əhəmiyyətsizdir, hətta pedaqogikaya yalnız dolaşılıq gətirir. Dolaşılıq nədən ibarət ola bilər? Tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat mövzusu hesab etmək, əvvəla, pedaqoqların, tərbiyəçilərin diqqətini təlim və təhsil işindən yayındırır; İkincisi, tərbiyə kateqoriyasına daha geniş, təlim və təhsil kateqoriyalarına isə ona nisbətən məhdud kateqoriya kimi baxmağa şərait yaradır; üçüncüsü, təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarını bərabərhüquqlu kateqoriyalar kimi nəzərdən keçirməyə imkan vermir; dördüncüsü, bu kateqoriyalar arasındakı qarşılıqlı əlaqənin olduğunu başa düşməyə və onu nəzərə almağa adamı istiqamətləndirmir; beşincisi,

təlim, tərbiyə və təhsili daim müşayiət edən və onların tərkib hissəsi olan psixoloji inkişafı kənara qoyur.

Hələ bunlar azdır. Tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat mövzusu kimi başa düşmək, təlim və təhsil kateqoriyalarını isə tərbiyə vasitələri hesab etmək və ya onun məzmununa münbər etmək pedaqoji prosesin tamlığını başa düşməkdə, onun ümumi qanunauyğunluqlarını, prinsiplərini, üsullarını, təşkili formalarını açmağa, müəyyənləşdirməyə və ifadə etməyə imkan vermir.

Başqa sözlə, pedaqogikanın mövzusunı yalnız tərbiyədə görmək, təlim və təhsili tərbiyə vasitəsinə çevirmək indiyədək olduğu kimi, bundan sonra da pedaqoji elmin inkişafı yolunda böyük maneəyə çevrilə bilər.

Yalnız tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat mövzusu hesab etməyin digər təhlükəsi də realdır. Məsələn burasındadır ki, şüuruna formal məntiqin hakim kəsildiyi bəzi pedaqoq və metodistləri həmin fikir çaşdırır; onlar güman edirlər ki, hansı mövzuda tərbiyə sözü varsa, o, pedaqoji mövzudur, hansında tərbiyə sözü yoxdursa, o, pedaqoji mövzu deyil.

Bu cür anlaşılmazlıqlar təkcə pedaqoqlar və metodistlər arasında müşahidə olunmur. Tədris müəssisələrində bəzi müəllimlər və sinif rəhbərləri də təlim və tərbiyə işi arasında keçilməz süni sədlər çəkirlər. Belələrinin fikrincə, təlim işi ilə fənn müəllimi, tərbiyə işi ilə isə sinif rəhbəri məşğul olmalıdır. Buradan birbaşa irəli gələn nəticə belə olur: pedaqoqlar sinif rəhbərlərinin, metodistlər isə fənn müəllimlərinin iş təcrübəsini araşdırmalıdır.

Görün adi bir fikir, lazımınca ölçülüb biçilməmiş bir cümlə bizim elmimizə və əməli pedaqoji işimizə nə qədər ziyan vura bilər.

Deyənlər nəzərə alınarsa son dörd il ərzində pedaqoji elmin mövzusu ilə əlaqədar müxtəlif mənbələrdə səslənmiş yeni fikirlər ümumi şəkildə bir daha xatırlamağa ehtiyac duyulur. İstər orta ümumtəhsil məktəblərində, istərsə də orta və ali ixtisas təhsil müəssisələrində aparılmış uzunmüddətli araşdırmalar göstərmiş ki, xalis tərbiyə, yəni müəyyən real bilik və bacarıq öyrətməyən xalis təlim və ya xalis təhsil,

yəni müəyyən mənəvi və psixoloji keyfiyyətlər aşılamaayan təlim və təhsil də yoxdur. Təlim gənc nəslə nəinki konkret bilik və bacarıq verir, həm də onu bir çox mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərlə silahlandırır. Tərbiyə də belədir: o, gənc nəsilə nəinki mənəvi və psixoloji keyfiyyətlərin, həm də konkret bilik və bacarıqların formalaşmasına yardım edir. Təhsil anlayışında da bu qarşılıqlı əlaqənin olduğu açılmışdır. İsbat olunmuşdur ki, təlimin bir halda əsası, digər halda nəticəsi kimi özünü göstərən və sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və v ərdişlərin məcmuyu olan tərbiyələndirici və inkişafetdirici imkanlara malikdir. Və nəhayət, aşkarlanmışdır ki, nisbi mənada müstəqil başa d ü şülən təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının hər birində tərbiyələndirici, təhsilləndirici və inkişafetdirici funksiyalar bu və ya digər dərəcədə özünü göstərir. Pedaqoji kateqoriyalardan hər birində eyni üç başlıca funksiyaların mövcudluğunun açılması bizə imkan vermişdir ki, deyək: pedaqoji proses tamdır. Bu prosesdə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf kateqoriyaları dialektik şəkildə bir-biri ilə bağlıdır, bir-birini şərtləndirir və m əhz tamda bir-birinə çevrilə bilər. Bu yeni yanaşmalar, yeni ideyalar əsasında belə nəticəyə g əlmək mümkün olmuşdur ki, tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat mövzusu kimi başa düşmək fikrindən uzaqlaşaq deyək: pedaqoji elmin tədqiqat mövzusu pedaqoji prosesdir. Bu fikri, bu yeni ideyalar silsiləsini nəyə aid etmək lazımdır? Həmkarlarımızın dediyi kimi, indiyədək pedaqogika adı ilə qəbul edib işlədiyimiz bu terminə? Yox! Bəs, nəyə? Pedaqogika kimi qəbul etdiyimiz, lakin əslində sovet pedaqogikası olan pedaqogikaya? Yox! Bəs hansına? Məhz Azərbaycanda yaranan milli pedaqogikaya! Çünki bizim məşğul olduğumuz elmin tədqiqat mövzusu barədə söylənən fikirlər nə həmkarımızın qəbul etdiyi pedaqogika çərçivəsinə, nə də sovet pedaqogikası çərçivəsinə sığır, ondan çox-çox kənara çıxır.

**(Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 25.V.2000)**

## 49. MİLLİ PEDAQOGİKA... MÜMKÜNDÜRMÜ? BƏLİ!

Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində həyatımızın bütün sahələrində, o cümlədən təhsil sahəsində islahat aparılır. **Sual olunur:** pedaqogika sahəsində də islahat aparılmalıdır? Bizim fikrimizcə, suala müsbət cavab verilməlidir. Bir elm kimi pedaqogika pedaqoji prosesi, təlim-tərbiyə, təhsil və bunlarla sıx bağlı olan psixoloji inkişaf problemlərini öyrədir. Deyildi ki kimi, pedaqogikanın tədqiqat obyektini olan pedaqoji proses, o cümlədən, təhsil yeniləşir, bir sıra yeni prinsiplər yaranır. Bəs pedaqogika necə, o da yeniləşməlidir? Formal məntiqə əsaslanaraq, deməli ki, bəli pedaqogika da öz tədqiqat obyektinə nəzərən yeniləşməlidir. Formal məntiqə yanaşı, real həyat necə? Pedaqoji elm sahəsində islahat aparmaq üçün real həyat müəyyən əsas verirmi? Bəli, verir.

Keçmiş SSRİ məkanında bütün müttəfiq respublikalar vahid mərkəzdən – Moskvadan idarə olunurdu. Təhsildə də, pedaqoji elm sahəsində də belə idi: Sovet ittifaqı üzrə pedaqoji fikir SSRİ Pedaqoji Elmlər Akademiyası tərəfindən istiqamətləndirilirdi. O zaman milli fikir söyləmək, milli pedaqogika yaratmaq müşkül iş idi. Pedaqogika üzrə Rusiyada çap olunmuş dərs vəsaitlərindən bəzilərinin Azərbaycan dilinə tərcüməsinə meyl güclü idi. İndi Azərbaycan Respublikası müstəqil dövlətdir. Bütün sahələrdə olduğu kimi, pedaqoji elmlər sahəsində də onun öz səsi, öz sözü, öz fikri olmalıdır.

Pedaqogikanın tədqiqat problemləri SSRİ dövründə olduğu hədudlara qapanıb qalmamalıdır, yoxsa həmin hədudları yarıb tamam yeni problemlərlə məşğul olmalıdır? Biz ikinci mövqeyin tərəfdarıyıq. Azərbaycan pedaqogikası respublikamızın dövlət müstəqilliyindən çıxış edərək yeni problemlərin həlli ilə məşğul olmalıdır.

Təlim-tərbiyə və təhsilin, bütövlükdə SSRİ şəraitində olduğu kimi qalmalıdır, yoxsa yeni reallıq nəzərə alınaraq köklü şəkildə yenidən işlənməli, yenidən əsaslandırılmalı və yeni məzmununda ifadə olunmalıdır? Biz ikinci

mövqedə dayanırıq; respublikamızda pedaqoji prosesin məqsədi, təlim-tərbiyə və təhsilin vəzifələri müstəqil dövlətimizin, Azərbaycan xalqının ehtiyacları baxımından işlənib hazırlanmalıdır. Pedaqogikanın bir kurs kimi ali məktəblərdə tədrisi əvvəllər olduğu kimi qalmalıdır, yoxsa məzmunu və strukturu dəyişdirilməlidir? Pedaqogikanın məzmunu da, strukturu da yeni pedaqoji təfəkkür süzgəcindən keçirilməlidir.

Deyilənlər və bir çox digər məsələlər nəzərə alınarsa, etiraf olunmalıdır ki, pedaqogika sahəsində islahat aparmağa böyük ehtiyac var. Bu istiqamətdə görüləcək tədbirlər sırasında, ilk addım kimi, dərs vəsaiti olaraq Azərbaycan pedaqogikası, yəni milli pedaqogika yaradılmalıdır. Milli pedaqogika kursu bir sıra tələblərə cavab verməlidir. Birinci tələb: milli pedaqogika kursunda Azərbaycan xalqının həm müasir reallığı, həm də keçmiş dəyərləri üstünlük təşkil etməlidir.

SSRİ məkanında milli pedaqogika yaratmaq olmazdı, çünki vətən – sovet vətəni, iqtisadiyyat – sovet İqtisadiyyatı, elm, mədəniyyət, tarix – sovet elmi, mədəniyyəti, tarixi olduğu kimi, ideologiya, pedaqogika da – sovet pedaqogika idi. Bu səbəbdən də bütün müttəfiq respublikalar üçün ümumi pedaqogika – sovet pedaqogikası yaradılırdı. Sovet pedaqogikasında isə Rusiya reallığına üstünlük verilirdi. Avropa ölkələrinin pedaqoji fikri qabarıq nəzərə alınır, Şərq ölkələrinin, o cümlədən İslam və türk dünyası ölkələrinin, xüsusən Azərbaycan pedaqoji fikrinə, demək olar ki, məhəl qoyulmurdu.

İndi müstəqil Azərbaycan Respublikasının ideologiyası formalaşır, milli mənlik şüuru baş qaldırır, tariximiz açılır, adət və ənənələrimiz dirçəlir, milli pedaqogika yaratmaq imkanı tam reallaşır. İkinci tələb: milli pedaqogika əsas dörd mənbədən qidalanmalıdır: 1. Azərbaycanda müasir pedaqoji təcrübədən; 2. Müasir Azərbaycan pedaqoji fikrinə; 3. Azərbaycanın keçmiş pedaqoji irsindən; 4. Azərbaycan şifahi xalq yaradıcılığı nümunələrindən.

Üçüncü tələb: milli pedaqogika Azərbaycan çərçivəsində qapana, bəşəri pedaqoji fikirlərdən imtina edə bilməz. Milli pedaqogika Avropa və rus pedaqoji fikri ilə yanaşı, Şərq ölkələrinin, türk dünyası ölkələrinin pedaqoji fikrini də diqqət mərkəzində saxlamamalıdır.

Dördüncü tələb: milli pedaqogikada fəaliyyət istiqamətlərindən və ixtisaslarından asılı olmayaraq respublikamızdakı bütün ali məktəblər üçün yararlı olmalıdır.

Beşinci tələb: milli pedaqogika elə yazılmalı, elə ümumiləşmələrlə zəngin olmalıdır ki, ondan ali məktəblərin müəllimləri və tələbələri ilə yanaşı, başqa tədris müəssisələrinin müəllimləri, valideynlər və digər tərbiyəçilər də istifadə edə bilsinlər.

Altıncı tələb: milli pedaqogika pedaqogika kursunun möhkəm kök salmış strukturuna və əsas anlayışlarının mahiyyətinə tənqidi yanaşmalı və yenilikləri elmi cəhətdən əsaslandırmalıdır.

Yeddinci tələb: milli pedaqogika elə yazılmalıdır ki, ondan dərslik kimi uzun müddət istifadə etmək mümkün olsun.

Səkkinci tələb: milli pedaqogikanı planlaşdırmaq, milli pedaqogika kursu üzrə tədris proqramı hazırlamaq, bu proqram üzrə dərslik yazmaq doğma Azərbaycanımızda pedaqoji elmlər sahəsində aparılmalı islahatın başlanğıcı hesab edilməlidir.

Biz əminik ki, pedaqoji elmlər sahəsində aparılmalı islahat və ilk addım kimi yazılmalı olan milli pedaqogika kursu yalnız pedaqoji elmlərin sonrakı inkişafına deyil, Azərbaycanda təlimin, tərbiyənin və təhsilin, bütövlükdə pedaqoji prosesin tərəqqisinə, nəticə etibarilə xalqımızın inamla irəliləməsinə kömək edəcəkdir.

**(Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 20.XI.1997)**

## **50. PEDAQOGİKA, VƏ YA MİLLİ PEDAQOGİKA, YOXSA VƏTƏN PEDAQOGİKASI?**

Bu yaxınlarda «Azərbaycanda pedaqoji elm: təşəkkülü, inkişafı və problemləri» adlı kitabla tanış olurdum. Orada «Qiyətli tədqiqat əsəri» başlığı ilə ön sözə bənzər yazıya da rast gəldim, oxudum. Həmin yazıda kitabın məzmununa

dəxli olmayan başqa bir məsələ – milli pedaqogika barədə də ətraflı söhbət açılır. Milli pedaqogika haqqında fikirlərin və onların öz əksini tapdığı bir çox məqalənin müəllifi kimi mən ön söz müəllifinin fikirlərinə münasibətimi bildirmək istərdim.

Azərbaycanın geniş pedaqoji ictimaiyyətinə məlumdur ki, milli pedaqogika haqqında nəinki söhbət getmiş, onu yaratmaq yolunda əməli addımlar atılmış, müasir şəraitdə milli pedaqogika yaratmağın zəruriliyi əsaslandırılmış və «Ali məktəb pedaqogikası» dərsliyi formasında onun nümunəsi 1999-cu ildə çap olunmuşdur. Lakin, təəssüf ki, bu realığa, bu həqiqətə, həyatın bu tələbinə ağız büzən, köhnəlikdən hələ də yaxa qurtara bilməyən, yeniliyə həmişə qısqançlıqla yanaşanlar tapılır. Bu cür adamlar üçün pedaqogika sovet dövründə necə idisə, indi elə o formada və o məzmununda qalmalıdır.

Yuxarıda adını çəkdiyimiz yazının müəllifi qeyd edir ki, «...pedaqoq-alimlər arasında indiyədək «pedaqogika» adı ilə qəbul edib işlədiyimiz bu termini dəyişdirib «milli pedaqogika» kimi işlədilməsini təklif edənlər vardır» (səh. 4).

Fikrimizcə, müəllif burada hissə qapılmışdır. Əvvəla, milli pedaqogika yaratmağın təşəbbüskarı olan şəxs heç bir yazısında deməmişdir və deyə bilməz ki, pedaqogika termini milli pedaqogika termini ilə əvəz edilməlidir. Biz milli pedaqogika tərəfdarı kimi dönə-dönə yazmış və indi də yazırıq ki, SSRİ dağılandan və Azərbaycan Respublikası dövlət müstəqilliyi qazanandan sonra ölkəmizdə ictimai, İqtisadi, siyasi və pedaqoji şərait kökündən dəyişmişdir. Yaranmış yeni şəraitdə, təbii olaraq, təhsil sahəsində də köklü islahatlar aparılır və bu islahatlar pedaqogikadan yan keçə bilməz. Pedaqogikada da islahat aparılmalıdır.

İkincisi, ön söz müəllifinə xatırlatmaq yerinə düşər ki, SSRİ şəraitində ümumiyyətlə, «pedaqogika» termini deyil, «sovet pedaqogikası» dəbdə olmuşdur. Sovet pedaqogikası isə Marksizm-Leninizm ideologiyasından, Sov. İKP ideologiyasından qidalanmışdır.



«Sovet pedaqogikası»nı «indiyədək pedaqogika adı ilə qəbul edib işlədələr» görəsən, nə istədiklərini aydın başa düşürlərmi? Görünür, onları bircə şey düşündürür: nə olur-olsun, lap sovet pedaqogikası olsun, amma yenilik olmasın – milli pedaqogika olmasın! Nə üçün? Müəllifin fikrincə, milli pedaqogika yaratmaq «təşəbbüsündə elmi əsaslandırılmadan daha çox, şəxsi maraq qabarıq görünür» (yenə orada, səh 4). Bu fikir də yalnız hissə qapılmağın məhsulu ola bilər. Çünki milli pedaqogika ilə əlaqədar çap olunmuş materialların mahiyyəti ilə yaxından tanış olan şəxs üçün gün kimi aydındır ki, milli pedaqogikanın zəruriliyi müxtəlif istiqamətlərdə əsaslandırılmışdır. Həmin əsaslardan hansının qeyri-real olduğunu müəllif gərək dilə gətirəydi, sübutsuz-dəlilsiz ibarələrdən uzaq olaydı.

Müəllifin fikrindəki digər bir qəribəlik «şəxsi maraq» ifadəsi ilə əlaqədardır. Qəribə məntiq, qeyri-elmi ittihamdır! Respublikanın reallığı nəzərə alınaraq milli pedaqogika yaratmaq təşəbbüsündə və bu sahədə çəkilən zəhmətdə, məsələn, mənim «şəxsi marağım», görəsən, nə ola bilərdi: əlavə maaş, mükafat, fəxri ad, yoxsa yüksək vəzifə? Milli pedaqogika yaratmaqda ümumxalq marağının, ictimai marağın, elmi marağın üstünlüyünü söyləmək düzgün olmazdımi?

Müəllifin qəti şəkildə söylədiyi bir fikrə də toxunmamaq mümkün deyil. O yazır: «...ümumbəşəri məzmununa malik pedaqogika elmini milliləşdirmək mümkün deyildir».

Müəllif burada işlətdiyi iki söz birləşməsində də (pedaqogika elmi) bir qədər məntiqsizliyə yol vermişdir. Belə ki, «pedaqogika» anlayışı «elm» anlayışına nisbətən konkret, «elm» anlayışı isə pedaqogika anlayışından nisbətən xeyli genişdir. Bu mənada elm anlayışının məzmununa pedaqogika da daxildir. Odur ki, «pedaqogika elmi» ifadəsi məntiqsizlikdir. Bu cür məntiqsizlik məntiqdə tautologiyanın növlərindən biri hesab edilir.

Opponentin həmin fikrinin ikinci hissəsi də qəbul ediləməzdir. Çünki biz heç yerdə, heç vaxt yazmamışıq ki, pedaqogikanı «milliləşdirmək» lazımdır.

Biz yazmışıq, indi də təkrar edirik ki, Azərbaycan Respublikasının müasir pedaqoji təcrübəsi və pedaqoji irsi ilə üzvi şəkildə əlaqələndirərək buna üstünlük verən və digər ölkələrin pedaqoji təcrübəsi və fikrinə laqeyd olmayan pedaqogika milli pedaqogikadır. İndi gəlin görək, bu cür başa düşülən milli pedaqogikanı milliləşdirmə kimi, yəni anlayışları əvəz etmə yolu ilə təqdim etmək nə dərəcədə düzgündür? Anlayışları bu cür əvəz etmənin də məntiqdə dəqiq adı var: sofizm. Elmi mübahisədə, hətta adi söhbətdə sofizm üsulundan istifadənin yolverilməz olduğu hələ eramızdan xeyli əvvəl sübut olunmuşdur.

Burada heyrətamiz bir məqam da var. Müəllif yazır ki, pedaqogika ümumbəşəri məzmununa malikdir. Ona müraciət edirəm. Hörmətli opponent, hansı əsaslara görə qəti şəkildə belə bir fikir söyləyirsiniz? Axı, əsasən, pedaqoji fikir tarixinin tədqiqatçısı kimi sizə çoxdan məlum olmalı idi ki, sizdən başqa heç kəs pedaqogikanın ümumbəşəri məzmununa malik olduğunu söyləməmişdir; o da sizə məlum olmalı idi ki, bir çox pedaqoji cərəyanlar heç də ümumbəşəri olmayan milli, hətta sinfi siyasi, metodoloji dəyərləri ön plana çəkmişlər. Bu cür pedaqoji cərəyanlardan bəzilərinin adını xatırlamaq yerinə düşərdi: neotomizm pedaqogikası, monarxist-saray pedaqogikası, neokantizm pedaqogikası, ekzistensializm pedaqogikası, pragmatizm pedaqogikası və s.

Opponentimiz öz fikirlər silsiləsini davam etdirərək yazır: pedaqogikanın «obyekti insandır, mövzusu insanın tərbiyəsi və bu işdə mühüm vasitə kimi çıxış edən təlim və təhsildir» (yenə orada, səh 4.). Görün qısa bir cümlədə nə qədər elmi-pedaqoji yalınlaşğa yol verilir. Əvvəla, müəllifə görə, pedaqogikanın obyektivi İnsandır. Xatırlatmalıyıq ki, bu fikir yeni deyil. Onun bünövrəsini rus pedaqoqu K.D.Uşinski qoymuşdur və antropoloji pedaqogika kimi tarixə düşmüşdür.

İkincisi, müəllif bilməli idi ki, insan müasir bioloji elmlərin bir qrupu (İnsan anatomiyası, insan fiziologiyası, neyrocərrahiyyə, stomatologiya, oftalmologiya və s.), psixologiya, fəlsəfə, sosiologiya və s. sahələr üçün də tədqiqat obyektidir. Üçüncüsü, onun dediyi kimi «insanın tərbiyəsi

və bu işdə mühüm vasitə kimi çıxış edən təlim və təhsil» yalnız pedaqogikanın tədqiqat mövzusu deyildir. Təlim, tərbiyə və təhsil məsələləri psixologiyanın da, fəlsəfənin də, sosiologiyanın da tədqiqat mövzusunə aiddir. Dördüncüsü, pedaqoji ədəbiyyatda son zamanlar dönə-dönə isbat olunmuşdur ki, pedaqogikanın tədqiqat «mövzusu» yalnız tərbiyə kateqoriyası ilə məhdudlaşmır; onunla eyni səviyyədə, eyni mövqedə duran təlim, təhsil və pedaqoji inkişaf da həmin tədqiqat mövzusunda nəzərə alınır (bax: «Pedaqogika», Bakı, «Maarif», 1996, səh. 7; «Ali məktəb pedaqogikas», Bakı, «Nicat» nəşriyyatı, 1999, səh. 8 və s.).

Opponentimiz bir qədər də «dərinə» gedir: «İnsana dünyanın harasında olursa-olsun, öyrətmə zamanı milli fərqlərlə yanaşılmır və hansısa ölkənin, millətin elmi öyrədilmir, bəşəriyyətin əldə etdiyi elmlər (biliklər) öyrədilir» (yenə orada, səh. 4). Bu fikri artıq hissə qapılmaq meylli ilə izah etməkdən uzaqam. Burada müəllifin şüurlu, xüsusi mövqeyi qabarıq şəkildə özünü göstərir. Ona görə də bu məsələ üzərində bir qədər ətraflı dayanmaq istərdim. Müəllif açıq-aşkar elan edir ki, «öyrətmə zamanı... hansısa ölkənin, millətin elmi öyrədilir». Bəs öyrədilən nədir? Müəllifə görə, «bəşəriyyətin əldə etdiyi elmlər (biliklər)» Azərbaycan reallığından tamam uzaq olan bu fikirlə nəinki digər mütəxəssislər, hətta sırası müəllimlər də razılaşmazlar. Nə üçün? Çünki təhsil sahəsində həyata keçirilən islahat sayəsində tədris müəssisələrimizin istisnasız olaraq hamısı məhz Azərbaycanla əlaqədar olan biliklərin öyrədilməsinə üstünlük verməyə başlamışdır.

Opponentimizdən soruşuruq: respublikamızın hansı tədris müəssisəsində ölkəmizin, millətimizin elmləri (bilikləri) deyil, yalnız bəşəriyyətin əldə etdiyi elmlər (biliklər) öyrədilir? Əminəm ki, opponentimiz axtarsa da respublikamızda belə bir tədris müəssisəsi tapa bilməz. Çünki təhsil sisteminin əhatə etdiyi bütün tədris müəssisələri Təhsil Qanunundakı, məsələn, «Təhsildə vətənpərvərlik», «Təhsildə milli zəminin və bölgə komponentinin gücləndirilməsi» kimi prinsiplər əsasında fəaliyyət göstərir. Görəsən, tədris müəs-

sisəsi, opponentimizin düşündüyü kimi, milli dəyərlərə məhəl qoymasa və gənc nəsəl yalnız bəşəriyyətin əldə etmiş olduğu bilikləri öyrətməklə məşğul olsa, vətəndaşlıq tərbiyəsinə, vətənpərvərlik tərbiyəsinə necə nail ola bilər? Axı, təhsildə milli zəminin və bölgə komponentlərinin gücləndirilməsi prinsipinin Təhsil Qanununa daxil edilməsi nəticəsində Azərbaycan tarixinin, dilinin, ədəbiyyatının, mədəniyyətinin öyrənilməsinə diqqətin xeyli artdığına, milli adət və ənənələrimizin dirçəldiyinə, milli mənlük şüurumuzun baş qaldırdığına, füsunkar təbiətimizin və təbii sərvətlərimizin daha yaxından və daha dərindən öyrənilməsinə göz yummaq, bunların mənasını inkar etmək olarmı?

Öz fikirlərinin və mövqeyinin qüsursuzluğuna inanan opponentimiz, nəhayət, bu qənaətə gəlir ki, «milli pedaqogikanı yaratmaq meyli özünü doğrultmur» (yenə orada, səh. 4).

«Dəlillərinin» elmdən uzaq olduğunu aydınlaşdırandan sonra opponentimizin çıxartdığı «nəticənin» də qeyri-elmi olduğunu söyləməyə məcburuq. Bizim bu qənaətə gəlməyimizə opponentin özü hiss etmədən, bilmədən əlavə imkanlar da yaratmışdır. Əvvəla, opponentimiz rəy yazdığı kitabın adına azacıq da olsa diqqət yetirsəydi yəqin edərdi ki, kitabın müəllifi ümumiyyətlə, pedaqogika haqqında deyil, məhz «Azərbaycanda pedaqoji elm» haqqında danışır. Fikrimizcə, kitabın adı elmi cəhətdən ətraflı ölçülüb-biçilmiş və düzgün də ifadə edilmişdir. Çünki orada opponentin dediyi kimi, pedaqogika elminin yox, pedaqoji elmin respublika ilə bağlılığı, spesifikliyi ön plana çəkilir; «bəşəriyyətin əldə etdiyi» pedaqoji elm yox, pedaqoji elm sahəsində Azərbaycanın əldə etdiyi biliklər diqqət mərkəzinə gətirilir. Elə bunun özü başqa sözlə, mahiyyətə, milli deməkdir, milli pedaqogika mənasını verir.

İkincisi, kitaba ön söz kimi yazdığı materialın sonunda kitabın müəllifini nəzərdə tutaraq opponentimiz göstərir: «o, Vətən pedaqogikası problemlərindən söhbət açır, onu təhlilə cəlb edir (yenə orada, səh. 6).

Burada müəllif özü-özünü inkar etmiş olur. Çünki «Vətən pedaqogikası» elə milli pedaqogika deyil, bəs nədir? Müəllif

Vətən pedaqogikasını milli pedaqogikadan nə ilə fərqləndirir? Bəlkə «milli pedaqogika» termini ilk dəfə başqası tərəfindən pedaqoji elmə gətirildiyinə görə opponentimiz bu fikirləri söyləməli olur? Axı, milli pedaqogika indi söz deyil, əməldir! Onun başlıca ideyaları 1999-cu ildə nazirin əmri ilə çapdan çıxmış «Ali məktəb pedaqogikasını» adlı dərslik ətə-qana dolmuşdur! Həmin dərslik hazırda ali məktəblərdə istifadə olunduğu bir şəraitdə «milli pedaqogika yaratmaq mümkün deyil» kimi bir fikri ortalığa atmağın mənası nədir?

Daha qəribəsi odur ki, həmin dərsliyə yazılmış üç müsbət rəydən biri məhz opponentimizindir.

Göründüyü kimi, opponentimin mühakimələri elmi məntiqə söykənmir. Onun fikrində formal məntiq üstünlük təşkil edir. Opponentimizin fikrində sillagizmin mahiyyəti belədir: ümumbəşəriyyət milli ola bilməz; pedaqogika ümumbəşəridir. Deməli, pedaqogika milli ola bilməz.

Formal məntiq üçün mühakimədə əsasın reallığı o qədər də əhəmiyyət kəsb etmir; dialektik məntiqdə isə mühakimə əsasının reallığı, həyatiliyi həlledici amildir. Fikrimizi bir sillagizmdə konkretləşdirək. Məsələn: «İnsan meymundan əmələ gəlmişdir; Həsən İnsandır. Deməli, Həsən meymundan əmələ gəlmişdir». Formal məntiq baxımından bu mühakimədə hər şey qaydasındadır.

Dialektik məntiq mövqeyindən həmin mühakimə ki cəhətdən qüsurludur. Əvvəla, elmdə hələ heç kəs isbat etməmişdir ki, insan meymundan əmələ gəlmişdir. Əksinə, elmdə sübut olunmuşdur ki, tarixi inkişaf sayəsində meymun tədricən insanlaşmışdır. «Meymunun tarixən İnsanlaşması» fikrini, «insanın meymundan əmələ gəlməsi» fikri ilə əvəz etmək elmi-tarixi cəhətdən yolverilməzdir. İkincisi, tarixi həqiqəti müasir həyatla eyniləşdirərək «Həsən meymundan əmələ gəlmişdir» kimi təqdim etmək real həyata göz yummağa bərabərdir. Bundan əlavə, həyatda yaşayan Həsənə desən ki, «Sən meymundan əmələ gəlmişən», o, adamı daşqalaq edər!

Sözümün sonunda ona müraciət edirəm: Hörmətli opponentim! Rica edirəm, dediyiniz «Vətən pedaqogikasını»nı yaradın, xalqımızın istifadəsinə verin, biz də faydalanaq və sevinək.

Bəri başdan deyirəm: əgər «Vətən pedaqogikası»nı ətə-qana doldursanız, onun çapına nail olsanız və mən sağ qalsam, o kitab haqqında xoş məramla, elmin naminə çıxış edəcəyəm.

**(Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 2.III.2000)**

## **51. «MƏKTƏB PEDAQOGİKASI SXEMLƏRDƏ» HAQQINDAKI BƏZİ FİKİRLƏRƏ DAİR**

Mart ayının 5-də Təhsil Problemləri İnstitutu və Təhsil Şurası mənim «Məktəb pedaqogikası sxemlərdə» adlı əsərimi müzakirə etmişlər. Sevindirici haldır ki, çıxış edən mütəxəssislərin hamısı: institutun direktoru, professor A.Mehrabov da, Təhsil Şurasının sədri prof. Ə.Ağayev də, institutun direktor müavini prof. U.Kərimov da, institutun professorlarından A.Abbasov və V.Xəlilov da, Müəllimlər İnstitutunun prorektorunu prof. M.Həsənov da, həmin institutun dosenti R.Hüseynov da, Bakı Slavyan Universitetinin dos.K.Məmmədov da, Dillər Universitetinin professoru F.Seyidov da, bu universitetin dosentləri V.Bəşirov və O.Abbasov və başqaları da sxemləri təhsil üçün yararlılıq dərəcəsinə görə təhlil etmişlər. Çıxışlarda nəzərə alınması mümkün olan bir sıra təkliflər üçün yoldaşlara minnətdarlığımı bildirirəm. Hər sxemin başlığının və ya ortasındakı adın saxlanması; məfhumun məzmununu açan anlayışların sxemdə vahid istiqamətdə verilməsi; eksperiment üsullarının dərslikdə olduğu kimi adlandırılması, pedaqoji mövzuda ədəbiyyat ifadəsinin pedaqoji yönümlü müasir ədəbiyyat ifadəsi ilə əvəz edilməsi; tədqiqat üsulları qruplarının ardıcılığının nəzərə alınması bu cür təkliflərə misal ola bilər.

Bununla belə, qaldırılmış bəzi məsələlərə aydınlıq gətirməyi həm pedaqoji elmdən ötrü, həm də müəllimlərdən ötrü faydalı hesab edirəm. K.Məmmədovun müzakirəyə gəldiyinə və orada fəal iştirak etdiyinə görə xüsusən minnətdaram. Lakin dərəcə tələsdiyindən o, tez getdi. Özü olmadığından, onun fikirlərinə orada münasibət bildirməyi yersiz

hesab etdim; düşündüm ki, mülahizələrimi mətbuat vasitəsilə ona çatdırım.

Belə hesab edirəm ki, hörmətli Kərim müəllimin təkliflərindən bəziləri sxemlərlə səthi tanışlığının məhsulu kimi qiymətləndirilə bilər. Çünki, onun fikrinə görə sxemlərdə müəllim haqqında, təhsil haqqında məlumat öz əksini tapmalı idi. Halbuki, sxemlərin 32-ci səhifəsində müəllim fəaliyyətinin istiqamətlərini əks etdirən ayrıca sxem verilmiş, 30-cu səhifədə müəllimin mövcud statusu və təklif edilən statusu xüsusi sxemdə, 34-cü səhifədə isə müəllim kadrlarının pedaqoji hazırlığının vəziyyəti və onu yaxşılaşdırmaq üçün bəzi təkliflər digər sxemdə əks olunmuşdur.

Deyilənlər təhsilə də aid edilməlidir.

Rəyçinin fikrincə, təhsil haqqında məlumat sxemlərdə yox dərəcəsidir.

Deyilənin əksinə olaraq, 12-ci səhifədəki sxem təhsil kateqoriyasının əhatə etdiyi başlıca anlayışları, 14-cü səhifədəki sxem təhsil kateqoriyasının mahiyyətini (bakalavr pilləsi üçün), 15-ci səhifədəki sxem təhsil kateqoriyasının mahiyyətini (magistr pilləsi üçün), 16-cı səhifədəki sxem təhsilin məqsədini (bakalavr pilləsi üçün), 17-ci səhifədəki sxem təhsilin məqsədini (bakalavr pilləsi üçün), 18-ci səhifədəki sxem Azərbaycanda fasiləsiz təhsil sistemini, 19-cu səhifədəki sxem isə təhsil sisteminin əsasında duran balıca prinsipləri əks etdirir.

Opponentim ailə pedaqogikasını pedaqoji elmlər sisteminə aid etməyi və sxemlərdə ona ayrıca yer verməyi düzgün hesab etmir. Nə üçün? Onun fikrincə, pedaqoji elmin elə bir sahəsi yoxdur. Əlbəttə, opponentin hər cür fikir söyləmək hüququ var. Bizim mövqeyimiz isə reallıqdan çıxış etməkdən, reallığa istinad etməkdən ibarətdir. Reallıq isə göz qabağındadır: ailə tərbiyəsi olub, indinin özündə də var və bundan sonra da olacaqdır; ailədə tərbiyə problemləri tədqiq edilmiş, tədqiq edilir, bundan sonra da tədqiq ediləcəkdir. Bu sahəni tədqiq edən elmin adı isə pedaqogikanın qollarından biri olan ailə pedaqogikasıdır.

Hörmətli müəllimə görə, tədris müəssisəsində siyasi fəaliyyətin yolverilməzliyi prinsipinin sxemlərə daxil edilməsi məqbul sayıla bilməz. Nə üçün? Onun fikrinə görə məktəb ideoloji qrumdur. Kərim müəllim burada bir-biri ilə bağlı iki məfhumu: tədris müəssisəsində siyasi fəaliyyətlə tədris müəssisəsinin ideoloji qurum olmasını eyniləşdirir. Əlbəttə, məktəb dövlətin ideologiyasına uyğun fəaliyyət göstərir. Lakin belə bir fəaliyyəti hansısa partiyanın və ya siyasi təşkilatın məktəbdə fəaliyyəti kimi başa düşmək düzgün olmazdı.

Hörmətli opponent sxemlərdə metodologiyaya yer verilmədiyindən təəssüflənir. Deməli ki, milli pedaqogikada metodoloji problemlər ««Məktəb pedaqogikası» adlı dərsləyin «Pedaqoji elmin nəzəri-metodoloji məsələləri» adlı ilk bölməsində şərh edilir. Ümumiyyətlə, metodologiya, o cümlədən pedaqogikanın metodologiyası son dərəcə mücərrəd məfhum olduğundan, onu sxemləşdirməmişik. Hörmətli Kərim müəllim pedaqoji elmin metodologiyasının nədən ibarət olduğunu və onu sxemləşdirməyin yollarını göstərsəydi, ona əlavə minnətdar olardıq.

Hörmətli Kərim müəllim vaxtı çoxdan keçmiş bir mübahisəyə özünü doğrultmayan üsulla yeni həyat verməyə cəhd edir. Təkrar deyir ki, elm milli deyil, ümumbəşəridir; buna görə də pedaqogika milli ola bilməz. O məsələyə biz çoxdan münasibət bildirmişik; özü də iki dəfə: həm ən mötəbər qəzetlərdən birində - «Respublika» adlı qəzetin 2002-ci il 16 yanvar tarixli sayında «Elm və dövlət müstəqilliyi» adlı məqalədə, həm də «Təhsil» qəzetinin 2002-ci il 23 yanvar tarixli sayında «Vətənsiz elm vətənə fayda verə bilərmi?» adlı məqalədə. Köhnə bayatı çalmaqdansa həmin məqalələri oxumaq və tutarlı dəlillər gətirərək elmi mübahisəyə girişmək məsləhət olmazdı?! Sübutsuz-dəlilsiz nəyəsə yox deyib tərslik etmək elm daşıyıcısına şöhrət gətirərmidi?! Mübahisəyə girişdiyiniz şəxsin əsərlərini, o cümlədən onun «Milli pedaqogika yollarında» adlı kitabını, heç olmazsa həmin kitabın 398-ci səhifəsindəki milli pedaqogikanın mahiyyətinə dair müəllifin fikrini oxuyaraq



ona münasibət bildirməyiniz faydalı olmazdı? Orada yazılmışdır: «Azərbaycan Respublikasının müasir pedaqoji təcrübəsi və pedaqoji fikrini keçmiş pedaqoji irsi ilə üzvi şəkildə əlaqələndirərək buna üstünlük verən və digər ölkələrin pedaqoji təcrübəsi və pedaqoji fikrinə laqeyd qalmayan pedaqogikaya milli pedaqogika deyilir». Milli pedaqogika belə başa düşülür, hörmətli opponent! «Elm ümumbəşəridir; pedaqogika elmdir; deməli, pedaqogika ümumbəşəridir» formasında qurulan sillaqizm formal məntiqin məhsuludur, hörmətli opponent! Formal məntiq isə məntiqi təfəkkürün aşağı pilləsidir. Onun yüksək pilləsi isə dialektik məntiq adlanır. Əsl elmin əzəmətli binası dialektik məntiq zəminində ucalır. Hörmətli opponent pedaqoji cərəyanları əks etdirən sxemi nəzərdə tutaraq söyləyir ki, həmin cərəyanlar pedaqoji deyil, fəlsəfi cərəyanlardır, hörmətli Kərim müəllim ya reallıqla səthi tanış olduğundan, yaxud da reallığı bilərəkdən təhrif etmək istəyindən həmin fikri söyləmişdir. Bu səbəbdən də mən məsələnin mahiyyətinə aydınlıq gətirməliyəm.

Pedaqogika kursunu tədris edən mütəxəssislərə məlumdur ki, tarixən pedaqoji fikir fəlsəfənin tərkibində formalaşmağa başlamışdır. Qədim dövrdən filosoflar həm də pedaqoji proses haqqında, təlim və təhsil haqqında çox maraqlı və faydalı fikirlər söyləmişlər. Azərbaycandan da belə olmuşdur. Nizaminin, Füzulinin, Tusinin, Nəsiminin, Bəhmənyarın, M.F.Axundovun, Bakıxanovun və bir çox digər filosof, yazıçı və şairlərin pedaqoji fikirləri tədqiq edilmiş və tədqiq edilməkdədir. Bu cür tədqiqatlardan məlum olmuşdur ki, vaxilə filosof, yazıçı və şair kimi məşhur olmuş şəxslərin sistemli pedaqoji irsləri də mövcuddur. Müasir pedaqoqlar öz mühazirələrində və əsərlərində həmin şəxsləri yad edir, onların pedaqoji irsini dilə gətirirlər. Məhz bu zəmindən çıxış edərək biz, indiyədək dünya miqyasında olmuş pedaqoji cərəyanları öyrənmiş, adlandırmış və mahiyyətini açmışıq.

Düşünürük ki, əgər hörmətli opponent «Azərbaycan məktəbi» jurnalının 2000-ci il 6-cı nömrəsindəki «Pedaqoji

cərəyanlar hansılardır və milli pedaqogika onları necə qiymətləndirir» mövzusunda m ə qaləni, yaxud «Milli pedaqogika yollarında» adlı kitabdan eyni adlı materialı oxumuş olsaydı, bəlkə həmin məsuliyyətsiz fikri söyləməzdi, hətta müəllifin elmi zəhmətini ayrıca qeyd edərdi; pedaqoji cərəya kimi hürufizm pedaqogikasının nə demək olduğunu soruşmazdı.

Pedaqoji cərəyanlar sırasında sovet pedaqogikasının da adını görən opponent təəccübləndiyini bildirmişdir. Onun fikrincə, sovet pedaqogikası cərəyan deyil. Bəs nədir? Opponentimiz həmin suala cavab vermir. Lakin, o, zəhmət çəkib milli pedaqogika ruhunda yazılmış «Böyük məktəb pedaqogikası» dərsliyindən hali olsaydı, onun heç olmazsa, 15-ci səhifəsində pedaqoji cərəyan məfhumunun mahiyyətinə dair fikrə gözücu nəzər salsaydı yəqin edərdi ki, pedaqoji cərəyan - pedaqoji elmin, yaxud pedaqoji prosesin hər hansı bir və ya bir neçə cəhədini ön plana çəkib, digər cəhətlərini ona tabe etmək cəhtindən ibarətdir. Bu baxımdan milli pedaqogikada sovet pedaqogikası pedaqoji cərəyan hesab edilmiş və belə səciyyələndirilmişdir: «Sovet adamlarının təlim, tərbiyə və təhsil məsələlərini Sov. İKP ideyalarına uyğun şəkildə şərh edən pedaqogika sovet pedaqogikasıdır. («Milli pedaqogika yollarında», Bakı, «Ağrıdağ», 2001, səh. 409)»

Mütəxəssislərimizdən biri təklif edir ki, pedaqoji prosesin ayrılmaz hissəsi olan psixoloji inkişaf kateqoriyasını inkişaf məfhumu ilə əvəz edək. Bu təkliflə iki cəhətdən razılaşmaq mümkün deyil. Əvvəla, ümumiyyətlə inkişaf fəlsəfi kateqoriya hesab edilir və dünyada hər şeyin, bütün təbiət və cəmiyyət hadisələrinin kəmiyyət və keyfiyyət dəyişmələrini nəzərdə tutur. Bu mənada başa düşülən inkişafın pedaqogikaya dəxli yoxdur. İkincisi, insanla əlaqədar inkişaf dəyəndə orqanizmin fiziki, fizioloji və s. cəhətdən təkmilləşməsi də ön plana çəkilir. Düzdür, uşağın orqanizmində baş verən fiziki və fizioloji dəyişmələrin təlim-tərbiyə işinə dəxli var. Bu dəyişiklikləri müəllimin bilməsi, öz pedaqoji işində nəzərə alması faydalıdır. Lakin gənc nəsilə psixoloji

xüsusiyyətlərin necəliyi, onların inkişaf dinamikası təlim-tərbiyə işinə, pedaqoji prosesə daha güclü təsir göstərir. Bu iki səbəbdən biz ümumiyyətlə inkişafı deyil, real həyatda olduğu kimi, məhz psixoloji inkişafı pedaqoji prosesin ayrılmaz tərkib hissəsi kimi nəzərdən keçirməyi vacib hesab etmişik.

Hörmətli mütəxəssislərimizdən bəziləri təhsilin mahiyyəti və məqsədi məfhumlarına aid olan sxemlərdə həm uyğunsuzluq halları, həm də digər sxemlərdən fərqlənən hallar olduğunu deyirlər. Birinci cəhətə nəzər salsaq deməliyə ki, həmin sxemlərdə uyğunsuzluq deyil, fərq var. Sxemlərdən göründüyü kimi, təhsilin mahiyyəti məfumu da, təhsilin məqsədi məfumu da ayrılıqda həm bakalavr pilləsinə, həm də magistratura pilləsinə uyğun şəkildə açıqlanır. Məfhumların mahiyyəti hər iki pillə üçün eynilə qalır, magistratura pilləsində eyni mahiyyət bir qədər dərin məzmununda ifadə edilir. Təhsilin mahiyyətinə dair fikrimizi konkretləşdirək. Bakalavr pilləsinə aid sxemdə məfhum mahiyyəti belə ifadə edilir: təhsil – sosial İqtisadi həyatın bir sahəsi kimi, müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətdə öyrənilən təbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda nəticəsi kimi özünü göstərən biliklərin, bacarıq və vərdislərin, habelə mədəni keyfiyyətlərin məcmusudur.

Magistratura mərhələsinə aid sxemdə isə biliklər, bacarıq və vərdislər, habelə mədəni keyfiyyətlər əvəzinə sistemləşdirilmiş, milli və ümumbəşəri dəyərlər ifadəsi işlədilir. Bununla yanaşı, bakalavr pilləsinə aid sxemdə öyrənilən ifadəsindən əvvəl magistratura pilləsinə aid sxemdə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil ifadəsi əlavə olunmuşdur.

Göründüyü kimi, eyni məfhumun mahiyyətinin iki mərhələdəki açılmasında uyğunsuzluq və ya ziddiyyət yoxdur; eyni mahiyyətin iki səviyyədə: aşağı və yüksək səviyyədə ifadəsi var. Təəssüf ki, mütəxəssislərimizin əksəriyyəti elmimiz üçün həmin yeniliyi də dilə gətirmədi.

Səciyyələndirdiyimiz məfhumların aparıcı əlamətlərinin sxemdə ayrı-ayrı sözlərlə təqdim edilməsi də təsadüfi deyil.

Burada əsas məqsəd təhsilin mahiyyəti və təhsilin məqsədi məfhumlarının aparıcı əlamətlərini oxucunun diqqətinə çatdırmaqdan ibarət olmuşdur.

Bir daha müzakirə iştirakçlarına, çıxış etmiş yoldaşlara və müzakirənin təşkilatçlarına öz minnətdarlığımı bildirirəm.

(«Təhsil və zaman» qəzeti, 17 mart, 2004)

## 52. «İLİN ƏN YAXŞI MÜƏLLİMİ» KİM OLA BİLƏR?

Məlum olduğu kimi, Respublika Təhsil Nazirliyi «ilin ən yaxşı məktəbi» və «ilin ən yaxşı müəllimi»ni müəyyənləşdirməyə qərar vermişdir. Olduqca əhəmiyyətli tədbirdir. Tədbirin tam obyektiv şəkildə, hamının bəyəndiyi formada həyata keçirilməsində təkcə müəllimlər maraqlı deyil; valideynlər də, şagirdlər də, bütün təhsil işçiləri də tədbirin nəticəsini səbirsizliklə gözləməli olacaqlar. Kim ilin ən yaxşı müəllimi olacaq? İlin ən yaxşı müəllimi necə müəyyənləşdiriləcək?

Suala birmənalı cavab vermək o qədər də asan iş deyil. Nə üçün? Çünki məktəblərimizdə tədris olunan fənlər məzmunca bir-birindən xeyli fərqləndiyi kimi, onların tədrisi metodikaları da eyniyyət təşkil etmir. Halbuki ilin ən yaxşı müəllimi axtarışında ortaya fizika müəllimi də, kimya müəllimi də, tarix müəllimi də, hər hansı digər fənni tədris edən müəllim də çıxma bilər. Belə olduğu halda, yenə təbii sual yaranır: Fənlərin məzmunundakı və tədrisi metodikasındakı müxtəlifliyi istisna edən və bütün müəllimlərin iştirakını təmin edən ümumi meyarlar, göstəricilər müəyyənləşdirmək mümkündürmü? Fikrimizcə, mümkündür!

Belə meyarlar təhsil naziri Misir Mərdanovun bir əmri ilə dərslük kimi çap olunmuş, digər əmri ilə bəzi ümumtəhsil məktəblərində, habelə ixtisasartırma və yenidən hazırlanma müəssisələrində tətbiqi vacib hesab edilmiş «Məktəb pedaqogikası»nda var. Bizcə, pedaqoji prosesin tamlığını təmin etmək; dərslərin təhsilləndirici, tərbiyələndirici və inkişafetdirici

vəzifələrini vəhdətdə həyata keçirmək; təlimin vəzifələri ilə strateji məqsədini uzlaşdırmaq; dərstdə mənimsənilən milli və ümumbəşəri dəyərləri dərstdənkənar tədbirlərlə daha da möhkəmləndirmək; son zamanlar müşahidə olunan bəzi neqativ hallara qarşı barışmaz olmaq bu cür meyarlar hesab edilə bilər.

Pedaqoji prosesin tamlığının təmin edilməsi ideyasına nəzər salmaq. Bu ideyaya görə bütövlükdə məktəbin fəaliyyəti, o cümlədən hər bir müəllimin fəaliyyəti şagirdlərə yalnız təhsil verməkdən və ya onları yalnız tərbiyə etməkdən, yaxud onların psixoloji qüvvələrinin inkişafını təmin etməkdən ibarət olmur; pedaqoji prosesdə təlim də, tərbiyə də, təhsil də, psixoloji inkişaf da eyni dərəcədə diqqət mərkəzində saxlanılır; çalışılır ki, onlar bir-birini tamamlasın.

Bu ümumi ideyanı başa düşən, onu qəbul edən və öz fənninin tədrisində nəzərə alan müəllim üç başlıca yaxın vəzifəni və bir uzaq strateji məqsədi həyata keçirməli olur.

Dərsin həyata keçirməli olduğu yaxın vəzifələrə diqqət yetirək. Fənnin xarakterindən, hansı sinifdə təşkil edildiyindən asılı olmayaraq, müəllim hər bir dərstdə üç başlıca vəzifə yerinə yetirməli olur: 1. Proqram üzrə hansısa yeni biliyin, bacarıq və vərdişin şagirdlər tərəfindən şüurlu və möhkəm mənimsənilməsini təmin edir; 2. Öyrənilən bilik və bacarıqlar vasitəsi ilə, dərsin çoxsaylı tərbiyəvi imkanlarını iş salmaqla şagirdlərin mənəvi aləmini Azərbaycan xalqının arzuladığı faydalı keyfiyyətlərlə zənginləşdirir; 3. Biliklərin və mənəvi keyfiyyətlərin mənimsənilməsi prosesində uğurlu təhsil üçün zəruri şərt olan diqqətin, hafizənin, təxəyyülün, təfəkkür tərzlərinin, iradi keyfiyyətlərin intensiv inkişafına təkan verir.

«İlin ən yaxşı müəllimi»ni səciyyələndirməyə imkan verən meyarlardan biri də müəllimin dərstdənkənar tədbirləri ilə əlaqədardır. Belə müəllimin ətraflı ölçülüb-biçilmiş dərstdənkənar tədbirləri şagirdlərin dərslərdə qazandıqları təhsillilik, tərbiyəlilik və psixoloji inkişaf səviyyəsinin yüksəldilməsinə xidmət edir.

Bü cür yaxın vəzifələri həyata keçirən ilin ən yaxşı müəllimi daim xatırlayır ki, belə vəzifələr pedaqoji prosesin uzaq, strateji məqsədinin reallaşdırılmasına yönəlidir. Pedaqoji prosesin strateji məqsədi isə respublikamızın reallığını nəzərə alan «Milli pedaqogika»da belə ifadə olunmuşdur: «Milli və ümumbəşəri dəyərləri gənc nəsə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil aşılamaq yolu ilə respublikamızın ərəzi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını, dövlət müstəqilliyini qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan fəal vətəndaşlar yetişdirmək pedaqoji prosesin strateji məqsədidir».

Nəhayət, ilin ən yaxşı müəllimi son zamanlar bir çox cəhətdən qəbul edilməz hesab edilən bəzi neqativ hallara qarşı, o cümlədən repetitorluğa qarşı barışmaz mövqe tutur.

Beləliklə, milli pedaqogika baxımından ilin ən yaxşı müəllimi öz fəaliyyətində pedaqoji prosesin tamlığını təmin edir; hər dərstdə təhsilləndirmə, tərbiyələndirmə və inkişaf etdirmə vəzifələrini vəhdətdə həyata keçirir; bu vəzifələri dərstdənkənar tədbirləri ilə daha da möhkəmləndirir; dərslər və dərstdənkənar tədbirlərin vəzifələrini pedaqoji prosesin strateji məqsədinə istiqamətləndirir; təhsildə neqativ hallara qarşı barışmaz mövqeyi ilə fərqlənir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 11 yanvar 2008)**

### **53. PAXILLIQ MƏRƏZİNİN QURBANI**

Bu yaxınlarda həmkarlarımdan biri mənə müraciət etdi, bildirdiki, mərhum Heydər Hüseynov haqqında kitab nəşri nəzərdə tutulub. Onun keçmiş tələbəsi kimi, bəlkə Heydər Hüseynov haqqında öz təəssüratlarımı yazam.

Tələbəlik dövründə iki müəllim mənim şüurumda silinməz iz qoymuşdur: Bakı Dövlət Universitetində akademik Heydər Hüseynov və Leningrad Dövlət Universitetində prof. Serebryakov.

Heydər Hüseynov haqqında xatirələrim daha zəngindir. Tələbəlik illərində də, indinin özündə də Heydər Hüseynov

məndən ötrü əsil vətəndaş, dərin və geniş elmi biliyə, milli mədəni keyfiyyətə malik olan ziyalı, sözü ilə əməlinin üst-üstə düşdüyü insan, tələbə qəlbini ovsunlayan böyük müəllim, auditoriyada şərh etdiyi fikirləri əsərləri ilə tamamlayan alim, xalq üçün istədiklərini həyatda reallaşdıran ictimai xadim nümunəsi olmuşdur. Mən bu keyfiyyətlərinə görə fəxr hissi keçirmişəmki belə müəllimim olubdur və indinin özündə də qürur hissi yaşayıram ki, belə Azərbaycan övladı ilə təmasda olmuşam.

Bu fikir və hisslərimi bir necə misalda ətə-qana gətirim. 1946-cı il idi. Həmişə olduğu kimi, zəngdən azacıq keçməmiş Heydər Hüseynov auditoriyaya daxil oldu, masaya yaxınlaşdı; söhbətin şirin yerində, gözlənilmədən, zəlzələ baş verdi. Auditoriyada oğlanlı-qızlı 30-a qədər tələbə vardı. Tələbələr bir-birini basa-basa auditoriyadan qaçdılar. Qabaq sırada əyləmiş 2 tələbə oturduğu yerdən tərپənməmişdi. Heydər Hüseynov kürsünün arxasında, bir əli çənəsinin altında danışdığı eyni vəziyyətdə qalmışdı. Çox keçmədi, tələbələr utana-utana auditoriyaya qayıtdılar.

Biz tələbələr üçün bu mənzərə adi hal deyildi. Gözlənilməz situasiyada adamın özünü necə idarə edəcəyini, özünü necə aparacağını, nə dərəcədə iradəli olduğunu əyani şəkildə göstərən bir mənzərə idi. Heydər Hüseynov sübut etdi ki, insan hətta gözlənilməz hallarda belə öz hərəkətlərinə hakim kəsilməlidir.

Heydər Hüseynovun auditoriyada qaldırduğu, şərh etdiyi məsələlər üç cəhətdən tələbələr üçün xüsusi maraq doğururdu. Əvvəla, o, alovlu vətənpərvər kimi, qaldırduğu ictimai və fəlsəfi məsələlərin milli köklərini araşdırmağa çalışırdı. Bu mənada o, dönə-dönə M.F.Axundovun, A.Bakıxanovun, S.Vurğunun və digər Azərbaycan mütəfəkkirlərinin, şair və yazıçılarının elmi yaradıcılıqlarına müraciət edirdi. İkincisi, o, şifahi şərhlə kifayətlənmirdi; fikirlərini möhkəmləndirmək üçün yazdığı əsərləri oxumağı bizə tövsiyə edirdi. Yadımdadır, məsələn, Axundov haqqında danışandan sonra «Axundovun fəlsəfi görüşləri», Səməd Vurğun barədə söz açanda «Vətənpərvər şair Səməd Vurğun» adlı əsərlərini

xatırladardı. Gərəkki, adını çəkdiyim birinci əsər 1941-ci ildə, digər əsər isə 1942- ci ildə çapdan çıxmışdı.

Biz tələbələr üçün olduqca maraqlı idiki, Heydər Hüseynov marksizm-leninizm fəlsəfəsinin ayrı-ayrı müddələrini də milli fəlsəfi fikirlə, demək olar ki, eyni zamanda, paralel təbliğ edirdi. Onun tövsiyyəsi ilə biz tələbələr bu nadir insanın qələmindən çıxmış «Dialektika və metafizika» (1939), «Dialektik materializm (həmin il), «Dialektik və tarixi materializm (1941) adlı əsərlərini əldə edib acgözlüklə oxuyardıq.

Heydər Hüseynovun yaradıcılığında bizi heyran qoyan cəhətlərdən biri də onun uzaqgörənliyi idi. İkincə misal gətirim. Biz başa düşürdük ki, Bakı Dövlət Universitetinin tarix fakültəsi nəzdində yaradılmış fəlsəfə şöbəsi və onun ilk tələbələri olan biz bu böyük insanın təşəbbüsünün məsulluyuq. Bu barədə söhbət düşəndə deyərdi: «Mən əminəm ki, bu şöbəni qurtaran şəxslər yüksək ixtisaslı mütəxəssislər kimi yetişəcək, respublikamıza başucalığı gətirən vəzifə sahibləri olacaq».

Heydər Hüseynovun həmin fikri özünü tamamilə doğrultmuşdur.

İkinci misal. Beynəlxalq məsələlərə yaxın mövzularda söhbətlərdən birində Heydər Hüseynov söz gəlişi bildirdi:

faşizmin ömrünün uzun sürməyəcəyini əsərlərimin birində vaxtilə mən də əsaslandırmışdım.

Biz ondan soruşduq:

Müəllim, nəzərdə tutduğunuz əsərin adını deyərdinizmi?

O, məmnuniyyətlə razılaşdı və dedi:

Müharibənin ən qızgın davam etdiyi anlarda yazıb 1943-cü ildə çap etdirmişəm. Adı belədir: «faşizmin məhvi labüddür».

Tarix Heydər Hüseynovun bu cəhətdən də haqlı olduğunu sübut etdi.

Azərbaycan Respublikası üçün, Azərbaycan xalqı üçün Heydər Hüseynovun kim olduğuna aydınlıq gətirmək məqsədi ilə xatirələrimdən bircə epizod da gətirmək istərdim. 1947-ci il idi. Leninqrad Dövlət Universitetində



fəlsəfə fakultəsinin III kursuna köçürülmüşdüm. Eşitdim ki, filosof Aleksandrovun «История Западно-Европейской философии» adlı əsərinin Moskvada müzakirəsi keçiriləcək. Ən vacibi o idi ki, fikir mübadiləsi aparılacaq. Bütün müttəfiq respublikalardan, o cümlədən Azərbaycandan da nümayəndələr dəvət olunub. Öyrəndim ki, həmin müşavirə-müzakirədə Azərbaycanı bizim müəllimimiz Heydər Hüseynov təmsil edir. Həm fəlsəfə fakultəsinin tələbəsi kimi, həm də orada müəllimin necə çıxış edəcəyini görmək üçün Moskvaya getmək qərarına gəldim. Tələbə yoldaşlardan yol pulu yığıb tədbirə çata bildim. Müşavirə-müzakirədə axıradək iştirak etdim. Tədbiri əvvəldən axıradək Sov. İKP MK-nın ideologiya üzrə katibi A.A.Jdanov aparırdı. Sonda qərara gəldilər ki, «Вопросы философии» adında jurnal təsis olunsun və həmin müşavirə-müzakirənin materialları (məruzə və çıxışların mətnləri bu jurnalın ilk nömrəsində çap edilsin. Belə də oldu. Mən həmin tədbirdən müstəsna qürur hissi ilə, hədsiz iftixar hissi ilə qayıtdım. Niyə? Çünki Heydər Hüseynovun məruzəsi bir çox cəhətdən digər məruzələrdən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənirdi: fikirlər bir-biri ilə əlaqəli şəkildə şərh edilirdi; irəli sürülən müddəalar havadan aslı qalmırdı, tutarlı dəlillərlə sübut olunurdu, zalda elə bil heç kəs yox idi: hamı diqqətlə qulaq asırdı.

Heydər Hüseynovun nüfuzu, onun hörməti respublikanın hüduqlarından kənarlara yayılırdı. Onun nüfuzu «XIX əsr Azərbaycan ictimai və fəlsəfi fikir tarixindən» adlı əsərin işıq üzü görəndən sonra daha qabarıq şəkildə özünü göstərirdi.

Paxıllıq mərazinə tutulmuş bəzilərini Heydər Hüseynov nüfuzunun sürətlə artması narahat etməyə başlamışdı. «Tədbir» görmək lazım idi. «Tədbir» görüldü. Azərbaycan ziyalılarının növbəti vəzifələri mövzusunda respublika müşavirəsi hazırlanıb həyata keçirildi. Heydər Hüseynovun adını çəkdiyimiz son əsəri müzakirə obyektinə çevrildi. Məruzəçi Azərb. KP MK-nın birinci katibi M.C.Bağirov oldu. Məruzəçinin mətni «Kommunist» qəzetində çap olundu. Məruzədən belə nəticə çıxarıldı ki, əsərdə Heydər Hü-

seynovun haqq qazandırmğa çalışdığı Şeyx Şamil və müridizm hərəkatı əslində ingilislərə işləmişdir.

O zaman da sual yaranırdı: M.C.Bağırov nə tarixçi idi, nə də tədqiqatçı; bəs necə oldu ki, o, bu qədər arxiv sənədlərini ortaya çıxarıb onları birtərəfli şərh edə bilib?

Bu suala mənim məlumatıma görə Ənvər Şükürzadə adlı tarixçi məndən ötrü aydınlıq gətirdi. O, BDU-da dosent işləyib. Məlum qəbətə görə həbs olunubmuş. Azadlığa çıxandan sonra Azərbaycan Dövlət Elmi Tədqiqat pedaqoji Elmlər İnstitutunun elmi katib vəzifəsinə təyin olunmuşdu. Mən də orada elmi işlər üzrə direktorun müavini işləyirdim. Günlərin birində söhbət Heydər Hüseynovdan düşdü. Tarixçi olduğuna görə mən yuxarıda səsləndirdiyim sualı ona verdim. Cavabında o, dedi:

Həmin məruzənin hazırlanmasında və Heydər Hüseynovun faciəli ölümündə mənim də günahım var.

Mən maraqlandım və soruşdum:

Ənvər müəllim, necə, sizin günahınız nədən ibarət olub, mənə danışardınız mı?

Ənvər müəllim əsaslı və ya əsassız məni bir qədər tərifləyəndən sonra, sənə açaram, - dedi və davam etdi:

Həbsdən təzəcə buraxılmışdım. Məni mərkəzi komitəyə çağırtdılar. Getdim. Xeyli gözlədim. Dedilər ki, şəxsən birinci katib qəbul edəcək. Qəbul etdi. Dəvət olunduğumun səbəbini birbaşa dedi:

Dövlət əhəmiyyətli bir tapşırıq vermək istəyirəm. Bilirsən ki, XIX əsr Azərbaycan ictimai və fəlsəfi fikir tarixindən adlı bir kitab nəşr edilib. Orada Rusiyaya qarşı mübarizə aparan Şeyx Şamilə və müridizm hərəkatına haqq qazandırılıb. Halbuki onlar xarici agentlərə işləmişlər. Sənin vəzifən arxiv sənədləri əsasında faktlar toplayıb gətirməkdən ibarət olacaq. Moskva, Tiflis, Maxaçkala və s. arxivlər səndən ötrü açıq olacaq. Öhdəsindən gələ bilərsən? Bu məsələni bir mən bilirəm, bir də sən! Aydındır?

Aydındır, yoldaş Bağırov!-deyib, çıxdım. Düz iki ay arxivlərdə birtərəfli material toplamaqla məşğul oldum. Çox keçmədi. Azərbaycan ziyalılarının növbəti vəzifələri adlı res-

publika müşavirəsində səslənən məruzənin topladığım materiallar əsasında hazırlandığını görəndə özümə yer tapa bilmirdim.

Maraqlıdır, necə olur-olsun Heydər Hüseynovu hörmətdən salmaq kampaniyası nə üçün belə yüksək səviyyədə təşkil olunmuşdu? Mənim şəxsi əqidəmə görə, Heydər Hüseynovun nüfuzunun sürətdə artması, elmi ad və dərəcələrdə, ictimai fəaliyyət pillələrində durmadan ucılması bəzi vəzifə düşgünlərini vahiməyə salmış, onun paxıllığını çəkməyə başlamışlar.

Heydər Hüseynov respublika rəhbərliyinə ən layiqli namizəd kimi yetişdirdi. Görünür, onu aradan götürmək lazım imiş. Bu istəyə isə, təəssüf ki, nail ola bilməmişlər. Nəticədə Azərbaycan xalqı özünün ən ləyaqətli övladlarından birini itirmişdir. O, azı, paxıllıq mərazinin qurbanı olmuşdur.

Böyük təəssüf hissi ilə deməyə məcburam ki, yalnız tək-tək adamlar üçün deyil, bütövlükdə xalqımız üçün təhlükə törədən paxıllıq mərazinə tutulmaq hallarına indinin özündə də rast gəlirik. Paxıllıq mərazi isə Ən çox qabiliyyətsiz və vəzifəpərəst adamlar arasında daha çox müşahidə olunur.

## KİTABIN İÇİNDƏKİLƏR

<b>TƏRTİBÇİDƏN.....</b>	<b>3</b>
<b>I. ƏNƏNƏVİ PEDAQOĞIKANIN MÖVCUD DURUMUNA DAİR</b>	
1. Pedaqogikanın yeni problemləri.....	7
2. Təhsildə islahatların aparılmasına dair.....	13
3. Pedaqogikada yeni üfüqlər.....	24
4. Pedaqoji elm – təhsilin kompasıdır.....	31
5. Pedaqoji mövzu nədir, metodik mövzu nədir?.....	35
6. Pedaqogikanın tədqiqat hüdudları haqqında.....	39
7. Pedaqoji elmimizə dair bəzi mülahizələr.....	52
8. Pedaqoji elmimizə dair bəzi mülahizələr.....	59
9. О совершенствовании преподавания курса педаго- гики.....	65
10. О некоторых новых идеях национальной педаго- гики, имеющих общечеловеческое значение.....	68
11. Dövlət müsəttəqilliyi şəraitində pedaqogikanın bəzi problemləri.....	70
12. Pedaqogikanın yeni problemləri.....	75
13. Pedaqogikanı mövzusu məsələsində islahat və ya milli pedaqogikanın mövzusu.....	82
14. Pedaqogika kursunun ənənəvi strukturuna milli pedaqogika necə baxır?.....	89
15. Pedaqoji kateqoriyalar milli pedaqogika işığında necə görünür?.....	94
16. Pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunun ədəbiy- yatda qoyuluşuna dair.....	100
17. Bir daha «azərbaycanda pedaqoji elm: təşəkkül, inkişaf və problemləri» haqqında.....	106
18. «Pedaqogika» adlı yeni kitabın müəmmalı müddə- aları haqqında.....	115
19. Azərbaycanda pedaqoji terminologiyanın vəziyyəti necədir?.....	148

## II. BƏZİ PEDAQOJİ MƏFHUMLAR MİLLİ PEDAQOGİKA İŞİĞİNDƏ

20. «Tərbiyənin məqsədi» məsələsinə dair.....	154
21. Tərbiyənin mahiyyəti.....	158
22. Milli pedaqogika tərbiyənin prinsipi anlayışı haqqında.....	163
23. Pedaqoji elmdə kateqoriya, məfhum və anlayışların dərk olunmasına fəlsəfi yanaşma.....	169
24. Bəzi pedaqoji anlayışların şərhinə dair.....	173
25. «Fiziki tərbiyə», «fiziki mədəniyyət» və «bədən tərbiyəsi» məfhumlarına öləri bir nəzər.....	187
26. Təhsil anlayışının dərk olunmasında fəlsəfi yanaşmanın rolu.....	192
27. Elmi dünyagörüşü nədir?.....	194
28. Pedaqoji qanunauyğunluqları müəyyənləşdirməyin əsasları.....	198
29. Pedaqoji qanun və qanunauyğunluqlar haqqında..	218
30. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu nə deməkdir?...	231
31. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər.....	234
32. Pedaqoji tədqiqatların və məarif işinin səmərəliliyini artırmağa dair.....	241
33. Pedaqoji prosesin bəzi qanunauyğunluqları və qanunları.....	253
34. Pedaqoji prosesin üsulları və onların qruplaşdırılması məsələləri.....	266

## III. MİLLİ PEDAQOGİKAYA AĞIZ BÜZƏNLƏRƏ TUTRALI CAVAB

35. Pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi haqqında.....	275
36. Milli pedaqogika... Mümkündürmü? Bəli!.....	282
37. Pedaqoji kateqoriyaların başa düşülməsində də islahat? Bəli!.....	287
38. Vətənsiz elm vətənə fayda verə bilərmi?.....	296
39. Qara məni basınca, mən qaranı basım.....	304
40. Elm yaradıcılıq, yaradıcılıq isə elm tələb edir. «Pedaqogika. Yeni kurs» adlı dərs vəsaiti haqqında bəzi qeydlər.....	315

41. Pedaqogika, milli pedaqogika, pedaqogikada millilik və pedaqogikaşünaslıq.....	<b>324</b>
42. Azərbaycanda pedaqoji proses hansı məqsədə xidmət etməlidir?.....	<b>330</b>
43. Elm və respublikanın dövlət müstəqilliyi.....	<b>341</b>
44. Təhsilin fəlsəfi məsələlərinə dair bəzi mülahizələr...	<b>348</b>
45. Təhsil islahatı və elm, yoxsa...?.....	<b>351</b>
46. Pedaqogikada «obyekt» və «predmet» məsələsinə dair.....	<b>358</b>
47. «Ali məktəb pedaqogikası» dərsliyi qüsurludurmu? Yaxud bir çıxışa cavab.....	<b>362</b>
48. Bir daha «pedaqogika»nın mövzusunə dair.....	<b>367</b>
50. Milli pedaqogika... Mümkündürmü? Bəli!.....	<b>373</b>
51. Pedaqogika, milli pedaqogika, yoxsa vətən pedaqogikası?.....	<b>375</b>
51. «Məktəb pedaqogikası sxemlərdə» haqqındakı bəzi fikirlərə dair.....	<b>382</b>
52. İlin ən yaxşı müəllimi kim ola bilər?.....	<b>388</b>
53. Paxıllıq mərazinin qurbanı.....	<b>390</b>