

**NURƏDDİN KAZIMOV**

**SEÇİLMİŞ ƏSƏRLƏRİ**

**VIII CİLD**

**PSIXOLOJİ İNKİŞAF PEDAQOJİ PROSESİN  
TƏRKİB HİSSƏSİ KİMİ**

**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 bibliografik 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 formalaşıdır və xalqımızın istifadəsinə verə bilər.

Bu işdə bizi ruhlandıran 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 kənar 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 toplularda çap olunan bütün əsərlərin bu və ya digər dərəcədə Milli pedaqogika ideyaları ilə əlaqədar olduğunu 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 məzmunu və tədrisinə dair (Şəkilsiz çap edilir).*  
**IV cild:** *4-cü siniflər üçün «Oxu» dərsliklərinin məzmunu (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.

# I. TƏLİMDƏ SƏMƏRƏLİLİYİN BƏZİ PSIXOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

---

## 1. DƏRSDƏ ŞAĞIRDLƏRİ FƏALLAŞDIRMAQ MÜHÜM ŞƏRTDİR

Müstəqil düşünmək və müstəqil çalışmaq bacarığı, təşəbbüskarlıq, yaradıcılıq işləmək kimi mənəvi keyfiyyətlərin gənc nəslə aşılmasında sovet məktəbinin rolu böyükdür.

Sovet məktəbi həmin mənəvi keyfiyyətlərin gənc nəslə aşılmasını təkcə tərbiyə işləri ilə məhdudlaşdırmır. Bu sahədə təlim prosesi geniş imkanlar verir.

Buna görə də dərstdə təlimin elə üsulları, elə tərzləri tətbiq edilməlidir ki, müəllim biliklərin şüurlu və möhkəm mənimsənilməsini təmin etsin; habelə şagirdləri fəallaşdırsın, onları müstəqil işləməyə alışırsın, tapşırıqları yaradıcılıqla yanaşa bilmələrinə, təşəbbüskar olmalarına kömək etsin.

Lakin müşahidələr göstərir ki, heç də bütün müəllimlərimiz təlimin bu dəyərli üsullarını qiymətləndirmir, təşəbbüskarlıq göstərmirlər.

Müəllimlərimizin bir qismi şagirdləri fəallaşdırmağın, onların müstəqil işini təşkil etməyin zəruriliyini sözdə etiraf edir, işdə isə bu qəbul edilmiş fikri həyata keçirmək üçün tədbir görmürlər.

Fikrimizi konkret ifadə etmək üçün Qasım İsmayılov rayonundakı bəzi məktəblərdən bir neçə misal gətirək. Məsələn, qəsəbədəki orta məktəbin V sinfində botanika dərsi idi. Yeni mövzu «Yaz hadisələri»nə həsr edilmişdi. Müəllim Əmir Əliyev yoldaş sinfi təşkil etdikdən sonra keçmiş dərstdə hansı mövzunun keçildiyini soruşdu. Məlum oldu ki, köhnə mövzu «Bitki və günəş işığı» imiş. Müəllimin göstərişi ilə şagirdlərdən biri, sonra ikincisi və nəhayət üçüncüsü köhnə materialı əvvəldən axıradək danışdı.

Müəllim yeni mövzunu elan etdi və onun şərhinə başladı. Sonra müəllim evə tapşırıq verdi. Dərs qurtardı.

Başqa bir misal: rayonun Səfikürd kənd orta məktəbinin VIII sinfində anatomiya və fiziologiya dərsi idi. Müəllim sinfə müraciətlə soruşdu:

-Uşaqlar, keçən dərsimiz nə idi?

Məlum oldu ki, keçən dərs sinir sisteminin quruluşuna həsr edilibmiş.

Müəllimin təklifi ilə şagirdlərdən biri sinir sisteminin quruluşuna dair oxuduğunu danışdı. Əlavə iki şagird də köhnə mövzuya aid bildiyini söylədi. Şagird danışan zaman yol verdiyi səhvi müəllim elə oradaca düzəldirdi. Müəllim köhnə mövzunu üç şagirdə söyləyəndən sonra yeni mövzunu elan etdi və «Onurğa beyni» haqqında məlumat verdi. O, evə tapşırıq verməyi də unutmadı.

Dərslərin belə təşkilinə dair misalların sayını artırmaq da olardı. Fikrimizi aydınlaşdırmaq üçün həmin faktlar kifayətdir.

Əgər yuxarıda göstərilən dərslərə məktəb haqqında qanuna qədərki tələblər cəhətdən yanaşmış olsaydıq, bəlkə də deyərdik ki, həmin dərslər adi qaydada keçmişdir. Çünki bu dərslərin hamısında: botanika dərşində də, anatomiya və fiziologiya dərşində də formal cəhətdən mərhələlərə riayət edilmişdir. Dərslərin hər birində müəllim sinfi təşkil etdikdən sonra keçmiş mövzunu təkrar etdirmiş, bu sahədə şagirdlərin biliklərini yekunlaşdırmışdır. Yeni mövzunu şagirdlərə izah etmiş, hətta, ev tapşırığı da vermişdir.

Lakin yeni tələblər cəhətdən həmin dərsləri diqqətlə nəzərdən keçirsək, aydın olar ki, onların təşkilində bir sıra ciddi nöqsanlar vardır. Dərslərin hamısı üçün xarakterik olan qüsurlar orasıdadır ki, həmin dərslərdə heç bir müəllim əsas məqsədə – yeni mövzunun şüurlu surətdə mənimsədilməsinə nail ola bilmədi. Botanikadan müraciət etdiyimiz dərşin sonunda şagirdlər yaz hadisələrinə aid konkret fikir söyləməkdə son dərəcə acizlik göstərirdilər. Anatomiya və fiziologiya dərşinin axırında məlum oldu ki, şagirdlərdən heç kəs onurğa beyninin harada yerləşdiyini dəqiq göstərə bilmir.

Müşahidələr göstərir ki, bir çox başqa dərslərdə də müəllimlər dərslərin əsas məqsədinə lazımcə nail ola bilmirdilər. Köhnə dərslərin təkrar edilməsinə, yeni mövzunun müəllim tərəfindən şərh olunmasına və evə lazımi tapşırıq verilməsinə baxmayaraq, keçilmiş mövzular üzrə şagirdlərin bilik səviyyəsinin aşağı olduğunu nə ilə izah etmək olar? Axı, Ə.Vəliyev yoldaş da, biologiya müəllimi də pis müəllim sayılmırlar. Bəs səbəbi nədir ki, belə müəllimlərin dərslər dedikləri şagirdlər tədris materialını lazımcə mənimsəmədilər?

Biz bunun səbəbini əsasən təlim zamanı şagirdləri fəallaşdırmaq üçün müəllimlərin yollar axtarmamalarında, dərslərdə şagirdlərin müstəqil işini təşkil etməmələrində görürük. Halbuki, hər bir dərslərdə, dərslərin hər bir mərhələsi şagirdləri fəallaşdırmaq üçün müəllimə geniş imkanlar verirdi. Müəllimlər isə bu imkanlardan istifadə etmək üçün təşəbbüs göstərmirdilər.

Yuxarıda adını çəkdiyimiz dərslərdə köhnə mövzunun təkrarına müraciət edək. Keçilmiş mövzuların dərslərdə təkrar edilməsi sahəsində səciyyəvi cəhət orasında idi ki, müəllimlərdən hər biri materialı bir neçə şagirdə əvvəldən axıradək söyləyirdi. Bu zaman sinifdəki başqa şagirdlər isə tamamilə passiv olurlar, danışan yoldaşlarının fikrini diqqətlə izləmirlər, nəyi düzgün, nəyi isə səhv söylədiklərinə əhəmiyyət vermirlər.

Dərslərdə köhnə materialın təkrarı zamanı bütün sinfi işlətmək, şagirdlərin hamısını düşündürmək, onları gərgin vəziyyətdə saxlamaq üçün lazımi imkanlar vardır. Köhnə mövzunu bir şagirddən soruşan zaman sinifdəki başqa şagirdləri fəallaşdırmaq üçün müəllim müxtəlif priyomlardan istifadə edə bilirdi. Məsələn, keçilmiş mövzunu hər hansı şagird danışmazdan qabaq sinfə müraciət etmək, yoldaşının nəyi düz və nəyi səhv deyəcəyini izləməyi onlara tapşırmaq olardı. Belə olduqda mövzunu danışarkən şagirdin yol verdiyi səhvləri sinfin gücü ilə düzəltmək üçün zəmin yaranır. Yazı ilə əlaqədar olan ev tapşırıqlarının

yoxlanmasında da şagirdləri fəallaşdırmaq üçün geniş imkanlar vardır.

Müəllimlərimizin əksəriyyəti yeni mövzunu tədris edərkən dərstdə ona nail olmağa çalışır ki, sinifdəki bütün şagirdlər sakit otursunlar və müəllimi diqqətlə dinləsinlər. Nəticədə isə yeni tədris materialının öyrədilməsi zamanı şagird deyil, müəllimin özü fəal olur.

Məsələn, «Onurğa beyni» mövzusunu tədris edərkən müəllim şagirdləri fəallaşdırmaq üçün heç bir təsirli priyomdan istifadə etmirdi. Müəllim dərslük materialını olduğu kimi şagirdlərə danışırdı. O, sinfə gətirdiyi insan skeletinə də arabir müraciət edirdi. Buna baxmayaraq, o, tədris materialını şagirdlərin malı edə bilmirdi. Dərsin axırında şagirdlərə vermiş suallar bunu aydın sübut etdi.

Bunun səbəbi o idi ki, müəllim yeni mövzun şüurlu mənimsətmək üçün şagirdləri əvvəlcədən hazırlamamışdı, dərstdə onların müstəqil işini təşkil etməmişdi. Skeletdən əyani bir vasitə kimi istifadə etməsi isə tamamilə formal xarakter daşıyırdı. Halbuki, şagirdləri fəallaşdırmaq məqsədi ilə müəllim bir sıra priyomlardan istifadə edə bilirdi. Məsələn, dərslükdəki sxemləri – sinir sistemini və əzələ quruluşunu göstərən şəkilləri nəzərdən keçirməyi, onurğa beyninin harada yerləşdiyinə fikir verməyi bir gün qabaq şagirdlərə tapşırmaq olardı. Dərstdə isə onurğa beyninə aid olan dərslük materialını şagirdlərə oxuyub söylətmək, bu sahədə qısa bir müsahibə aparmaq, şagirdlərin yanlış fikirlərini düzəltmək və sonra dərslə yekun vurmaq olardı. İnsan skeletini isə foral olaraq əldə saxlamaqdansa, onurğa beyninin harada yerləşdiyini dəqiq göstərmək, onurğa beyni ilə skelet arasındakı əlaqəni demək məsləhət idi.

Təcrübə göstərir ki, təlim zamanı şagirdləri fəallaşdıran, onların müstəqil işlərini təşkil etməyə səy göstərən müəllimlərin dərsləri yüksək səviyyədə keçir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 2 iyul, 1961)**

## 2. TƏLİMİN ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ YARADICILIQLA YANAŞMALI

«Məktəbin həyatla əlaqəsini möhkəmlətmək və xalq maarifi sistemini daha da inkişaf etdirmək haqqında» Qanunun yerinə yetirilməsi ilə əlaqədar olaraq son vaxtlar Ümumittifaq əhəmiyyətli bir sıra tədbirlər həyata keçirilmişdir. Didaktika məsələləri üzrə Moskva şəhərində keçirilmiş müşavirə də bu tədbirlərdəndir.

Müşavirədə «Şagirdlərdə müstəqillik, əqli və praktik fəallıq tərbiyəsi problemi», «Təlim zamanı şagirdlərin müstəqil işləri», «Əqli fəaliyyət priyomlarının formalaşması təlimi fəallıqlandırmaq yoludur», «İstehsalat təliminin sistemi» və s. mövzuda 30-dək mühazirə oxunmuş və geniş müzakirə edilmişdir.

Müşavirənin iştirakçıları qeyd etmişlər ki, şagirdlərin müstəqil işləri, onların əqli və praktik fəallığı müasir dövrdə didaktikanın ən vacib, ən aktual məsələlərindən biridir. Bu, tədqiqat sahəsində çalışan elmi işçilərin də, müəllimlərin də diqqət mərkəzində olmalıdır. Çünki təlimdə şagirdləri fəallaşdırmağın, onların müstəqilliyini artırmağın zəruriliyi, hər şeydən əvvəl, sosialist cəmiyyətimizin təbiətindən irəli gəlir. Elm və texnikanın ölkəmizdə sürətlə yüksəlməsi, geniş kommunizm quruculuğu işləri fəhlələr qarşısında, onların nəzəri bilikləri, praktik bacarıq və vərdişləri qarşısında yeni və daha yüksək tələblər qoyur. Hazırda cəmiyyətimiz fəhlələrdən, ümumiyyətlə sovet adamlarından işgüzar, təşəbbüskar olmağı, istehsal alətlərini təkmilləşdirməkdə, əmək məhsuldarlığını artırmaqda fəal iştirak etməyi, yaradıcı işləməyi tələb edir.

Bütün bunlar biliyə həvəs, müstəqil düşünmək, fəallıq, təşəbbüskarlıq, verilmiş tapşırıqlara yaradıcılıqla yanaşmaq, əməksevərlik kimi keyfiyyətləri hələ məktəb dövründən şagirdlərə aşılamağın zəruriliyini doğurmuşdur.

Şagirdlərdə əqli və praktik fəallığın artırılması və onlarda müstəqilliyin təmin edilməsi sahəsində məktəblərimizin indiyədək apardıqları işlərdə ciddi qüsurlar olduğunu

müşavirə aşkara çıxarmışdır. İndiyədək şagirdlərin fəallığı və onların müstəqilliyi əsasən biliklərin, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi mənasında başa düşülmüş; həyat və istehsalat şagirdləri fəallaşdırmağın, onların müstəqilliyini təmin etməyin mənbəyi kimi, şəxsiyyətin ayrılmaz keyfiyyəti kimi qiymətləndirilməmişdir.

Müəllimlərin, metodist və digər maarif işçilərinin, tədqiqatçıların işindəki nöqsanlardan biri ondan ibarət olmuşdur ki, onlar təlimdə yalnız biliklərin mənimsənilməsinə, bacarıq və vərdişlərin aşılmasına fikir vermiş, bunların mənimsənilməsi prosesində şagirdlərin inkişafını nəzərdən qaçırmışlar.

Odur ki, indi müəllimin vəzifəsi nəinki biliklərin, bacarıq və vərdişlərin şagirdlər tərəfindən şüurlu mənimsənilməsini, habelə bu biliklərin, bacarıq və vərdişlərin mənimsədilməsi prosesində şagirdlərin əqli və praktik fəallığını, müstəqilliyini, onların şəxsiyyətinin inkişafını təmin etməkdən ibarətdir. Bu cəhətdən şagirdlərin əqli və praktik fəallığını, onlarda müstəqilliyi nə dərəcədə təmin edə bilmişdir məsələsi müəllimin pədaqoji ustalığının meyarı olmalıdır. Bu əsasda təlim formaları və üsulları, dərslər tipləri, dərslərin strukturası nəzərdən keçirilməli, şagirdlərdə əqli və praktik fəallığı artıran tədris imkanları aşkara çıxarılmalıdır. Təlimdə şagirdləri müstəqil düşünməyə alışdıran, onları müstəqil işləməyə sövq edən üsul və priyomlar daha geniş tətbiq edilməlidir.

Yeni biliklərin mənimsənilməsi prosesində bacarıq və vərdişlərin təşəkkülündə həmin bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqində onların yoxlanması və təkrarında da şagirdləri fəallaşdırmaq nəinki mümkündür, hətta bu zəruridir. Məsələn, yeni mövzu üzrə müəllimin izahatını dinləmək üçün şagirdləri qabaqcadan hazırlamaq olar. Bu məqsədlə yeni mövzuya aid olan obyekt və hadisələri əvvəlcədən müşahidə etməyi, müəllimin göstərdiyi mənbəyi əvvəlcədən oxumağı, müvafiq praktik işi əvvəlcədən yerinə yetirməyi şagirdlərə tapşırmaq faydalıdır. Belə tapşırıqların əvvəlcə-

dən icrasına əsaslanan müəllim şagirdləri yeni materialın şərhli prosesinə fəal surətdə cəlb edə bilər.

Yeni mövzunun şagirdlər tərəfindən fəal mənimsənilməsini müəllimin müfəssəl şərhli olmadan da təşkil etmək mümkündür. Belə olduqda müəllim hər hansı mövzunu dərstdə öyrətmək məqsədilə əvvəlcədən şagirdlərə tapşırıq şəklində suallar verir. Şagirdlər müəllimin verdiyi suallara uyğun olaraq göstərilən mənbələri oxuyur, müşahidələr edir və ya təcrübələr aparırlar. Onlar müəllimin qabaqcadan verdiyi suallara cavablar hazırlayırlar. Dərs zamanı müəllim yeni mövzunu suallar ətrafında müsahibə mənimsədir.

Şagirdləri təlimdə fəallaşdırmaq, onların müstəqil işlərini təşkil etmək təsadüfdən-təsadüfə olmamalıdır. Bu iş müntəzəm olaraq, müəyyən sistem üzrə aparılmalıdır. Bu fikri, ümumi şəkildə olsa da, dərslük üzərində şagirdləri müstəqil işlətməyin nümunəsində göstərmək lazımdır. Məsələn, V sinif şagirdlərinə əvvəlcə tapşırmaq olar ki, dərslükdən müəyyən parçanı oxuyub məzmununu dərstdə danışsınlar; tapşırılmış mətni oxumaq və ona aid olma şəkli nəzərdən keçirməklə oradakı hadisə və ya obyekt haqqında danışsınlar. Mətni oxusunlar və onu danışmaq üçün plan tərtib etsinlər; mətni oxusunlar və bu mətn üzrə sxem və ya cədvəli tərtib etsinlər; oxunmuş material əsasında hadisə və ya obyektə səciyyələndirsinlər və s.

Şagirdlərin həyat təcrübələrindən, onların görmüş və eşitmiş olduqlarından istifadə edilməsi təlim zamanı şagirdləri fəallaşdırmaq yollarından biridir. Təlim zamanı şagirdlərin həyat təcrübələrinə əsaslanmağın böyük əhəmiyyəti vardır, bu zaman, əvvəla, təlimi həyatla əlaqələndirmək üçün münasib şərait yaranır, ikincisi şagirdlər fəallaşır, öz müşahidə və təəssüratlarından həvəslə danışırlar; üçüncüsü şagirdlər müşahidəçiliyə təhrik edirlər və sair.

Şagirdlərin həyat təcrübələrinin, təəssüratlarının mənbəyi müxtəlif ola bilər. Şagirdlər ictimai faydalı əmək prosesində, mədəni-kütləvi işlərdə, ekskursiyalarda və s. işlərdə zəngin təəssürat əldə edirlər. Müəllim şagirdlərin bu təəssüratlarından təlimdə geniş istifadə edə bilər.

Müşavirədə diqqət mərkəzində olan məsələlərdən biri də istehsalat təlimi idi. Müşavirə iştirakçıları istehsalat təlimindəki bəzi ciddi nöqsanlardan ətraflı danışmışlar. İstehsalat təlimində ən ciddi nöqsanlardan biri odur ki, bəzi məktəblərdə istehsalat təliminin ilk mərhələsi müasir istehsalata az əsaslanır, köhnə əmək üsulları və priyomları öyrədir. İstehsalat təlimi zamanı şagirdlər məhsul istehsalına uyurlar, əməyin bir sır vacib cəhətlərinə isə, məsələn, müxtəlif texniki hesablamalara, istehsalat alətlərini, iş yerini qaydaya salmağa, əməyin təşkilinə və s. əhəmiyyət vermirlər. Şagirdlərin öyrəndikləri istehsalat sahəsində başlıca əmək prosesi ilə ikinci, üçüncü dərəcəli əmək prosesi arasında fərq qoyulmur; şagirdlərin diqqəti bu əsas sahəyə yönəldilmir, buna görə də şagirdlər öyrəndikləri istehsalatın ən vacib sahəsi haqqında zəif anlayışa malik olurlar; bəzən seçdikləri istehsalatın yalnız bir sahəsini mənimsəyirlər.

Bütün bunlara görə də istehsalat təliminin məzmunu müasir istehsalata uyğun olmalı və deməli, mühəndis-texniki hazırlıq ünsürləri də şagirdlərin istehsalat təliminə daxil edilməlidir. İstehsalat təlimi elə qurulmalıdır ki, şagird seçdiyi peşəyə qapanıb qalmasın, həmin peşənin aid olduğu istehsalatın bütün sahələrindən baş çıxara bilsin. Bununla əlaqədar olaraq, müşavirə iştirakçıları arzu edirdilər ki, istehsalat təlimi bir-biri ilə bağlı və bir-birini tamamlayan iki mərhələdən: ümumi ixtisas hazırlığından və bu hazırlığı təkmilləşdirməklə müəssisənin tələb etdiyi ixtisasın şagirdlərə verilməsindən ibarət olsun; istehsalat təlimi üçün ayrılmış vaxtın 60-70 faizi onun ilk mərhələsinə, qalanı isə ikinci mərhələsinə verilsin.

Belə olduqda, həm istehsalat təliminin qarşısında qoyulmuş vəzifə yüksək səviyyədə yerinə yetirilmiş olar, həm də istehsalat təliminin birinci və ikinci mərhələləri üçün spesifik olan iş üsulları və formaları daha dəqiq müəyyənləşdirilər. İstehsalat üçün xarakterik olan tipik əmək prosesləri və priyomlarını müəyyənləşdirmək, onları sistem halında şagirdlərə öyrətmək lazımdır. İstehsalat təliminin ikinci mərhələsi müvafiq peşənin tələb etdiyi adi əmək şəraitində, yəni ştat üzrə çalışan fəhlənin iş yerində təşkil edilməlidir.

Müşavirə istehsalat təlimi üzrə tərtib edilən proqramlara da toxunmuşdur. Mövcud proqramlarda ciddi nöqsanlar olduğu qeyd edilmişdir. Başlıca nöqsan ondan ibarətdir ki, bu və ya digər peşə üzrə tərtib edilən proqramda eyni mövzu üzrə praktik məşğələlər nəzəri məşğələlərin materialını əksər halda sadəcə olaraq təkrar edir. Eyni materialın məhz hansı cəhətlərini nəzəri məşğələdə və hansılarını praktiki məşğələdə öyrətməyin zəruri olduğuna proqramların əksəriyyətində fikir verilmir.

Didaktikanın məzmununa, təlim haqqında mövcud anlayışa yenidən baxılmasının zəruriliyi müşavirədə hərtərəfli əsaslandırılmışdır. Çıxış edən yoldaşlar göstərmişlər ki, təlim haqqında anlayışımız müasir məktəb həyatını heç də tamamilə əks etmir. Qanundan sonra təlimin məzmunu zənginləşmiş, məsələn, yuxarı sinif şagirdlərinin məhsuldar əməyi, istehsalat təlimi tədris işlərinin tərkib hissələrinə çevrilmiş, təlimi həyatla əlaqələndirmək məktəbin fəaliyyətində ən mühüm prinsip olmuş, təlimdə şagirdlərin müstəqil işlərinə geniş yer verilməyə başlanmışdır. Təlimin məzmununda praktik olaraq əmələ gəlmiş bu yeniliklər və dəyişikliklərə baxmayaraq, təlim haqqında anlayışımız öz köhnə səviyyəsində qalmaqda davam edir. Yeni iş üsulları və formalarına köhnə ölçüdə, ənənəyə çevrilmiş köhnə anlayışlar əsasında yanaşılması təlim sahəsindəki əməli işimizdə, tədqiqat işlərimizdə öz ləngidici, zərərli təsirini göstərir. Buna görə də, təlimin yeni üsul və formalarını yaradıcılıqla öyrənməli, təlimin ümumi məsələlərinə dair öz anlayışlarımızı dəqiqləşdirməliyik.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 2 iyul, 1961)**

### **3. ŞAĞİRD LƏRİN TƏFƏKKÜR FƏALİYYƏTİNİ İNKİŞAF ETDİRƏK**

Müəllimlərimiz şagirdlərin fikri fəaliyyətini gücləndirməyə son zamanlar diqqəti xeyli artırmışlar. Belə bir düzgün

istişamət həyatın, ölkəmizdə kommunist quruculuğu inkişafının tələblərindən irəli gəlir.

Məktəblərdə apardığımız müntəzəm müşahidələr bunu da göstərir ki, bir sıra müəllimlərin fəaliyyətində, habelə metodik ədəbiyyatda şagirdlərin fikri fəaliyyətinin inkişafı məsələləri birtərəfli həll edilir. Bu, birtərəflilik iki formada: faktik biliklərin çox verilməsində və müstəqil işlərin sayının artırılmasında müşahidə olunur. Bəzi metodistlərin yazılarından və müəllimlərin iş təcrübəsindən görünür ki, onlar şagirdlərin fikri fəaliyyətlərini inkişaf etdirməyi çox bilik verməkdə görürlər. Bəziləri isə şagirdlər tərəfindən yerinə yetirilən müstəqil işlərin miqdarını çoxaltmağa səy göstərir və bunu şagirdlərdə fikri fəaliyyəti inkişaf etdirmək kimi başa düşürlər.

Biliyin çox verilməsi, yaxud müstəqil işin sayının artırılması özlüyündə heç də şagirdlərin tərəkürünü inkişaf etdirən başlıca yol deyildir. Çünki şagirdlərə çoxlu məlumat verməyə çalışsan, onları tapşırıqla həddindən artıq yükləyən müəllim şagirdlərin həqiqi inkişafına, onların müstəqil düşünmək qabiliyyətinin vaxtında təşəkkül tapmasına heç də həmişə nail ola bilmir.

Bununla biz şagirdlərin tərəkürünün inkişafında biliyin, çalışma və tapşırıqların rolunu inkar etmirik. Tərəkürün inkişaf etdirilməsində, əlbəttə, bilik də, müxtəlif çalışma və tapşırıqlar da müəyyən rol oynayır. Təlimdə şagirdlərin müstəqilliyini artırmaq, onların fikri fəaliyyətlərini gücləndirmək dedikdə, hər şeydən əvvəl, müstəqil düşünmək, mühakimə yürütmək, nəticə çıxarmaq qaydalarının gənclərə öyrədilməsi, bu qaydaların tətbiqi sahsində şagirdlərin şəxsi təcrübə qazanmalarına nail olunması nəzərdə tutulmalıdır. Bizcə, işin məhz bu cəhətləri metodist və müəllimlərimizin bir qisminin diqqət mərkəzindən kənarında qalır. Nəticədə belə müəllimlərin şagirdləri müqayisəli mühakimə yürütməkdə, nəticələr çıxarmaqda, ümumiləşdirmələr aparmaqda çətinlik çəkirlər.

Hazırda bir çox müəllimlərimiz təlimdə şagirdlərin tərəkürünə deyil, hafizələrinə əsaslanırlar. Məktəblərimizdə

uzun illərdən bəri davam edən belə bir vəziyyətin səbəbi çoxdur. Məsələ burasındadır ki, şagird biliyinin düz və ya səhv olduğunu müəllim bilavasitə görür, onu hiss edir. Buna görə də proqram materialının mənimsənilməsinə çalışarkən, o, vaxtaşırı şagirdlərin bilik və bacarıqlarının vəziyyətini daha çox yoxlayır, bu sahədə müşahidə etdiyi qüsurları aradan qaldırmağa çalışır. Müəllim, demək olar ki, hər bir dərstdə belə iş aparır. Şagirdlərin bilik və bacarıqlarının səviyyəsini bu və ya digər şəkildə yoxlamaq müəllimin işində bir ənənəyə çevrilir. Proqram materialından şagirdin yadında nəyin qalıb, nəyin isə unudulduğunu müəyyən etmək müəllim üçün çətin olmur.

Amma yadda qalan biliklə əlaqədar olaraq, şagirdin necə düşündüyü, fikri fəaliyyətin hansı priyomlarından istifadə etdiyi təcrübəsiz müəllimin diqqətini o qədər də cəlb etmir.

Şagirdin fikri fəaliyyət xüsusiyyətləri bilavasitə deyil dolayı yolla, biliklə əlaqədar özünü göstərir. **Fikri fəaliyyətdəki** nöqsanlar isə **faktik biliklərdəki** nöqsanlara nisbətən çətin məlum olur.

Təcrübə və müşahidələr sübut edir ki, şagirdin fikri fəaliyyəti biliyin səviyyəsi ilə qarşılıqlı surətdə əlaqədardır. Şagirdin idrak fəaliyyətindəki müəyyən xüsusiyyətlər biliyin keyfiyyətinə həm müsbət, həm də mənfi təsir göstərə bilər. Şagirdlərin yalnız hafizəsini faktik biliklərlə zənginləşdirən, lakin onların təfəkkür fəaliyyətlərinin inkişaf etdirilməsinə qayğı göstərməyən müəllimin sinfində mənimsəmə adətən aşağı olur. Əksinə, bilik və bacarıqların mənimsədilməsi ilə bərabər, şagirdlərinə müstəqil düşünmək priyomlarını öyrədən, onların təfəkkürlərini inkişaf etdirən müəllimin sinfində isə mənimsəmə həmişə yüksək olur. Belə müəllimin şagirdləri həm dərstdə, həm də ev tapşırığını yerinə yetirərkən silahlanmış olduqları təfəkkür priyomlarından istifadə edir və təlimdə müvəffəqiyyətlə irəliləyirlər.

Ədəbiyyatda şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirməyin bəzi məsələləri dolaşlıq şərh edilir. Biz təfəkkür proseslərinin (müqayisənin, təhlil və tərkibin, ümumiləşdirmənin və sairin) şagirdlərdə inkişaf etdirilməsi məsələləri ilə bu və ya

digər (riyazi, kimyəvi, qrammatik, fiziki və sair) qaydanın öyrədilməsində və tətbiqində istifadə oluna bilən fikri iş priyomlarının şagirdlərə başa salınması məsələlərinin qarışdırıldığını nəzərdə tuturuq.

Doğrudur, alqoritm təfəkkürdə bağlı olan məntiqi hadisədir.

Alqoritmədən istifadə edərkən şagird düşünür, mühakimə yürüdür. Lakin alqoritm təfəkkür prosesləri ilə nə qədər bağlı olsa da, bu bağlılıq onları eyniləşdirmək üçün bizə əsas vermir. Alqoritm və təfəkkür prosesləri arasında xeyli təfəvüt vardır. Bizcə bu fərqi aydınlaşdırılması təlimdə şagirdlərin təfəkkürlərini inkişaf etdirməyin yollarını aydın başa düşməyə imkan verir.

Təfəkkür prosesləri təlimin hər bir mərhələsində: yeni biliyin öyrədilməsində, biliklərin təkrar edilməsi və möhkəmləndirilməsində, onların tətbiqində və s.-də, alqoritm iş biliklərin əsasən möhkəmləndirilməsi və tətbiqində mümkündür.

Hər cür biliklərin öyrənilməsində təfəkkür prosesləri cərəyan edə bilir. Alqoritmədən isə yalnız müəyyən qaydalara malik olan biliklərlə əlaqədar istifadə etmək mümkündür. Buna görə də öyrənilən bilikdəki qaydanın açılması təfəkkür prosesi üçün heç də həmişə zəruri olmur. Amma alqoritmin tətbiqi zamanı araşdırılan bilikdəki qaydanın açılması başlıca şərtdir. Alqoritmi həmişə bilikdəki qaydaya uyğun şəkildə qururlar. Təfəkkür prosesi isə özünə xas olan qaydalara uyğun şəkildə cərəyan edir. Şagirdlərin fikri fəaliyyətini inkişaf etdirərkən bu cür xüsusiyyətləri nəzərə almamaq olmaz. Alqoritm vasitəsilə şagirdlərin fikri fəaliyyətlərini inkişaf etdirərkən araşdırılan bilikdəki qaydaları, təhlil və tərkib etmək, ümumiləşdirmələr aparmaq, müqayisə etmək və sair təfəkkür bacarıqların formalaşdırdıqda isə həmin bacarıqların qaydalarını bilmək tələb edilir.

Sevindirici haldır ki, respublikamızda da alimlərimiz şagirdlərdə təfəkkürü inkişaf etdirməyin bəzi cəhətlərini öyrənirlər. Məsələn, təlimdə alqoritmədən istifadə edilməsinin zəruriliyini pedaqoji elmlər namizədi M.Həmzəyev, təfək-

kürün şagirdlərdə inkişaf etdirilməsi üçün məntiqsizliklə əlaqədar iş aparılmasının faydalı olduğunu isə pedaqoji elmlər namizədi Ə.Bayramov yoldaşlar qeyd etmişlər.

Biz şagirdlərin ümumi inkişafı üçün daha çox zəruri olan və hər bir fənnin tədrisində, hər bir dərstdə istifadə edilməsi üçün imkan olan təfəkkür prosesləri üzərində dayanmaq istərdik. Söhbət müstəqil müqayisələr aparmaqdan, ümumiləşdirmələr etməkdən, təhlil və tərkiblə, qruplaşdırma və təsnifləşdirmə ilə məşğul olmaq kimi təfəkkür fəaliyyətlərindən gedir.

Sual oluna bilər: biz nə üçün diqqəti məhz təfəkkürün həmin proseslərinə yönəldirik? Çünki müqayisə, ümumiləşdirmə, təhlil və tərkib, qruplaşdırma və təsnifləşdirmə kimi təfəkkür proseslərinin səviyyəsi və xüsusiyyətləri şagirdlərdə əqli inkişafın başlıca meyarıdır. Odur ki, şagirdlərdə təfəkkür fəaliyyətini gücləndirmək məqsədi ilə onlarda müqayisə, ümumiləşdirmə, təhlil və tərkib, qruplaşdırma və təsnifləşdirmə kimi əqdi bacarıqların xüsusiyyətlərini öyrənmək lazımdır.

Şagirdlərdə təfəkkür fəaliyyətini səmərəli yollarla inkişaf etdirmək üçün onların təfəkkür xüsusiyyətlərini öyrənməklə yanaşı, müqayisənin, ümumiləşdirmənin və fikri fəaliyyətin qaydalarını da bilmək tələb olunur. Fikri fəaliyyət qaydalarını bilməyən müəllim şagirdlərdə təfəkkürün inkişafına lazımi pedaqoji şərait yarada bilmir.

Məntiqi təfəkkür qaydalarına əsaslanan və şagirdlərin fikri fəaliyyət xüsusiyyətlərini öyrənilən nəzərə alan müəllim müvafiq mövzuların tədrisi zamanı uşaqların əqli inkişafını sürətləndirə bilər.

Dediyimiz fikri müqayisə ilə əlaqədar olaraq konkret misalla izah edək. Məsələn, Bakı şəhərindəki 190 nömrəli məktəbin V siniflərindən birində tədqiqat zamanı məlum oldu ki, sinifdəki 27 şagirddən 9-u müqayisəni fərqləndirmə, 2-si müsahibə kimi başa düşür. 5 şagird müqayisənin nədən ibarət olduğunu izah edə bilmir, amma əməli şəkildə tapşırığı fərqləndirmə şəklinə icra edir. 7 şagird müqayisəni mübahisə kimi izah edir, lakin əməli olaraq müqayisəni

fərqləndirmə ilə məhdudlaşdırır. 2 şagirdin müqayisə ilə əlaqədar anlayışı qeyri-müəyyən olmuş, 2-si öz fikrini ifadə etməkdən çəkinmişdir. Bir sözlə, həmin sinifdə nə nəzəri, nə də əməli cəhətdən müqayisənin öhdəsindən lazımınca gələ bilən şagird olmamışdır. Buna görə də növbəti dərslərdən birində təfəkkür fəaliyyətində böyük rol oynayan müqayisənin mahiyyəti şagirdlərə başa salınmışdır. Bu məqsədlə V sinfin botanika kursuna «Mil köklər və saçaqlı köklər», «Yarpaqlar» mövzularının tədrisi planlaşdırılmışdır. Mövzuların tədrisi zamanı müəllim müqayisənin aşağıdakı qaydaları ilə şagirdləri tanış etmişdir. 1. Müqayisə ediləcək obyektlər seçə bilmək; 2. Müqayisə obyektlərinin qoşalığını təmin etmək; 3. Müqayisədə istinad obyektini müəyyənləşdirmək; 4. Müqayisənin əsaslarını müəyyən etmək; 5. Müqayisənin qarşısındakı vəzifəni dəqiqləşdirmək; 6. Oxşar və fərq əlamətləri aşkar çıxarmağın ardıcılığını müəyyən etmək; 7. Müqayisə zamanı aşkara çıxarılan əlamətlərin səbəbini izah etmək və müqayisədən nəticə çıxarmaq.

Hər iki dərsin nəticəsi öyrənilmişdir. Sinifdəki 27 şagirdin 9 nəfəri müqayisəni oxşarlıq və fərqi müəyyənləşdirilməsi kimi başa düşmüşdür, 2 şagird irəliyə doğru daha bir addım atmış və müqayisədən müəyyən nəticə çıxarmağın zəruriliyini göstərmişdir. Qalan şagirdlərin də anlayışlarında və əqli bacarıqlarında irəliləmə müşahidə edilmişdir.

II, VIII və X siniflərdə də belə nəticələr alınmışdır. Sübut edilmişdir ki, şagirdlərin təfəkkürləri fikri fəaliyyət qaydalarına uyğun şəkildə cərəyan etdikdə, daha sürətlə inkişafa başlayır.

Şagirdlərdə təfəkkürü inkişaf etdirməyin metodikasını səciyyələndirən bəzi xüsusiyyətlər vardır. Hər hansı mövzunun tədrisi ilə əlaqədar olaraq müəllim şagirdlərin diqqətini bu və ya digər təfəkkür fəaliyyətinə yönəldir. Tədris materialı kimi, müqayisə, ümumiləşdirmə, təhlil və tərkib və başqa təfəkkür prosesləri də bilik obyektinə çevrilir. Müəllim şagirdlərdə formalaşdırmağa çalışdığı təfəkkür fəaliyyətinin qaydalarına faktlarla bir-bir nümayiş etdirir, həmin qaydaların tətbiqində şagirdləri çalışdırır.

Müqayisə etməyi, ümumiləşdirməyi, qruplaşdırma və təsnifləşdirməyi bacaran şagird təlimdə müvəffəqiyyət qazanır, həyata daha yaxşı hazırlanır. Belə olduqda fikri fəaliyyət bacarıqları şagirdlərdə adətə çevrilir.

Tədris işində olduğu kimi, təfəkkür fəaliyyətinin formalaşmasında da şagird biliksizlikdən biliyə, bilikdən isə bacarığa doğru müəyyən yol keçməli olur. Deməli, şagirdlərdə təfəkkür fəaliyyətinin inkişaf tempi bu işdə müəllimin elmi cəhətdən düzgün səyindən və şagirdlərin müstəqil iştirak etmək dərəcəsindən çox asılıdır.

Şagirdlərdə təfəkkürün inkişaf etdirilməsi ilə bilavasitə məşğul olan müəllimdir. Bu sahədə müəllimin işinə elmi cəhətdən əsaslı istiqamət verilməlidir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 23 oktyabr, 1966)**

#### **4. PSIXOLOGİYA VƏ TƏLİM**

Müasir dövrdə təlim və tərbiyə sahəsində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün müəllim bir sıra şərtlərə əməl etməlidir. Psixologiya sahəsində aparılan tədqiqatların nəticələrini müəllimin izləməsi, təlim və tərbiyə işlərində psixologiyaya əsaslanması belə şərtlərdən biridir.

Doğrudan da, şagird şəxsiyyətinin inkişafında, təfəkkür qabiliyyətinin təşəkkülündə təlim nə kimi rol oynayır? Müəllim ayrı-ayrı mövzuların tədrisini şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinə tabe etməklə kifayətlənməli, yoxsa şagirdlərdə olmayan psixi xüsusiyyətləri təlim zamanı inkişaf etdirməyə səy göstərməlidir? Əqli inkişaf nə deməkdir? Əqli inkişafın nə kimi göstəriciləri vardır?

Yuxarıda qeyd etdiyimiz sualların elmi izahına Ə.Bayramovun keçən il «Maarif» nəşriyyatı tərəfindən çap edilmiş «Şagirdlərdə əqli keyfiyyətlərin inkişaf xüsusiyyətləri» adlı kitabında təşəbbüs göstərilir.

Müəllif haqlı olaraq belə bir fikri sübut etməyə çalışır ki, şagirdlərin əqli inkişafına təsir göstərən amillər çoxdur. Təlim materialının məzmunu, bu materialın məntiqi cəhət-

dən quruluşu, öyrənilən materiala şagirdlərin münasibəti, müəllimin tətbiq etdiyi üsullar, həmin materialı mənimsəmək üçün şagirdin psixoloji imkanları və s. amillər əqli inkişafa güclü təsir göstərir.

Müəllif məktəblərimizdə geniş yayılmış təlim sisteminin qüsurlu cəhətlərini psixoloji cəhətdən təhlil edir və diqqəti xüsusilə belə bir cəhətə yönəldir ki, bir çox müəllim şagirdlərin hafizəsini müxtəlif yollarla hərəkətə gətirir, təfəkkürü fəaliyyətə gətirməyin vacibliyini isə unudurlar. Belə müəllimlərin dərslərini dedikləri şagirdlər müstəqil düşünməkdə, mühakimə yürütməkdə, dərslərin mətnindən kənara çıxmaqda, tədris materialına yaradıcılıqla yanaşmaqda çətinlik çəkirlər. Çünki şagirdlərin əqli inkişafı lazımcı təmin edilmir.

Bəs şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsini necə ölçmək lazımdır? Nədən bilmək olar ki, müəyyən sinifdəki şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi başqa paralel sinif şagirdlərinin inkişaf səviyyəsindən yuxarıdır, yaxud aşağıdır?

Bu sual haqqında müəllifin yürütdüyü fikirlər danışdığımız kitabın əsasını təşkil edir. Müəllif bu sahədə psixoloqların fikirlərini qruplaşdırır. Bəzi psixoloqlar mənimsənilmiş priyomların yeni şəraitə köçürülməsini əqli inkişafın meyarı hesab edirlər. Bir qrup psixoloq isə mücərrədləşdirmə, müşahidə priyomlarına və üsullarına uşaqların nə dərəcədə yiyələndiklərini əqli inkişafın göstəricisi kimi qəbul edirlər. Əqli inkişafdan danışanda əqli keyfiyyətləri əsas götürən psixoloqlar da vardır.

Haqqında danışdığımız kitabın müəllifi isə əqli inkişafın meyarı olaraq əqli keyfiyyətlərə əsaslanan psixoloqların cəbhəsində durmuşdur.

Müəllif əqli keyfiyyətin mahiyyətini ətraflı izah edir. O, əqlin genişliyi, əqlin konkretliyi, əqlin dərinliyi, əqlin çevikliyi, fikrin sürəti, fikrin məntiqliyi kimi əqli keyfiyyətləri aydınlaşdırır və təfəkkürün müstəqilliyi və tənqidliyi kimi keyfiyyətlərin üzərində isə ətraflı dayanır.

Müəllif belə bir düzgün müddəanı əsas götürür ki, hər bir əqli keyfiyyət onu zəruri olaraq tələb edən fəaliyyət

prosesində təşəkkül edə bilir. Buna görə də müəllif tədqiqat zamanı müstəqil tənqidi düşüncə tələb edən eksperimental materialdan, müxtəlif məntiqi quruluşa malik olan şəkil və mətnlərdən istifadə etmişdir. Şagird istər həyatda, istərsə də təlim prosesində müstəqil fikir, tənqidi düşüncə tələb edən bir şəraitə düşmürsə, belə bir materialla rastlaşmırsa, həmin qabiliyyətlərin inkişafı ləngiyir. Müəllifin əldə etdiyi eksperimental materialın təhlili təfəkkürün müstəqilliyi və tənqidiliyi kimi keyfiyyətlərini kiçik məktəb yaşlı şagirdlərdə inkişaf mənzərəsini gözümüz qarşısında canlandırır. İlk eksperimentlər zamanı idrak obyektlərinə tamamilə nöqsansız bir mənbə kimi yanaşan şagirdlər tədricən başqalayırlar, onların eksperimentdə istifadə olunan şəkil və mətnlərə münasibəti getdikcə dəyişir, ətrafı diqqətlə nəzərdən keçirməyə, dərinədən təhlil etməyə, müəyyən hadisələri bir-biri ilə tutuşdurmağa, müəyyən əlaqələr sistemində nəzərdən keçirməyə başlayırlar. Lakin bu proses bütün şagirdlərdə eyni şəkildə baş vermir. Onlardan bir qismi uzun müddət yalnız şəkildə gördüklərini sadəcə olaraq təsvir etməklə kifayətlənirsə, başqaları bu mərhələni asanlıqla ötür keçir, idrak obyektlərindəki səhv və uyğunsuzluqları nəinki aşkar edə bilir, həm də onların törəmə səbəbləri düzəldilməsi yolları barədə müəyyən mülahizələr söyləməyə çalışırlar. Müəllif əqli keyfiyyətlərin xüsusiyyətlərini sadəcə olaraq müəyyən etməklə kifayətlənmir, həmin xüsusiyyətlərin əmələ gəlməsinə təsir göstərən amilləri aşkara çıxarmağa çalışır.

Əsərdə başlıca yeri eksperimental tədqiqat tutur. Əsərin tədqiqat metodikasından aydın olur ki, müəllif təfəkkürün müstəqilliyi və tənqidiliyinin kiçik məktəb yaşlı şagirdlərdə inkişaf xüsusiyyətlərini müəyyən etmək üçün bir neçə üsuldan istifadə etmişdir. Eksperimentdən əldə edilən nəticələr həm təlim işi üçün, həm də psixi inkişafın ümumi qanunauyğunluqlarını aşkar etmək cəhətdən, elmi nöqtəyindən nəzərdən də əhəmiyyətlidir. Ə.Bayramov haqlı olaraq burjua psixoloqlarından A.Bine, K.Büler, V.Ştern və

başqalarının əqli inkişaf haqqındakı müddəalarının yanlış olduğunu tutarlı həyati faktlar əsasında sübut edir.

Məlumdur ki, bəzi burjua psixoloqları müstəqil və tənqidi düşüncənin yalnız 11-12 yaşlı uşaqlarda özünü büruzə verdiyini iddia edirlər. Ancaq bu kitabda sübut edilir ki, uşaqlarda tənqidi münasibətin təzahürü nəinki materialın məzmunundan, məntiqi quruluşundan, eləcə də materialı təqdim etmə formasından, başqa sözlə, təlimatın xarakterindən, yaradılan yönəlişlikdən də asılıdır. Əsərin ana xəttini təşkil edən əsas ideoya odur ki, şagirdlərin potensial imkanları bizim bildiyimizdən xeyli artıqdır. Həmin imkanları gerçəklilyə çevirən pədaqoji şərait yaradılmalıdır. Təlim prosesində müvafiq şərait yaradıldıqda şagirdlərdə əqli keyfiyyətlər daha coşqun surətdə inkişaf edir. Bununla bərabər müəllif oxucunun diqqətini belə bir mühüm cəhətə cəlb edir ki, əqli keyfiyyətlərin inkişafı yalnız xarici amillərin təsiri ilə şərtlənmir, başqa sözlə, eyni xarici təsir, heç də bütün şagirdlərdə eyni əks-səda doğurmur. İnkişafın daxili şərtləri də yox deyildir. Buna görə də əqli keyfiyyətlərin inkişaf səviyyəsinə görə kiçik məktəb yaşlı şagirdlər arasında müəyyən fərdi fərqlər nəzərə çarpır. Müəllif qeyd edir ki, həmin fərdi xüsusiyyətlərin də təlim prosesində nəzərə alınması vacibdir.

Bu məziyyətləri ilə yanaşı, əsərdə bəzi nöqsanlar da vardır. Məsələn, təlim haqqında müəllif əsərin 8-ci səhifəsində yazır ki, öyrədənin, yəni müəllimin vəzifəsi müəyyən bilikləri uşaqlara çatdırmaqdır.

Bizcə, müəllimin vəzifəsini şagirdlərə yalnız müəyyən məlumat, yaxud bilik çatdırmaqla məhdudlaşdırmaq olmaz. Bu vəzifə ilə yanaşı, qabaqcıl müəllim təlim zamanı şagirdlərin ümumi inkişafına da nail olur, onları tərbiyə edir.

Müəllif əqli inkişaf göstəricisini müəyyənləşdirmək məsələsini də ardıcıl izah etmir. Bu məsələdə müəllif psixoloqların iki qrupa bölündüyünü göstərir və deyir ki, psixoloqların bir qismi təfəkkür proseslərini, digər qismi isə əqli keyfiyyəti əsas götürür. O, əsərin 11-ci səhifəsində yazır ki, onların heç biri ayrılıqda, mütləq mənada məqbul hesab edilə bilməz.

Müəllifin belə fikir yürütməsinə baxmayaraq öz əsərində onlardan birinə – əqli keyfiyyətlərə üstünlük vermişdir.

Bizcə, əqli inkişafda təfəkkür proseslərinə üstünlük verənlər haqlıdırlar. Bunu müəllifin öz mühakimələri ilə də sübut etmək olar.

Müəllifin mühakimələrindən doğan düzgün nəticə budur ki, təfəkkür prosesləri təfəkkür keyfiyyətləri ilə bağlı olsa da, bunlardan daha vacibi təfəkkür keyfiyyətləri deyil, məhz təfəkkür prosesləridir. Odur ki, şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi haqqında danışdıqda həm təfəkkür proseslərini, həm də təfəkkür keyfiyyətlərini nəzərə almaq, lakin bununla belə təfəkkür proseslərinə üstünlük vermək lazımdır; çünki təfəkkür keyfiyyətləri təfəkkür prosesləri əsasında təşəkkül tapır.

Bəs nə üçün müəllif əqli inkişaf səviyyəsini müəyyənləşdirmək üçün təfəkkür keyfiyyətlərinə üstünlük vermişdir? Müəllifə görə «psixoloqların əksəriyyəti əqli keyfiyyətləri, yaxud təfəkkür keyfiyyətlərini əqli inkişafın əsas göstəricisi kimi şərh edir». Halbuki elm üçün vacib olan fikir tərəfdarlarının çoxluğu deyil, fikrin obyektivliyidir. Tərəfdarları çox olan bir fikrin yanlışlığı isbat edildikdə həmin tərəfdarların azaldığı hallar tarixdə çox olmuşdur.

Bu cür nöqsanlarına baxmayaraq, eksperimental tədqiqat əsasında yazılmış həmin əsər məktəblərimizdə təlim keyfiyyətini yüksəltməyin bəzi psixoloji məsələlərini yüksək səviyyədə izah edir.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 24 aprel, 1968)**

## **5. DƏRSİ SƏMƏRƏLƏŞDİRMƏYİN İMKANLARI HAQQINDA**

Sov. İKP MK-nın və SSRİ Nazirlər Sovetinin «Orta ümumtəhsil məktəbinin işini daha da yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqında» 1966-cı il noyabr tarixli qərarına uyğun olaraq həm maarif sistemində, həm də təlimin məzmununda ciddi dəyişikliklər edilməkdədir. Lakin yeni vəzifələrin öhdəsindən yüksək səviyyədə gəlmək üçün maarif sistemində

və təlimin məzmununda edilən dəyişikliklər kifayət deyildir. Təlim üsulları və priyomlarının, təlimin təşkilat formalarının da təkmilləşdirilməsi vacibdir.

Əvvəllər olduğu kimi, bundan sonra da təlim və tərbiyənin başlıca vəzifələri əsasən dərslərdə həyata keçiriləcəkdir. Buna görə də dərs bütün müəllimlərin, bütün pedaqoji ictimaiyyətin diqqət mərkəzində durmalı, onu səmərələşdirməyin imkanları aşkara çıxarılmalıdır.

Bu məqalədən məqsəd dərslərin təşkili sahəsində yaranmış və möhkəm kök salmış ənənələrin yeni vəzifələrə nə dərəcədə cavab verdiyini oxucuların diqqətinə çatdırmaqdan, köhnəlmiş ənənələri aradan qaldırmağın yolları haqqında bəzi təkliflər irəli sürməkdən ibarətdir.

Dərslərin səmərələşdirilməsi sahəsində respublikamızın məktəblərində yaradıcılıqla işləyən, təlim-tərbiyə sahəsində yüksək göstəricilərə nail olmaq üçün yeni-yeni yollar axtaran müəllimlərimiz vardır. Lakin belə müəllimlər hələlik çoxluq təşkil etmirlər. Müəllimlərimizin əksəriyyəti dərslərini dərin kök salmış köhnə ənənələr əsasında qurur. Belə ənənələr yeni vəzifələrə nəinki cavab vermir, hətta bu vəzifələrin yerinə yetirilməsi yolunda bir əngələ çevrilir. Odur ki, dərslərin təşkilində adət etdiyimiz, alışdığımız həmin ənənələrin təbiətini təhlil etmək, onun səbəblərini açmaq, aradan qaldırılması yollarını müəyyənləşdirmək son dərəcə böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu sahədə atılan addım öz təcrübəsinə tənqidi yanaşmaq üçün bütün müəllimləri səfərbər edər, dərslərin təşkilinə onların yaradıcılıqla yanaşmaq meyllərini artırır, metodist alimlərimizin isə yeni istiqamətdə elmi axtarışlarına təkan verir.

Tədris proqramları və məktəb təcrübəsi göstərir ki, dərslərin demək olar 90 faizini mürəkkəb dərslər təşkil edir. Buna görə də bir hazırkı məqalədə diqqəti mürəkkəb dərs tipinə yönəltmək isətiyirik.

**Dərsə davamiyyətin yoxlanması** sahəsində müəllimləri iki qrupa ayırmaq olar: 1) şagirdlərin dərsə davamiyyəti ilə təasdüfdən-təsadüfə maraqlanan müəllimlər; 2) kimin olub-olmadığını hər dərsdə yoxlayan müəllimlər.

Deməliyə ki, dərstdə hansı şagirdin olmadığı ilə maraqlanmayan müəllim mövzunun həmin şagird tərəfindən mənimsənilməsi üçün vaxtında tədbir görmək imkanından özünü məhrum edir. Belə halların te-tez baş verməsi isə şagirdin gerilməsinə, bilik səviyyəsinin aşağı düşməsinə və iki il eyni sinifdə qalmasına səbəb ola bilər.

Dərsə davamiyyət üzərində nəzarəti zəif olan müəllim bəzən çıxılmaz vəziyyətə düşür, gülüş obyektinə çevrilir, dərstdə intizamın pozulmasına bəis olur. Belə müəllim sinif jurnalına nəzər salır, kimin az cavab verdiyini oradan müəyyən edir və danışmaq üçün çağırır. Bir də görürsən çağırılmış şagirdin əvəzinə başqaları bildirir ki, həmin şagird bu gün gəlməmişdir.

Bu cür anlaşılmazlıq hallarına tez-tez rast gəlmək olur. Məsələn, V sinifdə botanika dərsi idi. Müəllim sinif jurnalına baxıb dedi:

-Baba Babayev gəlsin!

Bir neçə şagird eyni zamanda yerindən səsləndi:

-Müəllim Baba dərsə gəlməyib!

Müəllim yenidən jurnala nəzər salmalı oldu:

-Arif İsmayılov gəlsin!

Şagirdlər yenidən bildirdilər:

-Müəllim, Arif də bu gün dərsə gəlməmişdir.

Bu cür yolverilməz halları da nəzərə almış olsaq, deməliyə ki, şagirdlərin dərsə davamiyyəti ilə hər bir müəllim hər gün məşğul olmalıdır.

Davamiyyət üzərində müəllimlərin nəzarəti bir-birindən fərqlənir. Bəzi müəllimlər sinif jurnalından siyahını oxumaq yolu ilə dərsə davamiyyəti müəyyən edirlər.

Bəziləri isə dərstdə kimin olmadığını növbətçi vasitəsilə öyrənirlər. Dərsə gəlməyən şagirdin familiyasını növbətçi deyir, müəllim isə buna əsasən sinif jurnalında qayıb yazır. Bəzi müəllimlərin dərslərində isə gəlməyən şagirdin ad və familiyasını növbətçi, yazılı şəkildə müəllimə təqdim edir. Elə müəllimlər də vardır ki, şagirdlərə kifayət qədər alışdığından, sinifə nəzər salan kimi dərstdə olmayan şagirdi müəyyən edir və jurnala yazır.

Etiraf etməliyik ki, dərslərini indiyədək müşahidə etdiyimiz müəllimlərin əksəriyyəti dərslə davamiyyət üzərində nəzarətin pedaqoji mənasına məhəl qoymur, həmin işə formal yanaşır. Nəticədə nə dərslə olan, nə də dərslə olmayan şagirdlərə pedaqoji təsir göstərilir.

Keçilən mövzunun dərslə olmayan şagird tərəfindən mənimsənilməsi üçün tədbirlərə əl atan müəllimlərə çox gec-gec rast gəlmək olur. Əvvəlki dərslə olmamış şagird tərəfindən mövzunun necə öyrənildiyini müəyyənləşdirmək halları son dərəcə nadir haldır.

Əvvəlki dərslərdə olmamış şagirdləri ciddi sorğu-suala tutmaq, həmin şagirdlər tərəfindən mövzunun öyrənilməsinə təşəbbüs göstərməmək onlarda zərərli əhval-ruhiyyə yaradır. Şagirdlərdə belə bir yanlış əqidə əmələ gəlir ki, dərslə olmamışdırsa mövzunu öyrənməyə də bilər. Budur, riyaziyyat müəllimi evə verilmiş tapşırıqların icrasını yoxlayır və yəqin edir ki, Arif tapşırığı yerinə yetirməmişdir. O, Arifdən soruşur:

-Arif, nə üçün məsələni həll etməmişən?

Arif çəkinmədən, adət etmiş şagird kimi cavab verir:

-Müəllim, keçən dərslə olmamışam, hansı tapşırığın verildiyini bilmirəm.

Bəzən müəllim davamiyyətə göstərdiyi qeyri-pedaqoji münasibəti ilə dərslə gəlməmək halına şərikin olur, istəməz onu müdafiə edir. Bu cür faktlardan birinə nəzər salaq. Məsələn, Azərbaycan dili dərslərindən birində müəllim sinfə müraciətlə demişdir:

-Keçən dərslə gəlməyənlərdən başqa, kim tapşırığı yerinə yetirməmişdir?

Üç şagird ayağa qalxmışdır...

Buradan belə çıxır ki, hər hansı şagird dərslə gəlməmişdirsə, mövzunu öyrənməmək, tapşırığı yerinə yetirməmək üçün əsas qazanmış olur. Halbuki dərslə elə bir pedaqoji mühit yaradılmalıdır ki, bu və ya digər səbəbdən dərslə gəlməmiş şagird də yeni mövzunun nə olduğu ilə maraqlansın, mövzunu öyrənsin, ev tapşırığını icra etsin. Deməli, hər bir müəllim dərslə davamiyyəti yoxlamağın pedaqoji

əhəmiyyətini lazımınca qiymətləndirməli, bundan bilik keyfiyyətini yüksəltmək, şagird şəxsiyyətinə təsir göstərmək vasitəsi kimi istifadə etməlidir.

**Şagird biliyinin hesaba alınması və qiymətləndirilməsində** də müəllimlərin iş təcrübəsini qruplaşdırmaq mümkündür. Müəllimlərdən bir qrup şagirdlərin əməli fəaliyyətini müxtəlif formada təşkil edir, lakin onların bilik və bacarıqlarının müntəzəm qiymətləndirilməsinə o qədər də əhəmiyyət vermir. Başqa qrup müəllimlər isə şagirdlərin işini, onların cavablarını müntəzəm olaraq qiymətləndirirlər. Lakin həm birinci, həm də ikinci qrupa daxil olan müəllimlərdən elələri vardır ki, sinif jurnalına yazdığı qiyməti ucadan elan etmir. Müəllimlərimizin əksəriyyəti isə şagirdin bilik və bacarığına verdiyi qiyməti sinif jurnalına həm yazır, həm də elan edir.

Şagirdin biliyinə verilən qiymətin sinif qarşısında elan edilməməsi qüsurludur. Məsələ burasındadır ki, müəllimlərin əksəriyyəti şagirdin bilik və bacarığına verdiyi və sinif jurnalına yazdığı qiyməti elan etməklə işini bitmiş hesab edir; nə üçün «2», yaxud «5» yazdığını qısa da olsa xarakterizə etmir. Bununla da verdiyi qiymətin tərbiyəvi təsirini faktik olaraq heçə endirir.

Dediklərimizi bir məktəbin nümunəsində konkretləşdirək. Həmin məktəbdə 25 müəllimin dərslərini müşahidə etmişik. Müəllimlərdən 9 nəfəri şagirdləri müxtəlif formada işlətdi. Amma jurnala qiymət yazmadı. Qalan 16 müəllim isə şagirdlərin fəaliyyətini qiymətləndirdi. Bu son müəllimlərdən 6-sı yazdığı qiyməti elan etmədi; 10-u isə elan etdi. Qeyd etməliyik ki, həmin 10 müəllimdən yalnız 1-i şagirdlərin biliyinə verdiyi qiymətləri, ümumi şəkildə olsa da, xarakterizə etdi. Halbuki şagirdin biliyi, onun cavabı, yazısı və ya başqa bir fəaliyyəti sinif qarşısında xarakterizə edildikdə və bu əsasda jurnala qiymət yazıldıqda həmin qiymət həm sahibini, həm də sinifdəki başqa şagirdləri səfərbər edir, onlar düşünməyə, daha yaxşı oxumağa sövq edir.

Deməli, şagirdlərin bilik və bacarıqlarını hesaba almağın və qiymətləndirməyin pedaqoji imkanlarından heç də bütün

müəllimlərimiz axıradək istifadə etməirlər. Şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi ilə əlaqədar olaraq dərsi səmərələşdirməyin imkanları isə genişdir.

Dərsin təşkilində kök salmış qüsurlu bir cəhəti də burda qeyd etmək istərdik. Biz həm təkrar mərhələsində, həm də biliyin möhkəmləndirilməsi mərhələsində **fərdi və frontal sorğunun** təşkilini nəzərdə tuturuq. Məsələ burasındadır ki, bütün siniflərdə, bütün fənlərin tədrisində təkrarın və habelə biliyin möhkəmləndirilməsinin həm fərdi sorğu, həm də frontal sorğu yolu ilə aparılması müəllimlərimizin əksəriyyətinin işində «yenilməz» bir ənənəyə çevrilmişdir. Bununla yanaşı, adətən, keçmiş mövzunun təkrarı zamanı orta hesabla fərdi sorğuya sərf edilən vaxt frontal sorğuya sərf edilən vaxtdan çox olur.

İki məktəbin iş təcrübəsinə müraciət edək. Məktəblərdən birində 22 müəllimin orta hesabla təkrara hər dərsdə sərf etdiyi 20 dəqiqənin 8-i frontal sorğuya 12-si isə fərdi sorğuya həsr edilmişdir. İkinci məktəbdə isə 29 müəllimin hər dərsində orta hesabla təkrara həsr etdiyi 27 dəqiqənin 17-si fərdi sorğuya, 10-u isə frontal sorğuya sərf olunmuşdur.

Belə bir fakt göstərir ki, müəllimlərimizin arasında fərdi sorğu yolu ilə təkrara daha çox yer verənlər üstünlük təşkil edirlər, yəni təkrar zamanı müəllimlərimiz tək-tək şagirdlərlə fərdi işə daha çox meyl göstəriirlər.

Həmin meylin nəticəsidir ki, bəzən müəllim bir şagirdi 4-5 dəqiqə sorğu-suala tutur; fərdi yolla sorğuya cəmi 2-3 şagird cəlb edir, sinifdəki şagirdlərin əksəriyyətinin bilik səviyyəsini isə müəyyənləşdirə bilmir, belə şagirdlər getdikcə passivləşirlər.

Deyilənlər sübut edir ki, əvvəla, təkrar zamanı həm fərdi, həm də frontal sorğudan hər dərsdə istifadə etməyin zəruri olub-olmadığını götür-qoy etmək lazımdır, ikincisi, təkrar zamanı həm fərdi, həm də frontal sorğudan istifadə etməyin zəruriliyi yəqin edildiyi hallarda frontal sorğunun, yoxsa fərdi sorğunun üstünlük təşkil etməli olduğunu müəyyənləşdirmək vacibdir; üçüncüsü, fərdi sorğunun hökmən sinfin fəaliyyəti ilə uzlaşdırmağa diqqət gücləndirilməlidir.

Dərstdə fərdi və frontal sorğunun yerini və nisbətini bir də ona görə dəqiqləşdirmək lazımdır ki, yeni mövzu üzrə şagirdlərin biliyi möhkəmləndirilən zaman bir daha fərdi və frontal sorğudan istifadə edən müəllimlərimiz az deyildir. Bu cəhətdən xüsusi müşahidə apardığımız digər iki məktəbin birində yeni mövzu üzrə biliklərin möhkəmləndirilməsinə 14 müəllimin hər dərslərində orta hesabla 10 dəqiqə, ikinci məktəbdə isə 12 müəllimin hər dərslərində orta hesabla 8 dəqiqə vaxt sərf olunmuşdur. Hər iki məktəbdə müəllimlərin əksəriyyəti yeni bilikləri həm fərdi, həm də frontal sorğu vasitəsilə möhkəmləndirməyə çalışırdı. Təktəktə müəllimlər isə verilmiş yeni biliyi ya fərdi, yaxud da frontal yolla möhkəmlətməyə çalışırdılar.

**Yeni mövzunun öyrədilməsinə ayrılan vaxtla keçmiş mövzunun təkrarına ayrılan vaxtın nisbəti** müəllimlərimizin təcrübəsində necədir? Deməli ki, bu cəhətdən də bir çox müəllimlərin dərslərində ciddi qüsurlar müşahidə olunur. Müəllimlərimizin xeyli hissəsi keçmiş mövzunun təkrarına adətən çox, yeni mövzunun öyrədilməsinə isə buna nisbətən az vaxt sərf edirlər. Belə bir cəhətə həm I-IV, həm V-VIII, həm də IX-X siniflərdə tez-tez rast gəlmək olur. Məsələn, IV sinifdə ana dilindən bir dərslə «Payız düşüncələri» mövzusunun təkrarına 23 dəqiqə, yeni mövzu olan «keçmiş kənddən bir mənzərə»nin öyrədilməsinə isə cəmi 15 dəqiqə ayrıldı. Yaxud VI sinifdə tarix dərslərində köhnə mövzunun («İngiltərədə mərkəzləşmiş dövlətin yaranması») təkrarına 26 dəqiqə, yeni mövzunun («Çexiya XIII-XIV əsrlərdə») öyrədilməsinə isə 11 dəqiqə həsr edildi. Ümumiyyətlə, bir çox məktəblərdə müşahidə etdiyimiz 90-a qədər dərslin hər birində orta hesabla təkrara 23 dəqiqə sərf olunduğu halda, yeni mövzunun öyrədilməsinə 12 dəqiqə ayrılmışdır.

Göründüyü kimi, məktəblərimizdə təkrara sərf edilən vaxt və qüvvə yeni mövzunun öyrədilməsinə nisbətən üstünlük təşkil edir. Deməli, müəllimlərimizin əksəriyyəti istər-istəməz təkrarın çox fayda verəcəyinə ümid edir; yeni biliyin şüurlu, əsaslı və möhkəm mənimsədilməsinə isə kölgədə qoyur.

Öyrədilən yeni biliyin möhkəmləndirilməsinə çox halda səmərəsiz sərf edilən vaxtı və zəhməti də burada qeyd etsək, müasir dərsin, əsasən, hafizəyə istinad etdiyini aydın görürük. Deməli, dərin kök salmış ənənə üzündən hazırda dərsin əsasına təfəkkür deyil, hafizə təşkil edir.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, təkrara və yeni mövzunun öyrədilməsinə verilən vaxtın nisbəti üzərində, dərsdə təfəkkürün, yoxsa hafizənin üstünlük təşkil etməli olduğu üzərində düşünək, bu cəhətdən də dərsi səmərələşdirmək üçün yollar araşdıraq.

Dərsin ümumi quruluşunda biliklərin təkrarı və möhkəmləndirilməsi proseslərinin səmərələşdirilməsinə olan ehtiyacı belə bir faktdan da görmək olur ki, eyni bilik mürəkkəb dərs zamanı ənənə üzrə 4-5 dəfə müxtəlif formada təkrar edilir:

1. Müəllim yeni biliyi şərh və ya izah edir; şagirdlər isə eşidirlər.

2. Həmin dərsdə müəllim verdiyi məlumatı şagirdlərə təkrar etdirir, başqa sözlə desək, biliyi möhkəmləndirir.

3. Şərh etdiyi və möhkəmləndirdiyi materialı müəllim evdə təkrar etməyi şagirdlərə tapşırır. Şagirdlər həmin materialı evdə oxuyur, növbəti dərsə hazırlaşırlar.

4. Növbəti dərsdə müəllim evdə oxunmuş materialı sorğu yolu ilə yenidən təkrar etdirir.

Eyni materialın 4-5 dəfə, müxtəlif formada mexaniki təkrar olunması şagirdi darıxdırır, onun diqqətini səfərbər etmir, şüuruna qida vermir. Şagird dönə-dönə eşitdiyi məlumata, fakta, hadisəyə alışır, onun mahiyyətinə dərinlən nüfuz etmir. Şagirdə elə gəlir ki, materialı bilir, orada çətin bir şey yoxdur. Amma belə şagird həmin məlumatı, faktı, qanunu, qaydanı danışmalı, izah etməli, sübut etməli, dəlillər gətirməli olduqda acizlik göstərir, biliyinin səthi olduğunu yəqin edir. Nəticədə mənimsəmənin keyfiyyəti aşağı düşür. Müəllim çox halda məəttəl qalır, öz-özünə fikirləşir: «Bu qədər zəhmət çəkirsən, əldən düşürsən, danışırısan, təkrar edirsən, lakin nəticəsi olmur. Şagirdi danışdıranda öz

zəhmətinə adamın heyfi gəlir. Ürəyin istəyən cavabı şagirddən ala bilmirsən».

Doğrudan da, müəllimin çəkdiyi zəhmət nə üçün istənilən nəticəni vermir? Səbəbi nədir ki, şagirdlərin bilik keyfiyyəti ürəkdən yanan müəllimləri qənaətləndirmir? Bunun səbəblərindən birisi dərsdə müəllimin təfəkkürə deyil, hafizəyə üstünlük verməsidir. Müxtəlif yolla təkrara həddən artıq uyan müəllim istər-istəməz çalışır ki, şagirdin hafizəsində mümkün qədər çox məlumat qalsın. Buna görə də müəllimin əsas fəaliyyəti təlim zamanı şagirdin hafizəsini – yadda saxlamaq funksiyalarını inkişaf etdirməyə yönəlir. Şagirdin şüuru, fikri fəaliyyəti isə başlı-başına buraxılır. Hafizə ilə yanaşı şagirdlərin təfəkkürünü, şüurunu fəaliyyətə gətirən, şagirddən təkə yada salmağı deyil, həm də daim düşünməyi təmin edən müəllim məktəb qarşısında qoyulmuş vəzifələrin həyata keçirilməsinə yaxşı xidmət edir.

**Ev tapşırıqlarının müəyyənləşdirilməsində** də çox nöqsan vardır. Evə verilən tapşırıqların çoxu dərsdə eşidilənləri təkrar etməyi şagirddən tələb edir; həmin tapşırıqlar şagirdləri düşünməyə sövq etmir.

Bizə etiraz edib deyə bilərlər: bəlkə, sinifdə tədris olunmuş müəyyən material düşündürən, fikri fəaliyyəti hərəkətə gətirən tapşırıqlar üzərində şagirdləri işlətmək üçün müəllimə imkan vermir? Belə hallar ola bilər. Lakin indiyədək müşahidə etdiyimiz mürəkkəb dərslərdə biz belə hallara rast gəlməmişik. Yuxarıda nümayiş etdirdiyimiz dərslərin hər birində yeni tədris materialı üzərində şagirdlərin fikri fəaliyyətini təşkil etmək, onları düşündürmək, axtarıb tapmağa sövq etmək üçün gözəl imkan vardır. Məsələn, VI sinifdə tarixdən «Çexiya dövləti XIII-XIV əsrlərdə» mövzusu ilə əlaqədar olaraq aşağıdakı tapşırığı da vermək olmazdı: «XIII-XIV əsrlərdə Çexiyada sinfi mübarizənin təzahürləri»? Yaxud, VIII sinifdə anatomiya-dan «Həzm sisteminin Pavlov tərəfindən öyrənilməsi» mövzusu üzrə şagirdləri evdə belə bir sual ətrafında da işlətmək olardı: «Qida mədədə necə həzm olur?» VI sinifdə botanikadan «Tüfeyli göbələklər» mövzusu ilə əlaqədar

olaraq evdə şagirdlərin diqqətini aşağıdakı suallara yönəltmək mümkün idi: «Göbələk və yosunlar arasındakı oxşar və fərqli cəhətlər nədən ibarətdir? Göbələkləri nə üçün bitkilərə aid edirlər?»

Bu cür suallara cavab hazırlamaq üçün şagird dərslərin müəyyən səhifələrini nəinki sadəcə oxumalı, hətta düşünməli, şüurlu surətdə hazırlaşmalı olar. Deməli, ev tapşırıqlarının müəyyənləşdirilməsi sahəsində də dərsi səmərələşdirməyin imkanları çoxdur.

Belə imkanlar yeni mövzunun öyrədilməsində daha genişdir.

Evə verilən tapşırığın icrasını bu və ya digər üsulla yoxladıqdan sonra bütün müəllimlər **şagirdlərin diqqətini keçiləcək yeni mövzuya cəlb etməyin** zəruriliyini hiss edirlər. Bu məqsədlə onların əksəriyyəti yeni mövzuya başlamazdan əvvəl müxtəlif formalı nidalarla sinfə müraciət edirlər: «Dəftərləri götürün!»; «Kitabları örtün!»; «Qulaq asın!»; «Diqqətli olun!»; «Yeni mövzuya keçirik!» və s. Belə tələbələrə şagirdlərin diqqətini yeni mövzuya yönəltməyə qədəm qoyan müəllimlərin heç də hamısı həmin tələbin bütün şagirdlər tərəfindən axıradək yerinə yetirilməsinə nail olmur. Nəticədə müəllim yeni mövzuya başlarkən bəzi şagirdlər kitab vərəqləyir, bəziləri nə isə yazır, bəziləri isə alçaqdan söhbət edirlər.

Tez-tez müşahidə olunan belə nöqsanlar sübut edir ki, yeni mövzunu münasib psixoloji zəmin əsasında öyrətmək üçün şagirdlərin diqqəti heç də həmişə səfərbər edilmir. Müəllimlərimiz şagirdlərin diqqətini kifayət qədər təşkil etməmiş birbaşa yeni biliklərin şərhinə keçirlər.

Deməli ki, müəllimlər yeni mövzunu tədris edərkən çox nadir hallarda müxtəlif üsullara əl atırlar. Müəllimlərin çoxu, əsasən, şərh üsuluna üstünlük verir. Yeni mövzunun öyrədilməsi haqqında dediyimiz bu fikir bütün ümumtəhsil fənlərinin bütün siniflərdə tədrisinə aiddir.

Dərslərini müşahidə etdiyimiz 7 müəllimdən 6-sı V-VIII siniflərdə yeni mövzunu öyrədərkən yalnız şərh üsulundan, bir müəllim isə iki üsuldan – şərh və müsahibə üsullarından

istifadə etmişdir. Halbuki həmin mövzulardan çoxunun tədrisi zamanı digər üsullardan da, məsələn, dərslik və digər kitab üzərində müstəqil iş, müsahibə, çalışmalar, illüstrasiya və nümayişetdirmə üsullarından da istifadə etmək olardı.

Yeni mövzunun öyrədilməsində nəzərə çarpan nöqsanlardan biri də odur ki, bəzi müəllimlər dərslik materialı ilə məhdudlaşır, bu materialı dərslikdəki ardıcılıqla şərh edirlər, öyrədiləcək materialdakı başlıca cəhətin, əsas məfhumu üzərində xüsusi iş aparmırlar.

Haqqında danışılan hadisələrin səbəbinin açılmamasına, biliklərin şagirdlərə sübutsuz şəkildə təqdim edilməsinə də tez-tez rast gəlmək olur. Tarixi, coğrafi və s. hadisə və proseslər əksər halda sadəcə olaraq təsvir edilir.

Sübut edilməyən hadisə və ya proses haqqında müəllimin dedikləri şagird tərəfindən adicə məlumat kimi qavranılır. Müəllim isə şagirdləri məlumatla deyil, biliklərlə silahlandırmaqlı, biliklərin əqidəyə çevrilməsinə çalışmalıdır.

Müşahidələr göstərir ki, yeni mövzunun tədrisi zamanı bütün şagirdlərin dinləməsini, fəaliyyət göstərməsini təmin edən, kimin necə başa düşdüyünə nəzarət edən, yerində tədbir görən, tədris işində atılan addımları şagirdlərin fəaliyyət xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdıran müəllimlərimiz çox azdır. Müəllimlərimizin əksəriyyəti yeni mövzunu öyrədərəkən, yaxşı halda, sinifdə sakitliyi təmin edir, özü danışır, lakin kimin diqqətlə qulaq asıb-asmadığına göz qoymur, deyilənləri kimin necə başa düşdüyü ilə maraqlanmır; mənimsəmə prosesinə nəzarət və ona rəhbərliyi mövzunun tədrisindən sonra, möhkəmlətmə mərhələsində təmin etməyə səy göstərir. Bu son mərhələdə isə məlum olur ki, bəzi şagirdlər deyiləni heç eşitməyib, bəziləri isə səthi başa düşmüşlər.

Biz dəfələrlə belə bir faktın şahidi olmuşuq ki, müəllimin şərh etdiyi məsələləri, qoyduğu sualları yerində təkrar etməkdə nəinki bir qrup şagird çətinlik çəkir, hətta söhbətin hansı məsələdən, hansı sualdan getdiyini də deməkdə acizlik göstərir.

Deməli, biz, yeni mövzunun tədrisi ilə əlaqədar olaraq dərsin tükənməz imkanlarından hələlik lazımınca istifadə etmirik, halbuki bu cəhətdən də dərsi səmərələşdirməyə geniş imkan verir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №7, 1967)

## **6. YENİ PROQRAMLARI HƏYATA KEÇİRMƏYİN PEDAQOJİ VƏ PSİXOLOJİ ƏSASLARINA DAİR**

Məlum olduğu kimi, ümumtəhsil məktəblərinin qarşısında həyata keçirilməsi zəruri olan bir çox təxirəsalınmaz vəzifələr durur. Məsələn, ümumi orta təhsilə keçilməsini təmin etmək, təlimin keyfiyyətini daha da yüksəltmək, müəllimin əməyini səmərələşdirmək, texniki vasitələrdən təlim zamanı geniş istifadə olunmasına çalışmaq, təlimdə şagirdlərin müstəqilliyini və fəallığını təmin etmək, təlim və tərbiyənin vəhdətinə nail olmaq, bütün fənlərin tədrisi üzrə zəruri olan maddi-texniki bazanın hər bir məktəbdə yaradılmasına çalışmaq, yeni proqrama keçmək və s. belə vacib vəzifələrdəndir.

Maarifin inkişafının müxtəlif dövrlərində məktəb qarşısında duran vəzifələrlə yanaşı, həmin vəzifələr arasında ən vacib, ən başlıca vəzifə də dəyişir, yenisi ilə əvəz olunur. Bu cəhətdən sual olunur: müasir dövrdə məktəblərimizin qarşısına qoyulmuş vacib vəzifələr içərisində ən başlıcası hansıdır? Tərəddüd etmədən deməliyik ki, ümumtəhsil məktəblərinin həyata keçirməli olduğu vəzifələr içərisində ən başlıcası, birinci növbəli vəzifə yeni proqramlarla tədrisə keçilməsidir. Biz deyərdik: indi ümumtəhsil məktəblərinin elə bir iş sahəsi yoxdur ki, yeni proqramlarla, onların həyata keçirilməsi ilə bağlı olmasın. Hazırkı dövrdə müəllimlərin təkmilləşdirilməsi də, əyani vəsaitlərin hazırlanması da, metodik ədəbiyyatın yazılması da, texniki vasitələrdən istifadə edilməsi də, şagirdlərin təlim zamanı fəallaşdırılması da, bütün başqa pedaqoji və metodik məsələlərin düzgün həlli də yeni proqramların tələbləri ilə

müəyyən edilir. Bəlkə də 2-3 ildən sonra yeni proqrama keçilməsi məktəbin başlıca vəzifəsi olmayacaq, yeni proqramlarla tədris adi vəzifəyə çevriləcəkdir.

Buna görə də hazırda pedaqoji ictimaiyyətin diqqəti yeni proqramlara, məktəblərimizi yeni proqramlarla tədrisə keçirməyin problemlərinə cəlb olunmalıdır.

Hər şeydən əvvəl, onu deməliyik ki, yeni proqramlar mövcud proqramlardan əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Bu fərq, əsasən, iki istiqamətdə özünü göstərir. Elmin, texnikanın və mədəniyyətin inkişafı səviyyəsinə uyğun olaraq işlənmiş yeni proqramların, əvvəla, nəzəri səviyyəsi gücləndirilmişdir; ikincisi, proqramlara bir çox yeni faktlar, hadisələr, proseslər və nəzəriyyələr haqqında elmi biliklər daxil edilmişdir. Belə elmi biliklər şagirdlərin ümumi inkişafına və tərbiyəsinin səviyyəsini yüksəltməyə xidmət edir. Çünki yeni proqramlara daxil edilmiş həmin biliklərin şagirdlərə izah yolu ilə, öyrənilən obyektin və ya hadisənin bütün **əsas əlaqələrini** açmaq yolu ilə çatdırılması nəzərdə tutulmuşdur.

Aşağı siniflərdə, məsələn, azəri dili üzrə proqramda dillə praktik tanışlıq zamanı başlıca qrammatik anlayışların öyrədilməsi də nəzərdə tutulmuşdur. Yaxud, I-III siniflərin riyaziyyat proqramı hazırda hesab əməllərinin əsas qanunlarını, bu qanunların şagirdlər tərəfindən əməli tətbiqini, hərflərlə və düsturlarla ifadəsini əhatə edir.

Müntəzəm olaraq tədris edilən kursların da nəzəri səviyyəsi xeyli yüksəldilmişdir. Məsələn, yeni proqrama görə, fiziki hadisələr indi maddələrin molekulyar və atom quruluşu nəzəriyyələri, molekulyar-kinetik və elektron nəzəriyyələri, radioelektronika, kvant və dalğa nəzəriyyələri, nisbilik nəzəriyyələri əsasında, atom və atom nüvəsinin fizikası əsasında şərh ediləcəkdir.

Yaxud, təkamül nəzəriyyəsi biologiya kursu proqramının canını təşkil edir. Botanika və zoologiya proqramlarında ekologiyaya, kistologiyaya və fiziologiyaya diqqət artırılmışdır. İnsanın fiziologiyası kursu proqramında hüceyrəyə dair müasir nəzəriyyə və genetika ünsürlərinə geniş yer verilir.

Məktəb coğrafiyası kursuna aid proqrama geologiya, geomorfologiya, iqlimşünaslıq, hidrologiya, biocoğrafiya ünsürlərinin daxil edilməsi həmin kursun nəzəri səviyyəsinin xeyli yüksəldildiyini sübut edir.

Kimya, tarix, əmək təlimi və başqa fənlər üzrə proqramların da nəzəri səviyyəsi xeyli yüksəldilmiş, yeni elmi məlumatlarla zənginləşdirilmişdir.

Yeni proqramlarla əlaqədar olaraq bəzi müəllimlərimiz təbii olan belə suallar da verirlər: –Mövcud proqramların öhdəsindən güclə gəlirik. Səviyyəsi daha yüksək olan, elmi-nəzəri biliklərlə zənginləşdirilmiş yeni proqramların öhdəsindən bəs necə gələcəyik? Yeni proqramların tətbiqində müvəffəqiyyət tətbiqində müvəffəqiyyət qazanacağımıza əsas verən elmi dəlil varmı?

Doğrudan da, etiraf etməliyik ki, indiyədək istifadə olunan proqramların tələblərini heç də məktəblərimizdə bütün müəllimlər yüksək səviyyədə ödəməmişlər. Hazırkı proqramları kəsirlə yerinə yetirən, şagirdlərinin bilik və bacarıq səviyyəsi xeyli aşağı olan müəllimlərimiz hələ də vardır. İki il eyni sinifdə qalm halları aradan qaldırılmamışdır. Respublikamızda keçən il 56 min şagird sinifdə qalmışdır. Yaxud RSFSR üzrə hər il orta hesabla 500 minə yaxın aşağı sinif şagirdi ikinci ilə saxlanılır. Orada yoxlama imla yazmış olan 382 min IV sinif şagirdindən 50 min nəfərinin, yəni 13,6 faizinin yazı işi savad cəhətdən aşağı olmuşdur.

Şagirdlərin ümumi hazırlığındakı ciddi qüsurlar, onların bilik və bacarıqlarındakı kəsirlər, əsasən həmin şagirdlərə dərs deyən müəllimlərin ümumi pədaqoji və metodik hazırlığındakı qüsurlarla izah olunmalıdır. Belə müəllimlər, adətən, pədaqoji ədəbiyyatla az maraqlanırlar, başqalarının iş təcrübəsini öyrənməyə səy göstərir, öz təcrübəsinə, işinin gedişi və nəticəsinə tənqidi yanaşırlar. Aydın ki, öz pədaqoji və metodik səviyyəsini yüksəltmək qayğısına qalmasalar, bu cür müəllimlərin vəziyyəti yeni proqramlarla əlaqədar daha da ağır, daha da çıxılmaz olacaqdır.

Bəs, yeni proqramların bütün məktəblərdə yüksək səviyyədə yerinə yetirilə biləcəyinə zəmanət verən nədir? Biz bu-

rada iki amilin rolunu qeyd etmək istərdik. Bunlardan biri qabaqcıl təcrübə; ikincisi isə eksperimental tədqiqatların nəticələridir.

Qabaqcıl müəllimlərin təcrübəsi göstərir ki, mövcud proqramları şagirdlər yüksək səviyyədə mənimsəmək iqtidarına malikdirlər. İkiilliksiz işləyən məktəblərin və müəllimlərin təcrübəsi bunu sübut edir. Keçən dərs ilinin yekunları göstərir ki, təkcə bizim respublikamızda 600 məktəb, o cümlədən 131 orta və səkkizillik məktəb və 16.482 müəllim, yəni müəllimlərin 27 faizi proqram materialını şagirdlərə tam mənimsədə bilmişdir.

Bir sıra sovet psixoloqlarının, pedaqoq və müəllimlərinin apardığı eksperimental tədqiqatların nəticələri isə göstərir ki, müasir şagirdlərin dərkətmə imkanları bizim təsəvvür etdiyimizdən də genişdir. Başqa sözlə demiş olsaq, müasir şagirdlər nəinki mövcud proqram materialını, hətta bir qədər nəzəriləşdirilmiş materialları da mənimsəmək iqtidarına malikdirlər. Biz L.V.Zankovun, D.B.Elkoninin, N.A.Mençinskayanın, B.N.Kabanova-Mellerin, digər psixoloq və pedaqoqların aparmış olduqları tədqiqatların nəticələrini nəzərdə tuturuq. Məsələn, D.B.Elkoninin və V.V.Davidovun redaktəsi ilə çap olunmuş «Возрастные возможности усвоения знаний» (Просвещение» nəşriyyatı, 1966), yaxud B.N.Kabanova-Mellerin «Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся» adlı kitablarında geniş eksperimental material əsasında sübut edilir ki, mövcud proqramların səviyyəsi əqli cəhətdən normal inkişaf edən şagirdlərin dərkətmə səviyyəsindən aşağıdır; onlar daha mürəkkəb elmi məsələləri anlamağa qadirdirlər. L.V.Zankovun rəhbərliyi altında aparılmış eksperimental tədqiqatlar da eyni nəticə çıxarmağa əsas vermişdir. Eksperimentin nəticələri L.V.Zankovun redaktəsi ilə çapdan çıxmış iki kitabda: «Развитие учащихся в процессе обучения» (I-II классы) və «Развитие школьников в процессе обучения (III-IV классы)» adlı kitablarda dərc olunmuşdur.

Məlum olduğu kimi, «Orta ümumtəhsil məktəbinin işini daha da yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqında» Sov. İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin tarixi qərarında, həm məktəb sahəsindəki qabaqcıl təcrübə, həm də eksperimental tədqiqatların nəticələri müasir elmin, texnika və mədəniyyətin inkişafı nöqteyi-nəzərindən ümumiləşdirilmişdir. Məktəblərimiz Sov. İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin həmin qərarı əsasında tərtib olunmuş yeni proqramlara keçməlidir.

O da məlumdur ki, bütün məktəbləri yeni proqramlara keçirmək üçün hər bir müttəfiq respublikanın müvafiq məktəblərində, o cümlədən Azərbaycan SSR-in bəzi məktəblərində eksperimental siniflər ayrılmış və həmin eksperimental siniflərdə yeni proqramlar sınaqdan keçirilmişdir. Məsələn, Bakı şəhərinin 31 və 44 nömrəli məktəblərində, Salyan şəhər 2 nömrəli, Əlibayramlı şəhər 2 nömrəli, Dəvəçi şəhər 1 nömrəli, Salyan rayonundakı Yuxarı Xalac kənd məktəblərində belə eksperimental siniflər olmuşdur. Bu siniflərdəki eksperimental iş Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunun baş elmi işçisi Y. Kərimov rəhbərlik etmişdir. Yuxarıda deyildiyi kimi, elmi-nəzəri səviyyəsi xeyli yüksək olan yeni proqramları eksperimental siniflərin şagirdləri əsasən yaxşı mənimsəyə bilmişlər. Bununla yanaşı, bəzi eksperimental siniflərdəki şagirdlərin bilik və bacarıqlarında əvvəlki nöqsanlar yenə də müşahidə olunmaqdadır. Məsələn, bir çox şagirdlər qrammatik və riyazi qaydaları, fiziki qanunları yaxşı halda əzbərdən deyir, amma həmin qayda-qanunları tətbiq etməkdə, onlara uyğun hərəkət etməkdə çətinlik çəkirlər. Eksperimental siniflərdə özünü göstərmiş başqa bir ciddi qüsür ondan ibarətdir ki, bu siniflərdəki bəzi şagirdlər yeni də əvvəlki kimi mühakimə yürütməkdə, fikirlərini sübut etməkdə, oxuduğu məndən və söylədiyi hadisədən nəticə çıxarmaqda acizlik göstərirlər.

Eksperimental siniflərdə yeni proqramlarla işləyərkən fərəhli nəticələr alan müəllimlərin və müvəffəqiyyətsizliyə uğrayan müəllimlərin iş təcrübəsinin ətraflı öyrənilməsi həm nailiyyətin, həm də müvəffəqiyyətsizliyin səbəbləri haqqında

fikir yürütmək üçün bizə əsas verir. Təcrübə və faktlar göstərir ki, təkmilləşdirilmiş yeni proqramlar – elmi-nəzəri səviyyəsi xeyli artırılmış olan bu proqramlar şagirdlərin hazırlıq səviyyəsini öz-özünə, mexaniki şəkildə yüksəltmir. Belə fikir yürütmək düzgün olmaz ki, guya yeni proqramların məzmunu xeyli yaxşılaşdırılmış olduğundan, müəllim həmin proqramları köhnə qaydada tədris etsə də, şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsi yüksələcək, onların aqli inkişaf sürətlənəcək, şəxsiyyəti daha müvəffəqiyyətlə formalaşacaqdır. Bu fikir doğru deyildir. Qabaqlar olduğu kimi, yeni proqramların tətbiqində də müəllim həlledici simadır. Yeni proqramlarla əlaqədar olaraq indi müəllimdən daha çox məharət, daha gərgin əmək, öz üzərində daha müntəzəm işləmək tələb olunur. Bunsuz təzə proqramların yeni, ciddi tələblərinin öhdəsindən gəlmək qətiyyəən mümkün deyildir. Bu fikrin həyat həqiqəti olduğunu yeni proqramların eksperimentdə sınaqdan çıxarılması sübut edir. Sual olunur: Nə üçün yeni proqramlarla işləmiş olan müəllimlərin əksəriyyəti müvəffəqiyyət qazanmış, amma bəziləri yenə də çətinlik çəkməkdə davam etmişlər?

Yeni proqrama daxil edilmiş elmi-nəzəri biliklər bütün müəllimlərin diqqətini cəlb edir. Bu sahədə o, fikirləşməli və hazırlaşmalı olur. Lakin proqramların tərtibi əsasında qoyulmuş elmi, pedaqoji, psixoloji və qnoseoloji ideyaları heç də bütün müəllimlərimiz eyni dərəcədə aydın təsəvvür etmirlər. Çətinlik çəkən isə məhz belə müəllimlərdir.

Yeni proqramların eksperimental siniflərdə tətbiqi üzrə təcrübə göstərir ki, bu proqramlarla işləyən bəzi müəllimlərin müvəffəqiyyətsizliyinə başlıca səbəb məhz proqramın əsasını təşkil edən ideyaları müəllimin lazıminca başa düşməsi ilə əlaqədardır. Yeni proqramın özünü doğrultduğu siniflərdə dərs deyən müəllimlər, bir qayda olaraq, proqramın pedaqoji və psixoloji əsaslarını lazıminca başa düşmüş müəllimlərdir. Yeni proqramın tətbiqində böyük çətinliklərlə qarşılaşmış olun müəllimlər isə, adətən, həmin proqramın başlıca xüsusiyyətlərinə kifayət qədər əhəmiyyət verməyən, proqramın tərtibi zamanı əldə rəhbər tutulmuş pedaqoji və psixoloji

ideyaları lazımcı qiymətləndirməyən müəllimlərdir. Belə müəllimlər yeni xüsusiyyətlərə, yeni məzmunla malik olan proqramları köhnə üsullarla, köhnə pedaqoji tərzdə, köhnə metodik qaydalar əsasında tədris etməyə səy göstərirlər. Halbuki mövcud təlim üsullarından ənənəvi şəkildə istifadə etməklə yeni proqramın tələblərini həyata keçirmək mümkün deyildir. Başqa sözlə, yeni proqramlardakı elmi yeniliklərin pedaqoji və psixoloji əsaslarını dərinlən bilmək həmin proqramların tətbiqində müvəffəqiyyət qazanmağın ən zəruri şərtlərindən biridir.

Qarşıya belə bir vacib sual çıxır: Yeni proqramların əsasını təşkil edən pedaqoji və psixoloji məsələlər hansılardır? Bunlardan bəziləri üzərində qısa da olsa dayanaq. Yeni proqramların tərtibi əsasında duran başlıca pedaqoji-psixoloji ideyalardan biri təlim və əqli inkişafın qarşılıqlı əlaqəsinə aid ideyadır. Sovet pedaqoqları və psixoloqları geniş eksperiment əsasında sübut edirlər ki, təlimin məzmununu və üsullarını təkmilləşdirmək yolu ilə şagirdlərin əqli qabiliyyətlərinin maksimum dərəcədə inkişaf etdirmək mümkündür; intensiv surətdə inkişaf edən təfəkkür isə şagirdə imkan verir ki, sonrakı bilikləri daha asan, daha müvəffəqiyyətlə mənimsəsin.

Bəs, indiyə qədər tətbiq olunan proqramlar və təlim üsulları şagirdlərin əqli qabiliyyətlərini, təfəkkür və bacarıqlarını inkişaf etdirmirdimi? Bu suala müsbət cavab verməliyik. Deməliyik ki, əldə olan bütün tədris proqramları şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına, o cümlədən təfəkkürün inkişafına təkən verirdi. Lakin məktəblərimizdə şagirdlərin təfəkkürünün inkişaf səviyyəsi nə müəllimləri, nə də digər maarif işçilərini qənaətləndirirdi. Proqram materialı heç də bütün şagirdlər tərəfindən yüksək səviyyədə mənimsənilmirdi. İndi artıq sübut edilmişdir ki, belə bir müvəffəqiyyətsizliyin əsas səbəblərindən biri tədris proqramları ilə də əlaqədardır; mövcud tədris proqramlarının həm məzmunu, həm də quruluşu şagirdlərdə təfəkkür fəaliyyətinin maksimum dərəcədə inkişaf etdirilməsinə imkan vermir. Mövcud proqramlar şagirdləri əsasən başa düşməyə, dərk etməyə,

mühakimə yürütməyə deyil, oxuduqları, eşitdikləri və müşahidə etdiklərini əsasən yadda saxlamağa sövq edir. Halbuki şagird şəxsən dərk etdiyi, şüurlu surətdə başa düşdüyü qanun və qaydaları yaxşı yadda saxlayır, müvəffəqiyyətlə tətbiq edir. Yeni tədris proqramları şagirdlərdə, hər şeydən əvvəl, təfəkkür qabiliyyətlərini, şüur funksiyalarını inkişaf etdirməyi nəzərdə tutmuşdur.

Yeni proqramların bu əsas ideyası bütün müəllimlərin, bütün maarif işçilərinin diqqət mərkəzində durmalıdır. Müəllim ayrı-ayrı proqram materialının dərstdə şagirdlər tərəfindən şüurlu mənimsənməsini təmin edərkən onlarda, yəni şagirdlərdə təfəkkürün də inkişaf etdirilməsinə xüsusi qayğı göstərməlidir.

Yeni proqramlara görə, təlim zamanı şagirdlərin əqli inkişafına nail olmağın şərtlərindən biri, ayrı-ayrı mövzuların, konkret materialın, faktik biliklərin mənimsənməsi prosesində şüurunu, onlarda təfəkkür qabiliyyətlərini proqram materialından, biliklərin mənimsənməsindən kənarında, yaxud onunla yanaşı, paralel aparmaq düzgün olmazdı. Şagirdlərin təfəkkürünü məhz biliklərin mənimsənməsi prosesində inkişaf etdirmək tələb olunur. Başqa sözlə demiş olsaq, təlim zamanı şagirdlər tərəfindən mənimsənilən biliklər onlarda təfəkkürü inkişaf etdirməyin ən zəruri vasitəsinə çevrilməlidir. Bu, yəni təlim zamanı mənimsənilən biliklər vasitəsilə şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətini inkişaf etdirmək, – yeni proqramların ikinci başlıca ideyasıdır.

Bu cəhətdən də proqramdakı yeniliklər qabarıq şəkildə verilmişdir. Xüsusən, aşağı siniflərin yeni proqramlarında həm öyrədilməli faktik material, həm də bu materialın öyrədilməsi zamanı şagirdlərdə inkişaf etdirilməli əqli bacarıq nəzərdə tutulmuşdur. Buna görə də faktik materialın öyrənilməsi müvafiq əqli qabiliyyətlərin formalaşmasına, əqli qabiliyyətlərin fəaliyyətə gəlməsi isə həmin faktik materialın daha şüurlu mənimsənməsinə kömək edir. Məsələn, I sinfin proqramında «Bərabərliyin və qeyri-bərabərliyin hərfi düsturları» mövzusu verilmişdir. Bu mövzunun şüurlu mənimsənməsinə və şagirdlərdə təfəkkürün inkişaf

fına şərait yaradan vasitə də proqramda göstərilmişdir. Burada müqayisə belə bir vasitə kimi verilmişdir. Odur ki, həmin mövzu bu cür ifadə edilmişdir: «Bərabərliyin və qeyri-bərabərliyin hərfi düsturları; müqayisə».

Mövzu ilə əlaqədar olaraq şagirdlər müəllimin göstərişi üzrə konkret əşyalar üzərində **nəzəri** iş aparır və bilik əldə edirlər. Şagirdlər onlara paylanmış taxta parçalarını, çöpləri nəzərdən keçirirlər, onların bərabər və ya qeyri-bərabər olduğunu sözlə deyirlər, sonra fikirlərini hərflərlə ifadə edirlər. Müəllimin göstərişinə əsasən şagirdlər xırda taxta parçalarını nəzərdən keçirib deyirlər: «Bu taxta parçaları bir boydadır; amma bu taxta parçaları bir boyda deyildir». Müəllim əlavə edir: «Düzdür, bu taxta parçaları bir-birinə bərabərdir; amma bu taxta parçaları bir-birinə bərabər deyildir».

Sonra şagirdlər müəllimin təklifi ilə sinif otağında bir-birinə bərabər olan və bərabər olmayan əşyaları (karandaşları, mürəkkəb qablarını, kitabları, pəncərələri və s.) göstərirlər. Nəhayət, müqayisənin nəticəsini – bərabərliyi və qeyri-bərabərliyi işarə ilə ifadə edirlər. İşarənin seçilməsində müəllim şagirdlərə sərbəstlik verir. O deyir:

-Gəlin bir kitabı və ya qələmi bir işarə ilə, başqa kitabı və ya qələmi digər işarə ilə göstərək.

Şagirdlər müxtəlif işarələr təklif edirlər. Şagirdlərin təklifini nəzərdən keçirən müəllim deyir:

-Adamlar belə qərara gəliblər ki, əşyaları A, B, C və s. hərflərlə göstərsinlər.

Müəllim, məsələn, almanın və çəki daşının ağırlığını tərəzi vasitəsilə şagirdlərə müqayisə etdirir. Bir halda alma və çəki daşı eyni çəkiddə (yəni bərabər), bir halda alma çəki daşından ağır; üçüncü halda isə, əksinə, alma çəki daşından yüngül olur. Müəllim müşahidə zamanı aşkara çıxarılmış bu üç halı yazı vasitəsilə necə ifadə etməyi uşaqlardan soruşur. Şagirdlər cavab verməkdə çətinlik çəkdiklərindən müəllim özü izahat verir:

-Almanı A hərfi ilə, çəki daşını B hərfi ilə göstərək. Birinci halda, almanın və çəki daşının ağırlığı bərabər idi.

Bu bərabərliyi belə bir işarə (= işarəsi) ilə göstərək. Onda almanın və çəki daşının bir-birinə bərabər olduğunu hərflərlə belə ifadə etmək olar:  $A=B$ .

Bizə alma ilə çəki daşının müqayisəsində ikinci hal da məlumdur. İkinci halda gördük ki, alma çəki daşından ağırdır, yəni böyükdür. Bəs, böyüklüyü yazıda necə göstərək? Böyüklüyü belə bir işarə (>) ilə göstərirlər. Onda almanın çəki daşından ağır, yəni böyük olduğunu yazıda belə göstərə bilərik.  $A>B$ . Üçüncü halda isə alma çəki daşından kiçik idi. Bəs kiçikliyi yazı vasitəsilə necə ifadə edirlər? Kiçikliyi belə bir işarə ilə (<) göstərirlər. Deməli, almanın çəki daşından yüngül, yəni kiçik olduğunu belə işarə etmək olar:  $A<B$ .

Daha sonra şagirdlər müəllimin göstərişi ilə bir-birinə bərabər, biri digərindən böyük və biri digərindən kiçik olan əşyaları göstərir və hərflərlə yazı taxtasında ifadə edirlər.

Göründüyü kimi, dərsin bu şəkildə keçilməsi zamanı şagirdlər həm nəzəri materialı, bərabərliyin və qeyri-bərabərliyin hərflərlə ifadə edilməsini mənimsəyirlər, həm də bu nəzəri materialın mənimsənilməsi zamanı müqayisə və mücərrədləşdirmə kimi gərign əqli fəaliyyət göstərirlər.

Əgər yuxarıda yığcam təsvir etdiyimiz dərsin ardıcılığına idrak fəaliyyəti baxımından yanaşıllarsa, yəqin etmək çətin olmaz ki, müəllim şagirdlərin idrak fəaliyyətini bir neçə mərhələdə təşkil etmişdir. O, mövzu ilə əlaqədar olan konkret hadisələrin şagirdlər tərəfindən müşahidəsinə, bu hadisələr və cisimlər üzərində onların praktik və əqli fəaliyyətlərinə, müqayisə və mücərrədləşdirmədən alınmış nəzəri biliyin tətbiqinə aid iş aparmışdır. İdrak qanununa uyğun təşkil edilən belə bir ardıcıl mərhələ şagirdlərdə müvafiq elmi anlayışın – bərabərliyin və qeyri-bərabərliyin hərflərlə ifadə edilməsinə dair anlayışın formalaşmasına imkan verir. Yeni proqramda isə bir çox bu cür anlayışlar sistemi əhatə olunmuşdur.

Yeni proqramların anlayışlar sistemi əsasında qurulması bu proqramların mahiyyətini, əsasını təşkil edən pedaqoji və psixoloji ideyalardan biridir. Əvvəla, elm qırıq-sökük, əlaqəsiz biliklər yığımından ibarət deyildir. Elmdə

məfhumlar sistemi olur. Yeni tədris proqramları isə elmdəki anlayışlar sistemini nəzərə almaya bilməzdi. İkincisi, sübut edilmişdir ki, şagird məfhumları ayrılıqda deyil, sistem halında mənimsədikdə yeni biliklərə, yeni həyat hadisələrinə, təbiət əşyalarına münasibəti daha fəal, müstəqil, daha şüurlu olur. Üçüncüsü, insan zəkasının səviyyəsi, insan biliyinin zənginliyi, adamın idrak imkanları, cisim və hadisələr qruplarının başlıca cəhətlərini ümumiləşdirən, onların arasındakı daxili əlaqələri özündə əks etdirən məfhumlar sisteminə həmin adamın nə dərəcədə yiyələndiyi ilə müəyyən edilir. Bütün bu cəhətlər təlimin idrak əsasını gücləndirməyi tələb edirdi. Bu cəhətlər də yeni proqramların tərtibində nəzərə alınmışdır. Deməli, yeni proqramla işləməli olan hər bir müəllim bu proqramın idrak əsaslarının da nədən ibarət olduğunu dərinlən bilməlidir. Müəllim bilməlidir ki, yeni proqramlar məfhumlar silsiləsini xatırladır. Bu silsilədə hər hansı səbəbdən müəyyən mərhələni keçməyən, müəyyən mərtəbəni qalxmayan, müəyyən pillələri addımlamayan şagird təlimdə müvəffəqiyyətsizliyə məruz qalacaqdır. Yeni proqramın idrak əsasını bilən müəllim proqramın əhatə etdiyi bütün məfhumların bütün şagirdlər tərəfindən şüurlu mənimsənilməsinə səy göstərəcəkdir.

Buradan irəli gələn ikinci nəticə ondan ibarətdir ki, müəllim dərsi, ümumiyyətlə, təlimi anlayışların formalaşmasında özünü göstərən qanunlara uyğun şəkildə təşkil etməlidir. Psixologiyadan və məntiq elmindən məlumdur ki, hər hansı məfhum onun əhatə etdiyi konkret cisimlərin və ya hadisələrin ən başlıca cəhətlərini ümumiləşmiş şəkildə ifadə edir. Deməli, hər hansı elmi məfhumu şagirdlərə mənimsətmək üçün, əvvəla, həmin məfhumun əhatə etdiyi konkret əşyaların və ya hadisələrin şagirdlər tərəfindən müşahidəsini təşkil etmək vacibdir. İkincisi, həmin konkret əşyaların müşahidəsi zamanı şagirdlərin diqqətini bu əşyalardakı ən başlıca cəhətlərə yönəltmək, bu ümumi cəhətlərin şagirdlər tərəfindən dərk olunmasını təşkil etmək zəruridir. Konkret hadisələrdə mövcud olan başlıca cəhətlərin aşkara çıxarılmasını, ümumiləşdirilməsi və dərk

olunmasını təmin etmək yeni proqramın ən başlıca idrak tələblərindən biridir. Deməli, təlim zamanı şagirdləri konkret tədris obyektlərinin müşahidəsindən ümumiləşdirmələrə doğru aparmaq elmi məfhumları şüurlu mənimsətməyin zəruri şərtlərindən hesab edilir. Bunsuz məfhumlar yenə də mexaniki şəkildə əzbərlənər, bilikdə formalizmə yol açılar. Halbuki konkret cisimlərin, hadisələrin, faktların müşahidəsi əsasında mənimsənilmiş məfhumlar da yeni cisimlərin hadisələrin, faktların mahiyyətini daha asan, daha şüurlu, müstəqil başa düşməyə imkan verir. Deməli, təlimin qanunauyğunluqlar əsasında qurulması şagirdlərin sonrakı fikri fəaliyyət imkanlarının genişlənməsinə səbəb olur ki, bu da yeni proqramların əsasında duran qnoseoloji ideyalardandır.

Tədris bacarıqları və vərdişləri ilə, fikri fəaliyyət bacarıqları ilə şagirdlərin silahlandırılmasında da yeniliklər vardır. Həm tədris bacarıqlarının, həm də fikri fəaliyyət bacarıqlarının şagirdlərə aşılmasını nəzəri cəhətdən qabaqlamaq yeni proqramın xüsusiyyəti hesab edilməlidir. Belə bir xüsusiyyət müəllimə imkan verir ki, təlimdə çalışmaların xarakterini dəyişdirsin; dil və ya riyaziyyat üzrə təşkil edilən çalışmalar mənimsənilmiş nəzəri biliklərin əsasən şüurlu tətbiqi kimi özünü göstərsin. Belə olduqda təmrinlərin mexaniki, formal təşkili hallarının qarşısı alınır. Göründüyü kimi, təlimin nəzəri səviyyəsini yüksəltməyi qarşısına başlıca məqsəd qoyan yeni tədris proqramları təlimin əməli cəhətlərinə biganə yanaşmır, əksinə, əməli xarakterli çalışmalara da böyük əhəmiyyət verir, onları da diqqət mərkəzində saxlayır. Yeni proqram tələb edir ki, şagirdlər tərəfindən yerinə yetirilən bütün əməli işlər onların dərindən başa düşəcəyi xarakterdə olsun; şagirdlər çalışmalar zamanı öz nəzəri biliklərini müstəqil, şüurlu şəkildə tətbiq etməyi öyrənsinlər. Deməli, yeni proqramların əsasında duran belə bir ideya vardır; təlim elə qurulsun ki, şagirdlər icra edəcəkləri əməli işin nəzəri əsaslarına qabaqcadan bələd ola bilsinlər. Beləliklə, yeni proqramlar nəzəriyyənin təcrübə ilə, nəzəri biliklərin əməli işlə

əlaqələndirilməsinə, mənimsənilmiş biliklərin tətbiqinə, təcrübədə, əməli işdə yoxlanmasına tutarlı imkan yaradır; biliklərin daha şüurlu, daha möhkəm mənimsənilməsinə, mövcud biliklərdən şagirdlərin yaradıcılıqla istifadə etməsinə imkan verir.

Çalışmalar məsələsinə idrak nəzəriyyəsi baxımından yanaşarkən, deməliyə ki, yeni proqramların ideyasına görə çalışmalar və təmrinlər təlimdə, əsasən, son mərhələ rolunu oynayır. Deməli, idrak nəzəriyyəsi yeni proqramlarda daha ardıcıl tətbiq edilmişdir. Yeni proqramlarda nəzəri biliklərin konkret faktlar əsasında anlaşılması və əməli işdə, çalışmalarda əlaqəli surətdə tətbiqi nəzərə alınmışdır.

Göründüyü kimi, yeni proqramların tərtibi əsasında nəinki bir sıra vacib pedaqoji-psixoloji, həm də qnoseoloji ideyalar durur. Proqramın konkret məzmununu, bu məzmundakı yenilikləri kifayət qədər aydın başa düşməklə yanaşı, proqramların tərtibi zamanı əldə rəhbər tutulmuş ideyaları – pedaqoji, psixoloji və qnoseoloji ideyaları da öyrənmək vacibdir. Bu sahədə müəllimin əldə etdiyi bilik, yeni proqramı müvəffəqiyyətlə həyata keçirməyin nəzəri şərtidir. Belə bir şərtə əməl etməyən müəllim yeni proqramla işlərkən qarşılaşdığı çətinlikləri asanlıqla aradan qaldırmaq imkanından özünü istər-istəməz məhrum etmiş olacaqdır.

Qarşıya belə bir sual çıxır: yeni proqramın həm məzmununu, həm də onun (proqramın) tərtibi prinsiplərini aydın təsəvvür edən müəllim (xüsusən, I sinif müəllimi) yüz faiz mənimsəməyə nail ola bilərmə? Biz bu suala bir şərtlə müsbət cavab vermək istədik. Bu şərt I sinifdən başlayaraq uşaqların ətraflı öyrənilməsi ilə əlaqədardır. Müəllim kollektivi xüsusilə I sinifdən başlayaraq şagirdin müvəffəqiyyətini izləməli, ilk baxışda cüzi görünən hər bir geriləməsini aşkara çıxarmalı, bunun səbəbini öyrənməli və vaxtında şagirdə lazımı kömək göstərməlidir. Şagirdin biliyində və ya bacarığında müəllimin diqqətindən yayına biləcək hər hansı qüsurların sonrakı biliklərin və ya bacarıqların mənimsənilməsinə çətinləşdirir və həmin şagirdin təlimdə geriləməsinə səbəb olur. Buna görə də fiziki və psixi

cəhətdən normal inkişaf edən hər bir uşağın bilik və bacarıq xüsusiyyətlərini müşahidə edən və təlim zamanı bu xüsusiyyətləri nəzərə alan müəllimin müvəffəqiyyət qazanacağını əvvəlcədən söyləmək olar. Təkrar edirik ki, biz fiziki və əqli cəhətdən normal inkişaf edən uşaqları nəzərdə tuturuq. Fiziki və ya psixi cəhətdən qüsuru olan uşaqlar, əvvəlki kimi, bəlkə yenə də təzə proqramın öhdəsindən gələ bilməyəcəklər. Buna görə də xüsusən I sinfə qəbul zamanı fiziki və psixi inkişaf cəhətdən qüsuru olan uşaqları məktəb kollektivi vaxtında aşkara çıxarmalı, belə uşaqların xüsusi məktəblərdə oxumasını təşkil etməlidir. Bu sahədə maarif orqanları, partiya və sovet təşkilatları məktəblərə vaxtında kömək göstərməlidirlər.

Yeni proqramlarla əlaqədar olaraq qəzet və jurnallarda belə bir fikir yürüdürlər ki, guya proqramların yeni məzmunu, onların tərtibi əsasında duran yeni prinsiplər yeni də təlim üsulları tələb edir, guya mövcud təlim üsulları yeni proqramların tətbiqi üçün yaramır. Belə bir əsassız fikirlə razılaşmaq olarmı? Əlbəttə, yox! Deməli ki, geniş müəllim kütləsinin indiyədək istifadə etdiyi təlim üsulları bundan sonra da məktəblərimizdə tətbiq ediləcəkdir. Biz müəllimin sözündən, yəni müəllimin izahından, müsahibəsindən, mühazirəsindən, əyani üsullardan, yəni illüstrasiyadan, nümayiş etdirmədən, müxtəlif texniki vasitələrdən, əməli üsullardan, yəni müxtəlif çalışmalardan, laboratoriya və praktik məşğələlərdən, kitab üzərində işdən, problemləli situasiyalar yaratmaqdan və s. imtina edə bilmərik. Yeni proqramlarla əlaqədar olaraq mövcud üsullara laqeyd yanaşa bilmərik. Söhbət başqa cəhətdən getməlidir. Biz mövcud təlim üsullarına yeni proqramın yeni tələbləri nöqtəyi-nəzərindən yanaşmağın tərəfdarıyıq. Əgər belə olarsa, onda təlim zamanı müəllimin istifadə etdiyi hər bir üsul – həm sözlü üsullar, həm əyani üsullar, həm də əməli üsullar proqramın başlıca vəzifələrinə xidmət etməlidir. Təlim zamanı müəllimin əl atdığı hər hansı üsul eyni zamanda üç başlıca vəzifənin yerinə yetirilməsinə yönəlməlidir. Təlim üsulu həm faktik biliyinşagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə, onlarda bacarıq və vərdişlərin

formalaşmasına, həm şagirdlərin əqli inkişafına, həm də tərbiyə olunmasına xidmət etməlidir.

Təlimin yuxarıda göstərdiyimiz birinci və üçüncü funksiyaları haqqında mətbuatda geniş material vardır. Lakin təlimin ikinci funksiyası mətbuatda lazımınca izah edilməmişdir. Bu məsələyə, yəni təlim və əqli inkişaf məsələsinə, təlim zamanı anlayışların formalaşması məsələsinə, yeni proqramların qnoseoloji məsələsinə, yeni proqramların qnoseoloji cəhətlərinə ayrılıqda məqalələr həsr edilməsini vacib bilirik.

Yeni proqramlarla əlaqədar olaraq üç məsələyə də qısa şəkildə toxunmaq lazımdır. Bunlardan biri müəllimlərin təkmilləşdirilməsi ilə, digəri tədqiqatla, üçüncüsü isə pedaqoji ədəbiyyatın nəşri ilə əlaqədardır.

Təkmilləşdirmə kurslarının proqramları göstərir ki, bu kurslarda əsas diqqət proqramların məzmununa verilir, mövcud proqramlardan fərqli olaraq yeni tədris proqramlarına edilmiş əlavələr haqqında daha çox söhbət gedir. Proqramların tərtibi prinsiplərinə, proqramların tərtibi prinsiplərinə, proqramların əsasında duran yeni pedaqoji, psixoloji və qnoseoloji ideyalara isə kifayət qədər əhəmiyyət verilmir.

Təkmilləşdirmə kurslarının proqramlarını hazırlayarkən tədris proqramının məzmunundakı yeniliklərlə yanaşı, həmin tədris proqramlarının tərtibi zamanı əldə rəhbər tutulmuş yeni pedaqoji, psixoloji və qnoseoloji ideyalar haqqında müəllimlərə əsaslı məlumat verilməsini də nəzərdə tutmaq lazımdır. Bu sahədə təkmilləşdirmə kursları müəllimləri nəzəri biliklərlə silahlandırmaldır.

Yeni proqramlarla əlaqədar olaraq tədqiqatçı metodistlərin və psixoloqların da üzərinə müəyyən vəzifələr düşür. Müasir şəraitdə hər hansı fənn üzrə metodist sırf metodik məsələlərin tədqiqi ilə kifayətlənə bilməz. Müasir metodist tədqiq etdiyi metodik məsələnin heç olmasa psixoloji cəhətlərini də araşdırmalıdır. Bunu yeni proqramların başlıca xüsusiyyətləri tələb edir. Dediklərimiz pedaqoji psixologiya sahəsində tədqiqat aparan alimlərə də aiddir. Psixoloqlarımız təlimin psixoloji problemləri ilə əlaqədar olaraq apardıqları tədqiqatı

müvafiq fənnin metodikası ilə, tədrisin metodikası üzrə aparılmış tədqiqatlarla əlaqələndirməlidirlər. Pedaqoji psixologiya ilə metodikanın qarşılıqlı əlaqəsi hər iki elmin inkişafı üçün, yeni proqramlarla bağlı olan məsələlərin vaxtında və düzgün həlli üçün vacibdir.

Biz bu yaxınlarda «Maarif» nəşriyyatının 1970-ci ilə aid çap planının layihəsi ilə tanış olduq. Ümumiyyətlə götürülsə, 1970-ci ilə aid pedaqoji ədəbiyyatın nəşriyyat layihəsində bir çox vacib əsərlərin adı vardır. Lakin həmin layihəyə yeni proqramlarla əlaqədar olaraq məktəb və müəllimlərimizin ehtiyacı cəhətdən yanaşırsa, açıq etiraf etməliyik ki, layihəyə yenidən əl gəzdirmək zəruridir. Yeni proqram əsasında təlim və inkişaf, aşağı siniflərdə riyaziyyatın tədrisi, ana dilinin tədrisi, təbiətşünaslıq, yeni proqramların eksperimentdə sınaqdan keçirilməsinin nəticələri, V-VIII və IX-X siniflərdə fakültativ məşğələlər və s. üzrə kitabçaların nəşrini, əyani vəsaitlərin hazırlanmasını 1970-ci ilin nəşriyyat planına daxil etmək olardı. Deməli, məktəblərin yeni proqrama keçməsinə «Maarif» nəşriyyatı da xeyli kömək göstərə bilər və göstərməlidir.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №7, 1969)**

## **7. TƏLİM ZAMANI ŞAĞİRTLƏRİN FƏRDİ XÜSUSİYYƏTLƏRİNİN NƏZƏRƏ ALINMASI**

Məlum olduğu kimi, hər bir fənn üzrə bütün siniflərdə yeni proqrama keçilməsi yaxın illərdə başa çatdırılacaqdır. Yeni proqramların isə bir çox xüsusiyyətləri vardır. Bunlardan biri də müvafiq fənnə aid anlayışların sistem şəklində öyrədilməsidir. Bu isə proqramların mahiyyətini, əsasını təşkil edən pedaqoji və psixoloji ideyalardan biridir.

Proqramlarda verilən əsas biliklər məfhumlar silsiləsini xatırladır. Məsələn, riyaziyyatdan toplama əməlinə dair anlayışı öyrətməmiş vurmanı mənimsətmək olmaz, yaxud oxşar hədlərin islahına dair anlayışı öyrətdikdən sonra cəbr

ifadələri üzərində rasional əməllər haqqında anlayışın keçilməsi nəzərdə tutulur. Qüvvətə yüksəltmə, kökalma və loqarifma əməlləri haqqındakı anlayışlar da yeni proqramda ardıcillıq təşkil edir; yəni qüvvətə yüksəltmənin ardınca kökalma, onun da ardınca loqarifmalar mövzusunun tədrisi nəzərdə tutulur. Bu deyilən fikir riyaziyyatın qalan kurslarına da aiddir. Başqa fənlər də belədir.

Fənnin əhatə etdiyi anlayışlar silsiləsində hər hansı mərhələni keçməyən və ya hər hansı anlayışı mənimsəməyən şagird sonrakı mərhələni keçməkdə və ya anlayışı mənimsəməkdə xeyli çətinlik çəkir və təlimdə geriləməyə başlayır. Ona görə də müəllim tədris prosesində şagirdlərdən hər birinin hansı anlayışı yaxşı bildiyini, hansını isə pis mənimsəmiş olduğunu diqqətlə öyrənməli, onların fərdi xüsusiyyətlərindən xəbərdar olmalı və təlim zamanı bunları hökmən nəzərə almalıdır.

Şagirdlərin sinif və ev işlərinin nəticələri üzərində apardığımız müşahidələr göstərir ki, onların dərk etmə qabiliyyəti müxtəlif olur. Şagirdlər arasında fərdi fərqlər bütün fənlərin, xüsusən riyaziyyatın tədrisində daha çox nəzərə çarpır. Riyaziyyatdan şagirdlərin bir qismi öyrənilən materialı tez dərk edir, tələb olunan vaxtda bir neçə misal və məsələ həll edə bilir, bəziləri isə həmin tapşırıqları yerinə yetirməkdə çətinlik çəkir və müəllimin əlavə köməyinə ehtiyac hiss edir, müstəqil hərəkət edə bilmirlər; başqaları isə qaydaları, tərifləri yaxşı bilir, lakin bu tərifləri məsələ və misal həllinə tətbiq etməkdə çətinlik çəkir.

Şagirdlərin bir qismi sürətlə fikirləşir, bütün hesablamaları cəld aparır, lakin tapşırığı səliqəsiz başdansaovdu yerinə yetirir.

Bu deyilənləri bir misalda konkretləşdirək. VII sinifdə tənlik qurmaqla məsələ həll edilirdi. Şagirdlər məsələni 15 dəqiqə ərzində həll etməli idilər. Məsələ iki variantlı idi. Şagirdlərdən biri 5 dəqiqədən sonra başını qaldırıb, ətrafa boyladı, arxa partada oturan yoldaşına nə isə pıçıldadı. Məlum oldu ki, o, məsələni həll edib qurtarmışdır. Deməli, onun 10 dəqiqə əlavə vaxtı qalmışdı.

Şagirdlərdən Z. isə həmin 15 dəqiqə ərzində işləmişdir; onun diqqəti yayınmamışdır; bütün fikrini məsələnin düzgün və vaxtında yerinə yetirilməsinə sərf etmişdir.

Sınıfdə N. adlı başqa bir şagird isə məsələnin şərtini diqqətlə nəzərdən keçirmək və məsələdə verilənlərlə axtarılan kəmiyyətlər arasında əlaqəni müəyyənləşdirmək, tənlik qurmaq əvəzinə, gah ətrafa boylanır, gah dəftərə nəzər salır, gah da yazıq-yazıq müəllimə baxır, kimdənsə kömək gözləyirdi. Bunu hiss edən müəllim ona yaxınlaşaraq dedi:

-Vaxt keçir, amma heç bir şey yazmamısan, nəyi gözləyirsən?

Sonrakı dərstdə müəllim şagirdlərin tapşırığı necə yerinə yetirdiyini təhlil etdi. Həmin şagirdlərin yazıları nəzərdən keçirildikdə aydın oldu ki, eyni tapşırıqların icrası zamanı şagirdlər özlərini həqiqətən müxtəlif tərzdə aparmış, müxtəlif əqli gərginlik göstərmişlər. Belə ki, şagird H. məsələni əsasən düzgün həll etmişdi. Onun dəftərində bir neçə səliqəsiz yazı vardı; o, məsələnin həllini fikrən icra etmiş, yazı ilə ifadə etmək üçün özünü zəhmətə salmamışdı. Qalan 10 dəqiqə ərzində başqalarına kömək etmək cəhdi göstərmişdir.

Şagird Z. tapşırığı düzgün, səliqəli yerinə yetirmiş, məsələdə olan kəmiyyətlər arasındakı asılılığı təyin etmiş, qurduğu tənliyi əsaslandırılmış, aldığı nəticəni yoxlamışdır.

Şagird N.-nin isə dəftərində bir neçə səhv ifadə və hesablama yazılmışdı. O, məsələnin həllinə aid tənliyi düzgün qurmamışdı.

Qarşıya belə bir sual çıxır: eyni sinifdə oxuyan şagirdlər eyni tapşırıqları nə üçün müxtəlif şəkildə yerinə yetirmişlər?

Həmin şagirdlər eyni yaşlı olsalar da, eyni sinifdə oxusalar da, görünür, onlardan hər birinin təlimlə əlaqədar özünəməxsus fərdi xüsusiyyətləri vardır. Halbuki həmin dərstdə yeni anlayışlar da, tapşırıqlar da, məsələ və misallar da orta şagird səviyyəsində verilmişdir. Bunun nəticəsində də bütün şagirdlərin dərk etmə qabiliyyətlərini dərslər boyunca hərəkətə gətirmək, onların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq mümkün olmamışdır.

Belə bir qüsur təkcə nümunə üçün gətirdiyimiz dərsə aid deyildir. Bu nöqsan bir çox fənlərə də aiddir.

Təəssüflə qeyd məliyik ki, məktəblərimizdə bir çox müəllimlər tədrisdə şagirdlərin xüsusiyyətlərini, fərdi imkan və bacarıqlarını nəzərə almırlar. Bütün şagirdlərə eyni suallar, tapşırıqlar, çalışmalar və s. təklif edilir.

Bunun da nəticəsində şagirdlərin bir qismi üçün dərslər ağır bir yükə, öyrənilməsi mümkün olmayan bir işə çevrilir. Belə dərslər bəzi şagirdlər üçün getdikcə daha çox maraqsız və cansıxıcı olur.

Yuxarıda misal çəkdiyimiz şagirdlər üzərindəki sonrakı müşahidələrimiz zamanı müəyyən edə bildik ki, şagird H.-in ümumi riyazi qavrama və dərk etmə qabiliyyəti sinifdəki yoldaşlarından daha güclüdür. Ona görə də sinifdə çətinliyinə görə orta səviyyəli tapşırıqları o, heç bir əqli gərginlik sərf etmədən, özü də səliqəsiz və tələsik yerinə yetirməyə daha çox meyllidir. Şagird H. ev tapşırıqlarını da vaxtlı-vaxtında icra etmir, həll etdiyi məsələ və misalları da başdansıvdu yerinə yetirməyə çalışır. Bütün şagirdlər üçün eyni çətinliyə malik olan tapşırıqlar üzərində işlədiyindən və belə tapşırıqlar ondan gərgin əqli əmək tələb etmədiyindən şagirddə belə bir səhv əqidə yaranmışdır ki, riyaziyyata xüsusi vaxt sərf etmək lazım deyil, müəllimin verdiyi tapşırıqları istənilən zaman yerinə yetirmək olar. Riyaziyyatdan verilən tapşırıqları şagird H.-in saymazına yerinə yetirməsi səbəbləri öyrənilib, dəqiqləşdirildikdən sonra müəllim həmin şagirdə gərgin fikr iş tələb edən, onu diqqətlə düşündürməyə məcbur edən çalışmalar hazırlayıb vermişdir. Belə fərdi tapşırıqlardan birində tənlik qurmağa aid hərfi parametrlə məsələni həll etmək də tələb olunurdu.

Bir anbarda A ton, o birində 40 ton kömür vardır. Həftə ərzində hər iş günü iki anbarın hər birinə 3 ton kömür gətirilir. Birinci anbarda neçə gündən sonra ikincidən iki dəfə çox kömür olacaqdır? A-nın mümkün qiymətlərini tapmalı.

Göründüyü kimi, şagird H. məsələnin sualına cavab vermək üçün yalnız tənlik qurub, məchulun qiymətini tapmaqla

kifayətlənə bilməzdi. O, aldığı  $X = \frac{2-80}{3}$  bərabərlikdə  $a$  üçün elə ədədlər seçməlidir ki,  $a-80$  arasındakı fərq 3-ə bölünsün və bu ədədlərin sayı həftədəki iş günlərinin sayından (5-6) artıq olmasın.

Müşahidə göstərdi ki, bu məsələni həll edərkən şagird H. nəinki ətrafa baxmağa vaxt tapmırdı, həm də yoldaşlarının sakit oturmasını onlardan xahiş edirdi.

Şagird H. üçün hər dəfə nisbətən çətin məsələ təklif edilirdi. Bu cür fərdi tapşırıqların verilməsi nəticəsində şagird H. yəqin etdi ki, riyaziyyat onun düşündüyü qədər də asan fənn deyil, bu fənn yüksək əqli gərginlik, böyük fəaliyyət tələb edir və dərslərdə olan qaydaları şüurlu surətdə mənimsəmədən qarşıya çıxan çətinlikləri aradan qaldırmaq mümkün deyildir. İndi dərs boyu onun başı qarışır, o, başqalarına kömək etmək fikrinə düşmür, axı, yerinə yetirdiyi tapşırıq ancaq onun özünə aid olan fərdi tapşırıqdır.

Şagird Z. hələ VI sinifdə oxuyarkən riyaziyyatdan başqa bütün fənlərdən «4» və «5» qiymətlər alırdı. Riyaziyyatdan geri qaldığına, «3»-dən yuxarı qiymət ala bilmədiyinə görə o, həyəcan keçirir, ailədə və yoldaşları arasında sıxılırdı. Şagird Z.-nin valideynləri də şikayətlənərək deyirdilər ki, o, riyaziyyatdan verilən tapşırıqlara daha çox vaxt sərf edir. Onun riyazi biliyi isə orta səviyyədən yuxarı qalxmır.

Müəllim VII sinifdə ilk günlərdən bu şagirdin biliyindəki qüsurları dəqiq müəyyənləşdirməyə çalışmışdır. Məlum olmuşdur ki, şagird Z. xüsusən birhədli və çoxhədlilərin vurulmasını (bölünməsinə) VI sinifdə yaxşı mənimsəmişdir. Ona görə də cəbrdən hər hansı yeni bir tapşırığı yerinə yetirərkən şagirdin biliyindəki bu çatışmazlıq özünü hər dəfə göstərirdi. Bunu nəzərə alan müəllim şagird Z.-ya iki həftə ərzində yeni materiallarla yanaşı, hər gün həmin mövzularla əlaqədar olaraq tapşırıqlar da vermiş və icranın nəticələrini yoxlamışdır. O, şagirdin biliyindəki qüsurları və deməli, öz qüvvəsinə olan inamsızlığı aradan qaldıra bilmişdir. İndi

şagird Z. sinifdə özünü sərbəst hiss edir və riyaziyyatdan verilən tapşırıqları böyük bir həvəslə yerinə yetirir.

Şagird H. dərslərə müntəzəm davam edir, keçilən qayda və qanunları, teoremləri dəftərinə səlhiqli yazır; kitabda olan tərifiəri öyrənməyə çalışır; lakin məsələ həll edərəkən, məchulu seçmək, izahat vermək, nəticə çıxarmaqda müstəqil hərəkət edə bilmirdi. Bunu müşahidə edən müəllim şagird H.-in müstəqil işlərinə uzun müddət istiqamət verməli, ona bilavasitə kömək etməli oldu. Belə bir fərdi köməyin nəticəsi az bir vaxtda özünü göstərdi. İndi şagird H. məsələni həll etmək üçün nəyin verildiyini və nəyin axtarıldığını düzgün təyin etməyə, məsələdə məchulun seçilməsinə, verilənlər arasında asılılıq yaradaraq, tənlik urmağa böyük səy göstərir; tapşırığı müstəqil olaraq, köməksiz yerinə yetirdikdə öz sevincini gizlədə bilmir. Əvvəllər, yəni müstəqil işləməkdə çətinlik çəkən zaman şagird H. həmişə qaşqabaqlı, utancaq və küskün görünürdü. Dərslərdən sonra tənəffüslərdə də yorğun görünər, xəstə kimi ağır tərpnərədi. Hazırda şagird H. cəld və fəal görünür, onun hərəkətlərində inam duyulur, o, sinfin, kollektivin işində can-başla iştirak etməyə meyl göstərir.

Şagird tənlik qurmaqla məsələ həll etmək bacarığına hansı yollarla nail olur? Bunun üçün biz şagird H.-ə müəyyən sistem üzrə fərdi tapşırıqlar verdik, onu həm evdə, həm də sinifdə tapşırıqlar üzərində ardıcıl işlətməli olduq:

### **I mərhələ:**

Məsələyə daxil olan bütün kəmiyyətlərin bir işarə ilə ifadə edilməsi.

### **ÇALIŞMALAR:**

1. Üçbucağın bir tərəfi  $x$  sm, ikinci tərəfi birincidən 5 sm az və üçüncü tərəfi birincidən 1 sm çoxdur.

Bu üçbucağın hər bir tərəfini  $x$  ilə ifadə et.  $X$ -in qiymətlərini təyin et.

2. Birinci briqada  $m$  kubmetr odun, ikinci birincidən 10 kub.m. az, üçüncü isə birinci briqadanın hazırladığı odunun

$\frac{3}{4}$ -nü hazırlamışdır. Hər briqada ayrılıqda nə qədər odun

hazırlamışdır? Üç briqada birlikdə nə qədər odun hazırlamışdır?

3. Bərabəryanlı üçbucağın oturacağı a sm-dir. Onun yan tərəfləri bundan iki dəfə böyükdürsə, bu üçbucağın perimetrini tapın.

4. Bürünc hazırlamaq üçün 17:2:1 nisbətində mis, sink və qurğuşun qarışığı götürülmüşdür. Nə qədər bürünc alınar?

### **II mərhələ:**

Şagird bu cür məsələlərin həlli yolunu düzgün başa düşəndən sonra biz məsələ şərti üzərində işləməyi ona öyrətdik.

Şagird H.-lə fərdi işin bu mərhələsində çalışdıq ki, o, iki kəmiyyəti bir-biri ilə bağlayan şərti tapmağa, bu şərtə əvvəlcə birinci kəmiyyətlə ikinci kəmiyyətin, sonra isə ikincinin birinci ilə müqayisəsini göstərməyə, məsələ şərtindəki kəmiyyətlərin düzgün işarə deilməsinə diqqət yetirsin.

Fərdi işin ikinci mərhələsi aşağıdakı tiptən olan məsələ ilə əlaqələndirilmişdir:

ABC üçbucağında B bucağı A bucağından 3 dəfə kiçik, B bucağı C bucağından  $20^\circ$  çoxdur. A və C bucaqlarını B bucağı ilə müqayisə edin.

### **III mərhələ:**

İşin üçüncü mərhələsində çalışdıq ki, şagird H.-ə bərabərliyin qurulması qaydalarını öyrədək. Bu məqsədlə o, aşağıdakı tipli məsələlər həll etməli olurdu:

1. A ədədi B.-dən C qədər çoxdur. A, B və C.-ni bir-birindən asılı şəkildə necə vermək olar?

2. Məsələni A-nın B.-dən C dəfə çox olduğu hal üçün göstər.

### **IV mərhələ:**

Məsələnin şərtinə görə işin son mərhələsi tənlik qurmağı şagird H.-ə öyrətməkdən ibarət olmuşdur. Şagird H. ilk üç mərhələni keçdikdən sonra, asanlıqla sadə məsələlərə aid tənlik qura bilmişdir. Göründüyü kimi, şagird H. tənlik qurmaq, tənliyə daxil olan kəmiyyətlərin asılılığı, tapılan məchulun məsələ şərtini ödəyib-ödəməməsi üzərində işləməyə tədricən alışmışdır.

İndi şagird H. da, Z. də, H. də müstəqil olaraq məsələ həll edirlər, lakin onlara verilən tapşırıqlar həcminə və çətinliyinə görə bir-birindən hələlik fərqlənir.

Haqqında danışdığımız VII sinif şagirdləri həm sinifdə, həm də evdə bəzən fərdi tapşırıqlar alırlar. Bu zaman bir-birindən köçürmə halları tamam aradan qaldırılmış olur.

Apardığımız müşahidələr göstərir ki, müəyyən müddət ehtiyacı olan şagird fərdi tapşırıqlar yolu ilə müstəqil fəaliyyət göstərdikdə onun əqli qabiliyyəti müntəzəm məşq etmiş olur, nəticə çıxarmağa, öz fikrini sübut etməyə də alışır.

Fərdi xüsusiyyətlərə əsasən tapşırıq alan şagirdlər inanırlar ki, təlimdə müvəffəqiyyət qazanmaq üçün başqalarının «köməyinə» deyil, bilavasitə ldə etdikləri nəzəri biliklərə əsaslanmalıdırlar. Belə olduqda öyrəndikləri hər bir qayda-qanuna aid müstəqil misal gətirməyi, onları təcrübədə tətbiq etməyi daha yaxşı bacarırlar. Həmin şagirdlər gördükləri praktik işi nəzəri cəhətdən əsaslandırmağa getdikcə daha çox meyl göstərirlər.

Bəziləri elə güman edirlər ki, tədrisin fərdiləşdirilməsi biliyində qüsurlar olan şagirdlərlə əlavə məşğul olmaqdan ibarətdir. Tədrisdə fərdiləşdirmənin mənə və məzmununu bu cür başa düşmək düzgün deyildir. Təlimdə şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaqdan başlıca məqsəd şagirdlərin biliyindəki qüsurların əmələ gəlməsinə və onların fənnə marağının azalmasına yol verməməkdir. Ona görə də müəllim dərslər zamanı çalışmalıdır ki, bütün şagirdlər öz imkanlarına uyğun fəaliyyət göstərsinlər, onların təlim fəaliyyətlərinə nəzarət etmək və ehtiyacı olanlara kömək göstərmək mümkün olsun.

Təlim zamanı şagirdlərin bilik və bacarığına dair məlumatı müəllim müxtəlif yollarla əldə edə bilər.

Proqramlaşdırılmış materiallar, başqa didaktik materiallar, texniki vasitələr və s. buna daha geniş imkan verir. Bu cür vasitələrdən Sumqayıt şəhərindəki 12 nömrəli məktəbdə də istifadə olunur. Məktəbin müəllimləri perfokartlardan, şriftlənmiş kartoçkalardan, proqramlaşdırılmış materiallardan,

öyrədici və yoxlayıcı məşinlardan, avtomatlaşdırılmış sinif şəraitindən imkan olduqca istifadə edirlər. Məsələn, rus dili müəllimlərdən Z.Babayeva, N.Kutkova dərsin əvvəlində yazı taxtasının yanına 2-3 şagird çağırır, digər 5-6 şagirdə yazılı tapşırıq verir və yerlərində icra etməyi onlara məsləhət görür. Bu şagirdlər cavab hazırlayana kimi qalan şagirdlərlə frontal sorğu aparırlar. Bu cür priyom az vaxt ərzində 7-8 şagirdin biliyini müəyyənləşdirməyə imkan verir. Z.Babayeva və N.Kutkova istər fərdi, istərsə də frontal sorğuda iştirak edən şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini öyrəndiklərindən və bu xüsusiyyətləri nəzərə aldıklarından, verilmiş tapşırıqlar, suallar yalnız təsadüfi hallarda şagirdlər tərəfindən cavabsız qalır.

Riyaziyyat müəllimləri C.Erlix və B.Vəliyeva şagirdlərin fərdi bacarıqlarını nəzərə alaraq, dərsdə müstəqil işləri bəzən bir qədər başqa şəkildə təşkil edirlər. Onlar dərsin nəzəri hissəsini izah etdikdən sonra şagirdlərə yazı taxtasında üç variantda yazılmış çalışmalar verirlər. Hər bir şagird tapşırığı yerinə yetiridikdən sonra onu müəllimə göstərir, müəllim isə cavabı səhv olan şagirdə çalışmanın həlli və cavabları yazılmış kartoçka təqdim edir. Şagird öz işini yoxlayır, səhvlərini müəyyənləşdirir, misal və məsələləri yenidən işləyir. Kəbud səhv etmiş və ya tapşırığı axıra qədər çatdırmamış şagirdə uyğun nəzəri materialı oxumaq tapşırılır və ona fərdi kömək göstərilir. Birinci tapşırığı müvəffəqiyyətlə yerinə yetirən şagird isə ikinci tapşırıq alır.

Müstəqil işin təşkilinə bu cür yanaşılması hər bir şagirdə öz bacarığına uyğun olaraq məsələ və misal həll etmək imkanı verir. Bütün əməliyyat şagirdlər tərəfindən müstəqil olaraq yerinə yetirildiyindən, onların hesablama texnikası və verilən ifadələr üzərində çevirmə aparmaq bacarığı inkişaf edir, yeri gəldikcə keçilmiş materiallar da təkrar edilir və şagirdlərin biliyi möhkəmlənir; dərsin hər dəqiqəsindən səmərəli istifadə edilir. Müstəqil işlərin bu cür təşkilində ən mühüm cəhət ondan ibarətdir ki, səhv buraxmış şagirdin biliyində olan qüsurlu cəhətlər həmin dərsdə aşkar edilir və aradan qaldırılmaq üçün tədbir

görmək mümkün olur. Bununla da müəllim buraxılan səhvlərin şagirdin şüurunda möhkəmlənməsinə yol vermir.

Fizika müəllimi Ş.Tarıverdiyev də şagirdlərin fərdi bacarıqlarını nəzərə alır. Lakin o, şagirdlərin müstəqil işlərini bir qədər başqa qaydada təşkil edir: əvvəlcə yazı taxtasına hərəsində bir neçə sual, məsələ və çalışma olan üç variantda tapşırıq yazılır. Həmin tapşırıqlar eyni mövzunu əhatə etsə də çətinlik etibarını ilə bir-birindən fərqlənir. Hər bir şagird hansı variantı yerinə yetirəcəyini bilir. Şərtləndirilmişdir ki, birinci variantı ən qüvvəli, ikinci variantı orta bilik səviyyəsinə malik olan şagirdlər, üçüncü variantı zəif şagirdlər yerinə yetirməlidirlər. Onu da qeyd edək ki, il ərzində bu vəziyyət ayrı-ayrı şagirdlər üçün dəyişir. Məsələn, hazırda VIII sinifdə oxuyan L. ikinci rübə qədər üçüncü varianta aid olan tapşırıqları yerinə yetirirdi, hazırda o, ikinci varianta aid olan tapşırıqları müvəffəqiyyətlə yerinə yetirə bilər.

Təcrübə göstərir ki, şagirdlərə qüvvələri çatan tapşırıqlar verdikdə və onların işi üzərində müntəzəm nəzarət edib, lazımı kömək göstərdikdə dərslər onlar üçün maraqlı olur. Şamil müəllim dərslərdə nəzakət və əks əlaqə yaratmaq məqsədi ilə tapşırıqda daxil olan məsələ və çalışmaların nəticələrini yazı taxtasında göstərir. Yeni materialı izah etdikdən sonra o, şagirdlərə özünə nəzarət üçün, yuxarıda dediyimiz kimi, üç variantda tapşırıqlar verir. Şagird məsələnin həll etdikdən sonra tapdığı cavabı yazı taxtasında verilmiş cavablar içərisində axtarır. Şagird tapdığı cavabı verilən cavabların içərisindən tapırsa o biri məsələnin həllinə keçir. Əgər tapılmıyş cavab düz olmazsa, onda şagird məsələni yenidən həll edir və lazım gəldikdə müəllimə müraciət edir.

Təcrübə göstərir ki, sinifdə olan bütün şagirdlərin işinə eyni zamanda nəzarət etmək, onların hər birinə fərdi yanaşmaq və təlim prosesini fasiləsiz idarə etmək üçün proqramlaşdırılmış materiallardan da istifadə edilməsi böyük əhəmiyyətə malikdir. Proqramlaşdırılmış materiallarla aparılan dərslərdə hər bir şagird müstəqil fəaliyyət göstərməyə məcbur olur.

Məsələn, məlumdur ki, VI sinifdə cəbrdən hərfi əmsallı tənliklər bəhsini şagirdlər çətin mənimsəyirlər. Bu bəhsi keçərkən hər bir şagird tənliyin nə zaman yeganə bir həlli olduğu, nə zaman tənliyin həllinin olmadığı və nə zaman tənliyin qeyri-müəyən sayda həlli olduğu suallarına düzgün cavab verib, hər bir hala aid məsələ və misal həll etməsə, həmin bəhsi şüurlu şəkildə mənimsəyə bilməz, ənənəvi üsulla isə bir dərs ərzində yeni materialı izah etmək, bütün şagirdlərlə şifahi sorğu aparmaq, əldə edilən biliklərin məsələ və misallar həllinə necə tətbiq edildiyini müəyyənləşdirmək çətin olur.

Ənənəvi dərstdə müəllim yeni dərsi izah etdikdən sonra şagirdlərə aşağıdakı suallara şifahi cavab verməyi təklif edir:

1. a-nın hansı qiymətində  $ax-4=5a+2x$  tənliyinin həlli olmaz?

2. m-in hansı qiymətində  $\frac{3m^2+5}{4-5m}$  kəsrinin işarəsi mənfi ədəd olar?

Adi qaydada bir şagird suala cavab verir, qalanları isə həmin şagirdin cavabını eşidirlər. Başqa şagirdlərin suala necə cavab vermək istədiyi müəyyən olmur. Adətən, yaxşı şagirdin cavabından sonra zəif şagirdə müraciət edib: «Sən həmin suala necə cavab verərsən» -deyə soruşduqda, o, necə düşünməsindən asılı olmayaraq birinci şagirdin dediklərini təkrar edir. Belə hallarda isə hər bir şagirdin nəyi düzgün başa düşmədiyini, onların ayrı-ayrılıqdakı xarakterik səhvlərini təhlil etmək və fərdi kömək göstərmək, biliklərindəki çatışmazlığı yerindəcə aradan qaldırmaq mümkün olmur.

RSFSR Maarif Nazirliyi nəzdindəki tədrisin proqramlaşdırılması şurasının üzvü professor D.İ.Penner avtomatlaşdırılmış sinifdə aparılan şifahi sorğu haqqında deyir: «Avtomatlaşdırılmış sinifdə hər bir şagirdin cavabını ənənəvi üsulla aparılan sorğuya nisbətən 15-20 dəfə artırmaq mümkündür» (Bax: D.İ.Penner, Məktəbdə proqramlaşdırılmış təlimin bəzi problemləri, «Физика в школе», №2, 1969). Bu isə hər bir şagirdin bütün suallara cavab verməsinə və

nəticənin müəllim tərəfindən təhlil edilməsinə imkan yaradır.

Hərfi əmsallı birdərəcəli bir məchullu tənliklər və onların həlli həm VII sinifdə, həm də IX sinifdə keçilir.

Sumqayıt şəhərindəki 12 nömrəli məktəbdə həm mövzu VII və IX siniflərdə müxtəlif üsulla, yəni VII sinifdə proqramlaşdırılmış materiallarla, IX sinifdə isə ənənəvi yolla tədris edilmiş və nəticəsi yoxlanmışdır. Məlum olmuşdur ki, adətən VII sinif üçün çətin olan bu mövzunu şagirdlər IX sinif şagirdlərindən pis qavramamış, hətta bu sinifdə bir nəfər də olsa həmin mövzudan qeyri-müvəffəq qiymət almamışlar.

VII sinif şagirdləri tənliyi həll edərkən onu parametrlərin mümkün qiymətlərinə görə araşdırmaq yollarını da möhkəm qavraya bilməmişlər.

VII sinif şagirdləri nə üçün həmin mövzunu IX sinif şagirdlərindən yaxşı qavramışlar?

Proqramlaşdırılmış təlim zamanı hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini dər boyu tez öyrənmək mümkün olduğundan, onun biliyindəki kəsirlərin vaxtında qarşısını almaq üçün geniş şərait yaranır. Buna görə də proqramlaşdırılmış materiallar əsasında qurulan dərslərdə şagirdlər daha möhkəm və dərin biliklər əldə edə bilirlər.

Bütün bu deyilənlərdən belə nəticəyə gəlmək olar ki, təlimdə şagirdlərin şüurluluğunu və fəallığını təmin etmək, onların bilik və bacarıq keyfiyyətlərini yüksəltmək, geriləmə hallarını aradan qaldırmaq üçün ayrı-ayrı şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini, hansı mövzuları yaxşı mənimsədiyini öyrənmək, daim müşahidə aparmaq və bu müşahidələrin nəticələrini nəzərə almaq zəruridir. Yeri gəldikcə şagirdlərə fərdi tapşırıqlar verməli, bu tapşırıqların necə yerinə yetirildiyinə də xüsusi nəzarət etməlidir. Bu məqsədlə performans kartların, proqramlaşdırılmış materialların, müxtəlif çətinlik dərəcəsinə malik olan tapşırıqların, avtomatlaşdırılmış sinfin və s. imkanlarından da istifadə etmək faydalıdır.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №6, 1970)**

## II. TƏLİMDƏ MƏNİMSƏMƏNİN PSIXOLOJİ AMİLLƏRDƏN ASILILIĞI

---

### 8. TƏLİMİN KEYFİYYƏTİNİ YÜKSƏLTMƏYİ TƏMİN EDƏN BƏZİ AMİLLƏR

Məktəblərimiz tədricən ümumi orta təhsilə keçir. Hazırda yeni proqramların imnamla tətbiqi də məhz bu məqsədə xidmət edir. Yeni proqramların tətbiqi ilə əlaqədar məktəb rəhbərləri, müəllimlər, valideynlərlə aparılan söhbətlər, onların mətbuatdakı çıxışları göstərir ki, maarif işçiləri və valideynlərin bir qismi yeni proqramlardan, bunların tətbiqindən razıdır, başqa bir dəstəsi isə o qədər də razı deyil. Onlar deyirlər ki, yeni proqramların şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsində ciddi çətinliklər ortaya çıxır.

Biz bu çətinliklər haqqında danışmaya bilmərik. Onlara göz yummağa haqqımız yoxdur. Yeni proqramlarda və onlardan məktəblərimizdə istifadə olunması təcrübəsində aradan qaldırılması zəruri olan nöqsanlar və çatışmazlıqlar vardır. Lakin bununla yanaşı etiraf etməliyik ki, yeni proqramlar dövrün tələblərinə əsasən cavab verir. Bəziləri belə güman edirlər ki, yeni proqrama keçməyin müvəffəqiyyəti yalnız müəllimdən asılıdır: müəllim can yandırsa sinifdəki bütün şagirdlər proqram materiallarını lazımı səviyyədə mənimsəyirlər.

Bu fikirdə bir həqiqət vardır. Lakin hər şeyi müəllimin üzərinə atmaq o qədər də doğru olmazdı. Ortaya belə bir sual çıxır: bəs yeni proqramlarla əlaqədar olaraq təlimin keyfiyyəti kimlərdən və nələrdən asılıdır? Biz istərdik ki, bu məsələ ilə əlaqədar olaraq bəzi mülahizələr söyləyək və müəllimləri, digər maarif işçilərini həmin məsələ ətrafında fikir mübadiləsinə dəvət edək.

Yeni proqramlarla əlaqədar olaraq təlimin keyfiyyəti, bircə, nəinki müəllimdən, habelə xalq maarifi işçilərindən, məktəb rəhbərlərindən, mədəniyyət müəssisələri işçilərindən və valideynlərdən də asılıdır.

Bizim fikrimizcə, təlimin keyfiyyətini yüksəltmək üçün yeni proqram materiallarının şagirdlər tərəfindən tam mənimsənilməsi üçün müstəsna olaraq, **bütün** şagirdlərin **hər gün vaxtında** dərslə gəlmələrini təmin etmək lazımdır. Üzürsüz səbəbdən dərslə gəlməmək, dərslə gecikmək və dərslə yayınmaq halları ayrı-ayrı şagirdlərin geriləməsinə, bəzi hallarda isə məktəbdə intizamın pozulmasına gətirib çıxarır; nəticədə yeni proqramları tam mənimsətmək mümkün olmur. Bəzən yaşayış məntəqəsi məktəbdən xeyli uzaq olur və şagird vaxtında dərslə gəlib çata bilmir. Məktəb rəhbərləri, maarif şöbələrinin işçiləri belə halları öyrənməli, lazımi tədbirlər görməli, kolxoz, sovxoz, qəsəbə Soveti tərəfindən nəqliyyat ayrılmasına nail olmalıdırlar.

Bəzən də belə olur ki, dərslə maraqsız qurulur. Şagirdlər üçün cansıxıcı keçir: onlar dərslə kifayət qədər faydalanmırlar. İradəsi zəif olan tək-tək şagird ayrı-ayrı hallarda dərslə laqeyd olur. Bunun da nəticəsində proqram materialları həmin şagirdlər tərəfindən mənimsənilmir.

Gündəlik vaxt büdcəsindən şagirdlərin necə istifadə etdiklərinin təlim üçün müəyyən mənası vardır. Həm aşağı sinif, həm orta sinif, həm də yuxarı sinif şagirdlərinin gün ərzindəki vaxtdan düzgün istifadə etmələri təlim keyfiyyətinin yüksəlməsinə ciddi kömək edir. Faktlar göstərir ki, öhdəsində olan vaxtdan düzgün, səmərəli istifadə etməyi bacarmayan, buna əhəmiyyət verməyən şagirdlər təlimdə çətinlik çəkir, nisbətən mütəşəkkil olan digər yoldaşları ilə ayaqlaşa bilmir, geriləməyə başlayırlar. Buna görə də sinif aparan müəllimlər, sinif rəhbərləri, fənn müəllimləri və məktəb rəhbərləri gündəlik vaxt büdcəsindən şagirdlərin necə istifadə etdiklərinə xüsusi diqqət yetirməli, vaxtı düzgün bölüşdürməkdə çətinlik çəkən şagirdləri müəyyənləşdirməli, gündəlik rejimin tərtibində, habelə əməl olunmasında onlara kömək və nəzarət etməlidirlər. Məktəb və müəllimlər hətta istirahət günlərindən şagirdləri necə istifadə etdikləri ilə də maraqlanmalıdırlar. Onlar buna nail olmalıdırlar ki, hər bir şagird dərslə günlərində olduğu kimi, istirahət günlərində də mənasız yerlərə vaxt sərf etməsinlər.

Sübut etməyə ehtiyac yoxdur ki, dərslük ümumtəhsil məktəblərində təlim və tərbiyənin əsasını təşkil edən amillərdəndir. Buna görə də hər bir sinifdə hər bir şagirdin bütün fənlərdən dərslüyü olmalıdır. Dərslük olmadan yeni proqram materiallarını şagirdlərə mənimsətmək çox çətinidir. Keçən il I siniflərdə müəllimlərimizin çəkdiyi çətinliklər, dərslüklərin azlığı ilə əlaqədar idi.

Şagirdlərin dərslüklərində təmin olunması nə qədər vacib olsa da, o özlüyündə təlimin keyfiyyətini mexaniki olaraq yüksəltmir. Dərslü yüksək səviyyədə qurmaq, şagirdləri müstəqil işlətmək üçün dərslük yalnız imkan verir. Dərslüyə əsasən hər bir sinif məşğələsini müasir tələblər səviyyəsinə qaldırmaq üçün müəllimin əlinin altında müvafiq metodik vəsait də olmalıdır.

Düzdür, dərslünü daim təkmilləşdirmək, şagirdlərini elmi biliklərlə silahlandırmaq, öz metodik və pedaqoji ustalığını artırmaq məqsədi ilə ayrı-ayrı müəllimlər yeni pedaqoji və metodik ədəbiyyat əldə etməyə səy göstərirlər. Lakin bununla kifayətlənmək, metodik ədəbiyyatla tanışlığı başlıbaşına buraxmaq olmaz. Vaxtaşırı çıxan yeni pedaqoji və metodik ədəbiyyatı heç də bütün müəllimlərimiz əldə etmək imkanına malik olmur. Məktəbin rəhbərləri, pedaqoji kabinetə, maarif şöbə işçiləri metodik ədəbiyyatın əldə edilməsi və ondan istifadə olunmasını təşkil etməlidirlər. Yeni proqramlarla işləməyə dair hər bir məktəbdə metodik guşə yaradılmalıdır. Həmin guşəyə daxil olan hər bir vəsaitin məktəbdə oxunuşunu və və müzakirəsini təşkil etmək, müzakirələrdən müəyyən nəticələr çıxarmaq, düzgün sayılan təkliflərin təlim və tərbiyə işində tətbiqini təşkil etmək indi daha çox vacibdir. Fikir, təcrübə mübadiləsi yeni proqramların müvəffəqiyyətlə tətbiqi üçün, pedaqoji ustalığı artırmaq üçün, şagirdlərin bilik və bacarıqlarını davamlı etmək üçün zəruridir.

Ən çox maarif işçilərindən, məktəb rəhbərlərindən asılı olan bu cür təşkilati tədbirlərlə yanaşı təlimin keyfiyyətini yüksəltməyə kömək edən elə tədbirlər də vardır ki, onların həyata keçirilməsi, birinci növbədə, müəllimlərdən asılıdır.

Şagirdlərin bilik və bacarığına obyektiv qiymət verilməsini təmin etmək belə tədbirlərdəndir.

Etiraf edək ki, məktəblərimizdə əvvəllər olduğu kimi, yenə də şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətinə formal, məsuliyyətsiz yanaşmaq halları özünü göstərir. Özü də bu cür faktlar o qədər də az deyildir.

Hər şeydən əvvəl, müəllim öz üzərində çalışmalı, daim hazırlaşmalıdır. Biz müəllimin hazırladığını geniş mənada başa düşürük. Buraya müəllimin həm ümumi, həm pedaqoji, həm də metodik hazırlığı daxil edilməlidir.

Təcrübə göstərir ki, yalnız öz fənninin tədrisinə əhəmiyyət verən, ölkəmizdə geniş quruculuq işləri ilə, partiya və hökumətimizin gündəlik siyasəti ilə ətraflı maraqlanmayan, beynəlxalq şərait və hadisələri izləməyən müəllim şagirdlərinin ürəyinə yol tapmaqda çətinlik çəkir, onların qəlbinə oxşaya bilmir, nəticədə isə dərslər elmi və nəzəri səviyyəsi son dərəcə aşağı olur. Xalq təsərrüfatının, texnikanın, elm və mədəniyyətin ayrı-ayrı sahələrindəki müvəffəqiyyətlərlə yaşayan, bunlardan zövq alan, kapitalist ölkələrində sinfi çarpışmaları, milli azadlıq hərəkatının genişləndiyini, sosialist ölkələrindəki tərəqqini və s. izləyən və bütün bunlardan dərs zamanı yeri gəldikcə istifadə edən müəllimin təlim işi, əlbəttə, öz mütəşəkkilliyi və dərinliyi ilə fərqlənir.

Bu cür ümumi hazırlıqla yanaşı, müəllimin pedaqoji hazırlığı da təlimin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərir. Elə yeni proqramları götürək. Yeni proqramları işləyib ortaya çıxarmağın zəruriliyini, bu proqramlardakı yeniliklərin xalq təsərrüfatı ilə, müasir elm və mədəniyyətlə əlaqəsini lazımınca bilməyən, proqramların yeniliyini yalnız ayrı-ayrı mövzularda görənlər, onların tərtibi əsasında qoyulmuş elmi, pedaqoji, qnoseoloji prinsiplərə məhəl qoymayan müəllim, əlbəttə, bu proqramlarla işləyəndə çətinlik çəkəcəkdir.

Bütün bunlara görə də hər bir müəllim təlim və tərbiyə işinə gərək hərtərəfli hazırlaşsın; o, təlimə bir vətəndaş, bir pedaqoq, bir müəllim kimi həmişə hazır olsun. Belə bir

tələbə əməl edən müəllim yeni proqramla işləyərkən müvəffəqiyyət qazanmaq üçün özünə imkan yaratmış olur.

Yeni proqramla işləməyin keyfiyyəti, müəllimin nəinki ümumi hazırlığından, habelə dərslə hazırlaşmasından da asılıdır. Yeni proqram müəllimdən hər bir dərslə diqqətlə, ciddi hazırlaşmağı tələb edir. Bəzi müəllimlər qeyd edirlər ki, proqrama bir-iki yeni məsələ əlavə edilmişdir; buna görə də onlar yalnız həmin mövzular üzrə hazırlaşır, proqramın qalan materialları üzrə xüsusi hazırlaşmağı isə lüzumsuz hesab edirlər. Əvvəlki iş təcrübəsinə ümid bəsləyirlər. Buna görə də müəllimlərimizin böyük bir hissəsi dərsləri yenə də əvvəlki tərzdə təşkil etməyə meyl göstərir.

Axı, yeni proqramların yeniliyi onlara yalnız bəzi mövzuların əlavə olunmasından ibarət deyildir. Proqramların əsası, onların tərtibi prinsipləri tamam yeniləşmişdir. Proqram materiallarının elmi və nəzəri səviyyəsi xeyli yüksəlmişdir. Nəzəri məlumat proqramda xeyli gücləndirilmişdir. Əvvəllər bir çox konkret misallar, fakt və hadisələr əsasında ümumiləşdirmələr edilir, əyani qayda üzrə xeyli miqdarda misal və məsələ həll olunurdusa, indi fikri, hər hansı qaydanı, qanunu şüurlu mənimsətmək üçün ən xarakter olan iki-üç fakt nümayiş etdirmək, iki-üç təmrin təşkil etmək kifayət olur. Vaxtın çoxu isə nəzəri materialın mahiyyətini şagirdlərə mənimsətmək üçün sərf olunur.

Belə bir yeni şəraitdə, bu cür yeni prinsip və tələblər şəraitində müəllimin köhnə üslubda işləməyə haqqı varmı? Köhnə iş təcrübəsi ruhunda yeni tələblərin öhdəsindən gəlmək olarmı? Əlbəttə, yox! Məktəbin qarşısında qoyulmuş yeni vəzifələrin, proqramın əsasını təşkil edən yeni prinsiplərin öhdəsindən necə gəlmək olar? Köhnə təcrübədən yaradıcılıqla istifadə etmək yolu ilə, ona tənqidi yanaşmaqla, yeni-yeni metodik tərzlər axtarıb tapmaq və bunları tətbiq etmək yolu ilə həmin vəzifələrin öhdəsindən gəlmək mümkündür! Təlimin yeni məzmunu, proqramların yeni məzmunu, yeni formalar, üsullar, yeni iş tərzləri də tələb edir.

Dərstdə problem situasiya yaratmaq, təlimin keyfiyyətini yüksəltməyə xidmət edən yeni iş tərzlərindən biridir. Hazırda müəllimlərimiz və elmi işçilər haqlı olaraq tez-tez problem situasiya məsələlərinə müraciət edirlər.

Dərstdə yaranan problem situasiya şagirdlərin diqqətini tez özünə cəlb edir. Çünki problem situasiya şagirdlərin həyat təcrübəsinə, mövcud biliklərinə, onların maraqlarına yönəlmiş olur. Dərstdə yaradılmış problem situasiya şagirdləri müvafiq çətinliklərlə qarşılaşdırır. Onlar bu çətinliyi aradan qaldırmaq üçün fikirləşməli, yollar araşdırmalı olurlar. Müəllim çalışır ki, hər bir şagird meydana çıxmış çətinliyi hiss etsin. Çünki problem situasiyada meydana çıxmış çətinlik, onu aradan qaldırmaq üçün, yeni-yeni bilik və bacarıq qazanmaq üçün, problemi ifadə etməkdən ötrü, ehtimallar söyləmək və onları əməli işdə yoxlamaqdan ötrü istinad rolunu oynayır. Şagirdlər irəli sürülmüş ehtimalın nə dərəcədə doğru olduğunu yoxlamaq məqsədi ilə müvafiq iş görür və ya mühakimələr yürüdürlər.

İfadə olunmuş problemin həlli zamanı irəli sürülmüş ehtimallardan özünü doğrultmayanlar atılır, problemin düzgün həllinə imkan verən ehtimal isə seçilib tapılır. Nəticədə isə şagirdlər hazır məlumat eşitmir, lazım olan biliyi müəllimin rəhbərliyi altında müstəqil olaraq, şüurlu surətdə əldə edirlər.

Təlim işinə ustalıqla qoşulan problem-situasiya dərslərin tərkib hissəsinə çevrilir, şagirdlərin təlimə olan marağını artırır və nəzəri məlumatın şüurlu mənimsənilməsi vasitəsinə çevrilir.

Müasir texniki vasitələrdən istifadə olunması da təlimin keyfiyyətini yüksəldə biləcək amildir. Vacib olduqda kinodan, maqnitofon yazısından, televiziya verilişlərindən və s.-dən istifadə edilməsi çox gözəl nəticələr verir. Biz texniki vasitələrdən yalnız bir dəb kimi istifadə etməyin tərəfdarı deyilik.

Diqqəti, texniki vasitələrdən istifadə olunarkən tez-tez təsadüf etdiyimiz iki cür qüsurə yönəltmək istərdik. Əvvəla, bəzi müəllimlər dərstdə kinodan və ya maqnitofon yazısından

dan istifadəyə həddindən artıq vaxt sərf edirlər. Texniki vasitədən istifadə belə hallarda bir növ, əyləncəyə çevrilə bilər. Dərsin əsas məqsədi, öyrədilməli nəzəri bilik isə nisbətən kölgədə qalar. Kinodan da, maqnitofondan da və ya epidioskopdan da bir vasitə kimi şagirdlərin müvafiq təsəvvürlərini konkretləşdirmək, nəzəri məlumatı mənimsətmək vasitəsi kimi, öyrədilən kimyəvi, fiziki və ya ictimai prosesi dərstdə görməyi təmin etmək vasitəsi kimi istifadə olunmalıdır.

İkincisi, dərstdə texniki vasitədən istifadə edərkən şagirdlərin fəallığı bəzən təmin edilmir. Çox halda şagirdlər kino verilişini sadəcə seyr etməli və ya maqnitofon lentinə eləcə qulaq asmalı olurlar. Halbuki texniki vasitəyə baxarkən və ya onu dinləyərkən şagirdləri düşündürmək üçün onlarla qabaqcadan söhbət aparmalı, qarşılarında suallar qoymalı, tapşırıqlar verməlidir. Texniki vasitədən istifadə edilməsi hər dəfə yekunlaşdırılmalıdır.

Avtomatlaşdırılmış siniflərdə dərs təşkil etmək də faydalıdır. Belə siniflər respublikamızda vardır. Biz Sumqayıt şəhərindəki 12 nömrəli məktəbdə və Bakı şəhərindəki 8 nömrəli internat-məktəbdə yaradılmış siniflərin və bu siniflərdə aparılan işləri nəzərdə tuturuq.

Avtomatlaşdırılmış siniflərdən söhbət açarkən təlim materiallarının proqramlaşdırılmasından danışmaq olmaz. Avtomatlaşdırılmış sinifdə təlimin təşkili tədris materialının proqramlaşdırılmasını tələb edir. Lakin sinfi avtomatlaşdırmadan da, maşinsız da proqramlaşdırılmış təlimi təşkil etmək mümkündür. Rus dilindən, Azərbaycan dilindən, riyaziyyatdan, fizikadan və bəzi başqa fənlərdən ayrı-ayrı mövzular üzrə tədris materialını proqramlaşdıran müəllimlərimiz vardır.

Tədris materialını proqramlaşdırmağın və dərstdə bu materialdan istifadə etməyin üstün cəhəti orasındadır ki, hər bir şagird ayrılıqda yeni bililiyi müstəqil öyrənməyə, maksimum səy göstərməyə çalışır. Qarşısında proqramlaşdırılmış material olan hər bir şagird müəllimin verdiyi təlimat üzrə işə başlayır. İşin ardıcılığından şagirdlər hali olurlar. Onlar

verilmiş suallara cavablar hazırlayır və görülmüş müstəqil işi yekunlaşdırıb nəticə çıxarırlar.

Proqramlaşdırılmış materiallardan dərstdə istifadə edərkən hər bir şagird, düzgün düşünüb-düşünmədiyi üzərində nəzarət etmək, öz səhvini görmək və onu aradan qaldırmaq imkanı əldə edir. Müəllim isə o qədər də vaxt sərf etmədən şagirdlərin tədris fəaliyyətlərini bilavasitə görə bilir. Çünki şagirdlər proqramlaşdırılmış material üzərində hissə-hissə, addım-addım irəliləməli olurlar.

Bütün müəllimlərimiz proqramlaşdırılmış hazır materiallardan istifadə edə bilirlər. Belə materiallar bir çox fənlər üzrə tərtib olunmuşdur. Bu məqsədlə müxtəlif kartoçkalar da çap olunub istifadəyə buraxılmışdır.

Göründüyü kimi, əgər proqramlaşdırılmış materialdan təlimdə istifadə olunması bir neçə didaktik prinsiplərin – əsasən şüurluluq, fəallıq və müstəqillik kimi prinsiplərin həyata keçirilməsinə xidmət edirsə, texniki vasitələrdən təlimdə istifadə olunması isə başlıca olaraq, əyanilik prinsipinin tətbiqinə imkan verir.

Başqa didaktik prinsiplərin həyata keçirilməsini təmin edən üsul və vasitələrə əl atmaq, onları unutmaz olma. Dərs zamanı şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirmək və onların xarakterini tərbiyə etmək, şagirdlərə faydalı əxlaqi sifətlər aşılamaq son dərəcə vacibdir. Bəs, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almamaq olarmı? Olmaz! Demək istəyirik ki, müəllim növbəti dərsə hazırlaşarkən hansı didaktik prinsiplərə əməl edəcəyini, bu prinsipləri hansı yollarla həyata keçirəcəyini də ətraflı fikirləşməlidir. Bu istiqamətdə görülən iş təlimin keyfiyyətini yüksəltməyə xidmət edir.

Nəhayət, bir məsələni də qeyd etmək istərdik. Biz təlimin keyfiyyətini yüksəltməkdə məktəbin ailə və ictimaiyyətlə əlbir işləməsinə nəzərdə tuturuq. Unutmaz olma ki, proqramların xeyli təkmilləşdirilmiş olduğu indiki şəraitdə valideynlərin və ictimaiyyətin məktəbə köməyinə daha çox ehtiyac duyuruq. Məktəbin qarşısında qoyulmuş yeni vəzifələrdən, istifadəyə verilmiş yeni proqramlardan valideynlər

də xəbərdar olmalıdırlar. Onlar evdə uşaqlara imkan daxilində kömək etməyə borcludurlar; övladlarının dərəcə davamiyyəti və təlim müvəffəqiyyəti ilə müntəzəm olaraq maraqlanmalıdırlar.

Məktəb qarşısında qoyulmuş yeni tələblər haqqında valideynlərlə söhbətlər keçirilməlidir. Bu işi məktəb təşkil edə bilər. Müvafiq peşələrə dair şagirdlər qarşısında valideynlərin çıxışlarını təşkil etmək, istehsalat qabaqcılları olan, müharibə iştirakçıları olmuş valideynlərin dərəcə söhbətlərini dinləmək təlimin maraqlı keçməsinə kömək edir.

Təlimin keyfiyyətini yüksəltmək məqsədi ilə ictimaiyyətin, ayrı-ayrı təşkilatların, müəssisələrin, kolxoz və sovxozların imkanlarından maksimum istifadə etmək son dərəcə vacibdir.

Təlimin səviyyəsini yüksəltməyə təsir edən başqa amillər də vardır. Ümid edirik ki, həmin amillər haqqında başqa yoldaşlar danışacaqlar.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 26 avqust, 1970)**

## **9. TƏLİMDƏ ŞAGİRD LƏRİN MÜSTƏQİL İŞLƏRİ ONLARIN ZEHNİ VƏ ƏMƏLİ FƏALLIĞINI ARTIRMAĞIN YOLLARINDAN BİRİDİR**

Sov. İKP XXII qurultayı ölkəmizdə kommunizm quruculuğunun geniş proqramını vermişdir. Proqramda qarşıya qoyulmuş başlıca vəzifələrdən biri yeni insan tərbiyəsidir. Proqramda göstərilir ki, yeni insan kommunizm quruculuğunda fəal iştirak etmək prosesində yetişir.

Proqram belə bir qanunauyğunluq müəyyən etmişdir: «Cəmiyyət üzvlərinin şüurluluğu nə qədər yüksək olursa, kommunizmin maddi-texniki bazasının yaradılmasında, kommunist əməyi normalarının və insanlar arasında yeni münasibətlərin inkişafında onların yaradıcılıq fəallığı bir o qədər dolğun və geniş artır, deməli, kommunizm quruculuğu vəzifələri bir o qədər sürətlə və müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilir».

Göründüyü kimi, ölkəmizdə kommunizmi qurmağa qadir olan yeni adamların ən xarakterik keyfiyyətlərindən biri də quruculuq işlərində onların fəal olmaları, müstəqil və yaradıcı düşüncə işləməyi bacarmalarıdır. Proqram, fəallıq, müstəqillik, təşəbbüskarlıq kimi keyfiyyətlərin adamlara aşılmasına hələ məktəb yaşlarından başlamağı, bu keyfiyyətlərin aşılması üçün zəruri olan şəraiti təmin etməyi nəzərdə tutmuşdur.

Proqramın bu tələbi nöqtəyi-nəzərindən hazırda sovet məktəbində elə təlim üsulları, elə təlim formaları tətbiq etmək lazımdır ki, bu üsul və formalar şagirdləri fəallaşdırsın, onları müstəqil işləməyə alışdırsın, tapşırıqlara yaradıcılıqla yanaşa bilmələrinə, təşəbbüskar olmalarına, müstəqil nəticələr çıxarmağı bacarmalarına kömək etsin.

Deməli, təlimdə şagirdlərin fəallığını və müstəqilliyini artırmağa xüsusi diqqət verilməsi ölkəmizdə kommunizm quruculuğu işlərindən irəli gəlir.

Təlimdə şagirdləri fəallaşdırmaq, onlarda müstəqilliyi tərbiyə etmək sovet məktəbi üçün heç də yeni bir vəzifə, yeni bir məsələ deyildir. Sovet məktəbi yarandığı ilk vaxtlardan bəri çalışmışdır ki, şagirdlər təlim zamanı bilikləri şüurlu və fəal mənimsəsinlər, tədris işində müstəqillik göstərsinlər. Sovet müəllimləri və sovet pedaqoji elmi bu sahədə nailiyyətlər qazanmışdır.

S.T.Şatski, R.M.Mikelson, E.Y.Qolant, B.A.Yesipov, xüsusən N.K.Krupskaya təlimdə şagirdləri fəallaşdırmağa və onların müstəqil işlərini təşkil etməyə böyük əhəmiyyət vermişlər.

Lakin təlimdə şagirdlərin müstəqilliyi və fəallığı haqqında indiyə kimi bizdə olan anlayış dolğun, hərtərəfli olmamışdır.

Əvvələn, bu son vaxtlaradək pedaqogika elmində belə bir fikir hökm sürmüşdür, dərstdə şagirdlərin müstəqil işi əsasən biliklərin möhkəmləndirilməsi və tətbiqi məqsədi ilə təşkil edilir. Bu məqsədlə təşkil edilən müstəqil işlər şifahi cavab formasında, inşa və ifadə yazılarda, misal və məsələ həll etdirməkdə, praktik və laborator işləri keçirməkdə ifadə

olunmuşdur. Söz yoxdur ki, tədrisin belə formaları faydalıdır və bundan sonra da onlardan istifadə edilməlidir. Lakin şagirdləri fəallaşdırmaq və onların müstəqilliyini artırmaq üçün təlimin həmin formaları ilə kifayətlənmək, fəallıq və müstəqilliyi biliklərin yalnız möhkəmləndirilməsi ilə məhdullaşdırmaq olmaz. Tədrisin həmin formaları artıq təkmilləşdirilməli, kommunizm quruculuğu işləri ilə onların əlaqəsi gücləndirilməlidir.

İkincisi, yeni tədris materialının şərhində, biliklərin sistmə salınması və ümumiləşdirilməsində şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etməyə indiyədək həm pedaqoji ədəbiyyatda, həm də məktəb təcrübəsində az əhəmiyyət verilmişdir.

Belə güman etmək olardı ki, sinifdən-sinfə keçdikcə şagirdlər təlim zamanı daha çox müstəqillik göstərirlər. Lakin müşahidələr nəticəsində məlum olmuşdur ki, əslində heç də belə deyildir. Yuxarı sinifdə dərs deyən müəllimlərin əksəriyyəti çalışır ki, yeni bilikləri özləri şərh etsinlər, şagirdlər isə bu zaman sakitcə oturub qulaq assınlar. Buna görə də həmin müəllimlər yeni dərslərin şərh zamanı şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etməyə qayğı göstərmirlər. Belə müəllimlər keçilmiş materialın təkrarında da şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etməirlər. Köhnə mövzunu 2-3 şagirdə əvvəldən axıradək söylədirlər.

Dərsdə şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etməyə göstərilən laqeydliyin səbəblərindən biri də, bizcə, tədris proqramlarındakı nöqsanlarla əlaqədardır. Ayrı-ayrı fənlər üzrə proqramlar hələ də həddən artıq yüklənmişdir. Proqram materiallarının çoxluğu və saatların azlığı bəzi təcrübəsiz müəllimi çaşdırır. Bütün proqram materialını əhatə etmək üçün müəllim hər şeyi özü izah edir, şagirdlərin əvəzinə özü fəal olur, şagirdləri işlətmək əvəzinə özü işləyir.

Halbuki «Məktəbin həyatla əlaqəsini möhkəmlətmək və SSRİ-də xalq maarifi sistemini daha da inkişaf etdirmək haqqında» Qanunun həyata keçirilməsi, yeni proqramların tətbiqi, səkkizillik məktəbdə əmək tərbiyəsinin, yuxarı siniflərdə isə istehsalat təliminin qoyuluşu şagirdlərin

müvəffəqiyyətlə təhsil almaları üçün, onlarda əqli və praktik fəallığı artırmaq üçün yeni imkanlar yaratmışdır.

Bütün bunlara görə də biz məqalədə şagirdlərin əqli və praktik fəallığını artırmağın yollarından yalnız birinin, müstəqil işin bəzi məsələləri üzərində qısaca dayanmaq istəyirik.

Dərsdə şagirdlərin müstəqil işi məktəbə nə verir? Müstəqil iş: biliklərin şüurlu və möhkəm mənimsənilməsinə təkan verir; şagirdlərdə müvafiq vərdiş və bacarıqların yaranmasına kömək edir; onlarda əqli qabiliyyətlərin, müstəqil çalışmaq bacarığının inkişafına xidmət göstərir, qazanılmış bilik və vərdişlərin əməli tətbiqinə şərait yaradır.

Şagirdlərin müstəqil işləri nəinki onların əqli və praktik fəallığını artırır, həm də hər iki cəhətə aid olan bacarıqların vəhdət halında inkişafına kömək edir.

Təlimdə şagirdlərin müstəqil işi dedikdə nəyi nəzərdə tuturuq?

Hər şeydən əvvəl, onu deyək ki, tədris materialının oxunub yada salınması və ya biliyin tətbiqi üzrə verilən tapşırıqların heç də hamısı müstəqil işə daxil edilə bilməz. Məsələn, lövhədə müəllimin yazdığı hərfin, cümlənin və ya misalın şagird tərəfindən dəftərə köçürülməsi təqlidə əsaslanan adi işdir. Bu işlər təlimdə zəruridir. Lakin belə tapşırıqlarda şagirdləri düşündürəcək ünsür yoxdur. Həmin tapşırıqların icrasında başlıca məqsəd vərdiş yaratmaqdan ibarətdir. Vərdiş yaratmaq üçün tətbiq edilən işlər isə şagirdin qarşısında heç də həmişə yeni tələblər, yeni vəzifələr qoymur; burada əvvəlkilərdən fərqli olan yeni pedaqoji situasiya yaradılmır.

Keçilmiş materialın sadəcə yada salınması da öz-özlüyündə hələ əsl müstəqil iş deyildir. Çünki materialın ikinci dəfə qavranması və onun təsəvvür edilməsi şagirdin öz fikrini əqli və ya praktik fəaliyyəti ilə birləşdirməsinə imkan yaratmır. Tədris materialının olduğu kimi yada salınması əldə edilmiş bilik və bacarıqlardan yaradıcılıqla istifadə etməyi şagirddən tələb etmir. Halbuki müstəqil iş zamanı şagirdin fikri onun əqli və ya praktik fəaliyyəti (bəzən eyni zamanda hər ikisi) ilə birləşir. Dediklərimizə bir neçə misal

göstərək: Oxunmuş mətnin planını tərtib etmək; öyrənilmiş iki obyektə müqayisə etmək; öyrənilmiş qaydaya aid misal fikirləşib onu həll etmək; soğan qabığına mikroskop altında baxaraq onun hüceyrələrinin şəklini çəkmək; müəyyən fiziki qanunu nümayiş etdirən maket hazırlamaq və s.

Misallardan göründüyü kimi, şagirdin müstəqil işini səciyyələndirən bir sıra xüsusiyyətlər vardır. Bu xüsusiyyətlərdən başlıcalarını göstərmək olar:

1) müstəqil iş zamanı **müəllimin verdiyi tapşırığın** yerinə yetirilməsi;

2) tapşırığın **şagird tərəfindən müstəqil icrası**;

3) mənimsəmiş olduğu biliklərdən müstəqil iş zamanı şagirdin **yaratıcılıqla istifadə** etməsi;

4) müstəqil iş zamanı şagirdin **səy göstərərək fikirləşməsi**;

5) şagirdə əmələ gələn **fikrin** (əqli və ya praktik) **fəaliyyətlə üzvi şəkildə birləşməsi**.

Belə xüsusiyyətlərinə görə müstəqil işin nədən ibarət olduğunu qısaca formulə edə bilirik: **verilmiş tapşırığın müəllimin bilavasitə köməyi olmadan əqli və praktik fəaliyyət göstərərək şagirdin yerinə yetirməsi müstəqil iş hesab edilir**.

Bu cür xüsusiyyətləri olan müstəqil iş təlimdə şagirdin irəliyə doğru addım atmasına gözəl imkan yaradır.

Sual oluna bilər ki, şagirdlərin müstəqil işini təşkil etmək üçün bütün fənlərdə imkan varmı? Xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq hər bir fənnin tədrisində belə imkanlar vardır. Bütün fənlərin tədrisində şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək olar.

Lakin şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil edərkən fənnin özünəməxsus xüsusiyyətlərini nəzərə almaq zəruridir. Çünki, məsələn, ana dili üzrə şagirdlərin müstəqil işləri təbiiyyət üzrə müstəqil işlərdən fərqlənir. Ana dili üzrə müstəqil işlər əsasən dərsliklə, dərslikdə göstərilən obyektlərlə, dil hadisələri ilə bağlı olur. Təbiiyyət üzrə isə ən çox təbiət hadisələrini və adamların əməyini müşahidə etmək, ölçü işləri aparmaq, kolleksiyalar düzəltmək, təcrübələr qoymaq, ayrı-ayrı obyektlərin planını çəkmək, modelləşdirmə və s. işlər aparmaq üçün münasib şərait vardır.

Fənnin məzmunu və vəzifəsindən irəli gələn belə özünə-məxsus xüsusiyyətlərə baxmayaraq, şagirdlərin müstəqil işlərində bütün fənlər üçün xarakterik olan cəhətlər də vardır. Bəs bu cəhətlər nədən ibarətdir?

Təcrübə göstərir ki, konkret fəndən asılı olmayaraq yeni mövzunun öyrədilməsində də, mənimsənilmiş biliklərin möhkəmləndirilməsində də, biliklərin yoxlanması və təkrarında da şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək mümkündür.

Müəllim hələ öyrədiləcək mövzunu dərstdə fəal mənimsətmək məqsədi ilə qabaqcadan şagirdləri hazırlaya, onların müstəqil işlərini təşkil edə bilər. Müəllimin şərhini, izahını, mühazirəsini fəal dinləmək məqsədi ilə şagirdləri əvvəlcədən hazırlamaq üçün onların müstəqil işləri müxtəlif formada təşkil edilir. Fənnin və öyrədiləcək mövzunun xarakterindən asılı olaraq müəllim, məsələn, lazım bildiyi hər hansı materialın dərstdə oxunmasını şagirdlərə tapşırır. Belə tapşırıqlarda məqsəd müxtəlif olur. Müəllim çalışır ki, məsələn, keçilmiş mövzunu təkrar etdirsən, yaxud şagirdlərin diqqətini öyrəniləcək materialda hər hansı bir cəhətə əvvəlcədən yönəltsin.

Müəllim yeni mövzuya aid olan obyektə qavramaq və müvafiq təsəvvür yaratmaq üçün qabaqcadan müşahidə aparmağı, praktik iş görməyi də şagirdlərə tapşırır. Şagirdlər isə müşahidə zamanı gördüklərini müəllimin verdiyi plan üzrə qeyd edirlər.

Müşahidə və praktik iş nəticəsində şagirdlərin toplamış olduqları materiallara əsaslanaraq müəllim sonralar yeni mövzunu tədris edir.

Bu cəhətdən Əzizbəyov rayounun Şüvəlan qəsəbəsindəki 156 nömrəli məktəbin müəllimi S.Yeqanyan yoldaşın iş nümunələri diqqəti cəlb edir. S.Yeqanyan, məsələn, VI sinifdə «Üçbucağın daxili bucaqlarının cəmi 180°-yə bərabərdir» teoremini keçməzdən qabaq şagirdlərə tapşırır ki, müxtəlif növlü üçbucaqlar çəksinlər, bu üçbucaqların daxili bucaqlarını transportir vasitə ilə ölçərək aldıkları qiymətləri toplusınlar.

Şagirdlər aldıkları nəticələri müqayisə edir və alınan ədədin hər dəfə 180°-yə yaxın bir ədəd olduğunu görürlər. Bunun əsasında müəllim həmin teoremin isbatına keçir.

Yeni mövzunun evristik müsahibə və ya izah yolu ilə tədris edildiyinə baxmayaraq bu zaman şagirdlərin bəzi müstəqil işlərini təşkil etmək mümkündür.

Fəndən və konkret mövzudan asılı olaraq yeni materialın tədrisində şagirdlərin müstəqil işlərini müxtəlif formada qurmaq olur.

Yeni tədris materialının qavranılması zamanı şagirdləri fəallaşdıran və onlarda müstəqilliyi inkişaf etdirən yollardan biri dərslük üzərində düzgün təşkil edilmiş müstəqil işdir. Dərslikdə hər hansı oxunmuş mətnin hissələrə ayrılması, lazımi faktların dərslikdə tapılması, rəqəmlər üzərində, qrafik, diaqramlar, rəsm və şəkillər üzərində aparılan işlər buraya daxildir.

Müəllim tədris materialını şərh edən zaman irəli sürdüyü fikri, tərifi, qaydanı təsdiq etmək üçün, yaxud ayrı-ayrı faktları sistemə salmaq üçün şagirdləri dərslük üzərində işlədə bilər. Məsələn, o, VII sinifdə «SSRİ-nin daxili suları» mövzusu üzrə danışdıqlarını sistemə salmaq məqsədi ilə aşağıdakı cədvəli lövhədə çəkkə və dəftərə köçürdüərə bilər.

Ən böyük çayların adı	Başlanğıcını haradan alır	Haraya tökülür	Haralardan keçib gedir	Uzunluğu	Təsərrüfat əhəmiyyəti

Dərslikdən istifadə edərək həmin cədvəli doldurmağı şagirdlərə tapşırır.

Yeni mövzunun mənimsənilməsi zamanı əyani vasitələr (təbii əşyalar, maket, kollekiya, herbari, şəkil və s.) üzərində də şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək yaxşı nəticələr verir. Unutmaq olmaz ki, əyani vasitəni müşahidə edərkən şagirdlərin qarşısında qoyulan vəzifələr konkret olduqda

həmin əyani vasitə həqiqətən bilik mənbəyinə çevrilir. Qabaqcıl müəllimlər bu cəhətə xüsusi fikir verirlər. Məsələn, IV sinifdə başlıca faydalı qazıntılardan ibarət olan kolleksiyanı nəzərdən keçirərkən müəllim təklif edir ki, şagirdlər oradakı neftin, xörək duzunun, daş kömürün, dəmir külçəsinin əlamətini, onların bərkliyi və ya yumşaqlığını müəyyən etsinlər (neft mayedir, daş kömür bərkdir və s.).

Yuxarı siniflərdə təbii əyani vasitələrlə yanaşı müxtəlif şərti vasitələr – cədvəl, sxem, diaqram, qrafik, tarix və coğrafi xəritələr, paylama materialları və s. tətbiq edilir. Qabaqcıl müəllimlər yuxarı siniflərdə bu əyani vasitələr üzərində də şagirdləri işlədirlər. Məsələn, VII sinifdə coğrafiyadan «Qərbi Sibir» mövzusunun keçməzdən əvvəl müəllim lövhədən dörd şəkil: tundranı, tayqanı, meşə-çöl və çöl sahələrini əks edən şəkillər asır və şagirdlərə deyir: «əgər biz Qərbi Sibiri şimaldan cənuba tərəf gəzmiş olsaq təbiətin bu cür dəyişdiyi şahidi olarıq». Sonra müəllim onlara tapşır ki, şəkillərə diqqətlə baxsınlar və Qərbi Sibirin həmin təbii zonalarını bir-birindən fərqləndirən xarakterik cəhətləri desinlər.

Şagirdlər şəkilləri nəzərdən keçirir və onları ayrılıqda təsvir edirlər, bir-birindən fərqlərini göstərirlər. Sonra müəllim şagirdlərin fikirlərini yekunlaşdırır və təbii xüsusiyyətlərə görə Qərbi Sibirin dörd zonaya bölündüyünü göstərir.

Lakin bu deyilənlərdən heç də belə bir nəticə çıxarmaq düzgün deyildir ki, bütün mövzuların şərhində şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək mümkündür. Bəzən elə olur ki, mövzunu müəllimin özü izah etməli olur. Buna baxmayaraq yeni mövzunun izahını müəyyən mərhələsində müəllim şagirdlərin qarşısında əqli fəaliyyət tələb edən, əvvəlki bilikləri yada salmağı tələb edən, həyat təcrübəsinə əsaslanan suallar qoymalıdır. Məsələn, VII sinifdə coğrafiya dərində insanın təbiətə təsiri haqqında danışarkən müəllim şagirdlərə təklif edə bilər ki, insanın təbiətə təsirini göstərən misallar gətirsinlər. Yeni mövzunun şərh zamanı şagirddən belə dəlil gətirməyi, misal fikirləşməyi tələb etmək, «Nə üçün?», «Siz necə fikirləşirsiniz?», «Bunu necə izah etmək

olar?» kimi suallar qoymaq, dərslikdən, xəritə və cədvəllərdən müvafiq məlumatlar götürmək şagirdlərin diqqətini səfərbər edir, onların praktik fəallığını artırır.

Qabaqcıl müəllimlər nəinki yeni biliklərin şərhində, həmçinin biliklərin təkrarı və möhkəmləndirilməsində də şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil edirlər. Biliklərin möhkəmləndirilməsi və təkrarı zamanı şagirdlərin müstəqil işləri dedikdə: 1) öyrənilən qayda və məfhumə aid misallar tapmaq; 2) bu və ya digər hadisəni izah etmək üçün məlum qayda və ya qanunu tətbiq etmək; 3) öyrənilmiş hadisələri müqayisə etmək; 4) müəyyən əlamətlərinə görə hadisə və cisimləri sistemə salmaq; 5) tapşırığı həll etmək üçün müxtəlif yollardan istifadə etmək, yaradıcı yazı və s. nəzərdə tutulur.

Biliklərin möhkəmləndirilməsində və təkrarında bu cür müstəqil işlər aşağı siniflərdə nisbətən az yer tutur. Lakin sinifdən-sinfə keçdikcə belə müstəqil işlərin zəruriliyi artır.

Biliyin möhkəmləndirilməsi və təkrarı zamanı yalnız hafizəyə əsaslanmaq olmaz. Çünki, bu, şagirddən biliyi sadəcə olaraq yada salmağı tələb edir. Halbuki şagirdlərin təfəkkürünü fəaliyyətə gətirmək və biliyi müstəqil olaraq tətbiq etməyə şagirdləri alışdırmaq da lazımdır. Buna görə də müəllim müsahibə zamanı şagirdlər qarşısında elə suallar qoymalıdır ki, onlar əsaslandırılmış cavablar versinlər. Bu zaman şagirdlər müvafiq biliyi sadəcə olaraq yada salmır, bilikdən istifadə etməyə məcbur olurlar. Məsələn, VI sinifdə fizikadan «Sürtünmə qüvvəsi» mövzusunda dair bilikləri möhkəmləndirərkən qabaqcıl müəllimlər aşağıdakı suallarla sinfə müraciət edirlər: «Mühərrik işləmədikdə avtomobil nə üçün dayanır?», «Sürtünmə nə zaman faydalı, nə zaman isə zərərli-dir?», «Sürtünmə qüvvəsini nə vaxt artırırlar, nə vaxt isə, əksinə, onu azaldırlar?»

Biliklərin təkrarı və möhkəmləndirilməsi ilə bağlı olan laborator və praktik işlər şagirdlərdə müstəqilliyin artırılmasında böyük rol oynayır. Laborator işlərin qarşısında əsasən iki məqsəd qoyulur: bu zaman şagirdlər ya yeni bilik əldə

edirlər, yaxud da almış olduqları bilikləri təcrübədə yoxlayır, tətbiq edirlər.

Dərs zamanı şagirdlərin apardıqları laborator işlər əsasən fizika, kimya, biologiya, qismən də coğrafiya və əmək fənləri ilə əlaqədar keçirilir.

Məsələn, V sinifdə botanikadan «Çiçəyin quruluşu» mövzusunun şagirdlərin müstəqil öyrənmələri üçün müəllim laborator işini aşağıdakı qaydada təşkil edir: o, hər partaya bir çiçək və bir lupa verir, çiçəyin quruluşunu müşahidə etməyi, onu tərkib hissələrinə ayırmağı və bu hissələri dəftərdə çəkməyi şagirdlərə tapşırır. Şagirdlər bu işlə maraqla məşğul olurlar. Onlar həmin mövzunu kitabdan oxuyurlar, çəkdiqləri şəkilləri dərsləyin şəkilləri ilə tutuşdururlar. Nəticədə isə həmin mövzuya dair müəllimin əlavə izahına ehtiyac qalmır.

Yaxud, yenə həmin sinifdə dülgərlikdən «Müxtəlif növlü ağac materiallarının xassələri» üzrə laborator işi müəllim belə təşkil edir. O, dərslərin əvvəlində cökə, palıd, ağcaqayın və s. ağaclardan olan nazik taxta parçalarını şagirdlərə paylayır. Uşaqlar taxta parçalarının hər birini ayrılıqda uclarından dayaq üzərinə uzadır, ortasına isə müəyyən ağırlıqda olan daş qoyurlar. Taxta parçalarının ayrılıqda nə qədər əyildiyini dəftərə yazır və hansı taxtanın daha çox, hansının isə daha az əyildiyi barədə nəticə çıxarırlar. Oduncağın əyilmək xassəsinə dair müstəqil əldə etdiqləri biliklərdən şagirdlər sonralar istifadə edirlər.

Laborator işləri ilə yanaşı bəzi fənlər üzrə proqramda praktik işlər də nəzərdə tutulmuşdur. Buraya cihazların quraşdırılması, onların hazırlanması, məktəbyanı sahədə bitki yetişdirilməsi, heyvanlara qulluq edilməsi, məhsuldar əməkdə iştirak etmək və s. praktik işlər daxildir.

Düzgün təşkil edilmiş praktik iş öz biliklərini əmək fəaliyyətində tətbiq etmək üçün şagirdlərdən həmişə müstəqillik tələb edir. Məsələn, VII sinifdə müəllimin tapşırığı ilə «Elektrik dövrəsi» mövzusu üzrə şagirdlər cərəyan mənbəyindən, enerji sərf edən obyektədən, birləşdirici məftildən və açardan ibarət olan sadə elektrik

dövrəsini qururlar. Yaxud, V sinifdə biologiya müəllimi bitkilərin işıqda və qaranlıqda böyüməsi və inkişafını öyrədərkən şagirdlərin belə bir praktik işini təşkil edir: o, şagirdlərə tapşırır ki, eyni növdən olan iki çiçək götürüb dibçəyə basdırsınlar. Dibçəyin birini günəşin şüaları düşən yerə, digərini isə şüa düşməyən yerə qoysunlar və çiçəklərin necə böyüyüb inkişaf edəcəklərini müşahidə etsinlər.

Tədris proqramının ayrı-ayrı bölmələri üzrə öyrədilmiş bilikləri sistemə salmaq və ümumiləşdirmək məqsədi ilə cədvəl və sxemlər tərtibindən istifadə edən müəllimlərimiz çoxdur. Məsələn, 172 nömrəli məktəbin müəllimi Y.Əfəndiyev yoldaş felin mənaca növlərini keçib qurtardıqdan sonra, həmin hissəni ümumiləşdirmək üçün şagirdlərin müstəqil işini təşkil edir. O, yazı taxtasında aşağıdakı cədvəli çəkir, şagirdlər isə onu dəftərlərinə köçürürlər.

Felin məlum növü	Felin məchul növü	Felin qayıdış növü	Felin icbar növü	Felin qarşılıq növü

Müəllim bir neçə məsdər verir; felin mənaca növlərini cədvəlin müvafiq sütunlarında yazmağı və növ şəkilçilərinin altından xətt çəkməyi şagirdlərə tapşırır. Bu çalışma yerinə yetirildikdən sonra müəllim şagirdlərə müxtəlif növlərdə işlətdikləri hər felə aid cümlə yazdırır.

Belə bir cədvəl üzərində işlərkən şagirdlər felin mənaca növləri arasındakı fərqləri əyani olaraq müstəqil öyrənir və öz biliklərini tətbiq edirlər.

Təkrar zamanı bilikləri sistemə salmaq və ümumiləşdirmək məqsədi ilə başqa fənlərdə də şagirdlərə müstəqil cədvəl tərtib etdirmək olar (tarixdən dövrlər və ya dövlət quruluşları üzrə, coğrafiyadan müxtəlif coğrafi obyektlər üzrə, kimyadan maddələrin əlamətləri və tərkibi üzrə müqayisəli cədvəllər və s.).

Bilikləri ümumiləşdirmək məqsədi ilə şagirdlərin müstəqil işi dərsin müəyyən mərhələsini təşkil edə bilər. Buna ayrıca vaxt da vermək olar.

Biliyin yoxlanılması zamanı şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək olur. Şagirdlərin biliyini yoxlarken müəllim qarşıya müxtəlif məqsədlər qoya bilər: a) ayrı-ayrı faktların, hadisələrin, qayda və qanunların nə dərəcədə şüurlu və möhkəm mənimsənilmiş olduğunu yoxlamaq b) praktik tapşırıqları yerinə yetirərken aldıkları biliklərdən istifadə etməyi şagirdlərin nə dərəcədə bacardıqlarını aşkara çıxarmaq c) bacarıq və vərdişlərin nə dərəcədə möhkəm mənimsəndiyini müəyyən etmək.

Şagirdlərin biliyini yoxlamaq məqsədi ilə aparılan tədris işi elə təşkil edilməlidir ki, onlar öz biliklərini mexaniki olaraq yalnız yada salmaqla kifayətlənməsinlər, biliklərdən yaradıcılıqla istifadə etsinlər, yeni faktları və hadisələri almış olduqları biliklərin köməyi ilə müstəqil olaraq izah etsinlər.

Məlumdur ki, şagirdlərin biliyini yoxlamaq üçün geniş yayılmış vasitələrdən biri sorğudur. Təcrübəli müəllimlər sorğu zamanı sualı elə qoyurlar ki, şagirdlər bu suala əsaslı cavab verir, hadisə və faktı izah edir, mənimsənilmiş fikri sübut etməli olurlar. Belə olduqda, şagirdlər fəallaşır və öz biliklərindən müstəqil olaraq istifadə etməyə alışır.

Aşağı siniflərdə, xüsusilə I və II siniflərdə sorğu zamanı müstəqil iş elementləri o qədər də çox yer tutmur. Burada sadə müqayisələr aparmaq, qaydanı təsdiq edən misallar fikirləşib tapmaq və s. priyomlardan geniş istifadə edilir.

Şagirdlər böyüdükcə, onların nitq və təfəkkürləri inkişaf etdikcə, tədris materialını müstəqil olaraq fikirləşməyə alışdıqca sorğu zamanı onların müstəqil işini müxtəlifləşdirmək olur.

Təlim zamanı təşkil edilən müstəqil işin hər bir formasını tədrisən mürəkkəbləşdirmək lazımdır. Getdikcə mürəkkəbləşən müstəqil iş şagirdlərin fəallığını artırır, təlimə rəngarənglik verir.

Şagirdlərin müstəqil işini tədricən necə mürəkkəbləşdirməyin lazım gəldiyini dərslük ilə əlaqədar olaraq göstərməyə çalışaq. Məsələn, V sinfin tarix dərsliyi üzərində şagirdlərin müstəqil işini aşağıdakı ardıcılıqla mürəkkəbləşdirmək olar: Dərslükdə hər hansı bir paraqrafı oxuyub məzmununu danışmaq, dərslükdə mətni oxumaq və orada bilavasitə izah olunan suala cavab tapmaq; dərslükdə mətni oxumaq və orada bilavasitə izah olunmayan suala cavab hazırlamaq; tapşırılmış mətni oxumaq, mətnə aid olan şəkli nəzərdən keçirmək və həm mətndən, həm də şəkildə istifadə edərək oradakı hadisəni danışmaq, mətni oxuyub ona uyğun gələn sxem və ya cədvəl tərtib etmək; iki obyekt və ya hadisə haqqında material oxuyub onları müqayisə etmək və s.

Bütün deyilənlər göstərir ki, tədris materialının izahını dinləmək üçün şagirdləri hazırlamaqda, yeni mövzunun şərhində, mənimsənilmiş biliklərin təkrarı və təcrübəyə tətbiqində şagirdlərin müstəqil işini təşkil etmək mümkündür və bu, gözəl nəticələr verir.

Ayrı-ayrı fənlər üzrə müxtəlif siniflərdən gətirdiyimiz nümunələrdən məlum olur ki, şagirdlərin müstəqil işləri qarşısında müəyyən tələblər qoyulur. Hər şeydən əvvəl, dərstdə şagirdlərin müstəqil işinin fərdi, iki-iki, yoxsa qrup halında təşkil ediləcəyini müəyyənləşdirmək vacibdir. Çünki mövzu üzrə sinfin müvafiq avandanlıqla, cihazla nə dərəcədə təmin ediləcəyi məktəbin imkanlarından çox asılıdır.

Dərstdə şagirdlərin müstəqil işlərinin vaxtını qabaqcadan müəyyən etmək tələb olunur.

Şagirdlərdən müstəqil işləməyi tələb edən tapşırıqları hərtərəfli fikirləşməli, bu tapşırıqların nəinki dərstdə yeri, habelə onların tədris məqsədi də qabaqcadan müəyyənləşdirilməlidir. Çünki müstəqil işin məzmunu müəllim tərəfindən düzgün seçildikdə, burada məqsəd aydınlaşdırıldıqda işin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsi üçün şərait yaranmış olur.

Müstəqil işləmək məqsədi ilə şagirdlərə verilən tapşırıqlar mümkün qədər qısa və aydın olmalıdır; şagirdlərin işinin məzmunu və xarakteri onlara yaxşı başa salınmalıdır. Başqa sözlə desək, şagirdlər müstəqil işə hazır olmalıdırlar.

Bu cəhətdən dərsdə şagirdlərin müstəqil işinin planını tərtib etmək zəruridir. Biz burada tapşırığın (mövzunun) qoyuluşunu, onun ifadə edilməsini, nə etməyin lazım gəldiyini və işlərkən nəyi öyrənməyin lazım olduğunu, işin icrasını, yerinə yetirilmiş tapşırığın yoxlanılmasını, müstəqil əldə edilmiş biliyin möhkəmləndirilməsini nəzərdə tuturuq. Deməli, müstəqil işin icrasını bacarıqla təşkil etmək – müvəffəqiyyətin şərtlərindən biridir.

Şagirdlərin müstəqil işlərini təsadüfdən-təsadüfə deyil, müntəzəm olaraq təşkil etmək lazımdır.

Şagirdlərin müstəqil işi onların qabaqlarda mənimsəmiş olduqları biliklərə, əldə etdikləri vərdiş və bacarıqlara, həyat təcrübələrinə, müşahidələrinə əsaslanmalıdır. Keçilmiş materiallara əsaslanan müstəqil iş həmişə şagirdlərə yeni bilik ünsürləri verməlidir.

Şagirdlərin müstəqil işinin növlərini bilmək və onları həm məzmununa, həm də formasına görə təcridən müxtəlifləşdirmək lazımdır.

Şagirdlərin müstəqil işində müəllimin rolu azalmır, əksinə, artır. Müəllim, tapşırığın yerinə yetirilməsi üçün bütün sinfin işini təşkil etməli, ayrı-ayrı şagirdlərlə işləməli, ehtiyacı olanlara istiqamət verməlidir.

Dərsin ayrı-ayrı mərhələlərində şagirdlərin müstəqil işləmələrinə daha geniş imkan yaratmalıdır.

Buna görə də proqramlara yenidən baxmaq, onların mahiyyətini müstəqil işlərlə üzvi surətdə bağlamaq və proqramları bir qədər yüngülləşdirmək lazımdır.

Şagirdlərin müstəqil işlərinə dair burada şərh etdiyimiz fikirlərdən belə bir ümumi nəticəyə gəlirik ki, şagirdlərin əqli və praktik fəallığını artırmaq məqsədi ilə təşkil edilən müstəqil işə məktəb haqqında qanundan sonra dərsdə getdikcə daha artıq yer verilir və təlimdə şagirdlərin müstəqil işinə bundan sonra daha artıq fikir verilməlidir. Bunu müasir dövr tələb edir.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №12, 1961)**

## 10. DƏRSİN SƏMƏRƏLİ TƏŞKİLİ TƏCRÜBƏSİNDƏN

Qabaqcıl müəllimlər bütün tərbiyə işlərini ölkəmizdə kommunizm quruculuğu ilə əlaqələndirməyin, təlimi istehsalata yaxınlaşdırmağın, dərstdə şagirdləri fəallaşdırmağın, onların müstəqil işlərini təşkil etməyin, iki il bir sinifdə qalma hallarını aradan qaldırmağın yeni üsullarını işdə müvəffəqiyyətlə tətbiq edirlər. Lipetsk, Rostov vilayətlərinin, Kazan şəhəri müəllimlərinin iş təcrübəsi bu cəhətdən pedaqoji ictimaiyyətin diqqətini xüsusilə cəlb edir. Qabaqcıl pedaqoji təcrübə göstərmişdir ki, kommunizmin fəal qurucularını yetirməkdə standartlaşmış, şablon halını almış «Mürəkkəb dər»in «ənənəvi» quruluşundan əl çəkmək, daha səmərəli təşkilat forması tətbiq etmək lazımdır.

Bu məqalədə xüsusən «Mürəkkəb dər»in qüsurlu cəhətlərindən, dərslərin səmərəli təşkilinin bəzi məsələlərindən bəhs edilir.

**«Mürəkkəb dər»in qüsurlu cəhətləri.** Dərslərin prosesində sorğu – mühüm mərhələdir. Uzun illərin təcrübəsi göstərmişdir ki, sorğuda qarşıya qoyulan əsas məqsəd şagirdlərin bilik və bacarığını yoxlamaqdan, möhkəmləndirməkdən, rüblük qiymət vermək üçün jurnalda gündəlik qiymətlər yazmaqdan ibarətdir. Sorğu zamanı müəllim şagirdin bilik və vərdişinə verdiyi qiymətin obyektiv olması üçün hər bir şagirdə orta hesabla 7-8 dəqiqə vaxt sərf edir. Dərstdə iştirak edən şagirdlərin sayından asılı olaraq çox zaman sorğu 25-30 dəqiqə vaxt aparır. Müəllim, əsasən, sorğuda iştirak edən şagirdlərlə işləyir. Sinifdəki başqa şagirdlər isə ya yoldaşına diqqətlə qulaq asmalı, yaxud başqa bir tapşırığı yerinə yetirməli olurlar.

Belə bir şəraitdə isə dərslərin başqa şagirdlərdən soruşulması ehtimalı azalır. Sorğuda fəal iştirak etməyən şagirdlərin məsuliyyəti azalır, onların fikri fəaliyyətdə gəlmir.

Sorğu bəzən elə təşkil edilir ki, şagirdlər ayrı-ayrı müəllimlərin sorğu üsullarına uyğunlaşır və buna görə də onlar gah şablon cavablar üçün hazırlaşır, gah da hazırlaşmadan dərslə gəlirlər. Belə şagirdlərin əksəriyyəti qiymət

aldıqdan sonra arxayınlaşır, bir neçə gün, hətta həftələrlə ev tapşırıqlarını yerinə yetirmir.

Müəllim valideynlərin və ya öz sinif yoldaşının şagirdə nə dərəcədə kömək etdiyini, uşağın yazı işini yoldaşlarından köçürüb-köçürmədiyini, şüurlu və ya mexaniki öyrəndiyini ənənəvi sorğuda müəyyən edə bilmir. Buna görə də ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə qoyulan qiymət bir çox hallarda obyektiv olmur və şagirdə o qədər də təsir göstərmir.

«Mürəkəb dərs»in belə quruluşunda şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsi onun sinifdəki işinə görə müəyyənləşdirilmir. Bu iş, əsasən, **ev tapşırıqlarının sinifdə yoxlanması** nəticəsində, sorğu vasitəsilə həyata keçirilir, dərsin qalan mərhələlərindən isə bu məqsədlə istifadə edilmir.

«Mürəkkəb dərs»in ənənəvi quruluşu üzrə verilən ev tapşırıqları, bir qayda olaraq, sinifdə yoxlanır və bunların icrasına görə də qiymətlər qoyulur.

Ev tapşırıqlarının sinifdə yoxlanmasına ayrıca vaxt sərf edilməsi bir neçə cəhətdən qüsurludur. Əvvələ, evdə yerinə yetirilmiş işlərin sinifdə təkrar icrası vaxtın itməsinə səbəb olur; ikincisi, ev tapşırıqlarının sinifdə yenidən yerinə yetirilməsi öyrədici xarakter daşımır və şagirdlərin biliyinin artmasına heç bir təsir göstərmir; üçüncüsü, şagirdlərdə belə bir qənaət əmələ gəlir ki, ev tapşırığını yerinə yetirməmək və ya onu başqasından köçürmək olar, çünki evə verilmiş misal, yaxud məsələ onsuz da sinifdə həll ediləcəkdir.

Dərsin başlıca hissəsi hesab edilən **yeni tədris materialının** ənənəvi qayda ilə şərhə də müəllimləri qənaətləndirmir. Bu zaman müəllim biliyin şagirdlər tərəfindən necə mənimsənildiyini obyektiv şəkildə görmür və onun üzərində nəzarət edə bilmir. O, biliyin mənimsənilməsi prosesini idarə etmək, xüsusən sorğuda fəal iştirak etməyən şagirdlərin mövzunu necə başa düşdüklərini müəyyənləşdirmək imkanından məhrum olur. Çünki yeni mövzunun şərhə zamanı müəllim böyük fəallıq göstərir, şagirdlər isə dinləməli, deyilənləri yadda saxlamalı olurlar.

Müəllim keçilmiş tədris materialının necə mənimsənildiyini növbəti dərstdə yoxlarkən, faktik olaraq öz şərh üsulunun nə qədər səmərəli olduğunu deyil, şagirdlərin evdə nə dərəcədə hazırlaşdıqlarını öyrənir. Məhz buna görə də şagirdlərin təlimdə müvəffəqiyyətləri onların dərstdəki səy və cəhdləri üzərinə deyil, ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi üzərinə düşür.

Ev tapşırıqlarının yoxlanması, sorğu, şərh, möhkəmləndirmə və təkrar bu və ya digər formada bir-birindən sonra gəldiyindən, müəllim məhz həmin mərhələlər üçün spesifik olan materiallar və üsullar seçir. Nəticədə, dərsin ayrı-ayrı mərhələlərinin bir-birindən təcrid edilməsi dərinləşir.

«Mürəkkəb dərslər»in köhnə, ənənəvi quruluşu **tərbiyəvi cəhətdən** də qüsurludur. Sorğu zamanı müəllim, əsasən 3-4 şagirdlə məşğul olur, sinifdəki şagirdlərin əksəriyyəti isə bu zaman passivlik göstərir. Daha doğrusu, onlar kənar bir işlə məşğul olmaq məcburiyyəti qarşısında qalırlar. Dərstdə işsiz qalan şagirdlər istər-istəməz bir-biri ilə danışmağa, səs salmağa, intizamsızlıq etməyə başlayırlar. Bu, onların diqqət və iradəsini zəiflədir, təlimə məsuliyyətsiz münasibət tərbiyə edir.

Lipetsk müəllimləri bu nöqsanları aradan qaldırmaq üzərində də böyük əmək sərf etmiş və yüksək müvəffəqiyyətlər qazanmışlar. Onlar hətta pedaqogika elmi üçün yeni olan ideyalar irəli sürmüşlər. Bu ideyalardan başlıcası ondan ibarətdir ki, şagirdlərin əvvəllər öyrəndikləri biliklərin təkrarı, bilik və bacarığın aşkara çıxarılması yeni bilik və vərdislərin formalaması ilə birləşməli, bu iki cəhət vahid bir proses kimi cərəyan etməlidir.

Lipetsk müəllimləri «mürəkkəb dərslər»in ənənəvi təşkili çərçivəsini qırıb kənara atmış, dərsləri müxtəlif formada qurmaq, ev tapşırıqlarının yoxlanmasını, təkrarı, yeni mövzunun öyrədilməsini müxtəlif formada təşkil etmək təşəbbüsünü ortaya atmışlar.

Yeni cəhətlər, həmçinin, ev tapşırıqlarının yoxlanması, yeni mövzunun öyrədilməsində köhnə biliklərin təkrarı,

vaxtdan səmərəli istifadə edilməsi və s. məsələlərlə də əlaqədardır.

**Qabaqcıl pedaqoji təcrübədən istifadə.** Qabaqcıl müəllimlərimiz şagirdlərin müstəqilliyini və fəallığını artırmaq üçün, dərs prosesinin mühüm mərhələsi olan **caritəkrarı** səmərəli təşkil edirlər. Məsələn, biz, Vartaşendəki 1 nömrəli beynəlmiləl orta məktəbin müəllimi Qukasyanın dərsində olarkən, o, evə verilmiş 5 misalın hərəsinin necə həll edildiyini ayrı-ayrı şagirdlərdən soruşdu, haqlı olaraq onların cavablarına öz münasibətini bildirmədi, həmin misalların qalan şagirdlər tərəfindən necə yerinə yetirildiyini öyrəndi və yalnız bundan sonra onlara öz münasibətini dedi. Beləliklə, kimin düz, kimin səhv həll etdiyi şagirdlər üçün aydın oldu.

Bəzi müəllimlər ev tapşırıqlarını düzgün olaraq sinifdə yenidən icra etdirmirlər. Onlar evdə kimin müstəqil işləyib-ışləmədiyinə, müəyyən qanunu nə dərəcədə mənimsəmiş olduğuna sinifdə ustalıqla nəzarət edirlər. Məsələn, Masallı şəhərindəki 2 nömrəli məktəbin müəllimi A.Əsədov riyaziyyatdan məsələ və misalların kim tərəfindən həll edilib-edilmədiyini müəyyənləşdirdikdən sonra, sinifdə həll etmək üçün ev tapşırıqlarına bənzər məsələ və ya misal verir və biliyin necə mənimsənilməsi üzərində nəzarət edir.

Kazan müəllimlərinin təcrübəsində biliyin möhkəmləndirilməsi həm yeni tədris materialının öyrədilməsi, həm də təkrarı ilə üzvi surətdə əlaqələndirilir. Dərs boyunca biliklərin möhkəmləndirilməsi Kazan müəllimlərinin təcrübəsində, əsasən iki formada özünü göstərir. Bunun birinə **sintetik möhkəmləndirmə**, digərinə isə **yaradıcı möhkəmləndirmə** deyirlər.

Birinci halda, keçilmiş materialın təkrarı yeni biliyin öyrədilməsi zamanı təşkil edilir. İkinci halda isə mövcud bilik, bacarıq və vərdiş geniş əsasda təkrar edilir və həmin bilikdə, bacarıqda yeni cəhətlər aşkara çıxarılır.

Sintetik möhkəmləndirmə zamanı, yeni mövzunun şüurlu mənimsənilməsi üçün zəruri olan keçilmiş material yada salınır; öyrənilmiş müvafiq cisim və hadisə arasında məntiqi əlaqə aşkara çıxarılır; öyrənilən yeni bilik müstəqil iş

formasında möhkəmləndirilir. Yaradıcı möhkəmləndirmə zamanı əvvəllər mənimsənilmiş bilik müşahidələr aparmaq, təcrübələr qoymaq, əlavə ədəbiyyat oxumaq yolu ilə yeni sistemdə təkrar edilir, yeni cəhətlər aşkara çıxarılır, ümumiləşdirmələr edilir.

Qabaqcıl müəllimlərin yeni mövzunu öyrətməsi sahəsində diqqəti cəlb edən cəhət odur ki, onlar, xüsusən Kazan və Lipetsk müəllimləri yeni mövzunu öyrətməyin lap ilk mərhələsində şagirdləri düşünməyə vadar edirlər, onlarda öyrədiləcək mövzuya maraq oyadırlar. Şagirdlər mövzunu, qoyulmuş məsələni müstəqil öyrənməyə səy göstərirlər. Buna görə də mövzunun qoyuluşu problem xarakteri daşıyır.

Kazan müəllimləri nəinki mövzunun qoyuluşunda, habelə bütün dərs boyunca şagirdləri düşündürən, axtarışa sövq edən, maraq oyadan, onları fəallaşdıran suallar verir, çətinliklər yaradır, bu çətinlikləri şagirdlərin qüvvəsi ilə aradan qaldırırlar.

Kazan müəllimlərinin iş təcrübəsində yeni cəhətlərdən biri – **təlimin fərdiləşdirilməsi** məsələsidir. Onlar, əsasən, bu problem üzərində işləyirlər. Təlimin fərdiləşdirilməsi üçün onlar dərsin, dərsdənkənar və məktəbdənkənar tədbirlərin imkanlarından geniş istifadə edir, dərs zamanı yeni biliyin öyrədilməsinə hazırlığı, yeni materialın tədrisini və möhkəmləndirilməsini fərdiləşdirməyə çalışırlar.

Yeni biliyin öyrədilməsi ərəfəsində müəllimlər həmin fəndən və başqa fənlərdən, habelə şagirdlərin şəxsi həyat təcrübəsindəki hansı materiallardan istifadə olunacağını müəyyənləşdirirlər, şagirdlərin bilik və bacarığındakı çatışmazlığı, geriliyin xarakterini müsahibə yolu ilə, kontrol yazı ilə və başqa yolla aşkara çıxarırlar. Kəsir cəhətlərin xarakterindən asılı olaraq müəllim dərsdə şagirdlərə fərdi tapşırıqlar verir.

Kəsir cəhətlər aradan qaldırıldıqdan sonra müəllim sinif qarşısında ümumi məsələ qoyur, onun müxtəlif yollarla icrasını müəyyən edir. O, bir qrup şagirdə işin məqsədini və yerinə yetirilməsi yollarını göstərməklə kifayətlənir. Başqa-

ları üçün həmin işi yerinə yetirməyin ardıcılığını, mərhələlərini göstərir, birinə plan tərtib etməkdə kömək edir; o birinə dərslikdən müvafiq material oxumağı tapşırır; digərlərinə yönəldici suallar verir, hansı priyomdan istifadə etmək lazım olduğunu onların yadına salır.

Şagirdlərin hazırlıq dərəcəsinə və tapşırığı yerinə yetirmək sürətini nəzərə alan müəllimlər tapşırıqların miqdarı və çətinlik dərəcəsinə müəyyən edirlər. Tapşırıqlar əsasən üç qrupa ayrılır: üçüncüsü isə qüvvəli şagirdlərə aid olur. Burada əsas olan təlim materialı da, şagirdlərin nəzəri biliyini dərinləşdirən və vərdişlərini artıran material da nəzərdə tutulur. Bu məqsədlə dərnəklərin, ekskursiyaların, müsabiqələrin, olimpiadaların və sairənin verdiyi imkanlardan da bacarıqla istifadə edirlər.

Təlimin fərdiləşdirilməsi ilə əlaqədar olaraq Kazan müəllimlərinin təcrübəsindən yazan yoldaşların əksəriyyəti «təlimin fərdiləşdirilməsi» ifadəsini çox tez-tez işlədirlər. Bircə, həmin ifadəni yalnız şərti olaraq qəbul etmək mümkündür. Çünki «təlimin fərdiləşdirilməsi» nə elmi cəhətdən düzgün ifadədir, nə də qazanlıların təcrübəsini ətraflı əks etdirir. Kazan müəllimlərinin təcrübəsi göstərir ki, onlar ümumiyyətlə təlimi fərdiləşdirmirlər: **fərdiləşdirilən şagirdlərin müstəqil işidir**. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini dərinləndirən və məharətlə nəzərə alan qazanlı yoldaşlar təlimdə şagirdlərin müstəqil işlərini fərdiləşdirirlər. Onlar təlim zamanı kollektivlə aparılan işi tək-tək şagirdlərlə aparılan işlə çox yaxşı əlaqələndirirlər.

Qabaqcıl müəllimlər yeni tədris materialını şagirdlərə öyrədərkən əvvəllər keçilmiş müvafiq materialları ustalıqla təkrar etdirirlər. Məsələn, Vartaşen rayonundakı Vardanlı kənd məktəbinin müəllimi F.Əhmədov VIII sinifdə «Trapeziyanın sahə düstürü»nü keçərkən şagirdlərin diqqətini aşağıdakı suallara cəlb etmişdir: Üçbucaqlının sahəsi nəyə bərabərdir? Üçbucağın hündürlüyü nədir, üçbucağın hündürlüyü nəyə deyilir? Perpendikulyar nəyə deyilir? Düz xətt xaricində verilmiş nöqtədən xəttə perpendikulyarı necə qururlar? və s.

Müəllim hətta cəbr kursunda keçilmiş orta q vuruğun mōtərizə xaricinə çıxarılması qaydasını trapesiyanın daxilində alınmış iki üçbucağın toplanmasında təkrar etdirmişdir.

Vartaşendəki 1 nömrəli beynəlmiləl orta məktəbdə biologiya müəllimi Sərkisyan V sinifdə «Yarpağın hüceyrəli quruluşu»nu keçirdi. Müəllim şagirdlərin diqqətini həmin mövzuya yönəltmək və şagirdlərin psixoloji cəhətdən mövzunun şüurlu mənimsənilməsinə hazırlamaq məqsədi ilə sinif qarşısında bir sıra suallar qoydu. Müsahibə göstərdi ki, müəllimin məqsədi soğan qabığının, kökün, kələmin hüceyrəli quruluşuna aid öyrənilmiş bilikləri təkrar etdirməkdən ibarətdir.

Yeni mövzu öyrədilərkən mənimsənilmiş biliklərin səmərəli təkrarını təşkil edən ədəbiyyat müəllimləri də vardır. Məsələn, Vartaşen rayonundakı Xaçmaz kənd orta məktəbinin IX sinifində Ə.Əbdürrəhimov «Şamo» romanı haqqında izahat verərkən «Vətəndaş müharibəsi dövrünün bədii təsvirini əks etdirən hansı əsərləri oxumuşsunuz» – deyə sinifə müraciət etmiş və uşaqlar, Mehdi Hüseynin «Daşqın» romanını oxuduqlarını bildirmişlər.

Əvvəllər keçilmiş tədris materiallarının yeni mövzunun öyrədilməsi prosesində təkrarı ilə əlaqədar olaraq maraqlı xüsusiyyətlər müşahidə edilir. Bəzi müəllimlər yeni tədris materialının öyrədilməsində 3-4 il bundan əvvəl mənimsənilmiş biliklərin də təkrarını təşkil edirlər. Füzuli rayonundakı Böyük Bəhmənli kənd orta məktəbinin müəllimi, aqronom Ə.İsmayılov IX sinifdə pambıqçı mexanizator peşəsi üzrə «Pambıq bitkisinin quruluşu» mövzusunu keçərkən, hələ VI sinifdə öyrənilmiş əməkəməcilər fəsiləsinə aid şagirdlərin biliyini təkrar etdirmişdir. Təkrar zamanı pambığın yabanı növü, onun insanlar tərəfindən mədəniləşdirilməsi prosesində bioloji xüsusiyyətlərinin necə dəyişməsi haqqında şagirdlərin bilik səviyyəsi aşkara çıxarılmış və yeni mövzu bu əsasda tədris edilmişdir.

Belə nümunəvi təcrübəyə kimyanın tədrisində də rast gəlmək olur. Üzvi kimyanın tədrisini qeyri-üzvi kimyadan alınmış biliklər əsasında quranlardan Bakı şəhərindəki 176

nömrəli məktəbin müəllimi Almas Vəliyevanı göstərmək olar. Almas müəllim, məsələn, IX sinifdə «Karbon turşuları» mövzusunun tədrisini qeyri-üzvi turşulara dair şagirdlərin əldə etdikləri biliklərin təkrarı əsasında qurmuşdur.

Yeni mövzunun tədrisində, nəinki eyni fənnə daxil olan bəhslər arasında, habelə müxtəlif fənlər arasında da əlaqə yaradan, bir fənnə daxil olan mövzunun tədrisi zamanı başqa fənnə daxil olan müvafiq mövzuya dair biliklərin təkrarını təşkil edən müəllimlərimiz fərəhləndirici nəticələr əldə edirlər. Fənnini ürəkdən sevən müəllim tədris etdiyi mövzunu müvafiq fənn ilə üzvi surətdə əlaqələndirir.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsində Lipetsk vilayəti müəllimlərinin iş təcrübəsi daha geniş yayılmaqdadır. Bu təcrübədən bacarıqla istifadə edən müəllimlərimiz çoxdur. Onlar yaxşı bilirlər ki, bütün dərs boyu şagirdin fəaliyyətini nəzərə almaq və onu dərsin sonunda qiymətləndirib elan etmək pədaqoji cəhətdən daha faydalıdır. Onlar təcrübədə yəqin etmişlər ki, ev tapşırığını yerinə yetirməmiş və ya lazımınca həll etməmiş şagirdə dərsin ilk mərhələsində pis qiymət yazdıqda ruhdan düşür. Belə şagird dərsin sonrakı mərhələlərində fəallıq göstərməyə çalışmışdır. Cari sorğu əsasında «5» qiymət alan şagird isə əksər hallarda özü haqqında yüksək fikirdə olur, arxayınlaşır və dərsin sonrakı mərhələlərində kifayət qədər fəallıq göstərmir. Deməli, yalnız cari təkrar, ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə əsasən müəllimin verdiyi qiymət şagirdləri fəaliyyətə sövq etdirmir, onları ruhdan salır. Buna görə də qabaqcıl müəllimlərimiz yalnız ev tapşırığının necə yerinə yetirildiyini deyil, dərs zamanı şagirdlərin bütün fəaliyyətini nəzərə alaraq onların bilik və bacarığını qiymətləndirir. Buna **dərs qiyməti** deyilir.

Bakı şəhərindəki 31 nömrəli məktəbin müəllimi Ə.Heydərli məhz belə edir. O, dərs boyu şagirdləri diqqətlə müşahidə edir, onların müxtəlif işlərini, cavablarını, söylərini, bütün fəaliyyətini nəzərə alaraq, dərsin sonunda qiymət yazır, onu qısaca əsaslandırır.

Dərs boyu şagirdlərin fəaliyyətini izləmək, hesaba almaq, yadda saxlamaq və qiymət yazarkən obyektiv olmaq o qədər də asan iş deyildir. Bu, müəllimdən böyük əmək və gərgin diqqət tələb edir. Buna görə də Lipetsk müəllimləri biliyin uçota alınması və qiymətləndirilməsini səmərələşdirmək üçün cədvəllərdən də istifadə edirlər. Onlar biliklərinə qiymət veriləcək şagirdləri, sinifdə aparılacaq başlıca iş formalarını qabaqcadan müəyyənləşdirir, bu cəhətləri cədvəldə göstərilir. Dərsin gedişində həmin cədvələ qiymətlər yazırlar. Dərsin sonunda isə ayrı-ayrı iş növləri üzrə şagirdlərin fəaliyyətinə verilmiş qiymətləri ümumiləşdirib şagirdlərə elan edirlər.

Qeyd etmək lazımdır ki, müəllimlərimizin heç də hamısı bu qabaqcıl təcrübədən istifadə etmir. Müəllimlərimizin əksəriyyəti şagirdlərin biliyini uçota almaq və qiymətləndirmək sahəsində hələ də köhnə üsulları müdafiə edir. Müəllimlərin bir qismi dərsdə şagirdləri bu və ya digər formada işlədir, lakin onlardan heç birinin bilik və bacarığını qiymətləndirmir. Bəzi müəllimlər dərs zamanı bir çox şagirdi danışdırır, onlara müxtəlif tapşırıq verir və cavab alırlar, amma onların heç də hamısına qiymət yazmırlar. Onlar bir-iki, bəzi hallarda isə iki-üç şagirdin biliyini qiymətləndirirlər. Müəllimlərdən bir çoxu şagirdin bilik və bacarığına verdiyi qiyməti elan edir, lakin nə üçün bir şagirdə «3», başqasına «4» və ya «5» qiymət verdiyini qısa da olsa əsaslandırmır. Elə müəllimlər də var ki, onlar jurnala qiymət yazırlar, lakin nədənsə bu qiyməti elan etmirlər. Uşaqlar isə jurnala müəllimin nə yazdığı ilə maraqlanır, qabaqda oturanlardan bəziləri qiymətə nəzər salır və barmaqları ilə arxaya məlumat verirlər.

Qabaqcıl müəllimlər **dərsin hər bir dəqiqəsindən** səmərəli istifadə etməyə çalışırlar. Bu özünü dərsin bütün mərhələlərində göstərir. Məsələn, yuxarıda deyildiyi kimi, Lipetsk müəllimləri dərsin əvvəlində **təşkilati işə vaxt** sərf etməyi tamamilə aradan qaldırmışlar. Hər bir müəllim sinfə daxil olan kimi bilavasitə dərsə başlayır, keçilmiş dərsi şagirdlərdən skamyanın yanındaca soruşur. Lipetsklilər

eyni zamanda sinif jurnalını yoxlamağı, ev tapşırığının yerinə yetirilməməsinin səbəbini aşkara çıxarmağı, yazı taxtasının qarşısına çox şagird çağırmağı lüzumsuz hesab edirlər. Çünki bu işlər vaxtın itməsinə səbəb olur.

Dərs zamanı **yazı taxtasında görüləcək işlər** (tapşırıqlar, məsələ və misal həlli və i.a.) müəllimin göstərişi ilə laborant və ya növbətçi tərəfindən dərs başlanana qədər yazı taxtasında yazılıb hazır edilir. Bu, dərs zamanı hər dəqiqədən səmərəli istifadə edilməsinə kömək edir. Dərs zamanı dəqiqələrdən səmərəli istifadə edildiyindən il ərzində hər fənn üzrə əlavə olaraq 18-20 dərs saati qazanmaq mümkün olur.

Lipetsk və Kazan müəllimlərinin iş təcrübəsində hələ təkmilləşməmiş, mübahisəli cəhətlər də vardır. Buna görə də Lipetsk və Kazan müəllimlərinin iş təcrübəsinə yaradıcılıqla yanaşmaq və ondan bacarıqla istifadə etmək lazımdır.

Biz Lipetsk və Kazan müəllimlərinin yeni ideyalarını ətraflı öyrənməli, bu ideyalardan öz işimizdə istifadə edərkən fənnin spesifikasiyasını, şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini, bilik və bacarıqlarının səviyyəsini, şəxsi həyat müşahidələrini, mövzunun öyrədilməsində qarşıya qoyulan didaktik və metodik məqsədi və s. nəzərə almalıyıq.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №11, 1963)**

## **11. YENİ BİLİYİN ÖYRƏDİLMƏSİNDƏ TƏKRARIN TƏŞKİLİ**

Şagirdlərin mövcud bilikləri ilə onlara öyrədilən yeni bilik arasında möhkəm əlaqə yaratmağın təlim üçün böyük əhəmiyyəti vardır.

Təcrübə göstərir ki, axırıncı mövzu üzrə dərsdə təkrar məqsədi ilə keçirilən sorğu məktəblərimizdə olduqca geniş yayılmışdır. İndiyədək dərslərini müşahidə etdiyimiz müəllimlərin böyük əksəriyyəti, demək olar, hər dərsin əvvəlində son mövzu üzrə sorğu keçirir və bu zaman şagirdlərin biliyini təkrar etdirir? Bu cür təşkil edilən sorğu əksər halda öyrədiləcək yeni mövzu ilə üzvi surətdə əlaqələndirilmir.

Adamda belə bir təəssürat oyanır ki, müəllimin işində ümumiyyətlə, sorğu keçirmək ənənə halını almışdır, sorğu, sorğu xatirinə aparılır. Buna görə də sorğu formal xarakter alır.

Bəzi hallarda sorğu, hətta dərsin xeyli hissəsini əhatə edir. Belə sorğuda 3-4 şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsi aşkara çıxarılır. Keçən dərstdə olmayan şagirdin mövzunu mənimsəyib-mənimsəmədiyi ilə müəllimlərin heç də hamısı məşğul olmur? Məsələn, Bakı şəhərindəki məktəblərdən birində 14 müəllimin 28 dərslərini müşahidə etdik. Həmin dərslərin 23-də şifahi sorğu aparıldı, 5-də isə yazı işləri yoxlanıldı.

Sorğunun bəzi cəhətlərini ümumi şəkildə nəzərdən keçirək. 19 dərstdə müəllimlər sorğuya belə başladılar: «Keçən dərsimiz nə idi?», «Evə hansı mövzunu tapşırırdım?», «Bu gün nəyi hazırlamısınız?», «Evə nə tapşırırdım?» və s.

Keçən mövzunun təkrarına bu cür suallarla başlamağın qüsurlu olduğuna yalnız bircə cəhətdən – müəllimin nüfuzu cəhətdən nəzər salmaq. Biz belə hesab edirik ki, həm psixoloji, həm də tərbiyə cəhətdən sualların göstərilən şəkildə qoyuluş qüsurludur. Çünki həmin suallar şagirdə belə bir təəssürat əmələ gətirə bilər ki, müəllimin hafizəsi zəifdir, evə nə tapşırıldığını unutmuşdur, buna görə də bizdən soruşur.

Belə suallarla sorğuya başlamaq bəzən sinifdə dolaşıqlığa, səs-küyə, intizamın pozulmasına da səbəb ola bilər. Məsələn, dərslərdən birində müəllimlə şagirdlər arasında belə bir söhbətin şahidi olmuşuq:

- Uşaqlar, köhnə dərsimiz nə idi?
- Müəllim, köhnə dərsimiz «Çinin əhalisi».
- Bəs, «Çinin təsərrüfatı?»
- Yox, müəllim, «Çinin təsərrüfatı»nı danışmadınız.
- Axı, mən danışmışam.

Bu zaman istər-istəməz digər şagirdlər icazəsiz olaraq söhbətə qarışdılar. Onlar da birinci şagirdin dediyini təsdiq etdilər. Müəllim əsassız inadından əl çəkib şagirdlərlə razılaşmalı oldu.

Aydınır ki, şagirdin hafizəsinə etibar edib özünü əziyyətə salmayan belə müəllimin şagirdlər arasında nüfuzu yüksək olmur.

Cari təkrarla yanaşı, keçmiş olduğu kursdan müvafiq mövzunun və ya bəhsin təkrarını eyni dərstdə təşkil edən müəllimlərimiz də vardır. 23 dərstdən 7-də müəllimlər məhz belə etmişlər. Dərsin 4-ü isə başdan-başa təkrara həsr olunmuşdu. Göstərməliyik ki, 14 müəllimdən yalnız 4 nəfəri keçəcəyi yeni mövzunu cari təkrarla üzvi surətdə əlaqələndirməyə çalışmışdır.

Müşahidə etdiyimiz həmin dərslərin əksəriyyətində cari sorğunun yalnız sorğu xətinə aparılması, sorğunun ənənəyə çevrilməsi tədris vaxtının xeyli hissəsini aparmışdır. 22-25 dəqiqə son mövzunun təkrarına – cari sorğuya həsr edilmişdir. Bunun nəticəsində yeni mövzunun öyrədilməsinə 9-11 dəqiqə vaxt qalmışdır.

Müşahidə etdiyimiz dərslərdən bəzilərinə yalnız cari sorğuya – təkrara və yeni tədris materialının öyrədilməsinə ayrılan vaxtı aşağıdakı cədvəldə göstəririk:

Dərs və sinif	Təkrar olunan mövzu və ona ayrılan vaxt	Öyrənilən yeni mövzu və ona ayrılan vaxt
Kimya, X sinif	Spirtlər: 20 dəqiqə	Fenollar: 10 dəqiqə
Fizika, X sinif	Elektromaqnit assiloqraf: 25 dəqiqə	Mikrofon: 15 dəqiqə
Kimya, X sinif	Qələvi metallar və qələvi torpaq metallar: 15 dəqiqə	Metallurgiya: 15 dəqiqə
Zoologiya, VI sinif	Giriş: 16 dəqiqə	Birhüceyrəli heyvanlar: 19 dəqiqə
Coğrafiya, VI sinif	Şərqi və Cənubi Asiya: 30 dəqiqə	Asiyada zəlzələ, vulkan və faydalı qazıntı: 10 dəqiqə
Tarix, VIII sinif	Afrika xalqlarının istiqlaliyyət uğrunda mübarizəsi: 22 dəqiqə	Dünya irticasının xalqlara qarşı qəddi: 13 dəqiqə
Təbiətşünaslıq, IV sinif	Məşədə ov: 19 dəqiqə	Çar hökuməti dövründə meşəçilik: 6 dəqiqə
Ana dili, IV sinif	Nağıl: 16 dəqiqə	S.Vurğun: 16 dəqiqə
Zoologiya, VII sinif	Köstəbək: 28 dəqiqə	Havadada yaşayan məməlilər: 12 dəqiqə
Ədəbiyyat, V sinif	«Azərbaycan» şeri: 36 dəqiqə	M.Ə.Sabirin «Əkinçi» şeri: 9 dəqiqə
Tarix, VIII sinif	II dünya müharibəsindən sonra azadlıq hərəkatı: 20 dəqiqə	Hindistanda milli-azadlıq hərəkatı: 10 dəqiqə
Azərbaycan dili, VI sinif	Fel haqqında: 20 dəqiqə	Felin məsdər forması: 10 dəqiqə
Riyaziyyat,	Onluq kəslərin yuvarlaqlaşdı-	Toplama və çıxma ilə birlikdə

V sinif	rılması: 16 dəqiqə	vurmaya aid məsələlər həlli: 21 dəqiqə
---------	--------------------	--

Cədvəldən daha aydın görmək olur ki, sinifdən və fəndən asılı olmayaraq, dərstdə təkrara ayrılan vaxt yeni mövzunun öyrədilməsinə verilən vaxtdan xeyli çoxdur.

Buradan belə nəticə çıxarmaq düzgün olmaz ki, guya biz ümumiyyətlə cari sorğunun əleyhinəyik. Biz yalnız sorğu xatirinə keçirilən sorğuya qarşı çıxırıq. Biz öyrədiləcək yeni biliyin şüurlu mənimsənilməsinə kömək edən, ona zəmin hazırlayan sorğunun və ya təkrarın tərəfdarıyıq. Çünki belə təkrar hər dəfə konkret metodik məqsəd daşıyır, az vaxt aparır və daha çox səmərə verir. Cari təkrarı ancaq təkrar xatirinə deyil, yeni mövzunun şagirdlərə şüurlu surətdə mənimsədilməsi üçün təşkil edən müəllimlərin iş təcrübəsi həmin fikrin doğru olduğunu sübut edir. Yeni mövzunun öyrədilməsi zamanı təşkil edilən təkrar, mənimsədiləcək yeni biliklə şagirdin müvafiq biliyi arasında üzvi əlaqə yaradır, şagirdlərin təsəvvür və anlayışlarının sistemə düşməsinə kömək edir. Yeni tədris materialının şüurlu və möhkəm öyrədilməsi üçün təşkil edilən təkrar ənənəvi cari təkrara və bəhsin, yaxud kursun sonunda aparılan təkrara böyük ümid bəsləyən metodist və müəllimlərin birtərəfli düşüncələrini bir daha sübut edir. Belə müəllim və metodistlər yeni tədris materialının şüurlu mənimsənilməsi üçün zəruri zəmin olan müvafiq bilikləri ayrı-ayrı şagirdlərin nə dərəcədə şüurlu və möhkəm bildiklərini aşkara çıxarmağa, nöqsanları aradan qaldırmağa və yeni mövzunu bu əsasda tədris etməyə az əhəmiyyət verirlər.

Öyrənilmiş biliklə öyrənilən bilik arasındakı qarşılıqlı əlaqənin zəruriliyinə dair böyük rus alimi D.İ.Mendeleyev deyirdi ki, elmi mənada öyrənmək nəinki vicdanla əks etmək və ya sadəcə təsvir etmək, habelə öyrənilənin məlum olana münasibətini başa düşmək deməkdir.

Elm üçün vacib olan bu fikir təlimə də aiddir. Təlim zamanı hər bir şagird əvvəlki biliklərindən fərqli olaraq mənimsədiyi biliyin yeniliyini, onun yeni cəhətlərini aydın başa düşməlidir.

Yeni tədris materialı dedikdə biz: 1) şagirdlərə məlum olmayan, lakin onlara öyrədilməli fakt, cisim, hadisə və prosesləri; 2) şagirdlərin eşitmədikləri və bilmədikləri, lakin onların öyrənəcəkləri anlayış, qanun və qaydaları; 3) biliyin təcrübəyə tətbiqində mürəkkəb olan halları və nəhayət, 4) yeni tərzdə həll etməyi, yaxud icranı tələb edən tapşırıqları nəzərdə tuturuq.

Qabaqcıl müəllim yeni tədris materialını daha münasib pedaqoji şəraitdə şagirdlərə öyrətmək üçün əvvəllər mənimsətməmiş olduğu müvafiq bilikləri müxtəlif yolla onlara xatırladır. Bu zaman müəllimin qarşıya qoyduğu başlıca məqsəd yalnız yeni mövzunu şagirdlərə daha möhkəm mənimsətməkdən ibarət olmur. O, həm də keçilmiş müəyyən tədris materialını da təkrar etdirir, bu biliklər arasında əlaqə yaratmağa çalışır. Belə olduqda şagirdlər öyrəndikləri materialın onlar məlum olan materiala hansı cəhətdən oxşadığını və nə ilə fərqləndiyini aydın başa düşmək imkanı qazanırlar.

Aydındır ki, müəllim bu işə əvvəlcədən hazırlıq aparır. Onun hazırlığı evə verilən tapşırıqlarla da əlaqədar olur. Qabaqcıl müəllimin evə verdiyi tapşırıq heç də həmişə həmin gün öyrətdiyi biliklə bağlı olmur. Bəzən o, çox-çox qabaqlar öyrətmiş olduğu müvafiq biliyi təkrar etməyi şagirdlərə tapşırır. Məsələn, III sinifdə Azərbaycan dili dərslərindən birinin sonunda müəllim evə tapşırıq verdi. Şagirdlər «Bakı» adlı rabitəli mətndə bir-birinə yaxın olan sözləri seçməli və həmin sözlər üçün ümumi olan (dəyişməyən) hissənin altından xətt çəkməli idilər. Bu sahədə şagirdlərin II sinifdən məlumatı vardı.

Növbəti dərstdə müəllim tapşırığın icrasını yoxladı və şagirdlərin müəyyənləşdirilmiş olduğu yaxın sözlərin ümumi hissələrinə əsaslanıb, kökün nə demək olduğunu onlara başa saldı. Şagirdlərə məlum oldu ki, yaxın sözlərdə altından xətt çəkdikləri ümumi hissə sözün köküdür, yaxın sözlər isə eyni köklü sözlərdir. Müəllimin təklifi ilə şagirdlər kökün tərifinə dair dərslərdəki materialı müstəqil oxudular, sonra bir neçə təmrinlə məşğul oldular.

Bu işi aparmağın nəticəsində şagirdin mövcud biliyi ilə öyrəndiyi yeni bilik arasında daxili rabitə yaranır, onun əvvəlki biliyi mənimsəmiş olduğu yeni biliyin tərkib hissəsinə çevrilir.

Müəllim öyrədəcəyi yeni biliklə şagirdlərə öyrətmiş olduğu müvafiq bilik arasında məntiqi əlaqə yaratmağa çalışmadıqda onların təsəvvür və anlayışları bir-birindən təcrid olunur. Şagirdlərə belə gəlir ki, məsələn, yaxın sözlərin ümumi hissəsi və kök tamam başqa-başqa anlayışlardır.

Fikrimizin doğruluğunu **üfük** anlayışı ilə əlaqədar olaraq məktəbdə yoxlamışıq. Məlumdur ki, üfük haqqında həm III sinifdə, həm də V sinifdə şagirdlərə məlumat verilir. III sinifdə üfük anlayışı izahlı oxu ilə əlaqədar olaraq **üfük xətti** kimi öyrədilir. V sinifdə isə həmin anlayış **yer səthinin görünən dairəsi** kimi tədris edilir.

Biz eyni müəllimin dərs apardığı iki V sinif götürdük. V «a» sinifində üfük haqqında uşaqların mövcud anlayışlarına istinad edilməmişdir. V «b» sinifində isə həmin müəllim üfük anlayışını keçərkən şagirdlərin aşağı siniflərdə almış olduğu məlumata əsaslanmışdır. Söhbət əsnasında hər iki sinif şagirdlərinin fərqləndiyi məlum olmuşdur. Hər iki sinif şagirdləri qarşısında belə bir sual qoyulmuşdur:

-Üfük xətti ilə yer səthinin görünən dairəsi arasında fərq varmı? Əgər varsa, həmin fərq nədən ibarətdir?

V «a» sinif şagirdlərinin demək olar hamısı **üfük xətti** anlayışı ilə **yer səthinin görünən dairəsi** anlayışı arasında fərq olduğunu sübut etməyə çalışırdı. V «b» sinif şagirdlərinin əksəriyyəti isə demişdir ki, həmin anlayışlar arasında o qədər fərq yoxdur: onlar eyni şeyi ifadə edir; yer səthinin görünən dairəsi daha dəqiq ifadədir.

Bəzən elə hallar da olur ki, yeni mövzunu daha şüurlu başa salmaq üçün müəllim şagirdlərə 3-4 il əvvəl öyrənilmiş bilikləri xatırlamağı tapşırır. Belə tapşırıqları şagirdlər böyük həvəslə yerinə yetirirlər.

X sinifdə kimya dərsi idi. Dərsdə öyrədiləcək yeni mövzu «Metalların alınması» idi. Həmin mövzunu şagirdlərə şüurlu mənimsətmək məqsədi ilə Bakı şəhərindəki 190 nömrəli

məktəbin müəllimi M.Salamov əvvəlki dərsdə evə belə bir tapşırıq vermişdi:

-Qələvi metallarla qələvi torpaq metallar arasındakı həm oxşar, həm də fərq cəhətlərə diqqət yetirin; VIII sinifdə öyrənmiş olduğunuz reaksiya tiplərini yadınıza salın.

Müəllim dərsdə qələvi metallarla qələvi torpaq metallar arasındakı oxşarlığın, sonra isə fərqi nədən ibarət olduğunu şagirdlərdən soruşdu. Şagirdlər bu metalların oxşarlığını danışdılar. Onlar qələvi metalla qələvi torpaq metalların həm fiziki, həm də kimyəvi xassələrinə görə fərqlərini göstərdilər.

Qələvi metal və qələvi torpaq metal haqqında şagirdlərin söylədikləri və yazdıqlarını yekunlaşdırdıqdan sonra müəllim əlavə etdi:

-Birlikdə qeyd etdik ki, fəallığından asılı olaraq bəzi metallar təbiətdə sərbəst, bəziləri isə qarışıq halda olur. Qarışıqdan metalları sənayedə alırlar. İndi kim deyər, öyrənəcəyimiz mövzu nədir?

-Sənayedə metalların istehsalı.

-Metalları qarışıqdan hansı yolla əldə edirlər?

-Metalların qarışıqdan reduksiya yolu ilə əldə edirlər.

Şagirdlərin bu düzgün cavabından sonra müəllim dedi ki, görək metalları reduksiya yolu ilə necə alırlar. Bunun üçün müəllim VII sinifdən reaksiya tiplərini yada salmağın zəruriliyini göstərdi. O, sinifdən soruşdu:

-Hansı reaksiya tiplərini bilirsiniz?

Şagirdlər: «Birləşmə, parçalanma, əvəzetmə, dəyişmə reaksiyaları» - deyər cavab verdilər və onların tənliyini yazı taxtasına qeyd etdilər. Nəticədə yazı taxtasına dörd reaksiya tipi yazıldı. Müəllim sinifə ümumiləşdirici sual verdi:

-Metallar neçə yolla reduksiya edilir?

Şagirdlərdən biri deyilənlərə və yazı taxtasında qeyd olunan reaksiyalara əsasən dedi ki, metallar altı yolla əldə edilir.

Başqa bir şagird müəllimin tələbi ilə həmin üsulların adlarını reaksiyalara əsasən dedi. Axırda müəllim sinif qarşısında bu cür suallar qoydu:

-Hansı metalı alanda birinci üsuldən istifadə edirlər?  
-İkinci üsuldən nə zaman istifadə olunur?  
-Üçüncü və dördüncü üsullardan nə zaman istifadə edilir?  
Beşinci və altıncı üsulların da tətbiqinə aid bu cür suallar verildi.

Aydın oldu ki, zəif metalları qızdırma yolu ilə reduksiya edirlər; metalı təmiz almaq istəyəndə bir üsuldən, ərinti aldıqda digər üsuldən, bahalı metal aldıqda başqa bir üsuldən istifadə olunur.

Dərsdən göründüyü kimi, 3 il əvvəl şagirdlərin öyrənmiş olduqları biliklərdən yeni mövzunun tədrisində müvəf-fəqiyyətlə istifadə edilmişdir.

Yeni mövzunun öyrədilməsini şagirdlərin mövcud bilikləri ilə əlaqələndirməyin zəruriliyi haqqında fikir yeni deyildir. İ.E.Yevdokimov-Vılski, T.A.Korman da bu barədə mülahizə söyləmişlər. Məsələn, İ.E.Yevdokimov-Vılski coğrafiyadan «V sinif kursunu IV sinifdə təkrar etmək təcrübəsi» mövzusunda məqalə yazmışdır. Lakin müəllif təkrarın bu vacib formasını həyata keçirməyin konkret yollarını göstərməmişdir. T.A.Kormanın «Mənimsəmə prosesində biliklərin yenidən nəzərdən keçirilməsi» adlı məqaləsi də bu cür ümumi xarakter daşıyır. T.A.Korman ümumi olan belə fikir söyləyir ki, yeni biliklə qabaqlarda mənimsənilmiş bilikləri uyğunlaşdırmaq, onları yenidən nəzərdən keçirmək sovet məktəbində təlimin keyfiyyətini yüksəltməkdə az əhəmiyyətə malik deyildir. Lakin təəssüf edilməlidir ki, müəllif mövcud biliklərin yenidən nəzərdən keçirilməsi yollarını aydınlaşdırmır.

Bəzi müəllimlərimiz öyrəniləcək yeni mövzunun tədrisini şagirdlərin mövcud bilik və təsəvvürləri ilə əlaqələndirməyin konkret yollarını aydın bilmirlər. Nəinki bəzi müəllimlərin təkcə iş təcrübəsi, həm də onlarla aparılan söhbətlər də həmin fikrin doğruluğunu sübut edir. Bakı şəhərindəki məktəblərdən birində 15 müəllimlə aşağıdakı suallar ətrafında fərdi söhbət etdik:

1. Əvvəllər öyrədilmiş bilikləri yeni mövzunun tədrisi zamanı təkrar etdirirsinizmi?

2. Əgər təkrar etdirirsinizsə, onda təcrübənizdən bir misal gətirin.

Söhbət nəticəsində məlum oldu ki, həmin müəllimlərdən 10 nəfərinin gətirdiyi misallar keçilmiş mövzuların ümumiyyətlə təkrarına aiddir. Misallardan görüldüyü kimi, onlar həmin təkrarı təkrar xatirinə təşkil edirlər; buna görə də belə təkrar yeni mövzunun əsaslı mənimsənilməsinə bilavasitə xidmət etmir. Həmin misallar üçün xarakterik cəhət ondan ibarətdir ki, hər hansı mövzu əvvəlcə təkrar edilir, sonra isə yeni mövzu keçilir. Məsələn, IV sinif müəllimlərindən biri deyir: «Mən Azərbaycan dilindən «Zərf» mövzusunun keçməzdən əvvəl yazı taxtasında şagirdlərə cümlələr yazdırıb, sifətləri tapdırıram; sifətlərin nəyə aid olduğunu, hansı suala cavab olduğunu şagirdlərdən soruşuram. Sonra zərfi keçirəm».

Biologiya müəllimlərindən biri deyir ki: «Mən, məsələn, IX sinifdə «Fotosintez və tənəffüs proseslərinin qarşılıqlı əlaqəsi. Bitkilərdə üzvi maddələrin əmələ gəlməsi üçün zəruri olan şəraitin idarə edilməsi» mövzusunun tədris etmək məqsədi ilə V sinifdən şagirdlərə məlum olan yarpağın tənəffüsü, yarpaqda nişastanın əmələ gəlməsi üçün işıq, su, karbon qazı və s. zəruriliyi haqqında aparılmış təcrübələri təkrar etdirirəm».

Göründüyü kimi, hər iki halda təkrar yeni mövzunun tədrisi zamanı təşkil edilməmişdir, təkrarla yeni biliyin öyrədilməsi üzvi şəkildə əlaqələndirilməmişdir; yalnız bu əlaqə üçün şərait yaradılmışdır.

Qalan beş müəllimin gətirdiyi misallardan aydın olur ki, onlar yeni mövzunun tədrisi zamanı şagirdlərin mövcud biliklərindən ustalıqla istifadə edir, bu iki prosesi üzvi şəkildə əlaqələndirməyə çalışırlar. Məsələn, onlardan biri deyir: «Mən X sinifdə ədəbiyyatdan Ə. Haqverdiyevin «Bəxtsiz cavan» əsərini keçərkən, buradakı Fərhad surətini yaxşı başa düşmək üçün şagirdlərə məlum olan «Müsibəti-Fəxrəddin» əsərindəki Fəxrəddin surətini onlara xatırladıram. Bu məqsədlə həmin surətləri şagirdlərə müqayisə

etdirirəm. Onlar hər iki surət arasındakı həm oxşar, həm də fərqli cəhətləri qeyd edirlər».

Belə qabaqcıl müəllimlərin iş təcrübəsi göstərir ki, yeni mövzunun şüurlu surətdə şagirdlərə mənimsədilməsi üçün müqayisə priyomundan da istifadə etmək olur və bu, gözəl nəticələr verir. Bu zaman həm müvafiq biliyin əlverişli şəraitdə təkrarı və möhkəmləndirilməsi, həm də yeni mövzunun daha şüurlu mənimsənilməsi üçün geniş imkanlar yaranır.

Yeni mövzunun tədrisi zamanı keçmiş biliklərin müqayisə vasitəsilə təkrarını müxtəlif formada aparmaq olar. Bunlardan ən başlıcalarını göstərək. Bəzən müəllim yeni mövzunu şagirdlərə öyrədərkən müvafiq keçmiş bilikləri özü xatırlayır, əvvəlki materialla yeni materialı özü müqayisə edir. Şagirdlər isə müəllimin müqayisəli şərhini dinləyirlər. Bəzi hallarda şagirdlərin fəallığı bir qədər artır. Müqayisə müsahibə formasında cərəyan edir. Müəllim ardıcıl olaraq suallar qoyur, şagirdlər isə cavab verirlər. Bəzən də yeni biliyin öyrədilməsi zamanı müvafiq bilikləri müqayisə yolu ilə təkrar etdirərkən şagirdlərin tam müstəqilliyi təmin olunur. Bu zaman müəllim yalnız istiqamət verir, şagirdlər isə öyrəndikləri yeni materialı onlara çoxdan məlum olan materialla müqayisə edirlər.

Həmin halları ayrı-ayrı izah edək.

**Birinci hal.** Məsələn, VII sinifdə coğrafiyadan «SSRİ-nin təbii zonaları» öyrədilirdi. Mövzunu əsaslı surətdə başa salmaq üçün müəllim Qərbi Avropanın təbii zonalarına dair şagirdlərin biliklərini onlara xatırlatdı:

«Qərbi Avropada tundra zonası kiçik bir sahəni, SSRİ-də isə tundra zonası ərazimizin xeyli hissəsini əhatə edir. Qərbi Avropada iynəyarpaqlı meşə azdır. Bəs, iynəyarpaqlı meşə SSRİ-də də azdır mı? Az deyildir; iynəyarpaqlı meşə bizim ərazidə çoxdur. Qərbi Avropada çöllər də azdır. SSRİ-də isə çöllər geniş sahəni əhatə edir. Qarışıq meşə Avropada çox olduğu kimi, SSRİ-də də çoxdur».

Müəllim hər dəfə fikrinin doğru olduğunu yazı taxtasından asdığı fiziki xəritələrdə nümayiş etdirirdi.

Göründüyü kimi, müəllim yeni mövzu olan SSRİ-nin təbii zonaları haqqında məlumat verərkən şagirdlərin mövcud biliklərini – Qərbi Avropanın təbii zonalarına dair biliklərini müqayisə yolu ilə təkrar etdirmişdir.

**İknci hal.** Buna aid VIII sinifdə tarixin tədrisindən bir misal. «Böyük Oktyabr sosialist inqilabı» mövzusu tədris edilirdi. Mövzu öyrədilərkən müəllim bu məzmununda söhbət apardı:

-1917-ci il Fevral burjua-demokratik inqilabında hakimiyyət hansı siniflərin əlinə keçmişdi?

-1917-ci il Fevral inqilabından sonra hakimiyyət kapitalist və mülkədarların əlinə keçmişdi.

-Bəs 1917-ci il Böyük Oktyabr sosialist inqilabından sonra hakimiyyət kimlərin əlinə keçdi?

-1917-ci il Böyük Oktyabr sosialist inqilabından sonra hakimiyyət fəhlə sinfinin, zəhmətkeşlərin əlinə keçdi, Sovet hakimiyyəti yarandı.

-1917-ci il Fevral inqilabından sonra, yəni kapitalist və mülkədarlar hakimiyyət başına gələndən sonra xalqın vəziyyəti yaxşılaşdı mı?

-Fevral inqilabından sonra hakimiyyət başına gələn kapitalistlər xalqı istismar etməkdən əl çəkmədilər.

-Bəs, Böyük Oktyabr sosialist inqilabından sonra xalqın vəziyyəti necə oldu?

-Sovet hakimiyyəti yarandıqdan sonra hər cür istismar aradan qaldırıldı, zəhmətkeşlərin özləri ölkənin ağası oldular.

Göründüyü kimi, Böyük Oktyabr sosialist inqilabının nəticələri ilə əlaqədar olan yeni mövzunun öyrədilməsi şagirdlərə məlum olan Fevral inqilabının nəticələrinə dair məlumatın təkrarı ilə birləşdirilmişdir. Həmin iki inqilabın nəticələrindəki başlıca fərq müqayisə yolu ilə şagirdlərin nəzərinə çatdırılmışdır.

**Üçüncü hala** aid misala keçək. IV sinifdə elementar tarix dərslərindən birində sovet xalqının Böyük Vətən müharibəsi ilə şagirdlər tanış olurdular. Söhbət Vətən müharibəsində partizan hərəkətindən gedirdi. Müəllim 1812-ci il Vətən

müharibəsi zamanı partizan hərəktını şagirdlərə xatırlatdı. Müəllim hər iki Vətən müharibəsində partizan hərəkəti ilə əlaqədar olaraq şagirdlərə belə tapşırıq verdi:

–Uşaqlar, bilirsiniz ki, 1812-ci il Vətən müharibəsində partizan hərəkəti ilə 1941-1945-ci illərin Böyük Vətən müharibəsi zamanı olan partizan hərəkəti bir-birinə oxşayır. Bu oxşarlığın nədən ibarət olduğunu fikirləşin və dəftərinizə yazın.

Şagirdlər tapşırıq üzərində müstəqil olaraq işlədilər. Onların yazılarında fərq olsa da əsas fikirləri düzgün idi.

Gətirilən misallar göstərir ki, ənənəvi təkrarın səmərəsi az olur. Çünki həmin təkrar ənənəyə görə aparılır, konkret didaktik məqsəd güdmür. Halbuki təkrar, sinifdə öyrədilən materialın şüurlu surətdə mənimsənilməsinə xidmət etdikdə daha çox səmərə verir.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №2, 1966)**

## **12. BİR MÜƏLLİMİN BİR DƏRSİ**

Müəllimin dərslər üslubunu müəyyənləşdirmək üçün, şübhəsiz, mümkün qədər onun çox dərslərində olmaq lazımdır. Belə bir şəraitdə müəllimin ustalığı, onun dərslərini demək bacarığı haqqında daha tutarlı fikir söyləmək olur. Bəzən gözlənilmədən müəllimin bir dərslərinin müşahidəsi də həmin müəllimin pədaqoji ustalığının səciyyəvi cəhətlərini, şagirdlərin inkişaf səviyyəsini müəllimlə şagird arasında yaranmış pədaqoji münasibətin xarakterini aşkara çıxarmaq üçün müəyyən əsas verir. Bu cəhətdən Naxçıvan şəhərindəki 5 nömrəli məktəbdə Havazər Məmmədovanın bir dərslər haqqında bəzi mülahizələr söyləmək istərdik.

III sinifdə ana dili dərsləri idi. Sinifdə hər şey, hətta şagirdlərin gərəkəmi də diqqəti cəlb edirdi. Məktəbli formasında əyləşmiş uşaqlar özlərini sərbəst hiss edirdilər. Məlum oldu ki, keçən dərslərdə uşaqlar «Şamama Həsənova» mətni üzərində işləmişlər. Müəllimin tələbinə əsasən mətnin hər hissəsini bir şagird danışdı. Onların nitqindən və fikrindən

aydın olurdu ki, hekayənin məzmununu yaxşı bilirlər. Buna görə də hekayəni axıradək eyni uşağın danışmasına ehtiyac hiss edilmirdi. Bununla həm də daha çox uşğın biliyini üzə çıxarmağa geniş imkan yaranırdı. Müəllim istədiyi vaxt, istədiyi şagirddən hekayənin arxasını danışmağı tələb edirdi. Şagirdlərin heç biri çətinlik çəkmirdi. Hiss edirdi ki, sinif danışan uşağa çox diqqətə qulaq asır. Hər bir şagirdə aydın olurdu ki, diqqətsiz olsa müəllim müraciət etdikdə yoldaşının harada dayandığını bilməz.

Dərsdə diqqəti cəlb edən cəhətlərdən biri budur ki, şagirdlərin müstəqil düşünməsi üçün müəllim geniş imkanlardan bacarıqla istifadə edirdi. Bu məqsədlə o, şagirdlərin birbirinə sual vermələrini təşkil edirdi. Uşaqlardan biri yoldaşından soruşdu:

-Kənd təsərrüfatı sahəsində Sosialist Əməyi Qəhrəmanlarından kimlərin adını bilirsən?

O cavab verdi:

-Qızqayıt Həsənova, Bahar Talıbova, Sərdar İmrəliyev.

Başqa şagird sual verdi:

-Bəs neft sənayesi sahəsində hansı qəhrəmanları tanıyırsan?

-Ağa Nemətulla, Qurban Abbasov...

Şagirdlərin diqqəti dərslərdə hekayənin məzmunu ilə əlaqədar verilmiş atalar sözüne cəlb olundu. Sonra belə bir sual verildi:

-Uşaqlar, əməklə, zəhmətlə əlaqədar daha hansı atalar sözlərini bilirsiniz?

Bütün şagirdlər cavab vermək istəyirdilər. Müəllimin icazəsi ilə şagirdlər atalar sözləri dedilər: «İstəyirsən bal, çörək, al əlinə bel, kürək», «Əkəndə yox, biçəndə yox, yeyəndə orta qardaş», «Nə əkərsən, onu da biçərsən», «Sənətin pisi yoxdur», «Halva-halva deməklə ağız şirin olmaz» və s.

Dərsin növbəti mərhələsi onun ideya-siyasi səviyyəsini xeyli yüksəltdi. Aydın oldu ki, müəllim əvvəlki dərsdə mövzunu həyatla, Sov. İKP XXV qurultayı ilə çox gözəl əlaqələndiribmiş. Müəllim soruşdu:

-Uşaqlar, Sov. İKP XXV qurultayına kimlər nümayəndə seçilmişdir?

Bütün uşaqlar bu sualı izah etməyə can atırdı. Onlar sübut edirdilər ki, qurultaya xalqın ən qabaqcıl adamları, əmək qəhrəmanları, qabaqcıllar nümayəndə seçilmişdilər. Onlar hətta yerli nümayəndələrin adlarını çəkir və öz fikirlərini isbat etməyə çalışırdılar. Sevindirici haldır ki, uşaqlar qurultayın başqa sənədlərindən də xəbərdar idilər. Uşaqlardan biri fərəhlə dedi:

-XXV qurultayda Heydər Əliyev yoldaş Sov. İKP MK Siyasi Bürosunun üzvlüyünə namizəd seçilmişdir.

Müəllim yenidən sinfə müraciət etdi:

-Uşaqlar, Sov. İKP XXV qurultayının qərarlarını daha tez yerinə yetirmək üçün qurultaydan sonra adamlar nə edirlər?

-Zavodlarda, fabriklərdə, müəssisələrdə öhdəliklər götürüldülər.

-Bəs sizin öhdəliyiniz nədən ibarətdir?

-Yalnız «4» və «5» qiymətlərlə oxumaq, yaxşı davranmaq.

Dərin bütün gedişindən aydın olurdu ki, uşaqlar götürdükləri öhdəliyə ləyaqətlə əməl edirlər. Bunu yeni mövzu («Mərtəbələr») üzərində aparılan iş də sübut edirdi.

Müəllim uşaqları yeni mətnin məzmununun şüurlu başa düşülməsinə hazırlamaq məqsədi ilə dedi:

-Uşaqlar, bu gün biz inşaatçıların əməyini öyrənəcəyik.

Müəllim kiçik bir müsahibə təşkil etdi. Uşaqlardan soruşdu:

-Binanın tikilməsində kimlər iştirak edir?

Cavablardan aydın olurdu ki, onlar inşaat sahəsində geniş məlumata malikdirlər. Uşaqlar binanın ucaldılmasında əməyi olan müxtəlif peşə adamlarını xatırladılar. Burada diqqəti cəlb edən başqa cəhət ondan ibarətdir idi ki, müəllimin təkidi ilə hər şagird bir peşənin adını çəkirdi: memar, bəna, dülgər, xarrat, rəngsaz, elektrik, çilingər, krançı və s.

Müəllim sinfə yeni sualla müraciət etdi:

-Bu binalarda kimlər yaşayır?

Uşaqlar həmin binalarda fəhlələrin, qulluqçuların, ən sadə əmək adamlarının yaşadıklarını bildirdilər. Maraqlı cəhət bu idi ki, uşaqların bir neçəsinin ailəsi yaxınlarda təzə binaya köçmüşdü.

Müəllim hekayənin bir hissəsini oxuyub ifadəli qiraət nümunəsi verdikdən sonra şagirdlərə hissə-hissə oxutdu. Bu prosesdə də xeyli şagird fəallıq göstərdi. Bu, əlbəttə, yaxşı cəhətdir – müəllim hər məsələdə mümkün qədər çox şagird işlədir, onların fəallığını təmin edirdi. Təqdirəlayiq cəhət budur ki, mətnin oxunuşunda şagirdlər son dərəcə diqqətli idilər. Oxuyan şagirdi bütün sinif kitab üzrə izləyirdi. Buna görə də müəllim kimə müraciət edirdisə, həmin şagird çətinlik çəkmədən qiraəti davam etdirirdi. Danışana və oxuyana diqqətlə qulaq asmaq, qiraəti diqqətlə izləmək bacarığının uşaqlarda təzahürü müəllimin təzahürü, müəllimin bu istiqamətdə uzun illər gərgin iş apardığını göstərən çox faydalı əlamət idi.

Mətnin hissə-hissə qiraət zamanı mənası şagirdlərə tanış olmayan və az tanış olan sözlər üzərində iş bacarıqla təşkil edildi. Çətin sözləri şagirdlərdən almaq məqsədilə müəllim şagirdlərdən soruşdu:

-Uşaqlar, hansı sözlərin mənasını yaxşı bilirsiniz? Hansı sözlər çətinidir?

Hər şagird bir söz deyirdi. Nəticə etibarilə yazı taxtasında aşağıdakı sözlər yazıldı; mərtəbə, layihə, memar, bünövrə, bəna, dülgər, inşaatçı, beton, mənzil.

Müəllim çox haqlı olaraq sözlərin izahında şagirdlərin özlərinin fəallıq göstərmələrinə çalışırdı. Bu məqsədlə hər bir sözün mənasını əvvəlcə sinifdən soruşdu. Söz haqqında bir şagirdin dediyini lazım gəldikdə başqası tamamlayırdı. Ehtiyac hiss edilən hallarda isə müəllim özü aydınlaşdırırdı.

Bədi təhlildə şagirdlər də cəlb edildi. Müəllimin göstərişi ilə bir şagird ayağa qalxıb sinfə sual verir, qalan şagirdlər isə həmin sualı izah etməli olurlar: məsələn, uşaqlardan biri sinfə sual verdi:

-»Bina ucaldıqca usta da ucalırdı» ifadəsini necə başa düşürsünüz?

Sualların verilməsindən, cavablardan, şagirdlərin maraqla bu işə qoşulmasından görmək olurdu ki, onlar, bu cür müstəqil düşünməyə, müstəqil fikir yürütməyə alışmışlar.

Dərsin başqa cəhəti də uşaqları diqqətli olmağa alışdırırdı. Dərsin sonrakı mərhələsində şagirdlərdən biri mətnin bir hissəsini oxuyub, digəri isə oxunmuş hissəsini danışdı. Belə bir vəziyyət bütün uşaqları ayıq və səfərbər saxlayırdı.

Dərsin növbəti mərhələsində mətnin hissələrinə ad vermək və bu əsasda plan tərtib etmək üzərində iş aparıldı. Oxunmuş hissəyə münasib ad təklif edilməyən hallarda müəllim şagirdləri yenidən düşünməyə vadar edirdi.

Dəqiqləşdirilmiş başlıqlar yazı taxtasına yazılırdı. Uşaqlar həmin plan üzrə hekayəni nağıl edirdilər. Nəhayət, müəllim dərsi çox bacarıqla yekunlaşdırı. Biz bu dərsi, əsasən, müasir tələblərə cavab verən dərs hesab edirik. Dərsin izah etdiyimiz ayrı-ayrı əlamətləri bizə belə qənaətə gəlməyə əsas verir ki, Havazər müəllim öz üzərində ciddi çalışan, daim axtaran, öz işinə yaradıcılıqla yanaşan, dərsi təkmilləşdirməyə səy göstərən, şagirdlərini düşündürməyə sövq edən, uşaqları sevən, onlara qarşı tələbkar olan təcrübəli müəllimlərdən biridir.

Biz ona daha böyük müvəffəqiyyətlər arzu edirik.  
(«İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə» jurnalı, №5, 1976)

### **13. TƏKRARI VƏ YENİ BİLİYİN ÖYRƏDİLMƏSİNİ VAHİD PROSESDƏ BİRLƏŞDİRMƏYİN SƏMƏRƏLİ OLMASINA DAİR**

Ayrılıqda yeni mövzunun öyrədilməsi yolları və təkrarın formaları haqqında yazılar vardır. Məsələn, B.Axundov yoldaş «Təlim materiallarının təkrarı haqqında» («Azərbaycan məktəbi», 1954, №2) adlı məqaləsində biliklərin təkrarını üç istiqamətdə aparmağı (yeni mövzunun izahından əvvəl, xüsusi təkrar dərslərində və sinifdən xaric məşğələ-

lərdə) məsləhət görür. Əlbəttə, bu cür yazılarda təkrarı yeni mövzunun tədrisi ilə üzvi şəkildə əlaqələndirmək məsələsinə toxunulmur.

Dərs haqqında yazan müəlliflər dərsin əvvəlində aparılan sorğunu yeni mövzunun öyrədilməsi ilə əlaqələndirməyin zəruriliyini qeyd edirlər. Hətta onlar belə bir didaktik tələb də irəli sürürlər: dərs zəncirdə həlqəyə bənzəməlidir. Bu tələbə görə, müəllim çalışmalıdır ki, onun hər dərsi əvvəlki dərslə əlaqələnsin. Lakin təcrübə göstərir ki, müəllimlərimizin çoxu həmin tələbdən birtərəfli nəticə çıxarır. Onlara belə gəlir ki, hazırkı dərsin mövzusu hökmən son dərsin materialı ilə əlaqələndirilməlidir. Buna görə də müəllimlər əksər halda çalışırlar ki, son dərsin mövzusu müxtəlif yollarla, o cümlədən soğu yolu ilə təkrar etsinlər və yalnız bundan sonra yeni mövzunun öyrədilməsinə başlasınlar. Lakin belə əlaqə heç də həmişə faydalı olmur. Bəzən elə hallar meydana çıxır ki, son dərsin mövzusunun növbəti dərstdə təkrarı bu dərsin mövzusu ilə məntiqi olaraq əlaqələnmir. Belə hallarda əlaqə süni çıxır və səmərəsiz olur.

Bəzi müəllimlər yeri gəldikcə başqa əlaqə formalarından da istifadə edirlər. Belə müəllimlər üçün cari dərstdə təkrar edilən material heç də həmişə son dərsin mövzusu olmur. Ona görə də həmin müəllimlər məhz yeni mövzunun şüurlu başa düşülməsinə xidmət edən materialın təkrarını təşkil edirlər. Halbuki öyrədiləcək yeni mövzudan asılı olaraq son dərstdə, ondan xeyli əvvəl (bir həftə, bir ay, bir il əvvəl) keçilmiş dərslərin materialı da təkrar oluna bilər.

Yeni mövzunun əsaslı başa düşülməsinə müvafiq psixoloji şərait yaradan, yəni şagirdlərə məlum olan hər hansı materialın təkrarı müxtəlif yollarla həyata keçirilir. Bu əlaqənin müxtəlifliyinə baxmayaraq, onların hamısı üçün belə bir xarakterik cəhət vardır: təkrar olunacaq material əvvəlcə şagirdlərə xatırladılır; müəllim şagirdlərin hafizəsində canlandırılan biliklərə, təsəvvür və anlayışlara əsaslanır, sonra isə nəzərdə tutduğu yeni mövzunun öyrədilməsinə keçir. Təkrar edilən materialla öyrədilən yeni material arasında müəyyən əlaqə yaradılır. Lakin, əvvəla,

əlaqənin yaradılması bir-birindən fərqlənən və bir-birini tamamlayan iki müxtəlif prosesdə (təkrar və yeni mövzunun öyrədilməsi proseslərində) təmin edilir. İkincisi, əlaqənin həyata keçirilməsi üsulu qeyri-müəyyən olur, işin məntiqini sezmək çətinləşir.

Belə bir qeyri-müəyyənlik məqalələrdə də özünü göstərir. Məsələn, İ.E.Yevdokimova-Vılski «V sinif kursunu təkrar etdirmək təcrübəsi» («География в школе» 1953, №1), T.A.Korman «Mənimsəmə zamanı biliyin yenidən nəzərdən keçirilməsi» (RSFSR PEA-nın «Xəbərləri», 1950, buraxılış 28) adlı məqalələr yazmışlar. Lakin yeni biliyin mövcud biliklərlə əlaqələndirilməsi haqqında bu məqalələrdə ümumi söhbət gedir, əsaslandırılmış konkret yollar göstərilmir.

Məktəb təcrübəsinin, ayrı-ayrı müəllimlərin iş təcrübəsinin diqqətlə nəzərdən keçirilməsi əsasında belə bir nəticəyə gəlmişik ki, yuxarıda göstərdiyimiz əlaqə formaları ilə yanaşı, yeni mövzunun öyrədilməsini müvafiq materialın təkrarı ilə üzvi surətdə əlaqələndirməyin səmərəli olan başqa bir yolunu da təklif etmək olar. Biz, öyrədilən və təkrar edilən materiallarda oxşarlığın, həm də fərqi müqayisə yolu ilə aşkara çıxarılmasını nəzərdə tuturuq. Belə bir əlaqə formasının bəzi üstünlükləri vardır. Əvvəla, əlaqənin bu formasında yeni biliyin öyrədilməsi və onunla əlaqədar aparılan təkrar ayrı-ayrı proseslər kimi cərəyan etmir, vahid prosesdə birləşir. İkincisi, vaxta xeyli qənaət edilir. Güman edirik ki, bu cür xüsusiyyətlərə malik olan əlaqə forması iki cəhətdən (şagird yeni biliyi ona məlum olan müvafiq bilik nöqtəyi-nəzərindən mənimsəməli olur; keçmiş bilik isə öyrənilən yeni bilik nöqtəyi-nəzərindən) təkrar edilir. Yeni və təkrar olunan bilik iki istiqamətdə əlaqələndirildiyindən, yeni bilik daha şüurlu mənimsənilir, təkrar olunan bilik isə daha möhkəm yadda qalır.

Belə bir fikir pedaqogika elmi üçün hələ fərziyyədir. Bu fərziyyənin nə dərəcədə həqiqət olduğunu yoxlamaq məqsədi ilə Bakı şəhərindəki 31 nömrəli məktəbdə eksperiment aparmışıq. Fərziyyənin sınaqdan keçirilməsi üçün eksperi-

mentin daha etibarlı növündən – çarpaz eksperimentdən istifadə etmişik.

Eksperiment həmin məktəbin VIII «a» və VIII «b» siniflərində aparılmışdır. İş Azərbaycan coğrafiyası kursundan «Azərbaycan iqlimi» və «Azərbaycanda torpaq örtüyü, bitki və heyvanlar aləmi» mövzuları üzrə keçirilmişdir. Hər iki sinifdə dərsləri coğrafiya müəllimi V.Muxtarov aparmışdır.

VIII sinifdə müəllim axıncı dərsin mövzusu (Azərbaycanın faydalı qazıntıları) sorğu yolu ilə təkrar etdikdən sonra yeni mövzunu («Azərbaycanın iqlimi») elan etdi.

Müəllimin göstərişinə əsasən bir şagird İtaliyanı fiziki xəritədə göstərdi və oradakı ən böyük ovalığın Lombardiya ovalığı olduğunu qeyd etdi. (İtaliyanın iqliminə dair biliklərini təkrar etməyi müəllim qabaqcadan şagirdlərə tapşırmışdı).

Azərbaycanda isə ən böyük ovalığın Kür ovalığı olduğunu bildirdəndən sonra müəllim dedi:

-Gəlin Lombardiya ovalığının iqlimini Kür ovalığının iqlimi ilə müqayisə edək, bu iki ovalığın coğrafi en dairəsinə, dağlar və dənizlə əlaqəsinə, mənşəyinə görə həm oxşarlığını, həm də fərqlərini tapaq.

Müəllim müsahibə yolu ilə hər iki ovalığın əvvəlcə oxşar cəhətlərini müəyyənləşdirdi və bu işin sonunda şagirdlərdən soruşdu:

-Lombardiya və Kür ovalıqlarının oxşar cəhətlərinə dair dediklərimizi kim ümumiləşdirər?

Şagirdlərdən biri:

-Həmin ovalıqlar arasında oxşarlıq vardır. Onların ikisi də şimal en dairəsində yerləşir. İkisi də üç tərəfdən hündür dağlarla, digər tərəfdən isə dənizlə əhatə olunmuşdur; hər ikisi əsasən çöküntülərdən və çayın gətirdiyi çürüntülərdən əmələ gəlmişdir. Lombardiya ovalığında olduğu kimi, Kür ovalığında da iqlim quru subtropikdir.

Bundan sonra müəllim şagirdlərin diqqətini ovalıqlar arasındakı fərqli cəhətlərə yönəltdi. Şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında böyüklüyünə, şimal en dairəsinin harasında yerləşdiyinə, okeanla əlaqəsinə, yanvarda və iyulda orta temperaturuna, orta illik yağıntısına, suvarılmasına və

küləyinə görə ovalıqların fərqini müəyyənləşdirdilər. Bu istiqamətdə aparılmış işin bir cəhətini – en dairəsi ilə əlaqədar olan cəhətini – burada nümayiş etdirək. Məsələn, müəllim sinifdən soruşdu:

-Xəritəyə baxın və deyin görüm, Lombardiya ovalığı və Kür ovalığı şimal en dairəsinin neçənci dərəcəsinə yerləşir?

-Lombardiya ovalığı şimal en dairəsinin 45°-də, Kür ovalığı isə 40°-də yerləşir.

Müəllim Azərbaycan və İtaliyanın iqlimi haqqında deyilənləri dərslərin sonunda bir sıra suallar vasitəsilə ümumiləşdirdi.

VIII «a» sinifində də həmin mövzu keçildi. Müəllim bu sinifdə də son dərslərin materialını – Azərbaycanın faydalı qazıntılarını sorğu yolu ilə təkrar etdirdi və şagirdlərin diqqətini yeni mövzuya («Azərbaycanın iqlimi») yönəltdi. Lakin o, Azərbaycanın iqlimini İtaliyanın iqlimi ilə müqayisə etmədi (İtaliyanın iqliminə dair bildiklərini təkrar etməyi müəllim keçən dərslərdə bu sinfin şagirdlərinə də tapşırmışdı). Müəllim adi qaydada olduğu kimi, yeni mövzunun şərhinə başladı.

Azərbaycanın fiziki xəritəsi yazı taxtasından asılmışdı. Partaların üstündə isə atlaslar vardı.

**Sual olunur:** Azərbaycanın iqliminə dair material VIII «b» sinfinin, yoxsa VIII «a» sinfinin şagirdləri tərəfindən daha şüurlu mənimsənilmişdir? Hansı sinfin şagirdləri Lombardiyanın iqlimi haqqında məlumatı daha yaxşı yadda saxlaya bilmişlər?

Həmin suallara düzgün cavab vermək üçün VIII «b» və VIII «a» siniflərində mövzular üzrə şagirdlərin bilik səviyyəsini yoxlamağa çalışdıq. Yoxlama nəticələrinin nisbi də olsa obyektivliyinə nail olmaq məqsədi ilə hər iki sinif şagirdləri üçün vahid şərait yaratdıq: 1) hər iki sinif şagirdlərinin biliyini dərslərdən on gün sonra yoxladıq; 2) yoxlamamı hər iki sinifdə eyni suallar üzrə apardıq; 3) şagirdlərin əksəriyyəti öz fikrini yazılı şəkildə bildirdi; 4) fikirlərini şərh etmək üçün şagirdləri vaxt cəhətdən məhdudlaşdırmadıq; 5) hər iki sinifdə familiyası jurnalın

sıra nömrələrində tək rəqəmlər qarşısında olan şagirdləri yoxlamağa cəlb etdik.

Şagirdlər əvvəlcə «Lombardiya ovalığında iqlimin xüsusiyyətləri»ni, sonra isə «Kür ovalığında iqlimin xüsusiyyətləri»ni izah etdilər.

Bir şagird hər sual üzrə iqlimlə əlaqədar 8 əlamət: iqlim tipini, coğrafi en dairəsini, ovalığın hüdudlarını, orta yanvar temperaturunu, orta iyul temperaturunu, yağıntı miqdarını, küləyin xarakterini, ovalığın dənizə münasibətini göstərə bildirdi. Aşkara çıxarılan əlamətlərin səbəbini izah etməyi də şərti olaraq bir əlamət kimi qəbul etsək, əlamətlərin sayı 9 olar.

VIII «b» sinfində yoxlamaya cəlb olunmuş 17 şagird birinci sualla əlaqədar olan 153 haldan 95-də bu və ya digər əlamətləri qeyd etmişdir. Orasını da göstərək ki, şagirdlərin fikirlərində kobud səhv yoxdur. İkinci sualla əlaqədar olaraq onlar 113 halda müəyyən əlamətlər qeyd etmişlər. Deməli, Lombardiya və Kür ovalıqlarının iqlimi ilə əlaqədar VIII «b» sinfindən 17 şagird mümkün olan 306 haldan 208-də bu və ya digər əlamətləri göstərmişdir. Bunun yalnız 5-i qənaətləndirici deyildir.

VIII «a» sinfində yoxlamaya cəlb olunmuş 15 şagirdin həmin suallara cavablarının təhlili göstərir ki, Lombardiya ovalığının iqlim xüsusiyyətləri haqqında mümkün olan 135 halın yalnız 51-də bu və ya digər əlamətlərə işarə edilir. 13 halda isə şagirdlərin cavabları qənaətləndirici deyildir.

Kür ovalığında iqlimin xüsusiyyətlərinə dair həmin şagirdlərin fikirlərinin təhlilindən aydın olur ki, onlar mümkün olan 135 halın 68-də iqlim əlamətləri göstərmişlər, bunun isə 7-si dəqiq deyildir. Deməli, VIII «a» sinfindən ayrılmış 15 şagird iki sual üzrə mümkün olan 270 haldan 119-də ovaqlıqlara dair əlamət göstərmişdir. Bunun 20-si isə qənaətləndirici deyildir.

Göründüyü kimi, həm Lombardiya ovalığının, həm də Kür ovalığının iqlimi haqqında VIII «a» sinif şagirdlərinin cavablarında VIII «b» sinif şagirdlərinə nisbətən əlamətlər göstərmək halları daha çoxdur; qeyri-qənaətləndiric fikirlər nəzərə alınarsa, ovalıqların iqlimi ilə əlaqədar VIII «b»

sinfində mənimsəmə 66,3 faiz, VIII «a» sinfində isə 27 faizdir. Deməli, VIII «b» sinfində mənimsəmə VIII «a» sinfinə nisbətən 39,3 faiz yüksəkdir.

Biz həmin nəticəni orta riyazi yolla da nəzərdən keçirdik. Məlum oldu ki, VIII «b» sinfində hər şagird orta hesabla 6,1 əlamət, VIII «a» sinfində isə 3,9 əlamət müəyyənləşdirmişdir. Deməli, VIII «b» sinfində hər şagird VIII «a» sinfindəki hər şagirdə nisbətən əlavə olaraq iqlimin 2,2 əlamətini artıq aşkara çıxarmışdır.

Bütün bu faktlara əsasən belə nəticə çıxarmalı oluruq ki, Lombardiya və Kür ovalıqlarının iqlimi haqqında VIII «b» sinif şagirdlərinin bilik səviyyəsi VIII «a» sinfi şagirdlərinin bilik səviyyəsindən müəyyən qədər yüksəkdir.

Burada təbii olaraq belə bir sual meydana çıxır: Lombardiya və Kür ovalıqlarının iqlimi haqqında VIII «b» və VIII «a» sinif şagirdlərinin müxtəlif bilik səviyyəsinə malik olduğunu nə ilə izah etmək olar? Biz bunun səbəbini eyni mövzunun başqa-başqa siniflərdə müxtəlif yollarla tədrisində görürük. Çünki VIII «b» sinfində Kür ovalığının iqlimi öyrədilən zaman Lombardiya ovalığının iqliminə dair biliklər müqayisəli şəkildə təkrar edilmişdi. Bu, həmin sinifdə şagirdlərin fikri fəallığına səbəb olmuşdur. VIII «a» sinfində isə yeni mövzunun öyrədilməsi və təkrar bir-biri ilə üzvi surətdə əlaqələndirilmədiyindən şagirdlər o qədə də fəal olmamışlar. Ovalıqlar haqqında şagirdlərin bildiklərinin xeyli hissəsi yaddan çıxmışdır.

Bizə etiraz edib deyə bilərlər: ovalıqlar haqqında iki sinif şagirdlərinin biliklərində aşkara çıxarılmış fərq bəlkə həmin siniflərin inkişaf səviyyəsindən irəli gəlir? Bəlkə, VIII «b» sinif şagirdləri VIII «a» sinif şagirdlərindən qüvvəlidir?

Mümkün olan bu cür təbii etirazların nə dərəcədə əsaslı olduğunu yoxlamaq üçün həmin siniflərdə əlavə eksperiment qoyaraq şagirdlərin inkişaf səviyyəsi amilini aradan qaldırmağa çalışdıq. Bu dəfə eksperiment materialı olaraq «Azərbaycanın torpaq örtüyü, bitkiləri və heyvanlar aləmi»ni yeni mövzu, Kolxida ovalığını isə təkrar materialı kimi götürdük.

VIII «a» sinfində yeni mövzu keçilərkən Kolxida ovalığına dair material müqayisəli surətdə təkrar edildi.

VIII «a» sinfində Azərbaycanın çayları və göllərinə dair axırıncı dərsin materialı sorğu yolu ilə təkrar edildikdən sonra müəllim yeni mövzunu elan etdi: «Azərbaycanın torpaq örtüyü, bitkiləri və heyvanlar aləmi».

Müəllim mövzu haqqında ümumi məlumat verərkən dedi ki, gəlin Kür ovalığının torpaq örtüyünü, bitkilərini və heyvanlar aləmini Kolxidanın torpaq örtüyü, bitkiləri və heyvanları aləmi ilə müqayisə edək (Kolxidaya aid qabaqlar keçilmiş mövzunu təkrar etməyi müəllim şagirdlərə tapşırmışdı).

Müəllimin göstərişi ilə şagirdlərdən biri Kolxida ovalığını və Kür ovalığını fiziki xəritədə göstərdi. Müəllim hər iki ovalığın həm oxşar, həm də fərqli cəhətlərini müsahibə yolu ilə aşkara çıxarmağa çalışdı. Burada müsahibədən bir epizod verək.

Müəllim soruşdu:

-Qafqazın Qara dəniz sahillərində hansı torpaq növü üstünlük təşkil edir? Kolxida ovalığında yer səthinin hündürlüyündən asılı olaraq torpağın keyfiyyəti necə dəyişir?

-Kolxida ovalığının dənizə tərəf olan hissəsində qırmızı torpaq və bataqlıq torpaq üstünlük təşkil edir. Ovalıqdan Qafqaz dağlarına tərəf getdikcə dağ-qaratorpağına, dağ-meşə və dağ-çəmən torpaqlarına rast gəlirik.

Müəllim: –Azərbaycan hansı torpaq növləri vardır? Demək olar ki, Kür ovalığı boz torpaqla örtülmüşdür. Ovalığın bəzi yerlərində şoran torpaqlar da vardır. Sovet dövründə şoran torpaqlar süni üsullarla yuyulur və təmizlənir. Böyük suvarma işləri aparılır. Kolxida ovalığında isə bataqlıq süni yollarla qurudulur. Kür ovalığında Böyük və Kiçik Qafqaz dağlarına tərəf getdikcə dağ-qaratorpağına, dağ-meşə və dağ-çəmən torpaqlarına rast gəlirik.

Müəllim Kür ovalığının və Kolxida ovalığının bitkilər aləmini də bu qayda ilə müqayisə etdirdi. Şagirdlər bir daha xatırladılar ki, Kolxida ovalığında qızılağac, kamfora, lapin, evkalipt, palma, çay kolları, sitrus ağacları və başqa

ağaclar bitir. Çay kolları, sitrus ağacları Azərbaycanda Lən-kəran ovalığında olur. Kür ovalığında isə yovşan, qarağan, kəngiz otu geniş yayılmışdır; burada tuğay meşəsi də vardır...

Müqayisə nəticəsində şagirdlər yəqin etdilər ki, Azərbaycan sitrus bitkiləri sahəsində də çox zəngindir.

Müəllim Kolkida ovalığının və Kür ovalığının heyvanlar aləmini də müqayisəli şəkildə öyrətdi. Şagirdlər gördülər ki, Kolkida ovalığında olduğu kimi, Azərbaycanda da heyvanlar relyefdən, iqlimdən, bitki örtüyündən, ümumiyyətlə, təbii şəraitdən asılıdır. Buna əsasən Azərbaycanın heyvanlarını dörd qrupa (1) yarımşəhra heyvanları; 2) meşə heyvanları; 3) yüksək dağ-çəmən heyvanları və 4) Xəzər dənizi heyvanları) bölmək olar. Müəllim hər qrupa aid olan heyvanları müəyyənləşdirdi.

VIII «b» sinfində də bizim xahişimizlə müəllim Kolkida ovalığının torpaq örtüyünə, bitkilərinə və heyvanlar aləminə dair bildiklərini təkrar etməyi şagirdlərə tapşırırdı. Buna baxmayaraq o, Azərbaycanın çayları və gölləri haqqında son dərsin materialını sorğu yolu ilə təkrar etdi, sonra yeni mövzunun öyrədilməsinə keçdi. Müəllim Azərbaycanda torpaq örtüyünü xarakterizə etdi, bunun iqlimdən və bitki örtüyündən asılılığını danışdı. Respublikanın bitkilər və heyvanlar aləmini xarakterizə etdi. Dərsin sonunda müəllim yeni mövzuya aid məlumatı yekunlaşdırdı və buna şagirdlərin də diqqətini cəlb etdi.

Göründüyü kimi, bu sinifdə müəllim yeni mövzunun öyrədilməsini şagirdlərə məlum olan heç bir materialla müqayisə yolu ilə əlaqələndirmədi.

Biz həmin dərslərdən hansının daha səmərəli olduğunu bu sualların köməyi ilə yoxlamağa çalışdıq: 1) Kolkida ovalığında torpaq örtüyü, bitkilər və heyvanlar aləmi; 2) Kür ovalığında torpaq örtüyü, bitkilər və heyvanlar aləmi.

VIII «a» sinfindən yoxlamaya cəlb edilmiş 15 şagirdin cavabında birinci sualla əlaqədar olaraq 12 dəfə bataqlıq, 11 dəfə qırmızı, 1 dəfə sarı, 2 dəfə şabalıdı torpaq adı çəkilir. Bunların şabalıdı və sarı torpaqla əlaqədar olan üçü səhvdir.

Həmin şagirdlər birlikdə limon, portağal, mandarin, çay, palma və s. kimi bitkilərin adını 61 dəfə çəkmişlər ki, bunların içərisində, demək olar, səhv yoxdur.

15 şagirddən 3-ü heç bir heyvan adı çəkmir. 12-si isə birlikdə tülkü, çaqqal, qurbağa, tısbağa və s. kimi heyvanların 44 dəfə adını çəkir.

5 şagird torpağın və bitkilərin xüsusiyyətlərini iqlimlə, relyeflə və adamların əməyi ilə izah etməyə səy göstərir.

2-ci sualla əlaqədar olaraq 1 şagird heç bir torpaq növü göstərmir, 14 şagirdin cavabında isə torpaq növlərinin 27 dəfə adı çəkilir ki, bunun da sarı və qırmızı torpağa aid olan 3-ü səhv hesab edilir.

2 şagird bitki örtüyünə toxunmur, 2-si «çoxlu bitki var» kimi ümumi fikir deməklə kifayətlənir, 11 şagird isə konkret bitkilərin 40 dəfə adını çəkir.

15 şagird ceyran, kaban, dovşan, çaqqal, tülkü, canavar, ayı və s. heyvanların adını 87 dəfə çəkmişdir. Bunun ayı və pələnglə əlaqədar olan 3-ü səhv hesab edilir.

4 şagird torpağın və bitkilərin müxtəlifliyini iqlimlə, relyeflə və adamların əməyi ilə izah etməyə çalışmışdır.

VIII «b» sinfində 15 şagirddən 3-ü Kolxida ovalığının torpaq örtüyü, bitkiləri və heyvanlar aləmi haqqında söz deməkdən imtina etmişdir. 12 şagirdin cavabında isə 1 dəfə torpaq adı çəkilir ki, bunun da 3-ü şoran və boz torpağa aid olduğundan səhv hesab edilir.

Cavab vermiş 12 şagirddən 2-si «Kolxida ovalığı bitkilərlə zəngindir» kimi ümumi fikir deməklə kifayətlənmişdir. Qalan 10 şagird limon, mandarin, evkalipt kimi ağacların adını 31 dəfə çəkir.

7 şagird müxtəlif heyvanların adını göstərir, 2-si «Kolxida ovalığında çoxlu heyvan vardır», – deyə ümumi fikirlə məhdudlaşır. Qalan şagirdlərin cavabında ayrı-ayrı heyvanların adı 16 dəfə çəkilir. Bunun da 3-ü səhvdir. Şagirdlərdən heç kəs bitkilərin və ya heyvanların müxtəlifliyi səbəbini izah etməyə təşəbbüs göstərmir.

Həmin sinifdə ikinci sualla əlaqədar 2 şagird torpaq növü göstərmir. 13 şagirdin cavabında isə torpaq növlərinin 32

dəfə adı çəkilir ki, bunun da 8-i yanlışdır. Məsələn, şagird Kür ovalığı ilə əlaqədar olaraq sarı torpağın, dağ-çəmən torpağının adını çəkir.

15 şagirddən 4-ü konkret bitki adını göstərməkdə çətinlik çəkmiş, 4-ü isə belə bir qeyri-müəyyən fikirlə kifayətlənmişdir: «Bitki çoxdur». Qalan 7 şagirdin yazısında bitkilərin adına 14 dəfə rast gəlirik ki, bunun da 4-ü səhvdir. Məsələn, onlar portağal və limonu Kür ovalığına aid edirlər.

3 şagird heyvanlara aid heç bir fikir söyləməmişdir, 2-si «Kür ovalığında quşlar və vəhşi heyvanlar var», –deməklə kifayətlənmişdir. 10 şagirdin cavabında isə heyvanların adına 38 dəfə rast gəlirik. Bunun da 5-i səhvdir. Məsələn, pələng və ayı Kür ovalığına aid edilir.

2 şagird çalışmışdır ki, bitkilərin və heyvanların müxtəlifliyini iqlim və relyeflə izah etsin. Deməli, iki sinif şagirdlərinin cavablarına müqayisəli nəzər saldıqda görmək çətin deyildir ki, Kolxida və Kür ovalıqlarının torpağı, bitkiləri və heyvanlar aləmi haqqında VIII «a» sinfi şagirdlərinin biliyi VIII «b» sinfi şagirdlərinin biliyinə nisbətən zəngindir. Məsələn, əgər VIII «a» sinfindəki uşaqların hamısı Kolxida ovalığının torpaq növlərini bu və ya digər şəkildə göstərmişdirsə, VIII «b» sinfində 3 şagird heç bir cavab verə bilməmişdir. VIII «a» sinfində torpaq növlərinin adını göstərmə halı 26-dırsa, VIII «b» sinfində – 16-dır. Hər sinifdə bunlardan 3-ü səhvdir. Deməli, torpaq növlərinin adını düzgün göstərmək halları VIII «b» sinfinə nisbətən VIII «a» sinfində çoxdur.

Bu nisbət bitki və heyvanlar aləmi ilə əlaqədar olaraq daha kəskin şəkildə özünü göstərir: 31-ə nisbətən 61 və 13-ə nisbətən 43.

VIII «a» sinfində 5 şagird, VIII «b» sinfində isə 2 şagird torpağın, bitki və heyvanların xüsusiyyətlərini relyef və iqlimlə izah etməyə çalışmışdır.

Əgər Kolxida ovalığına dair şagirdlərin düzgün fikirlərini şərti olaraq üst-üstə gəlsək, deməliyik ki, belə halların miqdarı VIII «a» sinfində 127, VIII «b» sinfində isə 57-dir. Buna əsasən etiraf etməliyik ki, Kolxida ovalığına dair

materialı VIII «a» sinif şagirdləri daha möhkəm yadda saxlamışlar.

Belə bir üstünlük Kür ovalığının torpağı, bitki örtüyü və heyvanlar aləmi ilə əlaqədar da aşkara çıxarılmışdır. Məsələn, VIII «a» sinfində 3 şagird, VIII «b» sinfində isə 9 şagird suala cavab verməkdə aciz olduğunu göstərmişdir. VIII «a» sinfində 4 şagird, VIII «b» sinfində isə 2 şagird bir tərəfdən torpaq, bitki və heyvanlar arasında, digər tərəfdən də bunlarla relyef və iqlim arasında əlaqə olduğunu qeyd edir. VIII «a» sinfində Kür ovalığında torpaq növlərinin, bitki və heyvanların adı 154 dəfə çəkilir ki, bunların 8-i səhvdir. VIII «b» sinfində isə belə adların düzgün və yanlış çəkilməsi nisbəti 84 və 17-dir. Göründüyü kimi, VIII «a» sinif şagirdləri Kür ovalığında torpaq növləri, bitkilər və heyvanlar haqqında yeni mövzunu VIII «b» sinfi şagirdlərinə nisbətən daha şüurlu, daha əsaslı mənimsəmişlər.

Beləliklə, çarpaz eksperimentin nəticələri sübut edir ki, Lombardyia və Kür ovalıqlarının iqlimi haqqında materialı VIII «b» sinfi şagirdləri, Kolxida və Kür ovalıqlarının torpağı, bitkiləri və heyvanları haqqında materialı isə VIII «a» sinif şagirdləri daha əsaslı mənimsəmişlər.

Belə bir fərq nə ilə izah edilir?

Eksperimentin gedişindən və alınmış nəticələrdən asanlıqla görmək olar ki, göstərilən fərqi səbəbini, VIII «a» və VIII «b» siniflərindəki şagirdlərin ümumi inkişaf səviyyəsində, tədris materialının xarakterində, müəllimin pedaqoji ustalığında deyil, yeni biliyin öyrədilməsi xarakterində, yeni biliyin öyrədilməsi ilə müvafiq materialın təkrarını uzlaşdırmağın xarakterində, bu zaman müqayisədən istifadə edilb-edilmədiyində axtarmaq lazımdır. Məsələn burasındadır ki, eyni tədris materialı üzrə şagirdlərin bilik səviyyəsi bir sinifdə yuxarı, digər sinifdə isə aşağıdır. Başqa tədris materialı üzrə əksinə, VIII «b» sinfi şagirdlərinin bilik səviyyəsi aşağı, VIII «a» sinfi şagirdlərininki isə yuxarıdır. Axı, həmin siniflərdə həmin materialları tədris edən eyni müəllimdir! Deməli, hər iki sinifdə bütün amillər eynidir, yalnız bir amil – yeni mövzunun öyrədilməsi ilə

müvafiq materialın təkrarı vahid prosesdə birləşdirilərək dəyişdirilmişdir. VIII «b» sinfində Lombardiya ovalığının iqliminə aid şagirdlərin bilikləri Kür ovalığının iqliminə dair yeni biliklərin öyrədilməsi zamanı müqayisə yolu ilə təkrar edilmiş, VIII «a» sinfində isə müqayisə yolu ilə belə təkrar aparılmamışdır. Bunun nəticəsində həmin ovalıqların iqliminə dair VIII «b» sinfi şagirdlərinin bilik səviyyəsi o biri sinfə nisbətən yüksək olmuşdur. Kür ovalığının torpağı, bitkiləri və heyvanları haqqında yeni mövzu öyrədilərkən Kolxida ovalığının torpağı, bitkiləri və heyvanlarına dair şagirdlərin bilikləri VIII «b» sinfində deyil, VIII «a» sinfində müqayisəli şəkildə təkrar edildiyindən, həmin ovalıqlara dair məhz VIII «a» sinfi şagirdlərinin bilikləri daha əsaslı olmuşdur.

Yuxarıda şərh etdiyimiz faktlar bizə əsas verir ki, şübhə doğurmayan belə bir elmi nəticə çıxaraq: yeni mövzunun öyrədilməsi zamanı mövzuya oxşar olan, yaxud ondan fərqlənən hər hansı mövzunun müqayisəli təkrarı həmin mövzuların ayrılıqda öyrənilməsindən və ayrılıqda təkrarından faydalıdır.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №6, 1968)**

#### **14. YENİ BİLİKLƏRƏ YİYƏLƏNMƏ ZAMANI ŞAGİRDƏLƏRİN FƏALİYYƏTİNƏ DAİR**

Məlumdur ki, şagirdlərin yeni biliklərə yiyələnməsi müxtəlif mərhələlərdən keçir. Təlimin bu mərhələlərində şagirdlərin fəaliyyəti həlledici əhəmiyyətə malikdir. Ümumiyyətlə, yeni biliklərə yiyələnmə mövcud biliklər sisteminə, anlayış və təsəvvürlər sisteminə yeni anlayış və təsəvvürlərin daxil edilməsi, mövcud biliklərin, anlayış və təsəvvürlərin dərinləşdirilməsi və dolğunlaşdırılması prosesidir.

Biliklər insan şüuruna anlayışlar və kateqoriyalar şəklində daxil olur. Biliklər sisteminə yiyələnmə – bir qrup cisim və hadisəyə dair anlayışlara yiyələnmədir. Deməli, elmi biliklərə yiyələnmək üçün həmin biliklərin əhatə etdiyi

anlayışların məzmununa yiyələnmək lazımdır. Anlayışın məzmununu isə həmin anlayışın əhatə etdiyi cisim və hadisələrin xarakterik əlmətləri ilə səciyyələnir. Məsələn, bədii surət anlayışını alar. Məlumdur ki, surət yazıçı tərəfindən müəyyən tarixi dövrdə yaşayan, fəaliyyət göstərən insanların səciyyəvi xüsusiyyətlərinin ümumiləşdirilməsi və ümumiləşdirilmiş bir şəxs üzərində yaradıcı şəkildə təcəssüm etdirilməsidir. Buna görə də bədii surət anlayışının bir sıra əlamətləri vardır:

1. Bədii surət həyatdan, müəyyən tarixi şəraitdən götürülür.
2. Surət həyatdan götürülsə də, hər hansı bir şəxsi nəzərdə tutmur.
3. Bədii surət bir qrup adamların səciyyəvi cəhətlərini özündə birləşdirir, ümumiləşdirir.
4. Surət nə qədər ümumiləşdirmiş olsa da, özünəməxsus fərdi cəhətlərə malik olur.

Təlim prosesində şagirdlər bədii əsərlərin məzmununu ilə tanış olarkən oradakı surətləri təhlil etməli, tutuşdurub müqayisə etməli, bu surətləri bir-birindən fərqləndirən, birini digərinə yaxınlaşdıran əlamətləri göstərməli olurlar. Göründüyü kimi, bədii surət anlayışına yiyələnmək üçün konkret bədii surətlər şagirdlərin təfəkkür süzgəcindən keçirilir, onların hamısı üçün xarakterik olan cəhətlər müəyyənləşdirilir. Təfəkkürün təhlil-tərkib, müqayisə, ümumiləşdirmə süzgəcindən keçmədən əldə olunan biliklər şüurlu deyil, formal biliklər olur. Çünki şagird **şəxsi təfəkkür zəhmətinə qatlaşmır**.

Bədii surətlə əlaqədar olaraq gətirdiyimiz misaldan görünür ki, elmi biliklərə, müəyyən anlayışlara yiyələnmək üçün şagird düşünməli, mühakimə yürütməli, əqli fəallıq göstərməlidir; şagirdin düşünməsi, əqli cəhətdən fəallıq göstərməsi üçün müəyyən biliyə, müəyyən anlayışa malik olmalıdır. Deməli, şagirdin biliyi, anlama səviyyəsi onun təfəkkürünü, təfəkkürü isə bilik və anlamasını şərtləndirir. Belə düşünmək səhv olardı ki, şagird əvvəlcə bilik əldə etməli və sonra bu əsasda düşünməlidir, yaxud da əvvəlcə düşünməli, sonra bilik əldə etməlidir. Göstərdiyimiz bu iki

cəhət eyni prosesin, vahid mənimsəmə prosesinin bir-birindən ayrılmaz olan, bir-birini şərtləndirən cəhətləridir. Təlim prosesində şagirdlər yeni bilikləri bir sıra vasitə və üsullarla mənimsəyirlər. Onlar yeni bilikləri müəllimin şərhinin, kitab üzərində müstəqil işin, yaxud texniki vasitələrin, proqramlaşdırmanın və s. üsulların köməyi ilə əldə edirlər.

Təlim prosesində şagirdlər yeni biliklərin mühüm bir qismini müəllimin şərh zamanı mənimsəyirlər. Bəs müəllim şərh edərkən (mühazirə söyləyərkən, izah edərkən, söhbət apararkən) şagirdlərin fəaliyyəti, təlim işi nədən ibarət olur? Onlar passiv dinləyici kimi qalırlarmı? Əlbəttə, müəllimin tədris işindəki müvəffəqiyyəti şagirdlərin fəaliyyətini necə təşkil etməsindən çox asılı olur. Müəyyən mövzu üzrə bilikləri yalnız şərh edən, bu zaman həmin materialın şagirdlər tərəfindən qavranılmasını təmin edəcək əmək fəaliyyətini təşkil etməyən müəllim təlimdə müvəffəqiyyət gözləyə bilməz. Təlim prosesində fəal, canlı idrak fəaliyyəti təmin edildikdə şagirdlər həm təfəkkür cəhətdən inkişaf edir, həm də faktiki bilik cəhətdən zənginləşirlər. Odur ki, yeni biliklər şərh edərkən şagirdləri yaradıcı işlə təmin etmək zəruridir. Bu cəhətdən şərhin planını şagirdlərlə birlikdə tərtib etmək, bu plan əsasında şərhin dinlənilməsinə zəmin yaratmaq, plan üzrə izahatı konspektləşdirməyi şagirdlərə öyrətmək, izahat zamanı müəllimin istifadə etdiyi məntiqi priyomlara şagirdlərin diqqətini cəlb etmək, bu priyomları tədrisən şagirdlərin nitqinə, danışıq tərzinə, şərh zamanı kimin necə düşündüyünə, necə işlədiyinə nəzarət etmək kimi vasitələr şagirdin fəallığını qat-qat artırır. Sınıfın səviyyəsindən asılı olaraq şərh zamanı şagirdlərin fəaliyyətini müxtəlifləşdirmək mümkündür. Məsələn, müəllim əvvəlcə şərhin planını lövhəyə yazır ki, şagirdlər onu qeyd edərək həmin plan üzrə şərhin gedişini izləyə bilsinlər. Yaxud müəllim şərh etdiyi materialın planını tutmağa şagirdlərin özünə həvalə edə bilər. Bir məsələdən başqasına keçən zaman izah olunmuş hissəni adlandırmaq, izah oluncaq məsələlərə ad fikirləşmək və bu əsasda plan tutmaq şagirdlərdən tələb olunur.

Müəllim yeni bilikləri şərh edərkən problemi yanaşmadan istifadə edərsə, şagirdlərin əqli fəaliyyəti üçün daha məhsuldar şərait yaranır. Şərh olunan təlim materiallarının mənimsənilməsi üçün şagirdlər müəllimlə birgə işə cəlb olunurlar. Əldə olunan faktların tutuşdurulmasında və müqayisə edilməsində, alınan nəticələrin qiymətləndirilməsində, təhlilində və ümumiləşdirilməsində müəllim onların işinə rəhbərlik edir. Materialın problemləli şərh zamanı şagirdlərdə müəyyən fikir yaranmasına, şərh olunan məsələnin həlli üçün axtarışlar aparılmasına, müəyyən nəticəyə gəlmələrinə və öz fikirlərini sübut etməyə çalışmalarına üstünlük verirlər. Məsələn, IX sinifdə C.Məmmədquluzadənin «Ölülər» əsəri tədris olunarkən şagirdlər belə bir nəticəyə gəlirlər ki, pyesin baş qəhrəmanı olan İsgəndər təkdir. Müəllim sinif qarşısında belə bir sual qoyur:

-İsgəndərin tək olduğunu nə ilə sübut etmək olar? Şagirdlər bir qədər düşündükdən sonra əsərə istinad edərək öz fikirlərini deyir və onu sübut etməyə çalışırlar.

-İsgəndər hacılar – kərbəlayılar mühitində, «etiqaqlı» ruhanilər içərisində «etiqaqsız»lığına görə təkdir.

-İsgəndər savadsızlar və avamlar içərisində elminə və arifliyinə görə təkdir.

-Yekdil fanatiklər mühitində yeri olmadığına və xalqdan uzaq olduğunu görə təkdir.

-İsgəndər hörmət sahibi ağalar yanında hörmətsizliyinə görə təkdir.

Müəllim şərhini davam etdirib göstərir ki, İsgəndər keçən əsrin sonunda və XX əsrin əvvəllərində yaşamış olan ziyalılarımızın nümayəndəsidir. Onun təkliyi o zamankı ziyalıların faciəli həyatının inikasıdır. Bəs bu dövr ziyalıların faciəli həyatının fədakarlıqla əlaqəsi vardırmi? Əlbəttə, hacılar, kərbəlayılar mühitində, savadsızlar və avamlar mühitində, ağalar və qullar mühitində təkbaşına mübarizə aparmaq əsl fədakarlıqdır.

Yeni materialın belə problemləli izahı, şərh olunan əsas məsələlərlə əlaqədar şagirdləri düşündürmək, onlarda fikri

fəallıq yaradır. Onlar şərhə maksimum dərəcədə diqqətlə izləyir, materialı şüurlu mənimsəyirlər.

Bəzən müəllim hələ keçəcəyi mövzunun şərhinə başlamamışdan əvvəl şagirdlərin diqqətini mövzuya yönəltmək, onlarda maraq əmələ gətirmək, düşündürmək yollarından da istifadə edir. Məsələn, Naxçıvan MSSR-də Çeşməbasar kənd orta məktəbinin müəllimi Əli Əliyev IX sinifdə M.Ə.Sabirin yaradıcılığını şərh etməyə başlamazdan qabaq şagirdlərin qarşısında belə bir problemlə sual qoyur: «Bildiyiniz kimi, M.Ə.Sabir ancaq ömrünün 44-cü ilindən sonra, yəni 1905-ci ildən sonra misilsiz sənətkara çevrilmişdir. Bunu nə ilə izah etmək olar?» Şagirdlərin fikrinə istiqamət vermək məqsədilə müəllim onlara IV-VII siniflərdən bildikləri M.Ə.Sabirin həyat və fəaliyyətinə dair məlumatları, IX sinifdən XX əsr ədəbiyyatı haqqındakı icmal üzrə öyrəndikləri faktları və C.Məmmədquluzadənin «Molla Nəsrəddin»lə əlaqədar fəaliyyətinə dair əldə etmiş olduqları bilikləri xatırlamalarını məsləhət görür. Bundan sonra şagirdlər fikirlərini söyləyirlər. Şagirdlərdən biri: – 1905-ci il inqilabı Şərqdə böyük siyasi, milli və mənəvi intibaha səbəb oldu. O, Sabirə də güclü təsir edərək, onun yaradıcılığında qüvvətli dönüş əmələ gətirdi.

*İkinci şagird:* – Sabir milli ədəbi zəminlə sıx bağlı olmuşdur. Nizami, Füzuli və Vaqifin mütləqiyyətə, feodalizmin tənqidinə həsr etdikləri kəskin şerhlərdən, Q.Zakirin, S.Ə.Şirvaninin həcvlərindən və satirik şerhlərindən qidalanan Sabir özündən əvvəlki satiranın qanuni varisi olmuşdur.

*Üçüncü şagird:* – M.Ə. Sabirin istedadının parlamasında C.Məmmədquluzadənin nəşr etdirdiyi «Molla Nəsrəddin» jurnalının böyük rolu olmuşdur.

Tədris materialının məqsəd və məzmunundan asılı olaraq məlumatverici, evristik və bərpəedicilə müəllimlərin də böyük əhəmiyyəti vardır.

Evristik müəllimlə şagird, şagirdlə şagird arasında gedən silsilə sual-cavabdan ibarətdir. Müəllimin bu növü mahiyyətə şagirdlərin mövcud biliklərinə əsaslanır və onların yeni biliklərə yiyələnməsinə,

biliklərini tətbiq etmələrinə və dəqiqləşdirmələrinə kömək edir. Öyrədiləcək məsələyə dair şagirdlərdə bəzi müşahidələr, məlumatlar mövcud olduqda və evristik müsahibə bu əsasda aparıldıqda yaxşı nəticə almaq, şagirdlərin fikri fəallığını artırmaq mümkün olur. Fikrimizi bir misalda konkretləşdirək: VII sinifdə şagirdlər tabeli mürəkkəb cümlələrlə tanış olurlar. Mübtədə və tamamlıq budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələr haqqında şagirdlərin təsəvvür və anlayışlarını dəqiqləşdirmək üçün müəllim lövhəyə aşağıdakı cümlələri yazır:

1. Kim ki, insanlığı, sevir, o, bəşəriyyətin azadlığı yolunda vuruşmağı müqəddəs bir iş hesab edir.

2. Dar ayaqda kimdən ki insanlıq, vəfa və köməklik görürsən, ona həmişə etibar etmək olar.

Müəllimin tapşırığı ilə şagirdlər baş və budaq cümlələri müəyyənləşdirib, baş cümlələrin altından xətt çəkməli olurlar. Sonra müəllim bildirir ki, «o bəşəriyyətin azadlığı yolunda vuruşmağı müqəddəs bir iş hesab edir», «ona həmişə etibar etmək olar» baş cümlələrində III şəxs təkili ilə ifadə olunmuş əvəzlilər qeyri-müəyyənliyi ifadə edir. Müəllim bu əvəzlilərin suallarını və hansı halda işləndiyini aydınlaşdırmaq üçün müsahibə keçirir:

-Birinci cümlədə «o» şəxs əvəzliyi hansı haldadır?

-«O» şəxs əvəzliyi burada adlıq haldadır, «kim?» sualına cavab verir və mübtədə olur.

-Bəs ikinci cümlədəki «ona» əvəzliyi hansı haldadır?

-Bu cümlədəki «ona» əvəzliyi yönlük halda olduğu üçün «kim?» sualına cavab verib tamamlıq olur.

-Kim deyilənlərdən nəticə çıxarar?

-Birinci cümlədəki əvəzlik qeyri-müəyyən mübtədə olur, buna görə də buradakı budaq cümlə mübtədə budaq cümləsində və baş cümlənin mübtədasını izah edir. İkinci cümlədəki əvəzlik qeyri-müəyyən tamamlıq şəklində ifadə edilmişdir, buna görə də buradakı budaq cümlə tamamlıq budaq cümləsi olur.

Müəllim görür ki, şagirdlər dil faktları arasındakı asılılığı düzgün qavrayır, lakin lazımi ümumiləşdirmə aparmaqda

çətinlik çəkirlər. Müsahibədən məqsəd isə deyilmiş faktlar əsasında şagirdlərə müəyyən nəticə çıxartdırmaqdan ibarət idi. Bu məqsədlə müəllim izah edir ki, baş cümlədə əvəzliliklə ifadə olunmuş üzv hansı üzv olub və hansı sözü izah edirsə, budaq cümlə də həmin sözün ifadə etdiyi üzvün adını daşıyır və onu izah edir.

Dediklərimizi bir qədər yekunlaşdıraq.

Təlimin məqsədindən asılı olaraq evristik müsahibəni induktiv-deduktiv və ya əksinə, deduktiv-induktiv yolla aparmaq olur. Şagirdlər hadisə və faktlara yiyələnmiş olduqda, qarşıdakı məqsəd nəticə çıxarmaqdırsa, onda şagirdlərin fikri induktiv-deduktiv yolla cərəyan edir. Əgər məqsəd şagirdlərin ümumnəzəri biliklərini yeni konkret faktlara tətbiq etməkdən ibarətdirsə, onda müsahibə deduktiv-induktiv yolla aparılır. Deməli, evristik müsahibə qarşıya qoyulmuş didaktik vəzifənin həlli, cavabın düzgün tapılması, zəruri ümumiləşdirmənin axtarılması, onun əsaslandırılması vasitəsinə, şagirdlərdə fikri fəaliyyəti gücləndirmək vasitəsinə çevrilə bilər.

Təlim prosesində şagirdlər yalnız elmi biliklər əldə etmək deyil, eyni zamanda onları tətbiq etmək bacarıq və vərdislərinə də yiyələnir, bəşəriyyətin gələcəyinin sürətli inkişafını təmin etmək üçün yeni həqiqətlər kəşf etmək ruhunda tərbiyə olunurlar. Odur ki, tədris materialının məzmunundan asılı olaraq yeni biliklərin bir qismini şagirdlər müxtəlif təlim tapşırıqlarının müstəqil icrası zamanı əldə edirlər. Bəzən şagirdlər materialı oxuduğu məndən əsas fikri seçməli, faktlar arasındakı qarşılıqlı əlaqələri müəyyənləşdirməli olurlar. Aydın ki, şagirdlərin yeni biliklərə müstəqil yiyələnmək fəaliyyətini müəllim təşkil edir, sonra bu fəaliyyətə rəhbərlik və nəzarət edir. Şagirdlərin ümumiyyətlə, təlim fəaliyyəti müəllim tərəfindən təşkil edilir. Bu isə ayrı-ayrı təlim vəzifələrinin icrası ilə bağlı olan əqli və əməli fəaliyyətlərinin məcmuyundan ibarətdir. Buna görə də müəllim təlim zamanı şagirdlərin konkret əqli və əməli işlərini təşkil edir. Bu cür hallarda müəllim nəinki öyrənilməli olan materialı göstərir, həmçinin

o, həmin materialı necə öyrənməyin lazım gəldiyini və bunun yollarını şagirdlərə xatırladır. Məsələn, ədəbiyyat müəllimi C.Cabbarlı yaradıcılığının inkişaf mərhələlərini, bu inkişafın xüsusiyyətlərini şagirdlərə müstəqil mənimsətmək üçün onlara belə bir tapşırıq verir: C.Cabbarlı yaradıcılığının birinci və ikinci dövrlərini müəyyənləşdirin: hər dövrün hansı xüsusiyyətlərlə səciyyələndiyini izah edin. Şagirdlər C.Cabbarlı yaradıcılığının birinci dövrünü öyrənib müəyyən edirlər ki, o, «Vəfalı Səriyyə» (1915), «Solğun çiçəklər» (1917), «Aydın» (1919) və «Oqtay Eloğlu» (1923) əsərlərində feodal-burjua quruluşu zamanı azad həyata, xoşbəxtliyə can atan Rüstəm, Sara, Fərhad, Aydın və s. kimi real surətlər yaratmış, lakin onların xoşbəxtliyə hansı yolla nail olacağını göstərə bilməmişdir. Bu surətlər pul hakimiyyətini, kapitalizmin sinfi ziddiyyətlərini dərinlən tənqid və ifşa edir, rəzalətə dözmək istəmərlərsə də, çıxış yolu tapa bilməyib faciəyə uğrayırlar.

C.Cabbarlı yaradıcılığının ikinci dövründə, yəni «Od gəlini» (1928) və «Sevil» (1928) əsərlərini yazan zaman başqa xüsusiyyətlər müşahidə olunur. Bu pyeslərdə şəxsi səadətə cəmiyyətlə bağlı olduğu, «çiçəklərindən səadət gülümsəyən bir dünya» yaratmağın ancaq inqilabi mübarizə vasitəsilə, istismarçı cəmiyyəti devirmək, yerində «azad diləklərin hökm sürdüyü» bir cəmiyyət qurmaqla mümkün olduğu göstərilir.

Şagirdlər müqayisədən belə nəticəyə gəlirlər ki, ədib əvvəllər realizm prinsipləri əsasında ictimai quruluşu, onun nöqsanlarını amansız tənqid etsə də, bu cəmiyyəti necə və hansı qüvvənin köməyi ilə yeni bir cəmiyyətlə əvəz etmək yolunu göstərə bilməmişdir, yaradıcılığının sonrakı dövrlərində isə bir sənətkar kimi inkişaf edib, yeni üsula – sosializm realizminə yiyələnir, köhnəni aradan qaldırmaq və yeni cəmiyyət qurmaq üçün cəmiyyəti inqilabi yolla dəyişdirmək ideyasına tərəfdar çıxmışdır.

Gətirdiyimiz faktdan görmək çətin deyildir ki, müəyyən idraki tapşırıq olmadan təlim materialını öyrənmək, oradakı əsas ideyanı tutmaq, faktlara məna vermək şagirdlər

üçün çətindir. Şagirdlərin qarşısında aydın və konkret idraki vəzifə qoyulduqda təlim materialının müəyyən hissəsinə müstəqil yiyələnmək, müəyyən fikri və əməli iş üsulları ilə yeni biliklər əldə etmək onlar üçün asanlaşır, onlarda qızgın yaradıcılıq əhval-ruhiyyəsi əmələ gəlir.

Humanitar fənlərin tədrisi zamanı şagirdlərin yeni biliklərə müstəqil surətdə yiyələnməsi yollarından biri də plan tərtibidir. Plan tərtibi biliklərin şagirdlər tərəfindən şüurlu və əsaslı surətdə mənimsənilməsinə kömək edir. Bu zaman şagirdlər müəyyən material üzərində fəal surətdə işləyir, planda nəzərdə tutulan suallara cavab axtarırlar. Planın sualları, bəndləri elə ifadə edilir ki, onların cavabı mətndə hazır şəkildə ifadə olunmamış olsun. Buna görə də plan şagirdlərdən yaradıcılıq axtarışları tələb edir. Plan böyük bir mövzunun, tarixi hadisənin, ədəbi əsərin tədrisinə başlanarkən hansı mənbələrdən, necə və hansı ardıcılıqla öyrənməyi müəyyən etmək üçün əvvəlcədən şagirdlərə təqdim edilir: Məsələn, X sinifdə M.İbrahimovun «Böyük dayaq» romanını oxumazdan qabaq müəllim şagirdlərə belə bir plan təklif edir:

1. Romanda «Yeni həyat» və «Qızıl bayraq» kolxozları arasındakı sosializm yarışının şərtləri, təşkili və nəticələri.

2. Romanda Rüstəm kişi – Yastı Salman – Lal Hüseyn – Yarməmməd xətti. Maya – Qaraş, Pərşan – Şirzad, Telli arvad – Qızıyətər xətti.

3. Romanda Aslan – Şərəfoğlu kimi rəhbər işçilərin sadə adamlarla davranış tərzini.

4. Romanda əsas ideya, ziddiyyət və s.

Bəzən də keçilmiş materialı yeni əsasda qavramaq, yeni əsasda nəzərdən keçirmək üçün müəyyən tədris materialı müstəqil surətdə oxunub (dərskənənar vaxtlarda və ya dərskənə) qurtardıqdan sonra oradan vacib olan məlumatların plan əsasında seçilib çıxarılması, sistemləşdirilməsi üçün plan tərtibindən də istifadə olunur. Bu cür planın əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, şagirdlər öyrəndiyi (oxuduğu) irihəcmli materialdan müəyyən cəhəti, yen xüsusiyyətləri özləri axtarıb tapırlar. Məsələn, VIII sinifdə Nizami Gəncəvinin

«Xosrov və Şirin» əsəri oxunduqdan sonra əsər üzrə belə bir plan təklif olunur:

1. Gənc Xosrovu səciyyələndirən hadisələr.
2. Hüzmüzün ölümü, Bəhram Çubinin hakimiyyəti ələ keçirməsi.
3. Xosrovun hakimiyyətə yiyələnməsi, Məryəmlə evlənməsi.
4. Xosrovla Fərhadın rəqabəti. Fərhadın xəyanət.
5. Xosrovun Şirinlə evlənməsi. Şirinin ona təsiri.
6. Şiruyənin atasına qəsd. Şirinin Xosrova sədaqəti.

Yeni materialın şüurlu mənimsənilməsində müəllimin təklifinə əsasən şagirdlərin tərtib etdikləri qrafik təsvirlərin: diaqram, sxem və cədvəllərin də rolu az deyildir. Qrafik təsvirlər təlim prosesinin müxtəlif mərhələlərində tətbiq oluna bilər. Şagirdlərin müstəqil tərtib etdikləri qrafik təsvirlər dil, tarix, coğrafiya və s. fənlər üzrə dərslərdə daha geniş istifadə edilir. Məsələn, VII-VIII sinif şagirdləri qrammatika dərslərində cümlədə sözlər, tərkib və birləşmələr arasında mövcud olan əlaqə və asılılığı əyaniləşdirmək üçün geniş imkanlara malikdirlər. Müəllimlərin bir çoxu bu cür imkanlardan da istifadə edir. Müəllim şagirdlərə belə bir cümlə yazdırır: «Bütün günü hər tərəfə od ələyən günəş təzəcə batmışdı». Sonra cümlədəki sözlər arasındakı idarə, uzlaşma və yanaşma əlaqələrini sxem şəklində ifadə etməyi uşaqlara tapşırır.

Gətirdiyimiz misallar əsasında deyə bilərik ki, yeni mövzunun, yeni tədris materialının öyrədilməsində şagirdlər müstəqil olaraq aqli və əməli işləri icra edə bilirlər. Bu zaman şagirdlərin fəaliyyət xüsusiyyətləri müxtəlif olur. Yeni materialın mənimsənilməsində şagirdlərin fəaliyyət xüsusiyyətləri müəllimin tətbiq etdiyi üsullardan, iş tərzlərindən də asılıdır.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №8, 1975)

## **15. TƏLİMDƏ YÜKLƏNMƏ: SƏBƏBLƏRİ VƏ ARADAN QALDIRILMASI YOLLARI**

«Ümumtəhsil və peşə məktəbi islahatının əsas istiqamətləri»ndə qarşıya qoyulan mühüm bir vəzifənin – şagirdlərin

təlimdə yüklənməsinin aradan qaldırılması vəzifəsinin həyata keçirilməsində xalq maarifi işçilərinə kömək məqsədi ilə «Azərbaycan məktəbi» jurnalı keçən ilin 3-cü nömrəsindən başlayaraq «Təlimdə şagirdlərin həddən artıq yüklənməsi ilə mübarizə təxirəsalınmaz vəzifədir» mövzusunda müzakirə açmışdır.

Qaldırılan problem oxucuların böyük marağına səbəb olmuş, onlardan bir çoxu müzakirədə iştirak etmiş, göndərilən materialların əksəriyyəti jurnalın ayrı-ayrı nömrələrində «Müzakirə edirik» rubrikası altında dərc olunmuşdur. Dərc edilməyən məqalə və məktublarda irəli sürülən fikirlər jurnalın keçən il 11-ci nömrəsində verilmiş «Yüklənmə ilə mübarizə islahatın tələbidir» sərlövhəli icmalda, habelə bir çox məktəb direktorunun, pedaqoq və metodist alimin iştirakı ilə redaksiyada keçirilən görüşün materialında (1985, №12) ümumiləşdirilmişdir.

Redaksiya bu nömrədən müzakirəyə yekun vurur və onun iştirakçılarının hamısına təşəkkürünü bildirir.

«Ümumtəhsil və peşə məktəbi islahatının əsas istiqamətləri»ndə şagirdlərin təlimdə həddən artıq yüklənməsi ilə mübarizə məsələsi qoyulmuşdur. İslahata aid bu əsas sənəddə, haqlı olaraq, yüklənmə məsələsinə birtərəfli yox, kompleks şəkildə yanaşılmışdır: yüklənmənin həm təhsilin məzmunu ilə, həm də şagirdlərin təlim fəaliyyəti ilə əlaqədar olduğu qeyd edilmişdir. Məktəb islahatını həyata keçirməyin nə demək olduğu konkretləşdirilərkən sadalanan vəzifələr sırasında «şagirdlərin həddən artıq yüklənməsini, dərs materialının hədsiz mürəkkəbliyini aradan qaldırmaq» vəzifəsi də xüsusi yer tutur. Təhsilin məzmununu təkmilləşdirmək üçün görülməli işlər arasında «tədris proqramlarının və dərsliklərin həddən artıq yüklənməsini aradan qaldırmaq, bunları lüzumsuz, mürəkkəbləşdirilmiş, ikinci dərəcəli materialdan təmizləmək» vəzifəsi də qeyd edilmişdir.

Bəs bu kompleks vəzifələr necə, hansı yol və vasitələrlə həyata keçirilməlidir? Burada müəllimlərin, məktəb rəhbərlərinin, alim və metodistlərin, xalq maarifi işçilərinin rolu nədən ibarətdir?

Bu cür suallara cavab tapmaqda oxucuların işini yüngülləşdirmək üçün «Azərbaycan məktəbi» jurnalının səhifələrində açılmış müzakirənin həm nəzəri, həm də əməli əhəmiyyəti göz qabağındadır. Müzakirə Azərbaycan SSR elm xadimi, professor Yaşar Qarayevin «Azərbaycan məktəbi» jurnalı redaksiyasına açıq məktubu ilə başlamışdır.

Müzakirəyə redaksiyanın fəal müdaxilə etdiyi və onun gedişinə düzgün istiqamət verdiyi bir də onda özünü göstərir ki, redaksiyaya daxil olan materialların icmalı, təlimdə yüklənmə ilə mübarizədə məktəb rəhbərlərinin vəzifələrinə aid redaksiyada keçirilmiş söhbətin nəticələri də jurnalın səhifələrində işıqlandırılmışdır.

Təlimdə şagirdlərin həddən artıq yüklənməsinə qarşı mübarizə məsələsinə həsr olunmuş müzakirə nə göstərir? Əvvəla, müzakirə respublikamızın geniş pedaqoji ictimaiyyətinin böyük marağına səbəb olmuşdur. Alimlər, elmi işçilərlə yanaşı müəllimlər, məktəb rəhbərləri və maarif orqanları işçiləri də qaldırılmış problemin həllinə öz fikir və mülahizələri ilə kömək etmək istəmişlər. Əlbəttə, belə bir şey, Sov. İKP Proqramı yeni redaksiyasının layihəsində tələb olunduğu kimi, nəinki kommunistlərdə, bütün sovet adamlarında, o cümlədən maarif işçilərində yaradıcılığın, təşəbbüskarlığın daha da inkişafına səbəb olur. İkincisi, müzakirə yüklənmə anlayışının mahiyyətini, yaranma səbəblərini, bu səbəblərn törətdiyi ağır nəticələrin aradan qaldırılması yollarını dəqiqləşdirməyə imkan verir. Üçüncüsü, müzakirə nəinki faydalı nəzəri mülahizələrin, həm də təlim zamanı şagirdlərin həddən artıq yüklənməsi qarşısını almaqda qabaqcıl təcrübənin üzə çıxarılmasına da şərait yaradır. Bunu biz hazırda yekunlaşdırılan müzakirənin nəticələrindən də görürük. Redaksiyaya açıq məktubda qaldırılmış bütün məsələlərə müzakirə iştirakçıları öz münasibətlərini bildirmiş və onlarla razılaşıqlarını bildirmişlər.

Müzakirə iştirakçıları təlimdə yüklənməni nədə görürlər? Onların bir qrupu islahat materiallarına əsaslanaraq bir daha qeyd edirlər ki, **tədris proqramları və dərsliklər** lüzumsuz materiallarla yüklənmişdir; buna görə də onlar

islahatın müvafiq tələbini tam yerinə yetirməyi təklif edirlər. Bəziləri hətta müxtəlif dərslıklərdən qəribə misallar gətirirlər. Məsələn, Ağdam şəhərindəki 1 nömrəli orta məktəbin müəllimi A.Əsədov «Sovet dövləti və hüququnun əsasları» dərsliyində ağır və mürəkkəb məzmunlu mövzuların olduğunu göstərir. Gətirilən konkret faktlar dərsliklərin və dərs vəsaitlərinin təkmilləşdirilməsi zəruriliyinə bir daha oxucuları inandırır.

Müzakirənin bəzi iştirakçıları düzgün olaraq orijinal dərsliklərlə yanaşı, təcrümə edilmiş dərsliklərin dilinin qüsurlarını və bütün bunların təlim zamanı şagirdlərin yüklənməsinə səbəb olduğunu qeyd edirlər. Məsələn, Qubadlı rayonundakı Çaytumas kənd orta məktəbindən P.Fətəliyev, V.İ.Lenin adına API-nin dosenti Ə.Hüseynov yazırlar ki, şagirdlərin təlimdə həddən artıq yüklənməsinin başlıca səbəblərindən biri dərsliklərin və dərs vəsaitlərinin mürəkkəb və çətin anlaşılan dildə yazılması, bəzi dərsliklərin isə pis tərcümə olunmasıdır. Bu cür dərsliklərin bir çox yerlərini nəinki şagird, hətta müəllim də başa düşə bilmir.

Biologiya, fizika, riyaziyyat və digər fənlərdən dərsliklərin tərcüməsindəki qüsurlar daha çox narazılıq doğurur. Məsələn, «Yüklənmə ilə mübarizənin bəzi şərtləri» adlı məqaləsində H.Novruzov yazır: «Fizika dərsliklərində də şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsi çətin olan mövzular çoxdur. Başlıca çətinlik isə tərcümədən irəli gəlir. Xüsusən IX-X siniflər üçün fizika dərsliklərinin dili ağırdır. Bəzi mövzuları nəinki şagirdlər, habelə müəllimlər də çətin başa düşürlər. Dərsliklərin sadə, anlaşılıq dildə yazılması şagirdlərin təlimdə yüklənməsi ilə mübarizədə az rol oynamır».

Dərslik və dərs vəsaitlərinin bir çox məktəblərdə çatışmadığı da qeyd edilir. Bu hal da təlim işinə mənfi təsir göstərməyə bilməz.

Müzakirə iştirakçılarının xeyli hissəsi (məsələn, Bakı şəhərindəki 132 nömrəli orta məktəbdən A.Təhmasib, Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutundan pedaqoji elmlər doktoru Y.Kərimov, V.İ.Lenin adına API-dən dosent S.Axundov, Bakının Kirov

rayonundakı 3 nömrəli orta məktəbdən N.Orucova, Quba rayonundakı Möhüc kənd orta məktəbindən H.Novruzov, Ağdam rayonundakı Gülablı kənd orta məktəbindən A.İbrahimova, İsmayılı şəhərindəki 2 ömrəli orta məktəbdən Y.Yusifov və bir çox başqaları) müəyyənləşdirilmiş **normadan artıq ev tapşırıqlarının verilməsini**, düzgün olaraq, şagirdlərin təlimdə həddən artıq yüklənməsi formalarından biri kimi izah edirlər. Buna görə də onların hamısı ev tapşırıqlarını düzgün tənzim etməyin zəruriliyini göstərir və təklif edir ki, ev tapşırıqları verilərkən məktəb nizamnaməsindəki normalar, habelə Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyinin müvafiq təlimati məktubu əsas götürülsün, bu sənədlərin tələblərinə dönmədən əməl olunsun.

Təkliflərdə ev tapşırıqlarının xarakterinə də toxunulur. Göstərilir ki, şagirdləri irihəcmli tapşırıqlar, dərslərin müəyyən hissəsini sadəcə oxuyub danışmağı və ya onun üzünü köçürməyi tələb edən, yaxud icra qaydası dərstdə öyrədilməyən tapşırıqlar şagirdlərin şüuruna qida vermir, onların yüklənməsinə səbəb olur. Təklif edilir ki, ev tapşırıqları diqqətlə ölçüb-biçildikdən sonra verilsin.

Müzakirə iştirakçılarının bəziləri öz şəxsi təcrübələrinə əsaslanaraq göstərir ki, onlar dərsləri intensivləşdirmək yolu ilə ev tapşırıqlarının sayını və həcmi azaltmağa, bir çox mövzular üzrə isə ev tapşırığı verməyə nail olmuşlar. Budur, Ş.Abbasov (Ağdam rayonundakı Əliağalı kənd orta məktəbinin biologiya müəllimi) yazır: «Verilən tapşırıqların həcmi elə tənzim edirəm ki, şagird evdə tapşırığın icrasına cəmi 15-20 dəqiqə vaxt sərf etsin. Bəzi mövzulardan hətta ev tapşırığı verməyə ehtiyac qalmır».

Öz təcrübələrindən çıxış edən digər müəllimlər isə ev tapşırıqlarının verilməsində fərdi yanaşmanın zəruriliyini qeyd edirlər. Məsələn, İsmayılı rayonundakı Buynuz kənd orta məktəbindən B.Məsimov yazır ki, o, ev tapşırıqlarını çətinlik dərəcəsinə görə müxtəlif variantda tərtib edir və bu zaman şagirdlərin hazırlıq dərəcəsinə nəzərə alır; zəif şagirdlərə tapşırıqlar isə əlavə izahatla verilir, cədvəl, plan və s. konkretləşdirilir.

Humanitar fənlər üzrə bəzi müəllimlər, o cümlədən ədəbiyyat müəllimi A.Təhmasib irihəcmli ev tapşırıqlarını yay kanikulu günlərinə keçirməyi məsləhət görürlər.

**Şagirdlərin həddən artıq yüklənməsi problemini təlimin əsas təşkilat forması olan dərslə əlaqəli şəkildə həll etmək təşəbbüsü də vardır.** Biz bu təşəbbüsə haqq qazandırmalıyıq. Çünki ev tapşırıqlarını təlimin məzmunundan və dərslərin təşkilindən ayırmaq mümkün olmadığı kimi, şagirdlərin işgüzarlığını və təlimdə əmək məhsuldarlığını da dərslərin təşkili xüsusiyyətlərindən ayrılıqda təsəvvür etmək qeyri-mümkündür. Buna görə də müzakirə iştirakçılarının, demək olar ki, hamısı təlimdə şagirdlərin yüklənmə dərəcəsini dərslərin səmərəli təşkili ilə qarşılıqlı əlaqədə nəzərdən keçirməyə çalışır. Bakıdan Y.Kərimov, S.Axundov, A.Təhmasib, H.Novruzov, A.İbrahimova, Qazax rayonundakı Daş Salahlı kənd 1 nömrəli orta məktəbdən İ.Əliskəndərova və Ə.İsmayılov, Ağdam rayonundakı Əliağalı kənd orta məktəbindən Ş.Abbasov, həmin rayonun Zəngişanlı kənd orta məktəbindən E.Hümbətov, S.Mahmudov və bir çox başqaları inandırırırlar ki, dərslərin yüksək səviyyədə keçərsə, şagirdlərin müstəqilliyi və fəallığı təmin olunarsa, tədris materialı dərslərdə şüurlu və möhkəm mənimsədilsə şagirdlərin evdə təlim əməyi ilə artıq məşğul olmasına ehtiyac qalmaz.

Yuxarıda adlarını çəkdiyimiz müəllimlərin yazılarında belə bir fikir də irəli sürülür ki, yeni tədris materialını sinifdə lazımi səviyyədə mənimsədə bilməyən müəllimlər müstəqil işini evə köçürür, ev tapşırıqları ilə şagirdləri həddən artıq yükləməyə meyl göstərirlər.

İrəli sürülən bu düzgün fikirlərdən belə bir nəticə çıxır ki, şagirdlərin təlimdə həddən artıq yüklənməsinin qarşısını almaq üçün dərsləri daim təkmilləşdirməyə, onların səmərəliliyini artırmağa çalışmaq son dərəcə zəruridir. Hər bir müəllim öz pədaqoji və metodik hazırlıq səviyyəsini yüksəltmək qayğısına qalmalıdır.

Göründüyü kimi, dərslərin pədaqoji və metodik cəhətdən aşağı səviyyədə qurulması şagirdlərin yüklənməsi səbəblərindən birini təşkil edirsə, dərslərin müasir tələblərə uyğun

şəkildə qurulması şagirdlərin həddən artıq yüklənməsinin qarşısını almağın ən təsirli vasitəsinə çevrilə bilər. Bunu müzakirə iştirakçılarının bir qrupu öz təcrübələrindən gətirdikləri misallarla isbat edir. Quba rayonundakı Möhüc kənd orta məktəbinin müəllimi H.Novruzovun məqaləsindən görünür ki, fizikadan təlim materialının dərstdə şagirdlər tərəfindən şüurlu mənimsənilməsi üçün bir sıra səmərəli tərzlərdən, o cümlədən keçilən mövzuların həyatla, quruculuq işləri ilə, istehsalatla əlaqələndirilməsindən istifadə edir; şagirdlər həyatla bağlı yaradıcı tapşırıqlar üzərində həvəslə işləyir və yorulmurlar. İsmayilli şəhərindəki 2 nömrəli orta məktəbin direktoru Y.Yusifov «Bilik dərstdə öyrədilməlidir» adlı məqaləsində məktəbin təcrübəsinə əsasən yazır ki, bəzi müəllimlərin dərsləri standart mərhələlərlə, həm də yeknesəq qurulur. Keçmiş mövzunun sorğusuna çox vaxt ayıran, yeni biliyin mənimsənilməsinə isə səthi yanaşan müəllimlərə təsadüf etmək mümkündür. Bununla yanaşı məqalədə dərslərin yüksək elmi-metodik səviyyədə qurulmasının yüklənməni aradan qaldırmağa kömək etdiyini göstərən misallar da vardır (sinif müəllimi R.Əliyevanın iş təcrübəsi nümunə kimi verilir).

Təlimdə şagirdlərin yüklənməsini **dərs cədvəli** ilə əlaqələndirənlərə haqq qazandırmamaq olmaz. A.Təhmasib, N.Orucova, Qazax rayonundakı Musagöy kənd məktəbindən F.Əliyev, Qax rayonundakı Güllük kənd orta məktəbindən F.Musayev, Kürdəmir rayonundakı Mollakənd orta məktəbindən X.İbrahimov və bir çox başqaları yazırlar ki, dərs cədvəlinin tərtibində qüsurlara yol verildiyindən, cədvəlin tərtibi zamanı şagirdlərin mənafeyi deyil, müəllimlərin tələbləri nəzərə alındığından çətin fənlərə aid dərslər eyni günə salınır və beləliklə, təlimdə ağırlıq əmələ gəlir, şagirdlərin işgüzarlığı aşağı düşür. A.Təhmasib «Günün vacib məsələsi» adlı məqaləsində göstərir ki, bəzən çətin dərslər bir günə düşür.

Bunun da bir neçə səbəbi olur. Bu və ya digər fəndən dərs deyən müəllim öz rahatlığı üçün tədris etdiyi fənnin bütün siniflərdə bir günə düşməsinə tələb edir. Başqa

müəllim də bəzən dərslərinin həmin günə salınmasını istəyir, nəticədə iki gün istirahət edə bilir. Bəs eyni gündə tarix, coğrafiya, fizika, kimya, ədəbiyyat dərslərini öyrənməli olan şagird?

Bu cür ciddi nöqsanları gündəlik müşahidə edən müəllimlər düzgün olaraq təklif edirlər ki, dərs cədvəlinin tərtibində şagirdlərin mənafeyi diqqət mərkəzində saxlanmalıdır. İdman, musiqi, təsviri incəsənət, əmək təlimi ilə zehni yorğunluğu aradan qaldıran, gərginliyi azaldan dərslər həftənin günləri üzrə düzgün yerləşdirilməlidir.

Müzakirə iştirakçılarının, demək olar ki, hamısı təlimdə **şagirdlərin həddən artıq yüklənməsinin arzuolunmaz nəticələr** verdiyini etiraf edir. Göstərilir ki, əvvəla, təlimdə, yüklənmə şagirdlərin idrak marağını azaldır; ikincisi, bir çox şagirdlərin öz qüvvələrinə inamını zəiflədir; üçüncüsü, işgüzarlıqlarını aşağı salır, yorğunluğu artırır; dördüncüsü, uşaqların sərbəst istirahətinə imkan vermir; beşincisi, şagirdlərin səhhətini pozur; altıncısı, təlimdə geriləmə hallarının mənbələrindən birinə çevrilir. Bütün bu yüklənməyə qarşı geniş miqyasda mübarizə aparmağın zəruriliyini müzakirə iştirakçıları böyük əzmlə müdafiə edirlər.

Müzakirə təlimdə şagirdlərin yüklənməsinə qarşı mübarizənin konkret yollarına dair faydalı təkliflərin ortaya çıxmasına şərait yaratmışdır. Bu təkliflərdən bəzilərini yeri gəldikcə yuxarıda qeyd etmişik. **Başqa təkliflər də vardır.** Müzakirə iştirakçıları dərs zamanı şagirdləri fəallaşdırmağı, onların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almağı, şagirdlərin fəaliyyətinə müntəzəm nəzarət etməyi, dərstdə yeknəsəqliyi aradan qaldırmağı, təlimdə xoş əhval-ruhiyyə yaratmağı mühüm şərt kimi irəli sürürlər.

Bəziləri, məsələn, N.Orucova yazır ki, işlədiyi məktəbin pedaqoji kollektivi şagirdlərin təlimdə yüklənməsinin qarşısını almaq məqsədi ilə ayrı-ayrı siniflərdə bütün fənlər üzrə şagirdlərin təlim materialları ilə **yüklənmə dərəcəsinə** aşkara çıxarmağa çalışır və alınan nəticələrə əsaslanaraq zəruri tədbirlər görür. Məktəbin kollektivi şagirdlərin yazılı və şifahi ev tapşırıqlarına ayrılıqda sərf etdikləri vaxtı,

keçilən materialların təkrarına, habelə əlavə ədəbiyyatın oxunuşuna ayrılan vaxtı dəqiqləşdirə bilmişdir.

Müzakirədə şagirdlərin yüklənməsini aradan qaldırmaqda *sinif rəhbərlərinin* qüvvəsindən istifadə etməyin vacibliyi də göstərilir. Haqlı olaraq xatırladılır ki, sinif rəhbərləri eyni sinifdə dərs deyən müəllimlərin işini əlaqələndirərək ev tapşırıqlarının həcmi və miqdarını tənzim edə bilirlər.

Bir çox maarif işçiləri təlimdə şagirdlərin yüklənməsinin qarşısını almaqda *metodbirləşmələrin fəaliyyətini gücləndirmək* lüzumundan söhbət açır, məktəbin metodik işində formalizm və səthilik hallarını tənqid edirlər. Abşeron rayonundakı Ceyranbatan kəndorta məktəbindən K.Quliyev yazır ki, «metodbirləşmələrdə oxunan metodik məruzələr bir çox halda hər hansı mənbədən köçürülmüş məlum fikirlərin təkrarından ibarət olur. Belə «məruzələrdə» müəlimin öz təcrübəsi, öz sözü olmur və təbiidir ki, onlar əksərən maraqsız və cansıxıcı xarakter daşıyır, gözlənilən səmərəni vermir».

Çıxışlardan o da məlum olur ki, metodbirləşmələrin imkanlarından səmərəli istifadə edilən məktəblərdə şagirdlərin yükünü müəyyən dərəcədə tənzimləmək mümkündür. İsmayılı şəhər 2 nömrəli orta məktəb buna misal ola bilər. Həmin məktəbdən Y.Yusifov «Bilik dərstdə öyrədilməlidir» adlı məqaləsində belə qeyd edir: «Biz fənn metodbirləşmələrinin rolunu artırmağa, onun vasitəsilə müəllimlərin peşə hazırlığını yüksəltməyə xüsusi diqqət yetiririk. Metodbirləşmə iclaslarında dərslərin səmərəli quruluşu, təlim metodlarının optimal tətbiqi, yeni mövzunu öyrətmək metodikası, şagirdlərin təlimdə yüklənməsi ilə mübarizə məsələlərinin müzakirəsinə böyük yer verilir».

Müzakirə iştirakçılarının bir qismi təlimdə şagirdlərin yüklənməsinə qarşı mübarizədə *məktəb direktorunun xüsusi rolu* olduğunu göstərir. Bu fikirdə böyük həqiqət vardır. Şərh olunan faktlar da bunu isbat edir. Bakının Kirov rayonundakı 3 nömrəli məktəbdən N.Orucova, Ağdam rayonundakı Söydüqol kənd orta məktəbindən H.Səlimov, Qazax rayonundakı Ağköynək kənd məktəbindən

M.Nəsibov, Ağdam rayonundakı Kəngərli kənd orta məktəbindən R.Abdullayev, Qax rayonundakı Zəyəm kənd orta məktəbindən S.Məmmədov, Qusar rayonundakı Balaqusar kənd orta məktəbindən H.Əkbərov, Quba rayonundakı Qırmızı qəsəbə 1 nömrəli orta məktəbdən A.Mişiyev, V.İ.Lenin adına API-dən dos. N.Əhmədov və başqaları yazılarında göstərir ki, şagirdlərin təlimdə yüklənməsini aradan qaldırmaqda məktəb rəhbərlərinin imkanları böyük, səlahiyyətləri də genişdir. Onlar öz təcrübələrinə istinad edərək bildirirlər ki, təlimin səmərə və müvəffəqiyyəti, şagirdlərin yüklənməsi qarşısının alınması müəllimin işinə düzgün pedaqoji rəhbərlikdən, şagirdlərin təlim və tərbiyəsi üçün məsuliyyətini artırmaqdan, öz elmi-pedaqoji hazırlıq səviyyəsini yüksəltməsindən çox asılıdır.

Məktəb rəhbərlərinin bəziləri müəllimlərin dərslərini müşahidə edərkən düzgün olaraq əsas diqqəti yeni mövzunun dərstdə mənimsədilməsi vəzifəsinin necə yerinə yetirilməsinə yönəldirlər; çalışırlar ki, hər bir dərslərin ideya və elmi-metodik səviyyəsini yüksəltmək yolu ilə öyrədilən material dərslər zamanı şüurlu sürətdə möhkəm mənimsədilməsi, şagirdlərin müstəqil yerinə yetirməyə hazır olmaları ev tapşırıqlarına yol verilməsin.

Təlimdə şagirdlərin yüklənməsinin qarşısını almaqda *məktəb ictimai təşkilatlarının və valideynlərin köməyindən* istifadə etməyin zəruriliyini irəli sürənlər də az deyildir. Onlar haqlı olaraq göstərir ki, şagirdlərin «Öyrənməyi öyrən» dərslərinə cəlbi, böyük tənəffüslərdə əyləncəli saatların, yarışların, viktorinaların, istirahət günlərində təbiətə ekskursiyaların, tamaşalara kollektiv baxışın təşkili həftə ərzində uşaqlarda əmələ gələn gərginliyin azaldılmasına əsaslı kömək edə bilər.

Müzakirə iştirakçıları şagirdlərin yüklənməsini aradan qaldırmaqda maarif orqanlarının, *inspektor nəzarətinin rolu* məsələsinə də toxunmuşlar. Məsələn, Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyindən M.Səfərovun belə bir fikri ilə razılaşmaq olmaz ki, inspektor yoxlamalarında digər məsələlərlə yanaşı, şagirdlərin yüklənmə dərəcəsi də öyrənilməli,

onun səbəbləri obyektiv surətdə araşdırılmalı, həmin səbəblərin aradan qaldırılması vasitə və yolları müəyyənləşdirilməli, bu məsələlər məktəbin pedaqoji şurasında, maarif orqanlarında ciddi söhbət mövzusunə çevrilməlidir.

Ümumiyyətlə, **müzakirə materiallarından nə kimi nəticələr çıxarmaq olar?** Bütün müzakirə iştirakçıları təlimdə şagirdlərin yüklənməsi qarşısını almaqda məktəb islahatının irəli sürdüyü tələbi qızğın müdafiə edir və həmin nöqsanı aradan qaldırmaq üçün təxirəsalınmaz tədbirlər görməyin zəruriliyini göstərirlər.

Müzakirədən açıq şəkildə görünür ki, şagirdlərin həddən artıq yüklənməsini törədən səbəblərin böyük əksəriyyəti məktəbin, müəllimlərin, məktəb rəhbərlərinin nöqsanlı iş üslubu ilə bağlıdır. Bu mənada bir çox məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin şikayətlənəsinə heç bir əsas yoxdur. Onlar kimdən və nədən narazılıq edirlər? Ancaq özlərindən!

Müzakirədən aydın olur ki, müəllim öz fənnini, həqiqətən, yüksək səviyyədə tədris edərsə, mövzunu dərs zamanı şüurlu və möhkəm mənimsədirsə, tədrisin ağırlığını ev tapşırıqlarının üzərinə atmazsa, şagirdlərdə təlim marağı yaradarsa yüklənmənin qarşısını xeyli dərəcədə ala bilər. Şagirdlər proqram materiallarını 45 dəqiqəlik dərs müddətində öyrənib sinifdən çıxmalıdırlar. Bunun üçün müəllim dərsdə diqqətini şagirdlərə daha çox informasiya verməyə yox, lazım olan başlıca anlayışları aşılmağa yönəltməlidir. Ev tapşırıqları dərsdə öyrədilən biliyin möhkəmləndirilməsinə xidmət etməli, öz həcmi və yeknəsəqliyi ilə uşaqları yormamalı, əksinə, məzmunca maraqlı olmalı, şagirdlərin müstəqillik və yaradıcılığına qida verməlidir.

Dərslərin intensiv təşkilində, onların öyrədici və tərbiyəedici rolunun artırılmasında, yüklənmənin aradan qaldırılmasında müəllimlərin üzərinə böyük məsuliyyət düşür. Müəllimlər bu məsuliyyəti yaxşı dərk etməli, gündəlik dərslərə mükəmməl hazırlaşmalı, onları yüksək elmi-pedaqoji səviyyədə qurmalı, şagirdlərin təlim tapşırıqları ilə yüklənməsinə yol verməməlidirlər.

Təlimdə yüklənmə ilə mübarizədə məktəb rəhbərlərinin də xüsusi rolu vardır. Onlar dərslərin səmərəli təşkili, şagirdlərin təlim yükünün, ev tapşırıqlarının tənzim edilməsi üzərində nəzarəti gücləndirməli, bu sahədə müəllimlərin, sinif rəhbərlərinin, fənn metodbirlişmələrinin rolunu və məsuliyyətini artırmaq istiqamətində müntəzəm iş aparmalıdırlar. Müzakirə materialları isbat edir ki, öz vəzifələrinin öhdəsindən formal deyil, yüksək elmi-pedaqoji səviyyədə gəlməyi bacaran məktəb rəhbərləri kollektivdə əsl yaradıcılıq şəraiti yaranmasına, müəllimlərin fəaliyyətini hərtərəfli uzlaşdırmağa, şagirdlərin yüklənməsinə qarşı təsirli tədbirlər görülməsinə nail ola bilirlər.

Müzakirədən məlum olur ki, təlimdə şagirdlərin yüklənməsi səbəblərindən bəzilərini aradan qaldırmaq məktəbin, müəllimlərin imkanlarından kənardadır. Biz tədris proqramları və orijinal dərsləklərlə, dərsləklərin tərcüməsi ilə, məktəb işinə nəzarətlə əlaqədar olan qüsurları, ağırlığı nəzərdə tuturuq. Bu qəbildən olan nöqsanların aradan qaldırılması Maarif Nazirliyinin və müvafiq nəşriyyat orqanlarının səlahiyyətinə aiddir. Görünür, tədris proqramlarından, dərsləklərdən və dərsləklərin tərcüməsindən irəli gələn ağırlıqların aradan qaldırılması üçün həmin orqanlar da müəyyən tədbirlər həyata keçirməlidirlər. Bu cəhətdən işin səmərəliliyini artırmaq üçün, islahat sənədlərində göstəriləndiyi kimi, Maarif Nazirliyi, onun yerli orqanları dərsləklərin məktəb kollektivlərində geniş işgüzar müzakirəsini keçirmək işinə diqqəti gücləndirməlidirlər.

Müzakirədən belə bir fikir də hasil olur ki, təlimdə şagirdlərin yüklənməsi qarşısını almaq üçün müəllimlər, məktəb rəhbərləri və maarif orqanları işçiləri bir-birinə arxayın olmamalı, nöqsanı bir-birinin üzərinə atmamalıdırlar. Bu işdə hər bir tərəfin fəaliyyət göstərməsi zəruridir.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №2, 1986)**

## 16. DƏRSİN İDEYA-NƏZƏRİ SƏVIYYƏSİNİN YÜKSƏLDİLMƏSİ YENİDƏNQURMANIN MÜHÜM TƏLƏBİDİR

Dərsin ideya-nəzəri səviyyəsinin yüksəldilməsi müasir dövrdə məktəb işinin, təlim-tərbiyənin ən aktual, ən vacib məsələlərindən biri kimi ortaya çıxmışdır. Məsələnin vacibliyi təkcə onunla izah edilmir ki, məktəb işinin, təlim-tərbiyə prosesinin böyük ağırlığı dərsin, müəllimin üzərinə düşür. Məsələnin aktuallığı həm də onunla izah olunur ki, bütün ictimai-iqtisadi həyatımızın yenidən qurulmasında zəhmətkeşlərin, o cümlədən gənc nəslin ideya tərbiyyəsinin təkmilləşdirilməsi mərkəzi yerlərdən birini tutur.

Yenidənqurmanın tələblərinə uyğun olaraq dərsin ideya-nəzəri səviyyəsinin yüksəldilməsi yollarını aydınlaşdırmağın böyük, əməli əhəmiyyətini ayrıca izah etməyə ehtiyac yoxdur. İctimai elmlər kafedraları müdirlərinin Ümumittifaq müşavirəsində Sov. İKP MK-nın Baş katibi M.S.Qorbaçov yoldaşın nitqindən bir fikri xatırlatmaq kifayətdir: «Nəzəriyyə heç də təkcə perspektiv sosial və siyasi istiqamət üçün lazım deyildir. Nəzəriyyə sözün tam mənasında irəliləyişimizin hər bir addımı üçün lazımdır. Heç bir az-çox iri əməli məsələ nəzəri cəhətdən dərk edilmədən və əsaslandırılmadan həll edilə bilməz. Nəzəri fəaliyyətin özü sosializm və kommünizm quruculuğunun ən mühüm hərəkətverici qüvvələrindən birinə, yenidənqurmanın ən mühüm vasitəsinə çevrilir».

Dərsin ideya-nəzəri səviyyəsinin yüksəldilməsi hansı istiqamətlərdə təmin olunmalıdır?

**Birinci istiqamət.** Məktəbdə təlim və tərbiyə işinin nisbətində dönüş yaradılmalıdır. Açıq iqrar etməliyə ki, məktəb islahatının həyata keçirildiyi indiki şəraitdə də məktəbdə sırf təlim, yəni bilik öyrədilməsi tərbiyə işini həddən artıq üstələmişdir. Buraya bir çox sinif rəhbərlərinin, pioner və komsomol təşkilatlarının, sinifdən xaric və məktəbdənkənar tərbiyə işi təşkilatçılarının və başqalarının çox zaman kağız üzərində qalan iş planlarını da əlavə etsək, şagirdlərin həqiqi

ideya-siyasi tərbiyəsinə yolverilməz dərəcədə az vaxt və enerji sərf olunduğunu görürük. Dərslərini müşahidə etdiyimiz müəllimlərin böyük əksəriyyəti şagirdlərin şüuruna yalnız tədris proqramında nəzərdə tutulmuş bilikləri verməyə can atır. Şagirdlərin bir vətəndaş kimi yetişməsi məsələsi onları çox da narahat etmir. Belə müəllimlər dərslə, tədris etdikləri mövzulara ideya tərbiyəsi, əxlaq tərbiyəsi vasitəsi kimi baxmırlar. Halbuki hər bir dərslə, tədris olunan hər bir mövzu şagirdlərin kommunist tərbiyəsinə xidmət etməlidir.

Bir çox müəllimlərimiz V.İ.Leninin vaxtilə söyləmiş olduğu bir fikri unudurlar. Dahi rəhbər uzaqgörənliklə deyirdi: «Müasir gənclərin bütün tərbiyə, təhsil və təlim işi onlarda kommunist əxlaqını tərbiyə etməkdən ibarət olmalıdır» (V.İ.Lenin. Əsərlərinin tam külliyyatı, 41-ci cild, səh. 333).

Müəllimlərlə söhbət edəndə həmin fikir yadlarına düşür. Bəziləri hətta etiraf edirlər ki, komsomolun III qurultayında Vladimir İliçin irəli sürdüyü fikri ali məktəbdə oxuyan zaman öyrənmişlər. Bəs səbəbi nədir ki, müəllimlərimizin xeyli hissəsi təlim və təhsilin məqsədi haqqında Lenin müddəasını bildiyi halda, təlim zamanı, konkret dərslə təşkil edəndə həmin fikri lazımınca nəzərə almır? Fikrimizcə, bunun səbəbini işin nisbətən çətinliyində axtarmaq lazımdır. Məsələ burasındadır ki, mövcud tədris proqramlarındakı mövzular üzrə dərsləri təşkil etmək və dərslə zamanı tədris vəzifələrinin öhdəsindən gəlmək müəllim üçün nisbətən asandır. Həmin dərsləri kommunist tərbiyəsinə, o cümlədən ideya-siyasi və ya əxlaq tərbiyəsinə çevirmək, sırf tədris vəzifələri ilə məhdudlaşmamaq isə müəllim üçün bir qədər çətinidir. İkinci halda müəllim dərslə əlavə olaraq bir çox cəhətlərini düşünməli, arayıb-axtarmalı olur. Müəllim öyrətməli olduğu tədris materialının hansı ideyaya, siyasi məsələnin həllinə, əxlaqi keyfiyyətin aşılmasına xidmət etməli olduğunu, əxlaq və ideya-siyasi məsələlərlə konkret tədris materialını necə əlaqələndirməyin lazım gəldiyini əvvəlcədən götür-qoy etməli və dərslə zamanı həyata keçirməlidir. Müəllimlərimizin əksəriyyəti isə dərslə bu istiqamətdə təşkilinə hazır deyildir. Pedaqoji institutların

metodika kafedraları bu cəhətdən gələcəyin müəllimlərinə heç bir hazırlıq vermir. Sonralar metodistlər də təkmilləşdirmə kurslarında dərsin tərbiyə vəzifələrinə necə xidmət etməli olduğunu müəllimlərimizə lazımcına öyrətmirlər.

V.İ.Leninin təlim və təhsilin məqsədi haqqında fikri yenidənqurma şəraitində xüsusilə aktualıq kəsb edir. Dərs və tədris mövzusu şagirdlərin kommunist tərbiyəsi, xüsusən onların ideya-siyasi və əxlaq tərbiyəsi vasitəsinə çevrilməlidir.

Dərsin əsasən tədris vəzifələrinə xidmət etməsində metodistlərin, məktəb inspektorlarının da günahı az deyildir. Onlar da dərs anlayışında dönüş yaratmalıdırlar. İdeya-siyasi tərbiyə vəzifələrinə, əxlaq tərbiyəsinə xidmət etməyən dərsi müasir dərs adlandırmaq olmaz.

Həyatımızın yenidən qurulduğu, onun yeniləşdirildiyi bir zamanda ideyaların, baxışların, münasibətlərin, təfəkkür və davranış üslublarının üz-üzə gəlməsi narazılıqlar və etirazlar doğura bilər. Çünki köhnə iş üslubuna və anlayışa sahib olan şəxslər yeni anlayışlara və yeni tələblərə müqavimət göstərəcəklər. Belə bir müqavimət isə qətiyyətlə dəf edilməlidir.

**İkinci istiqamət.** Müəllimin şagirdə münasibəti dəyişməlidir. Təəssüf ki, hazırda öz müəllimlik mövqeyindən dərsdə sui-istifadə edən müəllimlərimiz az deyildir. Onlar dərsdə əsl tərbiyəçi, tərbiyə işinin əsl təşkilatçısı kimi deyil, yalnız bilik öyrədən və qiymət yazan, daim məzəmmət edən narazı şəxs kimi fəaliyyət göstərirlər. Şagirdi dərsə buraxmamaq, dərsdən kənar etmək, şagird şəxsiyyətinə toxunmaq, qiyməti aşağı salacağı ilə şagirdi hədələmək, tez-tez valideyni çağırtdırmaq və s. hallar məhz bu cür müəllimlərin təcrübəsində daha çox müşahidə edilir. Sadalanan cəhətlər isə şagirdi müəllimə yaxınlaşdırmır, əksinə, uzaqlaşdırır, müəllimlə şagird arasında keçilməz mənəvi sədd yaradır.

Heç bir şagird özünə düşmən kəsilə bilməz; bilərəkdən səhv danışmaz, misalı bilə-bilə yanlış həll etməz, davranışında qəbahətə şüurlu surətdə yol verməz. Şagird nəyisə bilmədiyindən, nəyisə unuttuğundan, hansısa hərəkətin nəticəsini aydın təsəvvür edə bilmədiyindən səhvə,

qəbahətə yol verir. Deməli, onun öyrənməyə, tərbiyəyə hələ böyük ehtiyacı vardır. Bu ehtiyacı dərindən duymaq və həm də dərstdə onu ödəməyə çalışmaq lazımdır. Şagirdini yaxşı başa düşən müəllimin özünü də şagird yaxşı başa düşür. Müəllim şagird üçün alışımalıdır ki, şagird də müəllim üçün, dərslər üçün yansın. Atalar əbəs deməyib: yanana yanarlar.

Şagird müəllimdən çəkinməməli, ona hörmət etməlidir. Belə bir humanizm şəraitində şagird öz hisslərini, fikirlərini, arzu və istəklərini müəllimə açar, ondan ağıllı, inandırıcı, müdrik məsləhətlər alır və müəllimə getdikcə daha çox bağlı olar, onu unutmaz, hörmət edər, sevər.

Yenidənqurma dövrünün müəllimləri və şagirdləri arasında mehribanlıq, qarşılıqlı hörmət, əməkdaşlıq hökm sürməlidir.

**Üçüncü istiqamət.** Dərsin təşkilinə formal münasibət aradan qaldırılmalıdır. Dərsləri stereotip şəkllə düşmüş şablon sxem üzrə təşkil etmək halları çox geniş yayılmışdır. Məhdud çərçivəyə salınmış, eyni sxem üzrə aparılan dərslər şagirdlər üçün cansıxıcı olur, onlarda təlimə marağı azaldır. Nəticədə mənimsəmənin keyfiyyəti aşağı düşür; öz işindəki qüsurları, şagirdlərin bilik və bacarıqlarında çatışmazlıqları ört-basdır etmək üçün müəllim onlara şişirdilmiş qiymətlər yazmalı olur.

Yalnız tədris proqramı materialı üzrə aparılan passiv sual-cavab üsulu ilə məhdudlaşmağın vaxtı keçmişdir. Şagirdləri düşündürən, onları narahat edən məsələlərin açıq müzakirəsinə dərstdə yer vermək, şagirdləri dinləmək, onların fikir və hisslərini üzə çıxarmaq, onlara düzgün, əsaslandırılmış istiqamət vermək tələb olunur. Məktəblərdə aparılan müşahidələr göstərir ki, müəllim sosial həyatın kəskin məsələlərindən və ziddiyyətlərindən yan keçdikdə şagirdin ona inamı azalır. Həyatda müşahidə olunan nöqsanları başa düşüləcək tərzdə, marksizm-leninizm mövqeyindən izah edən, bu cür hadisələrin dialektikasını konkret faktlarla aydınlaşdıran müəllim şagirdlərin gözü qarşısında mənən ucalır, ona inam güclənir.

Şagirdlər qarşısında həyat həqiqətini başlıca olaraq mənfi hallar haqqında söz-söhbətlə məhdudlaşdırmaq da yanlış yoldur və bu, şagirdlərin ideya-siyasi tərbiyəsinə xeyir

əvəzinə ziyan vura bilər. Şagirdləri maraqlandıran həyat məsələləri barədə dərstdə fikir mübadiləsi aparılarkən müəyyən sahədə nəzərə çarpan nöqsanlarla yanaşı fərqli cəhətlər, onlar arasında nisbət, onların inkişaf meyli diqqət mərkəzində olmalıdır. Həyat hadisələrinə bu cür dialektik yanaşma əsasında şagirdlərin ideya-siyasi tərbiyəsi düzgün isqımaət alır; şagirdlər tədricən həyat hadisələrini müstəqil təhlil etmək, nəticə çıxarmaq və müstəqil hərəkət etmək bacarığı qazanırlar.

Yeri gəldikcə dərstdə həyat hadisələrinə düzgün müdaxilə edilməsi, sosializm haqqında bəsit təsəvvürlərin aradan qaldırılması, sosial və iqtisadi inkişafımızın hərtərəfli işıqlandırılması təlimin həyata daha çox yaxınlaşmasına kömək edir.

Dərs, bir növ həyata pəncərə olmalıdır. Şagird dərstdə eşitdiyini həyatda görmlü, həyatda gördüyünü dərstdə eşitməli və başa düşməlidir. Hər bir dərstdə canlı həyat ruhu duyulmalıdır.

**Dördüncü istiqamət.** Dərstdə şagirdin fəallığı daha da artırılmalıdır. Hazırkı vəziyyətdə dərs zamanı şagirdlərin fəaliyyəti əsasən birtərəfli olur: yeni mövzunun izahında şagirdlər başdan-baş a dinləyiciyə çevrilirlər; təkrar zamanı isə onlar müəllimdən eşitdiklərini xatırlamalı, yada salmalı olurlar. Dərsin əvvəlindən sonuna qədər bütün sinfin düşünməsi, arayıb-axtarması, mühakimə yürütməsi, mübahisə etməsi hallarına çox az rast gəlmək olur.

Unutmaq olmaz ki, yenidənqurma dövrü həyatımızın bütün sahələrində adamlardan yeni tərzdə düşünməyi və fəaliyyət göstərməyi tələb edir. Bu tələb məktəbə, təlim-tərbiyə işinə də aiddir. Sovet məktəbi şagirdlərə yaradıcı düşünmək, yaradıcı işləmək bacarığı aşılmalıdır. Bu vəzifə əsasən dərstdə yerinə yetirilməlidir. Hər bir dərs yaradıcı tərzdə düşünmək və fəaliyyət göstərmək yolunda şagirdlərin bir pillə ucaltmasına şərait yaratmalıdır.

Təəssüflə deməliyə ki, şagirdlərimizin byöök əksəriyyəti inşa yazıda, məsələ və misal həllində şparqalkasız keçinə bilmir. Bu böyük bəla hətta ali məktəblərə də geniş yol açmışdır. Belə vəziyyət ondan irəli gəlir ki, biz hələ şagirdlərimizin heç də hamısına müstəqil düşünmək, müstəqil

mühakimə yürütmək qabiliyyəti aşılaya bilməmişik. Deməli, dərstdə şagirdlərin fəallığını, onların müstəqilliyini tam təmin etmək dövrün ciddi tələbidir. Şagird özünü dərstdə sərbəst hiss etməlidir. Dərstdə yeni mövzuya keçərkən üzünü şagirdlərə tutub: - Uşaqlar, qulaq asın, indi də yeni mövzuya keçirik, - deyən müəllimlərimiz dərslərin bu mərhələsini də yeni tərzdə qurmalıdır.

Şagirdlərə müraciətin həmin tərzə dərstdə müəllimin də, şagirdlərin də fəaliyyət tərzini şərtləndirir. Dərslərin bu cür təşkilində müəllim fəal, şagirdlər isə passiv olur; müəllim yeni mövzunu danışır, izah edir, şagirdlər isə qulaq asır, dinləyirlər. Görün dərstdə, xüsusən dərslərin ən məsul, ən həlledici mərhələsində şagirdlərin fəaliyyət dairəsi nə dərəcədə məhdudlaşdırılır. Onların fəaliyyəti yalnız qulaq asmaqdan, dinləməkdən ibarət olur. Halbuki, məhz yeni mövzunun öyrənilməsi zamanı şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinə, onların həm əqli, həm də əməli fəaliyyətinə geniş meydan açmaq lazımdır.

**Sual olunur:** bəs yeni mövzunun öyrədilməsində müəllimin funksiyası nədən ibarət olmalıdır? Şagirdlərin fəaliyyətini təşkil etməkdən ibarət olmalıdır! Yeni mövzunu elan edən müəllim həmin tədris materialını mənimsəmələri üçün şagirdlərin müstəqil fəaliyyətini təşkil etməlidir. Şagirdlərin müstəqil fəaliyyəti əqli və ya əməli formada, yaxud da onların hər ikisini özündə birləşdirən formada cərəyan edə bilər. Müvafiq forma və məzmun tapıb şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinin təşkili ilə yeni tədris materialının mənimsənilməsini təmin edən müəllim, əlbəttə, şagirdlərinin fəaliyyətini nəzarətdə saxlayır, ehtiyacı olanlara köməklik göstərir, sinfin işinə istiqamət verir. Belə müəllim şagirdlərin aldıkları nəticələri dinləyir, onların müzakirəsini keçirir, mövzunun mənimsənilməsinə yekun vurur. Yeni tədris materialını öyrətməyin bu cür təşkilində əsas fəaliyyət göstərən müəllim deyil, şagird olur. Deməli, müasir dərstdə şagird fikrini, şagird mühakiməsini, onun əməli fəaliyyətini xeyli gücləndirmək lazımdır.

**Bəşinci istiqamət.** Dərstdə maksimum müvəffəqiyyət qazanan şagirdlər üçün daha əlverişli şərait yaratmaq lazımdır. Müstəqil fəaliyyəti ilə yüksək göstəricilərə nail olan şagirdlər xüsusi qayğı ilə əhatə olunmalıdırlar. Sınıfdəki qalan şagirdlər, məktəbin bütün şagirdləri qabarıq şəkildə hiss etməlidirlər ki, təşəbbüskar yoldaşlarına, böyük səylə oxuyan, davranışı nümunəvi olan, əməksevərliyi və işgüzarlığı ilə fərqlənən yoldaşlarına məktəb direktoru da, onun müavinləri də, müəllimlər də, valideynlər də, baza müəssisəsinin işçiləri də hörmət edir.

Bu cür nümunəvi şagirdləri vaxtında aşkar etmək, onların iş xüsusiyyətlərini hərtərəfli öyrənmək və məktəbdə müxtəlif yollarla geniş təbliğ etmək təlim-tərbiyənin, o cümlədən dərsin səviyyəsinin yüksəldilməsində böyük əhəmiyyətə malikdir.

Şagird kütləsinin müsbət nümunəyə, özü də təqlid edilməsi mümkün olan, xüsusiyyətləri konkret göstərilən nümunəyə çox ehtiyacı vardır. Xüsusiyyətləri konkret səciyyələndirilən nümunələr əsasında şagirdlərə göstərilən təsirin tərbiyəvi əhəmiyyəti xeyli artır. Buna görə də bütövlükdə məktəb üzrə, habelə dərstdə müsbət nümunədən istifadə təcrübəsi gücləndirilməlidir. Təlim-tərbiyədə, dərstdə xüsusi səy göstərən şagirdlər məktəbin qızıl fonduna çevrilməlidir. Yeni bilik qazanmaq yolunda ciddi fədakar işə, əlavə ədəbiyyat oxumağa, məktəbdə mütaliəyə pərəstiş ruhu hökm sürməlidir. Hər bir məktəbdə yaradılan belə mənəvi mühit şagirdlərin bir qisminə müşahidə olunan mütaliə marağının aşağı düşməsinin qarşısını almağa da kömək edir.

**Altıncı istiqamət.** Hər bir dərş şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşmasına təkan verməlidir. İndiki mürəkkəb, ziddiyyətli, lakin qarşılıqlı surətdə asılı dünyada düzgün istiqamət götürmək bacarığı bütün sovet adamlarının səciyyəvi keyfiyyətlərindən birinə çevrilir. Belə bir keyfiyyətin də təməli məktəbdə qoyulur. Marksizm-leninizm dünyagörüşünün şagirdlərə aşılması indiyə qədər də məktəblərimizin qarşısında duran vacib vəzifələrdən biri olmuşdur. Yenidənqurma dövründə isə bu vəzifə daha artıq aktuallıq

kəsb etmişdir. Çünki indiki kəskin dönüş dövründə ortaya dünyagörüşünün yeni problemləri çıxmışdır. Bəs bu yeni problemlər nələrdən irəli gəlir? İctimai elmlər kafedraları müdirlərinin Ümumittifaq müşavirəsində bu məsələdən danışarkən M.S.Qorbaçov yoldaş demişdir: «Bəşəriyyətin elmi və texniki qüdrətinin artması, qlobal problemlərin kəskinləşməsi, imperializmin militarist və təcavüz siyasətinin nəticəsində Yer üzündə bəşər sivilizasiyasının varlığı və həyatın özü üçün təhlükənin artması – bütün bunlar yeni dünyabaxışı problemlərini qarşıya qoyur və köhnə problemlərə yenidən nəzər salınmasını tələb edir».

Yeni dünyagörüşü problemlərinin nədən ibarət olduğunu da yenə həmin nitqdən bilmək olur. Onlardan biri belə ifadə edilmişdir: «...dünyagörüşü təkcə dünya haqqında ümumi məlumatların məcmusu deyildir. Bu eyni zamanda dərk edilmiş sinfi mənafe və ideallar, hüquqi və mənəvi normalar, sosial üstünlüklər və humanist sərvətlər – həyatda insanın davranış xəttinin seçilməsini, onun cəmiyyətə və özünə məsul münasibətini müəyyən edən nə varsa hamısı deməkdir».

Bəs bu cür yeni tərzdə başa düşülən dünyagörüşünü şagirdlərə necə aşılamaq olar? Partiya öyrədir ki, əvvəla, dünyagörüşü, yəni müasir, olduqca ziddiyyətli dünyada düzgün istiqamət götürmək bacarığı təbiətin bəxş etdiyi nemət, nəsil-dən-nəslə keçən bacarıq deyildir. İkincisi, bu bacarıq öz-özünə, fənlərin mənimsənilməsi ilə birlikdə də gəlmir. Bu bacarıq gənc nəsə öyrədilməlidir. Necə?

Hər bir fənn, hər bir dərs şagirdlərə həyatda düzgün istiqamət götürmək bacarığını öyrətmək üçün müvafiq imkanlara malikdir. Dərsdə dünyanın bu və ya digər cəhətləri haqqında ümumi məlumat söyləmək, ictimai hadisələrə sinfi mövqedən qiymət verməyi onlara başa salmaq, bu və ya digər hüquq norması və ya əxlaq qaydasına əməl etməyin zəruriliyini isbat etmək, yaxud sosializmin üstünlüklərini konkret faktlarda nümayiş etdirmək mümkündür. Müəllim hər bir dərsin bu cür imkanlarından kifayət qədər istifadə edə bilər. Belə olmasa şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşdırılması xeyli

lengiyər. Dərsin göstərdiyimiz imkanları üzə çıxarıldıqda, onlara xüsusi diqqət yetirildikdə isə ictimai-iqtisadi hadisələrdən şagirdlərin baş çıxarması asanlaşır, olan imkanlar gerçəklilyə çevrilir, şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşması sürətlə artır, dərsin ideya-siyasi səviyyəsi xeyli yüksəlmiş olur. Buna görə də hər bir dərs şagird şəxsiyyətinin mənəvi dayaqlarını formalaşdırmalı, onun fəal vətəndaşlıq mövqeyi tutmasına istiqamət və hərəklərinə qida verən mənəvi sərvətlərlə zənginləşdirməlidir. Deməli, müasir dərs şagirdlərə mənimsədilən elmi biliklərin onlara aşılana ideya inamı ilə, yüksək mənəviyyat və sosial fəallıqla üzvi şəkildə birləşdirilməsini təmin etməlidir.

**Yeddinci istiqamət.** Hər bir dərs imkan daxilində, müasir quruculuq işləri ilə, sosializmin yenilikləri ilə, xalqın çoxcəhətli əməyi ilə şagirdləri onların başa düşəcəkləri tərzdə tanış etməlidir. Sosial və iqtisadi inkişafımızın hər mərhələsi müəyyən xüsusiyyətləri ilə səciyyələnir. Şagirlər yaşadıkları dövrün xüsusiyyətlərindən xəbər tutmalıdırlar. Yenidənqurma dövrünün də özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Bugünün məktəblisi onları ümumi şəkildə olsa da bilməlidir.

Yenidənqurma dövründə baş verən yeniliklər hansılardır? Bəzilərinə qeyd edək. Təsərrüfatçılığın son nəticələrinə marağ dairəsinin genişlənməsi sosial-iqtisadi həyatımızda baş verən yeniliklərdən biridir. Bu yenilik təkə müəssisələri və birlikləri deyil, şəhərləri, vilayətləri və respublikaları da əhatə edir.

Yaxud, xalq təsərrüfatında bir-biri ilə sıx bağlı olan sahə komplekslərinin yaradılması və idarə edilməsi strukturu kökündən dəyişdirilmişdir...

Ölkəmizin sosial-iqtisadi həyatında və beynəlxalq aləmdə baş verən yeniliklər barədə şagirdlərə yeri gəldikcə məlumat verilməsi dərsin ideya-siyasi səviyyəsinin yüksəldilməsinə kömək edir. Dərs sosializm cəmiyyətinin üstünlüklərini, sovet xalqının şanlı əmək ənənələrini şagirdlərin gözü qarşısında canlandırmalı, təlimi həyata yaxınlaşdırmalı, şagirdlərdə yaradıcı əməyə qovuşmaq meylini gücləndirməlidir.

**Səkkizinci istiqamət.** Dərsin ideya-nəzəri səviyyəsinin yüksəldilməsi müəllimdən, onun hazırlıq səviyyəsindən çox asılı-

dır. Yenidənqurma dövrünün müəllimi öz ixtisası çərçivəsində qapanıb qala bilməz. O, tədris etdiyi fənni dərindən bilməklə yanaşı ümumi elmi və pedaqoji hazırlığını təkmilləşdirməyi də diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Biz birinci növbədə Sov. İKP-nin siyasətini, marksizm-leninizm elmini, pedaqoji elmin nailiyyətlərini müəllimin dərindən öyrənməsini, öz ümumi hazırlıq səviyyəsini yüksəltməsini nəzərdə tuturuq.

Hər bir müəllim üçün tam aydın olmalıdır ki, marksizm-leninizm Sov. İKP-nin yenilməz ideya silahıdır. Sovet cəmiyyətində baş verən dəyişikliklərin sarsılmaz ideya təməlidir. Marksizm-leninizm sovet adamlarını təbiəti və cəmiyyəti dərk etmək metodu ilə silahlandırır. Marksizm-leninizmi dərindən öyrənməyən müəllim istər-istəməz bu düzgün elmi metoddan, partiyamızın etibarlı ideya silahından özünü məhrum etmiş olur, cəmiyyətimizdə cərəyan edən köklü dəyişikliklərin ideya təməlindən xəbərsiz qalır. Özündə olmayan ideyaları, özünün yiyələnmədiyi metodu isə müəllim şagirdlərinə öyrədə bilməz. Deməli, sosializmin ideya əsaslarını şagirdlərə öyrətmək üçün müəllimlərimiz marksizm-leninizm təliminə daha dərindən yiyələnməlidirlər.

Sov. İKP-nin, Sovet hökumətinin daxili və xarici siyasətini, qurultay və plenumların materiallarını ətraflı öyrənən və təlim zamanı nəzərə alan müəllimlərimiz dərsin ideya-siyasi səviyyəsini yüksəltmiş olur. Sov. İKP-nin XXVII qurultayı materiallarının məktəbdə öyrənilməsi və təlim-tərbiyə zamanı nəzərə alınmasına nəzər salmaq. Qurultayın materiallarını diqqətlə öyrənən müəllim, məsələn, yəqin edir ki, həmin materiallarda kommunizm formasiyasının təşəkkülü haqqında təlim inkişaf etdirilmiş, sosializmin təkmilləşdirilməsi qanunauyğunluqları daha da konkretləşdirilmiş, yenidənqurma prosesində obyektiv şəraitin və subyektiv amilin, insan amilinin dialektikasında yenilik aşkara çıxarılmışdır. Partiyamızın XXVII qurultayı materiallarını öyrənməyin və öyrətməyin lüzumundan danışarkən Sov. İKP MK katibi Y.K.Liqaçov yoldaş demişdir: «Qurultayın sənədlərində irəli sürülən fikirlərin zənginliyini və məqsədlərin vüsətini ölkəmizin gənc nəslinə çatdırmaqdan daha mühüm vəzifə yoxdur. Qurultayın qəbul etdiyi qərarların

dönüş xarakterini, dərin novatorluq xarakterini, partiyamızın fəaliyyətinin ümdə marksizm-leninizm prinsipləri ilə bu qərarların üzvi əlaqəsini, ictimai inkişafın kommunizm perspektivlərinə çatmaq üçün onların çox böyük tarixi əhəmiyyətini inandırıcı şəkildə açıb göstərmək vacibdir» («Kommunist» qəzeti, 2 oktyabr 1986-cı il).

Fikrimizi yekunlaşdıraq. Yenidənqurma dövründə dərsin ideya-nəzəri səviyyəsinin yüksəldilməsi üçün bir sıra şərtlərə əməl edilməlidir: məktəbdə təlim, o cümlədən dərs, dərsdə öyrədilən mövzular kommunist tərbiyəsinə, xüsusən ideya-siyasi və əxlaq tərbiyəsi vəzifələrinə tabe etdirilməlidir; dərsdə müəllimin şagirdə münasibəti dəyişdirilməli, onlar arasında yalnız mehribanlıq, qarşılıqlı hörmət və qarşılıqlı əməkdaşlıq təmin olunmalıdır; dərsin təşkilinə formal münasibət aradan qaldırılmalı, burada yaradıcılıq əhval-ruhiyyəsi hökm sürməli, canlı həyat ruhu duyulmalıdır; dərsdə şagirdlərin layiq olduğu mövqedə durması təmin edilməlidir, onların əqli və əməli fəaliyyətinə geniş meydan verilməlidir; xüsusi müvəffəqiyyət qazanan şagirdlərin məktəbdə geniş təbliği təşkil edilməlidir; dərs şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşdırılmasına xidmət etməlidir; dərs sovet xalqının şanlı əmək ənənələrini şagirdlər qarşısında açmalıdır. Bütün bunlar isə müəllimdən nəzəri hazırlığını daim təkmilləşdirməyi, Sov. İKP-nin sənədlərini dərindən öyrənməyi, ümumi mədəni səviyyəsini yüksəltməyi tələb edir. Bu istiqamətdə müəllimə metodistlərin və məktəb inspektorlarının köməyini gücləndirmək lazımdır.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №3, 1987)**

## **17. MƏNƏVİ ALƏMİN ƏSL MEMARI**

Məktəb islahatı ölkəmizdə iqtisadi və sosial inkişafın sürətini artırmağın ən güclü amillərindən birinə çevrilmişdir. İndi müəllimlərimizin xeyli hissəsi fənlərin tədrisində və sinifdən xaric tədbirlərdə şagirdlərinə möhkəm materialist təsəvvürlər, ateist baxışlar aşılmasına, təbiət və cəmiyyət hadisələrini düzgün izah etmək, dünyagörüşümüzün prinsip-

lərinə uyğun surətdə hərəkət etmək bacarığı aşılmasına səylərini artırır. Bu cür müəllimlər şagirdlərin bir vətəndaş kimi yetişməsinə ön plana çəkirlər. Onlar uşaqların, yeniyetmə və gənclərin mənəvi aləminin əsl memarına çevrilir, öz fədakar əməkləri ilə məktəb islahatının aşağıdakı müddəasının böyük həyat həqiqəti olduğunu dönə-dönə isbat edirlər: «Gənclərin təlim və tərbiyəsinin mürəkkəb vəzifələrinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsi həlledici dərəcədə müəllimdən, onun ideya inamından, professional ustalıqından, erudisiyasından və mədəniyyətindən asılıdır». Məhz kommunizm ideallarına sadıq, pedaqoji ustalığa sahib olan yüksək mədəniyyətli müəllim təlim-tərbiyə işində daim düşünür, axtarır, yaradıcılıq göstərir, şagirdlərini övladları qədər sevir, öz işinə hədsiz sədaqətli olur, həlimlik və mehribanlığı tələbkarlıq və ciddiliklə uzlaşdırır.

Bu cür keyfiyyətlərə malik müəllimlərdən biri Kirovabad şəhərindəki I nömrəli məktəbin sinif müəllimi Xanım Hüseynovadır. Onun dərslərini müşahidə etmək mənə də nəsis olmuşdur. III sinifdə ana dili dərsi idi. Sinifdə 32 şagird vardı.

Müəllimin şagirdlərə müraciətində ana nəvazişi, valideyn həlimliyi diqqəti qabarıq şəkildə özünə cəlb edir:

-Oğlum, Vüqar, sən de görüm.

-Qızım, İlhamə, indi də səni dinləyək...

Qəlbi riqqətə gətirən bu nəvazişli müraciətə şagird laqeyd qala bilərmidi? Nəinki adı çəkilən şagird, yerdə qalanlar da həvəslə danışmağa can atır, əllərini qaldıraraq icazə gözləyirlər. Görünür, müəllim siniflə uzun müddət təkidlə işlədiyindən bir çox müəllimlərin siniflərində müşahidə edildiyi kimi şagirdlər əl qaldıraraq «Müəllim, mən danışım» demirlər. Bu da, əlbəttə, sinifdə tam sakitliyin, intizamın yaranması səbəblərindən birinə çevrilir.

Cavab verən şagirdlərin fikirlərinə müəllimin xüsusi diqqət yetirməsi, bir sözlə də olsa cavabı yerində qiymətləndirməsi, yenə də uşağa məhəbbətin müşayiət olunması onun pedaqoji ustalıqı, pedaqoji mədəniyyəti üçün səciyyəvidir.

Şagirdlərin sözləri düzgün tələffüz etməyə, cümlələri düzgün qurmağa, fikri səlis, aydın ifadə etməyə, şəri ifadəli

oxumağa və əzbər deməyə çalışmaları bizdə sevinc hissi əmələ gətirirdi.

Xanım müəllimənin pedaqoji iş üslubunu səciyyələndirən cəhətlərdən biri mövzu ilə əlaqədar şagirdləri dərslərini sonunadək səfərbər vəziyyətdə saxlaya bilməsidir. Yəqin etmək çətin deyildir ki, bugünkü mövzu ilə sıx əlaqəsi olan, lakin əvvəllər, hətta keçən il öyrənilmiş şer və hekayələrə müraciət etməyin, onları xatırlamağın mümkün olduğu şagirdlərə qərribə gəlmir; onlar, görünür, bu cür əlaqəli işə alışmışlar. Bunun nəticəsidir ki, Xanım müəllimənin şagirdləri I sinifdən öyrəndikləri şerlərin, hekayə və nağılların böyük əksəriyyətini yadlarında saxlaya bilmişdir.

Onun dərslərini müşahidə edən hər kəs üçün aydın olur ki, bu məşğələlər, xüsusən ana dili üzrə məşğələlər şagirdlərə yalnız dil öyrətmək, onların nitqini inkişaf etdirmək vasitəsi deyil, birinci növbədə ideya-siyasi tərbiyə vasitəsi, yüksək əxlaqi və estetik keyfiyyətlər aşılamaq, əməyi sevdirmək vasitəsidir. Müəllim ana dili üzrə materialların tədrisini xalqımızın bu günü ilə, ölkəmizdə quruculuq işləri ilə, beynəlxalq hadisələrlə əlaqələndirməyə xüsusi diqqət yetirir.

Hazırda Sovet xalqı Sov. İKP-nin rəhbərliyi altında yenedənqurma işi ilə, iqtisadi və sosial inkişafımızın sürətini artırmaqla, cəmiyyətimizin yetkinlik dərəcəsini yüksəltməklə məşğuldur. Sovet İttifaqı Kommunist Partiyasının XXVII qurultayına Sov. İKP Mərkəzi Komitəsinin Siyasi məruzəsində deyildiyi kimi: «Cəmiyyətin yetkinlik dərəcəsini yüksəltmək, kommunizm qurmaq – şüur yetkinliyini daim yüksəltmək, insanın mənəvi aləmini zənginləşdirmək deməkdir».

Belə bir köklü siyasi vəzifənin yerinə yetirilməsində məktəb kənarında qala bilməz. Xanım müəllimə haqlı olaraq şagirdlərin mənəvi aləmini zənginləşdirməyin möhkəm təməlini aşağı siniflərdən qoyur. Buna görə də etiraf etməliyik ki, o, müasir vəzifələrin öhdəsindən ləyaqətlə gəlir, həyatla ayaqlaşır.

Şagirdləri yalnız tədris materialı, onun məzmununu, şagirdlərə yanaşma tərzini, müəllimənin pedaqoji iş üslubunu tərbiyə etmir. Dərslərin keçildiyi şərait, sinif otağı da şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına güclü təsir göstərir.

Məktəblilərdə xüsusən ideya-siyasi şüurun yetkinliyinə, onlarda estetik hissələrin formalaşmasına sinif otağının tərtibatı da az təsir göstərmir. V.İ.Leninin həyat və fəaliyyətini əks etdirən stend bütün şagirdlərin gözü qarşısındadır. Sov. İKP MK Siyasi Bürosu üzvlərinin şəkilləri əsasında onların kim olduqlarını, ad və fəmilialarını şagirdlər düzgün deyirlər.

SSRİ-nin və müttəfiq respublikaların gerblərini, Sovet Azərbaycanının aldığı ordenləri, alman faşizmi üzərində sovet xalqının tarixi qələbəsini, SSRİ Konstitusiyasını, məktəbin 150 illiyini və s. əks etdirən stendlər də sinif otağında şagirdlərin siyasi şüuruna qida verir.

Nizami Gəncəvinin hikmətli sözləri də sinif-kabineti zənginləşdirir.

Xanım müəllimənin sinif otağını həm də kiçik riyaziyyat akademiyası adlandırmaq olar. Burada riyaziyyata aid nələr yoxdur?!

Sinif otağının üç iri pəncərəsinin qabağı canlı təbiət güşəsidir. Şagirdlər burada qoyulmuş müxtəlif gül və çiçəklərin xüsusiyyətlərini, yarpaqlarının rəng çalarlarını və quruluşlarını, gövdə boyunca düzülüşünü gündə müşahidə etmək və öyrənmək imkanına malikdirlər.

Maraqlı cəhət budur ki, müəllimə sinif otağının tərtibinə, orada səliqə-sahman yaradılmasına şagirdlərin özlərini də cəlb etmişdir. Otaqda qoyulmuş müxtəlif əl işlərinin – əyani vəsait və modellərin xeyli hissəsini şagirdlər özləri hazırlamışlar.

Xanım müəllimənin pedaqoji iş üslubu böyük məktəbdir. Gənc müəllimlərimiz bu məktəbdən hələ çox bəhrələnməyə bilərlər. Bu müəllimənin işlədiyi məktəbdə, onun sinfi zəminində sinif müəllimlərinin respublika praktik konfransının keçirilməsi faydalı olardı. Belə bir tədbir məktəb islahatının ibtidai siniflərdə müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi yolunda daha bir ciddi addım olardı. Konfransda şagird şəxsiyyətini hərtərəfli və ahəngdar şəkildə inkişaf etdirməyin yolları ətrafında fikir və təcrübə mübadiləsi aparmaq daha çox fayda verərdi.

**(«Azərbaycan müəllimi» jurnalı, 29 oktyabr, 1986)**

### III. YENİ TƏLİM NƏZƏRİYYƏSİNİN FORMALAŞ- MASINDA PSIXOLOJİ AMİLLƏRİN ROLU

---

#### 18. YENİ TƏLİM NƏZƏRİYYƏSİ

Azərbaycan Respublikasının müstəqil dövlət kimi fəaliyyət göstərməsi bizdən tam müstəqil düşünməyi, qarşılaşdığımız problemləri müstəqil həll etmək bacarığını tələb edir. İndi heç kəsdən, heç bir ölkədən kömək ummağa haqqımız yoxdur. Yolumuz yaradıcılıq yolu olmalıdır.

Bu ümumi fikir pedaqogikaya, onun başlıca məfhumları olan təlim-təربiyə, təhsil və inkişaf məfhumlarına da aiddir. Həmin pedaqoji anlayışlara yaradıcılıqla yanaşmalı, onlarda faydalı nə varsa saxlamalı, qüsurlu cəhətləri müəyyənləşdirməli və islah etməliyik.

Hazırkı məqalədə təlim kateqoriyası ilə əlaqədar olan mövcud anlayışları: təlimin mahiyyətini, mərhələlərini, üsullarını, bu üsulların qruplaşdırılmasını, qanunauyğunluqları və prinsiplərini nəzərdən keçirmək istərdik. Məqsəd həmin anlayışlarda daxili əlaqələri açmaq yolu ilə yeni təlim nəzəriyyəsinin konturlarını müəyyənləşdirməyə təşəbbüs göstərməkdən ibarətdir.

Nəzəriyyənin çıxış nöqtəsi təlimin mahiyyətinə dair mövcud anlayışdır. Təlim ümumiləşmiş məfhumdur. Təlim məfhumuna: təlimin mahiyyəti, təlimin məzmunu, təlimin mərhələləri, təlimin üsulları, təlimin qanunauyğunluqları, təlimin prinsipləri, təlimin təşkili formaları və s. daxildir.

**Təlimin mahiyyəti:** Təlim nədir? Təlim nə deməkdir? sualına cavab vermək tələb edilir. Həmin suala ədəbiyyatda müəyyən cavab verilir. Bəzi müəlliflərin fikrincə təlimin mahiyyəti biliklərin, bacarıq və vərdişlərin müəllim tərəfindən şagirdlərə öyrədilməsindən ibarətdir: müəllim öyrədir, şagird isə öyrənir. Bu cür anlayışda təlimin funksiyaları təhsil verməklə məhdudlaşdırılır: təlimin təربiyələndirici və inkişafetdirici funksiyaları isə diqqətdən yayınır. Bunun acı nəticələri göz qabağındadır. Müəllimlərimizin əksəriyyəti

yaxşı halda çalışır ki, dərsdə proqram materiallarını əhatə etsin; bu materialların tərbiyə və inkişaf imkanlarına isə məhəl qoymur.

Ədəbiyyatda formaca fərqlənən, lakin məzunca həmin anlayışla eyniyyət təşkil edən anlayış da mövcuddur. Bu anlayışın tərəfdarları təlimin tərbiyə və inkişaf imkanlarına malik olduğunu sözdə qəbul edirlər. Lakin təlim məfhumuna tərif verərkən yenə onun təhsilləndirici funksiyasını ön plana çəkirlər.

Yeni nəzəriyyə bu cür nöqsanların aradan qaldırılmasına yönələrək təlim məfhumunu belə dəyərləndirir: «Təlim müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin müəyyən biliklərə, bacarıq və vərdislərə yiyələnmələri və bu zaman onların tərbiyə olunmaları və psixoloji cəhətdən inkişaf etmələri prosesidir».

Məlumdur ki, təlimin məzmununu mənimsənilən biliklər, bacarıq və vərdislər təşkil edir. Bilik deyəndə təbiət və cəmiyyətə aid şübhə doğurmayan faktlar, anlayışlar, qanunauyğunluqlar, qaydalar, nəzəriyyələr, teoremlər, ümumiləşmiş fikirlər nəzərdə tutulur. Bacarıq və vərdislər iki qrupa ayrılır: bütün fənlərlə əlaqədar tətbiqi mümkün olan bacarıq və vərdislər (oxumaq və yazmaq bacarığı, konspekt tutmaq bacarığı, lügətdən və sorğu kitabından istifadə bacarığı, gün rejiminə əməl etmək bacarığı və s.) yalnız bir fənlə əlaqədar tətbiqi mümkün olan bacarıq və vərdislər (riyaziyyatdan misal və məsələ həlli bacarığı, kimyəvi reaksiyaları almaq bacarığı və s.) həm birinci, həm də ikinci qrupa aid olan bacarıq və vərdislər də öz növbəsində iki növ olur: 1) əqli bacarıq və vərdislər; 2) əməli bacarıq və vərdislər.

Bacarıq şüurun xüsusi nəzarəti ilə bir sıra əqli və əməli hərəkətlərin ardıcıl icrası prosesidir. Şüurun xüsusi nəzarəti olmadan hər hansı bacarığın avtomatik surətdə dəqiq icrası vərdişdir.

Yeni təlim nəzəriyyəsinin cövhəri təlim kateqoriyasının mahiyyətinə dair anlayışda cəmləşmişdir: müəllimin vəzifələri də, şagirdlərin vəzifələri də, bütövlükdə təlimin başlıca vəzifələri də, idrak prosesi və onun mərhələləri də.

Bu anlayışa görə, təlim zamanı müəllimin vəzifəsi bilik və bacarıqları öyrətməklə məhdudlaşmır: o, həmin bilik və bacarıqların şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsini təşkil edir, mənimsəmə prosesinə rəhbərlik edir. Eyni zamanda müəllimin diqqəti təlimin tərbiyə və inkişaf imkanlarına yönəldilir. Odur ki, yeni təlim nəzəriyyəsində, təlim anlayışı çıxış nöqtəsi hesab edilir: təlim nəzəriyyəsindəki digər anlayışlar təlimin mahiyyətindən irəli gəlir, ondan törəmə olur.

Təlim nəzəriyyəsində təlimin mahiyyəti və məzmunu ilə üzvi şəkildə bağlı olan və onlardan irəli gələn məfhum təlimin mərhələləridir. Bu məfhum təlim prosesinin nədən başladığını, hansı mərhələlərdən keçdiyini və nə ilə nəticələndiyini açmağa imkan verir.

Bəri başdan deməliyik ki, ədəbiyyatda təlimin mərhələləri və dərslərin mərhələləri arasında fərq qoyulmur. Fərqlənmə olub-olmaması barədə heç məsələ də qaldırılmır. Belə çıxır ki, təlim mərhələləri və dərslərin mərhələləri eyni mənalı, eyni məzmunlu məfhumlardır. Bunun bariz nümunəsini məşhur didakt olan S.Kupiseviçin ümidverici fundamental «Основы общей дидактики» adlı kitabında görmək olur. Kitabın 3-cü paragrafı belə adlanır: «Этапы процесса обучения» (Moskva, «Высшая школа», 1986, c. 135). Məzmunla tanışlıqdan aydın olur ki, müəllif təlimin mərhələləri deyəndə dərslərin mərhələlərini, onun ünsürlərini nəzərdə tutmuşdur.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, təlimin mərhələləri və dərslərin mərhələləri məfhumlarını eyniləşdirmək olmaz. Bu məfhum məzmunca başqa-başqa məfhumlardır.

Görünür, təlim və dərs məfhumlarındakı oxşarlıq onlar arasındakı fərqi sezməyə imkan verməmişdir. Doğrudan da, oxşarlıq çoxdur. Təlim həm də dərslərdə həyata keçirilir; təlim dərs formasına girə bilər; dərslərin gedişi elə təlimin gedişidir. Təlimin başlıca funksiyaları əsasən dərs zamanı həyata keçirilir və s.

Bu cür oxşarlıqlarla yanaşı, təlim və dərs arasında, deməli, təlimin mərhələləri və dərslərin mərhələləri arasında fərq də vardır. Əvvəla, təlim, dərslərdən əlavə, başqa formalarda da həyata keçirilir. İkincisi, təlim yeni tədris

materialının qavranmasından başlayır. Dərsin ilk mərhələsi davamiyyətin yoxlanmasından, təşkilati cəhətdən də başlaya bilər. Üçüncüsü, dərsin mərhələləri dərsin tipindən asılı olur. Təlimin mərhələləri isə dərsin tipindən asılı deyil. Dördüncüsü, dərs adətən 45 dəqiqə davam edir. Təlim isə bir neçə dərsi əhatə edə bilər. Beşincisi, təlim hər hansı tədris mövzusunun tam mənimsənilməsi mərhələlərini əhatə edir. Dərs isə hər hansı mövzusunun bir hissəsini də, bir neçə hissəsini də özündə birləşdirə bilər.

Deyilənlərdən görüldüyü kimi, dərs və təlim, dərsin mərhələləri və təlimin mərhələləri nə qədər oxşar olsalar da, onları eyniləşdirmək düzgün deyil.

Yeni nəzəriyyəyə görə təlim aşağıdakı mərhələlərdən keçir. Yeni tədris materialının qavranması; yeni biliklərin bacarıq və vərdişlərin başa düşülməsi; biliklərin bacarıq və vərdişlərin tətbiqi: müvəffəqiyyətə nəzarət və qiymətləndirmə.

Yeni tədris mövzusunun mənimsənilməsi həmin mövzusunun qavranmasından başlayır. Məsələn, müəllim botanikadan bitkilərin kök sistemini öyrədikən birləpəli və ikiləpəli bitkilərin kök sistemlərinin şagirdlər tərəfindən müşahidəsini təşkil edir. Yaxud, dildən «da» və «də» şəkilçilərinin yazılış və tələffüz qaydalarının mənimsənilməsi həmin şəkilçilərin bitişik və ayrı yazıldığı halların nəzərdən keçirilməsi ilə başlayır. Başqa sözlə, təlimin ilk mərhələsində şagirdlər bilik və ya bacarıqla ilkin tanış olurlar, onu görür, eşidir, duyur, qavrayır. Sonra təlimin ikinci mərhələsinə keçilir.

Təlimin ikinci mərhələsində şagirdlər müəllimin rəhbərliyi ilə gördükləri, müşahidə etdikləri, eşitdikləri faktlar üzərində düşünməli olurlar: nə üçün? nədən ötrü? hansı səbəbə görə? suallarına cavab axtarırlar. Nə üçün birləpəli toxumun kökləri saçaqlı, ikiləpəli toxumun kökləri isə milvari olur? Nə üçün «da» və «də» şəkilçiləri bəzən sözə bitişik, bəzən isə sözdən ayrı yazılır? Başqa sözlə, biliyin şagirdlərdə formalaşması prosesi gedir. Sonra təlimin üçüncü mərhələsi başlayır.

Təlimin üçüncü mərhələsində müəllim mənimsənilən biliyin şagirdlər tərəfindən tətbiqini təşkil edir. Şagirdlər

müxtəlif bitkilərin kök sistemləri arasında birləpəli və ikiləpəli toxumların köklərini seçir və səciyyələndirir. Onlar «da» və «də» şəkilçilərini cümlələrdə işlədirlər və s.

Nəhayət, müəllim şagirdlərin mənisəmə fəaliyyəti üzərində nəzarət faktlarına əsaslanaraq hər bir şagirdin müvəffəqiyyətini qiymətləndirir, gələcək fəaliyyətə həvəsləndirir və istiqamətləndirir.

Hər bir tədris mövzusunun mənimsənilməsi prosesində həmin mərhələlərin varlığı özünü göstərir. Bu və ya digər fənn üzrə nə qədər mövzu varsa təlimin mərhələləri bir o qədər təkrarlanır və nəticə etibarilə tədris prosesi alınır. Bu, həm də o deməkdir ki, təlim prosesi və tədris prosesi anlayışlarını eyniləşdirmək olmaz. Halbuki, ədəbiyyatda bu cəhətdən də aydınlıq yoxdur: təlim və tədris, təlim prosesi və tədris prosesi məfhumlarına fərq qoyulmur: onlar eyni məfhumlar kimi işlədilir. Halbuki, həmin məfhumlar bir-biri ilə bağlı olan və bir-birini tamamlayan məfhumlardır.

Təlim üsulunun məfhumunun izahında rəy birliyi yoxdur. Təlim üsuluna tərif verərkən bəzi pedaqoqlar (M.Muradxanov, O.Lordkipanidze) vahid olan təlim prosesini iki yerə – müəllimin və şagirdlərin fəaliyyətlərinə parçalayır və onların funksiyalarını məhdudlaşdırırlar. Digərləri (Y.K.Babanski, T.M.Şukina), əksinə, müəllim və şagirdlərin bircə fəaliyyətlərini ön plana çəkirlər. Lakin müəllimin və şagirdlərin başlıca funksiyalarını kölgədə qoyurlar. Üçüncü qrup pedaqoqlar (M.N.Skatkin, Y.D.Lerner təlim üsullarına tərifdə şagirdlərin idrak fəaliyyəti tərzlərini əsas götürürlər, təlimin mahiyyətinə və mərhələlərinə əhəmiyyət vermirlər. Təlim üsuluna tərifdə təlimin başlıca funksiyalarına istinad edən pedaqoqlar da vardır (N.İ.Boldirev, N.K.Qonçarov).

Təlim üsullarına tamamilə başqa yanaşmalara da rast gəlmək olur. Məsələn, M.İ.Maxmutov «Современный урок» adlı kitabda yazır ki, üsullar məqsədyönlülük, problemlilik və qoşalıq prinsiplərinə uyğun şəkildə ifadə edilməlidir. Necə? Əsərdən aydın olmur. Yaxud, Ç.Kupiseviç «Основы общей дидактики» adlı monoqrafiyada təlim üsulunun nə

demək olduğu süalından yan keçərək təlimin üsullarının aşağıdakı üç qrupunun olduğunu göstərir. Bilik təqdim edən üsullar: müəllimin və şagirdlərin birgə fəaliyyətini nəzərdə tutan üsullar: şagirdlərin müstəqil işlərini nəzərdə tutan üsullar.

Təlim üsulunun təlim vəzifələri ilə əlaqələndirilməsi, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətinin nəzərə alınması verilən təriflərdə səmərəli cəhətlərdir. Bununla belə, təriflərdən ayrılıqda heç biri ilə razılaşmaq olmaz. Çünki onlardan heç biri ayrılıqda təlimin mahiyyətini və mərhələlərini nəzərə almır və təlim üsullarını qruplaşdırmaq üçün elmi imkan yaratmır.

Yeni nəzəriyyədə bu cür nöqsanlar da aradan qaldırılır: təlim üsulu məfumu təlimin mahiyyətindən, təlimin mərhələləri anlayışından törəyir və belə ifadə olunur: təlim mərhələlərinə uyğun olaraq seçilən və müəllimin rəhbərliyi ilə şagirdlərin müəyyən biliklərə, bacarıq və vərdislərə yiyələnməsi, tərbiyə olunması və inkişaf etdirilməsi yolları təlim üsullarıdır. Təlim üsullarının qruplaşdırılması məsələsi, təlim nəzəriyyəsindən kənar qala bilməz. Pedaqoji ədəbiyyatda təlim üsullarının qruplaşdırılmasına yanaşmalar da müxtəlifdir. Onların arasında ən geniş yayılanı və Azərbaycanda mübahisəsiz qəbul olunan üsulların bilik mənbələrinə görə qruplaşdırılmasıdır. Bu yanaşmaya görə şagirdlər üçün üç bilik mənbəyi vardır: söz, əyani vəsaitlər və praktika. Belə bir göstəriciyə uyğun olaraq təlim üsulları da üç qrupa ayrılır və müvafiq şəkildə bu cür adlandırılır: sözlü üsullar, əyani üsullar və praktik üsullar.

Belə olduqda ortaya bir sıra suallar çıxır: əvvəla, təlim üsullarını üç qrupla məhdullaşdırmaq olarmı? Olmaz! Nə üçün? Çünki təlim üsullarının bəziləri (mənimləməyə nəzarət və qiymətləndirmə üsulları) həmin qruplardan kənar qalır.

İkincisi, əyani vəsaitlərdən və praktikadan ayrılıqda işlədilən xalis sözlü üsullar varmı? Yoxdur! Real təlimdə əyani vəsaitlərdən istifadə sözlə müşayiət edilir.

Üçüncüsü, əyani vəsaitləri və ya sözü bilik mənbəyi hesab etmək nə dərəcədə düzgündür? Düzgün deyil? Nə üçün?

Çünkü, söz habelə əyani vəsaitlər təbiət və cəmiyyət hadisələrinin dərk olunması vasitələridir. Şagird sözün vasitəsilə və ya əyaniliyin köməkliyi ilə xarici aləmi başa düşməyə, anlamağa çalışır. Hamı üçün, o cümlədən şagirdlər üçün başlıca bilik mənbəyi təbiət və cəmiyyət hadisələrinin özləridir.

Bəs təlim üsullarının qruplaşdırılması nəyə əsaslanmalıdır? Yeni təlim nəzəriyyəsinə görə təlim üsulları təlim mərhələlərinə uyğun gəlməli, dörd qrupa ayrılmalı və belə adlanmalıdır; yeni tədris materiallarının əsasən qavranmasına xidmət edən üsullar; bilik və bacarıqların əsasən formalaşdırılması və möhkəmləndirilməsinə xidmət edən üsullar; bilik və bacarıqların əsasən tətbiqinə xidmət edən üsullar; mənimsəməyə nəzarət və qiymətləndirmə üsulları.

Bu üsulların dərşdə və təlimin digər təşkili formalarında tətbiqi təlim prosesini yaradır. Təlim prosesində isə bir sıra qanunauyğunluqlar özünü göstərir.

Təlimin şəraiti, mahiyyəti, məzmunu, vəzifələri və nəticələri ilə əlaqədar bir sıra qanunauyğunluqlar müəyyənləşdirə bilməmişik.

Təlim şəraiti ilə əlaqədar olan qanunauyğunluqlar:

1. Məzmunun tədrisi həyatla, istehsalatla nə qədər ətraflı əlaqələndirilirsə, həmin mövzu üzrə şagirdlərin mənimsəmə səviyyəsi bir o qədər yüksək olur.

2. Təlim münasib maddi-texniki və mənəvi-psixoloji şəraitdə cərəyan etdikdə şagirdlərin mənimsəmə keyfiyyəti yüksəlir.

3. Şagirdlərin tədris imkanları, yəni əqli və iradi inkişaf səviyyəsi nə qədər artırsa, onların təlimdə müvəffəqiyyət səviyyəsi bir o qədər yüksəlir.

Təlimin mahiyyəti ilə əlaqədar qanunauyğunluqlar:

1. Təlim zamanı müəllim şagirdlərin mənimsəmə xüsusiyyətlərini nə qədər ətraflı nəzərə alırsa şagirdlər bir o qədər müvəffəqiyyətlə oxuyurlar; şagirdlər təlimdə nə qədər uğurlu fəaliyyət göstərirlərsə, müəllim də bir o qədər səmərəli fəaliyyət göstərir.

2. Təlimdə müəllimin fəallıq dərəcəsi artdıqca şagirdlərin fəallıq dərəcəsi bir o qədər azalır və əksinə, şagirdlərin fəallığı artırıldıqca müəllimin fəallığı azalır.

3. Təlimdə ziddiyyətlərin şagirdlər tərəfindən duyulması, qəbul edilməsi və aradan qaldırılmasına səy göstərilməsi mənimsəmənin və inkişafın səviyyəsini yüksəldir.

Təlimin məzmunu ilə əlaqədar qanunauyğunluqlar:

1. Təlimin məzmunu və gedişi elmi cəhətdən nə qədər əsaslı olursa, mənimsəmənin səviyyəsi bir o qədər yüksəkdir.

2. Təhsilin bir halda təlimin əsası, digər halda təlimin gedişi, üçüncü halda nəticəsi olduğunu müəllim nə qədər dərinləndirirsə təlim və təhsilin səmərəsi bir o qədər artır.

Təlimin vəzifələri ilə əlaqədar qanunauyğunluqlar:

1. Təlimin məzmununda və təşkilində, habelə müəllimin şəxsiyyətində olan tərbiyəvi imkanlardan nə qədər geniş istifadə edilirsə, təlimin tərbiyələndirici əhəmiyyəti bir o qədər artır.

2. Dərsliklərin mətnlərində mühakimə formalarına şagirdlərin diqqəti cəlb edildikdə, müəllimin şəxsi mühakimələri məntiqli olduqda şagirdlərin əqli inkişaf sürəti xeyli artır.

Təlimin nəticələri üzrə qanunauyğunluqlar:

1. Təlim zamanı şagirdlərin diqqəti əyani vəsaitin yalnız müşahidə olunan əlamətlərinə yönəldildikdə onlarda əsasən qavrayış və təsəvvürlər formalaşa bilər, həmin əlamətlər ümumiləşdirilərək eyni tipli digər obyektlərə aid edildikdə əsasən anlayışlar formalaşır.

2. Tədris mövzusunun xarakterindən asılı olaraq tətbiq edilən təlim üsullarının müxtəliflik dərəcəsi artdıqca şagirdlərin mənimsəmə dərəcəsi yüksəlir.

3. Vaxtaşırı şüurlu təkrar təşkil edildikdə, eyni bilikdən şagirdlərin müxtəlif şəraitdə istifadəsi təşkil olunduqda biliyin yadda qalma müddəti artır.

Təlimdə müəyyənləşdiriyimiz həmin qanunauyğunluqlardan müvafiq təlim prinsipləri irəli gəlir:

1. Təlimin həyatla əlaqələndirilməsi prinsipi;

2. Təlim üçün münasib şəraitin yaradılması prinsipi;

3. Fərdi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması prinsipi;
4. Təlimdə əməkdaşlıq prinsipi;
5. Təlimdə əks-əlaqələrin yaradılması prinsipi;
6. Təlimdə şagirdlərin fəallığının təmin olunması prinsipi;
7. Təlimdə elmilik prinsipi;
8. Təlimin təhsilləndirici prinsipi;
9. Təlimin tərbiyələndirici prinsipi;
10. Təlimin inkişafetdirici prinsipi;
11. Təlimdə əyaniliyin anlayışa xidmət etməsi prinsipi;
12. Təlim üsullarının müxtəlifliyinin təmin edilməsi prinsipi;
13. Bilik və bacarıqların möhkəmləndirilməsi prinsipi.

Göründüyü kimi, təlimə aid olan anlayışlar arasında daxili əlaqə və asılılığın vahid mövqedən açılması və bunun nəticəsində tam bir sistemin alınması təlim haqqında yeni nəzəriyyənin konturlarını müəyyənləşdirməyə imkan vermişdir.

Səciyyələndirməyə çalışdığımız təlim nəzəriyyəsinin pedaqoji elm üçün yeni olduğu və pedaqoji elmi zənginləşdirdiyi aydındır. Sual olunur: bəs yeni təlim nəzəriyyəsi praktikaya, fənlərin tədrisinə nə verir?

Yeni təlim nəzəriyyəsinin əsas müddəaları ilə yaxından tanış olan müəllim yəqin edir ki, bu nəzəriyyə məktəb təcrübəsinə çox şey verir. Əvvəla, müəllimin nəzəri səviyyəsi xeyli yüksəlir; ikincisi, təlimin mahiyyətinin, onun qarşısında duran vəzifələrin nədən ibarət olduğunu müəllim daha aydın təsəvvür edir; üçüncüsü, tədris mövzusunun mənimsənilməsinin hansı mərhələlərdən keçdiyini, hansı üsullardan nə üçün istifadə etməli olduğunu bilir. Bütün bunların nəticəsində təlimin keyfiyyəti yüksəlir.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №2, 1996)**

## **19. TƏLİMDƏ YENİ MEYLLƏR GÜCLƏNİR**

Məktəblərimizdə aparılan müşahidələr göstərir ki, təlimdə bizi fərəhləndirən bir sıra meyllər güclənir. Hazırkı məqalədə bu cür faydalı meyllərdən biri üzərində dayanmaq

istərdik. Biz təlimdə, o cümlədən dərsdə şagirdlərin psixoloji funksiyalarını inkişaf etdirmək və eyni zamanda onların tərbiyəlilik səviyyəsini artırmaq meylini nəzərdə tuturuq.

Təlimin inkişafetdirici və tərbiyələndirici prinsiplərinin olduğunu dərinlən bilən, bunları gündəlik işində nəzərə alan və nəticədə böyük müvəffəqiyyət qazanan müəllimlərimiz az deyil. Onlardan biri də Bakı şəhərindəki 7 saylı məktəbdə fəaliyyət göstərən **Ofelya Həsənovadır**. Onun dərsləri göstərir ki, müəllimə təlimin başlıca funksiyalarını yerinə yetirməkdə uğur qazana bilir. Müəllimə üçün öyrədilən biliklər şagirdlərdə diqqəti, iradəni, nitqi, fikir yürütmək bacarığını inkişaf etdirməyin, əməksevərlik, səliqəlilik, vətənpərvərlik kimi keyfiyyətləri formalaşdırmağın güclü vasitəsinə çevrilir. Bu mənada onun təcrübəsindən çox şey götürmək olar.

Konkretlik üçün Ofelya müəllimənin I sinifdə dərs ilinin sonuna yaxın dinlədiyimiz bir dərslə nəzər salaq.

Dərsi ev tapşırıqlarının icra vəziyyətini yoxlamaqla başlayan müəllimə, əvvəla, heç bir şagirdi diqqətindən kənar qoymadı, hər bir şagirdin necə işlədiyinə fikir verdi. İşin bu cür qurulması şagirdlərdə məsuliyyət hissini gücləndirir. İkincisi, müəllimə ev tapşırığını nümunəvi icra etmiş şagirdin yazısını nümayiş etdirir. Qalan şagirdlər üçün necə işləməyin vacibliyi aydın olur. Üçüncüsü, müəllimə müəyyənləşdirdiyi səciyyəvi nöqsanın üstündən sükutla keçmədi. O, sözün səhv və düzgün yazılışını lövhədə müqayisəli şəkildə şagirdlərin nəzərinə çatdırdı.

Müəllimənin şagirdlərə müraciət tərzini onları maqnit kimi özünə çəkir: «Mənim balam», «gözlə balam», «Azər oğlum» kimi ifadələri eşidən şagirdlərin dərslə fəallığı xeyli artır.

Yazarkən parta arxasında əyləşmək qaydalarına şagirdlərin necə əməl etdiklərinə müəllimin diqqət yetirməsinin faydasını xüsusi izah etməyə ehtiyac yoxdur.

Hərfin yazılış qaydasını öyrətməkdə maraqlı cəhətlər vardır. Yeni hərfin, məsələn «h» hərfinin yazılış qaydasını uşaqlara başa salarkən müəllimə lövhədə **necə yazacağına**

onların diqqətini cəlb edir, həmin hərfi əvvəlcə havada yazmağı təklif edir, sonra hərflər dəftərə yazılır.

Şagirdlər yazarkən müəllimə onların bellərinin, boyunlarının, əllərinin vəziyyətinə xüsusi diqqət yetirir. Bunun pedaqoji, fizioloji və fiziki əhəmiyyətini ayrıca izah etməyə də ehtiyac yoxdur.

Şagirdlərin işində nöqsanlar müşahidə edərkən müəllimə haqlı olaraq tək-tək şagirdlərlə deyil siniflə işləməyə üstünlük verir. Məsələn, müəllim partalararası hərəkət edərkən hərflərin yazılışında gördüyü səciyyəvi nöqsanlara lövhədə düzəliş verir və həmin hərfləri düzgün yazmağı şagirdlərə tapşırır. Aydın ki, belə bir iş tərzində şagirdlərdə məsuliyyət hissini xeyli artırır.

Dərs zamanı şagirdlərin diqqətli olmalarına xüsusi qayğı göstərildiyini qeyd etməmək olmaz. Məsələn, müəllimə keçilmiş səsləri bir şagirddən soruşdu. Onun tələbinə əsasən başqa şagird birincinin, üçüncü şagird ikincinin fikrini davam etdirdi. Məlum oldu ki, müəllim dərs zamanı danışan yoldaşa diqqətlə qulaq asmağın vacibliyini şagirdlərə başa sala bilirdi.

Təlimin müvəffəqiyyəti üçün diqqət kimi psixoloji funksiya ilə yanaşı, müəllimə uşaqlarda düşünmək, düzgün mühakimə yürütmək bacarığının inkişafına da səy göstərir. Bu məqsədlə o, «həyat» və «həyat» sözlərinin həm yazılışına, həm də tələffüzünə uşaqların diqqətini cəlb etdi: yazılışdakı və tələffüzdəki fərqi şagirdlərdən müqayisəli yolla alan müəllim eyni zamanda bir neçə vəzifə yerinə yetirmiş oldu; şagirdlər oxşar dil hadisələrindəki məna müxtəlifliyini aydın başa düşdülər; onlar eyni zamanda mühakimə etməli, düşünməli, müqayisə aparmalı, nəticə çıxarmalı oldular.

Eyni iş «şəhid» və «şahid» kimi sözlər üzərində də aparıldı. Aşağı siniflər üçün səciyyəvi olan bir cəhət də dərstdə müşahidə edilirdi. Biz şagirdlərin yorğunluğunu götürmək üçün istifadə olunan tərzləri nəzərdə tuturuq. Bu məqsədlə müəllimə əl hərəkətlərinə və nəğmə oxumağa müraciət etdi. Müəllimənin təklifi ilə şagirdlər əl

barmaqlarını hərəkətə gətirdilər, əllərini bir neçə dəfə açıb yumdular. Sonra müəllimənin məsləhəti üzrə şagirdlər «Birincilər» adlı nəğməni birlikdə oxudular.

Dərs davam edirdi. Müəllimə şagirdlərin cümlələrdə işlətdikləri bəzi sözlərdən istifadə edərək ən çox tərbiyəvi səciyyə daşıyan tədbirlərə əl atırdı. «Azərbaycan» və «zəhmət» bu cür sözlərdən idi. Danışan şagird cümlələrinin birində «Azərbaycan» sözünü işlədəndə müəllimə həmin sözü yenidən tələffüz etməsini şagirddən xahiş etdi və sinfə müraciətlə bildirdi:

-Uşaqlar, gəlin Azərbaycana həsr olunmuş bir nəğmə yada salaq və xorla oxuyaq.

Şagirdlər məmnuniyyətlə işə qoşuldular. Sınıfda xoş bir əhval-ruhiyyə əmələ gəldi.

Başqa bir şagirdin nitqində işlədilən «zəhmət» sözü üzərində qısa söhbətdən sonra uşaqlar müəllimənin təklifi ilə zəhmətə aid şer söylədilər.

Eyni səciyyəli iş «elm» sözü üzrə də aparıldı. Fikrimizcə, ayrı-ayrı sözlərin mənasını dərindən başa düşmək üçün müəllimə haqlı olaraq həmin sözlərin mənaları üzərində apardığı işi müvafiq şerlərlə əlaqələndirdi. Burada müəllimə əlavə olaraq həm şagirdlərin hafizəsini işə salır, həm də tərbiyəvi iş aparmış olur.

Dərsdə şagirdlərin hafizəsini möhkəmləndirmək və inkişaf etdirmək üçün müəllimə başqa tərzlərə də əl atır. Məsələn, o, ekranda bir cümlə nümayiş etdirərkən uşaqlara bildirdi:

-Uşaqlar, ekranda görəcəyiniz cümləyə diqqət yetirin. Mən ekranı söndürəcəyəm. Siz isə ekran söndürüldəndən sonra həmin cümləni dəftərinizə yazacaqsınız. Ekran söndürülür. Şagirdlər oxumuş olduqları cümləni dəftərlərinə yazırlar. Müəllimə partalar arasında hərəkət edərək şagirdlərin yazılarına nəzər salır və az bir vaxtda onların hafizələrinin möhkəmlik dərəcəsini üzə çıxara bilir. Nəticədə ayrı-ayrı şagirdlərlə fərdi iş aparmaq mümkün olur.

Müəllimənin işində başqa bir cəhət də xüsusi maraq doğurur. Biz şagirdlərdə təfəkkür qabiliyyətini, düşünmək, fikir yürütmək, aldığı nəticəni sübut etmək bacarığını nə-

zərdə tuturuq. Bu mənada dərsdən birçə fakta nəzər salmaq kifayət edərdi. Müəllimə lövhədə belə bir cümlə yazdı: «Şəhriyar Azərbaycanın şairidir» və sinfə müraciət etdi:

-Uşaqlar, cümləni diqqətlə oxuyun, görək orada yol verilmiş nöqsanı kim müəyyənləşdirə bilər.

Şagirdlərdən biri ayağa qalxır və cümləyə düzəliş verərək bildirir ki, «Azərbaycanın» sözünün sonundakı «ın» artıqdır. Cümlə belə yazılsa yaxşı olar: «Şəhriyar Azərbaycan şairidir».

Müəllimə şagirdin fikri ilə razılaşıb və öz fikrini isbat etmək məqsədi ilə ona deyir:

-Nə üçün öz cümləni düzgün hesab edirsən?

Şagird bir qədər düşündükdən sonra bildirdi:

-İkinci cümlə daha yaxşı səslənir.

Dərsdən gətirdiyimiz ayrı-ayrı faktları ümumiləşdirək. Göründüyü kimi, müəllimə dillə əlaqədar olan bilikləri şagirdlərə şüurlu mənimsədə bilmişdir. Başqa sözlə desək, müəllimə həmin dərsdə təlimin təhsilləndirici vəzifəsini yerinə yetirmişdir. Bununla yanaşı o, təlimin tərbiyələndirici vəzifəsini həyata keçirməyi diqqət mərkəzində saxlamışdır.

**Sual olunur:** bu vəzifə özünü nələrdə göstərmişdir? Ev tapşırığının yoxlanmasında, şagirdlərə müraciətin xarakterində, parta arxasında oturmağın vəziyyətinə nəzarətdə, ayrı-ayrı sözlərin sosial mənalarını açmaqda, müvafiq sözlərlə əlaqədar şer demək, nəğmə oxumaqda və s.

Ev tapşırıqlarının bütün şagirdlər tərəfindən, özü də necə yerinə yetirildiyinə müəllimin fikir verdiyini yəqin edən şagirdlər görürlər ki, heç kəs onun diqqətindən yayınmır və buna görə də səylərini artırmalı olurlar.

Dərs zamanı şagirdlərə müraciətində müəllimin həlimliyini, mülayimliyini, qayğısını, mehribanlığını duyan uşaqlar həvəslə cavab verməyə, danışmağa, öz fikirlərini söyləməyə, fəallıq göstərməyə can atırlar.

Parta arxasında şagirdlərin necə oturduqlarına, bellərinin, əllərinin vəziyyətinə diqqət yetirən müəllim, əvvəla, onları düzgün oturuş qaydalarına alışdırır; ikincisi, onların normal fiziki inkişafına şərait yaradır; üçüncüsü, tez

yorulmalarının qarşısını alır; dördüncüsü, onları intizamlı olmağa dəvət edir.

«Zəhmət», «Vətən», «Ana», «Azərbaycan» kimi sözlər üzərində şagirdləri işlədən, onları düşünməyə vadar edən müəllimə həmin sözlərin daşdıqları ictimai mənaların dərinədən dərk olunmasına nail ola bilər.

Əlavə olaraq müvafiq anlayışlarla əlaqədar şərlərin yada salınması, ifadə ilə deyilməsi, nəğmələrin xatırlanması və birlikdə oxunması həmin sözlərin tərbiyəvi imkanlarından geniş istifadə edildiyini söyləməyə əsas verir.

Dərstdən götürdüyümüz və nümayiş etdirdiyimiz faktlardan aydın olur ki, dərs həm də şagirdlərin inkişafına xidmət etmişdir. Sual olunur: təhlil etdiyimiz dərstdə şagirdlərin inkişafı deyəndə nələr nəzərdə tutulur? Birinci növbədə onların psixoloji inkişafı! Bəs şagirdlərin psixoloji inkişafına nələr aiddir? Şagirdlərin psixoloji inkişafı çoxcəhətli prosesdir. Biz burada yalnız bir cəhətə, dərs zamanı şagirdlərdə bəzən psixoloji funksiyaların: diqqətin, təsəvvürün, hafizənin, təxəyyülün, təfəkkürün, iradənin inkişaf etdirilməsi imkanına öləri də olsa toxunmaq istərdik.

Sadalananan psixoloji funksiyaların inkişafına qayğı göstərən Ofelya müəllimənin əməyi yüksək qiymətə layiqdir. Çünki dərstdə diqqətli olan, özünü ələ almağı bacaran, hafizəsi, təxəyyülü, təfəkkürü inkişafda olan şagirdlər təlim zamanı müvəffəqiyyət əldə etmək imkanı qazanırlar.

Şagirdlər yazıda və ya danışıqda yol verdikləri nöqsanların nədən ibarət olduğu, hansı səbəblərdən irəli gəldiyi, necə aradan qaldırmağın mümkün olduğu üzərində uşaqları düşündürə-düşündürə işlədən müəllimə öz yetirmələrində məhz diqqətli olmaq, şüurlu başa düşmək, yadda saxlamaq qabiliyyətlərini birinci sınıfdən inkişaf etdirməyə çalışır. Bunun iki cəhətdən əvəzsiz əhəmiyyəti vardır. Əvvəla, psixoloji funksiyaları ələ birinci sınıfdən inkişaf yoluna düşən şagirdlərdə həmin funksiyalar sonrakı siniflərdə getdikcə dərinləşir və genişlənir. İkincisi, məlumdur ki, inkişaf edən diqqət, təxəyyül, təfəkkür, hafizə, iradə özü təlimdə sonra müvəffəqiyyət qazanmağın güclü amilinə çevrilir.

Təhlil etdiyimiz dərsdən bir sıra başqa nəticələr də çıxarmaq mümkündür. Bu cür nəticələrdən biri təlimdə müəllimin başlıca rolu, digəri isə şagirdin rolu ilə əlaqədardır.

Dərsin təhlilindən görüldüyü kimi, dərs zamanı müəllimin funksiyası bir qədər dəyişmişdir. O, dərs üzərində müəyyən bilikləri, bacarıq və vərdişləri ənənəvi qaydada olduğu kimi, şagirdləri öyrətməklə öz işini bitmiş hesab etmir. O, şagirdləri öyrətməkdən daha çox onların öyrənmələrini təşkil edir, biliklərin, bacarıq və vərdişlərin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə istiqamət verir. Müəllimin işində bu ikinci cəhət üstünlük təşkil edir. Yenilik, yeni meyl məhz bu ikinci cəhətin üstünlüyündədir.

Dərsin bu cür təşkilində şagirdlərin fəaliyyət xüsusiyyətləri də bir qədər dəyişir. Ənənəvi iş üslubunda yeni tədris materiallarını izah edərkən, şərh edərkən, aydınlaşdırarkən daha çox müəllim fəal olur; şagirdlər isə, yaxşı halda qulaq asmalı, deyilənləri eşitməli və yadda saxlamalı olurlar. Təhlil etdiyimiz dərsdə isə qulaq asmaq və yadda saxlamaqla yanaşı şagirdlər düşünməli, axtarmalı, tapmalı, işləməli olurlar: onların fəallıq və müstəqillik dərəcəsi xeyli artmış olur. Şagirdlər təlimin passiv iştirakçılarından fəal iştirakçılarına çevrilirlər. Başqa sözlə, təlimdə yeni meyl həm də şagirdlərin fəallıq və müstəqillik dərəcəsinin artmasında özünü göstərir.

Deyilənlərdən belə bir nəticə də çıxır: **təlim haqqında ənənəvi anlayışdan əl çəkmək lazımdır**. Bu anlayışın mahiyyəti isə belədir: müəllim öyrədir, şagird öyrənir.

Yeni təlim anlayışını qəbul və tətbiq etmək lazımdır. Onun mahiyyəti qısa şəkildə belədir: **müəllim şagirdin öyrənmə fəaliyyətinin təşkil edir, ona istiqamət verir**.

Dərslə əlaqədar məqalədə bütün deyilənləri yekunlaşdırmalı olsaq, təlimin mahiyyəti belə ifadə olunmalıdır: müəllimin **rəhbərliyi altında bilik, bacarıq və vərdişlərin** şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsi və bu zaman onların tərbiyə olunması və inkişafı etdirilməsi təlimdir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №1, 1997)

## 20. TƏLİMİN MAHİYYƏTİNƏ DAİR YENİ NƏZƏRİYYƏ VƏ BUNU BİLMƏYİN PRAKTİK ƏHƏMİYYƏTİ

Elm və texnikanın sürətlə inkişaf etdiyi müasir dövrdə təhsilin səviyyəsini yüksəltməyə ehtiyac xeyli dərəcədə artmışdır. Bu ehtiyacın ödənilməsinə təlim haqqında yeni nəzəriyyə də xidmət edə bilər.

Məlum olduğu kimi, təlim kateqoriyası bir sıra məfhumları, o cümlədən müəllim, şagird (tələbə), bilik, bacarıq və vərdişlər, təlimin vəzifələri, onun təhsillə, tərbiyə ilə bağlılığı və s. kimi məfhumları özündə əks etdirir.

Bəri başdan etiraf edilməlidir ki, təlim kateqoriyasının əhatə etdiyi həmin məfhumlara dair mövcud anlam və təklif etdiyimiz yeni anlam bir-birindən köklü şəkildə fərqlənir. Müəllim məfhumuna dair anlayışa müraciət edək. Mövcud anlamda ənənəyə çevrilmiş müəllim statusu ümumən belə ifadə olunur: «Müəllim – ümumtəhsil, orta və ali ixtisas məktəblərində hər hansı fənni tədris edən pedaqoji işçidir» (Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası, Bakı, 1983, VII cild, səh. 120).

Milli pedaqogikada müəllim statusu tamam başqa məzmununda – müasir reallıq nəzərə alınaraq belə qoyulur: «Müəllim – sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri səciyyəli bilikləri, bacarıq və vərdişləri, habelə mənəvi keyfiyyətləri şagirdlərə (tələbələrə) aşılamaq yolu ilə cəmiyyətin sonrakı inkişafına güclü təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssisdir».

Göründüyü kimi, müəllim statusu haqqında mövcud anlam və yeni anlam yer və göy qədər fərqlənir. Düşünürük ki, bu fərqi burada geniş təhlil edib sübuta yetirməyə ehtiyac yoxdur.

Mövcud anlamda və yeni anlamda şagird statusu da xeyli dərəcədə fərqlənir. Mövcud anlamda şagird məfhumuna dair geniş yayılmış anlayış belədir: «Şagird – dərs zamanı müəllimi dinləyən, onun dediklərini yadda saxlamağa çalışən, soruşduqda xatırlayan şəxsdir». Milli pedaqogikada isə şagird məfhumu haqqında anlayış başqa məzmununda ifadə

olunur: «Şagird – sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri səciyyəli bilikləri, bacarıq və vərdisləri, habelə mənəvi keyfiyyətləri müəllimin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil rəhbərliyi altında mənimsəməklə cəmiyyətin sonrakı inkişafında fəal iştiraka hazırlanan vətəndaşdır». Göründüyü kimi, burada da köklü fərq göz qabağındadır: əlavə şərhə lüzum qalmır.

Təlimdə müəllimin mövqeyi ənənəvi anlamda və yeni anlamda fərqlənir. Ənənəvi anlama görə müəllim təlim zamanı çalışır ki, öz fənni üzrə bilik və bacarıqları şagirdlərinə yüksək səviyyədə öyrətsin, izah etsin, aydınlaşdırsın; şagirdləri isə diqqətlə qulaq assın, yadda saxlasın, soruşanda cavab versin. Yeni anlamda isə müəllim nəzərdə tutulan bilik və bacarıqların şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsini təşkil edir, ona istiqamət verir, rəhbərlik edir, lazım gəldikdə izahat verir, köməklik göstərir. Bir sözlə, müəllim öyrənməyi şagirdlərə öyrədir.

Təlim zamanı şagirdlərin mənimsəməli olduqları biliklərin müəyyənlik dərəcəsində də fərq var. Ənənəvi anlamda şagirdlərə öyrədilən biliklərin necəliyi aydın olmur; yeni anlamda isə şagirdlərin mənimsəyəcəyi biliklərdə iki cəhətdən aydınlıq mövcuddur: biliklərin həm sistemləşdirildiyi, həm də milli və ümumbəşəri səciyyəli olduğu qeyd edilir.

Bilik və bacarıqların necə mənimsədildiyində də fərq diqqəti cəlb edir. Ənənəvi anlamda biliklər şərh edilir, demək olar ki, şagirdlərə hazır formada təqdim olunur, əsasən hafizəyə üstünlük verilir; yeni anlamda isə biliklər hazır verilmir; şagirdlər müəllimin rəhbərliyi ilə arayıb axtarmalı, müstəqil düşünməli, işləməli olurlar. Burada hafizə deyil, təfəkkür üstünlük təşkil edir.

Təlim zamanı müəllim fəaliyyətinin səciyyələndirilməsində də mövcud anlamla yeni anlam fərqlənir. Mövcud anlamda bu cəhətə məhəl qoyulmur. Yeni anlamda isə müəllim fəaliyyətinin məqsədyönlü və planlı olduğu xüsusi vurğulanır.

Təlimin tərbiyəvi imkanlara malik olub-olmadığını qiymətləndirməkdə anlamlar fərqlənir. Mövcud anlamda təlimin tərbiyəvi imkanları nəzərə alınır. Nəticədə müəllimlərin

bəziləri təlim zamanı epizodik hallarda tərbiyə işi aparır, onların əksəriyyəti düşünür ki, tərbiyə ilə sinif rəhbərləri məşğul olmalıdır. Yeni anlamda isə təlimin tərbiyə imkanları olduğu aydın qeyd edilir.

Eyni fikir psixoloji inkişaf məsələsinə də aid edilməlidir. Təlimdə psixoloji inkişafa mövcud anlamda yer yoxdur. Nəticədə müəllimlərimizin əksəriyyəti fənnin tədrisi zamanı şagirdlərin psixoloji qüvvələrinin inkişafı ilə xüsusi məşğul olmur; deyirlər ki, bu məsələ məktəb psixoloqlarına aiddir. Yeni anlamda isə nəzərdə tutulur ki, təlim şagirdlərin psixoloji inkişafına təkan verməlidir.

Sadalanən üstün cəhətləri ümumiləşdirən milli pedaqogika təlimin mahiyyətini belə ifadə edir: «Təlim – müəllimin məqsədyönlü, planlı rəhbərliyi altında milli və ümumbəşəri dəyərlərlə əlaqədar olan sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdislərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən mütəşəkkil mənimsənilməsi, bu zaman onların tərbiyə olunmaları və psixoloji cəhətdən inkişaf etmələri prosesidir».

Aydındır ki, tezis şəklində ifadə etdiyimiz yeni təlim nəzəriyyəsi ilk baxışda bir çox müəllimlər üçün çətin görünə bilər. Bu, təbiidir! Onlar uzun müddət birtərəfli başa düşülən təlim anlayışına alışmışlar. Təlimdə möhkəm kök salmış adət və ənənələrdən birdən-birə əl çəkmək, yenilərinə alışmaq o qədər də asan olmur. Təcrübə göstərir ki, yeni nəzəriyyənin konturları başa düşüldükcə və işdə nəzərə alındıqca, uğur qazanıldıqca bu nəzəriyyə müəllimlərimizin öz malına çevriləcək, özününküləşəcək. Müəllimlərimiz yəqin edəcəkdir ki, eyni zamanda həm təhsil vəzifəsini, yəni müvafiq biliklərin, bacarıq və vərdislərin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsini, həm tərbiyə vəzifəsini, yəni mənimsənilən biliklərin məzmunu və təlimin gedişi ilə şagirdlərin mənəviyyatına təsiri, həm də psixoloji inkişaf vəzifəsini, yəni şagirdlərdə qavrayış, təsəvvür, təxəyyül, təfəkkür, hafizə, diqqət, iradə kimi psixoloji qüvvələrin inkişafını təmin etməlidir.

Təlimin mahiyyətinə dair yeni nəzəriyyə ilə silahlanan müəllim inanır ki, tərbiyəlilik səviyyəsi yüksələn, diqqəti

davamlı olan. İradə cəhətdən özünə hakim kəsilən, təfəkkür qaydalarına uyğun şəkildə düşünən, müstəqil işləməyə alışan şagirdlər daha uğurla təhsil alırlar; və, əksinə, təhsildə təkidlilik göstərməyən şagirdin isə tərbiyəlilik səviyyəsi, psixoloji inkişaf dərəcəsi o qədər də yüksəlmir.

Yeni nəzəriyyənin praktik üstünlüklərini müəllif kimi, mən də öz təcrübəmdə – ali təhsilin bakalvr pilləsində «Məktəb pedaqogikası» kursunun tədrisi zamanı, magistratura pilləsində isə «Ali məktəb pedaqogikası» kursunun tədrisi zamanı yəqin etmişəm.

Təlimin mahiyyətinə dair yeni nəzəriyyənin orta ümum-təhsil məktəblərində təbliği və geniş tətbiqinə keçilməsi üçün Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirinin 16 may 2005-ci il tarixli, 362№li əmri ilə bu yeni nəzəriyyənin əks olunduğu «Məktəb pedaqogikası» adlı mənim dərsliyim Bakı şəhərindəki 9№li məktəbdə eksperimentdə sınaqdan keçirilir.

## IV. PEDAQOJİ PROSESİN PSIXOLOJİ İMKANLARINDAN İSTİFADƏNİN ZƏRURİLİYİ

---

### 21. DƏRSDƏ ŞAĞİRD LƏRİN BİLİK VƏ BACARIQ SƏVIYYƏSİNİ YÜKSƏLT MƏYİN YOLLARI HAQQINDA

Respublikamızın bir sıra məktəblərində Azərbaycan dili, riyaziyyat, fizika, kimya fənləri və başqa fənlər üzrə aparılmış yoxlamalar göstərir ki, bir çox şagirdlərin bilik və bacarıqlarında nöqsanlar vardır. Ayrı-ayrı tədris proqramlarının bəzi məktəblərdə şagirdlər tərəfindən lazımınca mənimsənilmədiyi, şübhəsiz ki, səbəbsiz deyildir. Bu, maarif işçilərinin hamısını düşündürür.

Bəzi metodist və müəllimlər bunun səbəbini tədris proqramlarının və dərsliklərin qüsuru ilə izah etməyə çalışırlar. Elə metodist və müəllimlər də vardır ki, şagirdlərin bilik və bacarıqlarındakı kəsirləri məktəbin maddi bazası, sinifdəki şagirdlərin sayı ilə əlaqələndirirlər. Həmin məsələni şagirdlərin özləri ilə, onlarda biliyə olan marağın zəifləməsi ilə izah etməyə çalışsan tək-tək müəllimlərə də rast gəlmək olur.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarında müşahidə edilən qüsurların səbəblərini araşdırmaqda digər ifratçılığa da yol verilir. Son vaxtlarda pedaqoji ədəbiyyatda belə bir meyl vardır ki, guya şagirdlərin bilik və bacarıqlarındakı kəsirlər yalnız müəllimin metodik işindəki qüsurdan irəli gəlir.

Söz yox ki, həmin mülahizələrin hamısında müəyyən həqiqət vardır. Doğrudan da ayrı-ayrı fənlərdən proqramın ikinci dərəcəli materiallarla həddən artıq yüklənmiş olması, tələb edilən əyani vəsaitin məktəbdə çatışmaması, bəzi dərsliklərin qeyri-kamilliyi, tək-tək şagirdlərdə oxumağa, biliyə marağın zəifliyi, müəllimin metodik işindəki qüsurlar və bir çox digər amillər şagirdlərin bilik və bacarıqlarına müəyyən təsir göstərir.

Lakin hər bir amilə konkret yanaşdıqda yəqin etmək olur ki, proqram və dərsliklərdəki nöqsanlar da, məktəbin maddi

bazasındakı çatışmazlıqlar da, şagirdlərin sinifdə miqdarı da, müəllimin metodik işi də ayrılıqda şagirdlərin bilik və bacarıqlarındakı qüsuru şərtləndirən yeganə amil deyildir. Çünki eyni proqram və eyni dərslük əsasında işləyən bir müəllim təlimdə böyük müvəffəqiyyətlər qazanır, digər müəllim isə belə müvəffəqiyyət əldə etməkdə çətinlik çəkir. Eyni məktəbdə eyni maddi bazadan, əyani vasitələrdən istifadə edən müəllimlər təlim işində heç də eyni göstəricilər əldə etmirlər. Həmin fikri sinifdəki şagirdlərin sayı ilə də əlaqədar olaraq söyləmək mümkündür. Eyni tərkibli sinifdə bir fəndən dərs deyən müəllim görkəmli nailiyyətlər qazanır, başqa fəndən dərs deyən digər müəllimin isə öz işindən razı qalmağa əsası olmur. Eyni şagird bir müəllimin dərsinə böyük maraq göstərir, başqa müəllimin dərsinə isə barmaq-arası baxır.

Təcrübə göstərir ki, tədris proqramı və dərslüklərin sabitliyi, məktəbdə lazımı maddi bazanın olması, sinifdə şagirdlərin miqdarının normallığı, şagirdə fənnə marağın olması və başqa amillər təlim keyfiyyətini yüksəltmək üçün nə qədər zəruri olsa da, kifayətləndirici deyildir.

Təlim işində yüksək müvəffəqiyyət qazanmaq üçün həmin amillərlə yanaşı, metodik işin səviyyəsini yüksəltməyin, onu səmərələşdirməyin, təlimdə yeni-yeni imkanlar axtarıb tapmağın əhəmiyyəti də böyükdür.

Bütün fənlər üzrə şagirdlərin yüksək müvəffəqiyyət qazanmasına nail olmaq, sinifdəki bəzi şagirdlərin geriləməsini aradan qaldırmaq dövlət əhəmiyyəti olan böyük məsələdir. Əvvəlnən, hər sinifdə 2-3 şagirdin geri qalması baha başa gəlir, onların təlim və tərbiyəsi üçün yenidən vəsait ayırmaq lazım gəlir, ikincisi, təlimdə geri qalan şagirdlər mənəvi cəhətdən xeyli əzab çəkirlər, cəmiyyət üçün onların faydalı adamlar kimi yetişdirilməsi işi çətinləşir.

Buna görə də təlimin keyfiyyətini daha da yaxşılaşdırmaq, hər bir fəndən sinifdəki şagirdlərin bilik və bacarıqlarının səviyyəsini yüksəltmək, dərstdə geriqalma hallarını aradan qaldırmaq günün vacib məsələsi kimi qarşımızda durur. Buna görə də qarşıdakı elmi-praktik konfransın

çağırılması təsadüfi deyildir. Həmin elmi-praktik konfransın çağırılmasından başlıca məqsəd – təlim işindəki qabaqcıl təcrübəni ümumiləşdirmək, tipik nöqsanları və bunları doğuran səbəbləri aşkara çıxarmaq, bu nöqsanları aradan qaldırmaq yollarını müəyyənləşdirməkdən ibarətdir.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarını artırmaq üçün hər bir dərstdə geniş imkan vardır. Bu, bir həqiqətdir. Lakin əsas məsələ – bu imkandan kimin və necə istifadə etməsindədir. Müşahidə etdiyimiz dərslər göstərir ki, bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarını aşkara çıxarmaq və bunları artırmaq üçün müəllimlərin heç də hamısı dərslərin mövcud imkanlarından maksimum istifadə etməyə fikir vermir.

İlk baxışda diqqəti o qədər də cəlb etməyən bir məsələyə – dərslə davamın müəllim tərəfindən yoxlanması qaydasına nəzər salaq. Cəsarətlə deyə bilərik ki, müəllimlərimizin əksəriyyəti dərslə davamın yoxlanmasına formal yanaşır, ənənəyə çevrilmiş müəllimlik borcu kimi baxır. Müəllimlərin əksəriyyəti dərslə hər hansı şagirdin olmadığını bu və ya digər yolla müəyyənləşdirir və öz vəzifəsini jurnala «q» («qayıb») yazmaqla bitmiş hesab edir. Bir məktəbdə davamın necə yoxlandığını öyrənməyə çalışdıq. Müxtəlif fənlər üzrə 28 dərslə olduq. Bunlardan 16-da davama əsla fikir verilmədiyini müəyyən etdik. Qalan 12 dərslə 8-də müəllimlər gəlməyən şagirdin kim olduğunu növbətçidən soruşdu və jurnala müvafiq qeyd etdi. 2 dərslə növbətçi dərslə gəlməmiş şagirdlərin ad və familiyalarını yazıb müəllimin stolunun üstünə qoydu. Bir müəllim jurnal üzrə şagirdlərin ad və familiyalarını oxuyub gəlməyənləri müəyyənləşdirdi. Qalan bir müəllim isə növbətçiyə müraciətlə dedi:

-Dərslə olmayanları yaz mənə ver, sonra jurnala qeyd edərik.

Sonra həmin müəllim sorğuya keçdi. O dedi:

-Keçən dərslə nənə idi?

-Onluq kəsrlə yuvarlaqlaşdırılması.

-Abdulla gəlmiş danışsın.

-Müəllim, Abdulla bu gün dərslə gəlməyib.

Dolaşmış müəllimin düşdüyü vəziyyəti təsəvvür etmək çətin deyildir.

Əsl mətləb bunda deyil. Məsələ orasındadır ki, dərslərini müşahidə etdiyimiz 28 müəllimdən heç biri dərslə davamın pedaqoji mənasına məhəl qoymadı. Belə çıxır ki, dərslə davamın yoxlanmasından son məqsəd jurnala müəyyən qeyd etməkdir. Halbuki davama dair jurnalda edilən qeyd son məqsəd deyil, müəllim üçün siqnaldir.

Deməli, geri qalma hallarının qarşısını almaq, şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsini yüksəltmək üçün davamiyyət üzərində nəzarətin imkanları az deyildir.

Belə imkanlar sorğuda da çoxdur. Müəllimlərin təcrübəsində ev tapşırıqlarının icrasına müxtəlif yolla nəzarət edilir. Evə verilmiş tapşırıq məsələ və misal həlli ilə, cümlə üzərində işlə və ya digər təmrinlə əlaqədar olduqda bir qrup müəllim skamyaların arası ilə gəzərək yazı işlərinə nəzər yetirir. Bəzən eyni skamyada oturan şagirdlər müəllimin göstərişi ilə bir-birinin yazısını yoxlayırlar. Bir çox hallarda isə evə verilmiş tapşırıqın hərəsini bir şagird oxuyur; müəllim isə onun düz yerinə yetirilib-yetirilmədiyini deyir; tək-tək hallarda isə cavabın düzgün və ya səhv olduğunu sinifdəki şagirdlərdən soruşan müəllimlər də vardır.

Evə verilən tapşırıq dərslərdən müəyyən bir paragrafın oxunması ilə əlaqədar olduqda da müəllimlər sorğunu müxtəlif şəkildə təşkil edirlər. Bir də görürsən ki, müəllimin təklifi üzrə eyni materialı 3-4 şagird danışır. Bəzən də eyni paragrafın bir hissəsini bir şagird, ardını başqa şagird, qalanını isə üçüncü şagird söyləyir. Danışan şagirdin fikri haqqında qalan şagirdlərin çıxışını təşkil edən müəllimlər də vardır.

Sorğunun başqa formada aparıldığına aid digər misallar da gətirmək olar. Burada bizi maraqlandıran cəhət sorğunun müxtəlifliyi deyil, sorğu zamanı bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsinin müəllim tərəfindən aşkara çıxarılıb-çıxarılmamasıdır. Sorğunun hansı formada aparıldığından asılı olmayaraq bizi belə bir məsələ düşündürməlidir: hər bir misal, məsələ, sual, paragraf və tapşırıqla əlaqədar olaraq

müəllim az vaxt ərzində sinifdəki bütün şagirdlərin, yaxud bir qrup şagirdin bilik və bacarığını yoxlayır.

Qabaqcıl müəllimin iş təcrübəsini adi müəllimin iş təcrübəsindən fərqləndirən cəhətlər çoxdur. Bu cəhətlərdən biri də həmin məsələ ilə əlaqədardır. Adi müəllim istər təmrinlə, istərsə də qeyri-təmrinlə bağlı olan ev tapşırıqlarının bir qrup şagird tərəfindən necə yerinə yetirildiyini aşkara çıxarır. Qalan şagirdlərin işi haqqında belə müəllimin konkret təsəvvürü olmur. Qabaqcıl müəllimlər isə ev tapşırığını, sinifdəki bütün şagirdlərin, yaxud onların əksəriyyətinin necə icra etdiyini müəyyənləşdirir.

Eyni sözləri yeni bilik və bacarıq öyrədilməsi haqqında da söyləmək olar. Qabaqcıl müəllimlər, heç də bir çox başqa müəllimlər kimi hərəkət etmir, yəni şagirdlərə sadəcə olaraq yeni bilik və ya bacarıq vermir, bu bilik və bacarıqları onlara öyrədir. Buna görə də qabaqcıl müəllimlər dərstdə şagirdlərə yeni bilik və bacarıq öyrədərkən, onların necə düşündüklərinə, materialı necə mənimsədiklərinə tez-tez nəzarət edir, nədə çətinlik çəkdiklərini aşkara çıxarır, lazımı kömək göstərirlər.

Bir sözlə, qabaqcıl müəllimlərin dərslərini xarakterizə edən başlıca cəhətlərdən biri – dərslərin əvvəlindən axırıncadək bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarının səviyyəsini aşkara çıxarmaq, onların necə düşündüklərini müəyyənləşdirmək və tədris fəaliyyətlərinə rəhbərlik etməkdir.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarının səviyyəsini aşkara çıxarmaqda dərslərin geniş imkanlara malik olduğuna dair ümumi şəkildə dediklərimizi daha da konkretləşdirək. İki dərslərin gedişini burada bizi maraqlandıran yalnız bir cəhətdən nümayiş etdirək. VI sinifdə Azərbaycan dilindən adi bir dərs üzərində dayanaq.

Sinifdə 31 şagird vardı. Növbətçi iki şagirdin dərstdə olmadığını müəllimə bildirdi. Müəllim, jurnala müvafiq qeydlər etdi. Lakin yuxarıda dediyimiz kimi, dərstdə olmayan şagirdlərin mövzunu gələcəkdə öyrənməsi üçün müəllim heç bir tədbir görmədi.

Şagirdlər müəllimin təklifi ilə dəftərlərini skamyanın üstünə qoydular, məlum oldu ki, onlar evdə bir neçə qısaldılmış mürəkkəb söz yazmışlar. Müəllim skamyaların arası ilə gəzərək tapşırığı kimin necə yerinə yetirdiyinə nəzər saldı. O, ev tapşırığının bir şagird tərəfindən yerinə yetirilmədiyini aşkara çıxartdı. Təəssüf ki, müəllim tapşırığı gündəlikdə qeyd etməyin zəruriliyini onun nəzərinə çatdırmaqla kifayətləndi.

Şagirdlərdən biri evdə yazmış olduğu cümlələrdən birini oxudu: «Biz Azərbaycan SSR-in paytaxtı Bakı şəhərində yaşayırıq». Müəllimin göstərişi ilə şagird Azərbaycan SSR-in qısaldılmış mürəkkəb söz olduğunu dedi. Lakin düz də olsa şagirdin bu cavabı ilə əlaqədar olaraq qalan şagirdlərin fikrinə, onların necə düşündüyünə müəllim fikir vermədi. Deməli, müəllim bir suala bir cavab almaqla kifayətləndi. Halbuki həmin cümlə ilə əlaqədar olaraq qalan şagirdlərin də fikrini yoxlamaq olardı.

İkinci şagird yazdığı cümləni oxudu: «Sov. İKP-nin atalıq qayğısı sayəsində sovet uşaqları şən və xoşbəxt yaşayırlar». Bu şagird cümlədə qısaldılmış mürəkkəb sözün «Sov. İKP» olduğunu qeyd etdi. Həmin mürəkkəb sözün qısaldılmış şəkildə necə yazdığını müəllim şagirddən soruşdu. Lakin onun fikrinə dair müəllim qalan şagirdlərin rəyini yenə soruşmadı. Halbuki bu mümkün və lazım idi.

Üçüncü şagird yazdığı cümləni oxudu: «Özbəkistan pambıqçıları dövlətə milyon tonlarla ağ qızıl vermişlər». Müəllim burada qısaldılmış mürəkkəb sözün hansı olduğunu soruşduqda şagird bildirdi: «Özbəkistan». Şagirdin səhv dediyini gören müəllim sinfə müraciətlə soruşdu:

-«Özbəkistan» qısaldılmış mürəkkəb sözdür?

Əl qaldırmış şagirdlərdən biri «Özbəkistan» sözünün qısaldılmış mürəkkəb söz olmadığını dedi.

Təəssüf ki, həmin səhvin nədən irəli gəldiyi müəllimi maraqlandırmadı. O, yalnız bir şagirdin səhvinə aşkara çıxarmaqla kifayətləndi. Müəllim şagirdin biliyində aşkara çıxarmış olduğu bu kəsri düzəltmək üçün yerində tədbir görmədi. Halbuki qısaldılmış mürəkkəb sözün seçilməsi və

yazılmasında çətinlik çəkən həmin şagird sinifdə tək deyildi. Buna görə də bütün qalan şagirdlərin diqqətini aşkara çıxarılan bu nöqsana yönəltmək və daha kimin həmin şagird kimi, yaxud ondan fərqli düşündüyünü müəyyənləşdirmək lazım idi. Yalnız bundan sonra şagirdin səhvini yoldaşlarının qüvvəsi ilə düzəltmək daha faydalı olardı.

Sonra müəllim yazı taxtasında qabaqcadan yazmış olduğu qısaldılmış mürəkkəb sözləri aşağıdakı qaydada oxutdu:

- Kim yazı taxtasındaki birinci sözü oxuyar?
- Azər nəşr, yəni Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı.
- Kim yazı taxtasındaki ikinci sözü oxuyar?
- Azərbaycan Pedaqoji İnstitutu.
- Bəs orada necə yazılıb?
- APİ.

-Düzdür, əyləş! Əli, üçüncü sözü gəl oxu.

-Azər. TA, yəni Azərbaycan Teleqraf Agentliyi.

Dərsin bu hissəsinə yenidən qısaca nəzər salaq. Söz yox ki, bu üç sözün hər biri ilə əlaqədar şagirdlərin söyləmiş olduğu cavabı qalan şagirdlər eşitmiş və onların hər birində müəyyən (düz və ya yanlış) rəy əmələ gəlmişdi. Onların hər biri qısaldılmış mürəkkəb sözləri oxuyan şagirdlərin fikri ilə ya razı idi, yaxud razı deyildi. Müəllim isə yazı taxtası qarşısına çağırılmış və sözləri oxumuş şagirdlərin cavabları ilə əlaqədar olaraq oturan şagirdlərin fikrini aşkara çıxarmadı, onların necə düşündüyünə nəzarət etmədi. Müəllim həmin sözlərin necə qısaldıldığına dair söhbət aparmadı. O soruşdu:

-Birinci söz necə qısaldılmışdır?

-Birinci sözün ilk iki hecası və ikinci sözün kökü götürülmüşdür.

-Düzdür, bəs ikinci söz necə qısaldılmışdır?

-Orada üç sözün baş hərfi götürülmüşdür.

-Doğrudur. Bəs axırıncı söz necə qısaldılmışdır?

-Üçüncü söz hərflərin adları ilə qısaldılmışdır.

-Necə yəni hərflərin adları ilə? Sən de görüm, Əli!

-Axırıncı qısaldılmış mürəkkəb sözdə birinci sözün ilk hecası, qalan iki sözün isə başlanğıc hərfləri götürülmüşdür.

-Doğrudur.

Deməli, həmin üç mürəkkəb sözün necə qısaldıldığına dair müəllimin dörd sualına faktik olaraq dörd şagirddən cavab alınmışdır. Halbuki həm düz, həm də yanlış cavabla əlaqədar olaraq hər dəfə sinifdəki bütün şagirdlərin ayrılıqda necə düşündüyünə də nəzarət etmək lazımdı. Yazı taxtasına çağırılmış şagirdin düz, yaxud yanlış danışdığını sinifdəki şagirdlərə söylətmək əvəzinə, bunu müəllimin özü təsdiq edirdi.

Müəllim qısaldılmış mürəkkəb sözlərin nədən ibarət olduğuna dair əlavə 3 şagirdin biliyini müsahibə yolu ilə yoxladı. Hər şagirdə orta hesabla 4 dəfə müraciət etdi və 4 cavab (cəmisi 12 cavab) aldı. Bunlardan 2-də şagirdin səhvini müəllim başqa şagirdlərin köməyi ilə düzəltirdi. Qalan cavabların isə düz olduğunu müəllimin özü təsdiq etdi.

Dərsin bir hissəsini yeni mövzuya keçid təşkil edirdi. Dərsin bu mərhələsində müəllim sinifə 15 dəfə müraciət etdi və 14 şagirddən cavab aldı. 1 şagird 2 dəfə cavab verdi. Müsahibə sözlərin quruluşca növləri ətrafında gedirdi. İki şagird 2 sualla əlaqədar olaraq qeyri-dəqiq fikir söylədiyindən, müəllim sinfin diqqətini həmin cavablara yönəltdi. Bir misal gətirək.

*Müəllim* – Hansı sözlərə düzəltmə sözlər deyilir?

*Şagird* – Bir kökdən və bir şəkilçidən ibarət olan sözlər düzəltmə sözlər adlanır.

*Müəllim* – Uşaqlar, bu cür deyə bilərikmi?

*İkinci şagird* – Sözdüzəldici şəkilçilər artırılan sözlərə düzəltmə sözlər deyilir.

Müəllim yazı taxtasını təbaşirlə iki yerə ayırmışdı. Bir tərəfdə «bağ» sözünə sözdüzəldici şəkilçilər (-ban, -lıq və -ça), digər tərəfdə isə «ev» sözünə ə, i, də şəkilçiləri artırmışdı. Şagirdlər qeyd etdilər ki, birinci halda söz hər dəfə yeni məna alır; ikinci halda isə söz yeni məna almır, yalnız dəyişir.

Buna əsasən müəllim yeni mövzunu elan etdi: «Cümlədə sözün dəyişməsi». Müəllim yeni mövzunun öyrədilməsinə yazı taxtasında yazdırdığı üç cümlə üzərində işlə başladı:

**Kitabı təmiz saxlamaq lazımdır.**

## **Kitabdan istifadə etməyi öyrənin.**

### **Kitabda olan şəkilləri qaralamayın.**

Dərsin bu hissəsində müəllim sinfə və ya ayrı-ayrı şagirdlərə 25 dəfə müraciət etmişdir. Bunlardan 14-ü sinfə, 11-i isə tək-tək şagirdlərə aid olmuşdur. Sualların bir qismi bütün şagirdlərə aid olsa da, müəllim həmin xarakterli suala yalnız bir şagirdin cavabı ilə kifayətlənmişdir. 3 halda şagirdin dəqiq olmayan fikrini digər 3 şagird düzəltmişdir. Beləliklə, dərsin bu mərhələsində müsahibə zamanı verilmiş 25 sual və göstərişə müəllim şagirdlərdən 28 cavab almışdır.

Beləliklə, təhlil etdiyimiz dərs dörd əsas mərhələdən ibarət olmuşdur: 1) keçmiş mövzu üzrə evə verilmiş tapşırıqların icrasının yoxlanması; 2) həmin mövzu üzrə sorğu; 3) yeni mövzunun öyrədilməsinə keçid və 4) yeni mövzunun öyrədilməsi. Dərsin ilk əsas mərhələsində müəllim sinfə 7 dəfə müraciət etmiş, 6 şagirddən düz, 1 şagirddən isə qeyri-dəqiq cavab almışdır. İkinci mərhələdə sinif qarşısında təqribən 20 sual qoyulmuşdur. Bunun 16-na düzgün, 4-nə isə yanlış cavab alınmışdır. Dərsin üçüncü mərhələsində 15 sual və tapşırığa 14 düzgün və 1 səhv cavab, son mərhələdə isə 25 sual və tapşırığa 22 düzgün və 3 yanlış cavab alınmışdır.

Düzgün və qeyri-dəqiq, yaxud yanlış fikir söyləyən şagirdlərə müəllimin münasibəti necə olmuşdur? Şagirdin düzgün cavabı ilə müəllim razılaştığını iki cür bildirirdi: ya «doğrudur», «düzgündür», «elədir» sözləri işlədir, yaxud da razı qaldığını başı ilə təsdiq edirdi. Şagirdin cavabı müəllimi qənaətləndirmədikdə o, düzgün fikri sinifdəki başqa şagirdlərin birindən alırdı. Dərs ərzində ümumiyyətlə sinif qarşısında qoyulmuş və habelə ayrı-ayrı şagirdlərə verilmiş 67 sual və tapşırığın 58-i haqqında düzgün fikir söylənmişdir. Buna görə də müəllim həmin cavablarla kifayətlənmişdir. Lakin o, 9 sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq 9 şagirdin yanıldığını aşkar etdiyindən, həmin şagirdlərin səhvini başqa 9 şagirdin köməyi ilə düzəltmişdir.

Deməli, təhlil etdiyimiz dərsdə müəllim 67 sual və tapşırıq vasitəsilə sinifdəki ayrı-ayrı şagirdlərin bilik və bacarıq

səviyyəsini aşkara çıxarmağa, onların müvəffəqiyyət və nöqsanlarını müəyyənləşdirməyə, bilik və bacarıqlarındakı qüsuru aradan qaldırmağa səy göstərmişdir.

İndi qarşıya belə bir sual qoyaq: sinif qarşısında qoyulmuş, yaxud bilavasitə bu və ya digər şagirdə verilmiş 67 sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq müəllim sinifdəki bütün şagirdlərin necə düşündüklərini aşkara çıxarmışdır, yoxsa tək-tək şagirdlərin? Dərsin yuxarıdakı qısa təhlilindən görmək çətin deyildir ki, müəllim bu və ya digər sual və tapşırıqlarla əlaqədar olaraq yalnız 1-2 şagirdin necə düşündüyü ilə maraqlanmışdır. Buna görə də 67 sual və tapşırığa müəllim 76 cavab ala bilmişdir. Halbuki hər bir sual və tapşırığa sinifdəki şagirdlərin sayı qədər cavab almaq imkanı vardı.

Hər bir sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq sinifdəki bütün şagirdlərin necə düşündüyünü aşkara çıxarmaq mümkündürmü? Təcrübə göstərir ki, bu mümkündür. Qabaqcıl müəllimlərin iş təcrübəsi bunu sübut edir. Fikrimizin düzgünlüyünü Bakı şəhərindəki 190 nömrəli məktəbin rus dili müəllimi İrina Aleksandrovna Raçinskayanın təcrübəsi əsasında nümayiş etdirək. VI «b» sinfində dərs belə təşkil olunmuşdu: 1) əvvəlcə şəxs əvəzliyinin təkinin hallanması üzrə evə verilmiş tapşırıqların icrası yoxlandı; 2) sonra sinifə kiçik həcmli imla yazdırıldı; 3) bundan sonra şəxs əvəzliliklərinin cəmdə hallanması qaydaları öyrədildi; 4) şagirdlər şəxs əvəzliyinin cəmdə hallanmasını və onun, yəni həmin şəxs əvəzliyinin ön qoşmalarla (predloqla) əlaqədar hallanmasını müqayisə etdilər; 5) bunun arxasınca şagirdlər müəllimin göstərişi ilə bir-birinə suallar verdilər; 6) sonra şagirdlər yazı taxtasındaki cümlələri köçürdülər və nöqtələrin yerinə buraxılmış müvafiq şəxs əvəzliliklərini yazdılar; 7) daha sonra onlar müəllimin təklifi ilə misallar (cümlələr) söylədilər; 8) nəhayət şagirdlər dərsliyin 79-cu səhifəsində olan mətni səssiz oxuyub, orada hansı şəxs əvəzliliklərinin buraxıldığını dedilər. Göründüyü kimi, bu dərs bir-birini tamamlayan 8 əsas iş növündən əmələ gəlmişdir. Bu müxtədlif işlər zamanı müəllim 65 sual və

tapşırıqla bütün sinfə və ya ayrı-ayrı şagirdlərə müraciət etmişdir. 65 sual və tapşırıqdan 49-da müəllim ayrı-ayrı şagirdin düzgün cavabı ilə kifayətlənmişdir. Məsələn, müəllimin «Şəxs əvəzliliklərini kim sadalayar?» sualına bir şagird düzgün cavab verdi.

Səhv və ya dəqiq olmayan 9 cavabı müəllim digər 9 şagirdin köməyi ilə düzəltdi. Məsələn, müəllimin tələbi ilə Azər buraxılmış şəxs əvəzliyini yazdı və cümləni oxudu. Lakin o, səhvə yol verdi. Buna görə də müəllim sinfə müraciət etdi:

-Azərin səhvi nədədir?

Şagirdlərdən biri onun səhvini göstərdi və düzəltdi.

Şagirdlər bir-birinə 3 sual verdilər.

Qalan 4 halda isə müəllim yoldaşının söylədiyi fikrə bütün şagirdlərin münasibətini aşkara çıxaracaq suallar verdi. Məsələn, Elmira dərslərdəki cümləni oxudu və hansı şəxs əvəzliyinin buraxılmış olduğunu düzgün göstərdi. Lakin müəllim haqlı olaraq bununla kifayətlənməyib, belə bir sualla sinfə müraciət etdi:

-Siz necə düşünürsünüz, düzdürmü?

Bütün şagirdlərin də düzgün fikirləşdiyini yəqin edən müəllim işinə davam etdi.

Beləliklə, təhlil etdiyimiz dərstdə müəllim 49 sual və tapşırığa faktik olaraq 49 cavab, 9 sual və tapşırığa 18 cavab, 3 suala 3 cavab, 4 sual və tapşırığa isə 116 cavab almışdır. Deməli, 65 sual və tapşırıq vasitəsilə 29 şagirddən dərslər ərzində 186 cavab alınmışdır. Orta hesabla hər suala 3 cavab, 29 şagirdin hərəsinə isə 6 cavab düşür.

Ortaya belə bir sual çıxır: hər bir sual və tapşırıq üzrə sinifdəki bütün şagirdlərin, yaxud onlardan əksəriyyətinin bilik və bacarığını yoxlamaq mümkün idimi?

Biz güman edirik ki, müəllim sinif qarşısında qoymuş olduğu hər bir sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarını aşkara çıxara bilirdi. Belə ehtimalla əsasən biz müəllimlə söhbət etdik. O, VI «a» sinfində dərslər bizim təklif etdiyimiz qaydada keçdi. Biz dərslər yenidən maqnitofona yazdıq. Sinifdə 28 şagird vardı.

Dərsin təhlili göstərdi ki, 8 müxtəlif iş növü ərzində müəllim sinif qarşısında 52 sual və tapşırıq qoymuşdur.

Bunlardan 11 sual və tapşırıq bilavasitə bu və ya digər şagirdə aid olmuş və 11 cavab alınmışdı. 9 suala cavab digər 9 şagird tərəfindən dəqiqləşdirildiyindən, yenidən 9 cavab alınmışdır. Qalan 32 sual və tapşırıq bütün sinifə aid olmuşdur. Lakin müəllim 11 sual və tapşırığa ayrı-ayrı şagirdlərdən o qədər də cavab almamışdır; amma həmin cavablarla əlaqədar olaraq sinifdəki qalan şagirdlərin necə düşündüyünü müəllim aşkara çıxarmamışdır. Digər 21 sual və tapşırıq üzrə müəllim bütün şagirdlərin nə fikirdə olduğunu aydınlaşdırmağa çalışmışdır. Buna görə də müəllim həmin sual və tapşırıqlar üzrə 588, dərsin əvvəlindən axırınadək isə 619 cavab almışdır. Başqa sözlə desək, bu dərsdə müəllim orta hesabla 22 sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq sinifdəki bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsini aşkara çıxara bilməmişdir.

Başqa fənlər üzrə dərslərin təhlili də bizi təxminən eyni nəticəyə gətirir. Deməli, qabaqcıl olmayan müəllimlər dərs ərzində hər bir məsələ ilə əlaqədar olaraq bütün şagirdlərin işlərinə, onların necə düşündüklərinə nəzarət etməkdə çətinlik çəkirlər. Qabaqcıl müəllim isə dərs boyunca bütün şagirdlərin, yaxud onların əksəriyyətinin necə işlədiyini, necə fikirləşdiyini aşkara çıxara bilir, ehtiyacı olanlara yerində kömək göstərir.

Göründüyü kimi, əsas məsələ dərsdə qoyulmuş sual və tapşırığın miqdarında deyildir. Çünki Azərbaycan dili üzrə dərsdə 67, rus dili dərslərindən birində 65, digərində isə 52 sual və tapşırıq verilmişdir. Söhbət hər sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq bir şagirdin, yoxsa bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarının aşkara çıxarılmasından gedir. Təhlil etdiyimiz birinci dərsdə 76, ikincidə 186, üçüncüdə isə 619 cavab alınmışdır. Yəni orta hesabla hər sual və tapşırıq üzrə dərslərdən birində 2 şagirdin, digərində 6 şagirdin, üçüncüdə isə 2 şagirdin bilik və bacarığı aşkara çıxarılmışdır.

Qaldırdığımız məsələ ilə əlaqədar olaraq müəllimlərin iş təcrübəsində müəyyən qanunauyğunluq müşahidə edilir:

ayrı-ayrı sual və tapşırıq üzrə müəllim nə qədər çox şagirdin fəaliyyətinə nəzarət edə bilirsə, sinifdə şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsi bir o qədər yüksək olur; əksinə, ayrı-ayrı sual və tapşırıq üzrə müəllim nə qədər az şagirdin fəaliyyətinə nəzarət edirsə, sinifdə şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsi bir o qədər aşağı olur.

Həmin qanunauyğunluğu dərk edən və ona əsaslanan müəllim təlimin keyfiyyətini xeyli yüksəldə bilir. Çünki şagirdlərin bilik və bacarıqlarını aşkara çıxarmaq və nəticəni nəzərə almaq üçün bütün fənlər üzrə hər bir dərsin geniş imkanları vardır. Bu imkanlardan istifadə etməyin yolları çoxdur. Onlardan biri – kartoçka sistemidir. Kartoçkalardan dərstdə yeri gələndə istifadə etməyin nə dərəcədə faydalı olduğunu yuxarıda adını çəkdiyimiz İ.A.Raçinskayanın dərşində yoxladıq. O, VII sinifdə dərş zamanı belə bir cümlə yazdırdı: «Всю ночь врач не отходил от постели больного». Şagirdlər cümləni dəftərlərinə yazdılar. Müəllim skamyaların arası ilə gəzdi və həm «предлог»un, həm də «приставка»nın ayrı-ayrı şagirdlər tərəfindən necə yazıldığını yoxladı. Cümlənin yazdırılması və yoxlanılması 5 dəqiqə çəkdi.

Digər VII sinifdə müəllim yuxarıdakı cümlədən əlavə daha iki cümlə yazdırdı: «Списывать с книги полезно. Пароход доплыл до пристани благополучно». Bu dəfə müəllim «предлог» və «приставка»-nin necə yazıldığını kartoçkalar vasitəsilə yoxladı. «Предлог»un sözdən ayrı yazıldığını bildirmək üçün şagirdlər üstündə «2» yazılmış kartoçkanı, «приставка»nın aid olduğu sözlə bitişik yazıldığını göstərmək üçün üstündə «1» yazılmış kartoçkanı yuxarı qaldıraraq müəllimə göstərirdilər.

3 cümlənin yazdırılması və yoxlanması yenə də 5 dəqiqə çəkdi. Aydın oldu ki, kartoçkadan istifadə edilməsi həm dərstdə vaxta qənaət etmək, həm də eyni vaxt ərzində bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsini aşkara çıxarmaq cəhətdən daha səmərəlidir.

Eyni vaxt ərzində bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyələrini aşkara çıxarmağın başqa priyomları da vardır.

Məsələn, müəllimin bütün sinfə aid olan «Siz necə fikirləşirsiniz?», «Kim başqa cür düşünür?», «Sizdəmi bu fikirdəsiniz?», «Yoldaşınız səhv etmir ki?», «Kimin əlavəsi vardır?» və s. kimi sualların qoyuluşu bu qəbildəndir.

Eyni vaxt ərzində bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyələrini aşkara çıxarmağın və metodik işi bu əsasda qurmağın başqa yol və priyomlarını da müəyyənləşdirmək lazımdır. Çünki bu şagirdlərin bilik və bacarıqlarının keyfiyyətini yüksəltmək üçün vacibdir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №2, 1965)

## 22. TƏLİM KEYFİYYƏTİNİ YÜKSƏLTMƏYİN BƏZİ YOLLARI

Geniş kommunizm quruculuğu dövründə sovet məktəbi partiya və hökumətimizin maarif sahəsində qarşıya qoyduğu böyük və şərəfli vəzifələri müvəffəqiyyətlə həyata keçirir.

Sov. İKP Proqramında deyilir ki, orta təhsil, elmlərin əsaslarını möhkəm bilməyi, kommunizm dünyagörüşü prinsiplərini mənimsəməyi, elm və texnikanın inkişafının getdikcə yüksələn səviyyəsinə müvafiq olaraq və cəmiyyətin tələbatını, şagirdlərin qabiliyyətini və arzusunu nəzərə almaq əsasında əmək təlimi və politexnik təlim verilməsini, həmçinin sağlam gənc nəslin əxlaq tərbiyəsini, estetik və bədən tərbiyəsini təmin etməlidir. Partiya və hökumətimiz uşaqlarda əməyə məhəbbət, biliklərə maraq oyatmağı, gənc nəslə kommunist şüurluluğu və əxlaqi ruhunda tərbiyə etməyi sovet məktəbindən tələb edir.

Məktəb və müəllimlərimizin əksəriyyəti partiyamızın qarşıya qoyduğu həmin vəzifələri müvəffəqiyyətlə həyata keçirir.

Lakin hələ də bəzi məktəb və müəllimlərin işində nöqsanlara rast gəlmək olur. Bu nöqsanlar ondan ibarətdir ki, şagirdlərə elmlərin əsasları hələ lazımınca mənimsədilmir, onlarda materialist dünyagörüşü kifayət qədər formalaşdırılmır, şagirdlərin idrak fəaliyyəti ləng inkişaf edir, təlim

prosesində şagirdlərin şəxsiyyətlərinin tərbiyə olunmasına az fikir verilir. Təəssüflə qeyd etməliyik ki, hələ də şagirdlərin məntiqi mühakimə yürütmək, öz fikirlərini əsaslı dəlillərlə sübut etmək, ayrı-ayrı faktları qruplaşdırmaq, onları ümumiləşdirmək bacarığını inkişaf etdirməyə laqeyd olan, öz pedaqoji işindəki nöqsanların səbəblərini öyrənməyə səy göstərməyən, öz vəzifəsini yalnız «tədris etməklə» məhdudlaşdıran müəllimlərə rast gəlirik.

Belə müəllimlər, adətən, köhnə təcrübələrinə əsaslanır, pedaqogika və metodikanın nailiyyətlərinə istinad etmir, yeni iş nümunələrinə, qabaqcıl təcrübələrə diqqət yetirmirlər. Halbuki, pedaqogika və metodika elminin nailiyyətləri ilə maraqlanmyan, digər məktəb və müəllimlərin qabaqcıl iş nümunələrini dərinlən öyrənməyən, öz təcrübəsini təhlil edib, nöqsanlarını aşkara çıxarmayan müəllim təlim və tərbiyə işində irəliyə deyil, geriye gedir. Pedaqoji ədəbiyyatı diqqətlə izləyən, qabaqcıl təcrübəni öyrənməyə çalışan müəllimlər və pedaqoji işinə tənqidi yanaşır, metodik axtarırlar edir və təlim-tərbiyə sahəsində müvəffəqiyyətlər qazanırlar.

Beləliklə, metodik ədəbiyyatı izləmək, pedaqogika elminin nailiyyətləri ilə maraqlanmaq, başqa məktəb və müəllimlərin qabaqcıl təcrübəsini öyrənmək təlim və tərbiyə işində müvəffəqiyyəti təmin edən, maarif sahəsində partiyamızın qarşıya qoyduğu vəzifələrin ləyaqətlə yerinə yetirilməsinə kömək edən başlıca şərtlərdən biridir.

Qabaqcıl məktəb və müəllimlərin təcrübəsi göstərir ki, təlim-tərbiyə işində müvəffəqiyyəti təmin edən şərtlər çoxdur.

Təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağın ayrı-ayrı şərtləri haqqında mətbuatda vaxtaşırı məsələ qaldırılmış, onun bir çox şərtləri ətraflı təhlil və təsvir edilmişdir. Lakin təlim keyfiyyətini yüksəltməyin bəzi şərtləri bir sistem şəklində pedaqoji mətbuatda az işıqlandırılmış, bəzilərinə isə heç toxunulmamışdır.

Kitabçada təlim-tərbiyə işində müvəffəqiyyət təmin edən şərtlərin bir neçəsini – təlim prosesində şagirdlərdə biliyə

mənəvi tələbat yaratmaq, yeni biliyə maraq oyatmaq, müstəqillik və fəallığı artırmaq, yeni biliyin mənimsənilməsi ilə köhnə biliyin təkrarını üzvi şəkildə birləşdirmək, bilik və bacarıqların şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə müəllimin rəhbərliyini təmin etmək, təlim və tərbiyəni vahid pedaqoji prosesdə birləşdirmək kimi məsələləri şərh edəcəyik.

### **23. ŞAĞIRDLƏRDƏ YENİ BİLİYƏ MARAQ YARADILMASININ YOLLARI**

**Mütləq və nisbi həqiqətin birliyi.** V.İ.Lenin öyrədir ki, elmin bütün başqa sahələrində olduğu kimi, idrak nəzəriyyəsində də dialektik mühakimə yürütmək lazımdır. Bu o deməkdir ki, idrakımızı hazır, dəyişməz hesab etmək olmaz, insan idrakı biliksizlikdən biliyə, tam və dəqiq olmayan bilikdən tam və dəqiq biliyə doğru irəliləyir. İdrak prosesi haqqında V.İ.Leninin irəli sürdüyü həmin müddəa mütləq və nisbi həqiqətin birliyinə dair onun təlim müddəası ilə qırılmaz şəkildə bağlıdır.

Təbiət və cəmiyyətin inkişafı elm və texnikanın da inkişafına imkan yaradır. Elmin müəyyən inkişaf mərhələsində əldə edilən bilik nisbi olur. Çünki elmin sonrakı inkişafında həmin bilik daha da dəqiqləşir, həqiqətə daha yaxın olur. Buradan belə bir nəticə çıxarmaq olmaz ki, elmin əldə etmiş olduğu biliklərdə həqiqət yoxdur. Əksinə, hər bir nisbi bilikdə mütləq həqiqətin müəyyən hissəsi və ya cəhəti vardır. Elmin inkişafı ilə əlaqədar olaraq nisbi və mütləq həqiqət arasında müvafiq qanunauyğunluq vardır və elmin sonrakı inkişafı nəticəsində insan biliyindəki nisbilik getdikcə məhdudlaşır, mütləqlik isə daha da genişlənir.

İdrak prosesinə xas olan bu qanunauyğunluq təlim prosesində də müşahidə edilir. Təlimdə şagird müəllimin rəhbərliyi altında biliksizlikdən biliyə, az bilikdən çox biliyə, dəqiq olmayan bilikdən dəqiq olan biliyə doğru gedir. Şagirdin bir dərisdə əldə etdiyi bilik onun üçün mütləq bilikdir. Şagirdə mütləq həqiqət kimi görünən bilik sonrakı

dərslərdə dəyişir və nisbi həqiqətə çevrilir. Lakin yeni biliyi mənimsədikdə şagirdin əvvəlki biliyi yox olub getmir, çünki həmin bilikdə mütləq həqiqətin müəyyən cəhəti olur. Bu cəhət mütləq həqiqət kimi yeni biliyin tərkib hissəsinə çevrilir. Bu səbəbdən də təlim zamanı mütləq və nisbi həqiqət daim qarşılıqlı münasibətdə olur. Deməli, təlim prosesində müşahidə olunan həmin qanunauyğunluq idrak prosesinə xas olan mütləq və nisbi həqiqətin dialektikasına uyğun gəlir: mütləq və nisbi həqiqətin birliyi təlim prosesində də qüvvədə qalır.

**İdrak prosesinə təkan verən başlıca amil.** Qarşıya belə bir sual çıxır: idrak prosesini irəlilədən başlıca amil nədir?

Marksizm-leninizm öyrədir ki, təbiət və cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqlarının insan tərəfindən dərk olunmasına təkan verən amillərdən ən başlıcası ictimai istehsalın ehtiyaclarıdır. İctimai istehsalın, cəmiyyətin ehtiyacları adamları təbii və icimai hadisələrin sirrində daha dərin nüfuz etməyə, onların qanunlarını öyrənməyə vadar edir. Belə adamlar bu yolla istehsalın ehtiyaclarını, cəmiyyətin ehtiyaclarını vaxtında təmin etməyə səmərəli təsir göstərirlər. Deməli, ictimai istehsalın, cəmiyyətin ehtiyaclarının dərk olunması həmin ehtiyacların ödənilməsi yollarını öyrənməyə təhrik edən başlıca amillərdən birinə çevrilir.

Orqanizmin həyat fəaliyyətində ehtiyacın müəyyən rolu vardır. İnsan orqanizminin fəaliyyətinə diqqət yetirildikdə məlum olur ki, orqanizm tərəfindən ehtiyacların ödənilməsi mərhələli xarakter daşıyır. Adamın müəyyən bir şeyə ehtiyacı artıqca o, həmin şeyi əldə etmək üçün yollar axtarmağa başlayır. İlk mərhələdə, yəni adam müəyyən ehtiyac hiss etdikdə, onun ehtiyacı ilə bilavasitə əlaqədar olan duyğuların fəaliyyəti daha da yüksəlir. Məsələn, adam ac olduqda qida əldə etmək üçün nəinki dad duyğusunun, habelə görmə, eşitmə və s. duyğularla əlaqədar olan üzvlərinin fəaliyyəti gərginləşir.

İnsan orqanizminin qidaya olan ehtiyacı duyğu üzvləri fəaliyyətinin müəyyən istiqamətə yönəlməsini şərtləndirir.

Qida əldə edənədək qida ilə əlaqədar olan duyğu üzvlərinin həssaslığı artır.

Adam ehtiyac obyektini ilə (məsələn, qida ilə) qarşılaşdıqda ehtiyac dinamikasının ikinci mərhələsi başlayır. Bu zaman adam öz ehtiyacını ödəyir. Ehtiyacın ödənilməsində duyğu üzvlərimizin fəaliyyətində dəyişiklik əmələ gəlir. Ehtiyacın ödənilməsində (xörək yeməkdə) bilavasitə iştirak edən duyğu üzvünün (dadbilmənin) fəaliyyəti daha çox rol oynayır, digər üzvlərin (görmə, eşitmə və s.) isə yeməklə əlaqədar olan əvvəlki həssaslığı tədricən zəifləyir.

Ehtiyacın ödənilməsindən sonra başqa mərhələyə qədəm qoyulur. Ehtiyacın ödənilməsi prosesində bilavasitə iştirak etmiş olan duyğu üzvünün həssaslığı tədricən zəifləyir, digər duyğu üzvlərinin, yeni ehtiyacla əlaqədar olan üzvlərin həssaslığı isə tədricən artır. Deməli, adamda bir ehtiyacın təmin edilməsi başqa ehtiyacların yaranmasına və ödənilməsinə imkan verir.

İctimai istehsalın ehtiyacları və insan orqanizminin ehtiyacları ilə yanaşı adamlar etika, estetika, idrak və mənəviyyatın digər sahələrində də ehtiyaclar hiss edir və onu ödəməyə çalışırlar. Cəmiyyətin inkişafı ilə, ictimai istehsalın inkişafı ilə, elm, texnika və mədəniyyətin inkişafı ilə əlaqədar olaraq müxtəlif ictimai, istehsalat, bioloji, etik, estetik və idrak ehtiyacları yaranır. Belə ehtiyacların meydana çıxması və vaxtında təmin edilməsi nəinki kommunizm quruculuğunun sürətlənməsinə, habelə sovet adamlarının mənəvi cəhətdən kamilləşməsinə kömək edir.

Sosializmdən kommunizmə keçdiyimiz bir dövrdə müəyyən bilik sahəsində kəsirli olduğunu başa düşən, həmin kəsirin aradan qaldırılmasına ehtiyac hiss edən adam çalışır ki, bu ehtiyacı ödəsin, ehtiyacı ödəmək üçün yollar axtarsın, müvafiq biliklərlə silahlansın. Bu istiqamətdə adamın göstərdiyi səy idrak fəaliyyətində onun müvəffəqiyyətlə irəliləməsinə səbəb olur.

**Təlimdə mənəvi ehtiyaclar.** Mənəvi ehtiyacların meydana çıxması və onun vaxtında ödənilməsinə təlim prosesində də rast gəlirik. Müəllimlərin iş təcrübəsinin təhlili göstərir ki,

bəzi müəllimlərin tədris işindəki nailiyyətlər və bəzilərinin işindəki qüsurlar öyrədiləcək yeni biliyə və bacarığa şagirdlərdə mənəvi ehtiyac yaratmağa onların fikir verib-vermədikləri ilə müəyyən dərəcədə əlaqədardır. Respublikanın bəzi məktəblərində xüsusi məqsədlə aparılmış müşahidələr göstərir ki, təlim işində müvəffəqiyyət qazana bilməyən müəllimlər yeni bilik və bacarıq əldə etmək üçün öz şagirdlərində daxili tələbat yarada bilmirlər. Belə müəllimlər əvvəlki müvafiq biliklə öyrədilən yeni bilik arasında qarşılıqlı əlaqə olduğunu şagirdlərin nəzərinə çatdırmır, yeni mövzu ilə əlaqədar olaraq qarşıya qoyulmuş təlim vəzifəsinin öhdəsindən gəlmək üçün əvvəlki biliklərin zəruri olduğunu, lakin hələ kifayət etmədiyini şagirdlərə hiss etdirmirlər. Belə müəllimlər dərstdə davamiyyəti bu və ya digər şəkildə yoxladıqdan sonra axırncı mövzu üzrə təkrar keçirir, ev tapşırığının icrasını yoxlayır, yeni mövzunu elan edir və onun tədrisinə başlayırlar; yeni mövzunun məzmununu uşaqlara təkrar etdirir və həmin mövzu üzrə ev tapşırığı verirlər. Xüsusi məqsədlə dərslərini müşahidə etdiyimiz 28 müəllimin 17-si dərsi belə demişdir. Bunu coğrafiya dərşində müşahidə etdiyimiz bir misalla konkretləşdirək. VI sinifdə coğrafiya dərşidi. Müəllim keçmiş mövzu – «Mərkəzi Asiya» mövzusu üzrə 20 dəqiqəlik sorğu apardı, sonra yeni mövzunu – «Şərqi və Cənubi Asiya» mövzusunu elan etdi. Müəllim yeni mövzunu danışarkən lazım olan yerləri xəritədə göstərdi, sonra isə sinfə aşağıdakı sualları verdi:

- Kim Şərqi Asiyanın hüdudlarını göstərər?
- Kim Cənubi Asiyanın hüdudlarını göstərər?
- Şərqi və Cənubi Asiyada hansı yataqlar var?
- Şərqi və Cənubi Asiyada yerin səthi necədir?

Göründüyü kimi, suallar şagirdlərdən müəllimin söylədiklərini yalnız təkrar etməyi tələb edirdi. Müəllim evdə dərşliyin 131-138-ci səhifələrini oxumağı şagirdlərə tapşırdı.

Şagirdlərin müəllimin suallarına verdikləri cavablardan və dərşdəki hərəkətlərindən aşkar oldu ki, dərş onları qətiyyənlə maraqlandırmamışdır. Dərşin bu şəkildə qurulması yeni

biliklərin şüurlu surətdə mənimsənilməsinə şagirdləri cəlb etmir və onlar müəllimi müşahidəçi kimi dinləyirlər. Dərsi belə cansıxıcı keçən müəllim şagirdlərin diqqətini səfərbər etmək üçün adətən, «Diqqət!», «Bura baxın!», «Fikir verin!», «Diqqətlə qulaq asın!», «Səs salmayın!», «Başqa işlə məşğul olmayın!» və s. şəkildə müraciət etməklə kifayətlənirlər. Təcrübə göstərir ki, bu cür müraciətlər, xahişlər, hədə-qorxular əsl intizamı təmin etmir, şagirdlərin fikri fəallığını artırmır, yeni bilik və bacarıqlar vermir. Dərsi bu «üsulla» keçənlərlə yanaşı məktəblərimizdə öz işini sevən, pedaqoji mətbuatı və mütərəqqi iş üsullarını məharətlə tətbiq edən qabaqcıl müəllimlərimiz də az deyildir. Onlar yeni bilik və bacarıqların fəal mənimsədilməsi üçün müxtəlif üsullardan istifadə edərək şagirdlərdə mənəvi ehtiyac yaratmağa çalışırlar. Belə müəllimlər şagirdləri müxtəlif priyomlarla həyata yaxınlaşdırır, öyrətdiyi bilik və bacarıqların həyati mənasını onlara başa salır, şagirdlərin qarşısında maraqlı suallar qoyur, onları bu cür sualların həllinə cəlb edirlər.

Aparılan tədqiqat nəticəsində məlum olmuşdur ki, müxtəlif sinif şagirdlərində, hətta bir sinifdəki şagirdlərdə biliyə qarşı yaranan həvəsin müxtəlif səbəbləri ola bilər. Məsələn, I sinifə yenidən gəlmiş A. adlı şagird deyir ki, qonşularında gözləri kor olmuş bir nənə var. Ona qəzet oxumaq üçün əlifbanı tez öyrənmək istəyir. Yaxud II sinif şagirdlərindən biri dərsə diqqətlə qulaq asdığı üçün səbəbini xəstə olduğu üçün dərsə gələ bilməyən yoldaşı ilə əlaqələndirir. O deyir ki, xəstəyə dərsi yaxşı başa salmaq üçün müəllimə diqqətlə qulaq asıram. Oxumağa gələcəkdə yaxşı vəzifələrdə işləmək və rahat yaşamaq vasitəsi kimi baxan uşaqlar da vardır.

Şagirdlərin əksəriyyəti isə oxumağın ictimai mahiyyətini dərk edirlər. Onlar Vətənə, partiyaya, xalqa daha yaxşı xidmət etmək üçün oxuduqlarını deyirlər. Bu ideyanı aşılamaq elmlərin əsaslarını mənimsətmək üçün ən mühüm şərtlərdən biridir. Bütün şagirdlərin diqqətini bu sonuncu motivə yönəltmək zəruridir. Hər bir müəllim çalışmalıdır ki,

dərs dediyi şagirdlərin hamısı təhsil almağın ictimai mahiyyətini düzgün başa düşsünlər.

Təlimdə şagirdlərin irəliləməsinə təkan verən bütün motivləri şərh etmək imkanımız olmadığı üçün biz onlardan yalnız ikisi üzərində qısa da olsa dayanmağı lazım bildik. Bu motivlər yeni mövzunun öyrədilməsində **ziddiyyət** və **çətinlik yaradılmasından** ibarətdir.

Apardığımız müşahidə və yoxlamalar sübut edir ki, yeni biliyin mənimsədilməsinə ziddiyyət və çətinliklə başladıqda şagirdlərdə həmin biliyə və onunla əlaqədar olan bacarığa daxili tələbat, mənəvi ehtiyac əmələ gəlir, şagirdin marağı xeyli artır.

**Yeni biliyin öyrədilməsində ziddiyyət.** Ziddiyyət dərsin müxtəlif mərhələlərində yaradıla bilər. Ev tapşırıqlarının yoxlanılması, müvafiq mövzu və bəhslərin təkrarı, yeni biliyin möhkəmləndirilməsi ziddiyyət yaratmaq üçün geniş imkan verir. Biz isə yalnız yeni biliyin öyrədilməsinə başla-yarkən yaradılan ziddiyyət haqqında bəhs edəcəyik.

Bəs ziddiyyət nə ilə nəyin arasında yaradılır? Ziddiyyət keçmişdə mənimsədilmiş biliklə şagirdlərə öyrədilən yeni bilik arasında yaradılır. Müəllim nəzərdə tutduğu yeni biliyin şagirdlərə şüurlu surətdə mənimsətmək məqsədi ilə şagirdlərin əvvəllər mənimsəmiş olduqları müvafiq bilikləri onlara xatırladır. Həmin biliklərlə əlaqədar olaraq şagirdlərin qarşısında ziddiyyətli görünən suallar qoyur, yaxud tapşırıq verir. Lakin belə sualların və tapşırığın müstəqil olaraq öhdəsindən gəlmək üçün şagirdlərin mövcud bilikləri onlara imkan vermir. Suallarla və ya tapşırıqla əlaqədar olan ziddiyyəti aradan qaldırmağa şagirdlərdə mənəvi ehtiyac yaranır və onlar bu mənəvi ehtiyacı ödəməyə can atırlar. Bu zaman müəllim onlarda əmələ gələn mənəvi ehtiyaca əsaslanır, sual və ya tapşırıqla əlaqədar olan ziddiyyəti şagirdlərin vasitəsi ilə aradan qaldırır. Şagirdlər böyük həvəslə müəllimin hər bir göstərişinə əməl edir, növbəti suallarına cavab verirlər. Beləliklə, müəllim nəzərdə tutduğu yeni biliyi şagirdlərə böyük fəallıq şəraitində mənimsətməmiş olur. Məsələn, VI sinifdə fizika dərslində

«Atmosfer təzyiqi» mövzusu öyrənilirdi. Mövzunun şüurlu öyrənilməsinə hazırlıq məqsədi ilə müəllim şagirdlərin həyatı təcrübələrinə istinad etdi. O dedi:

-Uşaqlar, stəkanı su ilə doldursaq və onu ağzı aşağı tutsaq su nə olar? Bütün şagirdlər suala cavab vermək üçün əl qaldırdılar. Onlardan biri müəllimin icazəsi ilə belə cavab verdi:

-Su ilə dolu stəkanı ağzı aşağı çevirsək, onun içərisindəki su tökülər.

Şagirdlər üçün təbii olan və istənilən cavab alındıqdan sonra müəllim sözünə davam etdi:

-Gəlin yoxlayaq, görək su ilə doldurulmuş stəkanı ağzı aşağı tutanda ondakı su həmişəmi tökülür?

Müəllim stəkanı su ilə doldurdu və onun ağzını kağızla örtüdü, stəkanı ağzı aşağı çevirdi. Su tökülmədi. Şagirdlər bunun səbəbini öyrənməyə çalışdılar.

Deməli, şagirdlərin bilikləri və dedikləri ilə dərstdə gördükləri hadisə arasında ziddiyyət yarandı. Həmin ziddiyyət uşaqlarda marağa səbəb oldu. Müəllim şagirdlərin bu marağını başqa bir sualla daha da gücləndirdi:

-Kim deyər, stəkanı ağzı aşağı çevirəndə su nə üçün tökülmədi?

Bu hadisəni şagirdlərdən heç kəs ətraflı izah edə bilmədi. Buna görə də hər bir şagird həmin hadisənin müəllim tərəfindən izahına diqqətlə qulaq asdı; onlar hadisənin atmosfer təzyiqi ilə əlaqədar olduğunu başa düşdülər. Şagirdlərin əvvəlki bilik və təsəvvürləri ilə öyrədiləcək yeni faktlar arasında yaradılmış ziddiyyət müəllimin köməyi ilə aradan qaldırıldı.

V sinifdə coğrafiyadan «Yerin gündəlik hərəkəti» öyrəniləcəkdi. Mövzunun şüurlu mənimsənilməsinə şagirdlərdə mənəvi ehtiyac yaratmaq məqsədi ilə müəllim onların həyat təcrübələrinə istinad etdi:

-Kim deyər, gündüzü nə əvəz edir?

-Gündüzü gecə əvəz edir.

-Bəs gecəni nə əvəz edir?

-Gecəni isə gündüz əvəz edir.

-Nə üçün gecə gündüzü, gündüz gecəni əvəz edir?

-Günəş çıxanda gündüz olur. Günəş batanda isə gecə.  
-Sizi necə başa düşək? Yəni demək istəyirsiniz ki, Günəş hərəkət edir, Yer isə hərəkət etmir?

-Bəli, Günəş Yerın ətrafında fırlanır.

-Fikriniz düz deyil. Sizə belə gəlir ki, Yer tərpənmir. Əslində isə belə deyil. Yer Günəşin ətrafında fırlanır.

Müəllim Yer və Günəş haqqında şagirdlərin mövcud bilik və təsəvvürləri ilə öyrədiləcək yeni bilik və təsəvvürlər arasında ziddiyyət yaratdı. Şagirdlər bu ziddiyyəti aradan qaldırmaq üçün mənəvi ehtiyac hiss edirdilər. Bu hissi onların maraq dolu baxışlarından da oxumaq olurdu. Müəllim həmin ziddiyyəti aradan qaldırmağa səy göstərən şagirdlərin köməyinə gəldi. O dedi:

-Uşaqlar, gəlin təcrübədə yoxlayaq, görək gündüz və gecəyə səbəb Günəşin, yoxsa Yerın fırlanmasıdır.

Müəllim şagirdlərin fəal iştirakı ilə Yer (qlobus) və Günəş (şam) üzərində təcrübə apardı. Şagirdlər təcrübədən öyrəndilər ki, Yer nəinki Günəşin ətrafında, həm də öz oxu ətrafında fırlanır; Yerın öz oxu ətrafında bir dəfə fırlanması 24 saat çəkir; Yerın öz oxu ətrafında fırlanması nəticəsində gündüz və gecə əmələ gəlir.

Mövzunun tədrisinə başlarkən, ziddiyyətlər yolu ilə şagirdlərdə yeni biliyə qarşı mənəvi ehtiyac yaratmaq üçün başqa fənlərdə də xeyli imkan vardır, hətta fiziki, kimya və riyaziyyat kimi dəqiq fənlərin tədrisi ziddiyyət yolu ilə şagirdlərdə mənəvi ehtiyaclar yaratmağa geniş imkanlar verir. Məsələn, müəllim fizikadan kapillyarlıq hadisəsinin öyrədilməsini birləşmiş qablarda bircinsli mayenin səviyyəsinə dair şagirdlərin təsəvvür və anlayışları ilə əlaqələndirir. Kapillyarlıq hadisəsinə başa salmazdan əvvəl müəllim, formasından asılı olmayaraq birləşmiş qablarda bircinsli mayenin səviyyəsinə dair şagirdlərin keçmiş biliklərini xatırlatdıqdan sonra onlarla belə bir sual-cavab apardı:

-Birləşmiş qablarda bircinsli mayenin səviyyəsi necə olur?

-Birləşmiş qablarda bircinsli mayenin səviyyəsi eyni olur.

Sonra müəllim şagirdlərə müxtəlif diametrlı kapillyar borular və içi rəngli su ilə dolu qab verir. O, həmin boruları

qabdakı suya salmağı və kapillyar borularda suyun səviyyəsini müşahidə etməyi şagirdlərə tapşırır. Şagirdlər müəllimin tapşırığını yerinə yetirirlər.

Müşahidə əsasında müəllim soruşur:

-Müxtəlif kapillyar borularda suyun səviyyəsi eynidirmi?

*Şagird* – Xeyr, müxtəlif kapillyar borularda suyun səviyyəsi heç də eyni deyildir; kiçik diametrli kapillyar borularda suyun səviyyəsi yuxarı, böyük diametrli kapillyar borularda isə aşağıdır.

Göründüyü kimi, kapillyar borularda suyun səviyyəsinə dair şagirdlərdə əmələ gələn yeni təəssürat birləşmiş qablar da suyun səviyyəsinə dair onların əvvəlki təəvvürlərinə uyğun gəlmir; hazırkı təəssüratla köhnə təəvvür arasında ziddiyyət yaranmış olur. Şagirdin diqqəti bu ziddiyyətə yönəlir, həmin ziddiyyətin necə izah ediləcəyi şagirdi maraqlandırır. Belə bir ziddiyyətə əsaslanan müəllim sinfə sualla müraciət edir:

-Birləşmiş qablardan fərqli olaraq müxtəlif diametrli kapillyar borularda mayenin müxtəlif səviyyədə olduğunu nə ilə izah etmək olar?

O qədər də asan olmayan bu sual şagirdləri düşündürür. Yaradılmış həmin ziddiyyətin aradan qaldırılması üçün müəllim kapillyar boruda mayenin qalxması səbəblərini və kapillyar qalxmanın nədən asılı olduğunu izah edir, yeri gəldikcə şagirdləri düşünməyə məcbur edir. Nəticədə şagirdlər birləşmiş qablarda suyun eyni səviyyədə olduğuna dair biliklərindən fərqli olan yeni bilik əldə edirlər. Yəni kapillyarlıq hadisəsini başa düşürlər.

Gətirdiyimiz misallardan aydın olur ki, ziddiyyət yolu ilə müəllim şagirdlərdə yeni biliyə qarşı təkə mənəvi ehtiyac yaratmış, eyni zamanda şagirdlərin həyat təcrübələrini, onların şəxsi müşahidələrini dəqiqləşdirib sistemə salmağa, şagirdlərin əvvəlki müvafiq bilikləri ilə öyrəndikləri yeni bilik arasında üzvi əlaqənin yaradılmasına da kömək edir.

**Təlimdə çətinliklər yaradılması.** Yeni mövzunun şüurlu mənimsənilməsinə şagirdlərdə mənəvi ehtiyac yaratmağın

priyomlarından biri də çətinliklər yaratmaqdır. Çətinliyi müəllim dərsin hər bir mərhələsində təşkil edə bilər.

Tələmdə şüurlu olaraq yaradılan çətinliyi nə mənada başa düşmək lazımdır? Söhbət hər cür çətinlikdən getmir. Biz şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinə uyğun gəlməyən, şagirdlər üçün çıxılmaz vəziyyət əmələ gətirən çətinlikləri nəzərdə tutmuruq. Nəzərdə tutduğumuz çətinlik aradan qaldırılması şagirdlər üçün mümkün olan, onların fikri fəallığını artıran, tədris proqramının tələblərindən irəli gələn çətinlikdir. Belə çətinliklər müəllimin əvvəlcədən fikirləşmiş olduğu faktlarda, qoyduğu suallarda, verdiyi tapşırıqlarda ifadə edilir. Deməli, biz çətinliklər yaradılmasını çətin məsələdən, çətin tapşırıqdan, çətin misaldan fərqləndiririk. Təlim işində çətin məsələ, misal və ya tapşırıqsız keçinmək olmaz. Şagirdlər belə çətinliklərlə təlim prosesində həmişə üz-üzə gəlirlər. Çünki bu cür məsələ, misal və ya tapşırıqlar tədris proqramında nəzərdə tutulur və dərsliklərə daxil edilir.

Söhbət proqram materialına əsasən müəllimin qoyduğu sual, nümayiş etdirdiyi fakt, verdiyi tapşırıq vasitəsi ilə dərsdə yaradılan çətinliklərdən gedir. Belə çətinliklər müəyyən əqli maneəyə çevrilir, mənəvi ehtiyacların yaranmasına səbəb olur.

Şagirdlər həmin maneəni aradan qaldırmaq üçün müəlimə yürütməli, müvafiq dəlillər gətirməli, yollar axtarmalı olurlar. Bu, şagirdlərdə müstəqilliyin, fikri fəallığın inkişafına səbəb olur. Böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinski deyirdi ki, hər cür fəaliyyət maneələri aradan qaldırmaqdan ibarətdir.

Bilik və bacarıqların mənimsənilməsi zamanı çətinliklər şəklində ifadə olunan maneələri şagirdlər o zaman aradan qaldırmağa çalışırlar ki, onlarda həmin maneələri aradan qaldırmağa ehtiyac yaradılmış olsun. Yeni bilik və bacarıqların mənimsənilməsində müəllim tərəfindən yaradılan çətinliyin aradan qaldırılmasına şagirdlərin göstərdikləri maraq, dərsin sonrakı gedişində şagirdlərin fəallığının artmasına səbəb olur. Buna görə də yeni bilik və bacarıqların mənimsənilməsi üçün şagirdlərdə əmələ gələn mənəvi ehtiyac həmin bilik və bacarıqların şüurlu və möhkəm mənimsənilməsinin ilk və həlledici mərhələsidir. Yaranmış mənəvi ehtiyacın ödənilməsi prose-

sində, yeni əmələ gəlmiş maneənin aradan qaldırılması zamanı, adətən, yeni biliklərlə şagirdlərin mövcud müvafiq bilikləri arasında daxili əlaqə yaradılır, əvvəlki bilik və həyati müşahidələr daha da dəqiqləşdirilərək yeni biliyin tərkib hissəsinə çevrilir, öyrənilən yeni biliyin həyati mənası aydınlaşdırılır, şagirdlərin müstəqil işləri təşkil edilir, yeni biliyin şüurlu mənimsənilməsi üçün emosional zəmin yaradılır, öyrənilən yeni bilik əsaslandırılır, təcrübəyə tətbiq edilir.

Təlimdə çətinliklər yolu ilə mənəvi ehtiyaclar yaradılması və bu ehtiyacların ödənilməsinə dair bir neçə konkret faktları nəzərdən keçirək. Məsələn, VI sinifdə Azərbaycan dilindən «Sadə cümlə» mövzusu keçilir. Şagirdlərdə, adətən, belə bir təsəvvür yaranır ki, sadə cümlə iki, üç, dörd sözdən ibarət olan cümlələrdir. Lakin şagirdlərin diqqətini tərkibində təyini söz birləşməsi olan sadə cümləyə cəlb etdikdə, onlar həmin cümlənin sadə cümlə olduğunu müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirlər. Onlara belə gəlir ki, bu sadə cümlə deyil. Sadə cümlənin başlıca əlamətlərini müəllim dil faktları əsasında nümayiş etdirdikdə şagirdlər nədə çətinlik çəkdiqlərini başa düşür və öyrənirlər ki, sadə cümlədə təyini söz birləşməsi də ola bilər.

Sadə cümlə haqqında deyilənlər bir sözdən ibarət olan sadə cümləyə də aiddir. Sadə cümlə ilə əlaqədar işi müəllim, adətən, tərkibində ikidən artıq söz olan cümlələr üzərində qurur. Bu iş şagirdlərdə belə bir yanlış əqidə yaradır ki, guya hər bir cümlədə mübtəda və xəbər hökmən olmalıdır. Belə bir səhv meylin şagirdlərin şüurunda kök salmaması üçün qabaqcıl müəllimlər sinif qarşısında çətinlik yaradan belə bir sual qoyurlar.

-Bir sözdən ibarət sadə cümlə olarmı?

Şagirdlərin əksəriyyəti bu suala mənfi cavab verirlər. Müəllim isə bir neçə misal gətirir və inandırır ki, sadə cümlə bir sözdən də ibarət ola bilər. Dil təcrübəsindən gətirilən faktlara əsasən şagirdlər görürlər ki, sadə cümlə üçün səciyyəvi cəhət sözlərin miqdarı deyil, müəyyən bir fikrin ifadə olunmasıdır.

Müəllim V sinifdə botanika dərslərində «Hüceyrə» bəhsinin tədrisinə başlamazdan əvvəl çiçəkli bitkilər haqqında, bitkinin kökdən, gövdədən, yarpaq və çiçəkdən ibarət olduğu haqqında şagirdlərə ümumi məlumat verir. Bununla da hüceyrə haqqında şagirdlərə bilik vermək üçün zəmin hazırlanmış olur. Müəllim köhnə materialla yeni material arasında əlaqə yaratmaq məqsədi ilə apardığı müsahibəyə yekun vuraraq deyir: «Uşaqlar, biz öyrənmişik ki, kök, gövdə, yarpaq və çiçək bitkinin orqanlarıdır. Bəs bitkinin kökü, gövdəsi, yarpağı və çiçəyi hansı kiçik hissələrdən ibarətdir? Bu hissələrə nə deyirlər?» Verilmiş suallar şagirdləri düşünməyə məcbur edir. Çünki onlar bitkinin yalnız dörd hissədən ibarət olduğunu bildirdilər. İndi isə müəllim hər hissənin: kökün, gövdənin, yarpağın və çiçəyin özlərinin hansı hissələrdən ibarət olduğunu soruşur.

Dərsin əvvəlində müəllimin qoyduğu suallar bitki haqqında şagirdlərin əvvəlki bilik və anlayışları çərçivəsindən kənara çıxmağı tələb edir, qarşıya yeni məsələlər qoyur. Müəllimin qarşıya qoyduğu yeni sualların öhdəsindən gəlmək üçün şagirdlər öz bilik və anlayışlarını işə salırlar, fikirləşirlər, lakin bunları müstəqil həl etməkdə aciz olduqlarını hiss edirlər. Müəllim onların köməyinə gəlir, yaranmış olan çətinliyi aradan qaldırmaq üçün hər partaya bir soğan pərdəsi və lupa paylayır. Soğan pərdəsini lupa vasitəsi ilə müşahidə etməyi tapşırır. Şagirdlər öyrənirlər ki, soğan pərdəsi kiçik dördbucaq hissəciklərdən ibarətdir.

Müəllim şagirdlərə xatırladır ki, həmin hissəciklər hüceyrə adlanır. Sonra o, hüceyrənin quruluşu haqqında ətraflı məlumat verir. Bununla da bitkinin hissələri haqqında qarşıya çıxmış çətinlik aradan qaldırılır. Nəticədə bitki haqqında şagirdlərin biliyi artır, özləri təlimdə irəliləyirlər.

**Şagirdlərdə mənəvi ehtiyaclar yaratmağın əhəmiyyəti.** Müəllimin rəhbərliyi altında mənəvi ehtiyaclar yaradılması və ödənilməsi, yəni yaradılmış ziddiyyət və çətinliklərin aradan qaldırılması şagirdlərdə əqlin itiliyini inkişaf etdirir, marağı artırır, zehni əməkdə əldə edilmiş nailiyyətdən xoş hissə yaranır. Zehni əməkdə vacib olan bu cür psixi

ələmətlərin yaranıb inkişaf etməsinin təlim keyfiyyətini yüksəltməkdə əhəmiyyəti az deyildir.

Xüsusən yeni tədris materialının mənimsənilməsinə başlarkən şagirdlərdə ziddiyyət və çətinlik yolu ilə yaradılan mənəvi ehtiyac isə həmin nöqsanları müvəffəqiyyətlə aradan qaldırmağın etibarlı şərtlərindən biridir.

Müvafiq mövzunun tədrisinə başlayarkən müəllimin yaratdığı çətinlik və ya ziddiyyət şagirdi öz bilik dairəsindən kənara çıxmağa vadar edir. Təlimdə qarşılaşdığı yeni əqli və ya praktik vəzifənin öhdəsindən gəlmək, onu həll etmək üçün şagird öz bilik və bacarıq ehtiyatlarını hərəkətə gətirir, qüvvəsini səfərbər edir; onun diqqəti bu yeni məsələ, yaxud vəzifə üzərində mərkəzləşir, fikri fəaliyyətə gəlir. Şagird əmələ gəlmiş çətinliyi və ya ziddiyyəti aradan qaldırmağa çalışır. Şagird müəllimin rəhbərliyi ilə həmin çətinliyi və ya ziddiyyəti aradan qaldırmağa nail olduqda yeni bilik əldə etmiş olur.

Başqa sözlə desək, yeni mövzunun öyrədilməsində meydana çıxan çətinlikləri və ya ziddiyyətləri müntəzəm olaraq başa düşən, onları aradan qaldırmağa çalışan və buna müəllimin köməyi ilə hər dəfə nail ola bilən şagird yeni biliyi müvəffəqiyyətlə mənimsəyir.

Şagirdlərin mövcud təsəvvür və anlayışları ilə mənimsəniləcək yeni anlayış arasında çətinlik və ziddiyyət yaranmasında və bu ziddiyyətin aradan qaldırılmasında müəllimin rolu böyükdür. Çünki bu ziddiyyət və ya çətinliyi yaradan da, onun aradan qaldırılmasını təşkil edən də müəllimdir. Müəllimin pedaqoji ustalığı təlim zamanı şagirdlərin əldə etmiş olduqları biliklə yeni bilik arasında çətinlik və ziddiyyət yaratmaqda, bunları aradan qaldırmaq üçün şagirdləri hazırlamaqda, yeni sual və tapşırıqların mümkün qədər şagirdlər tərəfindən yerinə yetirilməsini təşkil etməkdə də özünü göstərir. Buna görə də qabaqcıl müəllimlər təlim zamanı yaratdıqları çətinliklərin və ziddiyyətlərin dərəcəsi və xarakterini qabaqcıdan ölçüb-biçirlər. Çünki yaradılan çətinliyin öhdəsindən necə gələ biləcəkləri şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərindən, ümumi inkişaf səviyyələrindən çox asılıdır.

Çətinliyin dərəcəsi şagirdlərin ümumi inkişaf səviyyəsindən, onların yaş xüsusiyyətlərindən çox-çox yüksək olduqda bilik, təsəvvür və anlayışlar arasında ziddiyyət əvəzinə şagird üçün çıxılmaz vəziyyət yaranır, qarşıya qoyulmuş həmin vəzifənin həllini şagirdlər başa düşmürlər.

Müəllim təlim prosesində şagirdləri əqli və praktik məsələləri yerinə yetirməyə nə qədər çox cəlb edirsə, şagirdlər bir o qədər fəal olur, qarşıya qoyulmuş çətinlikləri, yaradılmış ziddiyyətləri bir o qədər bacarıqla aradan qaldırır və bir o qədər müvəffəqiyyətlə oxuyurlar.

Müşahidəyə əsasən söylədiyimiz bu fikirlərin nə dərəcədə doğru olduğunu bir daha yoxlamaq üçün 1964/65-ci tədris ilində Bakı şəhərindəki 190№li məktəbin VII «a» sinfində (müəllim Savalan Baxşiyevdir) yazı işi apardıq. Yazı işi rəasional ədədlərə aid idi. Yoxlama nəticəsində müəyyən oldu ki, şagirdlərin əksəriyyəti riyazi əməllərin komponentləri (toplananlar, cəm; azalan, çıxılan, fərq; vuruq, hasil və s.) arasındakı asılılıqları yalnız müsbət ədədlər üçün doğru anlamışlar. Mənfi ədədlər üzərində əməllərin komponentləri arasındakı asılılığı isə çox zəif mənimsəmişlər və ya düzgün anlamamışlar. Məsələn, şagirdlərdən soruşduq:

-Toplananlarla cəm arasında nə kimi asılılıq vardır? (Fikrinizi  $a+b=c$  misalı üzərində izah edin).

Şagirdlərdən əksəriyyəti həmin sualı belə izah etdi:

-Toplananlar müsbət olarsa, cəm də müsbət olar; toplananlar mənfi olarsa, cəm də mənfi olar,  $a$  mənfi olarsa,  $c$  də mənfi olar;  $b$  mənfi olarsa,  $c$  də mənfi olar:

$$(-a) + (b) = -c$$

$$(a) + (-b) = -c$$

Şagird unutmuşdur ki,  $a$  və  $b$ -nin işarə və qiymətindən asılı olaraq  $c$  müsbət də ola bilər. Məsələn,  $a$  müsbət,  $b$  mənfi ədəd olsa, habelə  $a$   $b$ -dən böyük olsa,  $c$  müsbət olar.

Şagirdlərdən soruşduq ki, toplananlardan biri cəmdən böyük ola bilərmi? Şagirdlərin əksəriyyəti dedi ki, mütləq qiymətə toplananlardan biri cəmdən böyük ola bilməz, çünki cəm toplananların hamısının toplanmasından alınır.

Hətta fikirlərinin doğruluğunu sübut etmək üçün misallar da gətirdilər:

$$3+5=8; \quad 10+16=26 \text{ və s.}$$

Biz sualı başqa cür qurub, şagirdlərdən soruşduq:  $a$  tam ədəd olduqda  $a^2$ -nin qiyməti böyük olar, yoxsa  $a^3$ -nün?

Bütün şagirdlər dedilər ki,  $a$  tam ədəd olduqda  $a^3$ -nün qiyməti  $a^2$ -nin qiymətindən böyük olar. Onlardan bəziləri misal da gətirdilər:

$$a = 10; \quad a^2 = 10 \cdot 10 = 100; \quad a^3 = 10 \cdot 10 \cdot 10 = 1000$$

$$a^2 = a \cdot a; \quad a^3 = a \cdot a \cdot a.$$

Rasional ədədlər üzərində aparılan əməllərə dair şagirdlərin biliyindəki əsl vəziyyəti daha dəqiq öyrənmək üçün yenə şagirdlərə belə bir sualla müraciət etdik:  $a \cdot b = c$ ; burada mütləq qiymətcə  $a$  böyük olar, yoxsa  $c$ ?

Sorguda iştirak edən şagirdlərin hamısı belə bir fikirdə olmuşlar ki,  $a$ -nın mütləqi qiyməti  $c$ -nin mütləq qiymətindən böyük olar; çünki  $a$ -dan  $b$ -ni çıxdıqda  $c$  alınır. Şagirdlərin bəziləri öz fikirlərini belə misallarla nümayiş etdirdilər:

$$5-3=2; \quad 13-6=7; \quad 4-2=2;$$

$$a=20; \quad b=7; \quad 20-7=13; \quad c=13.$$

Nəhayət, şagirdlərin qarşısında belə bir sual da qoyuldu:

$a$  və  $b$  tam ədəd olduqda ( $\frac{a}{b} = c$  misalında) qiymətcə  $a$

böyük olar, yoxsa  $c$ ?

Demək olar, şagirdlərin hamısı yazmışdır ki,  $a$  və  $b$  tam ədəd olduqda ( $\frac{a}{b} = c$  misalında)  $a$  qiymətcə  $c$ -dən böyük olar. Onlar belə bir əsas gətirirlər ki, qismət bölünəndən az olar. Şagirdlər öz fikirlərini aşağıdakı misallarda nümayiş etdirirlər:

$$10:2=5; \quad 12:4=3; \quad 6:3=2.$$

Şagirdlərin cavabları göstərir ki, onlar  $a$ ,  $b$  və  $c$ -nin mücərrəd ədəd olduğunu, yəni onların müsbət və mənfi, tam və kəsr və s. qiymətlər ala bildiyini, toplananlardan biri mənfi ədəd olduqda cəmin toplanandan kiçik olduğunu,

azalan mənfi olduqda azalandan fərqi böyük olduğunu, mənfi ədədin tək qüvvətinin mənfi olduğunu, bölünən mənfi olduqda qismətin bölünəndən böyük olduğunu və s. qaydaları mənimsəməmişlər.

**Sual olunur:** rasionl ədədlərə və bu ədədlər üzərində əməllərə dair işlərini yoxladığımız şagirdlərin biliyindəki qüsurların səbəbi nədir? Biz, bu nöqsanların səbəbini əsasən müəllimin iş üsulundakı nöqsanlarla izah etməyə daha çox meyl göstəririk. Çünki müşahidələr və müəllimlərin bəziləri ilə aparılan söhbətlər göstərir ki, rasionl ədədlər və bunların üzərində aparılan əməllərin tədrisinə ətraflı düşünlümüş hazırlıq işləri aparılmamışdır; həmin məsələlərin şüurlu mənimsənilməsi üçün şagirdlərdə mənəvi ehtiyac, maraq oyadılmamışdır.

Müəllimlərin əksəriyyəti mənfi ədədlər haqqında anlayışı şagirdlərə «Cəbr» kitabındakı məlumata<sup>1</sup> əsaslanaraq belə başa salırlar:

-Temperatur sıfırdan başlayaraq bir-birinin əksinə olan iki istiqamətdə dəyişə bilir. Temperatur sıfırdan aşağı olanda soyuq, sıfırdan yuxarı olanda isti olur. Soyuq mənfi, isti isə müsbət işarəsi ilə qeyd edilir: mənfi  $1^{\circ}$  ( $-1^{\circ}$ ), mənfi  $5^{\circ}$  ( $-5^{\circ}$ ), mənfi  $10^{\circ}$  ( $-10^{\circ}$ ), yaxud müsbət  $1^{\circ}$  ( $+1^{\circ}$ ), müsbət  $5^{\circ}$  ( $+5^{\circ}$ ), müsbət  $10^{\circ}$  ( $+10^{\circ}$ ) və s.

Bununla da bəzi müəllimlər güman edirlər ki, mənfi və müsbət ədədlər haqqında anlayışı şagirdlər mənimsəmişlər. Halbuki, həmin metodikanın bir sıra nöqsanları vardır. Əvvəla, «mənfi» və «müsbət», «mənfi ədəd» və «müsbət ədəd» söz və ifadələri şagirdlərə hazır şəkildə təqdim edilir. Mənfi ədədlər anlayışını işlətməyin zəruriliyi, həyatdan nəşət etdiyi şagirdlərə başa salınmır. İkincisi, şagirdlərə məlum olan müsbət ədədlər anlayışı ilə onlara məlum olmayan, lakin anlayacaqları mənfi ədədlər anlayışı arasında ziddiyyət, mənfi ədədlər anlayışının şüurlu mənimsənilməsi üçün şagirdlərdə mənəvi tələbat yaradılmır.

---

<sup>1</sup> A. Barsukov. Cəbr, I hissə, Azərtədrisnəşr, 1963.

Bu nöqşanları aradan qaldırmaq və mənfə ədədlər anlayışını şagirdlərə əsaslı şəkildə başa salmaq məqsədi ilə 190Nəli məktəbin müəllimi Savalan Baxşiyev bizim təklifimizlə 1965/66-cı tədris ilində VII «b» sinifdə dərsi bu qaydada təşkil etdi; o, qabaqca aşağı siniflərdən şagirdlərə məlum olan çıxma əməlini  $a-b=c$  misalı üzrə xatırlatdı. Bu məqsədlə şagirdlər müəllimin məsləhətinə əsasən  $a$  və  $b$ -yə qiymətlər verib  $c$ -nin uyğun qiymətlərini tapdılar. Onlar hər dəfə müsbət qiymət seçməklə  $a$ -ya  $b$ -dən böyük qiymətlər verirdilər:  $5-2=3$ ;  $6-4=2$ ;  $7-2=5$ ;  $13-9=4$  və s.

Bundan sonra müəllim,  $a$ -ya kiçik,  $b$ -yə isə ondan böyük qiymət verib,  $c$ -nin uyğun qiymətlərini tapmağı şagirdlərə təklif tdi. Bir şagird yazı taxtasında  $a$ -ya 3,  $b$ -yə isə 5 qiymət verib, onu 3-5 şəklində yazdıqdan sonra fikrini izah edərək dedi ki, çıxılan azalandan böyük olduğuna görə burada  $c$ -ni tapmaq üçün azdan çoxu çıxmaq olmaz.

Bu məsələ ilə əlaqədar olaraq müəllim sinfin rəyini soruşdu. Bütün şagirdlər yoldaşlarının fikri ilə razılaşdıqlarını bildirdilər.

Yaradılmış çətinlikdən istifadə edən müəllim dedi:

-Biz həmin misalı həll edərək  $c$ -nin qiymətini taparıq. Məsələn, tutaq ki, Oqtay Fazildən 5 manat alacaq. Biriniz bunu yazı taxtasında qısaca qeyd edin.

Şagirdlərdən biri yazır: «Oqtay Fazildən 5 manat alacaq».

Müəllim sözün davam etdi:

-Rüstəm Nazimə 5 manat borcludur. Biriniz də bunu yazı taxtasına yazın.

Şagirdlərdən biri müəllimin bu göstərişinə də əməl etdi.

Eyni söhbət temperatur haqqında da aparıldı. Müəllimin tələbi ilə şagirdlərdən biri  $5^{\circ}$  istini, digəri isə  $5^{\circ}$  soyuğu yazır.

Müəllim başqa ədədlər üzərində əmələ keçdi. O dedi ki, Məmmədın Əlidən 5 manat, Həsəndən isə 3 manat alacağı vardır. Məmmədın cəmi nə qədər alacağı vardır?

Müəllimin göstərişi ilə şagirdlərdən biri bu misalı yazı taxtasında həll etdi:  $5 \text{ man.} + 3 \text{ man.} = 8 \text{ man.}$

Müəllim sonra borcla əlaqədar olaraq, başqa bir söhbətə keçdi. O dedi ki, Sara Sonaya 5 manat, Sevilə isə 3 manat borclu idi. Saranın nə qədər borcu vardır.

Şagirdlərdən biri bunu aşağıdakı kimi həll etdi:

5 man.+3 man. = 8 man.

Yazı taxtasında bir-birinin altında aşağıdakı nəticələr alındı:

5o; 8 manat.

5o; 8 manat.

Bu əməliyyatdan sonra müəllim soruşdu:

-Birinci halda 5<sup>o</sup> və 8 manat nəyi göstərir?

*Şagird* – 5<sup>o</sup> istini, 8 manat isə alacağı göstərir

*Müəllim* – Bəs ikinci halda 5<sup>o</sup> və 8 manat nəyə aiddir?

*Şagird* – Burada 5<sup>o</sup> soyuğa, 8 manat borca aiddir.

-Uşaqlar, bəlkə indi sinfə qonaq gəldi. Bizdən soruşmamış qonaq nədən bilsin ki, 5 hansı halda istini, hansı halda soyuğu, 8 manat hansı halda alacağı, hansı halda borcu bildirir?

Şagirdlər suala əsaslı cavab verə bilmədilər. Müəllim dedi:

-Bundan ötrü alacağı və ya istini göstərən ədədlərin qarşısında müsbət işarəsi (+) yazırıq.

+5; +8. Bunlara müsbət ədədlər deyilir. Borcu və ya soyuğu göstərən ədədlərin qarşısında isə mənfi işarəsi (-) yazırıq. -5; -8. Bu ədədlərə mənfi ədədlər deyilir.

Müəllimin tələbi ilə şagirdlərdən biri yazı taxtasında 3 manat alacağı, 7 manat alacağı, 10 manat alacağı, digəri isə 3 manat borcu, 7 manat borcu, 10 manat borcu yazdı: +3; +7; +10; -3; -7; -10.

Müəllim sonra müsbət və mənfi ədədlərin toplanmasına keçdi. O, şagirdlərdən soruşdu:

-Biz istini və ya alacağı hansı ədədlərlə götürmüşdik?

*Şagird* – İstini və alacağı müsbət ədədlərlə götürmüşdik.

*Müəllim* – Bəs soyuğu və ya borcu hansı ədədlərlə göstərmişdik?

*Şagird* – Soyuğu və ya borcu mənfi ədədlərlə göstərmişdik.

*Müəllim* – Gündüz saat 2-də havanın temperaturu  $4^{\circ}$  isti idi. Saat 4-ə qədər havanın temperaturu  $2^{\circ}$  də artdı. Saat 4-də havanın temperaturu neçə dərəcə oldu?

Şagirdlərdən biri suala cavab verdi və yazı taxtasında yazdı  $(+2^{\circ})+(+4^{\circ})=+6^{\circ}$ .

*Müəllim* – Gecə saat 1-də havanın temperaturu  $5^{\circ}$  soyuq idi. Saat 3-ə qədər havanın temperaturu  $3^{\circ}$  də soyudu. Saat 3-də havanın temperaturu neçə dərəcə oldu?

Müəllimin göstərişi ilə şagirdlərdən biri suala cavab verdi və fikrini aşağıdakı şəkildə yazdı:  $(-5)+(-3)=-8^{\circ}$ .

*Müəllim* – Səhər saat 8-də havanın temperaturu  $2^{\circ}$  soyuq idi. Saat 11-ə qədər havanın temperaturu saat 8-dəkinə nisbətən  $7^{\circ}$  artdı. Saat 11-də havanın temperaturu neçə dərəcə oldu?

Başqa bir şagird bunu belə həll etdi:  $(-2^{\circ})+(+7^{\circ})=+5^{\circ}$ .

*Müəllim* – Gündüz saat 3-də havanın temperaturu  $4^{\circ}$  isti idi. Saat 7-yə qədər havanın temperaturu saat 3-dəkinə nisbətən  $6^{\circ}$  soyudu. Saat 7-də havanın temperaturu neçə dərəcə oldu?

Şagirdlərdən biri məsələni həll edir:  $(+4^{\circ})+(-6^{\circ})=-2^{\circ}$ .

*Müəllim* – Tutaq ki, havanın temperaturu  $4^{\circ}$  isti idi. Birdən-birə hava  $4^{\circ}$  soyudusa, havanın temperaturu neçə dərəcə olar.

Şagird bildirdi ki, havanın temperaturu sıfır dərəcə olar. Sonra o, yazı taxtasında öz fikrini belə ifadə etdi:  $(+4^{\circ})+(-4^{\circ})=0^{\circ}$ .

Müəllim bu yolla alacaq və borcla əlaqədar misallar da həll etdirdi. Beş yeni əməliyyat alındı. İsti və soyuqla, alacaq və borcla əlaqədar olan 10 əməliyyat yazı taxtasında alt-alta yazıldı:

$$(+20)+(+40)=+60; \quad (+5)+(+3)=+8;$$

$$(-50)+(-30)=-80; \quad (-6)+(-4)=-10;$$

$$(-20)+(+70)=+50; \quad (-8)+(+3)=-5;$$

$$(+40)+(-60)=-20; \quad (+8)+(-5)=+3;$$

$$(+40)+(-40)=00; \quad (+3)+(-3)=0;$$

Bu əməliyyatlar əsasında müəllim sual-cavaba keçdi.

*Müəllim* – İki müsbət ədədin cəmi necə ədəd olur?

*Şagird* – İki müsbət ədədin cəmi müsbət ədəd olur.  
*Müəllim* – İki mənfi ədədin cəmi necə ədəd olur?  
*Şagird* – İki mənfi ədədin cəmi mənfi ədəd olur.  
*Müəllim* – Müsbət ədədlə mənfi ədədin cəmi necə ədəd olur?

*Şagird* – Müsbət ədədlə mənfi ədədin cəmi mənfi ədəd olur.  
*Müəllim* – Mütləq qiymətə müsbət ədəd böyük olduqda cəm necə ədəd olur?

*Şagird* – Mütləq qiymətə müsbət ədəd böyük olduqda cəm müsbət ədəd olur.

*Müəllim* – Mütləq qiymətə mənfi ədəd böyük olduqda cəm necə ədəd olur?

*Şagird* – Mütləq qiymətə mənfi ədəd böyük olduqda cəm mənfi ədəd olur.

*Müəllim* – İşarələri eyni olan iki ədədi toplamaq üçün nə etmək lazımdır?

*Şagird* – İşarələri eyni olan iki ədədi toplamaq üçün onların mütləq qiymətlərini toplamaq və cəmin qarşısında toplananların işarəsini yazmaq lazımdır

*Müəllim* – İşarələri əks və mütləq qiymətləri müxtəlif olan iki ədədi toplamaq üçün nə etmək lazımdır?

*Şagird* – İşarələri əks və mütləq qiymətləri müxtəlif olan iki ədədi toplamaq üçün mütləq qiymətə böyük olan ədəddən kiçiyini çıxmaq və fərqi qarşısında böyük mütləq qiymət olan ədədin işarəsini yazmaq lazımdır.

*Müəllim* – İki əks ədədin cəmi nəyə bərabərdir?

*Şagird* – İki əks ədədin cəmi sıfıra bərabərdir.

Dərsi bu üsulla keçən Savalan müəllim cəbri ifadələri şagirdlərə yaxşı öyrətdi. O, cəbri ifadələrin ədədi qiymətlərinin tapılmasına aid kifayət qədər çalışmalar apardı və ifadələrin ədədi qiymətlərinin həm müsbət, həm də mənfi ola biləcəyini şagirdlərə mənimsətdi.

Cəbri ifadələrin ədədi qiymətlərinin şagirdlər tərəfindən göstərilən metodika üzrə nə dərəcədə mənimsənildiyini yoxlamaq məqsədi ilə həmin sinifdə Savalan müəllimin iştirakı ilə yazı işi apardıq. Bu sinifdə aparılan işin nəticəsini ümumi şəkildə nəzərdən keçirək. Yoxlama yazı işi göstərdi

ki, riyazi əməllərin komponentləri arasındakı asılılıqları yalnız müsbət ədədlər üçün doğru hesab edən şagirdlər bu sinifdə azlıq təşkil edirlər. Onların əksəriyyəti mənfi ədədlər üzərində əməllərin komponentləri arasındakı asılılığı da düzgün başa düşmüşdür. Toplananlarla cəm arasında nə kimi asılılıq olduğunu həmin sinfin şagirdləri, əsasən, aşağıdakı kimi izah edirlər:

-Toplananların yerini dəyişdikdə cəm dəyişmir. Məsələn,  $a+b=c$ ;  $b+a=c$ ;  $3+5=8$ ;  $5+3=8$ .

Toplananların birini çoxaltdıqda cəm də o qədər çoxalır. Əksinə, toplananlardan birini azaltdıqda cəm də bir o qədər azalır.

Toplananlardan biri müsbət, digəri isə mənfi olduqda ədədi qiyməti böyük olan toplananın işarəsi cəmin işarəsi olur və cəm azalır. Deməli, uşaqlar başa düşə bilməşlər ki,  $a$  və  $b$ -nin işarə və qiymətindən asılı olaraq  $c$  müsbət ola bilər.

Mütləq qiymətcə toplananlardan birinin cəmdən böyük ola biləcəyini soruşduqda bəzi şagirdlər müstəsna olmaqla sinfin əksəriyyəti bunun mümkün olduğunu söylədi. Onlar fikirlərini sübut etmək üçün misallar da gətirildilər. Məsələn, şagirdlərdən biri fikrini belə bir misalla  $(-7) + (+30) = 23$  aydınlaşdırdı. Bu misalda şagirdə görə cəm toplananın birindən, yəni  $23 < 30$ -dan kiçikdir:  $30 > 23$ ;  $23 < 30$ .

Şagirdlərin fikirlərində irəliləməni 3-cü sualla da əlaqədar olaraq görmək çətin deyildir. 3-cü sual isə belə idi:  $a$  tam ədəd olduqda  $a^2$ -nin qiyməti böyük olar, yoxsa  $a^3$ -nün?

Şagirdlərin əksəriyyəti çox konkret düşünürdü. Onlar deyirlər ki,  $a$  sıfırdan böyük olduqda  $a^2$ -nin qiymətindən böyük olar:  $a=-2$ ;  $a^2=(-2)^2=4$ ;  $a^3=(-2)^3=-8$ .

$a$  sıfırdan kiçik olduqda  $a^2$ -nin qiyməti  $a^3$ -nün qiymətindən böyük olar:  $a=-2$ ;  $a^2=(-2)^2=4$ ;  $a^3=(-2)^3=-8$ .

Göstərmək lazımdır ki, bir qrup şagird ədədin sıfırdan böyük və ya kiçik olduğuna əsaslanmır; onlar öz fikirlərini ədədin müsbət və ya mənfi olduğu ilə əsaslandırmağa çalışırlar.

Bu sinifdəki şagirdlərin 4-cü suala vermiş olduqları cavabları nəzərdən keçirək:  $a-b=c$  misalında  $a$ -nın mütləq qiyməti böyük olar, yoxsa  $c$ -nin?

Yoxlama yazı göstərdi ki, şagirdlərin əksəriyyəti suala düzgün cavab vermişdir. Onlar yazırlar ki,  $a$ -nın mütləq qiyməti  $c$ -nin mütləq qiymətindən böyük də ola bilər, kiçik də. Şagirdlər, hətta ayrı-ayrı hallara aid konkret misallar da gətirirlər. Məsələn, deyirlər:

$a > 0$  və  $b < 0$  olarsa,  $a$ -nın mütləq qiyməti  $c$ -nin mütləq qiymətindən kiçik olar:  $a = +8$ ;  $b = -2$ ;  $(+8) - (-2) = +10$ ;

$a > 0$  və  $b > 0$  olarsa,  $a$ -nın mütləq qiyməti  $c$ -nin mütləq qiymətindən böyük olar:  $a = +8$ ;  $b = +2$ ;  $(+8) - (+2) = +6$ ;

$a < 0$  və  $b < 0$  olarsa,  $a$ -nın mütləq qiyməti  $c$ -nin mütləq qiymətindən kiçik olar:  $a = -8$ ;  $b = -2$ ;  $(-8) - (-2) = -6$  və s.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarında belə irəliləməni axırıncı sualın izahında da görmək olur. Sual isə belə idi:

$a$  və  $b$  tam ədəd olduqda  $\frac{a}{b} = c$ -də qiymətcə  $a$  böyük olar, yoxsa  $c$ ?

Şagirdlərin cavabları, əsasən, belə idi:

$a > 0$  və  $b > 0$  olarsa,  $a$  qiymətcə  $c$ -dən böyük olar.

Məsələn,  $a = 8$ ;  $b = 2$ ;  $\frac{8}{2} = 4$  olanda  $c$  4 olur, yəni  $c$  qiymətcə  $a$ -dan kiçik olur.

$a < 0$  və  $b > 0$  olanda  $c$ -nin qiyməti  $a$ -nın qiymətindən böyük olur:  $\frac{-8}{2} = -4$ , yəni  $-4 > -8$ .

$a$  və  $b$  sıfırdan kiçik olduqda qiymətcə  $c$   $a$ -dan böyük olur,  $\frac{-8}{-2} = +4$ .

Şagirdlərin arasında sualı daha dərin təhlil edənlərin və hərtərəfli düşüncələrin olduğunu qeyd etməmək olmaz. Bu göstərilən hallarla yanaşı, bəzi şagirdlər başqa halın olduğunu da qeyd edirlər. Məsələn, belə şagirdlər deyirlər: əgər  $a > 0$  və  $b < 0$  olarsa, onda  $a > c$  olar.

$$a = 6; b = -3;$$

Göründüyü kimi, eyni müəllimin (Savalan müəllimin) iki sinfində eyni mövzunun müxtəlif yolla tədrisi başqa-başqa nəticələr vermişdir. Əgər birinci halda şagirdlər hərflərin ədədi qiymətlərinin həm müsbət, həm də mənfi, yəni həm sıfırdan böyük və həm də sıfırdan kiçik ola bildiyini yaxşı dərk etməmişdilsə, ikinci halda həmin müəllim cəbri ifadələrin ədədi qiymətlərini şagirdlərə şüurlu surətdə başa sala bilmişdir. Çünki o, yalnız 1964-1965-ci tədris ilində mövzunun tədrisinə başlarkən şagirdlərdə mənəvi ehtiyac yaranmasına nail olmuşdur. Müəllim şagirdlərin hesaba aid əvvəlki anlayışları ilə cəbri ifadələrə aid yeni anlayışlar arasında uyğunluğa istinad edərək ziddiyyətli cəhət yaratmışdır; çətinlik qarşısında qalan şagirdlər düşünməli, müəllimin nümayiş etdirdiyi misalların həllində fəallıq göstərməli olmuşdur. Buna görə şagirdlər hər bir cəbri ifadə üzərində konkret olaraq fikir söyləməyi, həmin ifadənin mümkün ola bilən hallarını araşdırmağı bacarırlar.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarında əmələ gələn dönüşün məhz təsvir etdiyimiz metodika ilə şərtləndiyini, sinfin səviyyəsi və müəllimin şəxsi keyfiyyətləri ilə şərtlənmədiyini bir daha yəqin etmək üçün başqa riyaziyyat müəlliminin sinfində də eyni xarakterli təcrübəni təşkil etdik. Təcrübənin nəticələri isə fikrimizin doğru olduğunu təsdiq etdi.

## **24. YENİ BİLİYİN ÖYRƏNİLMƏSİ ZAMANI KÖHNƏ BİLİYİN TƏKRARI**

**Məsələnin qoyuluşuna dair.** Şagirdlərdə mənəvi ehtiyac yaratmağın yollarından danışarkən, qeyd etmişdik ki, ziddiyyət və çətinliklər yaradılması şagirdlərin mövcud bilikləri ilə öyrəndikləri biliklər arasında üzvi əlaqənin yaranmasına kömək edir. Şagirdlərin mövcud bilikləri ilə onlara öyrədilən yeni bilik arasında möhkəm əlaqə yaratmağın böyük təlim və tərbiyəvi əhəmiyyəti vardır. Buna görə də həmin məsələni geniş şərh etməyi zəruri hesab edirik.

Müəllimlərin iş təcrübəsi göstərir ki, dərstdə axırıncı mövzu üzrə keçirilən sorğu (təkrar) məktəblərimizdə daha geniş yayılmışdır. Dərslərini müşahidə etdiyimiz müəllimlərin böyük bir əksəriyyəti, demək olar, hər dərslərin əvvəlində son mövzu üzrə sorğu keçirir, həmin mövzu üzrə şagirdlərin biliyini təkrar etdirir. Bu cür təşkil edilən sorğu əksər halda öyrədiləcək yeni mövzu ilə üzvi şəkildə əlaqələndirilmir. Müşahidələrdən belə qənaətə gəlmək olur ki, müəllim ümumiyyətlə, sorğuya alışıq, sorğu keçirmək onun işində ənənə şəklini almışdır. Bəzi hallarda sorğu dərslərin xeyli hissəsini əhatə edir. Sorğu xatirinə keçirilən sorğuda bütün şagirdlərin deyil, 3-4 şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsi aşkara çıxarılır. Xüsusi məqsədlə müşahidə etdiyimiz 28 dərslərin 23-də şifahi sorğu olmuş, 5-də isə yazılar yoxlanmışdır. 19 dərstdə isə müəllimlər sorğuya belə başlamışlar: «Keçən dərslərimiz nə idi?», «Evə hansı mövzunu tapşırırdım?», «Bu gün nəyi hazırlamısınız?» və s.

Keçmiş mövzunun təkrarına belə suallarla başlamaq həm psixoloji, həm də tərbiyəvi cəhətdən nöqsanlıdır. Buna yalnız bircə cəhətdən – müəllimin nüfuzu cəhətdən nəzər salmaq. Müəllimin öz dərslərinə həmin suallarla başlaması şagirdlərdə müəllimin hafizəsinin zəif olması, evə nə tapşırıldığını unutmaması, diqqətsizliyi haqqında rəy yarada bilər.

Eyni zamanda həmin suallarla sorğuya başlamaq bəzən sinifdə dolaşılıqlığa, intizamın pozulmasına da səbəb ola bilər. Məsələn, dərslərdən birində müəllimlə şagirdlər arasında belə bir söhbətin şahidi olduq:

- Uşaqlar köhnə dərslərimiz nə idi?
- Müəllim, köhnə dərslərimiz «Çinin əhalisi» idi.
- Bəs «Çinin təsərrüfatı» deyildi?
- Xeyr, müəllim, «Çinin təsərrüfatı»-nı danışmadınız.
- Axı mən danışmışam...

Başqa şagirdlər də icazəsiz söhbətə qarışdılar. Onlar da ilk şagirdin dediyini təsdiq etdilər. Müəllim əsassız inadından əl çəkib, şagirdlərlə razılaşmalı oldu.

Aydınır ki, özünün şərəfli müəllimlik adını uca tutmayan, elmlərin əsaslarını öyrətməyə laqəyd yanaşanların şagirdlər arasında nüfuzu ola bilməz.

Cari təkrarla yanaşı, keçmiş olduğu kursdan müvafiq mövzunun və ya bəhsin təkrarını eyni dərstdə təşkil edən müəllimlərimiz də vardır. 28 dərslin 7-də müəllimlər məhz belə etmişlər. Dərslin 4-ü isə başdan-başa təkrara həsr edilmişdi. Göstərməliyik ki, 23 müəllimdən yalnız 4 nəfəri keçəcəyi yeni mövzunu cari təkrarla əlaqələndirməyə çalışmışdır.

Cari sorğunu yalnız sorğu xətinə keçirmək, onu ənənəyə çevirmək müəllimlərimizin böyük bir qisminə ona gətirib çıxarır ki, tədris vaxtının xeyli hissəsi bu işə sərf olunur.

Yuxarıda dediyimiz 23 dərslin hər birində orta hesabla 20-25 dəqiqə son mövzunun təkrarına – cari sorğuya həsr edilmişdir. Bunun nəticəsində yeni mövzunun öyrədilməsinə 9-11 dəqiqə vaxt qalmışdır. Qalan vaxt isə dərslin digər mərhələlərində sərf olunmuşdur.

Müşahidə etdiyimiz dərslərdən bəzilərinə yalnız cari sorğuya – təkrara və yeni tədris materialının öyrədilməsinə ayrılan vaxtı sxem şəklinə göstərək.

Dərs və sinif	Təkrar olunan mövzu və vaxt	Öyrədilən yeni mövzu və vaxt
Kimya, X sinif	Spirtlər: 12, 20-12,40	Fenollar: 12,40 – 12,50.
Fizika, X sinif	Elektromaqnit assiloqraf: 11,35 – 12,00.	Mikrofon: 12,00 – 12 – 15.
Kimya, X sinif	Qələvi metallar və qələvi torpaq metallar: 11,30 – 11,45	Metallurgiya: 11,45 – 12,00
Zoologiya, VI sinif	Giriş: 10,40 – 10,56.	Birhüceyrəli heyvanlar: 10,56-11,15.
Coğrafiya, VI sinif	Şərqi Asiya və Cənubi Asiya: 11,30 – 12,00.	Asiyada zəlzələ, vulkan və faydalı qazıntılar: 12,00 – 12,10.
Tarix, VIII sinif	Afrika xalqlarının istiqlaliyyət uğrunda mübarizəsi: 12,25 – 12,47.	Dünya irticasının xalqlara qarşı qəsd: 12,47 – 13,00.
Təbiətşünaslıq, IV sinif	Meşədə ov: 3,25 – 3,44.	Çar hökuməti dövründə meşəçilik: 3,44 – 3,50.
Ana dili, IV sinif	Nağıl: 4,17 – 4,33.	S.Vurğun: 4,33 – 4,49.
Zoologiya, VII sinif	Köstəbək: 11,30 – 11,58.	Uçan məməlilər: 11,58 – 12,10.
Ədəbiyyat, V sinif	«Azərbaycan» şeri 2,20 – 2,56.	M.Ə.Sabirin «Əkinçi» şeri: 2,56 – 3,05.
Tarix, VIII sinif	İkinci dünya müharibəsindən	Hindistanda milli-azadlıq

	sonra azadlıq hərəkatı: 12,20–12,40.	hərəkatı: 12,40 – 12,50.
Azərbaycan dili, VI sinif	Fel: 3,25 – 3,45.	Felin məsdər forması: 3,45 – 3,55.
Riyaziyyat, V sinif	Onluq kəsrlərin yuvarlaqlaşdırılması: 1,30-1,51.	Toplama və çıxma ilə birlikdə vurmayaya aid misallar həlli: 1,51 – 2,12.

Buradan belə bir nəticə çıxarmaq olmaz ki, guya biz ümumiyyətlə, cari sorğunun əleyhinəyik. Xeyr. Biz yalnız sorğu xatirinə keçirilən sorğunun əleyhinəyik. Biz öyrədiləcək yeni biliyin şüurlu mənimsənilməsinə kömək edən, zəmin hazırlayan sorğunun və ya təkrarın tərəfdarıyıq. Əgər belə olarsa sorğu yolu ilə təşkil edilən təkrar hər dəfə konkret metodik məqsəd daşıyır, az vaxt aparar və daha çox səmərə verir. Cari təkrarı təkrar xatirinə deyil, yeni mövzunun şüurlu surətdə şagirdlərə mənimsədilməsi üçün təşkil edilən müəllimlərin iş təcrübəsi həmin fikrin doğru olduğunu sübut edir. Yeni mövzunun öyrədilməsi zamanı aparılan təkrar mənimsədiləcək yeni biliklə şagirdin müvafiq biliyi arasında məntiqi əlaqə yaradır, şagirdlərin təsəvvür və anlayışlarının sistemə düşməsinə kömək edir. Yeni tədris materialının öyrədilməsi üçün təşkil edilən təkrar ənənəvi cari təkrara və bəhsin, yaxud kursun sonunda aparılan təkrara böyük ümidlər bəsləyən metodist və müəllimlərin yanıldıqlarını bir daha sübut edir. Belə müəllimlər yeni tədris materialının şüurlu mənimsənilməsi üçün zəruri zəmin hazırlayan müvafiq bilikləri ayrı-ayrı şagirdlərin nə dərəcədə şüurlu və möhkəm bildiklərini aşkara çıxarmağa, nöqsanları aradan qaldırmağa və yeni mövzunu bu əsasda tədris etməyə az əhəmiyyət verirlər.

Öyrənilmiş bilik ilə öyrənilən bilik arasındakı qarşılıqlı əlaqədən bəhs edirkən, böyük rus alimi D.İ.Mendeleyev deyirdi ki, elmi mənada öyrənmək nəinki vicdanla əks etmək və ya sadəcə təsvir etmək, habelə öyrənilənin məlum olana münasibətini başa düşmək deməkdir.

Elm üçün vacib olan bu fikir təlimə də aiddir. Təlim zamanı hər bir şagird əvvəlki biliklərindən fərqli olaraq mənimsədiyi biliyin yeniliyini, onun yeni cəhətlərini aydın

başə düşməlidir. Yeni tədris materialı dedikdə biz: 1) şagirdlərə məlum olmayan, lakin onlara öyrədilməli fakt, cisim, hadisə prosesləri; 2) şagirdlərin eşitmədikləri və keçmədikləri, lakin onların öyrənəcəkləri anlayış, qanun və qaydaları; 4) yeni tərzdə həll, yaxud icra olunmasını tələb edən tapşırıqları nəzərdə tuturuq.

**Yeni mövzunun öyrədilməsi zamanı təkrar.** Hər bir qabaqcıl müəllim yeni tədris materialını şagirdlərə öyrətmək üçün keçmiş dərslərdə mənimsəmiş olduğu müvafiq bilikləri onlara xatırladır. Bu zaman onun qarşıya qoyduğu başlıca məqsəd keçilmiş tədris materialı ilə keçəcəyi tədris materialı arasında yalnız əlaqə yaratmaqdan ibarət deyildir. O hər iki material arasındakı əlaqəyə əsaslanıb şagirdlərin diqqətini öyrədəcəyi tədris materialında yeni cəhətə yönəltməyə çalışır. Müəllim bu işə əvvəlcədən hazırlanır. Onun hazırlığı evə verilən tapşırıqlarla da əlaqədar olur. Qabaqcıl müəllimin evə verdiyi tapşırıq heç də həmişə həmin gün öyrətdiyi biliklə bağlı olmur. Bəzən o, məhz növbəti dərstdə öyrədəcəyi bilik və bacarığın şüurlu mənimsədilməsinə kömək edən sual və tapşırıqlar verir. Məsələn, III sinifdə müəllim Azərbaycan dilindən növbəti dərstdə kök anlayışı ilə şagirdləri tanış etməli idi. O, şagirdləri həmin mövzunun mənimsənilməsinə hazırlamaq üçün evə tapşırıq verdi. Şagirdlər «Bakı» adlı mətndə bir-birinə yaxın olan sözləri seçməli və həmin sözlər üçün ümumi olan (dəyişməyən) hissənin altından xətt çəkməli idilər. Bu sahədə şagirdlərin II sinifdən məlumatları vardı. Növbəti dərstdə müəllim tapşırığın icrasını yoxladı və şagirdlərin müəyyənləşdirmiş olduqları yaxın sözlərin ümumi hissələrinə əsaslanıb, kökün nə demək olduğunu onlara başə saldı. Məlum oldu ki, yaxın sözlərdə şagirdlərin altından xətt çəkdiyə ümumi hissə sözün köküdür, yaxın sözlər isə eyniköklü sözlərdir. Müəllimin təklifi ilə şagirdlər kökün tərifinə dair dərsləkdəki materialı müstəqil oxudular, sonra bir neçə təmrinlə məşğul oldular.

Bu cür müvafiq metodik iş apardıqda şagirdin mövcud biliyi ilə öyrəndiyi yeni bilik arasında daxili rabitə yaranır;

onun əvvəlki biliyi yeni mənimsədiyi biliyin tərkib hissəsinə çərilir. Müəllim öyrədəcəyi yeni biliklə şagirdlərə öyrətmiş olduğu müvafiq bilik arasında məntiqi əlaqə yaratmağa çalışmadıqda onların təsəvvür və anlayışları bir-birindən təcrid olunur. Şagirdlərə belə gəlir ki, məsələn, yaxın sözlərin ümumi hissəsi və kök tamam başqa-başqa anlayışlardır. Bu fikrin doğruluğunu üfük anlayışı ilə əlaqədar olaraq məktəbdə yoxlamışıq. Məlumdur ki, üfük haqqında aşağı siniflərdə, xüsusən III sinifdə və V sinifdə məlumat verilir.

III sinifdə üfük anlayışı izahlı oxu ilə əlaqədar olaraq üfük xətti kimi öyrədilir. V sinifdə isə həmin anlayış yer səthinin görünən dairəsi kimi tədris edilir. V sinifdə üfük anlayışını şagirdlərə öyrədkən bu sahədə onların aşağı siniflərdən almış olduğu məlumata əsaslanmayan coğrafiya müəlliminin şagirləri ilə həmin əlaqəyə fikir vermiş müəllimin şagirdləri fərqlənmişlər. Birinci müəllimin dərs dediyi sinfin şagirdlərinə belə bir sual verilmişdir:

-Üfük xətti ilə yerin görünən dairəsi arasında fərq varmı? Əgər varsa, bu fərq nədən ibarətdir?

Şagirdlərin çoxu üfük xətti anlayışı ilə yerin görünən dairəsi anlayışı arasında fərq olduğunu sübut etməyə çalışmışlar.

İkinci müəllimin dərs dediyi sinifdə də şagirdlərə həmin sual verilmişdir. Bu sinifdəki şagirdlərin əksəriyyəti həmin anlayışlar arasında o qədər də fərq olmadığını, onların eyni hadisəni ifadə etdiyini, yerin görünən dairəsi ifadəsinin daha dəqiq olduğunu söyləmişlər. Buradan aydın olur ki, yeni mövzunun tədrisini müvafiq biliklərin təkrarı ilə əlaqələndirdikdə şagirdlərin əvvəlki bilikləri nəinki dəqiqləşir, möhkəmlənir və genişlənir, eyni zamanda yeni biliklər daha şüurlu, daha əsaslı mənimsədilir, şagirdlərin fəallaşdırılması üçün daha münasib şərait yaranmış olur.

X sinifdə kimya dərində «Metalların alınması» mövzusu öyrədilməli idi. Həmin mövzunu şagirdlərə şüurlu mənimsətmək məqsədi ilə müəllim əvvəlki dərində evə belə bir tapşırıq vermişdi:

-Qələvi metallarla qələvi torpaq metallar arasındakı həm oxşar, həm də fərqli cəhətlərə diqqət yetirin; VII sinifdə öyrəndiyiniz reaksiya tiplərini yadınıza salın.

Növbəti dərstdə müəllim qələvi metallarla qələvi torpaq metallar arasındakı oxşarlığın, sonra isə fərqi nədən ibarət olduğunu şagirdlərdən soruşdu. Şagirdlər bunların oxşarlığını izah etdilər, oxşarlığa əsasən kimyəvi düsturları yazdılar. Onlar qələvi metallarla qələvi torpaq metalların həm fiziki, həm də kimyəvi xassələrinə görə fərqlərini göstərdilər.

Qələvi metal və qələvi torpaq metallar haqqında şagirdlərin söylədikləri və yazdıqlarını yekunlaşdırdıqdan sonra müəllim dedi:

-Qeyd etdik ki, fəallığından asılı olaraq bəzi metallar təbiətdə sərbəst, bəziləri isə qarışıq halda olur. Qarışıq halda olan metalları bu birləşmələrdən alırlar. İndi kim deyər, öyrənəcəyimiz mövzu nədir?

*Şagird* – Öyrənəcəyimiz mövzu «Metalların alınması»dır.

*Müəllim* – Metalları qarışıqdan hansı yolla almaq olar?

*Şagird* – Metalları qarışıqdan reduksiya yolu ilə almaq olar.

Şagirdlərin düzgün cavablarından sonra müəllim dedi ki, görək metalları reduksiya yolu ilə necə alırlar. Bunun üçün müəllim VII sinifdən reaksiya tiplərini yada salmağın zəruriliyini göstərdi. O, sinfə sualla müraciət etdi:

-Hansı reaksiya tiplərini bilirsiniz?

Şagirdlər parçalanma, birləşmə və əvəzetmə reaksiyası tiplərinin olduğunu söyləyir və onlara aid reaksiya tənliklərini yazı taxtasına qeyd edirdilər. Nəticədə altı reaksiya tənliyi yazıldı. Bu tənliklər yazıldıqdan sonra müəllim sinfə müraciət etdi: metalları qarışıqından necə reduksiya etmək olar?

Şagirdlərdən biri söylənənlərə və lövhədə yazılan reaksiya tənliklərinə əsasən dedi ki, metalları altı üsulla reduksiya edirlər. Başqa bir şagird müəllimin tələbi ilə həmin üsulların adlarını reaksiya tənliklərinə əsasən dedi. Axırda müəllim sinif qarşısında bu cür suallar qoydu:

-Hansı metalı alanda birinci üsuldən istifadə edilir?

-İkinci üsuldən nə zaman istifadə olunur?

-Üçüncü və dördüncü üsuldən nə zaman istifadə edilir?

Beşinci və altıncı üsulların da tətbiqinə aid bu cür suallar verildi. Aydın oldu ki, zəif metalları qızdırma yolu ilə reduksiya edirlər; metalı təmiz almaq istəyəndə bir üsuldən, ərinti aldıqda digər üsuldən, bahalı metal aldıqda başqa bir üsuldən istifadə olunur.

Yeni mövzunun şüurlu surətdə mənimsədilməsi üçün təşkil edilən təkrara aid X sinifdə fizikanın tədrisindən də misal gətirək. Müəllim davamiyyəti yoxladıqdan sonra şagirdlərin VII sinifdən elektrik haqqında bəzi məlumatlarını onlara xatırlatmaq məqsədi ilə şagirdlərdən soruşdu:

-Elektrikdən rabitə məqsədi ilə nələrdə istifadə edilir?

*Şagird* – Elektrikdən telefon, teleqraf və radioda istifadə olunur.

*Müəllim* – Telefonda ağız qarşısında olan hissə nə adlanır?

*Şagird* – Telefonda ağız qarşısında olan hissə mikrofon adlanır.

*Müəllim* – Mikrofon sözü hansı sözlərin birləşməsindən əmələ gəlmişdir?

*Şagird* – Mikrofon sözü mikro və fon sözlərinin birləşməsindən əmələ gəlmişdir.

*Müəllim* – Bu sözlərin müstəqil mənası nədir?

*Şagird* – Mikro – kiçik, fon isə səs deməkdir; mikrofon – kiçik səs deməkdir.

Müəllim yazı taxtasında bir şəkil çəkir və uşaqlardan soruşur:

-IX sinifdən sizə məlum olan bu şəkil nəyi göstərir?

*Cavab.* Bu şəkil səs dalğalarını göstərir.

Əvvəlki biliklərə əsasən müəllim şagirdləri hiss olunmadan yeni mövzunun öyrədilməsinə cəlb etmişdir. Şagirdlər dərstdə öyrəniləcək yeni mövzunu hiss etmişlər: «Mikrofon». Şagirdlərin böyük fəallığı şəraitində keçən bu dərstdə onlar öyrəndilər ki, mikrofondakı səs rəqsi cərəyan rəqsinə, telefonda isə əksinə, cərəyan rəqsi səs rəqsinə çevrilir; başqa sözlə, kinetik enerji elektrik enerjisinə, elektrik enerjisi isə

kinetik enerjiyə çevrilir. Reprodaktor, membran və başqa hissələrin funksiyalarını da şagirdlər öyrəndilər.

Beləliklə, qabaqcıl müəllimlərin təcrübəsi bizə belə bir nəticə çıxarmağa əsas verir ki, yeni mövzunun öyrədilməsində əvvəlki biliklərin təkrarı təlimin keyfiyyətini yaxşılaşdırmağa səbəb olur.

**Yeni mövzunun öyrədilməsini təkrarla birləşdirməyin yolları.** Qabaqcıl müəllimlərin iş təcrübəsindən aydın olur ki, yeni mövzunun şüurlu surətdə şagirdlərə mənimsədilməsi üçün müqayisə priyomundan istifadə edilir. Məsələn, VI sinifdə həndəsədən «Bərabəryanlı üçbucağın xassələri»nə dair teoremi öyrədikdən müəllim yazı taxtasında iki üçbucaq çəkir. Bunlardan biri bərabəryanlı, digəri isə müxtəlif-tərəfli üçbucaqdır. Müəllim həmin üçbucaqları dəftərlərində çəkməyi şagirdlərə tapşırır. Sonra şagirdlərə təklif edir ki, həmin fiqurlara diqqətlə baxsınlar və bərabəryanlı üçbucağın müxtəlif-tərəfli üçbucaqdan nə ilə fərqləndiyini müəyyənləşdirsinlər.

Şagirdlərin diqqəti həndəsi fiqurlara yönəlir. Onlar gah birinci, gah da ikinci fiqura baxaraq bunların arasındakı fərqli cəhətləri söyləyirlər. Şagirdlərin müqayisəli işinə əsaslanan müəllim teoremin öyrənilməsinə davam edir.

II sinifdə rus dili dərində c və ğ işarələri öyrədilirdi. Müəllim yeni mövzunu elan edəndən sonra yazı taxtasına yaxınlaşdı və orada qabaqcıdan yazılmış bu cümlələri ürəyində oxumağı uşaqlara tapşırır: «Semə vzoşlo. Semğə Petroviç rabotaet na zavode. Kolə rubil kolğə dlə zabora. Ə sel iscel vesğ obed».

Müəllimin təklifi ilə şagirdlərdən biri ilk cümləni oxudu və oradakı semə və semğə sözlərinin mənasını izah etdi. Müəllimin göstərişi ilə ikinci şagird həmin sözləri bərkədən tələffüz etdi; üçüncü şagird semə və semğə sözlərinin tələffüzündəki fərqi aydınlaşdırdı. Həmin sözlərin tələffüzündəki fərqi izah etdikdən sonra başqa bir şagird semə və semğə sözlərindəki oxşar və fərqli hərfləri göstərdi. Şagirdlər yəqin etdilər ki, sözün yazılışında və tələffüzündəki fərqdən asılı

olaraq semə sözü bir mənani, semğə sözü isə tamamilə başqa bir mənani ifadə edir.

Kolə və kolğə, sel və scel sözləri də eyni qaydada təhlil edirdi. Müqayisə yolu ilə şagirdlər yeni mövzunu – c və ğ işarələrini yazılış və tələffüz qaydasını mənimsədilər.

Müqayisə priyomundan istifadə edilməsi nəinki yeni mövzunun tədrisində yaxşı nəticələr verir, habelə bu priyom yeni biliklərin öyrədilməsini mövcud biliklərin təkrarı ilə bir prosədə birləşdirməyə də kömək edir.

**Yeni mövzuya hazırlıq zamanı müqayisə.** Təcrübə göstərir ki, dərstdə yeni tədris materialını keçilmiş müvafiq biliklərlə müqayisə etməyi səmərələşdirmək üçün proqram üzrə əvvəllər öyrədilmiş həmin biliyi evdə təkrar etdirmək lazımdır. Məsələn, fizikadan X sinifdə müəllim Kulon qanununu öyrədirdi. O, Kulon qanunu şagirdlərə əsaslı başa salmaq üçün ümumi cəzibə qanununa əsaslanmaq və onunla müqayisə etmək istəyirdi. Bu məqsədlə müəllim cazibə qanununu nəzərdən keçirməyi və həmin qanunun riyazi ifadəsinə diqqət yetirməyi şagirdlərə tapşırırdı. Növbəti dərstdə müəllim cazibə qanununa və bu qanunun riyazi ifadəsinə ( $F = \mu \frac{m_1 m_2}{r^2}$ ) əsasən Kulon qanununu şagirdlərə

başa saldı. Bu qanunun riyazi ifadəsini ( $F = \frac{q_1 q_2}{r^2}$ ) yazı taxtasında qeyd etdi. Bu qanun havasız fəzadakı (vakuumda) yüklənmiş cisimlərin qarşılıqlı təsirinə aiddir. Sonra o, hər iki qanunu müqayisə etdi.

Bəzi hallarda müəllimin evə verdiyi tapşırıq şagirdlərdən müqayisəli iş aparmağı tələb edir. Müəllimin göstərişi əsasında şagirdlər evdə, məktəbyanı sahədə, yaxud məktəbin canlı guşəsində təcrübəçilik işi ilə məşğul olurlar. Gələcək dərslərin birində yeni mövzu öyrənilərkən görülmüş həmin işlərin nəticələrindən istifadə olunur, müqayisələr aparılır, ümumiləşdirmələr edilir. Məsələn, V sinifdə «Kök, bitkilərin torpaqdan qidalanması» mövzusu öyrənilirdi. Müəllim dərslərdən biridə M. adlı şagirdin qoyduğu təcrübə haqqında danışmasını məsləhət gördü. Şagird müəllimin

stoluna tərəf gəldi. Qoyduğu təcrübə haqqında belə məlumat verdi:

-Bir qutuya torpaq tökdüm. Torpaqda lobyə əkdim. Lobyə yarpaqlayanda onu kökü ilə çıxartdım. Bankanın ağzına bağladığım tənziyin üstünə qoydum. Bankaya su tökmüşdüm. Suyun üstünə bir az yağ tökdüm. Yağ suyun səthini örtdü. Suyun bankada səthinə nişan qoydum. İkinci bankaya da eyni səviyyədə su tökmüşdüm. Onun da üstünə yağ tökmüşdüm. Lakin bu bankada lobyə bitkisi yox idi. Bir neçə gün keçdi. Birinci bankada suyun səthi əvvəlkindən yarım sm-ə qədər aşağı düşmüşdü. Bitki olmayan bankada isə su əvvəlki səviyyədə qalmışdı.

Müəllim həmin şagirddən soruşdu:

-Sənin bu təcrübən əsasında hansı nəticəni çıxarmaq olar? Suyun səviyyəsində əmələ gəlmiş fərqi nə ilə izah etmək olar?

Şagird belə cavab verdi:

-Su bankadan buxarlana bilməz. Çünki hər iki bankada suyun səthini yağ örtmüşdü. Suyun səthinin aşağı düşməsinə səbəb bankadakı bitki ola bilərdi. Bitki kökləri vasitəsi ilə suyu sormuşdur.

Müqayisə yolu ilə təcrübədən şagirdin düzgün nəticə çıxardığını müəllim təsdiq etdi və sinif qarşısında belə bir sual qoydu:

-Bitki nə ilə qidalanır, sudan nələri sorur?

Müəllimin göstərişi ilə digər bir şagird qoymuş olduğu başqa təcrübə haqqında danışdı. Təcrübədən məlum oldu ki, bitki, lazım olan mineral duzları həll olunmuş halda torpaqdan sorur.

Misaldan görünür ki, yeni mövzunun sinifdə mənimsənilməsinə hazırlıq məqsədi ilə müəllim bəzi şagirdlərə tapşırıq vermişdir. Həmin şagirdlər müəllimin göstərişinə əsasən dərsə qədər təcrübələr qoymuş, təcrübənin gedişini müqayisə etmiş və müəyyən nəticəyə gəlmişlər.

Toxumun cücərməsində rütubətin rolunu müəyyənləşdirmək üçün dərsədək qoyulmuş təcrübələrə əsasən aparılan müqayisələr də diqqəti cəlb edir. Bir şagird evdə iki nəlbəki

götürmüşdür. Hər nəlbəkiyə bir qədər noxud qoymuşdur. Nəlbəkinin birində toxumların altına isladılmış tənzip sərmişdir. Digər nəlbəkiyə isə isladılmış tənzip qoymamışdır. Hər iki nəlbəki eyni temperaturda olmuşdur. Nəticədə şagird müşahidə etmişdir ki, yaş tənzip olan nəlbəkidedəki toxumlar cücərmişdir, yaş tənzip olmayan nəlbəkidedəki toxumlar isə cücərməmişdir. Müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlər belə bir nəticə çıxarmışlar ki, toxumun cücərməsi üçün rütubət vacibdir.

Başqa bir şagird nəlbəkidedə cücərtməyi noxud toxumlarının yarısını götürüb başqa nəlbəkiyə qoymuşdur. Nəlbəkinin birini işıq düşən yerdə, digərini isə qaranlığa qoymuşdur. Bir neçə gündən sonra nəlbəkidedəki cücərtmələrə baxarkən görmüşdür ki, işıq düşən noxud bitkisi qaranlıqdakı noxud bitkisindən xeyli fərqlənir. Qaranlıqdakı noxud bitkisi işıqdakı bitkiyə nisbətən nazik və uzun idi. Qaranlıqdakı bitkinin rəngi ağımtıl, işıqdakı bitkinin rəngi isə yaşıl idi. Bu təcrübəyə əsasən şagirdlər belə bir nəticəyə gəlmişlər ki, toxum cücərəndən sonra onun inkişafı üçün işıq lazımdır.

Yeni mövzuya hazırlıq zamanı aparılan müqayisəyə Azərbaycan dilinin tədrisindən də misal gətirək. Məsələn, VI sinifdə «Fəli sifətlər» mövzusunda şagirdlərə başa salmaq üçün qabaqcıl müəllimlər sifət və fəli haqqında şagirdlərin biliklərini müqayisəli şəkildə təkrar etdirirlər, onların fərqlərini xatırladırlar. Bu məqsədlə müəllim yazı taxtasında aşağıdakı sözləri yazdırır:

Sarı yarpaq

Kök qoyun

Qırmızı alma

Yarpaq saralır

Qoyun kökəlir

Alma qızarır

Həmin sözləri şagirdlər öz dəftərlərində də qeyd edirlər. Müəllim birinci sütundakı sifətlərin və ikinci sütundakı fəllərin altından xətt çəkəndən sonra sinifə müraciət edir:

-Burada sifətlər və fəllər arasındakı fərq nədən ibarətdir?

Şagirdlər bu suala aşağıdakı kimi cavab verdilər:

-Sifət əşyanın əlamətini bildirir; el isə həmin əşyaların hal və hərəkətini bildirir; fəli isə həmin əşyaların hal və

hərəkətini bildirir. Sifət necə? Nə cür? Hansı? suallarına cavab ola bilir. Fel isə nədir? sualına cavab verir. Sifət şəxsə görə dəyişmir; fel isə dəyişir, sifət zaman bildirmir. Fel isə zaman bildirir.

Sifət və fel haqqında şagirdlərin biliklərinə əsaslanan müəllim onlara belə bir sual da verdi:

-Yazdığımız sözlərdəki **sarı-saralır, kök-kökəlik, qırmızı-qızarır** sözlərini kim elə sözlərlə ifadə edər ki, həmin sözlər həm sifətə, həm də felə oxşasın.

Şagirdlərdən biri müəllimin təklifi ilə yazı taxtasında aşağıdakı sözləri yazır:

*Saralmış yarpaq, kökəlmiş qoyun, qızarmış alma.*

Müəllim saralmış, kökəlmiş və qızarmış sözlərinin feli sifət olduğunu deyir. Şagirdlər müəllimin göstərişi ilə qabaqca feli sifətləri (saralmış, kökəlmiş, qızarmış) sifətlərlə (sarı, kök, qırmızı) müqayisə edir, onların oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirir. Sonra isə həmin feli sifətləri fellərlə (saralır, kökəlik, qızarır) müqayisə edir, onların həm fərqi, həm də oxşarlığını göstərir. Bütün bunlara əsasən şagirdlər müəllimin köməyi ilə feli sifətə müstəqil tərif verirlər: həm fellik, həm də sifətlik xüsusiyyəti daşıyan sözlər feli sifət adlanır.

*Yeni mövzunun öyrədilməsində biliklərin müqayisə yolu ilə təkrarı. Müəllimin şərh zamanı müqayisə.* Yeni mövzunun tədrisi zamanı keçmiş biliklərin müqayisə yolu ilə təkrarının müxtəlif formaları vardır. Bəzən müəllim yeni mövzunu şagirdlərə öyrədərkən keçmiş bilikləri özü xatırladır, yeni materialla əvvəlki müvafiq materialı özü müqayisə edir. Şagirdlər isə müəllimin müqayisəli şərhini dinləyirlər. Məsələn, VII sinifdə coğrafiyadan «SSRİ-nin təbii zonaları» öyrənilirdi. Mövzunu əsaslı başa salmaq üçün müəllim Qərbi Avropanın təbii zonalarına dair şagirdlərin əvvəllər öyrəndiklərini onlara xatırlatdı. Müəllim dedi:

-Qərbi Avropada Tundra zonası kiçik bir sahəni əhatə edir. Amma SSRİ-də əksinə, tundra zonası ərazimizin xeyli hissəsini əhatə edir. Qərbi Avropada iynəyarpaqlı meşə az-

dır. SSRİ-də isə iynəyarpaqlı meşə çoxdur. Qərbi Avropada çöllər də azdır. SSRİ-də isə çöllər geniş sahəni əhatə edir.

Lakin qarışıq meşə həm Qərbi Avropada, həm də SSRİ-də çoxdur.

Misaldan görüldüyü kimi, müəllim yeni mövzu – «SSRİ-nin təbii zonaları» haqqında məlumat verərkən şagirdlərin mövcud biliklərini – Qərbi Avropanın təbii zonalarına dair biliklərini müqayisə yolu ilə təkrar etmişdir.

Başqa bir misal. IX sinifdə kimyadan «Xlor» mövzusunu keçməzdən əvvəl müəllim şagirdlərdən soruşdu:

-Kim natriumun fiziki və kimyəvi xassələrini söyləyər?

Şagirdlərdən biri belə cavab verdi:

-Natrium parlaq və yumşaq metaldır. O, istiliyi və elektriki yaxşı keçirir. Natrium iysizdir və suda həll olmur.

Natriumun fiziki və kimyəvi əlamətlərini təkrar etdirdikdən sonra müəllim natriumun fiziki və kimyəvi xassələri ilə yeni dərstdə öyrədəcəyi xlorun fiziki və kimyəvi xassələrini qarşılaşdıraraq dedi:

-Natriumun parlaq və yumşaq metal olduğunu söylədiniz. Xlor isə metal deyil, metalloiddir, sarımtıl-yaşıl rəngli qazdır. Natriumun əksinə olaraq, xlorun boğucu iyi vardır. Natrium suda həll olmur. Xlor isə suda həll olur. Natrium istiliyi yaxşı keçirir. Xlor istiliyi pis keçirir. Natrium elektriki keçirir. Xlor elektriki keçirmir.

Müəllim natrium və xlorun xassələrindən bəzilərini təcrübə yolu ilə nümayiş etdirdi.

Beləliklə, müəllim natrium haqqında şagirdlərin biliklərinə əsasən xlorun fiziki və kimyəvi əlamətlərini müqayisəli şəkildə danışdı.

**Müsahibə zamanı müqayisə.** Müəllim yeni tədris materialı ilə hər hansı keçilmiş tədris materialının müqayisəsini şagirdlərin köməyi ilə aparır. Bu zaman şagirdlər müəllimin mühakiməsini, gördüyü işləri yalnız dinləmək və müşahidə etməklə kifayətlənmirlər. Onlar yeni biliyin öyrənilməsinə və mövcud biliklərin təkrarına fəal surətdə cəlb olunurlar. Müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlər öyrədilmiş və öyrədilən biliklər arasındakı oxşarlığı və fərqi aşkara çıxarırlar.

Məsələn, V sinifdə müəllim Azərbaycan dilindən «İsim» mövzusunun tədrisinə başladı. O, isim haqqında bildiklərini yadlarına salmağı şagirdlərə tapşırırdı. Şagirdlər müəllimin tələbinə əməl etdilər, misallar gətirib fikirlərini əsaslandırılar. Sonra müəllim şagirdlərə dedi ki, dərsliyin 33-cü səhifəsindəki 23-cü paragrafı diqqətlə oxuyun, isim haqqında bildiklərinizdən fərqli olaraq oradakı yeni məsələlərə diqqət yetirin. Şagirdlər tapşırığa əməl etdikdən sonra müəllimin sualına belə cavab verdilər:

-Kitabda yazılanların hamısı bizə tanışdır.

Müəllim işin sonrakı mərhələsinə keçdi. O, şagirdlərin diqqətini 119-cu tapşırığın ilk abzasına yönəltdi. Oradakı ismləri müəyyənləşdirməyi onlara tapşırırdı. Şagirdlərin müəyyən etdikləri ismlərin arasında **hərəkət, sakitlik** kimi sözlər də vardı. Müəllim soruşdu:

-Siz nəyə əsasən deyirsiniz ki, həmin sözlər də isimdir?

Şagirdlərin əksəriyyəti həmin sözlərin isim olduğunu sübut etməyə çalışaraq dedilər ki, hərəkət və sakitlik sözləri isimdir. Çünki onlar nə sualına cavab verir, həm hallanır, həm də sifət şəkilçiləri qəbul edir.

Deməli, müəllimin bilavasitə rəhbərliyi ilə şagirdlər həmin sözləri özlərinə məlum olan isimlərlə bir sətərə qoyur, bu sözlərin qrammatik əlamətlərinin isimlərlə ümumi olduğunu qeyd edir və buna görə də onların isim olduğunu söyləyirlər. İsim haqqında şagirdlərin aşağı siniflərdə aldıkları məlumat müsahibə yolu ilə təkrar edilir, daha da dəqiqləşdirilir və möhkəmləndirilir.

Yeni mövzunun öyrədilməsində keçmiş biliklərin təkrarı fərqi aşkara çıxarılmasına kömək edir. Müəllim çalışır ki, şagirdlər yeni biliyin öyrənmiş olduqları müvafiq bilikdən fərqi aydın başa düşsünlər. Belə bir faydalı iş şagirdlərin böyük fəallığı şəraitində həyata keçirilir. Məsələn, tarixdən VIII sinifdə «Böyük Oktyabr sosialist inqilabı» mövzusu tədris edilirdi. Mövzu öyrədilərkən müəllim yeni biliyi möhkəmləndirmək məqsədi ilə belə sual-cavab apardı:

-1917-ci il fevral inqilabından sonra hakimiyyət hansı siniflərin əlinə keçmişdi?

*Şagird* – 1917-ci il fevral inqilabından sonra hakimiyyət kapitalist və mülkədarların əlinə keçmişdir.

*Müəllim* – Bəs 1917-ci il Böyük Oktyabr sosialist inqilabından sonra hakimiyyət hansı siniflərin əlinə keçdi?

*Şagird* – Böyük Oktyabr sosialist inqilabından sonra hakimiyyət fəhlə sinfinin, zəhmətkeşlərin əlinə keçdi.

*Müəllim* – 1917-ci il fevral inqilabından sonra, yəni kapitalist və mülkədarlar hakimiyyət başına gələndən sonra xalqın vəziyyəti necə oldu?

*Şagird* – Fevral inqilabından sonra, yəni kapitalist və mülkədarlar hakimiyyət başına gələndən sonra xalqın vəziyyəti daha da pisləşdi.

*Müəllim* – Bəs Böyük Oktyabr sosialist inqilabından sonra xalqın vəziyyəti necə oldu?

*Şagird* – Böyük Oktyabr sosialist inqilabından sonra, yəni Sovet hakimiyyəti qurulduqdan sonra hər cür istismar aradan qaldırıldı, zəhmətkeşlər ölkənin sahibi oldular.

Beləliklə, Böyük Oktyabr sosialist inqilabının nəticələri ilə əlaqədar olan yeni mövzunun öyrədilməsi şagirdlərin bildiyi fevral inqilabının nəticələrinə dair məlumatın təkrarı ilə birləşdirilmiş, bu inqilabların bir-birindən köklü fərqi şagirdlərə çatdırılmışdır.

Yeni mövzunun öyrədilməsində əvvəlki bilikləri qarşılaşdırma yolu ilə təkrar etməyə dair IV sinifdə Azərbaycan dili tədrisindən bir misal gətirək. Öyrədiləcək yeni mövzu «Sözlərin quruluşca növləri» idi. Müəllim yazı taxtasına bir şagird dəvət edib, iki sadə söz yazmağı tapşırırdı. O, **dəzgah** və **sənət** sözlərini yazdı. Sonra müəllim həmin şagirdə iki mürəkkəb söz yazdırdı: **daşkəsən**, **əlyüzyuan**.

Müəllim dedi ki, bu sözlər mürəkkəb sözlərdir. Müəllim sinfə müraciət etdi:

-Kim buradakı sadə (dəzgah, sənət) sözləri mürəkkəb (daşkəsən, əlyüzyuan) sözlərlə müqayisə edərsen, onların fərqi göstərsən?

Başqa bir şagird isə həmin sözlərin fərqi belə izah etdi:

-Dəzgah sadə sözdür. Çünki bir kökdən əmələ gəlmişdir. Sənət sözü də sadədir. Daşkəsən sözü isə mürəkkəbdir.

Çünkü o, iki kökdən (daş-kəsən) əmələ gəlmişdir. Daş sözü bir, kəsən sözü isə başqa məna bildirir. Bu iki sözün birləşməsindən əmələ gələn üçüncü söz, yəni daşkəsən onlardan fərqli olan mənanı bildirir. Əlüzyuyan da mürəkkəb sözdür, üç kökdən (əl-üz-yuyan) əmələ gəlmişdir.

Müəllim şagirdin doğru dediyini təsdiq etdi və yenidən sinifdən soruşdu:

-Sadə və mürəkkəb sözlər haqqında yoldaşınızın dediklərini kim ümumiləşdirib deyə bilər?

*Şagird* – Bir kökdən əmələ gələn sözlər sadə sözlər, bir neçə kökdən əmələ gələn sözlər isə mürəkkəb sözlərdir.

*Müəllim* – Deməli, hansı sözlərə mürəkkəb sözlər deyilir?

*Şagird* – Bir neçə kökdən əmələ gələn sözlərə mürəkkəb sözlər deyilir.

Həmin misaldan görünür ki, şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında mürəkkəb sözlərə dair məlumatı sadə sözlərə dair biliklərinə əsasən qavramışlar. Bu zaman onlar qavradıqları yeni hadisələri – mürəkkəb sözləri bildikləri sadə sözlərə dair anlayışla qarşılaşdırmış və yeni öyrəndikləri bilik haqqında düzgün nəticə çıxara bilmişlər.

Bəzən yeni mövzunun məzmunundan asılı olaraq öyrədiləcək material müxtəlif olur. Bir çox müəllimlər həmin müxtəlif materialın keçilməsini saatlara bölür və onları ardıcıl tədris edirlər. Elə müəllimlər də var ki, bəhsin və ya mövzunun əhatə etdiyi materialları oxşar və ya fərqli əlamətlərinə əsasən planlaşdırıb tədris edirlər. Bu fikri Azərbaycan dilinin tədrisindən gətirdiyimiz faktlarla konkretləşdirək. Şagirdlərə sadə cümlənin, yaxud mürəkkəb cümlənin müxtəlif növləri öyrədilir. Bəzi müəllimlər cümlənin müxtəlif növlərini ardıcıl şəkildə, məsələn, əvvəlcə bütöv cümləni, sonra yarımçıq cümləni və s. öyrədir. Elə müəllimlər də var ki, onlar sadə cümlənin növlərini eyni zamanda, müqayisəli şəkildə şagirdlərə başa salırlar. Biz belə hesab edirik ki, cümlələrin növlərinə aid material ardıcıl deyil, paralel öyrədildikdə daha yaxşı nəticə əldə edilmiş olur. Məsələn, VI sinifdə «Sadə cümlənin növləri»

mövzusunun tədrisi zamanı müəllim bütöv cümləni yarımçıq cümlə ilə yanaşı təqdim etdi. O, lövhədə iki cümlə yazdırdı:

-Gülərə kimdir?

-Şagirddir.

Müəllim həmin cümlələri dəftərə yazmağı şagirdlərə tapşırırdı. Daha sonra isə soruşdu:

-Bu cümlələrdən hansı bütöv cümlədir?

*Şagird* – Birinci cümlə bütöv cümlədir.

*Müəllim* – Bəs ikinci cümlə nə cür cümlədir?

*Şagird* – İkinci cümlə yarımçıq cümlədir.

*Müəllim* – Nə üçün ikinci cümlə yarımçıq cümlədir?

*Şagird* – Çünki orada cümlənin baş üzvlərindən biri, yəni mübtədə (Gülərə) düşmüşdür.

Müsahibənin sonrakı mərhələsində şagirdlər öyrəndilər ki, birinci cümlədə baş üzvlər vardır; ikinci cümlədə isə mübtədə yoxdur, lakin nəzərdə tutulur.

Bu yolla şagirdlər başqa iki cümləni də təhlil etdilər. Sonrakı iki cümlənin də birincisi bütöv, ikincisi isə yarımçıq cümlə idi. Lakin ikinci cümlədə xəbər düşmüşdü: həmin cümlədə xəbər yazılmamışdı, nəzərdə tutulurdu.

Bütöv və yarımçıq cümlələrin eyni zamanda nəzərdən keçirilməsi şagirdlərə imkan verir ki, heç bir səhvə və yanlışlığa yol vermədən tam olmayan cümlədə yazılmamış üzvü bərpa etsinlər. Hər dəfə şagirdlər cümlədə düşmüş, yəni yazılmamış, lakin nəzərdə tutulmuş üzvün (mübtədanın və ya xəbərin) nə olduğunu dəqiq göstərdilər.

Deməli, yeni mövzunun məzmununda fərqlənən materiallar varsa, bu materialların ardıcıl şəkildə deyil, eyni zamanda qarşılaşdırılması yolu ilə başa salınması daha səmərəlidir. Çünki şagirdlər belə materialların fərqi əyani şəkildə görür, şüurlu olaraq başa düşür və möhkəm yadda saxlayırlar.

Yeni mövzunun belə öyrədilməsinə digər fənlərin tədrisində də rast gəlmək olur. Rus dilindən VII sinifdə eyni sözün həm sözünü (qoşma), həm də zərf kimi işləndiyini öyrətməyi buna misal göstərmək olar. *Vperedı, vokruq, posle, navstreçu* və sair sözlər bir cümlədə sözünü (qoşma),

digər cümlədə isə zərf kimi işlənir. Bu isə şagirdlərin ciddi nöqsanlara yol vermələrinə səbəb olur. Belə nöqsanların qarşısını almaq üçün qabaqcıl müəllimlər yeni sözü (впереді, вокруг, после, навстречу və s.) həm sözünü, həm də zərf kimi işləndiyini qoşa cümlələrdə şagirdlərin nəzərinə çatdırırlar:

1) *Впереді шел командир отряда.*

*Впереді отряда шел командир.*

2) *Вокруг стояла тишина.*

*Вокруг дома раскинулся сад.*

3) *После обсудим и этот вопрос.*

*После бури наступит затишье.*

4) *Навстречу дул резкий ветер.*

*Навстречу ветру идти тяжело.*

Həmin cümlələrin təhlili əsasında şagirdlər впереди, вокруг, после, навстречу kimi sözlərin nə zaman sözünü (qoşma), nə zaman zərf olduğunu daha yaxşı başa düşürlər.

Yuxarıda qeyd etmişdik ki, yeni mövzunun tədrisində köhnə bilikləri təkrar edərkən müqayisə priyomundan da istifadə etmək olur. Başqa sözlə desək, müəllim öyrədəcəyi biliklə öyrətmiş olduğu müvafiq biliyi müqayisə edərkən onların həm oxşar, həm də fərqli cəhətlərini şagirdlərin köməyi ilə aşkara çıxarır. Məsələn, XI sinifdə müəllim «Qliserin» mövzusunun tədrisinə belə başladı:

-Tərkibində hidrosil qrupu olan hansı üzvi maddələri tanıyırsınız?

*Şagird* – Metil, etil, propil və butil spirtlərinin tərkibində hidrosil qrupu vardır.

*Müəllim* – Etil, metil və ya butilin tərkibində neçə molekul hidrosil qrupu vardır?

*Şagird* – Etil, metil və ya butilin tərkibində bir molekul hidrosil qrupu vardır.

*Müəllim* – Kim tərkibində bir deyil, bir neçə molekul hidrosil qrupu olan spirt adını deyər?

Heç kəs bu suala cavab vermək arzusunda olmadı. Şagirdləri bilə-bilə çətinə salan və bununla da onları maraqlandıran müəllim dedi ki, qliserin buna misal ola

bilər. Qliserinin tərkibində üç molekul hidrosil qrupu vardır. Biz bu gün «Qliserin» mövzusunu öyrənəcəyik. Sonra o, qliserinin fiziki və kimyəvi xassələri haqqında məlumat verdi. Daha sonra isə qliserinlə etil spirtinin fiziki və kimyəvi xassələrini müqayisə etdi. Müəllim qliserin və etil spirtinin fiziki xassələrindəki həm oxşar, həm də fərqli əlamətləri belə müqayisə etdi. O dedi:

-Etil spirti ilə qliserin arasında oxşarlıq vardır. Etil spirti kimi qliserin də suda yaxşı həll olur. Etil spirti kimi qliserin də mayedir. Bunların hər ikisi spirtidir. Hər ikisinin dadı vardır.

Qliserini etil spirtindən fərqləndirən əlamətlər də vardır. Müəllim izahatından sonra sinfə müraciət etdi:

-Kim deyər, etil spirti daha çox yağa, yoxsa suya oxşayır?

*Şagird* – Etil spirti suya oxşayan mayedir.

Müəllim qliserini göstərir və uşaqlardan soruşur:

-Bəs qliserini daha çox nəyə oxşayır?

*Şagird* – Qliserin yağa oxşayan özlü mayedir.

Müəllim bu yolla etil spirti ilə qliserin arasındakı digər fərqləri də şagirdlərin nəzərinə çatdırdı. Şagirdlərə məlum oldu ki, etil spirti və qliserinin iylərində də, dadlarında da, qaynama temperaturlarında da fərq vardır. Məsələn, etil spirtinin kəskin, qliserinin isə xoşagələn iyi, etil spirtinin acıtəhər, qliserinin isə şirintəhər dadı vardır və s.

Gətirdiyimiz bu misalda başlıca cəhət qliserinə dair yeni məlumatın öyrədilməsində etil spirtinə dair köhnə məlumatın müsahibə yolu ilə təkrar edilməsindən ibarətdir.

Yeni mövzunun öyrədilməsində tam müqayisədən müsahibə formasında istifadə edildiyinə dair kimyanın tədrisindən başqa bir misal da gətirək. VIII sinifdə «Əsasların kimyəvi xassələri» mövzusu keçilirdi. Təcrübə stolunun üstündə kalium, natrium və kalsium qələvisi vardı. Müəllim şagirdlərdən birini təcrübə stoluna dəvət etdi və soruşdu:

-İndikator olan fenolftoleyinlə turşulara təsir göstərdikdə onun rəngi necə olur?

*Şagird* – Fenolftoleyinlə turşulara təsir göstərdikdə o, bənövşəyi rəng alır.

Müəllim natrium, kalsium və kalium qələvisinə fenolftoleyinlə təsir göstərməyi başqa şagirdə tapşırırdı. Şagird tapşırığı yerinə yetirdikdən sonra müəllim ondan soruşdu:

-Fenolftoleyinlə əsaslara təsir göstərdikdə hansı rəng alındı?

Şagird belə cavab verdi:

-Fenolftoleyinlə əsaslara təsir göstərdikdə qırmızı-moruğu rəng alındı.

Müəllim başqa bir şagirdi dəvət etdi və ona əsaslara qırmızı lakmusu salmağı və alınan rəngi deməyi tapşırırdı. Təcrübədən sonra şagirdə dedi:

-Qırmızı lakmus əsasların təsirindən göy rəng alır.

Müəllim həmin şagirddən soruşdu:

-Bəs lakmus turşuların təsirindən nə rəng alır?

Şagird dedi ki, qırmızı lakmusu turşulara saldıqda göy rəng alır.

Başqa bir şagird müəllimin göstərişi ilə əsasların metiləranja təsirini göstərdi və dedi ki, metiləranj əsası mühitdə rəngini dəyişmir. Bu təcrübələrə əsasən şagirdlər belə bir nəticə çıxartdılar ki, əsaslar üçün fenolftoleyin və lakmus kağızı indikatordur; metiləranj isə əsaslar üçün indikator ola bilməz.

Dərsin bu hissəsi göstərir ki, şagirdlərin turşular haqqında əvvəllər öyrənmiş olduqları bəzi məlumatlar VIII sinifdə əsasların keçilməsində müqayisə yolu ilə, həm də sual-cavab şəklində təkrar edilmişdir.

Yeni mövzunun tədrisində əvvəlki biliklərin tam müqayisə yolu ilə təkrarına başqa fənlərin tədrisində də rast gəlmək olur. Bunu rus dilinin tədrisindən bir misalla edək. IX sinifdə «Причастия» mövzusunun öyrənərkən müəllim lövhədə və şagirdlərin dəftərində belə bir cümlə yazdırır: «Выведенный на орбиту космический корабль продолжал полет». Bu cümlədə feli sifət də, sifət də vardır. Cümlədə bu xüsusiyyətləri nəzərə alan müəllim sinifdə belə bir müsahibə keçirdi.

*Müəllim* – Выведенный sözü hansı sözə aiddir?

*Şagird* – Выведенный sözü korabl sözünə aiddir.

*Müəllim* – Выведенный sözünün korabl sözünə aid olduğunu siz necə müəyyənləşdirdiniz?

*Şagird* – Çünki выведенный sözü hansı sualına cavab verir.

*Müəllim* – Həmin cümlədə hansı sualına cavab verən başqa söz də varmı?

*Şagird* – Həmin cümlədə kosmiçeskiy sözü də hansı sualına cavab verir.

*Müəllim* – Выведенный və космический sözləri arasında daha hansı oxşarlıq vardır?

*Şagird* – Hər iki söz təkdir, hər ikisi hal bildirir, adlıq halındadır; hər iki söz cins bildirir, kişi cinsidir; hər iki söz ismə aid olub əlamət bildirir.

*Müəllim* – В ə s выведенный və космический sözləri arasında fərq nədən ibarətdir?

*Şagird* – Космический sözü zaman bildirir, выведенный sözü isə keçmiş zamanı bildirir.

*Müəllim* – Выведенный sözü felə aid daha hansı əlamətləri bildirir?

*Şagird* – Выведенный sözü bitmiş növdür.

*Müəllim* – Hansı nitq hissəsi zaman bildirir?

*Şagird* – Fel zaman bildirir.

Müəllim fellə feli sifət arasındakı fərqi də şagirdlərlə birlikdə müəyyənləşdirdi. Deməli, yeni mövzu olan feli sifət haqqında məlumat sifət və fel haqqında şagirdlərin əvvəlki bilikləri ilə müqayisəli şəkildə mənimsədilmişdir. Bu zaman müəllim də, şagirdlər də fəal olmuşlar.

**Şagirdlərin tam müstəqilliyi əsasında müqayisə.** Yeni mövzunun müqayisəli yolla öyrədilməsində başqa xüsusiyyətlər də müşahidə edilir. Bu xüsusiyyətlər əsasən şagirdlərin müstəqilliyinin daha da artırılması ilə bağlıdır. Bəzən elə olur ki, müqayisəni müəllimin özü aparmır; hətta müqayisə müsahibə ilə də müşayiət edilmir. Müəllim yalnız göstəriş verir, müqayisə obyektlərini göstərir, müqayisə qarşısında müəyyən məqsəd qoyur. Şagirdlər isə müəllimin göstərişinə əsasən haqqında söhbət gedən obyektləri müstəqil olaraq müqayisə edir, bu obyektlərin oxşar, yaxud fərq əlamətlərini aşkara çıxarırlar. Müqayisə aparmağı tələb

edən tapşırığın şagirdlər tərəfindən necə yerinə yetirildiyini müəllim sonradan yoxlayır.

Oxşarlığın şagirdlər tərəfindən müstəqil olaraq müəyyənləşdirilməsindən başlayaq. Məsələn, IV sinifdə şagirdlər tarix dərslərində Böyük Vətən müharibəsi ilə tanış olurdular. Söhbət partizan hərəkətindən gedirdi. Müəllim 1812-ci il Vətən müharibəsindəki partizan hərəkətini şagirdlərə xatırlatdı. Sonra o, hər iki Vətən müharibəsində partizan hərəkəti ilə əlaqədar olaraq şagirdlərə belə bir tapşırıq verdi:

-Uşaqlar, 1812-ci il Vətən müharibəsində rus xalqının qələbə çalmasında partizan hərəkətinin böyük rolu olmuşdur. Böyük Vətən müharibəsi illərində də partizan hərəkəti geniş yayılmışdı. Sovet xalqının qələbəsində partizan hərəkəti mühüm amil olmuşdu. Hər iki partizan hərəkəti arasında müəyyən oxşarlıq vardır. Bu oxşarlığın nədən ibarət olduğunu fikirləşin və dəftərinizə yazın.

Şagirdlər tapşırıq üzərində müstəqil işlədilər. Şagirdlərin yazılarında fərq olsa da, onların əsas fikri belə idi:

-Napoleonun qoşunları Rusiyanın xeyli hissəsini tutmuşdu. Qarət olunan yerlərdə ruslar Napoleona qarşı partizan hərəkətinə qoşulmuşdular. Bütün rus xalqı fransız qəsbkarlarına qarşı vuruşurdu. Böyük Vətən müharibəsi illərində isə bütün sovet xalqı, yəni ruslar, ukraynalılar, gürcülər, azərbaycanlılar və b. Faşistlərə qarşı mübarizə aparırdı. Faşistlərin tutduqları yerlərdə sovet adamları partizan hərəkəti yaratmışdılar. 1812-ci ildə olduğu kimi, 1941-1945-ci illərdə də düşmən üzərində qələbədə partizanlar böyük rol oynamışlar.

Bəzi şagirdlərin yazılarında hətta başqa xarakterli daha dərin ümumiləşdirmələrə də rast gəlmək olurdu: «1812-ci il Vətən müharibəsində rus xalqı azadlıq uğrunda vuruşurdu. Böyük Vətən müharibəsi illərində də sovet xalqı azadlıq müharibəsi aparırdı».

Öyrənilən biliklə öyrədilmiş bilik arasında oxşarlığın şagirdlər tərəfindən müstəqil olaraq müəyyənləşdirilməsi üçün başqa fənlərin tədrisində imkanlar az deyildir.

Məsələn, riyaziyyatın tədrisinə dair bir misal gətirək. Qüvvətə yüksəltmə əməlini şagirdlərə öyrədərkən, onu bildikləri vurma əməli ilə, yaxud kökaltından çıxarma əməlini keçərkən, onu bölmə əməli ilə tutuşdurmağı, həmin əməllər arasındakı oxşarlığı müəyyənləşdirməyi şagirdlərə tapşırmaq olar.

Yeni biliklə köhnə bilik arasında nəinki oxşarlığın, hətta fərqi müəyyənləşdirilməsində də şagirdlərin tam müstəqilliyini təmin etmək olur. Məsələn, coğrafiyadan VI sinifdə «Avropanın çayları» mövzunu keçəndən sonra müəllim şagirdlərə belə bir tapşırıq verdi:

-Dəftərinizin vərəqini iki hissəyə bölün. Onun bir tərəfində Şərqi Avropanın çaylarına, digərində isə Qərbi Avropanın çaylarına aid olan əlamətləri yazın. Bu çayların fərqi göstərin.

Müəllim sxemi yazı taxtasında çəkdi.

Müəllimin təlimatından sonra şagirdlər işə başladılar. Şagirdlər tapşırığı müstəqil olaraq yerinə yetirdilər. Müəllim işin necə icra olunduğunu yoxladı.

Şagirdlərin işindən bir nümunə gətirək:

<b>Şərqi Avropanın çayları</b>	<b>Qərbi Avropanın çayları</b>
<i>Yayda dayazlaşır.</i>	<i>Yayda o qədər də dayazlaşmır.</i>
<i>Yazda daşmır.</i>	<i>Yazda daşır.</i>
<i>Qışda donur.</i>	<i>Qışda donmur.</i>
<i>Yavaş axır.</i>	<i>Sürətlə axır.</i>

Şagirdlər müəllimin göstərişinə əsasən öyrəndikləri yeni biliklə onlara məlum olan hər hansı biliyi müqayisə edərkən həm oxşar, həm də fərqli əlamətləri aşkara çıxarmalı olurlar. Bu zaman şagirdlərin müstəqilliyi xeyli artmış olur. Söz yoxdur ki, müəllim şagirdlərin işini sonradan yoxlayır, onların yol verdikləri nöqsanları düzəltirir. Məsələn, V sinifdə tarixdən «Sparta quldarlıq dövləti» mövzusu öyrənilirdi. Dərsin sonunda Sparta dövlətinə aid bildiklərini daha da dəqiqləşdirmək və möhkəmləndirmək məqsədi ilə müəllim Afina dövlətinə aid şagirdlərin biliklərinə müraciət etdi. O, şagirdlərə belə bir tapşırıq verdi:

-Biz Sparta dövlətini öyrəndik. Afina dövləti də sizə məlumdur. Afina dövlətinə dair bildiklərinizi yadınıza salın. Afina dövləti ilə Sparta dövlətini müqayisə edin. Bu iki dövlətin həm ümumi, həm də fərqli cəhətlərini göstərin. Müqayisəni dəftərinizə yazın.

Şagirdlər müəllimin tapşırığını yerinə yetirdilər. Onların yazılarından birini nümunə üçün verək: «Sparta dövləti ilə Afina dövləti arasında oxşarlıq vardır. Afina dövləti quldarların dövləti idi. Sparta dövləti də quldarların dövləti idi. Afina dövlətində olduğu kimi, Sparta dövlətində də quldarlar qulları əzirdilər. Qulları itaətdə saxlamaq üçün dövlətdən vasitə kimi istifadə edirdilər.

Afina dövləti Sparta dövlətinə nisbətən daha mütərəqqi dövlət idi. Çunki, Afina dövlətində demokratiya vardı. Orada mədəniyyətin inkişafına daha çox fikir verilirdi. Sparta dövlətində aristokratlar əgəllik edirdi».

Yaxud VII sinifdə fizikadan «Tərpənən blok» mövzusu keçilirdi. Müəllim dərsləkdəki (Pyorişkin və başqaları, 1964, səh. 65-66) 74 və 76-cı şəkillərə – tərpənməz və tərpənən bloklara diqqətlə baxmağı şagirdlərə tapşırırdı. Sonra dedi:

-Hər iki bloka diqqətlə baxdıqdan sonra onları müqayisə edin, aralarındakı həm oxşar, həm də fərqli cəhətləri müəyyənəldirin.

Şagirdlər müstəqil işlədilər. Onlardan biri tərpənməz və tərpənən blok arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri belə təsvir etdi: «Tərpənən blokda yükü hərəkətə gətirəndə blok yerini dəyişmir; tərpənən blokda isə yükü hərəkətə gətirəndə blok yerini dəyişir. Tərpənməz blokda yükü qaldırmaq üçün ona öz ağırlığı qədər qüvvə ilə təsir edilir; tərpənən blokda isə yükü qaldırmaq üçün ona öz ağırlığının yarısı qədər qüvvə ilə təsir göstərilir. Buna görə də tərpənməz blok qüvvədə qazanc vermir; amma tərpənən blok qüvvədə qazanc verir».

Təcrübə göstərir ki, bəzən şagirdlər iki obyekt arasındakı oxşarlığı və ya fərqi müstəqil olaraq aşkara çıxarmaqda çətinlik çəkirlər. Belə olduqda müəllim onların köməyinə gəlir, şagirdlərin işini istiqamətləndirir. Bu kömək müqayisə obyektlərini göstərməkdə, müqayisənin məqsədini konkret-

ləşdirməkdə, müqayisəli işin müvafiq planını verməkdə, müqayisə apararkən lazımı mənbələrdən, əyani vasitələrdən istifadə olunmasını göstərməkdə və s. özünü göstərir. Məsələn, müəllim V sinifdə tarix dərində «Afina dəniz dövləti» mövzunu keçirdi. Müəllim Afina dəniz ittifaqını Peloponnes ittifaqı ilə müqayisə etməyi şagirdlərə tapşırırdı. Bu tapşırığın yerinə yetirilməsinə şagirdlərin çətinlik çəkdiqlərini görə müəllim onlara əlavə göstəriş verdi. Müəllim dedi:

-Afina dəniz ittifaqının Peloponnes ittifaqı ilə aşağıdakı məsələlər üzrə müqayisə edin: 1) bu ittifaqlar nə zaman yaradılmışdır; 2) ittifaqlarda rəhbərlik kimin əlində idi; 3) ittifaqların məqsədi nə idi; 4) ittifaq üzvlərinin nə kimi hüquqları var idi.

Yaxud, coğrafiyadan VII sinifdə müəllim şagirdlərə belə bir sual vermişdi:

-Cənubi Amerikanın iqlimi Şimali Amerikanın iqlimindən nə ilə fərqlənir?

Müəllim bu sual ətrafında şagirdlərin müstəqil işini asanlaşdırmaq üçün dərsləyin 247-ci və 263-cü səhifələrindəki sxemlərə baxmağı tapşırırdı. Bunlar belə adlanır: «Şimali Amerikanın iqlim sahələrinin sxemi», «Cənubi Amerikanın iqlim sahələrinin sxemi». Həmin sahələri fiziki xəritədə axtarıb tapın. İşləyərkən göstərilən sxemlərdən və xəritədən də istifadə edin.

Müqayisələr aparmaqda şagirdlərin müstəqil işinə müəllimin göstərdiyi köməklərə aid VII sinifdə rus dilinin tədrisindən də bir misal gətirək. Məsələn, rus dilindən dərində sözlüklü keçilirdi. Şagirdlər isə bəzi sözlüklərini fərqləndirməkdə çətinlik çəkirdilər. Buna görə də müəllim şagirdlərə iki cümlə yazdırdı:

*«В лице товарища имеем хорошего оющественика.*

*В лице кровинки нет».*

Birinci cümlədə isim olan sözlü (в лице), ikinci cümlədəki isimdən (в лице) fərqləndirməkdə şagirdlər çətinlik çəkirdilər. Müəllim şagirdlərə təklif etdi ki, hər iki cümlədə в лице sözlünün üstünü kağızla örtünlər və cümlədə

qalan sözlərin başa düşülob-düşülmədiyinə fikir versilər. Şagirdlər belə də etdilər.

Aydın oldu ki, birinci cümlədə в лице sözü atılanda yerdə qalan sözlərin mənası itir. İkinci cümlədə isə yerdə qalan sözlər müstəqil məna verir. Bu faktlardan müstəqil nəticə çıxarmaq bir qədər asanlaşdı. Şagirdlər deyə bilərdi ki, в лице sözü atıldıqda yerdə qalan sözlər müstəqil məna vermirsə, в лице birlikdə sözünü rolunda işlənir və əksinə.

Lakin buna baxmayaraq, şagirdlər yenə çətinlik çəkirdilər. Odur ki, müəllim yenə şagirdlərin köməyinə gəldi. O dedi:

-Gəlin birinci cümlədə də, ikinci cümlədə də в sözünü ilə **лице** sözü arasına təyin əlavə edək, görək hansında məna itir, hansında isə məna daha da dəqiqləşir.

Şagirdlər müəllimin bu göstərişinə də əməl etdilər. Onlar hər iki cümlədə в və **лице** arasına **бледнем** sözü əlavə etdilər. Şagirdlər cümlələrin təhlilini davam etdirdilər; gördülər ki, yenə birinci cümlədə məna alınmır, ikinci cümlədə isə məna daha da dəqiqləşir. Bundan sonra şagirdlər yuxarıdakı nəticəyə müstəqil olaraq gələ bildilər.

Burada deyilənlər göstərir ki, yeni biliyin öyrədilməsində şagirdlərin müvafiq biliklərini təkrar etdirmək nəinki mümkündür, hətta bu, olduqca faydalıdır. Belə olduqda şagirdlərin mövcud bilikləri ilə öyrəndikləri bilik arasında möhkəm əlaqə yaranır: köhnə biliklər yada salınır, bu sahədə şagirdlərin biliyindəki kəsirlər aşkara çıxarılır və həmin kəsirlər aradan qaldırılır, yeni biliklər isə möhkəm zəmin əsasında mənimsədir.

Mövcud biliklərin təkrarını yeni biliklərin öyrədilməsi ilə birləşdirməyin ən təsirli, ən sınalanmış priyomlarından biri **müqayisədir**. Yeni biliklərin öyrədilməsində mövcud bilikləri müqayisə yolu ilə müəllimin şərh və izahı zamanı, həm müsahibə zamanı, həm də şagirdlər müstəqil işləyərkən təkrar etmək mümkündür.

Ənənəvi qaydada təşkil edilən təkrarın, yeni dərslərin müəyyən mərhələsini təşkil edən təkrarın səmərəsi az olur. Çünki belə hallarda təkrar konkret didaktik məqsəd

güdülmür. Halbuki, təkrar sinifdə öyrədiləcək materialın şüurlu və əsaslı mənimsənilməsinə xidmət etdikdə daha çox səmərə verir. Şagirdlər həm yeni materialla əlaqədar olan bilikləri xatırlayır, həm də yeni tədris materialını daha şüurlu mənimsəyirlər. Müəllim isə dərstdə vaxta xeyli qənaət etmiş olur. O, əldə etdiyi əlavə vaxtdan da yeni mövzunun əsaslı şəkildə öyrədilməsi üçün istifadə edir.

## 25. ŞAGİRDLƏRDƏ MÜSTƏQİLLİYİN VƏ FİKRI FƏALLIĞIN ARTIRILMASI

Təlimin keyfiyyətini yüksəltməyin və beləliklə də şagirdlərin bilik və bacarıqlarının səviyyəsini artırmağın yollarından biri dərstdə onların fikri fəallığını, müstəqilliyini təmin etməkdir.

Ölkəmizdə kommunizm cəmiyyətinin qurmağa qadir olan yeni adamların ən xarakterik keyfiyyətlərindən biri də quruculuq işlərində onların fəal olmaları, müstəqil və yaradıcı düşüncə ilə işləməyi bacarmalarıdır.

Kommunizmin qələbəsi üçün vacib olan bu xüsusiyyətlərin sovet adamlarında tərbiyə olunmasında ictimai-siyasi quruluşumuz müvafiq şərait yaradır. Sov.İKP-nin Programında deyilir ki, kommunizmdə ictimai təşkilatların rolu getdikcə artacaqdır. Sosialist dövlətinin inkişafı tədricən onunla nəticələnəcəkdir ki, Sovetləri həmkarlar təşkilatlarını, kooperativ təşkilatlarını və zəhmətkeşlərin başqa kütləvi təşkilatlarını birləşdirən ictimai **kommunist özünüidarəsinə** çevriləcəkdir. Bu proses ictimai işlərin idarə olunmasında cəmiyyətin bütün üzvlərinin fəal iştirakını təmin edən demokratiyanın daha da inkişaf etməsi demək olacaqdır. Gələcəkdə, yəni kommunizm cəmiyyətində ictimai sərvətə adamların münasibətini, adamların bir-birinə münasibətini, onların əməyə münasibətini tənzim etməkdə hüquq normalarından istifadə edilməyəcəkdir. Çünki tarixi inkişaf labüd surətdə dövlətin, prokuratura və məhkəmə orqanlarının ölüb getməsinə, deməli, hüquq normalarının aradan qaldırılmasına doğru aparır. Bunun əvəzində isə hamı

tərəfindən qəbul edilmiş vahid kommunist birgəyaşayış qaydaları və normaları meydana gəlməkdədir. Bu əxlaq normaları və qaydalarına bütün cəmiyyət üzvlərinin əməl etmələri onların daxili tələbatı və vərdişlərinə çevriləcəkdir. Deməli, kommunizm cəmiyyətində, ölkənin siyasi və ictimai həyatında adamların müstəqil fəaliyyəti son dərəcə artacaqdır.

Beləliklə, əgər kommunizmin maddi-texniki bazasını yaratmaq sovet adamlarının fəallığı, müstəqil işləri, təşəbbüskar olmaları və şüurluluğunun səviyyəsi ilə əlaqədardırsa, əgər ölkənin siyasi həyatında zəhmətkeşlərin müstəqil fəaliyyətinin, təşəbbüskarlığının inkişafı üçün münasib şərait yaranırsa, onda kommunizm cəmiyyəti üçün yaradıcılıqla çalışmağı bacaran, şüurlu, təşəbbüskar, fəal adamlar hazırlamaq lazımdır. Bu işdə ən mühüm vəzifə məktəblərin üzərinə düşür.

Yeni insan tərbiyə etmək, gənc nəsə təşəbbüskarlıq və yaradıcılıq qabiliyyətini müvəffəqiyyətlə aşılamaq üçün Sov.İKP-nin Proqramı məktəblərimizdə müvafiq baza yaradılmasını da nəzərdə tutmuşdur. Proqramda deyilir: «Bütün məktəblərdə təlim emalatxanaları, kimya, fizika kabinetləri və laboratoriyaları, habelə başqa kabinetlər və laboratoriyalar, kənd yerlərində isə həmçinin məktəbyanı təsərrüfat sahələri, iri müəssisələrdə – məktəblilər üçün təlim-istehsalat sexləri yaradılacaqdır... Bədən tərbiyəsi və estetik tərbiyə məqsədi ilə bütün məktəblərdə və məktəbdənkənar tərbiyə ocaqlarında gimnastika salonları, idman şəhərcikləri tikiləcək, uşaqların bədii yaradıcılığı üçün musiqi, rəssamlıq və heykəltəraşlıq məşğələləri üçün şərait yaradılacaqdır»<sup>1</sup>. Deməli, Sov.İKP-nin Proqramı fəallıq, müstəqillik, təşəbbüskarlıq kimi keyfiyyətlərin adamlara aşılmasına hələ məktəb yaşlarından başlamağı, bu keyfiyyətlərin aşılması üçün zəruri olan şəraiti təmin etməyi nəzərdə tutmuşdur.

Proqramın tələbləri nöqtəyi-nəzərindən indi sovet məktəbində elə təlim üsulları, elə təlim formaları tətbiq etmək

---

<sup>1</sup> Sovet İttifaqı Kommunist Partiyasının Proqramı, Azərnəşr, 1961, səh. 122.

lazımdır ki, bu üsul və formalar şagirdləri fəallaşdırsın, onları müstəqil işləməyə alışdırsın, tapşırıqlara yaradıcılıqla yanaşa bilmələrinə, təşəbbüskar olmalarına, müstəqil nəticə çıxarmağı bacarmalarına kömək etsin.

Geniş kommunizm quruculuğu dövründə qabaqcıl məktəblər şagirdlərdə öz biliyini durmadan artırmağa şövq oyadır, onların təşəbbüskarlığını, öyrənilən faktlara və hadisələrə tədqiqatçı kimi yanaşmaq qabiliyyətini artırır. Müəllimlər xüsusən yuxarı sinif şagirdlərində həmişə sürətli bir iş görmək, yeni bir «kəşf etmək» həvəsinə qayğı ilə yanaşırlar, şagirdlər üçün yeni olan hadisələri öyrənməkdə onların öz qüvvələrini sınımalarına imkan yaradırlar. Qabaqcıl məktəblər şagirdləri həvəsləndirib doğma ölkənin tarixinin, iqtisadi və siyasi həyatının öyrənilməsinə təşkil edir və onlarda yaradıcılıq, təşəbbüskarlıq, müstəqillik kimi müsbət keyfiyyətləri inkişaf etdirməyə çalışırlar. Belə məktəblərdə şagirdlər qazandıqları biliklərdən öz əməli və ictimai-faydalı işlərində istifadə edirlər.

**Şagirdlərin müstəqilliyini artırmaqda qabaqcıl məktəblərin təşəbbüskarlığı.** Dərsin səmərəli təşkilində böyük dəyişikliklər etmiş olan lipetskililər təlimdə şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etməyə, onların təşəbbüskarlığını artırmağa ciddi diqqət yetirirlər. Dərsin hər bir dəqiqəsindən səmərəli istifadə etməyə çalışan lipetskililər müstəqil işlərin ağırlığını ev tapşırıqlarından sifə gətirməyə nail olmuşlar. Onlar dərs zamanı sadəcə olaraq tədris materialını şərh və izah etməklə kifayətlənmir, şagirdləri əsl mənada öyrədir, onları həyat üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdislərlə silahlandırır, şagirdlərin fəaliyyətini təşkil edir, onların müstəqil işinə istiqamət verirlər. Lipetskli müəllimlər şagirdlərin müstəqilliyini, yaradıcılıq və təşəbbüskarlığını təlim zamanı inkişaf etdirmək üçün dərsin bütün mərhələlərindən və bütün imkanlarından istifadə edirlər. Bu məqsədlə onların tətbiq etdikləri iş üsulları və priyomları müxtəlifdir. Bunların içərisində daha geniş yayılan üsul izahlı təməndir. İzahlı təmənin üstün cəhəti orasındadır ki, bu üsul şagirdin əqli fəaliyyəti ilə hərəkətini birləşdirir, nəzəri bilikləri tətbiq

etmək, gördüyü işləri təhlil etmək üçün şagirdə imkan yaradır. Müəllim isə şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsini bilavasitə müşahidə edə bilir. Buna görə də o, şagirdin bilik və bacarığında aşkara çıxardığı kəsirləri aradan qaldırmaq üçün tədbirlər müəyyənləşdirib həyata keçirir.

Qazan müəllimlərinin iş təcrübəsində diqqəti cəlb edən başlıca xüsusiyyətlərdən biri, dərstdə şagirdləri fəallaşdırmaq və təlimi fərdiləşdirməkdir. Dərstdə şagirdlərin fəallığını təmin etməyin yollarını axtaran müəllimlər belə nəticəyə gəlmişlər ki, təlimi fərdiləşdirmək lazımdır. Bu məqsədlə Qazan müəllimləri şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini, həyat müşahidələrini, şəxsi təcrübələrini diqqətlə öyrənir və dərstdə müstəqil işləri həmin xüsusiyyətlər əsasında qururlar. Onlar yeni mövzunun şüurlu mənimsədilməsi üçün şagirdlərin hazırlanmasında, yeni tədris materialının öyrənilməsi prosesində, keçilmiş materialın təkrarında, həm də ev tapşırıqlarında təlimi fərdiləşdirməyə çalışır, şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyələrinə əsasən onları maksimum dərəcədə müstəqil işləməyə sövq edirlər.

Rostov vilayəti müəllimlərinin də iş təcrübəsi Sov.İKP Proqramının tələbləri əsasında qurulmuşdur. Yeni, mütərəqqi üsullardan yaradıcılıqla istifadə edən rostovlular vilayət məktəblərinin əksəriyyətində iki il bir sinifdə qalma hallarını aradan qaldırmağa nail olmuşlar. Rostovlu müəllimlərin təcrübəsində təqdirə layiq cəhətlər çoxdur. Ən başlıcalarından biri odur ki, bütün məktəb kollektivi: müəllimlər, pioner və komsomol təşkilatı, partiya və həmkarlar təşkilatı, bütün ictimaiyyət təlimin keyfiyyətini yüksəltmək uğrunda, ikiilliksiz işləmək uğrunda mübarizəyə qoşulmuşlar. Rostovlu müəllimlər də təlimdə şagirdlərin fəallığını artırmağa, müstəqil işlərini təşkil etməyə böyük fikir verirlər.

Təlimdə şagirdlərin fəallığı və təşəbbüskarlığını artırmaq və onların müstəqil işlərini təşkil etmək üçün dərsin hər bir imkanından səmərəli istifadə edən, bu məqsədlə faydalı yollar və üsullar axtaran, yaradıcılıqla çalışan müəllimlər respublikamızda az deyildir. Lakin, təəssüflə qeyd edilməli-

dir ki, dərsi köhnə qaydalarda təşkil edən, standartlaşmış, şablon halı almış mürəkkəb dərsin qüsurlarından yaxa qurtarmaqda acizlik göstərən, dərstdə şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etməyə, onların fəallaşdırılmasına az əhəmiyyət verən müəllimlərimiz hələ də vardır.

Dərstdə şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etməyə göstərilən laqeydliyin səbəblərindən biri də, bizcə, tədris proqramlarındakı nöqsanlarla əlaqədardır. Ayrı-ayrı fənlər üzrə olan proqramlar həddən artıq yüklənmişdir. Proqram materiallarının çoxluğu, saatların azlığı isə bəzi təcrübəsiz müəllimləri çaşdırır. Bütün proqram materialını əhatə etmək üçün belə müəllimlər hər şeyi özləri izah etməyə çalışır, şagirdlərin əvəzinə özləri fəallıq göstərir, şagirdləri işlətmək əvəzinə özləri işləyirlər.

Halbuki, Sov.İKP-nin Proqramı, «Məktəbin həyatla əlaqəsini möhkəmlətmək və SSRİ-də xalq maarifi sistemini daha da inkişaf etdirmək haqqında» Qanunun həyata keçirilməsi, Lipetsk, Rostov və Qazan müəllimlərinin iş təcrübəsi ümumtəhsil fənlərinin, əmək təliminin qoyuluşunu daha yüksək səviyyəyə qaldırmaq üçün, şagirdlərin müvəffəqiyyətlə təhsil almaları üçün, onlarda əqli və praktiki fəallığı artırmaq üçün yeni imkanlar yaratmışdır. Dərstdə şagirdlərin müstəqil işlərini tələb olunan səviyyəyə qaldırmaq məktəbə çox şey verir. Təcrübə göstərir ki, müstəqil iş: biliklərin şüurlu və möhkəm mənimsənilməsinə təkan verir; şagirdlərdə müvafiq vərdiş və bacarıqların yaranmasına kömək edir, onlarda əqli qabiliyyətlərin, müstəqil çalışmaq bacarığının inkişafına, qazanılmış bilik və vərdişlərin əməli tətbiqinə şərait yaradır. Şagirdlərin müstəqil işləri nəinki onların əqli və praktik fəallığını artırır, həm də hər iki cəhətə aid olan bacarıqların vəhdət halında inkişafına kömək edir.

Məktəb şəraitində şagirdlərin müstəqilliyini, təşəbbüskarlıq və yaradıcılığını inkişaf etdirmək üçün geniş imkanlar, müxtəlif yollar vardır. Bu sahədə ayrı-ayrı fənn müəllimləri, bütün pedaqoji kollektiv böyük rol oynayır, sinif tədbirlə-

rindən və sinifdən kənar iş formalarından bacarıqla istifadə edə bilirlər.

Lakin bu kitabçanın həcmi bizə şagirdlərdə müstəqil işləmək bacarığını, yaradıcılıq və və təşəbbüskarlıq qabiliyyətini inkişaf etdirməyin bütün imkanlarını, üsul və vasitələrini geniş şərh etməyə imkan vermir. Buna görə də biz şagirdlərdə müstəqil işləmək bacarığının inkişaf etdirilməsi üçün yalnız dərslərin imkanlarının bəzi ümumi məsələlərinə toxunacağıq.

**Şagirdlərin müstəqil işi nədir.** Dərstdə şagirdlərin müstəqil işi dedikdə nəyi nəzərdə tuturuq? Keçilmiş hər hansı tədris materialının, dərslikdəki müəyyən bir mətnin sadəcə olaraq yenidən oxunmasını, olduğu kimi yada salınmasını müstəqil iş hesab etmək olmaz. Təqlidə əsaslanan adi tapşırıqların yerinə yetirilməsini, məsələn, yazı taxtasında müəllimin yazdığı hərfin, cümlənin və ya misalın şagird tərəfindən köçürülməsini müstəqil iş adlandıra bilmərik. Belə tapşırıqlar və onların dərstdə icrası zəruridir. Lakin dərstdə zəruri olan hər cür ünsürlər müstəqil iş demək deyildir. Çünki yuxarıda adlarını göstərdiyimiz iş formaları təfəkkürə deyil, əsasən, hafizəyə əsaslanır. Onlarda şagirdləri düşündürəcək ünsür yox dərəcəsinədir.

Keçilmiş materialın sadəcə olaraq yada salınmasını tələb edən sual və tapşırıqların yerinə yetirilməsi özlüyündə hələ şagirdin müstəqil işi hesab edilə bilməz. Çünki materialın ikinci dəfə qavranılması və ya onun təsəvvürdə canlandırılması, yada salınması şagirdin öz fikrinin əqli və ya əməli fəaliyyəti ilə birləşdirməsinə gətirib çıxarmır. Tədris materialının olduğu kimi yada salınması əldə edilmiş bilik və bacarıqlardan yaradıcılıqla istifadə etməyi şagirddən tələb etmir.

Halbuki, müstəqil iş zamanı şagirdin fikri onun əqli və ya əməli fəaliyyəti (bəzən eyni zamanda hər ikisi) ilə birləşir. Məsələn, oxunmuş mətnin ayrı-ayrı hissələrinə **başlıqlar vermək**, həmin mətni söyləmək üçün **plan tərtib etmək**, ayrılıqda öyrənilmiş iki obyektə **müqayisə etmək**, onların arasında **oxşar və fərq əlamətlərini göstərmək**; öyrənilmiş bir

qaydanı və ya qanunu **yeni faktlar əsasında izah etmək**; müəyyən fiziki qanunu nümayiş etdirən **maket hazırlamaq**; təsviri verilmiş bir obrazın, mənzərənin **şəklini çəkmək** və s. tapşırıqlar şagirdləri müstəqil işləməyə, düşünməyə, yollar axtarmağa, araşdırmağa sövq edir. Belə tapşırıqların yerinə yetirilməsi müstəqil iş nümunəsi ola bilər. Deməli, dərstdə şagirdin müstəqil işini səciyyələndirən, onu başqa xarakterli tapşırıqların yerinə yetirilməsindən fərqləndirən bir sıra xüsusiyyətlər vardır. Bu xüsusiyyətlərin başlıcaları bunlardır:

- 1) yerinə yetirilən tapşırığın müəllim tərəfindən verilməsi;
- 2) müəllimin verdiyi tapşırığın kömək olmadan şagird tərəfindən müstəqil icrası;
- 3) mənimsəmiş olduğu biliklərdən müstəqil iş zamanı şagirdin yaradıcılıqla istifadə etməsi;
- 4) müstəqil iş zamanı şagirdin səy göstərərək fikirləşməsi və sərbəst yol seçməsi;
- 5) şagirdə əmələ gələn fikrin (əqli və ya əməli) fəaliyyətlə üzvi şəkildə birləşməsi.

Həmin xüsusiyyətlərə əsasən dərstdə müstəqil işin nədən ibarət olduğunu qıscaca olaraq belə ifadə edə bilərik. **Müəllimin tapşırığını bilavasitə kömək olmadan, əqli və ya əməli fəaliyyət göstərərək şagirdin sərbəst yerinə yetirməsi müstəqil işdir.**

Məhz bu cür xüsusiyyətlərə malik olan müstəqil iş dərstdə şagirdin irəliyə doğru addım atmasına daha geniş imkan verir.

Ayrı-ayrı fənlərin tədrisində təşkil edilən müstəqil işlər olduqca müxtəlifdir. Bunları iki əsas qrupa ayırmaq olar: 1) əsasən fikri fəaliyyətlə müşayiət edilən müstəqil işlər və 2) əsasən praktik fəaliyyətlə müşayiət edilən müstəqil işlər. Həm birinci, həm də ikinci qrupa aid olan müstəqil işlər forma, məzmun və məqsədinə görə olduqca rəngarəngdir. Bunu əsasən fikri fəaliyyətlə müşayiət edilən müstəqil işlərin nümunəsində göstərək. Bu qrupa aid olan müstəqil işlərdən biri **təmrindir**. Tərmirləri üç əsas növə ayırmaq olar: 1) əsaslandırmağı tələb edən təmrirlər; 2) xatırlamağı tələb edən təmrirlər və 3) məlum qaydanı və ya qanunu oxşar hallara tətbiq etməyi tələb edən təmrirlər.

*Birinci halda*, şagird müəllimin tələbi ilə müşahidə etdiyi, danışdığı hadisəni, faktı əsaslandırır, fikrini sübut edir. Məsələn, şagird rus dilində oxuyarkən və ya yazarkən **pri**, **s**, **v**, **ot** və s. bəzən nə üçün müvafiq sözlə bitişik, bəzən isə ayrılıqda yazıldığını isbat edir.

*İkinci halda*, müəllimin göstərişinə əsasən şagird müstəqil olaraq misallar və faktlar gətirir. Məsələn, istidən cisimlərin genişlənməsini öyrənərkən, müəllimin tələbi ilə şagird öz həyat təcrübəsindən, müşahidəsindən əlavə misallar gətirir.

*Üçüncü halda*, şagird öyrənmiş olduğu qaydanı və ya qanunu yeni hallara tətbiq edir, bu yeni halları, fakt və ya hadisələri həmin qayda və ya qanuna əsasən izah, yaxud həll edir. Məsələn,  $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$  bilən şagirdə təklif edilir ki,  $(n + m)^2$  və ya  $(\frac{1}{3} + \frac{1}{2})^2$  həll etsin.

Təcrübədə bəzən təmrinlərin bu növləri bir-birinə qovuşur.

**Ayrı-ayrı fənlər və şagirdlərin müstəqil işi.** Şagirdlərin müstəqil işini təşkil etmək üçün bütün fənlərdə imkan varmı? Təcrübə göstərir ki, xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq hər bir fənn üzrə dərslərin belə imkanları vardır və bütün fənlərin tədrisində şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək olar.

Lakin hər bir fənnin özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Bu xüsusiyyətlərinə görə hər bir fənn üzrə dərslərdə təşkil edilən müstəqil işlər bir-birindən fərqlənir. Məsələn, aşağı siniflərdə ana dili dərslərində şagirdlərin müstəqil işləri təbiyyat dərslərindəki, yaxud fizika dərslərindəki müstəqil işlərdən xeyli fərqlənir. Ana dili üzrə şagirdlərin müstəqil işləri əsasən dərsliklə, dərslikdə adları çəkilən obyektlərlə əlaqədar təşkil edilir. Təbiyyat üzrə isə ən çox təbiət hadisələrini, adamların əməyini müşahidə etmək, ölçü işləri aparmaq, kolleksiyalar düzəltmək, təcrübələr qoymaq, ayrı-ayrı obyektlərin planını çəkmək, modelləşdirmə və s. işlər aparmaq üçün münasib şərait vardır. Buna görə də dərstdə şagirdlərin müstəqil işləri təşkil edilərkən fənnin özünəməxsus xüsusiyyətləri nəzərə alınır.

Fənnin məzmun və vəzifəsindən irəli gələn spesifik xüsusiyyətlərə baxmayaraq, təcrübə göstərir ki, konkret fəndən asılı olmayaraq yeni materialın öyrədilməsi üçün aparılan hazırlıq, yeni tədris materialının öyrədilməsi, şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsinin aşkara çıxarılması, biliyin ümumiləşdirilməsi və sistemə salınması zamanı da şagirdlərin müstəqil işlərini müvəffəqiyyətlə təşkil etmək mümkündür.

**Yeni mövzuya hazırlıq zamanı şagirdlərin müstəqil işi.** Müəllim öyrədiləcək mövzunu dərstdə fəal mənimsətmək məqsədi ilə şagirdləri qabaqcadan hazırlaya, onların müstəqil işlərini təşkil edə bilir. Yeni tədris materialının şüurlu surətdə qavranılmasına hazırlıq məqsədi ilə şagirdlərin müstəqil işləri müxtəlif formada təşkil edilir.

Fənnin və öyrədiləcək mövzunun xarakterindən asılı olaraq müəllim, lazım bildiyi müvafiq mövzu, material üzərində şagirdləri işlədir, onların diqqətini öyrəniləcək tədris materialında hər hansı bir cəhətə əvvəlcədən yönəldir.

Müəllim yeni mövzuya aid obyektə qavramaq və müvafiq təsəvvür yaratmaq üçün, məsələn, qabaqcadan müşahidə aparmağı, praktik iş görməyi şagirdlərə tapşırır şagirdlər isə müşahidə zamanı gördüklərini plan üzrə qeydə alırlar. Müşahidə və praktik iş nəticəsində şagirdlərin toplamış olduqları faktik materiallarla əsaslanaraq, müəllim sonralar yeni mövzunu tədris edir. Məsələn, həndəsədən «Üçbucağın daxili bucaqlarının cəmi  $180^{\circ}$ -yə bərabərdir» teoremini keçməzdən əvvəl müəllim müxtəlif növlü üçbucaqlar çəkməyi, bu üçbucaqların daxili bucaqlarını transportyor vasitəsi ilə ölçərək aldıkları qiymətləri toplamağı şagirdlərə tapşırır. Şagirdlər əldə etdikləri nəticələri müqayisə edir və hər dəfə  $180^{\circ}$ -yə yaxın bir ədəd alırlar. Bunun əsasında müəllim həmin teoremin isbatına keçir.

Yeni mövzunun dərstdə öyrədilməsi zamanı əvvəllər keçilmiş tədris materiallarının təkrarı ilə əlaqədar olaraq təşkil edilən müstəqil işlərdə maraqlı cəhətlər müşahidə edilir. Bəzi qabaqcıl müəllimlər yeni tədris materiallarının öyrədilməsində 3-4 il bundan əvvəl mənimsədilmiş biliklərin

dərsdə təkrarı məqsədi ilə şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil edirlər. Məsələn, Füzuli rayonundakı Böyük Bəhmənli kənd orta məktəbinin müəllimi IX sinifdə pambıqçı mexanizator peşəsi üzrə «Pambıq bitkisinin quruluşu» mövzunu keçərkən, hələ VI sinifdə öyrənilmiş əməköməcilər fəsiləsinə aid şagirdlərin biliyinə əsaslanaraq onların müstəqil işini təşkil etmişdir. Müstəqil iş zamanı şagirdlər pambığın yabanı növünün insanlar tərəfindən mədəniləşdirilməsi prosesində bioloji xüsusiyyətlərinin necə dəyişdiyi haqqındakı biliklərini müəllimin rəhbərliyi ilə dəqiqləşdirmiş və möhkəmləndirmişlər. Belə faktları zoologiya, fizika, kimya və s. fənlərin də tədrisindən gətirmək olar.

Yeni mövzunun tədrisində nəinki eyni fənnə daxil olan bəhslər arasında, habelə müxtəlif fənlər arasında da əlaqə yaratmaq, bir fənnə daxil olan mövzunun tədrisi zamanı başqa fənnə daxil olan müvafiq mövzuya dair bilikləri təkrar etdirmək məqsədi ilə şagirdləri müxtəlif formada işlədən müəllimlər fərəhləndirici nəticələr əldə edirlər. Bakı şəhərindəki 6Nöli məktəbin tarix müəllimlərinin, 27 Nöli məktəbin fizika müəllimlərinin işi buna misal ola bilər. Tarix müəllimləri ictimaiyyətə aid mövzuların tədrisini yeri gəldikcə ədəbiyyatdan, fizika müəllimləri isə bəzi mövzuların öyrədilməsini kimyadan şagirdlərin almış olduqları bilikləri müstəqil iş formasında təkrar etdirirlər.

**Yeni tədris materialının öyrədilməsində şagirdlərin müstəqil işi.** Fəndən və mövzudan asılı olaraq yeni tədris materialının öyrədilməsi zamanı şagirdlərin müstəqil işlərini müxtəlif formada qurmaq olar. Yeni tədris materialının qavranılması zamanı şagirdləri fəallaşdıran və onlarda sərbəstliyi inkişaf etdirən yollardan biri dərslik üzərində müstəqil işdir. Müəllim tədris materialını şərh edən zaman irəli sürdüyü fikri, tərifi, qaydanı təsdiq etmək üçün, yaxud ayrı-ayrı faktları sistemə salmaq üçün şagirdləri dərslik üzərində işlədir. Məsələn, VII sinifdə «SSRİ-nin daxili suları» mövzunu keçərkən qabaqcıl müəllimlər danışıqlarını sistemə salmaq məqsədi ilə şagirdlərə sxem çəkdirirlər. Müəllimlər cədvəlin formasını şagirdlərə hazır şəkildə

təqdim edir və sxemi sərbəst doldurmağı onlara tapşırır. Şagirdlər ən böyük çayların adlarını, mənbəyi və mənsəbini, haralardan keçib getdiyini, uzunluğunu, təsərrüfat əhəmiyyətini sxemdə qeyd edirlər.

Yeni tədris materialının mənimsədilməsi zamanı şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək üçün təbii əşyalar, makt, kolleksiya, herbari, şəkil, cədvəl, sxem, diaqram, qrafik, tarixi və coğrafi xəritələr və s. əyani vasitələr geniş imkanlara malikdir. Bunu nəzərə alan qabaqcıl müəllimlər əyani vasitələr üzərində şagirdləri müvəffəqiyyətlə işlədirlər. Məsələn, VII sinifdə coğrafiyadan «Qərbi Sibir» mövzunu keçməzdən əvvəl müəllim tundranı, tayqanı, meşə-çöl və çöl sahələrini əks etdirən şəkilləri asdıqdan sonra şagirdlərə deyir ki, biz Qərbi Sibiri şimaldan cənuba tərəf gəzmiş olsaq, təbiətin necə dəyişdiyinin şahidi olarıq. Daha sonra müəllim şagirdlərə diqqətlə baxmağı və Qərbi Sibirin təbii zonalarını bir-birindən fərqləndirən xarakter cəhətləri deməyi tapşırır.

Şagirdlər şəkilləri nəzərdən keçirir, onları ayrılıqda təsvir edir və fərqlərini söyləyirlər. Müəllim şagirdlərin müstəqil olaraq söylədikləri fikirləri yekunlaşdırır və təbii xüsusiyyətlərə görə Qərbi Sibirin dörd zonaya bölündüyünü göstərir.

Yeni mövzunun keçilməsində təşkil edilən müstəqil işin başlıca xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, müəllim öyrədəcəyi yeni biliyi şagirdlərin özlərindən alır. Məsələn, II sinifdə hesabdən ikihədlinin təkhədlilyə bölünməsi qaydası öyrədilirdi. Müəllim şagirdlərdən soruşdu:

-96-nı 3-ə necə bölmək olar?

Müəllimin sualı ətrafında fikirləşən şagirdlərdən biri dedi ki, 90-ı və 6-nı ayrılıqda 3-ə bölmək və alınan nəticələri sonra toplamaq lazımdır. Başqa bir şagird təklif etdi ki, 30-u 3-ə bir də 30-u 3-ə və bir də 30-u 3-ə və 6-nı 3-ə bölmək və sonra alınan nəticələri toplamaq lazımdır.

Şagirdlərin təkliflərini müəllim yazı taxtasına qeyd etdi. Şagirdlər müəllimin köməyi ilə 96-nın 3-ə bölünməsinə dair yazı taxtasındakı iki variantı müqayisə etdilər və belə bir qənaətə gəldilər ki, 90-ı 3-ə və sonra 6-nı 3-ə bölmək və

alınan nəticələri toplamaq daha səmərəlidir. Şagirdlərin müstəqillik və fəallığına əsaslanan müəllim ikihədlinin təkhədiyə bölünməsi qaydasını şagirdlərə başa saldı.

Ayrı-ayrı fənlər üzrə laborator və praktik işlər də şagirdlərin fəallığı və müstəqilliyini artırır. Laborator işlərin qarşısında əsasən iki məqsəd qoyulur, bu zaman şagirdlər ya yeni bilik əldə edirlər, yaxud da almış olduqları bilikləri təcrübədə yoxlayır, tətbiq edirlər. Dərs zamanı şagirdlərin apardıqları laborator işlər, əsasən, fizika, kimya, biologiya, qismən də coğrafiya və əmək fənləri ilə əlaqədar keçirilir.

Məsələn, botanikadan «Çiçəyin quruluşu» mövzunu şagirdlərin müstəqil öyrənmələri üçün müəllim laborator işi aşağıdakı qaydada təşkil edir: o, hər partaya bir çiçək və bir lupa verir; çiçəyin quruluşunu müşahidə etməyi, onu tərkib hissələrinə ayırmağı və bu hissələri dəftərdə çəkməyi şagirdlərə tapşırır. Şagirdlər bu işlə maraqla məşğul olurlar. Onlar bəzi hallarda həmin mövzunu kitabdan oxuyur, çək-dikləri şəkilləri dərsliyin şəkilləri ilə tutuşdururlar. Nəticədə həmin mövzuya dair müəllimin əlavə izahına ehtiyac qalmır.

Yaxud, yenə həmin sinifdə dülgərlikdən «Müxtəlif növlü ağac materiallarının xassələri» üzrə laborator işi müəllim belə təşkil edir. O, dərsin əvvəlində cökə, palıd, ağcaqayın və s. ağaclardan olan taxta parçalarını şagirdlərə paylayır. Uşaqlar taxta parçalarının hər birini ayrılıqda uclarından dayaq üzərinə uzadır, ortasına isə müəyyən ağırlıqda olan daş qoyurlar. Taxta parçalarının ayrılıqda nə qədər əyildiyini şagirdlər müəyyənləşdirir, dəftərə yazır və hansı taxtanın daha çox, hansının isə daha az əyildiyi barədə nəticə çıxarırlar. Oduncağın əyilmək xassəsinə dair müstəqil surətdə əldə etdikləri biliklərdən şagirdlər sonralar istifadə edirlər.

Laborator işlərlə yanaşı bəzi fənlər üzrə proqramda praktik işlər də nəzərdə tutulmuşdur. Buraya cihazların quruluşdurulması, onların hazırlanması, məktəbyanı sahədə bitki yetişdirilməsi, heyvanlara qulluq edilməsi, məhsuldar əməkdə iştirak etmək və s. praktik işlər daxildir.

Düzgün təşkil edilmiş praktik işlər öz biliklərini əmək fəaliyyətində tətbiq etmək üçün şagirdlərdən həmişə

müstəqillik tələb edir. Məsələn, VII sinifdə müəllimin tapşırığı ilə «Elektrik dövrəsi» mövzusu üzrə şagirdlər cərəyan mənbəyindən, enerji sərf edən obyektədən, birləşdirici məftildən və açardan ibarət olan sadə elektrik dövrəsini qururlar. Yaxud, V sinifdə biologiya müəllimi bitkilərin işıqda və qaranlıqda böyüməsi və inkişafını öyrədikən şagirdlərin belə bir praktik işini təşkil edir. O, şagirdlərə eyni növdən olan iki çiçəyi dibçəkdə əkməyi, dibçəyin birini günəşin şüaları düşən yerə, digərini isə şüa düşməyən yerə qoymağı və çiçəklərin necə böyüyüb inkişaf edəcəklərini müşahidə etməyi tapşırır.

**Biliklərin təkrarı və sistemə salınmasında şagirdlərin müstəqil işi.** Öyrədilmiş biliklərin təkrarında, sistemə salınmasında və ümumiləşdirilməsində şagirdləri müstəqil işlətmək üçün imkan daha genişdir.

Tədris proqramının ayrı-ayrı bölmələri üzrə öyrədilmiş bilikləri sistemə salmaq və ümumiləşdirmək məqsədi ilə cədvəl və sxemlər tərtibindən istifadə edən müəllimlərimiz çoxdur. Məsələn, Bakıdakı 174.Nöli məktəbin Azərbaycan dili müəllimi Y.Əfəndiyev «Felin mənacə növləri»ni keçib qurtardıqdan sonra, həmin sahədə şagirdlərin biliyini ümumiləşdirmək və sistemə salmaq üçün onların müstəqil işini təşkil edir. O, yazı taxtasında çəkdiyi cədvəli şagirdlərə köçürtdürür. Müəllimin verdiyi bir neçə məsdərə əsasən şagirdlər onların məlum, məchul, qayıdış, icbar və qarşılıq növünü cədvəlin müvafiq sütunlarında yazırlar. Müəllimin tələbi ilə onlar növ şəkildələrinin altından xətt çəkirlər. Bu çalışma yerinə yetirildikdən sonra müəllim şagirdlərə müxtəlif növlərdə işlətdikləri hər felə aid cümlə yazdırır.

Belə bir cədvəl üzərində işlərkən şagirdlər felin mənacə növləri arasındakı fərqləri əyani olaraq müstəqil öyrənir və öz biliklərini tətbiq edirlər.

Təkrar zamanı bilikləri sistemə salmaq və ümumiləşdirmək məqsədi ilə başqa fənlər üzrə dərslərdə də şagirdlərə müstəqil cədvəl tərtib etməyə olar (tarixdən dövrlər və ya dövlət quruluşları üzrə, coğrafiyadan müxtəlif coğrafi

obyektlər üzrə, kimyadan maddələrin fiziki və kimyəvi xassələri üzrə müqayisəli cədvəllər).

Bilikləri ümumiləşdirmək məqsədi ilə şagirdlərin müstəqil işi dərsin müəyyən mərhələsini təşkil edə bilər, buna ayrıca dərs də həsr edilə bilər.

Biliyin aşkara çıxarılması zamanı şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək olur. Şagirdlərin biliyini aşkara çıxararkən müəllim qarşıya müxtəlif məqsəd qoya bilər: a) ayrı-ayrı faktların, hadisələrin, qayda və qanunların nə dərəcədə şüurlu və möhkəm mənimsənilmiş olduğunu yoxlamaq; b) praktik tapşırıqları yerinə yetirərkən aldıkları biliklərdən istifadə etməyi şagirdlərin nə dərəcədə bacardıklarını aşkar çıxarmaq; c) bacarıq və vərdişlərin nə dərəcədə möhkəm mənimsənildiyini müəyyən etmək.

Şagirdlərin biliyini yoxlamaq məqsədi ilə aparılan işi qabaqcıl müəllimlər elə təşkil edirlər ki, şagirdlər biliklərini yalnız yada salmaqla kifayətlənmirlər, biliklərindən yaradıcılıqla istifadə etməli, yeni faktları və hadisələri almış olduqları biliklərin köməyi ilə müstəqil izah etməli olurlar.

Şagirdlərin biliyini yoxlamaq üçün geniş yayılmış vasitələrdən biri də sorğudur. Bacarıqlı müəllimlər sorğu zamanı sualı elə qoyurlar ki, şagirdlər bu suala əsaslı cavab verir, hadisə və faktı ətraflı izah edir, mənimsədikləri bu və ya digər fikri sübut edirlər. Bu isə şagirdləri fəallaşdırır, öz biliklərindən müstəqil istifadə etməyə imkan yaradır.

Qabaqcıl müəllimlər yeni mövzunu elə sinifdəcə əsaslı öyrətdiklərindən, evə mümkün qədər az tapşırıq verirlər. Verdikləri tapşırıqlar isə şagirddən müşahidələr aparmağı, sadə təcrübələr qoymağı, modelləşdirmək və quraşdırmağı, rəsm çəkməyi, ölkəşünaslıq materialları toplamağı, əvvəlki bilikləri sistemə salmağı, müəyyən məsələyə dair sinifdə söyləmək üçün cavab hazırlamağı və s. işlər görməyi tələb edir. Bir sözlə, ev tapşırığı qabaqcıl müəllimlərin təcrübəsində tədqiqat xarakteri daşıyır.

Qabaqcıl müəllimlərin dərslərində şagirdlərə verilən müstəqil işlərdən **izahlı təmrin** daha geniş yayılmışdır. İzahlı təmrindən dərstdə öyrənilmiş qayda və qanun üzrə şagirdlə-

rin bilik və bacarıqlarını yoxlamaq, bunları təkrar etmək, möhkəmləndirmək və təkmilləşdirmək məqsədi ilə istifadə edilir.

İzahlı təmrin prosesində şagirdlərin bilik və bacarıqlarının səviyyəsinə nəzarət etmək mümkün olur. Bu zaman müəllim təlimdə şagirdlərin müvəffəqiyyət və səhvlərini görür, səhvlərin düzəldilməsi üçün oradaca tədbir müəyyən edir.

İzahlı təmrin şagirdləri diqqətli olmağa, tapşırığa ciddi yanaşmağa, nəzəri bilikləri təcrübəyə tətbiq etməyə alışdırır.

İzahlı təmrinin mahiyyəti nədən ibarətdir? İzahlı təmrin sinfə müstəqil işin verilməsi ilə başlayır. Müəllim tapşırığı yazı taxtasında yazır, ya da şifahi elan edir, şagirdlər isə onu dəftərlərinə köçürürlər. İzahlı təmrin aşağıdakı şəkildə davam etdirilir: şagirdlərdən biri tapşırığı ucadan izah edə-edə yerinə yetirir; qalan şagirdlər isə qulaq asa-asa yazır, düz izah olunub-olunmadığına diqqət yetirirlər. Yol verilmiş səhvləri müəllim şagirdlərin vasitəsi ilə düzəldir.

İzahlı təmrin bəzən tapşırığın müəyyən hissəsi ilə əlaqədar tətbiq edilir. Misal üçün, riyaziyyatdan məsələ həlli zamanı onun planının tərtibi qaydası izahatla müşayiət edilir, məsələnin həlli, hesablama işləri isə hər bir şagird tərəfindən müstəqil yerinə yetirilir.

İzahlı təmrin üçün seçilmiş işin məzmunundan asılı olaraq bir və ya bir neçə şagirdi bu işə cəlb etmək olur. Müəllim hesabdən yazı taxtasına bir misal yazır:  $(4\frac{1}{7} - 0,005 \cdot 700) :$

$0,125$ . Şagirdlər bunu dəftərlərinə köçürürlər. Misalın həlli üç əməliyyat tələb edir. Şagirdlərdən biri birinci əməliyyatı, digəri ikinci əməliyyatı, başqa birisi isə üçüncü əməliyyatı izah edə-edə aparır. Şagirdlər bu işi bəzən eyni zamanda (iki yazı taxtası olduqda), bəzən də ardıcıl şəkildə həyata keçirirlər.

Təlim zamanı təşkil edilən müstəqil işi tədriclə mürəkkəbləşdirmək lazımdır. Getdikcə mürəkkəbləşən müstəqil iş şagirdlərin fəallığını artırır, təlimə rəngarənglik verir.

**Şagirdlərin müstəqil işinə verilən bəzi tələblər.** Ayrı-ayrı fənlər üzrə yuxarıda gətirdiyimiz misallar göstərir ki, şagirdlərin müstəqil işləri qarşısında müəyyən tələblər qoyulur. Hər

şeydən əvvəl dərstdə şagirdlərin müstəqil işinin fərdi, iki-iki, yoxsa qrup halında təşkil ediləcəyini müəyyənləşdirmək müstəqil işin təşkilində verilən tələblərdən biridir. Çünki, mövzu üzrə müstəqil iş zamanı sinfin müvafiq avadanlıqla, cihazla nə dərəcədə təmin ediləcəyi məktəbin imkanlarından çox asılıdır.

Dərstdə şagirdlərin müstəqil işlərinin yerini və vaxtını əvvəlcədən müəyyən etmək tələb olunur.

Şagirdlərdən müstəqil işləməyi tələb edən tapşırıqları müəllim hərtərəfli fikirləşir, bu tapşırıqların nəinki dərstdə yerini, habelə onların tədris məqsədini də qabaqcadan müəyyənləşdirir. Çünki müstəqil işin məzmunu müəllim tərəfindən düzgün seçildikdə, burada məqsəd aydınlaşdırıldıqda işin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsi üçün şərait yaranmış olur.

Müstəqil işlətmək məqsədi ilə müəllimin şagirdlərə verdiyi tapşırıqlar mümkün qədər qısa və aydın olmalıdır; şagirdlərin işinin məzmunu və xarakteri onlara yaxşı başa salınmalıdır. Başqa sözlə desək, şagirdlər müstəqil işə hazır olmalıdırlar.

Müstəqil işin icrasını bacarıqla təşkil etmək müvəffəqiyyətin şərtlərindən biridir. Müstəqil işi təsadüfdən-təsadüfə deyil, müntəzəm olaraq təşkil etmək lazımdır.

Şagirdlərin müstəqil işi onların qabaqlarda mənimsəmiş olduqları biliklərə, əldə etdikləri vərdiş və bacarıqlara, həyat təcrübələrinə, müşahidələrinə əsaslanır. Keçilmiş materiallara əsaslanan müstəqil iş şagirdlərə yeni bilik ünsürləri verir.

Şagirdlərin müstəqil işinin növlərini bilmək və onların həm məzmununa, həm də formasına görə tədriclə müxtəlifləşdirmək lazımdır.

Şagirdlərin müstəqil işində müəllimin rolu artır. Çünki tapşırığın yerinə yetirilməsi üçün müəllim bütün sinfin işini təşkil edir, ayrı-ayrı şagirdlərin işini müşahidə edir, ehtiyacı olanlara əlavə istiqamət verir.

Beləliklə, şagirdlərin əqli və praktik fəallığını artırmaq məqsədi ilə təşkil edilən müstəqil işə dərstdə getdikcə daha artıq yer verilir və şagirdlərin müstəqil işinə bundan sonra da diqqət gücləndiriləcəkdir.

Təlimdə şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək, onları fəallaşdırmaq Sov. İKP Proqramının tələblərindən irəli gəlir.

Təlim prosesində şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etməyin kommunizm quruculuğu ilə möhkəm əlaqədar olduğunu ətraflı bilən hər bir müəllim dərslər zamanı şagirdləri fəallaşdırmaq, onların təşəbbüskarlığını artırmaq, yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirmək üçün yeni-yeni imkanlar və yollar axtarır.

Şagirdin xarakteri, onun əxlaqi, fiziki, əqli və s. qabiliyyətləri fəaliyyət zamanı yaranıb inkişaf edir. Şagirdlərin iradi keyfiyyətləri, təfəkkürü, hafizəsi, müşahidəçilik qabiliyyəti, təhlil etmək, müqayisə aparmaq bacarığı müstəqil iş zamanı təşəkkül tapır və təkmilləşir. Buna görə də təlim zamanı şagirdlərin müstəqil işlərinə, onların fəaliyyət göstərmələrinə münasib şərait yaratmaq, buna ciddi fikir vermək hər bir müəllimdən tələb olunur.

## **26. ŞAGİRD LƏRİN BİLİK VƏ BACARIQ KEYFİYYƏTLƏRİNİN AŞKARA ÇIXARILMASI**

Yuxarıda demişdik ki, bir sıra məktəblərdə dil, riyaziyyat, fizika, kimya və digər fənlər üzrə bəzi şagirdlərin bilik və bacarıqlarında nöqsanlar vardır. Təlim işində müşahidə olunan nöqsanların səbəbləri maarif işçilərini düşündürməyə bilməz.

Bəzi metodist və müəllimlər bunun səbəbini tədris proqramlarının və dərsləklərin qüsurları ilə izah etməyə səy göstərirlər. Bir qrup metodist və müəllimlər də vardır ki, onlar şagirdlərin bilik və bacarıqlarındakı kəsirləri məktəbin maddi bazası ilə, sinifdəki şagirdlərin sayı ilə izah edirlər. Həmin məsələni şagirdlərin özləri ilə, onlarda biliyə qarşı marağın zəifləməsi ilə izah etməyə çalışanlara da rast gəlirik.

Son vaxtlar pedaqoji ədəbiyyatda belə bir meyl vardır ki, guya şagirdlərin bilik və bacarıqlarındakı kəsirlər yalnız müəllimin metodik işindəki qüsurlardan irəli gəlir. Bu

mülahizələrdə müəyyən həqiqət vardır. Doğrudan da, ayrı-ayrı fənlərdən proqramın yüklənməsi, tələb olunan əyani vəsaitlərin məktəbdə olmaması, bəzi dərslərlərin qeyri-kamilliyi, tək-tək şagirdlərdə oxumağa, biliyə marağın zəifləməsi, müəllimin metodik işindəki qüsurlar və bir çox başqa amillər şagirdlərin bilik və bacarıqlarında nöqsanların olmasına şərait yaradır. Lakin hər bir amilə konkret yanaşıldıqda yəqin etmək olur ki, proqram və dərslərlərdəki nöqsanlar da, məktəbin maddi bazasındakı çatışmazlıq da, sinifdə şagirdlərin miqdarı da, müəllimin metodik işi də ayrılıqda şagirdlərin bilik və bacarıqlarındakı qüsurları şərtləndirən yeganə amil deyildir. Çünki eyni proqram və eyni dərslər əsasında işləyən bir müəllim təlimdə böyük müvəffəqiyyətlər qazanır, başqa müəllim isə belə müvəffəqiyyət əldə etməkdə çətinlik çəkir. Eyni məktəbdə eyni maddi bazadan, əyani vəsaitlərdən istifadə edən müəllimlər təlim işində heç də eyni göstəricilər əldə etmirlər. Həmin fikri sinifdəki şagirdlərlə əlaqədar olaraq söyləmək mümkündür. Eyni tərkibli sinifdə bir fəndən dərs deyən müəllim böyük müvəffəqiyyətlər qazanır, başqa fəndən dərs deyən digər müəllimin isə öz işindən razı qalmağa əsası olmur. Eyni şagird bir müəllimin dərsinə böyük marağ göstərir, başqa müəllimin dərsinə isə laqeyd münasibət bəsləyir.

Təcrübə göstərir ki, tədris proqramları və dərslərlərin sabitliyi, məktəbdə lazımı maddi bazanın olması, sinifdə şagirdlərin miqdarının normallığı, fənnə qarşı şagirdlərdə marağın olması və başqa amillər təlim keyfiyyətini yüksəltmək üçün nə qədər zəruri olsa da, həlledici deyildir.

Təlim işində böyük müvəffəqiyyətlər qazanmaq üçün yuxarıda göstərilən amillərlə yanaşı, müəllimin metodik işinin səviyyəsini yüksəltməyin, onu səmərələşdirməyin, təlimdə yeni-yeni imkanlar axtarıb tapmağın, ənənəyə çərilmiş köhnə dərs üsullarından əl çəkməyin əhəmiyyəti də böyükdür.

Ümumtəhsil fənləri üzrə bütün siniflərdə şagirdlərin yüksək müvəffəqiyyət qazanmalarına nail olmaq, sinifdəki bəzi şagirdlərin geriləmələrini aradan qaldırmaq dövlət əhəmiyyəti olan ciddi məsələdir. Əvvələn, hər sinifdə 2-3

şagirdin geri qalması dövlət üçün baha başa gəlir, onların təlim və tərbiyəsi üçün yenidən vəsait ayrılmalı olur. İkincisi, təlimdə geridə qalan şagirdlər mənəvi cəhətdən xeyli əzab çəkir, cəmiyyət üçün onların faydalı adamlar kimi yetişməsi təhlükə altında olur.

Buna görə də təlimin keyfiyyətini daha da yaxşılaşdırmaq, hər bir fəndən sinifdəki şagirdlərin bilik və bacarıqlarının keyfiyyətini yüksəltmək, dərstdə geridə qalma hallarını aradan qaldırmaq günün ən vacib məsələsi kimi qarşıda durur.

**Dərsin imkanları.** Şagirdlərin bilik və bacarıqlarının keyfiyyətini yüksəltmək çün hər bir dərsin müəyyən imkanları vardır. Biz bu fəsildə şagirdlərin bilik və bacarıqlarının keyfiyyətini aşkara çıxarmaq məsələsindən bəhs edəcəyik. Müşahidə etdiyimiz dərslər göstərir ki, bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarını aşkara çıxarmaq üçün bəzi müəllimlər dərsin mövcud imkanlarından istifadə etmir. Halbuki, ayrı-ayrı fənlər üzrə bilik və bacarıqların şagirdlər tərəfindən necə mənimsənildiyini müəyyən etmək üçün dərsin imkanları tükənməzdir.

İlk baxışda diqqəti o qədər də cəlb etməyən bir məsələyə – dərsə davamiyyətin müəllim tərəfindən yoxlanılması qaydasına nəzər salaq. Qeyd etmək lazımdır ki, müəllimlərimizin əksəriyyəti dərsə davamiyyətin yoxlanılmasına formal münasibət bəsləyir, ona ənənəyə çevrilmiş müəllimlik borcu kimi baxır. Müəllimlərin əksəriyyəti dərstdə hər hansı şagirdin olmadığını bu və ya digər yolla müəyyənləşdirir və öz vəzifəsini jurnala qaib yazmaqla bitmiş hesab edir. Bir məktəbdə davamiyyətin necə yoxlanıldığını öyrənməyə çalışdıq. Müxtəlif fənlər üzrə 28 müəllimin dərində olduq. Bunlardan 16-sı dərstdə davamiyyətə heç fikir vermədi. Qalan 12 dərsin 8-də müəllimlər gəlməyən şagirdin kim olduğunu növbətçidən soruşdu və jurnala yazdılar. 2 dərstdə növbətçi dərsə gəlməmiş şagirdlərin ad və soyadlarını yazıb müəllimin stolunun üstünə qoydu. Bir müəllim jurnal üzrə şagirdlərin ad və soyadlarını oxuyub gəlməyənləri müəyyənləşdirdi. Qalan bir müəllim isə növbətçiyə müraciət etdi:

-Dərstdə olmayanları yazıb mənə ver, sonra jurnala qeyd edərəm.

Həmin müəllim sorğuya keçdi. O dedi:

-Keçən dərsimiz nə idi?

*Şagird* – Onluq kəsrin yuvarlaqlaşdırılması.

*Müəllim* – Abdulla gəlib danışsın.

Şagirdlərdən biri yerindən dedi:

-Müəllim, Abdulla bu gün dərsə gəlməyib.

Bu cavabdan sonra müəllimin nə vəziyyətdə düşdüyünü təsəvvür etmək çətin deyildir.

Əsl mətləb bunda deyil. Məsələ ondadır ki, dərslərini müşahidə etdiyimiz 28 müəllimdən heç biri dərsə davamiyyətin pedaqoji mənasına məhəl qoymadı. Belə çıxır ki, dərsə davamiyyətin yoxlanılmasından son məqsəd jurnala müəyyən qeyd etməkdir. Halbuki, davamiyyətə dair jurnalda edilən qeyd son məqsəd deyil, müəllim üçün siqnaldır; siqnaldır ki, Abdulla kimi dərstdə olmayan şagirdlər tədris proqramının məlum mövzularını sinifdə mənimsəməmişdir. Müəllim davamiyyətə dair jurnalda etdiyi qeydlərə əsasən həmin mövzuların dərsə gəlməyən şagirdlər tərəfindən də mənimsənilməsi üçün tədbir görsə, mövzunu və evə verilmiş tapşırığı sinifdəki şagirdlərin vasitəsi ilə, deyək ki, xəstə yatan şagirdə çatdırırsa və növbəti dərstdə belə şagirdlərin biliyinə nəzarət edirsə geriləmə hallarının qarşısını ala bilər.

Deməli, geri qalma hallarının qarşısını almaq, şagirdlərin bilik və bacarıq keyfiyyətini yüksəltmək üçün davamiyyəti düzgün təşkil etməyin böyük imkanları vardır. Belə imkanlar evə verilmiş tapşırığın icrasının yoxlanılmasında da çoxdur. Müəllimlərin təcrübəsində ev tapşırıqlarının icrasına müxtəlif yola nəzarət edilir. Evə verilmiş tapşırıq məsələ və misal həlli ilə, cümlə üzvləri ilə və ya digər təmrinlə əlaqədar olduqda bir qrup müəllim skamyaların arası ilə gəzərək yazı işlərinə nəzər yetirir. Bəzən də eyni skamyada oturan şagirdlər müəllimin göstərişi ilə bir-birinin yazısını yoxlayırlar. Bir çox hallarda isə evə verilmiş tapşırığın hərəsini bir şagird oxuyur; müəllim isə onun düzgün yerinə yetirilib-yetirilmədiyini deyir; tək-tək

hallarda isə cavabın düzgün və ya səhv olduğunu sinifdəki şagirdlərdən soruşan müəllimlər də vardır.

Evə verilən tapşırıq dərslərdən müəyyən bir paraqrafın oxunması ilə əlaqədar olduqda müəllimlər sorğunu müxtəlif şəkildə təşkil edirlər: bəziləri eyni paraqrafın bir hissəsini bir şagirddən, ikinci hissəsini başqa bir şagirddən, qalanını isə üçüncü şagirddən soruşurlar. Danışan şagirdin fikri haqqında başqalarının çıxışlarını təşkil edən müəllimlər də vardır.

Sorğunun digər formada aparılmasına aid misallar da gətirmək olar. Burada bizi maraqlandıran cəhət sorğunun müxtəlifliyi deyil, sorğu zamanı bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyələrinin müəllim tərəfindən aşkara çıxarılıb çıxarılmadığıdır. Sorğunun hansı formada aparılmasından asılı olmayaraq bizi belə bir sual düşündürməlidir: müəyyən bir tapşırıqla əlaqədar olaraq müəllim az vaxt ərzində sinifdəki bütün şagirdlərin, yoxsa bir qrup şagirdin bilik və bacarığını yoxlayır?

Qabaqcıl müəllimlərin iş təcrübəsini adi müəllimlərin iş təcrübəsindən fərqləndirən cəhətlər çoxdur. Bu cəhətlərdən biri də həmin sualla əlaqədardır. Adi müəllimlər istər təmrinlə, istərsə də qeyri-təmrinlə bağlı olan ev tapşırıqlarının bir qrup şagird tərəfindən necə yerinə yetirildiyini aşkara çıxarırlar. Qalan şagirdlərin işi haqqında isə konkret təsəvvürləri olmur. Qabaqcıl müəllimlər isə ev tapşırığını sinifdəki bütün şagirdlərin, yaxud onların əksəriyyətinin necə icra etdiyini müəyyənləşdirirlər.

Eyni sözlərin yeni biliyin və bacarığın öyrədilməsi haqqında da söyləmək olar. Qabaqcıl müəllimlər heç də şagirdlərə sadəcə olaraq yeni bilik və ya bacarıq verməklə kifayətlənmir, bu bilik və bacarıqları onlara öyrədirlər. Buna görə də qabaqcıl müəllimlər dərstdə şagirdlərə yeni bilik və bacarıq öyrədərkən, onların necə düşündüklərinə, materialı necə mənimsədiklərinə tez-tez nəzarət edir, nədə çətinlik çəkdiklərini aşkara çıxarır, lazımi köməklik göstərirlər. Adi müəllimlər isə tədris materialını yaxşı şərh edir, lakin həmin materialın ayrı-ayrı şagirdlər tərəfindən necə mənimsənilməsinə nəzarət etməyə əhəmiyyət vermirlər.

Bir sözlə, qabaqcıl müəllimlərin dərslərini səciyyələndirən başlıca cəhətlərdən biri – dərslərin əvvəlindən axırınadək bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarının keyfiyyətini aşkara çıxarmaq, onların necə düşündüklərinin müəyyənləşdirmək və tədris fəaliyyətlərinə rəhbərlik etməkdir.

Yuxarıda ümumi şəkildə dediklərimizi daha da konkretləşdirmək üçün bir dərslərin təhlilini verməyi məsləhət bilirik. V sinifdə Azərbaycan dilindən adi bir dərs üzərində dayanacaq<sup>1</sup>. Sinifdə 31 şagird vardı.

Növbətçi iki şagirdin dərslərdə olmadığını müəllimə bildirdi. Müəllim jurnala müvafiq qeydlər etdi. Lakin yuxarıda dediyimiz kimi, dərslərdə olmayan şagirdlərin mövzunu gələcəkdə öyrənmələri üçün müəllim heç bir tədbirə əl atmadı.

Şagirdlər müəllimin təklifi ilə dəftərlərini skamyanın üstünə qoydular. Müəllim skamyaların arası ilə gəzərək tapşırığın yerinə yetirilib-yetirilmədiyinə nəzər saldı. Bu zaman müəyyən etdi ki, bir nəfər tapşırığı icra etməmişdir.

Təəssüf ki, müəllim həmin şagirdə tapşırığı gündəlikdə qeyd etməyi tapşırmaqla öz vəzifəsini bitmiş hesab etdi. Evə verilmiş tapşırığa əsasən şagirdlər qısaldılmış mürəkkəb sözlərə aid cümlə yazmalı imişlər. Onlardan biri yazdığı cümləni oxudu: «Biz Azərb. SSR-in paytaxtı Bakı şəhərində yaşayırıq». Şagird dedi ki, Azərb. SSR qısaldılmış mürəkkəb sözdür. Lakin düz də olsa şagirdin bu cavabı ilə əlaqədar olaraq qalan şagirdlərin rəyinə, onların necə düşündüyünə müəllim fikir vermədi.

İkinci şagird yazdığı cümləni oxudu: «Sov.İKP-nin atalıq qayğısı sayəsində sovet uşaqları şən və xoşbəxt yaşayırlar». Bu şagird cümlədə qısaldılmış mürəkkəb Sov.İKP olduğunu qeyd etdi. Müəllim yenə də həmin mürəkkəb sözün düzgün yazılıb yazılmadığı haqqında başqa şagirdlərin rəyini soruşmadı.

Üçüncü şagird yazdığı cümləni oxudu: «Özbəkistan pambıqçıları dövlətə milyon tonlarla ağ qızıl vermişlər». Müəllim burada qısaldılmış mürəkkəb sözün hansı olduğunu

---

<sup>1</sup> Dərs Bakı şəhərindəki 190№li məktəbdə maqnitofon lentinə yazılmışdır.

soruşduqda şagird bildirdi ki, Özbəkistan. Şagirdin səhv dediyini görən müəllim sinfə müraciətlə soruşdu:

-Özbəkistan qısaldılmış mürəkkəb sözdürmü? Şagirdlərdən biri Özbəkistan sözünün qısaldılmış mürəkkəb söz olmadığını dedi.

Həmin səhvin nədən irəli gəldiyi müəllimi maraqlandırmadı. O, yalnız şagirdin səhvini aşkara çıxarmaqla kifayətləndi, bu kəsri aradan qaldırmaq üçün tədbir görmədi.

Sonra müəllim yazı taxtasında qabaqcadan yazmış olduğu qısaldılmış mürəkkəb sözləri aşağıdakı qaydada oxutdurdu:

-Kim yazı taxtasındakı birinci sözü oxuyar?

-Azərənşr, yəni Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı.

-Kim yazı taxtasındakı ikinci sözü oxuyar?

-Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutu.

-Bəs orada necə yazılıb?

-ADPİ.

-Düzdür.

-Əli, üçüncü sözü gəl oxu.

-Azər. TA, yəni Azərbaycan Teleqraf Agentliyi.

Dərsin bu hissəsinə yenidən qısaca nəzər salaq. Aydınır ki, bu üç sözün hər biri ilə əlaqədar şagirdlərin söyləmiş olduğu cavabları qalan şagirdlər eşitmiş və onların hər birində müəyyən (düz və ya səhv) reaksiya əmələ gəlmişdi. Onların hər biri qısaldılmış mürəkkəb sözləri oxuyan şagirdlərin fikri ilə ya razı idi, ya da razı deyildi. Müəllim isə yazı taxtasına çağırılmış və sözləri oxumuş şagirdlərin cavabları ilə kifayətləndi, başqa uşaqların fikirlərini aşkara çıxarmadı, onların necə düşündüklərinə nəzarət etmədi. Hətta Azərənşr sözünün bütöv yazılarkən düzgün yazılmadığını ilə əlaqədar olaraq qalan şagirdlərin fikirlərini müəyyənləşdirmək imkanından da istifadə edilmədi.

Müəllim həmin sözlərin necə qısaldıldığına dair sual-cavab apardı. Birinci mürəkkəb söz necə qısaldılmışdır?

*Şagird* – Birinci mürəkkəb sözün ilk iki hecası və ikinci sözün kökü götürülərək qısaldılmışdır.

*Müəllim* – Düzdür. Bəs bütöv halda yazılan ikinci mürəkkəb sözlər necə qısaldılmışdır?

*Şagird* – Bütöv halda yazılan ikinci mürəkkəb sözlərin hər birinin baş hərfi götürülmüşdür.

*Müəllim* – Doğrudur. Bəs axırncı mürəkkəb söz necə qısaldılmışdır?

*Şagird* – Axırncı mürəkkəb söz hərflərin adları ilə qısaldılmışdır.

*Müəllim* – Necə yəni hərflərin adları ilə? Sən de görüm, Əli!

Əli dedi ki, axırncı qısaldılmış mürəkkəb sözdə birinci sözün ilk iki hecası, qalan iki sözün isə ancaq birinci hərfləri götürülmüşdür.

Müəllim sualın cavabı ilə kifayətləndiyini bildirdi.

Deməli, həmin üç mürəkkəb sözün necə qısaldıldığına dair müəllimin dörd sualına faktik olaraq dörd şagirddən cavab alınmışdır. Halbuki, həm düz, həm də yanlış cavabla əlaqədar olaraq hər dəfə sinifdəki bütün şagirdlərin ayrılıqda necə düşüdüklərinə də nəzarət etmək lazım idi. Müəllim şagirdin düzgün, yaxud da səhv cavab verdiyini sinifdəki başqa şagirdlərdən soruşmaq əvəzinə, bunu ancaq özü təsdiq və ya inkar edirdi.

Müəllim qısaldılmış mürəkkəb sözlər haqqında 3 şagirdin biliyini müsahibə yolu ilə yoxladı. Hər şagirdə orta hesabla 4 dəfə müraciət etdi və 4 cavab (cəmi 12 cavab) aldı. Bunlardan ikisində şagirdin səhvini müəllim başqa şagirdlərin köməyi ilə düzəltdirdi. Qalan cavabların isə düzgün olub-olmamasını müəllim özü təsdiq edirdi.

Dərsin bir hissəsini də yeni mövzuya keçid təşkil edirdi. Dərsin bu mərhələsində müəllim sinfə 15 dəfə müraciət etdi və 16 şagirddən cavab aldı. 1 suala 2 şagird cavab verdi. Müsahibə sözlərin quruluşca növləri ətrafında gedirdi.

*Müəllim* – Hansı sözlərə düzəltmə sözlər deyilir?

*Şagird* – Bir kökdən və bir şəkildən ibarət olan sözlər düzəltmə sözlər adlanır.

*Müəllim* – Uşaqlar, bu cür deyə bilərikmi?

İkinci şagird:

-Sözdüzəldici şəkilçilər artırılan sözlərə düzəltmə sözlər deyilir.

Müəllim yazı taxtasını təbaşirlə iki yerə ayırmışdı. Bir tərəfdə **bağ** sözünə sözdüzəldici (**ban, lıq və ça**) şəkilçilər, digər tərəfdə isə **ev** sözünə **ə, i, də** şəkilçiləri artırmışdı. Şagirdlər qeyd etdilər ki, birinci halda söz hər dəfə yeni məna alır; ikinci halda isə söz yeni məna almır, yalnız dəyişir.

Bundan sonra müəllim yeni – «Cümlədə sözün dəyişməsi» mövzusunun keçməyə başladı. Müəllim yeni mövzunun öyrədilməsinə yazı taxtasında yazdırdığı üç cümlə üzərində işə başladı:

**Kitabı təmiz saxlamaq lazımdır.**

**Kitabdan istifadə etməyi öyrənin.**

**Kitabda olan şəkilləri qaralamayın.**

Dərsin bu hissəsində müəllim sinfə və ya ayrı-ayrı şagirdlərə 25 dəfə müraciət etdi. Bunlardan 14-ü sinfə, 11-i isə tək-tək şagirdlərə aid olmuşdur. Sualların bir qismi bütün şagirdlərə aid olsa da, müəllim həmin xarakterli suala yalnız bir şagirdin cavabı ilə kifayətlənirdi. 3 halda şagirdin dəqiq olmayan fikrini digər 3 şagird düzəltmişdir. Beləliklə, dərsin bu mərhələsində müsahibə zamanı verilmiş 25 sual və göstərişə müəllim müxtəlif şagirdlərdən 28 cavab almışdır.

Beləliklə, təhlil etdiyimiz dərs dörd əsas mərhələdən ibarət olmuşdur: 1) keçmiş mözü üzrə evə verilmiş tapşırıqların icrasının yoxlanılması; 2) həmin mövzu üzrə sorğu; 3) yeni mövzunun öyrədilməsinə keçid və 4) yeni mövzunun öyrədilməsi. Dərsin ilk mərhələsində müəllim sinfə 7 sualla müraciət etmiş, 7 şagirddən düzgün, 1 şagirddən isə səhv cavab almışdır. İkinci mərhələdə sinif qarşısında 20 sual qoyulmuşdur. Bunun 16-na düzgün, 4-nə isə səhv cavab alındığından, əlavə 4 düzgün cavab da alınmışdır. Dərsin üçüncü mərhələsində 15 sual və tapşırığa 14 düzgün və 1 səhv cavab, son mərhələdə isə 25 sual və tapşırığa 22 düzgün və 3 səhv cavab alındığından, əlavə 3 şagird də dindirilmişdir.

Düzgün və səhv fikir söyləyən şagirdlərə müəllimin münasibəti necə olmuşdur? Şagirdin düzgün cavabı ilə müəllim razılaştığını iki cür bildirirdi: ya «doğrudur», «düzgündür», «elədir» sözləri işlədir, yaxud da razı qaldığını

başı ilə bildirirdi. Şagirdin cavabı müəllimi qənaətləndirmədikdə o, düzgün fikri sinifdəki başqa şagirdlərin birindən alırdı. Dərs ərzində, ümumiyyətlə, sinif qarşısında qoyulmuş və habelə ayrı-ayrı şagirdlərə verilmiş 67 sual və tapşırığın 58-i haqqında düzgün fikir söylənilmişdir. Buna görə də müəllim həmin cavablarla kifayətlənmişdir. Lakin o, 9 sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq 9 şagirdin səhv etdiyini aşkar etdiyindən, həmin şagirdlərin nöqsanını başqa 9 şagirdin köməyi ilə düzəltdi. Odur ki, 67 sual və tapşırığa 76 cavab ala bilmişdir.

Deməli, təhlil etdiyimiz dərsdə 67 sual və tapşırıq vasitəsi ilə sinifdəki ayrı-ayrı şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsini aşkara çıxarmağa, onların müvəffəqiyyət və nöqsanlarını müəyyənləşdirməyə, bilik və bacarıqlarındakı qüsurları aradan qaldırmağa müəllimin səy göstərdiyi, zəif də olsa, müşahidə edilir.

İndi qarşıya belə bir sual qoyaq: sinif qarşısında qoyulmuş, yaxud bilavasitə bu və ya digər şagirdə verilmiş 67 sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq müəllim sinifdəki bütün şagirdlərin necə düşündüklərini aşkara çıxarmışdır, yoxsa tək-tək şagirdlərin? Dərsin yuxarıdakı qısa təhlilindən aydın oldu ki, müəllim bu və ya digər sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq yalnız 1-2 şagirdin necə düşündükləri ilə maraqlanmışdır. Buna görə də 67 sual və tapşırığa müəllim 76 cavab ala bilmişdir. Halbuki, hər bir sual və tapşırığa sinifdəki şagirdlərin sayı qədər dərsdə cavab almaq imkanı vardır. Başqa sözlə desək, müəllim bir dərs ilində 67 sual və tapşırıq ətrafında sinifdə olan 31 şagirddən təqribən 2 minə qədər cavab ala bilər.

**Bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarının aşkara çıxarılması.** Müəyyən bir sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq 2 deyil, daha çox şagirdin necə düşündüyünü aşkara çıxarmaq mümkündürmü? Qabaqcıl müəllimlərin iş təcrübəsi bunun mümkün olduğunu sübut edir. Fikrimizi Bakı şəhərindəki 190 nömrəli məktəbin rus dili müəllimi İ.A.Raçinskayanın təcrübəsindən gətirdiyimiz konkret faktlarla sübut edə

bilərik. VI sinifdə dərslər<sup>1</sup> belə təşkil olunmuşdu: 1) əvvəlcə şəxs əvəzliyinin təkinin hallanması üzrə evə verilmiş tapşırıqların icrası yoxlanıldı; 2) sinifə kiçik həcmli imla yazdırıldı; 3) şəxs əvəzlilərinin cəmdə hallanması qaydaları öyrədildi; 4) şagirdlər şəxs əvəzliyinin ön qoşmalarla (predloqla) əlaqədar hallanmasını müqayisə etdilər; 5) şagirdlər müəllimin göstərişi ilə bir-birinə suallar verdilər; 6) şagirdlər yazı taxtasındakı cümlələri köçürtdülər və nöqtələrin yerinə buraxılmış müvafiq şəxs əvəzlilərinə yazdılar; 7) müəllimin təklifi ilə misallar – cümlələr söylədilər; 8) şagirdlər dərsləyin 79-cu səhifəsində olan mətni səssiz oxuyub, orada hansı şəxs əvəzlilərinin buraxıldığını söylədilər.

Bu dərslər bir-birini tamamlayan 8 əsas hissədən əmələ gəlmiş və bu zaman müəllim 65 sual və tapşırıqla bütün sinifə və ya ayrı-ayrı şagirdlərə müraciət etmişdir. 65 sual və tapşırıqdan 49-da müəllim ayrı-ayrı şagirdin düzgün cavabı ilə kifayətlənmişdir. Məsələn, müəllimin «Şəxs əvəzlilərinə kim sadalayar?» sualına yalnız bir şagird düzgün cavab verdi.

Səhv və ya dəqiq olmayan 9 cavabı müəllim digər 9 şagirdin köməyi ilə düzəltirdi. Müəllimin tələbi ilə Azər adlı şagird buraxılmış şəxs əvəzliyini yazdı və cümləni oxudu. Lakin o bu zaman səhvə yol verdi. Buna görə də müəllim sinifə müraciət edərək, Azərin səhvinin nədən ibarət olduğunu soruşdu.

Şagirdlərdən biri onun səhvinə göstərdi və düzəltdi.

Qalan 4 halda isə müəllim yoldaşının söylədiyi fikrə bütün şagirdlərin münasibətini aşkara çıxaracaq suallar qoydu. Məsələn, Elmira dərsləkdəki cümləni oxudu və hansı şəxs əvəzliyinin buraxılmış olduğunu düzgün göstərdi. Lakin müəllim haqlı olaraq bununla kifayətlənməyib, belə bir sualla sinifə müraciət etdi:

-Siz necə düşünürsünüz, düzdürmü?

Bütün şagirdlərin də düzgün fikirləşdiklərini yəqin edən müəllim işinə davam etdi.

---

<sup>1</sup> Bu dərslər maqnitofon lentinə yazılmışdır.

Beləliklə, təhlil etdiyimiz dərstdə müəllim 49 sual və tapşırıqğa faktik olaraq 49 cavab, 9 sual və tapşırıqğa 18 cavab, 3 suala 3 cavab, 4 sual və tapşırıqğa isə 116 cavab almışdır. Deməli, 65 sual-tapşırıq vasitəsi ilə 29 şagirddən dərslərində 186 cavab alınmışdır. Orta hesabla hər suala 3 cavab, hər şagirdə isə 6 cavab düşür. Başqa sözlə, konkret halları nəzərə almasaq, deyə bilərik ki, müəllim həmin dərstdə ayrı-ayrı sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq hər dəfə altı şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsini yoxlaya bilmişdir. Sınıfdə isə, yuxarıda dediyimiz kimi, 6 deyil, 29 şagird vardı.

Deməli, ayrı-ayrı sual və tapşırıq zamanı bilik və bacarıq səviyyələri aşkara çıxarılan şagirdlər bu dərstdə əvvəlkinə nisbətən çox olmuşdur. Belə şagirdlər əvvəlki dərstdə 2-3, bu dərstdə isə 6 idi.

Ayrı-ayrı sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq daha çox şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyələrinin müəllim tərəfindən aşkara çıxarılması, onların müvəffəqiyyətləri və nöqsanlarının müəyyənləşdirilməsi, müvəffəqiyyətlərə əsaslanaraq nöqsanların aradan qaldırılması meyli ikinci dərstdə açıq-aydın hiss edilir. Lakin müəllim həmin dərstdə daha çox şagirdin, hətta sınıfdəki bütün şagirdlərin bilik və bacarığına nəzarət edə bilərdi.

Ortaya belə bir sual çıxır: müəyyən bir sual və tapşırıqğa əsasən bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarını yoxlamaq mümkündürmü?

Biz güman edirik ki, müəllim sinif qarşısında qoyduğu müəyyən bir sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq bütün şagirdlərin bilik və bacarıqlarını aşkara çıxara bilər. Belə ehtimala əsasən biz müəllimlə söhbət etdik. O, IV «a» sinfində dərslərini bizim təklif etdiyimiz qaydada keçdi. Biz dərslərini yenidən maqnitofona yazdıq. Sınıfdə 28 şagird vardı. Dərslərin təhlili göstərdi ki, 8 müxtəlif iş növü ərzində müəllim sınıfdə 52 sual və tapşırıq qoymuşdur.

Bunlardan 11 sual və tapşırıq bilavasitə bu və ya digər şagirdə aid olmuş və 11 cavab alınmışdı. 9 suala cavab, digər 9 şagird tərəfindən dəqiqləşdirildiyindən, yenidən 9 cavab alınmışdır. Qalan 32 sual və tapşırıq bütün sinifə aid

olmuşdur. Lakin müəllim 11 sual və tapşırığa ayrı-ayrı şagirdlərdən o qədər də cavab almışdır; amma həmin cavablarla əlaqədar olaraq sinifdəki qalan şagirdlərin necə düşündüklərini müəllim aşkara çıxarmamışdır. Digər 21 sual və tapşırıq üzrə müəllim bütün şagirdlərin nə fikirdə olduqlarını aydınlaşdırmağa çalışmışdır. Buna görə də müəllim həmin sual və tapşırıqlar üzrə 588, dərsin əvvəlindən axırınadək isə 619 cavab almışdır. Başqa sözlə desək, bu dərstdə müəllim orta hesabla 22 sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq sinifdəki şagirdlərin əksəriyyətinin bilik və bacarıq səviyyəsini aşkara çıxara bilmişdir.

Təhlil etdiyimiz məsələyə əsasən deyə bilərik ki, qabaqcıl müəllimin iş təcrübəsini adi müəllimin işindən fərqləndirən bir sıra xüsusiyyətlər vardır. Bu xüsusiyyətlərdən biri özünü onda göstərir ki, qabaqcıl müəllim dərslər zamanı verdiyi sual və tapşırıqla əlaqədar olaraq mümkün qədər çox şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsini aşkara çıxarmağa, daha çox şagirdin əqli və əməli fəaliyyətinə nəzarət etməyə, ehtiyacı olanlara vaxtında konkret köməklik etməyə çalışır. Belə müəllimin sinifdə kollektivlə apardığı metodik iş ayrı-ayrı şagirdlərlə apardığı işlə üzvü şəkildə əlaqələnilir və adətən, kollektivlə işi fərdi işə nisbətən üstünlük təşkil edir. Adi müəllim isə sinifdə verdiyi sual və tapşırıqlarla əlaqədar olaraq, əsasən ayrı-ayrı şagirdlərlə işləyir. Belə müəllimin təcrübəsində aparılan fərdi iş bütün şagirdlərin kollektiv fəaliyyəti ilə heç də həmişə üzvi şəkildə əlaqələnmir. Buna görə də adi müəllimin dərslərində, adətən, fərdi iş kollektiv işə nisbətən üstünlük təşkil edir.

Bu qanunauyğunluğa əsaslanmağın yolları çoxdur. Onlardan biri kartoçka sistemidir. Kartoçkalardan dərstdə yeri gəldikcə istifadə etməyin nə dərəcədə faydalı olduğunu yuxarıda adını çəkdiyimiz rus dili müəlliminin işində yoxlamışıq. Müəllim VII «a» sinfində dərslər zamanı belə bir cümlə yazdırdı: «Всю ночь врач но отходил от постели больного». Şagirdlər cümləni dəftərlərinə yazdılar. Müəllim skamyaların arası ilə gəzərək, predloqun və pristavkanın ayrı-ayrı şagirdlər tərəfindən necə yazıldığını yoxladı.

Cümlənin yazdırılması və yoxlanılması 5 dəqiqə çəkdi. Sınıfdə 28 şagird vardı.

Həmin müəllim VII «b» sinfində yuxarıdakı cümlədən əlavə daha iki cümlə yazdırdı: «Списывать с книги полезно. Пароход доплыл до пристани благополучно». Bu dəfə müəllim предлог və приставканын necə yazıldığını kartoçkalar vasitəsilə yoxladı<sup>1</sup>. Predloqun sözdən ayrı yazıldığını göstərmək üçün şagirdlər üstündə 2 yazılmış kartoçkanı, pristavkanın aid olduğu sözlə bitişik yazıldığını göstərmək üçün üstündə 1 yazılmış kartoçkanı yuxarı qaldırıb müəllimə göstərirdilər.

3 cümlənin yazdırılması və yoxlanılması yenə də 5 dəqiqə çəkdi. Aydın oldu ki, kartoçkadan istifadə edilməsi həm dərsdə vaxta qənaət etmək, həm də eyni vaxt ərzində bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsini aşkara çıxarmaq cəhətdən daha səmərəlidir.

Eyni vaxt ərzində bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyələrini aşkara çıxarmağın başqa priyomları da vardır. Məsələn, müəllimin bütün sinfə aid olan «Siz necə fikirləşirsiniz?», «Kim başqa cür düşünür?», «Sizdəmi bu fikirdəsiniz?», «Yoldaşınız səhv etmir ki?», «Kimin əlavəsi vardır?» və s. kimi sualları bu qəbildəndir. Yazı işlərinin nəzərdən keçirilməsində də belə imkanlar vardır.

Eyni vaxt ərzində bütün şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyələrini aşkara çıxarmağın və metodik işi bu əsasda qurmağın başqa yolları və priyomlarını da müəyyənləşdirmək lazımdır. Çünki bu, şagirdlərin bilik və bacarıqlarının keyfiyyətini yüksəltmək üçün vacibdir.

Yuxarıda izah olunmuş qanunauyğunluğun mahiyyəti müəllim və şagirdlərin dərsdə birgə fəaliyyətlərindən irəli gəlir. Sual və tapşırıqlar isə həmin fəaliyyətin baş verməsinə imkan yaradır. Dərslərin yuxarıdakı təhlili göstərir ki, onların hər birində müəyyən dərəcə həm düzünə əlaqə, həm də geriyyə əlaqə vardır. Düzünə əlaqə dedikdə müəllimin

---

<sup>1</sup> Kartoçkalardan istifadə qaydasını müəllim qabaqcadan şagirdlərə öyrətmişdir.

izahı, şərhı, təcrübələrin nümayişi, sualı, tapşırığı və başqa vasitələrlə müəlim və şagird arasındakı əlaqəni, geriyyə əlaqə dedikdə isə şagirdin şifahi cavabı, yazılı işi və fəaliyyətinin digər növləri vasitəsi ilə şagird və müəllim arasındakı əlaqəni nəzərdə tuturuq. Dərslərin təhlilindən məlum olduğu kimi, bəzi dərslərdə düzünə əlaqə, müəllimdən şagirdlərə tərəf olan əlaqə, bəzi dərslərdə isə geriyyə əlaqə, yəni şagirdlərdən müəllimə tərəf olan əlaqə üstünlük təşkil edir. Adi müəllimlərin dərslərində geriyyə əlaqə üstünlük təşkil edir; qabaqcıl müəllimlərin dərslərində isə düzünə əlaqə üstünlük təşkil edir. Bu o deməkdir ki, adi dərslərdə müəllim faktik olaraq bir qrup şagirdlə, qabaqcıl müəllimlər isə mümkün qədər çox şagirdlə işləyirlər. Buna görə də adi müəllimlərin dərslərində şagirdin, qabaqcıl müəllimlərin dərslərində isə daha çox şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsi aşkara çıxarılır.

Adətən, müəllim bilir ki, şagird bu və ya digər suala, yaxud tapşırığa necə cavab verməlidir. Lakin həmin suala, yaxud tapşırığa sinifdə məhz ayrı-ayrı şagirdin verə biləcəyi konkret cavab, cavabın xüsusiyyətləri müəllimə heç də həmişə qabaqcıdan aydın olmur. Qabaqcıl müəllim ayrı-ayrı sual və tapşırıq üzrə hər bir şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsinə dair məlumat əldə edir. Bu məlumat dərstdə müəllimin metodik işinə yeni istiqamət verən başlıca amillərdən birinə çevrilir.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarının vəziyyəti ilə, onlarda qabiliyyətlərin xüsusiyyətləri ilə qismən şərtlənən tədris işinin yeni istiqaməti şagirdləri məcbur edir ki, həmin istiqamətə uyğun olaraq düşünsünlər və işləsinlər. Qabaqcıl müəllimin dərsi axıradək bu cür davam edir. Lakin müəllimin (şagird üçün) məlumatı ilə şagirdin (müəllim üçün) məlumatı arasında olan fasilənin müddəti müxtəlif olur. Bu müxtəliflik isə tədrisin necə cərəyan etdiyindən, tədris şəraitinin xüsusiyyətlərindən asılı olur. Odur ki, qabaqcıl müəllimin dərsi müəllimlə şagirdlərin bir-birini qarşılıqlı surətdə şərtləndirən fəaliyyətlərinin sistemi kimi başa düşülür ki, burada müəllim şagirdlərin aşkara çıxarılan

bilik və bacarıq xüsusiyyətlərinə əsaslanaraq, onların tədris fəaliyyətlərinə rəhbərlik edir.

Bu cür qarşılıqlı əlaqədə qabaqcıl müəllimin planlı fəaliyyəti şagirdlərin qanunauyğun fəaliyyətlərini şərtləndirdiyi kimi, şagirdlərin qanunauyğun fəaliyyətləri də müəllimin planlı fəaliyyətini şərtləndirir. Öz şagirdlərinin bilik və bacarıqlarının vəziyyətinə dair daim məlumat əldə edən belə müəllim şagirdlərin bilik və bacarıqlarında aşkara çıxardığı qüsurların aradan qaldırılması üçün, mövcud biliklərin daha da dərinləşməsi üçün, idrak qabiliyyətlərinin daha da inkişaf etdirilməsi üçün şagirdlərin fəaliyyətlərinə müvafiq istiqamət verir.

Qabaqcıl müəllim hətta şərh və ya izah zamanı şagirdlərə tədris materialını sadəcə olaraq təqdim etmir, bu materialın bütün şagirdlər tərəfindən necə mənimsənildiyini, necə başa düşüldüyünü yoxlayır, yadlarında nəyin qalıb-qalmadığını müəyyənləşdirir. Başqa sözlə, o, həm yeni tədris materialının bütün şagirdlər tərəfindən şüurlu mənimsənildiyinə, həm də köhnə bilik və bacarıqların möhkəmliyinə müntəzəm olaraq nəzarət edir. Bilik və bacarıqların şüurlu və möhkəm mənimsənilməsinə müntəzəm olaraq nəzarət edilməsi, şagirdlərin bilik və bacarıqlarındakı nöqsanların vaxtında aşkara çıxarılması onların əqli və əməli fəaliyyətlərinə konkret rəhbərlik etmək, tədris fəaliyyətlərini hərəkətə gətirmək üçün müəllimə imkan verir.

Bütün dediklərimiz pedaqogika elmində kök salmış bəzi anlayışlara, o cümlədən təlimin mahiyyəti və üsullarına dair anlayışlara yenidən baxmaq üçün məsələ qaldırmağa bizi vadar edir.

Müəllimlərin iş təcrübəsi göstərir ki, məktəblərimizdə geniş yayılmış bu və ya digər pedaqoji anlayışlar təlim və tərbiyə işlərinə müəyyən təsir göstərir. Təlim-tərbiyə təcrübəsi isə daim inkişaf edir və təkmilləşir. Təbii olaraq müvafiq anlayışlar da təkmilləşməli və inkişaf etdirilməlidir. Həqiqətdə isə pedaqoji anlayışların təkmilləşdirilməsi təlim və tərbiyənin coşqun inkişafından geridə qalır. Buna görə də bəzi pedaqoji anlayışlar məktəb təcrübəsinə uyğun gəlmir.

Məsələn, təlim üsuluna dair geniş yayılmış anlayışlardan birisi P.N.Qruzdevin redaktəsi ilə çıxmış «Pedaqogika» (1940) dərsliyində ifadə edilmişdir. Orada yazılır ki, təlim üsulu dedikdə bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi və mənimsənilməsi nəzərdə tutulur.

Prof. İ.A.Kairovun redaktəsi ilə çıxmış «Pedaqogika» (1956) dərsliyində təlim üsuluna verilmiş tərif birtərəflidir. Orada qeyd edilmişdir ki, təlim üsulları dedikdə şagirdlərin fəaliyyətini şərtləndirən müəllim işinin tərzləri başa düşülür ki, bunun vasitəsi ilə şagirdlər bilik, bacarıq və vərdişlər əldə edirlər.

Bir çox dərslərin təhlili göstərir ki, təlim üsuluna dair həmin anlayışlarda müasir məktəb təcrübəsinin hərtərəfli əks olunmadığını sübut etməyə ehtiyac yoxdur. Onu demək kifayətdir ki, təlim üsuluna dair nümayiş etdirdiyimiz anlayışlara əsaslanan müəllim istər-istəməz özü işləməli, şagirdlərin isə düşünəcəklərini və işləyəcəklərini güman etməli olur. Belə müəllim öz şagirdlərinin əqli və əməli fəallığını maksimum dərəcədə artırmaq, onların bilik və bacarıqlarının səviyyəsini aşkara çıxarmaq, fəaliyyətlərinə lazımınca rəhbərlik etmək, şəxsiyyətlərini daha da inkişaf etdirmək qayğısına kifayət qədər qala bilmir. Çünki, təlim üsullarına dair gətirdiyimiz anlayışlarda əlaqə, yəni müəllimdən şagirdlərə doğru gedən əlaqə ön plana çəkilmişdir, geriyyə əlaqə, yəni şagirdlərdən müəllimə doğru gedən əlaqə isə kölgədə qalmışdır. Belə olduqda sinifdə müəllimin metodik tədbirləri heç də həmişə bilik və bacarıqların şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsi xüsusiyyətlərinə, onların bilik və bacarıq xüsusiyyətlərinə əsaslanmır. Şagirdlərin fikrindəki hər bir incəliyi, onların üzlərində və hərəkətlərində ifadə olunan hər bir tərəddüd və şübhəni, ilk baxışda əhəmiyyətsiz görünən kiçicik nailiyyəti sezmək üçün belə müəllim xüsusi səy göstərmir.

Bütün bunlar ona gətirib çıxarır ki, bəzi müəllimlər dərsdə sözcülük üsulundan yaxa qurtarmaqda, şagirdlərin fəallaşdırılmasına kömək edən, təlimdə onların müstəqilli-

yini artıran, şəxsiyyətlərini inkişaf etdirən yeni üsul və priyomlara yiyələnməkdə hələ də çətinlik çəkirlər.

Yuxarıda yəqin etdiyimiz kimi, müəllim təlimin mahiyyətinə və üsuluna dair yeni anlayışa istinad etdikdə tamamilə başqa vəziyyət müşahidə olunur. Məktəb təcrübəsinə əsasən biz, təlimin mahiyyətini müəyyən bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə, şəxsiyyətin tərbiyəsinə yönəldilən, şagirdlərin əqli və əməli fəaliyyətinə müəllim tərəfindən rəhbərlik kimi, təlim üsulunu isə belə rəhbərliyin tərzini kimi başa düşürük. Müəllim çalışır ki, bilik və bacarıqları hər bir şagirdə mənimsətsin, onların müvəffəqiyyət və nöqsanlarına əsaslanaraq sinifdəki bütün şagirdlərin fəaliyyətinə düzgün, əsaslı və konkret istiqamət versin.

**(«Maarif» nəşriyyatı, Bakı, 1966)**

## V. UŞAĞIN MƏKTƏBƏ PSIXOLOJİ HAZIRLIĞI ZƏRURİDİR

---

### 27. UŞAĞI MƏKTƏBƏ HAZIRLAMAĞIN BƏZİ MƏSƏLƏLƏRİ

Müasir dövr elmi-texniki tərəqqi dövrüdür. Elm və texnika sahəsində yaranmış inqilab istehsal qüvvələrində keyfiyyət dəyişikliklərinə səbəb olur. Bu o deməkdir ki, istehsalat texnologiyasında, əmək alətlərində, əmək obyektlərində, əməyin texniki bölüşdürülməsi sistemində, adamların əmək fəaliyyətində, malik olduğu vəziyyətdə və nəticə etibarilə iqtisadi münasibətlərdə köklü yeniliklər meydana çıxır.

Elmi-texniki inqilab ictimai həyatın, xüsusən sənayenin müxtəlif sahələrində istehsalın kompleks şəkildə avtomatlaşdırılmasına getdikcə daha çox səbəb olur; istehsalatın kompleks şəkildə mexanikləşdirilmiş və avtomatlaşdırılmış idarə sistemləri əmələ gəlir. Sov. İKP XX qurultayı bu istiqamətdə görülən işlərin X beşillikdə daha gücləndirilməsini tələb edir.

Belə bir irəliləmənin səbəblərindən birisi budur ki, güclü istehsal vasitəsi kimi əmək prosesinə dərin nüfuz etməyə başlamışdır.

Elmi-texniki inqilab cəmiyyətimizin ictimai quruluşunda da irəliləyişə səbəb olur: şəhərlə kənd, zehni əməklə fiziki əmək arasındakı fərq sürətlə azalır.

Elmi-texniki inqilab insanla təbiət arasındakı münasibətin xarakterini də dəyişir. Elm və texnikanın gücündən daha çox istifadə edən sovet adamı təbii mühiti öz ehtiyacları baxımından daha fəal dəyişdirir.

1976-1980-ci illərdə SSRİ xalq təsərrüfatı inkişafının əsas istiqamətlərinə dair XXV qurultayın qəbul etmiş olduğu tarixi sənəddə elmi-texniki inqilabın sosialist təsərrüfat sisteminin üstünlükləri ilə daha sıx əlaqələndirilməsi tələb edilir.

Bugünkü şagirdlər elmin və istehsalatın gələcəyidir. Onlar elm və texnikanı daha da inkişaf etdirməli olacaqlar.

Uşaqları gələcək elmi fəaliyyətə, mürəkkəb texnikanı idarə etməyə və təkmilləşdirməyə, istehsalat kollektivlərinə rəhbərlik etməyə indidən hazırlamaq lazımdır.

Elmi-texniki tərəqqinin gələcəyi, elm və texnikanın xarakteri indi məktəblərimizdə aparılan təlim-tərbiyə işinin keyfiyyətindən, inkişafımızın istiqamətlərini məktəblərimizdə nə dərəcədə nəzərə ala bilmək bacarığımızdan çox asılıdır. Elmi-texniki tərəqqi geniş vüsət aldıqca müasir istehsalatda, müasir ictimai həyatda adamın rolu, onun əməyə, peşə hazırlığına, biliyə münasibətinin kəmiyyəti azalmır, əksinə, artır. Buna görə də elmi-texniki inqilabi xüsusiyyətlərini və tələblərini mümkün qədər hərtərəfli nəzərə almaq müasir tərbiyənin, müasir təlimin, proqram və dərslilər tərtibinin əsaslarından biridir. Elmi-texniki tərəqqinin tələblərinin məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində və məktəbdə tam nəzərə alınması ölkəmizdə kommunizm quruculuğu sürətinin artırılmasına kömək kimi başa düşülməlidir.

Maarif sistemi, bunun əhatə etdiyi tərbiyə müəssisələri nəinki elmi-texniki inqilabın tələblərini, habelə onun ictimai həyata və istehsalata göstərdiyi təsiri də nəzərə almalıdır.

Məlum olduğu kimi, aşağı siniflərdə proqramlar daha da təkmilləşdirilmiş, onların nəzəri səviyyəsi xeyli yüksəldilmişdir. Əvvəllər IV-V siniflərdə keçirilən bəzi materiallar indi I-III siniflərdə öyrədilir. Yeni proqramlar uşaqlardan mücərrəd anlayışlar səviyyəsində düşünməyi tələb edir.

İctimai inkişaf, mədəniyyətin durmadan yüksəlməsi, elmi və texniki məlumatların intensivləşməsi məktəbə gələn uşaqların ümumi inkişafına müsbət təsir göstərir. Lakin öz-özünə cərəyan edən bu inkişaf I sinifdə uşağın müvəffəqiyyətlə oxuması, proqram materialının öhdəsindən gəlməsi üçün kifayət deyildir. Uşağı I sinifdə müntəzəm təlim almağa **hazırlamaq** tələb olunur. Uşaqların bir qismi isə bu hazırlığı bağçada alır.

Təqribi hesablamalar göstərir ki, hazırda respublikamızda 981 min 6 yaşa qədər uşaq vardır. Bu yaşda uşaqların sayı X beşilliyin axırında təqribən 1 milyon 38.000 nəfərə

çatacaqdır. 1976-cı ilin planına görə 6 yaşa qədər olan uşaqların 14 faizi, yəni 144.220 nəfəri (dövlət və kolxoz) uşaq bağçalarına cəlb edilir. 1980-ci ildə isə həmin yaşda olan uşaqların 21,4 faizi, yəni 222.270 nəfəri bağçalarda tərbiyə almalıdır.

Göründüyü kimi, 1976-cı ildə 6 yaşlı uşaqların 14,7 faizi 1980-ci ildə 21,4 faizi məktəbdə oxumaq üçün bağçada hazırlanacaqdır.

6 yaşlı uşaqların 16 min 684 nəfəri 1976-cı ildə məktəblərin 807 hazırlıq sinfinə cəlb edilmişdir ki, bu da həmin yaşda olan uşaqların 1,7 faizini təşkil edir. Göründüyü kimi, 1976-cı ildə 981 min 6 yaşlı uşağın yalnız 160.904-ü, yəni 16,4 faizi bağçada və məktəbdə hazırlıq işinə cəlb edilmişdir; 820.096-sı, yəni 83,6 faizi isə ailədən birbaşa I sinfə gəlməli olacaqdır.

Ortaya belə bir sual çıxır: bağçada həyata keçirilən hazırlığın səviyyəsi I sinfin tələblərinə nə dərəcədə cavab verir?

Müəyyən edilmişdir ki, hazırkı uşaqların boyu 30-40 il bundan əvvəlki yaşlılarından orta hesabla 1-2 sm hündür, çəkisi isə 3 kq ağırdır. Bu irəliləyiş əqli inkişafın sahəsində də özünü göstərir.

Elmi-texniki tərəqqi, radio və televiziyanın, qəzet və jurnalların hər bir evə daxil olması; ailənin ümumi mədəni yüksəlişi 5-6 yaşlı uşaqların ümumi inkişafının sürətlənməsinə səbəb olmuşdur. Bunun nəticəsidir ki, respublikanın məktəblərində I sinif şagirdlərinin arasında 137 nəfər 6 yaşlı uşaq vardır. Maraqlıdır ki, Bakı şəhərindəki 12, 21, 18, 20, 45, 158, 225, 228, 253 və başqa məktəblərin I siniflərində 6 yaşlıların böyük əksəriyyəti «4» və «5» qiymətlə oxuyur. Bununla belə bu cür halları ümumiləşdirərək bütün 6 yaşlı uşaqlara şamil etmək və bu əsasda 6 yaşlı uşaqların hamısının heç bir hazırlıq aparmadan I sinfə cəlb olunmasını mümkün hesab etmək, I sinifdə onların hamısının müvəffəqiyyətlə oxuya biləcəyinə ümid bəsləmək bəlkə də hələ tezdir. Həyatı faktlar sübut edir ki, qabiliyyətlər adamda erkən yaşlarda da, sonrakı yaş mərhələlərində də baş qaldıra, sürətlə inkişaf edə bilər.

Müəyyən sahədə qabiliyyətin tez təzahürü hələ şəxsiyyətin hərtərəfli inkişaf etdiyini göstərmir və təlimə erkən yaşdan başlaməyin zəruriliyi üçün kifayət qədər əsas vermir.

Unutmaq olmaz ki, müasir dövrdə uşaqların tərbiyəsi onların məktəb hərtərəfli hazırlanmasını tələb edir. Uşaq nəinki nitq cəhətdən, həm də şüur, estetik, əxlaqi, fiziki, əmək və s. cəhətdən də məktəbə hazır olmalıdır. Nə üçün uşaqlardan bir qismi, məsələn, fiziki cəhətdən inkişaf etsin, digər qismi isə zəif olsun?! Sov. İKP Proqramı bütün uşaqların kiçik yaşdan sağlamlığı, fiziki möhkəmliyi qayğısına qalmağı tələb edir. Proqramda yazılır: «Partiya ən kiçik uşaq yaşından başlayaraq fiziki və mənəvi qüvvələri ahəngdar inkişaf edən sağlam bədənli gənc nəsil yetişdirilməsini ən mühüm vəzifələrdən biri sayır».

6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlığına kompleks şəkildə hərtərəfli yanaşmağı zəruri hesab etmişdir. Biz uşaqların məktəbə hazırlanması məsələlərinin öyrənilməsini bağça ilə məhdudlaşdırmırıq, hazırlıq siniflərində və ailədə 6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlanması məsələlərini də öyrənirik. Bağçanın özündə uşaqların məktəbə hazırlığına kompleks şəkildə yanaşırıq, yəni uşaqların nitq, musiqi, təsviri incəsənət, əmək, riyaziyyat, fiziki tərbiyə və s. sahələr üzrə I sinfə hazırlanması məsələlərini diqqət mərkəzində saxlayırıq.

Belə bir tələb L.İ. Brejnev yoldaşın Sov. MKP XXV qurultayına hesabat məruzəsində də irəli sürülmüşdür. Orada deyilir ki, bütün tərbiyə işinin qoyuluşuna kompleks şəkildə yanaşmaq, ideya-siyasi, əmək və əxlaq tərbiyəsinin, tərbiyənin digər sahələrinin sıx birliyini təmin etmək lazımdır.

I sinfə nəinki ailədən və hazırlıq sinfindən, hətta bağçaya gələn uşaqların hazırlıq səviyyəsində də xeyli fərq, xeyli müxtəliflik müşahidə edilir. Bu fərq bağçaların şəraiti və tərbiyəçilərin özlərinin hazırlıq səviyyəsinin müxtəlifliyi kimi izah edilir. Bağçaların proqram tələbləri eyni olsa da tərbiyəçilər həmin tələbləri müxtəlif səviyyədə yerinə yetirirlər. Nəticədə isə uşaqların hazırlıq səviyyəsi müxtəlif olur. Bəzi uşaq bağçalarından I sinfə gəlmiş uşaqların bir qisminin nitqi, ümumiyyətlə götürüldükdə, məktəbə hazırlıq

səviyyəsi həтта ailədən gələn uşaqların səviyyəsindən də aşağı olur. Həmin uşaqlar arasındakı fərqi bir çox halda dərslərin sonuna qədər aradan qaldırmaq mümkün olmur. Bununla biz, ümumiyyətlə, uşaq bağçalarında uşaqların məktəbə hazırlanmasının ailəyə nisbətən aşağı səviyyədə olduğunu demək istəmirik. Demək istəyirik ki, bir çox uşaq bağçalarında tərbiyə proqramının tələbləri lazımınca həyata keçirilmir. Bağçada ayrı-ayrı məşğələlərin, oyunların, gəzintilərin təşkili formal xarakter daşıyır; uşaqların təsəvvürlərlərinin genişlənməsi, lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi, nitqinin inkişafı qayğısına az qalırlar.

Uşaq bağçalarının tərbiyəçiləri tərbiyə proqramının, həmçinin I sinif üçün ana dili proqramının tələblərini bilmədiklərindən nitq inkişafı üzrə işi, ümumiyyətlə ana dili təliminə hazırlıq işini çox sistemsiz və nöqsanlı təşkil edirlər.

Tərbiyə işlərinin qismən normal təşkil olunduğu uşaq bağçalarından bəzilərində isə tərbiyəçilər əsassız olaraq uşaqlara yazmağı, oxumağı da öyrətməyə çalışırlar. Nəticədə ciddi nöqsanlar ortaya çıxır. Uşaqların qazandıqları bu cür nöqsanlar üzərində müəllim yenidən işləməli olur.

Bağçaların hazırlıq qruplarında işi zəif olan tərbiyəçilərin metodik səviyyələrini qabaqcıllar səviyyəsinə qaldıra bilsək məktəbdə təlim-tərbiyə işləri keyfiyyətinin xeyli yüksəldilməsinə əlverişli zəmin yaratmış olarıq, xüsusən, I sinifdə həm müəllimin, həm də şagirdlərin təlim fəaliyyətini xeyli yüngülləşdirərik; I sinifdə müşahidə olunan hazırkı rəngarənglik, müxtəlif səviyyəlilik müəyyən dərəcədə aradan qalxar.

I sinifdə müntəzəm təlimin uşaqlara verdiyi tələbləri nəzərə almaq bağça tərbiyəçiləri üçün çox şey verə bilər. Bu məqsədlə bağça işçiləri I siniflə sıx əlaqə saxlamalı, I sinifdə ayrı-ayrı fənlər üzrə dərsləri diqqətlə müşahidə etməli, təlimin uşağa verdiyi tələbləri öyrənməlidir.

Biz təkcə proqram tələblərini nəzərdə tutmuruq. Belə tələblər I sinfin proqramlarında aydın ifadə edilmişdir. Onları mənimsəmək və bağçanın hazırlıq qrupunda nəzərə almaq tərbiyəçi üçün o qədər də çətin deyildir. Proqramda yazılmayan, lakin onun mahiyyətindən irəli gələn tələbləri

müəyyənləşdirmək və tərbiyə prosesində nəzərə almaq bir qədər çətinlik törədir. Bu qəbildən olan tələblər I sinfin bütün proqramlarına aid olan ümumi pedaqoji və psixoloji tələblərdir. Onsuz I sinifdə təlimin müvəffəqiyyətli getməsinə təmin etmək mümkün deyildir. Bu tələblərdən bir neçəsini müəyyənləşdirməyə çalışaq.

I sinifdə təlimin müvəffəqiyyətli təşkili uşaqdan parta arxasında düzgün oturma bilməyi, qələmi düzgün tutmağı, dəftəri düzgün qoymağı tələb edir. Faktlar göstərir ki, müəllim I sinifdə təlimin həmin ünsürlərini sahmana salmaq üçün xeyli vaxt sərf etməli olur. Halbuki, bağça I sinifdə müəllimin işini bu cəhətdən ixtisara sala bilər və ixtisara salmalıdır.

I sinfin proqramında qeyd olunmamış tələblərdən birisi diqqətli olmaqdır. Aşağı siniflərdə müəllimlərin rastlaşdıqları ən ciddi maneə uşaqların bir çoxunda müşahidə edilən diqqətsizlik hallarıdır. Uşaqların bir çoxu I sinifdə müəllimə və yoldaşlarına uzun müddət qulaq asa bilmir, diqqətləri çox tez yayınır. I sinifdə bəzi uşaqların təlim çətinliklərinin, təlimdə təcridə gerilmələrinin psixoloji köklərindən birisi məhz onların diqqətsizliyidir. Uşaq bu nöqsanla məktəbə bağçadan və ailədən gəlir. Tərbiyəçilərin ən vacib vəzifələrindən birisi uşaqlarda iradi diqqət tərbiyə etməkdən ibarət olmalıdır. Uşaqlarda iradi diqqət tərbiyə etmək üçün bütün məşğələlərin imkanlarından istifadə edilməlidir.

I sinifdə uşaqların müvəffəqiyyətlə oxumasına verilən tələblərdən birisi iradəli olmaqdır. Halbuki, I sinif şagirdlərində bu cəhətdən nöqsanlar müşahidə edilir. Başlanan işi yarımçıq qoymaq, çətinlikdən hər vəchlə qaçmaq, yüngül məşğuliyyət axtarmaq kimi iradə qüsurları I sinif şagirdlərinin çoxunda müşahidə edilir. Bu cür qüsurlar uşağın təlimdə gerilməsini şərtləndirən və bir çox halda nəzərdən yayınan amilə çevrilir. İradə nöqsanlarının aradan qaldırılması, iradi keyfiyyətlərin formalaşdırılması 6 yaşlı uşaqları məktəbə hazırlamağın tərkib hissəsi olmalıdır. Bu cəhətdən bağçalar, bizim tərbiyəçilər çox iş görə bilər və görməlidir. İradə keyfiyyətlərin uşaqlarda lap kiçik yaşlardan tərbiyə edilməsi

üçün bağçaların geniş imkanları vardır. Didaktik oyunlar, qaydalı-hərəkətli oyunlar, uşaqların təsviri incəsənət fəaliyyəti, onların müxtəlif əmək işlərinə cəlb edilməsi, nəgmə oxumaq, rəqs etmək meylləri, ana dili, riyaziyyat və s. məşğələlər iradə tərbiyəsi üçün şərait yaradır. Bu şəraitdən tərbiyəçilər istifadə etməyə borcludurlar.

Uşaq başqa cəhətdən də məktəbə kamil hazırlanmalıdır. Biz mühakimə yürütmək, müstəqil fikirləşmək bacarığının inkişaf etdirilməsini nəzərdə tuturuq. Buna böyük ehtiyac vardır. Çünki I sinif şagirdlərinin böyük əksəriyyəti müstəqil mühakimə yürütməkdə, öz fikrini izah etməkdə, ardıcıl şərh etməkdə çətinlik çəkir. Müasir dövr isə gənc nəsil qarşısında bir sıra yeni tələblər qoymuşdur. Elmi-texniki tərəqqi tempinin sürətlə artdığı indiki dövrdə adam gərək öz biliyini müstəqil olaraq daim zənginləşdirə bilsin. Sov. İKP XXV qurultayına hesabat məruzəsində L.İ. Brejnev yoldaş demişdir: insan üçün zəruri olan biliklərin həcmnin kəskin şəkildə və sürətlə artdığı müasir şəraitdə müəyyən faktlar məcmusunu mənimsəməyə bel bağlamaq olmaz. Öz biliyini müstəqil olaraq zənginləşdirmək, elmi və siyasi məlumatın sürətli axınından baş çıxarmaq bacarığı aşılanmalıdır.

Həyatın belə bir tələbinə bağçadan başlamaq lazımdır. Öz biliyini müstəqil olaraq zənginləşdirməyə səy göstərmək, müstəqil düşünmək, müstəqil mühakimə yürütmək fikrini məntiqi ardıcılıqla idarə etmək bacarığının uşaqlarda tərbiyə olunmasına bağçadan başlamaq və onu məktəbə hazırlığın məzmununa daxil etmək təxirəsalınmaz vəzifədir.

Bağça tərbiyəçiləri uşağı məktəbə hərtərəfli hazırlamalıdır. Belə hazırlıq bağçanın bütün iş sistemində həyata keçirilməlidir. Hərtərəfli hazırlıq dedikdə, nəinki fiziki, estetik, əxlaqi, əqli, əmək və s. cəhətlərdən aparılan hazırlıq, həm də onun psixoloji cəhətdən məktəbə hazırlığı nəzərdə tutulur. Uşaq psixoloji cəhətdən də, yəni diqqətli olmaq, iradəli olmaq, müstəqil şəkildə düşünməyi bacarmaq cəhətdən də məktəbə hazır olmalıdır.

Uşaqların psixoloji cəhətdən məktəbə hazırlanmasını isə dil, əmək, musiqi, oyun, təsviri incəsənət məşğələlərindən

kənardə təsəvvür etmək olmaz. Tərbiyəçiyə qulaq asmağı bacarmaq, başladığı işi axıra çatdırmaq, çətinlikdən qaçmaq, maneələri aradan qaldırmaq üçün müstəqil yollar axtarmaq, rəbitəni fikirləşmək, fikrini ardıcıl danışmaq kimi psixoloji keyfiyyətləri uşaqlara məşğələlərdə, təbiətə və ictimai yerlərə ekskursiyalar zamanı, hətta boş vaxtlarda aşılamaq lazımdır.

I sinifdə müntəzəm və ciddi təlim üçün zəruri olan psixoloji keyfiyyətlərin bağçada uşaqlara aşılmasından ötrü şəkil çəkdirməyin, yapışdırmanın, applikasiya ilə işin, quraşdırmanın nə qədər tükənməz imkanları vardır!

Verilmiş kağızı düz kəsmək, gildən və ya plastilindən keçir fiquru düzəltmək, kubiklərdən ev tikmək və s. və i.a. işləri başa çatdırmaq uşaqdan diqqətli olmağı, diqqəti uzun müddət həmin tapşırıq üzərində cəmləşdirməyi, müxtəlif xarakterli çətinlikləri aradan qaldırmağı, işi necə icra etdiyini ardıcıl danışa bilməyi və s. keyfiyyətləri tələb edir.

Demək istəyirik ki, I sinifdə təlim üçün tələb olunan psixoloji keyfiyyətləri uşaqlara onların işi, fəaliyyəti, hərəkətləri vasitəsilə aşılamaq lazımdır. Tərbiyəçi bu vəcib həqiqəti daim yadda saxlamalı və ona əməl etməlidir. Yalnız bu zaman biz bağçada uşaqları I sinif üçün daha yaxşı hazırlamış olarıq. Faktlar göstərir ki, I sinifdə təlimin müvəffəqiyyəti bağçanın hazırlıq qrupunda aparılan işin keyfiyyətlərindən çox asılıdır. Belə bir asılılığı nitqlə əlaqədar göstərək: məsələn, I sinfin ana dili proqramına əsasən uşaqlar tədris ilinin əvvəlində iki-üç sözdən ibarət cümlələr, iki-üç cümlədən ibarət rəbitəli hekayə tərtib etməlidirlər. Bu tələbin ünsürləri bağçanın proqramında da vardır. Uşaq bağçasının tərbiyə proqramına əsasən iki-üç sözdən ibarət cümlə qurmağı, hətta tərbiyəçinin təklif etdiyi mövzuda (məzmununda) kiçik hekayə qurmağı bacarmalıdırlar.

I sinifə bağçadan gələn uşaqların çoxunda təqribən 20 dəqiqədən sonra diqqət yayınır, onu idarə etmək çətinləşir. Diqqətin bu cür yayınması müxtəlif formada özünü göstərir: şagirdin qeyri-iradi hərəkətləri artmağa başlayır, o yan-bu yana çevrilmələr artır, söhbət çoxalır, dərstdə baş verən hadisələr nəticəsində müəllimin və yoldaşlarının dediklərinə

laqeyd olur və s. Belə uşaqlarda müstəqillik və təlimə məsuliyyət hissi azalır. O, dəftərini, qələmini və ya kitabını yadından çıxarıb evdə qoyur, ev tapşırığını icra etmir, yaxud yarımçıq icra edir, şəxsi şeylərini itirir, görkəminə fikir vermir və i.a.

Uşaqların başqa bir qisminə təlimə yüngül münasibət, öz gücünə həddən artıq inam halları müşahidə edilir. Belə uşaqlar xarakterindən asılı olmayaraq müəllimin verdiyi bütün suallara bütün hallarda əl qaldırır, hər cür suala hazır olduğunu bildirmək istəyir. Müəllim belələrinə müraciət etdikdə ya susur, ya dolaşmaq cavab verir, yaxud da həmin sualı bilmədiyini etiraf edir. Məlum olur ki, belələri bir qədər ciddi düşünməyə, əqli gərginliyə, iradi səy göstərməyə hələ alışmamışlar.

Tərbiyəçilər nəzərə almalıdırlar ki, uşağın illərlə alışmış olduğu bağça və ya ev şəraitinin, bağça və ya ev tələbinin kəskin şəkildə məktəb şəraiti ilə, məktəb ilə əvəz olunması uşağı bir müddət çaşdırma bilər. Alimlərin hesablamasına görə, bağçadan məktəbə keçmiş uşağın oyuna həsr etdiyi vaxt 4 dəfə azalır, təlimə sərf etdiyi vaxt isə 3 dəfə çoxalır. Uşağın fəaliyyətinin strukturunda ciddi dönüş yaranır; o, yeni tələblərlə, yeni iş rejimi ilə, yeni ləvazimatlarla üzləşir. Bütün bunlar uşaq psixikasının, iradəsinin yenidən qurulmasını tələb edir. Uşaqlar belə bir psixoloj dönüşə hazır olmalıdırlar. Tərbiyəçi, məsələn, nəzərə almalıdır ki, bütün uşaqlara aydın olan tələb və ya tapşırığa hər hansı uşaq laqeydlik göstərsə, özünə aid olduğunu hiss etmirsə, bu xüsusiyyət məktəbə də keçə bilər. Belə uşaqlar müəllimin tələbinə və ya tapşırığına da biganə qalar və təlimdə geriləyirlər. Buna görə də psixi prosesləri – hafizəsini, nitqini, təfəkkürünü, həmçinin diqqətini, davranışını, hərəkətlərini şüurlu idarə etmək bacarığını uşaqlara kiçik yaşlarından aşılamaq zəruridir. Belə olarsa, deyə bilərik ki, uşaq iradə cəhətdən də məktəbdə müntəzəm təlimə hazırdır. Müəllimin və yoldaşının dediyini eşitmək və ona əməl etmək; nəinki maraqlı görünən, hətta maraqsız olan, lakin görülməsi zəruri sayılan işi görməyə özünü məcbur etmək, düşünülməmiş işi axıra çatdırmaq, müəyyən qaydalara tabe olmaq, məsləhət

görülməyən işlə məşğul olmamağı bacarmaq iradəlilik əlamətləridir. Bunları uşağa öyrətmək son dərəcə vacibdir.

Faktlar göstərir ki, I sinif şagirdləri arasında xeyli bilik ehtiyatına, nisbi mənada yüksək əqli inkişaf səviyyəsinə malik olan, lakin pis oxuyan uşaqlar vardır. Məşğələlər formaca cazibədar, məzmunca rəngarəng olduqda bu cür uşaqlar təlimə maraqlı göstərilirlər. Lakin qarşıdakı işin icrası zəruri də olsa, onu müəyyən bərc xətinə yerinə yetirmək lazımdırsa, həmin uşaqlar belə işə o qədər də həvəslə girişmir və çox səliqəsiz icra edirlər. Bu cür faktlar göstərir ki, bağça uşaqların xeyli hissəsində davranışın, fəaliyyətin ictimai motivlərini yarada bilməmişdir.

Sovet psixoloqları və pedaqoqlarının tədqiqatları sübut edir ki, uşaqlar bağçada tərbiyə aldıkları dövrdə davranışını və fəaliyyətin ictimai motivlərini onlarda formalaşdırmaq mümkündür. Belə motivlər özünü çox müxəlif cəhətdən: yeni və ciddi fəaliyyət növü kimi təlimə göstərilən meyldə, müəyyən mövqə tutan və müəyyən hüquqlardan istifadə edən şagirdə çevrilmək arzusunda, məktəb həyatı ilə tanış olmaqda, məktəbə, müəllimə düzgün münasibət göstərməkdə, işləmək, oxumaq həvəsində, idrak düşüncələrinə maraqlı göstərməkdə, oxumaqla valideynlərinə, böyüklərə fayda verməkdə, yeni-yeni məlumatlar, biliklər əldə etməyə çalışmaqda ifadə edilir.

Təlim fəaliyyətinə, məktəbə maraqlı artıran həmin cəhətləri tərbiyəçi nəzərə almalı, tərbiyə işində onları gücləndirməlidir.

Uşaq əxlaqi cəhətdən də məktəbə hazır olmalıdır. Əxlaqi hisslər və anlayışları uşaqla oyun zamanı, məşğələ zamanı, yaşlılarla ünsiyyətdə olarkən qavrayırlar. Davranışın əxlaqi motivləri uşaqlarda müxtəlif yollarla formalaşır. Bunlardan biri nümunədir. Uşaq valideynlərin, böyük qardaş və bacılarının, tərbiyəçinin, qohumlarının, kiçik yoldaşlarının davranışlarını özü üçün nümunə götürür və onları təqlid edir.

Tərbiyəçinin vəzifəsi ayrı-ayrı davranış hallarının ictimai mənasını hansının yaxşı, hansının pis olduğunu, nə üçün pis və ya yaxşı olduğunu uşağa başa salmaqdır. Bu zaman izahat nə qədər qısa, nə qədər obrazlı, emosional olsa, uşaq hərəkətin

ictimai mənasını bir qədər tez və aydın başa düşər. Bu məqsədlə atalar sözlərinin, zərb məsəllərin, qısa nağılların, müəssər olan lətifələrin tərbiyəvi imkanları çox genişdir.

Uşaqların hərəkətləri, fəaliyyətləri, işi, oyunlarda iştirak xüsusiyyətləri tərbiyəçilərin diqqətindən yayınmamalı, onlar tərəfindən qiymətləndirilməlidir. Uşaq davranışına, uşaq fəaliyyətinə tərbiyəçinin münasibəti və verdiyi qiymət, onun gələcək fəaliyyətinin, davranışının motivinə çevrilə bilər.

Bakıdakı 25, 34 və 59 nömrəli bağçalarda həmin tələblərə müəyyən dərəcədə əməl olunduğundan onlardan 132, 225 və 229 nömrəli məktəblərin I siniflərinə gəlmiş uşaqların çoxu müəllimin verdiyi mövzu və ya şəkil üzrə hekayə qura, ekskursiya zamanı gördüklərini nisbətən rəhbərliklə danışa bilir; 22, 63, 77 və bəzi başqa bağçalardan 7, 18, 132 və s. nömrəli məktəblərin I sinfinə gəlmiş uşaqların çoxu isə bu cəhətdən hələ çətinlik çəkirlər.

Belə bir asılılıq musiqi sahəsində də müşahidə edilir. Bağçadan I sinfə gələn uşaqların musiqi hazırlığı, musiqi ifaçılıq qabiliyyətləri nəinki olduqca müxtəlifdir, hətta məktəbəqədər tərbiyə proqramının bir sıra tələblərinə cavab vermir, uşaqların xeyli hissəsi dinlənən musiqi nümunəsinin hansı janra mənsub olduğunu, hansı alətlərlə çalındığını, musiqisini və sözlərini kimin yazdığını deməkdə çətinlik çəkirlər.

Bağçada uşaqların məktəbə hazırlanmalarına kompleks yanaşma sayəsində müəyyənləşdirə bilməmiş ki, ibtidai siniflərdə olduğu kimi, bağçaların da bir çoxunda uşaqların musiqi, fiziki, əxlaqi və s. hazırlığına nisbətən üstünlük verilir. Bu cür ayrı-seçkiləyin nəticəsində uşaqların hərtərəfli inkişafı nisbətən ləngiyir; bəzi bağçalarda isə uşaq şəxsiyyətinin inkişafı açıqdan-açığa birtərəfli istiqamət alır. Bu cür birtərəflilik məktəbdə təlim işini xeyli çətinləşdirir.

Bağçalar üçün tərbiyə proqramı Azərbaycan dilinə tərcümə edilərkən yerli şərait kifayət qədər nəzərə alınmamışdır. Respublikanın şərait xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq proqramın ayrı-ayrı sahələrini təkmilləşdirməyə ehtiyac hiss edilir: məsələn, fiziki hərəkətlər haqqında sadə nəzəri materiallar daxil etmək mümkündür.

Bir sıra sahələr üzrə proqram tələblərini yerinə yetirmək üçün bağçalarda müvafiq baza yox dərəcəsindədir: məsələn, əmək təlimi, fiziki tərbiyə, təsviri incəsənət və s. məşğələlər üçün lazım olan avadanlıq, dinamik material, əyani vəsait azlıq təşkil edir və bəzən də olmur. Bağçaların bəzilərində maqnitofon və qrammofon olmadığından, musiqi proqramında göstərilən nümunələrin dinlənilməsi təşkil edilərkən həmin nümunələrin lent yazısından və ya qrammofon valından istifadə edilmir; bunu musiqi tərbiyəçilərinin özləri ifa edirlər. Belə ifa isə o qədər də səmərəli olmur. Çünki bağçada çalışan musiqi tərbiyəçilərinin bəziləri ali musiqi təhsilinə və professional ifaçılıq qabiliyyətinə malik deyildir.

Odur ki, bağçanın özü də fəallıq göstərməli, proqram üzrə zəruri olan materialların və texniki vasitələrin əldə edilməsinə nail olmalıdır.

Bağçanın və I sinfin proqramının təhlili göstərir ki, tərbiyə proqramı ilə I sinif proqramları arasında bir sıra uyğunsuzluqlar vardır. Bəzi sahələr üzrə bağçanın tərbiyə proqramı I sinfin proqramından irəlidir və uşaqları daha rəngarəng işlərə cəlb etməyi nəzərdə tutur. Buna musiqi ilə əlaqədar bircə misal gətirək. Məlum olduğu kimi, uşaq bağçasının tərbiyə proqramında musiqili ritmik hərəkətlərə, yəni musiqi dinamikasına, səsin qüvvətlənməsi və ya zəifləməsinə uyğun olaraq rəqs etməyi öyrətməyə xüsusi diqqət yetirilir. Lakin I sinfin musiqi proqramında bu istiqamətdə işin aparılması heç bir cəhətdən nəzərə alınmır. Bəzi sahələr üzrə isə I sinif bağça səviyyəsində qalır. Odur ki, bağçanın tərbiyə proqramı ilə I sinfin proqramlarını uyğunlaşdırmağa nail olaraq qarşımızda duran mühüm vəzifələrdən biridir.

Dediklərimizi yekunlaşdıraq. Bağcadan gələn uşaq fiziki cəhətdən sağlam, çevik, gümrah böyümüşsə, təlimə psixoloji cəhətdən hazırlanmışsa, xarici aləm haqqında onun təsəvvürləri genişdirsə, onda müşahidə aparmaq, tutuşdurmaq bacarığı inkişaf etmişsə, müstəqil fikirləşməyə meyillirdirsə, başladığı işi sona yetirmək üçün iradi qüvvəsi çatırsa, əməksevərdirsə, oxumağa həvəsi varsa; nitq səslərini

eşitməyi, səlīs danışmağı, kollektivdə davranmağı bacarırsa, başqasına qulaq asa bilirsə, nəğmə oxuyur, şer deyirsə, müşahidə və təsəvvür əsasında şəkil çəkə bilirsə məktəbə hazırdır.

Bütün bunlara görə də uşaq bağçasından məktəbə keçməyə bağça binasından məktəb binasına keçilməsi, tərbiyəçinin müəllimlə əvəz olunması, uşağın məktəbli forması geyinməsi, portfel götürməsi kimi baxmaq olmaz. Uşağın məktəbə gəlməsi onun fəaliyyətində, psixologiyasında, gün rejimində, əməli və zehni iş yükündə ciddi dəyişikliklərlə əlaqədar olur. Uşaq qarşıdakı bu dəyişikliklərə hazırlanmalıdır. Belə bir hazırlığı elmi əsaslarda təşkil etmək üçün məktəbin, xüsusən I sinifdə təlimin məktəbəqədər tərbiyə qarşısında, bağça qarşısında qoyduğu tələbləri bilmək, uşağı həmin tələblərə uyğun şəkildə məktəbə hazırlamaq lazımdır.

Bu cəhətdən nəinki bağçaların, bağça tərbiyəçilərinin işini, habelə məktəbin hazırlıq siniflərində çalışan müəllimlərin və ailədə valideynlərin işini yüngülləşdirmək məqsədilə Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunda bir qrup alim tədqiqat aparmış və onun nəticələrini kitab şəklinə çapa hazırlayırlar.

Tədqiqat zamanı əldə etdiyimiz materialların təhlilindən irəli gələn nəticələrin birisi budur ki, məktəbə hazırlıq işləri yaxşı təşkil edilmiş bağçalardan I sinifə gələn uşaqların böyük əksəriyyəti məktəbdə müvəffəqiyyətlə oxuyur; məktəbə hazırlıq işlərinin yarıtmaz təşkil edildiyi bağçalardan gələn uşaqlar isə uzun müddət təlimdə ciddi çətinlik çəkirlər. Buna görə də bağçada uşaqların məktəbə hazırlanması xarakterini məktəbdə təlimin səmərəliliyini artırmağa təsir göstərən amillərdən birisi kimi qiymətləndirməliyik.

**(«İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə» №3, 1970)**

## **28. UŞAĞIN MƏKTƏBƏ HAZIRLANMASININ ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİ**

### **a) Elmi-texniki tərəqqi və məktəbin vəzifələri.**

İndiki dövr elmi-texniki tərəqqi dövrüdür. Elm və texnika sahəsində yaranmış inqilab istehsal qüvvələrində keyfiyyət

dəyişikliklərinə səbəb olur. Bu o deməkdir ki, istehsal texnologiyasında, əmək alətlərində, əmək obyektlərində, əməyin texniki bölüşdürülməsi sistemində adamların malik olduğu vəziyyətdə, onların əmək fəaliyyətində, nəticə etibarilə iqtisadi münasibətlərdə köklü yeniliklər meydana çıxır.

Elmi-texniki inqilab ictimai həyatın, xüsusən sənayenin müxtəlif sahələrində istehsalın kompleks şəkildə avtomatlaşdırılmasını təkidlə irəli sürür; istehsalatın kompleks şəkildə mexanikləşdirilmiş və avtomatlaşdırılmış idarə sistemləri əmələ gəlir. Belə irəliləmənin səbəblərindən biri elmin əmək prosesinə güclü istehsal vasitəsi kimi dərin nüfuz etməyə başlamasıdır.

Elmi-texniki tərəqqi cəmiyyətimizin ictimai quruluşunda da irəliləyişə səbəb olur; şəhərlə kənd arasındakı, əqli əməklə fiziki əmək arasındakı fərq sürətlə azalır.

Bugünkü şagirdlər elmin və istehsalatın gələcəyidir. Gələcəkdə elmi və texnikanı məhz onlar inkişaf etdirməli olacaqlar. Onları gələcək elmi fəaliyyətə, mürəkkəb texnikanı idarə etməyə və təkmilləşdirməyə, istehsalat kollektivlərinə müvəffəqiyyətlə rəhbərlik etməyə hazırlamaq lazımdır. Deməli, elmi-texniki tərəqqinin gələcəyi, elm və texnikanın nailiyyətlərindən istehsalatda istifadə etməyin gələcək xarakteri indi məktəblərimizdə aparılan təlim-tərbiyə işinin məzmunundan, keyfiyyətindən, gələcək inkişafımızın istiqamətlərini təlim-tərbiyə prosesində nə dərəcədə nəzərə ala bilmək bacırığımızdan çox asılıdır.

Elmi-texniki tərəqqi geniş vüsət aldıqca müasir istehsalatda, müasir ictimai həyatda insanın rolu, onun əməyə, peşə hazırlığına, biliyə münasibətinin əhəmiyyəti nəinki azalmır, əksinə, artır. Buna görə də elmi-texniki inqilabın xüsusiyyətlərini və tələblərini mümkün qədər hərtərəfli nəzərə almaq müasir dövrdə təlim-tərbiyə işinin, proqram və dərslilər tərtibinin əsas şərtlərindən biridir. Elmi-texniki tərəqqinin tələblərinin məktəb işində tam nəzərə alınması ölkəmizdə kommunizm quruculuğunun sürətlə irəliləməsinə əlverişli imkan yaradır.

Maarif sistemi, onun əhatə etdiyi məktəblər nəinki elmi-texniki inqilabın tələblərini, habelə onun ictimai həyata və istehsalata göstərdiyi təsiri də nəzərə almalıdır. Elmi-texniki tərəqqi kommunist tərbiyəsi sistemində müəssisələrin rolunu xeyli artırmışdır. Müasir qabaqcıl istehsalat müəssisələri məktəblərə hamilik edir, uşaqların əmək tərbiyəsinə, peşə seçmələrinə istiqamət verir; bəzilərinə axşam məktəbləri, qiyabi məktəblər fəaliyyət göstərir, elmi-tədqiqat işi aparılır, kadrların ixtisasının atırılması, elmi-texniki məlumatların yayılması təşkil edilir və s.

Müasir dövrdə elmi-texniki tərəqqi maarif sistemində də bir sıra dəyişikliklərə səbəb olmuşdur. Sov. İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin «Orta ümumtəhsil məktəbinin işini daha da yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqında» 1966-cı il 10 noyabr tarixli qərarına uyğun olaraq bütün fənlər üzrə yeni proqram və dərsliklər hazırlanmış, təlimin nəzəri səviyyəsi xeyli yüksəldilmiş, ibtidai təhsil dörd ildən üç ilə endirilmiş, bunun hesabına səkkizillik təhsilin müddəti bir il artırılmışdır. Orta təhsilin ikinci mərhələsində fakültativ məşğələlər təşkil edilmiş, yuxarı siniflərdə dərinləşdirilmiş kursların öyrədilməsinə keçilmişdir və s.

Sov. İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin «Gənclərin ümumi orta təhsilə keçməsinə başa çatdırmaq və ümumtəhsil məktəbini daha da inkişaf etdirmək haqqında» 1972-ci il 20 iyun tarixli qərarından sonra bütün gənclərin orta təhsil almalarına real şərait yaradılmışdır.

Kənd yerlərində ümumi təhsil verən məktəblər Sov. İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin «Kənd ümumtəhsil məktəbinin iş şəraitini daha da yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqında» 1973-cü il 2 iyul tarixli qərarından sonra xüsusilə geniş inkişaf etməyə başlamışdır.

### **b) Uşağın məktəbə hazırlanmasının ictimai əsasları.**

İbtidai təhsilin üç ilə başa çatdırılması nəticəsində aşağı siniflərdə proqramlar daha da təkmilləşdirilmiş, onların nəzəri səviyyəsi xeyli yüksəlmişdir. Vaxtilə IV və V siniflərdə keçilən bəzi materiallar indi I-III siniflərdə öyrədilir.

Yeni proqramlar uşaqlardan mücərrəd anlayışlar səviyyəsində düşünməyi tələb edir.

Ümumi ictimai inkişaf, mədəniyyətin durmadan genişlənməsi, elmi, texniki, mədəni məlumatların intensivləşməsi I sinfə gələn uşaqların ümumi inkişafına müsbət təsir göstərir. Lakin öz-özünə cərəyan edən bu inkişaf I sinifdə uşağın müvəffəqiyyətlə oxuması, onun proqram materialının öhdəsindən gəlməsi üçün kifayət deyildir. Uşağı I sinifdə müntəzəm təlimə hazırlamaq mühüm bir problem kimi qarşıda durur. Məlumdur ki, uşaqların bir qismi bu cür hazırlığı bağçada, digər qismi isə hazırlıq siniflərində alır.

Hesablamalar göstərir ki, respublikamızda 1976-cı ildə təqribən 981 min 6 yaşa qədər uşaq olmuşdur. X beşilliyin son ilində bu yaşda uşaqların sayı təqribən 1 milyon 38 min nəfərə çatacaqdır. 1976-cı ilin planına görə 6 yaşlı uşaqların 14,7 faizi, 1980-cı ildə isə həmin yaşda olan uşaqların 21,4 faizi dövlət və kolxoz uşaq bağçalarına cəlb edilməlidir.

6 yaşlı uşaqların bir qismi 1976-cı ildə məktəblərin 807 hazırlıq sinfinə cəlb edilmişdir ki, bu da həmin yaşda olan uşaqların 1,7 faizini təşkil edir. Göründüyü kimi, 1976-cı ildə 6 yaşa qədər uşaqların 16,4 faizi bağçada və məktəbdə hazırlıq işinə cəlb edilmişdir. 83,6 faizi isə mütəşəkkil hazırlıq almadan ailədən birbaşa I sinfə gələcəkdir.

Ortaya müxtəlif suallar çıxır. Hazırlıq siniflərində və bağçada həyata keçirilən hazırlığın səviyyəsi I sinfin tələblərinə cavab verirmi? Ailədən birbaşa gələn uşaqların hazırlıq dərəcəsi necədir? Onların ümumi hazırlığı bağçadan və hazırlıq sinfindən I sinfə gələn uşaqların hazırlığından fərqlənirmi? Bağçada və məktəbdə uşaqların I sinfə hazırlanması təcrübəsini nəzərə alaraq ailədən gələn uşaqların məktəbə hazırlanmasında valideynlərə köməyi necə təşkil etmək olar?

Ailədə uşaqların məktəbə hazırlanmasına fəal müdaxilə etməyin zəruriliyi bir də ondan irəli gəlir ki, bağçada hazırlıq görməyən məktəb yaşlı uşaqların böyük əksəriyyəti kəndlərdədir. Deməli, kənd yerlərində uşaqların məktəbə hazırlanması işinə kömək göstərməyə xüsusi ehtiyac hiss edilir.

Bəs uşaqların məktəbə hazırlanması, bu hazırlığın, xüsusən, ailədə təşkili məsələləri nə dərəcədə öyrənilmişdir?

**c) Uşağın məktəbə hazırlanması məsələlərinin pedaqoji ədəbiyyatda və təcrübədə qoyuluşu.**

Hər şeydən əvvəl, 6 yaşlı uşaqların məktəbə, I sinifdə müntəzəm təlim almağa hazırlanması ilə onların həmin sinifdə təlimə cəlb edilməsi məsələlərinin dəqiqləşdirilməsi vacibdir. Pedaqoji ədəbiyyatda bu məsələlər bəzən eyniləşdirilir.

Məlumdur ki, bir çox ölkələrdə, o cümlədən Amerikada, Fransada, Yaponiyada, İngiltərədə, Çexoslovakiya Sosialist Respublikasında, Macarıstan Xalq Respublikasında və başqa ölkələrdə uşaqların 6 yaşdan təlimi həyata keçirilir.

İngiltərədə uşaqların bu cür məktəbə hazırlanması 5 yaşdan başlanır. 7 yaşa qədər davam edən həmin hazırlıq «uşaq məktəbi» adlandırılır. Dərs ili 40 həftə olub, həftədə 5 gün məşğələ keçilir. Həmin məktəbin xüsusi tədris planı, dərs cədvəli olur. Bu cür müntəzəm təlimdən sonra uşaqlar I sinfə gedirlər.

Çexoslovakiyada 6 yaşlı uşaqlar məktəbin hazırlıq sinfinə qəbul edirlər. Hazırlıq sinfi I sinif hesab olunur. Müəyyən tədris planı və cədvəl üzrə hazırlıq keçən həmin uşaqlar II sinfə keçirlər. Avstriyada, Yaponiyada və Fransada uşaqlar 6 yaşdan I sinfə qəbul edilir, həftədə 23-24 saat məşğul olurlar.

Göründüyü kimi, həmin ölkələrdə 5-6 yaşlı uşaqlarla aparılan iş ciddi təlim işi, «hazırlıq sinfi» və ya «hazırlıq məktəbi» adlandırılan tədris müəssisələri orta təhsilin ilk mərhələsi hesab edilə bilər. Lakin belə hazırlıq bütün uşaqların məktəbə hazırlanması problemini tam həll etmir, əksinə, müntəzəm təlimin ilk mərhələsinə çevrilir. Beləliklə, məktəbə hazırlıq problemi həll edilməmiş qalır.

SSRİ-də 6 yaşlı uşaqların I sinifdən müntəzəm təlimə cəlb edilməsinin zəruri olub-olmaması barədə fikir müxtəlifliyi mövcuddur. A.V.Zaporojes, D.B.Elkonin və başqaları

əsaslandırmağa çalışırlar ki, SSRİ-də uşaqların 6 yaşdan məktəbdə təlimə cəlb edilməsinə ehtiyac yoxdur.

A.İ.Markuşeviç, M.B.Kaşın, A.M.Pışkolo, S.V.Stepanova və başqaları isə güman edirlər ki, xalq maarifini daha da inkişaf etdirmək üçün uşaqların I sinfə 6 yaşdan qəbul edilməsi zəruridir.

Bəs 6 yaşlı uşaqlar I sinfdə təlimə hazırdırlarmı? Bir çox sovet psixoloqları bu suala müsbət cavab verirlər: məsələn, prof. Nİ.Krasnoqorski yazırdı ki, 4-6 yaşlı uşaqlarda intensiv təkrarlama və yamsılama nəticəsində nitq inkişafı xeyli sürətlənir. Bu dövrdə uşaqlar ana dilində sərbəst danışmağa başlayırlar. Müəyyən edilmişdir ki, hazırkı 6 yaşlı uşaqların boyu 30-40 il əvvəlki yaşlılarından orta hesabla 1 sm hündür, çəkisi 3 kq ağırdır. Əqli inkişaf sahəsində də irəliləyiş özünü göstərir.

Elmi-texniki tərəqqi, radio və televiziyanın, qəzet və jurnalların hər evə daxil olması, ailənin ümumi mədəni yüksəlişi 5-6 yaşlı uşaqların ümumi inkişafının sürətlənməsinə səbəb olmuşdur. Müəyyənləşdirilmişdir ki, 1970-1971-ci dərslər ilində RSFSR məktəblərinin I siniflərinə qəbul edilmiş uşaqların təqribən 70 faizi müəyyən dərəcədə oxumağı bacarırdılar.

Bu cür faktlara respublikamızda da rast gəlmək mümkündür. Respublikamızın məktəblərində I siniflərə cəlb olunmuş uşaqlar arasında 6 yaşlılar da vardır: məsələn, Bakı şəhərindəki 13, 18, 20, 21, 45, 132, 158, 190, 225, 228, 253 nömrəli məktəblərin I sinfində oxuyan bəzi uşaqlar buna nümunə ola bilər. Həmin uşaqların böyük əksəriyyəti «4» və «5» qiymətlə oxuyur.

Belə halları ümumiləşdirmək, bütün 6 yaşlı uşaqlara şamil etmək və bu əsasda 6 yaşlı uşaqların hamısının I sinfə cəlb olunmasını mümkün hesab etmək, həmin sinfdə onların hamısının müvəffəqiyyətlə oxuya biləcəyini iddia etmək, bəlkə də, düzgün deyildir, lakin uşaqları buna hazırlamaq lazımdır.

Həyat sübut edir ki, qabiliyyət həm erkən, həm də sonrakı yaşlarda baş qaldıra bilər. Məlumdur ki, A.S.Puşkin,

Löpe de Veqa, M.Y.Lermontov, Ç.Dikkens, V.V.Mayakovski, S.Yesenin, S.S.Prokofyev, D.D.Şostakoviç və digər sənətkarlar yaradıcılığa 5-9 yaşlarından başlamışlar. Motsart 5 yaşında menuetlər yazmış, 6 yaşında konsertlərlə çıxış etmiş, 8 yaşında isə ilk simfoniyasını bəstələmişdir. Məşhur alimlərdən Nyuton, Edison, Eynşteyn, Lobaçevski məktəb illərində riyaziyyat fənni üzrə öz yoldaşlarından çox fərqlənməmişlər. Görkəmli sovet riyaziyyatçı akademiklərindən N.P.Kuzin və A.İ.Markuşeviç isə orta məktəbdə məhz riyaziyyatdan çətinlik çəkmişlər.

Müəyyən sahədə qabiliyyətin tez və ya gec təzahür etməsi hələ şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı və təlimə erkən yaşdan başlamasının zəruriliyi üçün kifayət qədər əsas vermir. Bir sahədə qabiliyyətin inkişafı başqa sahələr üzrə də qabiliyyətin eyni dərəcədə inkişaf etmiş olduğunu göstərmir.

Ölkə üzrə dövlət əhəmiyyətli məsələ həll edilərkən müstəsna təşkil edən ayrı-ayrı faktlara deyil, kütləvi hallara əsaslanmaq lazımdır. Kütləvi hallara əsaslanmaq isə əhatəli təcrübələr qoymağı tələb edir. Ölkəmizin bəzi yerlərində 6 yaşlı uşaqların I sinfə cəlb edilməsi təcrübəsinə başlanmışdır. Məsələn, hələ 1950-ci ildə 12 nömrəli internat-məktəbdə İ.İ.Yesipova-Voskresenskayanın rəhbərliyi ilə uşaqlar 6 yaşdan məktəbə qəbul edilmiş, lakin bəzi qüsurlarına görə həmin təcrübə geniş yayılmamışdır.

1971-1972-ci dərslər ilindən SSRİ PEA Təlimin Məzmunu və Metodları İnstitutunun rəhbərliyi ilə Puşşino şəhərində uşaqların 6 yaşdan təliminə başlanmışdır. Təcrübədə məlum olmuşdur ki, 6 yaşlı uşaqlar məktəb rejiminə asanlıqla alışır, I sinif proqramını, əsasən, mənimsəyə bilirlər.

Bir qrup metodist və psixoloqlar məktəbin nəzdində hazırlıq sinifləri vasitəsilə uşaqların I sinfə hazırlanmasına üstünlük verirlər. Başqa qrup metodist və psixoloqların (A.V.Zaporojes və b.) fikrincə, uşaqları məktəbə hazırlamağın ən yaxşı yolu bağçadır. Bu fikir «Uşaq bağçasında tərbiyə proqramı»nda da ifadə edilmişdir.

Bəzi mütəxəssislər (məsələn, L.A.Qorbuşina, V.E.Kri-lova, İ.Q.Rozanov) uşağın ailədə məktəbə hazırlanmasına daha çox meyl göstərirlər.

Etiraf etməliyik ki, 6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlanmasında həm bağçanın, həm hazırlıq siniflərinin, həm də ailənin öz yeri, öz əhəmiyyəti vardır. Onların hər biri ayrılıqda spesifik yollarla, spesifik şəraitdə eyni məqsədə – uşaqların I sinifdə müntəzəm təlimə hazırlanmasına xidmət edir.

### **ç) Uşağın məktəbə hazırlanmasının məzmununa dair.**

Faktlar göstərir ki, ittifaq miqyasında 6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlanması üzrə tərtib edilmiş tədris planları, proqram və metodik göstərişlər məzmunca müxtəlifdir. Bu müxtəliflik həm həftə ərzində nəzərdə tutulan saatların miqdarında, həm gündəlik məşğələlərin sayında, həm də fənlərin seçilməsində özünü göstərir. Bu fərq qismən qrupun hansı məqsədlə (I sinfə hazırlamaq, rus dilini, ingilis dilini öyrətmək, uşağın dünyagörüşünü və marağını aşkar etmək və s.) təşkil olunması ilə izah edilir. Proqramların hamısında ümumi cəhətlər də vardır. Bütün pedaqoqlar 6 yaşlı uşağa 10-na qədər saymağı və əlifbanı şifahi öyrətməyi nəzərdə tuturlar. Bəziləri isə hərfləri və rəqəmləri yazmağı, şəkil çəkməyi, əl işləri ilə məşğul olmağı da proqrama daxil etmişlər.

Hələ 1966-1970-ci illərdən E.Q.Kostyaşkinin rəhbərliyi ilə Moskvadakı 544 məktəbdə 34 nəfər 6 yaşlı uşaqdan ibarət sinif təşkil olunmuş və SSRİ PEA-nın müxbir üzvü N.P.Kuzinin təklif etdiyi proqram eksperimentdən keçirilmişdir. Eksperimentin qarşısında duran vəzifələrdən biri 6 yaşlı uşaqlarla təlimin müddətini müəyyənləşdirməkdən, 60-65 saatlıq proqramın şagirdlər tərəfindən mənimsənilmə dərəcəsini öyrənməkdən ibarət olmuşdur<sup>1</sup>. Müəlliflər I sinif proqramını təkrar etməyən proqram hazırlamışlar. Şagirdlərin dünyagörüşünün və ətrafdakilərə olan marağının genişlənməsi üçün proqrama aşağıdakı mövzular daxil edilmişdir: 1. Bizi əhatə edən şeylərlə tanışlıq. 2. Məktəb və

---

<sup>1</sup> «Советская педагогика», 1970, №5, с. 61-69.

uşaq bağçası. 3. Nəqliyyat və ondan istifadə. 4. İnsanların sənəti və əmək. 5. İlin fəsilləri və s. Proqram ciddi surətdə saatlara ayrılmış, oxu, yazı və ilk riyazi təsəvvürlərə üstünlük verilmişdir.

Şagirdlərlə aşağıdakı təlim işləri aparılmışdır: şəkil üzrə iş, cümlə qurmaq, cümlənin sözlərə, sözün hecalara, hecaların səslərə ayrılması, müəyyən hərflərlə başlanan sözlər tapmaq, lazım olan səsin seçilməsi, səsin sözdəki yerini müəyyənləşdirmək, səslərin xarakteristikası (sait, samit, cingiltili, kar və s.), lazım olan səslə başlanan sözün seçilməsi, hərf və rəqəmlərin yazılması, şeirlərin əzbərlənməsi, 1-dən 10-a, 10-dan 1-ə qədər saymaq və s.

Uşaqlar hazırlıq sinfində olarkən ekskursiyalara getmiş, söhbətlərə qulaq asmış, gəzintilərdə olmuşlar.

Dərs ilinin sonunda 34 nəfər şagirdin hamısı sərbəst və yaxşı xətlə I sinfə daxil olmaq üçün ərizə yazmışdır.

6 yaşlı uşaqların təlimi ilə Gürcüstan məktəblərində 1964-cü ildən məşğul olurlar. 1972-ci ildə həmin məktəblərdə I siniflərin tədris planı belə olmuşdur: gürcü dili – 8 saat, riyaziyyat – 5 saat, təsviri incəsənət – 2 saat, musiqi – 2 saat, bədən tərbiyəsi – 2 saat, əmək – 2 saat, didaktik oyunlar – 3 saat (cəmi: 24 saat). Ana dili (qrammatika və oxu) üzrə məşğələlər I sinfin dərsləkləri, riyaziyyat isə hazırlıq sinifləri üçün hazırlanmış xüsusi «Riyaziyyat» dərsliyi əsasında aparılır.

Gürcüstan ETPİ-nin əməkdaşları hazırlıq sinfi üçün həftədə 3 saatlıq xüsusi didaktik oyunlar hazırlamışlar. Onun əsasında uşaqlar söz və səsi düzgün tələffüz etməyi, qrammatik cəhətdən sözləri düzgün dəyişdirmək və cümlə qurmağı, sözləri düzgün seçməklə fikri daha dəqiq ifadə etməyi öyrənirlər. İl boyu uşaqlar çətin söz və səslərin tələffüzü üzrə məşğul olur, yoldaşının nitqindəki nöqsanı tutmağı öyrənir, dil məşğələlərində onların leksik ehtiyatları, nitqin dəqiqliyi, sözə həssaslıq, fikir yürütmək və s. inkişaf etdirilir. Proqramda xüsusi leksik dərslər vardır<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> «Советская педагогика», 1973, №7, с. 42-48.

Şagirdlər nəğmə məşğələlərində mahnının musiqisini öyrənməklə yanaşı, sözlərini də əzbərləyirlər. Proqram üzrə açıq havada gəzinti zamanı da şagirdlərin nitq inkişafı diqqət mərkəzində durur.

Qırğızistan Respublikasındakı hazırlıq qruplarının proqramları Gürcüstan alimlərinin tərtib etdikləri proqrama uyğun gəlir. Burada proqram 35 həftə üçün nəzərdə tutulmuşdur. Şagirdlər hər gün 4 saat dərs keçirlər. Tədris planına ana dili, bədən tərbiyəsi, nəğmə, hesab, rəsm, əl əməyi daxil edilmişdir. İl ərzində şagirdlərə savad öyrətməklə yanaşı, ətrafdakılar haqqında məlumat verilir, nitqləri və diqqətləri də inkişaf etdirilir<sup>1</sup>.

Təlim «Əlifba», «Didaktik oyunlar», «Hazırlıq sinifləri» kimi kitablar üzrə aparılır. «Əlifba» və «Didaktik oyunlar» üzrə metodik göstərişlər də hazırlanmışdır.

1973-cü ildən Özbəkistan ETPI hazırlıq sinifləri üçün proqram, metodik göstəriş, təcrübə materialı, əyani vəsait, didaktik material hazırlamışdır. Həmin proqramda təlimin əsas hissəsi şəkil çəkməyə, musiqiyə, didaktik və hərəkət oyunlarına, ritmik rəqslərə, idmana və bədən tərbiyəsinə həsr edilmişdir.

Tədqiqatçılardan N.U.Bikbayeva, K.A.Abdullayeva, R.A.Mövlanova və başqaları hazırlıq sinifləri üçün yeni dərslik, proqram, iş dəftəri, diafilm, fonofilm, şəkilli əyani vəsait, sinifdən xaric oxu üçün kitab hazırlayırlar<sup>2</sup>.

1956-cı ildə Moskvada A.V.Yankovskaya-Baydinanın rəhbərliyi altında bir qrup tədqiqatçı 6 yaşlı uşaqların təlimi ilə əlaqədar eksperiment aparmış, tədris planı, proqram, dərslik və didaktik vəsait hazırlamışdır. Tədris planı aşağıdakı qaydada tərtib edilmişdir: savad təlimi (oxu) – 3 saat, yazıya hazırlıq – 3 saat, say – 3 saat, bədii əsərlərin oxunması və nitq inkişafı – 2 saat, rəsm və yapma – 2 saat, əmək – 2 saat, musiqi məşğələsi və hərəkətlərin inkişafı – 2 saat<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> «Советская педагогика», 1972, №9, с. 22.

<sup>2</sup> «Советская педагогика», 1972, №9, с. 32.

<sup>3</sup> Известия Академии педагогических наук РСФСР, М., 1960, с. 8.

A.V.Yankovskaya-Baydinanın tərtib etdiyi proqram ana dilində təlim alan uşaqlar üçün nəzərdə tutulurdu. Sonradan uşaqları məktəbə hazırlamaq məqsədilə valideynlər üçün kitab və ondan istifadə etmək üçün metodik göstərişlər hazırlanmışdır. Bu işin digər bir hissəsi isə uşaq bağçalarının məktəbə hazırlıq qruplarında həyata keçirilmişdir. Ana dilində təlim almayan uşaqlar I sinifdə böyük çətinliklərlə üzləşməli olduqlarından hazırlıq siniflərinə yenidən ehtiyac duyulmağa başlanmışdır. Həmin uşaqlar üçün yaradılan hazırlıq sinifləri də əsasən, iki proqram üzrə işləyir. Bu da hazırlıq sinfində oxuyan şagirdlərin beynəlmiləl tərkibindən irəli gəlir.

SSRİ Maarif Nazirliyi tərkibi çoxmillətli olan hazırlıq sinifləri üçün yeni tədris planı təsdiq etmişdir. Bu tədris planının əvvəlkilərdən əsas fərqi rus dilinin öyrədilməsinə daha çox saat verilməsindədir: rus dili – 9 saat, gəzinti və təmiz havada oyun zamanı nitq inkişafı – 6 saat, şifahi hesablama – 2 saat, əmək – 1 saat, fiziki tərbiyə – 2 saat, rəsm – 2 saat, nəgmə – 2 saat.

Göründüyü kimi, tədris planında I sinifdə olduğu kimi, həftədə 24 saat məşğələ keçilməsi nəzərdə tutulur. Proqramda rus dilinə, daha doğrusu, nitq inkişafına həftədə 15 saat vaxt verilir. Bu zaman uşaqlara sözləri düzgün tələffüz etmək vərdişi, cümlə qurmaq bacarığı, dialoji nitqin inkişaf etdirilməsi, dərs ilinin I yarısında uşağın fəal lüğətinə daxil olmalı 600 yeni sözün öyrədilməsi nəzərdə tutulur.

İl ərzində şagirdlərə rus dili üzrə 24 mövzuda dərs keçilir. Mövzular elə seçilmişdir ki, şagirdlər sinifdəki əşyalarla, bədən üzvləri, ev əşyaları, geyim əşyaları, meyvə və tərəvəz, ev heyvanları və quşları, ağaclar və başqa əşyalarla tanış olurlar. Şagirdlər üçün seçilmiş sözlər ən zəruri və həyatda çox işlədilən sözlərdən ibarətdir. Mövzular elə ardıcılıqla düzülmüşdür ki, hər bir yeni mövzu şagirdin leksikonuna bir neçə yeni söz əlavə edir və biri digərini tamamlayır. Şagirdlərin şifahi nitqi «Əlifba» kitabındakı şəkillər və müsahibələr əsasında inkişaf etdirilir.

Hesab üzrə uşaqlar 1-dən 10-a qədər düzünə və tərsinə saymağı, 20-yə qədər sıra sayını, 10-a qədər rəqəmlərin

vahidlərdən təşkilini, 5-10 dairəsində çıxma və toplamaya dair misallar həll etməyi, «+», «-» işarələrini, *uzaq-yaxın, burda-orda, bu gün-sabah-axşam, həftənin günləri, ilin fəsilləri* kimi söz və ifadələri, məsələ qurmağı və s. öyrənirlər. Hesabın tədrisi rus dilinin tədrisi ilə əlaqəli şəkildə aparılır.

*Rəsm dərslərində* şagirdlərə təsəvvür etmə, görmə, yaddaş, ətraf mühitə emosional münasibət, rəngləri seçmə, təbiəti başa düşmə, şeylərin keyfiyyətini anlama və s. bacarıqlar öyrədilir. Naturadan, mövzu üzrə rəsm, şəkilləri rəngləmək, köçürülmüş şəkillərə, incəsənət əsərlərinə baxmaq və müəllimin suallarına cavab vermək kimi iş növlərindən istifadə edilir.

*Nəğmə məşğələlərində* kiçik və sadə mahnılar öyrədilir. Əksər hallarda nəğmə dərslərində öyrənilən mahnılar rus dili dərsi ilə uzlaşır. Şagirdlər rus dili dərslərində və gəzinti zamanı da nəğmə üzrə məşq edirlər.

*Fiziki tərbiyə* dərslərində şagirdlər ümumi fiziki inkişafa nail olurlar. Onlar hərəki oyunlarla, qaçma və tullanma ilə məşğul olur, sağa-sola dönmə, *yaxın, uzaq* kimi ifadələri anlama, yan-yana düzülmə, boyunardı düzülmə və s. kimi vərdislər qazanırlar.

*Əmək məşğələləri* rus dili dərsi ilə sıx əlaqədə aparılır. Şagirdlər qayçıdan, kağız və yapışqandan istifadə etməyi, kağız və kartondan fiqurlar kəsməyi və yapışdırmağı, kukla üçün paltar tikməyi öyrənirlər.

İndi ittifaq üzrə hazırlıq siniflərinin məşğələləri həftədə 24 saat olmaqla (ildə 816 saat) keçirilir. Məşğələlər sentyabrın 1-də başlanır və iyunun 1-də qurtarır.

SSRİ Maarif Nazirliyi ayrı-ayrı respublikalarda dərs vaxtının müxtəlifliyini aradan qaldırmaq üçün 1976-cı il 16 avqust tarixli qərarı ilə hazırlıq siniflərində dərslərin müddətini dərs ilinin I yarısına 30, II yarısına isə 35 dəqiqə müəyyənləşdirmişdir. Yeni proqram layihəsində isə dərsin müddəti 45 dəqiqə nəzərdə tutulmuşdur. Dərslərarası tənəffüslərdə kollektiv oyunlar, söhbətlər təşkil edilir.

Hazırlıq siniflərində fənlər üzrə şagirdlərə qiymət və evə tapşırıq verilmir. Dərs ilinin sonunda bütün şagirdlər I sinfə köçürülür.

Dərs ilinin sonunda keçirilən yekun yığıncağına valideynlər də dəvət olunur. Orada şagirdlər şerlər söyləyir, mahnılar oxuyur, əl işlərini nümayiş etdirirlər.

RSFSR-də 6 yaşlı uşaqların ailədə məktəbə hazırlanması halları iki formada aparılır. Bəzi valideynlər uşaqlarını müvafiq dərslik və metodik göstərişlər əsasında müstəqil surətdə məktəbə hazırlayırlar. Bəziləri metodistlərdən vaxtaşırı (həftədə 2-3 dəfə) göstərişlər alır, təlimin qaydalarını öyrənirlər. Uşaqların ikinci qayda ilə məktəbə hazırlanması sahəsində SSRİ PEA Təlimin Məzmunu və Metodları İnstitutunun əməkdaşlarından L.K.Nazarova, L.A.Qorbuşina və İ.Q.Rozanov 1970-ci ildə eksperiment aparmış və valideynlər üçün xüsusi dərslik və metodik göstərişlər hazırlamışlar<sup>1</sup>. Onlar valideynlərlə həftədə üç dəfə məsləhət saatları keçirmişlər.

Uşaqları məktəbə hazırlamaq üçün hər gün səhər yeməyindən 20-30 dəqiqə sonra bir saatlıq rəsm, yapma, tikmə və quraşdırma işləri təşkil edilir. Tədricən onlar təlimə (oxumağa, saymağa, təbiət haqqında biliklərə yiyələnməyə) hazırlanırlar.

Uşaqlarla məşğələlərin müəyyən edilmiş vaxtda, onun üçün ayrılmış iş yerində aparılması, iş yerinin yararlı olması, mebelin uşaqların boyuna uyğun gəlməsi, məşğələ zamanı sakitliyin gözlənilməsi, məşğələarası 7-10 dəqiqəlik tənəffüs edilməsi, tənəffüs zamanı müxtəlif oyunların təşkili faydalı hesab edilmişdir.

Ailədə məktəbə hazırlıq keçən uşaqlar üçün aşağıdakı rejim məsləhət görülür:

1. Yuxudan durmaq 7<sup>30</sup>
2. Səhər gimnastikası 7<sup>30</sup>–8<sup>30</sup>
3. Səhər yeməyi və stolun qaydaya salınması 8<sup>30</sup>–9<sup>30</sup>
4. İstirahət 9<sup>30</sup>

---

<sup>1</sup> Подготовка дошкольников к школе. М., 1970, с. 1.

5. Məşğələ 9<sup>30</sup>–11<sup>30</sup>
6. Gəzinti, oyun, açıq havada məşğələ 11<sup>00</sup>–13<sup>00</sup>
7. Nahar 13<sup>00</sup>–14<sup>00</sup>
8. Yatmaq 14<sup>00</sup>–16<sup>00</sup>
9. Qəlyanaltı 16<sup>00</sup>–16<sup>30</sup>
10. Gəzinti, azad məşğələ 16<sup>30</sup>–18<sup>30</sup>
11. Şam 18<sup>30</sup>–19<sup>00</sup>
12. Yatmağa hazırlıq 20<sup>00</sup>
13. Yatmaq 20<sup>30</sup>

Göstərilən rejim əsasında uşaqların məktəbə hazırlanması ilə 7-8 ay (təxminən oktyabrın 1-dən mayın 1-nə qədər) məşğul olmaq məsləhət görülür.

Hər gün müddəti 25-30 dəqiqə olmaqla üç məşğələ keçirilir. Hər məşğələdən sonra 10 dəqiqə tənəffüs verilir.

Yuxarıda göstərdiyimiz kimi, valideyn müvafiq dərslük və metodik göstərişlər əsasında uşağını müstəqil surətdə məktəbə hazırlaya bilər. Uşaqları bu yolla məktəbə hazırlaya bilər. Uşaqları bu yolla məktəbə hazırlamaq məqsədilə L.A.Qorbuşina, Z.Y.Krılov və İ.Q.Rozanovun yazdıqları «Əlifba»<sup>1</sup> kitabı yaxşı vəsaitdir. «Əlifba» dərsliyi həm əlifbanı, həm hesabı, həm rəsmi, həm də əl əməyini özündə birləşdirir. Bu kitab A.İ.Voskresenskayanın tərtib etdiyi «Əlifba» dərsliyinə nisbətən həcmcə daha uyğun, şəkillərinin quruluşu və boyası ilə 6 yaşlı uşağın yaş xüsusiyyətinə daha müvafiqdir. A.İ.Voskresenskaya dərslükdə ilk gündən yazı üzrə çalışmalara yer verdiyi halda, L.A.Qorbuşina və başqalarının dərsliyində bu proses 2-3 aydan sonra başlanır. Kitab üzrə əlifba təlimi üç mərhələdə aparılır; hazırlıq dövrü, əlifba təlimi dövrü, əlifba təlimindən sonrakı dövr. Hazırlıq dövründə valideyn uşaqla şəkillər üzrə söhbətlər aparır, əlifba təlimi dövründə hərfilər və yazı öyrədilir, sonrakı dövrdə isə qazanılmış bacarıq və vərdişlər möhkəmləndirilir.

Metodik göstərişə əsasən ailədə uşağın məktəbə hazırlanması 8-9 ay müddətinə başa çatmalı, uşaqlar yanvarda iki həftə, yazda bir həftə dincəlməlidirlər.

---

<sup>1</sup> Л.А.Горбушина и др. Азбука, М., «Просвещение», 1972.

Respublikamızda 6 yaşlı uşağı olan elə ailə tapılmaz ki, onu müəyyən dərəcədə məktəbə hazırlamasın. Lakin bu sahədə iş müxtəlif şəkildə gedir. Bəziləri uşağın nitqini daha çox inkişaf etdirməyə əmək sərf edir. Bir çox valideynlər uşağı 4-5 yaşından oxumağa, hətta yazmağa alışdırmağa çalışırlar. Uşağın riyazi təfəkkürünü, təsviri yaradıcılığını və ya musiqi bacarığını inkişaf etdirməyə çalışan valideynlər də çoxdur. Beləliklə, uşağın ailə şəraitində məktəbə hazırlanmasında başlıca nöqsan bu işin birtərəfli, systemsiz getməsidir. Uşağın məktəbə hazırlanmasını onlara dərs ləvazimatı almaqla məhdudlaşdıran valideynlər də az deyil.

Ailədə uşağın məktəbə hazırlanması təcrübəsində müşahidə edilən nöqsanların səbəbi çoxdur. Uşaqlar üçün dərs vəsaitinin, didaktik materialın, valideynlər üçün metodik vəsaitin olmaması belə nöqsanlardandır. İndiyə qədər ailədə uşağın məktəbə hazırlanması məsələləri kompleks şəkildə öyrənilməmiş, valideynlərə lazımi kömək göstərilməmişdir. Azərbaycan dilində çap olunmuş «İlk addımlar»<sup>1</sup> bu sahədə hazırlanmış ilk faydalı vəsait hesab edilməlidir. Bununla belə, məktəbəqədər yaşlı uşaqlar üçün tərtib olunmuş həmin vəsaitlə uşağın məktəbə hərtərəfli hazırlığını təmin etmək mümkün deyildir. 6 yaşlı uşaqlar üçün elə vəsaitlər tərtib olunmalıdır ki, onların əsasında I sinifdə müntəzəm təlimə hərtərəfli hazırlaşmaq mümkün olsun. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, I sinfə gələn uşaqların hazırlıq səviyyəsində müxtəliflik müşahidə edilir. Bu müxtəliflik onunla izah edilir ki, bağçada və məktəbin hazırlıq sinfində uşaqlar ixtisaslı mütəxəssislərin rəhbərliyi ilə müəyyən proqram və dərs vəsaiti əsasında müntəzəm hazırlıq keçdikləri halda, ailədə ondan məhrumdurlar.

Bağçada və hazırlıq siniflərində uşaqların I sinfə hazırlanması sahəsində də fərq özünü göstərir. Uşaqlar bağçada nisbətən hərtərəfli hazırlıq görürlər. Hazırlıq siniflərində isə nitq inkişafına daha çox fikir verilir. Belə bir vəziyyət I sinifdə ciddi çətinliklər yaradır. Fikrimizcə, istər

---

<sup>1</sup> Y.Kərimov, Ə.Əlizadə. İlk addımlar. «Maarif», Bakı, 1968.

məktəbdə, istər bağçada, istərsə də aidə uşağın məktəbə hazırlanması sahəsində aparılan işlər təxminən eyni məzmununda olmalıdır. Məktəbə hazırlıq məsələlərinə yalnız belə bir prinsipial mövqedən yanaşılsa, I sinifdə həm müəllimin, həm də şagirdlərin təlim fəaliyyəti xeyli yüngülləşər, müşahidə olunan hazırkı rəngarənglik, müxtəliflik müəyyən dərəcədə aradan qalxar.

Uşaqların məktəbdə müntəzəm təlimə hazırlanmasının əsas yollarından danışarkən bir nəzəri məsələyə də toxunmaq yerinə düşər. Məktəbə hazırlığın məzmun və yollarını müəyyənləşdirərkən, əsasən, nəyi nəzərə almaq lazımdır? 6 yaşlı uşağın mövcud səviyyəsini, onun imkanlarını, nəyə qadir olduğunu, yaşadığı şəraitini (bağçada, hazırlıq sinifində və ya ailədə), yoxsa onun II sinifdə nə ilə qarşılaşacağını, I sinfin uşağa verdiyi tələblərini?

Bəziləri güman edirlər ki, uşağa hər cür məlumat vermək olar: məsələn, Amerika psixoloqu D.B.Bruner belə bir fikir irəli sürmüşdür ki, uşağa istənilən yaşda istənilən fənni müvəffəqiyyətlə öyrətmək olar. Sovet psixoloqu P.Y.Qalperin, görünür, bu fikrin nə dərəcədə həyati olduğunu sınaqdan keçirmək üçün məktəbəqədər yaşlı uşağın orta və yuxarı sinif şagirdləri kimi mühakimə yürüdə bilmək bacarığını yoxlamaq məqsədilə eksperiment qoymuşdur. Məlum olmuşdu ki, 5-6 yaşlı uşaqlar kiçik yaşlı məktəblilər kimi hadisələrə elmi şəkildə yanaşmağı bacarır və məntiqi anlayışlara yiyələnə bilirlər. Bununla belə, P.Y.Qalperin bu nəticəyə əsaslanaraq həmin uşaqların gələcəkdə müvəffəqiyyətlə oxuya biləcəkləri haqqında hökm vermir. O, alınan nəticənin uşağın gələcəkdə qüsursuz oxuya biləcəyinə təminat vermədiyini bildirir.

Fikrimizcə, şəraitindən asılı olmayaraq 6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlanması işinin məzmununu, forma və yollarını müəyyənləşdirmək üçün I sinfin tələblərini əsas götürmək vacibdir. I sinifdə müvəffəqiyyətlə oxuması üçün 6 yaşlı uşaqdan nələr tələb edilir? Uşağı məktəbə hansı istiqamətlərdə hazırlamaq lazımdır? Uşağı məktəbə hərtərəfli hazırla-

maq nə dərəcədə vacibdir? Ayrı-ayrı sahələr və istiqamətlər üzrə hazırlığın məzmunu nədən ibarət olmalıdır?

**d) Uşağın psixoloji cəhətdən məktəbə hazırlanmasına dair.**

Uşağı məktəbə hazırlama üçün ilk növbədə onun iradə-sini, diqqətini, müşahidəçiliyini və s. tərbiyə etmək lazımdır. Uşaq ona xoş gəlməyən, yaxud onun üçün nisbətən maraqsız görünən söhbətə qulaq asmağı bacarmırsa, diqqətini hər hansı bir məsələ üzərində cəmləşdirə bilmirsə, başqasını dinləyə bilmirsə, o, məktəbə gedərkən darıxar, sıxıntı keçirər, təlim ona cansıxıcı görünər. Buna görə də valideynlər uşaq məktəbə gedənə qədər ona müsbət keyfiyyətlər aşılamağa çalışmalıdırlar.

Təcrübə göstərir ki, uşaqda müəllimə, təlimə, məktəbə düzgün münasibət tərbiyə olunduqda o, məktəbə gedəcəyini səbirsizliklə gözləyir, sevinir, müəlliminə gül gətirir, yoldaşları ilə səmimi rəftar edir.

Uşağı məktəbə hazırlamaq üçün onu müstəqil fəaliyyətə alışdırmaq son dərəcə vacibdir. Müşahidələr göstərir ki, bəzi valideynlər çox vaxt öz uşaqlarının gücünə inanmır, onlara hər hansı işi etibar etmirlər. Bəzən isə uşaqların əleyhinə gedir, «sən bacarmazsan», «sındırarsan», «korlayarsan», «gücün çatmaz» və s. sözlərlə onların müstəqil fəaliyyət göstərməsinə mane olurlar. Belə hallar uşağın normal inkişafını ləngidir, onun öz gücünə inamını azaldır. Halbuki uşaq müstəqilliyə daha çox can atır, hər şeyi özü görməyə çalışır. Bununla əlaqədar olaraq D.B.Elkonin yazır: «Təqribən üç yaşında uşaq ilk dəfə olaraq «mən özüm» sözünü işlədir və müstəqil yeməyə, içməyə, geyinməyə, əşyalarla davranmağa çalışır. Elə bu vaxt uşaqda müstəqil oxumağa arzu yaranır»<sup>1</sup>.

Uşaqların müstəqilliyə, xüsusilə, əməyə alışdırılmasında kənd yerlərinin şəraiti nisbətən yaxşıdır. Belə bir faktı onunla

---

<sup>1</sup> Д.Б.Елконин. Психология обучения младшего школьника. Изд-во «Знание», М., 1974, с. 13.

izah etmək olar ki, kənd yerlərində, adətən, həyətyanı saho olur, onlar məişət işlərinə daha çox cəlb edirlər.

Uşağa yerli-yersiz himayədarlıq etmək, onun hər bir hərəkətinə göz qoymaq, onun əvəzində hər bir işi görmək, kiçik nöqsanları tez-tez üzünə vurmaq və xatırlatmaq onda öz gücünə inamı azaldır. Belə uşaq başqasından hər hansı bir şeyi soruşmağa çəkinir. Valideyn uşağa «sən heç nə bacarmırsan», «əlindən heç bir iş gəlmir» deməklə sanki onun hərəkətlərini məhdudlaşdırır. Ona görə də uşaq hər hansı bir sadə işi görərkən böyük həyəcan keçirir.

Uşağı müstəqilliyə alışdırmaq üçün ona yaşına müvafiq tapşırıqlar vermək, tapşırıqları get-gedə mürəkkəbləşdirmək, digər uşaqlarla ünsiyyətdə olmasını təmin etmək, onda öz qüvvəsinə inam yaradılmasına nail olmaq, təşəbbüs-karlığına geniş yer vermək lazımdır. ADR və YSFR-də uşaqların təşəbbüs-karlığını artırmaq üçün bağçalarda onlara kubiklər vasitəsilə daha yaxşı, daha rahat ev tikmək təklif edir, yaxud 50 ildən sonra şəhərdə tikiləcək evləri, həyat tərzini təsvir edən şəkillər çəkməyi məsləhət görürlər. Bu cür tapşırıqların icrası zamanı kiçik yaşlı uşaqlar orijinal fikirlər irəli sürür, yenilik yaratmaq üçün təşəbbüs göstəririlər.

Bağça, ailə, habelə hazırlıq sinfi uşağı **mühakimə yürütmək, müstəqil fikirləşmək bacarığının inkişafı** cəhətdən də məktəbə kamil hazırlamalıdır.

I sinif şagirdlərinin böyük əksəriyyəti müstəqil mühakimə yürütməkdə, öz fikrini ardıcıl izah etməkdə çətinlik çəkir. Müasir dövr isə gənc nəslin qarşısında bir sıra yeni tələblər qoymuşdur. Elmi-texniki tərəqqinin sürətlə yüksəltdiyi indiki dövrdə adam gərək öz biliyini müstəqil zənginləşdirə bilsin. Sov. İKP XXV qurultayına hesabat məruzəsində L.İ. Brejnev yoldaş demişdir: «İnsana lazım olan biliklərin həcm etibarilə kəskin şəkildə və sürətlə artdığı indiki şəraitdə başlıca məqsəd artıq müəyyən qədər faktları mənimsəməkdən ibarət ola bilməz. Öz biliklərini müstəqil surətdə

artırmaq, elmi və siyasi informasiyanın sürətli axınından baş açmaq bacarığı aşılamaq vacibdir»<sup>1</sup>.

Öz bliyini müstəqil zənginləşdirməyə səy göstərmək, müstəqil mühakimə yürütmək bacarığının uşaqlarda tərbiyə olunması hökmən məktəbə hazırlığın məzmununa daxil edilməli və onun tərkib hissəsinə çevrilməlidir.

6 yaşlı uşaqlarda müşahidə edilən nöqsanlardan biri də **iradə zəifliyidir**. Başlanan işi yarımçıq qoymaq, çətinlikdən hər vəchlə qaçmaq, yüngül məşğuliyyət axtarmaq kimi iradə qüsurları uşaqların bəzilərində özünü aydın göstərir. Dil üzrə tapşırıq, riyaziyyatdan məsələ bir qədər iradi gərginlik tələb etdikdə uşaq bəzən onu yarımçıq qoyr, iradi gənginlik tələb etməyən başqa işlə məşğul olmağa başlayır. Bu cür qüsurlar da uşağın təlimdə geriləməsini şərtləndirən amilə çevrilir. Ona görə də iradi nöqsanların aradan qaldırılması, iradi keyfiyyətlərin formalaşdırılması, çətinlikdən qorxmaq, başlanan işi axıra çatdırmaq əzmi 6 yaşlı uşaqları məktəbə hazırlamağın tərkib hissəsi olmalıdır.

I sinifdə müntəzəm və hərtərəfli təlim almaq məqsədilə zəruri psixoloji keyfiyyətlərin ailədə, bağçada və ya hazırlıq sinfində uşaqlara aşılması üçün uşağın şəkil çəkməsinin, yapma ilə məşğul olmasının, applikasiya işinin, quraşdırma fəaliyyətinin, müxtəlif oyunlarla məşğul olmasının tükənməz imkanları vardır. Verilmiş kağızı düz kəsmək, gildən və ya plastilindən, məsələn, keçi fiquru düzəltmək, kubiklərdən ev tikmək və digər işləri başa çatdırmaq uşaqdan diqqətli olmağı, diqqəti uzun müddət həmin tapşırıq üzərində cəmləşdirməyi, müxtəlif xarakterli çətinlikləri aradan qaldırmağı, işi necə icra etdiyini ardıcıl danışa bilməyi və s. keyfiyyətləri tələb edir.

Təlim üçün tələb olunan psixoloji keyfiyyətləri uşaqlara onların işi, fəaliyyətləri, hərəkətləri vasitəsilə aşılamaq lazımdır. Valideynlər, tərbiyəçilər və müəllimlər bu vacib həqiqəti daim yadda saxlamalı və ona əməl etməlidirlər.

---

<sup>1</sup> L.İ.Brejnev. Sov. İKP Mərkəzi Komitəsinin hesabatı və partiyanın daxili və xarici siyasət sahəsində növbəti vəzifələri. Azərneşr, Bakı, 1976, səh. 99.

Belə olarsa, bağçada, ailədə və hazırlıq sinfində uşaqları I sinif üçün daha yaxşı hazırlamış olarıq.

Faktlar göstəri ki, I sinif şagirdləri arasında xeyli bilik ehtiyatına, nisbi mənada yüksək əqli inkişaf səviyyəsinə malik olan, lakin pis oxuyan uşaqlar vardır. Məşğələlər formaca cazibədar, məzmunca rəngarəng olduqda bu cür uşaqlar təlimə maraqlı göstərilər. Qarşıdakı işin icrası zəruri olsa da, onu müəyyən bərc xətinə yerinə yetirmək lazım gəldikdə isə uşaqlar belə işə o qədər də həvəslə girişmir və onu çox səliqəsiz icra edirlər. Bu cür faktlar göstərir ki, bağca uşaqların xeyli hissəsində davranışın, fəaliyyətin ictimai motivlərini yarada bilmir.

Sovet psixoloqları və pedaqoqlarının tədqiqatları sübut edir ki, uşaqlarda davranışın və fəaliyyətin ictimai motivlərini formalaşdırmaq mümkündür. Belə motivlər çox müxtəlif formalarda yeni və ciddi fəaliyyət növü kimi təlimə göstərilən meylə, müəyyən mövqe tutan və müəyyən hüquqlardan istifadə edən şagirdə çevrilmək arzusunda, məktəb həyatı ilə tanış olmaqda, məktəbə, müəllimə düzgün münasibət göstərməkdə, işləmək, oxumaq həvəsində, idrak düşüncələrinə maraqlı göstərməkdə, oxumaqla valideynlərinə, yaşlılara fayda verməkdə, yeni-yeni məlumatlar, biliklər əldə etməyə çalışmaqda ifadə edilir.

Tərbiyəçi təlim fəaliyyətinə, məktəbə marağı gücləndirən həmin cəhətləri nəzərə almalı, tərbiyə işində onları gücləndirməlidir.

I sinifə bağçadan gələn uşaqların çoxunda təqribən 20 dəqiqədən sonra diqqət yayınır; onu idarə etmək çətinləşir. Diqqətin bu cür yayınması olduqca müxtəlif formada ifadə edilir: şagirdin qeyri-iradi hərəkətləri artmağa başlayır, uşaq tez-tez o yan-bu yana çevrilir, yoldaşları ilə çox söhbət edir, dərstdə baş verən hadisələrə, müəllimin və yoldaşlarının dediklərinə laqeyd olur və s. Belə uşaqlarda müstəqillik və təlimə məsuliyyət hissi çox aşağı səviyyədə olur; uşaq dəftərini, qələmini və ya kitabını yadından çıxarıb evdə qoyur; şeylərini itirir; görkəminə fikir vermir; müəllimin tapşırıqlarını unudur, yaxud yarımçıq icra edir və i. a.

Bəzi uşaqların təlim prosesində çəkdikləri çətinliklərin, təlimdə təcridən geriləmələrinin psixoloji köklərindən biri məhz onların **diqqətsizliyidir**. Uşaq məktəbə bu nöqsanla gəlir. Ailədə və bağçada tərbiyəçilərin və valideynlərin ən vacib vəzifələrindən biri uşaqlarda iradi diqqət tərbiyə etməkdən ibarət olmalıdır. Uşaqlarda diqqətli olmağı tərbiyə etmək üçün bütün məşğələlərin imkanlarından istifadə edilməlidir.

Uşaqların başqa bir qismində təlimə yüngül münasibət, öz gücünə həddən artıq inam halları müşahidə edilir. Belə uşaqlar xarakterindən asılı olmayaraq müəllimin verdiyi suallara bütün hallarda əl qaldırır, hər cür suala hazır olduğunu bildirmək istəyirlər. Müəllim belələrinə müraciət etdikdə ya susur, ya dolaşlıq cavab verir, yaxud da onu bilmədiyini söyləyirlər. Məlum olur ki, həmin uşaqlar bir qədər ciddi düşünməyə, əqli gərginliyə, iradi səy göstərməyə hələ alışmamışlar.

Tərbiyəçilər, valideynlər nəzərə almalıdırlar ki, uşağın bağçada, yaxud evdə illər boyu alışdığı şərait və tələb məktəbdə yeni şəkil alır. O, yeni tələblərlə, yeni iş rejimi ilə, yeni ləvazimatla üzləşir. Bütün bunlar uşaq psixikasının, iradəsinin yenidən qurulmasını tələb edir. Uşaqlar belə bir psixoloji dönüşə hazır olmalıdırlar.

Uşaq əxlaqi cəhətdən də məktəbə hazır olmalıdır. Əxlaqi hiss və anlayışları uşaqlar oyun və məşğələlər, yaşlılarla ünsiyyət prosesində qavrayırlar. Davranışın əxlaqi motivləri uşaqlarda müxtəlif yollarla formalaşır. Bunlardan biri **nümunədir**. Uşaq valideynlərinin, böyük qardaş və bacılarının, tərbiyəçinin, qohumlarının, kiçik yoldaşlarının davranışlarını özü üçün nümunə götürür və onları təqlid edir.

Tərbiyəçinin vəzifələrindən biri ayrı-ayrı davranış hallarının ictimai mənasını, hansının yaxşı, hansının pis olduğunu, nə üçün pis və ya yaxşı olduğunu konkret və sadə misallar əsasında uşağa başa salmaqdan ibarətdir. Çalışmaq lazımdır ki, uşaqda davranışın ictimai motivi formalaşsın. İzahat nə qədər qısa və nə qədər obrazlı, emosional olsa, uşaq hərəkətin ictimai mənasını bir o qədər tez və aydın

baş a düşər. Atalar sözlərinin, zərbi-məsəllərin, qısa nağılların, lətifələrin bu cəhətdən tərbiyəvi imkanları çox genişdir.

Uşaqların fəaliyyətinin, oyunlarda iştirakının xüsusiyyətləri tərbiyəçinin diqqətindən yayınmamalı və qiymətləndirilməlidir. Uşağın fəaliyyətinə, davranışına tərbiyəçinin verdiyi qiymət onun gələcək fəaliyyətinin, davranışının motivinə çevrilməlidir. Bir sözlə, tərbiyəçilər, valideynlər və müəllimlər uşağı məktəbə hərtərəfli hazırlamalıdırlar. Belə hazırlıq bağcanın, ailənin və hazırlıq sinfinin bütün iş sistemində həyata keçirilməlidir. Hərtərəfli hazırlıq dedikdə, nəinki fiziki, həm də estetik, əxlaqi, əqli, əmək və s. cəhətdən hazırlıq işləri nəzərdə tutulur.

Gənc nəslin hərtərəfli inkişafını təmin etmək partiyanın proqram tələblərindən biridir. Bunu nəzərə alaraq biz 6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlanmasına kompleks şəkildə yanaşmağı zəruri hesab etmişik. Bir tərəfdən uşaqların müxtəlif cəhətdən məktəbə hazırlanması məsələləri diqqət mərkəzində saxlanmış, digər tərəfdən tədqiqat zamanı həm ailə, həm bağca, həm də hazırlıq siniflərində 6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlanması vəziyyəti araşdırılmışdır.

Dediklərimizi yekunlaşdıraraq. Bağcadan, ailədən və hazırlıq sinfindən gələn uşaq fiziki cəhətdən sağlam, çevik, gümrah böyümüşsə, təlimə psixoloji cəhətdən hazırlanmışsa, xarici aləm haqqında onun təsəvvürləri genişdirsə, onda müşahidə aparmaq, tutuşdurmaq bacarığı inkişaf etmişsə, müstəqil fikirləşməyə meyllidirsə, başladığı işi sona yetirmək üçün iradə qüvvəsi çatırsa, əməksevərdirsə, səliss danışmağı, kollektivdə davranmağı bacarırsa, nəgme oxuyur, şer deyirsə, müşahidə və təsəvvür əsasında şəkil çəkə bilirsə, deməli, belə uşaq məktəbə hazırdır.

**(M.Həsənovla birlikdə, Bakı, «Maarif» nəşriyyatı, 1977)**

## VI. MÜƏLLİMİN PEDAQOJİ-PSIXOLOJİ SƏVİYYƏSİNİN YÜKSƏLDİLMƏSİ ZƏRURƏTDİR

---

### 29. PEDAQOJİ HADİSƏLƏRƏ PSIXOLOJİ YANAŞMA TƏRZİ

Bu məsələni aydınlaşdırmaq üçün ilk növbədə dörd əsas suala cavab verilməlidir. **Təfəkkür nədir? Pedaqoji təfəkkür nədir? Pedaqoji təfəkkürün yeniliyi** nədən ibarət olmalıdır? Yeni pedaqoji təfəkkür haqqında danışmağın **zəruriliyi** nədən irəli gəlir?

Təfəkkür mürəkkəb və çoxcəhətli hadisədir. O, insan beyni ilə onun mənəviyyəti və psixikası ilə, mühit ilə bağlıdır. Bu səbəbdən də təfəkkürlə bir çox elm sahəsi məşğul olur: fəlsəfə, fiziologiya, psixologiya, pedaqogika və s.

Filosoflar təfəkkür və ətraf mühit arasında əlaqənin xarakterini, hansının birinci, hansının ikinci olduğunu öyrənirlər. Fizioloqlar təfəkkür prosesinin baş beyin qabığı ilə bağlılıq dərəcəsini araşdırırlar. Psixoloqlar müxtəlif psixi prosesləri, o cümlədən təfəkkürü psixi proseslərin ən ali forması kimi nəzərdən keçirir. Məntiq üçün təfəkkür müvafiq qaydalara uyğun mühakimə yürütmək bacarığıdır. Pedaqoqlar da təfəkkür problemi ilə məşğuldurlar. Pedaqogika müxtəlif formada cərəyan edən, yeni mühakimə yürütməyin qaydalarını gənc nəslə öyrətməyin yollarını araşdırır və müəllimlərə, habelə digər tərbiyəçilərə, məsləhətlər verməyə çalışır.

Deyilənlərdən iki əsas nəticə çıxır. Əvvəla, təfəkkür hadisəsinə müxtəlif elmlər mövqeyindən yanaşıldığından indiyədək ona verilən təriflər ya fəlsəfi, ya psixoloji, ya fizioloji, yaxud da məntiqi səciyyə daşımış və buna görə də onlar birtərəfli hesab edilməlidir. İkincisi, çoxcəhətli hadisə olan təfəkkürü tam, hərtərəfli əhatə edən tərif mövcud ədəbiyyatda yoxdur. Buna görə də təfəkkürə fəlsəfi, fizioloji, məntiqi və psixoloji yanaşmalar nəzərə alınmaqla, təfəkkürün nə olduğuna dolğun tərif verməyə ehtiyac vardır.

**Beləliklə, təfəkkür xarici aləmin cisim və hadisələrindəki ümumi elementlərin və ya əlaqələrin baş beyində inikası və nitqdə müxtəlif anlayışlar formasında ifadəsi prosesidir.**

Təbiət və cəmiyyət hadisələrinin dərk olunmasında bu cür başa düşülən təfəkkürün müstəsna rolu vardır. Gördüyümüz və eşitdiyimiz hadisələrin, onlar arasındakı əlaqələrin mahiyyətinə nüfuz etməkdə duyğularla yanaşı, təfəkkür əməliyyatları da zəruridir: onlar duyğu orqanlarının bizə verdiyi məlumatları ağıl süzgecindən keçirməyə və mahiyyətlərini dərk etməyə imkan yaradır. Bu mənada pedaqogika yalnız psixologiyada, yaxud yalnız məntiqdə əlaqəsiz nəzərdən keçirilən təfəkkür əlamətləri ilə məhdudlaşa bilməz. Odur ki, təfəkkür əməliyyatları əslində şərti olaraq iki qrupa ayrılmalıdır: cisim və hadisələr üzərində əqli əməliyyatlar və əsasən məfhumlar üzərində əqli əməliyyatlar.

Birinci qrupa aid olan əməliyyatlar (bəzən bunlara əqli əməliyyatlar deyilir) aşağıdakı formalarda təzahür edir: təhlil – tərkib, tutuşdurma, qarşılaşdırma, tam müqayisə, ümumiləşdirmə, qruplaşdırma, sistemləşdirmə, mücərrədləşdirmə. Təfəkkürün təzahür formaları donmuş halda özünü göstərmir: onların hər biri hərəkətdə olur: müəyyən faktlar seçilir, nəzərdən keçirilir, müvafiq nəticələr çıxarılır. Başqa sözlə, təfəkkürün təzahür formaları mühakimələr şəklində təzahür edir. Mühakimədə isə fikrin və nitqin birliyi özünü bariz şəkildə göstərir. Təfəkkürün ən vacib cəhətlərindən birisi onun təzahür formalarının müvafiq məntiqi qaydalarla cərəyan etməsidir. Həmin qaydalardan hali olan və öz mühakimələrində onları nəzərə alan şəxsin fikri inandırıcılığı və elmiliyi ilə fərqlənir. Tam müqayisə ilə əlaqədar misal gətirək. Təfəkkürün bu təzahür forması aşağıdakı məntiqi qaydalara əsasən düzgün cərəyan edir:

1. Obyektlərin müqayisəyə gələ bilməsi,
2. Müqayisə obyektlərinin qoşalığının təmin edilməsi,
3. Müqayisədə istinad obyektlərinin müəyyənləşdirilməsi,
4. Müqayisədə ardıcılığın gözlənilməsi,
5. Müqayisənin vahid əsaslar üzrə aparılması,
6. Müqayisədən nəticələr çıxarılması.

Mühakimə, əqli nəticə, isbat, təkzib, tərif və s. isə ikinci qrup əqli əməliyyatlara aid edilə bilər. Məlum olduğu kimi, hər hansı cisim və ya hadisənin varlığı barədə söylənən fikir və ya (fikirlər silsiləsi) mühakimədir. İki fikirdən törəyən üçüncü fikrə əqli nəticə deyilir. İsbat zamanı müəyyən faktlar və dəlillər gətirilərək müəyyən fikrin doğruluğu sübut edilir. Təkzib isə bunun əksinədir: zəruri faktlar və dəlillərə əsasən müəyyən fikrin doğru olmadığı söylənilir. Hər hansı məfhumun özündən geniş olan məfhumla aid edilməsi və onu başqa növ məfhumlardan fərqləndirən əlamətin (və ya əlamətlərin) göstərilməsi – tərifdir.

Təfəkkürün, əqli əməliyyatların pedaqogikaya, pedaqoji prosesə daxil varmı? Sözsüz, vardır! Məsələ burasındadır ki, yuxarıda dediyimiz kimi, təfəkkür idrak prosesidir: həmin prosesdə dərk edilən isə təbiət və cəmiyyətin müxtəlif sahələrindəki cisimlər, yaxud hadisələr ola bilər.

Bu qanunauyğunluq müəllimə də aiddir. Müntəzəm olaraq təlim, tərbiyə, təhsil məsələləri barədə düşündüyündən müəllimdə pedaqoji təfəkkür daha qabarıq özünü göstərir.

**Pedaqoji təfəkkür.** Təlim, tərbiyə və təhsil faktları və hadisələrindəki ümumi əlamətlərin və ya əlaqələrin baş beyində inikası və nitqdə müxtəlif anlayışlar formasında ifadə edilməsi pedaqoji təfəkkürdür.

Faktlar göstərir ki, müəllimlərimizdə pedaqoji təfəkkürün səviyyəsi müxtəlifdir. Müxtəliflik əsasən onunla izah edilir ki, pedaqoji təfəkkürün mahiyyəti haqqında, təlim və tərbiyənin səviyyəsini yüksəltməkdə pedaqoji təfəkkürün rolu barədə müəllimlərimizin anlayışı olduqca səthidir. Vəziyyət nəzərə alınarsa pedaqoji təfəkkürün xüsusiyyətləri bir qədər ətraflı izah edilməlidir. Bu və ya digər müəllim, yaxud təlim-tərbiyə təcrübəsini tədqiq edən elmi işçi pedaqoji təfəkkür əməliyyatlarının təbiətini və onlardan istifadə etməyin mexanizmini bilməlidir.

Məsələn, tam müqayisəni aparmaq qaydalarını bilən biologiya müəllimi bitkilər bəhsini keçəndən sonra ləpələrinin quruluşuna görə bitkiləri şagirdlərə müqayisə etdirir; bu məqsədlə o, aşağıdakı suallarla sinfə müraciət edir:

-Ləpələrinin quruluşuna görə bitkiləri neçə qrupa bölmək olur?

-Birinci qrupa hansı bitkilər aiddir?

-İkinci qrupa hansı bitkilər aiddir?

-Birləpəli və ikiləpəli toxumlar hansı əlamətlərinə görə fərqlənilir?

-Onlar arasındakı oxşarlıq nədən ibarətdir?

-Birləpəli və ikiləpəli bitkilərin müqayisəsindən hansı nəticələr çıxarmaq olur?

Tutuşdurma və qarşılaşdırma əməliyyatları da təqribən tam müqayisə kimi aparılır.

Bəzən müəllim və ya pedaqoji hadisələri öyrənən tədqiqatçı təhlil-tərkib əməliyyatına əl atmalı olur. O, öyrətdiyi, ya öyrəndiyi hadisəni fikrən ayrı-ayrı hissələrə, yaxud əlamətlərə ayırır, sonra da onları fikrən birləşdirir. Məsələn, coğrafiya müəllimi «Azərbaycanın torpaq örtüyü» mövzusunun keçəndən sonra sinif qarşısında təhlil tələb edən bu cür suallar qoyur:

-Azərbaycanın dağlıq hissələrində hansı torpaq növləri vardır?

-Böyük və Kiçik Qafqazın dağ ətəklərində hansı torpaq növləri yerləşir?

-Boz torpaq və sarı torpaq Azərbaycanın hansı yerlərindədir?

-Kür-Araz ovalığının hansı yerlərində bataqlıq və şoranlıq daha çoxdur?

-Torpaq növünün relyefdən asılılığı barədə nə demək olur?

-Bəs kənd təsərrüfatının torpaq növündən asılı olduğu haqqında nə deyərdiniz?

Öyrədilən biliklərin təlim zamanı ümumiləşdirilməsinə də ehtiyac duyulur. Təcrübəli müəllimlər təlim zamanı ümumiləşdirmə əməliyyatına vaxtaşırı əl atırlar. Məsələn, tarix dərslərindən birində müəllim bir sıra suallar ətrafında şagirdlərlə müsahibə aparır:

-Keçmiş SSRİ-nin hansı bölgələrində millətlərarası münaqişələr baş vermişdir?

-Azərbaycanın Dağlıq Qarabağ bölgəsində, Gürcüstanda, Moldovada, Litvada, Tacikistanda, Osetiyada, Çeçen və İnuşetiyyada.

-Həmin bölgələrdə toqquşmalar hansı millətlər arasında baş vermişdir?

-Azərbaycanda ermənilərlə azərbaycanlılar arasında, Gürcüstanda gürcülərlə osetinlər və abxazlar arasında, Moldovada moldovanlarla ruslar arasında Litvada litvalılarla ruslar arasında, Tacikistanda taciklərlə öz aralarında.

-Həmin respublikalar üçün ümumi olan cəhət nədən ibarətdir?

-Millətlərarası toqquşmalar həmin respublikalar üçün səciyyəvidir.

-Nə üçün Dağlıq Qarabağda ermənilər qırğın törətməyə başladılar?

-Çünki Azərbaycan müstəqil dövlət yaratmaq istəyirdi.

-Bəs Gürcüstanda nə üçün milli toqquşmalar əmələ gəldi?

-Gürcüstan da müstəqil dövlət yaratmaq arzusunda idi.

-Moldovadakı milli iğtişaşlar nə vaxt yarandı?

-Moldova SSRİ tərkibindən çıxmaq fikrinə düşəndə.

-Litva və Tacikistan haqqında nə deyə bilərsiniz?

-Bu respublikalar da müstəqil dövlət yaratmağa çalışan kimi milli münaqişələr törəndi.

-Sizcə, münaqişələrdə iştirak edən ermənilərə və azərbaycanlılara, gürcülərə və azərbaycanlılara, gürcülərə və abxazlara, gürcülərə və osetinlərə silahı (avtomatı, topu, tankı) kim verirdi?

-Toqquşan tərəflərə silahı ruslar verirdi.

-Rus hökuməti nə üçün hər iki tərəfə silah verirdi?

-Rus hökuməti istəyirdi ki, həmin millətlərin başı qarışsın, bir-birini zəiflətsinlər və nəticədə müstəqil dövlət qura bilməsinlər, Rusiyanın tərkibində qalsınlar.

Təlim zamanı öyrədilən hadisələrin və ya faktların qruplaşdırıldığını uşaqlara başa salmaq və ya onları qruplaşdırmağın zəruriliyini şagirdlərə anlatmaq xeyli əhəmiyyət kəsb edir. Ədəbiyyatdan bir misal gətirək. Hələ dördüncü sinifdə müəllim oxu dərsləri zamanı şifahi xalq yaradıcılığının ayrı-

ayrı növləri üzərində şagirdlərin müxtəlif məzmunlu işlərini təşkil edir. Dərs ilinin sonunda o, öyrətdiyi şifahi xalq yaradıcılığının nümunələrini qruplaşdırmaq məqsədilə şagirdlərə bu cür suallarla müraciət edir:

- Uşaqlar, hansı atalar sözlərini öyrənmişik?
- Atalar sözləri üçün ümumi cəhət nədir?
- Öyrəndiyimiz nağılların adlarını deyin.
- Nə üçün onlara nağıl deyilir?
- Hansı tapmacalar yadınızda qalıbdır?
- Tapmacalar üçün səciyyəvi olan nədir?
- Öyrəndiyimiz el bayatılarını söyləyin.
- Bəs bayatılar nə ilə fərqlənir?
- Kim dastanların adlarını çəkər?
- Onlar nə üçün dastan adlanır?
- Hansı rəvayətləri öyrənmişik?
- Nə üçün onlar rəvayətə aid edilir? və s.
- Atalar sözlərini, nağılları, tapmacaları, bayatıları, dastanları, rəvayətləri hansı ümumi adla ifadə etmək olur?
- Deməli, şifahi xalq yaradıcılığı hansı qruplara və ya növlərə ayrılır?

Təlim zamanı elə məqam gəlir ki, müəllim elmdə formalaşmış biliklər sistemini şagirdlərə öyrətməli olur. Biliklər sistemi isə bütün fənlərdə vardır. Hadisələrdə, faktlarda daxili əlaqələri duymaq, biliklər sistemini başa düşmək müəlimdən də, şagirdlərdən də fəal təfəkkür tələb edir. Təfəkkürün təzahür formalarından biri kimi sistemləşdirmə bir növ qruplaşdırmanın davamı, onun yüksək mərhələsidir. Faktlar və ya hadisələr qruplaşdırıldıqdan sonra həmin qrupların ardıcılığı müəyyənləşdirilir ki, bu da sistemləşdirmədir. Təlim zamanı məsələn, botanikadan bitkilər, yaxud zoologiyadan heyvanlar və ya kimyadan kimyəvi elementlər müəyyən ardıcılıqla öyrədilir.

**Pedaqoji təfəkkürün yeniliyi.** Sual olunur: biz indiyədək aldığımız pedaqoji təfəkkür tərzini çərçivəsində qapanıb qala bilərikmi? Qala bilmərik! Çünki biz yetmiş dörd il ərzində müstəqil düşünmək imkanından məhrum olmuşduq. Təlim-tərbiyə və təhsil sahəsində Moskva necə düşünmüş-

düsə, biz də elə düşünmüşdük. İndi vəziyyət dəyişmişdir. Azərbaycan dövlət müstəqilliyi şəraitində addımlayır, hər şey barədə, o cümlədən təhsilin bütün məsələləri haqqında özümüz müstəqil düşünməli, təlim, tərbiyə və təhsil məsələlərinin həllini Azərbaycan dövlətinin və xalqının müstəqil inkişaf ehtiyaclarının ödənilməsinə yönəltməliyik. Müasir inkişaf mərhələsində bizim pedaqoji təfəkkürümüzün son məqsədi Azərbaycanın ərazi bütövlüyünün, dövlət müstəqilliyinin qorunub saxlanmasına xidmət etməlidir.

Yeni reallığı nəzərə alan pedaqoji təfəkkür təkcə müəllimə görə deyil, həm də digər maarif işçilərinə: metodistlərə, inspektorlara, təhsil şöbə müdirlərinə də gərəklidir. Pedaqoji tədqiqatla məşğul olan alimlərimiz də yeni istiqamətləri əsas götürməyə borcludurlar.

Pedaqoji tənqid, mən deyərdim ki, respublikamızda acınacaqlı vəziyyətə düşmüş, yox dərəcəsinə enmişdir. İndi vəziyyət o yerə gəlib çatmışdır ki, aparılmış pedaqoji tədqiqatda, yazılmış dissertasiyada yol verilən nöqsanlardan azacıq da olsa söz açan şəxsə qara yaxmaq, onu inkişafın qabağını alan şəxs kimi hallandırmaq meyli güclənmişdir. Belə halların arxasında şəxsi mənafehlərin durduğunu, dövlət, xalq mənafehinin isə tapdalandığını sezmək çətin deyil. Sovet imperiyası şəraitinə xas olan bu cür köhnə pedaqoji düşüncə tərzindən əl çəkmək vaxtı çoxdan çatmışdır.

Yeni pedaqoji təfəkkür tədqiqatçıya da, müəllimə də imkan verir ki, pedaqoji hadisələr arasında daxili əlaqələri vaxtında sezsən, zəruri hadisələri təsadüfilərdən seçsən, onları tutarlı izah etsən və lazımı tədbirlər görsən.

Yeni pedaqoji təfəkkür pedaqoji araşdırmalar aparan şəxsə xüsusilə vacibdir. Pedaqoji təfəkkürə malik olmayan şəxs müvafiq elmin məntiqini, xüsusən pedaqoji elmin inkişaf məntiqini dərk etməkdə, öz elmi tədqiqat işinin məntiqini qurmaqda xeyli çətinlik çəkir. Yeni pedaqoji təfəkkürə yiyələnmədən pedaqoji anlayışların bir-birinə çevrilə bildiyini, onlardakı dialektikanı anlamaq, pedaqoji hadisənin necə əmələ gəldiyini, necə cərəyan etdiyini, necə formalaşdığını, nə ilə nəticələndiyini başa düşmək müşkül iş olur.

Beləliklə, yeni pedaqoji təfəkkür haqqında danışmaq, ona yiyələnmək dövrümüzün tələbidir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №1-3, 1993)

### 30. YENİ PEDAQOJİ TƏFƏKKÜR VƏ PEDAQOGİKA

Respublikamız dövlət müstəqilliyi qazandıqdan sonra təfəkkürümüz, düşüncə tərzimiz şablon fikir buxovlarından azad olmuş, ölkəmizdə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf məsələlərinə, bütövlükdə pedaqoji proses məsələlərinə müstəqil yanaşdığımız kimi, bu məsələləri öyrənən elmin – pedaqogikanın problemlərinə də yaradıcılıqla yanaşmağa və həll etməyə başlamışıq. Pedaqoji elmin özünə xas olan spesifik problemlərinin həllində yeni pedaqoji təfəkkür nümunələri son zamanlar qabarıq şəkildə müşahidə olunur. Məsələn, pedaqogikanın tədqiqat obyektini tərbiyə anlayışı ilə məhdudlaşdırmağın qənaətləndirici olmadığı, bunu pedaqoji proses anlayışı ilə əvəz etməyin vacibliyinin, tərbiyə prinsipləri ilə təlim prinsiplərinin üst-üstə düşdükləri üçün birlikdə verməyin zəruriliyinin, pedaqogika kursu strukturunu təkmilləşdirməyin vaxtı çatdığı, təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının daha da dəqiqləşdirməyə ehtiyac duyduğunun, onlar üçün vahid məqsədin mümkün olduğunun, pedaqoji prosesin bəzi qanunauyğunluqlarını üzə çıxarmağın faydalı olduğunun və bir sıra bu kimi digər məsələlərin müasir baxımdan şərhə məhz yeni pedaqoji təfəkkürün məhsulu hesab edilməlidir.

Nəzərə alınmalıdır ki, pedaqoji elmin bir çox köklü məsələlərinin Azərbaycanda tamamilə yeni istiqamətdə işıqlandırılması pedaqogikanın ənənəvi çərçivəsindən çox-çox kənara çıxmağa imkan vermişdir.

**Sual olunur:** pedaqoji elmlə əlaqədar Azərbaycanda baş verən həmin yeniliklər nəzərə alınarsa, pedaqogikanın statusu dəyişməlidirmi? Yoxsa o, sovet dövründəki mənasını saxlamalıdır?

Mənim əqidəmcə, pedaqogika sovet dövründə necə idisə, eləcə də qala bilməz. Onun adında hansısa yeni çalar olmalıdır. Burada mən iki əsas səbəb görürəm. Birinci səbəb müxtəlif pedaqoji cərəyanların mövcudluğu ilə, ikinci səbəb isə Azərbaycanda pedaqoji fikir sahəsində aparılan səmərəli islahatla əlaqədardır.

Deməliyə ki, dünya miqyasında müxtəlif istiqamətli xeyli pedaqoji cərəyan olmuş və indinin özündə də az deyil. Cərəyanlardan bəzilərinin yalnız adlarını xatırlayaq: hürufizm pedaqogikası, pedosentrizm pedaqogikası, pragmatizm pedaqogikası, pietizm pedaqogikası, ekzistensializm pedaqogikası, antropoloji pedaqogika, filantropizm pedaqogikası, neotomizm pedaqogikası, təbiətvarilik pedaqogikası, ləyaqət pedaqogikası, neokantizm pedaqogikası, centlmen pedaqogikası, dözümlülük pedaqogikası, hərəkət pedaqogikası, eksperimental pedaqogika, şəxsiyyət pedaqogikası, monarxist saray pedaqogikası, futurologiya pedaqogikası, utopik sosializm pedaqogikası, marksizm pedaqogikası, sovet pedaqogikası.

Sadalanan adların hamısını bir ad altında – pedaqogikada birləşdirmək olarmı? Düşünürük ki, olmaz! Nə üçün? Çünki onların əksəriyyəti pedaqoji cərəyanlardır. Bununla yanaşı, orada pedaqogika adlananlar da var. Marksizm pedaqogikası, sovet pedaqogikası buna misal ola bilər.

**Sual olunur:** pedaqoji cərəyan nədir? Pedaqoji cərəyanı fərqləndirən əlamətlər hansılardır?

Pedaqoji cərəyanların mahiyyətini öyrəndikdə məlum olur ki, onların hamısında xas olan üç başlıca əlamət vardır. Birinci əlamət: pedaqoji cərəyanın əhatə etdiyi fikirlərdə müəyyən sistem olur; yəni sonra söylənən fikir hər bir əvvəlki fikirdən irəli gəlir və əvvəlkini tamamlayır. İkinci əlamət: pedaqoji cərəyanda sistem halına düşən pedaqoji fikirlərin vahid əsası olur. Bu cür vahid əsas pedaqoji prosesin müəyyən qanunauyğunluğu, fəlsəfi müddəa, dini əhkam, elmi dəlil, hansısa fərziyyə və s. ola bilər. Üçüncü əlamət: pedaqoji cərəyanda pedaqoji prosesin əsasən hansısa bir cəhəti qabardılır.

İki misalda həmin əlamətlərin reallığını konkretləşdirək. Məsələn, hürufizm pedaqogikasına nəzər salaq. Məlum olduğu kimi, hürufizm belə bir fəlsəfi fikrə söykənir: dünyanın gərđişini hərflər və rəqəmlər əsasında dərk etmək mümkündür. Hürufizmin digər müddəası hərfləri və rəqəmləri öyrənməyin zəruriliyidir: hərfləri, rəqəmləri öyrənən şəxs nəinki dünyanı dərk edir, həm də ilahiləşir, müqəddəsləşir. Eyni zamanda o, Allaha qovuşur.

Dini ifadələrlə pərdələnmiş həmin fikirdən sonra növbəti məntiqi müddəa irəli sürülür: dünyanı dərk edərək Allaha qovuşmaq üçün gənc nəsil hərflər və rəqəmləri öyrənməli, müasir dildə desək, savadlanmalıdır.

Ekzistensializm pedaqogikasına nəzər salaq. Mənbəyində mövcudat fəlsəfəsi duran bu pedaqogikaya görə ölüm hadisəsi adamda qayğı, qorxu, vicdan, özünümühafizə kimi psixoloji hallar əmələ gətirir. Bu müddəaya söykənən ekzistensializm pedaqogikası özünütərbiyəni ön plana çəkir. Və təbii olaraq təklif edir ki, hər kəs özü haqqında düşünsün, özünə gün ađlasın, öz xarakterini formalaşdırsın. Məntiqi olaraq sonrakı fikir, özünütərbiyə məktəb tərbiyəsinə və ailə tərbiyəsinə nisbətən üstünlük təşkil etməlidir. Ekzistensializmin növbəti addımı: tərbiyədə ətraf mühit o qədər də rol oynamır; özünütərbiyədə mütəşəkkillik, planlılıq öz mənasını itirir.

Deyilən fikirlərdən və gətirilən iki faktdan belə bir nəticə çıxır: **pedaqoji cərəyan pedaqoji prosesin bu və ya digər cəhəti üzrə vahid əsasa söykənən və bir-birini tamamlayan fikirlər sistemidir.**

Bu cür başa düşülən pedaqoji cərəyanla pedaqogika arasında münasibət necə olmalıdır? Pedaqogikanı pedaqoji cərəyanların məcmuu kimi başa düşmək olarmı? Fikrimizcə, olmaz! Nə üçün olmaz? Çünki mövcud olan pedaqoji cərəyanların mahiyyəti ilə tanışlıqdan aydın olur ki, onların böyük əksəriyyəti müxtəlif metodoloji qaynaqlardan qidalanır. Başqa-başqa metodoloji qaynaqları vahid məxrəcə gətirmək və sistemə salmaq isə mümkün deyil. O da nəzərə alınmalıdır ki, pedaqoji cərəyanların xeyli hissəsi tarixə

çevrilmiş, öz dövrünü başa vurmuşdur; bir qismi isə özünü doğrultmamışdır.

Pedaqoji cərəyanları yalnız adi maraq üçün, məlumat üçün öyrənmirik; həm də ona görə öyrənmirik ki, dövrümüz üçün onların faydalı cəhətlərindən istifadə edək, nöqsanlarının isə təkrarlanmasına yol verməyək.

Pedaqogika bir elm kimi pedaqoji prosesi, onun qanunauyğunluqlarını öyrənir və beş cəhəti özündə ehtiva edir: 1) Pedaqoji prosesin bütün məsələlərini əhatə etməyə, bu və ya digər səviyyədə həll etməyə, bu məsələlərə dair fikirləri mümkün qədər sistem halına salmağa çalışır. 2) Pedaqogika çoxşaxəli elmdir. Onun iyirmiyə qədər nisbi mənada müstəqil sahələri mövcuddur: məktəbəqədər pedaqogika, ibtidai məktəb pedaqogikası və s. Pedaqogikanın ümumi müddəaları həmin sahələr üçün əsas hesab edilir. 3) Pedaqoji proseslə, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf əlaqədar müxtəlif mütəxəssislərin müxtəlif vaxtlarda yazdıqları kitablar, jurnal və qəzet məqalələri pedaqogikanın fonduna aiddir. 4) Pedaqogika bir kurs kimi tədris olunur. 5) Pedaqogika külli miqdarda pedaqoji cərəyanlara münasibət bildirir (Onların hər birinin mahiyyətini növbəti məqalələrimizin birində aşmağa çalışacağıq).

Göründüyü kimi, pedaqogika çox geniş anlayışdır, onu nə pedaqoji cərəyanla, nə özünün hər hansı sahəsi ilə, nə də pedaqoji kurs anlayışı ilə eyniləşdirmək düzgün deyil. Bu mənada soruşa bilərlər: bəs pedaqogikanın sahəsi anlayışının mahiyyəti nədən ibarətdir? Reallığa əsaslanaraq deyə bilərik ki, **təhsilin bu və ya digər növünün spesifik məsələlərini ümumi pedaqoji müddəalar əsasında öyrənən konkret elmə pedaqogikanın sahəsi deyilir.**

Bəs pedaqogika kursu (fənni) necə başa düşülür? Bizcə, **təhsilin bu və ya digər növü üzrə tədris planına əsasən öyrədilməsi zəruri olan sistemli pedaqoji bilik və bacarıqların tədris proqramı (və dərslük) formasına salınması həmin sahə üzrə pedaqogika kursu hesab edilir.**

Pedaqogika anlayışı isə bir qədər fərqlidir.

Deyilənlər nəzərə alınarsa, ona belə tərifi vermək mümkündür: **çoşxaxəli sahələrə, geniş bilik və məlumat mənbələrinə malik olan pedaqogika pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları haqqında elmdir.**

Marksizm pedaqogikası və sovet pedaqogikası pedaqoji cərəyana deyil, bu cür başa düşülən pedaqogikaya uyğun gəlir. Çünki pedaqogika üçün yuxarıda qeyd edilən başlıca səciyyəvi əlamətlər vardır. Məsələn, marksizm pedaqogikası marksizmin dialektik və tarixi materializmdən çıxış edərək əsaslandırır ki, tərbiyə obyektiv xarakter daşıyır, cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqları ilə şərtlənir; ümumi, politexnik və əmək təhsilinin vəhdəti təmin olunmalı, kilsə dövlətdən, məktəb dindən ayrılmalı, ümumi təhsil dövlət hesabına həyata keçirilməli və s.

Marksizm-leninizm ideyalarından qidalanan sovet pedaqogikası gənc nəslin təliminin, tərbiyə və təhsilinin bütün məsələlərini Sov.İKP sənədlərinin tələbləri baxımından təşkil etməyə çalışmışdır. O. Tərbiyəni kommunist tərbiyəsi hesab etmiş, onun məqsədini fəal kommunizm qurucuları yetişdirməkdə, məzmununu bu məqsədə xidmət edəcək biliklərdə, bacarıq və vərdişlərdə, habelə mənəvi keyfiyyətlərdə görmüşdür. Bununla yanaşı, sovet pedaqogikası təhsil sisteminin əsaslarını, başlıca istiqamətlərini, bütün digər məsələlərini Sov.İKP qurultaylarının və Sov.İKP MK-nın müvafiq qərarları baxımından hər dəfə yenidən nəzərdən keçirmiş və özünü dünya pedaqoji fikrinin ən yüksək zirvəsi kimi qiymətləndirmişdir.

Marksizm pedaqogikası da, sovet pedaqogikası da faydalı fikirlərlə zəngindir. Lakin onların iqtisadi-siyasi dayaqları həyatda özünü tam doğrultmadığından, onun üzərində qurulmuş pedaqogika da tarixə çevrilməli olmuşdur.

**Sual olunur:** sovet pedaqogikası Azərbaycanda hansı statusda qalmalıdır? Güman edirəm ki, sovet pedaqogikası Azərbaycan şəraiti üçün o qədər də yaramır. Nə üçün? Çünki Azərbaycanda təlim, tərbiyə və təhsilin, yəni bütövlükdə pedaqoji prosesin məqsədi dəyişdiyindən, onun məzmunu da dəyişməli, yeni məqsədə xidmət etməlidir.

Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində tərbiyənin (müasir anlamda: pedaqoji prosesin) məqsədi belə ifadə olunur: «**Milli və ümumbəşəri dəyərlərə yiyələnmək yolu ilə Azərbaycanın dövlət müstəqilliyini, sərhədlərinin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü, respublikamızı inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan adamlar yetişdirməyə köməklik göstərmək – pedaqoji prosesin məqsədidir**» (Ali məktəb pedaqogikası, Bakı, «Nicat» nəşriyyatı, 1999, səh. 11).

Təkrar edirik: sovet pedaqogikası bu cür məqsəd üçün yaramır. Soruşulur: bəs Azərbaycanda pedaqogika hansı xüsusiyyətlərə malik olmalıdır?

Mənim əqidəmə görə, indiki dövrdə Azərbaycanda bütün ölkələr üçün yararlı olan pedaqogika yaratmaq qeyri-mümkündür. Nə üçün? Əvvəla ona görə ki, dünya miqyasında yararlı olacaq pedaqogika yaratmağa Azərbaycanın **səlahiyyəti** çatmır; bu məqsəd üçün xarici ölkələrin mütəxəssisləri ilə görüşüb problemin müzakirəsini təşkil etmək bizim imkanlarımızdan kənardır. İkincisi, problemi təkbəşinə həll etməyə gücümüz çatmaz.

Bu səbəblər üzündən Azərbaycan reallığı nəzərə alınaraq milli pedaqogikanın formalaşdırılmasına girişmək daha uğurlu iş olar. Formalaşdırılması zəruri olan pedaqogikanı səciyyələndirən cəhətlərdən birisi Azərbaycan reallığına, Azərbaycanda pedaqoji prosesə istinad etməkdir. Bizim pedaqogika təlim, tərbiyə, təhsil və bunlarla bağlı olan psixoloji inkişaf təcrübəsini ümumiləşdirməli, onlara xas olan qanunauyğunluqları üzə çıxarmalı, bu əsasda inandırıcı tövsiyələr verməlidir.

İkinci cəhət müasir Azərbaycan pedaqoji fikrini təhlil süzgəcindən keçirərək onun pedaqoji proseslə uzlaşmasını təmin etməkdir. Azərbaycanın keçmiş pedaqoji irsindən, o cümlədən şifahi xalq yaradıcılığı nümunələrindən bacarıqla istifadə bizdə formalaşan pedaqogikanın səciyyəvi cəhətlərindən biri olmalıdır. Və nəhayət, müxtəlif pedaqoji cərəyanlarda, digər ölkələrin pedaqoji irsində Azərbaycan üçün faydalı olan fikirlərə biganə qalmamaq, onlardan bəhrə-

lənmək Azərbaycan pedaqogikasına üstünlük gətirən cəhətlərə aid edilməlidir. Göründüyü kimi, belə bir pedaqogika tarixiliyi və müasirliyi özündə üzvi şəkildə birləşdirmiş olardı.

**Yenə sual:** Azərbaycan Respublikasının müasir pedaqoji təcrübəsi və pedaqoji fikrini keçmiş pedaqoji irsi ilə üzvi şəkildə əlaqələndirərək buna üstünlük verən, habelə digər ölkələrin təcrübəsi və pedaqoji fikrinə laqeyd olmayan pedaqogika necə adlandırılmalıdır? Fikrimizcə, yalnız belə: «**Azərbaycan milli pedaqogikası**».

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 2000, №3)

### **31. PEDAQOJİ PROSESDƏ MÜƏLLİMİN ÖZ PSİXİ VƏZİYYƏTİNİ İDARƏ ETMƏSİ MƏSƏLƏLƏRİ**

**a) Məktəb islahatı müəllim qarşısında hansı vəzifələri qoyur?**

Partiyamızın XXVII qurultayı sosial və iqtisadi inkişafın sürətini artırmaq prosesində insan amilinin böyük rol oynadığını xüsusi qeyd etmişdir. M.S.Qorbaçov yoldaş qurultaya Siyasi məruzəsində demişdir: «Yenidənqurma prosesində insan amilinin rolu qat-qat artır».

Bu məsələ tamamilə və bütövlükdə maarif işçilərinə də aiddir. Ümumtəhsil və peşə məktəbi islahatının əsas istiqamətlərində müəllimə verilən yeni tələblərin nəzərə alınması və həyata keçirilməsi maarif sahəsində insan amilinin fəallaşmasına səbəb olmuşdur. Buna görə də ortaya belə bir sual çıxır: məktəb islahatı sovet müəllimlərindən hansı keyfiyyətləri tələb edir?

Məktəb islahatının əsas istiqamətlərində yazılmışdır: «Gənclərin təlim və tərbiyəsinin mürəkkəb vəzifələrinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsi həlledici dərəcədə müəllimdən, onun ideya inamından, professional ustalıqından, erudisiyasından və mədəniyyətindən asılıdır».

Məktəb islahatı müəllimdən daha hansı konkret keyfiyyətlər tələb edir? Yaradıcılıq, özü də ötəri yaradıcılıq

deyil, daim yaradıcı olmaq, öz işinə, təlim-tərbiyə işinə yaradıcı yanaşmağı bacarmaq!

Bundan əlavə, müəllim gərək hər bir əməli, hər bir pedaqoji, metodiki addımı barədə əvvəlcədən ətraflı düşünsün, götür-qoy etsin; atılmış addımın pedaqoji cəhətdən nə dərəcədə səmərə verdiyini müəyyənləşdirsin, bundan düzgün nəticələr çıxarsın.

Müəllimdən daha nə tələb olunur? Ürək genişliyi, qəlb genişliyi. Pedaqoji işin müvəffəqiyyəti üçün bu da çox böyük əhəmiyyətə malikdir. Müəllimin geniş qəlbə malik olması nə deməkdir? Bu o deməkdir ki, şagirdə müəllim nə dərəcədə güzəştə gedə bilir, onu nə dərəcədə dərk edir, tələbəyə, şagirdə nə dərəcədə qəlbi isidən söz deyə bilir, məsləhət verir, yol göstərir?!

Müəllimdən daha hansı keyfiyyət tələb olunur? Uşaqlara məhəbbət! Bu keyfiyyət də pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyəti üçün böyük əhəmiyyətə malikdir. Məktəblərdən birində pedaqoji institutun V kurs tələbələri praktika zamanı hesabat verirdi. Onlar bizim tapşırığımız əsasında dərsi müşahidə etməli, dərş zamanı müəllimin özünü necə idarə etdiyinə diqqət yetirməli, gördüyü hadisələri qələmə almalı, qiymətləndirməli idilər. Tələbələrdən biri hesabat zamanı şahidi olduğu belə bir faktı da qeydə almışdı: müəllim ev tapşırığının icrasını yoxlaymış. Məlum olur ki, şagirdlərdən biri tapşırığı yerinə yetirməmişdir. Müəllim onu lövhəyə dəvət edir, şagird tapşırığın öhdəsindən gələ bilmir. Müəllim əlini uzadıb şagirdin qulağından yapışır...

Məktəbdə müşahidə olunan belə bir fakt şagirdlərə hansı münasibətin təzahürüdür? Əlbəttə, məhəbbətin yox, nifrətin təzahürüdür. Bu, tərbiyə etdiyi uşağa qarşı müəllimdə daxilən coşub-daşan kinin ifadəsidir. Şagirdlər bu cür müəllimə hörmət edə bilərmə? Qətiyyə, yox. Belə müəllimin şagirdlər qarşısında nüfuzu ola bilməz. Buna görə də müəllim tərbiyəsi ilə məşğul olduğu şagirdlərə valideyn məhəbbəti ilə yanaşmalıdır. Valideyn uşağını necə ürəkdən sevirsə, müəllim də tərbiyə etdiyi uşaqları o dərəcədə sevməyi bacarmalıdır. Faktlar göstərir ki, bu keyfiyyətin

müəllimdə olması, təlim-tərbiyə işinin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə münasibət mənəvi şərait yaradır.

Məktəb islahatında müəllimdən tələb olunan başqa keyfiyyət – pedaqoji iş, təlim-tərbiyə işinə hədsiz sədaqətdir. Tərbiyə işini, müəllimlik peşəsini sevməyən, bu peşəyə sədaqət göstərməyən adam yaxşı tərbiyəçi, yaxşı müəllim ola bilməz. Özünü tərbiyə işinə həsr etmiş olan şəxs pedaqoji peşənin vurğunu olmalıdır, onu sevməlidir, daim onunla yaşamalıdır. Belə bir şəraitdə müəllim şagirdin gözü qarşısında istər-istəməz ucalır, təlim-tərbiyə işinin keyfiyyəti yüksəlir.

Təlim-tərbiyə işində, maarif sahəsində insan amilinin rolunu artırmağın başqa imkanları da vardır. Həmin məqalədə bu imkanlardan yalnız biri üzərində – müəllimin öz psixi vəziyyətinə nəzarət qoya bilməsi, onu idarə etməyi bacarması üzərində dayanmaq istərdik.

#### **b) Müəllimin emosionallığı hansı formalarda təzahür edir?**

Müəllim psixologiyasını səciyyələndirən sahələrdən biri onun emosional vəziyyətidir. Müəllimin emosionallığı nələrdə ifadə olunur? Sevinmək, kədərlənmək, əsəbiləşmək, qəzəblənmək hallarında. Müəllimin sevinməsi və ya kədərlənməsi təlimin keyfiyyətinə, tərbiyə işinin səmərəsinə nə dərəcədə təsir göstərir? Onun emosional vəziyyətinin tərbiyə işinə güclü təsiri olur. Çünki müəllim daha çox ciddi düşünən, hər şeyi həssaslıqla qavrayan gözlər qarşısında, şagirdlər önündədir. Hər bir şagird müəllimin keçirdiyi sevinc hissini, onun kədərini, əsəbiliyini tez duyur, dərhal hiss edir. Müəllimin bu cür hisslər keçirdiyini duyan şagird düzgün nəticə çıxarmaya da bilər, ondan sui-istifadə edə də bilər. Bu halda isə tərbiyə işinin, təlim prosesinin pozulması təhlükəsi yaranır.

#### **c) Müəllimin emosionallıq təzahürləri təlim-tərbiyə işinə necə təsir göstərir?**

Müəllimin dərstdə tərbiyəvi tədbirlər zamanı kədərlənməsi və ya əsəbilik keçirməsi tərbiyənin gedişinə, onun nəticəsinə həm müsbət, həm də mənfi təsir göstərə bilər. Ümumiyyətlə qəti demək olmaz ki, müəllimin dərş zamanı keçirdiyi sevinc

hissi şagirdə yaxşı və ya pis təsir göstərir. Burada konkret fakt, konkret hal, konkret vəziyyət, burada sevinc hissini və ya kədəri doğuran səbəb nəzərə alınmalıdır. Əgər şagird dərstdə gözəl cavab verirsə, tapşırığı qüsursuz yerinə yetirirsə, şəri ifadəli oxuyursa buna müəllimin müəyyən cavab reaksiyası olur. Müəllim bu halda sevinər, ya kədərlənər? Sözsüz ki, sevinər. Bu səbəbdən müəlimdə yaranan sevinc hissi isə təlim işinin sonrakı müvəffəqiyyətinə yaxşı təsir göstərir. Çünki, nəinki danışan, hətta yoldaşının cavabına qulaq asan şagirdlər də hiss edirlər ki, uğurlu cavab müəllimi sevindirir.

Müəllimin dərstdə sevinməsinə səbəb ola biləcək başqa bir misal göstərək. Əgər müəllim dərsin mövzusunun, tədris materialını bir tərəfə qoyub, özünün tərcümeyi-halından bir epizod danışarsa, yaxud stadionda baxdığı futboldan bir epizod söyləyərsə, şagirdlər isə buna gülüşərsə, müəllim də şagirdlərin gülüşündən məmnun olarsa, müəllimin bu səbəbdən sevinməsi təlimin gedişinə müsbət təsir etmər. Çünki, belə hallarla, əvvəla, tədris materialının bir qismi öyrənilməmiş qalar; ikincisi, müəllim bu cür yüngül yola meyl göstərər; üçüncüsü, şagirdlər müəllimin bu cür əyləndirmə üsulundan sui-istifadə edə bilirlər. Gətirdiyimiz bu iki faktdan belə bir nəticə çıxır ki, pedaqoji işdə müəllim sevincinin yaxşı və ya pis nəticə verə biləcəyini ümumi şəkildə söyləmək düzgün hesab edilə bilmər. Burada biz konkret faktı, onun xarakterini, müəllim sevincinə səbəb olan amili hökmən nəzərə almalıyıq. İstər birinci, istərsə də ikinci halda müəllimdə tərbiyə işinin keyfiyyətinə, onun gedişinə, səmərəliliyinə necə təsir göstərə biləcəyi diqqət mərkəzində olmalıdır.

Müəllimin emosionallığına aid başqa keyfiyyətlərə müraciət edək. Məsələn, onun dərstdə narahatlıq, həyəcan keçirməsi hallarına nəzər salaq. Təlim-tərbiyə prosesində bu cür hallar, belə psixoloji vəziyyətlər tez-tez müşahidə olunur. Müəllim danışarkən, sinifdə hərəkət edərkən onun hansı psixoloji hallar keçirdiyini hər bir şagird müşahidə edir, onun narahat, yaxud tam rahat olduğunu duyur.

*Müəllimini müşahidə edən, onun narahatlığını, həyəcanlı olub-olmadığını görən şagirdlər özlərini necə aparırlar?*

Şübhəsiz, dərs zamanı müəllimin tam arxayınlığı, özünü rahat hiss etməsi və ya onun narahatlığı, həyəcan keçirməsi şagirdlərdə müəyyən əks-səda verir. Əks-səda müsbət, yoxsa mənfi olur? Burada da fikri ümumi şəkildə qəti ifadə etmək o qədər də düzgün deyil.

Gəlin müəllimin həyəcan keçirməsinin, narahatlığının səbəbini üzə çıxaraq, onu müəyyənləşdirək. Məsələnin bu cəhəti ilə maraqlandıqda yəqin edərik ki, müəllimin narahatlığı tədris materialını kifayət qədər yüksək səviyyədə bilmədiyindən, pedaqoji hazırlıq səviyyəsinin aşağı olduğundan, sınıfdə şagirdləri idarə etməyə qadir olmadığından və s. səbəblərdən irəli gələ bilər. Məsələ burasındadır ki, bu cür nöqsanları müəllimin özü duyur və buna görə də, sözsüz, onda narahatlıq hissi baş qaldırır. Şagirdlər sözə baxmır. İntizam pozulur. Müəllim daxilən öz-özünə sual verir: nə etməli? Bax belə bir narahatlıq, daxili monoloq şagirdlər tərəfindən asanlıqla sezilir, onlar da narahat olmağa başlayırlar.

*Şagirdlər müəllimin narahatlığından, onun həyəcan hissi keçirdiyindən sui-istifadə edə bilərmidi?* Bəli, bəzən istifadə edirlər. Müəllimin həyəcanlandığını görən şagirdlər çox halda, əlavə hərəkətləri ilə müəllimin narahatlığını daha da artırır, onun əsəbiliyinə, vəziyyətinin gərginləşməsinə səbəb ola bilərlər. Buna görə də təlim-tərbiyə zamanı, dərs prosesində müəllim özünün rahat və ya narahat olduğuna, həyəcanlı olub-olmadığına xüsusi diqqət yetirməyə çalışmalıdır.

### **ç) Müəllimin emosional vəziyyəti nələrdə əks olunur?**

Hər şeydən əvvəl, fiziki əlamətlərdə: mimikasında, jestlərində, nitqində, pantomimikasında, yəni bədən hərəkətlərində, onun yerləşməsində. Müəllimin həyəcanlandığı, əsəbiləşdiyi, sevindiği, kədərləndiyi bu cür fiziki əlamətlərdə aydın ifadə olunur və başqaları tərəfindən asan sezilir.

Müəllim aydın təsəvvür etməlidir ki, onun emosionallığı, bu və ya digər vəziyyətə düşməsi, birinci növbədə mimikasında, üz əzələlərinin hərəkətində ifadə olunur: gözləri qızarmağa, qaşları çatılmağa, dodaqları qaçmağa, üz əzələləri qeyri-adi şəkildə gərilməyə başlayır. Bunu özü üçün yəqin edən müəllim

nəyə diqqət yetirməlidir? – Əlbəttə, mimikasına, üz hərəkətlərinə. Bu, o qədər də asan deyil. Müəllim daha nələrə diqqət yetirməlidir?! Bütövlükdə sinfəmi? Sınıfdəki ayrı-ayrı şagirdlərəmi? Hər bir şagirdin nə ilə məşğul olduğunamı? Hər bir şagirdin necə düşündüyünəmi? Onsuz da mürəkkəb olan belə bir vəziyyətdə müəllimin vəzifəsi, əlbəttə, daha da mürəkkəbləşir. Lakin öz mimikasına diqqət yetirməsi və onu idarə edə bilməsi müəllimin fəaliyyətinin müvəffəqiyyəti üçün vacib şərtlərdən birinə çevrilir.

Öz mimikasına diqqət yetirə bilməyən və ya diqqət yetirib onu idarə etməyi bacarmayan müəllim sinifdə şagirdləri də idarə etməkdə çətinlik çəkir. Buna görə də müəllim öz mimikası üzərində işləməyi bacarmalıdır.

Mimikası üzərində işlədiyi kimi, müəllim özünün bütün hərəkətləri üzərində də ciddi nəzarət qoymalıdır. Dərs zamanı müəllimin bütün hərəkətləri ölçülüb-biçilməli, yerişi elastik olmalıdır. Məsələn, müəllim görür ki, arxa sırada əyləşən şagirdlərdən birinin diqqəti yayınmışdır, o nə ilə məşğuldur. Nə ilə? Müəllimə aydın deyil. Aydınlaşdırmaq və tədbir görmək lazım gəlir. Belə bir şəraitdə müəllim birdən ayağa qalxır, cəld addımlarla həmin şagirdə yaxınlaşır. Müəllimin bu cür kəskin hərəkəti sinifdəki şagirdlərin diqqətini özünə cəlb etməyə bilmir. Onlar dərhal fikirləşir: görəsən arxada nə olub? Hamı çevrilib baxır. Müəllimin hərəkəti şagirdlərin marağına səbəb olur, onların diqqəti yayınır. Sakitliyi pozan şagirdlə müəllimin necə rəftar edəcəyini hələ nəzərə almırıq. Bu cəhət də nəzərə alınarsa, aydındır ki, stuldan qalxmağında və yerində kəskin dönüş yaranan müəllimin həmin şagirdə münasibətində də kəskinlik, kobudluq, təhqir əlamətləri olacağına, sinifdə əlavə canlanmanın, gülüşmənin, səs-küyün yaranacağına da şübhə yeri qalmır. Halbuki dərsdə bu cür konfliktləri qabaqlamaq mümkündür. Bunun üçün müəllim öz işini, izahını davam etdirərək stuldan ehmallı qalxmalı, adi, asta yerilə şagirdə yaxınlaşmalı idi. Müəllimin nə üçün məhz həmin şagirdin yanına gəldiyini onun özü dərk edərdi və bundan lazımı nəticə çıxarardı; bəlkə də əlavə söz deməyə ehtiyac qalmazdı, digər şagirdlərin də diqqəti yayınmazdı. Deməli,

təlim-tərbiyə zamanı müəllimin hərəkətləri normal və axıcı olmadıqda şagirdlərin diqqəti yayınır, dərsin səmərəsi azalır.

Fiziki hərəkətlərlə əlaqədar başqa bir sahəyə – müəllimin nəfəs alma tərzinə diqqəti cəlb etmək istərdik. Müəllim nəfəsinin başqa mütəxəssislərin nəfəsinə nisbətən daha çox tənzim edilməyə ehtiyacı vardır. Məlumdur ki, təlim-tərbiyə işi müəllimi çox sıxır. Bu sıxıntı müəllimin nəfəsində də özünü göstərə bilər. Müəllimin nəfəs alma, nəfəs vermə tərzində əsəbilik və gərginlik şəraitində dəyişə bilər; nəfəs pozuntularını isə şagird tez hiss edir. Normal nəfəs almayan müəllimin döş qəfəsi qeyri-adi qaydada qalxıb-düşür: tənqəfəslik yaranır, səsi dəyişir, sözləri tam aydın ifadə etmir, məntiqi pozulur. Dərsdə tərbiyəvi tədbir zamanı normal nəfəs alan müəllimin döş nahiyəsi normal qalxıb enir; səsinə təlaş hiss olunmur, sözləri aydın ifadə edir. Bu xüsusiyyətləri də şagirdlər tez duyur. Digər fiziki hərəkətlərində olduğu kimi, müəllimin öz nəfəsini də idarə etdiyini, özünü ələ ala bildiyini şagirdlər duyduqda onlara güclü psixoloji təsir göstərilir. Nəticədə sinfi idarə etmək müəllim üçün asanlaşır.

#### **d) Emosionallığın idrakla əlaqəsi varmı?**

Müəllim emosionallığının idrakla əlaqəsi məsələsinə də burada toxunmaq istərdik. Müəllimin psixi vəziyyəti təkcə onun fiziki hərəkətlərində, üz, əl və bədən hərəkətlərində, nəfəsində özünü göstərmir. Emosionallıq müəllimin idrak fəaliyyətində də əks olunur.

Müəllimin idrak fəaliyyəti deyəndə nələr nəzərdə tutulur? Birinci növbədə onun düşünmə, fikirləşmə tərzini, müəllimin danışmaq tərzini! Müəllimin düşünmək, danışmaq tərzini ilə onun fiziki hərəkətləri uzlaşmalı, ahəngdar olmalıdır. Onun idrak fəaliyyətinin təzahürləri ilə fiziki hərəkətlərinin ahəngdar olub-olmaması tərbiyə işinin səviyyəsinə ciddi təsir göstərən amillər sırasına aid edilməlidir. Buna görə də müəllim öz idrak fəaliyyətinin təzahürlərinə də diqqət yetirməlidir. Müəllim dərsdə və ya tərbiyəvi tədbirdə nə barədə danışacağını, nə deyəcəyini, necə deyəcəyini, hansı ardıcılıqla izah edəcəyini gərək dərsə qədər, tərbiyəvi tədbirə qədər müəyyənləşdirsin.

Şüurla, idrakla əlaqədar olan bütün bu məsələlər dərəcə qədər ölçülüb-biçilməli və planlaşdırılmalıdır. Müəllim öz idrak fəaliyyətini belə bir plana uyğun qurduqda o, şagirdlər tərəfindən böyük rəğbətlə qarşılır. Şagirdlər hiss edirlər ki, müəllim dərəcə ciddi şəkildə hazırlaşaraq gəlmişdir. Bunu şagirdlər öz şəxsiyyətlərinə hörmət kimi qəbul edirlər. Belə müəllimlərə şagirdlərin hörməti, rəğbəti xeyli artır. Nəticədə isə təlim-tərbiyə işinin səviyyəsi yüksəlir.

Təlim-tərbiyə zamanı öz psixologiyasında müəyyən dəyişikliklər əmələ gəldiyini hiss edən müəllim müəyyən tədbir görməlidir. Məlumdur ki, xəstə şəxs həkimə müraciət edir. Bəs biz müəllimlər pedaqoji prosesdə psixoloji cəhətdən bu və ya digər çatışmazlıqları müşahidə edəndə kimə müraciət etməliyik? Birinci növbədə özümüzə. Psixoloji cəhətdən müəllimin «müalicəsi» əsasən onun öz əlindədir.

Ortaya təbii olaraq belə bir sual çıxır: müəllim hansı üsullara əl atmalıdır ki, özünün psixoloji vəziyyəti ilə əlaqədar olan nöqsanları aradan qaldıra bilsin? Burada bir sıra üsullardan istifadə oluna bilər.

**Birinci üsul** *özünümüşahidədir*. Müəllim nəinki şagirdləri, həm də öz psixoloji vəziyyətini daim müşahidə etməlidir. Məlumdur ki, müəllimin əsas vəzifələrindən biri şagirdləri öyrətməkdən, onların fərdi və yaş xüsusiyyətlərini müəyyən etməkdən, aşkar etdiyi cəhətləri sonrakı fəaliyyətində nəzərə almaqdan ibarətdir. Bu fikir doğrudur. Lakin həmin düzgün fikrə biz digər fikri də əlavə etməliyik. Müəllim həm də özünü ciddi öyrənməyə borcudur; o, özünü də müşahidə etməyi bacarmalıdır.

**İkinci üsul** *psixoloji vəziyyətini müşahidə etmək əsasında müəyyənləşdirdiyi faktları müəllimin təhlil süzgəcindən keçirməsidir*. Məsələn, dərəcə başlanğıcında və ya dərəcə gedişində özünümüşahidə əsasında müəllim duyur ki, o həyəcanlanmağa başlayır. Belə hesab edək ki, müəllim dərəcə zamanı həyəcanlandığını müəyyənləşdirdi; bəs sonra o, nə etməlidir? Həyəcanlanma faktını dərindən təhlil etməli, onun səbəbini aydınlaşdırılmalıdır. Müəllim dərəcə apara-apara, danışa-danışa, şagirdi dinləyə-dinləyə daxilən psixoloji təhlil aparır, tədris

öz həyəcan hissini nədən irəli gəldiyini, nə ilə bağlı olduğunu başa düşməyə çalışır, səbəbini aşkar edir.

**Üçüncü üsul** *emosional vəziyyəti doğuran səbəbin aradan qaldırılmasına yönələn tədbir görməkdir.* Əvvəlki misalımıza qayıdaq. Deyək ki, müəllim həyəcanlandığını müəyyənləşdirdi, daxili təhlil apardı və belə nəticəyə gəldi ki, onun həyəcanlanmasına səbəb tədris materialını məntiqi cəhətdən kifayət qədər ölçüb-biçməməsi, şagirdlər qarşısında əlaqəsiz fikirlər söyləməsidir. Şagirdlər də danışıqdakı məntiqsizliyi, müəllimin dərslə lazımınca hazırlanmadığını hiss edir. Onların hissiyyatını müəllim də duyur və məhz bu duyğu onda həyəcan hissini yaranmasına səbəb olur. O, qərara gəlir ki, bu səbəbdən həyəcan hissi keçirmək üçün dərslə hər cəhətdən ciddi hazırlaşsın; dərslə deyəcəyi, öyrədəcəyi məsələləri dəqiq müəyyənləşdirsin, onları izah etməyin ardıcılığını, qabaqca hansını, sonra hansını aydınlaşdıracağı əvvəlcədən özü üçün aydınlaşdırsın.

**Dördüncü üsul** *özünü ruhlandırmaq bacarığının inkişaf etdirilməsidir.* Başqa pedaqoji bacarıqlar kimi, bu bacarıq da müəllimdə tədriclə formalaşdırılır. Pedaqoji fəaliyyətinin ilk günlərindən axırıncı günlərinə qədər bütün məşğələləri, bütün tədbirləri müvəffəqiyyətli keçən müəllim az tapılar. Müxtəlif səbəbdən dərslə, tək-tək şagirdlər və ya şagird kollektivi ilə söhbətdə, hansısa tədbirin keçirilməsində müvəffəqiyyətsizliyə uğramaq halları mümkündür: hansısa şagird müəllimin ya sözünə baxmır, ya verilən tapşırığı vaxtında yerinə yetirmir və ya onu başdansovdu icra edir, yaxud diqqəti yayınır, nəyisə unudur və s. Bu cür hallarda müəllim ruhdan düşməməlidir. O, özünü ələ almağa, özünü ruhlandırmağa çalışmalıdır. Müəllim gərək daim nikbin olsun, gələcək müvəffəqiyyətinə inansın. İnamsızlıq halı isə müəllimi mənəvi cəhətdən zəiflədir. Məsələn, müəllim sinfi ələ almaqda və dərslə tam intizam yaratmaqda çətinlik çəkdiyi bir məqamda düşünsə ki, növbəti dərslərdə də bunun öhdəsindən gələ bilməyəcək, belə bir əhval-ruhiyyə ilə o, sonrakı dərsləri uğurla başa vura biləmi? Müvəffəqiyyət qazana biləmi? Qətiyyətlə! O artıq özünü ruhdan

salmışdır. Əksinə, müəllim bilsə ki, hər hansı müvəffəqiyyətə onu ruhdan salmayacaq, çətin də olsa yollar axtarıb tapacaq, necə olur-olsun onun öhdəsindən gələcəkdir. Buna görə də təlim-tərbiyə zamanı heç bir hal müəllimi ruhdan salmamalıdır. O daha nikbinliyə meyl göstərməlidir, özünü inandırmaq, özünü ruhlandırmaq bacarığı ilə silahlanmalıdır. Deməli, psixoloji vəziyyətini idarə etməsində müəllimin özünü ruhlandırma bilməsi böyük rol oynayır.

**Beşinci üsul** nöqsanını görmək və onu etiraf etməkdir. Lakin təəssüf ki, bu istiqamətdə öz üzərində işləməmək, fəaliyyət göstərməmək halları da olur. Öz nöqsanını ləğv etməyə çalışmaq qəhrəmanlığa aparən yol hesab edilir.

İnsanın öz nöqsanlarına qarşı mübarizəsi, öz mənfi adətlərinə, ətrafdakılar üçün zərərli olan vərdişlərinə qarşı çıxması, onları aradan qaldıra bilməsi adamdan ciddilik, böyük iradə, mərdlik tələb edir. Təəssüf ki, müəllimlərimizin arasında elələri var ki, nəinki nöqsanını görmək istəmir, heç öz nöqsanını müəyyənləşdirməyə həvəs də göstərmir, hətta yoldaşı, həmkarı, digər maarif işçisi irad tutduqda ona qarşı çıxır. Deyin görək, öz nöqsanını görmək istəməyən, bu barədə heç eşitmək istəməyən müəllim pedaqoji işdə müvəffəqiyyət qazana bilərmi? Bəri başdan demək olar ki, belə müəllimlər heç cür nüfuz qazana bilməz, irəli gedə bilməz. Qabaqcıl, nüfuzlu müəllimi həmişə daxilən özünü təhlil etməyi bacarması, mümkün olan nöqsanlarını görə bilməsi, onları etiraf etməyə qadir olması fərqləndirir.

**Altıncı üsul** psixoloji vəziyyətini idarə etməsi üçün müəllimin özünə göstəriş verməyi bacarmasıdır. Məsələn, müəllim öyrənir ki, yeni bir kitab çapdan çıxmalıdır. Qərara gəlir ki, onu oxumalıdır. Lakin nə vaxt? Nə vaxt rast gəldi onda alıb oxuya da bilər, hökmən tapıb oxumaq da olar. Birinci halda müəllimdə arxayınlıq yaranır, özünə qarşı tələbkarlıq azalır; rast gəlməsə, həmin kitabı oxumaya da bilər. İkinci halda isə özünə qarşı tələbkarlığı qat-qat artır, özünə əmr etməli olur: «Mən həmin kitabı hökmən tapmalı, onu oxumalı və öyrənməliyəm». Adətən, bu istiqamətdə özünə əmr verməyi

bacaran müəllim əvvəlcədən hər gününü, hər həftəsini, ayını planlaşdırır, öz psixi vəziyyətinə ciddi nəzarət qoya bilir.

*Yeddinci üsul psixoloji funksiyaların məşq etdirilməsidir.* Adətən fiziki funksiyalar məşq etdirilir. Məsələn, güclü olmaq üçün ağırlıq qaldırmaq, müntəzəm məşq etmək lazım gəlir. Yaxud uzununa və ya hündürlüyə tullanmaq üçün, uzaq məsafəyə sürətlə qaçmaq üçün yenə xeyli müddət məşq tələb olunur. Belə məşqlər vasitəsilə adamlarda dözümlülük, çeviklik, güclülük kimi fiziki keyfiyyətlər inkişaf etdirilir.

Faktlar göstərir ki, psixoloji funksiyaları da məşq etdirmək mümkündür.

Bəzi müəllimlər səlis danışmayan, fikrini aydın ifadə etməyən şagirdini dinləyə bilmir: onun sözünü kəsir, danlayır, əsəbiləşir. Əlbəttə, bu, müəllim üçün ciddi nöqsandır, həm də onun psixologiyası ilə əlaqədar olan nöqsandır. Bu cür psixoloji nöqsanları isə müəllim öz üzərində gərgin işləməklə, məşq etmək yolu ilə aradan qaldıra bilər. Müəllim daxilən əmr edir ki, şagird qüsurlu danışsa da onu səbrlə dinləməlidir. O, hər dəfə şagirdlə söhbətdə öz tələbinə nə dərəcədə əməl etdiyi üzərində nəzarət qoymalı, lazım gələrsə dönə-dönə özünü nəzakətli və səbirli olmağa alışdırmalıdır.

Psixoloji məşqin bir neçə növü vardır. Pedaqoji işə daha çox yaxın olan növü **autogen** məşqi adlanır.

Yunan dilində auto (özüm) və genos (mənşə) sözlərinin birləşməsindən əmələ gələn autogen məşqi psixoloji müalicə və təkmilləşmə üsuludur. Bu üsul relaksasiya hadisəsini, özünütəhlükəsizliyini, diqqətin və təsəvvür qüvvəsinin cəmləşdirilməsini, qeyri-ixtiyari zehni fəallığa nəzarəti əhatə edir.

Relaksasiya yunan sözü olub fiziki və ya psixoloji gərginliyi azaltmaq kimi başa düşülür. Gərginliyi aradan qaldırmaq nəticəsində adam özündə yüngüllük və sakitlik vəziyyəti yarada bilər.

Buna görə də hər bir müəllim autogen və relaksasiya hadisələrini yaxşı bilməlidir. Lazım gəldikdə məşqin bu növündən də istifadə etməlidir. Müəllim və ya digər maarif işçisi bu və ya başqa səbəbdən fiziki, yaxud psixoloji gərginliyi az keçirmir. Belə hallarda müəllim gərginliyi aradan

qaldırmağa böyük ehtiyac hiss edir. Bu cür ehtiyacları ödəmək üçün müəllim autogen məşqi ilə məşğul ola bilər.

**e) Fiziki və zehni yorğunluğu necə aradan qaldırmaq olar?**

Gərgin zehni fəaliyyət, güclü həyəcan və ya təlaşla əlaqədar əmələ gələn psixoloji, yaxud fiziki gərginliyi nəinki yuxu vasitəsilə, həm də ayıq vaxt, ixtiyari yolla aradan qaldırmaq mümkündür.

Fiziki gərginliyi ləğv etmək üçün müəllim tam sakit vəziyyət alır, əzələlərini maksimum dərəcədə boşaldır. Psixoloji gərginliyə üstün gəlmək üçün o, tam sakitliyə bərabər tutulan vəziyyətdə olduğunu xəyalən təsəvvür edir, başqa məsələlər haqqında düşünmür, mənən ətraf mühətdən özünü müvəqqəti təcrid edir.

Əlbəttə, bu cür qabiliyyətlər öz-özünə yaranmır; gərgin autogen məşqinin, dönə-dönə təkrarın sayəsində formalaşır. Diqqətin və təsəvvür qüvvəsinin cəmləşdirilməsi üzərində məşqin imkanlarına nəzər salaq. Əvvəla, müəllim üçün aydın olmalıdır ki, hər iki psixoloji hadisə bir-birini tamamlayır. İkincisi, onların hər birini təkmilləşdirmək üçün məşq etmək lazım gəlir.

Pedaqoji işdə öz diqqətini cəmləşdirmək istədikdə və ya hər hansı hadisəni, yaxud cismi sonradan təsəvvürdə canlandırmağa çalışdıqda müəllim bəzən çətinlik çəkdiyini hiss edir. Belə hallarda həmin psixoloji funksiyaların məşq yolu ilə inkişafına nail olmaq mümkündür. Müəllim qabaqlar gördüyü hər hansı hadisəni və ya obyekt, məsələn, Göygözü təsəvvüründə canlandırma, xəyalən onun ayrı-ayrı ünsürlərini – gölün özünü şərqdən qərbə doğru təsvir edə, sahilboyu ağacları və kolları xəyalında canlandırma bilər. Bu zaman diqqətin yayınması halları özünü göstərərsə, o, təsəvvür prosesinə yenidən başlama bilər. Təsəvvürün tamlığına nail olunca bu prosesi təkrar etməyə lazım gəlir.

Bir neçə kəlmə də autogen məşqinə daxil olan qeyri-ixtiyari zehni fəallığa nəzarət haqqında. Bəzən bizim istəyimizdən asılı olmayaraq zehni fəallıq halları baş qaldırır. Məsələn, oturub çay içən zaman işdə olan bir əhvalat adamın yadına düşür.

İstəyirsən ki, həmin əhvalatı xatırlamayasan, əhvalat isə yenidən hafizəndə canlanır. Bu cür qeyri-ixtiyari zehni fəallıq hallarının çoxalması bəzən ixtiyari fəallığın hesabına cərəyan edir və şüurlu fəaliyyətin məhdudlaşmasına gətirib çıxarır; bu da bizim xeyrimizə deyildir. Odur ki, qeyri-ixtiyari zehni fəallıq hallarına nəzarət qoymağa, onları vaxtında hiss etməyə, hər dəfə qarşısını almağa çalışmaq lazımdır.

Dövrün tələblərini müəllimin aydın təsəvvür etməsi, bu tələblərə nə dərəcədə cavab verdiyini onun bilməsi, çatışmayan psixoloji keyfiyyətlərinin nədən ibarət olduğunu öyrənməsi, çatışmazlıqları aradan qaldırmaq üçün özünü hazırlaması, bunun üsullarını bilməsi və tətbiq etməsi təlim-tərbiyə işində insan amilinin rolunu artırmağa, nəticə etibarilə pedaqoji işin səmərəsini gücləndirməyə kömək edər.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1987, №7)

## 32. PEDAQOJİ FƏALİYYƏTDƏ DRAMATURGIYA VƏ REJİSSORLUQ ƏLAMƏTLƏRİ

**Soruşa bilərlər:** aktyorluq və rejissorluq hara, müəllimlik hara?! Teatr hara, məktəb hara?! Bunların arasında nə kimi ümumi və fərqli cəhətlər var? Bu barədə danışmaq lazımdır mı, zəruridirmi? Bunun zəruriliyi nədən irəli gəlir? Görəsən, müəllim sənətində aktyorluq və rejissorluq əlamətləri varmı, əgər varsa bu barədə məlumat əldə edilməsi müəllimə nə fayda verə bilər?

Bəri başdan deməliyik ki, bu mövzuda söhbət açmaq zərurəti iki sənədin müvafiq göstərişi ilə bağlıdır: birincisi «Ümumtəhsil və peşə məktəbi islahatının əsas istiqamətləri», digəri isə «Ölkədə ali və orta ixtisas təhsilini yenidən qurmanın əsas istiqamətləri»dir.

Məktəb islahatına aid sənəddə göstərilir ki, tələbələrə – gələcəyin müəllimlərinə şagirdlərə yüksək səviyyədə iş aparmaq bacarıqları aşılamaq zəruridir.

İstinad etmək istədiyimiz ikinci sənəd yalnız pedaqoji institutlara deyil, bütün ali məktəblərdə işləyən milyonlarla

müəllim və tələbəyə aiddir. Həmin sənəddə müəllim və tələbələrle əlaqədar irəli sürülən fikirlər və təkliflər pedaqoji institutların müəllim və tələbələrinə də şamil edilir. «Ölkədə ali və orta ixtisas təhsilini yenidən qurmanın əsas istiqamətləri»nin tələblərindən biri gələcək mütəxəssislərdə, yəni indiki tələbələrdə müstəqil işləmək bacarıqlarını formalaşdırmağı təmin etməkdir. Həm birinci, həm də ikinci sənəddə nəzərdə tutulan bacarıqların bir qismi müəllimlik fəaliyyətində özünü göstərən aktyorluq və rejissorluq əlamətləri ilə üzvi şəkildə bağlıdır.

Deyilənlərdən aydın olur ki, bu məqalədə əhatə etmək istədiyimiz məsələ yalnız müəllim kadrları hazırlamağa aid deyildir. Bunun həm də müəllimlərin ixtisasını artırmaq, onların peşə ustalığını yüksəltmək üçün əhəmiyyəti vardır. Məqalədə qaldırılan məsələ məktəblərimizdə çalışan bütün müəllimlər üçün maraqlı ola bilər.

Gəlin müəllimlik fəaliyyəti ilə aktyorluq və rejissorluq fəaliyyətini tutuşduraq, onların arasında oxşar və fərqli cəhətləri aşkara çıxaraq, pedaqoji proses üçün faydalı olanları göstərməyə və işimizdə istifadə etməyə çalışaq. Onları bir-birinə yaxınlaşdıran cəhətləri araşdırmaqdan başlayaq.

**Birincisi.** Aktyor da, müəllim də tərbiyəçidir. Aktyor səhnədən dinləyicilərə, iştirakçılara, onların şüuruna, hisslərinə təsir göstərir. O, öz sözü ilə, öz hərəkətləri ilə nəyi isə təbliğ edir, nəyi isə pisləyir. Bəs bu əlamətlər müəllimin, tərbiyəçinin fəaliyyətində müşahidə olunurmu? Müəllimin də məqsədi tərbiyə etməkdir, dinləyicilərin şüuruna, onların hissəsinə təsir göstərməkdir. Müəllim də çalışır ki, nəyin yaxşı, nəyin yolverilməz, pis və yaramaz olduğunu öz şagirdlərinə başa salsın.

**İkincisi.** Aktyorluq və müəllimlik üçün oxşar olan digər cəhət ondan ibarətdir ki, onların ikisi də kütlə qarşısında, müəyyən auditoriya önündə çıxış edir.

**Üçüncüsü.** Aktyorluq və müəllimlik üçün oxşar olan başqa xüsusiyyət ondan ibarətdir ki, hər ikisinin əsas silahı sözdür. Aktyor da, müəllim də başlıca olaraq söz vasitəsilə öz dinləyicilərinə təsir göstərməyə çalışır. Onlara hansısa

faydalı fikirlər aşılıyır, hansısa fikirlərdən, hisslərdən onları daşındırmağa səy göstərir.

**Dördüncüsü.** Aktyor da, müəllim də dinləyicilərə təsir zamanı yalnız sözlə kifayətlənmir. Sözdən əlavə, onların hər ikisi müxtəlif vasitələrlə, o cümlədən hərəkət, mimika, jestikulyasiya və pantomimika vasitəsilə də auditoriyada əyləşənlərə güclü təsir göstərə bilər. Mimika üz əzaları ilə, jestikulyasiya əllərlə, pantomimika isə bədənlə əlaqədar olan hərəkətlərdir.

**Bəşinci.** Onların hər ikisi auditoriyanın, dinləyicilərin münasibətlərindən ya sevinir, ya da kədərlənir. Məsələn, aktyorun səsi ifa etdiyi rola uyğun gəlsə, onun hər bir hərəkəti ifa etdiyi rolun daxili aləmini açmağa kömək edərsə, dinləyici bu hərəkətlərdən razı qalır. Əks təqdirdə isə dinləyicilər narazı olur. Deməli, teatrda dinləyicilər passiv olmur. Onlar da öz münasibətlərini bildirirlər. Dinləyicilərin bu münasibəti səhnədə hərəkət edən, danışan aktyora təsir göstərir: çünki aktyor da görür, auditoriyaya baxır, dinləyicilərin münasibətinə diqqət yetirir və özü üçün müəyyən nəticə çıxarır. Əgər dinləyicilərdə razılıq hissi duyulursa aktyor bundan daha da ruhlanır. Bunun əksi də ola bilər. Aktyorun səhnədə hərəkətləri, sözlərinin deyiliş tərzini dinləyicilərin qəlbinə yatmaya bilər; belə olduqda dinləyicilər narazı qalır. Əlbəttə, bu narazılıq aktyor tərəfindən duyulur və onu narahat edir. Müəllim də belədir. Müəllimin də yaxşı işi, diqqətəlayiq fəaliyyəti, onun dediyi mənalı sözlər şagirdlər tərəfindən duyulur, qəbul edilir və şagirdlər bundan razı qalırlar. Müəllim isə belə bir razılığı, məmnunluğu hiss edir. Belə bir hiss müəllimi daha da ruhlandırır. Bunun əksi də müşahidə oluna bilər. Müəllimin yersiz hərəkəti, sözü şagirdlərə pis təsir göstərir: şagirdlər o hərəkətdən, o sözdən narazı qalır. Belə olduqda müəllim öz şagirdlərinin – dinləyicilərinin narazılığını duyur. Lakin bəzi müəllimlər öz hisslərini bürüzə vermir, cilovlayırlar. Bəziləri isə bundan mütəəssir olur və bu da onun fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir. Demək istəyirik ki, bu cəhətdən də aktyorun və müəllimin fəaliyyətində ümumilik, oxşarlıq var: auditoriya-

nın aktyora və müəllimə bu və ya digər münasibəti aktyorda da, müəllimdə də müəyyən hisslər əmələ gətirə bilir. Bu hiss, bu fikir hər ikisi üçün ümumdür.

**Altıncısı.** Aktyor da, müəllim də dedikləri sözlərə, fikirlərə biganə qala bilmir, onlara laqeyd olmur. Aktyor ifa etdiyi obrazın sözlərini özünün sözləri kimi, onun fikirlərini öz fikirləri kimi qəbul edirsə və onu ürəkdən deyirsə, aktyorun inamı, onun psixoloji təsir gücü qat-qar artır. Aktyor ifa etdiyi obrazın sözlərinə, onun fikirlərinə laqeyd olarsa, belə bir laqeydlik onun gələcək fəaliyyətində müvəffəqiyyətsizliyə gətirib çıxara bilər.

Bu cəhət müəllimin fəaliyyətində də müşahidə olunur. Əgər müəllim izah etdiyi, aydınlaşdırmağa çalışdığı fikri həqiqətən, qəlbən özü qəbul edirsə, onun həqiqiliyinə, onun düzgünlüyünə ürəkdən inanırsa, bu inam, bu etiqad şagirdlərə də keçir. Sözün, fikrin ürəkdən deyilmədiyini, qəlbən axıb gəlmədiyini şagirdlər də tez sezir və nəticədə onlarda müəllimin dediklərinə inam azalır, şagirdlərin marağı sönür.

**Yeddincisi.** Diqqətli olmaq, müşahidəçilik qabiliyyətinə malik olmaq aktyorun da, müəllimin də fəaliyyəti üçün səciyyəvi cəhətlərdən biridir. Aktyor nələri müşahidə etməli olur? O həm ifa etdiyi obrazın sözlərinin deyiliş tərzinə, bu tərzin rola nə dərəcədə uyğun gəldiyinə diqqət yetirməli, həm də tamaşaçıların münasibətinə nəzər salmalıdır. Bundan əlavə, o, həyatı da öyrənməlidir, obrazda cəmləşən əlamətlərin ayrı-ayrı adamlarda konkret necə təzahür olunduğunu da müşahidə etməlidir. Bu istiqamətdə aparılan müşahidələr ifa edilən obrazın həyatiliyi çıxması üçün vacib şərtidir. Müəllim də pedaqoji fəaliyyət zamanı həm özünü, həm şagirdləri, həm də ümumiyyətlə pedaqoji prosesi daim müşahidə etməli olur.

O da nəzərə alınmalıdır ki, aktyor və müəllim fəaliyyətinə aid dediklərimiz onların arasında eyniyyət deyil, oxşarlıq olduğunu göstərir. Eyniyyət haqqında söhbət getsəydi, aktyorluqla müəllimlik arasında fərq olmazdı.

Halbuki onların fəaliyyətində göstərilən oxşar cəhətlərlə yanaşı fərqli cəhətlər də vardır. Aktyor və müəllim fəaliyyətinə xas olan spesifik cəhətlər hansılardır?

**Birincisi.** Aktyor təsadüfən toplaşan tamaşaçılarla, dinləyicilərlə işləyir. Aktyorun auditoriyası, dinləyiciləri daimi olmur, tərkib tez-tez dəyişir. Müəllimin auditoriyası isə tərkib cəhətdən daimidir, dərs ilinin sonuna qədər sinfin tərkibi sabit qalır.

**İkincisi.** Aktyor, adətən, yaşlılarla təmasda olur, yaşlıların şüuruna, hisslərinə təsir edir. Müəllim isə əsasən gənc nəsillə işləyir, uşaqların, yeniyetmələrin və gənclərin hisslərinə, şüuruna təsir göstərməyə səy edir.

**Üçüncüsü.** Aktyor dramaturqun yazdığı sözlərə istinad edir. O, pyesin mətnindən kənara çıxa bilməz. Müəllim isə dərsliyə, orada yazılan sözlərə və fikirlərə əsaslanır. Lakin istədiyi vaxt dərslük mətnindən kənara çıxa bilər; həmin mətnlə kənara çıxa bilər; həmin mətnlə məhdudlaşmamaq müsbət haldır.

**Dördüncüsü.** Aktyorun fəaliyyətində mimika, pantomimika və jestikulyasiya üstünlük təşkil edir; bu vasitələr aktyorun güclü silahına çevrilir. Müəllimin fəaliyyətində isə onlar üstünlük təşkil edə bilməz.

Müəllimin əlində mimika, pantomimika, jestikulyasiya ifadə etmək istədiyi fikri konkretləşdirmək, əyaniləşdirmək, gücləndirmək məqsədinə yönəlir.

Dinləyicilərin aktyora və müəllimə münasibəti ilə əlaqədar hansı spesifik cəhətləri qeyd etmək olar?

**Beşincisi.** Dinləyicilərin, tamaşaçıların aktyora münasibəti aktyorun fəaliyyətində dərhal dəyişiklik əmələ gətirə bilməz; aktyor onu yalnız gələcək üçün nəzərə alır. Çünki aktyorun sözləri də, onun hərəkətləri də əvvəlcədən təfərrüatına qədər planlaşdırılır, proqramlaşdırılır: rejissor tərəfindən dəqiqləşdirilir və bəyənilir. Bu cəhətdən müəllimin işi xeyli çətindir. Şagirdlərin müəllimə münasibətinin xarakteri yerində, gecikmədən, operativ şəkildə nəzərə alınmalıdır, onu sabaha qoymaq olmaz; çünki məşğələnin hər sonrakı mərhələsi şagirdlərin münasibətlərinin nə dərəcədə nəzərə alındığından çox asılı olur. Müəllim yerində, duruşunda, görkəmində, sözün deyilişi tərzində, yaxud fikrin izahı zamanı şagirdlərin münasibətlərini, reaksiyalarını nəzərə alır və lazım gəldikcə müəyyən düzəlişlər və təkmilləşmə əməliyyatları aparır. Eyni

zamanda müəllim iş metodikasında etdiyi düzəlişlərin nə dərəcədə səmərə verdiyini yenidən müşahidə edir, yoxlayır, lazım gəldikdə yenidən təshih işi aparır. Bu cəhətdən müəllimin işi aktyorun işinə nisbətən daha çətin və ağırdır.

**Altıncısı.** Dinləyicilər tamaşa zamanı aktyorun fəaliyyətinə müdaxilə edə bilməzlər. Onlar tamaşa zamanı bu mənada passivdirlər, yalnız qulaq asırlar; tamaşanın gedişində dinləyicilərin aktyora söz deməyə, sual verməyə, danışmağa ixtiyarı çatmır. Tələmdə isə şagirdlər fəal olmalıdırlar. Onlar da fəaliyyət göstərməlidirlər, sual verməli, fikir yürütməlidirlər. Şagirdlərdə fəallığın təmin edilməsi dərsə verilən ən vacib tələblərdən biridir.

**Yeddincisi.** Müşahidəçiliklə əlaqədar müəllim və aktyorun fəaliyyətini bir-birindən fərqləndirən xüsusiyyətlər vardır. Aktyor həyatı, habelə öz tamaşaçılarının ona münasibətini ümumi şəkildə müşahidə edir. Müəllimin müşahidə obyektı aktyorun müşahidə obyektinə nisbətən çox geniş və mürəkkəbdir.

Müəllim pedaqoji prosesdə, yəni təlim və tərbiyə zamanı həm özünü müşahidə etməyi bacarmalı, hərəkətlərini tənzim etməlidir; həm küll halında sinifdəki ayrı-ayrı şagirdləri müşahidə etməli, onların hərəkətlərinə istiqamət vermək üçün yollar araşdırmalı, həm də tədris materialının məzmununa, şərhdə ardıcılığa fikir verməlidir və i. a. Deməli, diqqətin həcmi və bölüşdürülməsi cəhətdən müəllimin fəaliyyəti aktyorun fəaliyyətindən xeyli fərqlənir və onun fəaliyyətindən xeyli mürəkkəbdir.

**Səkkizinci.** Aktyor müşahidələri əsasında yalnız özünü (hərəkətlərini, sözlərin deyiliş tərzini) təkmilləşdirməyə çalışır. Müəllim isə nəinki özünü, pedaqoji prosesdə şagirdlərin nitqini də, mühakimə yürütmə tərzini də təkmilləşdirməyə səy göstərir: onların davranışına da istiqamət verməli olur. Bu cəhət müəllimdən əlavə enerji, qüvvə tələb edir və aktyorluq sənətinə nisbətən müəllimliyin daha mürəkkəb və çətin olduğunu göstərir.

Müəllimlikdə nəinki aktyorluq əlamətləri, həm də rejissorluq əlamətləri vardır. Rejissorluqda və müəllimlikdə

ümumi cəhətlər hansılardır? Hansı cəhətlərdən müəllimin və rejissorun fəaliyyəti bir-birinə yaxındır?

**Birincisi.** Rejissor tamaşa ilə əlaqədar olan bir çox mütəxəssislərlə bağlı olur. O, aktyorların, bəstəkarın, baletmeysterin, rəssamın, tətbiqi incəsənət ustasının, dekorasiyaçının, işıqçının, geyim ustasının, arxitektorun, heykəltəraşın – bütün bu mütəxəssislərin fəaliyyətinə qətiyyən laqeyd qalmır və qala da bilməz.

Müəllim də şagird kollektivi ilə işləyir, onu təşkil edir; şagird kollektivində fəalları müəyyənləşdirir, onlara tapşırıqlar verir.

**İkincisi.** Rejissor da, müəllim də kollektivdə vəzifə bölgüsü aparır. Rejissor ayrı-ayrı aktyorların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq hərəsinə bir rol tapşırır. Tamaşa ilə əlaqədar qalan işlər də rejissorun tapşırığı ilə icra edilir. Pedaqoji işdə də rol bölgüsü olur. Məsələn, tərbiyəvi tədbir keçirərkən sinif rəhbəri onu əvvəlcədən planlaşdırır və təşkil edir; tərbiyəvi tədbirlə əlaqədar hər şagirdin vəzifəsini müəyyənləşdirir, kimin nə işlə məşğul olacağını aydınlaşdırır. Dərsdə də belədir. Müəllimin göstərişi ilə bir şagird keçmiş materialı danışır, başqa şagird suala cavab verir, digəri lövhəni təmizləyir, dördüncüsü hazırladığı əyani vəsaiti lövhədən asır, beşincisi müəllimin tapşırığı ilə cihazları təcrübə üçün sahmanlayır və s. Bütün bu müxtəlif istiqamətli işlərin təşkilatçısı məhz müəllimdir, sinif rəhbəridir.

**Üçüncüsü.** Rejissor da, müəllim də müxtəlif şəxslərin fəaliyyətini küll halında birləşdirir. Rejissorun səyi ilə hər bir tamaşa bizdən ötrü tamdır, bütövdür. Tamaşaçı üçün küll şəklində, vahid formada görünən tamaşa əslində müxtəlif ixtisas sahiblərinin fəaliyyətinin birləşməsi nəticəsində ortaya çıxır. Aktyorun, bəstəkarın, baletmeysterin və digər mütəxəssislərin fəaliyyəti tamaşada üzvi şəkildə bir-biri ilə elə bağlanır, elə əlaqələnir ki, tamaşa bizdə tam, dolğun, bitkin təsəvvür yaradır. Müxtəlif xarakterli fəaliyyət növlərini tamaşada birləşdirən məhz rejissordur. Rejissorluğun bu cəhəti pedaqoji işdə də müşahidə edilir. Məktəb üzrə pedaqoji kollektivin müxtəlif məzmunlu fəaliyyətini vahid istiqamətə yönəldən direktordur.

Sınıf üzrə tərbiyəvi tədbirin rejissoru sinif rəhbəridir. Dərsin rejissoru isə müəllimdir. Məhz müəllim sinifdəki bütün şagirdlərin fəaliyyətini vahid axında birləşdiriyindən dərs alınır, dərs tam, bütöv, vahid təşkilat formasına düşür.

**Dördüncüsü.** Rejissor da, müəllim də öz fəaliyyəti ilə dövrünün problemlərinə toxunur, ictimai-siyasi həyata fəal müdaxilə edirlər. Məsələn, rejissor «Od gəlini» və ya «Almaz» kimi əsərləri tamaşaya hazırlayarkən çalışır ki, müasir həyat məsələlərinə də toxunsun. Rejissorun qarşısında qoyulan başlıca vəzifələrdən biri məhz müasir həyata xidmət etməkdir. Bu cəhət müəllimin fəaliyyətində özünü daha qabarıq göstərir. Həyatla ayaqlaşmaq, dövrün tələblərinə öz işi ilə cavab vermək müəllimin vəzifə borcudur. Dövrünün tələbini nəzərə ala bilməyən müəllim həyatdan geri qalır, öhdəsinə düşən vəzifələrin icrasına çox laqeyd yanaşmış olur. Müəllim tədris etdiyi bütün mövzuları həyatla, müasir istehsalatla, partiyanın və dövlətin tələbləri ilə əlaqələndirməyə borcludur. Deməli, müəllim də, rejissor da öz fəaliyyətləri ilə dövrünün ictimai-siyasi hadisələrinə fəal şəkildə müdaxilə edə bilirlər. Bu cəhət hər ikisinin fəaliyyəti üçün ümumdür.

**Beşincisi.** Rejissorun da, müəllimin də təxəyyülü intensiv inkişaf edir. Tamaşa hazır olana qədər onun ayrı-ayrı ünsürləri, ayrı-ayrı hissələri rejissorun təxəyyülündə qurulur. Rejissor obrazları təxəyyüldə canlandırmalıdır: aktyorun sözü necə deyəcəyini, hansı şəraitdə deyəcəyini, bu zaman necə görkəm alacağını gərək rejissor qabaqcadan görsün, onları təsəvvür edə bilsin. Rejissorun işində bu cür xüsusiyyətlər onun təxəyyülünün intensiv inkişafına kömək göstərir.

Pedaqoji iş də müəllimdə təxəyyülün intensiv inkişafına münasib şərait yaradır. Müəllim növbəti dərsi təxəyyülündə qura bilər. Dərsin mərhələlərini, hər mərhələdə işinin xüsusiyyətlərini, tətbiq edəcəyi üsulları, şagirdlərə verəcəyi sual və tapşırıqları və s. cəhətləri müəllim qabaqcadan ölçüb-biçirsə, istər-istəməz təxəyyülünün, təsəvvürünün inkişafına təkan verir. Rejissor kimi müəllim də növbəti dərsin,

nəzərdə tutulan tərbiyəvi tədbirin obrazını əvvəlcədən təxəyyülündə yarada bilir.

Dediklərimizdən belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmaz ki, müəllimlik və rejissorluq arasında eyniyyət vardır. Biz müəllim fəaliyyətinin rejissor fəaliyyətinə oxşadığını qeyd etmək istəyirik. Lakin onların özünə məxsus spesifik cəhətləri də mövcuddur.

**Birincisi.** Aydındır ki, rejissor əsasən aktyorla, müəllim isə şagirdlərlə işləyir.

**İkincisi.** Rejissor vəzifə bölgüsünü ən çox aktyorlar arasında aparır, müəllim isə şagirdlər arasında.

**Üçüncüsü.** Biri tamaşa ilə əlaqədar olan mütəxəssislərin işinə, digəri isə dərslə əlaqədar şəxslərə, yəni şagirdlərə, onların valideynlərinə, yeri gələndə baza müəssisələrinin işçilərinə istiqamət verir.

**Dördüncüsü.** Rejissor tamaşa vasitəsilə həyata təsir göstərir, müəllim isə dərslə, tərbiyəvi tədbirlərlə həyatın irəliləməsinə kömək edir.

**Beşincisi.** Rejissorun təxəyyülü əsasən tamaşa ilə əlaqədar, müəllimin təxəyyülü isə dərslə, tərbiyəvi tədbirlərlə əlaqədar inkişaf edir.

**Altıncısı.** Tamaşada rejissorun özü görünür. Onun yalnız əməli, fikri duyulur. Pedaqoji işdə isə müəllimin özü də, onun əməli və fikri də gizli olmur.

**Pedaqoji fəaliyyətdə dramaturgiya ünsürləri varmı?** Ümumiyyətlə dramaturgiya ünsürləri hansılardır? Söz, mimika, pantomimika, jestikulyasiya! Həmin hərəkətlərin sözlə uzlaşması isə dramaturgiyanı yaradır. Sözlərin deyim tərzi, deyim məqamı, sözlər arasında fasilə, sözün deyimi ilə hərəkətlərin müşayiət edilməsi, aktyorun dinamik hərəkətləri, onun müəyyən görkəm alması – bütün bu hərəkətlərin ardıcılığı dramaturgiyanı əmələ gətirir. Başqa sözlə desək, dramaturgiya söz əsasında hərəkətlər ardıcılığıdır. Dramaturgiya baxımından səhnədə tamaşa zamanı deyilməli sözlər, göstərməli hərəkətlər, sözün deyim tərzi, aktyorun hərəkətləri – bunların hamısının ardıcılığı əvvəlcə ayrı-ayrı epizodlar kimi müəyyənləşdirilir və sonra birləşdirilir; elə bil

pərakəndə muncuqlar götürülür və bir-bir sapa düzülür. Belə bir fəaliyyətin nəticəsində dramaturgiya meydana çıxır.

Müəllimin, tərbiyəçinin fəaliyyətində də dramaturgiya ünsürləri müşahidə olunur. Müəllim dərsin yaradıcısı kimi çıxış edir. Rejissor tamaşanı yaratdığı kimi, müəllim də dərsi yaradır. Bu mənada müəllimin də fəaliyyəti yaradıcılıq tələb edir. Yaxşı da olsa, pis də – dərslər müəllimin əsəridir. Əsasən bu əsərinə görə müəllimə qiymət verilir.

Dərslər ayrı-ayrı ünsürlərini: şagirdlərin dərslər davamiyyətini, ev tapşırıqlarının icra vəziyyətini, şagirdlərin fəallığının təmin olunmasını, yeni tədris materialının şüurlu mənimsənilməsini, əyani və texniki vəsaitlərdən istifadəni, müstəqil işlərin təşkilini, dərslər zamanı şagirdlərə veriləcək sualları, növbəti ev tapşırıqlarını və s. cəhətləri müəllim ayrılıqda düşünür, onların ardıcılığını müəyyənləşdirir və təmin edir. Nəticədə vahid pedaqoji hadisə kimi dərslər yaranır.

Göründüyü kimi, müəllimin fəaliyyətində aktyorluq və rejissorluq əlamətləri, bütövlükdə dramaturgiya əlamətləri vardır. Bu əlamətlərin nədən ibarət olduğunu aydın təsəvvür edən müəllim lazım gəldikdə onlardan ustalıqla istifadə edə bilər. Məlum olduğu kimi, aktyor sözləri çox aydın tələffüz etməyə çalışır. Belə bir aydınlıq müəllim üçün də zəruridir. Müəllim də sözləri aktyor qədər aydın tələffüz etmək bacarığını özündə inkişaf etdirməlidir. Yaxud, aktyorun nitqində intonasiya kamil olmur. Aktyor nitqin ahəngini tələb olunan vəziyyətdə idarə etməyi bacarır. Belə bir bacarıq müəllim üçün də zəruridir. O da aktyor qədər nitqin ahəngdarlığına nail olmağa çalışmalıdır.

Müəllim də öz mimikasına, jestikulyasiyasına və pantomimikasına aktyor kimi hakim olmalıdır ki, həmin hərəkətlərini tam idarə edə bilsin, tələb olunduqda mimika və jestikulyasiya hərəkətlərinin bəzi əlamətlərindən pedaqoji məqsəd üçün istifadə etməyi bacarsın. Bu cür bacarıqlar üzərində müəllim müntəzəm işləməlidir.

Rejissorluğun bəzi əlamətlərindən də pedaqoji işdə istifadə edilməlidir. Rejissor aktyorun bütün hərəkətlərini, bu hərəkətlərin icra şəraitini təfərrüatına qədər düşündüyü

kimi, dramaturgiyanı xəyalında tam yaratdığı kimi, müəllim də hər bir dərsi, hər bir tərbiyəvi tədbiri bütün incəliklərinə qədər əvvəlcədən ölçüb-biçməlidir.

Ümumiyyətlə, öz fəaliyyətində dramaturgiya və rejissura əlamətlərindən yerli-yerində istifadə etmək müəllimin müvəffəqiyyət qazanmasına xeyli təminat verir. Buna görə də müəllimlərimiz onlardan yeri gəldikcə geniş istifadə edə bilirlər.

**(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1987, №12)**

### **33. FƏALİYYƏTDƏ İNAM AMİLİ**

Trolleybusda iki şəxsin ümitsiz söhbətinin şahidi olmuşam:

-Hara gedim? Hansı sahədə öz gücümü sınayım?

-Başqa sahədə işləyə bilərəmmi?..

Bu söhbətdə digər cəhətlərlə yanaşı müəyyən psixoloji amilin olduğu özünü qabarıq şəkildə göstərirdi: inamsızlıq. İnamsızlıq isə adamda bədbinlik, ümitsizlik kimi olduqca zərərli psixoloji vəziyyətin yaranmasına səbəb ola bilər.

Aydındır ki, bu cür təzadlar bazar iqtisadiyyatına keçidin və iş yerlərində aparılan ixtisarların nəticəsidir. Müxtəlif səbəblərdən bəzi şəxslər peşələrini dəyişdirmək zərurəti ilə qarşılaşmışlar.

Belə bir şəraitdə baş qaldıra biləcək inamsızlıq, çaşqınlıq, bədbinlik, ümitsizlik kimi psixoloji hallar diqqətdən yayınmamalıdır. Həmin zərərli psixoloji halların qarşısını almaq üçün tədbirlər görməyə böyük ehtiyac duyulur.

Ümitsizliyin və inamsızlığın psixoloji köklərini və adamlarda öz gücünə inam yaratmağın imkanlarını açmaq bu cür tədbirlərdən biri hesab edilə bilər.

İnamsızlıq ümitsizliyə və bədbinliyə səbəb olduğu kimi, onun əksi olan inam hissi adamları müvəffəqiyyətə doğru yönəldir. Faktlar yenilməz şəkildə göstərir ki, insanın qarşıdakı fəaliyyətinin uğurlu olmasını təmin edən psixoloji amillərdən biri məhz inam hissidir. Öz imkanlarına, öz gücünə inamı olmayan adam fəaliyyətin heç bir növündə lazımı

müvəffəqiyyət qazana bilmir. Yaradıcılıqda müvəffəqiyyət və öz gücünə inam musiqidə, təsviri incəsənətdə, ədəbiyyatda, elmdə, fəaliyyətin başqa sahələrində də bir-birindən ayrılmazdır. İnam hər kəsdən təkidli olmağı tələb edir. İnam anadangəlmə hiss deyil, həyatda formalaşır. Onun adamda təşəkkül tapmasına təsir göstərən bir sıra obyektiv və subyektiv amillər vardır. İnsanın özünü həsr etmək istədiyi yaradıcılıq fəaliyyətinin spesifik xüsusiyyətləri ilə nəzəri və əməli cəhətdən tanışlıq bu cür amillərdən biridir. Fəaliyyət sahəsi barədə adamın nəzəri biliyi və müvafiq əməli bacarığı ona imkan verir ki, həmin sahədə lazım olduğundan artıq enerji sərf etməsin. Onun ehtiyatda olan enerjisi, diqqəti yaradıcılığını təkmilləşdirməyə, yeni yaradıcılıq yolları axtarmağa yönəli bilir. Adamın fikri fəallaşır.

Məşğul olduğu fəaliyyət sahəsi üzrə müxtəlif mənbələrdən insanın əldə etdiyi nəzəri biliklər inam hissini yaranması üçün zəruridir; lakin bu, kifayət deyildir. Müdriklərin belə bir fikri ilə razılaşmalıyıq ki, kitablardakı biliklərlə kifayətlənənlər əməli işdə nöqsanlara tez-tez yol verirlər. İnam hissini yaranması üçün adamın marağına uyğun gələn fəaliyyət sahəsi ilə əməli tanışlıq, bu sahədə müəyyən təcrübə də zəruridir. Nəzəri biliklərlə birlikdə bacarıq və vərdişlərin toplanması və adətə çevrilməsi fəaliyyətdə yenilik yaratmağa imkan verir, yaradıcılıqda müvəffəqiyyətə inamı xeyli artırır. Nəzəri biliklərlə əməli bacarıq və vərdişlərin ahəngdar qovuşması şəraitində insanın fikri adət etdiyi iş tərzinin daha səmərəli yollarını tapmağa yönəlir: imkan formasında olan inam gerçəkləşir.

Öz fəaliyyətinin məhsulunu əvvəlcədən təxəyyülündə canlandırmaq da, onun cəmiyyət üçün əhəmiyyətini başa düşmək də yaradıcılığa inamın adamda formalaşmasını sürətləndirir. Fəaliyyətdən hansı xüsusiyyətli məhsul alacağını əvvəlcədən təxəyyülündə canlandırmayan və cəmiyyət üçün onun mənasına məhəl qoymayan adamda məsuliyyət və inam hissi azalır. Fəaliyyət məhsulunun ictimai əhəmiyyətini başa düşmək dərəcəsi ilə həmin məhsulu almağa inam arasında müəyyən asılılıq olduğu özünü göstərir: qarşıdakı

fəaliyyət məhsulunun ictimai ehtiyaclarla əlaqəsini başa düşmək dərəcəsi yüksəldikcə yaradıcılığın müvəffəqiyyətinə inamın dərəcəsi də yüksəlir və əksinə.

Müəyyən fəaliyyət sahəsi üzrə nəzəri biliklərə yiyələnmək, həmin sahə üzrə lazım olan bacarıq və vərdislər toplamaq, habelə öz fəaliyyət məhsulunun ictimai həyat üçün əhəmiyyətini başa düşmək zəminində adamın inamı artır, təxəyyülü fəallaşır, yaradıcılığa meyli güclənir.

Adamda inamın dərəcəsinə və deməli, təxəyyülün keyfiyyətinə, habelə yaradıcılığın səmərəliliyinə həmkarlarının fəaliyyət nəticələrindən hali olması da təsir göstərir. Adam ətraf mühitdən təcrid olunmuş şəraitdə, başqalarından əlaqəsiz mühitdə deyil, onlarla müəyyən təmasda fəaliyyət göstərir. Belə bir təmas imkan verir ki, adam öz təxəyyülünün məhsulunu həmkarlarının mövcud nailiyyətləri ilə müqayisə etsin və yeniliyinə yəqinlik hasil olsun. Həmkarlarının fəaliyyət məhsullarından hali olmayan şəxs yaradıcılıqda bəzən müvəffəqiyyət qazana bilmir. Başqalarının fəaliyyət məhsullarının xüsusiyyətlərindən xəbərdar olmaq dərəcəsi ilə adamın öz yaradıcılığına inamı arasında müəyyən asılılıq müşahidə olunur: adam başqalarının fəaliyyət məhsulları ilə nə qədər ətraflı tanış olursa, öz yaradıcılığına inamı və onun ictimai əhəmiyyəti bir o qədər arta bilir, həmkarların aldığı nəticələr təkrar edilmir, yenilik meydana gəlir. Belə bir psixoloji qanunauyğunluğun varlığına göz yummaq olmaz. Atalar haqlı deyib: açıq qapını döyməzlər.

İnam sayəsində təxəyyülün yaratdığı obrazın reallaşması bir sıra mərhələdən adlayır: təxəyyül obrazının ilk variantı yaranır; adamın fikri həmin variantın mümkün olan nöqsanlarını üzə çıxarır; obraz təkmilləşdirilir və əməli şəkildə həyata keçirilir.

Göründüyü kimi, öz gücünə inam fəaliyyətdə maksimum müvəffəqiyyət qazanmağa səmərəli təsir göstərən psixoloji amillərdən biridir. Müvafiq fəaliyyət sahəsinə aid olan bilikləri, bacarıq və vərdisləri mənimsəmək, öz fəaliyyətinin cəmiyyət üçün əhəmiyyətini nəzərə almaq, başqalarının fəaliyyət məhsullarının xüsusiyyətlərindən hali olmaq isə

belə bir inamın adamda uğurla formalaşmasını sürətləndirən amillərə aid edilir.

Deyilənlərdən aydın olur ki, uğurlu fəaliyyət üçün zəruri olan inam hissənin formalaşması adamın özündən çox asılıdır. İş yerini dəyişmək zərurəti qarşısında qalan şəxs özünü müşahidə etməli, inamsızlıq halı baş qaldırdığını yəqin etdikdə öz üzərində işləməlidir; qarşısında vəzifə qoymalı, özünə göstəriş verməlidir: mən bu işin öhdəsindən gələ bilərəm! Mən bu işin öhdəsindən gəlməliyəm! Təkidli olmaq gərəkdir!

İxtisar olunmuş şəxslərin düşdüyü psixoloji vəziyyətdən çıxmasını asanlaşdırmaq üçün psixoloqlarımızın üzərinə də xeyli yeni vəzifələr düşür. Bu sahədə psixoloqların köməyinə ehtiyac vardır.

Bəs məşğulluq xidməti necə? Məlumdur ki, bazar iqtisadiyyatına keçidlə əlaqədar məşğulluq xidməti idarələri yaradılmışdır. Bu idarələr ixtisara düşmüş şəxslərin elmi problemlərinə də diqqət yetirməyə borcludurlar.

**(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 13 may 1992)**

### **34. MÜASİR İNTEQRASIYA ŞƏRAİTİNDƏ VƏTƏNDAŞLIQ ŞÜURUNUN MAHİYYƏTİ VƏ ONU FORMALAŞDIRMAĞIN BƏZİ MƏSƏLƏLƏRİ**

Məlum olduğu kimi, respublikamızda iqtisadi, siyasi və sosial yüksəliş durmadan güclənir. Ölkəmizin beynəlxalq nüfuzu gündən-günə artır. Dünyanın müxtəlif dövlətləri və təşkilatları ilə respublikamızın əlaqələri getdikcə genişlənir. Bakı – Tiflis – Ceyhan neft kəməri uğurla tikilir. Böyük Çin İpək yolu çəkilir. Qara dəniz hövzəsi Dövlətlərarası müqavilələr bağlanır. Avropa Şurası və Avropa İttifaqı ilə Azərbaycan Respublikası arasında anlaşmalar dərinləşir, ABŞ-la Azərbaycan arasında strateji tərəfdaşlıq, Azərbaycanın NATO ilə sülh naminə tərəfdaşlıq çərçivəsində birgə fəaliyyət həyata keçirilir. Bakıda Şirvanşahlar sarayının, Şəkidə Xan sarayının, Naxçıvanda Möminəxatun məqbərəsinin və digər tarixi abidələrimizin bərpaasına BMT yardım göstərir və s.

Respublikamızın beynəlxalq inteqrasiyasına dair burada ötəri sadaladığımız və hələ sadalamadığımız bir çox faktlar hamımızı sevindirir. Lakin, bizcə, Azərbaycan Respublikasının dünya dövlətləri ilə inteqrasiyasına əsas iki qrup amil ciddi maneçilik törədir. Birinci qrupa biz, Dağlıq Qarabağla əlaqədar olan amilləri aid edərdik.

Əvvəla, ərazimizin 20%-i işğal altındadır; bir milyon qaçqın və köçkünümüz var. Torpaqlarımız işğaldan azad edilməli, qaçqın və köçkünlərimiz öz el-obalarına qaytarılmalıdır.

İkincisi, erməni qəsbkarları nəinki işğal etdikləri torpaqlardan çıxmaq istəmir, hətta Dağlıq Qarabağı və Naxçıvanı Ermənistanla birləşdirmək iddiasına düşmüşlər.

Üçüncüsü, Dağlıq Qarabağ münaqişəsini həll etmək missiyasını üzərinə götürmüş Rusiya bir tərəfdən Ermənistanı bir milyon dollardan artıq dəyəri olan hərbi texnika ilə silahlandırır, digər tərəfdən də Azərbaycana deyir ki, gedin Ermənistanla dil tapın, münaqişəni özünüz həll edin. Bu siyasət təcavüzkarla təcavüzə məruz qalanı eyni müstəviyə qoymaq siyasətidir, ikili siyasətin təzahürüdür.

Humanizm, demokratiya, xeyriyyəçilik, insan hüquqları, müxtəlif maddi yardımlar adı altında fəaliyyət göstərən bəzi daxili və xarici qüvvələrin əməllərini ikinci qrupa aid etmək olar. Əvvəla, 15-16 oktyabr hadisələri aydın şəkildə göstərdi ki, bəzi vətəndaşlarımız arasında vətəndaşlıq şüurundan uzaq olan, öz şəxsi, qrup marağını dövlət maraqlarından üstün tutanlar, hələ də, təəssüf ki, az deyil.

İkincisi, Azərbaycan Respublikasının müstəqilliyini istəməyən bəzi daxili və xarici qüvvələr dövlətimizə böhtanlar atır, müttəfiqlərimizlə aramızı vurmağa, xalqımızı hörmətdən salmağa çalışırlar. ABŞ-ın ölkəmizdəki səfirliyinin binasını bu yaxınlarda partlatmaq cəhdinin qarşısının alındığı deyilənə misaldır.

Üçüncüsü, xarici ölkələrdən maddi və humanitar yardım adı altında respublikamıza gələn bəzi maliyyə qurumları və təşkilatlarının əməlləri; irəli sürdükləri: «metroda gediş haqqını artırın, enerji daşıyıcılarının qiymətlərini artırın, Ermənistanla iqtisadi və ticarət əlaqələri yaradın və s.» kimi

tələbləri bizi ayıq-sayıq olmağa sövq edir, bizdən yüksək vətəndaşlıq şüuru tələb edir.

Özümüzlə, təhsillə əlaqədar misal gətirək. Məlum olduğu kimi, Dünya Bankı Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafına yardım üçün həm külli miqdarda vəsait ayırmış, həm də Təhsil nazirliyinə xarici məsləhətçi professorlar və yerli məsləhətçi təhkim etmişdir.

Məsləhətçi mütəxəssislərin hesabat-məruzələrində iki dəfə iştirak etmişəm. Lakin onlardan təhsil anlayışının mahiyyətinin nədən ibarət olduğu sualına konkret cavab ala bilməmişəm. Nazirimiz hörmətli Misir Mərdanovun göstərişinə əsasən müzakirə Təhsil Problemləri İnstitutunda direktor A.Mehrabovun və onun müavini Y.Kərimovun, habelə yerli məsləhətçilərdən A.Cahangirov və 20Nəli məktəbin direktoru Talib müəllimin iştirakı ilə davam etdirildi. Xarici məsləhətçi mənə sual verdi: –Bəs siz təhsil anlayışını necə başa düşürsünüz?

Mənim və Y.Kərimovun ətraflı şərhindən sonra müzakirə yekunlaşdı. Xaricdən olan məsləhətçi professor institutun direktoru Mehrobova dedi: - Nə üçün bu professorla məni indiyədək tanış etməmişiniz? Gələn dəfə bu professorla məni görüşdürün!

Mənim başa düşdüyümə görə, həmin sual cavabsız, xahiş isə icrasız qaldı. Məntiqə görə müzakirənin nəticəsi barədə institutun direktoru hörmətli nazirimizə məlumat verməli, müzakirədən müəyyən nəticə çıxarmalı və lazım bilinərdisə mənə də məlumat verilərdi. Amma belə olmadı. Nə üçün? Bəlkə mənim vətəndaşlıq şüurumun aşağı səviyyədə olduğuna görə?

Məsləhətçi xarici professordan bizə bir qalaq hesabat-kağız, kurikulum və təhsildə qarmaqarışıqlıq qaldı. Uzun müddət sorğu-sualdan sonra aydınlaşdıra bildik ki, kurikulum bizim çoxdan işlətdiyimiz məfhumdur – təhsil proqramı deməkdir. Sabiq prezidentimiz Heydər Əliyevin imzaladığı Təhsil İslahatı proqramı əsasında Təhsil nazirliyi xeyli iş görmüş, bir çox sənəd hazırlamışdır. Təqribən eyni iş kurikulum adı altında yenidən təkrarlanmışdır. Hələ bu

əlavə işə, daxili və xarici məsləhətçilərə sərf olunmuş pul vəsaitini burada dilə gətirmirik. Sadəcə soruşuruq:

Biz özümüzü nə üçün elə aparırıq ki, guya biz aşağı səviyyəli mütəxəssislərik? Bəs bizim vətəndaşlıq qürurumuz harada qalır?

Bu yaxınlarda ABŞ-ın respublikamızda həyata keçirdiyi təhsil proqramlarından birində mən də iştirak etmək istədim. Tanışlıqdan sonra mənim qarşımda şərt qoydular: siz bizim proqramın icraçısı olacaqsınız. Dedim: –Mexaniki icraçı yox, yaradıcı icraçı! Dedilər: –Yox! Vəsaiti biz veririk, siz isə bizim proqramı olduğu kimi yerinə yetirməlisiniz. Razılaşmadım. Görünür, vətəndaşlıq şüurum «aşağı» səviyyədə olduğundan əlavə gəlirdən imtina etmişəm.

Kurrikulumdən və belə «sövdələşmədən» sonra formalaşan təəssüratım belədir: bizim «xeyirxah» məsləhətçilər ya bizi avam hesab edib yüngül yolla pul qazanırlar, yaxud bizim təhsil sahəsində dolaşılıq yaratmaq istəyirlər. Bəlkə də həm birincidir, həm də ikinci!

Bütün sahələrdə, o cümlədən təhsil sahəsində inteqrasiya bizim şüurumuza, dilimizə, fəaliyyətimizə müdaxilə təhlükəsini ortaya qoymuşdur. Belə bir təhlükəyə laqeyd qalmaq olarmı? Fikir verin: kurrikulum, tender, treninq, interaktiv, korreksiya, korrektiv, ekspressiv, takesik, proksemik, və s. və i. a. Əcnəbi sözlər, hesabatlar, təlimatlar, kitab və kitabçalar, mətbuat vasitəsi ilə dilmizə yeridilir. Bələmiz təkcə bundan ibarət deyil.

Bələmiz həm də orasındadır ki, əvvəla, təhsil işçilərimizin xeyli hissəsi işlətdikləri həmin sözlərin mənasını başa düşmür və bu səbəbdən də mahiyyətini izah edə bilmir. İkincisi, həmin əcnəbi sözlərdən əksəriyyətinin Azərbaycan dilində müqabili olduğu halda, zəhmət çəkib sözlərin ana dilimizdə müqabilini tapıb işlətmirik. Axı, Azərbaycan dilinin tətbiqi işini təkmilləşdirmək haqqında sabiq ölkə prezidentinin xüsusi fərmanı qüvvədədir! Belə davam edərsə xalqın ən qiymətli mənəvi dəyərlərindən biri olan dilimizi tədricən itirərik. Bəs nə üçün həmin fərmana əməl edilmir? Çünki bəzilərimizdə vətəndaşlıq şüuru çatışmır.

**Sual olunur:** müasir dövlətlərarası inteqrasiya şəraitində, Azərbaycana münasibətdə ikili standartların işə salındığı şəraitdə, erməni terror və quldur birləşmələrinin xalqımıza qarşı aramsız təcavüzü şəraitində, ölkə daxilində bəzi adamlarımızın vətəndaşlıq şüurunun zəif olduğu şəraitdə öz dövlətçiliyimizi, milli varlığımızı qorumaq üçün hansı tədbirlər həyata keçirilməlidir? Aydındır ki, burada bir deyil, bir çox tədbirlər işlənib hazırlanmalı və həyata keçirilməlidir. Belə tədbirlərdən biri adamlarımızda, o cümlədən gənc nəsildə vətəndaşlıq şüurunun formalaşdırılması ola bilər.

Həm gənclərimizdə, həm də bir çox yaşlılarımızda vətəndaşlıq şüurunun formalaşdırılmasından ötrü Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası zəruri hüquqi zəmin yaradır. Vətəndaş həyatının bütün sahələrini əhatə edən hüquqlar, vəzifələr və azadlıqlar Konstitusiyamızda qanuniləşdirilmişdir. Konstitusiyaya hətta vətəndaşlıq hüququ və vətəndaşlıq hüququnun təminatı haqqında xüsusi maddələr də daxil edilmişdir. Məsələn, 52-ci maddədə yazılır: «Azərbaycan dövlətinə mənsub olan, onunla siyasi və hüquqi bağlılığı, habelə qarşılıqlı hüquq və vəzifələri olan şəxs Azərbaycan Respublikasının vətəndaşdır».

Bir sıra faktlar göstərir ki, Azərbaycan Respublikasının vətəndaşı hesab edilən şəxslərin heç də hamısı müqəddəs sözün – vətəndaş məfhumunun mahiyyətini o qədər də aydın təsəvvür etmir; hətta bəzən vətəndaş olduğu respublikamızın adına ləkə gətirən əməllərə də yol verir. Buna görə də Konstitusiyanın yaratdığı hüquqi zəminə əsaslanaraq adamlarımızda vətəndaşlıq şüurunun mahiyyəti haqda, onu formalaşdırmağın yolları barədə söhbət açmağı vacib sayırıq.

Soruşulur: vətəndaşlıq şüuru məfhumunun məzmununda hansı mənəvi keyfiyyətlər birləşir? Fikrimizcə, həmin keyfiyyətlər aşağıdakılardan ibarətdir: şəxsin öz milli mənsubiyyətini dərk etməsi: «mən Azərbaycanlıyam», «mən Azərbaycan Respublikasının bir parçasıyam» fikrini qəbul etməsi; Azərbaycanı özünün respublikası hesab etməsi; Azərbaycanın dərdini öz dərdi, onun uğurlarını özünün uğurları hesab etməsi; Azərbaycanın milli maddi və mənəvi

dəyərlərini öz dəyərləri kimi qəbul etməsi; bu dəyərlərin nədən ibarət olduğunu öyrənməsi, qoruması və inkişaf etdirməsi; Azərbaycan Respublikasına edilən təcavüzü özünə və öz ailəsinə edilən təcavüz kimi başa düşməsi; Azərbaycan Respublikasının düşməni öz düşməni kimi, onun dostunu öz dostu kimi qiymətləndirməsi; Azərbaycan xalqının və dövlətinin milli maraqlarına xidmət edən bəşəri dəyərlərə laqeyd qalmaması, onları qəbul etməsi və həyata keçirməsi.

Vətəndaşlıq şüurunun məzmununu təşkil edən həmin keyfiyyətləri adamlarımıza aşılamaq üçün qəzet və jurnalların, radio və televiziyanın, dövlət və ictimai təşkilatların imkanlarından istifadə edilməlidir.

Tədris müəssisələri bu istiqamətdə daha çox iş görə bilər. Çünki məktəb şagirdlərə və tələbələrə həm təlim zamanı, həm də dərscənkənar vaxtlarda məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil təsir göstərmək imkanına malikdir. Bu baxımdan məktəblərimizdə tədris olunan bütün fənlərin imkanlarından səbrlə istifadə edilməlidir. Hər hansı fənnin, məsələn, dilin, yaxud kimyanın və ya riyaziyyatın tədrisinə yalnız müvafiq biliklərin (dilə, kimyaya, riyaziyyata və s. aid biliklərin) öyrədilməsi vasitəsi kimi baxılmamalıdır; bununla yanaşı, fənnin tədrisi müəllimin əlində həm də vətəndaşlıq şüurunu formalaşdırmağın güclü vasitəsinə çevrilməlidir. Ən vacibi budur ki, müəllimin özü, onun fikirləri və əməlləri gənc nəsil üçün, şagirdləri və tələbələri üçün vətəndaşlıq şüurunu tərənnüm edən nümunə olsun: onlar əsl vətəndaşlıq şüurunu səciyyələndirən mənəvi keyfiyyətləri öz müəllimlərinin şəxsiyyətində görə bilsinlər.

Bu günlərdə AAK-da bir neçə namizədlik və doktorluq dissertasiyası müzakirə olunmuşdur. Acınacaqlı haldır ki, təhsilə, ayrı-ayrı fənlərin tədrisinə həsr olunmuş həmin dissertasiyalarda tərbiyə məsələlərinə toxunulmur. Belə çıxır ki, təlimin vəzifəsi yalnız bilik və bacarıq öyrətməkdir; şagirdlərin tərbiyə olunmalarının, psixoloji inkişaflarının təlimə, fənlərin tədrisinə daxli yoxdur. Bu cür faktlar göstərir ki, təlim, tərbiyə və təhsil mövzusunda, xüsusən fənlərin tədrisinə aid dissertasiya yazan şəxslərin pedaqoji

elm sahəsində son on il ərzində Azərbaycanda çap olunmuş yeni fikirlərdən xəbərləri yoxdur.

Bir çox müəllimlərin iş təcrübəsində və bəzi dissertasiyalarda fənnin tədrisini yalnız biliklərin, bacarıq və vərdişlərin öyrədilməsinə müncər etməyin, təlimin tərbiyələndirici və inkişafetdirici cəhətlərinə məhəl qoymamağın başlıca səbəblərindən birini biz mövcud təhsil qanunundakı nöqsanlarda görürük.

Bir neçə gün bundan əvvəl Azərbaycan Dillər Universitetində bizi təhsil haqqında qanunun yeni layihəsi ilə tanış etdilər. Məlum oldu ki, ikinci oxunuşdan sonra yenə təhsil məfhumu pedaqoji prosesdən, təlimdən, tərbiyə və psixoloji inkişafdan təcrid edilir; belə təəssürat yaranır ki, təhsilin tərbiyəyə və psixoloji inkişafa aidiyyəti yoxdur. Görünür, layihə üzərində işləyən yoldaşlar təhsil sahəsində yaxşı praktik mütəxəssislərdir; lakin onların respublikamızın dövlət müstəqilliyi şəraitində formalaşmış yeni milli pedaqoji ideyalardan xəbərləri yoxdur. Vətəndaşlıq şüuru tələb edir ki, layihədə milli pedaqoji fikirlərimiz də nəzərə alınsın: təhsil qanunu vətəndaşlıq şüurunun formalaşdırılması sahəsində fəaliyyət göstərən həm müəllimlərin, həm də nəzəri problemlər üzərində çalışan mütəxəssislərin işinə düzgün, elmi istiqamət verməlidir.

Çünki, vətəndaşlıq şüurunu gənc nəsildə formalaşdırmağa istiqamətlənmiş təhsil qanununa əsaslanan müəllim tədris etdiyi fənnin təkcə təhsilləndirici vəzifəsini deyil, tərbiyələndirici və inkişafetdirici vəzifələrini də həyata keçirməli olar. Məhz bu yolla, fənn üzrə milli və ümumbəşəri dəyərlərlə gənc nəslə silahlandırmaq yolu ilə strateji məqsədə – respublikamızın dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa və ölkəmizi inkişaf etmiş dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan, vətəndaşlıq şüuruna malik olan şəxslər yetişdirməyə nail ola bilərik.

**(ADU-nun «Elmi xəbərləri», 2004, №2)**

# KİTABIN İÇİNDƏKİLƏR

TƏRTİBÇİDƏN.....	3
------------------	---

## I. TƏLİMDƏ SƏMƏRƏLİLİYİN BƏZİ PSIXOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

1. Dərsdə şagirdləri fəallaşdırmaq mühüm şərtidir...	7
2. Təlimin ümumi məsələlərinə yaradıcılıqla yanaşmalı.....	11
3. Şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətini inkişaf etdirək...	15
4. Psixologiya və təlim.....	21
5. Dərsi səmərələşdirməyin imkanları haqqında.....	25
6. Yeni proqramları həyata keçirməyin pedaqoji və psixoloji əsaslarına dair.....	36
7. Təlim zamanı şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması.....	51

## II. TƏLİMDƏ MƏNİMSƏMƏNİN PSIXOLOJİ AMİLLƏRDƏN ASILILIĞI

8. Təlimin keyfiyyətini yüksəltməyi təmin edən bəzi amillər.....	63
9. Təlimdə şagirdlərin müstəqil işləri onların zehni və əməli fəallığını artırmağın yollarından biridir.....	71
10. Dərsin səmərəli təşkili təcrübəsindən.....	85
11. Yeni biliyin öyrədilməsində təkrarın təşkili.....	94
12. Bir müəllimin bir dərsi.....	105
13. Təkrarı və yeni biliyin öyrədilməsini vahid prosesdə birləşdirməyin səmərəli olmasına dair.....	109
14. Yeni biliklərə yiyələnmə zamanı şagirdlərin fəaliyyətinə dair.....	121
15. Təlimdə yüklənmə: səbəbləri və aradan qaldırılması yolları.....	130
16. Dərsin ideya-nəzəri səviyyəsinin yüksəldilməsi yenidənqurmağın mühüm tələbidir.....	142
17. Mənəvi aləmin əsl memarı.....	152

## III. YENİ TƏLİM NƏZƏRİYYƏSİNİN FORMALAŞMASINDA PSIXOLOJİ AMİLLƏRİN ROLU

18. Yeni təlim nəzəriyyəsi.....	156
19. Təlimdə yeni meyllər güclənir.....	164
20. Təlimin mahiyyətinə dair yeni nəzəriyyə və bunu bilməyin praktik əhəmiyyəti.....	171

#### **IV. PEDAQOJİ PROSESİN PSİXOLOJİ İMKANLARINDAN İSTİFADƏNİN ZƏRURİLİYİ**

21. Dərstdə şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsini yüksəltmək yolları haqqında.....	175
22. Təlim keyfiyyətini yüksəltməyin bəzi yolları.....	188
23. Şagirdlərdə yeni biliyə maraq yaradılmasının yolları.....	190
24. Yeni biliyin öyrənilməsi zamanı köhnə biliyin təkrarı.....	212
25. Şagirdlərdə müstəqilliyin və fikri fəallığın artırılması.....	239
26. Şagirdlərin bilik və bacarıq keyfiyyətlərinin aşkara çıxarılması.....	255

#### **V. UŞAĞIN MƏKTƏBƏ PSİXOLOJİ HAZIRLIĞI ZƏRURİDİR**

27. Uşağı məktəbə hazırlamağın bəzi məsələləri.....	273
28. Uşağın məktəbə hazırlanmasının ümumi məsələləri.....	285

#### **VI. MÜƏLLİMİN PEDAQOJİ-PSİXOLOJİ SƏVİYYƏSİNİN YÜKSƏLDİLMƏSİ ZƏRURƏTDİR**

29. Pedaqoji hadisələrə psixoloji yanaşma tərzini.....	307
30. Yeni pedaqoji təfəkkür və pedaqogika.....	314
31. Pedaqoji prosesdə müəllimin öz psixi vəziyyətini idarə etməsi məsələləri.....	320
32. Pedaqoji fəaliyyətdə dramaturgiya və rejissorluq əlamətləri.....	332
33. Fəaliyyətdə inam amili.....	342
34. Müasir inteqrasiya şəraitində vətəndaşlıq şüurunun mahiyyəti və onu formalaşdırmağın bəzi məsələləri.....	345