

NURƏDDİN KAZIMOV

SEÇİLMİŞ ƏSƏRLƏRİ

X CİLD

**ELMİ-PEDAQOJİ MƏSƏLƏLƏR MİLLİ
PEDAQOGİKA İŞİĞİNDƏ**

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

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

Rəyçi: professor
Fikrət Əhməd oğlu Seyidov

Tərtibçi: pedaqoji elmlər namizədi, dosent
Ayaz Nurəddin oğlu Kazımov

TƏRTİBÇİDƏN

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

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

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

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

həm də Sumqayıt və Bakı şəhərlərinin bəzi məktəblərində tətbiq edilmişdir.

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

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

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

Ayrı-ayrı 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. PEDAQOJİ ELMİN BƏZİ METODOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

1. О НЕКОТОРЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ВОП- РОСАХ ИЗУЧЕНИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ЗАКОНОВ В ПЕДАГОГИКЕ

Одной из константных проблем педагогической науки является исследование и выявление закономерностей педагогического процесса. Чем больше будет выявлено закономерностей, циркулирующих в различных областях учебно-воспитательного процесса, тем учителя и воспитатели будут увереннее применять те или иные методы и приемы педагогического воздействия, и чем шире педагогические закономерности будут реализовываться в практике, тем меньше будет негативных случаев педагогического субъективизма в обучении и воспитании подрастающих поколений.

Некоторые коренные закономерности воспитания отмечены в трудах классиков марксизма-ленинизма. Теоретические положения марксизма-ленинизма имеют огромное методологическое значение для педагогики. Отдельные закономерности воспитания установили Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко и другие крупные педагоги прошлого. А.С.Макаренко сформулировал такую закономерность: желаемые моральные качества успешно воспитываются в детях, когда детей вводят в условия, требующие от них проявления этих качеств. Опираясь на эту закономерность, А.С.Макаренко с целью преодоления у детей чувства трусости выводил их на ночные прогулки, привлекал их к ночным дежурствам в лагере.

Проблема выявления педагогических закономерностей занимала и занимает таких видных советских учёных-педагогов, как П.Н.Груздев (1), Н.А.Петров (2), В.Я.Стру-

минский (3), А.Д.Алферов (4), Н.П.Петухов (5), В.Е.Гмурман (6), Б.Т.Лихачев (7), И.С.Марьенко (8) и др.

Работы этих авторов вносят серьезный вклад в депо дальнейшего изучения и выявления новых педагогических закономерностей. Однако наряду с очевидными успехами в этой области педагогической науки есть еще немало недостатков: имеют место поиски педагогических закономерностей вне учебно-воспитательного процесса; допускаются разные истолкования одной и той же закономерности; нередко встречаются случаи отождествления принципа и правила с закономерностью, закономерности – с законом. Подобные недостатки в теории затрудняют в известной мере ее дальнейшее исследование.

По нашему мнению, эти недостатки объясняются двумя главными обстоятельствами. Одно из них связано со сложностью причинно-следственных связей в самих педагогических явлениях. В отличие от других явлений, например, физических, биологических, химических, в педагогических явлениях следствие может иметь в своей основе несколько причин, притом чаще всего разнохарактерных. Поэтому установление практических проявлений конкретной закономерности, циркулирующей в данной области обучения и воспитания, требует от исследователя разностороннего и системного подхода к ее изучению.

Второе обстоятельство, обуславливающее названные недостатки, связано с недостаточной разработанностью вопросов методологии исследований закономерностей педагогического процесса как таковых. Остановимся на некоторых из этих вопросов.

Одним из частных, но немаловажных вопросов методологии такого рода исследований является характер употребления понятий «закон» и «закономерность» в области педагогики.

Понятия «закон» и «закономерность» зачастую не обуславливаются в педагогической и методической литературе тем содержанием, которое каждым из них обозначается.

То, что одни авторы (например Петухов Н.П.) называют «законами воспитания», другие (например Марьенко И.С., Лихачев Б.Т., Алферов А.Д.) называют «закономерностями воспитания». В одних работах употребляется понятие «закон обучения» (например в работе Помагайба В.И.), в других работах - «закономерность обучения». Одни авторы (например Струминский В.Я.) оперируют понятием «закон в педагогике», другие (например Блинов В.М., Краевский В.В. (9) - понятием «закономерность в педагогике».

Правомерно ли вообще наряду с понятиями «закономерность обучения» и «закономерность воспитания» употреблять понятия «закон обучения» и закон воспитания»? Нам предоставляется неправомерным. Употребление понятий «закон обучения», «закон воспитания» вносит путаницу проблему. Известно, что обучение и воспитание – объективные процессы. Как все объективные процессы, обучение и воспитание имеют свои закономерности. Педагогика изучает и выявляет не законы, а именно закономерности обучения и воспитания. Закономерности педагогического процесса функционируют независимо от того, изучаются или не изучаются они наукой – педагогикой.

Весьма близкие, органически связанные между собой в педагогике понятия «закономерность» и «закон» отождествляются потому, что не различаются уровни обобщения одних и тех же педагогических явлений.

Обозначая одни и те же педагогические явления, одну и ту же причинную связь, понятия «закон» и «закономерность» в то же время отражают педагогическую действительность на разных уровнях обобщения: закономерность на максимально практическом, закон на максимально теоретическом. В формулировке закономерности проявляется практическая сторона педагогического процесса, а в формулировке закона – его теоретическая сторона.

Изучая прежде всего типичные, часто повторяющиеся и постоянно действующие, а следовательно, закономерные явления, педагогика, однако, не должна останавливаться на

этом; она должна идти дальше, выявленные закономерности формулировать более обобщенно, коротко, т.е. в виде законов. Следовательно, в формулировке педагогической закономерности развернуто и конкретно отражается сущность соответствующей области педагогического процесса; в законе же эта сущность не раскрывается, она выражается сокращенно.

Если согласиться с указанными главными особенностями закона и закономерности в педагогике, то можно было бы предложить такие их определения: педагогическая закономерность заключается в развернутой и конкретной характеристике повторяющихся и постоянно действующих явлений педагогического процесса, в раскрытии их сущности. Закон же в педагогике можно было бы понимать как максимально общее и кратко сформулированное определение, подразумевающее соответствующую закономерность педагогического процесса.

При таком подходе имеется в виду не только специфика закона и закономерности в педагогике, но также их взаимопереходы. В законе подразумевается соответствующая закономерность; закономерность требует соответствующего словесного оформления в виде закона. Поэтому закономерность выступает как сущность закона.

Как видно, закон связывается с педагогическим процессом, с процессом обучения и воспитания через соответствующую закономерность. Поэтому такие выражения, как, «закон обучения» или «закон воспитания», нам кажутся неудачными. Наиболее верными нам представляются выражения: «закономерность обучения», «закономерность воспитания».

В педагогической литературе намечается тенденция выразить педагогическую закономерность в форме закона, а закон – в форме закономерности. Ярким примером служит книга В.И.Помагайба (10). У автора наблюдается объективная тенденция называть закон и выражать его в форме закономерности, хотя этот вопрос в книге не был

предметом специального рассмотрения. Автор специально не касается вопроса взаимозависимости закона и закономерности, даже не употребляет понятия «закономерность»; однако из работы видно, что у автора явно чувствуется потребность в разграничении понятий «закономерность» и «закон» в педагогике.

Законы автором выражены так: закон усиления и разрешения диалектических противоречий в познавательной деятельности учащихся; закон диалектической взаимосвязи чувственного образа и понятия; закон скачкообразности усвоения знаний, навыков и умений; закон сочетания умственных и мышечных действий и обучении и т.д.

В указанной работе сделана попытка сформулировать сущность каждого закона, которая предусматривается данным законом. Например, сущность первого из перечисленных автором законов выражена так: усиление и разрешение познавательных противоречий между отраженным (известным) и отраженным (изучаемым) в мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения повышает успеваемость, способствует развитию их ума, воспитанию чувства и воли.

Или сущность закона сочетания умственных и мышечных действий в обучении сформулирована автором следующим образом: целенаправленное сочетание мышечной и речевой (внешней или внутренней) деятельности учащихся в процессе обучения при ведущей роли понимания сущности изучаемого объекта и самого процесса действий (алгоритм) является одним из важнейших условий успешного обучения и развития.

Как видно, в подобных случаях автор не только называет законы; он старается, кроме этого, выразить их сущность, в нашем понимании сформулировать закономерности, которые имеются в виду законами.

В свете сказанного становится очевидным, что такие выражения, как «соответствие методов содержанию учебного материала», «взаимозависимость всех сторон воспи-

тания и обучения», «воспитательный характер обучения», «единство и взаимовлияние процессов воспитания и обучения» (11, 23). Нельзя относить к закономерностям педагогики, как это делается в некоторых работах. В их не раскрыта сущность соответствующих групп педагогических явлений. Они сформулированы в виде законов в педагогике.

Можно ли, наряду с понятиями «закономерность обучения», «закономерность воспитания», оперировать также понятиями «закономерности педагогики», «закономерности дидактики или методики»?

На этот вопрос мы отвечаем положительно, однако в данном случае связываем такой ответ с условием: понятие «закономерность педагогики (дидактики или методики)» должно употребляться для обозначения закономерности формирования и развития педагогики (дидактики или методики) как науки.

Между тем в литературе встречаются факты, когда закономерности Педагогики или частной методики отождествляются с закономерностями учебно-воспитательного процесса. Так, в статье «О некоторых закономерностях методики как науки В.М.Блинов» и В.В.Краевский, характеризуя закономерность, заключающуюся в соотношенности двух языковых систем в сознании изучающего иностранной язык и во взаимодействии обучающегося, подчеркивают, что «действие этой закономерности проявляется только в обучении иностранному языку» (9, 73). Чуть дальше мы читаем, что «данная объективно оуществующая закономерность свойственно только методике обучения иностранным языкам». Как видно, авторы одну и ту же закономерность приписывают и обучению, как объективному процессу, и методике, изучающей этот объективный процесс.

Следовало бы иметь в виду, что в других науках устанавливаем:ые закономерности, как правило, выражаются и в форме законов. Образцами могут послужить: в

химии - периодический закон (не закономерность!) элементов; в физике – закон (не закономерность!) общей теории относительности; в географии - закон (не закономерность!) зональности и т.д. Известно, что периодический закон элементов имеет в виду и следующую закономерность: периодическое изменение количества электронов наружного слоя в атоме элементов, увеличение порядкового номера служат причиной периодического изменения признаков этих элементов.

Установленный Эйнштейном в физике закон общей теории относительности имеет в виду определенную закономерность материального мира. Известно, что в физике закономерность, которая подразумевается законом общей теории относительности, выражается так: закономерности всех систем, всех явлений мира (вселенной) одинаковы и не зависят от прямолинейного, криволинейного и т.п. движений этих систем относительно друг друга.

Как видно, в области точных наук уже прочно определилась тенденция раскрыть сущность закона в виде закономерности. Следовательно, и в точных науках закономерность понимается как сущность закона, как более развернутое выражение закона.

Следовало бы подчеркнуть, что в формулировках педагогических законов и закономерностей наблюдаются некоторые недочеты. Отдельные группы явлений в литературе иногда называются как законы без дальнейшего раскрытия их сущности, без дальнейшей формулировки закономерности, которые имеются в виду этими законами. Например, историчность и классовость воспитания в отдельных трудах уместно называются законом. Однако в этих трудах мы не находим конкретной формулировки закономерности, которая подразумевается указанным законом.

В педагогической литературе наблюдается и обратное: исследователь старается раскрыть и формулировать закономерности учебно-воспитательного процесса. Однако эта

правильная и необходимая работа не доводится до конца: доказываемая закономерность далее не формулируется в виде закона. Например, в одном из исследований выявлена такая закономерность: чем шире и разнообразнее используют свои знания учащиеся при выполнении практических упражнений, тем самостоятельнее, активнее и успешнее они применяют в других областях.

К сожалению, эта закономерность обучения не обрела и форму закона.

Следовательно, есть необходимость в ясной формулировке как закономерности, так и закона в педагогике. Это облегчит также понимание учителями взаимообусловленности и взаимного перехода закономерности и закона в педагогических науках.

Одним из условий, облегчающих осознанное использование на практике учебно-воспитательной работы педагогических закономерностей, является логически правильная их формулировка. Из встречающихся в педагогической литературе фактов видно, что закономерности педагогического процесса выражаются в разнообразных формах. Иногда в формулировках закономерностей неясно отражается связь между явлениями, связь между причиной и следствием. Например, что можно понять из такой формулировки закономерности: «самоуправление – закономерность детского коллектива». Подобная формулировка не отражает причинной связи между явлениями в детском коллективе, а потому суть закономерности, которая имеется в виду автором, остается неясной.

Иногда формулировка закономерностей отражает зависимость между педагогическими явлениями; однако эта зависимость выражается неопределенно, не раскрывается ее характер. В результате затрудняется понимание читателем закономерности педагогического процесса. По этой причине уменьшается возможность ее использования на практике. Примером может служить формулировка одной из закономерностей нравственного воспитания:

«Осознанная дисциплинированность, нравственное сознание детей – это результат их жизненной деятельности, практических отношений, общественной практики».

Как видно, эта формулировка закономерности педагогического процесса охватывает и следствие (осознанная дисциплинированность, нравственное осознание), и причину (жизненная деятельность, общественная практика) и связь между ними (зависимость первого от второго). Однако указанное определение не подчеркивает характера, не указывает на природу этой связи, этой зависимости. В результате и данная закономерность остается еще неточно выраженной.

Встречаются в литературе попытки раскрыть при формулировании закономерностей характер связи между следствием и причиной в педагогических явлениях. Такое сравнительно полное отражение характера причинно-следственной связи в педагогических явлениях мы видим, например, в определении Л.В.Занковым одной из закономерностей обучения и развития. Характер зависимости между сознательной деятельностью, усвоением и развитием ученика Л.В.Занков выразил так: «Циркулирующая на наивысшем уровне трудности сознательная деятельность ребенка обеспечивает глубокое усвоение внешнего мира и развитие нравственных сил».

Следовательно, при формулировании закономерностей нельзя ограничиться только учетом имеющихся связей между причиной и следствием в педагогических явлениях; формулировка закономерностей должна охватить также характер этой причинной связи.

Не менее важным вопросом методологии исследований закономерностей педагогического процесса является вопрос о том, где следует искать педагогические закономерности. Этот вопрос в литературе решается по-разному. Например, в статье В.Т.Лихачева делается попытка доказать, что «педагогика призвана изучать развиваю-

щегося человека в его закономерных отношениях с обществом и реальной действительностью».

Такая позиция в статье обосновывается тем верным положением, что ребенок в различных областях жизни знакомится с практикой людей, что ребенок вступает в различные отношения с окружающей средой, в первую очередь с людьми, и тем самым подвергается соответствующим влиянием. Как видно, педагогический процесс в статье понимается расширительно; в понятие «педагогический процесс» включается, кроме формирования личности под влиянием воспитательных воздействий, также формирование личности под влиянием и не воспитательных, не организованных, не целенаправленных, не планомерных воздействий. Если встать на эту позицию, то мы должны искать педагогические закономерности не только в учебно-воспитательной работе, но также и за ее пределами, во всех без исключения объективных и субъективных отношениях «развивающегося человека».

К этому призывают также некоторые работы В.Сухомлинского, в частности его статья «Этюды о коммунистическом воспитании» (12). Вот, например, что включается им в содержание воспитательных воздействий: «Эти воздействия включают в себя все, что делает, видит, чувствует, испытывает на себе человек. Это и весь уклад общественной жизни; и духовные и нравственные ценности, созданные и бережно сохраняемые предыдущими поколениями; ...и вся специальная работа педагога, направленная на то, чтобы сформировать духовный и нравственный облик молодого человека.

Воспитывает каждая минута жизни и каждый уголок земли...» (12, 38-39).

Как видим, по существу точки зрения В.Сухомлинского и Б.Т.Лихачева совпадают.

Мнение о том, что связь и отношения ребенка с окружающей средой являются основой педагогического процесса, традиционно. Оно высказывалось и дореволюционными

педагогами, в частности А.П.Медведковым, в книге «Педагогика для самообразования, школы и семьи» (3).

По мнению А.П.Медведкова, личные отношения ребенка к себе и к миру, его саморазвитие и самостоятельность являются основой воспитания.

Как и А.П.Медведков, Б.Т.Лихачев и В.Сухомлинский личные старания и отношения ребенка считают сущностью педагогического процесса, а деятельность учителя и воспитателя - не органической составной частью, а его внешней стороной. Искусственное разделение в единого педагогического процесса на две части (на деятельность воспитателя и на деятельность воспитуемого), именованье одной из них внешней, другой – внутренней стороной свойственно идеям этих педагогов. Поэтому они предлагают искать педагогические закономерности в самостоятельности, в отношениях ребенка к окружающему миру.

Подобная точка зрения отрицательно влияет и на отдельных методистов, особенно в Азербайджане, которые бесполезно ищут закономерности преподавания школьных предметов не в процессе обучения, а вне этого процесса. Так, по мнению одного из азербайджанских методистов, основная закономерность преподавания азербайджанского языка – это «единство мышления и языка». Однако известно, что единство мышления и языка - явление, свойственное преподаванию не только языка, но и физики, математики, биологии т.д. В преподавании любого школьного предмета проявляется единство языка и мышления. Единство языка и мышления присуще мыслительной деятельности человека, и потому оно не может рассматриваться как специфическая закономерность преподавания языка.

Основной причиной ошибочного признания единства языка и мышления, главной закономерностью преподавания языка является, как нам кажется, то, что автор ищет закономерности преподавания этого предмета вне педагогического процесса.

Можно привести и другие аналогичные факты, но и показанные убеждают в том, что содержание понятия «педагогический процесс» нуждается в уточнении. Поэтому успех в исследовании закономерностей педагогического процесса обуславливается, наряду с другими факторами, также и обоснованием в педагогике понятия «педагогический процесс», обоснованием того, что является источником педагогических закономерностей.

Это уже другая проблема, которая выходит за рамки темы данного доклада и нуждается в особом рассмотрении. Скажем тут лишь, что педагогические закономерности следовало бы искать в самом педагогическом процессе, т.е. в совместной объективной деятельности миллионов воспитателей и воспитуемых, учителей и учащихся.

Исследования закономерностей педагогического процесса надо проводить в двух направлениях – теоретическом, предполагающем широкие фундаментальные изыскания, и практическом, состоящем в анализе конкретных педагогических явлений в конкретных областях учебно-воспитательной работы. Ограничиться исследованием педагогических закономерностей только эмпирическим или только теоретическим путем нельзя, так как теоретические исследования позволяют выявить общие закономерности обучения и воспитания, а практические – частные закономерности, специфичные для узких областей педагогического процесса.

Механическое перенесение марксистско-ленинских положений к вопросам учебно-воспитательной работы и стремление вывести на этой почве педагогические закономерности без должного анализа фактического материала затрудняют изучение действительных закономерностей педагогического процесса.

Подход к педагогическим явлениям, к изучению закономерностей педагогического процесса должен быть марксистско-ленинским. Однако он должен выразиться не

в механическом перенесении положений марксизма-ленинизма на учебно-воспитательную работу и в стремлении вывести на основе этих положений, без должного анализа фактического материала, педагогические закономерности.

Дух марксизма-ленинизма, марксистско-ленинский подход поможет нам успешнее выявить не только педагогические закономерности но и определить, условия, в которых проявляются эти закономерности.

Уточнение таких условий необходимо также для их учета в учебно-воспитательной работе. Учитель или воспитатель который знает условия действия соответствующих закономерностей, будет стараться обеспечить наличие этих условий и тем самым достигает циркуляции самих закономерностей. Учитель или воспитатель, знакомый с определенной закономерностью обучения или воспитания, но не знающий условия циркуляции этой закономерности, не получив ожидаемых результатов, может усомниться в ее жизненности. Отсутствие того или иного условия действия закономерности иногда становится причиной отсутствия ожидаемых учителем результатов.

Учителю, например, известно, что умение учащихся своевременно выполнять домашние задания, их умение готовиться ежедневно по всем предметам, умение работать самостоятельно и распоряжаться своим временем – результат совместных согласованных усилий школы и семьи. Зная такую зависимость между причиной и следствием, учитель очень старается выработать у учащихся эти умения. Однако отдельные учителя иной раз затрудняются в формировании у учащихся таких умений. При внимательном изучении причин этого выясняется, что часть учителей не знают условий действия указанной закономерности, т.е. не знают, что недостаточно усилий одного учителя. Для того чтобы у учащихся сформировать умения готовиться по всем предметам, самостоятельно работать, правильно распоряжаться своим временем, необходимы усилия всех учителей, работающих в данном классе; все

учителя должны стараться в этом направлении; не один родитель, а все без исключения родители должны проводить в жизнь требования учителей.

При соблюдении подобных условий наблюдается действие вышеохарактеризованной закономерности.

Такая особенность наблюдается и в действии других закономерностей. Вот почему при исследовании педагогических закономерностей следует уточнить также условия их действия. Это облегчит использование учителями закономерностей в учебно-воспитательной работе.

Мы надеемся, что уточнение понятий «закон» и «закономерность» в педагогике, ясное выражение каждой педагогической закономерности и соответствующего закона, выяснение условий их действия будут способствовать повышению эффективности исследований закономерностей педагогического процесса.

(Тезисы докладов на всесоюзной научной сессии по вопросам «Повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке». Москва, Изд. АПН СССР, 1976)

2. Sov.İKP XXV QURULTAYI VƏ ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASI MƏSƏLƏLƏRİ (Birinci məqalə)

Məlumdur ki, hər hansı nəzəri fikir, xüsusən mütərəqqi nəzəriyyə şüurlara hakim olduqda insanı hərəkətə gətirən, fəaliyyətinə güclü təsir göstərən qüvvəyə çevrilir. L.İ.Brejnev yoldaş Sov.İKP XXV qurultayına hesabat məruzəsində haqlı olaraq demişdir: «Yaxşı nəzəriyyənin özü elə ən yaxşı praktikadır». Bu müddəa tərbiyə haqqındakı fikirlərə və nəzəriyyələrə də şamil edilə bilər.

Tərbiyə haqqında irəli sürülən fikirlər, şəxsiyyətin formalaşmasına dair nəzəriyyələr də təlim-tərbiyə təcrübəsinə bu və ya digər şəkildə təsir göstərir. Buna görə də təlim-tərbiyənin nəzəri məsələləri Sov.İKP XXV qurultayının tələbləri baxımından diqqət mərkəzində olmalıdır. Pedaqoji

prosesə təsir göstərən nəzəri məsələlərdən biri də şəxsiyyətin formalaşmasında müxtəlif amillərin rolu haqqında fikirlər məsələsidir.

Unutmaq olmaz ki, insanın əxlaqi, estetik, əqli, fiziki və s. keyfiyyətlərinin formalaşması səbəblərinin izahında müxtəlif mövqelər bir-birinin ziddinə olan nəzəriyyələr mövcuddur. Bu cür nəzəriyyələr dərin sinfi köklərə, müəyyən metodoloji əsaslara və siyasi mahiyyətə malik olur.

Xarakterin formalaşması haqqında olan müxtəlif nəzəriyyə və fikirlərdən düzgün baş çıxarmaqda Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi bizim köməyimizə gəlir. Sov.İKP XXV qurultayına hesabat məruzəsində L.İ.Brejnev yoldaş demişdir: «Sov.İKP özünün inqilabi dəyişdirici fəaliyyəti kimi, kommunist tərbiyəsi işini də Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin möhkəm təməli üzərində qurur. Marksizm-Leninizm düzgün strategiya və taktika hazırlamaq üçün yeganə etibarlı əsasdır».

Adamların xarakterlərinin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin başlıca müddəası «Böyük Oktyabr sosialist inqilabının 60 illiyi haqqında» Sov.İKP MK-nın qərarında yeni qüvvə ilə ifadə olunmuşdur. Qərarla oxuyuruq: «İnqilabi quruculuq və azadlıq uğrunda mübarizə gedəndə sosializm quruculuğu günlərində sovet adamı yetişmiş və mətinləşmişdir».

Həyat faktlarından bizə məlumdur ki, əməyə münasibət, yaşlılara münasibət, qadına münasibət, təbiətə münasibət, kitaba, biliyə münasibət, yoldaşa münasibət, dosta, qohuma münasibət bütün adamlarda eyni səviyyədə, eyni səciyyədə olmur. Biri əməksevərdir, zəhmət adamlarına hörmət edir, digəri tənbdirdir, zəhmət adamlarını lazımınca qiymətləndirə bilmir: biri səliqəlidir, səliqəni sevir, digəri səliqədə kəsəkdir: birində yaşlılara hörmət etmək adətə çevrilmişdir, digərində bu cəhətdən hərdəmxəyallıq müşahidə olunur; biri musiqiyə, digəri isə təsviri incəsənətə meyl göstərir; biri kitabsız, qəzetsiz yaşaya bilmir, digəri həftələrlə qəzet oxumaya bilir; biri öz taleyini ədəbiyyata bağlayır, digəri riyaziyyata; bəzi uşaqları tərbiyə etmək çətin olur, bəziləri-

nin tərbiyəsi isə asanlıqla həyata keçirilir və s. Bəzi adamlarda qabiliyyətlər çox erkən baş qaldırır, digərlərində isə bu qabiliyyətlər sonralar özünü büruzə verir. Bir vaxt qabiliyyətsiz hesab edilən şəxslər sonradan məşhur şəxsiyyət ola bilirlər. Bir sözlə, adamlar çox olduğu kimi, onların fərdi xüsusiyyətləri də müxtəlif olur.

Ortaya bu cür suallar çıxır: Nə üçün adamların xarakteri, qabiliyyətləri müxtəlif olur? Bu müxtəlifliyə səbəb nədir? İnsan xarakterini formalaşdıran nədir? Belə suallar ətrafında düşünüən adamlar az olmamışdır. Həmin suallar qədim dövrdən tutmuş müasir dövrə qədər tərbiyənin nəzəri məsələləri üzərində düşünüən alimləri, tərbiyə ilə əməli şəkildə məşğul olan şəxsləri məşğul etmiş və indi də məşğul edir.

İnsan xarakterinin mənşəyi haqqında adamın psixoloji xüsusiyyətlərinin kökləri haqqında bir çox filosoflar, sosioloqlar, psixoloqlar, pedaqoqlar da, tərbiyə işi ilə bilavasitə məşğul olan müəllimlər və valideynlər də fikir söyləmiş və hazırda da söyləyirlər. Söz yox ki, bunların arasında həm mürtəcə, həm də mütərəqqi mövqedə duranları vardır.

İrsiyyət, mühit və tərbiyə amillərinin şəxsiyyətə göstərdiyi təsirin nəzəri cəhətdən necə başa düşüldüyü təlim-tərbiyə işinə bu və ya digər şəkildə təsir göstərir. Buna görə də haqqında danışdığımız problemin nəzəri əhəmiyyəti ilə yanaşı böyük əməli və siyasi əhəmiyyəti də vardır.

Şəxsiyyətin formalaşmasında irsi xüsusiyyətlərə üstünlük verənlər, təhsil sistemini, təlim və tərbiyə sistemini, onun məqsəd və vəzifələrini bir cür təsəvvür edir və buna uyğun olaraq fəaliyyət göstərirlər. Sosioloji amillərə üstünlük verənlər isə başqa cür və s. Buna Amerika Birləşmiş Ştatlarının elmi-pedaqoji və maarif həyatından misal gətirək.

Məlumdur ki, əsrimizin 60-cı illərinin ortalarından həmin ölkənin bir sıra ştatlarında «kompensə (əvəzetmə) təhsili» tətbiq olunurdu. Belə bir təhsilin əsas məqsədi uşaqları ibtidai məktəbə hazırlamaqdan, əksər uşaqların tərbiyəsindəki çatışmazlıqları, habelə zənci və digər yoxsul məhəllələrindəki mühitin «mənfi» təsirlərini aradan qaldırmaq «faydalı» cəhətlərlə əvəz etməkdən ibarət idi. Təhsildə belə

bir tədbirin əsasında nisbi mənada mütərəqqi nəzəriyyə dururdu. Bu nəzəriyyəyə görə, mühiti və tərbiyəni təkmilləşdirmək yolu ilə ibtidai məktəblərdə zənci balaları tərəfindən biliyin mənimsənilməsi keyfiyyətini yüksəltmək mümkündür.

Göründüyü kimi, son vaxtlar ABŞ-da meydana gəlmiş olan «kompensə təhsili» mütərəqqi bir ictimai hadisə idi. Lakin çox keçmədi, ABŞ-da A.İensen adlı pedaqoq mətbuatda sübut etməyə çalışdı ki, «kompensə təhsili» özünü doğrultmur. Guya bu təhsilin əsasında duran nəzəriyyə yanlışdır. A.İensenin fikrincə, zənci uşaqlarının təlimdə geri qalmalarının səbəbini ictimai mühitdə deyil, irsi amillərdə, qara irqin genetik proqramında axtarmaq lazımdır.

A.İensen öz fikrinə hətta elmi forma verməyə səy göstərir. O, müasir genetikaya istinad edərək deyir ki, gen cəhətdən artıqlaması ilə təchiz edilən qız uşağı o qədər də talantlı olmur. Gen cəhətdən başqa pozğunluq, məsələn, Daun xəstəliyi isə əqli zəifliyə və s. səbəb olur. A.İensen buradan belə bir nəticə çıxarır ki, normal əqli inkişaf üçün adam genlərlə müəyyən ölçüdə təmin olunmalıdır.

Həmin nəticə ilə formal cəhətdən razılaşmamaq olmaz. Həqiqətən normal əqli inkişaf üçün adam normal genetik imkanlara malik olmalıdır. Genetik quruluşdakı qeyri-normallıq əqli inkişafın ləngiməsi səbəbinə çevrilə bilər. Lakin məsələ burasındadır ki, gen dəstələri ilə normal səviyyədə təchiz olunmuş adamlar arasında əqli, fiziki, əxlaqi və digər cəhətdən xeyli fərq olduğu hamıya məlumdur. Bu cür fərqləri genetika izah etməkdə acizdir. Həmin fərqlərin səbəblərini mühitdə də axtarmaq lazımdır. A.İensen isə məhz mühitin rolunu inkar edir.

Buna görə də A.İensen həmin fikirlərdən birtərəfli pedaqoji nəticələr çıxarmalı olur. O deyir ki, insan şüuru iki səviyyədə mümkün ola bilər və guya bu, genetik əsaslara malikdir. Birinci səviyyədə olan şüur əzbərləmə, yaddaş saxlama və təkrarlama kimi xüsusiyyətlərlə səciyyələnir. Nəzəri fikirləri tez tutmaq, ümumiləşmələri anlamaq və mühakimə yürütmək isə ikinci səviyyədə olan şüur üçün xarakterikdir.

Şüur səviyyəsinə yalnız irsiyyət mövqeyindən yanaşmağın siyasi mənası aydındır. A.İensenin fikrincə birinci səviyyəli şüur aşağı irqlərə, zəhmətkeşlərə məxsusdur, ikinci səviyyəli şüur isə cəmiyyətin orta və ali təbəqələrinin nümayəndələrinə xasdır.

Yaşlı adamlarda şüurun mövcud səviyyəsinin müxtəlifliyindən çıxış edən və bu müxtəlifliyin səbəbini yenə də genlərdə görən A.İensen yaşlılara aid olan fikirlərini mexaniki olaraq uşaqlara, onların təlim-təربiyəsinə tətbiq edir. O deyir ki, məktəblər, proqramlar və təlim üsulları da müxtəlif olmalıdır. Guya fərdi fərqlərin reallığı tələb edir ki, pedaqoji cəhətdən uşaqların bir qisminə üstünlük verilsin, digər qismi isə yüksək təhsildən ümidini kəssin.

ABŞ-da, digər kapitalist ölkələrində şəxsiyyətin formalaşmasını bioloji xüsusiyyətlərlə izah etməyin siyasi mənasını başa düşənlər və buna görə də həmin mövqeyin doğruluğunu şübhə altına alanlar vardır. Sonuncular getdikcə daha aydın şəkildə başa düşürlər ki, başlıca kapitalist ölkələrindəki ibtidai məktəblərdə təlimin birləşmələr üzrə təşkil edilməsi və uşaqların müxtəlif səviyyəli orta məktəblər arasında test üsulu ilə bölüşdürülməsi gənc nəsil tərəfindən tutarlı təhsil almaq yolunda ciddi maneələrdir. Bu maneələr qabiliyyətlərin kütləvi şəkildə itməsi və beləliklə, iqtisadi imkanların azalması səbəblərinə çevrilir. ABŞ-da şəxsiyyətin inkişaf və təربiyəsi imkanlarını başqa nəzəri mövqedən izah etməyə səy göstərmək halları da vardır.

Göründüyü kimi, hələ eyni bir ölkədə eyni məsələnin nəzəri izahında və əməli həllində müxtəlif cərəyanlar, müxtəlif fikirlər mövcuddur. Bu da təbiidir, çünki bir-birinə zidd olan müxtəlif qüvvələrin qarşı-qarşıya durduğu cəmiyyətlərdə fikir toqquşmaları, bir-birini inkar edən fikirlər olmalıdır. Həmin fikirlərin heç olmazsa başlıcaları ilə hər bir təربiyəçi tanış olmalı, onları obyektiv qiymətləndirməyi və düzgün əməli nəticə çıxarmağı bacarmalıdır.

Şəxsiyyətin formalaşmasına təsir göstərən amillər haqqında söylənmiş fikirlər çox müxtəlifdir. Buna baxmayaraq onları beş qrupda birləşdirmək mümkündür: 1) irsiyyətə

üstünlük verilməsi; 2) mühitə üstünlük verilməsi; 3) tərbiyəyə üstünlük verilməsi; 4) irsiyyət və mühit amillərinin, mühit və tərbiyə amillərinin yanaşı təsirinin (qoşa amillərin) qəbul edilməsi və 5) Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi.

İnsan xarakterinin əlamətlərini irsiyyətlə izah etməyə səy göstərənlər tarixdə az olmamışdır. Hələ qədim yunan filosoflarından Aristotel sübut etməyə çalışırdı ki, xarakterin səbəbləri başlıca olaraq irsiyyətdir, irsi xüsusiyyətlərdir. Aristotelin fikrincə, adamlar anadan olduğu vaxtdan birbirindən fərqlənirlər; elə bil onların bir qismi tabe olmağa, digər qismi isə hakim olmağa yaranmışdır.

Quldarlar sinfinin mənafeyini müdafiə edən ideoloq kimi Platon da şəxsiyyət məsələlərini irsiyyət nəzəriyyəsi mövqeyindən izah edirdi. Platon adamların təhsilindəki bərabərsizliyi onların ictimai bərabərsizliyində, ictimai bərabərsizliyin köklərini isə adamların şəxsi təbiətindəki fərqlərdə görürdü. Platon açıqca yazırdı ki, rəislik eləmək iqtidarında olan adamların təbiətinə Allah qızıl qarışdırıb, buna görə də onlar çox qiymətlidir. Əkinçilik və sənətlə məşğul olanların təbiətində isə guya dəmir və mis qarışığı vardır. Bu ideyaya əsasən Platon birinci və ikinci qrupa aid etdiyi adamlar üçün başqa-başqa tərbiyə məqsədləri, təlim məzmunu və üsulları təklif edirdi.

Burjua ideologiyasının nümayəndələrindən biri olan məşhur ingilis filosofu Spenser də əsasən həmin mövqedə dururdu. O, sübut etməyə çalışırdı ki, insanın xarakteri mühitdən, ictimai-iqtisadi həyatdan o qədər də asılı deyildir. Spenser öz fikrini aydınlaşdırmaq məqsədilə obrazlı ifadələrdən də istifadə edirdi. Məsələn, o, yazırdı: ictimai quruluşun necəliyindən asılı olmayaraq, vətəndaşların qüsurlu təbiəti yaramaz hərəkətlərində özünü həmişə büruzə verir. Elə bir siyasi alət yoxdur ki, onun köməkliyi ilə qurğuşun instinktini qızıl əxlaqa çevirmək mümkün olsun.

İnsan xarakterini irsi əlamətlərlə izah edən müasir burjua alimləri də az deyildir. Amerika Birləşmiş Ştatlarından yuxarıda adını çəkdiyimiz A.İensendən əlavə, Torndayk,

Con Dyui, V.Ceyms, Moreno, S.Bert, Q.Ayzek, C.Qrey və bir çox başqalarının fikirləri buna misal ola bilər.

Psixoloq Torndayk deyir ki, insan orqanizmindəki genlər onun həm fiziki, həm də əqli keyfiyyətlərini təyin edir. C.Dyui uşağın inkişafını anadangəlmə instinkt və qabiliyyətlər əsasında izah edir. Onun fikrincə, anadangəlmə instinktlər və qabiliyyətlər mövcuddur. Bu da tərbiyəni müəyyən ülgüyə, müəyyən çərçivəyə salır.

V.Ceymsə görə adamların bir qisminə, məsələn, qazanca meyl impulsu vardır: guya bu cür impulslar insan instinktinə aiddir.

Moreno şəxsi münasibətlər sistemində adamın tutduğu mövqeyi cəmiyyətdə maddi nemətlərin bölüşdürülməsi üçün əsas götürülən ölçüyə bənzədir. Onun fikrincə, hər bir şəxs anadangəlmə əlamət olan «tele» üzündən ya başqalarının rəğbətini qazanır, ya da adamları özündən uzaqlaşdırır.

Bir çox burjua filosofları, psixoloq və pedaqoqları öz mürtəcə nəzəriyyələrinə haqq qazandırmaq üçün müasir elmlərin, o cümlədən genetikanın, neyrofiziologiyanın nəticələrindən istifadə etməyə çalışırlar. Məsələn, S.Bert sübut etməyə çalışır ki, adamın əqli qabiliyyətləri onun fiziki əlamətləri kimi anadangəlmədir. O, əkiz uşaqlarla əlaqədar olaraq deyir ki, kiçik yaşlardan ayrılaraq başqa-başqa mühitdə tərbiyə alan əkizlərin saçlarının və gözlərinin rəngi, qan qrupu və s. əlamətləri eyniyyət təşkil edir. Neyrofiziologiyaya əl atan S.Bert normal adamların və fiziki qüsuru olan adamların beyin hüceyrələrinin müxtəlif quruluşa malik olduğuna işarə edir, onun fikrincə, adamlarda beyin hüceyrələrinin müxtəlif quruluşa malik olması onların əqli inkişafını şərtləndirir. S.Bert bir qədər də irəliyə gedir və göstərir ki, guya test əsasında əldə edilən statistik məlumat sübut edir ki, sinfi fərqlər genetik təbiətə malikdir. S.Bertin çıxartdığı son mürtəcə nəticə belədir: «Məktəblərin vahidliyi siyasətini deyil, onların müxtəlifliyi siyasətini müdafiə etmək lazımdır».

Şəxsiyyətin və təhsilin genetik cəhətdən şərtləndiyini Q.Ayzek daha qətiyyətlə müdafiə edir. Şüurun dəyişməz

olduğunu və irsi xarakter daşdığını iddia edən Ayzek burjua təhsil sistemindəki qeyri-bərabərliyə tərəfdar çıxır. Onun əqidəsinə görə zəncilər əqli cəhətdən aşağı səviyyədə dururlar. Ayzek öz fikrinə elmi forma vermək üçün gətirdiyi faktları hətta faizlə müşayiət etdirir. Q.Ayzeğin fikrinə, genetik proqram şəxsiyyətin inkişafını 70 faiz şərtləndirir!

Oksford universitetinin elmi işçisi C.Qrey «Tayms» qəzetində inandırmağa çalışmışdır ki, bəşəriyyət genetikanın dəmir qanunları qarşısında gücsüzdür. Guya hamı üçün ümumi icbari təhsil həyata keçirməyə, hamı üçün bərabər təhsil imkanı yaradılmasına çalışanların söyləri baş tutmaz. Guya adamlarda əqli imkan genetik cəhətdən proqramlaşır. C.Qrey SSRİ-də icbari təhsil təcrübəsinin üstündən sükutla keçməyə məcbur olur. Çünki icbari təhsilin ölkəmizdə hamılıqla həyata keçirilməsi C.Qrey kimi dil pəhlivanlarının fikrini alt-üst edir. Buna hər şeydən əvvəl, Sovet İttifaqındakı ictimai-siyasi şərait imkan vermişdir.

Psixoloji və pedaqoji tədqiqatların «nəticələrini» sosioloji tədqiqatlarla təkrar edən burjua alimləri vardır. Məsələn, ingilis alimi Frensis Qalton hələ 1869-cu ildə çap etdirdiyi «Dahinin irsiliyi» adlı kitabında bir çox alimlərin, şairlərin, hüquqşünasların, sərkərdələrin nəsillərini öyrənmiş və bu nəticəyə gəlmişdir ki, onların qohumları arasında istedadlı olanlar adi adamların keçmiş nəsilləri və qohumları arasında olduğundan çoxdur. F.Qalton bu əsasda belə bir yanlış fikri isbat etməyə çalışmışdır ki, bəşəri qabiliyyətlərin inkişafında mühitə nisbətən fərdin təbiəti daha böyük təsir qüvvəsinə malikdir.

Amerika alimi R.Daqdel başlanğıcını Caks familiar şəxsdən götürən bir neçə ailənin əsil-nəcabətini öyrənmiş və müəyyən etmişdir ki, Caksın nəsindəki 709 nəfərin 76-sı məhbus, 128-i pozğun, 200-ü dilənçi və s. olmuşdur. Bu cür məlumatlardan R.Daqdelin çıxartdığı nəzəri nəticə belə olmuşdur: Şəxsiyyətin keyfiyyətləri nəsildən-nəslə keçir.

Əsil-nəcabətin öyrənilməsi sahəsində tədqiqat aparən müasir alimlər də vardır. Bu istiqamətdə burjua alimlərinin tədqiqatları bir qayda olaraq irsən keçən xəstəliklərlə

əlaqədar təşkil edilir. Hər dəfə belə nəticə çıxarırlar ki, guya cəmiyyətdə adamların müxtəlif siniflərə və irqlərə parçalanmasının, müxtəlif əqli səviyyəyə malik olmasının əsas səbəbi irsiyyətdir. Həmin tədqiqatlardan alınan nəticələrin siyasi mənası aydındır. Əgər sinfi və irqi fərq cəmiyyətdə genetik cəhətdən şərtlənsə, əqli imkanlar genetik köklərə malikdirsə, kapitalizm cəmiyyətində proletariat və burjua siniflərinin mövcudluğu, təhsil sistemindəki ayrışdırıcı hökm sürməsi təbii və müxtəlif səviyyəli təhsil verən başqa-başqa məktəb tipləri olmalıdır. Belə bir şəraitdə müəllimin vəzifəsi uşaqların irsən keçən qabiliyyətlərinin səviyyəsini mümkün qədər kiçik yaşlarından aşkara çıxarmaq, onların ciddi maraq və ehtiyaclarını nəzərə almaq və bütün təlim işini bu əsasda təşkil etməkdir. R.Daqdelin ifadə etmək istəmədiyi, lakin pərdəli saxladığı fikrin mahiyyəti məhz budur.

A.Bine, V.Ştern və başqalarının fikirlərindəki siyasi məna da bundan fərqlənmir. Onların fikrincə, uşaqda qavrayışın, təfəkkürün, müşahidəçiliyin səviyyəsi yaşdan asılıdır. Bu cür məntiqə sadıq qalınsa, təbii olaraq belə bir nəticə çıxarılmalıdır ki, hər hansı ictimai mühitdə tərbiyənin güclü təsirinə ümid bəsləmək əbəddir.

Bir çox burjua ideoloqu məhz o cür düşünür. Məsələn, ingilis pedaqoqu U.Beytson genetikanın və biologiyanın nailiyyətlərinə işarə edərək yazır ki, tərbiyənin nəticələrinə bəslədiyimiz ümidlər son dərəcə məhduddur. Onun fikrincə, genetikanın və biologiyanın nailiyyətləri rüşeym hüceyrələrində şəxsiyyətin imkanları və əlamətlərini təyin edən keyfiyyətlərin olduğu barədə heç bir şübhəyə yer qoymur.

U.Beytson, göründüyü kimi, insan şəxsiyyətinin sosioloji xarakter daşdığını inkar edən və onun bioloji xarakter daşdığını sübut etməyə səy göstərən burjua ideologiyasının tipik nümayəndələrindən biridir.

Burjua ideologiyasının bəzi nümayəndələri şəxsiyyət probleminə ictimai mühit anlayışını təbii mühit anlayışı ilə əvəz edir, ictimai hadisələri bioloji hadisələrlə izah etməyə çalışırlar.

Bu cür meylə rəğbət göstərmək hallarına tək-tək də olsa sovet elmində rast gəlmək olur. Məsələn, «Beyin və psixika» adlı məqaləsində D.İ.Dubrovski yazır ki, beynin genetik xüsusiyyətləri hər bir fərdin beyninin ontogenetik xüsusiyyətlərini əhəmiyyətli dərəcədə təyin edir. Bu xüsusiyyətlər də fərdi psixoloji fərqlərə bais olur. D.İ.Dubrovskinin fikrincə, insan şəxsiyyətinin və psixoloji fərqlərin sonsuz müxtəlifliyini baş-beyinin fərdi struktur-funksional fərqləri ilə tutuşdurmaq tamamilə məntiqi olar.

İnsan şəxsiyyəti keyfiyyətlərinin bioloji əsasda başa düşülməsi və izahı onun (insanın) mühitlə müxtəlif formalı və müxtəlif məzmunlu əlaqəsini kölgədə qoyur, fəaliyyət zamanı şəxsiyyətin köklü dəyişikliklərə uğradığını unudur. Axı insan başdan-başa deyil, «qismən təbii qüvvələrə malikdir; o, fəal təbii varlıqdır» (K.Marks).

Şəxsiyyətin bioloji amillərlə izahı nəinki yalnız nəzəriyyədə, habelə əməli işdə kəşvlərə gətirib çıxarır. Bu, bir sıra vaxtı keçmiş atalar sözlərinin yersiz işlənməsinə də şərait yaradır və hətta onlara bəraət qazandırır. Məsələn, «Namərd gəlib mərd olmaz, olmasa mərd atası», «Ot kökü üstə bitər», «Qurd adını dəyişər, xasiyyətini dəyişməz», «Neylərsən qızıl taxtı, qızıl baxtın olsun», «Olacağa çarə yoxdur» kimi atalar sözləri və zərb-məsəllər gənc nəslin kommunist tərbiyəsinin təşkilində ciddi əngələ çevrilir. Uşağa münasibətdə bir sıra valideynlər və hətta bəzi müəllimlər həmin atalar sözlərini və zərb-məsəlləri mənasına varmadan, təsir gücünə diqqət yetirmədən işlədirlər. Bu və ya digər uşağın tərbiyəsində çətinliklə qarşılaşan bəzi tərbiyəçilərin «Qozbeli qəbir düzəldər», «Qurda nə qədər yaxşılıq etsən, yenə də meşəyə baxar», «İlanın balası da ilan olar» və s. deməklə özlərini tərksilah edirlər, tərbiyə işində aciz olduqlarını göstərirlər, şəxsiyyətin formalaşmasında mühit amilinin rolunu istər-istəməz heçə endirirlər. Əslində isə şəxsiyyətin formalaşması məsələsini irsiyyət nəzəriyyəsi əsasında həll etmiş olurlar. Deməli, insan xarakterinin xüsusiyyətlərini yalnız irsiyyətdə axtaranlar nəinki fikirdə, hətta əməli işdə də ciddi səhvlərə və təhriflərə meydan açırlar.

Dediklərimizdən belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmazdı ki, guya biz şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyətin ümumiyyətlə rolunu tamamilə inkar edirik. Əksinə, biz bilirik ki, fiziki, əqli, əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşmasına irsi əlamətlərin də müəyyən təsiri olur. Bu barədə növbəti məqalədə danışılacaqdır.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1978, №1)

3. Sov.İKP XXV QURULTAYI VƏ ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASI MƏSƏLƏLƏRİ (İkinci məqalə)

Şəxsiyyətin formalaşmasına təsir göstərən amillərdən biri irsiyyət olduğundan, təlim və tərbiyə ilə məşğul olan hər bir şəxs onun maddi əsaslarını və tərbiyə işi ilə bağlılığını ətraflı öyrənməlidir. Bu sahədə elmi biliklərlə kifayət qədər silahlanmış şəxslər uşaqların təlim və tərbiyəsində tam müvəffəqiyyət qazana bilməzlər.

Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi şəxsiyyətin formalaşmasında irsi imkanların rolunu inkar etmir. Çünki irsi əlamətlər şəxsiyyətin inkişafına müəyyən dərəcədə təsir göstərir. K.Marks insan şəxsiyyətini səciyyələndirən zaman adamın təbii qüvvələrə malik olduğunu əsaslandırılmışdır. Təbii varlıq kimi orqanizmin fiziki və anatomik-fizioloji əlamətlərinin (saçın rənginin, səsin və s.) irsən nəsildən-nəslə keçdiyi çoxdan məlumdur. Bu irsi əlamətlərin maddi əsasları vardır.

Müasir genetika sübut edir ki, insan orqanizmindəki hər bir hüceyrədə (cinsi hüceyrələrdən başqa) xromosom dəsti tam, yəni 23 cüt olur, yalnız yetkin cinsi hüceyrələrdə mayalanmağa hazır yumurta və spermatozoidlərdə xromosomlar dəsti qoşa olmayan yarım dəstdir (23 dənə). Qadın cinsi hüceyrəsindəki xromosomların 22-si qeyri-cinsi, biri isə cinsidir (22+X). Spermatozoiddəki xromosomların da 22-si qeyri-cinsi, biri isə cinsidir (22+XY); bu sonuncunun bir yarısı X-xromosom, digər yarısı isə Y-xromosom adlanır. Yalnız zıqotada (yumurta spermatozoidlə mayalandıqda)

xromosomlar dəsti tamamlanır; hər cüt xromosomun biri atadan, digəri isə anadan keçir. İrsi əlamətlər isə cinsi xromosolarda yerləşir. Xromosomların belə bir qanunauyğunluğu insanın normal inkişafına, orqanizmin fizioloji funksiyalarının düzgün yerinə yetirilməsinə və irsi əlamətlərin valideyndən övlada verilməsinə imkan yaradır. Deməli, cinsi hüceyrədəki xromosomlar nəsillər arasında bir növ körpü rolunu oynayır.

Xromosom özünü təkrar etmək, özünü «istehsal etmək», özünün eynini yaratmaq xüsusiyyətinə malikdir. Səbəbi odur ki, hüceyrədəki hər xromosom iki hissəyə ayrılıb ikiləşir və buna görə də özünün eynini yaratmaq qabiliyyətinə malik olur. İsbat edilmişdir ki, xromosomun ikiləşməsinə imkan verən maddə vardır. Bu maddəyə elmdə dezoksiribonuklein turşusu (DNT) deyilir. Xromosomun tərkibi həmin turşudan – nəhəng zəncirvari iri molekullardan ibarətdir.

Orqanizmin embrional inkişafının müəyyən mərhələsində rüşeymin hüceyrələri diferensiallaşmağa, xüsusiləşməyə başlayır ki, bunların bir hissəsində cinsi vəzin təməli qoyulur. Həmin təməldə cinsi hüceyrə mitoz (mürəkkəb) bölünmə yolu ilə çoxalır. Bir vaxt gəlir ki, cinsi hüceyrələrdə bölünmə yolu ilə çoxalma prosesi dayanır və cinsi yetişmə başlayır. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, cinsi hüceyrədəki xromosomların qoşalığı pozulur, xromosomlar bir-birindən ayrılır (təklənir), onların 23-ü hüceyrənin bir qütbünə, qalan 23-ü isə digər qütbünə çəkilir; cinsi hüceyrə bu formada bölündükdə əmələ gəlmiş iki yeni hüceyrənin hərəsində 23 xromosom qalır.

Mayalanma zamanı hərəsində 23 xromosomu olan iki cinsi hüceyrə görüşür, xromosomlar dəsti yenidən tamamlanır, 46 olur; yeni rüşeymin, yeni fərdin, o cümlədən şüur orqanı olan beyinin, sinir sisteminin inkişafı başlayır.

Marksizm klassikləri vaxtı ilə haqlı olaraq yazırdılar ki, bəşəriyyət hələ özündən əvvəl inkişafın müxtəlif mərhələlərindən keçməsəydi, nəsillər arasında irsiyyətin və inkişafın təmin etdiyi bu əlaqə olmasaydı, insan fərdinin, onun düşünən beyninin mövcudluğu möcüzə ola bilərdi. Sinir

sistemi insanın təlim alması və tərbiyə olunması üçün böyük imkanlara malik olur.

Bəs, eyni xromosom dəstinə (toplusuna) malik olan adamlar nə üçün bir-birindən fərqlənirlər? Üzün quruluşunda, saçın və ya gözün rəngində, qamətdə, səs tellərində və orqanizmin digər hissələrində müşahidə olunan fərdi xüsusiyyətlər nəsildən-nəslə necə keçir? Bu cür fərdi əlamətlərin irsən keçməsinə şərtləndirən nədir?

Elm göstərir ki, qadın cinsi hüceyrələrində yalnız X xromosomları, kişi toxumlusunda isə X və Y xromosomları daşıyan spermatozoid hazırlanır. Mayalanma zamanı ananın X xromosomu ilə atanın X xromosomu görüşəndə inkişaf edən rüseymlərdən qadın cinsi, ananın X xromosomu atanın Y xromosomu ilə birləşəndə isə kişi cinsi yaranır.

Valideynlərə məxsus olan fərdi əlamətlərin nəsildən-nəslə keçməsinə şərtləndirən imkana elmdə «gen» adı verilmişdir. Genlər isə xromosomlarda yerləşir. Güman edilir ki, cinsi hüceyrədə olan genlərin hərəsi valideyn orqanizmindəki bir əlamətin (normal və ya patoloji əlamətin) daşıyıcısıdır. Hər bir hüceyrənin nüvəsində isə milyonlarla gen vardır. Hər əlamətin (məsələn, saçın rənginin) bir geni atadan, bir geni isə anadan uşağa keçə bilər. Uşaqda bu genlərdən biri dominant (üstün), digərinin isə resessiv (gizli) olması mümkündür. Lakin resessiv əlamətlər ikinci (nəvə) və üçüncü (nəticə) nəsildə hökmən meydana çıxır.

Orqanizm üçün nəinki ciddi əhəmiyyəti olmayan (gözün, saçın və ya dərinin rəngi, başın, üzün və ya burunun forması) əlamətlər, hətta həyat mənası olan normal və ya anormal əlamətlər, habelə bir çox xəstəliklər də irsən keçir. Elmə bu cür minə qədər xəstəlik məlumdur. Çanaq-bud oynağının anadangəlmə çıxığı, anadangəlmə kəmağıllıq, cinsi inkişafın anormallığı və s. həmin xəstəliklərdən hesab edilir.

Hüceyrələrin xromosom sayında və xromosomun strukturunda yaranan anormallıq orqanizmin bu və ya digər anormallığında özünü göstərir. Hüceyrədəki xromosomların sayı 46 deyil, 45 və ya 47 olduqda kişidə səsin incəliyi, saqqalsızlıq, bıqsızlıq, döş vəzilərinin normadan artıq

olması qadın orqanizmində isə boyun həddən çox qısalığı, cinsi inkişafın geri qalması, döşlərin zəif inkişafı və s. əlamətlər müşahidə edilir. Qızlarda xromosom dəsti bir vahid azalıb 45 olduqda Turner-Şerşevski deyilən, əksinə, bir vahid artıb 47 olduqda isə oğlanlarda Klyanfilter deyilən xəstəlik əmələ gəlir.

Gətirdiyimiz faktlardan görmək çətin deyildir ki, normal fiziki və fizioloji əlamətlər irsən nəsildən-nəslə keçir. İrsi əlamətlərin bir çoxu açıq ifadə olunur, bəziləri isə müəyyən dövrdə özünü aydın büruzə vermir. Anormal fiziki və fizioloji əlamətlərin də irsi kökləri ola bilər.

Lakin anadangəlmə əlamətlərin hamısını irsi əlamət adlandırmaq düzgün olmaz. Çünki bunların bir qismi xarici və daxili mühitin dəyişməsi nəticəsində, habelə əvvəllər müşahidə olınmayan fərdi əlamətlər kimi meydana çıxa bilər. İrsi əlamətlər isə mühitdəki təsadüfi, ötəri dəyişikliyə məruz qalmır. Mühitdə əmələ gələn dəyişiklik uzun müddət nəsillərə təsir göstərdikdə müvafiq irsi dəyişikliyə uğrama mümkündür.

Nəsildən-nəslə irsən keçən bəzi anadangəlmə fiziki və fizioloji qüsurlar psixoloji qüsuralara da səbəb ola bilər. Bu cür qüsurlar və çatışmazlıqları olan adamlar tək-təkdir. O, bəşəriyyət üçün səciyyəvi deyildir. Bəşəriyyət üçün insan orqanizmi hüceyrələrində xromosomlar dəstinin və xromosom strukturunun normallığı xarakterikdir.

Adamların böyük əksəriyyətinin irsi imkanları təqribən bir-birinə uyğun gəlir. Bu səbəbdən də onlar oxşar psixoloji inkişaf imkanlarına malikdirlər. Eyni yaş dövründə və eyni şəraitdə normal inkişaf edən adamların çoxunda bir sıra xarakterik psixoloji xüsusiyyətlərin müşahidə olunduğu həmin fikri sübut edir.

Kommunist tərbiyəsi şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafının təmin edilməsini və normal inkişaf edən adamların oxşar irsi imkanlara, habelə oxşar psixoloji inkişaf imkanlarına malik olduğunu nəzərdə tutur. Ölkəmizdə hamı üçün eyni olan ictimai-siyasi şəraiti də bunun üstünə gəlsək, deməli ki, SSRİ-də şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafının mümkünlüyü

real həyat faktına çoxdan çevrilmişdir. Sov.İKP XXV qurultayında xüsusilə qeyd edilmiş bu həyat faktı SSRİ Konstitusiyasında qanuniləşdirilmişdir. 20-ci maddədə oxuyuruq: «...dövlət öz qarşısına vətəndaşların öz yaradıcı qüvvələrini, qabiliyyətlərini və istedadlarını tətbiq etmələri üçün, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı üçün real imkanları genişləndirmək məqsədini qoyur».

Deyənlərdən aydın şəkildə görünür ki, əvvəla, şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyətin müəyyən rolu var və onu inkar etmək düzgün olmaz. İkincisi, bir sıra irsi əlamətlər, o cümlədən irsi xəstəliklər uşaqlarda vaxtında müəyyənləşdirilməli və təlim-tərbiyə zamanı hökmən nəzərə alınmalıdır. Üçüncüsü, irsi qüsurlardan azad olan və fiziki inkişafı normal gedən uşaqlarda psixoloji funksiyaları, həmçinin şüuru yüksək səviyyədə formalaşdırmağın mümkünlüyünə inanmaq lazımdır. Çünki normal irsi əlamətlərə malik uşaqların normal da psixi inkişaf imkanları olur.

Sosializmin üstünlüklərindən biri budur ki, normal psixi inkişaf imkanları bütün sovet uşaqları üçün xarakterikdir. Bu cür kütləvi inkişaf imkanlarını gerçəklilyə çevirmək üçün SSRİ-də lazımı şərait yaradılmışdır. Sov.İKP XXV qurultayının qərarlarına uyğun olaraq Sovet dövləti cəmiyyətin ictimai yekcinsliyinin güclənməsinə – sinfi fərqlərin, şəhərlə kənd arasında, əqli əməklə fiziki əmək arasında mühüm fərqlərin silinməsinə, SSRİ-nin bütün millətlərinin və xalqlarının hərtərəfli inkişafına və bir-birinə yaxınlaşmasına kömək edir. SSRİ-də vətəndaşların ümumtəhsil və peşə hazırlığını təmin edən, gənclərin kommunist tərbiyəsinə, mənəvi və fiziki inkişafına xidmət göstərən, onları əməyə və ictimai fəaliyyətə hazırlayan vahid xalq maarifi sistemi mövcuddur və bu, gündən-günə təkmilləşir. Sovet dövləti mənəvi sərvətləri mühafizə etmək və artırmaqla bunlardan sovet adamlarının mədəni səviyyəsinin yüksəldilməsi üçün geniş istifadə edilməsinin qayğısına qalır. SSRİ vətəndaşları mənşəyindən, ictimai və əmlak vəziyyətindən, irqi və milli mənsubiyyətindən, cinsindən, təhsilindən, dilindən, dinə

münasibətindən, məşğuliyyət növündən və xarakterindən, yaşayış yerindən və digər hallardan asılı olmayaraq Qanun qarşısında bərabərdirlər. SSRİ vətəndaşlarının hüquq bərabərliyi iqtisadi, siyasi, ictimai və mədəni həyatın bütün sahələrində təmin edilir. Həmin bərabər hüquqların həyata keçirilməsi SSRİ-nin bütün millətlərini və xalqlarını hərtərəfli inkişaf etdirmək və bir-birinə yaxınlaşdırmaq siyasəti ilə, adamların sovet vətənpərvərliyi və sosialist beynəlmillətçiliyi ruhunda tərbiyə olunması, ana dilindən və başqa xalqların dilindən istifadə etmək imkanı ilə təmin olunur.

Sosializmin üstünlüklərindən təlim-tərbiyə işində bacarıqla istifadə etmək pedaqoqların, tərbiyə işi ilə məşğul olan şəxslərin müqəddəs borcudur.

İrsi qüsurlara təsir etməyin, onların qarşısını almağın indi mümkün olduğunu da bunun üstünə gəlsək, belə bir nəticə çıxara bilərik ki, gənc nəslin təlim-tərbiyə işində müşahidə edilən acizlik hallarının heç bir elmi, iqtisadi, ictimai və siyasi əsası yoxdur.

Şəxsiyyətin formalaşmasında müəyyən rol oynayan irsi əlamətlər biryolluq verilmiş, fəvqəltəbii və dəyişməz deyildir. Biologiya sahəsində bir sıra son tədqiqatlar göstərir ki, vaxtilə təbii qüvvələrin təsiri ilə yaranmış irsi əlamətlərin özü də müəyyən şəraitdə başqa təbii qüvvələrin vasitəsilə dəyişə bilər. Məsələn, qravitasiya biologiyası sahəsində aparılan tədqiqatlardan məlum olmuşdur ki, yer üzərindəki canlıların həyat tərzini şərtləndirən güclü amillərdən biri qravitasiya qüvvəsi, cazibə qüvvəsidir. Orqanizm qravitasiya qüvvələrinin təsirindən azad olub çəkisizlik şəraitinə düşdükdə fizioloji dəyişikliklər baş verir. Xüsusən «Vostok-3» və «Voxod» kosmik gəmilərində aparılan tədqiqatlardan aydın olmuşdur ki, çəkisizlik zamanı orqanizmlərin hüceyrələrində maddələr mübadiləsi və hüceyrələrin genetik quruluşu dəyişməyə başlayır, yaxud dəyişikliyin baş verməsi üçün müəyyən şərait yaranır. Belə bir vəziyyət isə əlamətlərin dəyişilməsinə gətirib çıxara bilər.

Azərbaycan SSR EA-nın Genetika və Seleksiya İnstitutunda aparılan tədqiqatlar nəticəsində sübut edilmişdir ki,

süni şəraitdə irsi əlamətləri dəyişdirmək mümkündür. Belə ki, alimlər ionlaşdırıcı şüaların təsiri ilə yeni və daha məhsuldar bilinən növləri ala bilmişlər. Bu növlərlə bağlı olan bu fikrin həqiqiliyini insanlarda irsi xəstəliklərlə əlaqədar aparılmış tədqiqatların nəticələrində də aid etmək olur.

Tibb elmi nəsil-dən-nəslə keçən bir sıra xəstəlikləri klinik, ontogenetik, biokimyəvi, geneoloji üsullarla müəyyənləşdirməyə imkan verir. Məsələn, alimlər ovucdakı haşiyələrlə irsi xəstəliklər arasındakı qanunauyğunluqla asılılıq olduğunu aşkar etmişlər. Hər bir irsi xəstəlik oradakı dəri hüceyrələri haşiyələrinin xüsusi quruluşda olmasına gətirib çıxarır.

Sovet və dünya tibb elminin qabaqcıl nümayəndələri uzun illər apardıqları tədqiqatlar nəticəsində sübut etmişlər ki, bir sıra irsi xəstəlikləri müalicə etmək mümkündür. Ümumdünya səhiyyə təşkilatının məlumatına görə uşaqların təqribən 4 faizi bu və ya digər genetik qüsurlarla doğulurlar. Bu cür qüsurlar uşağın səhhətinin pozulmasına gətirib çıxara bilər. İndi həmin qüsurlardan çoxunun qarşısını almaq üçün tibb elmi real imkanlara malikdir.

Bizim ölkəmizdə gələcək nəsil – hələ ana bətnində olan uşağın irsi xəstəlikləri barədə tibbi-genetik məsləhətlər vermək və dünyaya yeni gəlmiş körpələrin kütləvi şəkildə müayinədən keçirilməsi üsulları səhiyyə təcrübəsində geniş yayılmağa başlamışdır.

Hamiləliyin ilk həftələrində uşağın cinsini, bioloji uyuşma məsələsini, xromosom pozğunluğu olub-olmadığını və maddələr mübadiləsi ilə əlaqədar qırxa qədər irsi xəstəlikləri müəyyənləşdirmək, qismən də müalicə etmək mümkündür. Maddələr mübadiləsi ilə əlaqədar olan xəstəliklərdən biri – qalaxtozemiya buna gözəl misaldır. Xəstəliyin bu növündə süd şəkərinin parçalanmasından əmələ gələn məhsullar orqanizm tərəfindən lazımınca mənimsənilmir, qanda toplanır, həyat üçün vacib olan üzvlərə – beyinə və qara ciyəre zəhərləyici təsir göstərməyə başlayır, qara ciyər serrozu, kəmağıllıq üçün şərait yaranır. Doğum ərəfəsində hamilə qadın üçün xüsusi dieta müəyyənləşdirməklə, yenicə anadan olmuş uşağın qidasından südü kənar etməklə, maddələr

mübadiləsini tədricən nizama salmaqla əqli cəhətdən geri qalmanın və qara ciyər serrozunun qarşısı alınır. Maddələr mübadiləsinin pozulmasından irəli gələn digər irsi xəstəliyi – denilketonuriyanı da müalicə etmək mümkündür. Xəstəliyin bu növü əqli inkişafın ləngiməsi ilə nəticələnir.

Hamilə qadının həyatda qazandığı bir çox zərərli adətlər ana bətnindəki rüşeymin inkişafına ciddi təsir göstərə bilər. İngilis həkimi Corc Nikolson apardığı tədqiqatlardan belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, hamilə qadın papiros düşkünüdürsə və hamilə olan zaman yenə çəkməkdə davam edirsə, belə qadının körpəsi «narkoman» kimi dünyaya göz açır və ilk üç ayda körpə uşaq aramsız olaraq ağlayır. Ana bətnində ikən rüşeym nikotinə alışır, sonralar isə bu cür uşağın bədənində nikotin çatışmır, nəticədə uşaq narahat olur, qışqırır. Deməli, körpənin «narkoman»lığını irsi deyil, anadangəlmə hesab etməliyik. Bu cür faktlara görə yuxarıda dediyimiz kimi, anadangəlmə əlamətlərin hamısını irsi əlamətə aid etmək olmaz. Anadangəlmə anormal əlamətin irsi və qeyri-irsi əlamət olduğunu müəyyənləşdirmək tərbiyə işi üçün az əhəmiyyətə malik deyildir. Anadangəlmə əlamətin qeyri-irsi olduğunu yəqin edən valideyn və ya tərbiyəçinin işi xeyli yüngülləşir, seçəcəyi tərbiyəvi təsir tərzini də başqa olur.

Ana bətnində rüşeymin inkişafına xarici və daxili mühitin bir sıra namünasib amilləri pis təsir göstərə bildiyindən uşağın bəzi anadangəlmə nöqsanlarla doğulacağı ehtimalı çoxalır. Anadangəlmə nöqsanların yaranma səbəblərini öyrənmək əsasında hamiləliyə qədər və hamiləlik dövründə qadını əhatə edən mühitdə müvafiq dəyişikliklər etməklə bir çox anadangəlmə xəstəliklərin qarşısını almaq mümkündür. Həmin nəticəni irsiyyətlə əlaqədar olan bəzi psixi xəstəliklərə də şamil etmək olar. Məsələn, Daun xəstəliyinə tutulmuş uşaqların böyük əksəriyyətində müşahidə edilən anadangəlmə psixi anomaliya ana bədənindəki xromosom pozğunluğa ilə əlaqədardır. Həkimlər belə qadınlara hamilə olmağı məsləhət görmür. Yaxud, körpə uşaqda anadangəlmə psixonevroloji xəstəlik müəyyənləşdirildikdə onun

müalicəsi də mümkündür. Alimlər öyrənmişlər ki, ferment fəallığının pozulmasından bədəndə toplanan amin turşuları qalıqları uşağın normal inkişafına mane olur və onun beynini zədələyir; müvafiq pəhriz yeməkləri və kimyəvi müalicə vasitələri ilə biokimyəvi tarazlığın anadangəlmə pozğunluğunu aradan qaldırmaq və sinir sisteminin normal inkişafını təmin etmək olur. Sinir sisteminin normal inkişafı isə təlim və tərbiyənin müvəffəqiyyəti üçün son dərəcə vacibdir.

Tibb elminə görə sosioloji amillərin təsiri ilə irsi psixonevroloji çatışmazlıqların qarşısını almaq olur. Çünki orqanizmin irsi əlamətləri ilə mühitin sosioloji təsirləri arasında qarşılıqlı əlaqə mövcuddur. Həmin əlaqəni nəzərə alaraq, irsi köklərə malik olan psixonevroloji çatışmazlıqları uşaqlarda vaxtında müəyyənləşdirmək və tədbir görmək lazımdır. Bu məqsədlə müəllimlər, valideyn və tərbiyəçilər həkimlərlə, xüsusən psixonevroloqlarla və psixiatrlarla sıx əlaqə saxlamalı, onlardan müvafiq məsləhətlər almalıdırlar.

Bir hamilə qadın həkimə müraciət edərək həyata gələcək uşağın çanaq bud oynaqında çıxıq olub-olmayacağını öyrənmək istəyir. Həkim söhbətdən başa düşür ki, o, irsi xəstəliklə üz-üzə dayanmışdır; hamilə qadının ilk qızı, bacısı, xalası və nənəsi də həmin xəstəliyə tutulubmuş. Deməli, hamilə qadın çanaq-bud oynaqının çıxığını şərtləndirən geniş daşıyıcısıdır. Qadına məsləhət görülür ki, anadan olan kimi uşağı mütəxəssisə – ortopedə göstərsin. Ana tapşırığa əməl edir. Mütəxəssis həkim körpə uşaqda çanaq-bud oynaqının çıxıq olduğunu müəyyən edir və vaxtında müalicə aparılır, mürəkkəb cərrahiyyə əməliyyatına ehtiyac qalmır.

Etiraf edilməlidir ki, bəzi irsi xəstəliklərin qarşısını almaq tibb elminə hələlik qeyri-mümkündür. İrsən keçən bir sıra göz xəstəlikləri, o cümlədən qlaukoma buna misal ola bilər. Çünki bu cür xəstəliklərin irsi mexanizmi elmə o qədər də aydın deyildir. Yəqin ki, qlaukoma kimi xəstəliklərə səbəb olan irsi pozğunluqların mexanizmi öyrənildikdən sonra həmin xəstəliklərə qarşı səmərəli profilaktik tədbirlər görmək imkanı da olacaqdır.

Bütün deyilənlərdən təbii olaraq belə bir nəticə çıxır ki, sosioloji amillərin, o cümlədən səhiyyə və tərbiyə tədbirlərinin orqanizmə və şəxsiyyətə təsir dərəcəsi orqanizmdə cərəyan edən fizioloji prosesləri öyrənmə səviyyəsindən də asılıdır. Hələlik nəticəni qanunauyğunluq şəklində ifadə etməyə çalışaq. Orqanizmdə gedən fizioloji proseslər nə qədər dərindən və nə qədər ətraflı öyrənilirsə, sosioloji və pedaqoji amillərdən şəxsiyyətin xeyrinə bir o qədər səmərəli istifadə edilir. Mühit və şəxsiyyət arasındakı qarşılıqlı münasibətin həmin qanunauyğunluğu inkişaf etmiş sosializm dövrünün özünü qabarıq şəkildə göstərir. Bu həqiqət SSRİ Konstitusiyasında aydın şəkildə ifadə edilmişdir. Sov.İKP XXV qurultayının göstərişinə uyğun olaraq Konstitusiyanın 42-ci maddəsində yazılır: «Ölkə vətəndaşları sağlamlığın mühafizəsi hüququna malikdir».

Bu hüquq dövlət səhiyyə orqanlarının göstərdikləri pulsuz tibbi yardımla, vətəndaşları müalicə edən və onların sağlamlığını möhkəmləndirən müəssisə şəbəkəsinin genişləndirilməsi ilə, təhlükəsizlik texnikasının, istehsalat sanitariyasının inkişaf etdirilməsi və təkmilləşdirilməsi ilə, ətraf mühiti sağlamaşdırmaq tədbirləri böyüməkdə olan nəslin sağlamlığına xüsusi qayğı göstərilməsi ilə, təlimə və əmək tərbiyəsində xüsusi olmayan uşaq əməyinin qadağan olunması ilə, vətəndaşların uzunmüddətli fəal həyatının təmin edilməsinə yönəldilən elmi tədqiqatların genişləndirilməsi ilə təmin edilir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1978, №3)

4. Sov.İKP XXV QURULTAYI VƏ ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASI MƏSƏLƏLƏRİ (Üçüncü məqalə)

Şəxsiyyətin formalaşmasında nəinki irsiyyətin, habelə mühitin və tərbiyənin də rolu vardır. «Mühit» çox geniş anlayışdır. İnsanın həyatına, fəaliyyətinə və inkişafına təsir göstərən bütün xarici amillər mühit anlayışına daxil edilə bilər. Nəinki təbiət, təbii cisim və hadisələr, habelə ictimai-iqtisadi hadisələr, siyasi və ideoloji amillər, maddi mədə-

niyyət, məişət hadisələri və s. mühit anlayışına daxildir. Mühit amilləri şəxsiyyətin formalaşmasına qüvvətli təsir göstərir.

Sov.İKP XXV qurultayı materiallarının diqqətlə nəzərdən keçirilməsi əsasında hər bir şəxs belə qənaətə gəlir ki, bu və ya digər ölkənin, birinci növbədə sosialist ölkəsinin nəinki daxili şəraiti, habelə onun beynəlxalq əlaqələri həmin ölkənin xalqının fəaliyyətinə, onun hər bir nümayəndəsinin fəaliyyətinə və deməli, xasiyyətinə müəyyən təsir göstərir.

Qardaş partiyaların əlaqələri, onların rəhbərlərindən başlamış yerli partiya orqanlarının işçilərinə qədər, zavodların və kolxozların partiya təşkilatlarına qədər min-min adamın – ümumi iş uğrunda mübarizlərin – sosializm qurucularının çoxcəhətli əlaqələri həmin adamların sevincinə və kədərinə şərik olmağa, gələcək fəaliyyət yollarını birlikdə müəyyən etməyə imkan verir.

L.İ.Brejnev yoldaş Sov.MKP XXV qurultayında demişdir ki, dünya hadisələrinin gedişinə sosializm ölkələrinin təsiri gündən-günə qüvvətlənir və dərinləşir. Bu iş azadlıq, bərabərlik, istiqlaliyyət, sülh və tərəqqi istəyənlərin sayını, onların mübarizə əzmini qat-qat artırır. Bu cür keyfiyyətləri, məsələn, Vyetnam, Anqola və digər ölkələrin adamlarında müşahidə etmiş və indi də müşahidə edirik. Sosializm ölkələrinin və bütün dünyanın tərəqqipərvər qüvvələrinin həmrəyliyi, onların bir-birinə arxa olması vyetnamlılar kimi milyonlarla adamların qəhrəmanlığını və fədakarlığını, hər cür çətinliyə dözümlülüyünü, azadlıq uğrunda səyini daha da gücləndirmişdir.

Sov.MKP XXV qurultayında L.İ.Brejnev yoldaş demişdir: «Bu gün sosializm yer üzündə yüz milyonlarla adamın fikir və duyğularına çox böyük təsir göstərir. Sosializm əmək adamlarının azadlığını, əsl demokratik hüquqlarını, rifahını, biliklərə ən geniş surətdə yiyələnməsini, gələcəyə möhkəm inamını təmin edir».

Ölkə daxilində və xaricindəki mühit amillərinin hamısı şəxsiyyətin formalaşmasında eyni dərəcədə mühüm rol oynamır, adam bu amillərdən hansıları ilə bilavasitə ünsiyyət

əlaqələrində olursa, onun inkişafına həmin amillərin daha güclü təsiri ola bilər. Təbiidir ki, adamın bilavasitə təmasda olmadığı mühit amilləri şəxsiyyətin formalaşmasına həlledici təsir göstərməyə bilər. Odur ki, şəxsiyyətin xüsusiyyətlərindən danışarkən xarici mühit amilləri ilə şəxsin əlaqələrinin, münasibətlərinin dairəsi və xarakteri hökmən nəzərə alınmalıdır. Xarici mühitlə şəxsin münasibətlər dairəsi dəyişdikcə və inkişaf etdikcə onun maraqları, ehtiyacları, ideali, təsəvvür və anlayışları da dəyişir və inkişaf edir. K.Marksın dərin mənalı bir fikrini burada xatırlamaq yerinə düşərdi. O, yazırdı: «Fərdin həqiqi mənəvi zənginliyi başdan-başa onun həqiqi münasibətlərinin zənginliyindən asılıdır» (K.Marks və F.Engels, Əsərləri, 3-cü cild, səh. 36). Bu fikir bir də ona görə həqiqətdir ki, şəxsiyyətin mahiyyətini şəxsin ümumi münasibətlərindən, xüsusən ictimai münasibətlərindən ayırmaq mümkün deyildir. K.Marks «Feyerbax haqqında tezislər»də yazırdı: «İnsanın mahiyyəti ayrı-ayrı fərdə məxsus mücərrəd bir şey deyildir. O, həqiqətdə bütün ictimai münasibətlərin məcmuudur».

Tərbiyə işində bu müddəanı nəzərə almağın böyük əməli əhəmiyyəti olduğunu qeyd etməliyik.

İnsan şəxsiyyətinin formalaşmasında irsiyyətin roluna üstünlük verən filosofların, psixoloq və pedaqoqların bir çoxu mühitin, ictimai amillərin rolunu inkar edə bilməmişdir. Məsələn, bir müddət bundan qabaq adlarını çəkdiyimiz A.İensen, C.Qrey, Q.Ayzek və bir çox başqaları insan şəxsiyyətinin formalaşmasını başlıca olaraq irsiyyətlə izah etməyə səy göstərərəkən xarici mühitin də müəyyən rol oynadığını etiraf etməyə məcbur olmuşlar. Hətta onlar təsir nisbətini faizlə ifadə etməyə çalışmışlar. Məsələn, A.İensenə və C.Qreyə görə şəxsiyyətin formalaşmasına genlər 80%, mühit 20%, Q.Ayzekə görə – genlər 76%, mühit isə 24% təsir göstərir.

Yaxud, müharibə zamanı böyük nüfuza malik olmuş ingilis pedaqoqlarından C.Adams bir qədər əsəbi şəkildə yazırdı: bütün çətinliyi ilə başa düşmək lazımdır ki, uşaq

qabaqcadan dəqiqləşmiş təbii imkanlarla dünyaya gəlir; uşaq «irsiyyətin» və «mühitin» çarpışdığı meydana çevrilir; lakin «mühit» hələ işə başlayandan xeyli qabaq «irsiyyət» öz varlığını göstərir.

C.Adamsın fikrincə, mühit heç bir şeyi dəyişdirməyə qabil deyildir. Guya mühit, o cümlədən tərbiyə uşaqlara yalnız müəyyən məlumat verə bilər.

Bəzi burjua alimləri şəxsiyyətin formalaşmasında bir qədər də irəliyə doğru addım atmışlar. Bu cəhətdən Helmut Fon Brakkenin ümumiləşdirici tədqiqatından çıxartdığı nəticə çox xarakterikdir. Marburq universitetindən olan H.F.Brakken psixoloji funksiyaların genetikasına dair 1100 tədqiqat işinin analitik icmalını verərkən belə bir nəticəyə gəlir: «İnsanın fərdi mənliyinin başdan-başa genetik mənlilik amilləri ilə şərtləndiyinin iddia edildiyi dövr keçmişdir. Bu sahənin problematikası dərinədən öyrənilməyə aydın olur ki, xarici mühitə və genetik amillərlə onun çoxcəhətli toqquşmalarına ciddi diqqət verilməzsə genetik psixologiyanın sonrakı inkişafı mümkün olmaz. Eyni sözü xarici mühit təsirinin öyrənilməsi barədə də demək olar» (bax: jurnal «Вопросы психологии», 1972, №2, səh. 178).

Şəxsiyyətin formalaşmasında mühitin rolunu həddən artıq şişirdənlər, onu mütləqləşdirənlər və beləliklə irsiyyətin rolunu heçə endirənlər də olmuşdur. İngilis filosofu C.Lokkun, fransız ensiklopedist-filosofu və pedaqoqu J.J.Russonun və bir çox başqalarının fikirləri buna misal ola bilər.

Con Lökk şəxsiyyətin formalaşmasını irsiyyətlə izah edən nəzəriyyələrə qarşı vaxtilə kəskin çıxış etmiş və «ağ lövhə» nəzəriyyəsini, mühitin və tərbiyənin başlıca rola malik olduğuna dair fikri əsaslandırmağa çalışmışdır. O, «Tərbiyə haqqında fikirlər» adlı əsərində sübut etməyə çalışırdı ki, şəxsiyyəti yaradan mühitdir, adamın əhatəsidir. Lakin Lökk tərbiyənin rolunu inkar etməmişdir. Məsələn, o, deyirdi ki, yoldaşların xeyirxah və ya bədxah olması aldıqları tərbiyənin nəticəsidir.

Tarixdə azad tərbiyə nəzəriyyəsinin əsasını qoymuş olan fransız alimi J.J.Russo da mühitin təsir gücünə müstəsna

əhəmiyyət vermişdir. J.J.Russonun fikrincə, uşaqla uzun-uzadı söhbət aparmağın mənası yoxdur: istənilən əxlaqi keyfiyyəti uşaqda yaratmaq üçün onu müvafiq şəraitə, müvafiq mühitə salmaq lazımdır; həmin mühit özü uşağa istədiyiniz əxlaqi keyfiyyəti aşılacaqdır.

Bununla J.J.Russo şəxsiyyətin formalaşmasında nəinki irsiyyətin, habelə tərbiyənin də rolunu faktiki olaraq inkar etmişdir. J.J.Russo, düzdür, sözdə tərbiyəni qəbul etmiş, hətta onun pedaqoji sistemində «azad tərbiyə» və «təbii tərbiyə» anlayışları da vardır. «Təbii tərbiyə» dedikdə o, təbiətin, ətrafdakı adamların və şeylərin uşağa təsirini, «azad tərbiyə» dedikdə isə təşkil olunmuş mühitin uşağa təsirini nəzərdə tuturdu. Buna baxmayaraq, Russo mahiyyətcə tərbiyənin rolunu heçə endirmiş, mühitin təsir gücünü isə mütləqləşdirmişdir.

Göründüyü kimi, şəxsiyyətin formalaşması məsələsində C.Lokk, J.J.Russo və bəzi digər pedaqoqlar başqa mövqedə durmuşlar.

C.Lokkun və J.J.Russonun fikirləri birtərəfli olsa da öz dövrü üçün mütərəqqi əhəmiyyətə malik olmuşdur. Çünki yenicə yaranan və inkişaf edən burjuaziyanın nümayəndələri kimi C.Lokk və J.J.Russo irsiyyət nəzəriyyəsinə qarşı qətiyyətlə mübarizə aparmış və şəxsiyyətin formalaşmasını yalnız irsiyyətlə izah etməyin həm səhv, həm də zərərli olduğunu nəzəri cəhətdən isbat etməyə səy göstərmişlər.

Müasir dövrdə mühitin rolunu mütləqləşdirmək halarına, əlbəttə, heç cür bəraət qazandırmaq olmaz.

1935-ci ilə qədər SSRİ-də «Məktəbin ölüb getməsi» nəzəriyyəsi deyilən bədnam nəzəriyyənin tərəfdarları şəxsiyyətin formalaşmasında mühitin rolunu nəinki mütləqləşdirirdilər, hətta mühitin dəyişməz olduğunu iddia edirdilər. Bu yolla onlar diqqəti tərbiyə işlərindən yayındırır, gənc nəslin yetişdirilməsində, xarakterin formalaşmasında məktəbin rolunu kölgədə qoyurdular.

1936-cı ilə qədər yalançı elm olan pedalogiya da maarifə və pedaqogikaya az zərər vurmamışdır. Pedalogiya tərəfdarları müxtəlif formalı testlərlə uşağın mövcud inkişafı

səviyyəsini üzə çıxarmağa və yalnız bu əsasda onun müqəddəratını həll etməyə çalışırdılar. Partiyamızın Mərkəzi Komitəsi 1936-cı ildə özünün tarixi qərarı ilə pedalogiyanın yalançı elm olduğunu sübut etdi və pedaqogikanı həyata qaytardı.

İnsan mənəviyyatının inkişafında irsiyyətin rolunu inkar edən alimlər indi də, hətta sovet alimləri arasında da vardır. Məsələn, bizim filosoflardan E.V.İlyenkov «Psixika və beyin» (bax: jurnal «Вопросы философии», 1968) adlı məqaləsində yazır ki, beyinin bütün spesifik insani funksiyaları və bunları təmin edən beyin strukturları təbii varlıq kimi deyil, bir ictimai varlıq kimi istisnasız olaraq 100% adamın şüurlu fəaliyyət tərzlərindən asılı olub, bu fəaliyyət tərzləri ilə izah edilir. E.V.İlyenkovun əqidəsinə, hər bir sağlam adamın beyni istənilən qabiliyyəti və istənilən iş tərzini mənimsəyə bilər. Onun fikrincə, hər şey bizim özümüzdən, bizim mədəniyyətimizdən asılıdır.

Göründüyü kimi, şəxsiyyətin formalaşması ilə əlaqədar irsiyyətin təsir gücünü inkar etməkdə E.V.İlyenkov C.Lokkdan və ya J.J.Russodan irəli getməmişdir. Fərq burasındadır ki, Lokk və Russo mühitin rolunu, İlyenkov isə şəxsi fəaliyyətin rolunu mütləqləşdirirlər.

Tərbiyə ilə əlaqədar olan külli miqdarda həyati faktlar göstərir ki, şəxsiyyətin formalaşmasını yalnız ictimai mühitlə, ətraf mühitin təsiri ilə izah etmək, yalnız şəxsi fəaliyyətlə izah etmək, irsiyyətin və tərbiyənin rolunu isə inkar etmək düzgün deyildir. Bu fikrin doğruluğunu hiss edən bəzi alimlər, pedaqoq və psixoloqlar şəxsiyyətin formalaşmasında diqqəti əsasən tərbiyəyə cəlb etmişlər.

Şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyətin də, mühitin də rolunu azaldan və bəzən onları inkar edənlər, əsasən, başqa amilə – tərbiyəyə üstünlük verənlər tarixdə olmuş və indi də vardır. Bu cür alimlərin əqidəsinə görə insan xarakterini, onun şəxsiyyətini formalaşdıran başlıca amil varsa, o da tərbiyədir; guya ki, tərbiyə hər şeyə qadirdir. Yan Amos Komenski, Mişel Lepeletye, Robert Ouen və bir çox başqaları buna misal ola bilər. Komenskinin əqidəsinə görə

insan tərbiyə sayəsində insan olur. O, yazırdı: hər cür uşağı tərbiyənin köməyi ilə insan etmək olar. Yaxud, fransız ensiklopedist materialistlərindən olan K.A.Helvetsi «İnsan, onun əqli qabiliyyətləri və tərbiyəsi» adlı əsərində adamların əqli və əxlaqi keyfiyyətlərinə dair fikirlərini şərh etmiş və belə nəticəyə gəlmişdir ki, adamların hamısı eyni dərəcədə təhsil almağa qadirdir; təbii imkanlarına görə adamlar bərabərdir; əqli və əxlaqi keyfiyyətlər isə adamlarda müxtəlif ola bilər. Helvetsi həmin müxtəlifliyin səbəblərini də öyrənməyə səy göstərmişdir. Onun əqidəsinə görə əqli cəhətdən bərabərsizlik məlum səbəbin nəticəsidir və bu səbəb tərbiyədəki fərqdən ibarətdir. Klod Helvetsi mühitin təsirini də tərbiyə anlayışına daxil etmişdir. Onun fikrincə, gənclərin başlıca tərbiyəçisi yaşadıkları dövlət üsul-idarə formalarının xalqda əmələ gətirdiyi adət və ənənələrdir. Vaxtilə Klod Helvetsiyə tutarlı etiraz edən Deni Didro yazırdı ki, tərbiyə hər şeyə deyil, çox şeyə qadirdir. Tərbiyənin təbii xüsusiyyətlərə münasibəti məsələsinə toxunarkən Didro Pestalotsinin fikrinə yaxınlaşır; Didro deyirdi ki, tərbiyə uşaqların təbiətini nəzərə ala bilsə, onlarda faydalı təbii imkanları inkişaf etdirə, zərərli təbii imkanları üstələyə bilər.

Tərbiyənin hər şeyə qadir olduğuna ömrünün son günlərinə qədər Helvetsidən də güclü inam bəsləyən şəxslər tarixdə az olmamışdır. Belələri bu fikirlə nəinki nəzəri cəhətdən qaynayıb-qarışmış, hətta həmin fikrin həyata keçirilməsi üçün bütün qüvvəsini səfərbər etmiş, əməli fəaliyyət də göstərmişdir. Mişel Lepeletye, utopist sosialistlərdən Robert Ouen bunun ən parlaq nümunələridir.

XVIII əsrin sonunda fransız burjua inqilabı zamanı Mişel Lepeletye maarif sahəsində islahat aparmaq məqsədilə irəli sürdüyü layihədə isbat etməyə çalışırdı ki, təhsil və tərbiyə vasitəsilə yeni adamlar hazırlamaq və cəmiyyəti təzələmək olar. Layihəyə görə, yeni adamları «mili tərbiyə evlərində» hazırlamaq lazım idi. 5-12 yaşında olan bütün oğlan və qızları «milli tərbiyə evləri»nə cəlb etmək və dövlətin hesabına tərbiyə etmək məsləhət görülürdü. Bu

yolla uşaqları mühitin mənfi təsirindən mühafizə etmək nəzərdə tutulurdu. Lakin həmin layihəni kapitalizm şəraitində həyata keçirmək mümkün olmadı.

Məlumdur ki, Robert Ouen kapitalizm cəmiyyətini tərbiyə vasitəsilə dəyişdirməyə, sosializm cəmiyyəti qurmağa çalışmışdır. O, təşkil etdiyi fabriklərdə öz hesabına uşaq bağçaları və məktəblər açmış, fəhlələrin uşaqlarına tərbiyə verməklə yeni nəsil yetişdirməyə və həmin nəslin vasitəsilə yeni cəmiyyət – sosializm cəmiyyəti qurmağa səy göstərmişdir. Robert Ouen şəxsiyyətin formalaşmasında ətraf mühitin, ümumi kapitalizm əhatəsinin rolunu lazımınca qiymətləndirə bilməmişdir. O, sadələvhlüklə inanırdı ki, ictimai-iqtisadi münasibətləri dəyişdirmədən təhsil və tərbiyə vasitəsilə şüurda dönüş yarada, adamlarda, o cümlədən kapitalistlərin balalarında sosialist əxlaqı formalaşdırıla bilər. Məlumdur ki, Ouenin planları həyata keçmədi, utopiya olaraq qaldı.

Tərbiyənin qüdrətini həddən artıq şişirtmək hallarına Azərbaycan maarifçiləri arasında da təsadüf edilirdi. Məsələn, M.Ə.Sabirin bəzi fikirləri buna nümunə ola bilər. M.Ə.Sabir bir vaxt tərbiyəyə böyük ümidlər bəsləmişdir. O, hər cür çətinliyin işıqlı yolunu, xoşbəxtliyin dürüst ünvanını tərbiyədə görürdü. M.Ə.Sabir, şərlərindən birində yazırdı:

«Ümmətin rəhnüması tərbiyədir,

Millətin pişvası tərbiyədir.

Tərbiyətlə keçir ümuri-cəhan,

Hər işin ibtidası tərbiyədir.

Tərbiyə elmsiz deyil məqbud

Ki, onun müqtəzası tərbiyədir».

(M.Ə.Sabir, Hophopnamə, 3-cü cild, Bakı, 1975, səh.7)

Təəssüflə etiraf etməyə məcburuq ki, şəxsiyyətin formalaşması məsələsinə birtərəfli yanaşmaq hallarına bəzi müəssisə və idarə rəhbərləri arasında, müəllim və valideynlər arasında indi də rast gəlmək olur. Məsələn, qəbahət iş görmüş şagirdin davranışı məktəbin pedaqoji şurasında müzakirə edilən zaman bəzi müəllimlər və məktəb rəhbərləri

həmin uşağın yalnız valideynlərini, onun ailə tərbiyəsini günahkar hesab edirlər. Valideynlərin bəziləri isə belə hallarda məktəbi, məktəbdə tərbiyə işlərinin pis təşkil edildiyini söyləyirlər.

Halbuki həmin valideynlər də, müəllimlər də birtərəfli düşünürlər. Onlar güman etmirlər ki, şagirdin davranışını şərtləndirən yalnız ailə tərbiyəsi, yaxud yalnız məktəb tərbiyəsi deyil. Doğrudur, şagirdin xarakterini ailə tərbiyəsi də, valideynlərin davranışı da, məktəb tərbiyəsi də, müəllimlərin davranışı da şərtləndirir. Lakin burada ətraf mühiti unutmamaq olmaz. İctimai mühit amilləri də şagird şəxsiyyətinə güclü təsir göstərir. Şəxsiyyətin formalaşmasında tərbiyənin müstəsna rola malik olduğuna dair fikrin birtərəfli olduğunu külli miqdarda həyat faktları yenilməz şəkildə indi də sübut edir.

Şagird davranışının səbəbləri haqda düşünərkən onun daxili imkanları, mövcud adət və vərdişləri, anlayışlarının səviyyəsi də nəzərə alınmalıdır.

Deməli, şagird şəxsiyyəti xüsusiyyətlərinin səbəbləri barədə fikirləşərkən yalnız tərbiyədən (ailə və ya məktəb tərbiyəsindən) çıxış etmək, yalnız tərbiyəyə əsaslanmaq düzgün nəticə çıxarmaq üçün kifayət deyildir: başqa cəhətlər də nəzərə alınmalıdır.

«Qoşa amillər» nəzəriyyəsinin həm birinci, həm də ikinci formasının təhlükəli və zərərli cəhəti ondan ibarətdir ki, kapitalizm şəraitində həmin nəzəriyyələr burjua mühitini dəyişməz mühit kimi qəbul edir və həmin mühiti inqilabi yolla dəyişdirməyin mümkün olduğunu bilə-bilə unudur. Kapitalizm cəmiyyətində insan şəxsiyyətinə mühitin təsir qüvvəsini qəbul etmək mahiyyətə həmin cəmiyyəti dəyişdirməyi tələb etmir, yaxşı halda diqqəti kapitalizm şəraitində mühitin təkmilləşdirilməsinə yönəldir.

Mühit amilinə məhəl qoymayan, şəxsiyyətin formalaşmasını irsiyyət və tərbiyə amilləri ilə izah etməyə meyl göstərən pedaqoqlar da olmuşdur. İohan Pestalotsini bu meylin parlaq nümayəndələrindən biri hesab etmək olar. İ.H.Pestalotsinin fikrincə, tərbiyənin məqsədi adamın təbii qüvvə-

lərini və qabiliyyətlərini inkişaf etdirməkdən ibarət olmalıdır; təbii qüvvələr və qabiliyyətlər böyük əhəmiyyət kəsb etdiyindən ciddi şəkildə nəzərə alınmalıdır. Pestalotsi fikrini izah edərkən belə bir obrazlı müqayisədən istifadə edir: tərbiyə öz binasını möhkəm dayanan böyük qayanın (təbiətin) üzərində tikir (şəxsiyyəti formalaşdırır) və tərbiyə həmin qaya ilə sıx əlaqədə olarsa və dönmədən onun üzərində möhkəm dayanarsa qarşıya qoyulan məqsədə nail olar.

A.S.Makarenko kimi onlarla sovet pedaqoqlarının təcrübəsi bütün dünyaya sübut etdi ki, uşaqlarda pozğun əxlaq nəinki pozğun mühitin və başlı-başına buraxılmış tərbiyənin nəticəsidir; əgər həmin uşaqlar düzgün tərbiyə işinə fəal şəkildə qoşularsa və mühitin fəal amilinə çevrilərsə qüsurlu mühitin və qüsurlu tərbiyənin məhsulu olan qüsurlu əxlaqi keyfiyyətləri aradan qaldırmaq və bunun əvəzində uşaqlarda yeni keyfiyyətlər, cəmiyyət üçün faydalı əxlaqi sifətlər formalaşdırmaq olar.

«Qoşa amillər» nəzəriyyəsinin təzahür formalarından biri də keşaltpsixologiyasıdır, personalizmdir. Keşalt psixologiyanın da, personalizmin də nümayəndələri insan şəxsiyyətini psixo-fizioloji paralelizm mövqeyindən izah edirlər. Onlar psixoloji və fizioloji prosesləri bir-birindən ayırır və bunların təsirini ayrılıqda tədqiq etməyə səy göstərirlər. Belə çıxır ki, əxlaqi xüsusiyyətlərin necəliyi psixoloji və fizioloji keyfiyyətlərin necəliyindən asılıdır. Bununla da keşaltpsixoloqlar nəinki psixoloji və fizioloji proseslərin qarşılıqlı təsirinə o qədər də məhəl qoymurlar: onlar şəxsiyyətin formalaşmasında psixoloji və fizioloji amillərin roluna uyaraq tərbiyənin də təsirini kölgədə qoyurlar.

Etiraf edilməlidir ki, burjua alimləri arasında obyektiv həqiqətə doğru meyl göstərənlərin sayı getdikcə artır. Məsələn, Avstriya alimi Karl Fon Fişerin 1973-cü ildə Nobel mükafatına layiq görülmüş «Heyvanların arxitekturası» adlı kitabında irəli sürülən fikirlər buna nümunə ola bilər. Kitabda belə bir fikir irəli sürülür ki, həşəratların, quşların və başqa heyvanların davranışlarında maraqlı

əlamətlər vardır; həmin əlamətlər göstərir ki, heyvanların həyatında adətlərin qazanılması və fərdi təcrübə bir çox mütəxəssislərin güman etdiklərindən də çox rol oynayır.

Göründüyü kimi, Karl Fon Fişerin fikri heyvanlara aiddir. İctimai varlıq olan insanlarda isə həmin xüsusiyyətlər, yəni şəxsi fəaliyyət, həyat təcrübəsi daha qabarıq, daha aydın və daha geniş miqyasda özünü göstərir və daha böyük əhəmiyyət kəsb edir. Söz yoxdur ki, psixika ayrı-ayrı uşaqlarda müxtəlif olan morfofizioloji zəmində inkişaf edir. Lakin bu o demək deyildir ki, morfofizioloji zəmin uşağın gələcək həyatını, onun psixikasını və xarakterini başdan-başa şərtləndirir.

Məşhur sovet psixoloqu A.N.Leontyev güman edir ki, insanın irsi xüsusiyyətləri ilə onun «psixoloji fonotipi» arasında əlaqə vardır və bu əlaqəni anlamağın açarını insanın ontogenetik inkişafına dair nəzəriyyədə axtarmaq lazımdır. Yuxarıda gətirdiyimiz bütün fakt və fikirlərə əsasən deməliyə ki, bəsit olan «qoşa amillər» konsepsiyası çərçivəsində isə həmin problemin düzgün həllinə yanaşmaq mümkün deyildir.

«Qoşa amillər» nəzəriyyəsi ilə əlaqədar başqa bir cərəyanın olduğunu da qeyd edə bilərik. Şəxsiyyətin formalaşmasını mühitin və tərbiyənin təsiri ilə izah edənlər arasında elələri vardır ki, onlar sözdə mühit və tərbiyə məfhumlarını işlətsələr də, əslində mühitin təsirini geniş mənada tərbiyəyə aid etmiş olurlar. A.P.Medvedkovun, V.A.Suxomlinskinin və B.T.Lixaçovun fikirlərini buna misal gətirmək olar. Məsələn, A.P.Medvedkov «Педагогика для самообразования, школы и семьи» (Petroqrad, 1914) adlı kitabında orqanizmin böyüməsini pedaqoji proses adlandırır.

Bu fikrə V.T.Lixaçovun «Şəxsi münasibətlər və tərbiyənin qanunauyğunluqları məsələsinə dair» («Советская педагогика», №10, 1966) adlı məqaləsində də rast gəlirik. O, məqaləsində mühitin şəxsiyyətə təsirini də Helvetsi, Medvedkov və başqaları kimi tərbiyə prosesinə aid edir. Buna görə də sosioloji və pedaqoji proses eyniləşdirilir. V.A.Suxomlinski «Коммунист тәрбиəsi haqqında etüdlər» («Народное образование» №2, 1967) adlı məqaləsində tərbiyənin formalaşan şəxsiyyətə mürəkkəb kompleksli təsirlər kimi qələmə verir.

Göründüyü kimi, həmin fikirlərdə şəxsiyyətin formalaşmasında tərbiyənin və mühitin rolu eyniləşdirilir. Şəxsiyyətin formalaşmasına təbiətin, xalqın, mədəniyyətin güclü təsir göstərdiyini hələ L.D.Uşinski də vaxtı ilə etiraf etmişdir. Lakin o, mühitin və tərbiyənin şəxsiyyətə təsirin qətiyyəni eyniləşdirməmişdir. K.D.Uşinski yazırdı: «İnsan həyatında tərbiyəyə böyük yer verərkən biz aydın şəkildə başa düşürük ki, tərbiyəvi fəaliyyətin hüdudları artıq insanın psixi və fiziki təbiəti şəraitində, habelə insanın yaşamalığı olduğu mühitdə verilmişdir. Bundan əlavə, biz aydın dərk edirik ki, tərbiyə, sözün əsl mənasında, qabaqcadan düşünülmüş fəaliyyət kimi, – məktəb, rəsmi tərbiyəçi və müəllim adamın heç də yeganə tərbiyəçisi deyil, onun qədər, bəlkə də ondan daha güclü olan və əvvəlcədən planlaşdırılmayan tərbiyəçilər: təbiət, ailə, cəmiyyət, xalq, onun dini, dili, bir sözlə, sözün geniş mənasında təbiət və tarix də vardır» (Əsərləri, 8-ci cild, səh. 18).

«Qoşa amillər» nəzəriyyəsinin ünsürlərinə böyük Azərbaycan şairi S.Ə.Şirvaninin yaradıcılığında da rast gəlmək olur. Şair şəxsiyyətin formalaşmasında mühitin də, tərbiyənin də böyük qüvvəyə malik olduğunu göstərir. Şair oğluna müraciət edərək yazırdı:

«Ey oğul, tutma nanəcib ilə xu;

Türkidə bir gözəl məsəldir bu:

At yanında ki bağlandı yabu

Rəngi bir olmasa, olur həm xü».

Şair burada mühitin, yoldaşın böyük təsir qüvvəsinə malik olduğunu bildirir.

S.Ə.Şirvani «İqlimin təsiri» adlı şeirində isə tərbiyənin müstəsna təsir gücünə malik olduğunu etiraf edərək deyir:

«...ki, nə qədər olsa şəxs naqabil

Tərbiyəylə olur yenə kamil».

«Qoşa amillər» nəzəriyyəsinin bəzi ünsürləri şifahi xalq yaradıcılığında, xüsusən atalar sözlərində və zərb-məsəllərdə də vardır: «Yaxşı yoldaş adamı bay edər, pis yoldaş zay», «Mərdi qova-qova namərd etmək olar», «Hər zamanın bir

hökmü var» və s. həmin zərb-məsəllərdə tərbiyə ilə yanaşı mühitin də rolu nəzərə alınır.

Məsələ orasında deyil ki, şəxsiyyətin formalaşmasında qoşa amillərin rolunu müxtəlif cəhətdən qiymətləndirmək halları mövcuddur. Əsas məsələ orasındadır ki, şəxsiyyətə təsir göstərən amillər arasındakı əlaqənin bu və ya digər variantda izahı əməli işlə, siyasətlə, gənc nəslin müqəddəratı ilə, xalqın gələcəyi ilə bağlı ola bilər!

Şəxsiyyətin inkişafı və təlim-tərbiyə problemini götürək. Şəxsiyyətin inkişafında irsiyyətə üstünlük verən adamlar adətən təlimi yaş və fərdi xüsusiyyətlərə tabe etməyə böyük səy göstərirlər. A.Bine, V.Ştern, Piaje və bir sıra digər burjua pedaqoq və psixoloqlarının fikirlərində bu cəhət daha qabarıq şəkildə ifadə olunmuşdur.

Düzdür, təlimdə yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almağın zəruriliyini əsaslandıran görkəmli pedaqoqlardan, məsələn, Y.A.Komenskinin, İ.H.Pestalotsinin və başqalarının fikirləri vaxtilə çox mütərəqqi əhəmiyyət kəsb etmişdir. Onlar təlim-tərbiyə üçün haqlı olaraq elmi əsaslar axtarmaqla məşğul olmuşlar. Bununla yanaşı, həmin pedaqoqlar yaş xüsusiyyətlərini, uşaqların fərdi xüsusiyyətlərini qətiyyənlə mütləqləşdirməmişlər. Bu böyük pedaqoqlar digər amillərlə bərabər uşaq təbiətini nəzərə almağın, təlim zamanı uşaqla hesablaşmağın da zəruri olduğunu əsaslandırmışlar.

Sov.İKP yeni insanın yetişdirilməsində ətraf mühitdən tutmuş kommunist tərbiyəsinə, zəhmətkeşlərin ayrı-ayrı qruplarının xüsusiyyətlərini nəzərə almağa qədər böyük əhəmiyyət verir. Sov.İKP XXV qurultayı materiallarında zəhmətkeşlərin tək-cə kommunist tərbiyəsinə kompleks yanaşılması tələb olunmuşdur. Ümumiyyətlə, sovet adamları şəxsiyyətinin formalaşmasına kompleks şəkildə yanaşılması tələb edilir. Məlum olur ki, şəxsiyyətə ictimai, iqtisadi, siyasi və mədəni amillərin və şərtlərin geniş sistemi təsir göstərir. Bu amillər və şərtlərdən biri də zəhmətkeşlərin müxtəlif qruplarının xüsusiyyətlərini nəzərə almaqdan ibarətdir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1978, №6)

5. Sov.İKP XXV QURULTAYI VƏ ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASI MƏSƏLƏLƏRİ (Dördüncü məqalə)

Müasir dövrdə elmi-texniki tərəqqi ictimai həyatın bütün sahələrinə, o cümlədən maarif sahəsinə də bir sıra tələblər verir. Bu cür tələblərdən birisi Sov.İKP XXV qurultayının materiallarında belə ifadə olunmuşdur: «İnsana lazım olan biliklərin həcm etibarlı ilə 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».

Belə bir mühüm vəzifənin həyata keçirilməsi xalq təsərrüfatının, elm və mədəniyyətin sonrakı inkişafına böyük təkan verməlidir. Həmin vəzifənin öhdəsindən müvəffəqiyyətlə gəlmək, ümumiyyətlə, təlim-tərbiyə işləri səviyyəsini yüksəltmək üçün şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin dərinədən öyrənilməsi və təbliği son dərəcə zəruridir. Bu istiqamətdə işin aparılması bir də ona görə vacibdir ki, şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi ölkəmizdə ən humanist maarif sisteminin elmi-nəzəri əsaslarından biridir. Məhz həmin nəzəriyyəyə uyğun olaraq ölkəmizdə bütün uşaqlar orta təhsil alır. Şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin düzgün başa düşülməsi və işdə ona əməl edilməsi şəxsiyyəti müvəffəqiyyətlə formalaşdırmağın mühüm şərtlərindəndir.

Şəxsiyyətin formalaşmasının nəzəri cəhətdən başa düşülməsi nəinki təhsil sisteminin, habelə təhsil ocaqlarında təlim-tərbiyənin məzmunu və üsullarının qoyuluşu və tətbiqi səbəblərindən biri olur. Məsələn, uşağın inkişafında irsiyyətə üstünlük verən pedaqoqlar məktəb tiplərini də, təlim üsullarını da uşağın inkişaf xüsusiyyətlərinə, onların cari ehtiyaclarına tabe etdirirlər. ABŞ pedaqoqlarından Dyui, Kilpatrik, Berton, Riçmond və başqalarının fəaliyyəti buna misal ola bilər. Kapitalist ölkələrində bu cür nəzəriyyələr

açıq siyasi mahiyyət daşıyır və hakim sinfin mənafeyinə xidmət edir.

Kapitalizm mühitində sosioloji amillərə üstünlük verən pedaqoqların fikrində spesifik cəhətlər olsa da, mahiyyətə həmin fikirlər də hakim sinflər üçün sərfəli olur. Çünki kapitalizm şəraitində mühit amillərinə üstünlük verənlərin çoxusu həmin amillərin dəyişməz olduğunu nəzərdə tutur və avtoritarizmə meydan açırlar. Onlar fəhlə ailəsinin mühitini və burjua ailəsinin mühitini dəyişməz mühit kimi qələmə verirlər; müxtəlif mühitlərin uşaq psixologiyasına təsirini mütləqləşdirir, mühiti uşağın qabiliyyətini biryolluq müəyyənləşdirən amil kimi qəbul edirlər. Buna görə də həmin pedaqoqlar əslində kapitalizm cəmiyyətinə başqa formada bəraət qazandırırırlar.

Şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin başlıca müəddəalarını şərh etməzdən əvvəl onun əsas xüsusiyyətlərinə toxunmağı vacib hesab edirik. Həmin xüsusiyyətlər hansılardır?

Hər cür birtərəflilikdən azad olmaq bu nəzəriyyəni səciyyələndirən cəhətlərdən biridir. Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi məsələnin alternativ şəkildə (ya irsiyyət, ya mühit, ya tərbiyə, ya bioloji, ya sosioloji) qoyuluşu əleyhinədir. Marksizm-Leninizmə görə şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyətin də, mühitin də müəyyən rolu vardır. Həmin amillərdən hər biri adamlarda xarakterin formalaşmasına təsir göstərir.

Şəxsiyyətin formalaşmasında iştirak edən amillərin rolu Marksizm-Leninizm klassikləri tərəfindən düzgün şərh edilir. İnsan xarakterinə təsir göstərən hər bir amilin yeri, mövqeyi və əhəmiyyəti aydın, əsaslı şəkildə izah olunur. Nəticədə müəyyənləşir ki, irsiyyət şəxsiyyətin inkişafına müəyyən imkan verirsə, mühit həmin imkanların gerçəkliyə çevrilməsinə təkan verə bilirsə, tərbiyə isə inkişafı istiqamətləndirir.

Şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsində diqqəti cəlb edən digər başlıca cəhət şəxsiyyətə təsir göstərən amillərə dialektik mövqedən yanaşılmasıdır: irsiyyət, mühit və tərbiyə amilləri bir-birindən təcrid edilmir,

onlar qarşılıqlı əlaqədə götürülür. Həmin amillərin şəxsiyyətə təsiri Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsində qarşılıqlı əlaqədə götürüldüyündən, şəxsiyyətin strukturunda yaranan bioloji və sosioloji xüsusiyyətlər mütləqləşdirilmir, bu xüsusiyyətlərin özləri də qarşılıqlı əlaqə şəraitində nəzərdən keçirilir.

Mühitin və ya tərbiyənin hər şeyə qadir olduğu iddiasına düşən filosofları tənqid edərkən K.Marks «Feyerbax haqqında tezislər»ində yazırdı: «Adamların mühitin və tərbiyənin məhsulu olduğuna və deməli, dəyişmiş adamların başqa mühitin və dəyişmiş tərbiyənin məhsulu olduğuna dair materialist təlim unudur ki, mühit məhz adamlar tərəfindən dəyişdirilir, unudur ki, tərbiyənin özü tərbiyələnməlidir».

Göründüyü kimi, əgər ictimai mühit adama müəyyən təsir göstərsə və bu mənada şəxsiyyət mühitin məhsulu dursa, mühitin özünü, xüsusən ictimai mühiti dəyişdirən də adamlardır, onların inqilabi-ictimai, istehsal fəaliyyətidir. İctimai mühiti təkmilləşdirməyə və dəyişdirməyə səy göstərən, bu yolda çarpışan şəxslər eyni zamanda şəxsiyyətə kamilləşir, inkişaf edir, onların xarakterində yeni-yeni əlamətlər əmələ gəlir.

Şəxsiyyətin formalaşması haqqında Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin səciyyəvi cəhətlərindən biri də şəxsiyyət probleminə zaman və məkan baxımından yanaşmağı tələb etməkdir. Şəxsiyyət ümumiyyətlə mövcud deyil. O, hər hansı ictimai formasıyanın məhsuludur. Şəxsiyyət ictimai-iqtisadi formasıyanın məhsulu olduğundan onun inkişaf xüsusiyyətləri yaşadığı ictimai, siyasi, iqtisadi və ideoloji mühit tərəfindən şərtlənir. Məsələn, kapitalizm mühiti şəxsiyyətin azad inkişafına imkan vermir. Çünki antoqonist ziddiyyətlər, zəhmətkeşlərin burjuaziya tərəfindən istismarı əmək adamlarının şəxsiyyətini, onun inkişafını məhdudlaşdırır. Şəxsiyyətin həqiqətən hərtərəfli inkişafı isə yalnız sosializm şəraitində mümkündür.

Şəxsiyyətin formalaşması haqqında Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinə və həyati faktlara əsasən deyə bilərik ki, irsiyyət, mühit və tərbiyə amillərinin şəxsiyyətə təsiri nəinki

qarşılıqlı əlaqədə götürülməlidir; bundan əlavə, həmin amillər dinamikada nəzərdən keçirilməli, birinin digərinə çevrilməsi nəzərə alınmalıdır. Bir müddət şəxsiyyətə mühitin tərkib hissəsi kimi təsir göstərən amil sonralar tərbiyə vasitəsinə çevrilə bilər. Yaxud, irsi əlamət kimi özünü büruzə verən müəyyən xəstəlik sosioloji üsullarla aradan qaldırıldıqda onun irsi təsir qüvvəsi azalar və ya tam yox olar. Eyni sözü tərbiyə vasitəsinə də şamil edə bilərik. Tərbiyənin hər hansı vasitəsindən planlı və məqsədyönlü istifadə edilmədikdə onun mühit amilinə çevrilməsi də mümkündür.

Marksizm-Leninizm insan şüurunun, bütövlükdə şəxsiyyətin müxtəlifliyini və onun dəyişməsi əsasına başlıca olaraq ictimai mühitin müxtəlifliyində, dəyişməsində görür; o, haqlı olaraq siyasi maarifin, tərbiyəvi təsirin, genetik qanunların rolunu da nəzərə alır. Buna görə də şəxsiyyətin öyrənilməsinə elmi cəhətdən kompleks şəkildə yanaşmaq mümkün olur.

Mühitdən, tərbiyədən və genetik əsaslardan asılı olaraq orqanizmin fiziki, fizioloji, psixoloji inkişafı sürətlənə və ya ləngiyə bilər. Orqanizmin geniş miqyasda fəaliyyət göstərməsinə imkan verən mühit inkişafı sürətləndirir; belə imkana malik olmayan mühitdə isə inkişaf azalır. Məsələn, uşağın fiziki hərəkətlərini məhdudlaşdıran ev şəraiti orqanizmdə əzələlərin inkişafını ləngidə bilər. Geniş fiziki hərəkətlərə imkan verən şəraitdə isə böyüyən uşağın əzələləri, adətən, daha intensiv inkişaf edir.

Şəxsiyyətin fiziki və ya əqli inkişafı üçün zəruri olan əqli müəmmarislərin intensivliyi, səmərəsi mühitdən də asılı olur. Eyni səviyyədə aparılan fiziki və ya əqli müəmmarislər müxtəlif şəraitdə (havada və ya qapalı otaqda, sakitlikdə və ya səs-küydə və s.) başqa-başqa səmərə verir.

Ölkəmizdə yaranmış yeni sosialist həyat tərzini sovet adamlarının xarakterini mexaniki olaraq təyin etmir, onların xarakterinin müvəffəqiyyətlə formalaşması üçün real imkanlar yaradır. Yaşın hər hansı dövründə tərbiyə işindəki bəzi çatışmazlıqlar üzündən bu və ya digər şəxslər cəmiyyətdə faydalı-ictimai münasibətlər sistemindən kənar qala, cəmiyyətdə passiv mövqə tuta, mənəvi cəhətdən

pozulmaq təhlükəsi qarşısında ola bilirlər. Buna görə də şəxsiyyətin formalaşmasında həyat tərzinin rodlunu mütləqləşdirmək tərbiyədə bir sıra nöqsanlara gətirib çıxarır.

Şəxsiyyətin formalaşması haqqında Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin yuxarıda göstərdiyimiz başlıca cəhətlərinə istinad edərək şəxsiyyətin və onun formalaşması qarşısında qoyulan başlıca məqsədin nədən ibarət olduğunu düzgün başa düşə bilərik. Hər şeydən əvvəl, belə bir suala cavab verək: Şəxsiyyət nədir?

Şəxsiyyəti fərdlə eyniləşdirmək olmaz. Fərd fiziki varlıq kimi mövcuddur. Şəxsiyyət isə fiziki varlıq olan fərdin malik olduğu sosioloji və psixoloji keyfiyyətlərin sistemidir. Şəxsiyyətdə ictimai münasibətlərin təcəssüm etdiyini sezmək çətin deyildir. Hələ xeyli vaxt bundan əvvəl Marksizm-Leninizm klassikləri isbat edirdilər ki, «İnsanın mahiyyəti ayrı-ayrı fərdlərə məxsus olan mücərrəd bir şey deyil. O, həqiqətdə, bütün ictimai münasibətlərin məcmuudur» (K.Marks və F.Engels, Əsərləri, 3-cü cild, səh. 3).

Şəxsiyyət çox mürəkkəb bir mexanizmdir. Bu mexanizm fərdin siyasi və əxlaqi görüşlərini, fiziki və estetik keyfiyyətlərini, dünyagörüşünü, təfəkkür və iradi keyfiyyətlərini, maraq və səylərini, qabiliyyətlərini, onun xarakterini səciyyələndirən digər keyfiyyətlərini özündə cəmləşdirir. Şəxsiyyətə konkret yanaşdıqda, onu səciyyələndirən keyfiyyətlər konkret təhlil edildikdə məlum olur ki, şəxsiyyət müəyyən struktura malikdir; mühit və ya tərbiyə amilləri şəxsiyyət strukturunun hər sahəsinə eyni dərəcədə təsir göstərmir. K.K.Platonov «Şəxsiyyət strukturunda sosioloji və bioloji amillər» adlı məqaləsində sübut etməyə çalışır ki, şəxsiyyətin strukturu dörd yarım strukturadan ibarətdir. Onun fikrincə, sosioloji amillər, məsələn, birinci yarım strukturun əmələ gətirdiyi maraqların, səylərin, idealların, siyasi və əxlaqi görüşlərin formalaşmasına güclü təsir göstərir; bioloji amillər bu yarım strukturda dolayı rol oynayır; yaxud, dördüncü yarım strukturu əmələ gətirən temperament keyfiyyətlərinə isə sosioloji amillərə nisbətən bioloji amillərin təsiri daha güclü ola bilər.

Deməli, şəxsiyyət haqqında, şəxsiyyətin formalaşmasında bioloji və sosioloji amillərin rolu barədə danışarkən şəxsiyyətin bütöv bir struktura malik olduğunu, bioloji və sosioloji amillərin şəxsiyyət yarım strukturlarına eyni güclə təsir göstərmədiyini də nəzərə almaq lazımdır.

Mühit anlayışının təhlilindən aydın olur ki, hər bir ölkənin daxili və xarici vəziyyəti həmin ölkənin qarşısında müvafiq ictimai, iqtisadi və siyasi vəzifələr qoyur. Bu vəzifələrin həlli isə orada yaşayan adamların xarakterinə, mənəviyyətinə müəyyən təsir göstərir. Ayrılıqda ölkələrin özünəməxsus spesifik cəhətləri olsa da, Sov.İKP XXV qurultayı materiallarına uyğun olaraq onları üç qrupa ayırmaq olur: sosialist ölkələri, inkişaf edən ölkələr və kapitalist ölkələri.

Hər qrupa aid olan ölkələrin həm spesifik, həm də ümumi səciyyəvi cəhətləri vardır ki, həmin cəhətlər orada yaşayan adamların mənəviyyətinə təsir göstərir. Məsələn, inkişaf etməkdə olan ölkələrin, yəni müstəmləkə asılılığından azad olmuş ölkələrin spesifik şəraiti orada yaşayan adamların fəaliyyətinə (kapitalist ölkələrindən fərqli olaraq) spesifik təsir də göstərir. Müstəmləkə asılılığından azad olmuş ölkələri hazırda səciyyələndirən cəhətlər, əsasən, sənayenin inkişafında ağırlıq mərkəzinin dövlət bölməsinə keçməsi, feodal torpaq sahibliyinin ləğv edilməsi, gənc dövlətlərin öz təbii sərvətləri üzərində səmərəli suverenliyə nail olmaq məqsədilə xarici müəssisələrin milliləşdirilməsi və kadrlarının yetişdirilməsidir. İnkişaf etməkdə olan ölkələrin zəhmətkeşləri imperializm ilə mübarizədə öz siyasi və iqtisadi hüquqlarını getdikcə daha artıq bir əzmlə mühafizə edir, öz istiqlaliyyətini möhkəmləndirməyə, ictimai, iqtisadi və mədəni inkişaf səviyyəsini yüksəltməyə çalışırlar.

Müstəqil inkişaf yoluna qədəm qoymuş olan xalqların təcrübəsi də sübut edir ki, müstəmləkəçilik boyunduruğunu biryolluq atan xalqlarda və onların balalarında qabiliyyətlərin hərtərəfli inkişafı üçün münasib şərait yaranır və onların psixologiyası yeni ictimai-siyasi mühitlə əlaqədar olaraq dəyişib inkişaf edir.

Kapitalist ölkələrinin daxilindəki sinfi mübarizə və onların arasındakı ziddiyyətlər həmin ölkələrin adamlarına başqa cəhətdən təsir göstərir. Sov.İKP XXV qurultayına hesabat məruzəsində deyilir: «İmperialistlər arasında rəqabət, «Ümumi bazar»da və NATO-nun daxilində münafişlər güclənmişdir. Beynəlxalq inhisarların gücünün artması rəqabət mübarizəsini daha amansız bir şəkllə salmışdır. Kapitalist ölkələrinin hökumətləri ziddiyyətləri azaltmaqdan, böhranı aradan qaldırmaqdan ötrü birgə tədbirlər haqqında razılığa gəlmək üçün xeyli cəhd göstərirlər. Lakin imperializmin təbiəti elədir ki, hər kəs başqasının hesabına üstünlük əldə etməyə, başqasını öz iradəsinə tabe etməyə çalışır. İxtilafı yeni formalarda üzə çıxır, ziddiyyətlər yeni qüvvə ilə alovlanır».

Kapitalist ölkələrində xalq kütlələrinin üzərinə ağır yük düşür. Orada bahalıqın durmadan artması əhalinin real gəlirini amansız sürətdə azaldır. Rəsmi məlumatlara görə kapitalist ölkələrində 15 milyon nəfərdən çox zəhmətkeş işdən kənara atılmışdır. Qadınlara kişilərdən az maaş verilir, zəhmətkeşlərin balaları tam təhsil almaq hüququndan məhrumdur, cinayətkarlıq artır. Təbiidir ki, belə bir şəraitdə zəhmətkeş kütlələri buna proletarcasına, ictimai bələlərin əsas təqsirkarı olan iri kapitalla qarşı mübarizəni gücləndirməklə cavab verirlər. Zəhmətkeşlərin ən müxtəlif təbəqələrinin iştirak etdiyi tətill mübarizəsi son on il ərzində ən yüksək səviyyəyə çatıb, zəhmətkeş kütlələrinin inqilabi əhvali-ruhiyyəsi daha da güclənməyə başlamışdır. Kapitalist ölkələrinin xalqları aydın şəkildə dərk etməyə başlamışlar ki, ictimai yeniləşmənin ən qüdrətli amili inqilabdır. Xalqın içərisində yatıb qalan böyük yaradıcı qüvvələrin buxovlarını inqilab zərbələri qırıb atacaqdır.

Sov.İKP XXV qurultayı materiallarına və həyat faktlarına əsasən deyə bilərik ki, kapitalist ölkələri və orada fəaliyyət göstərən adamlara münasibətdə sovet adamlarını bir sıra keyfiyyətlər səciyyələndirir. Bunların arasında üçünü qeyd etmək istərdik: 1. Dinc yanaşı yaşamaq prinsiplərinin bərqərar olması uğrunda, möhkəm sülh uğrunda, yeni

dünya müharibəsi başlanması təhlükəsinin zəiflədilməsi və aradan qaldırılması uğrunda mübarizə aparmaq. 2. Zəhmətkeşlərin kapitalizmə qarşı mübarizəsi ilə həmrəy olmaq. 3. Hər cür ictimai bəlanın kökü olan kapitalizm ilə, onun ideologiyası ilə barışmaz olmaq.

Şəxsiyyətin hərtərəfli inkişaf etdirilməsi üçün bir sıra obyektiv və subyektiv şərtlərə əməl olunması tələb edilir. Bu cür obyektiv şərtlərdən birisi sosialist inqilabı yolu ilə burjuaziya hakimiyyətinin devrilməsi və yeni cəmiyyətin – sosializm cəmiyyətinin qurulması, cəmiyyətin bütün üzvləri üçün bərabər inkişaf imkanlarının yaradılmasıdır. Marksizm-Leninizm klassikləri çox haqlı olaraq sosialist inqilabını adamların azad inkişafının ən vacib, ən ümumi şərti hesab etmişlər (bax: K.Marks və F.Engels, Əsərləri, 3-cü cild, səh. 441).

Məhz Böyük Oktyabr sosialist inqilabı ölkəmizdə sovet adamlarının şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafı üçün bərabər imkanlar yaratmışdır. «Böyük Oktyabr sosialist inqilabının 60 illiyi haqqında» Sov.İKP MK-nın məlum qərarında göstəldiyi kimi, ölkəmizdə şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını təmin edən şərtlərə ölkənin iqtisadi qüdrətini daha da artırmaqla yanaşı, sovet cəmiyyətinin ictimai simasının yeni xüsusiyyətləri; sinfi fərqlərin aradan qaldırılması və cəmiyyətin ictimai həyatın bütün sahələrində bütün millətlərin və xalqların faktik bərabərliyinin təmin edilməsi; formaca milli, məzmunca sosialist mədəniyyətinin çiçəklənməsi; ideya etiqadını, mədəniyyətə və biliyə səyi, kollektivçiliyi, sosialist Vətəninə hədsiz məhəbbəti özündə birləşdirən və inqilab alovlarında formalaşmış sovet adamlarının olması da aiddir.

Sosializm real humanizm cəmiyyətidir. Yeni sosialist həyat tərzinin dərin mənası belədir: Hər şey insanın rifahı üçün! SSRİ Konstitusiyasının 34-cü maddəsində oxuyuruq: «SSRİ vətəndaşları mənşəyindən, sosial və əmək vəziyyətindən, irqi və milli mənsubiyyətindən, cinsindən, təhsilindən, dilindən, dinə münasibətindən, məşğuliyyət növündən və xarakterindən, yaşayış yerindən və digər hallardan asılı olmayaraq Qanun qarşısında bərabərdirlər».

Şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını təmin etməyin ikinci obyektiv şərti ondan ibarətdir ki, dövlət hər bir şəxsin hərtərəfli inkişafını öz əlinə alsın, bundan ötrü maraqlı olsun, onu özünün məqsədlərindən birinə çevirsin. SSRİ-də sosializm quruculuğu təcrübəsi göstərir ki, Sovet dövləti cəmiyyət üzvləri şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafını özünün ən vacib məqsədinə çevirmiş və bu fikri SSRİ Konstitusiyasının 20-ci maddəsində qanuniləşdirmişdir: «Kommunizm «Hər bir adamın azad inkişafı hamının azad inkişafı üçün şərtidir» idealına uyğun olaraq dövlət öz qarşısında vətəndaşların öz yaradıcı qüvvələrini, qabiliyyətlərini və istedadlarını tətbiq etmələri üçün, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı üçün real imkanları genişləndirmək məqsədini qoyur».

Belə bir məqsədin dövlət miqyasında qarşıya qoyulması və həllinə dövlət miqyasında qayğı göstərilməsi şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını təmin etməyin zəruri olan obyektiv şərtlərindən biri hesab edilməlidir. Bu cəhətdən SSRİ Konstitusiyasının 27-ci maddəsi daha səciyyəvidir: «Dövlət mənəvi sərvətləri mühafizə etmək və artırmaq, bunlardan sovet adamlarının mənəvi və estetik tərbiyəsi üçün, onların mədəni səviyyəsinin yüksəldilməsi üçün geniş istifadə etmək qayğısına qalır.

SSRİ-də professional və xalq bədii yaradıcılığının inkişafı hər vasitə ilə həvəsləndirilir».

Sov.İKP MK-sı və Sovet hökuməti üçün aydındır ki, ölkəmizdə yeni insanın formalaşması problemlərinin həlli milyonların şüurlu əmək fəaliyyətinə qoşulması şəraitində, əhalinin təhsilinin artırılması və mədəni səviyyəsinin yüksəldilməsi şəraitində mümkündür. Təsadüfi deyildir ki, Sov.İKP XXV qurultayı sovet adamlarının rifahının daha da yüksəldilməsini, onların əmək və məişət şəraitinin yaxşılaşdırılmasını, səhiyyənin, maarifin, mədəniyyətin xeyli tərəqqi etdirilməsini yeni insanın formalaşdırılmasına, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişaf etdirilməsinə kömək edən amillər kimi qiymətləndirmişdir.

SSRİ-də şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına imkan verən ictimai mühit amillərindən biri də cəmiyyətin sosial yekcins-

liyinin getdikcə daha çox güclənməsinin təmin olunmasından ibarətdir. İctimai mühitimizin bu cəhəti də SSRİ Konstitusiyasında aydın ifadə olunmuşdur. Konstitusiyanın 19-cu maddəsində yazıldığı kimi: Dövlət cəmiyyətin sosial yekcinsliyinin güclənməsinə – sinfi fərqlərin, şəhərlə kənd, əqli əməklə fiziki əmək arasında mühüm fərqlərin silinməsinə, SSRİ-nin bütün millətlərinin və xalqlarının hərtərəfli inkişaf etməsinə və bir-birinə yaxınlaşmasına kömək edir. Müxtəlif irqlərdən və millətlərdən olan SSRİ vətəndaşlarının bərabər hüquqlara malik olması ölkəmizdə SSRİ-nin bütün millətlərini və xalqlarını hərtərəfli inkişaf etdirmək və bir-birinə yaxınlaşdırmaq siyasətilə, vətəndaşların sovet vətənpərvərliyi və sosialist beynəlmiləçiliyi ruhunda tərbiyə olunması ilə, ana dilindən və SSRİ-nin başqa xalqlarının dillərindən istifadə etmək ilə təmin edilir.

Şəxsiyyətin inkişafında əməyin və əməyə dövlət tərəfindən verilən yüksək qiymətin böyük əhəmiyyəti vardır. Xüsusən təminatlı iş şəxsiyyətin inkişafına güclü təsir göstərir. SSRİ-də əməyə yalnız ictimai sərvəti artırmaq vasitəsi kimi deyil, eyni zamanda xalqın və hər bir sovet adamının rifahını yüksəltmək, mənəviyyatını saflaşdırmaq mənbəyi kimi baxılır.

Ölkəmizdə ictimai mühitin bu cəhəti də SSRİ Konstitusiyasında əks olunmuşdur. Konstitusiyanın 40-cı maddəsində yazılır: «SSRİ vətəndaşları əmək hüququna, yəni əməyin kəmiyyət və keyfiyyətinə uyğun olaraq və dövlət tərəfindən müəyyən edilmiş minimumdan aşağı olmamaqla haqqı ödənilən təminatlı iş almaq hüququna, o cümlədən, həvəsinə, qabiliyyətinə, peşə hazırlığına, təhsilinə münasib olaraq və ictimai tələbat nəzərə alınmaqla peşə, məşğuliyyət növü və iş seçmək hüququna malikdir».

İctimai mühitimizin belə bir cəhətini də nəzərə almalyıq ki, SSRİ-də əmək hüququ sosialist təsərrüfat sistemi ilə, pulsuz peşə təlimi ilə, əmək ixtisasının artırılması ilə və yeni ixtisasların öyrənilməsi ilə, peşə seçməkdə istiqamətləndirmək və işə düzəltmək sistemlərinin inkişafı ilə təmin edilir.

SSRİ-də əmək hüququ istirahət hüquqlarından ayrılmazdır. Əmək mənalı istirahət üçün vacib olduğu kimi, istirahət də yaradıcı əmək üçün, əmək məhsuldarlığını artırmaq üçün zəruridir. Buna görə də şəxsiyyətin formalaşması problemini istirahətin xarakterindən ayıra bilmərik. İstirahətin məzmunu, onun xarakteri, passiv və ya fəal istirahət şəxsiyyətin formalaşmasına müəyyən təsir göstərir. Sovet adamlarının istirahəti ictimai mühit amilinə çevrilmiş və Konstitusiyada ifadə olunmuşdur. SSRİ Konstitusiyasının 41-ci maddəsində yazıldığı kimi, SSRİ vətəndaşları istirahət hüququna malikdirlər. Bu hüquq dövlət miqyasında həyata keçirilən bir sıra tədbirlərlə təmin olunur. Bunlardan biri fəhlə və qulluqçular üçün 41 saatdan çox olmayan iş həftəsinin müəyyən edilməsidir; bir sıra peşələr və istehsalatlar üçün qısaltılmış iş günü təyin edilmişdir; gecə vaxtı iş günü qısaltılmışdır; işləyən hər kəs üçün hər il haqqı ödənilən məzuniyyət verilir. Ölkəmizdə mədəni-maarif və sağlamlıq ocaqları şəbəkəsi durmadan genişləndirilir; istirahət vasitəsi olan kütləvi idman, bədən tərbiyəsi və turizm inkişaf etdirilir; yaşayış yerlərində istirahət üçün əlverişli imkanların açılmasını və asudə vaxtdan səmərəli istifadə üçün digər şəraitin yaradılmasını da deyilənlərə əlavə etsək şəxsiyyətin formalaşmasına təsir göstərən səmərəli istirahətin ölkəmizdə bütöv bir sistem təşkil edən tədbirlərlə təmin olunduğunu yəqin edərik.

Şəxsiyyətin əhvali-ruhiyyəsinə təsir göstərən ictimai mühit amillərindən biri də mənzildir. Adamların mənzillə nə dərəcədə təmin olduğu onların psixologiyasına az təsir göstərmir. Sovet dövləti öz vətəndaşlarının mənzillə təmin olunmasına xüsusi qayğı göstərdiyindən və böyük əhəmiyyət verdiyindən, bu məsələni Konstitusiyada qanuniləşdirmişdir. Konstitusiyanın 44-cü maddəsinə uyğun olaraq SSRİ vətəndaşları mənzil hüququna malikdirlər. Sovet adamlarının mənzil hüquqları müxtəlif yollarla təmin edilir; ölkəmizdə dövlət və ictimai mənzil fondu inkişaf və mühafizə olunur; kooperativ və fərdi mənzil tikintisinə yardım göstərilir; rahat mənzillər tikilir, mənzil sahələri ictimai

nəzarət altında ədalətlə bölüşdürülür; mənzil haqqı və kommunal xidmətlər üçün ödənilən haqq aşağı olur və s.

Sovet ictimai mühitini səciyyələndirən cəhətlərdən biri xalqın təhsili ilə bağlıdır. Məlumdur ki, SSRİ-də vahid xalq maarifi sistemi mövcuddur. Ölkəmizdə xalq maarifi sistemi sovet adamlarının ümumi təhsilinə və peşə hazırlığına, gənclərin kommunist tərbiyəsinə, onların mənəvi və fiziki inkişafının təmin olunmasına xidmət edir. Konstitusiyanın 45-ci maddəsinə uyğun olaraq təhsil hüququndan SSRİ vətəndaşlarının istifadə etməsi üçün ölkəmizdə geniş imkanlar yaradılmışdır. Məsələn, SSRİ-də təhsilin bütün növləri pulsuzdur; gənclərin hamılıqla orta təhsil almasına şərait vardır; texniki peşə təhsili, orta və ali ixtisas təhsili təlimin həyatla, istehsalatla əlaqəsi əsasında daim təkmilləşdirilir və inkişaf etdirilir; ixtisas məktəblərində şagirdlərə və tələbələrə dövlət təqaüdü verilir, istehsalatdan ayrılmamaqla təhsil alanlara dövlət tərəfindən güzəştlər edilir; Sov.İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin dərsliklərdən pulsuz istifadəyə keçilməsi haqqında (dekabr 1977-ci il) qərarına uyğun olaraq məktəb dərslikləri şagirdlərin pulsuz istifadəsinə verilir, müstəqil təhsil üçün şərait yaradılır və s.

Şəxsiyyətin formalaşmasına güclü təsir göstərən mühit amillərindən birisi də mədəniyyətdir. Mədəniyyət cəhətdən sovet ictimai mühitini səciyyələndirən bəzi məsələləri burada qeyd etmək yerinə düşərdi. Səciyyəvi cəhətlərdən birisi budur ki, SSRİ vətəndaşları mədəniyyət nailiyyətlərindən istifadə etmək hüququna malikdir. Belə bir hüququn təmin olunması üçün münasib şərait yaradılır. Məsələn, dövlət fondlarında və ictimai fondlarda olan Vətən və dünya mədəniyyəti sərvətləri ölkəmizdə hamıya müyəssərdir; mədəni-maarif müəssisələri durmadan inkişaf etdirilir və genişləndirilir; həmin müəssisələr ölkə ərazisində bərabər yerləşdirilir; televiziya və radio verilişləri daim təkmilləşdirilir, kitab inkişaf etdirilir, kitabxanalar şəbəkəsi genişləndirilir; xarici dövlətlərlə mübadilə artırılır.

Bundan əlavə, kommunizm quruculuğu məqsədlərinə uyğun olaraq sovet adamlarının elmi-texniki və bədii yara-

dıcılıq azadlığı təmin edilir. Elmi-tədqiqat işləri, ixtiraçılıq və səmərələşdiricilik fəaliyyəti ölkəmizdə getdikcə kütləvi hal alır; ədəbiyyat və incəsənət durmadan yüksəlir. Dövlət bundan ötrü lazımi maddi şərait yaradır; könüllü cəmiyyətlərə və yaradıcılıq ittifaqlarına yardım göstərir; ixtiraların və səmərələşdirmə təkliflərinin xalq təsərrüfatında və həyatın başqa sahələrində tətbiqinə imkan yaradır.

Məlumdur ki, sağlamlıq şəxsiyyətin müvəffəqiyyətlə formalaşması üçün zəruri olan şərtlərdən biridir. Buna görə də ölkəmizdə adamların sağlamlığı dövlət əhəmiyyəti kəsb edir. Sovet dövləti öz vətəndaşlarının sağlamlığı keşiyində durur. Konstitusiyanın 42-ci maddəsinə uyğun olaraq SSRİ vətəndaşları sağlamlığın mühafizəsi hüququna malikdirlər. Bu hüququn tam təmin olunması məqsədilə ölkəmizdə çoxcəhətli şərait yaradılmışdır. Məsələn, səhiyyə ocaqları adamlarımıza pulsuz və ixtisaslı tibbi yardım göstərir; sovet adamlarını müalicə edən və onların sağlamlığını möhkəmləndirən müəssisələrin şəbəkəsi durmadan genişləndirilir; təhlükəsizlik texnikası və istehsalat sanitariyası təkmilləşdirilir; geniş profilaktik tədbirlər görülür; böyüməkdə olan nəslin sağlamlığına xüsusi qayğı göstərilir; təlimə və əmək tərbiyəsinə daxil olmayan uşaq əməyi qadağan olunmuşdur; xəstəliklərin qarşısının alınması və azaldılması üçün dövlət miqyasında tədbirlər görülür; sovet adamlarının uzun müddətli fəal həyatının təmin edilməsinə yönəldilən elmi-tədqiqat işləri genişləndirilir.

Ətraf mühitin şəxsiyyətə təsirini nəzərə alan Sovet dövləti mühitin saflaşdırılmasına böyük qüvvə və vəsait sərf edir. SSRİ-də Yer və onun təkisi, su ehtiyatları, bitkilər və heyvanlar aləmi mühafizə olunur; bunlardan elmi mühafizə olunur; bunlardan elmi cəhətdən əsaslandırılmış qaydada, səmərəli istifadə olunması qayğısına qalınır; havanın və suyun saflığı qorunur; təbii sərvətlərin bərpasının təmin olunmasına səy göstərilir; insanı əhatə edən mühitin yaxşılaşdırılması üçün tələb olunan tədbirlər görülür. Bunlar nəinki indiki nəslin, habelə gələcək nəslin xeyrinədir.

SSRİ-də ictimai mühit sovet adamlarının siyasi fəallığının artırılmasına da imkan verir. Əvvəla, Konstitusiyanın 48-ci maddəsinə uyğun olaraq SSRİ vətəndaşları dövlət işlərinin və ictimai işlərin idarə olunmasında, ümumdövlət və yerli əhəmiyyətli qanun və qərarların müzakirə və qəbul olunmasında iştirak etmək hüququna malikdir. Bu hüquq xalq deputatları sovetlərinə və başqa seçkili dövlət orqanlarına seçmək və seçilmək imkanı ilə, ümumxalq müzakirələrində və səsvermələrində, xalq nəzarətində, dövlət orqanlarının, ictimai təşkilatların ictimai özfəaliyyət orqanlarının işində, əmək kollektivlərinin yığıncaqlarında iştirak etmək imkanı ilə təmin olunur. İkincisi, kommunizm quruculuğu məqsədlərinə uyğun olaraq SSRİ vətəndaşlarının ictimai təşkilatlarda birləşmək hüququ da vardır. Bu hüquqdan istifadə olunması sovet adamlarında siyasi fəallığın və özfəaliyyətin inkişafına, onların çoxcəhətli maraqlarının ödənilməsinə kömək edir.

Göründüyü kimi, sosializm cəmiyyəti sovet adamlarının mənəvi, fiziki, estetik və s. qabiliyyətlərini hərtərəfli inkişaf etdirmək üçün zəruri olan əmək, istirahət, mənzil, sağlamlıq, təhsil və s. hüquqlar vermişdir. Bu hüquqlar SSRİ Konstitusiyasında nəinki qanuniləşdirilmişdir, həm də hüquqlardan sovet adamlarının tam istifadə etməsi üçün dövlətimiz lazım olan bütün ictimai-iqtisadi, siyasi və mədəni imkanları yaratmışdır. Marksizm klassiklərinin vaxtilə arzu etdikləri idealın – hərtərəfli inkişaf etdirilməli olan qabiliyyətlərin hərtərəfli tətbiqi üçün geniş şərait yaranmışdır.

SSRİ-nin nümunəsində görmək çətin deyildir ki, sosializm cəmiyyəti xalq kütlələrinin qabiliyyət bacarıqlarını üzə çıxartmağa və inkişaf etdirməyə, bu qabiliyyət və bacarıqları vahid axında birləşdirməyə, kommunizm quruculuğunda tətbiq etməyə imkan verir. Hazırda sovet adamlarının ümumtəhsil hazırlığı, mədəni səviyyəsinin yüksəldilməsi, ixtisas biliyinin artırılması, fiziki cəhətdən kamilləşməsi nəinki onların özləri üçün faydalıdır, eyni zamanda bunlar sovet adamlarının əmək fəaliyyətlərinin müvəffəqiyyətli olmasının vasitələrindən birinə, Sovet dövlətini gücləndir-

mək vasitəsinə çevrilir. Bilikli, qabiliyyətli, mədəni adamlar, yaradıcı düşünən və müstəqil fəaliyyət göstərən adamlar çoxaldıqca Sovet dövlətinin qüdrəti də artır. V.İ.Leninin öyrətdiyi kimi, dövlət əhalinin şüurluluğu ilə möhkəm olur.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1978, №10)

6. Sov.İKP XXV QURULTAYI VƏ ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASI PROBLEMLƏRİ (Beşinci məqalə)

Şəxsiyyət strukturasında qabiliyyətlər probleminə Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsində böyük əhəmiyyət verilir. Bu, təsadüfi deyildir. Çünki qabiliyyətlər şəxsiyyət strukturasında mərkəzi yerlərdən birini tutur. Qabiliyyətin mövcud səviyyəsi, qabiliyyəti səciyyələndirən psixoloji keyfiyyətlərin necəliyi şəxsiyyətin sonrakı inkişafını şərtləndirən güclü amillərdən birinə çevrilir.

Ortaya belə bir sual çıxır: Qabiliyyət nədir? Nəzərə alınmalıyıq ki, qabiliyyət hər hansı fəaliyyətlə əlaqədar başa düşülə bilər. Mücərrəd qabiliyyət ola bilməz. Qabiliyyət deyən kimi insan fəaliyyəti gözümüz önündə canlanır. Adətən hər hansı fəaliyyət sahəsində işi keyfiyyətlə və vaxtında icra edənə qabiliyyətli adam deyirik.

Qabiliyyəti səciyyələndirən ikinci mühüm cəhət psixika ilə, psixoloji keyfiyyətlərlə bağlıdır. Hər bir fəaliyyətin müvəffəqiyyətli olması adamdan müvafiq psixoloji keyfiyyətlər tələb edir. Məsələn, minik maşınının bacarıqla idarə olunması sürücüdən bir sıra psixoloji keyfiyyətləri, o cümlədən diqqətli olmağı, öz diqqətini yolun vəziyyəti, maşının sürəti, yoldan keçən adamlar, qarşıdan gələn maşınlar arasında bölüşdürə bilməyi tələb edir. Bu cür psixoloji keyfiyyətlər sürücüdə olmasa sürücünün fəaliyyəti müvəffəqiyyətli olmur və maşın tez qəzaya uğraya bilər.

¹ Nurəddin Kazımovun bu başlıq altında jurnalımızın əvvəlki nömrələrində dərc edilmiş məqalələrində şəxsiyyətin formalaşmasına təsir edən müxtəlif məsələlərdən bəhs edilmişdir. Bu yazıda isə həmin problemin həllində irsiyyət, mühit və tərbiyə amillərinin oynadığı rol işaqlandırılır.

Belə faktlara əsasən deyə bilərik ki, qabiliyyət müəyyən fəaliyyətin müvəffəqiyyətli cərəyan etməsi üçün adamdan tələb olunan fərdi keyfiyyətlərdən başqa bir şey deyildir.

Qabiliyyət və bacarıqlar adamda hansı yaşdan aydın şəkildə ifadə oluna bilər? Müxtəlif xarakterli faktlardan görmək olur ki, adamda qabiliyyət erkən yaşlarda da, inkişafın sonrakı dövründə də baş qaldıra bilər. Belə həyat həqiqətini hər sahədə: musiqi, təsviri incəsənət, ədəbiyyat, elm, texnika və s. sahələrdə müşahidə etmək mümkündür. Məsələn, bir neçə il bundan əvvəl Macarıstanın Alşojolts kəndində Andraş adlı balaca bir oğlan yaşayırdı. Andraş Bakoşun hələ 6 yaşı olanda yaşadları onu görənlər kimi sevinərmiş. Çünki o, babasından eşitdiyi müxtəlif hekayələri uşaqlara danışar, onları əyləndirərmiş. Kiçik Andraş oxumağı və yazmağı bilməsə də şifahi olaraq riyazi hesablamaları sürətlə və dəqiq apararmış. Hətta çətinlik çəkmədən üç-dörd rəqəmli ədədləri vurub hasilini ifadə edərmiş.

Qabiliyyətləri lap kiçik yaşlardan inkişaf edən Andraş görkəmli macar alimlərinin nəzarəti altında tərbiyə almışdır.

Yaxud, Dnepropetrovsk şəhərində Ulanovski Slava adlı bir uşaq yaşayırmış. Podqorodnyansk 1 nömrəli orta məktəbin I sinfində oxuyan zaman onun dörd yaşı olmuş və əlaçı imiş. Qeyri-adi qabiliyyət sahibi olan Slava yaş yarımında olanda bütün əlifbanı bilirmiş, üç yaşında oxumağı və yazmağı bacarırmış. Slava əlifba kitabından hər hansı mətni bir dəfə oxuyan kimi onu əzbər deyə bilirmiş. Bu uşağın aqibəti ilə sonralar həkim və psixoloqlar maraqlanmışlar.

Belə faktlardan aydın olur ki, qabiliyyətlər uşaqlarda lap kiçik yaşlarından özünü qabarıq şəkildə göstərə bilər.

Başqa xarakterli həyat faktları da məlumdur. Məlumdur ki, qabiliyyətlər şəxsiyyətin inkişafının sonrakı mərhələlərində də təzahür edə bilər. Məsələn, məşhur fizika-riyaziyyat elmləri doktoru, prof. A.İ. Markuşeviçin riyaziyyat sahəsində qabiliyyəti çox gec təzahür etmişdir. Özü haqda qeydlərinin birində A.İ. Markuşeviç yazırdı ki, on iki yaşı olanda Davidovun «Həndəsə» kitabından heç şey başa düş

bilməyibdir. Lakin xeyli vaxt keçdikdən sonra A.İ. Marku-şeviç böyük riyaziyyatçı olub, riyaziyyata dair neçə-neçə kitablar yazıbdir.

Yazıçı Y.Sotnik, artist G.Vitsin və bir çox başqaları maraqlı yaradıcılıq yolu keçmişdir. Y.Sotnik özü haqqında yazırdı: 12 yaşım olanda nə qədər «iki» qiymət alardım! Müəllimlər mənə baxıb hey deyərdi:

-Görəsən bu zavallı uşağa bir şey başa salmaq mümkün olacaqmı?

Bəs RSFSR əməkdar artisti G.Vitsin necə?

G.Vitsin görün özü haqda nə deyir:

-Cəbrdən o vaxt bildiyim, indi də yadımda qalan və müəllimin bütün suallarına cavabı belə idi: « $a+b$ »; müəllim isə dərindən nəfəs alıb deyərdi:

-Vitsin, otur! Əgər biliyin « $a+b$ »-dən irəli getməyəcəksə, sənə məsləhət görürəm: indidən özünə süpürgəçi yeri axtara bilərsən.

Bu cür həyat faktlarından görmək çətin deyildir ki, qabiliyyətlər nəinki inkişafın erkən və sonrakı dövrlərində təzahür edə bilər; bundan əlavə, ayrı-ayrı adamlarda istənilən istiqamət ala, istənilən sahədə özünü göstərə də bilər.

Soruşulur: qabiliyyətlərin erkən yaşlarında və ya inkişafın sonrakı mərhələlərində daha qabarıq özünü göstərməsinin və başqa-başqa istiqamət ala bilməsinin səbəbi nədir? Fikrimizcə, bunun səbəbi şəxsiyyətin malik olduğu anatomik-fizioloji imkanların xarakteri, onu əhatə edən mühitin, aldığı tərbiyənin xarakteri, göstərdiyi şəxsi fəaliyyətin xarakteri və malik olduğu psixoloji keyfiyyətlərin mövcud səviyyəsidir.

Hər hansı sahədə normal fəaliyyət göstərmək və müvəfəqiyyət qazanmaq üçün adam müəyyən anatomik-fizioloji imkanlara, yəni beyinin, sinir sisteminin, duyğu orqanlarının normal fəaliyyəti üçün lazım olan normal irsi əlamətlərə malik olmalıdır; bu, vacib olan şərtlərdən biridir. Sinir sisteminin normal fəaliyyəti imkan verir ki, baş-beyin qabığındakı sinir hüceyrələri arasında əlaqələr vaxtında

yaransın və davamlı olsun. İnsan qabiliyyətləri bu zəmində formalaşır və inkişaf edir.

Fikrimizi bir qədər müfəssəl şərh edək. Həyat faktlarından belə bir nəticəyə gəlmək olur ki, hər hansı sahədə təkmilləşmək üçün adamın malik olduğu fiziki və psixoloji imkanları istifadə etdiyi imkanlarından çox-çox genişdir. Məsələn, müntəzəm məşğul olan idmançıların saatda 15-18 km sürətlə qaça bilməsi, 200 kq-dan artıq yük qaldırması, baldır sümüyünün 1600-1800 kiloqram təzyiqə tab gətirməsi, başqasının əzələ hərəkətini dəqiqliklə duya bilmək, xarici dili bir aya öyrənməyin mümkün olması və s. həyat faktları sübut edir ki, adamların böyük əksəriyyəti malik olduqları imkanların cüzi bir hissəsindən istifadə edir. İmkanların xeyli hissəsi isə ehtiyat qüvvəsi kimi istifadəsiz qalır.

Tükənməz inkişaf və təkmilləşmək imkanları beyində də vardır. Biologiya elmindən məlumdur ki, beyində eyni iş üçün bir-biri ilə əlaqədar olan bir neçə ehtiyat mərkəzləri vardır. Həmin mərkəzlərdən biri hər hansı səbəb üzündən sıradan çıxarsa onun yerinə yetirə bilmədiyi funksiyaları ehtiyatda olan başqa mərkəz icra edə bilər. Neyropsixologiya, neyrofiziologiya, nevropatologiya, psixiatriya sahələrində aparılan müasir tədqiqatlara əsaslanaraq belə bir nəticə çıxarmaq ola ki, orqanizmin, xüsusən onun ən həssas və ən zərif üzvü olan baş beyinin түкənməz ehtiyat qüvvələrinə malik olduğunu isbat edən amillərdən birisi baş beyinin iki yarımkürədən ibarət olmasıdır. Yarımkürələrin hər birinin özünəməxsus spesifik xüsusiyyətləri olsa da (məsələn, sol yarımkürə xarici aləmin başlıca olaraq duyğular və qavrayışlar əsasında, sağ yarımkürə isə başlıca olaraq təsəvvürlər və anlayışlar əsasında dərk olunmasına imkan verirsə də), yarımkürələr arasında bir növ ixtisaslaşma getsə də, onlar qarşılıqlı əlaqə şəraitində fəaliyyət göstərir, lazım gəldikdə bir-birinin ehtiyat qüvvələrindən orqanizmin xeyrinə istifadə edə bilirlər. Tibb elmində bu da məlumdur ki, daxili ehtiyatların qarşılıqlı şəkildə səfərbər edilməsi halları orqanizmin böyrək, ciyər, göz, qulaq və s.

üzlərinin fəaliyyətində də müşahidə edilir. İnsan beyininin fəaliyyət imkanları istifadə olunan imkanlarından genişdir.

İnsan 150 il yaşasa da onun fəaliyyət imkanlarının bir hissəsi istifadə olunmamış qalır. Beyin yüksək dərəcədə təkmilləşmiş elə bir mikro «cihazdır» ki, kiçik enerji ilə uzun müddət səhvə yol vermədən fəaliyyətdə olur.

Orqanizm, o cümlədən beyin geniş inkişaf imkanlarına malik olduğu üçün adamlar müxtəlif sahələrdə: idman, musiqi, təsviri incəsənət, ədəbiyyat, fiziki əmək, mücərrəd zehni fəaliyyət və s. və i. a. sahələrdə müvəffəqiyyətlə məşğul ola və həmin sahələrdə qabiliyyətlərini daim təkmilləşdirə bilirlər. Yeni-yeni sahələrdə adamların müvəffəqiyyətlə fəaliyyət göstərə bilməsi faktı sübut edir ki, fizioloji zəmində beyinin ehtiyat qüvvələrini səfərbərliyə almaq, qabiliyyətləri istənilən sahə üzrə maksimum dərəcədə inkişaf etdirmək mümkündür.

Belə bir elmi nəticənin dürüstlüyünü saysız həyat faktları da sübut edir. Məsələn, Leninqrad şəhərindəki ali məktəblərdən birinin müəllimi olan Sergey Xalipov dilçidir. O, xarici dili bir aya öyrənə bilir. Cəmi 19 dil öyrənmişdir. S.Xalipovun öyrəndiyi dillər arasında holland, island, irland və s. dillər vardır.

S.Xalipovun dil öyrənmək metodikasını səciyyələndirən başlıca xüsusiyyətlər belədir – tanış olmayan sözləri konkret mətnə yadda saxlamağa çalışmaq, sözü, cümləni, mətni bərkədən oxumaq; dillə hər gün (istirahət günündə də) məşğul olmaq və s. 16 yaşı olanda S.Xalipov fransız, ingilis, alman, isveç, fin və s. dillərində kitab oxuyurmuş.

S.Xalipovun dil sahəsində qabiliyyətlərinin inkişafına səbəb nə olmuşdur? Əsasən markaya olan marağı! S.Xalipovun tərcümeyi-halından məlum olur ki, onun dilə olan marağı kiçik yaşlarından marka kolleksiyası düzəldən zaman inkişaf etməyə başlamışdır. O, topladığı xarici ölkə poçt markalarındakı yazıların nə demək olduğunu başa düşməyə böyük səy göstərmişdir.

S.Xalipovun uşaqlıqda marka yazılarını öyrənmək üçün göstərdiyi səy tədricən öz gözəl nəticəsini vermişdir.

«İdeomotor» hadisənin «oxunması» sahəsində qabiliyyətlərin son dərəcə inkişaf edə bilməsi faktlarına müraciət edək. Dünyada məşhur olan Mixail Kuni və Volf Messinq kimi, həmyerlimiz Tofiq Dadaşov da başqasının fikrini məsafədən «oxuya» bilir. Bu cür adamlarda başqasının əzələ hərəkətini həssaslıqla duymaq qabiliyyəti maksimum dərəcədə inkişaf etmişdir. Məsafədən fikri «oxuya» bilmək qabiliyyətinin – bu cür qeyri-adi qabiliyyətin adamlarda inkişafına səbəb nədir?

Elmdə sübut edilmişdir ki, adam fikirləşərkən onun nəinki fikir orqanı olan beyini fəaliyyətdə olur; fikirlə əlaqədar olan üz, göz, əl, ayaq əzələləri və s. əzələlər az və ya çox dərəcədə gərilir. Hələ neyrofiziologiyanın banisi olan İ.M.Seçenov «Baş-beyinin refleksləri» adlı kitabında yazırdı ki, baş-beyin fəaliyyətinin bütün hədsiz-hüduzsuz müxtəlif xarici təzahürləri nəticə etibarını ilə əzələ hərəkətlərinə gətirib çıxarır. Şəxsin xarakterindən, onun sinir sisteminin xüsusiyyətlərindən asılı olaraq fikirlə müşayiət edilən əzələ hərəkətləri (buna ideomotor hərəkətlər də deyilir) zəif də olsa müəyyən dərəcədə təzahür olunur. Əzələ hərəkətlərinin bu zəif təzahürlərini adi adamlar duya bilmir. Bəs adi adamların sezə bilmədiyi əzələ hərəkətlərini hiss etmək qabiliyyəti T.Dadaşov kimi şəxslərdə necə inkişaf etmişdir? Məşq yolu ilə!

T.Dadaşov fikrin əzələ effektini duymaq sahəsində müntəzəm və gərgin məşğul olmaqla öz həssaslığını, müşahidəçilik qabiliyyətini son dərəcə inkişaf etdirməyə nail olmuşdur. Tənəffüsün tezliyi nəbzə döyünmə xarakteri, fikirdə təkrar edilən sözün (səsin) tənəffüs tembrini, yerləşin xüsusiyyəti, duruş vəziyyəti, üzde mimik reaksiyalar, baxışların istiqaməti və s. T.Dadaşov kimi adamlar üçün məlumat mənbəyi olur.

Fərdi fəaliyyət, öz fəaliyyətinə şüurlu münasibət, eyni istiqamətdə müntəzəm və ardıcıl məşq adamda qabiliyyətləri inkişaf etdirən qüdrətli vasitələrdən biridir. Bu həqiqət fəaliyyətin bütün sahələrində özünü doğruldur. Qadın üçün o qədər də adi fəaliyyət sahəsi hesab edilməyən paraşütlə tullanmağı götürək. Mətbuatda məlumat verildiyi kimi, Valentina Zakorestkaya paraşüt idmanı sahəsində şərəfin ən

yüksək pilləsinə qalxmışdır. O, dünya çempionu, üç dəfə ölkə çempionu, SSRİ xalqları Spartikaidasının çempionu adına layiq görülmüş, onlarla dünya rekordunun sahibi olmuşdur.

Sual olunur: bu cür qabiliyyət Valentina Zakoretskayada necə inkişaf etmişdir? Yorulmaq bilməyən məşq vasitəsilə! Dünyada məşhur olmuş bu qadının tərcümeyi-halından məlumdur ki, V.Zakoretskaya 13 il məşq etmiş, 6 min dəfə paraşütlə tullanmışdır. Hər dəfəni onun yüksəlişində bir pillə hesab etsək 6 mininci tullanmanı pillələrin ən yüksək zirvəsi kimi təsəvvür etməliyik.

Xüsusi talanta, xüsusi qabiliyyətə sahib olmuş digər şəxslərin həyatı da eyni nəticəni çıxarmağa əsas verir. Məsələn, baş aviasiya konstrukturu OK.Antonovun həyatı bu cəhətdən xarakterikdir. Məlum olduğu kimi, «Antey»in yaradıcısı olan Antonov şagird olan zaman aviasiya həvəskarları dərnəyinin üzvü olub; təyyarə haqqında hər cür məlumatları toplamağa böyük maraq göstərib; müxtəlif təyyarə modelləri quraşdırmaqla məşğul olub; aviasiya ilə əlaqədar olan kitablar alaraq şəxsi kitabxana düzəldib. Göründüyü kimi, Antonovun yüksəliş yolu aviasiya sahəsində uşaqlıqdan çəkilən gərgin əmək, şəxsi fəaliyyət, aviasiyaya böyük maraq yolu olubdur.

Məşq sahəsində qabiliyyətlərin intensiv inkişafı orqanizmin fizioloji funksiyalarının təkmilləşməsi ilə müşayiət edilir, onunla qarşılıqlı əlaqədə olur. Başqa sözlə demək olsaq, iş qabiliyyətinin, fəaliyyətin məhsuldarlığını artırmağın müəyyən fizioloji əsasları olur. Məsələn, fiziologiyada məlumdur ki, hər cür gərgin fiziki və ya zehni iş orqanizmə daha çox oksigen daxil olmasını tələb edir. Ciyərlər isə gərgin fəaliyyətdə olan ürək-damar sisteminin, bədənin toxuma və hüceyrələrini tələb olunan qədər oksigenlə təmin etməkdə çətinlik çəkir; ciyərlər borc hesabına, bədəndəki oksigen ehtiyatı hesabına da fəaliyyət göstərməli olur. Orqanizm fiziki və ya zehni məşqə alışdıqca ayrı-ayrı üzvlərə ziyan vurmada ehtiyat hesabına daha çox oksigen sərf edir. Lakin bununla yanaşı orqanizm başqa bir faydalı

xüsusiyyət də qazanır, oksigen borcunu tez ödəməyə alışır. Məşqə alışmayan adamın orqanizmi gərgin fəaliyyət zamanı xərclədiyi borc oksigeni tez ödəyə bilmir; belə adamın orqanizmi öz toxuma hüceyrələrini oksigenlə vaxtında təmin etməkdə çətinlik çəkir; bu da özünü təngnəfəslikdə, ürək döyüntüsünün artmasında və s. hallarda göstərir. Məşqə alışmış orqanizm isə xərclədiyi ehtiyat oksigeni növbəti gərgin iş qurtaran kimi az vaxt ərzində atmosfer hesabına tez ödəyə bilir; buna görə də belə adamlarda təngnəfəslik, şiddətli ürək döyüntüsü tez qaydaya düşür.

Orqanizm hesabına sərf olunmuş oksigen ödənilən, yəni bərpa olunan zaman atmosferdən orqanizmə daxil olan oksigen qeyri-bərabər şəkildə paylanır: əvvəlcə beyin, ürək, sonra isə başqa üzvlər oksigenlə təmin olunur.

Bu cür bərpanın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, oksigen borcunu ləğv edənə qədər məşqə alışmış orqanizmin müxtəlif sistemləri funksional fəallığını davam etdirə bilir; məşqə alışmamış orqanizmin ayrı-ayrı sistemlərinin funksional fəallığı isə pozula bilir.

Oturaq vəziyyətdə gərgin işləyərkən və eyni işçi vəziyyətdə uzun müddət qalarkən orqanizmin sistemləri arasında uyğunsuzluğun əmələ gələ bildiyini, buna görə də işgüzarlığın azala bildiyini nəzərə almalıyıq. Fizioloqlar haqlı olaraq eyni işçi vəziyyətini dinamik hərəkətlərlə növbələşdirməyi təklif edirlər. Fiziologiyadan göstərdiyimiz həmin faktlar bir daha sübut edir ki, mühit amillərinin köməyi ilə, tərbiyə vasitəsilə, xüsusən fiziki tərbiyə vasitəsilə orqanizmin ayrı-ayrı sistemlərinə, onların funksiyalarına təsir göstərmək, orqanizmin malik olduğu imkanları səfərbər etmək və onlardan maksimum dərəcədə istifadə etmək mümkündür.

Sosializm şəraitində təlim və tərbiyə, müxtəlif tipli tədris müəssisələri, zəhmətkeşlərin ideya-siyasi tərbiyəsi şəxsiyyətin inkişafında aparıcı rola malikdir. Vaxtilə V.İ.Lenin ölkəmizdə sosializm quruculuğu sahəsindəki nailiyyətləri zəhmətkeşlərin tərbiyəsi ilə bağlayırdı. O deyirdi: «Sosialist quruculuğunun müvəffəqiyyəti, fəhlə kütlələrinin necə siyasi tərbiyə və təhsil alacağından asılı olacaqdır».

Bu fikir fəhlə sinfinin ehtiyat qüvvələrini hazırlayan texniki peşə məktəbləri haqqında Sov.İKP MK-nın müvafiq qərarlarında yeni qüvvə ilə səslənmişdir. Sov.İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin «Texniki peşə təhsili sistemində şagirdlərin təlim və tərbiyəsi prosesini daha da təkmilləşdirmək haqqında» 1977-ci il 11 sentyabr tarixli qərarında deyilir ki, texniki peşə təhsili sistemi hərtərəfli biliyə, möhkəm ixtisas bacarıqlarına, geniş siyasi görüş dairəsinə malik olan gənclərin əsl kommunist tərbiyəsi və əmək ustalığı məktəbinə çevrilməlidir.

Təbiətin inkişaf qanunları ilə yanaşı cəmiyyətin də inkişaf qanunları olduğunu uşaqlara başa salan, kommunizm quruculuğu təcrübəsinin həmin qanunlardan bacarıqla istifadə etmək prosesi olduğunu onlara öyrədən ümumtəhsil və texniki peşə məktəblərinə sadəcə tədris müəssisələri kimi baxmaq olmaz; çünki sosialist cəmiyyəti inkişafının yekunu olan müasir sovet məktəbi cəmiyyətimizin sonrakı inkişafının bir növ başlanğıcına, sosialist həyat tərzinin daha da təkmilləşməsi üçün vacib şərtlərdən birinə çevrilmişdir.

Sovet məktəbində təlim-tərbiyə zamanı bütün uşaqlar nəinki faydalı biliklər və bacarıqlar qazanır, habelə bu bilik və bacarıqlar vasitəsilə inkişaf edirlər: onların psixoloji funksiyaları və xarakterləri formalaşır. Komsomolun III qurultayında V.İ.Leninin irəli sürmüş olduğu fikrə uyğun olaraq sovet məktəbi çalışır ki, təhsil, elmi biliklər həyatla, kommunizm uğrunda mübarizə ilə əlaqələnsin, çünki məhz belə bir əlaqə biliyin əqidəyə, adamı hərəkətə gətirən qüvvəyə çevrilməsinə kömək edir. Böyük Lenin öyrədirdi: kommunizm cəmiyyətini o vaxt müvəffəqiyyətlə qurmaq olar ki, öz şüurunuzu faydalı elmi biliklərlə zənginləşdirəsiniz.

Sovet məktəbi təlim və tərbiyənin rolu haqqında V.İ.Lenin müddəalarını daim rəhbər tutur, alimlərin mütərəqqi fikirlərini nəzərə alır.

Məktəbdə aparılan təlim-tərbiyə işlərinin uşaq şəxsiyyətinə güclü təsir göstərdiyini bir çox burjua alimləri də aydın şəkildə başa düşürlər. Lakin onlar uşaq şəxsiyyətinə tərbiyənin təsir göstərdiyi fikrindən burjua sinfinin mənafeyi

üçün istifadə etməyə böyük səy göstərirlər. Buna müasir burjua pedaqogikasından və məktəbindən bircə misal gətirək. Sosialist ölkələrinin nümunəsi əsasında kapitalist ölkələri zəhmətkeşlərinin təzyiqinə məruz qalan bir sıra burjua hakimiyyət dairələri yeni şəraitə uyğunlaşaraq «birləşmiş məktəb» tipləri yaratmışlar. Belə məktəblər Qərbi Almaniyada, İsveçrədə, Danimarkada, İngiltərədə və bir sıra digər Avropa ölkələrində təşkil edilir. Çoxmərtəbəli və müxtəlif tipli diferensial təhsildən fərqli olaraq «birləşmiş məktəb»də cəmiyyətin bütün təbəqələrinə məxsus olan valideynlərin uşaqları oxuya bilir.

Deməli ki, dini, fiziki, bədii hazırlıq həmin məktəbin bütün uşaqları üçün eyni dərəcədə zəruri hesab edilir. Lakin eyni sinifdə oxuyan və həmin fənləri zəruri şəkildə öyrənən uşaqlar digər əsas fənlər üzrə «qabiliyyətləri» və meyllərinə görə müxtəlif həcmdə və müxtəlif çətinlikdə olan bilik əldə edirlər. Uşaqlar birləşmiş məktəblərdə də qruplara ayrıldıqlarından, eyni məktəbi müxtəlif səviyyədə başa vururlar. Buna görə də «qabiliyyətlilər» və «qabiliyyətsizlər» başqa-başqa həyat yolu seçməli olurlar.

Məşhur rus psixoloqu L.S.Viqotski uzun müddət sübut etməyə çalışmışdır ki, təlim inkişafı öz arxasınca aparmalıdır. Lakin L.S.Viqotskinin bu həyatı fikri inqilaba qədər geniş tətbiq edilə bilmədi. Yalnız sovet hakimiyyəti illərində həmin fikrə böyük maraq göstərildi. Görkəmli sovet psixoloqları və pedaqoqlarından olan D.B.Elkonin, V.V.Davidov, L.V.Zankov və başqaları L.S.Viqotskinin fikrini inkişaf etdirərək eksperimental yolla isbat etdilər ki, təlimin məzmunu və üsullarını təkmilləşdirmək yolu ilə uşaqların inkişafını sürətləndirmək, yaş dövrlərinin həddlərini tərpətmək mümkündür.

L.S.Viqotskinin və onun Sovet İttifaqındakı ardıcılarının son vaxtlar apardıqları tədqiqatlara və məktəbdə uzun illər apardığımız müşahidələrə əsasən deyə bilərik ki, təlim və inkişaf arasındakı əlaqə birtərəfli deyil, qarşılıqlıdır. Təlim və tərbiyə yaş xüsusiyyətlərini, fərdi xüsusiyyətləri nəinki nəzərə almalıdır; düzgün təşkil olunmuş təlim və

tərbiyə psixoloji inkişafın özünü sürətləndirə, yaş və fərdi xüsusiyyətlərin həddlərini xeyli irəlilədə bilər.

Adi şəraitdə təlim uşaqların psixoloji funksiyalarına təsir göstərir və bu funksiyaları müəyyən dərəcədə inkişaf etdirir. Lakin təlim-tərbiyənin məzmununda və metodikasında əsaslandırılmış dəyişiklik aparmaqla uşaqların psixoloji funksiyalarının, yəni onlarda təfəkkürün, nitqin, təsəvvürün, hafizənin, diqqətin, iradənin və s. funksiyaların inkişafını xeyli sürətləndirmək uşaqlarda olmayan, lakin onların təlim fəaliyyəti üçün zəruri olan psixoloji keyfiyyətləri onlara aşılamaq mümkündür.

Səviyyəsi yüksəlmiş təfəkkür, hafizə, diqqət, iradə sonrakı mərhələdə təlimin daha müvəffəqiyyətli olmasına imkan verir. Uşaqların inkişaf səviyyəsi bir halda səbəb, təlimdə onların müvəffəqiyyəti isə müəyyən mənada nəticə olduğu kimi, başqa bir halda uşaqların düzgün təlimi səbəbə, onların inkişafı isə nəticəyə çevrilə bilər. Başqa sözlə, real həyat faktları göstərir ki, təlim və inkişaf probleminə birtərəfli fikir yürütmək düzgün olmaz. Məsələn, yeni proqram materiallarının mənimsənilməsində müxtəlif inkişaf səviyyəsi müşahidə edilirsə, bunun səbəbini yalnız uşaqlarda, onların hazırlıq səviyyəsində və ya tək-cə təlimin məzmununda və metodikasında axtarmaq düzgün olmaz. Burada hər iki cəhət bir-birini şərtləndirə bildiyindən, hər ikisinin xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq olmaz ki, guya hər hansı inkişaf mərhələsində uşağa istənilən biliyi öyrətmək, uşaqda istənilən əqli qabiliyyəti formalaşdırmaq olar. Halbuki, bu əqidədə olan pedaqoqlar vardır. Məsələn, C.Bruner «Təlim prosesi» adlı kitabında yazır ki, istənilən fənni uşaqlara istənilən yaş dövründə kifayət qədər yüksək səviyyədə öyrətmək olar. Fikrimizcə, C.Bruner uşaqların imkanlarını qiymətləndirməkdə ifrat dərəcədə sol mövqə tutur və yaş imkanlarını, demək olar ki, inkar edir.

Təlimi başdan-başa yaş xüsusiyyətlərinə, inkişafın müəyyən səviyyəsinə tabe etmək birtərəfli olduğu kimi, yaş

xüsusiyyətlərini tamam inkar etmək, onu təlimdə qətiyyənlə nəzərə almamaq da birtərəflidir.

Təlim şagirdlərin nəinki mövcud inkişaf səviyyəsini nəzərə almalı, həm də uşaqlarda müşahidə olunmayan, lakin tədris materialının yüksək səviyyədə mənimsənilməsi üçün zəruri olan psixoloji funksiyaların onlarda formalaşdırılmasına kömək etməlidir. Təlimin inkişafa münasibətindəki bu iki cəhətin nəzərə alınması sayəsində uşaqlarda fikri fəaliyyət funksiyalarını daha müvəffəqiyyətlə formalaşdırmaq, tədris tapşırıqlarını tədricən çətinləşdirmək, şagirdlərin müstəqilliyinə getdikcə daha geniş imkan vermək mümkün olur. Deməli, uşaqların psixoloji inkişafı müəyyən dərəcədə təlimin təşkilindən asılı olduğu kimi, təlimin müvəffəqiyyəti də uşaqlarda psixoloji inkişafın səviyyəsindən asılı olur. Bu fikrin həqiqət olduğunu yəqin etmək üçün təlimin hər hansı mərhələsində tədris materialı ilə şagird arasında müşahidə olunan münasibətlərin xarakterinə ümumi nəzər salmaq kifayətdir. Öz təcrübəsini diqqətlə izləyən müəllim həmişə yəqin edir ki, təlimdə müəssərlik öyrənilən materialın şagird qarşısında qoyduğu tələblə, bu tələbin öhdəsindən şagirdin gələ bilmək imkanı arasındakı nisbətə dərəcəsi ilə ölçülür. Burada nə qədər fərqli fərqlər müşahidə edilir. Həmin fərqli fərqləri nəzərə almağa kömək edən pedaqogika maarifin sonrakı inkişafına nə qədər xidmət etmiş olardı!

Lakin təəssüflə etiraf etməyə məcbur olmaq ki, təlim zamanı belə fərqli fərqləri və bu əsasda müəyyənləşdirilən uyğunsuzluqları müəllim heç də həmişə bütün şagirdlərlə əlaqədar olaraq nəzərə almaq və həmin uyğunsuzluqları aradan qaldırmaq iqtidarına malik deyildir. Çünki hələlik müasir metodika və pedaqogika təlim materiallarının öyrədilməsi ilə şagirdin mənimsəmə imkanları arasında nisbət məsələsinin tədqiqi ilə lazımınca məşğul olmur.

Deyilənlərdən bir sıra nəticələr çıxarmaq olar. Əvvəla, şəxsiyyətin formalaşması səbəblərini yalnız irsiyyət, yaxud yalnız mühit və ya tərbiyə amili ilə izah etmək düzgün deyildir. İkincisi, şəxsiyyətin xüsusiyyətlərinin səbəblərini qoşa amillərdə, yəni məsələn, irsiyyət və mühitdə, yaxud

mühit və tərbiyədə axtarmaq problemin tam həlli üçün kifayət deyildir. Üçüncüsü, insan xarakterinə irsiyyətin, mühitin və tərbiyənin təsirinin ayrılıqda və ya onların rolunun birlikdə nəzərdən keçirilməsi də elmi cəhətdən kifayət deyildir. Çünki göstərilən hallarda şəxsiyyətə təsir göstərən amillərin qarşılıqlı əlaqəsi və şəxsiyyətin fəallığı, onun passiv olmadığı nəzərə alınmır. Bu cür nöqsanlar və birtərəflilik halları şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm təlimində aradan qaldırılır.

Göründüyü kimi, Marksizm-Leninizm şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyətin, mühitin və tərbiyənin ayrılıqda rolunu qəbul etməklə kifayətlənmir; bundan əlavə onların təsirini qarşılıqlı əlaqədə nəzərdən keçirməyi vacib hesab edir. Çünki irsiyyət, mühit və tərbiyə amilləri şəxsiyyətə qarşılıqlı əlaqədə təsir göstərir.

Problemin bu cəhəti də ədəbiyyatda lazımınca işıqlandırılmamışdır, odur ki, fikrin bir qədər müfəssəl şərh edilməsini faydalı hesab edirik.

Mühit və tərbiyənin şəxsiyyətə qarşılıqlı təsirini nəzərdən keçirək. Məlumdur ki, ölkəmizdə minlərlə qəzet və jurnal, kino və teatr, mədəniyyət sarayı və park, idman meydançası və su hövzəsi, radio və televiziya və s. və i.a. təsir vasitəsi vardır. Şəxsiyyətə təsir göstərən bu cür vasitələri yalnız mühit amilləri, yaxud yalnız tərbiyə vasitələri hesab etmək düzgün olmazdı. Konkret şəraitdən asılı olaraq həmin təsir vasitələri başdan-başa mühit amili ola, yaxud tərbiyə vasitəsi kimi istifadə edilə bilər. Mühit amillərindən şüurlu, planlı şəkildə tərbiyə məqsədləri üçün istifadə edildikdə onlar tərbiyə vasitəsinə çevrilmiş olurlar; planlı şəkildə, müntəzəm olaraq tərbiyə məqsədləri üçün istifadə edilmədikdə isə mühit amili olaraq qalırlar.

İnkişaf etmiş sosializm şəraitində mühit amilləri getdikcə daha artıq dərəcədə planlaşdırılır və kommunist tərbiyəsi vəzifələrinə tabe etdirilir, tərbiyə vasitələrinə çevrilir. İctimai mühit amillərinin getdikcə geniş miqyasda tərbiyə vasitələrinə çevrilməsi şəxsiyyətin formalaşmasında tərbiyəvi təsir dairəsinin, cəmiyyət üçün faydalı olan xüsusiyyətlərin gənc

nəslə daha müvəffəqiyyətlə aşılması imkanlarının genişlənməsinə səbəb olur. Buna görə də inkişaf etmiş sosializm şəraitində mühit anlayışına biryolluq verilmiş anlayış kimi baxmaq olmaz. Şəxsiyyətin formalaşmasında mühit amillərindən planlı, məqsəduyğun şəkildə istifadə edilməsi tərbiyə cəbhəsinin, tərbiyə imkanlarının genişliyini göstərir. Bəzən bunun əksi də müşahidə olunur, yəni tərbiyəvi təsir vasitələrinə laqeydlik göstərilən yerlərdə həmin vasitələr mühit amilinə çevrilə bilər. Belə olduqda tərbiyə işinin həcmi məhdudlaşır, mühitin şəxsiyyətə təsiri isə güclənmiş olur. Mühit amillərinin tərbiyə vasitəsinə çevrilməsi şəxsiyyətin formalaşmasını asanlaşdırır; tərbiyə vasitələrinin qismən də olsa mühit amillərinə çevrilməsi isə şəxsiyyətin formalaşmasını çətinləşdirir. Şəxsiyyətə mühitin təsiri nə qədər geniş, tərbiyənin təsiri isə nə qədər məhduddursa, tərbiyəçinin işi bir o qədər çətinləşir. Külli miqyasda faktlar göstərir ki, tərbiyəvi təsirlər sistemindən kənar qalan uşaqlar adətən birgəyəşayış qaydalarını pozmağa daha çox meyilli olurlar. Həyatda bunun əksini də müşahidə etmək olur: şəxsiyyətə göstərilən tərbiyəvi təsir dairəsi nə qədər geniş, bunun müqabilində mühitin təsir dairəsi isə nə qədər məhdudlaşarsa tərbiyəçinin işi bir o qədər yüngülləşir.

Şəxsiyyətin formalaşmasında aşkara çıxarılan həmin qanunauyğunluq tərbiyə işinin təşkili zamanı nəzərə alınmalıdır.

Tərbiyəvi tədbirlərin şəxsiyyətə təsir gücü həmin tədbirlərin təşkil etdiyi mühitin xarakterindən də asılıdır. Tərbiyənin cərəyan etdiyi mühit tərbiyəvi təsirin kəsarini artırır da, azaldır da bilər. Müəyyən tərbiyə işi hər cür mühitdə arzu olunan nəticəni vermir. Tərbiyə işindən gözlədiyimiz nəticəni yalnız müvafiq şəraitdə almaq mümkündür. Bu da aşkara çıxartdığımız qanunauyğunluqlardan biridir. Həmin qanunauyğunluğa istinad edərək belə bir qayda ifadə edə bilərik: tərbiyəvi tədbir təşkil olunan zaman həmin tədbirin müvəffəqiyyətlə keçməsinə tələb edən şərait yaradılmalıdır.

Dediklərimiz irsiyyət və mühit arasındakı qarşılıqlı əlaqəyə də şamil edilə bilər. İrsiyyət və mühit arasındakı

qarşılıqlı əlaqənin necəliyi şəxsiyyətin formalaşmasında müəyyən rol oynayır. Alimlərin apardıqları tədqiqatlardan məlum olur ki, bir çox irsi xəstəliklərin şiddətlənmə dərəcəsi ictimai mühitlə əlaqədar ola bilər. İnsan orqanizmi münasib olmayan ictimai-siyasi və mənəvi mühitə düşdükdə irsi xəstəliklər özünü daha qabarıq şəkildə göstərə bilər. Orqanizmin normal inkişafı üçün münasib mühit yaradıldıqda həmin xəstəliklərdən bəzilərinin inkişafını ləngitmək olur. Qan təzyiqi, ateroskleroz, oma sümüyünün çıxığı və bir sıra digər xəstəliklərin irsiyyətlə əlaqədar olan halları buna misal ola bilər. Sovet alimlərinin tədqiqatları sübut edir ki, hipertoniya və ya ateroskleroz xəstəliklərinə tutulmuş valideynlərin övladları münasib olmayan şəraitə düşən kimi həmin xəstəliklər onlarda daha tez baş qaldırır və daha şiddətli formada cərəyan edir. Xarici mühitin namünasib təsirləri ardıcıl olaraq aradan qaldırıldıqda nəsildən-nəslə, valideynlərdən uşaqlara keçən həmin xəstəliklərin ya qarşısı alınır, ya onlar azalır, yaxud da zəif təzahür edir.

İrsiyyət və tərbiyə arasında da qarşılıqlı əlaqə vardır. İrsi əlamətlər tərbiyə işini asanlaşdırır da, çətinləşdirir də bilər. Normal irsi əlamətlər tərbiyə işinin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsinə imkan verir, normadan kənar müşahidə edilən irsi əlamətlər (irsi xəstəliklər) isə tərbiyə işini çətinləşdirir.

Deməli, tərbiyəvi tədbirlərin şəxsiyyətə səmərəsi orqanizmin irsi xüsusiyyətlərindən də asılı olur. İctimai amillərin və tərbiyəvi tədbirlərin təsir göstərmək istədiyi fiziki, əxlaqi, estetik və s. xüsusiyyətlərin şəxsiyyətdə normal inkişafı üçün orqanizmdə münasib irsi imkanlar olmalıdır. Belə imkanlar varsa həmin təsirlərin səmərəsi çoxalır; yoxdursa, bu təsirlərin səmərəsi azalır. Buradan belə nəticə də çıxır ki, şəxsiyyətin formalaşmasında ümumiyyətlə irsiyyətin təsirdən danışmaq o qədər də dəqiq deyildir. Çünki şəxsiyyətin inkişafı həm normal, həm də qeyri-normal irsi imkanlar zəminində cərəyan edə bilər; tərbiyə amillərinin təsiri həm normal, həm də qeyri-normal irsi imkanlarla rastlaşa bilər.

Hüceyrələrdə əmələ gələn gen və xromosom pozğunluqları, yəni irsi xəstəliklər, yuxarıda dediyimiz kimi, özlüyündə

tərbiyə işlərini xeyli çətinləşdirir; lakin nəzərə alınmalıdır ki, sosioloji amillərin köməyi ilə, məsələn, profilaktik və müalicə tədbirləri ilə irsi xəstəliklərin şiddətlənməsi qarşısını almaq və nəticədə tərbiyə işlərini nisbətən yüngülləşdirmək mümkün olur: şəxsin əhvali-ruhiyyəsi xeyli yaxşılaşır, tərbiyəvi təsir üçün nisbətən münasib psixoloji şərait yaranır.

İrsi xəstəliyin müalicəsi, əslində, ictimai amillərin köməyi ilə irsiyyətə təsir edilməsi və onun strukturunda müəyyən dəyişikliyin yaradılması deməkdir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1979, №2)

7. Sov.İKP XXV QURULTAYI VƏ ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASI MƏSƏLƏLƏRİ (Altıncı məqalə)

Şəxsiyyət başdan-başa deyil, müəyyən mənada, irsiyyətin, mühitin və tərbiyənin məhsuludur. Bu o deməkdir ki, hər hansı mühitdə və hər hansı tərbiyəvi təsirlər sistemində formalaşan şəxs o özü passiv olmur, fəaliyyət göstərir. Odur ki, şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi fəaliyyətin rolunu da nəzərə alır.

Hələ F.Engels «Meymunun insana çevrilməsində əməyin rolu» adlı tarixi əsərində elmi dəlillərə əsasən isbat edirdi ki, insani keyfiyyətlərin formalaşmasında biz əməyə borcluyuq; insanı formalaşdıran əməkdir. Əmək fəaliyyəti şəxsiyyətin formalaşmasına güclü təsir göstərir. Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi öyrədir ki, müəyyən ictimai mühitdə müəyyən fizioloji imkanlara malik olan adamların ictimai-əməli fəaliyyəti onlarda şəxsiyyəti formalaşdıran ən güclü amillərdən biridir. Əmək fəaliyyəti nəinki adamın xarakterinə, şəxsiyyətinə, psixikasına təsir göstərir; bununla yanaşı, əmək şəxsin cəmiyyətdə mövqeyini də şərtləndirir. Sov.İKP XXV qurultayı materiallarına uyğun olaraq SSRİ Konstitusiyasında yazılır: «İctimai-faydalı əmək və onun nəticələri cəmiyyətdə insanın vəziyyətini müəyyən edir».

Məlumdur ki, spirtli içkilərə, narkotik maddələrə aludəçilik beyin funksiyalarının pozulmasına səbəb olur. Həmin

səbəbdən beyin funksiyaları qismən pozulan şəxsləri bizim ölkəmizdə sosioloji təsirlərin gücü ilə, o cümlədən əmək fəaliyyətinə cəlb etmək yolu ilə müalicə etmək mümkündür. Əmək müalicəsi ayrı-ayrı şəxslərin beyninə, sinir sisteminə, əxlaqına təsir göstərməklə onların cəmiyyət üçün faydalı adamlara çevrilməsinə yardım edir. Buna görə də insan beynini onun funksiyalarından ayırmaq və birincini ikinciyə qarşı qoymaq, psixikanı onun maddi özülündən – beyindən ayırmaq düzgün olmadığı kimi, sinir sistemini və onun funksiyası olan psixikanı da əməkdən, əmək fəaliyyətindən ayırmaq, onları ayrılıqda öyrənmək düzgün deyildir; əmək müalicə xarakteri də daşıyır.

Sov. İKP MK V.İ.Leninin bütün ideyalarına sadıq qaldığı kimi, dahi rəhbərin şəxsiyyətin tərbiyəsində və şəxsiyyətin mövqeyini təyin etməkdə əməyin roluna dair göstərişlərinə də daim əməl edir. V.İ.Lenin öyrədir ki, adama qiymət verərkən onun nə dediyinə deyil, birinci növbədə nə etdiyinə, fəaliyyətinə diqqət yetirmək lazımdır. Heç də təsadüfi deyildir ki, komsomolun III qurultayındakı nitqində V.İ.Lenin isbat edirdi: kommunist əxlaqının əsasını yeni cəmiyyət uğrunda, kommunizm uğrunda mübarizə təşkil edir. Sov.İKP XXV qurultayı tərbiyə işinin səmərəliliyinin meyarını əməli işdə görür: «Kütlələrin siyasi tərbiyəsinin müvəffəqiyyət meyarı, əlbəttə, konkret işdir».

Sov.İKP XXV qurultayı materiallarında hər bir sovet adamının fəal mövqə tutmasının zəruriliyi xüsusi qeyd edilir. Çünki cəmiyyətdə fəal mövqə tutan hər bir şəxsin sözü ilə əqidəsi, sözü ilə əməli, işi üzvi şəkildə birləşmiş olur.

Sovet təhsil sistemində təlimin həyatla, kommunizm quruculuğu təcrübəsi ilə əlaqələndirilməsinin mənası, gənc nəslin ictimai-faydalı əməyə cəlb edilməsinin mənası bundadır. Fəaliyyət zamanı uşaq Sov.İKP-nin siyasəti ilə yaxından tanış olur; hüquq qaydalarına əməl etməyə alışı; kollektiv üçün məsuliyyət daşımağın vacibliyini dərk edir; dostluq və yoldaşlığın qədrini bilir; əməyin mənasını dərk edir; yoldaşlarına münasibətdə gözəlliyin nə demək olduğunu hiss edir; təşkilatçılıq bacarığına yiyələnir; yaxşı

işləyəndə yüksək qiymət verildiyinin şahidi olur; böyük ictimai həyata qədəm qoyur.

Şəxsiyyətin formalaşmasında şəxsi fəaliyyətin mühüm rol oynadığını qeyd edərkən fəallığın dərəcəsi nəzərdən qaçmamalıdır. İş zamanı göstərilən fəallıq başqa-başqa adamlarda müxtəlif səviyyədə ola bilər. Həyat faktları göstərir ki, fəallığın xarakteri, onun dərəcəsi şəxsiyyətin formalaşmasında az rol oynamır. Bu ümumi hal nəinki böyükələrə, habelə uşaqlara, şagirdlərə də aiddir.

Şagirdlərin təlim fəaliyyətinin xarakteri ilə psixi inkişafı arasındakı asılılığın tədqiqinə aid bir fakta müraciət edək. S.L.Rubinşteynin, L.V.Zankovun və bir sıra digər sovet psixoloqlarının maarif sahəsində, təlim-tərbiyə sahəsində apardıqları bəzi tədqiqatlardan aydın olur ki, psixoloji funksiyaların, o cümlədən qavrayışın, təfəkkürün, hafizənin səviyyəsi idrak fəaliyyətinin xarakterindən də asılıdır. Təlim zamanı müəllim şagirdlərdə mövcud olan psixoloji xüsusiyyətlərə istinad etməklə yanaşı öyrədilən biliyin, anlayışın mənimsənilməsini təmin edən psixoloji funksiyaları, məsələn, ümumiləşdirmə, müqayisə, təhlil kimi funksiyaları hərəkətə gətirdikdə, bu cür psixoloji funksiyaların baş qaldırması və fəaliyyət göstərməsi üçün müvafiq didaktik şərait yaratdıqda qabiliyyətlərin inkişafı xeyli sürətlənir. Yaranan yeni psixi funksiyalar və qabiliyyətlər isə təlimdə, ümumiyyətlə fəaliyyətdə sonrakı müvəffəqiyyətin şərtlərindən birinə çevrilir. Eyni mühtdə, eyni sinifdə fəallığı maksimum dərəcədə təmin edilən uşaqların fiziki və əqli inkişafı adətən yüksək səviyyədə olur. Belə bir qanunauyğunluq şagirdlərin ictimai fəaliyyətinə də, təlim fəaliyyətinə də aiddir. Həmin qanunauyğunluğun yenilməz olduğunu nəinki kütləvi məktəblərin iş təcrübəsi, habelə xüsusi məktəblərin, kar-lallar üçün olan məktəblərin təcrübəsi də isbat edir.

SSRİ PEA Defektologiya İnstitutunun əməkdaşları İ.A.Sokolyanskiyin, A.İ.Meşşeryanovun tərbiyə etdiyi kar, kor və lal şagirdlərin – Sergey Sirotkinin, Yura Lernerin, Saşa Suvorovun, Nataşa Korneyevanın və yüzlərlə başqalarının nümunəsinə müraciət edək. Teletaktorun köməklili

ilə həmin uşaqlar yazmağı, oxumağı və danışmağı öyrənmişlər, hətta S.Suvorov şeir də yazır, Yura Lerner heykəltəraşlıqla da məşğul olur: onların hamısı elmi iş aparır. Bu faktlar sovet elminin, sovet həyatının, sovet tərbiyəsinin əsl möcüzəsi hesab edilməlidir.

Həyatda və təlimdə şəxsi fəallığın hər vasitə ilə gücləndirilməsi və rəğbətləndirilməsi həmin möcüzəyə – kar, kor və lal uşağın ictimai həyata, əmək fəaliyyətinə qovuşmasına gətirib çıxarmışdır.

Şəxsiyyətin formalaşmasında fəaliyyətin rolu əməyin növləri ilə əlaqədar özünü daha qabarıq şəkildə büruzə verir. Başqa sözlə demiş olsaq, şəxsiyyəti səciyyələndirən xüsusiyyətlərin bir qismi fəaliyyətin növü ilə, onun necəliyi ilə bağlı olur. İşin tərz, fəaliyyətin xarakteri psixikanın inkişafına güclü təsir göstərir. Məsələn, tarzən pianoçuya nisbətən çalğı alətindəki nasazlığı daha tez hiss edir. Çalğı alətinin kökdən düşməsi alətdə alınan səslərin təhrifinə səbəb ola bilir. Çaldığı alətin kökdən düşməsinə pianoçuya nisbətən tarzənin daha tez hiss etməsinin, bu hissiyyətin, bu qabiliyyətin tarzəndə daha çox inkişaf etməsinin əsas səbəbi nədir? Fəaliyyətin tərz, çalğı alətinə münasibətin tərz! Məsələ burasındadır ki, pianonu, adətən, piano çalanın özü kökləmir, xüsusi usta kökləyir. Tarı isə tarzənin özü kökləməli olur. Odur ki, tarzən çala-çala hər simin kökdən düşüb-düşmədiyinə də daim diqqət yetirməli və lazım gəldikdə müvafiq simi özü kökləməli olur. Pianoçu isə lazım gəldikdə xüsusi ustaya müraciət edir və həmin usta pianonu kökləyir. Pianoçu bir növ pianonun köklü olması üçün məsuliyyət daşımır.

Hafizə hadisəsinə müraciət edək. Psixologiya elmində sübut edilmişdir ki, müəyyən məqsəd baxımından oxunan mətnin məzmunu daha yaxşı yadda qalır. Deməli, məqsədli oxu hafizəni möhkəmləndirir; məqsədsiz, səliqəsiz oxu isə zəiflədə bilər.

Yaxud, uzanmış vəziyyətdə kitab oxumaq məsləhət görülür. Çünki həmin vəziyyətdə beyin qanla pis təchiz edilir. Başqa bir misal. Kifayət qədər işıq düşməyən şəraitdə

kitab oxuyanda göz həddən artıq gərginləşir, yorğunluq baş verir və nəticədə zəifləyir.

Fizioloqlar isbat etmişlər ki, yeyən zaman və yeməkdən sonra kitab oxumaq yaddasaxlama dərəcəsini azaldır. Çünki qida ilə əlaqədar olaraq qan axını beyindən mədəbağirsaq orqanlarına tərəf sürətlənir; beyində müvəqqəti olaraq qan azlığı əmələ gəlir; qanın azalması isə yaddasaxlamanın səmərəsini azaldır.

Bu cür faktlar göstərir ki, fərdi inkişaf yolu, fərdi fəaliyyətin xarakteri, göstərilən şüurlu səy, alınan təhsilin xarakteri, təlim zamanı göstərilən təşəbbüs, bir sözlə, fəaliyyət tərzii şəxsiyyətin formalaşmasına, qabiliyyətlərin inkişafına güclü təsir göstərir. A.N.Leontyev haqlı olaraq yazır ki, insanda formalaşan qabiliyyətlər yaranan yeni psixoloji əlamətlərdir ki, irsi mexanizm və proseslər zəruri olan daxili şərait rolunu oynayır və həmin psixoloji qabiliyyətlərin yaranmasına imkan verir, lakin onların nə keyfiyyətini, nə də tərkibini təyin edir. (Проблемы развития психики, М., изд. АПН СССР, 1959, стр. 288).

K.Marks gərgin şəxsi fəaliyyətin inkişafında rolunu nəzərə alaraq vaxtilə yazırdı ki, elmdə geniş sahrah yol yoxdur; elmin şölə saçan zirvələrini yalnız onun daşlıkəsəqli cığırları ilə yorulmaq bilmədən irəliləyən şəxslər fəth edə bilirlər.

Qabiliyyətlərin inkişafında şəxsi fəaliyyətin əhəmiyyəti barədə M.F.Axundovun bir fikrini burada xatırlamaq yerinə düşərdi. M.F.Axundov yazırdı: «Alimlik ata çuxası deyil ki, miras kimi övlada verilsin. Əsl alim olmaq üçün yorulmaq bilmədən işləmək və təkidlə öyrənmək lazımdır».

Əməyin hər hansı sahəsində qazanılan müvəffəqiyyət və onun səbəbləri arasındakı asılılığı riyazi şəkildə ifadə etməli olsaq adamın malik olduğu qabiliyyətləri kəsrin məxrəcinə, həmin əmək sahəsində göstərdiyi fəaliyyəti, işgüzarlığı isə surətinə yazmalıyıq: Əməkdə qazanılan müvəffəqiyyət daha çox şəxsin malik olduğu qabiliyyətlərindən deyil, onun göstərdiyi işgüzarlıqdan, fəaliyyətin xarakterindən asılı olur. Gərgin şəxsi fəaliyyət müəyyən qabiliyyətlərin yaranmasına

səbəb olduğu kimi, yaranan yeni qabiliyyətlər də gələcək fəaliyyətin müvəffəqiyyətinə səbəb ola bilər. Tarixdə hələ belə bir hal məlum deyildir ki, məsələn, musiqi, idman, təsviri incəsənət və s. sahələrdə müntəzəm, gərgin məşq etmədən, ardıcıl səy və işgüzarlıq göstərmədən kimsə məşhur şəxsiyyət kimi yetişmiş olsun.

Şəxsiyyətin formalaşmasında, fəaliyyətin xarakteri və dərəcəsində şəxsin malik olduğu bilik və bacarığın, əxlaqi keyfiyyətlərin səviyyəsi az rol oynamır. Adamın malik olduğu psixologiya, onun mövcud maraqları, təsəvvür və anlayışları mühit amillərinə və və tərbiyəvi tədbirlərə həmin şəxsin münasibətini müəyyən dərəcədə şərtləndirir. Deməli, tərbiyəvi tədbirlərin adamlara, o cümlədən uşaqlara təsiri-nin səmərəsi onlarda mənəviyyətin səviyyəsindən də asılı olur. Adam mənəvi səviyyəsinə uyğun olaraq özünü tərbiyə etmək, təkmilləşmək, cəmiyyətdə fəal mövqə tutmaq imkanlarına malik olur.

Buna görə də adam mühit amillərinə, tərbiyəvi təsirlərə ayrışdırılıqla yanaşa, öz anlayışlarına və maraqlarına uyğun gələnlərini qəbul edə, uyğun gəlməyənlərinə ya laqeyd ola, yaxud da müqavimət göstərə bilər.

Mühit və şəxsiyyət, tərbiyə və şəxsiyyət arasında əmələ gələn bu qarşılıqlı əlaqəni tərbiyəçi nəzərə almalı, mühit və şəxsiyyət, tərbiyə və şəxsiyyət arasındakı qarşılıqlı əlaqədə yaranan uyğunsuzluqların aradan qaldırılmasına köməklik göstərməlidir; o, lazım gəldikdə şəxsiyyətin xüsusiyyətini mühitin tələbinə uyğun şəkildə dəyişdirməyə, lazım gəldikdə isə mühitin ayrı-ayrı cəhətlərini kamilləşdirməyə yönələn təşəbbüslər də göstərməlidir.

İnkişaf etmiş sosializm şəraitində mühitə fəal təsir göstərərək onun daim təkmilləşməsinə kömək edən təşəbbüskar adamların sayı getdikcə artır. Sovet xalqı hazırda tarixin əsl yaradıcısına çevrilmişdir. V.İ.Leninin uzaqgörənliklə demiş olduğu bir fikri burada xatırlamaq yerinə düşərdi: «İnsanların tarixi yaradıcılığı genişlənilib dərinləşdikcə şüurlu tarixi xadim olan əhali kütləsinin miqdarı artmalıdır». V.İ.Leninin dahiyənə demiş olduğu bu fikir sosializm şəraitində də

özünü tamamilə doğruldu. Sovet adamlarının şüurluluğu artdıqca, onların təşəbbüskarlığı gücləndikcə, insanlar cəmiyyətimizin qanunlarını daha dərindən dərk etdikcə, öz fəaliyyətlərində bu qanunauyğunluqları daha ətraflı nəzərə aldıqca onların ətraf mühitə təsiri güclənir, şəxsiyyətlərinin azad inkişafı təmin olunur.

Sosializm şəraitində azad inkişaf dedikdə sosial-iqtisadi qanunauyğunluqlardan kənarında cərəyan edən sərbəst inkişaf nəzərdə tutulmur; özünün hər bir addımını, ümumi fəaliyyətini təbiətin və cəmiyyətin qanunauyğunluqlarına müvafiq şəkildə quraraq təkmilləşmək nəzərdə tutulur. F.Engels yazırdı: «Azadlıq özümüzü xəyalən təbiət qanunlarından asılı saymamağımızdan ibarət deyil; ondan ibarətdir ki, həmin qanunlar dərk edilsin və bu bilik əsasında təbiət qanunları planauyğun bir surətdə müəyyən məqsədlər üçün işləməyə məcbur edilə bilsin. Bu həm xarici təbiət qanunlarına, həm də insanın özünün cismani və mənəvi varlığını idarə edən qanunlara aiddir...» (F.Engels. Anti-Dürinq. Azərneşr, Bakı, 1953, səh. 107).

Xarici mühitin və özünün həm cismani, həm də mənəvi varlığının inkişaf qanunlarını dərk edən və bu əsasda fəaliyyət göstərən, yəni fəlsəfi mənada azad olan şəxs təbii və ictimai mühitə və deməli, öz təbiətinə daha güclü təsir göstərmiş olur.

Özündən əvvəlki materializmi təhlil edərkən K.Marks «Feyerbax haqqında tezislər»ində yazırdı ki, əvvəlki materializmin, o cümlədən Feyerbax materializminin başlıca nöqsanı ondan ibarətdir ki, onun nümayəndələri xarici aləmi praktika kimi deyil, yalnız obyekt kimi, seyr kimi götürürdülər. Əvvəlki materializm əməli-tənqidi fəaliyyətin, yəni inqilabi fəaliyyətin mənasını başa düşməmişdir.

Marks özünə qədərki materializmin həmin nöqsanını da aradan qaldırmışdır. K.Marks göstərmişdir ki, insan xarakterini dəyişdirən mühitin özünü yeniləşdirən məhz insandır, onun fəaliyyətidir. K.Marks yazırdı: «Mühitin dəyişməsi ilə insan fəaliyyətinin bir yerə düşməsi yalnız inqilabi praktika kimi nəzərdən keçirilə və başa düşülə bilər».

Göründüyü kimi, mühitin dəyişməsi ilə insan təbiətinin dəyişməsi arasında dərin dialektik əlaqə mövcuddur: Mühit adamı dəyişdirir, adam da mühiti! Bu cür qarşılıqlı əlaqəyə imkan verən isə insanın əmək fəaliyyətidir; onun «əməli tənqidi» fəaliyyətidir. Mühiti dəyişdirməyə səy edən adamın özü də başqalaşır. 1905-ci il inqilabı məğlub olduğdan sonra V.İ.Lenini və onun ardıcıllarını onda təqsirləndirirdilər ki, fəhlə sinfi inqilaba hazır deyildi; V.İ.Leninin əleyhdarları iddia edirdilər ki, əvvəlcə proletariatu hazırlamaq, sonra isə onları inqilaba qoşmaq lazımdır. V.İ.Lenin isə hələ o zaman isbat edirdi ki, fəhlə sinfinin inqilabi xarakteri məhz inqilabın gedişində, inqilab alovlarında, mübarizənin gedişində formalaşmalıdır; proletariatın sinfi şüuru məhz kapitalizm mühitini dəyişdirmək, burjuaziyanın hakimiyyətini devirmək üçün göstərdiyi səydə püxtələşməlidir; fəhlə sinfinin özü proletar diktaturasını yaratmalı, sosializm qurmalıdır.

Ümumiyyətlə, xarakterin formalaşması, o cümlədən inqilabi xarakterin formalaşması barədə V.İ.Lenin ideyaları tarixin gedişində özünü tamamilə doğrultdu. Sovet adamlarının xarakteri, onlarda Sovet dövlətinə sadıq olmaq, sovet Vətəni qəlbən sevmək, Kommunist Partiyasının ideyalarına sadıq olmaq, öz xalqına dönmədən xidmət etmək, kommunist əxlaqı antipodlarına qarşı barışmaz olmaq kimi keyfiyyətlər inqilab alovlarında, kapitalist və mülkədarların müqavimətini qırmaq prosesində, daxili əksinqilabi qüvvələrə qarşı, imperialist müdaxiləsinə qarşı mübarizədə, xalq təsərrüfatının sənayeləşdirilməsi və kənd təsərrüfatının kollektivləşdirilməsi prosesində, mədəni inqilabın gedişində, geniş sosializm quruculuğunda fəal iştirak zamanı formalaşmışdır.

Sovet adamlarının mənəvi keyfiyyətlərinin inqilabi fəaliyyətdə, quruculuq işlərində formalaşdığı sovet ədəbiyyatında və incəsənətində, o cümlədən bir sıra filmlərdə, məsələn, «İnqilabdan doğulmuşlar» adlı filmdə çox aydın şəkildə təənnüm olunmuşdur.

Dediklərimizi yekunlaşdırmağa çalışaq. Marksizm-Leninizm insana yalnız bioloji varlıq kimi baxmır, onu həm də

ictimai varlıq hesab edir; insanın mahiyyətini ictimai münasibətlərlə izah edir.

Şəxsiyyətin formalaşmasına dair təlim üçün bu müddəanın böyük əhəmiyyəti vardır. Belə bir müddəa tərbiyə zamanı adamların həm bioloji inkişaf qanunauyğunluqlarını, həm də ictimai münasibətlər sistemindəki mövqelərini nəzərə almağın zəruriliyini şərtləndirir.

Hazırda tibb elminin daha sürətlə inkişaf edən bir sahəsi – sosioloji tibb sahəsi, yəni klinika və profilaktika, bunun nəzəriyyəsi və təcrübəsi düzgün olaraq insana həm də ictimai varlıq kimi, ictimai istehsal münasibətlərinin vacib cəhəti kimi baxır: normal fiziologiyanı da, patologiyanı da ictimai mühitlə, istehsalatla, siniflə, ictimai-iqtisadi quruluşla əlaqəli şəkildə nəzərdən keçirir.

Ölkəmizdə aparılan geniş səhiyyə-gigiyena tədbirlərinin, sistemli mədəni-maarif işlərinin müəyyən elmi əsasları vardır. Bu tədbirlər şəxsiyyətin zənginləşməsinə, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına müxtəlif cəhətdən qida verir.

Deyənlər nəzərə alınarsa, etiraf olunmalıdır ki, şəxsiyyəti yalnız mühitin və irsiyyətin qarşılıqlı əlaqəsinin məhsulu hesab etmək düzgün olmaz. Şəxsiyyətin formalaşmasına mühitin və irsiyyətin təsiri olduğu kimi, tərbiyənin də, şəxsi fəaliyyətin də, əməyin də güclü təsiri vardır.

Uşaqlarda kitaba məhəbbət hissi yaratmaq üçün imkan daxilində ailədə kitabxana təşkil etmək zəruridir, lakin bu, kifayət deyildir. Çünki kitabxanası olan ailələrdə uşaqların bəziləri kitab oxumağa az maraq göstərirlər. Yaxud, şəxsi kitabxanası olmayan elə ailələr vardır ki, onların uşaqları kitaba böyük maraq göstərir.

Deməli, müvafiq keyfiyyətlərin uşaqlarda formalaşması üçün lazımı şərait yaradılması nə qədər zəruridirsə, onların bir-birini tamamlaması da bir o qədər zəruridir.

Fəaliyyətin müvəffəqiyyəti üçün adamdan tələb edilən fərdi psixoloji keyfiyyətlərin, müvafiq qabiliyyətlərin vaxtında formalaşması ali sinir sisteminin normal fəaliyyəti sayəsində mümkün olur. Buna görə də insanın anatomik-fizioloji imkanları, onun sinir sisteminin xarakteri tərbiyə

zamanı nəzərdən qaçırılmamalıdır. Qabiliyyətlərin insanda sürətlə və ya ləng formalaşması sinir sisteminin vəziyyətindən də asılıdır. Sinir sisteminin normal fəaliyyəti qabiliyyətlərin normal inkişafı üçün zəruri olan vacib şərtlərdən biridir. Normal anatomik-fizioloji imkanlara malik olmayan və sinir sistemi normal fəaliyyət göstərməyən adamda qabiliyyətlərin yüksək dərəcədə inkişafına nail olmaq çox çətinidir.

«Voprosı filosofii» jurnalı redaksiyasının təşkil etmiş olduğu «Dəyirmi stol ətrafında söhbət»də V.N.Kolbanovski maraqlı elmi faktlar gətirmişdir. Faktlardan birisi budur ki, beyinin və duyğu orqanlarının quruluşundakı və funksiyasındakı bəzi əlamətlərlə bir sıra xüsusi qabiliyyətlər arasında müəyyən əlaqə vardır. Məsələn, musiqi sahəsində yüksək qabiliyyətə malik olan adamlarda beyinin gicgah qırıqlarındakı sitoarxitektonik sahələrdə sinir hüceyrələri yaxşı inkişaf etmiş olur. Musiqi səslərinin yüksəkliyini fərqləndirə bilməyən adamların gicgah sahəsində isə həmin hüceyrələrin belə inkişafı müşahidə edilmir.

Sual olunur: baş-beyin qabığına aşkara çıxarılmış bu cür xüsusiyyətlər musiqi fəaliyyətinin, yoxsa musiqi sahəsində müşahidə olunan qabiliyyətlər beyindəki həmin xüsusiyyətlərin nəticəsidir? Təəssüflə deməliyik ki, elm bu suala hələlik tutarlı, əsaslı, inandırıcı cavab vermir. Hələlik tək-tək faktlar əsasında güman etmək olar ki, baş-beynin xüsusiyyətləri qabiliyyətlərimizi, psixoloji keyfiyyətlərimizi müəyyən dərəcədə şərtləndirdiyi kimi, şəxsin müəyyən istiqamətdə göstərdiyi fəaliyyət də onun beyininin keyfiyyətinə, yeni qabiliyyətlərinin formalaşmasına təsir göstərə bilər. Belə bir nəticə çıxarmağa əsasımız vardır: fəaliyyət sayəsində dəyişən psixika beyinə təsir göstərməsəydi, beyində əks-səda verməsəydi onda, istər-istəməz, etiraf etməliydik ki, psixikanın, psixoloji xüsusiyyətlərin dəyişməsi başdan-başa xarici mühitin təsirindən asılıdır. Güman etmək olar ki, adamların həyat tərzində, fəaliyyət tərzində əmələ gələn dəyişiklik nəinki onların psixikasında, habelə beyin xüsusiyyətlərində də fərqə səbəb olur. Bu sonuncu ehtimal bizdən ötrü daha təbiidir. Çünki xarici aləmi beyinin

inikas etdirməkdən ibarət olan əlaməti, yəni psixika dəyişərsə, onun daşıyıcısı olan beyin də mühitin təsiri ilə, psixikanın yeniləşməsi ilə dəyişməyə bilməz. Psixika beyinin xüsusiyyətlərindən biridir. Xüsusiyyətin dəyişməsi onun aid olduğu varlığın, yəni beyinin də müəyyən dərəcədə dəyişdiyini söyləməyə imkan verir.

Elmdə bu cür suallar qoymaq olardı: mühitin, təbii inkişafın və fərdi fəaliyyət xarakterinin təsiri altında daha çox dəyişən beyin olur, yoxsa psixika? Bəlkə bunların dəyişmə dərəcəsi eyni olur? Bizcə, bu cür suallar qoymaq olar və elm onlara cavab verməlidir. Görünür, həyat şəraitinin inikası olan psixika, orqanı olan beyinə nisbətən dəyişkənliyə dah çox meyllidir və onların dəyişməsi bir-birini şərtləndirir.

Beyin özü xarici mühiti passiv şəkildə əks etdirmir. İnikas zamanı beyin daha gərgin fəaliyyət göstərməli olur. Beyinin inikas fəaliyyəti, bu fəaliyyətin gərginlik dərəcəsi düşünən beyinin özünə təsir etməyə bilməz. Güman edilir ki, beyin fəaliyyət göstərdikcə onun fəaliyyətlə bilavasitə əlaqəsi olan hüceyrələri məşq edir, belə hüceyrələr arasında yaranan inikas əlaqələrinin davamlılığı müəyyən qədər artır.

Son vaxtlar neyrofiziologiya sahəsində aparılan tədqiqatlar göstərir ki, beyində yerləşən milyonlarla hüceyrə çox müxtəlif vəzifələr yerinə yetirir. Hər bir hüceyrə mürəkkəb quruluşa malik olduğu kimi, onun (yəni hüceyrənin) icra etdiyi vəzifələr də mürəkkəbdir. Beyin hüceyrəsinin membranını (pərdəsini) götürək. Elmdə sübut edilmişdir ki, papiros kağızından yüz min dəfə nazik olan bu zərif pərdə həyat üçün zəruri olan ionların hüceyrələrarası sahədən hüceyrəyə ötürülməsini və geri qaytarılmasını tənzim edir. Elmə məlum olmuşdur ki, orqanizmin özündə və ətraf mühitdə baş verən dəyişikliklər sinir hüceyrəsi membranının xassələrinin dəyişməsinə səbəb olur; hüceyrə membranı xassəsinin dəyişməsi isə insan hissələrinin emosionallığını dəyişdirir bilir. Göründüyü kimi, orqanizmin təbii imkanlarına, baş-beyinin, sinir sisteminin xüsusiyyətlərinə əhəmiyyət

yət verməmək, onları nəzərə almamaq, xüsusilə tərbiyə zamanı onlarla hesablaşmamaq olmaz.

Beləliklə, əgər irsiyyət şəxsiyyətin inkişafı üçün zəmin yaradırsa, inkişaf bu zəmin əsasında cərəyan edirsə, əgər mühit şəxsiyyətdə yeni-yeni əlamətlərin yaranmasına təkan verirsə və bu əlamətlərin inkişafının sürətlənməsini və ya ləngiməsini şərtləndirirsə, tərbiyə uşağın həyat və fəaliyyətini təşkil etməklə, mühit amilləri arasında tərbiyə məqsədləri üçün münasib olanlarını seçməklə, zərərli olanları neytrallaşdırmaqla, mühitə və şəxsiyyətin özünə təsir göstərməklə, fərdin fəaliyyətini təşkil etməklə şəxsiyyətin inkişafını istiqamətləndirir və idarə edir.

Planlı, əsaslı görülən ictimai-siyasi tədbirlər, düşünülmüş şəkildə aparılan təlim və tərbiyə, mədəni-maarif tədbirləri, adamın istehsal fəaliyyəti insanın nəinki psixikasına, xarakterinə, habelə psixikanın maddi əsası olan beyinə, sinir sisteminə də təsir göstərir, irsi daşıyıcıların, irsi əlamətlərin özünü də dəyişkənliyə uğrada bilir.

Adamın malik olduğu fiziki imkanlar müəyyən ictimai mühitdə, əmək fəaliyyəti zamanı, ictimai ünsiyyət prosesində, tərbiyənin gedişində inkişaf edə və gerçəkliyə çevrilə bilər.

İnsan fəal varlıqdır. O, özündə hiss etdiyi nöqsanları məhz fəaliyyət zamanı aradan qaldıra bilər; o, nəinki pedaqoji təsirlərə uya, hətta ona müqavimət də göstərə bilər; adam nəinki xarici mühitə uyğunlaşa, hətta mühitdə müşahidə etdiyi nöqsanlara qarşı fəal mübarizə apara, mühiti dəyişdirə bilər. Məhz belə bir mübarizə prosesində adamın mənəvi inkişafı, psixi inkişafı daha geniş miqyas alır. Odur ki, insan şəxsiyyətini mühitin, irsiyyətin və tərbiyənin passiv məhsulu hesab etmək qətiyyətli düzgün deyildir. Şəxsin fəallığı nəinki ətraf mühitə, tərbiyəyə qarşı münasibətlərində özünü göstərir. Onun fəallığı özünə münasibətində də müşahidə edilir. Şəxs özünə, öz hərəkətlərinə tənqidi münasibət göstərə bildiyindən özünü tərbiyəyə mümkün olur.

Uşaq şəxsiyyətini inkişaf etdirməyin səmərəsini artırmaq üçün təbiət və cəmiyyət qanunlarının uşaqlar tərəfindən hərtərəfli öyrənilməsini təşkil etmək, öz fəaliyyətini həmin

biliklərə uyğun şəkildə qurmağı onlara öyrətmək vacibdir; şəxsiyyətin mahiyyəti ictimai münasibətlərin birliyini özündə əks etdirdiyindən, uşaqların təbii imkanlarının və əqli qabiliyyətlərinin inkişafına təkan vermək üçün onları ictimai fəaliyyət təcrübəsinə qoşmaq, ictimai münasibətlər sisteminə qovuşdurmaq zəruridir; uşaqların ictimai istehsal fəaliyyətini təşkil edən zaman ölkəmizdə ictimai-iqtisadi və mədəni münasibətlərdə əmələ gələn yeniliklər nəzərə alınmalıdır.

Uşaqlar ictimai-faydalı işlərə və fəal ictimai münasibətlərə nə qədər geniş miqyasda və nə qədər müntəzəm şəkildə cəlb edilirlərsə, bu cəhətdən onların həyat və fəaliyyətləri nə qədər mənalı və mütəşəkkil keçirsə, onlarda şəxsiyyətin, xarakterin formalaşması bir o qədər səmərəli cərəyan edir. Uşaqlarda xarakterin formalaşmasının səmərəlilik dərəcəsi ictimai-faydalı işlər sisteminə onların cəlb edilməsi dərəcəsiindən, fəaliyyətin şüurluluq dərəcəsiindən də asılıdır. Mühitin ayrı-ayrı cəhətlərinin təkmilləşdirilməsi işinə uşaqların cəlb olunması düzgün tərbiyədə vacib şərtlərdən biri hesab edilməlidir.

Şəxsiyyətin formalaşması sahəsində istifadə etdiyimiz qanunauyğunluqları düzgün başa düşməyin böyük siyasi və əməli əhəmiyyəti vardır. İrsiyyətin, mühitin və tərbiyənin ayrılıqda rolunu və onların qarşılıqlı əlaqəsini düzgün qiymətləndirmək əsasında hər bir şəxsin qabiliyyətlərini maksimum dərəcədə inkişaf etdirmək üçün yetkin sosializm şəraiti dövlət miqyasında fəaliyyət göstərməyə imkan verir. Bu cəhət də nəzərə alınmalıdır ki, sosializm şəraitində şəxsiyyətin formalaşmasına təsir göstərən amillər arasında qarşılıqlı əlaqənin xarakteri kapitalizm mühitində müşahidə edilmir. Sosializm şəraitində isə tərbiyə qarşısına qoyulan məqsədin həyata keçirilməsi üçün münasib ictimai mühit vardır.

Sov.İKP XXV qurultayında göstəriləyi kimi, ölkəmizdə yaranmış sovet həyat tərzinin bəzi cəhətlərini buna misal gətirmək olar: həqiqi kollektivçilik və yoldaşlıq, həmrəylik, ölkənin bütün millətləri və xalqlarının gündən-günə güclənən dostluğu, bizi güclü və dəyanətli edən sağlam əxlaq və s.

İnsan orqanizmində gedən fizioloji prosesləri və inkişaf edən psixoloji xüsusiyyətləri öyrənmək əsasında şəxsiyyətə göstərilən planlı təsirlər sistemi ölkəmizdə getdikcə genişlənir və dərinləşir. Uşağın düzgün tərbiyəsi sosializm şəraitində dövlət əhəmiyyəti, siyasi mənə kəsb edir. SSRİ-nin yeni Konstitusiyası qanuniləşdirmişdir ki, SSRİ vətəndaşları uşaqların tərbiyəsinə qayğı göstərməyə, onları ictimai-faydalı əməyə hazırlamağa borcludur.

İnkişaf etmiş sosializm cəmiyyətinin belə bir yeni cəhətini də göstərməliyik: ölkəmizdə uşaqların, gənc nəslin tərbiyəsi, bu tərbiyə işinə sovet adamlarının köməyi xeyli asanlaşır. Çünki bizim gənc nəsil sovet adamlarının əhatəsində tərbiyə almalı olur. Sovet adamı isə, Sov.İKP XXV qurultayının göstərdiyi kimi, Sovet hakimiyyəti illərində püxtələşmiş olan adamdır; azadlığa nail olan və bu azadlığı ölüm-dirim vuruşlarında qoruyub saxlayan adamdır; öz qüvvəsini əsirgəməyək, hər cür qurbanlara sinə gərərək gələcəyi quran adamdır...

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1979, №8)

8. Sov.İKP XXV və XXVI QURULTAYLARI İDEYA-SİYASİ. ƏMƏK, MƏNƏVİ TƏRBİYƏNİN VƏHDƏTİ, TƏRBİYƏYƏ KOMPLEKS YANAŞMA HAQQINDA

Sovet hakimiyyətinin qurulduğu ilk günlərdən ölkəmizdə gənc nəslin kommunist tərbiyəsi sosializm uğrunda mübarizə təcrübəsi ilə əlaqədar şəkildə aparılmış və indi də aparılır. Komsomolun III qurultayında V.İ.Lenin tərbiyənin quruculuq işlərindən ayrılmaz olduğunu, kommunizm quruculuğu təcrübəsinə xidmət etməli olduğunu tam inandırıcı şəkildə sübut etmişdir.

Eyni xətti-hərəkəti Sov.İKP XXVI qurultayı nəinki müdafiə etmiş, hətta bir qədər də inkişaf etdirərək müəyyən qanunauyğunluq şəklində ifadə etmişdir. Tərbiyə işində müvəffəqiyyət qazanmağın əsas şərti haqqında danışılarkən qurultaya hesabat məruzəsində deyilmişdir: «Tərbiyənin

müvəffəqiyyəti isə ancaq o zaman təmin olunur ki, tərbiyə sosial-iqtisadi siyasətin möhkəm bünövrəsinə əsaslansın» (Sov.İKP XXVI qurultayının materialları, Bakı, Azərneşr, 1981, səh. 84).

Partiyamızın siyasətində son məqsəd sinifsiz cəmiyyət olan kommunizm qurmaqdır. Onun sosial siyasəti sovet adamlarının rifahını gündən-günə durmadan yaxşılaşdırmaqdan ibarətdir ki, bunun da nəticəsində onların kommunal və məişət şəraiti yaxşılaşır, istirahət imkanları genişlənir, ictimai istehlak fondu artır. Sov.İKP-nin rəhbərliyi altında «cəmiyyətin bütün üzvlərinin tam rifahını və azad surətdə hərtərəfli inkişafını təmin etmək üçün» şərait yaratmaq haqqında V.İ.Leninin göstərişləri müvəffəqiyyətlə həyata keçirilir.

Sov.İKP MK-nın noyabr (1982-ci il) plenumunun və SSRİ Ali Soveti yeddinci sessiyasının qərarlarında, Sov.İKP MK-nın Baş katibi Y.V.Andropov yoldaşın plenumdakı nitqində, iqtisadi və sosial tərəqqinin bütün sahələrində qarşıya böyük və xeyli dərəcədə yeni vəzifələr qoyulmuşdur. Y.V.Andropova yoldaş demişdir: «İqtisadiyyatı yüksəltmək, xalqın rifahını yaxşılaşdırmaq həm sovet adamları qarşısında borcumuzdur, həm də beynəlmiləl borcumuz». Plenum və sessiya bir daha nümayiş etdirmişdir ki, sovet adamına, onun əmək və məişət şəraitinə, mənəvi inkişafına qayğı partiyanın və dövlətin çox böyük proqram məqsədi olaraq qalır.

Sov.İKP-nin müvəffəqiyyətlə həyata keçirdiyi sosial-iqtisadi siyasətin tərbiyə işində nəzərə alınması, gənc nəslin kommunist tərbiyəsinin bu əsasda qurulması tərbiyə işinə kompleks şəkildə düzgün yanaşılmasına imkan verir. Müəllimlərimizin, pedaqoji kollektivlərimizin bilavasitə rəhbərliyi altında gərək hər bir şagird respublikamızın xalq təsərrüfatında, elm, mədəniyyət və incəsənət sahəsində xalqımızın qazandığı nailiyyətlərdən xəbərdar olsun, bilsin ki, məsələn, milli gəlirin artım sürətinə dair onuncu beşilliyin planı dörd ildə yerinə yetirilmiş, milli gəlir nəzərdə tutulan 32 faiz əvəzinə 47 faiz artmışdır.

Bizim şagirdlər belə bir fərəhləndirici iqtisadi tərəqqiyə biganə olmamalıdırlar ki, sənaye istehsalımız 39 faiz əvəzinə 47 faiz, kənd təsərrüfatı məhsulları planda nəzərdə tutulmuş 21 faiz əvəzinə 47 faiz çoxalmışdır. Nəticədə dalbadal on üç il Sovet Azərbaycanı fəhlələrinin, kolxozçularının, ziyalıların əməyinin Qırmızı bayrağa layiq görülməsinin hər bir adamda əmələ gətirdiyi iftixar hissini şagirdlərimiz də duymalıdırlar.

Respublikamızın yüz minlərlə oğlan və qızının əmək coşğunluğu, alovlu vətənpərvərliyi, partiyanın və xalqın işinə sədaqət nümunələri haqqında şagirdlərə konkret məlumat verilməlidir.

Ölkəmizdə gedən quruculuq işlərinin vüsəti barədə, nailiyyətlər və həll olunmalı problemlər haqqında şagirdlərə verilən məlumatlar onların fəal vətəndaş kimi yetişmələrinə, psixoloji cəhətdən əməyə hazırlanmalarına kömək edir.

Kommunizm quruculuğu illərində hər bir şagird öz gələcək yerini, gəncliyin mövqeyini, onun rolunu aydın təsəvvür etməlidir, bilməlidir ki, məsələn, xüsusən müasir dövrdə gənclərin rolu xeyli artmışdır, 80-ci illərin başlanğıcında yer üzünün bütün əhalisinin 50 faizindən çoxu gənkdir, onların sayı iki milyarda yaxınlaşır, yarıdan çoxu maddi istehsal sahəsində çalışır.

Sosializm və mütərəqqi qüvvələrlə açıq çarpışmalarda məğlubiyyət ardınca məğlubiyyətə düçar olan imperializmin yeni şəraitə uyğunlaşmğa çalışdığını, öz mövqelərini qoruyub saxlamaq üçün daim daha hiyləgər vasitələr axtardığını, adamların şüuruna, xüsusilə gənclərin hələ möhkəmlənməmiş mənəviyyatına təsir göstərmək üçün məkrli üsullara əl atdığını şagirdlərə səbrlə izah etmək zəruridir. Bu istiqamətdə müəllimin, sinif rəhbərinin, komsomol təşkilatının apardığı məqsədyönlü iş sayəsində şagirdlər yəqin edirlər ki, burjua ideoloqları öz ölkələrinin gənclərinə ruhlandırıcı, inandırıcı bir proqram verə bilmədiklərindən, bütün cəhdlərini, hiylələrini real proseslərin saxtalaşdırılmasına yönəldir, burjua həyat tərzinə zahirən bər-bəzək vurmağa cəhd göstərir, sosializmin nailiyyətlərini təhrif edir,

bu nailiyyətlərə qara yaxırlar və bu zaman gənclərin həyat tərcübəsinin, siyasi mətinliyinin kifayət qədər olmadığını nəzərdə tutaraq əsasən gənclərə ümid bəsləyirlər.

Tərbiyəçi müəllim burjua təbliğatının göz qamaşdırıcı parıltısı arxasında kapitalizmin xalq kütlələrinə əsl fəlakət gətirən yaralarını görüb başa düşməkdə, sosializmin nailiyyətlərini, sosialist həyat tərzinin məziyyətlərini dərinləndirən dərindən dərk etməkdə şagirdlərə istiqamət verməlidir.

Məktəbdə təlim-tərbiyə sistemi elə qurulmalıdır ki, bizim şagirdlər xalq təsərrüfatının kimya və neft kimyası, qara və əlvan metallurgiya, elektronika, radiotexnika, cihazqayırma kimi yeni mütərəqqi sahələri ilə, kənd təsərrüfatı əməyinin bir çox növlərinin geniş miqyasda mexanikləşdirilməsi ilə daha yaxından tanış olsunlar. Bu istiqamətdə aparılan tərbibə işi şagirdlərin dərin bilik, geniş mədəniyyət və yüksək sənət hazırlığı tələb edən yeni peşələrə yönəldilmələrinə kömək edər.

Həyatın bütün sahələrində – əmək sahəsində, siyasi həyatda və mədəni həyatda yaşlılarla yanaşı gənclərimizin də fəal vətəndaşlıq mövqeyi tutduğunu hər bir şagird bilməlidir. Bilməlidir ki, məsələn, respublikamızın 16 mindən çox gənc vətəndaşı xalq deputatları Sovetlərinin deputatı, o cümlədən 118 nəfəri SSRİ Ali Sovetinin və Azərbaycan SSR Ali Sovetinin deputatı seçilmişdir; 17.500 komsomolçu rəhbər həmkarlar ittifaqı orqanlarında, 40 mindən çox komsomolçu isə xalq nəzarəti işində fəal iştirak edir; 100 mindən çox oğlan və qız, 5 mindən artıq komsomolçu-gənclər kollektivi onuncu beşilliyin tapşırıqlarını vaxtından əvvəl yerinə yetirmişdir; 150-dən çox komsomolçu gənclər sexi, 12 mindən çox oğlan və qız on birinci beşilliyin iki ilinin tapşırıqlarını vaxtından əvvəl yerinə yetirdikləri və 1983-cü ilin hesabına işlədikləri barədə raport vermişdir; 535 nəfər Sosialist Əməyi Qəhrəmanının, onuncu beşilliyin tapşırıqlarını başa vurub on birinci beşillik hesabına işləyən minlərlə əməkçinin respublikamızın qızıl fondu olduğunu nə üçün hər bir şagird əzbər bilməsin?!

Beşilliyin çox böyük yeni tikintilərində, «Atommaş»da, BAM-da, KamAZ-da, Qərbi Sibirdə, Qeyri-qaratorpaq zonada, Krasnoyarskda və ölkəmizin digər yerlərində Azərbaycan gənclərindən ibarət dəstələrin fəhlə adını uca tutaraq özlərinə və respublikaya şöhrət gətirdiklərini hər bir şagirdin bilməsi onun mənəvi cəhətdən zənginləşməsinə kömək etməzmi?!

Gənclərin həyatı və fəaliyyəti ilə əlaqədar olaraq çatışmayan cəhətlərin və kəsirlərin şagirdlər arasında müzakirəsi onların diqqətini ictimai istehsalın bəzi vacib problemlərinə yönəldir. Məsələn, respublikamızda əhalinin yarısından çoxunu gənclər təşkil etdiyi halda, istehsalın bir sıra mühüm sahələrində, o cümlədən tikintidə çalışanların 25 faizini, neft sənayesindəki işçilərin 30 faizini, yaxud kənd təsərrüfatı mexanizatorlarının üçdə bir hissəsini gənclər təşkil etdiyi barədə məlumat şagirdləri düşünməyə vadar edər.

Bir sözlə, şagirdləri xalqın əmək və ictimai həyatına fəal surətdə qoşulmağa hazırlamaq, gənc nəslə müasir dövrün və gələcəyin tələblərinə uyğun təlim-tərbiyə vermək məktəb qarşısında duran mühüm vəzifədir. Yadda saxlamaq lazımdır ki, yaşlıların istehsal və sosial təcrübəsi haqda dolğun təsəvvürə, sosialist mənəvi sərvətlərinə dərinləndirilmiş yiyələnmiş gənc yaşlı nəslin yerini ləyaqətlə tuta bilməz.

Tərbiyə işinə kompleks şəkildə yanaşılması şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm təlimini əsaslı şəkildə bilməyi və tərbiyə işində bu təlimdən çıxış etməyi nəzərdə tutur. Marksizm-Leninizm isə öyrədir ki, şəxsiyyət ictimai-faydalı, çoxcəhətli və məzmunlu fəaliyyət zamanı formalaşır. İnsanın mahiyyəti onun ictimai əlaqələrinin məcmusudur. Buna görə də insanın səadəti onun ictimai əlaqələrinin zənginliyindədir, qüvvə və qabiliyyətlərinin maksimum dərəcədə dolğun ifadə olunmasındadır.

Müasir sovet adamı sosialist həyat tərzinin, ictimai münasibətlərin təsiri altında, ictimai-siyasi həyatda, əmək prosesində fəal iştirak etməklə formalaşır. Bu, o deməkdir ki, mühitin insana təsiri kortəbii olmur, insanın özü də fəal olur və təbiyə işi də böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Deyilən nəzəri müddəaları nəzərə alan məktəb, pedaqoji kollektiv, ayrı-ayrı müəllimlər tərbiyə işində sözcülüyə, formalizmə, öyüd-nəsihətə uymamalıdır, şagirdlərin təlim əməyini təkmilləşdirməli, onların rəngarəng ictimai-faydalı əməyini təşkil etməli, ictimai münasibətlərinin zənginləşdirilməsinə köməklik göstərməlidir; şagirdlərin hər birində işləməyə, fəaliyyət göstərməyə, özü də ürəkdən işləməyə daxili tələbatı gücləndirməlidir. Burada təkcə əmək tərbiyəsi kifayət deyildir. Onu mənəvi tərbiyə, ideya-siyasi tərbiyə tamamlamalıdır.

Bu yolu Sov.İKP XXV qurultayı müəyyənləşdirmişdir. Qurultaya hesabat məruzəsində deyilirdi: «Bu yol bütün tərbiyə işinin qoyuluşuna kompleks qaydada yanaşmaqdan, yəni zəhmətkeşlərin müxtəlif qruplarının xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla ideya-siyasi tərbiyənin, əmək və əxlaq tərbiyəsinin sıx birliyini təmin etməkdən ibarətdir» (Sov.İKP XXV qurultayının materialları, Azərnəşr, 1976, səh. 81).

Bu fikir Sov.İKP XXVI qurultayında daha da inkişaf etdirilmişdir. Tərbiyə işini gücləndirməyin zəruriliyi barədə danışan L.İ.Brejnev qurultaya hesabat məruzəsində demişdir: «Mən həm əmək tərbiyəsinə, həm mənəvi tərbiyəni, həm də ideya-siyasi tərbiyəni nəzərdə tuturam» (Sov.İKP XXVI qurultayının materialları, Azərnəşr, 1981, səh. 89).

Tərbiyə işinə kompleks şəkildə yanaşılması tələb edir ki, uşaqlarda əməyə məhəbbət hissini, işləmək həvəsini, işgüzarlığı formalaşdıran bütün amillərdən istifadə olunsun: Ailənin də, məktəbin də, ictimaiyyətin də, istehsalatın da imkanlarından maksimum istifadə olunmalıdır. Uşaqlarını ev işindən azad etməyə çalışan, övladlarını ailə çətinliklərindən kənarada böyüdən valideynlər, şagirdlərin əmək təlimi məşğələlərinə ikinci dərəcəli məşğələlər kimi baxan, onların istehsalat təcrübəsinin məzmunlu, səmərəli keçməsinə qayğı göstərməyən məktəb rəhbərləri və müəllimlər həmin uşaqların tərbiyəsinə ciddi ziyan vurmuş olurlar. Bu cür valideynlərin uşaqlarını, bu cür müəllimlərin şagirdlərini yenidən tərbiyə etmək, onları əməksevərliyə alışdırmaq işi sonralar xeyli çətinləşir.

Şagirdləri qaynar və səmərəli əmək fəaliyyətinə keyfiyyətlə hazırlamaq üçün hər bir məktəbin maddi bazasını daha da möhkəmləndirmək, qabaqcıl istehsal kollektivləri ilə onların əlaqəsini daha da intensivləşdirmək, yay tətili zamanı şagirdlərin təlimi ilə əlaqədar olan məhsuldar əməyini daha geniş təşkil etmək, şagird istehsalat briqadalarının rolunu artırmaq, əmək və istirahət düşürgələrinin imkanlarından maksimum dərəcədə istifadə etmək son dərəcə vacibdir. Məktəbdənkənar uşaq müəssisələrinin – pioner evlərinin, saraylarının, gənc texniklər və gənc təbiətçilər stansiyalarının fəaliyyəti də əsasən həmin məqsədə xidmət etməlidir. Bu tələbə əməl edən məktəbdə texniki yaradıcılıq və kənd təsərrüfatı təcrübəçiliyi ilə şagirdlərin əhatə səviyyəsi maksimum olar, orta təhsili başa vurduqdan sonra isə şagirdlər əmək təliminin profilinə uyğun olan peşələr üzrə istehsalata və ya ali məktəbə gedər, onlar öz həyat planlarını, gələcəyini Vətənin, respublikanın, cəmiyyətimizin mənafeyi ilə daha şüurlu şəkildə bağlayarlar, neft mədənlərində və zavodda, tarlada və fermada məmnuniyyətlə işləməyə hazır olurlar.

Məktəb tərbiyə sistemində hər bir şagird belə bir nəticəyə gəlməlidir ki, insan əməklə, məhz namuslu əməklə ucalır; fiziki və ya zehni əməyə məhəbbəti nə qədər hərarətli, nə qədər coşğun olursa, onun özü bir o qədər ucala bilər; balacalıqdan əməyə alışıb adam onun qədrini daha yaxşı bilir, keyfiyyətlə çalışır, əmək tapşırıqlarına məsuliyyətlə yanaşır. Deməli, əmək tərbiyəsi həm də mənəvi tərbiyə vəzifələrinin yerinə yetirilməsinə kömək edir. Çünki mənəvi tərbiyənin başlıca vəzifəsi sözlə işin bir-birinə uyğun gəlməsini gündəlik davranış normasına çevirməkdən ibarətdir. Sov.İKP XXV qurultayına hesabat məruzəsində deyildiyi kimi, şəxsiyyəti ən çox yüksəldən onun həyatda fəal mövqə tutmasıdır, ictimai borca şüurlu münasibət bəsləməsidir. Mənəvi tərbiyə ilə bağlı olan bu həqiqəti hər bir şagird dərinədən dərk etməlidir, başa düşməlidir ki, kommunist ideyalılığı bilik, əqidə və əməli fəaliyyətin birliyidir.

Şagirdlərin əmək tərbiyəsi onların mənəvi tərbiyəsi ilə əlaqədə aparılır.

Qabaqcıl sovet adamı sosialist əxlaqını, mütərəqqi mənəvi mədəniyyətin tükənməz sərvətlərini özündə təcəssüm etdirir. Gənc nəsil sovet ailəsində və məktəbdə mənəvi zənginliyə çatır, sosialist birgəyaşayış normalarına yiyələnir, öz sözü və əməli üçün valideynləri qarşısında, müəllimlər qarşısında, nəticə etibarlı ilə cəmiyyət qarşısında məsuliyyət daşdığını başa düşür. Uşaqlar xeyirxahlıq, ədalət, düzlük, qayğıkeşlik, kollektivçilik, sədaqət, mehribanlıq kimi gözəl mənəvi keyfiyyətləri ailədə və məktəbdə tutarlı mənimsəmək üçün geniş imkan qazanırlar. Bu cür imkanların real gerçəkliyə çevrilməsi isə valideynlərdən və müəllimlərdən çox asılıdır.

Tək-tək şagirdlərdə təzahür edən bədxahlıq, kobudluq, riyakarlıq, laqeydlilik, fərdiyyətçilik kimi mənəvi qüsurların başlıca səbəblərindən biri ailədə və məktəbdə tərbiyə zamanı yol verilən nöqsanlarla əlaqədardır. Bahalı paltarlar geyinib məktəbə gələn, zinətli şeyləri ilə öyünən uşaqların xudpəsənd böyüməsində özlərini başqalarına qarşı qoymasında, əşyabazlıq xəstəliyinə tutulmasında, onlarda meşşan psixologiyası rüşeyminin baş qaldırmasında tək-cə «uşaqürəkli» valideynlər günahkar deyil, burada məktəbin də günahı vardır. Çünki bəzi məktəb rəhbərləri və müəllimlər şagirdlərin geyim və görkəminə az əhəmiyyət verir, bunların mənəviyyəyə vurduğu zərəri lazımcına qiymətləndirmir və qarşısını almaq üçün təsirli tədbirlər görmürlər.

Bahalı paltar geyən, qiymətli daş-qaşla bəzənən şagirdlər məktəb dövründən valideynlərinin hesabına yaşamağa, özlərinə qarşı yalnız qayğı göstərilməsinə alışıq, namuslu əməkdən uzaqlaşır, tüfeyli kimi böyüməyə meyllənir; bu cür uşaqlar, adətən, paltarın və çörəyin qədrini bilmir, ailə və cəmiyyət qayğılarından kənar olur; bu cür uşaqlar özlərinin getdikcə artan tələbatını valideynlərinin imkanlarına uyğunlaşdırma bilmir, ailədən, sonra isə cəmiyyətdən daha çox qoparmağa can atır. Bu cür uşaqlar böyüdükcə nəinki ailəsi üçün, həm də cəmiyyət üçün bəlaya çevrilir.

H.Ə.Əliyev yoldaş haqlı olaraq demişdir ki, «Biz çalışmalıyıq ki, hər bir məktəbli çörəyin və paltarın qədrini bilsin, onun təhsilinə və istirahətinə, onun cansağlığının qorunmasına və möhkəmləndirilməsinə cəmiyyətin nə qədər xərc çəkdiyindən xəbərdar olsun, öz ailəsinin tələbatı ilə imkanlarını tutuşdura bilsin, ictimai tələbatın üstün olduğunu möhkəm qavrasın» (Gənclərin əmək, əxlaq və ideya-siyasi tərbiyəsini hər vasitə ilə gücləndirməli, Azərənşr, 1982, səh. 45).

Bu vəzifələrin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsində müəllimin mənəvi simasının böyük rolu vardır. Müəllimin görkəmi, onun danışmaq tərzini, uşaqlara məsləhət gördüyü əxlaqi keyfiyyətlərin özündəki keyfiyyətlərə nə dərəcədə uyğun gəldiyi şagirdlərin mənəviyyatına güclü təsir göstərir. Buna görə də müəllimin şagirdlərə aşıladığı kommunist əxlaqi keyfiyyətlərinin hamısı özündə olmalıdır. Bu şərtə əməl edildiyi şəraitdə müəllimin tərbiyə işi maksimum səmərə verə bilər.

Tərbiyəyə kompleks şəkildə yanaşılması ideya-siyasi tərbiyəni daha da yaxşılaşdırmaq tələb edir. Marksizm-Leninizmin əsaslarını, yəni Sov.İKP tarixinin, fəlsəfənin, siyasi iqtisadın, elmi kommunizmin başlıca müddələrinin şagirdlərə müntəzəm surətdə öyrədilməsi kommunizm quruluşunun qanunauyğunluqlarını onların dərk etmələrinə, təlimdə, əməkdə, ictimai işlərdə daha fəal iştirak etmələrinə nəzəri şərait yaradır. Buna görə də Marksizm-Leninizmin mənbələrini, partiya sənədlərini, o cümlədən Sov.İKP XXVI və Azərbaycan KP XXX qurultayları materiallarını şagirdlərə dərinləndirən öyrədən məktəblər onların nəzəri cəhətdən mətinləşməsinə köməklik göstərmiş olurlar.

V.İ.Leninin, onun mübariz silahdaşlarının həyat və fəaliyyəti timsalında, Kommunist Partiyamızın, Lenin komсомolunun işinə sədaqət ruhunda şagirdlərin tərbiyə olunmasında məktəblərimizin gözəl ənənələri vardır. Bu ənənələri daha da inkişaf etdirmək zəruridir.

Məktəb kurslarının tədrisi obyektiv olaraq şagirdlərdə elmi dünyagörüşün formalaşmasına güclü təsir göstərir. Bu möhkəm nəzəri özlə istinad edən müəllimlər şagirdlərə elmi

ateizmin təşəkkül tapmasını, zərərli dini qalıqların aradan qaldırılmasını sürətləndirirlər.

Unutmaq olmaz ki, nəinki dini qalıqlar, ümumiyyətlə, keçmişin qalıqları, həm mənəviyyata, həm sosial praktikaya və həm də təsərrüfat praktikasına ciddi ziyan vurur. Buna görə də şagirdlər əsrlər boyu insanların şüurunda özünə məskən salan vərdiş və qaydalara, mühafizəkar ənənələrə qarşı barışmaz olmalıdırlar.

Məlumdur ki, Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi inqilab nəzəriyyəsidir, fəaliyyət göstərmək və qalib gəlmək nəzəriyyəsidir. İnqilab nəzəriyyəsinə şagirdlərin əyani və daha şüurlu başa düşmələri üçün həmin nəzəriyyəni onun həm tarixi ilə, həm də gündəlik təcrübəsi ilə üzvi şəkildə əlaqələndirmək böyük səmərə verir. Şagirdlərin inqilabi şöhrət, döyüş və əmək şöhrəti yerlərinə yürüşləri, inqilab və müharibə veteranları ilə, əmək qəhrəmanları ilə görüşləri həmin əlaqənin təmin olunmasına xidmət edir. Bu zaman Sovet Vətəninə, doğma yurda məhəbbət hissi kimi müqəddəs hisslər şagirdlərdə daha intensiv inkişaf edir, onları qəhrəmanlıqlara, döyüş və əmək hünərlərinə ruhlandırır.

Şagirdlərdə sovet vətənpərvərliyi tərbiyəsi sosialist beynəlmiləlçiliyi tərbiyəsindən ayrılmazdır. Məktəblərimizdə şagirdlərin sosialist beynəlmiləlçiliyi və xalqlar dostluğu ruhunda, zəhmətkeşlərin beynəlmiləl birliyi ruhunda, milli məhdudluğun, loğçalığın hər hansı təzahürünə qarşı barışmazlıq ruhunda tərbiyəsi sahəsində toplanmış gözəl təcrübəni bundan sonra daha da inkişaf etdirmək lazımdır.

Şagirdlərin kommunist tərbiyəsi onların estetik tərbiyəsindən ayrılmazdır. Tərbiyəyə kompleks şəkildə yanaşaraq estetik tərbiyənin bütün vasitələri ilə şagirdlərdə əmək və əxlaq tərbiyəsinin, ideya-siyasi tərbiyənin formalarını və məzmununu zənginləşdirən, şagirdlərin mənəvi aləmini səfləşdirən, onların ictimai əlaqələrini genişləndirən məktəblərin iş təcrübəsi təqdirə layiqdir. Bu cür məktəblərdə yaxşı başa düşürlər ki, siyasətdən kənar olan, ideya məzmunu olmayan, əməyi tərənnüm etməyən, gözəl əxlaqi hisslərə səslənməyən estetik vasitələr və formalar şagirdlərə təqdim

edilməməlidir. Partiyamızın siyasətinə uyğun gələn, kommunist əxlaqına və mənəviyyatına xidmət edən, fədakar əməyə səsləyən vətən və dünya incəsənət nümunələri əsasında şagirdlərin estetik zövqünü və baxışlarını formalaşdırmaq lazımdır.

Bu tələb məktəblərdə bədii özfəaliyyətin kütləvi formalarının – xorun, rəqsin, xalq çalğı alətləri, nəfəs alətləri və estrada orkestrlərinin, teatr kollektivlərinin işində də nəzərə alınmalıdır.

Estetik tərbiyənin bu cür vasitələrinin əhəmiyyəti təkcə orasında deyil ki, onlar şagirdlərin bədii zövqünü, estetik baxışlarını və qabiliyyətlərini inkişaf etdirir, həm də orasındadır ki, özfəaliyyət dərnəklərində şagirdlərin müntəzəm iştirakı yoldaşlıq və dostluq, kollektivçilik kimi gözəl əxlaqi keyfiyyətlərin onlara aşılmasına, şəxsi mənafe ilə ictimai mənafein üst-üstə düşdüyünü görməyə imkan verir. Buna görə də estetik zövq, bədii qabiliyyət formalaşdıran vasitələrə məktəblərdə mümkün qədər çox şagird cəlb edilməlidir.

Tərbiyəyə kompleks şəkildə yanaşılması şagirdlərin cansağlığını təmin edən fiziki tərbiyəni də nəzərdə tutur. Sovet uşaqlarının sağlam böyüməsi üçün ölkəmizdə geniş şərait yaradılır. Uşaqlarımızın gümrah böyüməsi üçün ailədə də, məktəbdə də imkanlar az deyildir. Gənc nəslin hərtərəfli inkişaf etməsinin zəruriliyini dərindən dərk edən valideynlər lap kiçik yaşlarından uşaqlarının bədən tərbiyəsinə xüsusi qayğı göstərirlər. Uşaq bağçasında və məktəbdə isə bu qayğı əsasən dövlətimizin öhdəsinə düşmüşdür. Buna görə də ölkəmizdə gənc nəslin fiziki tərbiyəsinin bütöv bir sistemi yaranmışdır. Lakin təəssüf hissi ilə qeyd etmək lazımdır ki, uşaqların fiziki tərbiyəsinə laqeydlik göstərən bəzi valideynlərlə yanaşı, tək-tək də olsa bu cür məktəb rəhbərləri də vardır. Onlar bədən tərbiyəsinə ikinci dərəcəli iş kimi baxırlar. Məhz bu cür yanlış baxışın nəticəsidir ki, bədən tərbiyəsi məşğələlərini normal aparmaq üçün bəzi məktəblərdə hələ də zəruri şərait yaradılmamışdır.

Tərbiyə işinə kompleks şəkildə yanaşılması, kommunist tərbiyəsinin tərkib hissələrinin yalnız birliyini təmin etməklə

məhdudlaşmır. Bu, şagirdlərin tərbiyəsi ilə məşğul olan bütün təşkilatların və şəxslərin səylərini birləşdirməyi də tələb edir. Ailənin və ictimaiyyətin şagirdlərə tərbiyəvi təsiri də onların kommunist tərbiyəsinə kompleks yanaşılmasında nəzərə alınmalıdır. Məktəb ailənin uşaqlara güclü təsir göstərdiyini, mənəvi sərvətlərin bünövrəsinin ailədə qurulduğunu unuda bilməz. Axı ailədə həyat tərzi, ər və arvadın bir-birinə nə dərəcədə diqqətli olduğu, onların mənəvi zənginlik səviyyəsi, ailə üçün eyni dərəcədə qayğı göstərmək səyi, qonaqlara münasibətlərinin xarakteri, öz istehsalat fəaliyyətləri barədə söhbətləri, ölkəmizdə gedən quruculuq işləri barədə, beynəlxalq hadisələr haqqında rəyləri və s. uşağın əxlaqına, mənəviyyatına bu və ya digər şəkildə təsir göstərir, onun xarakterinə sirayət edir. Övladları qarşısında, gələcək qarşısında məsuliyyət hiss etməyən valideynlər uşaqlarının yanında öz hərəkətlərinə və sözlərinə sərhəd qoymur, uşaq psixologiyasını korlaya bilən hərəkət və sözlərə meydan verirlər. Buna görə də ailə üçün, cəmiyyət üçün öz uşaqlarını faydalı vətəndaşlar kimi görmək istəyən valideynlər bütün hərəkətlərini, bütün söz və fikirlərini ətraflı ölçüb-biçməlidir, uşaqlarına onların nə dərəcədə tərbiyəvi təsir göstərə biləcəyini əvvəlcədən götür-qoy etməlidir.

Tərbiyə işinə kompleks qaydada yanaşmağı zəruri edən nəzəri, ictimai-siyasi əsaslar vardır.

Əvvəla, inkişafımızın indiki mərhələsində adamların kommunist tərbiyəsi sahəsində yeni xüsusiyyətlər daha da güclənmişdir: tərbiyəvi tədbirlərlə inzibati tədbirlər arasında nisbətən dəyişməsi sürətlənir. İnkişaf etmiş sosializm dövründə inzibati tədbirlərin, hüquq normalarına nisbətən əxlaqi normaların rolu xeyli artmışdır. Sovet adamlarının, o cümlədən gənc nəslin kommunist tərbiyəsi işi ilə yalnız orta ümumtəhsil məktəbləri, texniki peşə və ali məktəblər məşğul olmur, tərbiyə işinə ailə, idarə və müəssisələr, kolxoz və sovxozlar, ictimai təşkilatlar daha intensiv şəkildə qoşulurlar.

İkincisi, Sov.İKP-nin həm XXV və həm də XXVI qurultayları materiallarının diqqətlə öyrənilməsi əsasında müəyyən etmək çətin deyildir ki, partiyamızın fəaliyyətində xalq

təsərrüfatının bütün sahələrinə kompleks qaydada yanaşılması artıq prinsip halını almışdır. Ölkəmizdə sosial-iqtisadi, siyasi və mədəni həyatın bütün sahələrinə kompleks şəkildə yanaşıldığı kimi, tərbiyə işinə də bu qaydada yanaşılması zərurətə çevrilmişdir.

Üçüncüsü, Marksist-Leninçi dialektika tərbiyə işinə kompleks şəkildə yanaşılmasına nəzəri əsas verir. Materialist dialektika öyrədir ki, xarici aləmin müxtəlif cisim və hadisələri vəhdətdədir və onların arasında qarşılıqlı əlaqə mövcuddur. Təbiət və cəmiyyətdəki bu cür qanunauyğunluqlar imkan verir ki, bütün komponentləri bir-biri ilə üzvi şəkildə əlaqədar olan tərbiyə işinə kompleks qaydada yanaşılınsın.

Tərbiyə işinə kompleks qaydada yanaşmağın başqa bir əsasına – kommunist tərbiyəsinin qarşısında qoyulmuş başlıca məqsədə diqqəti cəlb etmək istərdik. Məlum olduğu kimi, kommunist tərbiyəsinin məqsədi hərtərəfli, ahəngdar inkişaf etmiş şəxsiyyət yetişdirməkdən ibarətdir. Kommunizm adamının əsas keyfiyyətlərini özündə ehtiva edən «hərtərəfli», «ahəngdar» sözlərinin özü obyektiv şəkildə tələb edir ki, tərbiyə işinə kompleks qaydada yanaşılınsın.

Tərbiyə işinə kompleks qaydada yanaşmağa bir sıra tələblər verilir. Bu tələblərdən biri praktikada kommunist tərbiyəsinin bütün tərkib hissələrini eyni dərəcədə nəzərə almaqdan ibarətdir. Tərbiyənin əvvəlcə bir sahəsi ilə, məsələn, estetik tərbiyə ilə, sonra isə başqa sahəsi ilə, deyək ki, əxlaq tərbiyəsi ilə məşğul olmaq komplekslik prinsipinə uyğun deyildir. Məktəbdə və ya ailədə uşaq tərbiyəsinin bütün sahələri eyni zamanda əhatə olunmalıdır.

İkinci tələb kommunist tərbiyəsinin tərkib hissələrindən hər hansı biri üzrə iş apararı zaman bu işi tərbiyənin digər sahələri ilə əlaqələndirməkdən ibarətdir. Məsələn, əsasən fiziki tərbiyə vəzifələrinin həllinə, şagirdlərin sağlamlığını möhkəmləndirməyə xidmət edən turizm səyahəti zamanı şagirdlərin ideya-siyasi, estetik və əxlaq tərbiyəsi ilə də məşğul olmaq nəinki mümkündür, hətta vacibdir.

Üçüncü tələb istifadə edilən tərbiyə üsulları və formaları ilə əlaqədardır. Kommunizm tərbiyəsi birtərəflilikdən

uzaqdır. Nə qədər səmərəli olsa da tərbiyə işində bir üsulla və ya təşkilat forması ilə məhdudlaşmaq qətiyyəən olmaz. Əsl tərbiyə təcrübəsində olduqca müxtəlif üsulları və formaları işə salmaq vacibdir.

Dördüncü tələb tərbiyə zamanı şagirdlər qarşısında qoyulan tələblərin vahidliyinin təmin olunmasıdır. Şagirdlərin kommunist tərbiyəsi ilə müəllimlər, sinif rəhbərləri, direktor və onun müavinləri, valideynlər və digər şəxslər məşğul olduğundan şagirdlərə onların hərəsi bir cür tələb verməməlidir; tələblərdə, yanaşmalarda vahidlik təmin olunmalıdır. Şagirdlər hiss etməlidir ki, qarşılarında vahid bir cəbhə vardır, müəllimlər, valideynlər, ictimaiyyət nümayəndələri, bir sözlə tərbiyəçilər isə bu vahid cəbhənin əsgərləridir.

Nəhayət, beşinci tələb gənc nəslin kommunist tərbiyəsində ailə və ictimaiyyətin tərbiyəvi imkanlarının maksimum dərəcədə nəzərə alınmasıdır. Müvafiq partiya sənədlərində deyildiyi kimi, məktəb işi, yetişən nəslin düzgün tərbiyəsi ümumxalq işidir. Müasir şəraitdə məktəb gənc nəslin kommunist tərbiyəsindən təklikdə yüksək səviyyədə gələ bilməz. Təcrübə göstərir ki, ailəyə və geniş ictimaiyyətə arxalanan, onların tərbiyəvi imkanlarından tam istifadə edən məktəblərimiz uşaqların tərbiyəsindən öhdəsindən ləyaqətlə gələ bilir. Bu cür məktəblərin pedaqoji kollektivlərinə yaxşı məlumdur ki, şagirdlərin mənəviyyətinə, onların əxlaqi və estetik baxışlarına məktəblə yanaşı ailə və ictimaiyyət, ətraf mühit də müəyyən təsir göstərir. Bu təsirlərin faydalılarından məqsədyönlü istifadə etmək, zərərliələrini neytrallaşdırmaq və dəf etmək məktəbin, pedaqoji kollektivin öhdəsinə düşür.

Göründüyü kimi, Sov.İKP XXV və XXVI qurultayları materiallarına əsasən gənc nəslin kommunist tərbiyəsində kompleks qaydada yaşamanın bir deyil, bir neçə aspekti vardır. Onları bilməyin və tərbiyə işində diqqətlə nəzərə almağın nəinki nəzəri, həm də böyük praktik əhəmiyyəti vardır.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1983, №2)

9. MİLLİ MÜSTƏQİLLİYİMİZ, MİLLİ DÖVLƏTÇİLİYİMİZ VƏ MİLLİ PEDAQOGİKA

Məlumdur ki, pedaqogika humanitar elmdir, insanın təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf məsələlərini, bütövlükdə pedaqoji proses məsələlərini tədqiq edir. Bu səbəbdən pedaqogika respublikamızda cərəyan edən sosial, iqtisadi, siyasi, ideoloji proseslərdən kənar qala, onları nəzərə almaya bilməz. Milli müstəqillik və milli dövlətçilik məsələlərinin həllində Azərbaycan pedaqogikasının mövqeyi geniş ictimaiyyətə məlum olmalıdır.

O da aydındır ki, Gürcüstan istisna olmaqla, qonşu dövlətlərin, digər dövlətlərin Azərbaycan respublikasını əməli olaraq müdafiə etdikləri görünür. Ərazimizin iyirmi faizinin işğal altında olduğu, bir milyon qaçqın və məcburi köçkünümüzün olduğu dünya ölkələrini narahat etmir. Belə bir beynəlxalq şəraitdə Azərbaycan bütün problemlərini, o cümlədən Qarabağ problemini, milli müstəqillik və milli dövlətçilik məsələlərini özü həll etməli, heç kəsdən kömək gözləməməli olmuşdur.

Bu cür olum və ya ölüm məsələlərinin həllində Azərbaycan pedaqogikası yaxından iştirak etməli, öz sözünü deməli, öz mövqeyini bildirməlidir. Soruşmaq olar: milli müstəqilliyimiz və milli dövlətçiliyimiz baxımından milli pedaqogika nəyə qadirdir, nə edə bilər? Ən azı iki vəzifənin öhdəsindən gələ bilər. Birincisi, ənənəvi pedaqogikada möhkəmlənmiş nəzəri pedaqoji dəyərləri tənqid süzgəcindən keçirə, nəyin müasir reallığımız üçün yararlı olduğunu, nəyin isə vaxtı keçmiş olduğunu müəyyənləşdirə bilər; ikincisi, həmin dəyərləri respublikamızın ehtiyaclarına bilavasitə xidmət edəcək səviyyəyə qaldıra bilər.

ADU-nun pedaqogika kafedrası bu istiqamətdə 1995-ci ildən müəyyən nəzəri və əməli işlər görmüşdür. İndi cəsarətlə deməyə əsasımız var ki, ənənəvi pedaqogikanın mövzusunun, başlıca anlayışlarından tutmuş strukturunadək bütün cəhətləri müasir dövr baxımından tənqidi şəkildə təhlil edilərək yeniləndirilmiş və respublikamızın ehtiyaclarına

xidmət edəcək istiqamətə yönəldilmişdir. Nəticədə milli pedaqogika yaratmağın möhkəm elmi bünövrəsi qoyulmuşdur. Kafedranın 1996-cı ildə çap etdirdiyi «Pedaqogika» və 1999-cu ildə çapdan çıxartdığı «Ali məktəb pedaqogikası» dərsliklərinin adlarında «milli» sözü olmasa da, onlar, mahiyyətcə, milli dərsliklərdir. Çünki həmin dərsliklər əsas dörd mənbədən: Azərbaycanda müasir pedaqoji təcrübədən, müasir Azərbaycan pedaqoji fikrindən, Azərbaycanın keçmiş pedaqoji irsindən və Azərbaycan şifahi xalq yaradıcılığından qidalanmışdır. Bu cür başa düşülən milli pedaqogikamız dünya pedaqoji fikrinə laqeyd qalmır. Orada xalqımızın, dövlətçiliyimizin mənafeyinə xidmət edə biləcək fikirlər milli pedaqogikamızın məzmununda özünə münasib yer tapır.

Beləliklə, təcrübədə sınaqdan keçirə bilmişik ki, Azərbaycanda müasir pedaqoji təcrübəyə və pedaqoji fikrə, Azərbaycanın keçmiş pedaqoji irsinə və şifahi xalq yaradıcılığına istinad edərək respublikamızın ehtiyaclarını ödəyə bilən milli pedaqogika yaratmaq mümkündür.

Milli pedaqogikanın pedaqoji nəzəriyyəyə və pedaqoji prosesə, bütövlükdə ölkəmizə verdiyi faydanı göstərən bir neçə misal gətirək. Pedaqogikanın mövzusu məsələsinə diqqət yetirək.

200 il davam edən ənənəyə görə təbriyə pedaqoji elmin tədqiqat mövzusu hesab olunmuşdur. Milli pedaqogika bu fikrin nəinki birtərəfli olduğunu, hətta zərərli olduğunu sübut edə bilmişdir ki, əvvəla, təlim və təhsil anlayışları tərbiyə anlayışıyla bərabərhüquqlu anlayışlardır; ikincisi, həmin anlayışlar birlikdə pedaqoji prosesi əmələ gətirir və üçüncüsü, təlim, tərbiyə və təhsil prosesləri psixoloji inkişafdan ayrılmazdır. Bu səbəbdən təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf birlikdə pedaqoji prosesi, yəni pedaqoji elmin mövzusunə əmələ gətirir. Bununla da pedaqogikanın mövzusu məsələsindəki birtərəflilik aradan qaldırılmışdır.

Ənənəvi anlamın zəruriliyi bundan ibarət idi ki, pedaqoqlar da, metodistlər də öz tədqiqatlarının hüdudlarını müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirdilər: güman edirdilər

ki, tərbiyə məsələlərini pedaqoqlar, fənlərin tədrisi məsələlərini isə metodistlər öyrənməlidir. Milli pedaqogika bu məsələyə də aydınlıq gətirmişdir, sübut etmişdir ki, metodika hər hansı bir fənnin tədrisi üzrə nəinki təlim, həm də tərbiyə və psixoloji inkişaf məsələlərini, pedaqogika isə bütün fənlərin tədrisi üzrə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf məsələlərini, sinifdən xaric və məktəbdən kənar tərbiyə məsələlərini öyrənməlidir.

Başqa bir misal. Ənənəvi pedaqogikada təlim, tərbiyə və təhsil arasındakı qarşılıqlı əlaqənin mahiyyəti açılmamış qalırdı. Milli pedaqogika nəinki həmin anlayışların qarşılıqlı əlaqələrini, nəinki onların oxşar və fərqli cəhətlərini açmış, hətta bu anlayışların bir-birinə çevrilmək imkanları olduğunu sübut etmişdir. Bununla tədris müəssisələrinin təlim, tərbiyə və təhsil işlərində də xeyli konkretlik üçün elmi zəmin yaradılmışdır.

Tərbiyənin məqsədi məsələsinə nəzər salaraq. Ənənəvi pedaqogikada fəal kommunizm qurucuları yetişdirmək, hərtərəfli inkişaf etmiş mücərrəd şəxsiyyət yetişdirmək tərbiyənin məqsədi hesab edilirdi. Milli pedaqogika respublikamızın müasir ehtiyaclarını nəzərə alaraq, tərbiyənin məqsədini belə ifadə etmişdir: davranışla əlaqədar milli və ümumbəşəri dəyərlərə yiyələnmək yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirilməsinə kömək göstərmək tərbiyənin məqsədidir.

Sual olunur: bu cür başa düşülən məqsədi ənənəvi statuslu müəllim həll edə bilərmi? İsbat olunmuşdur ki, həmin məqsədi ənənəvi statuslu müəllim deyil, milli pedaqogikada əsaslandırılmış yeni statuslu müəllim həll edə bilər. Çünki ənənəvi statuslu müəllim təhsil müəssisəsində hər hansı fənni tədris edən mütəxəssis hesab olunur. Milli pedaqogikaya görə isə müəllim bu və ya digər fənn üzrə sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşər dəyərlərə gənc nəslə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil silahlandıraraq

cəmiyyətin sonrakı inkişafına güclü təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssisdir.

Göründüyü kimi, bu cür başa düşülən statuslu müəllimdən ötrü hər hansı fənnin tədrisi məqsəd deyil, ali məqsədə – respublikamızın müstəqilliyinə xidmət edə bilən vətəndaşlar hazırlamaq məqsədinə çatmaq vasitəsi olur.

Milli pedaqogika tərbiyənin məqsədi və mahiyyəti kimi, təlimin məqsədi və mahiyyəti, təhsilin məqsədi və mahiyyəti, bütövlükdə pedaqoji prosesin məqsədi və mahiyyəti məsələlərini, böyük əməli əhəmiyyət kəsb edən bir çox digər nəzəri məsələləri də milli müstəqillik və milli dövlətçiliyimizə xidmət edəcək istiqamətə yönəldə bilmişdir.

**(«Milli müstəqilliyimiz, milli dövlətçiliyimiz, milli dilimiz»
mövzusunda respublika elmi-praktik konfransın materialları.
Bakı, ADU-nun nəşri, 2001)**

II. TƏLİM HAQQINDA YENİ NƏZƏRİYYƏ

10. TƏLİMİN ÜSUL VƏ PRİYOMLARININ ELMİ ƏSASLARINI ÖYRƏNMƏK ZƏRURİYYƏTİ HAQQINDA

Marksizm-Leninizm öyrədir ki, təcrübə ilə nəzəriyyə bir-birini tamamlamalıdır. Nəzəriyyə təcrübənin yolunu işıqlandırır, təcrübə isə nəzəriyyəni daha da zənginləşdirir. Buna görə də Sovet İttifaqı Kommunist Partiyası geniş kommunizm quruculuğu dövründə elmə, nəzəri məsələlərin öyrənilməsinə böyük əhəmiyyət verir. Bu, təlim-tərbiyə sahəsinə də aiddir.

Biz nəinki məktəb təcrübəsini, təlim-tərbiyə işlərini diqqətlə öyrənməli və ümumiləşdirməliyik. Bununla yanaşı təlim və tərbiyə işlərində həm müsbət, fərəhləndirici cəhətlərin, həm də qüsurlu cəhətlərin səbəblərini araşdırmaq, onları şərtləndirən amilləri müəyyənləşdirmək təxirəsalınmaz vəzifələrimizdən biridir.

Müşahidələr göstərir ki, bu və ya digər təlim üsulu, yaxud priyomu, pedaqoji qayda bir müəllimin təcrübəsində yaxşı nəticələr verir, digər müəllimin təcrübəsində isə az effektiv olur. Yaxud eyni üsul və ya priyomdan istifadə edən müəllim bir halda şagirdlərin fikri fəaliyyətini artırmağa nail olur, başqa bir halda isə onları istənilən qədər fəallaşdırma bilmir.

Bu cür hallar ilk baxışda adama ikinci dərəcəli məsələ kimi görünür. Həmin məsələlərə diqqətlə yanaşılsa, onların ciddi məsələlər olduğu, böyük praktik əhəmiyyətə malik olduğu yəqin edilir.

Eyni təlim üsulu və ya priyomunun başqa-başqa müəllimlərin işində, yaxud eyni müəllimin müxtəlif dərslərində müxtəlif səviyyədə tətbiq edildiyinin səbəblərindən birisi həmin müəllimlərin nəzəri hazırlıqlarının səviyyəsi ilə də bağlıdır.

Təlim prosesi ilə əlaqədar olaraq məktəblərdə aparılan tədqiqat göstərir ki, pedaqogika elmində müəyyən edilmiş

üsul və priyomlardan, məsləhət və qaydalardan müəyyən dərəcədə istifadə olunur. Lakin həmin metodik və ya didaktik qaydanın, pedaqoji məsləhətin sistem şəklində söylə tətbiq edildiyinə nadir hallarda rast gəlmək olur. Belə bir fakt göstərir ki, müəllimlərimizin bir qismi metodik üsul və priyomlardan ənənəyə görə istifadə edir. Məhz bu və ya digər metodik üsuldan, yaxud priyomdan nə üçün istifadə etdiyini müəllim bəzən əsaslandırma bilmir. Belə müəllimlərdən soruşanda ki, nə üçün evristik üsuldan və ya müqayisə priyomundan istifadə edirsiniz, nə üçün yeni mövzunun öyrədilməsində şagirdlərin şəxsi təcrübə və müşahidələrinə istinad edirsiniz, nə üçün təlim və tərbiyə zamanı şagird şəxsiyyətinə hörmətlə tələbkarlıq bir-birini tamamlamalıdır, onlar aşağıdakı şəkildə «əsaslar» gətirib deyirlər: «Başqa müəllimlər də belə hərəkət edirlər», «Metodika bunu lazım bilmişdir» və s. Belə izahatlar göstərir ki, bəzi müəllimlərdə tətbiq etdikləri təlim üsulunun və ya priyomunun, riayət etdiyi pedaqoji məsləhətin və ya qaydanın zəruriliyinə dair tam inam yoxdur.

Pedaqoji işdə müəllimin inama və əqidəyə deyil, ənənəyə və adətə əsaslandığını nə ilə izah etmək olar? Bunu, hər şeydən əvvəl, pedaqoji və metodik əsərlərin xarakteri ilə izah etmək lazımdır. Müxtəlif fənlər üzrə yazılmış bəzi metodik vəsaitlərdə pedaqoji və ya metodik məsləhətlər, üsul və ya priyomlar doqmatik şəkildə şərh edilir və sadalama xarakteri daşıyır. Həmin əsərlərdə müəllimin əsasən nə etməli olduğu göstərilir, necə etməyin lazım gəldiyini əsaslandırmağa, nə üçün başqa cür deyil, məhz məsləhət görüldüyü kimi iş görməyi əsaslandırmağa isə az əhəmiyyət verilir. Müəllimə məsləhət görülən təlim üsulu və priyomunun, pedaqoji qayda və məsləhətin elmi əsasları geniş işıqlandırılmır. Öz fənninin tədris metodikasını dərindən öyrənməyə çalışan müəllim təlim üsul və ya priyomlarının elmi cəhətdən əsaslandırılması əvəzinə, ədəbiyyatda bu və ya digər üsul, yaxud priyomun faydalı olduğuna işarə edən fikirlərə rast gəlir. Bütün bunlara görə də pedaqogika elmi məktəb təcrübəsinə zəif təsir göstərir. Deməli, bir çox

metodik və didaktik əsərlərdə irəli sürülən pedaqoji məsləhətlərin elmi cəhətdən lazımınca əsaslandırılmaması məktəb təcrübəsinə pedaqoji elmin kifayət dərəcədə təsir göstərə bilməməsinin səbəblərindəndir.

Buradan belə nəticə çıxır ki, pedaqoji məsləhətlərin, təlim üsulu və priyomlarının elmi əsaslarını öyrənməyin məktəb təcrübəsi üçün böyük əhəmiyyəti vardır. İrəli sürülən metodik və didaktik qayda və məsləhətlərin elmi əsaslarını öyrənməyin zəruriliyindən bəhs edərkən böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinski inandırıcı şəkildə göstərmişdir ki, pedaqoji qaydaların və məsləhətlərin əzbərlənməsi özlüyündə heç kimə fayda verə bilməz; çünki, bu qayda və məsləhətlərin heç bir hüdudu yoxdur; onların hamısını bir məqalə ilə şərh etmək, hər biri haqqında cildlərlə əsər yazmaq mümkündür. Başlıca məsələ heç də pedaqoji qayda və ya məsləhətin özünü öyrənməkdə deyil, həmin qayda və ya məsləhətin elmi əsaslarını bilməkdədir.

Sual olunur: pedaqoji məsləhət və qaydanın, təlim üsulu və priyomunun elmi əsaslarını öyrənmək nə üçün zəruridir? Təlim üsulu və ya priyomunu dərstdə tətbiq etməyin zəruriyyəti haqqındakı bilik müəllimə nə verir?

Bu kimi suallara düzgün cavab vermək üçün V.İ.Leninin belə bir məlum müddəasını xatırlamaq lazımdır: ideyalar cərəyanı əşyalar cərəyanından asılıdır. Marksist-Leninçi idrak nəzəriyyəsinin bu müddəası təlim üsulu və ya priyomlarına, pedaqoji qayda və ya məsləhətlərə yanaşmağın metodoloji əsasını təşkil edir. İdrakın, o cümlədən təlimin üsul və priyomları xarici aləmin dialektikasına zidd olsa, onun qanunauyğunluqlarını əks etməsə, elmi üsul və priyomlar sayıla bilməz. Təlim üsulu və ya priyomu obyektiv varlığın, təfəkkür qanunauyğunluqlarının nəticəsi olarsa, məntiqi surətdə onlardan irəli gələrsə həmin üsul və ya priyom faydalı olar, real gerçəkliyi dərk etmək vasitəsinə çevrilər. Deməli, təlimin hər bir üsulu və ya priyomu təbiət və cəmiyyət hadisələrinə, insanın təfəkkür fəaliyyətinə uyğun olmalıdır. Bu cəhətdən vəzifəmiz, istifadə edilən təlim üsulu və priyomunu, pedaqoji qayda və ya məsləhəti tənqidi surətdə nəzərdən

keçirmək, xarici aləmin qanunauyğunluqlarına, insan təfəkkürü qanunlarına, məktəb təcrübəsinə onların nə dərəcədə uyğun gəldiyini öyrənməkdən ibarət olmalıdır.

Təlim üsullarına, pedaqoji məsləhətlərə bu cür yanaşılması xarici aləmin qanunauyğunluqlarından, təfəkkür qanunlarından və təcrübədən təlim prosesində şüurlu istifadə etmək üçün müəllimə müvafiq imkan yaradır.

Obyektiv varlığın və insan təfəkkürü qanunauyğunluqlarının təlimdə müəllim tərəfindən nəzərə alınması həmin qanunauyğunluqların bu və ya digər tədris üsulunda, yaxud, priyomunda tətbiqi ilə əlaqədardır. Bu və ya digər didaktik qayda, məsləhət, üsul, yaxud priyom formasını alan qanunauyğunluq təlimdə artıq kortəbii şəkildə cərəyan etmir, müəllim tərəfindən şüurlu istifadə edilmiş olur. Deməli, bu və ya digər təlim üsulu və priyomunu tətbiq etmək üzrə müəllimin iş metodikası təbiət və cəmiyyətin, insan idrakının, şagirdlərdə əqli fəaliyyətin müəyyən qanunauyğunluqlarını özündə əks etməlidir. Təlim üsulu ilə xarici aləm və idrak arasındakı belə uyğunluğun olmasını bilən müəllim yəqin edir ki, həmin üsul heç də təsadüfi deyildir, bunun dərin elmi kökləri vardır. Bu və ya digər üsulun elmi əsaslarına dair bilik, həmin üsulu təlimdə tətbiq etmək üçün müəllimin inamını artırır, ondan istifadə etmək prosesini, alınacaq nəticəni qabaqcadan aydın başa düşməsinə kömək edir.

Bu mənada K.D.Uşinskinin bir fikri – müəyyən müəllim və tibb işçisi arasında olan bənzəyişə dair fikri, nəinki nəzəri, habelə əməli əhəmiyyətə malikdir. K.D.Uşinski göstərir ki, dərmanın kimyəvi tərkibini və bu dərmanın bədəndə səbəb olduğu fizioloji prosesləri bilməyən bir şəxslə pedaqoji qayda və ya priyomları əzbərləmiş olan, lakin bu qayda və ya priyomları tətbiq etməyin şərtlərini, bunların verə biləcəyi nəticəni anlamayan müəllim arasında xeyli oxşarlıq vardır. K.D.Uşinski deyir ki, reseptlər və tibb məsləhətləri məcmuəsini oxuyub başa çıxan, xəstəni yalnız təbabət kitabı üzrə müalicə edən adamı həkim adlandırmadığımız kimi, bir neçə «pedaqogika» dərsliyini oxuyan

və öz praktik işində həmin dərsliklərdəki qayda və məsləhətləri rəhbər tutan, lakin bu qayda və məsləhətlərin əsaslandığı təbiət hadisələrini və idrak qanunlarını dərk etməyən adamı da pedaqoq adlandırmırıq. K.D.Uşinskinin dərin mənalı bu fikri təlimin bütün üsul və priyomlarına, pedaqoji qayda və məsləhətlərə aiddir.

Bu deyilənlərdən belə bir sual ortaya çıxır: təlim üsulu və priyomlarının, pedaqoji qayda və məsləhətlərin elmi əsasları nədən ibarət ola bilər?

Məlumdur ki, pedaqogika, o cümlədən xüsusi metodika pedaqoji təcrübə ilə yanaşı, bir neçə elmə əsaslanır. O da məlumdur ki, bütün elmlər pedaqogika və xüsusi metodika ilə heç də eyni dərəcədə əlaqədar deyildir. Pedaqogika bir qrup elm ilə bilavasitə, digər qrup elm ilə bilvasitə əlaqədarır. Bizi burada maraqlandıran pedaqogikanın birinci qrup elmlərlə olan əlaqəsidir.

Pedaqogika ilə bilavasitə əlaqədar olan elmlər dedikdə biz, hər şeydən əvvəl, fəlsəfəni, fiziologiyayı, psixologiyayı və məntiqi nəzərdə tuturuq. Çünki təlim üsulu və ya priyomunun, pedaqoji qayda və ya məsləhətin bütün elmlərlə olan əlaqəsini deyil, bunların fəlsəfə, fiziologiya, psixologiya və məntiqlə əlaqəsini bilmək müəllim üçün birinci növbədə zəruridir.

Biz nə üçün pedaqoji məsələlərin bütün digər elmlərlə əlaqəsini deyil, onların yalnız fəlsəfə, fiziologiya, psixologiya və məntiqlə əlaqəsini birinci növbədə öyrənməyi lazım bilirik? İşin belə bir cəhəti onunla izah edilir ki, sadələşdığımız bu elmlər pedaqogikanın, habelə, xüsusi metodikanın elmi bünövrəsini təşkil edir. Əvvələn, təlim üsulunun və ya priyomunun tətbiqi prosesində biz, daim təbiət və cəmiyyət hadisələri ilə əlaqədar olaraq iş təşkil edirik. İkincisi, məlumdur ki, hər hansı təlim üsulu və ya priyomunun tətbiqi ali sinir sistemi ilə, onun fəaliyyəti ilə bağlı olur. Üçüncüsü, təlimin hər hansı üsulu və ya priyomu nəinki baş beyinlə üzvi şəkildə bağlıdır; təlim üsulları, habelə dil və təfəkkürdə təzahür edilir, bütün məntiqi formalarla bilavasitə əlaqədar olan spesifik proseslər kimi özünü göstərir.

Deməli, təlim üsulu və ya priyomunun tətbiqi real aləmlə, ali sinir fəaliyyəti ilə, psixologiya və məntiqlə üzvi şəkildə bağlıdır.

Bu deyilənləri müqayisə priyomunun nümunəsində aydınlaşdıraraq. Botanikadan «Bitkilərin kökləri» mövzusunun tədrisi üzrə bir təcrübəyə müraciət edək. Müəllimlərdən biri şagirdlərin diqqətini saçaqlı köklə mil kök arasındakı həm oxşar, həm də fərqli əlamətlərinə yönəltmək istəyir. Şagirdlərin qarşısında suallar qoyur. Lakin bəzi şagirdlər müqayisə edilən obyektlər arasında yalnız oxşar əlamətlərin, bəziləri isə yalnız fərq əlamətlərinin olduğunu söyləyirlər. Şagirdlərin cavabı müəllimi razı salmır. O, əlavə suallar qoyaraq müqayisəni axıra çatdırmağa çalışır, deyilməmiş oxşar və fərq əlamətlərinin tapılması üçün şagirdlərin diqqətini səfərbər edir... Bu təcrübənin sonrakı mərhələsi bizi o qədər də maraqlandırmır. Həmin epizodda bizi maraqlandıran cəhət ondan ibarətdir ki, müəllim şagirdlərin diqqətini müqayisə edilən köklərdəki həm oxşar, həm də fərq əlamətlərinə yönəltməyə çalışırdı.

Sual olunur: müqayisə işini təkidlə axıra çatdırmaq üçün müəllimə əsas verən obyektiv amil nədir? Bəlkə doğrudan da müqayisə edilən iki obyekt arasında oxşarlıq, yaxud fərq qətiyyəni yoxdur. Bəlkə müəllimin həmin metodikası xarici aləmin müəyyən qanunauyğunluqlarına əsaslanmır? Ümumiyyətlə, müqayisə priyomunun xarici aləmlə əlaqəsi nədən ibarətdir? Obyektiv varlığın hansı xüsusiyyətləri müqayisə priyomunda əks olunur? Real gerçəkliyin hansı qanunauyğunluqları təlimdə müqayisə priyomunu tətbiq etmək üçün müəllimə imkan verir?

Cəsarətlə deyə bilərik ki, sovet didaktikasında belə məsələlər indiyədək qaldırılmamış və buna görə də heç işıqlandırılmamışdır. Halbuki həmin məsələlərin aydınlaşdırılması müqayisə priyomunun nə qədər dərin, obyektiv köklərə malik olduğuna dair müəllimdə faydalı fikir oyadır.

Həmin suallara əsaslı cavab vermək üçün obyektiv varlığın ümumi mənzərəsinə nəzər salmaq zəruridir. Elm sübut etmişdir ki, real aləmin bu və ya digər cisim və hadisələri nə

qədər eyni görünsələr də, onların arasında hökmən müəyyən fərq olur. Yaxud, bu və ya digər hadisələr öz keyfiyyətlərinə görə nə qədər fərqli görünsələr də, onların arasında hökmən oxşarlıq olur. Buna görə də təbiət və cəmiyyət hadisələrində mütləq mənada eyniyyət yoxdur. Məlumdur ki, bitki, heyvan, hər hansı bir hüceyrə öz həyatının hər bir anında özünün eynidir və bununla belə maddələr mübadiləsi üzündən, fasiləsiz molekulyar dəyişkənliyin məcmusu üzündən öz-özündən fərqlənir. Deməli, cisim və hadisələrdə həm oxşar və həm də fərq əlamətləri mövcud olur. Həmin əlamətlər yalnız vəhdət halında mümkündür.

Təbiət və cəmiyyət hadisələrində oxşarlıq və fərqi mөvcudluğu, bunların vəhdət halında olması həmin hadisələrin, hərəkətin inkişafı ilə şərtlənir. Doğrudan da, əgər hər bir cisim daim dəyişirsə, əgər bu cisim bəzi əlamətlərinə görə oxşarlığını saxlayır, bəzi əlamətlərinə görə əvvəlki vəziyyətdən fərqlədirsə, əgər oxşar əlamətlərin və fərq əlamətlərinin özləri belə dəyişirsə, onda cismin hazırkı oxşar əlamətləri əvvəlki deyildir, onun hazırkı fərq əlamətləri də əvvəlki fərq əlamətlərinin eyni deyildir, yeni fərq əlamətləri əmələ gəlmişdir. Cismin oxşar və fərq əlamətləri dəyişir, köhnə oxşarlıq aradan qalxır, yeni oxşarlıq meydana çıxır, köhnə fərq əlamətləri yeniləri ilə əvəz olunur. Buradan belə bir nəticə çıxır ki, hər bir cismin ümumi və fərqi, oxşar və fərq əlamətləri nisbidir, keçicidir.

Bundan başqa, yaranan yeni əlamət müəyyən münasibətdə oxşar əlamət, başqa bir münasibətdə isə fərq əlaməti olur. Müəyyən münasibətdə oxşar görünən cisimlər başqa bir münasibətdə fərq kimi qarşımızda canlanır. Deməli, cisimlərin qarşılıqlı münasibəti şəraitindən asılı olaraq oxşarlıq fərqə, fərq isə oxşarlığa çevrilə bilər. Ümumi və fərqi, oxşar və fərq əlamətlərinin belə nisbiliyi bu əlamətlərin birliyindəki nisbiliyə səbəb olur. Beləliklə, hər bir cisim və ya hadisədə onu başqa cisim və ya hadisədən fərqləndirən nəinki spesifik əlamətlər, habelə, onu həmin cisim və ya hadisələrə yaxınlaşdıran ümumi, oxşar əlamətlər də olur.

Göründüyü kimi, cisim və hadisələrin özündə müqayisə aparmaq üçün geniş imkanlar vardır. Təbiət və cəmiyyət hadisələrinə oxşarlıq və fərq əlamətləri xas olmasaydı, adam onları bir-biri ilə müqayisə edə bilməzdi.

Bu deyilərləndən aydın olur ki, xarici aləmin cisim və hadisələrinə xas olan xüsusiyyətlər, qanunauyğunluqlar müqayisə priyomunu şərtləndirən ən əsaslı amillərdən biridir. Cisim və hadisələr arasındakı oxşar və fərq əlamətlərini müəyyənləşdirməyə yönələn müqayisə priyomu xarici aləmin müvafiq qanunauyğunluqlarını özündə əks etdirir.

Xarici aləmin cisim və hadisələrinə xas olan xüsusiyyətləri və onun qanunauyğunluqlarını bilən, həmin qanunauyğunluqların müqayisə priyomunda əks olunduğunu yəqin edən müəllim bu priyomdan müvəffəqiyyətlə istifadə etmək üçün müvafiq imkan əldə etmiş olur. Müəllim öyrənilən obyektlərin tutuşdurulmasında nəinki bilavasitə qarşıya qoyulmuş məqsədə – oxşar və fərq əlamətlərini şagirdlərin nəzərinə çatdırmağa nail olur. Həm də bu oxşar və fərq əlamətlərinin vasitəsilə xarici aləm haqqında şagirdlərin anlayış və təsəvvürlərini daha da inkişaf etdirməyə, obyektiv qanunauyğunluqların şagirdlər tərəfindən dərk olunmasına çalışır. Beləliklə, müqayisə priyomunun obyektiv əsaslarını yaxşı bilən müəllim bu priyomdan istifadə edərək, həm didaktik məqsədə – müəyyən biliklər verilməsinə, həm də tərbiyə məqsədinə – şagirdlərin dünyagörüşünü formalaşdırmağa nail ola bilir.

Yuxarıda dedik ki, hər bir təlim üsulu və ya priyomunun nəinki fəlsəfi, habelə fizioloji, psixoloji və s. əsasları da vardır. Sual olunur: müqayisə priyomunun fiziologiya ilə əlaqəsi nədə ifadə olunur? Müqayisə priyomunun fizioloji əsaslarını bilmək nə üçün zəruridir? Bu suallara qısa da olsa cavab vermək üçün yenə botanikadan «Bitkilərin kökləri»¹ mövzusunun tədrisinə qayıdaq. Biz həmin mövzunun

¹ Müqayisə priyomunun tətbiqi ilə əlaqədar olaraq müxtəlif fənlərdən və mövzulardan xeyli misal gətirmək olar. Lakin biz burada təhlili bir mövzu üzərində qurmağı elmi cəhətdən daha düzgün hesab edirik. Buna görə də həmin mövzuya məqalədə sonralar yenə də qayıdacağıq.

müxtəlif yollarla tədris edildiyinin şahidi olmuşuq. Bunlardan bəzilərini göstərək. Müəllimlərdən biri bitkilərdə mil kökü və saçaqlı kökü ayrılıqda şagirdlərə öyrədirdi. Digər müəllim sinfə buğda və arpa köklərini gətirmişdi. O, həmin kökləri sinfdə müqayisəli şəkildə öyrətməyə çalışırdı. Başqa bir müəllim mil kök və saçaqlı kök haqqında izahat dərslərdəki şəkillər əsasında qursa da, müqayisə priyomundan zəif istifadə edirdi.

Biz «Bitkilərin kökləri» mövzusunun tədrisinə aid gətirdiyimiz həmin iş nümunələrini ümumiyyətlə xarakterizə etmək fikrində deyilik. Həmin mövzu ilə əlaqədar olaraq təcrübədəki müxtəlifliyi yalnız bir cəhətdən – müqayisə priyomunun əsasları nöqtəyi-nəzərindən qısa şəkildə təhlil etmək istəyirik.

Qarşıya belə bir sual çıxır: müqayisə priyomunun tətbiqi cəhətdən həmin müəllimlərin hansı daha düzgün hərəkət etmişdir?

Göründüyü kimi, birinci müəllim mövzunun tədrisində müqayisə priyomundan istifadə etməmişdir. Halbuki müqayisə priyomunu tətbiq etmək üçün mövzunun geniş imkanları vardır. Bu cəhət də mühümdür ki, həmin müəllim müxtəlif tipli kökləri ayrılıqda öyrətməyin zəruriliyini isbat edə bilmədi.

Xüsusi müqayisəli iş apardığına baxmayaraq, ikinci müəllimin metodikası insanın baş beyni qabığına gedən fizioloji hadisələrdən birini – differensiallaşmanın qanunauyğunluğunu nəzərə almamışdır.

Köklərə dair söhbəti dərslərin şəkillərinə əsasən aparan üçüncü müəllim müqayisə priyomunun xüsusiyyətlərini, müqayisənin məntiqini bilmədiyindən, onun metodik işi aşağı səviyyədə olmuşdur. Müəllimin özü fəallıq göstərirdi. Uşaqlar isə ona qulaq asırdılar.

Həmin müəllimlər mövzu ilə əlaqədar olaraq hansı bitkilərin köklərini tutuşdurmağın daha çox məqsədəuyğun olduğu üzərində, müqayisəni necə aparmaq üzərində əsaslı düşünməmişlər. Buna görə də onlar, nə üçün arpa və buğdanın saçaqlı köklərini müqayisə etdiyini heç bir elmi

dəlillə əsaslandırma bilmənilər. Halbuki müəllimin hər bir tətbiqi, onun tətbiq etdiyi hər bir üsul və ya priyom müəyyən elmi əsaslara malik olmalıdır. Ümumiyyətlə demiş olsaq, nümayiş etdirdiyimiz bu iş nümunələrinin heç biri fiziologiya elminin tələblərinə cavab vermir.

Doğrudan da, hansı bitkilərin köklərini: mil kökə malik olan, məsələn, iki lobya bitkisinin köklərini, yoxsa lobyanın mil kökü ilə buğdanın saçaqlı kökünü müqayisə etmək lazımdır? Bu suala düzgün, elmi cavab vermək üçün, deməli, tədris işini maksimum fayda verəcək səviyyədə təşkil etmək üçün fiziologiyadan müvafiq dəlillərə də əsaslanmaq zəruridir.

Fiziologiya elmində, məsələn, belə bir qanunauyğunluq müəyyən edilmişdir ki, xarici aləmin oxşar qıcıqlayıcılarını (obyektlərini) bir-birindən müvəffəqiyyətlə fərqləndirmək üçün bu işi az oxşar olan obyektlərdən başlayıb, çox oxşar olan obyektlərə doğru aparmaq lazımdır.

Xarici qıcıqlayıcıların differensiallaşdırılması ilə əlaqədar olan bu qanunauyğunluğa əsaslanaraq, onda biz müqayisəni ayrılıqda saçaqlı köklərdən və ya ayrılıqda mil köklərdən deyil, buğdanın saçaqlı kökü ilə lobyanın mil kökündən başlamalıyıq. Yalnız bundan sonra müxtəlif növlü buğdanın köklərini bir-biri ilə tutuşdura bilərik. Deməli, müqayisə priyomundan dərstdə müvəffəqiyyətlə istifadə etmək üçün müqayisə ilə əlaqədar olaraq adamın baş beyni qabığında əmələ gələn fizioloji qanunauyğunluqları da bilmək lazımdır.

Yuxarıda dediyimiz kimi, müqayisənin psixoloji əsaslarını bilmək müqayisə priyomunu bacarığa tətbiq etməyin şərtlərindən biridir. Çünki müqayisənin yalnız obyektiv və fizioloji əsaslarını öyrənmiş olan bir müəllim bu təfəkkür prosesinin bəzi psixoloji xüsusiyyətlərini bilməsə və təlimdə həmin xüsusiyyətləri nəzərə almasa, tətbiq etdiyi müqayisə priyomu arzuladığı didaktik effekti verməz. Biz müqayisə priyomunun duyğu və qavrayışla, hafizə ilə əlaqəsini, ayrı-ayrı yaş dövrlərində müqayisənin spesifik xüsusiyyətlərini və bir sıra başqa məsələləri nəzərdə tuturuq.

«Bitkilərin kökləri» mövzusunun tədrisində müqayisə priyomundan istifadə edilməsinə qayıdaq. Yənə belə bir sual adamı düşündürür, mil kökə malik olan lobyanın və saçaqlı kökə malik olan buğdanın köklərinin müqayisəsini müəllim necə təşkil etməlidir ki, şagirdlər həm köklərin quruluşuna dair bilikləri daha fəal mənimsəsinlər, həm də onların təfəkkürlərinin inkişafı üçün daha münsib şərait yaranmış olsun? Müqayisəni müəllim özü aparsa və şagirdlər onun mühakiməsinə yalnız qulaq assalar, yoxsa müəllimin rəhbərliyi ilə şagirdlər müqayisə aparsalar yaxşıdır? Əgər müqayisəni şagirdlər aparacaq olarsa, onda bu işə müəllimin rəhbərliyi psixoloji cəhətdən necə təşkil edilməlidir? Həmin müqayisə necə aparılmalıdır ki, şagirdlərdə birinci və ikinci siqnal sistemləri arasında qarşılıqlı münasibət, onların birliyi təmin edilmiş olsun?

Bu cür suallara düzgün cavab vermək üçün, yəni müqayisə işini daha səmərəli təşkil etmək üçün ümumi mühakimə və subyektiv rəy burada köməyə gələ bilməz. Bundan ötrü, təcrübə ilə yanaşı, psixologiya elmində müəyyənləşdirilmiş müvafiq qanunauğunluqlara, bu sahədə aparılmış eksperimental tədqiqatlara da əsaslanmaq zəruridir. Həmin əsərlərlə tanışlıq əsasında müəllim yəqin edir ki, məsələn, müqayisəni o özü aparanda və şagirdlər onun mühakiməsinə yalnız qulaq asanda şagirdlərin fəallaşdırılması üçün münsib şərait yaradılır. Əksinə, müəllimin rəhbərliyi altında müqayisəli işi şagirdlərin özləri aparanda onların diqqəti artır, psixi funksiyaları fəaliyyətə gəlir və nəticədə, şagirdlər tədris materialını daha şüurlu, müstəqil mənimsəyirlər. O da müəyyənləşdirilmişdir ki, işin ilk mərhələsində müəllim şagirdlərə nümunə verir: iki obyekt bir-biri ilə tutuşdurmağı, onlar arasındakı oxşar və fərq əlamətlərini müəyyənləşdirmək qaydalarını başa salır, bunun konkret nümunəsini verir. Müqayisənin aparılmasına dair şagirdlərdə ilk anlayış əmələ gələndən sonra müəllim, bu sahədə şagirdlərin müstəqil işini təşkil edir.

Psixologiya sahəsindəki tədqiqatlardan xəbərdar olan müəllim belə bir qənaətə gəlir ki, şagirdlərin yaş

xüsusiyyətləri nəzərə alındıqda müqayisəli işi müxtəlif cür təşkil etmək olur. Müqayisəli işin təşkili və aparılmasındakı müxtəliflik şagirdlərin fəallığına, müqayisə əsasında biliklərin mənimsənilməsinə müxtəlif şəkildə təsir edir. Bu cəhətləri nəzərə almayan müəllim müqayisə priyomundan düzgün istifadə etməkdə xeyli çətinlik çəkir.

Yuxarıda deyilənlər müqayisə priyomunun məntiqlə əlaqəsinə də aiddir. Təlimin hər bir üsulu və priyomunda olduğu kimi, müqayisə priyomunda olduğu kimi, müqayisə priyomunda da özünəməxsus məntiq vardır, bu priyom məntiqlə üzvi şəkildə əlaqədardır.

Müqayisə priyomunun məntiqlə əlaqəsini heç olmazsa bir cəhətdən – məntiq cəhətdən təhlil edək. Müqayisə priyomunu bu cəhətdən qısa təhlil etmək və fikrimizi adınlaşdırmaq məqsədi ilə yenə botanikadan həmin mövzunun tədrisini xatırlayaq. Deyilənlərdən aydın olduğu kimi, «Bitkilərin kökləri» mövzusunu şagirdlərə əsaslı öyrətmək üçün müəllimin istifadə etməyə çalışdığı təlim priyomlarından biri də müqayisə idi.

Mövzunun tələb etdiyinə görə müəllim mil köklə saçaqlı kök arasındakı həm ümumi, həm də fərqli cəhətləri şagirdlərə öyrətməli idi. Buna görə də təbii olaraq qarşıya belə suallar çıxır: müəllim müqayisə işinə əvvəlcə oxşar, yoxsa fərq əlamətlərini öyrətməkdən başlamalıdır? Əgər müqayisə qabaqca fərq əlamətlərindən, yaxud oxşar əlamətlərdən başlamalıdırsa, onda həmin əlamətlərin öyrədilməsi hansı ardıcılıqda təşkil edilməlidir?

Bu suallar ilk baxışda təlim üçün o qədər də əhəmiyyəti olmayan suallar kimi görünür. Lakin öz pedaqoji təcrübəsini diqqətlə təhlil edən müəllim onların ciddi məsələlər olduğunu söyləyər. Müqayisə priyomunun müvəffəqiyyətlə tətbiq edilməsi həmin məsələlərin nə dərəcədə düzgün həll olunduğundan və təlimdə bunu müəllimin nə dərəcədə nəzərə ala bilməsindən də asılıdır. Məntiq sahəsində aparılan bəzi tədqiqatlar müqayisənin məntiqini başa düşməkdə bizə xeyli kömək edə bilər.

Təlim üsulu və ya priyomunun dərin elmi əsaslarını nümayiş etdirən faktların sayını artırmaq da olar. Lakin məsələ heç də faktın çoxluğunda deyil, ideyanın qoyuluşundadır, tətbiq etdiyimiz üsulun, priyomun, pedaqoji məsləhətin hansı elmi dəlillərə əsaslandığını öyrənməyin zəruriliyindədir.

Müqayisə ilə əlaqədar epizodik şəkildə söylədiyimiz bu fikirlərdən iki nəticə çıxarmaq istərdik.

Əvvələn, təlim-tərbiyə işlərinin nəzəri məsələlərini, təlim üsulları və priyomlarının, pedaqoji qayda və məsləhətlərin elmi əsaslarını tədqiq etməyə diqqəti artırmalıyıq. Sırf pedaqoji və metodik tədqiqat çərçivəsində qapanıb qalmağın vaxtı keçmişdir. İndi məktəb təcrübəsi təkidlə tələb edir ki, təlim-tərbiyə işlərindən götürülən tək-tək faktların və hadisələrin təsviri ilə kifayətlənməyən, onları şərtləndirən əlaqə və münasibətləri öyrənmək, qanunauyğunluqları aşkara çıxaraq. Pedaqoji hadisələr fizioloji, psixoloji proseslərlə, məntiqi kateqoriyalarla üzvi şəkildə bağlı olduğundan, təlim-tərbiyə sahəsindəki qanunauyğunluqları psixologiyaya, fiziologiyaya, məntqə və bir sıra başqa elmlərə istinad etməkdən öyrənmək çox çətindir. Təlim və tərbiyə işlərində rast gəldiyimiz həm nöqsanların, həm də nailiyyətlərin elmi cəhətdən təhlilini vermək, onları şərtləndirən fizioloji, psixoloji və məntiqi hadisələri ortaya çıxarmaq başlıca vəzifələrimizdən biri olmalıdır.

İkincisi, müəllim tətbiq etdiyi hər bir üsulun, hər bir priyomun, nəzərə aldığı hər bir pedaqoji qayda və məsləhətin elmi köklərini öyrənməyə çalışmalıdır. Əks halda o, təlim və tərbiyə prosesində planlı şəkildə nüfuz etməkdə, onu tələb olunan istiqamətə yönəltməkdə, təlim və tərbiyəni elmi əsaslarda idarə etməkdə çətinlik çəkər. Əksinə, istifadə etdiyi üsul və ya priyomun, qayda və ya məsləhətin elmi əsaslarını yaxşı bilən müəllim təlim və tərbiyə qarşısında qoyulmuş vəzifələri müvəffəqiyyətlə həyata keçirmək üçün geniş imkanlar əldə etmiş olur. Elmin nailiyyətlərindən xəbərdar olmaq, öz işində ona əsaslanmaq hər bir müəllimin mühüm vəzifələrindən biridir.

Bu sahədə alim və metodistlərimiz müəllimlərə kömək etməli, yazdıqları əsərlərin elmi səviyyəsini yüksəltməlidirlər. Pedaqoji, didaktik və ya metodik əsərlərdə irəli sürülən hər bir məsləhət, qayda, üsul, yaxud priyom hərtərəfli əsaslandırılmalıdır. Əsərlərdə olan səthilik, doqmatizm və subyektivlik meyilləri qətiyyətlə aradan qaldırılmalıdır.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1963, №4)

11. İDRAK NƏZƏRİYYƏSİ VƏ TƏLİMİN BƏZİ MƏSƏLƏLƏRİ

Bu məqalənin məqsədi didaktikanın fəlsəfi əsaslarını açmaqdan ibarət deyildir. Çünki sırf didaktik məsələlər çox olduğu kimi, didaktikanın fəlsəfi məsələləri də genişdir. Biz didaktikanın başlıca sahələrindən olan təlimlə fəlsəfənin əsas məsələlərindən biri – idrak nəzəriyyəsi arasındakı əlaqənin bəzi cəhətlərinə toxunmaq fikrindəyik. Yəni, məsələn, təlim prosesində özünü göstərən psixi proseslərin, mənimsənilən biliklərin ikinci, bu biliklərin aid olduğu cisim və hadisələrin isə birinci, mənimsənilən biliklərin subyektiv həqiqətlər deyil, obyektiv həqiqətlər olduğunu, şəxsiyyət azadlığının dərk edilmiş zərurətdən başqa bir şey olmadığını və bəzi başqa məsələləri şagirdlərə başa salmaq haqqında ətraflı söhbət açmayacağıq. Biz diqqəti idrak nəzəriyyəsinin təlimlə bilavasitə əlaqəsi olan bəzi başqa müddəalarına cəlb etmək fikrindəyik.

Biz əminik ki, bu cür müddəaların təlimlə üzvi əlaqədə olduğunu açıb göstərmək ayrı-ayrı fənlərin tədrisi əsasında, o cümlədən şagirdlərin idrak fəaliyyəti əsasında duran metodoloji məsələlərin dərinədən öyrənilməsinə və nəticədə təlim işlərinin yüksək səviyyədə qurulmasına kömək edər.

Bəzən deyirlər ki, məktəb təlimi hara, elmi idrak hara! İdrak nəzəriyyəsi hara, təlim haqqında nəzəriyyə hara! Onların arasındakı əlaqə guya bilavasitə deyil, bilvasitədir. Guya idrak nəzəriyyəsi yalnız bəşəriyyətin ictimai idrakını,

alimlərin idrak fəaliyyətini nəzərdə tutur, təlimin isə idrakla əlaqəsi yoxdur, təlim bəşəriyyətin ümumiləşdirilmiş təcrübəsini mənimsəyən şagirdlərin fəaliyyəti ilə əlaqədardır.

Bu cür mühakimələr biliyin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinin idrak prosesi olduğunu, təlim zamanı xarici aləmin şagirdlər tərəfindən dərk edildiyini açıqdan-açığa inkar edir.

Bəşəriyyətin ictimai tarixi təcrübəsi prosesində xarici aləmin dərk edilməsi və bəşər təcrübəsinin təlim zamanı gənc nəsil tərəfindən öyrənilməsi arasındakı yalnız fərqi görmək, oradakı oxşarlığa, ümumi cəhətlərə göz yummaq təlimdə baş verən əsaslı qanunauyğunluqların aşkara çıxarılmasını çətinləşdirir, təlimin qnoseoloji köklərini aydınlaşdırmağa mane olur.

Hər hansı tədris mövzusunun öyrənməyin ilk mərhələsi nə olmalıdır? Təfəkkür prosesi təlimin yalnız bir mərhələsində – anlama mərhələsindəmi özünü göstərməlidir? Öyrənilən bütün biliklər hökmən təcrübədə sınaqdan keçirilməlidirmi? Şagirdin şəxsi fəaliyyəti təlimin bütün mərhələlərində, yoxsa bəzi mərhələlərində özünə müəyyən yer tapmalıdır? Təlimdə şagirdin idrak fəaliyyəti ilə onun əqli inkişafı arasındakı əlaqənin təbiəti nədən ibarətdir? Obyektiv həqiqətin, nisbi və mütləq həqiqətin təlimə nə dərəcədə dəxli vardır? Nəzəriyyə və təcrübənin təlimdə nisbəti necə olmalıdır? Konkret və ümuminin vəhdətini təlimdə də gözləmək lazımdırmi? Bu kimi suallara düzgün cavab verməkdə Marksizm-Leninizmin idrak nəzəriyyəsi bizə lazımı metodoloji istiqamət verir.

Təlimin nəzəri məsələlərinin aydınlaşdırılması üçün idrak nəzəriyyəsinə müraciət etməyə imkan verən nədir? Təlimin də idrak prosesi olması. Ayrı-ayrı fənlərin tədrisi zamanı şagird xarici aləmi, təbiət və cəmiyyət hadisələrini dərk edir. Bu, o deməkdir ki, yaşlı adamın, tədqiqatçı alimin idrak fəaliyyəti ilə şagirdin idrak fəaliyyəti arasında ümumi cəhətlər vardır. Alim də xarici aləmin bu və ya digər sahəsini dərk edir, təlim zamanı şagird də; təbiət və cəmiyyət hadisələrinin dərk edilməsində bəşəriyyətin

ümumiləşdirilmiş təcrübəsi alimə də, şagirdə də kömək edir. Elmi idrakla təlim arasındakı bu cür mühüm ümumi cəhətlər sayəsində deyə bilərik ki, idrakın ümumi qanunları təlim prosesində də özünü göstərir.

Lakin elmi idrakla təlimdə şagirdin idrakını eyniləşdirmək olmaz. Məsələn, elmi işçi tədqiqat əsnasında elmə məlum olmayan yeni biliklər, qanunauyğunluqlar aşkara çıxarır; şagird isə elmə məlum olan bilikləri, qanunauyğunluqları öyrənir. Elmi işçi tədqiqat işini müstəqil aparır. Şagirdin idrak fəaliyyətinə isə müəllim rəhbərlik edir. Elmdə hər hansı yeniliyin açılması, kəşfin edilməsi uzun illərin və gərgin əməyin məhsulu olur. Təlimdə isə şagird elmi fəaliyyətin nəticəsini qısa müddətdə, bir və ya bir neçə dərs ərzində mənimsəyir.

Deməli, təlim zamanı şagird fəaliyyətinin elmi idrakla həm ümumi, həm də fərqli cəhətləri vardır. Bu cəhətləri nəzərə almadan təlimin qanunauyğunluqlarını ətraflı başa düşmək, şagird fəaliyyətinə əsaslı rəhbərlik etmək çətindir.

Marksizm-Leninizm idrak nəzəriyyəsi öyrədir ki, xarici aləmin dərk olunması, yəni təbiət və cəmiyyət qanunauyğunluqlarının aşkara çıxarılması müəyyən mərhələlərdən keçir. Adam əvvəlcə tək-tək faktları və ya hadisələri müşahidə edir, qavrayır. Sonra həmin fakt və hadisələr haqqında, onların qarşılıqlı münasibətləri haqqında hər hansı fikir söyləyir, mülahizə yürüdür. Nəhayət, yürüdülməmiş mülahizənin nə dərəcədə düzgün olduğu təcrübədə sınaqdan keçirilir. Eksperimentdə, ictimai-tarixi təcrübədə özünü doğruldan fikir bir həqiqət kimi elmə daxil olur; məhz belə biliklər elmi biliklər adlanır. Xarici aləmi dərk etməyin yollarına dair Marksizm-Leninizm müddəaları V.İ.Leninin məşhur formulunda ümumiləşdirilmişdir: müşahidədən mücərrəd təfəkkürə və oradan da təcrübəyə – obyektiv həqiqəti dərk etməyin dialektik yolu belədir.

Sual olunur: təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyəti elmi idrakın bütün mərhələlərini keçməlidirmi? Şagirdin idrak fəaliyyəti həmişə, bütün mövzularla əlaqədar olaraq elmi idrak mərhələlərinin ardıcılığına uyğun olmalıdırmı?

Təlim zamanı şagirdlərin mənimsədikləri bütün yeni biliklərin həqiqiliyini onların qarşısında təcrübədə nümayiş etdirmək həmişə zəruridirmi?

Deməli ki, ayrı-ayrı mövzuların tədrisi zamanı şagirdlərin idrak fəaliyyəti elmi idrakın bütün mərhələlərinə əsəən uyğun olmalıdır. Başqa sözlə desək, dildən, riyaziyyatdan, botanikadan, fizikadan və bir sıra başqa fənlərdən hər bir yeni mövzunun öyrədilməsi mümkün qədər şagirdlərin müşahidəsindən başlamalıdır. Buna görə də usta müəllim yeni biliyin mənimsədilməsi üçün əvvəlcə ümumi, nəzəri məlumat verməkdən çəkinir, nəzəri biliyin ifadə edildiyi konkret hadisələrin şagirdlər tərəfindən müşahidəsini təşkil edir, müşahidəni istiqamətləndirir. Fənnin və mövzunun xarakterindən asılı olaraq, müəllimin göstərişi ilə müvafiq obyektləri, fakt və ya hadisələri şagirdlər dərəcə qədər, yaxud bilavasitə dərəcə müşahidə edirlər.

Müşahidə obyektləri isə son dərəcə müxtəlif ola bilər: təbii hadisələr, onların şəkilləri, maket, müqəvva, cədvəl, diaqram, xəritə, təcrübə, əməli iş və s.

Buna görə də yeni mövzunun əhatə etdiyi və müşahidəsi həm zəruri, həm də mümkün olan obyektləri qabaqcadan müəyyən etmək, onların üzərində şagirdlərin müşahidəsini təşkil etmək, həmin mövzunun tədrisini məhz müşahidədən başlamaq lazımdır. Belə bir həyati tələb idrak haqqında Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi tərəfindən irəli gəlir. Onun həyata keçirilməsi nəinki təlimin idrak nəzəriyyəsi əsasında, elmi əsasda qurulduğunu sübut edər, həm də mənimsəmə keyfiyyətinin yüksəlməsinə, tədris materialının şagirdlər tərəfindən tez qavranılmasına kömək edər. Belə bir metodoloji tələbi heç bir müəllim unutmamalıdır.

Məlum olduğu kimi, elmi idrak prosesinin digər mərhələsi müşahidə olunan konkret obyektlərdəki ümumi cəhətləri, əlaqələri, asılılıqları başa düşməkdən ibarətdir. İdrakın bu mərhələsinin də təlimə bilavasitə daxil vardır. Təlim zamanı müəllim şagirdlərin müşahidəsini təşkil etməklə öz işini məhdudlaşdırma bilməz. O, irəliyə doğru ikinci addım atmalı, şagirdlərin diqqətini müşahidə olunan

faktlarla, cisim və hadisələrlə əlaqədar olan biliklərə yönəlməli, onlarda müvafiq anlayışların yaranmasına kömək göstərməli, mülahizələr söylənməsini, fikirlər yürüdülməsini təşkil etməlidir. Başqa sözlə desək, şagirdlər nəzərdən keçirdikləri konkret faktları müəllimin rəhbərliyi altında şüur süzgəcindən keçirməli, onların haqqında nəzəri mülahizələr söyləməlidirlər.

Nəhayət, müəllimin bilavasitə rəhbərliyi altında əldə edilən nəzəri fikirlər, irəli sürülən mülahizələr təcrübədə sınaqdan keçirilməlidir. Belə olduqda alınan nəzəri məlumat adi məlumat olaraq qalmır, şagirdin əqidəsinə çevrilir; şagird bu biliyin həqiqiliyinə, obyektiv olduğuna inanır.

Elmi idrakın başlıca mərhələlərinə əsasən təlimin mərhələləri haqqında yuxarıda deyilənlərlə kifayətlənsək, şübhəsiz, fikrimiz birtərəfli olar. Təlimin mərhələlərini idrak haqqında Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinə əsasən təhlil edərkən, yuxarıda dediyimiz kimi, idrakın formalarından biri olan təlimin xüsusiyyətlərini nəzərə almamaq olmaz. Belə xüsusiyyətlərdən bəzilərinə yuxarıda işarə etmişdik. Biz, elmə məlum olan biliklərin təlim zamanı şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsini, şagirdlərin idrak fəaliyyətinə müəllim tərəfindən istiqamət verildiyini, öyrənilən fənlərin və mövzuların spesifikasiyasını nəzərdə tuturuq.

Təlimin bu cür xüsusiyyətləri nəzərə alınarsa, deməliyə ki, tək-tək hallarda təlimin mərhələləri, bu mərhələlərin ardıcılığı elmi idrakın mərhələlərinə, onların ardıcılığına uyğun gəlməyə bilər. Bu, birinci növbədə, tarix, ədəbiyyat fənləri üzrə bəzi mövzuların öyrədilməsinə aid edilə bilər.

Həmin fənlərlə əlaqədar olan icmal xarakterli elə mövzular var ki, bu mövzuların tədrisini şagirdlərin müşahidəsindən başlamaq mümkün olmur; müəllim şagird üçün yeni olan belə materialların mənimsədilməsini şifahi nitq, yaxud hər hansı yazılı mətn, dərslik və ya əlavə ədəbiyyat əsasında təşkil edir.

Yuxarı siniflərdə ayrı-ayrı görkəmli yazıçı və şairlərin yaradıcılığını keçməzdən əvvəl müəllim dövrün ictimai-iqtisadi və siyasi xüsusiyyətləri haqqında ümumi məlumat verir.

Elmi idrakın son mərhələsi olan fərziyyənin təcrübədə yoxlanması da bəzən təlimdə spesifik şəkildə özünü göstərir. Biliyin doğruluğunu, onun obyektivliyini, həqiqət olduğunu sübut edən təcrübə təlim şəraitində müxtəlif formada təzahür edir. Təlim şəraitində həqiqət meyarı kimi təşkil olunan təcrübənin rəngarəngliyi isə fənnin, öyrədilən mövzunun xarakterindən asılı olur. Məsələn, dil üzrə öyrənilən hər hansı qrammatik qaydanın doğru olduğunu nümayiş etdirən nitq təcrübəsi fizikadan və ya botanikadan mənimsənilən hər hansı biliyin həqiqiliyini sübut edən əməli təcrübədən xeyli fərqlənir. Fənnin xarakteri ilə bağlı olan belə bir fərqə baxmayaraq (məsələn, həm botanika üzrə, həm də dil üzrə) biliyin həqiqiliyini şagirdlərin fəal iştirakı ilə təcrübədə yoxlamaq olur.

Bütün bunlarla yanaşı tək-tək mövzular üzrə elə biliklər də vardır ki, bu biliklərin doğruluğunu sübut etmək məqsədi ilə dərstdə təcrübə təşkil etmək mümkün deyildir. Belə mövzulara, məsələn, tarix və ədəbiyyat fənlərinin tədrisində təsadüf edilir. X sinifdə ən yeni tarixdən «1945-1965-ci illərdə beynəlxalq münasibətlər» mövzusu buna misal ola bilər.

Elmi idrakın mərhələlərindən fərqli olaraq təlimdə özünü göstərən xüsusiyyətlərdən biri də biliyin sistemə salınması və ümumiləşdirilməsidir. Məlumdur ki, təlimdə müəyyən bir dövr keçdikdən, yəni hər hansı mövzu, bəhs və ya kurs keçilib qurtardıqdan sonra həmin mövzu və ya bəhs üzrə şagirdlərin aldığı məlumatı sistemə salmağa və ümumiləşdirməyə böyük ehtiyac hiss olunur. Qabaqcıl müəllimlər bu istiqamətdə haqlı olaraq xüsusi iş aparır, ümumiləşdirici dərslər təşkil edirlər. Məsələn, VIII sinifdə «Ədəbiyyat nəzəriyyəsi»ndən verilmiş biliyin sistemə salınması» mövzusu üzrə aparılan iş buna misal ola bilər. Buna görə də biliklərin sistemə salınması və ümumiləşdirilməsi təlim zamanı şagirdin idrak fəaliyyətinin son mərhələsi kimi özünü göstərir.

İdrak mərhələləri əsasında təlimin nəzərdən keçirilməsi göstərir ki, təlim idrakın formalarından biri olduğu üçün müəllim elmi idrakın mərhələlərinə, bu mərhələlərin ardıcılığına ciddi riayət etməli, hər bir yeni mövzunun

tədrisinə ayrı-ayrı xarakterik faktlar, hadisələr, nümunələr, əyani vasitələr üzərində müstəqil işdən başlamalı, həmin konkret nümunələrdə ifadə edilən xarakterik əlamətlərin dərk edilməsini, bu barədə çıxarılan nəticələrin doğruluğunun təcrübədə yoxlanmasını təşkil etməlidir.

Bununla yanaşı, müəllim öyrədilən mövzunun xüsusiyyətini də nəzərə almalıdır.

Təəssüflə deməliyik ki, bir çox müəllimlər elmi idrakın qanuni mərhələlərinə təlim zamanı əməl etmirlər; mövzunun tədrisini şagirdlərin müşahidəsindən, qavrayışdan başlamaq üçün real imkan olduğu halda, sözcülüyə uyur, konkretlikdən xeyli uzaq olan nəzəri məlumatdan başlayırlar, tədris obyektini ilə əlaqədar olaraq şagirdlərin mülahizələr söyləməsinə şərait yaratmırlar, öyrədilən biliyi təcrübədə yoxlamağın zəruriliyinə əhəmiyyət vermirlər.

Təlim zamanı nəzərə çarpan bu cür metodoloji qüsurlar bəzən tədris proqramı ilə əlaqədar olur. Ümumi əzəri fikirləri konkret faktlar əsasında mənimsətmək üçün imkan yaratmaq əvəzinə, proqram heç bir elmi əsası olmadan bu və ya digər mövzunun tədrisini ümumi məlumatdan başlamağı müəllimə tövsiyə edir. Məsələn, VI sinifdə Azərbaycan dili proqramında fel, zərf, qoşma, bağlayıcı, ədat, nida və s. qrammatik kateqoriyaların tədrisini müvafiq olaraq, «Feli sifət haqqında ümumi məlumat», «Zərf haqqında ümumi məlumat», «Qoşma haqqında ümumi məlumat», «Bağlayıcılar haqqında ümumi məlumat»dan başlanması tövsiyə edilir. Yaxud, VIII sinifdə ədəbiyyatdan «Şifahi xalq ədəbiyyatı haqqında ümumi məlumat» da buna misal ola bilər. Proqram yalnız bu cür ümumi məlumatdan sonra şifahi xalq ədəbiyyatının ayrı-ayrı nümunələri ilə tanış olmağı təklif edir. İdrak prosesi haqqında Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinə əsasən bunun tam əksinə hərəkət etmək düzgün deyilmi?

Təəssüflə deməliyik ki, belə metodoloji qüsura başqa fənlərə aid proqramlarda da rast gəlmək olur. Odur ki, ayrı-ayrı fənlər üzrə şagirdin çəkdiyi çətinliyin səbəblərini yalnız müəllimin metodikasında axtarmaq düzgün olmaz. Müəlli-

min metodik işinə istiqamət verən proqramlardakı metodoloji qüsurlar da aradan qaldırılmalıdır.

Tədris proqramında və təlimdə yol verilən metodoloji qüsurlar şagirdlərin bilik keyfiyyətinin aşağı düşməsinə səbəb olur: şagird tədris materialına dair ilk məlumatı kifayət qədər qavramır, materialdakı ümumi, xarakterik cəhətləri aydın sezmir, öyrənmək istədiyi biliyin doğruluğuna dair onda dərin əqidə əmələ gəlmir.

İdrakın yollarına dair Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin müəllimlər tərəfindən ətraflı öyrənilməsi həmin qüsurların aradan qaldırılmasına xeyli kömək edər.

Öyrənən adamın öyrənilən obyektə münasibəti və öyrənmə prosesinin öyrənən şəxsdəki əqli qabiliyyətlərə təsiri məsələləri də idrak nəzəriyyəsinə daxil olan məsələlərdəndir. Bu barədə Marksizm-Leninizm müddəalarının əsas canı ondan ibarətdir ki, öyrənilən obyektə adamın göstərdiyi münasibət onun əqli qabiliyyətlərinə bu və ya digər şəkildə təsir göstərə bilir. Əgər dərk etmə prosesində adam öyrənilən obyektə sadəcə olaraq seyr edərsə, bu obyektə dəyişdirmək üçün təşəbbüs göstərmirsə, həmin şəxsin əqli qabiliyyətləri zəif inkişaf edir; əksinə, öyrənilən obyektə qarşı adam fəaldırsa, onun əlamətlərini öyrənmək üçün bu obyektə dəyişdirməyə təşəbbüs göstərsə, belə şəraitdə şəxsiyyətin özü də dəyişikliyə məruz qalır, onun əqli keyfiyyətləri sürətlə inkişaf edir.

Yeri gəlmişkən deməliyik ki, V.İ.Lenin sosialist inqilabı haqqında nəzəriyyəni işləyib hazırlayarkən, siyasi, iqtisadi və ictimai amilləri də, şəxsiyyəti formalaşdıran, xarakteri yaradan amilləri də nəzərə almışdır. Sosialist inqilabının əleyhdarlarına, o cümlədən menşeviklərə etiraz edərək V.İ.Lenin deyirdi ki, inqilab edəcək adamlar inqilabsız, inqilabdan kənar yaranmır və yarana da bilməz. İctimai-tarixi prosesdə, inqilab alovlarında bilavasitə iştirak edən proletariatda inqilabçıya xas olan xüsusiyyətlər yaranıb formalaşır. Kapitalizmin bəlalarını əməli olaraq dərk edən və bu bəladan yaxa qurtarmaq üçün kapitalizm zəncirlərini qırıb atan fəhlə təkcə cəmiyyəti dəyişdirmir, o, öz təbiətini,

öz xarakterini də dəyişdirmiş olur: inqilabi xarakter, inqilabi şüur inqilabi fəaliyyətdə formalaşır. İnqilabi kənardan seyr edən, ona kənardan baxan adamda isə inqilabi şüur zəif inkişaf edə bilər.

Əməli fəaliyyətlə şüur arasındakı asılılığa dair, öyrənilən obyektə adamın bəslədiyi münasibətə dair həmin fikrin təlimə də daxil vardır. Ayrı-ayrı fənlərin tədrisi zamanı şagirdlərin idrak fəaliyyəti öyrəndikləri obyektlərə, biliklərə onların göstərdiyi münasibətin xarakterindən çox asılıdır. Həm təlimin ilk mərhələsində, yəni yeni materialla ilk tanışlıqda, həm bu materiallardakı xarakterik əlamətlərin aydınlaşdırılmasında, həm də öyrənilən biliyin həyata tətbiqində şagirdlər maksimum fəallıq göstərməzsə, əsasən müəllimin şərhini izləyərsə, ayrı-ayrı faktları, hadisələri, əyani vasitələri kənardan seyr edərsə, öyrənilən obyektlərin əlamətlərini duyğu orqanları süzgəcindən keçirməzsə, onları dəyişdirmək üçün səy göstərməzsə, təbiidir ki, belə şagirdlər faktik bilikləri zəif mənimsəyəcək və onlarda əqli qabiliyyətlərin inkişafı məhdudlaşacaqdır.

Bununla yanaşı, məktəb təcrübəsi göstərir ki, təlimin bütün mərhələlərində şagirdlər maksimum fəal olduqda öyrənilən tədris obyektini üzərində şagirdlərin müxtəlif formalı müstəqil işləri təşkil edildikdə, həm faktik biliklər şüurlu və möhkəm mənimsənilir, həm də şagirdlərin təfəkkürü, ümumiyyətlə, şəxsiyyəti sürətlə formalaşır.

Təlimlə bilavasitə əlaqəsi olan idrak məsələlərindən biri də konkretliyin və mücərrədliyin vəhdəti məsələsidir. Bu məsələnin ətraflı aydınlaşdırılması təlim mərhələlərinin təbiətini aydın təsəvvür etməyə də şərait yaradır.

Marksizm-Leninizm öyrədir ki, dərk olunan təbiət, cəmiyyət və təfəkkür hadisələridir. Xarici aləmin cisim və hadisələrinə isə bir çox əlamətlər xas olur.

Tək-tək cisimlərin və ya hadisələrin konkret əlamətləri həm də ümumi əlamət ola bilər. Buna görə də həmin əlamətləri (bir çox əsərlərdə olduğu kimi) iki qrupa ayırmaq, onlardan birini konkret əlamətlər, digərini isə ümumi əlamətlər adlandırmaq düzgün deyildir. Çünki

ümuminin özü konkretdən kənarında, ondan ayrılıqda mövcud olmur. Ümumi yalnız konkret vasitəsi ilə ifadə edilir.

Cisim və hadisələrdəki konkret və ümumi cəhətlərin başa düşülməsi bir-biri ilə qırılmaz tellərlə bağlı olan iki mərhələdən ibarətdir. Bunlardan biri cisim və hadisələrdə konkret əlamətlərin sezilməsidir; bu konkret əlamətlərin həm də ümumi xarakter daşdığını başa düşmək isə idrakın ikinci mərhələsinə aiddir. Burada V.İ.Leninin məlum bir fikrini xatırlamaq yerinə düşərdi. O yazır ki, ümumiyyə konkreti dərk etməyin mərhələsi kimi baxmaq olar. Çünki konkret hadisələrdəki ümumi cəhətlərin dərk edilməsi konkretliyin daha dərindən başa düşülməsinə kömək edir.

Bu cəhətdən pedaqoji ədəbiyyata, o cümlədən metodik ədəbiyyata yanaşsaq, yəqin edərik ki, konkretin və ümuminin qarşılıqlı münasibətini və bu münasibətin dərk olunmasını xeyli pedaqoq və metodistlər çox bəsit təsəvvür edirlər. Bir çox pedaqoq və metodistlər konkretlik altında tək-tək cisim və hadisələri, ümumilik altında isə məfhumları nəzərdə tuturlar. Buna görə də onlar idrakın iki üsulu (induktiv və deduktiv) olduğunu güman edirlər.

Əvvəla, induksiyanı və deduksiyanı təlim üsulu adlandırmaq, ikincisi, onları bir-birindən təcrid etmək qətiyyəyən düzgün deyildir.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz ciddi nöqsanın qnoseoloji kökü nədən ibarətdir? Nəzərdə tutduğumuz pedaqoq və metodistlər ümumi məfhumları konkret hadisələrdən ayırdıqlarına, ayrı-ayrı cisim və hadisələri, bunların əlamətlərini konkretlik, məfhumları, qanun və qaydaları isə ümumilik hesab etdiklərinə görə, bu cür başa düşlən konkretlikdən ümumiliyə doğru fikrin cərəyan etməsini induktiv üsul, fikrin ümumidən konkretliyə doğru cərəyanını isə deduktiv üsul hesab etməli və induksiya ilə deduksiyanı bir-birindən ayırmalı olurlar.

Yuxarıda dediyimiz kimi, əgər konkret və ümumi vəhdətdədirsə, ümumi yalnız konkretdə ifadə olunursa onda biz, təbii olaraq, induksiya və deduksiyanı, əvvəla, ayrı-ayrı üsul adlandırmamalıyıq, onları fikrin cərəyanı kimi, idrakın

obyektiv yolu kimi qəbul etməliyik, induksiya ilə deduksiyanı bir-birindən ayırmamalıyıq, onlara vahid idrak prosesinin bir-birini tamamlayan iki cəhəti, birinci və ikinci mərhələsi kimi baxmalıyıq. Əslində, induksiya vahid idrak prosesinin əsasən duyğu orqanlarından, deduksiya isə onun (yəni idrakın) əsasən təfəkkürdən başlayan mərhələsidir.

Xarici aləm bir-birindən ayrılmaz olan iki formada: hissi konkret idrak formasında və mücərrəd təfəkkür formasında inikas edilir. Əvvəlcə adam ayrı-ayrı cisim və hadisələri, onların konkret əlamətlərini görür, müşahidə edir; bunun arxasınca, o, həmin cisim və hadisələrin, konkret əlamətlərin ümumi, xarakterik cəhətlərinə diqqət yetirir. Konkret hadisələrdə, konkret əlamətlərdə ümuminin varlığını başa düşmək həmin idrakın əsasən təfəkkür formasından başqa bir şey deyildir. Göründüyü kimi, mücərrəd təfəkkür zamanı adamın fikri konkrətdən (ayrı-ayrı hadisələrdən və əlamətlərdən) ayrılmır, əksinə, onlara daha da yaxınlaşır; bu zaman həmin konkrəti daha dərindən başa düşməyə təşəbbüs göstərilir. Buna görə də induksiyaya konkrətdən konkretin özündəki ümumiyyə doğru, deduksiyaya isə konkrətdəki ümumidən konkretin özünə doğru fikrin cərəyanı kimi baxılmalıdır. Deməli, induksiya və deduksiyanı bir-birindən ayrılmaz edən bir şey varsa, o da tək-tək hadisələr, tək-tək cisimlərdir. Göründüyü kimi, cisim və hadisələr idrakın təhlil və tərkib fəaliyyətinin həm mənbəyi, həm də sonudur. Bizim idrakımız konkret cisimlərdən başlayır və konkret cisimlərə də qayıdır. Konkretdəki ümuminin dərk olunması konkretin daha dərindən dərk edilməsi deməkdir.

Konkret və ümumi arasındakı dialektik vəhdət, onların dərk edilməsindəki qanunauyğunluq şagirdin idrak fəaliyyətinə də aiddir. Fənnin əhatə etdiyi cisim və hadisələrdə ümumi cəhətlər də vardır; təlimin əsas vəzifələrindən biri – həmin cəhətlərin şagirdlər tərəfindən dərk olunmasını təmin etməkdən ibarətdir. Ümuminin dərk olunması isə yalnız canlı müşahidə, o cümlədən təcrübə, insan əməyi, eksperiment, əyani vasitə və s. əsasında mümkündür. Həm də buna

görə müəllim hər bir yeni mövzunun tədrisində hökmən konkret faktların şagirdlər tərəfindən müşahidə edilməsini təmin etməli, yalnız bundan sonra onların diqqətini həmin faktlardakı ümumi cəhətlərə, əlaqələrə yönəltməlidir. Başqa sözlə, konkret və ümumi arasındakı qarşılıqlı əlaqədə əsas mövqe konkretə aid olduğundan, təlimdə ilk addım da konkret tədris materiallarının nəzərdən keçirilməsi ilə başlamalıdır.

Təlimdə ümumidən konkretə doğru fikrin cərəyan etməsi öyrənilən yeni biliyin əsasən təcrübədə tətbiqinə, təzə faktların həmin bilik, teorem, qanun və ya qayda nöqtəyinə nəzərindən izah edilməsinə aiddir.

Obyektiv həqiqət, nisbi həqiqət və mütləq həqiqət arasındakı asılılıq məsələsinin də təlimlə əlaqəsi açılmalıdır. Marksizm-Leninizm öyrədir ki, elmi bilikləri xarakterizə edən xüsusiyyətlərdən biri həmin biliklərin obyektivliyidir. Hansı biliklərə obyektiv biliklər deyilir? Həqiqi biliklərə. Başqa sözlə, cisim və hadisələrin əlamətlərini, onların arasındakı əlaqə və qarşılıqlı münasibətləri, təbiət, cəmiyyət və təfəkkür qanunlarını düzgün əks etdirən biliklər obyektiv biliklərdir. Lakin bu cür biliklər birdən-birə aşkara çıxarılıb, dərk edilmir. Belə biliklərin aşkara çıxarılması adamların birgə əməyi, fəaliyyəti sayəsində mümkündür. Deməli, obyektiv həqiqət nisbi həqiqətdən mütləq həqiqətə doğru uzun yol keçir. İnsan zəkası xaric aləmi getdikcə daha dərin, daha ətraflı dərk edir. Adam hadisələrdən onların mahiyyətinə, o qədər incə olmayan mahiyyətdən daha incə, daha dərin olan mahiyyətə, sezilməsi duyğu orqanlarına müəssər olan əlaqələrin başa düşülməsindən yalnız təfəkkür qüvvəsinə müəssər olan əlaqələrin açılmasına doğru yol keçir. Real varlıqdakı cisim və hadisələrin mahiyyətinə nə qədər dərin nüfuz edilirsə, onların haqqında söylənilən fikir də bir o qədər obyektiv həqiqətə, bir o qədər mütləq həqiqətə çevrilir. Buna görə də zaman keçdikcə əldə edilən biliyin nisbilyi azalır, mütləqliyi isə artır. Deməli, nisbi həqiqəti mütləq həqiqətdən ayırmaq olmaz; nisbi həqiqətin özündə mütləq həqiqət olur.

Həqiqətin obyektivliyi, nisbiliyi və mütləqliyi haqqında, nisbi həqiqət və mütləq həqiqətin vəhdəti haqqında Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsidən təlim üçün irəli gələn nəticələr nədən ibarətdir?

Əvvəla, buradan belə bir nəticə çıxır ki, ayrı-ayrı fənlərlə əlaqədar olaraq şagirdlərə öyrədilən biliklər obyektiv biliklər olmalıdır. Bu biliklər nə qədər bəsit olsa da təbiət və cəmiyyət hadisələrini düzgün əks etdirməli, müasir elmin səviyyəsinə uyğun gəlməli, heç bir təhrifə yol verməməlidir. Təlim zamanı şagirdlərə subyektiv məlumat vermək, şəxsi mülahizələr söyləmək düzgün deyildir. İkincisi, şagirdlərə öyrədilən yeni biliklərin həm nisbi, həm də mütləq olduğunu unutmaq olmaz. Eyni obyekt haqqında şagirdlərə müxtəlif siniflərdə məlumat verilir; buna görə də şagirdlər yeni məfhumla (məsələn, dildən «cümlə» məfhumu ilə) müxtəlif siniflərdə tanış olur. Sinifdən-sinfə keçdikcə şagirdin cümlə haqqındakı anlayışı həm dərinləşir, həm də genişlənir. Cümlə haqqında şagirdin hər dəfə aldığı yeni məlumat onun əvvəlki anlayışının, biliyinin nisbi olduğunu göstərir. Yeni bilik şagirdin mövcud biliyini daha da dəqiqləşdirir. Onun nisbi biliyi mütləq biliyə çevrilir. Eyni obyektə dair şagirdin nisbi biliyini mütləq biliyə və bu sonuncunun yenidən nisbi biliyə çevrilməsi bir neçə dəfə təkrar edə bilər. Təlimdə baş verən belə bir qanunauyğunluqdan nəinki müəllim, şagirdlər də xəbərdar olmalıdırlar. Belə olarsa müəllim diqqət yetirməli olacaqdır ki, şagirdin mövcud təsəvvür və anlayışları hansı yeni biliklərin hesabına öz nisbiliyini itirməli və mütləqliyə daha yaxın olmalıdır. Şagirdə isə belə bir düzgün əqidə yaranır: nəinki sinifdən-sinfə keçdikcə təbiət və cəmiyyət hadisələrini daha dərinlən öyrənir, həm də bu dərk etmə prosesi orta məktəbdən sonra, ali məktəbdə, müstəqil həyat yolunda, əmək fəaliyyəti zamanı da davam edə, təbiət və cəmiyyət hadisələrinin hələ açılmamış sirlərinə daha dərinlən yiyələnmə bilər.

Bizcə, deyilənlər belə bir fikrin doğruluğunu sübut edir ki, elmi idrakla təlim arasındakı əsaslı oxşarlığın sayəsində elmi idrakın başlıca qanunauyğunluqları təlim zamanı

spesifik şəkildə ifadə olunur. Təlim prosesini elmi əsaslarda qurmaq üçün idrakın qanunauyğunluqlarını dərinləndirərək, ayrı-ayrı fənlərin tədrisində həmin qanunauyğunluqlara istinad etmək, onların hərtərəfli təzahürünə şərait yaratmaq lazımdır. Bu, təlim zamanı şagirdlərin idrak fəaliyyətinə əsaslı rəhbərlik etmək, təlimin nəzəri səviyyəsini artırmaq üçün zəruri olan elmi tələblərdən biridir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1968, №11)

12. TƏLİMİN MAHİYYƏTİ HAQQINDA

Təlimin mahiyyəti anlayışı nə üçün təkmilləşdirilməlidir? Elmin sürətlə inkişafı orta ümumtəhsil məktəbinin işində ciddi dəyişikliklər aparılmasını tələb edir. Bütün fənlər üzrə proqramların məzmunu dəyişmişdir. Yeni-yeni iş formaları və üsulları meydana çıxır, mövcud üsullar daha da təkmilləşdirilir. Lakin təəssüf ki, elmdə və təlimin məzmunundakı irəliləmələr bir çox müəllimin iş üslubunun dəyişməsinə hələ də səbəb olmamışdır. Belə müəllimlərin iş metodikası həyatın tələblərindən xeyli geri qalır. Yəni əvvəlki kimi, müəllimlərimizin bir qismi təlimdə hafizəyə üstünlük verir, daha çox özləri danışır, izah edir, şagirdlərin qulaq asmasını, yadda saxlamasını və soruşduqda yadda salmasını onlardan tələb edir. Belə müəllimlər təlimin yeni vəzifələrini nəzərə almır, təlimin mahiyyətinin dəyişdiyinə məhəl qoymur, təlimdə müəllimin və şagirdlərin başlıca funksiyalarını düzgün qiymətləndirmirlər. Nəticədə müəllimlərimizin xeyli hissəsinin dərslər dediyi siniflərdə yeni proqramlar üzrə şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsi aşağı düşür.

Yəni əvvəlki kimi bizim şagirdlərin böyük əksəriyyəti yeni proqramlarla əlaqədar olaraq, müəllimdən eşitdikləri və kitabdan oxuduqları məlumatları yaxşı halda yadda saxlayıb danışır; izah tələb edən suallar verildikdə, keçilmiş qanunun, qaydanın, nəzəriyyənin əhatə etdiyi yeni faktı izah etmək tələb olunduqda isə acizlik göstərir. Aşağı siniflərdə uşaqlar hesaba, həndəsəyə və cəbrə aid misalları həllində

riyazi qanunlardan istifadə etməyi, karton və kağızdan öz təsəvvürlərinə uyğun həndəsi fiqurlar hazırlamağı bacarmır, məsələ həllində ardıcıl mühakimə yürüdə bilmirlər.

Yeni proqramlarla işləyən müəllimlərin çəkdiyi çətinliklərin səbəblərindən biri ondan ibarətdir ki, həmin müəllimlər təlimin mahiyyətinə dair köhnəlmiş anlayışa əsaslanırlar: yəqin edilmişdir ki, həyatın tələblərini nəzərə alan, pedaqoji elmin yeniliklərinə əsaslanan, təlimdə şagirdlərin funksiyasını düzgün qiymətləndirən müəllimin yeni proqramla işi xeyli yüngülləşir. Bu göstəricilərə malik olmayan müəllimlər isə (təəssüf ki, belə müəllimlərimiz hələ çoxluq təşkil edir) yeni proqramların öhdəsindən gələ bilmirlər. Çünki yuxarıda ötəri dediyimiz kimi, başqa səbəblərlə yanaşı, təlimin mahiyyətinə dair həmin müəllimlərin anlayışı təkmilləşməmişdir. Deməli, yeni proqramla müəllimin müvəffəqiyyətlə işləməsinin nəzəri şərtlərindən biri təlimin mahiyyətinə dair yeni anlayışla silahlanmasından ibarətdir.

Təlimin mahiyyəti anlayışının müəllimlərimizin böyük əksəriyyətində təkmilləşmədiyini nə ilə izah etmək olar? Bizcə, bunun iki əsas səbəbi vardır. Bunlardan biri adət və ənənə ilə, digəri ədəbiyyatla bağlıdır.

Məlumdur ki, ictimai həyatın bütün sahələrində adamların fəaliyyəti strukturasında adət və ənənələr ciddi rol oynayır. Adamlar müəyyən iş tərzinə alışdıqca adətlər əmələ gəlir. İş tərzinin gündəlik təkrarı nəticəsində yaranan adət və ənənələr, vərdişlər sistemi müəyyən dövrə qədər fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə olmasını şərtləndirir. Bir müddət keçdikdən sonra, yəni işin məzmununda dəyişikliklər baş verdikdə, yeni texnika tətbiq edildikdə əvvəlki adət və ənənələr, vərdişlər bəzən yeni fəaliyyətin müvəffəqiyyətli getməsinə mane olur. Həmin adət və ənənələri, iş vərdişlərini dəyişdirmək və təkmilləşdirmək, onları işin yeni məzmununa, yeni texnikaya uyğunlaşdırmaq, bəzən tamam yeni adət və vərdişlər yaratmaq zərurəti meydana çıxır. Bu zərurəti vaxtında hiss edən, onu nəzərə alan adam işini yenidən qurur, onun fəaliyyəti səmərəli olur.

Bu dediklərimiz təlim və tərbiyə sahəsində yaranmış adət və ənənələrə də aiddir. Təcrübə göstərir ki, təlim-tərbiyə sahəsində köhnəlmiş və kök salmış adət və ənənələrdən əl çəkmək başqa sahələrə nisbətən çətindir. Görünür, dərsin təşkili və keçirilməsi sahəsində uzun illər ərzində formalaşmış, lakin indiki şəraitdə köhnəlmiş metodik adət və ənənələrdən, vərdislərdən müəllimlərimizin xeyli hissəsi əl çəkə bilmir, həmin adətlər onların, necə deyirlər, qanına, sümüyünə sirayət etmişdir. Müəllim tədris işini təlim haqqında öz mövcud anlayışına uyğun surətdə təşkil edir. Təlimin təşkili və keçirilməsində vaxtı ötmüş adət və vərdislərdən, anlayışlardan müəllim nə qədər tez yaxa qurtarsa, dövrün yeni tələblərinin öhdəsindən bir o qədər yaxşı gələr.

Bu sahədə pedaqoji və metodik ədəbiyyat müəllimə kömək etməlidir. Alim və metodistlərimiz isə, təəssüf ki, təlim və tərbiyənin əsl nəzəri məsələləri ilə, həyatın və elmin tələbləri əsasında təlimin nəzəri cəhətləri ilə az məşğul olurlar. Müasir şəraitdə xüsusən təlimin mahiyyəti düzgün təhlil edilmir. Təlimin mahiyyəti müxtəlif kitab və məqalələrdə başqa-başqa izah olunur. Hətta son vaxtlar təlimə, o cümlədən dərse aid bəzi didaktik və metodik yazılar pedaqoji fikrə nəinki yenilik gətirmir, bir çox halda hətta öyrənilmiş mütərəqqi fikirlərə laqeydlik göstərir. «Təlimin nəzəriyyə və təcrübəsinə dair» («Maarif» nəşriyyatı, 1971) adlı əsər və bəzi başqaları buna misal ola bilər. Əsərdə təlimin mahiyyəti yeni mövqedən şərh edilmir. Təlimin mahiyyətinə köhnə mövqedən yanaşmaq, dəfələrlə deyilmiş və vaxtı ötmüş fikirləri yenidən şərh etmək müəllimin anlayışını təkmilləşdirə bilməz.

Deməli, həm əməli işdə vaxtı keçmiş, dərin kök salmış adət və vərdislər, həm də nəzəri cəhətdən məsələnin ədəbiyyatda lazımınca işıqlandırılması təlimin mahiyyətinə dair köhnə anlayışdan müəllimlərin hələ də əl çəkə bilməməsinə səbəb olmuşdur.

Təlimin mahiyyəti didaktik və metodik ədəbiyyatda necə izah edilir? Onu deyək ki, elmi ədəbiyyatda məsələnin izahı

müxtəlifdir. Müxtəlifliyə baxmayaraq, bu fikirləri üç qrupa ayırmaq olar. Pedaqoqlardan bir qrupu təlimdə şagirdlərin fəaliyyətini ön plana çəkir. Məsələn, 1965-ci ildə çap olunmuş pedaqogika proqramında oxuyuruq: «Təlim şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnməsi, onlarda kommunist dünyabaxışının formalaşması, idrak fəaliyyətinin inkişafı prosesidir». Yaxud L.S.Korotkova «Təlim üsulları məsələsinə dair» («Советская педагогика», №9, 1966) adlı məqalədə yazır: «Təlim şagirdlərin müəyyən biliklər sisteminə yiyələnməsidir ki, bu zaman onlar tədqiqatın ən ümumi və bəsit üsulları... ilə silahlanırlar».

Başqa qrup pedaqoqlar təlimdə yalnız müəllimin rolunu qeyd edirlər. Məsələn, İ.J.Lerner və M.N.Skatkin birgə yazdıqları məqalədə deyirlər ki, «Sovet məktəbində təlim dünyanın dərk olunması və dəyişdirilməsi üzrə ümumiləşdirilmiş təcrübənin verilməsi prosesidir». Yaxud, 1964-cü ildə Azərtədrisnəşr tərəfindən çap olunmuş «Pedaqogika» dərsliyində yazılır: «Təlim biliklər, bacarıqlar və vərdişlər sisteminin müəllim tərəfindən verilməsi prosesidir».

Bu iki qrup pedaqoqların fikirlərində ümumi cəhətlər vardır. Onların hamısı təlimdə bir tərəfi – ya şagirdin, ya da müəllimin fəaliyyətini diqqət mərkəzində saxlayır, digər tərəfi – müəllimin, yaxud şagirdin işini kölgədə qoyur. Deməli, hər iki qrup pedaqoqların fikirləri üçün xarakterik cəhət vahid prosesi, yəni təlim prosesini iki yerə ayıraraq, birinin məzmununu xarakterizə etməyə meyl göstərməkdən ibarətdir.

Üçüncü qrup pedaqoqlar təlimə verdikləri tərifi müəllimin də, şagirdin də işini nəzərə almağa çalışırlar. Məsələn, pedaqoji ensiklopediyada təlimə belə tərif verilir: «Təlim insanın idrak fəaliyyəti tərzlərinin, bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi və mənimsənilməsi prosesidir». Yaxud, P.N.Qruzdev «Pedaqogika» kitabında yazır: «Təlim biliklər, bacarıq və vərdişlər sisteminin müəllim tərəfindən verilməsi və şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsi prosesidir».

Göründüyü kimi, üçüncü qrupa aid olan pedaqoqlar təlimə verdikləri tərifi onun iki cəhətini – müəllimin də,

şagirdlərin də fəaliyyətini qeyd etmişlər, çalışmışlar ki, təlimdə şagirdlərin də, müəllimin də iş xüsusiyyətini ifadə etsinlər. Hər halda, üçüncü qrup pedaqolar birinci və ikinci qrup pedaqoqlardan irəliyə doğru addım atmışlar. Çünki əgər birinci və ikinci qrup pedaqoqlar təlimə tərifi verərkən onun bir cəhətini nəzərə almışlarsa, üçüncü qrup pedaqoqlar hər iki cəhətə diqqət yetirmişlər.

Buna baxmayaraq, onların hamısının fikrində bir sıra qüsurlar var. Əvvələn, həmin pedaqoqlar təlimdə müəllimin yalnız bir funksiyasını – bilik və bacarıq vermək funksiyasını qeyd edirlər. İkincisi, şagirdin fəaliyyətində yalnız bir funksiya – verilən bilik və bacarığı mənimsəmək funksiyasını görürlər. Başqa sözlə demiş olsaq, müəllim və şagirdlərin təlimdə funksiyaları məhdudlaşdırılır. Üçüncüsü, təlimdə müəllim və şagirdlərin fəaliyyəti vəhdətdə götürülmür. Dördüncüsü, müəllimin bəzi başlıca funksiyaları təhlil etdiyimiz anlayışlara daxil edilməmişdir. Biz təlimdə şagirdlərin idrak fəaliyyətini təşkil etmək, ona rəhbərlik və nəzarət etmək, şagirdlərin şəxsiyyətini formalaşdırmaq, onların tərəkürünü inkişaf etdirmək kimi funksiyaları nəzərdə tuturuq. Beşincisi, təlim prosesinə dialektika mövqeyindən deyil, mexanizm mövqeyindən yanaşılır. Altıncısı, həmin anlayışlar qabaqcıl məktəblərin və qabaqcıl müəllimlərin iş təcrübəsini əhatə etmir. Yeddincisi, onlar qiyabi təhsil sistemində, o cümlədən orta qiyabi ümum-təhsil, orta və ali qiyabi ixtisas təhsil sistemində təlimin xüsusiyyətlərini, habelə əyani ali təhsil müəssisələrində təlimin yeniliklərini nəzərə almırlar.

Mövcud anlayışlar işdə nəyə səbəb olur? Təlimdə yalnız müəllimin fəaliyyətini görmək, həm də onu müvafiq biliklər verməklə məhdudlaşdırmaq işdə ona gətirib çıxarır ki, yaxşı halda müəllim özü tədris materialını izah edir, şagirdlər isə diqqətlə qulaq asırlar; onlar müəllimin dediklərini yadda saxlamağa çalışırlar. Belə olduqda tədris materialı şüurlu surətdə mənimsənilmir, tez yaddan çıxır. Tədrisin keyfiyyəti aşağı düşür. Çünki təsvir edilən təlim şüura, tərəkürə deyil, əsasən hafizəyə əsaslanır.

Təlimdə şagirdlərin fəaliyyətini ön plana çəkmək, müəllimin fəaliyyətini isə kölgədə qoymaq təcrübədə ona səbəb olur ki, müəllim öz metodik işinə şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsi cəhətdən tənqidi yanaşmağa alışı; şagirdlərin idrak fəaliyyətini təşkil etmək əvəzinə, onlara qarşı əsassız, qeyri-obyektiv tələbkarlıq göstərir, mövzunu bilmədikdə əsassız olaraq danlayır, valideynlərini çağırtdırır, onları məzəmmət edir.

Təlimdə müəllimin vəzifəsini bilik vermək, şagirdlərin vəzifəsini isə həmin bilikləri mənimsəməklə məhdudlaşdırmaq da indi qənaətləndirici fikir deyildir. Belə bir fikri əsas götürən müəllim təlimdə şagirdlərin xarakterini tərbiyə etmək, təfəkkürünü inkişaf etdirmək qayğısına az qalır. Təlim prosesində şagirdləri fikri iş priyomları ilə silahlandırmayan müəllim isə şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsini yüksəldə bilməz.

Təlimin mahiyyəti anlayışını təkmilləşdirmək üçün nəyə əsaslanmaq lazımdır? Ümumi orta təhsilə keçilməsi, yeni proqramların müvəffəqiyyətlə tətbiqi təlimin və tərbiyənin nəzəri məsələlərinin vaxtında həllini tələb edir. Təlimin mahiyyətini düzgün başa düşmək təlim işində müvəffəqiyyət qazanmağın nəzəri şərtlərindən biridir. Bu problemin tutarlı izahı imkan verər ki, məsələn, təlimin qarşısında duran vəzifələri və bu vəzifələri həyata keçirməyin səmərəli yollarını daha düzgün müəyyənləşdirək. Bu, ictimai həyatda nəzəriyyənin roluna dair Marksizm-Leninizm klassiklərinin fikirlərindən və habelə Sov.İKP MK-nın müvafiq qərarlarından irəli gəlir. Biz ilk növbədə «İctimai elmlərin daha da inkişaf etdirilməsi və kommunizm quruculuğunda onların rolunun artırılması haqqında» Sov.İKP MK-nın məlum qərarını nəzərdə tuturuq. Qərarda deyilir ki, ictimai inkişafın nəzəri problemlərini dərindən öyrənməyin əməli əhəmiyyətini unutmaq olmaz. Çünki kütlələrin silahlanmış olduğu qabaqcıl nəzəriyyə böyük hərəkətverici qüvvəyə çevrilir. Deməli, təlim haqqında yaradıla biləcək əsaslı nəzəriyyə yüz minlərlə müəllimin tədris təcrübəsini düzgün işıqlandırar, onların qollarına qüvvət verər.

Partiyamızın sənədlərində ictimai elmləri, nəzəri bilikləri inkişaf etdirməyin şərtlərinə dair müvafiq metodoloji göstərişlər də vardır. Məsələn, Oktyabr sosialist inqilabının 50 illiyinə dair tezislərdə deyilir ki, kommunizm quruculuğu təcrübəsi ilə, onun həyati vəzifələri ilə əlaqə ictimai elmlərin inkişafı üçün vacib şərtidir. Deməli, təlimin mahiyyətinə dair elmi anlayış çoxmilyonlu müəllimlərin təcrübəsini, müxtəlif təhsil müəssisələrinin iş xüsusiyyətlərini nəzərə almalı, bu zəngin təcrübədən çıxış etməlidir.

Təlimin mahiyyəti haqqında öhbət açarkən təlimlə idrak arasındakı əlaqəyə, bu sahədə söylənmiş fikirlərə toxunmaq olmaz. Bəzi pedaqoqlar təlimi idraka qarşı qoyurlar, bəziləri isə, əksinə, onları eyniləşdirirlər. Bizcə, nə birinci mövqedən, nə də ikinci mövqedən təlimin mahiyyətini düzgün izah etmək olmaz. Axı təlim ümumi idraka nə qədər oxşasa da onun özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Buna görə də təlimə idrakın xüsusi növü kimi baxmaq lazımdır. Başlıca vəzifə idrakın bu növünün xüsusiyyətlərini açmaqdan ibarət olmalıdır. Başqa sözlə, biz həm ümuminin (idrakın) xüsusidə (təlimdə) təzahür formalarını, həm də xüsusini ümumidən fərqləndirən cəhətləri öyrənməliyik.

Xarici aləmin ətraflı dərk olunması üçün təbiət və cəmiyyət hadisələrini sadəcə olaraq müşahidə etmək kifayət deyildir. Bundan ötrü başlıca olaraq həmin hadisələri fəal surətdə dəyişdirmək tələb olunur. Çünki xarici aləmə belə bir fəal münasibət adamın özünü dəyişdirir. Elmi idrak zamanı hadisələrin gedişinə fəal müdaxilə edən şəxs öz mənəviyyatını, biliyini zənginləşdirir, şüurunu inkişaf etdirir. Deməli, əsl elmi idrak zamanı adamın təbiətə və ya cəmiyyətə fəal münasibəti onun şəxsiyyətinin təkmilləşdirilməsi üçün şərt olur. Bu dediklərimiz təlimə də aid edilə bilər. Təlimdə məhz fəal olan şagirdin, bilik və bacarıq mənbələrinə fəal yanaşan şagirdin şüuru daha sürətlə inkişaf edir, xarakteri formalaşır. V.İ.Lenin geniş zəhmətkeş kütlələrinin siyasi və iqtisadi mübarizədə iştirakını, onların tətillərdə, üsyanlarda, inqilabda bilavasitə iştirakını inqilabi xarakterin və şüurun formalaşması üçün vacib hesab edirdi.

Göründüyü kimi, təlimin mahiyyəti anlayışını təkmilləşdirmək üçün Marksizm-Leninizmin idrak nəzəriyyəsinə, şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm təliminə də istinad etmək zəruridir.

Təlimin mahiyyəti anlayışı haqqında danışarkən burjuva pedaqogikasının, ABŞ pedaqoqlarının mövqələrinə toxunmaq olmaz. Bu cəhətdən pedaqogikada subyektiv idealistlərin və konneksionistlərin fikirləri daha xarakterikdir. Subyektiv idealist olan Con Dyui və Kilpatrik həm də praqmatizmin nümayəndələridir. Onlar təlimə uşaqların şəxsi təcrübəsinin yenidən təşkili kimi baxırlar, buna görə də onlar uşaqların daxili maraq və ehtiyaclarını ödəməyi təlimin əsası hesab edirlər.

Yaxud, pedaqogikada məlum mövqe tutan konneksionistlər – Torndayk, Skinner və başqaları şagird şəxsiyyətinin inkişafında tərbiyə və mühitə deyil, irsi xüsusiyyətlərə üstünlük verirlər. Buna görə də onlar məktəb təliminin rolunu şagirdlərə yalnız bilik və bacarıqlar verməkdə görürlər.

Həm praqmatist, həm də konneksionist pedaqoqlar üçün ümumi cəhət ondan ibarətdir ki, onlar şagirdlərin şüurunu, onların şəxsiyyətini inkişaf etdirməkdə təlimin əhəmiyyətini kölgədə qoyurlar, mənimsənilən bilik vasitəsilə şagirdlərin şüurunu inkişaf etdirməyin vacibliyini qiymətləndirmirlər. Bu, bir çox burjuva pedaqoqunun fikirləri üçün təbii haldır. Onlar bütün sahələrdə olduğu kimi, şəxsiyyətin formalaşmasında da sosioloji amillərin, o cümlədən təlimin rolunu kölgədə qoymağa çalışırlar. Bu cür nəzəriyyələrin əsasında isə idealist fəlsəfə durur. Belə nəzəriyyələr sovet pedaqogikası üçün yaddır. Sovet pedaqogikası, başqa nəzəri məsələlərdə olduğu kimi, təlimin mahiyyəti məsələsinin izahında da Marksizm-Leninizm fəlsəfəsindən çıxış etməlidir.

Təlimin mahiyyəti anlayışı qiyabi təhsilin xüsusiyyətlərini özündə əks etdirməlidirmi? Təcrübə göstərir ki, həm qiyabi ümumi təhsil sistemində, həm də qiyabi orta və ali ixtisas təhsili sistemində təlimin əsas ağırlığı şagird və tələbələrin müstəqil işləri üzərinə düşür. Məsələn, qiyabi məktəbin şagirdləri müxtəlif fənlərdən kontrol iş yazırlar, zaçot və

imtahanlara hazırlanırlar, bu məqsədlə dərslərlərdən, əlavə ədəbiyyatdan, məlumat kitablarından istifadə edirlər. Lakin unutmamaq olmaı ki, şagirdlərin müxtəlif formalı və müxtəlif məzmunlu müstəqil işlərini müəllim təşkil edir. Əsas ədəbiyyat siyahısını, əlavə ədəbiyyatı müəllim göstərir; məsləhət məntəqələrində görüşərkən və sessiyalar zamanı müəllim ədəbiyyat üzərində işləmək, plan tərtib etmək, konspekt tutmaq qaydalarını uşaqlara izah edir, onların dəftərlərini yoxlayır, laboratoriya-praktik işlərini təşkil edir, söhbətlər keçirir. Müəllim həm yazılı şəkildə, həm də fərdi və qrup məsləhətlərində görüşərkən şagirdlərin tədris fəaliyyətinin keyfiyyətini yoxlayır, onların müvəffəqiyyətlərini nəzərə alır, lazım gəldikdə müvafiq izahat və istiqamət verir, zaçot götürür.

Lazım gəldikdə müəllim ayrı-ayrı mövzular üzrə tutarlı izahat verir. Məsələn, Latviya SSR Yelqavesk rayonunda kiçik kəndlərin çoxluğu və dağınıqlığı hər həftə məşğələ aparmağa imkan vermir. Bunu nəzərə alaraq, rayonda işləyən kəndli gənclərin təhsil almasını təmin etmək üçün iki variantda tədris sessiyaları təşkil olunur. Birinci variantda qiyabiçilər il ərzində 4, ikinci variantda isə 9 dəfə sessiyaya dəvət olunurlar. Sessiyalar zamanı qiyabiçilərə əlavə məsləhətlər də verilir.

Göründüyü kimi, qiyabi təhsil sistemində şagirdlərin tədris işlərinin təşkili, onların tədris fəaliyyətinə nəzarət və istiqamət təlimin başlıca xüsusiyyətləridir. Bu xüsusiyyətlər qiyabi orta və ali ixtisas təhsil sistemində də aydın müşahidə edilir. Unutmamaq olmaı ki, gələcəkdə qiyabi təhsil sistemi daha da inkişaf etdiriləcəkdir. Deməli, təlimin mahiyyəti anlayışı qiyabi təhsilin xüsusiyyətlərini də əhatə etməlidir.

Bəs təlimin mahiyyətini xarakterizə edən başlıca xüsusiyyətlər hansılardır?

Şagirdlərin tədris fəaliyyətinin təşkili. Müxtəlif tipli təhsil ocaqlarında təlimin diqqəti cəlb edən xüsusiyyətlərindən birisi ondan ibarətdir ki, təlim alan şəxsin idrak fəaliyyəti müəllim tərəfindən təşkil edilir. Yaxşı təcrübəli müəllimin təlimdə təşkilatçılıq fəaliyyəti şagirdlərin işində bütün

cəhətləri əhatə edir. O, birinci növbədə şagirdlərin tədris fəaliyyətini təşkil edir: tapşırıqlar verir, suallar qoyur, göstəriş və təlimat verir. Bundan əlavə, müəllim şagirdlərin psixoloji yönəlişliyini istiqamətləndirir, diqqətini təşkil edir, təfəkkürünə qida verir. Müəllimin çoxcəhətli təşkilati fəaliyyəti əsasında şagirdlər bilik əldə edir, bacarıq və vərdislərlə silahlanırlar. Müəllim şagirdləri kollektiv təlim fəaliyyətində müstəqil işləməyə alışdırır. Şagirdlərin mövcud məlumatları və biliklərinə əsaslanan, keçilmiş mövzuları uşaqlara xatırladan müəllim öyrəniləcək biliyə doğru körpü salır, uşaqları bu körpüdən keçirir, onların yeni biliyə qovuşmasını təmin edir. Mövcud biliklərdən yeni biliklərə doğru gedən yolda müəllim nəinki sinifdəki kollektivin, həm də kollektivdə ayrı-ayrı şagirdlərin idrak fəaliyyətini təşkil edir. Demək istəyirik ki, sinifdə bütün şagirdlərin, habelə ayrılıqda hər bir şagirdin tədris fəaliyyəti müəllimin təlimi necə təşkil etdiyindən asılı olaraq cərəyan edir. Fikrimizi konkretləşdirmək üçün bir neçə misal göstərək. Məsələn, III sinifdə qiraət dərslərindən birində «Qış» bəhsi üzrə materiallar yekunlaşdırılarkən müəllim şagirdlərin tədris fəaliyyətini belə təşkil etdi: dərslərin əvvəlində hər sətərə bir tapşırıq verdi. Birinci sətərdə oturan şagirdlər «Qış» mövzusunda plan tərtib edib hekayə söyləməyə hazırlaşmalı, ikinci sətərdəki şagirdlər həmin mövzuda hekayə yazmalı, üçüncü sətərdəki şagirdlər isə «Qış» mövzusunda şəkil çəkməli idilər. Tapşırıqların icrası üçün on dəqiqə vaxt verilmişdi. Bir neçə dəqiqədən sonra hekayəni söyləməyə hazır olan şagirdlərdən biri müəllimin təklifi ilə mövzu üzrə fikrini şərh etdi. Bunun arxasınca həmin tapşırığı almış şagirdlərdən bir neçəsi danışan yoldaşın fikrinə əlavələr etdi. Bundan sonra ikinci tapşırığı yazmış olan uşaqlar hekayələri oxudular. Nəhayət, üçüncü sətərdəki şagirdlər çəkdiqləri şəkilləri nümayiş etdirdilər. İşin bu şəkildə təşkili şagirdlərin bilik və təsəvvürlərinin sistemə salınıb ümumiləşdirilməsinə, yaradıcı qabiliyyətlərinin üzə çıxarılması və inkişaf etdirilməsinə imkan vermişdir.

Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin müəllim tərəfindən təşkil edildiyinə əmək təlimindən bir fakt gətirək. Birinci sinifdə dərslərin mövzusu «Kartondan qutu düzəltmək» idi. Dərslərin əvvəlində müəllim karton qutunu şagirdlərə göstərdi. Şagirdlərin vəzifəsi qutuya baxıb onu müstəqil olaraq düzəltməkdən ibarət idi. Bu məqsədlə hər şagirdə qalın karton parçası verilmişdi. Şagirdlərin işini istiqamətləndirmək üçün müəllim nümunə olaraq göstərdiyi qutunun hissələrinin şagirdlər tərəfindən müşahidəsini təşkil etdi. Sınıf qarşısında ardıcıl olaraq qoyulmuş suallardan şagirdlər yəqin edirdilər ki, qutunun bərabər olandörd tərəfi, altı və üstü vardır. Qutunun ayrı-ayrı hissələrinin bir-biri ilə necə bərkidildiyini qavramağa kömək edən suallar da qoyuldu. Bundan sonra müəllim qutunu hazırlamaq üçün tələb olunan iş tərzinin şagirdlər tərəfindən başa düşülməsini təşkil etdi. Bu məqsədlə müəllim uşaqları aşağıdakı suallar ətrafında işlətdi:

-Qutunu düzəltmək üçün nədən başlamaq lazımdır?

-Qutunun alt tərəfinin en və uzunluğunu necə təyin etmək olar?

-Ölçmə üçün nədən istifadə edirlər?

-Ölçərkən xətkəşdən necə istifadə edirlər?

Göründüyü kimi, əmək dərslərində müəllim nəinki düzəldiləcək əşyanın, yəni qutunun hissələrinin şagirdlər tərəfindən müşahidə olunmasını təşkil etmiş, habelə əşyanı düzəltmək üçün şagirdlərdən tələb edilən bacarıqların formalaşmasına şərait yaradılmışdır. Təlimdə şagirdlərin fikirləşmək tərzini, işləmək xüsusiyyəti müəllimin qoyduğu sualın, verdiyi tapşırığın xarakterindən, şagirdlərin fəaliyyətinə münasibətindən çox asılıdır. Tapşırığı müəllim verdikdə və onun icra yollarını özü göstərdikdə, yaxud müəllimin rəhbərliyi altında tapşırığı və onun icrası yollarını şagirdlərin özləri müəyyənləşdirdikdə onların fikri fəallığı eyni dərəcədə olmur. Onların idrak fəaliyyəti başqa-başqa cərəyan edir.

Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərindən ətraflı xəbərdar olan müəllim dərslərdə kollektiv işi fərdi işlə əlaqələndirə bilər. Məsələn, o, sinfə bir deyil, mürəkkəblik dərəcəsi başqa-

başqa olan, şagirdlərin səviyyəsinə uyğun gələn bir neçə misal, yaxud məsələ verir. Bəzən müəllim geri qalan uşaqlara dərstdə bir neçə misal, yaxud məsələ verir, onlarla xüsusi iş aparır; öyrəniləcək mövzunun əlaqədar olduğu paraqrafları təkrar etməyi və dərstdə danışmağı ən zəif şagirdə qabaqcadan tapşırır. Şagirdlərdə danışıqna diqqətlə qulaq asmaq, danışanın fikrindəki nöqsanları düzəltmək bacarığı müəllimin xüsusi qayğısının nəticəsi olur. Şagirdin cavabına həvəslə, səbirlə qulaq asmaq, onun yol verdiyi nöqsanlara ustalıqla yanaşmaq təlimdə şagirdlərin idrak fəaliyyətinə az təsir göstərmir.

Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin təşkili yeni mövzunun öyrədilməsi prosesinə də xasdır. Yeni tədris materialını öyrədən, izah edən müəllim hətta izah zamanı özü hiss etmədən şagirdlərin idrak fəaliyyətini təşkil edir. Dərsin bu mərhələsində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin təşkil problem situasiyasından istifadə edilərkən daha aydın nəzərə çarpır. Buna misal gətirək. Ümumittifaq «Pedaqoji mühazirələr»ində məruzə etmiş bir müəllimin iş təcrübəsinə müraciət edək. Rus dili dərslərindən birində müəllim «Felin növləri» mövzusunun mənimsənilməsini təşkil etmişdir. O, yazı taxtasını təbaşirlə iki hissəyə ayırmış, birinci hissədə alt-alta: *наклеивать, прибегать, печь, решать, учить, убирать* сюзлярини, *икинъи щиссядя ися наклеить, прибежать, испечь, решить, выучить, убрать* sözlərini yazmışdır; sonra sinif qarşısında sual qoymuşdur:

-Kim hər iki tərəfdə yazılmış felləri bir-birindən fərqləndirən qrammatik əlaməti göstərer?

Cavabların heç biri tutarlı, əsaslı olmamış, buna görə də müəllim şagirdlərin fikirlərindən razı qalmamışdır. Şagirdlər təəccüblənmişlər. Müəllim şagirdlərin qarşılaşdığı bu çətinliyə əsaslanıb dərsin məqsədini elan etmişdir: fellərin növlərini fərqləndirməyə imkan verən qrammatik əlaməti müəyyənləşdirmək.

Axtarış iki natamam cümlədən başlayır: «Я долго... марки. Я ... все марки». Müəllimin diktə etdiyi bu cümlələrdə çatışmayan felləri uşaqlar yerinə yazmalı olurlar.

Onlar belə bir tapşırığın öhdəsindən gəlirlər: «Я долго наклеивал марки. Я наклеил все марки». Lakin onlar nakleival və nakleil felləri arasındakı fərqi izah etməkdə yenə də çətinlik çəkmişlər. Belə olduqda müəllim yazı taxtasında kiçik bir hekayə yazdırır:

«Мама звонит с работы домой сыновьям и спрашивает:

-Как дела?

Один мальчик отвечает:

-Я учил уроки, решал задачи, готовился к диктанту, убирал конату и подметал пол.

Другой мальчик ответил:

-Я выучил уроки, решил задачу, подготовился к диктанту, потом убрал комнату и подмел пол».

Bunun arxasınca müəllim şagirdlərdən soruşur: «Sizcə, hansı halda ana rahat ola bilər və nə üçün?»

Uşaqlar cavab verirlər ki, ikinci halda, çünki ikinci oğlan işi qurtarmışdır.

Bundan sonra onlar yazı taxtasının sol və sağ hissəsindəki felləri – hərəkətin bitdiyini və bitmədiyini bildiren felləri asanlıqla fərqləndirmişlər. Qrammatik terminləri müəllim özü ifadə etmiş, yəni danışığa daxil etmiş, şagirdlər isə onların tərifini vermişlər.

Göründüyü kimi, burada şagirdlərin tədris fəaliyyətini müəllim təşkil edir və bu, təlimin başlıca xüsusiyyətlərindən biri kimi özünü göstərir. Deməliyin ki, bu xüsusiyyət təlimin bütün mərhələlərinə xasdır. Həmin xüsusiyyət bəzən qabarıq şəkildə nəzərə çarpır, bəzən isə özünü o qədər də aydın göstərmir. Şagirdlərin tədris fəaliyyətinin müəllim tərəfindən təşkili təlimin bütün mərhələlərinə xas olduğundan, bu, təlimin başlıca xüsusiyyətlərindən biri hesab edilməlidir.

Təlimin bu cür xüsusiyyətlərindən biri də, bircə, təlim zamanı şagirdlərin idrak və tədris fəaliyyətinə nəzarət etməkdən ibarətdir. Şagirdlərin fəaliyyətini təşkil edən müəllim onların necə işlədiyinə, suala necə cavab verdiyinə, tapşırığı necə yerinə yetirdiyinə nəzarət edir.

Təlim zamanı müəllim şagirdlərin fəaliyyətində hansı cəhətlərə nəzarət edir? O, izah etdiyi mövzunu ayrı-ayrı

şagirdlərin necə başa düşdüynə, onların mövzu ilə əlaqədar nə kimi həyat təcrübəsinə malik olduqlarına, qabaqlarda keçilmiş materiallardan nəyin yadda qaldığına və nəyin unudulduğuna nəzarət edir. Müəllim mövzu üzrə şagirdlərin nəinki bilik, həm də bacarıq və vərdiş səviyyələrini aşkara çıxarmağa çalışır. Bütün bunlarla yanaşı, yəni şagirdlərin tədris fəaliyyətindəki cəhətlərlə yanaşı onların idrak fəaliyyətinə də nəzarət edir. Şagirdlərin düşünmək xüsusiyyətləri, fikrinin ardıcılığı, məntiqliyi, fikri sübut etməyi bacarmaq səviyyəsi, diqqəti, iradəsinin xüsusiyyətləri müəyyən dərəcədə qabaqcıl müəllimləri çox maraqlandırır. Təlimin bu xüsusiyyəti, yəni şagirdlərin tədris və idrak fəaliyyətinə nəzarət etmək bütün müəllimlərin işində eyni dərəcədə, eyni səviyyədə özünü göstərmir. Bu cəhətdən müəllimlər əsasən üç qrupa ayrılır. Bir qrup müəllim sinifdə qoyduğu sualların miqdarı qədər şagirdlərdən cavab alır və bununla kifayətlənir. Müəllimlərin digər qrupunun işində şagirdlərdən alınan cavabların sayı sinif qarşısına qoyulan sualların miqdarından iki-üç dəfə çox olur. Üçüncü qrup müəllimlər isə hər sual, hər tapşırıq üzrə sinifdəki bütün şagirdlərin miqdarı qədər cavab ala bilir. Biz xüsusi olaraq bir neçə müəllimin dərslərini maqnitofon lentinə yazmış və dərsləri təhlil etmişik. Dərslərdən birində 67, digərində 65, üçüncüsündə isə 52 sual və tapşırıq qoyulmuşdur. Müvafiq olaraq 76, 186 və 619 cavab alınmışdır. Yəni orta hesabla hər sual və tapşırıq üzrə dərslərdən birində 2, digərində 6, üçüncüsündə 2 şagirdin bilik və bacarıq səviyyəsi aşkara çıxarılmışdır. Üçüncü qrupa aid olan müəllimlərin dərslərində şagirdlərin biliyi adətən yüksək olur. Deməli, əsas məsələ dərslərdə qoyulmuş sual və tapşırıqların miqdarında deyil, bu sual və tapşırıqların hər birinə alınan cavabların miqdarındadır.

Birinci halda ayr-ayrı şagirdlərlə iş, ikinci halda bir qrup şagirdlə iş üstünlük təşkil edir. Üçüncü halda isə fərdi iş sinifdəki bütün şagirdlərin kollektiv işi ilə üzvi şəkildə əlaqələndirilir.

Bir qayda olaraq, dərstdə ayrı-ayrı şagirdlərlə işə aludə olan müəllimlərin dərslərini fənn üzrə faktik mənimsəmənin səviyyəsi aşağı, bir qrup şagirdlərlə işləməyə alışan müəllimlərin fənni üzrə mənimsəmə orta, fərdi işi sinifdəki kollektiv işlə uzlaşdıran müəllimlərin fənni üzrə mənimsəmənin səviyyəsi isə adətən yüksək olur. Deməli, təlim zamanı şagirdlərin idrak və tədris fəaliyyətinə nəzarətin xarakteri ilə əlaqədar olaraq müəyyən qanunauyğunluq müşahidə edilir: ayrı-ayrı sual və tapşırıq üzrə dərslər ərzində müəllim nə qədər çox şagirdin fəaliyyətinə nəzarət edirsə, şagirdlərin əqli və əməli fəaliyyətinə bir o qədər yaxşı rəhbərlik edə bilir, tədris işinin səviyyəsini bir o qədər yükəldə bilir, fənn üzrə şagirdlərin bilik və bacarıq səviyyəsi bir o qədər yüksək olur və əksinə.

Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə nəzarət etməyin hansı yolları vardır? Qabaqlarda keçilmiş mövzuları, materialları hər bir şagirdin nə dərəcədə yadda saxladığını, kimin nəyi yaxşı bildiyini, nəyi isə unutduğunu, yeni mövzunu kimin necə başa düşdüyünü, kimin nədə çətinlik çəkdiyini müəyyən etməyin müəllim təlimdə irəliyə doğru əsaslı metodik addım ata bilməz. Müəllimin bu istiqamətdə topladığı məlumat isə ona imkan verir ki, şagirdlərin tədris fəaliyyətinə tutarlı rəhbərlik edə bilsin.

Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə nəzarət etməyin yolları çoxdur. Xüsusən son vaxtlarda aparılan tədqiqatlar bir sıra yeni vasitə və yolların aşkara çıxarılmasına imkan vermişdir. Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə nəzarət etməyin ən bəsit, həm də ən geniş yayılmış vasitəsi sual və ya tapşırıqdır. Sinif qarşısında qoyulmuş, yaxud hər hansı şəkildə verilmiş sual vasitəsilə müəllim bütün şagirdlərin həmin suala münasibətini, bu sual haqqında təsəvvür və anlayışlarını müəyyən edə bilər. Məsələn, VIII sinifdə coğrafiya dərslərində müəllim soruşur: –Uşaqlar, istehsal silsiləsi nədir?

Şagirdlərdən biri suala cavab verir. Müəllim isə şagirdin fikrinə münasibətini bildirmir. Fikrin doğru olub-olmadığını başqa şagirdlərdən alır. Bütün sinə aid olan və kimin necə başa düşdüyünü az bir vaxt ərzində aşkara çıxar-

mağa imkan verən suallar qoyur: «Siz necə fikirləşirsiniz?», «Kim başqa cür düşünür?», «Siz də bu fikirdəsiniz?», «Yoldaşınız səhv etmir ki?», «Bəlkə əlavəniz vardır?» və s.

Yazılı və şifahi tapşırıqların izahla müşayiəti də şagirdlərin idrak və tədris fəaliyyəti haqqında məlumat əldə etmək üçün müəllimə müəyyən imkan verir. Şagirdlərin tədris fəaliyyəti xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmaq və ona nəzarət etməyin bəsit yollarından biri də kartoçka sisteminin tətbiqidir. Məlum olduğu kimi, kartoçka sistemi müəllimə imkan verir ki, az vaxt ərzində sinifdəki bütün şagirdlərin necə işlədikləri və necə düşündükləri barədə məlumat alsın. Bu cəhətdən perfokartlardan istifadə edilməsinin çox faydalı olduğunu göstərmək lazımdır.

Dərsdə problem situasiyası yaratmaq və bu yolla şagirdlərin necə düşündüklərini, materialı necə başa düşündüklərini, materialı necə başa düşdüklerini aşkara çıxarmaq mümkündür. Çünki problem situasiyasından istifadə edərkən şagirdin mövcud anlayışı ilə öyrədiləcək yeni bilik arasındakı münasibəti aşkara çıxarmaq, onu nəzərə almaq, şagirdlərin müxtəlif ehtimallar söyləməsinə şərait yaratmaq, bu ehtimallardan hansının daha ağılabatan olduğunu müzakirə etmək mümkün olur.

Şagirdin idrak və tədris fəaliyyətinə nəzarət və rəhbərlik etmək üçün böyük gələcəyə malik olan vasitələrdən biri proqramlaşdırılmış materialdan istifadə edilməsidir. Məlum olduğu kimi, hazırda proqramlaşdırılmış materialdan iki formada istifadə edilir: maşınla və maşınısız. Hələlik, maşının köməyi ilə proqramlaşdırılmış materialdan istifadə edilməsi nisbətən məhduddur. Şagirdlərin bilik və bacarığına maşınla nəzarət etməyin təkminəşmiş formalarından biri avtomatlaşdırılmış sinifdir. Belə siniflər respublikamızın bir neçə məktəbində yaradılmışdır. Etiraf etməliyik ki, hələlik bu cür siniflər çox baha başa gəlir. Bəlkə də buna görə hələlik proqramlaşdırılmış materialdan maşının köməyi ilə istifadə edən müəllimlərimiz azdır; proqramlaşdırılmış materialdan maşınısız istifadə edən müəllimlərimiz isə çoxdur.

Hər iki hal üçün ümumi cəhət ondan ibarətdir ki, müəllim tədris materialının köməyi ilə hər bir şagirdin fəaliyyətinə bilavasitə nəzarət etmək imkanı qazanır. Müəllim tez bir zamanda bütün şagirdlərin və ayrılıqda hər bir şagirdin necə işlədiyinə dair məlumat əldə edir, bu məlumata əsasən onların sonrakı fəaliyyətinə düzgün istiqamət verə bilir.

Müxtəlif fənlər üzrə proqramlaşdırılmış materialdan istifadə edilməsi ilə əlaqədar olaraq sübut edilmişdir: tədris materialının proqramlaşdırılması və təlimin bu əsasda təşkili imkan verir ki, şagirdlərin işinin nəticəsini müəllimlə yanaşı, onların özləri də görsün, bu nəticə az bir vaxtda təhlil olunsun, nəzarət və özününə nəzarətə sərf olunan vaxt minimuma endirilsin.

Mövzunun öyrənilməsinə nəzarət etməyin yollarından biri də alqoritmdir. Tədris materialının alqoritmləşdirilməsi müəllimə imkan verir ki, mənimsəmə prosesinə nəzarət etsin.

Göründüyü kimi, dərstdə şagirdlərin tədris fəaliyyətinə nəzarət etməyin müxtəlif yolları vardır. Təlimin başqa cəhətləri kimi, şagirdlərin bilik və bacarığını aşkara çıxarmağın yolları da inkişaf edir, yeni, daha səmərəli vasitələr meydana çıxır. Bütün bunlar bir daha sübut edir ki, şagirdlərin tədris və idrak fəaliyyətinə müxtəlif yollarla nəzarət edilməsi müasir təlimin başlıca xüsusiyyətlərindən biridir.

Təlimdə müəllimin əsas funksiyaları ilə yanaşı, şagirdlərin də başlıca funksiyaları vardır. Təlimə şüurlu münasibət bəsləmək, müəllimin dediklərinə diqqətlə qulaq asmaq, tapşırıqlarına əməl etmək şagirdin danışıqsız borcudur. Bu cür vəzifələr arasında şagirdin təlimdə müvəffəqiyyətlə irəliləməsinə imkan verən cəhət də vardır. Biz şagirdin müstəqil işini, şəxsi fəallığını nəzərdə tuturuq. Məslə burasındadır ki, dərstdə müəllimin şərhini, izahını şagird diqqətlə dinləməsə, dərddə onun özü fəaliyyətdə olmasa, şəxsi səy göstərməsə, müxtəlif tədris işləri ilə məşğul olmasa bilik və bacarıqları şüurlu surətdə mənimsəyə də bilməz. Deməli,

təlimin müvəffəqiyyəti üçün başlıca cəhətlərdən biri – müəllimin izahatı deyil, bu izahat əsasında şagirdlərin şəxsi fəaliyyət göstərməsidir. Müəllimin rəhbərliyi altında cərəyan edən fəaliyyət zamanı şagirdlər bilik və bacarıqlara yiyələnirlər. Buna görə də təlimin mahiyyətini xarakterizə edən zaman təlimdə şagirdlərin mövqeyini, onların başlıca funksiyalarını aydınlaşdırmamaq, xüsusi qeyd etməmək olmaz. Bu cəhətdən müstəqil iş və fəallıq nəticəsində şagirdlərin müəyyən bilik və bacarıqlar mənimsəməsi təlimin əsas xüsusiyyətlərindən biri kimi qeyd edilməlidir. Çünki şagirdin vəzifəsi sinifdə müəllimin yalnız dediklərini eşitməkdən ibarət deyildir. Müəllimin sözüə əsasən şagirdin fikirləşməsi, işləməsi, bilik və bacarığa yiyələnməsi, fikri və əməli fəallıq göstərməsi onun təlim fəaliyyətinin ən xarakterik xüsusiyyətlərindən biri kimi özünü göstərir.

Bəs əqli və psixoloji inkişafın təlimdə yeri nədən ibarətdir? Təlim zamanı şagirdin fəaliyyətində diqqəti cəlb edən cəhətlərdən biri də əqli və psixoloji inkişafdır. Fənnin xarakterindən və müəllimin iş metodikası xüsusiyyətindən asılı olmayaraq şagirdlər dərstdən-dərsə, rübdən-rübə, ildən-ildə inkişaf edir, əqli və psixoloji cəhətdən yetkinləşirlər. Başqa sözlə desək, təlim zamanı şagirdlərin inkişafı obyektiv xarakter daşıyır.

«Təlim zamanı şagirdlərin inkişafı» dedikdə, nəyi nəzərdə tuturuq? Birinci növbədə psixi inkişafı, ayrı-ayrı psixi funksiyaların, psixoloji xüsusiyyətlərin inkişafını...

Təlimin gedişində şagirdlərin müxtəlif duyğuları, hafizələri, təsəvvürləri, təxəyyülləri, diqqətləri, iradi keyfiyyətləri və s. psixi funksiyaları müəyyən səviyyədə inkişaf edir. Bununla yanaşı, təlim zamanı şagirdlərdə təfəkkür funksiyaları da formalaşır və təkmilləşir; düşünmək, mühakimə yürütmək, öz fikrini sübut etmək, müqayisələr aparmaq, müşahidə faktlarını təhlil edib ümumiləşdirmək kimi təfəkkür prosesləri müəyyən dərəcədə inkişaf edir. Bu, yəni təlim zamanı şagirdlərin əqli və psixi inkişafı təlimin başlıca xüsusiyyətlərindən biri kimi qeyd edilməlidir.

Təlimdə tərbiyənin yeri necədir? Təlim prosesində şagirdlər nəinki inkişaf edirlər, həm də tərbiyə olunurlar. Proqram materiallarının məzmunu və müəllimin istifadə etdiyi əlavə materiallar şagirdlərdə elmi materialist dünya-baxışının formalaşmasına, müxtəlif əxlaqi keyfiyyətlərin, o cümlədən sovet vətənpərvərliyi, sosialist beynəlmilətçiliyi, əməyə kommunist münasibəti, şüurlu intizam, insan-pərvərlik, dostluq və yoldaşlıq və s. kimi keyfiyyətlərin müvəffəqiyyətlə aşılmasına şərait yaradır.

Dərsin gedişi, dərsin təşkili də kommunist tərbiyəsi üçün, ayrı-ayrı nəcib keyfiyyətlərin aşılması üçün geniş imkan verir. Başlanmış işi axıra çatdırmağı bacarmaq, yoldaşına qayğı göstərmək, kitabı sevmək, səliqəli olmaq, danışana qulaq asmağı bacarmaq, görülcək işi planlaşdırma bilmək, ümumin xeyrinə təmənnəsiz işləməyə alışmaq və s. əxlaqi sifətlər təlim zamanı müəyyən dərəcədə formalaşır. Buna görə də təlim zamanı şagirdlərin tərbiyə olunması təlimin başlıca xüsusiyyətlərindən biri kimi qiymətləndirilməlidir.

Təlimə verilən yeni tərif nədən ibarət olmalıdır? Təlimə verilən tərif təlimin mahiyyətini ifadə etməli və yuxarıda xarakterizə etdiyimiz xüsusiyyətləri özündə cəmləşdirməlidir. Bunu da nəzərə alsaq, təlimə belə bir tərif verə bilərik: təlim şagirdlərin fikri və əməli fəaliyyətinin müəllim tərəfindən təşkili, ona nəzarət və rəhbərlik prosesidir ki, bu zaman şagirdlər biliklərə, bacarıq və vərdislərə yiyələnir, inkişaf edir və tərbiyə olunurlar.

Göründüyü kimi, bu tərifdə müəllimin də, şagirdin də mövqeyi qeyd olunur, onların ən başlıca vəzifələri nəzərə alınır. Həmin tərifə əsasən təlimdə müəllimin başlıca funksiyası şagirdlərə bilik və bacarıq verməkdən ibarət olmur; başlıca vəzifə şagirdlərin bilik və bacarıq alması üçün, inkişaf etməsi və tərbiyə olunması üçün onların tədris fəaliyyətini, fikri və əməli fəaliyyətini təşkil etməkdən, ona rəhbərlik etməkdən ibarət olur.

Təlim haqqında yeni anlayış məktəb təcrübəsini təkmilləşdirməyə nə dərəcədə təsir göstərə bilər? Bizcə, təlim haqqında irəli sürdüyümüz yeni anlayış məktəblərimizdə

təlimin səviyyəsini xeyli yüksəltməyə kömək edə bilər. Bundan ötrü təlim anlayışının əsas xüsusiyyətlərini aydın təsəvvür etmək və təlimin təşkili zamanı bu xüsusiyyətləri nəzərə almaq lazımdır.

Müəllim yəqin etməlidir ki, təlimin başlıca xüsusiyyətlərindən biri şagirdlərin əqli və əməli fəaliyyətini təşkil etməkdir. Bu xüsusiyyəti nəzərə alan müəllim təlimin müxtəlif təşkilat formalarında, o cümlədən dərstdə özü mümkün qədər az danışacaq, bunun əvəzində şagirdlərin müxtəlif şəkildə müstəqil işini təşkil edəcək, onların özünü işlədəcək. Həmin xüsusiyyətə əsaslanan müəllim hətta yeni mövzunun mənimsənilməsi gedişində də şagirdləri düşündürmək, işlətmək üçün əlavə yollar, vasitələr axtaracaqdır. Yaxud, təlimin digər xüsusiyyətini diqqət mərkəzində saxlayan müəllim bütün dərslər boyu hər bir şagirdin işinə fikir verməli, onun işinə nəzarət və rəhbərlik etməli olacaqdır. Belə olduqda isə heç bir şagird müəllimin diqqətindən yayınmayacaq, hər bir şagirdə istiqamət verəcək, lazım gəldikdə yerində ona kömək göstərəcəkdir.

Təlimin inkişafetdirici xüsusiyyətinə əsaslanan müəllim sırf tədris vəzifələri ilə yanaşı olaraq, çalışacaqdır ki, şagirdlərin psixi funksiyalarını maksimum inkişaf etdirdirsin, təfəkkürünü daim fəaliyyətə gətirdirsin, tədris metodikasını işləyərkən təlimin bu cəhətini, yəni inkişafetdirici cəhətini də nəzərə alsın. Deyilənləri təlimin tərbiyələndirici xüsusiyyəti ilə də əlaqələndirmək lazımdır. Şagirdin dünyabaxışına, əxlaqına, davranışın təlimin təsir göstərdiyini bilən müəllim bu cəhətdən də təlimə istiqamət verər, şagirdlərin xarakterlərinin formalaşmasını öz əlinə ala bilər.

Təlimin xüsusiyyətlərini bilən və iş zamanı nəzərə alan hər bir müəllim həm tədris, həm inkişaf, həm də tərbiyə cəhətdən təlimin elmi əsaslarda cərəyan etməsinə real imkan yaratmış olur. Bu istiqamətdə qurulmuş təlim şagirdlərin həyata daha yaxşı hazırlanmasına, onların bilik, bacarıq və vərdişlərinin, psixi inkişafının səviyyəsini artırmağa, xarakter xüsusiyyətlərinin formalaşmasına kömək edər. Əminik ki, təlimin mahiyyətinə dair yeni anlayışın

müəllimlər tərəfindən bəyənilməsi və işdə ona əməl edilməsi müxtəlif tipli məktəblərimizdə təlimin səviyyəsini daha da yüksəltməyə səbəb olacaqdır.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1973, №3)

13. YENİ TƏLİM NƏZƏRİYYƏSİ

Azərbaycan Respublikasının müstəqil dövlət kimi fəaliyyət göstərməsi bizdən tam müstəqil düşünməyi, qarşılaşdığımız problemləri müstəqil həll etmək bacarığı tələb edir. İndi heç kəsdən, heç bir ölkədən kömək ummağa haqqımız yoxdur. Yolumuz yaradıcılıq yolu olmalıdır.

Bu ümumi fikir pedaqogikaya, onun başlıca anlayışları olan təlim-tərbiyə, təhsil və inkişaf anlayışlarına aiddir. Pedaqoji anlayışlara yaradıcılıqla yanaşmalı, onlarda faydalı nə varsa saxlamalı, qüsurlu cəhətləri müəyyənləşdirməli və islah etməliyik.

Hazırkı məqalədə təlimlə əlaqədar olan başlıca 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 mahiyyəti anlayışıdır. Təlim ümumiləşmiş anlayışdır. Təlim anlayışına: 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 verməyi tələb edir. 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

tərbiyələndirici və inkişafetdirici funksiyaları isə diqqətdən yayınır. Bunun acı nəticələri göz qabağındadır. Müəllimlərimizin əksəriyyəti yaxşı halda çalışır ki, proqram materiallarını əhatə etsin; bu materialın ümumiyyətlə, təlimin tərbiyə və inkişaf üçün imkanlarına məhəl qoymur.

Ədəbiyyatda formaca fərqlənən, lakin məzunca həmin anlayışda eyniyyət təşkil edən anlayış da mövcuddur. Bu anlayışın tərəfdarları təlimin tərbiyə və inkişaf imkanlarına malik olduğunu sözdə qəbul edirlər. Lakin təlim anlayışına tərif verərkən yenə onun təhsilləndirici funksiyasını ön plana çəkirlər.

Yeni nəzəriyyə bu cür nöqsanların aradan qaldırılmasına yönələrək təlim anlayışına belə tərif verir: «Təlim müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin müəyyən biliklərə, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələri, tərbiyə olunmaları və inkişaf etmələri prosesidir».

Məlumdur ki, təlimin məzmununu mənimsədilən biliklər, bacarıq və vərdişlər təşkil edir. Bilik deyəndə təbiətdə cəmiyyətə aid şübhə doğurmayan faktlar, anlayışlar, qanunauyğunluqlar, qaydalar, nəzəriyyələr, teoremlər, ümumiləşmiş fikirlər nəzərdə tutulur. Bacarıq və vərdişlər iki qrupa ayrılır: bütün fənlərlə əlaqədar tətbiqi mümkün olan bacarıq və vərdişlər (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 vərdişlər (riyaziyyatdan misal və məsələ həlli bacarığı, kimyəvi reaksiyaları almaq bacarığı və s.) həm birinci, həm də ikinci qrupa aid olan bacarıq və vərdişlər də öz növbəsində iki növ olur: 1) əqli bacarıq və vərdişlər; 2) əməli bacarıq və vərdişlər.

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 təlimin mahiyyəti anlayışında cəmləşmişdir: müəllimin funksiyaları da,

şagirdlərin vəzifəsi 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 törəmədir.

Təlim nəzəriyyəsində təlimin mahiyyəti və məzmunu ilə üzvi şəkildə bağlı olan və onlardan irəli gələn anlayış təlimin mərhələləridir. Bu anlayış təlim prosesinin nədən başladığını, hansı mərhələlərdən keçdiyini və nə ilə nəticələndiyini açmağa imkan verir.

Bəri başdan deməliyə ki, ədəbiyyatda təlimin mərhələləri və dərslərin mərhələləri arasında fərq qoyulmur. Fərqi olub-olmaması barədə heç məsələ də qaldırılmır. Belə çıxır ki, təlim mərhələləri və dərslərin mərhələləri eyni mənalı, eyni məzmunlu anlayışlardır. 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» (Москва, «Высшая школа», 1986, с. 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 anlayışlarını eyniləşdirmək olmaz. Bu anlayış məzmunca başdan-başa anlayışlardır.

Görünür, təlim və dərslərin anlayışlarındakı oxşarlıq onlar arasındakı fərqi sezməyə imkan verməmişdir. Doğrudan da oxşarlıq çoxdur. Təlim həm də dərslərdə həyata keçirilir; təlim formasına girə bilər; dərslərin gedişi elə təlimin gedişidir. Təlimin başlıca funksiyaları əsasən dərslərin zamanı həyata keçirilir.

Bu cür oxşarlıqla yanaşı təlim və dərslərin arasında, deməli, təlimin mərhələləri arasında fərq də vardır. Əvvəla, təlim

dərstdən əlavə, başqa formalarda da həyata keçirilir. İkincisi, 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 edir. Beşincisi, təlim hər hansı tədris mövzusunun tam mənimsədilməsi mərhələlərini əhatə edir. Dərs ilə hər hansı mövzunun 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 vərdislərin formalaşdırılması; biliklərin bacarıq və vərdislərin tətbiqi: müvəffəqiyyətə nəzarət və qiymətləndirmə.

Yeni tədris mövzusunun mənimsənilməsi həmin mövzunun qavranmasından başlayır. Məsələn, müəllim botanikadan bitkilərin kök sistemini öyrədərkən 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 mənismə 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 anlayışlarına fərq qoyulmur: onlar eyni anlayışlar kimi işlədilir. Həmin anlayışlar bir-biri ilə bağlı olan, bir-birini tamamlayan anlayışlardır.

Təlim üsulunun anlayışının izahında rəy birliyi yoxdur. Təlim üsuluna tərif verərkən bəzi pedaqoqlar (M.Muradxanov, O.Lordkipanidze) vahid olan təlim prosesini iki yerə – müəllimin 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.Boldırev, N.K.Qonçarov).

Təlim üsullarına tamamilə başqa yanaşmalarda da rast gəlmək olur. Məsələn, M.İ.Maxmutov «Современный урок» adlı kitabda yazır ki, üsullar məqsədyönlülük, problemlilik və qoşalığ prinsiplərinə uyğun şəkildə ifadə edilməməlidir. Necə? Əsərdən aydın olmur. Yaxud,

Ç.Kupiseviç «Основы общей дидактики» adlı monoqrafiyada təlim üsulunun nə demək olduğu sualından 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 bir 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 anlayışı 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 üsulları kimi başa düşülür. Təlim üsullarının qruplaşdırılması məsələsi, təlim nəzəriyyəsindən kənar qala bilməz. Pedaqoji ədəbiyyatda təlim üsullarının qruplaşdırılmasına yanalmalar müxtəlifdir. Onların arasında ən geniş yayılanı və Azərbaycanda mübahisəsiz qəbul olunanı bilik mənbələrinə görə qruplaşdırılmalıdır. Bu yanaşmaya görə şagirdlər üçün üç bilik mənbəyi varlır: 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 məhdullandırmaq olarmı? Olmaz! Nə üçün? Çünki təlim üsullarının bəziləri (mənimləməyə nəzarət və qiymətləndirmə üsulları) həmin qruplardan kənar qalır.

İkinci, 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? Çünki, 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 dərstdə 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 həyatda, istehsalatda nə qədər ətraflı əlaqələndirilsə, 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 iradə 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 göstərilərsə, 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. Təlimin təhsili həyata keçirmək prosesi olduğunu, təhsilin isə bir halda təlimin əsası, digər halda təlimin nəticəsi olduğunu müəllim nə qədər dərindən anlayırsa, 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. Dərslərin mətnlərində mühakimə formalarına şagirdlərin diqqəti cəlb edildikdə, müəllimin şəxsi mühakimələri məntiqli nitq tələb edildikdə onların əqli inkişaf sürəti xeyli artır.

Təlimin nəticələri üzrə qanunauyğunluqlar:

1. Təlim zamanı şagirdlərin diqqəti əyani vəsaitin yalnız müşahidə olunan əlamətlərinə yönəldikdə 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 müəyyənləşdirdiyimiz 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.

Səciyyələndirmə çalışdığımız təlim nəzəriyyəsinin pedaqogika elmi üçün yeni olduğu və pedaqogika elmini 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, təlimin mahiyyətinin, onun qarşısında duran vəzifələrin nədən ibarət olduğunu müəllim daha aydın təsəvvür edir.

Üçüncüsü, tədris mövzusunun mənimsədilməsinin hansı mərhələlərdən, hansı üsullardan nə üçün istifadə etməli olduğunu bilir. Bütün bunların nəticəsində təlimin keyfiyyəti yüksəlir.

(Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №2, 1996)

14. YENİ PEDAQOJİ TƏFƏKKÜR

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 süzgəcindən 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 söylənen 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 fərqlənirlər?

- Onlar arasındakı oxşarlıq nədən ibarətdir?
- Birləpəli və ikiləpəli bitkilərin müqayisəsindən hansı nəticələr çıxarmaq olar?
- 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» mövzusunı 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 olar?
- 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, Çenen və İnuşetiyada.
- 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 münafişlər törəndi.

-Sizcə, münafişlərdə 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?
- Örəndiyimiz 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 adda 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 alışdığımız pedaqoji təfəkkür tərzini çərçivəsində qapanıb qala bilərikmi? Qala birmərik! Çünki biz yetmiş dörd il ərzində müstəqil düşünmək imkanından məhrum olmuşduq. Təlim-tərbiyə və təhsil sahəsində Moskva necə düşünmüşdüsə, 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, tərbiiyə 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 istqamətləri 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 lazımi 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, 1993, №1-3)

15. TƏLİMİN TƏRBIYƏLƏNDİRİCİ XARAKTERİNƏ DAİR

Texnikanın, elm və mədəniyyətin sürətlə inkişaf etdiyi indiki dövrdə məktəbin üzərinə daha böyük vəzifələr düşür. Ümumtəhsil məktəbləri həyatın tələblərini diqqətlə izləməli, onun sürətli inkişafından geri qalmamalı, şagirdlərin həyatın fəal yaradıcıları kimi hazırlamalıdır. Həmin vəzifələr Sov.İKP-nin Proqramından irəli gəlir. Orada deyilir ki, məktəb elmlərin əsaslarını möhkəm bilməyi, kommunizm dünyagörüşü prinsiplərini mənimsəməyi, elm və texnikanın getdikcə yüksələn səviyyəsinə müvafiq olaraq və cəmiyyətin tələbatını, şagirdlərin qabiliyyətini nəzərə alaraq əmək təlimi verilməsini, həmçinin sağlam gənc nəslin əxlaq tərbiyəsini, estetik və fiziki tərbiyəsini təmin etməlidir.

Ümumtəhsil məktəblərinin bu mühüm vəzifələri ibtidai siniflərdən həyata keçirilməyə başlayır.

İbtidai siniflərdə şagirdlərin aldıkları hazırlıq, onların qazandıqları biliklər, yiyələndikləri əxlaqi, estetik, fiziki və s. keyfiyyətlər gələcək təhsilin, gələcək fəaliyyətin bünövrəsini təşkil edir. Bu bünövrə nə qədər möhkəm, nə qədər əsaslı olarsa, şagirdin gələcək fəaliyyəti, onun əqli, əxlaqi, fiziki, estetik fəaliyyəti də bir o qədər müvəffəqiyyətli olar. Odur ki, ibtidai siniflərdə şagirdlərin təlim və tərbiyəsi xüsusi qayğı, xüsusi diqqət tələb edir.

Şagirdlərin həyata, gələcək fəaliyyətə hazırlanması məktəbdə əsasən iki yolla – təlim və sinifdən xaric tədbirlər vasitəsilə həyata keçirilir. Sinif məşğələlərində, yəni təlim zamanı görülən işlərlə sinifdən xaric işlərin bir-birini tamamlamasına baxmayaraq, məqalədə biz diqqəti yalnız təlimin, xüsusən dərsin tərbiyəvi cəhətlərinə yönəldəcəyik. Bu da təsadüfi deyildir: axı, təlim və tərbiyə işlərinin əsas ağırlığı dərsin üzərinə düşür.

Pedaqoji ədəbiyyatda təlimin tərbiyələndirici xarakteri, adətən birtərəfli izah olunur: yalnız proqram materialının tərbiyəvi təsirindən söhbət açılır. Dərsin başqa cəhətləri, (məsələn, onun təşkili, dərsin ayrı-ayrı cəhətlərinin şagird

şəxsiyyətinin formalaşmasındakı rolu və s. isə unudulur. Buna görə də şagirdlərin tərbiyəsində dərsin həm məzmununun, həm də başqa cəhətlərinin əhəmiyyətini ümumi şəkildə olsa da nəzərdən keçirək.

Məlumdur ki, ibtidai siniflərdə tədris olunan fənlər şagird şəxsiyyətini hərtərəfli inkişaf etdirmək üçün müvafiq imkan yaradır. Məsələn, ibtidai siniflərdə həyata keçirilən kommunist tərbiyəsinin tərkib hissələrindən birisi şagirdlərin əqli tərbiyəsidir. I-III siniflərdə təlim zamanı qarşıya qoyulan vəzifələrdən biri məhz şagirdlərin zehni faydalı elmi biliklərlə zənginləşdirməkdən ibarətdir. Bəs bu vəzifənin həyata keçirilməsinə yardım edən fənlər hansılardır? Biz deyərdik ki, bütün fənlər! Bir sistem şəkildə götürülmüş olarsa, həmin fənlər təbiət və cəmiyyət haqqında şagirdləri ilkin yığcam təsəvvür və anlayışlarla silahlandırır. Məsələn, təbiətşünaslıq dərsləri cansız və canlı təbiət haqqında, quru, su və hava haqqında, bitkilər və heyvanlar haqqında, insan bədəninin quruluşu haqqında şagirdlərə ilk elmi məlumat verir. Yaxud, əmək təlimi zamanı şagirdlər həm texniki əmək, (kağız və kartonla iş, parça ilə iş, müxtəlif materiallarla iş, texniki modelləşdirmə) sahəsində, həm də kənd təsərrüfatı əməyi (tədris-təcrübə sahəsində iş, çiçək-bəzək bitkilərinin becərilməsi) sahəsində işə dair bilik və bacarıq əldə edirlər.

I-III siniflərdə riyaziyyatdan şagirdlərə həndəsə, cəbr elementləri, ədədlər arasındakı riyaz asılılıqlar haqqında ilk elmi biliklər öyrədilir.

İbtidai sinif şagirdlərinin bilik və təsəvvürlərinin dərinləşdirilməsi və genişləndirilməsində Azərbaycan dili fənninin də əhəmiyyəti az deyildir. Azərbaycan dili dərslərində şagirdlər səslər və hərflər, sözün tərkibi, isim, sifət, say, əvəzlilik, fel, bağlayıcı, cümlə, onun növləri və sair dil anlayışları ilə ilk dəfə tanış olurlar.

Şagirdlərin əqli tərbiyəsində nəgmə və musiqinin, təsviri incəsənətin, bədən tərbiyəsinin və başqa fənlərin də rolu çoxdur.

İbtidai siniflərdə əmək təlimini götürək. Əmək təliminin əsas məqsədi şagirdləri politexnik biliklərin və ilkin əmək bacarıqlarının əsasları ilə silahlandırmaqdan, onları əməksevərlik, əməyə və əmək adamlarına kommunist münasibəti bəsləmək ruhunda tərbiyə etməkdən ibarətdir.

I-III siniflərdə təsviri incəsənət, musiqi dərslərinin güddüyü başlıca məqsəd musiqi və nəğmə mədəniyyəti haqqında şagirdlərə ilkin məlumat verməklə, onlarda estetik zövqün yaranmasına xidmət etməklə, təbiət və cəmiyyətdəki gözəlliyi başa düşməkdə kömək etməklə onlarda estetik bacarıq və qabiliyyətlərin təşəkkülünə təkan verməklə əlaqədardır. Buna görə də bacarıqlı müəllimlər musiqini dinləməyi, nəğmə oxumaq bacarığını, görkəmli rəssamların təbiət və cəmiyyətə aid tablolarından zövq almağı, müşahidə etdikləri obyekt və hadisələri boyalar vasitəsilə ifadə etməyi şagirdlərə səylə öyrədirlər.

Bədən tərbiyəsi dərslərinin əhəmiyyəti uşaq orqanizminin normal inkişafını təmin etməkdən ibarətdir. Bədən tərbiyəsi dərsləri şagirdlərin ürəklərinə, ciyərlərinə, əzələlərinə, ali sinir sistemlərinə və digər üzvlərinə müsbət təsir edir, onların düzgün fəaliyyət göstərmələrini tənzim edir.

Aydındır ki, bədən tərbiyəsinin, təsviri incəsənət dərslərinin, əmək təliminin, musiqi məşğələlərinin əhəmiyyətini, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafında onların hər birinin rolunu müəllim bilməlidir; hətta, yeri gəldikcə bu barədə şagirdlərə müvafiq məlumat da verməli, məsələn, bədən tərbiyəsi məşğələlərinin rolunu onlara başa almalıdır, bədən tərbiyəsinə, idmanın müxtəlif növünə onlarda olan meyli gücləndirməlidir.

Təəssüflə qeyd etməliyik ki, bəzi müəllimlər bu barədə şagirdlərin təsəvvürlərinin genişləndirilməsinə nəinki şərait yaratmırlar, hətta əmək təlimindən, musiqidən, təsviri incəsənətdən, bədən tərbiyəsindən dərsləri bir də görürsən hesab dərsləri və ya dil dərsləri ilə əvəz edirlər. Bu cür dözülməz hala onlar müxtəlif bəhanələr gətirirlər. Bir halda havanın pis olduğunu, digər halda özünün xəstəliyini, başqa bir halda tədris ləvazimatının olmadığını və s. bəhanə

edirlər. Sübut etməyə ehtiyac yoxdur ki, həmin müəllimlər gənc nəslin şəxsiyyətinin birtərəfli inkişaf etməsinə səbəb olur, kommunist tərbiyəsinin düzgün və müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi işini xeyli çətinləşdirirlər.

Görünür, bəzi məktəb direktorları, xüsusən ibtidai siniflər üzrə onların müavinləri tədris planının layiqincə yerinə yetirilməsi, dərs cədvəlinə ciddi riayət olunması üzərində zəif nəzarət edirlər.

Təlimdə əxlaq tərbiyəsi məsələlərinə diqqət yetirək. Əxlaq tərbiyəsi vəzifələrinin həyata keçirilməsinə bilavasitə kömək edən fənlər vardır. Belə fənlər sırasında biz, birinci növbədə, ana dilini qeyd etmək istərdik. Məlumdur ki, ana dili I-III siniflərdə keçilir. Bu siniflər üçün ana dilindən yeni proqramlar tərtib olunmuşdur. Proqramlara əsasən I sinif üçün «Ana dili» dərslisi də yazılıb çap olunmuşdur. II və III siniflər üçün «Ana dili» dərsləkləri isə hazırlanır. İbtidai siniflər üçün yeni proqram və dərsləklərin məzmunu göstərir ki, «Ana dili» dərslərində şagirdlərin əxlaq tərbiyəsi ilə əsaslı məşğul olmaq üçün müəllimənin geniş imkanları vardır. Yeni proqramlara əsasən müəllim qiraət dərslərində, məsələn, oktyabryat və pionerlərin həyatı və davranışları haqqında, vətənimiz, onun möhtəşəm şəhərləri, geni çölləri, uca dağları, bərəkətli tarlaları və bağları, nəcib insanları haqqında daha ətraflı söhbət açə biləcəkdir.

Sovet adamlarının əməksevərliyi, qayğıkeşliyi, sülhsevərliyi, düşməinə qarşı barışmazlığı, vətənpərvərliyi, ictimai fəallığı, namusluluğu, dostluq və yoldaşlığı, beynəlmiləçiliyi və s. kimi nəcib əxlaqi sifətlərin şagirdlərə aşılmasına diqqətin artırılması ana dilindən yeni proqramların xarakter cəhətləridir. Bu cür əxlaqi keyfiyyətlərin şagirdlərdə tərbiyə olunmasını asanlaşdırmaq məqsədi ilə ana dili dərsləklərinə müxtəlif bədii materiallar: şerlər, hekayələr, oçerklər, nağıllar, tapmacalar, atalar sözləri, dastanlardan parçalar və s. daxil edilmişdir. Həmin material şagirdlərin əxlaqi şüurlarına və hisslərinə təsir göstərmək, ətraflı əxlaqi söhbətlər aparmaq üçün müvafiq şərait yaradır.

Yuxarıda deyilənlərdən belə nəticə çıxarmaq olmaz ki, məsələn, estetik tərbiyə vəzifələri yalnız musiqinin, təsviri incəsənətin tədrisində və ya fizik tərbiyə vəzifələri bədən tərbiyəsi fənninin tədrisində həyata keçirilir. Fiziki tərbiyə vəzifələrinin həyata keçirilməsinə nəzər salaq. Düzdür, aşağı siniflərdə fiziki tərbiyə vəzifələri əsasən bədən tərbiyə məşğələlərində həyata keçirilir. Lakin bu sahədə görülən iş yalnız bədən tərbiyəsi çərçivəsi ilə məhdudlaşmır. Başqa fənlərin imkanlarından, bir sıra başqa tədbirlərdən də istifadə olunur. Məsələn, III sinifdə təbiətşünaslıqdan yeni proqramda insan bədəninin ayrı-ayrı üzvləri, o cümlədən tənəffüs üzvləri, qan-damar sistemi, sinir sistemi, hiss üzvləri haqqında məlumat verilməsi nəzərdə tutulmuşdur. Təbii amillərdin, yəni havanın, günəşin və suyun insan orqanizminə təsiri haqqında, şəxsi və ictimai gigiyena qaydaları və s. haqqında şagirdlərdə ilk elmi təsəvvür yaradılması da orada nəzərdə tutulmuşdur. Həmin mövzular ətrafında aparılan söhbətlər şagirdlərin fiziki tərbiyəsinə də xidmət etməlidir. Bu cəhətdən ana dilinin imkanlarından da istifadə olunur.

Eyni sözləri estetik tərbiyənin vəzifələri haqqında da demək lazımdır. Estetik tərbiyə vəzifələri təkcə təsviri incəsənət dərslərində həyata keçirilmir. Estetik tərbiyə məqsədi ilə ana dilinin, təbiətşünaslığın, əmək təliminin və başqa fənlərin tədrisi imkanlarından da geniş istifadə olunmalıdır.

Hər bir fənnin tədrisi zamanı şagirdlərdə materialist dünyabaxışının formalaşması cəhətdən təbiətşünaslıq, ana dili, Azərbaycan dili və əmək təlimi fənlərinin imkanları daha çoxdur. Məsələn, şagirdlər təbiətşünaslıq dərslərində yəqin edirlər ki, müvafiq şərait olduqda su, qar və buz birbirinə çevrilə bilər. Yaxud, külək isti və soyuq havanın yer dəyişməsindən, yəni hərəkətindən əmələ gəlir. Həmin hadisələrin öz-özünə, təbii səbəblərə görə əmələ gəldiyinə dair faktlar təbiətşünaslıq fənnində çoxdur. Bu cür faktların düzgün izah edilməsi şagirdlərdə Marksizm-Leninizm dünyagörüşünün formalaşmasına, onlarda elmi ateizmin təşəkkül tapmasına xidmət edir.

Təbiət hadisələrinə, ictimai hadisələrə, xalqımızın keçmişinə, onun xarlıqlar yaradan, cəmiyyətin simasını başdan-başa dəyişdirən əməyinə dair oxunan bədii parçalar şagirdlərin elmi dünyagörüşünü genişləndirmək üçün müəllimə lazımı şərait yaradır.

Aşağı siniflərdə öyrədilən fənlərlə əlaqəli şəkildə nəzər salmış olsaq, yəqin etmək çətin deyildir ki, bu fənlər şagirdlərin diqqətini təbi mühitin inkişaf qanunauyğunluqlarına, kommunizmin labüdlüyünə, kosmosu fəth edən ölkəmizin qəhrəmanlıqla dolu olan inkişaf yollarına yönəldir. Belə bir zəruri meyl tək-tək əlaqəsiz olan faktlar və biliklər əsasında deyil, faktlar və biliklər sistemi əsasında mümkündür. Çünki yalnız biliklər sistemi böyük kommunizm ideallarından nur alan dərin biliklər, əqidələr materializm dünyagörüşünün yaranmasını sürətləndirir.

Təlim zamanı şagirdlərdə müşahidəçilik bacarığının inkişaf etdirilməsi də vacib vəzifələrdən biridir. Müşahidəçilik, hadisələri müəyyən arıdıçılıqla müşahidə etməyi bacarmaq təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağın ən başlıca şərtlərindən biridir. Müşahidə etməyi bacaran şagird, adətən, çox təşəbbüskar olur, müstəqil mühakimə yürütməkdə çətinlik çəkmir, ümumiləşdirmələr etməyə, nəticələr çıxarmağa, təbiət və cəmiyyət hadisələrini dərindən dərk etməyə meyl göstərir.

Ümumiyyətlə götürüldükdə deməliyik ki, ibtidai siniflərdə şagird şəxsiyyətini hərtərəfli inkişaf etdirmək üçün müəllim bütün fənlərin bütün imkanlarından istifadə etməlidir. Növbəti dərsə hazırlaşarkən müəllim müəyyən etməlidir ki, həmin mövzunun öyrənilməsi zamanı şagirdlərin şəxsiyyətində hansı cəhətlərin formalaşdırılmasını diqqət mərkəzində saxlamaq lazımdır.

Şagirdin şəxsiyyətini formalaşdırmaq, istənilən əqli, əxlaqi, estetik, fiziki və s. keyfiyyətləri şagirdlərə aşılamaq məqsədilə təkə tədris edilən mövzunun məzmunundan istifadə olunmur. Bacarıqlı müəllim dərsin başqa imkanlarına da əl atır. Çünki müəllimlə, dərsin təşkili ilə əlaqədar olan bütün cəhətlər şagirdə bu və ya digər şəkildə təsir göstərir.

Dərsə davamiyyət üzərində müəllim nəzarəti, ev tapşırığının icrasına qarşı onun tələbkarlığı, şagirdin cavabında dil və məntiq cəhətlərə müəllimin fikir verməsi, təlimdə şagirdin müvəffəqiyyətinə və müvəffəqiyyətsizliyinə başqa şagirdlərin diqqətini cəlb etməsi və s. kimi tədbirlər inif kollektivinin təşkilinə, ayrı-ayrı şagirdlərin xarakterinə təsir göstərirmi? Bu cəhətdən dərsin təşkilinə dair bəzi faktları nəzərdən keçirək.

Məlumdur ki, təlimdə müvəffəqiyyət, hər şeydən əvvəl, davamiyyətin xarakterindən, dərsin bu cəhətinə müəllimin münasibətindən asılıdır. Təcrübə göstərir ki, yüksək mənimsəməyə nail olan müəllimlər, adətən hələ I sinfin ilk dərslərindən başlayaraq çalışır ki, üzürsüz hallar üzündən heç bir şagird dərs buraxmasın. Belə müəllim dərs gecikmə və dərs buraxma halına bütün şagirdlərin və bütün valideynlərin diqqətini cəlb edir, bu cür halın zərərini və yolverilməz olduğunu göstərir. Usta müəllimlər keçilmiş mövzunu əvvəlcə məhz dərsə gəlməmiş şagirddən soruşur. Şagird xəstəlik üzündən dərsə gələ bilmədikdə, keçilmiş mövzular haqqında ona izahat verilməsi yoldaşlarından birinə tapşırılır. Davamiyyət üzündən müəllimin bu cür gündəlik qaygısı, keçilmiş mövzunun dərsə gəlməmiş şagird tərəfindən hökmən mənimsənilməsini təmin etməyə çalışması və şagirdlərə qarşı tələbkar olması tədricən şagirdlərdə belə bir əqidə əmələ gətirir ki, hökmən dərsə getmək, özü də vaxtında getmək lazımdır; xəstələndikdə və dərsə getmək mümkün olmadıqda isə keçilmiş mövzuları yoldaşlardan soruşmaq və evdə müstəqil öyrənmək vacibdir: çünki dərsə getsən də, getməsən də müəllim mövzunu soruşur və tapşırıqların icrasını tələb edir.

Davamiyyətə qarşı laqeyd olan, dərsə gəlməmək hallarını sinifdə müzakirə etməyən, hər hansı səbəbdən dərsə gəlməmiş şagirddən tapşırığın icrasını tələb etməyən, bütün şagirdlərin diqqətini bu cəhətə yönəltməyən müəllim isə şagirdləri pis tərbiyə etmiş olur. Belə müəllimin şagirdlərində istər-istəməz belə bir zərərli psixologiya əmələ gəlir ki, dərsə getmədikdə keçilmiş materialı öyrənmək olar.

Məktəb təcrübəsində bu cür hallara rast gəlmək olur. Bu yaxınlarda III siniflərdən birində idik. Hesab dərsi idi. Müəllim ev tapşırıqlarını yoxlayırdı. O, şagirdlərdən birinə belə müraciət etdi:

-Məsələnin cavabını oxu.

Müəllim, keçən dərs gəlməmişdim, -deyə şagird İ. heç bir təşviş keçirmədən cavab verdi. Müəllim eyni sualı başqa şagird də verdi.

Tapşırıqların yoxlanması zamanı məlum oldu ki, sinifdə İ. kimi başqa şagird də varmış.

Həmin şagirdin cavabından görünür ki, tapşırıqların yerinə yetirilməməsində günahkar şagird deyil, müəllim özüdür. Görünür, dərse gəlməmiş şagirdlərdən ev tapşırığının icrasını tələb etməmək müəllimin iş üslubuna çevrilmişdir. Belə bir üslub isə İ. kimi şagirdlərdə belə yanlış təsəvvür yaratmışdır: dərse gəlməyəndə oxumamaq, hazırlaşmamaq olar. Çünki onun «Müəllim, keçən dərs gəlməmişdim» - deyərək asanlıqla yaxa qurtarmasını başqa heç bir şeylə izah etmək olmaz.

Dərsin başqa bir cəhətini – geridə qalan şagirdə müəllimin münasibətini götürək. Dərs zamanı fikrini toplamaqda çətinlik çəkən, materialı tez unudan şagirdin qüsurluunu hər dəfə onun nəzərinə çatdırmaq çox halda belə şagirdi ruhdan salır, onda təlimə olan həvəsi söndürür. Uşağın geriliyini bilən, bunu nəzərə alan, lakin şagirdin diqqətini həmin qüsurlu üzərinə yerli-yersiz yönəltməyən, bu geriliyi aradan qaldırmaq üçün səbirlə tədbirlər görən; ona kömək edən müəllim belə şagirdi ruhlandırır, öz gücünə olan inamı artırır, onun təlimdə irəliləməsinə səbəb olur.

Müəllimin ayrı-ayrı şagirdlərə münasibəti, onun danışıq tərzi başqa cəhətdən də tərbiyəsi təsirə malikdir. Müşahidələr göstərir ki, sinifdə şagirdlərin üzərinə çıxırmağı ilə, valideyn çağırmağı ilə hədələyən, onlara kobud sözlər deyən müəllim şagirdlərə son dərəcə pis nümunə vermiş olur. Adətən, belə müəllimin dərslər dediyi sinifdə şagirdlər də bir-birinin üstünə çıxırır, bir-birini təhqir edir, kobudluq göstərirlər.

Şagirdlə mehriban rəftar edən, dərstdə onların hər birinə qayğıkeşliklə yanaşan, şagirdin hər cür ehtiyacına həssas olan, şagird şəxsiyyətinə hörmət edən müəllimin şagirdləri isə, əksinə, bir-birinə qarşı mehriban olur, bir-birinə hörmət edir, bir-birinin qayğısına qalırlar.

Bəzən müəllim sinifdəki şagirdləri iki qrupa ayırır. Bir qrupa yaxşı oxuyanları, digər qrupa pis oxuyanları daxil edir. Məktəblərdə tez-tez müşahidə olunan bu cür bölgüyə heç cür haqq qazandıрмаq olmaz. Çünki həmin müəllimlər yalnız dərs müvəffəqiyyətini əsas götürür, şagird şəxsiyyətinin başqa mühüm cəhətlərini (məsələn, onun əxlaqi keyfiyyətlərini) nəzərə almır. Yaxşı oxuyan və ya dərstdə çətinlik çəkən şagirdin mənəviyyəti (məsələn, onun açıq qəlbli olub-olmadığı, yoldaşlığı bacarıb-bacarmadığı, qayğıkeş olub-olmadığı, ictimai işlərdə nə cür iştirak etdiyi, bir sözlə, bir vətəndaş kimi necə yetişdiyi) belə müəllimləri az maraqlandırır. Bütün bunların da nəticəsində «2» alan şagirdi yoldaşları da pis şagird hesab etməyə başlayırlar.

Bu cür faktlar göstərir ki, şagirdlərə münasibətdə müəllim hər bir tədbirini, hər bir addımını, hər bir sözünü ətraflı ölçüb-biçməli, bunların tərbiyəvi xarakter daşdığını unutmamalıdır. Nəinki tədris olunan mövzu, mövzunun öyrənilməsi üsulları, həm də dərs zamanı müəllimin iş üslubu, dərsin mütəşəkkilliy, onun ahəngdarlığı, şagirdlərin dərstdə oturmaq, özünü aparmaq tərzləri, bir-birinə münasibətləri – bunların hamısı şagirdin xarakterinə, onun şəxsiyyətinin formalaşmasına təsir göstərir.

Savad təlimi dövründə düzgün, təmiz və gözəl yazmağın şərtlərini götürək. Şagirdləri düzgün və təmiz yazmağa öyrətmək tərbiyə ilə bilavasitə bağlıdır. Təcrübəli müəllim çox yaxşı bilir ki, düzgün yazı bacarığına yiyələnmək üçün şagird bir sıra şərtləri və qaydaları bilməli və bunlara yazı zamanı əməl etməlidir. Məsələn, yeni proqramın tətbiqi ilə əlaqədar olaraq ilk dərslərdən birində iştirak edirdik. Müəllim sinfə müraciət etdi:

-Düzgün, təmiz və gözəl yazmaq üçün nə etmək lazımdır?

Şagirdin biri cavab verdi ki, gözəl yazmaq üçün düzgün oturmaq lazımdır. Başqa bir şagird əlavə etdi ki, düzgün yazmaq üçün qələmi əldə düzgün tutmalıyıq. Müəllim üçüncü şagirdə müraciət edib başqa qaydanı söyləməyi ona təklif etdi. Şagird dedi:

-Düzgün yazmaq üçün dəftəri partanın üstünə düzgün qoymaq lazımdır.

Müəllim gözəl yazan şagirdlərdən birinin dəftərini götürüb, qalan şagirdlərə göstərərək dedi:

-Görürsünüzmü, yoldaşınız gözəl yazır! Niyə? Çünki o, yazı zamanı həm düzgün oturur, həm qələmi düzgün tutur, həm də dəftəri partanın üstündə düzgün qoyur.

Ümumiyyətlə, şagirdlərin hələ ilk günlərdən müvəffəqiyyətlərini izləmək və buna görə onları həvəsləndirmək çox vacibdir. Çünki yaxşı iş görə rəğbətləndirilən şagirddə fərəh hissi oyanır, onun təlimə olan marağı artır; belə şagird məktəbə həvəslə gəlir və məmnuniyyətlə oxuyur. Bəzən əksi də müşahidə olunur: təlimdə şagirdin göstərdiyi səyi, etdiyi cəhd müəllim görmədikdə və ya görüb vaxtında qiymətləndirməyi bacarmadıqda onun dərslə olan marağı azalır, məktəbə gəlmək həvəsi sönmə bilər.

Şagirdin nəinki bilik və bacarığı, həm də dəftərə, kitabə, məktəb əmlakına, yoldaşlarına münasibəti və s. cəhətləri də səciyyələndirmək və qiymətləndirmək olar.

Partalararası hərəkət edərkən qayğıkeş müəllim qəmgin görünən bir şagirdin başını qayğı ilə ehmalca yuxarı qaldırır; əlini, özünü unudaraq belini əymiş şagirdin kürəyinə qoyur, belini düzəltməsinə ona xatırladır.

Şagirdlərin danışmaq tərzlərində də tərbiyəvi imkanlar çoxdur. Əsl pedaqoji ustalığa sahib olan müəllim dərslə şagirdin nə dediyinə fikir verməklə kifayətlənmir. O, şagirdin öz fikrini necə şərh etdiyinə də diqqət yetirir. Bəzən görürsən ki, müəllim, məsələn, deyir:

-Arif, sən dərslə yaxşı hazırlaşmısan. Amma danışanda qışqırırsan. Çalış ki, bundan sonra sakit danışasan.

Başqa bir halda müəllim şagirdin diqqətini nitqinin digər cəhətinə yönəldir, həddən artıq asta danışan şagirdə bir

qədər hündürdən danışmağa alımasını tövsiyə edir: «Elə danışmaq lazımdır ki, arxada oturan yoldaşların da səni eşitsin».

Tənəffüs zamanı şagirdlərin nə ilə və necə məşğul olduqlarının, sinfə necə daxil olmalarının, sinfə necə daxil olmalarının, parta arxasında necə əyləşmələrinin və necə qalxmalarının da dərstdə tərbiyə işinə dəxli vardır. Bunu nəzərə alan müəllimlər tənəffüs zamanı şagirdlərin oyunlarını təşkil edir, onların nə ilə və necə məşğul olduqları üzərində nəzarət qoyurlar. Onlar pionerləri, məktəb üzrə növbətçiləri, təcrübəli tələbələri bu işə cəlb edirlər. Bu müəllimlər çalışırlar ki, şagirdlər fasilədən sonra sinfə mütəşəkkil bir surətdə, sıra və növbə ilə daxil olsunlar. Dərslər qurtardıqda isə şagirdlər həmin müəllimin nəzarəti altında geyinir, bir-birinə kömək edir, sakit və dinc sinfi tərk edirlər.

Sinifdə bir-birinin hərəkətinə, davranışına, danışığına, münasibət göstərmək üçün şagirdlərin cəlb olunmasının, sinifdə ictimai rəy yaradılmasının böyük tərbiyəvi əhəmiyyəti vardır. Müəllim şagirdlərə, məsələn, təklif edir ki, növbətçinin dibçəkləri sulamasına, yazı taxtasını düzgün silməsinə, sinif otağının havasını təmizləməsinə fikir versinlər. Bundan əlavə, şagirdlər tədrisən bütün məktəb işinə də cəlb edilirlər. Onlar sinfin tozlu və zibilli olmasına qarşı mübarizə aparmağa başlayır, məktəb əmlakının təmiz və səliqəli saxlanmasına çalışırlar. Əməli işdə hiss edirlər ki, sinif də, məktəb də onların özlərinindir. Belə bir şəraitə düşmüş olan şagirdlərdə sinfin, məktəbin şərəfini yüksəltməyə səy hissi inkişaf edir. Şagirdlərdə əmələ gələn bütün bu keyfiyyətlər məktəbdə təlimin səviyyəsini yüksəltməyə kömək edir.

Bütün deyilənlərdən aşağıdakı nəticələri çıxarmaq olar. İbtidai siniflərdə şagirdləri gələcək həyata müvəffəqiyyətlə hazırlamaq üçün tədris olunan hər bir fənnin, öyrədilən hər bir mövzunun tərbiyəvi imkanlarını əvvəlcədən müəyyən etmək, qarşıdakı dərstdə şagirdlərə öyrədilməli materialın köməyi ilə onlara aşılmalı mənəvi, əxlaqi, fiziki, estetik və s. keyfiyyətləri dəqiqləşdirmək, bunu həyata keçirməyin

yollarını düşünmək lazımdır. Belə olduqda mövzunun tərbiyəvi təsiri qat-qat artar. Lakin müəllim bununla kifayətlənə bilməz. O, təlimin, xüsusən dərsin başqa tərbiyəvi imkanlarından da yerli-yerində istifadə etməlidir.

Çünki təlim şagirdlərdə əxlaqi, əqli, estetik, fiziki keyfiyyətlərin tərbiyə olunmasına təsir göstərdiyi kimi, əmələ gələn bu keyfiyyətlər də təlim materialının daha şüurlu mənimsənilməsinə şərtləndirir. Tərbiyə vəzifələrinə əsaslı xidmət edən təlim, öz növbəsində bilik, bacarıq və vərdislərin şagirdlər tərəfindən daha şüurlu və daha möhkəm mənimsənilməsinə kömək edir.

(«İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə», 1976, №3)

16. TƏLİM TƏRBIYƏNİN BAŞLICA VASİTƏSİ KİMİ*

Müasir dövrdə ideoloji işi, tərbiyə işini gücləndirməyin əhəmiyyəti qat-qat artmışdır. «Belorusiya partiya təşkilatında ideoloji kadrların seçilməsi və tərbiyə edilməsi işi haqqında» Sov.İKP MK-nın qərarında deyilir ki, kommunizm quruculuğunun müasir mərhələsində, ictimai inkişafın sürətləndiyi, iqtisadi quruculuq miqyasının genişləndiyi, təsərrüfatçılığın intensiv üsullarına keçildiyi, sovet adamlarının təhsilinin və mədəniyyətinin sürətlə artdığı bir vaxtda, beynəlxalq şəraitdə dinc yaşayış prinsiplərinin möhkəmləndiyi və bununla yanaşı ideoloji mübarizənin genişləndiyi və mürəkkəbləşdiyi bir vaxtda ideoloji işin mənası və bütün partiyanın bu işə diqqəti hədsiz dərəcədə artır.

İdeoloji işdə, zəhmətkeşlərin və gənclərin kommunist tərbiyəsində maarif işçilərinin böyük rola malik olduğunu nəzərə alan Sov.İKP MK qərara almışdır ki, ümumtəhsil məktəblərinin texniki-peşə və ali məktəblərin kadrları ilə aparılan iş, onların Marksizm-Leninizm təhsilinə, ideya-əxlaq tərbiyəsini təkmilləşdirməyə ən vacib məsələlərdən biri

* Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyi və Azərbaycan SSR Pedaqoji Cəmiyyətin keçirdiyi respublika elmi-praktik konfransında oxunmuş məruzənin mətni.

kimi baxılsın. Bu cəhətdən qərarda xüsusi olaraq göstərilir ki, müəllimlərin ixtisasının artırılması üçün xalq maarif orqanlarına tələbkarlıq gücləndirilsin.

Sov.İKP MK partiya təşkilatlarına, yerli Sovetlərə, maarif orqanlarına tapşırırmışdır ki, xalq müəlliminə Lenin qayğısı göstərsinlər, müəllimin biliyinin, ideya-nəzəri səviyyəsinin yüksəldilməsinə pedaqoji ustalığının artırılmasına kömək etsinlər ki, hər bir müəllim şagirdləri müasir tələblərə uyğun olaraq elmlərin əsasları ilə silahlandırmaq, onlarda kommunizm dünyagörüşünü, əxlaqi simanı, siyasi şüurluluğu, əməksevərliyi formalaşdırmaq kimi vəzifələri tam həyata keçirə bilsin.

Sovet məktəbinin, sovet müəlliminin qarşısında qoyulan bu vacib vəzifələr təlim prosesində sinifdənənar və məktəbdənənaric tədbirlər prosesində həyata keçirilir. Sinif məşğələləri, sinifdənənar və məktəbdənənaric tədbirlər bir-birini tamamlayır. Bununla yanaşı uşaqların, yeniyetmə və gənclərin təlim-tərbiyə işlərinin ağırlığı əsasən dərsin, müəllimin üzərinə düşür. Yuxarıda sadaladığımız tərbivə vəzifələri əsasən təlim prosesində dərs zamanı yerinə yetirilməsidir. Bu o deməkdir ki, təlimin, dərsin tərbivələndirici imkanlarından tam istifadə edilməlidir.

Təlim prosesində şagirdlərin tərbivə olunmasının metodoloji əsasını şəxsiyyətin formalaşması haqqında Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsi təşkil edir. Marksizm-Leninizmə görə adamlar əməli fəaliyyətləri zamanı xarici mühiti dəyişdirməklə öz təbiətlərini də dəyişdirmiş olurlar. Hələ Feyerbax haqqında tezislərində K.Marks yazırdı ki, mühitin dəyişməsi ilə insan fəaliyyətinin dəyişməsinin üst-üstə düşməsinə yalnız inqilabi təcrübə kimi baxılmalı və başa düşülməlidir (K.Marks və F.Engel. Əsərləri, 2-ci nəşri, c.3, səh. 2). Marks və Engelsin nəzəriyyəsinə yeni tarixi şəraitdə inkişaf etdirən V.İ.Lenin açıb göstərdi ki, ictimai həyatın yenidən qurulması, sosialist ictimai münasibətlərinin yaranması, istehsalatın, elmin, texnikanın, mədəniyyətin sürətli inkişafı, geniş zəhmətkeş kütlələrinin sosializm quruculuğuna cəlb olunması yeni insanın formalaşması

üçün bünövrə oldu. Marksizm-Leninizm öyrədir ki, elmi biliklərlə zəhnini zənginləşdirən, mənəviyyatını və idrak qabiliyyətini hərtərəfli inkişaf etdirən adamlar ətraf mühitin hadisələrini düzgün başa düşə və cəmiyyətin xeyri üçün bu mühitə fəal təsir edə bilər.

Sovet pedaqogikası gənc nəslin kommunist tərbiyəsi əsaslarını işləyərkən Marksizm-Leninizmin bir nəzəri müddəasına istinad edir ki, şagird şəxsiyyəti ətraf mühitlə fəal münasibətdə olarkən, müxtəlif fəaliyyət zamanı formalaşır. Şagird üçün dərs fəaliyyət növü təlimdir. Təlim şagirdləri ətraf mühitlə, təbiət və cəmiyyət hadisələri ilə çıxış edir. Təlim zamanı şagirdlərin təbiətə və cəmiyyətə müxtəlif münasibətləri, onların müxtəlif fəaliyyətləri təşkil edilir.

Təlimin tərbiyələndirici xarakter daşdığını böyük pedaqoqlar dönə-dönə qeyd etmişlər. Məsələn, İ.F.Herbat deyirdi ki, əxlaqı formalaşdırmayan təlim məqsədimiz bir vasitə olduğu kimi, təlim olmadan əxlaqın formalaşdırılması da vasitəsiz məqsəddir.

Məşhur rus pedaqoqu N.İ.Piroqov yazırdı ki, elm təkə məlumat almaq üçün deyildir... elmdə daha dərin olan və buna görə xaricən sezilməyən başqa bir vacib tərbiyə ünsürü də vardır. Bu ünsürlən istifadə edə bilməyən şəxs elmin xüsusiyyətlərinə bələd olmadığını göstərir və böyük yük qaldıra biləcək imkanı əldən vermiş olur.

Etiraf edilməlidir ki, pedaqoji və metodik ədəbiyyatda təlimin tərbiyələndirici xarakteri birtərəfli izah edilir: yalnız bu və ya digər fənn üzrə proqram materialının tərbiyəvi təsirindən söhbət açılır. Təlimin, dərsin digər tərbiyələndirici cəhətləri, məsələn, onun təşkili, planlaşdırılması, üsulları, formaları və s. cəhətləri isə, adətən, unudulur.

Məlumdur ki, orta məktəbdə tədris olunan hər bir fənn – istər ana dili və ya ədəbiyyat, istər fizika və ya kimya, istərsə musiqi və ya təsviri incəsənət şagird şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafına, şagirdlərdə cəmiyyət üçün faydalı olan əqli, əxlaqi, estetik, fiziki keyfiyyətlərin formalaşmasına, əmək və politexnik hazırlığın artmasına imkan yaradır.

Gənc nəslin hərtərəfli inkişafında ayrı-ayrı fənlərin rolu böyükdür. Şagirdlərin fiziki tərbiyəsində bədən tərbiyəsi və idmanın, estetik tərbiyədə musiqi və nəğmənin, rəsm və təsviri incəsənətin, əxlaq tərbiyəsində ədəbiyyat və tarixin, əmək tərbiyəsində əmək təliminin, əmək praktikumlarının, istehsalat təcrübəsinin əhəmiyyəti hamıya məlumdur. Lakin buradan belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmaz ki, guya bədən tərbiyəsi və idman yalnız fiziki tərbiyəyə, musiqi və nəğmə, rəsm və təsviri incəsənət yalnız estetik tərbiyəyə, ədəbiyyat və tarix yalnız əxlaq tərbiyəsinə, əmək təlimi və praktikumlar yalnız əmək tərbiyəsinə xidmət edir. Ümumtəhsil məktəblərində tədris olunan hər bir fənn gənclərin kommunist tərbiyəsinin tərkib hissələrindən birinə deyil, hamısına xidmət edir. Kommunist tərbiyəsinin tələbləri baxımından hər bir fənnin imkanları genişdir.

Tədris planına daxil edilmiş hər bir fənn şagirdlərdə həm əqli, əxlaqi, estetik, fiziki keyfiyyətlərin və anlayışların, həm də əmək bacarıqlarının inkişafına kömək edir.

Bəzən soruşurlar: məsələn, ana dilinin fiziki tərbiyə üçün imkanları varmı, varsa nədən ibarətdir? Ana dilinin aşağı sınıflarda tədrisi təcrübəsindən aydın olur ki, dərsin gedişi zamanı yorulmanın qarşısını almaq məqsədilə müəllimlər idman dəqiqələrindən istifadə edirlər: barmaq və bilək hərəkətləri təşkil olunur, uşaqlara düzgün oturmaq, düzgün dayanmaq vərdişləri aşılanır, təlimlə istirahətin düzgün uyğunlaşdırılması öyrədilir, oxumaq və yazmaq gigiyenası haqda məlumat verilir və s.

Dil dərslərində bəzi müəllimlər məzmunu sağlamlıqla, gümrəhlə bağlı olan cümlələr üzərində şagirdlərin işini təşkil edir. Riyaziyyat müəllimləri idman yarışları materiallarına əsasən məsələ qurmaq və həll etmək üzərində şagirdləri işlədir.

Fiziki tərbiyə ilə musiqi və nəğmənin əlaqəsinə diqqət yetirək. Sübut olunmuşdur ki, musiqi və nəğmə adamlarda əhval-ruhiyyənin yüksəlməsinə, yaşamaq həvəsinin armtasına, səs tellərinin inkişafına, qamətinin, yerişinin ahəngdarlığına müsbət təsir edir. Əlbəttə, musiqi və

nəğmənin belə xüsusiyyətlərə malik olduğunu bilən şagirdi həmin fənnə rəğbəti qat-qat artır.

Digər ümumtəhsil fənlərinin də fiziki tərbiyə imkanları vardır. Hər bir fənlə əlaqədar olan bu cür imkanlar aşkara çıxarılmalı və onlardan maksimum dərəcədə istifadə edilməlidir.

Əqli tərbiyə vəzifələri də başlıca olaraq fənlərin tədrisi zamanı həyata keçirilir. Bir sistem şəklində götürülsə, məktəblərimizdə tədris olunan fənlər təbiət və cəmiyyət haqqında, onların başlıca qanunauyğunluqları haqqında, xarici aləmi dəyişdirmək yolları haqqında şagirdləri zəruri biliklərlə silahlandırır. Məsələn, təbiətşünaslıq fənni cansız və canlı təbiət, yer, su və hava, bitkilər və heyvanlar, insan bədəninin quruluşu haqqında şagirdlərə ilkin ümumi məlumat verir, sonrakı siniflərdə bu məlumat və biliklər botanika, zoologiya, anatomiya və fiziologiya, ümumi biologiya, fizika və kimya fənləri əsasında daha da konkretləşir və differensiallaşır. Cəmiyyət hadisələri ilə əlaqədar olaraq şagirdlərin şüuru bu cür cilalanır və zənginləşir. Aşağı siniflərdə ana dili və tarix üzrə olan materiallar şagirdlərin cəmiyyət hadisələri ilə ilkin tanışlığını təmin edir. Sonralar sinifdən-sinfə keçdikcə cəmiyyət haqqında da şagirdlərin bilikləri differensiallaşır və konkretləşir. Buna qədim dünya tarixi, orta əsrlər tarixi, ən yeni tarix, SSRİ tarixi, ictimaiyyət, ədəbiyyat, dil, əmək, musiqi və s. fənlər daha çox köməklik göstərir.

Əmək tərbiyəsi baxımından fənlərin imkanlarını nəzərdən keçirək. Yuxarıda dedik ki, əmək təlimi, əmək praktikumları, istehsalat təcrübəsi və s. bilavasitə əmək tərbiyəsi vəzifələrinin həyata keçirilməsinə xidmət edir. Məktəbdə əmək tərbiyəsi bununla bitmir. Başqa fənlərin hamısı şagirdlərin əmək tərbiyəsinə bu və ya digər tərəfdən kömək edir. Məsələn, dil və ədəbiyyat, tarix və coğrafiya, fizika və riyaziyyat və s. fənlər şagirdlərin psixoloji cəhətdən əməyə hazırlanmasında böyük əhəmiyyətə malikdir. Məsələn, ədəbiyyat dərslərində əmək adamlarının, istehsalat qabaqcıllarının bədii obrazlarda ifadəsi, tənbellərin tənqid

atəşinə tutulması şagirdlərdə əməyə, əmək adamlarına hörmət və rəğbət hissənin formalaşmasına kömək edir. Coğrafiyanın tədrisi zamanı şagirdlər yəqin edirlər ki, istehsalat sahələri, fabrik və zavodlar adamların əməyi sayəsində yaranır, insan əməyi təbiəti dəyişdirməyə qadirdir. Tarix həmin şagirdlərdə belə bir əqidə əmələ gətirir ki, tarixi yaradan xalqdır, milyonların əməyidir.

Ümumtəhsil fənləri başqa cəhətdən də əmək tərbiyəsinə xidmət edir. Bu fənlər şagirdlərin əməli cəhətdən də əməyə hazırlanmasına şərait yaradır. Müəllimin imkanı vardır ki, öz fənni üzrə şagirdlərə əmək tapşırığı versin, onları əyani vasitələr hazırlanmasına, kitablara cild çəkilməsinə və s. işlərə cəlb etsin. Hər fənn üzrə verilən müxtəlif zehni və fiziki əmək tapşırıqları şagirdlərdə əməksevərlik hissənin güclənməsinə səbəb olur.

Orta məktəbdə tədris olunan fənlərin əxlaq tərbiyəsi, estetik tərbiyə, elmi dünyagörüşü tərkibi baxımından da imkanları vardır. Buna görə də hər bir fənn müəllimi tədris etdiyi fənnin kommunist tərbiyəsi sistemində yerini və əhəmiyyətini, imkanlarını aydın təsəvvür etməli, öz fənninin nə kimi mövqə tutduğunu bilməlidir. Tədris olunan fənlərə bir sistem şəklində nəzər salmış olsaq, yəqin etmək çətin deyildir ki, həmin fənlər küll şəklində şagirdlərin diqqətini təbii və ictimai mühitin inkişaf qanunauyğunluqlarına, kommunizmin labüdlüyünə, kosmosu fəth edən ölkəmizin qəhrəmanlıqla dolu olan inkişaf yollarına yönəldir. Belə bir zəruri meyl tək-tək əlaqəsiz olan faktlar və biliklər əsasında deyil, faktlar və biliklər sistemi əsasında mümkündür. Çünki yalnız biliklər sistemi, böyük kommunizm ideallarından nur alan dərin biliklər, əqidələr sistemi materializm dünyagörüşünün formalaşmasını sürətləndirir.

Ümumiyyətlə deməliyə ki, şagird şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafı üçün müəllim tədris etdiyi fənnin bütün imkanlarından halı olmalı və bu imkanlardan maksimum dərəcədə istifadə etməlidir. Növbəti dərəcə hazırlaşarkən müəyyən etmək lazımdır ki, mövzunun öyrənilməsi zamanı şagirdlərin şəxsiyyətində hansı keyfiyyətlərin formalaşdı-

rılması diqqət mərkəzində saxlanmalıdır. Unutmaq olmaz ki, tərbiyənin ən güclü, ən qüdrətli vasitəsi təlimdir. Tərbiyə məqsədi ilə bu vasitədən istifadə etməyən müəllim həm təlimdə, həm də tərbiyədə çox şey itirir.

Şagirdin şəxsiyyətini formalaşdırmaq, istənilən əqli, əxlaqi, estetik, fiziki və s. keyfiyyətləri şagirdlərə aşılamaq məqsədilə təkcə tədris edilən mövzunun məzmunundan istifadə edilmir. Təcrübəli müəllimlər dərslərini başqa imkanlarına da əl atırlar. Onlar yaxşı bilirlər ki, dərslərini bütün cəhətləri şagirdə bu və ya digər şəkildə təsir göstərir.

Dərsə davamiyyət üzərində müəllimin nəzarət tərzini, ev tapşırıqlarının şagirdlər tərəfindən icrasına nəzarətin xarakteri, şagirdin cavabında dil və məntiq xüsusiyyətlərinə müəllimin münasibəti, təlimdə şagirdin müvəffəqiyyətinə və müvəffəqiyyətsizliyinə başqa şagirdlərin diqqətini cəlb etmək səyi, dərs boyu şagirdlərin diqqətini səfərbər vəziyyətdə saxlamaq bacarığı və dərslərini bu cür başqa cəhətləri şagirdlərin şəxsiyyətinə müəyyən təsir göstərmirmi? Əlbəttə, təsir göstərir!

Məlumdur ki, təlimdə müvəffəqiyyət müəyyən dərəcədə şagirdlərin dərsə davamiyyəti üzərində müəllimin nəzarətindən asılıdır. Təcrübəli müəllimin işinin səciyyəvi cəhətlərindən birisi budur ki, belə müəllim ilk gündən davamiyyət üzərində ciddi nəzarət qoyur və nəticədə üzürsüz səbəblərdən dərsə gəlməmək, dərsə gecikmək hallarının qarşısını tamamilə alır. Çünki belə müəllim dərsə gecikmə və dərs buraxma halına bütün şagirdlərin və onların valideynlərinin diqqətini yönəldir; bu cür halın zərərini və yolverilməz olduğunu onlara izah edir. Təcrübəli müəllimlər keçilmiş mövzunu əvvəlcə məhz dərsə gəlməmiş şagirddən soruşurlar; şagird xəstəlik üzündən dərsə gələ bilmədikdə, keçilmiş mövzu haqqında ona izahat verilməsi yoldaşlarından birinə tapşırılır. Davamiyyət üzündən müəllimin bu cür ciddi, ardıcıl nəzarəti, keçilmiş mövzunun dərsə gəlməmiş olan şagird tərəfindən hökmən mənimsənilməsini təmin etməyə onun çalışması və bütün şagirdlərə qarşı tələbkar olması tədricən şagirdlərdə belə bir yenilməz əqidə

tərbiyə edir ki, dərslə getmək, özü də vaxtında getmək lazımdır; xəstələndikdə və ya başqa səbəb üzündən dərslə getmək mümkün olmadıqda isə keçilmiş mövzunu yoldaşlardan soruşmaq və evdə müstəqil öyrənmək vacibdir, çünki dərslə olmasan da müəllim mövzunu soruşur və tapşırıqların icrasını tələb edir.

Davamiyyətə qarşı laqeyd olan, dərslə gəlməmək hallarını sinifdə müzakirə etməyən, hər hansı səbəbdən dərslə gəlməmiş şagirddən tapşırığın icrasını tələb etməyən, bütün şagirdlərin diqqətini bu cəhətə yönəltməyən müəllim isə şagirdləri pis tərbiyə etmiş olur. Bu cür müəllimin şagirdlərində istər-istəməz belə bir zərərli psixologiya əmələ gəlir ki, dərslə getmədikdə keçilmiş materialı öyrənməmək olar. Məktəb təcrübəsində bu cür hallara rast gəlirik. Dərslərdən birində idik. Müəllim ev tapşırıqlarını yoxlayırdı. O, şagirdlərdən birinə belə müraciət etdi:

-Məsələnin cavabını oxu.

-Müəllim, keçən dərslə gəlməmişdim, -deyə şagird heç bir təşviş keçirmədən, qanuni hal kimi cavab verdi. Müəllim başqa şagirdlərə də müraciət etdi. Nəticədə məlum oldu ki, sinifdə bu cür şagird tək deyildir, çünki başqa bir şagird də eyni tərzdə cavab verdi.

İndi deyin görək, bu cür şagirdlərin ev tapşırıqlarını yerinə yetirmədiklərinə günahkar kimdir: şagird, yaxud həmin müəllimin özü? Əlbəttə, müəllimin özü! Çünki şagirdlərin cavabından və müəllimin buna laqeyd münasibətindən aydın görmək olurdu ki, dərslə gəlməmiş şagirddən ev tapşırıqlarının icrasını tələb etməməyə müəllim adət etmişdir.

Dərsin başqa bir cəhətini – geridə qalan şagirdə müəllimin münasibətini götürək. Dərs zamanı fikrini toplamaqda çətinlik çəkən, materialı tez unudan şagirdin qüsurlu hər dəfə onun nəzərinə çatdırmaq çox halda belə şagirdi ruhdan salır, onda təlimə olan həvəsi söndürür. Uşağın geriliyini bilən, bunu nəzərə alan, lakin şagirdin diqqətini həmin qüsurlu üzərinə yerli-yersiz yönəltməyən, bu geriliyi aradan qaldırmaq üçün səbirlə tədbirlər görən; ona

kömək edən müəllim belə şagirdi ruhlandırır, öz gücünə olan inamı artırır, onun təlimdə irəliləməsinə səbəb olur.

Müəllimin ayrı-ayrı şagirdlərə münasibəti, onun danışmaq tərzini başqa cəhətdən də tərbiyəsi təsirə malikdir. Müşahidələr göstərir ki, sinifdə şagirdlərin üzərinə çıxırmaq adət edən, valideyni çağırmaq ilə şagirdləri hədələyən, onlara kobud sözlər deyən müəllim şagirdlərə son dərəcə pis nümunə vermiş olur. Adətən, belə müəllimin dərs dediyi sinifdə şagirdlər də bir-birinin üstünə qabarır, bir-birini təhqir edir, kobudluq göstərir, müəllimin yolverilməz ifadələrini təkrarlayırlar.

Tələbkarlıqla yanaşı şagirdlərə mehribanlıq göstərən, onlara qayğıkeşliklə yanaşan, həssas olan müəllimin şagirdləri isə, əksinə, bir-birinə qarşı mehriban olur, bir-birinə hörmət edir, bir-birinin qayğısını çəkirlər.

Bəzən müəllim sinifdəki şagirdləri yalnız bir əlamətə – təlimdə yetirmək əlamətinə görə qruplara ayırır: yaxşı və pis oxuyanlar qrupu yaranır. Məktəblərdə tez-tez rast gəldiyimiz belə bölgüyə heç cür haqq qazandırmaq olmaz. Çünki həmin müəllimlər şagirdlərə münasibətdə yalnız dərs müvəffəqiyyətini əsas götürür, şagird şəxsiyyətinin başqa mühüm cəhətlərini (məsələn, onun əxlaqi keyfiyyətlərini) nəzərə almır. Yaxşı oxuyan və ya dərsdə çətinlik çəkən şagirdin mənəviyyəti (məsələn, onun açıq qəlbli olub-olmadığı, yoldaşlığı bacarıb-bacarmadığı, qayğıkeş olub-olmadığı, ictimai işlərdə nə cür iştirak etdiyi, bir sözlə, bir vətəndaş kimi necə yetişdiyi) belə müəllimləri az maraqlandırır. Bunların nəticəsidir ki, təlimdə çətinlik çəkən şagirdləri bəzən yoldaşları da pis şagird hesab etməyə başlayırlar.

Bu cür faktlar göstərir ki, şagirdlərə münasibətdə müəllim hər bir tədbirini, hər bir addımını, hər bir sözünü, hətta sözün deyiliş tərzini ətraflı ölçüb-biçməli, bunların tərbiyəvi xarakter daşdığı unutmamalıdır. Nəinki tədris olunan mövzu, mövzunun öyrənilməsi üsulları, həm də dərs zamanı müəllimin iş üslubu, dərsin mütəşəkkilliyi, onun ahəngdarlığı, şagirdlərin dərsdə oturmaq, özlərini aparmaq tərzləri,

bir-birinə münasibətləri – bunların hamısı şagirdin xarakterinə, şəxsiyyətinin formalaşmasına güclü təsir göstərir.

Dərs təlimin başlıca təşkilat forması olduğuna görə çalışmaq lazımdır ki, hər bir dərs şagirdlərə nəinki yeni biliklər versin, həm də onların şüurunu inkişaf etdirsin, xarakterini formalaşdırsın. Lakin bununla yanaşı unutmamaq olmaz ki, təlimin tərbiyələndirici təsirini dərslə məhdudlaşdırmaq düzgün olmaz. Məktəblərimizdə dərslə yanaşı, təlimin digər təşkilat formalarından da geniş istifadə edilir. Şagirdlərin müxtəlif şəkildə təşkil edilən müstəqil işləri, laboratoriya və praktik işlər, ekskursiyalar, seminar məşğələləri, emalatxanada, tədris-təcrübə sahəsində, şagird istehsalat briqadasında əmək, müəssisələrdə istehsalat təcrübəsi və s. buna misal ola bilər.

Şagird müvəffəqiyyətini qiymətləndirməyin tərbiyəvi imkanları az deyildir. Biliyin qiymətləndirilməsində yol verilən qeyri-obyektivlik şagirdin əxlaqına, onun dünyagörüşünə pis təsir edir. Bilik və bacarığın qiymətləndirilməsində müşahidə olunan liberallıq halları da, tələbkarlıq donuna geydirilən qərəzlik halları da eyni dərəcədə müəllimi və məktəbi şagirdin gözündə hörmətdən salır, təlim səviyyəsinin aşağı düşməsinə, tərbiyə işinin pozulmasına gətirib çıxara bilər.

Şagirdin təlim müvəffəqiyyətinin nəticələrinə pedaqoji kollektivin münasibətini burada xatırlamaq yerinə düşərdi. Məktəbin pedaqoji kollektivi şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətlərinin nəticələrindən ayrı-ayrı şagirdlərə və bütövlükdə şagird kollektivinə təsir göstərmək, təlim keyfiyyətini yüksəltmək vasitəsi kimi istifadə etməlidir.

Təlimin tərbiyələndirici imkanlarından tam istifadə edilməsində məktəb direktorunun, onun müavinlərinin, sinif rəhbərlərinin rolu böyükdür. Qabaqcıl sinif rəhbərləri məktəb və ailə tərəfindən, müəllimlər və valideynlər tərəfindən şagirdlərə verilən tələblərdə vahidlik yaratmaq, idarə və müəssisə nəzdində məktəbdə və ailəyə yardım komissiyalarının qüvvələrindən istifadə etmək, köməyə ehtiyacı olan şagirdləri vaxtında müəyyənləşdirib onlara

lazımı köməklik təşkil etməklə təlimin tərbiyələndirici təsirinin artmasına münasib şərait yaratmış olurlar.

Məktəb işinin başqa sahələrində olduğu kimi, təlimin tərbiyələndirici vəzifələrinin həyata keçirilməsi üzərində ciddi nəzarət qoymaq direktorun və onun müavinlərinin borcudur. Təlim əməyinin düzgün təşkili, təlimlə əlaqədar bütün sanitariya-gigiyena rejiminin yaradılması hamıdan əvvəl onlardan asılıdır. Məktəbin direktoru və müavinləri təlimin tərbiyələndirici xarakter daşmasını hər bir müəllimdən tələb etməli, bu prinsipin həyata keçirilməsini təmin etməlidirlər. Belə bir tələbkarlıq bir də ona görə zəruridir ki, sinifdən xaric və məktəbdən kənar iş üzrə təşkilatçı-direktor müavini olduğunu nəzərə alan bəzi müəllimlər, hətta təlim-tərbiyə işləri (tədris işləri) üzrə bəzi direktor müavinləri təlimin, dərsin tərbiyələndirici cəhətləri ilə məşğul olmaq istəməzlər. Tərbiyəni təlimdən, dərsi tərbiyədən ayıran belə müəllimlər və direktor müavinləri, əlbəttə, yanılırlar.

Təlimin tərbiyəvi vəzifələrinin yerinə yetirilməsində məktəb, ailə və ictimaiyyətin qarşılıqlı əlaqəsini təmin etməyin böyük əhəmiyyəti vardır. Həm ailə ilə, həm də ictimaiyyətlə sıx əlaqəsi olan, tədris etdiyi fənlə əlaqədar ailə və ictimaiyyətin imkanlarından maksimum istifadə edən müəllimlər və məktəblər şagirdlərin təlim-tərbiyəsini, adətən, yüksək səviyyədə qura bilirlər. Valideynlərin və ictimai təşkilatların, idarə və müəssisələrin köməyinə arxalanmayan məktəblər və müəllimlər isə təlim-tərbiyə işində ciddi çətinliklərlə tez-tez rastlaşırlar. İndi belə bir fikir heç kəsdə şübhə doğurmur ki, məktəb, ailə və ictimaiyyət arasında möhkəm qarşılıqlı əlaqəni təmin etmədən gənc nəslin kommunist tərbiyəsi vəzifələrinin öhdəsindən layiqincə gəlmək mümkün deyildir.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq olar ki, şagirdlərdə vətənpərvərlik, beynəlmilətçilik, dostluq və yoldaşlıq, əməksevərlik, insanpərvərlik və s. kimi hissləri aşılayan, müstəqil işləmək, öz işini əvvəlcədən planlaşdırmaq, çətinlikləri aradan qaldırmaq, işinin nəticələrini qiymətləndir-

mək kimi bacarıqları inkişaf etdirən, yəni əqli, əxlaqi, estetik, fiziki və s. keyfiyyətləri formalaşdıran təlim müasir təlim hesab edilə bilər. Belə təlim şagirdlərdə əqli, əxlaqi, estetik və s. keyfiyyətlərin tərbiyəsinə kömək etdiyi kimi, onlarda formalaşan həmin keyfiyyətlər öz növbəsində təlim materiallarının, bilik, bacarıq və vərdişlərin şagirdlər tərəfindən daha şüurlu, daha möhkəm mənimsənilməsinə şərtləndirir.

Təlim zamanı şagird şəxsiyyətinin bir tərəfi, bir cəhəti deyil, bütün cəhətləri, bütün keyfiyyətləri tərbiyə olunmalıdır.

Təlimin tərbiyə etmək xarakteri müəllimin bu problemi nə dərəcədə başa düşdüyündən, pedaqoji prosesdə bunu həyata keçirməyə nə dərəcədə səy göstərdiyindən, şagirdlərin daxili aləminə nə dərəcədə nüfuz etdiyindən, onların mənəvi ehtiyaclarına nə dərəcədə qayğı ilə yanaşdığından, onlarda yaranan əxlaqi-siyasi suallara nə dərəcədə həssas münasibət göstərməsindən çox asılıdır. Bütün deyilənlərə görə də biz gərək təlimin tərbiyə imkanlarından tam istifadə edək.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1975, №4)

17. DÜNYAGÖRÜŞÜNÜN FORMALAŞDIRILMASI MƏSƏLƏLƏRİ

1. Dünyagörüşü anlayışının ədəbiyyatda qoyuluşu.

Anlayışların müxtəlifliyi. «Pedaqogika» adlı kitabların bəzilərində¹ dünyagörüşü məsələlərinə toxunulmur; bəzilərində² isə bu məsələlərə xüsusi yer verilir. Sonuncu qrupa aid olan kitablardan birində yazılır: «Dünyagörüşü – dün-

¹ Общие основы педагогики. Москва, «Просвещение», 1967; Педагогика. Баку, «Маариф», 1993.

² Педагогика школы. Москва, «Просвещение», 1978; Педагогика. Москва, «Просвещение», 1968; Педагогика Москва «Просвещение», 1988.

yaya (yəni təbiətə, cəmiyyətə və təfəkkürə) olan elmi, fəlsəfi, sosial-siyasi, əxlaqi, estetik baxışların bütöv bir sistemidir»¹.

Dünyagörüşünə verilmiş bu təriflə milli pedaqogika razılaşa bilməz. Əvvəla, təbiət, cəmiyyət və təfəkkür elə dünya deməkdir: mahiyyətə eyniyyət təşkil edən məfhumların təkrarlanması tərifi ictimai şüurun ayrılıqda bütün formalarına müncər etmək düzgün hesab edilə bilməz. Çünki fəlsəfi baxışlar da, yaxud estetik baxışlar da və ya əxlaqi baxışlar da müxtəlif ola bilər. Məsələn, məlumdur ki, təkcə fəlsəfədə bir çox cərəyanlar, baxışlar mövcuddur: dialektik materializm, metafizik materializm, subyektiv dealizm, obyektiv idealizm, panteizm və s. Bunları vahid baxışda necə birləşdirmək, necə uzlaşdırmaq olar? Heç cür! Üçüncüsü, fəlsəfə sahəsində olduğu kimi, ictimai şüurun digər sahələrində də, məsələn, estetika sahəsində də baxışlar rəngarəng ola bilər. Eyni sahədə olan müxtəlif baxışları mexaniki şəkildə birləşdirmək, vahid sistemə salmaq mümkün deyil. Dördüncüsü, ictimai şüurun hər hansı sahəsində vahid baxış olursa, ictimai şüurun bütün sahələrindəki rəngarəng baxışlar uzlaşaraq bütöv bir sistem əmələ gətirə bilərmi? Əlbəttə, yox!

1996-cı ildə Azərbaycanda çap olunmuş «Pedaqogika» kitabında bu məsələ üzərində xüsusi dayanılaraq yazılır: «Dünyagörüşü dünyaya, yəni varlığa – həyata, təbiətə, cəmiyyətə, təfəkkür hadisələrinə olan elmi, fəlsəfi, əxlaqi, estetik siyasi, hüquqi, dini bilik, ideya və əqidələrin ümumiləşmiş sistemidir»². Göründüyü kimi, dünyagörüşünə verilmiş həmin iki tərifi mahiyyətə bir-birindən fərqlənmir. Əvvəlki təriflə əlaqədar göstərdiyimiz nöqsanlar sonrakı tərifə də aid olduğundan təkrar etməyə ehtiyac yoxdur. Kiçik fərq varsa, o da «bütöv bir» ifadəsinin «ümumiləşmiş» sözü ilə əvəz edilməsidir. Yuxarıda isbat etməyə çalışdıq ki, ictimai şüurun nəinki bütün sahələrində, hətta hər hansı sahəsində mövcud olan müxtəlif ideyaları və ya

¹ Педагогика школы. Москва, «Просвещение», 1978, с. 125.

² Pedaqogika. Bakı, «Maarif», 1996, səh. 252.

baxışları hələ heç kəs ümumiləşdirməmiş, yaxud onlar öz-özünə ümumiləşməmişdir: ümumiləşməmiş baxışların isə sistemi ola bilməz. Bu, əməldə deyil, yalnız yazıda mümkündür.

Filosoflardan və pedaqoqlardan fərqli olaraq, ictimai şüurun digər sahələrində fəaliyyət göstərən mütəxəssislərin əksəriyyəti dünyagörüşü anlayışının mahiyyətini öz sahələri ilə məhdudlaşdırır. Nəticə etibarilə, dünyagörüşü səciyyəsi daşıyan baxış əvəzinə. Bir halda estetik baxış, digər halda etik baxış, üçüncü halda siyasi baxış və s. alınır.

Dünyagörüşü anlayışının əlamətləri. Milli pedaqogika deyilənlərdən belə bir nəticəyə gəlir ki, dünyagörüşü anlayışını dəqiqləşdirməyə ehtiyac var. Bu ehtiyacı ödəmək üçün dünyagörüşü anlayışını səciyyələndirməyə imkan verən əlamətlər açılmalıdır. Bu cür əlamətlər hansılardır? Birincisi, dünyagörüşünü biliklərin və ya ideyaların ümumiləşmiş sistemi səciyyələndirmir; dünyagörüşü üçün vahid baxış səciyyəvidir. Baxışların vahidliyi dünyanın bütün hadisələrinə şamil edilməsində, hadisədən hadisəyə dəyişməməsində ifadə olunur. İkincisi, dünyagörüşü eyni zamanda həm elmi bilikləri, həm fəlsəfi və ya dini bilikləri özündə ehtiva edə bilməz. Dünyagörüşü səciyyəli baxışlar məzmunca ya materialist, ya idealist, yaxud da dini olur. Üçüncüsü, bu cür baxışlar, istisnasız olaraq, təbiətin və cəmiyyətin bütün hadisələrinə eyni yanaşma tərzinə çevrilir. Dördüncüsü, dünyagörüşü səciyyəli baxışlar həm hadisələrin dərk olunmasında, həm də adamın fəaliyyətində əsas götürülür. Cisim və hadisələrin dərk olunmasında adamın bir ideyaya, əməli fəaliyyət zamanı isə başqa ideyaya istinad etdiyi hallar göstərir ki, həmin şəxsin dünyagörüşü hələ tam formalaşmayıb.

Deyənləri nəzərə alaraq dünyagörüşünə milli pedaqogika belə tərif verməyi daha düzgün hesab edir: Təbiət və cəmiyyət hadisələrini adamın dərk etməsinə və fəaliyyət göstərməsinə istiqamət verən vahid baxışlara dünyagörüşü deyilir. Formalaşmış vahid baxış isə mahiyyətcə ya materialist (elmi), yaxud qeyri-elmi (dini, idealist və s.) olur.

2. Dünyagörüşünün başlıca formaları, yaranması və inkişafı.

Dünyagörüşünün başlıca formaları. Bəzi mənbələrdə dünyagörüşünün materializm və idealizm, bəzi mənbələrdə isə elmi və qeyri-elmi formalarının olduğu göstərilir. Milli pedaqogikaya görə dünyagörüşünün dörd başlıca forması olmuşdur: dialektik materialist dünyagörüşü, idealist dünyagörüşü, dini dünyagörüşü və hürufizm dünyagörüşü.

Dialektik materializm dünyagörüşünə görə, təbiətdə və cəmiyyətdə baş verən bütün hadisələrin səbəbi həmin hadisələrin özündədir. Cisim və hadisələrin yaranmasına, hərəkətdə olmasına, inkişafına və dəyişməsinə kənardan heç bir fəvqəl qüvvə təsir etmir; dünyada təbii qanunauyğunluqlar hökm sürür. İnsanın vəzifəsi həmin qanunauyğunluqları başa düşməkdən və öz məqsədləri üçün onlardan istifadə etməkdən ibarətdir. Bu cür başa düşülən dünyagörüşünə elmi dünyagörüşü də deyilir.

İdealist dünyagörüşü elmi dünyagörüşün tam əksidir. Dünyagörüşün bu formasına görə, aləmdə hökm sürən bütün hadisələrin əsasında ideyalar durur. Təbiətdə və cəmiyyətdə baş verən, görünən və görünməyən hadisələrin hamısı müvafiq ideyalar, müəyyən şüur müqabilində cərəyan edir. İdealist dünyagörüşünə görə, adamların vəzifəsi həmin ideyaları dərk etməkdən ibarət olmalıdır.

İdealist dünyagörüşünü dini dünyagörüşü ilə eyniləşdirmək və ya qarışdırmaq düzgün deyil.

Dini dünyagörüşünə görə, hər şeyin – yerin, göyün, bitkilərin, heyvanat aləminin, insanların yeganə yaradıcısı Allahdır. Dünyada, o cümlədən cəmiyyətdə cərəyan edən hadisələrin hamısı Allahın iradəsinə tabedir.

Tale, qismət kimi mövhumi anlayışlar öz başlanğıcını dini dünyagörüşündən almışdır. Bəzi atalar sözlərində, məsələn, deyilir: «Hər kəsin taleyi alınə yazılıb», yaxud «Qismətdən qaçmaq olmaz».

Buna bənzər fikirlər «Kitabi-Dədə Qorqud»da da vardır: «Əzəldən yazılmasa, qul başına qəza gəlməz», yaxud «Əcəl vaxtı çatmayınca kimsə ölməz»¹.

Bəzi yazıçı və şairlər hətta taleyi Allahın adı ilə bağlayırlar. Məsələn, Qətran Təbrizi yazırdı: «Allah əzəl gündən kimin qisməti nədirsə, hökmünü vermişdir»². Adamların vəzifəsi Allahın iradəsinə tabe olmaq, Allahu dərk etmək, ona qovuşmaq, ilahiləşməkdir.

Hürufizm, dünyagörüşünə görə, dünyada nə varsa, hamısı dildə işlənən hərflərin, səslərin sayəsində başa düşülür və mümkün olur. Hərflər isə sözlərdə ifadə olunur. Hürufizmin yaradıcılarından biri olan Fəzlullah Nəimi yazırdı: «Əgər sözlər olmasaydı, mövcudatı tanımaq olmazdı»³. Hürufilərin fikrincə, hərflər və hərflər vasitəsilə sözlər, habelə rəqəmlər Allahın rəmzləridir. Bu rəmzləri anlayanlar Allaha qovuşur, ilahiləşir, yaradıcılara çevrilir. Bu mənada Nəimi yazırdı: «Bütün varlıq insanın vücudundadır. Kainatda nə varsa, yaradanı və rəssamı bizik»⁴.

Dünya hadisələrinə hərflər, sözlər, rəqəmlər mövqeyindən yanaşan hürufizm fəlsəfəsi adamların vəzifəsini Allaha qovuşmaq üçün hərflərin, sözlərin, rəqəmlərin mahiyyətinə nüfuz etməkdə görürdü.

Dünyagörüşünün yaranması və inkişafı. Dünyagörüşünün bu və ya digər forması adamların yaşadığı və fəaliyyət göstərdiyi ictimai-iqtisadi, siyasi-mənəvi mühitdən, onların savad dərəcəsiindən asılı olaraq yaranır. Elmin, texnikanın, iqtisadiyyatın, savadlılığın, milli adət və ənənələrin, mədəniyyətin səviyyəsindən asılı olaraq bu və ya digər ölkədə dünyagörüşünün hansısa bir forması geniş yayılır və üstünlük təşkil edir. Məsələn, hazırda, islam ölkələrinin əksəriyyətində dini dünyagörüşü və ya Azərbaycan Respublikasında elmi dünyagörüşü aparıcı rola malikdir. Yaxud orta əsrlərdə Azərbaycanda dini dünyagörüşü

¹ Kitabi-Dədə Qorqud. Bakı, «Yazıçı», 1988, səh. 129.

² Qətran Təbrizi. Divan. «Elm», 1967, səh. 83.

³ Bax: Müdrük sözlər. Bakı, «Yazıçı» 1979, səh. 8.

⁴ Yenə orada, səh. 8.

adamların əksəriyyətinin şüuruna hakim kəsilmişdi. O zaman Azərbaycanı istila etmiş Teymurləng islam dinindən əsarət vasitəsi kimi istifadə edirdi. Belə bir şəraitdə Azərbaycan xalqını qəflət yuxusundan ayılmaq, adamları savadlandırmaq, şüurunu, fəallığını artırmaq, zülmədən azad olmaq yollarını düşünən Fəzlullah Nəimi, İmadəddin Nəsimi kimi şəxslər meydana gəlmişdi. Onlar hürufizm dünyagörüşünü işləyib hazırlamışlar.

Hürufizm öz dövrü üçün mütərəqqi əhəmiyyətə malik olmuşdur. Çünki o, din pərdəsi altında xalqımızı savadlandırmağa çalışmışdır. Zaman keçdikcə, ictimai-iqtisadi, mənəvi-siyasi şərait dəyişdikcə eyni ölkədə aparıcı dünyagörüşündə müvafiq dəyişikliklər baş verir, hətta yeni dünyagörüşü meydana çıxa bilər. Ona görə də dünyagörüşünə donmuş, biryolluq formalaşmış hadisə kimi baxmaq düzgün olmaz. Dünyagörüşü, digər hadisələr kimi, yarana, inkişaf edə və dəyişikliyə uğraya bilər.

Hakim sinfin, hakim təbəqənin və ya qrupun dünyagörüşü barədə deyilən həmin fikirlər ayrı-ayrı şəxslərin dünyagörüşləri üçün də səciyyəvidir. Ayrı-ayrı şəxslərdə, bu və ya digər dünyagörüşünün (məsələn, materializm dünyagörüşünün) əlamətləri baş qaldıra, bir müddətdən sonra isə o öz yerini digər dünyagörüşünə (məsələn, dini dünyagörüşünə) verə bilər. Ayrı-ayrı adamların həyatı və fəaliyyətində bunun əksi də müşahidə olunur: əvvəllər dini dünyagörüşünə bel bağlayan şəxslərin bəziləri öz mövqelərini dəyişərək elmi dünyagörüşü mövqeyinə keçirlər.

Şəxsin dünyagörüşündə əmələ gələn təbəddülata xeyli amillər təsir göstərə bilər. Ölkədə baş verən iqtisadi, siyasi, ideoloji amillərlə yanaşı, şəxsin həyatında: əmək şəraitində, ailə münasibətlərində, dostluq əlaqələrində, bilik səviyyəsində, ailə tərbiyəsində, təhsilin xarakterində və s. cəhətlərdə yaranan yeniliklərin rolu az deyil. Məsələn, elmi dünyagörüşü yenidən formalaşmağa başlayan şagird müəlliminin Allaha inandığını, hətta üstündə dua gəzdirdiyini gördükdə tərəddüd, şübhə hisslərindən yaxa qurtarmaqda çətinlik çəkir. Eyni hisslər başqa adamları da təlatümə sala bilər.

Dini dünyagörüşü yoluna qədəm qoyan şəxs ruhani xadimlərinin bəzi hərəkətlərində dediklərinin əksini görəndə dinə, onun mollalarına inamı sarsılır, yönümlü dünyagörüşünə meyllənməyə başlayır.

Deyilənlərdən belə nəticə hasil olur ki, dünyagörüşü bir günə, bir ilə, beş ilə formalaşmır. Bundan ötrü çox oxumaq, çox öyrənmək, çox görüb-götürmək, çox düşünmək, çox sınaqdan keçirmək lazım gəlir. Tam formalaşmış vahid dünyagörüşü az adamlarda müşahidə olunur. Bunun səbəbini dünyagörüşünün mürəkkəbliyində, uzun müddətə formalaşmasında, vəziyyətlə, şəraitlə əlaqədar dəyişə bilməsində, anlayışın mahiyyətinin çoxları üçün aydın olmamasında axtarmaq lazımdır.

3. Dünyagörüşünün formalaşmasında pedaqoji prosesin aparıcı rolu.

Tək-tək şəxslər vahid dünyagörüşü yoluna müstəqil çıxma bilirlər. Xaqani Şirvani bunun parlaq nümunəsidir. Heç nəyin və heç kəsin təsiri altına düşməyən, tam müstəqil mühakimə yürüdən Xaqani Şirvani yazırdı:

*«Xaqaniyəm, qəlbim azaddır mənim,
Ağlum, idrakımdır yol göstərənim».*

Adamlarda bu və ya digər dünyagörüşünün formalaşmasına valideynlərin təsiri az deyil. Dindar valideynlər övladlarını dindar, elmi dünyagörüşlü valideynlər isə övladlarını elmi dünyagörüşlü görmək istəyirlər.

Təcrübə göstərir ki, təlim prosesi, müntəzəm təhsil gənc nəsilə dünyagörüşün formalaşmasına daha güclü təsir göstərir. Azərbaycanda ümumtəhsil məktəblərini və dini məktəbləri bitirən şagirdlərin düşüncə tərzlərindəki fərqlər həmin fikri qabarıq şəkildə sübut edir. Dini məktəbləri bitirən şagirdlər əsasən dini dünyagörüşünə, ümumtəhsil məktəbini bitirən şagirdlər isə əsasən elmi dünyagörüşünə meylli olurlar.

Ümumtəhsil məktəblərində təhsilin məzmunu obyektiv olaraq, müəllim və şagirdin istəyindən asılı olmayaraq, yalnız elmi xarakter daşıyır. Orta ümumtəhsil məktəblərindəki fənlərin tədrisi təbiət, cəmiyyət və təfəkkür hadisələrini

elmi mövqedən başa düşməyə və izah etməyə imkan verir. Məlum olduğu kimi, həmin fənlər şərti olaraq üç qrupa ayrılır: təbiətə aid olan fənlər, cəmiyyətə aid olan fənlər və daha çox təfəkkürlə bağlı olan fənlər.

Birinci qrupa fizika, astronomiya, kimya, riyaziyyat, biologiya, ikinci qrupa coğrafiya, tarix, əmək təlimi, bədən tərbiyəsi, üçüncü qrupa dil, ədəbiyyat, məntiq hadisələri aiddir. «İnsan və cəmiyyət» fənni isə üç qrupa aid olan bilikləri ümumiləşdirməyə imkan verir. Şagirdlər fizika fənni üzrə cisimlərin xassələrini, qarşılıqlı əlaqələrini, qanunauyğunluqlarını öyrənirlər. Onlar astronomiya fənninin tədrisi zamanı göy cisimlərinin yaranma səbəblərini, qarşılıqlı əlaqələrini başa düşürlər. Kimya fənni imkan verir ki, şagirdlər cisimlərin daxili quruluşuna nüfuz etsin, tərkiblərini öyrənsin, bir-birinə təsirindən törəyən hadisələrdən hali olsunlar. Bitkilər və heyvanlar aləminə aid olan əsas bilikləri şagirdlər biologiya fənninin tədrisi sayəsində əldə edirlər. Dünyada cisim və hadisələrin kəmiyyət göstəricilərini şagirdlər riyaziyyat fənninin tədrisi zamanı öyrənirlər. Deməli, sadalanan fənlərin tədrisi əsasında şagirdlər belə bir elmi nəticəyə gəlirlər ki, təbiətdəki bütün cansız və canlı varlıqlar daxili qanunauyğunluqları əsasında əmələ gəlir, inkişaf edir, dəyişir, yeni-yeni formalara düşür.

İkinci qrupa aid olan fənlər cəmiyyətdə əmələ gələn hadisələri, onların mahiyyətini, başvermə səbəblərini, qanunauyğunluqlarını dərk etməyə imkan verir. Cəmiyyətin sosial-iqtisadi həyatına aid bilikləri coğrafiya fənni, cəmiyyətin yaranmasına, formalaşmasına, inkişafına, dəyişməsinə aid olan bilikləri tarix fənni, məhsul istehsalına aid olan bilik və bacarıqları əmək təlimi, orqanizmin gümrahlığı ilə bağlı olan bilik və bacarıqları bədən tərbiyəsi fənni şagirdlərə öyrədir. Nəticə etibarilə, şagirdlərdə belə bir əqidə formalaşır ki, cəmiyyətdə müşahidə olunan bütün iqtisadi, sosial, siyasi, mədəni hadisələrin hamısı öz daxili qanunauyğunluqları əsasında müəyyən vaxt əmələ gəlir, inkişaf edir, dəyişir, yeni-yeni formalara düşür.

Ayrı-ayrı fənlərin, o cümlədən dilin tədrisi zamanı gənc nəsil ideyalarla, anlayışlarla, məfhumlarla, psixoloji hadisələrlə tanış olur. Uşaqlar hər bir konkret ideyanın, anlayışın, məfhumun, psixoloji hadisənin ətraf mühitlə, təbiət və cəmiyyətdəki cisim və hadisələrlə şərtləndiyini yəqin edirlər. Şagirdlər müdrik müəllimin rəhbərliyi ilə öyrənirlər ki, məsələn, söylədiyimiz hər bir fikir təfəkkürümüzün məhsuludur. Təfəkkür beynimizin əlamətlərindən biridir, onun məzmununu isə haqqında fikirləşdiyimiz təbiət və cəmiyyət hadisələri təşkil edir.

Göründüyü kimi, Azərbaycanda ümumtəhsil fənlərinin tədrisi istər-itəməz, şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün, yəni təbiət və cəmiyyət hadisələrinə vahid elmi baxışın formalaşmasına imkan verir. İmkan isə hələ gerçəklik demək deyil.

Şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşmasında dərindən xaric və məktəbdənkənar tərbiyəvi tədbirlərin imkanlarından da istifadə edilməlidir.

Tək-tək şagirdlərdə elmi dünyagörüşündən uzaqlaşmaq, bəzi mollaların təsiri altına düşmək halları müşahidə olunur. Məlum olduğu kimi, məktəblə yanaşı şagirdlərə ailə mühiti də, qonşular da, qohumlar da, küçə mühiti də təsir göstərir. Belə hallar bəzi uşaqlarda qeyri-elmi, mövhumi təsəvvürlərin baş qaldırmasına səbəb ola bilər. Belə bir təhlükə nəzərə alınmalıdır. Məktəb də, valideynlər də mövhumat əleyhinə birgə iş aparmalıdır.

4. Elmi dünyagörüşü, mövhumat və din.

Elmi dünyagörüşü və mövhumat. Elm inkişaf etdikcə, təbiət və cəmiyyət hadisələrindəki qanunauyğunluqlar dərk olunduqca, adamlar elmi biliklərə yiyələndikcə elmi dünyagörüşü daha geniş yayılır; onların arasında mövhumi anlayış və təsəvvürlər azalır. Elmi dünyagörüşü və mövhumat isə daban-dabana ziddir.

Mövhumat ərəb sözüdür. Mövhum – xəyali deməkdir, xəyalda təsəvvür edilən qüvvə mənasını verir. Mövhumat – mövhumun cəmidir. At – ərəbcə cəm şəkilçisidir.

Mövhumat bəşəriyyətin ilk inkişaf pilləsinin məhsuludur. İnsanlar ibtidai icma dövründə rastlaşdıqları təbiət və cəmiyyət hadisələrinin həqiqi səbəblərini başa düşə bilməmişlər; bu səbəbdən də həmin hadisələri qeyri-adi – xəyali, təbiətdən uzaq olan fantastik qüvvələrlə əlaqələndirmişlər. Güman etmişlər ki, yeri-göyü lərzəyə salan şimşək çaxmasını, ağacları kökündən qoparan, dənizdə dalğaları şahə qaldırıb sahilə çırpın, Günəşin qarşısını pərdə çəkib yerə kölgə salan və s. və i.a. hadisələri törədən hansısa fəvqəltəbii qüvvələrdir. Mövhumi təsəvvürlər, mövhumat və bununla bağlı olan adət və ənənələr belə yaranmışdır. Müdhiş təbiət və cəmiyyət hadisələrinin həqiqi səbəblərini başa düşə bilməyən adamlar müxtəlif uydurmalara əl atmalı olmuşlar. Savadsızlıq, elmdən, elmi biliklərdən uzaq olmaq isə cəhalətə, avamlığa, mövhumata yol açır. Bu həqiqət bizim ulularımıza da məlum olmuşdur. Nəsirəddin Tusi hələ vaxtilə yazırdı ki, təlim zamanı dini rəvayətlər və anlaşılmaz söhbətlər «lüzumiyyətdən kənar tədris hesab edilməlidir».

Seyid Əzim Şirvani elmi nur və cənnət, cəhalətə isə zülmət və cəhənnəm adlandırmışdır:

*«Elm bir nur, cəhl zülmətdir,
Cəhl düzəkdir, elm cənnətdir»¹.*

Müdrük fikir nəhənglərimiz haqlı olaraq bir sıra nöqsanların cəhalətdən, mövhumatdan irəli gəldiyini söyləmişlər. Məsələn, Şeyx Mahmud Şəbustəri yazırdı: «Qorxaqlığımızın səbəbi cəhalətimizdir»². Yaxud, Xətib Təbrizi inandırır ki, quleybanı, əjdaha, cin – bu üç şey yaradılmayıbdır. Onlar ancaq bizim nadanlılığımızın məhsuludur.

M.F.Axundov cəhənnəmi uyduraraq mövhumi təsəvvür yaratmağa çalışanlara etiraz edirdi: «cinayətlərin baş verməməsinin əsas səbəbi cəhənnəm qorxusu deyil, bu dünyada veriləcək cəzanın, tanış-bilişin məzəmmətinin qorxusudur»³.

¹ S.Ə.Şirvani. Öyüd: mənzum məktublar, hekayələr, qəzəllər. Bakı, «Gənclik», 1989, s. 54.

² Bax: Müdri sözlər. Bakı, «Yazıçı», s. 98.

³ M.F.Axundov. Kəmalüddövlə məktubları. Bakı, «Gənclik», 1969, səh. 60.

Təqribən buna bənzər fikri S.Vurğun isə belə ifadə etmişdir:

*«Nə qədər sevsək də idealları,
Məncə, həyatdadır ömrün baharı»¹.*

Təəssüf ki, mövhumatın bəzi qalıqları bu günümüzdə qədər yaşamaqdadır. Həyat faktları göstərir ki, mövhumat və onunla bağlı olan adət və ənənələr elmi biliyi məhdud olan, elmi dünyagörüşü hələ formalaşmayan adamların ailələrində daha çox müşahidə edilir.

Mövhumat qalıqlarını aradan qaldırmaqda məktəbin, müəllimlərin üzərinə əlavə vəzifələr düşür. Müəllim bu və ya digər şagirddə hansı mövhumat qalıqlarının olduğu ilə maraqlanır, onun səbəbini araşdırır və aradan qaldırmaq üçün inandırıcı elmi dəlillər gətirirsə, elmi dünyagörüşün formalaşmasına əlavə köməklik göstərmiş olur.

Elmi dünyagörüşü və din. Din nədir? Azərbaycan Sovet Ensiklopediyasında yazılır ki, din bir və ya bir neçə Allahın «müqəddəslərin» – yəni fəvqəltəbiiyyənin bu və ya digər növünün reallığını əsas götürən dünyagörüşü, davranış və spesifik fəaliyyətdir. Bu cür başa düşülən dinin geniş yayılmış növlərindən biri də islamdır. Keçmiş sovet dövründə bütün dinlər, o cümlədən islam dini yasaq edilmiş, dindarlar təqib olunmuş, dini adət və ənənələrə qadağa qoyulmuşdu. Hazırda – Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində dini etiqad azaddır. Məscidlər müstəqil fəaliyyət göstərir. Dindarlar orada sərbəst ibadət edirlər.

Dinin, o cümlədən İslam dininin faydalı cəhətləri çoxdur. Hələ islamdan xeyli əvvəl Azərbaycan ərazisində yaranmış Zərdüştdinində xeyli bəşəri fikirlər söylənilmişdir. Bu dinin yaradıcısı olan Zərdüştdininin fikirləri «Avesta» adlı kitabda şərh edilmişdir. Bütün zamanlar üçün əhəmiyyətli olan fikirlərdən bəziləri belədir: «Əhd-peymanı sındırmaq nadanlıqdır», «Fikri, əməli və dili ayrılar xidmət etmək düz adamlara pislik etmək deməkdir», «Çalışın alim ilə cahil arasında fərq qoyasınız», «Alimlər həyatın yol göstərənləridir» və s.

¹ Səməd Vurğun. Seçilmiş əsərləri və poemaları. Bakı, «Azərneşr», 1974, səh. 236.

Bu cür bəşəri fikirlər İslam dinində də çoxdur. İslam dini adamları paklığa, halallığa, gözəlliyə, sağlamlığa, xoşbəxtliyə, dostluğa, insanpərvərliyə səsləyir; xəyanətə, sədaqətsizliyə, satqınlığa, bədxahlığa, pisliyə qarşı amansız olmağa çağırır. Məhəmməd peyğəmbərin hədislərində deyilir: «İnsanın dini onun ağıldır, ağılı olmayanın dini də yoxdur»; «Ən yaxşı adamlar bilikli adamlardır», «Biliksiz olan və bilik əldə etməyə çalışmayan adamlardan cəmiyyətə, xalqa xeyir gəlməz...» və s.

İslamda kitaba böyük ehtiram var. İslama görə, kitab adamlara bilik, elm, əxlaq öyrətdiyinə görə müqəddəsdir. Odur ki, kitabın üstünə başqa əşya qoymaq, vərəqini əzmək, əlləri təmiz yumamış, dırnaqları təmizləməmiş ona toxunmaq, onu ələ götürmək günah hesab edilir.

İslam dinindəki bu cür faydalı fikirlərdən şagirdlər hali olmalıdır. Eyni zamanda müəllim islam dininə xalq arasında ikili münasibətin olduğunu da bilməlidir. Bilməlidir ki, adamların xeyli hissəsi bəzi atalar sözlərində deyildiyi kimi, Allaha böyük etiqad göstərir: «Allah adildir», «Allah kərimdir» və s.

Müəllim ona da göz yuma bilməz ki, adamların başqa bir hissəsi Allah anlayışına həyat təcrübəsindən yanaşaraq deyir: «Allah kərimdi, quyusu da dərinidi», «Allahın adı var, özü yox», «Fələk – başa kələkdir», «Allaha ümid bağlayan şamsız qalar», «Məscidə girib ağlama, Allaha bel bağlama» və s.

Adamların bir qismində Allahın varlığına inamın azalması səbəbləri müəllim üçün az əhəmiyyətli deyildir. Çıxılmaz vəziyyətə düşəndə, ağır xəstəliyə düşər olanda, təcavüzə məruz qalanda, qatillə üz-üzə gələndə, təbii fəlakət qurbanı olmaq təhlükəsi yarananda adamlar əllərini yuxarı qaldırır, Allahdan imdad diləyir. Lakin heç bir yardım görməyən insanların Allaha etiqadı əsaslı olaraq azalır.

Hər şeyin səbəbini, bütün dərdlərin dərmanını, dünyanın yaranması və gərdisini ilahi qüvvədə görməyə şübhə ilə yanaşanlara dindarlar tərəfindən divan tutulması halları da dini hörmətdən salır. Göy cisimlərinin təbii qanunlar

əsasında hərəkət etdiyini söyləyən dünya şöhrətli alimlərin təqib edilməsi, onlardan İmadəddin Nəsimi, Cordano Bruno kimi misilsiz müdriklərin min bir əzab-əziyyətlə öldürülməsi ruhanilərə şöhrət gətirməmişdir.

İslam dininin tarixinə bələd olan, Quranı yaxşı bilən, onun düzgün şərhini verən savadlı din xadimləri var. Azərbaycan xalqı belə xadimlərə böyük ehtiram göstərir. Bunlarla yanaşı, din pərdəsi altında min bir fırıldaqdan çıxan, yalnız şəxsi mənfəət güdən, özünü axund, seyid, molla adlandıran nadan «allah adamları» öz çirkin əməlləri ilə İslam dinini hörmətdən salırlar. Sözü ilə əməli düz gəlməyən, hətta hüçür yerində açıq alverə çıxan mollalar haqqında deyirlər: «Mollanın qarnı beşdir, biri həmişə boşdur», «İlanın ayağını, qarışqanın gözünü, mollanın çörəyini görənlər olmayıb», «Söyüddən bar görənlər seyiddən də görər», «Kasıb öləndə molla xəstə olar», «Molla evindən aş, kor gözündən yaş çıxmaz», «Adamın ölümü mollanın bayramı» və s.

Həyatın daim öz axarı ilə getdiyini, fəvqəltəbii qüvvələrə bel bağlayaraq ümidlərinin hər dəfə puça çıxdığını yəqin edən insanlar öz əhvalları və münasibətlərini bayatılarda da ifadə etmişlər. Bayatılardan birində deyilir:

Aman, fələk, dad, fələk,

Heç olmadım şad, fələk.

İçirdiyin şərbətdən,

Özün də bir dad, fələk.

İndi özünü peyğəmbərin, imamların «elçisi» adlandıranlar, fala baxanlar, cadugərlər, «Allah vergisi» alanlar, xəstəlikləri «göz qırpımında sağaldanlar» və digər növ nadanlar da müəlim diqqətindən yayınmır. Şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşması üçün təcrübəli müəllimlər din pərdəsi altında bəd əməllərlə məşğul olan şəxslərin fırıldaqlarını elmi dəlillərlə alt-üst edirlər. Nəticə olaraq, şagirdlər inanırlar ki, dünyada heç bir ilahi qüvvə, fəvqəltəbii qüvvə yoxdur; baş verən bütün hadisələrin səbəbi təbiətin, cəmiyyətin özündədir. Təbiəti və ya cəmiyyəti, o cümlədən, insanları hər hansı bir qüvvə kənardan idarə etmir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1975, №4)

III. MİLLİ PEDAQOGİKA TƏRBİYƏNİN ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİ HAQQINDA

18. TƏRBİYƏ NƏZƏRİYYƏSİ VƏ BUNU BİLMƏYİN PRAKTİK ƏHƏMİYYƏTİ

Təcrübə göstərir ki, Azərbaycan Respublikasında həyata keçirilən islahatda tərbiyə məsələlərinə nisbətən təhsil məsələlərinə daha geniş yer verilmiş və daha ciddi diqqət yetirilmişdir. Lakin bu, o demək deyil ki, respublikamızda tərbiyə problemləri uduulmuşdur. Məlum olduğu kimi, Azərbaycan Respublikasında Təhsil İslahatı Proqramında tərbiyə işlərini gücləndirməyin zəruriliyi xüsusi qeyd edilmişdir. Respublika Təhsil Nazirliyi 2000-2005-ci illər üçün tərbiyə proqramı işləyib hazırlamışdır; təhsil nazirinin göstərişi ilə 2005-ci ildən «Azərbaycan müəllimi» qəzetində professor Nurəddin Kazımovun «Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi» mövzusunda silsilə məqalələr çap edilir və bir çox digər faydalı tədbirlər həyata keçirilir. Bu tədbirlər cavabsız qalmır. Rəsmi sənədlərə uyğun olaraq respublikamızda fəaliyyət göstərən hər bir dövlət tədris müəssisəsi, o cümlədən, orta ümumtəhsil məktəbi və ali məktəb il ərzində həyata keçirilməsi zəruri hesab edilən tərbiyəvi tədbirlərin planını hazırlayır və vaxtında icra edir.

Hətta tədris müəssisələrində tərbiyə işlərinin mütəşəkkilliyi və səmərəliliyini artırmaq üçün həmin müəssisələrə ştatlı vəzifələr də verilmişdir: orta ümumtəhsil məktəbində tərbiyə işləri üzrə direktor müavini və sinif rəhbəri, ali məktəbdə isə tərbiyə işləri üzrə prorektor.

Soruşmaq olar: tərbiyə sahəsində indiyədək görülmüş işlərlə kifayətlənmək olarmı? Düşünürük ki, respublikamızda tərbiyə işinin mövcud durumu nəzərə alınarsa, suala müsbət cavab vermək mümkün deyil. Nə üçün? Çünki, əvvəla, dövlət səviyyəsində indiyədək tərbiyə konsepsiyası hazırlanmamışdır, ikincisi, respublikada səlahiyyətli təşkilatlar və mütəxəssislər, professor Z.Qaralov istisna olmaqla,

indiyədək işlək tərbiyə nəzəriyyəsi işləyib xalqa təqdim etməmişdir; üçüncüsü, aparılan tərbiyə işləri epizodik səciyyə daşıyır, pərakəndə olur, tərbiyəyə cəlb edilən şəxslərin tərbiyəlilik səviyyəsi nəzərə alınmadığından mərhələli olmur; məktəb üzrə, fakültə və ya kafedra üzrə tərtib edilən tərbiyə işlərinin planı, adətən, tədbirlər toplusunu xatırladır.

Deməli, həll edilməli vəzifələrdən biri müstəqil dövlətimizin ehtiyaclarına cavab verəcək işlək tərbiyə nəzəriyyəsini formalaşdırmaqdan ibarət olmalıdır.

Fikrimizcə, orta və ali məktəblərin tərbiyə işində müşahidə olunan nöqsanlardan biri də tərbiyə vəzifələrini yerinə yetirməli olan başlıca şəxslərin – fənn müəllimlərinin əksəriyyətinin tərbiyə işindən müəyyən qədər kənar qalmasıdır. Məsələ burasındadır ki, fənn müəllimlərinin apardıqları tərbiyə işləri ilə maraqlandıqda əksəriyyəti təqribən belə cavab verir: – tərbiyə işləri ilə sinif rəhbəri, direktorun müavini məşğul olur: onlara müraciət edin. Mənim vəzifəm fənni öyrətməkdir.

Konkret əməli təkliflərimizdən biri belədir: orta ümumtəhsil məktəblərində və ali məktəblərdə, müstəsnasız olaraq bütün müəllimlər öz fənlərinin tədrisində tərbiyə imkanlarını üzə çıxarmalı və bu imkanları reallaşdırmalıdır.

Tərbiyə işində uğursuzluqlarımızın səbəblərindən biri bilavasitə tərbiyə ilə məşğul olan şəxslərin çoxunda tərbiyəyə aid anlayışın son dərəcə bəsit olmasıdır. Halbuki, tərbiyə olduqca mürəkkəb və çoxcəhətli kateqoriyaadır. Onun mürəkkəb və çoxcəhətli kateqoriya olduğunu tərbiyənin yalnız üç anlayışın – tərbiyənin məzmununu, tərbiyənin mahiyyəti və tərbiyənin məqsədi anlayışlarının nümunəsində göstərək. Əvvəlcə görək tərbiyənin məzmununa nələr daxildir.

Tərbiyə kateqoriyasının məzmunundan hali olmaq üçün aşağıdakı məfhumlara dair tərbiyəçinin, heç olmazsa, orta səviyyədə məlumatı olmalıdır: tərbiyənin mahiyyəti, məqsədi, mərhələləri, üsulları, təşkili formaları, prinsipləri, sahələri, həyata keçirildiyi yerlər, ilkin tərbiyə, yenidəntərbiyə, özünütərbiyə, dərdənkənar tərbiyə, məktəbdənkənar tərbiyə, təlimdə tərbiyə, tərbiyənin qanunauyğunluqları,

ağıl tərbiyəsi, əxlaq tərbiyəsi, əmək tərbiyəsi, fiziki tərbiyə, estetik tərbiyə, hüquq tərbiyəsi, iqtisadi tərbiyə, ekoloji tərbiyə və s.

Növbəti təklifimiz belədir: tərbiyə işi ilə məşğul olan hər bir şəxsə məsləhət görərdik ki, tərbiyə kateqoriyasının məzmununa daxil olan məfhumlara dair öz anlayışlarını bir qədər də zənginləşdirsin.

Tərbiyə işində uğursuzluğumuzu şərtləndirən digər nəzəri məsələ tərbiyənin mahiyyəti barədə qeyri-müəyyənlikdir. Odur ki, özlüyündə aydın görünən belə bir suala cavab verməyə çalışaq: tərbiyə nədir?

Suala birmənalı cavab vermək üçün tərbiyə kateqoriyasını səciyyələndirən əlamətləri göstərək.

Aydındır ki, tərbiyə müəyyən mühitdə həyata keçirilir. Mühit isə həm maddi-texniki, həm də mənəvi-psixoloji cəhətdən müxtəlif ola bilər. Deməli, tərbiyəni səciyyələndirən əlamətlərdən biri onun mühitdən ayrılmaz olmasındadır. Mühitin necəliyi tərbiyə işinin səmərəsini artırır da, azaldır da bilər. Təklif edərdik ki, tərbiyə işinin səmərəliliyini təmin etmək üçün ona münasib maddi-texniki və mənəvi-psixoloji mühit yaradılsın.

Faktlar göstərir ki, tərbiyə işi qarşısında, adətən, müəyyən məqsəd qoyulur. Məqsəd hər konkret halda tərbiyəçiyə aydın da, dumanlı da ola bilər. Məqsədi aydın olmayan tərbiyə işindən istənilən səmərəni əldə etmək çətinləşir. Odur ki, məqsəd aydınlığı tərbiyə kateqoriyasının əlamətləri sırasına aid edilməlidir.

Əsl tərbiyə işi qarşıdakı məqsədə çatmaq üçün əvvəlcədən ətraflı ölçülüb-biçilir, diqqətlə planlaşdırılır: onun iştirakçıları, onların vəzifələri, işin mərhələləri, müddəti və s. cəhətləri dəqiqləşdirilir. Bu səbəbdən də tərbiyənin planlılığı onun başlıca əlamətləri sırasına daxil olur.

Tərbiyəni adi tədbirlərdən fərqləndirən əlamətlərdən biri də onun mütəşəkkilliyidir: tərbiyə işinin başlanğıcı da, gedişi də, nəticəsi də, adətən, müzakirə olunur və qiymətləndirilir.

O da aydındır ki, tərbiyə işi, əsasən, mənəvi keyfiyyətlərlə bağlı olur: tərbiyə olunanlara aşılana mənəvi keyfiyyətlər-

dən tərbiyənin ayrılmaz olması da onun, yəni tərbiyənin səciyyəvi əlamətidir. Nəzərə alaq ki, dövlət müstəqilliyi şəraitində gəncliyə aşılması zəruri hesab edilən mənəvi keyfiyyətlər Azərbaycan xalqının mənafeyinə xidmət edən milli və ümumbəşəri səciyyəli olur.

Milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlər tərbiyə zamanı adamların şüuruna və davranışına ünvanlanır: əvvəlcə onların şüurunda formalaşır, oradan da davranışlarına süzülür.

Sadalanan əlamətlərini ümumiləşdirməli olsaq, milli pedaqogika tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətini belə ifadə edərdi: davranışla əlaqədar olan, cəmiyyət üçün faydalı hesab edilən milli və ümumbəşəri mənəvi keyfiyyətlərin adamlara məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil aşılması prosesi tərbiyədir.

Tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə dair bu anlayışı bilməyin və işdə nəzərə almağın praktik əhəmiyyəti göz qabağındadır. Çünki bu anlam tərbiyəçiyə imkan verir ki, görəcəyi işin mahiyyətindən, həyata keçirilməsi istiqamətindən, fəaliyyətin xüsusiyyətlərindən xəbərdar olsun.

Nəhayət, söz verdikimiz və böyük əməli mənası olan digər nəzəri məsələyə – tərbiyənin məqsədi məsələsinə keçək.

19. MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBIYƏ NƏZƏRİYYƏSİ (Birinci məqalə)

Respublikanın bütün sahələrində olduğu kimi, təhsil sahəsində də islahatlar getdikcə genişlənir və dərinləşir. Lakin təəssüf ki, tərbiyə sahəsində bunu deyə bilmirik.

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi kollegiyasının dörd il bundan əvvəl (29.12.2000) qəbul etdiyi qərarla tərbiyə məsələsinə xüsusi diqqət yetirilmişdir. Göstərilmişdir ki, milli ideologiya və dövlətçilik prinsipləri əsasında hələ də milli tərbiyə proqramının işlənilməsi hazırlanmaması islahatların gedişini ləngidən amillərdən biridir.

Dörd il keçməsinə baxmayaraq, professor Z.Qaralov istisna olmaqla, heç bir səlahiyyətli təşkilat, heç bir yüksək elmi dərəcəli mütəxəssis sözügedən qərara cavab verməmişdir.

Vəziyyətimizi, habelə, bu il fevralın 2-4-də Azərbaycan Dillər Universitetində «Beynəlxalq İnteqrasiya: Azərbaycanın ali təhsil sistemində islahatlar» mövzusunda keçirilmiş beynəlxalq konfransın pedaqoji sahədə yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə dair çağırışını nəzərə alaraq, əməkdar elm xadimi, pedaqoji elmlər doktoru, professor Nurəddin Kazımovun «Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi» adlı silsilə məqalələrini dərc edirik.

Tərbiyə nəzəriyyəsi məsələsinin ədəbiyyatda qoyuluşu. Həm rəsmi sənədlərdə, həm də ayrı-ayrı mütəxəssislərin yazılarında haqlı olaraq dönə-dönə qeyd edilir ki, tərbiyə nəzəriyyəsi yaradılmalıdır.

Bizim fikrimizcə, bu istək, bu tələb tamamilə təbiidir. Çünki dövlət müstəqilliyi şəraitində irəliləyən respublikamızın digər sahələrində olduğu kimi, milyonları əhatə edən tərbiyə işləri də min ölçülüb bir biçilməli, elmi cəhətdən əsaslandırılmış işlək tərbiyə nəzəriyyəsinə söykənməlidir. Amma təəssüf ki, dövlət müstəqilliyimiz on dörd ilinə qədəm qoysa da, tərbiyə haqqında kifayət qədər danışılsa da, yazılsa da, tərbiyə nəzəriyyəsi indiyədək işlənib hazırlanmamışdır. Bunun başlıca səbəblərindən biri tərbiyə nəzəriyyəsi məfhumu barədə mütəxəssislərdə, xüsusən nəzəriyyəçi pedaqoqlarda fikirlərin qeyri-müəyyənliyidir.

Görəsən, bu məsələ üzrə mövcud pedaqoji ədəbiyyat bizə nə deyə bilər? Araşdırmalardan məlum olur ki, bəzi monoqrafiyalarda və dərs vəsaitlərində tərbiyə nəzəriyyəsi məfhumunun müxtəlif formada ifadəsinə rast gəlmək olur. Məsələn, 1980-ci ildə Moskvada «Pedaqogika» nəşriyyatının buraxdığı «Вопросы воспитания и образования в трудах зарубежных педагогов – марксистов» adlı irihəcmli əsərin üçüncü fəslə belə adlanır: «Разработка актуальных проблем марксистско-ленинской теории воспитания в Англии». Lakin fəslin məzmununda tərbiyənin müxtəlif problemlərindən uzun-uzadı danışılır; ümumiyyətlə tərbiyə

nəzəriyyəsinin, xüsusən, Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin mahiyyətinin nədən ibarət olduğu isə kölgədə qalır, açılmır.

Bəs pedaqogika üzrə dərs vəsaitlərindən nə öyrənmək mümkündür?

Pedaqogika adında dərs vəsaiti yazan mütəxəssislərin əksəriyyəti kitablarda «Tərbiyə nəzəriyyəsi» başlığı ilə material verir. Məsələn, 1968 və ya 1981-ci illərdə Moskvada çap olunmuş pedaqogika üzrə dərs vəsaitlərində «Tərbiyə nəzəriyyəsi» başlığı altında xeyli məsələlər şərh edilir. Burada tərbiyənin məzmununu, mahiyyəti, prinsipləri, üsulları və s. adlı materiallar ətraflı izah olunur. Lakin bu məsələlərin daxili əlaqəsi, sistemi, nəyin nədən törədiyi aydınlaşdırılmır, əslində başlıq unudulur. Oxucuda belə təəssürat yaranır ki, müəlliflərə görə, xatırladığımız başlıq altında sadalanan məsələlərin hamısı toplu şəkildə tərbiyə nəzəriyyəsidir. Tərbiyə nəzəriyyəsinin bu cür başa düşüldüyünə Azərbaycanda çap olunmuş pedaqogika adlı dərs vəsaitlərindən bəzilərdə də rast gəlmək olur.

Görkəmli sovet və rus pedaqoqlarından Suxomlinski, Monozson, Lixaçov və s. mütəxəssislər bir tərəfdən tərbiyə və şəxsiyyətin ümumiyyətlə formalaşmasını, digər tərəfdən də təbii və ictimai mühitin şəxsiyyətə təsiri ilə tərbiyənin şəxsiyyətə təsirini eyniləşdirirlər. Bu səbəbdən də onlar, görünür, tərbiyə nəzəriyyəsi ilə cəmiyyətin inkişaf nəzəriyyəsi arasındakı fərqə məhəl qoymurlar.

Bu və ya digər tarixi şəxs – yazıçının, şairin, filosofun tərbiyəyə aid söy lədiyi fikirləri tərbiyə nəzəriyyəsi kimi başa düşən və təqdim edənlər də var.

Pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyə nəzəriyyəsinə cəmiyyətdəki zəncirvari əlaqələr zəminində qurmaq cəhdləri də mövcuddur: cəmiyyət-grup-şəxs; dövlət-tərbiyə təşkilatları-insan; kollektiv-kiçik grup –şəxs; tərbiyəçi-tərbiyə olunan və s.

Aydındır ki, cəmiyyətdə bu cür zəncirvari əlaqələr mövcuddur. O da aydındır ki, bu cür zəncirvari əlaqələr adamın tərbiyəsinə müəyyən formada və səviyyədə təsir göstərir. Lakin o da məlumdur ki, qeyd olunan zəncirvari əlaqələr nəinki adamların tərbiyəsinə, həm də həyat tərzinin

digər sahələrinə güclü təsir göstərir. Amma bu təsirlərin xarakteri, onların fərqi tərbiyəçilərin diqqətindən də, tərbiyə nəzəriyyəsinə də kənarında qalır.

Xüsusi isbat etməyə ehtiyac yoxdur ki, cəmiyyətdə mövcud olan zəncirvari əlaqələrin ayrı-ayrı həlqələrində tərbiyəvi təsir və tərbiyəvi səmərə eyni səviyyədə olmur. Mürəkkəb sosial-iqtisadi əlaqələr sistemində müxtəlif səviyyəli səmərəni ortaya çıxarmağa və onlara vahid istiqamət verməyə qadir olan tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmaq qeyri-real görünür.

Tarixi təcrübə göstərir ki, dövrün tələblərini, xüsusən hakim dairələrin yürütdüyü siyasətin xüsusiyyətlərini nəzərə almadan uzun ömürlü işlək tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmaq olduqca çətinidir. Məsələn, tarixdən məlumdur ki, islam dininin tüğyan etdiyi dövrdə hürufizmin baniləri olan Fəzlullah Nəimi və İmadəddin Nəsimi xalqı savadlandırmaq üçün dini ibarələrdən istifadə etmişlər. Onların əqidəsinə görə Allaha qovuşmağın başlıca yolu hərfləri, sözləri, rəqəmləri öyrənməkdir; hərflərin, sözlərin və rəqəmlərin vasitəsilə dünyadakı cisim və hadisələri dərk edən adamlar Allaha qovuşmuş olurlar. Çox keçmir, ruhanilər başa düşürlər ki, Azərbaycan xalqının bu mütəfəkkir övladları Allah adından sui-istifadə edirlər, əslində isə Allahın varlığını inkar edirlər, təbiəti, dünyanı Allah aldandırırırlar, camaatı savadlanmağa, təbiəti dərk etməyə çağırırlar. Nəticəsi dünyaya bəlli oldu: Nəsiminin dərisini diri-diri soydular. Cordanu Brunonu diri-diri oda atıb yandırdılar.

Milli pedaqogikada aparılmış tədqiqatlar nəticəsində müəyyənləşdirilmişdir ki, müxtəlif ölkələrdə və başqa-başqa vaxtlarda iyirmi beşdən artıq pedaqoji cərəyan fəaliyyət göstərmişdir. Onların hamısı bu və ya digər dərəcədə mövcud sosial-siyasi duruma və ideologiyaya nəzərən formalaşmışdır.

Bir pedaqoji cərəyan olaraq sovet pedaqogikası, o cümlədən, onun tərbiyə nəzəriyyəsi İ.A.Kairovun, P.N.Şimbirovun, İ.T.Oqorodnikovun, N.K.Qonçarovun, B.P.Yesipo-

vun və başqalarının simasında Marksizm-Leninizm ideologiyalarından qidalanmış, gənc nəslin təlim-tərbiyəsi və təhsil məsələlərini Sov.İKP Proqramının tələbləri, Sov.İKP qurultayları və Sov.İKP MK qərarları baxımından şərh olunmuş və özünü dünya pedaqoji fikrinin ən yüksək zirvəsi hesab etmişdir.

Sovet pedaqogikasından, onun tərkib hissəsi olan tərbiyə nəzəriyyəsindən kənara çıxanları isə diri-diri dərisinin soyulması və ya oda atılması deyil, vəzifədən uzaqlaşdırılması, mənəvi terrora məruz qalması gözləmişdir.

Deməli, yalnız dini ehkamlar əsasında bərqərar edilən tərbiyə nəzəriyyəsi kamil olmadığından və zorakılığa yol açdığından, yalnız bir partiyanın – Sov.İKP-nin ideologiyasına əsaslanan sovet tərbiyə sistemi də kamil olmadığından və zorakılıq yoluna qədəm qoyduğundan ömürləri gödək olmuş, bəşəriyyət tərəfindən dəstəklənməmişdir.

Son zamanlar Qərbi Avropada, Rusiyada və bəzi digər ölkələrdə elmə dini qovuşdurmaq zəminində tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmaq təşəbbüsləri də ortaya çıxmışdır. Hətta belə təşəbbüslərin tərəfdarları düşünülür ki, din elmə, elm də dinə dayaq olmalıdır, guya din insan mənəviyyatını, elm isə onun şüurunu qidalandırır. Əslində, real həyatda, din və elm dünyaya baxışda bir-birinin ziddinə olan mövqelərdən çıxış edir. Dünyanın yaranması və gərdişini biri fəvqəltəbii qüvvəyə münəcər edir; digəri, əksinə, dünyada yalnız təbii qüvvələrin hökm sürdüyünü iddia edir.

Dini və elmi qovuşdurmağa can atanlar çalışırlar ki, bütün dövlət təlim-tərbiyə müəssisələrində dünyəvi fənlərlə yanaşı din də bir fənn kimi tədris edilsin.

Sual olunur: bu meyil Azərbaycan Respublikasında reallaşa bilərmə? Düşünürük ki, həmin meyil bizdə bir şərtlə həyata vəsiqə ala bilər: Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasına məhəl qoymamaq şərtilə.

Maraqlıdır ki, orta və ali məktəblərimizdə indi müəllimlik edən şəxslər arasında Allahın varlığına inananlar az deyil. Fikrimizcə, bu cür müəllimlərin mənəviyyatında haçalanma

əmələ gəlir: dünyəvi fənni tədris edir, eyni zamanda qeyri-dünyəvi varlığa inanır. Yəni, dildə bir, ürəkdə isə başqa.

Sevindirici haldır ki, Azərbaycanda Zahid Qaralov mükəmməl tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmaq təşəbbüsü ilə çıxış etmişdir. Bu məqsədlə o, dünya miqyasında tərbiyə haqqında söylənmiş fikirləri öyrənməyə çalışmış, onları qruplaşdırmış və nəticəsini üç sanballı kitab halında çap etdirmişdir. Etiraf etməliyik ki, həmin kitablar uzun illər çəkilməmiş son dərəcə gərgin əməyin məhsulu olmuşdur. Düşünürük ki, bu, öz bəhrəsini verməlidir. Tərbiyə işində uğur qazanmaq sorağında olan hər kəs həmin kitablardan istənilən qədər bəhrələnmə bilər.

Zahid müəllimin üç kitabı yazmaqda son məqsədi elə bir kamil, elə bir universal tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmaqdan ibarətdir ki, bu nəzəriyyədən nəinki müasir Azərbaycanda və digər ölkələrdə, həm də gələcəkdə bütün ölkələrdə xalqlar istifadə edə bilsinlər. Gözəl arzudur, özü də ümumbəşəri arzudur. Fəxr etməyə dəyər ki, belə bir ümumbəşəri istəyi ortaya qoyan, onu əsaslandırmağa çalışan, ideyasının dünya miqyasında fayda verəcəyinə dərin inam bəsləyən şəxs Azərbaycan övlədidir, azərbaycanlıdır.

Qaralovun irəli sürdüyü nəzəriyyənin mahiyyətini özüm üçün aydınlaşdırmaq məqsədi ilə onun yalnız bir cəhətinə – Tanrı ilə, dinlə bağlı olan cəhətinə toxunmaq istərdim.

3-cü kitabın 140-cı səhifəsində nəzəriyyənin mahiyyəti belə ifadə olunur: «Tərbiyənin sağlam üçlüklər (3+3+3) nəzəriyyəsi». Birinci üçlükdə ailə, məktəb və ictimaiyyətin əlbir işi; ikinci üçlükdə milli-mənəvi, ümumbəşəri və dini mədəniyyətlərin inteqrasiyası; üçüncü üçlükdə insan-təbiət-cəmiyyət qarşılıqlı münasibət və təsir mədəniyyətlərinin cəmi nəzərdə tutulur.

1-ci kitabın 92-ci səhifəsində yazılır ki, mükəmməl tərbiyə nəzəriyyəsini yalnız insan-təbiət-cəmiyyət-Tanrı münasibətlərinin tarazlığı prinsipləri əsasında yaratmaq mümkündür.

Digər ölkənin və xalqların həmin nəzəriyyəyə münasibəti bir yana qalsın, özümüzdə müxtəlif səviyyəli ailələrin, müxtəlif səviyyəli məktəblərin və müxtəlif tərkibli cəmiyyətin

mövcudluğu şəraitində mükəmməl tərbiyə nəzəriyyəsinin yaradılması və tətbiqini aydın təsəvvür etmək şəxsən mənə çətinidir. Üstəgəl Tanrının mövcudluğuna inanmayan və təhsilin (habelə tərbiyənin) dünyəviliyi ilə dini qovuşdurmağın yolverilməzliyini bilən kimi konstitusiyapərəst tərbiyəçilər təklif edilən nəzəriyyəni mübahisəli görür.

Təkrar edirəm, yeni tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmaq təşəbbüsü yalnız alqışlanmalıdır.

Görünür, həmin nəzəriyyə, əvvəla, insan, ailə, məktəb, cəmiyyət və Tanrı arasında tam tarazlığın olmadığı indiki dövrə aid deyil. İkincisi, bu nəzəriyyə ölkələrin gələcəyinə, insanların, ailələrin, məktəblərin, cəmiyyətin təkmilləşəcəyinə, tarazlaşacağına hesablanmışdır. Əgər belədirsə, onda həmin nəzəriyyə müasir dövr üçün nə dərəcədə real, özü də işlək ola bilər?

Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi məsələsi necə başa düşülür? Belə hesab edirik ki, tərbiyə nəzəriyyəsi nəzəriyyə xatirinə yaradılmır. Bu nəzəriyyə gənc nəslin tərbiyəsində müəllimlərin, valideynlərin və digər tərbiyəçilərin işini yüngülləşdirməyə, bu işi etibarlı elmi əsaslarda qurmağa yardımçı olmalıdır. Odur ki, yaradılacaq işlək tərbiyə nəzəriyyəsi bir sıra cəhətləri ilə səciyyələnəlməlidir. Əvvəla, işlək tərbiyə nəzəriyyəsi bütün nəzəriyyələrə xas olan ümumi cəhətləri özündə əks etdirməlidir, ikincisi, işlək tərbiyə nəzəriyyəsi ölkə konstitusiyasına tam uyğun gəlməlidir, üçüncüsü, işlək tərbiyə nəzəriyyəsi xalqın müasir qlobal ehtiyaclarına da xidmət etməlidir, dördüncüsü, belə bir nəzəriyyə əhatə etdiyi tərbiyə hadisələri arasındakı daxili əlaqələrin açılmasına, silsilə ideyaların formalaşmasına yardımçı olmalıdır, beşincisi, bu nəzəriyyə tərbiyənin həyata keçirildiyi şəraitə biganə qalmamalıdır və nəhayət, işlək tərbiyə nəzəriyyəsi mümkün qədər sadə, aydın və yığcam ifadə edilməlidir.

Bu mənada əvvəlcə nəzəriyyənin nə demək olduğuna diqqət yetirək. Xeyli araşdırmalardan sonra nəzəriyyə məfhumunun mahiyyətinin nisbətən dolğun ifadəsinə «Sovetskiy ensiklopediçeskiy slovar»da (izd-vo «Sovetskaya ensik-

lopedya» M., 1980) rast gəlmişik. Həmin lüğətin 1330-cu səhifəsində yazılır ki, «nəzəriyyə biliyin bu və ya digər sahəsində başlıca ideyaların sistemidir; gerçəklikdəki qanunauyğunluqlar və əsas əlaqələr haqqında bütöv təsəvvür yaradan bilik formasıdır. Nəzəriyyənin həqiqilik meyarı isə təcrübədir».

Fikrimizcə, nəzəriyyə barədə lüğətin bu fikri birtərəflidir. Çünki elmin bu və ya digər sahəsindəki başlıca ideyaların üzə çıxarılması, həmin sahəyə dair bütöv bir təsəvvürün yaradılması əsl nəzəriyyədə son vəzifə deyil, vəzifələrdən biri ola bilər. Görünür, bundan sonra hansısa digər ciddi addım da atılmalıdır. Hansı? Biz həmin anlama bir əlavə edərdik. Belə hesab edirik ki, əlbəttə, real, işlək nəzəriyyə üçün müvafiq ideyalar sistemi zəruridir, lakin bu, kifayət deyil. Belə bir sistemə istinad edərək həmin sahədə rastlaşdığımız yeni-yeni fakt və hadisələrin başa düşülməsi və həllinə cəhd göstərmək də vacibdir. Bu sonuncu cəhətlərin nəzərə alınmaması hər hansı nəzəriyyənin əməli əhəmiyyətini azalda bilər.

Söylədiyimiz bu son ciddi fikirlər diqqətdən yayınmazsa, milli pedaqogikada ümumiyyətlə nəzəriyyə məfhumunun mahiyyəti belə dəyərləndirilər: həyatın müəyyən sahəsində cərəyan edən real səbəb-nəticə arasındakı qarşılıqlı asılılıqlardan baş açmağa və onları istiqamətləndirməyə imkan verən ideyalar sisteminə nəzəriyyə deyilir.

Deməli, işlək tərbiyə nəzəriyyəsi – ümumiyyətlə nəzəriyyə məfhumunun həmin xüsusiyyətlərini nəzərə almalıdır.

İşlək tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmağın qarşısında irəli sürülən ikinci tələb Azərbaycan Respublikası Konstitusiyasına tam əməl edilməsindən ibarətdir. Bu o deməkdir ki, işlək tərbiyə nəzəriyyəsinin ifadəsində davranış zamanı özünü göstərən ümumiyyətlə səbəb-nəticə əlaqələri deyil, real, obyektiv, konstitusiyada təsbit olunmuş, dünyəvilik, dünyəvi səbəb-nəticə əlaqələri qabardılsın. İşlək tərbiyə nəzəriyyəsinə səbəb-nəticə arasındakı əlaqələrin birtərəfli deyil, çoxtərəfli, qarşılıqlı səciyyə daşdığı diqqətə çatdırılsın. Çünki real həyatda hər hansı bir tərbiyə hadisəsi

başqa bir tərbiyə hadisəsinin səbəbi olursa, törənən nəticə başqa bir hadisənin səbəbinə çevrilir. Nəticə olaraq, real tərbiyə işində səbəb və nəticə arasındakı əlaqə səbəb-nəticə formasında deyil, səbəb-nəticə-səbəb formasında, yəni qarşılıqlı əlaqə şəraitində cərəyan edir.

Fikrimizi bir misalda konkretləşdirək. Dərs zamanı müəllim görür ki, şagirdlərdən bir neçəsinin diqqəti yayınıb. Bunun qarşısını almaq üçün, o, həmin şagirdlərdən birinə müraciət edir və söylədiyi son fikrinin təkrarını ondan xahiş edir. Şagird həmin fikri təkrar etməkdə çətinlik çəkir və diqqətinin yayındığını etiraf edir, diqqətlə qulaq asmağa başlayır.

İlk baxışda bu misalda müəllimin iradə nəticə, şagirdlərdə diqqətin yayınması səbəbi idi. Lakin bir qədər ciddi yanaşıldıqda məlum olur ki, şagirddə diqqətin yayınması da nəyinsə (müəllim şərhinin maraqsız olması, mövzunu şagirdin başa düşə bilməməsi və s.) nəticəsidir və nəticə kimi üzə çıxan müəllim iradə həm də şagirdin özünü ələ alıb diqqətini səfərbər etməsinin səbəbinə çevrilir. Deməli, real tərbiyə işində səbəb-nəticə qarşılıqlı surətdə bir-birinə çevrilərək, səbəb-nəticə-səbəb formasında davam edir.

Xalqımızın müasir global ehtiyaclarının tərbiyə nəzəriyyəsinə ön plana çəkilməsi irəli sürülən üçüncü tələbdir. Sonrakı şərhərdən görəcəyimiz kimi, bu şərt tərbiyə sisteminin bütün vəsilələrində nəzərə alınır. Məsələn, tərbiyə nəzəriyyəsinin əhatə dairəsində olan tərbiyənin strateji məqsədi belə açıqlanır: davranışla əlaqədar olan milli və ümumbəşəri dəyərləri adamlara məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil aşılamaq yolu ilə respublikamızın ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını və dövlət müstəqilliyini qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirmək tərbiyənin strateji məqsədidir.

Tərbiyənin həyata keçirildiyi şəraitin necəliyinin nəzərə alınması da tərbiyə nəzəriyyəsinin hazırlanması qarşısında qoyulmuş tələblərdən biridir.

Ona əhəmiyyət verməyən nəzəriyyə uğursuzluğa məhkumdur. Çünki tərbiyə işinin həyata keçirildiyi şəraitin necəliyi onun səmərəliliyinə bu və ya digər dərəcədə təsir göstərir: səmərəni ya aşağı salır, ya neytrallaşdırır, yaxud da yüksəldir.

İşlək tərbiyə nəzəriyyəsi yartamağın qarşısında qoyulmalı tələblərdən biri də onun əhatə dairəsində olan bütün məfhumlar arasındakı əlaqələrin açılmasına, silsilə ideyaların formalaşdırılmasına imkan verməsidir.

Milli pedaqogika belə hesab edir ki, tərbiyə kateqoriyası tərbiyə nəzəriyyəsinin mayası, özəyini təşkil edir. Çünki tərbiyə nəzəriyyəsində sübut edilməlidir ki, onun əhatə etdiyi bütün məfhumlar tərbiyə kateqoriyasından törəmədir. Məsələn, əxlaq tərbiyəsi, əmək tərbiyəsi, ağıl tərbiyəsi, ideya-siyasi tərbiyə, fiziki tərbiyə, estetik tərbiyə, hüquq tərbiyəsi, iqtisadi tərbiyə, ekoloji tərbiyə kimi məfhumların özəyini tərbiyə kateqoriyası təşkil edir. Yaxud, tərbiyənin mahiyyəti və tərbiyənin məzmunu məfhumlarına nəzər salmaq. Bunlar bir-birindən ayrılmazdır, bir-birini tamamlayır. Birincisi tərbiyə nədir sualına, digəri isə tərbiyə zamanı hansı mənəvi keyfiyyətlər aşılır sualına cavab verir. Bu məfhumların da özəyini yenə tərbiyə kateqoriyası təşkil edir. Hətta tərbiyə prosesində tərbiyənin mahiyyəti və tərbiyənin məzmunu qaynayıb-qarışır, vahid proses formasında özünü göstərir.

Tərbiyənin qanunauyğunluqları və tərbiyənin prinsipləri məfhumlarını, yaxud tərbiyənin mərhələləri və tərbiyənin üsulları məfhumlarını nəzərdən keçirdikdə də eyni mənzərənin şahidi oluruq. Burada da həmin məfhumların mərkəzində yenə tərbiyə kateqoriyası dayanır: birinci halda tərbiyənin prinsipləri tərbiyənin müvafiq qanunauyğunluqlarından, ikinci halda isə tərbiyə üsullarının mərhələlərindən törədiyi milli pedaqogikada sübut olunur.

Tərbiyə kateqoriyasının əhatə etdiyi digər məfhumların təhlilindən də eyni nəticə hasil olur: həmin kateqoriyaya aid olan məfhumların hamısının mayasında tərbiyə hadisəsi

durduğundan onların arasındakı obyektiv daxili əlaqənin, möhkəm bir sistemin mövcudluğu tamamilə açılmış olur.

Beləliklə, tərbiyə kateqoriyasının əhatə etdiyi tərbiyə məfhumları arasındakı daxili əlaqə və asılılıqların varlığı bizə imkan verir ki, işlək tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmağa təşəbbüs göstərək.

İşlək tərbiyə nəzəriyyəsini formalaşdırmağın qarşısında qoyulan sonuncu tələb nəzəriyyənin mümkün qədər sadə və aydın ifadə olunmasıdır. Yeni tərbiyə nəzəriyyəsi davranışı, davranış zamanı ortaya çıxan səbəb-nəticə-səbəb əlaqələrini əhatə etməyə imkan verməlidir.

Həmin tələbləri nəzərə alan tərbiyə nəzəriyyəsinin nə demək olduğunu, nəhayət, ifadə edə bilərik: müəyyən mühitdə adamların davranışı zamanı özünü göstərən real səbəbi nəticə-səbəb arasındakı qarşılıqlı asılılıqlardan baş açmağa və onları istiqamətləndirməyə imkan verən ideyalar sisteminə tərbiyə nəzəriyyəsi deyilir.

Bu anlamdan görüldüyü kimi, işlək tərbiyə nəzəriyyə-sində istinad edilən və bir-biri ilə qırılmaz tellərlə bağlı olan aparıcı ideyalar vardır: real, dünyəvi tərbiyə hadisələri; bütün tərbiyə məfhumlarının mayasında tərbiyə kateqoriya-sının olması; tərbiyə məfhumları arasında qarşılıqlı daxili əlaqələrin mövcudluğu; tərbiyə prinsiplərinin tərbiyə qanu-nauyğuluqlarından törəməsi; tərbiyə üsullarının tərbiyə mərhələlərinə uyğun seçilməsi və s.

Yuxarıda dedik ki, bütün tərbiyə məfhumlarının mayası, cövhərini tərbiyə hadisələri təşkil edir. Sual verilə bilər: əgər belədirsə, onda tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə aydınlıq gətirmədən tərbiyə nəzəriyyəsini tamamlanmış hesab etmək olarmı? Xeyr, olmaz! Bundan ötrü, əvvəlcə mövcud ədəbiyyatda tərbiyə anlayışına toxunmaq, sonra isə milli pedaqogikanın mövqeyini açıqlamaq lazım gəlir.

Pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyə anlayışının vəziyyəti. Məsələn bu formada ifadə etməyin azı iki cəhətdən mənası var: həm tərbiyə kateqoriyasının pedaqoji elmə, onun tədqiqat sahəsinə aid olması cəhətdən, həm də xüsusi bir

pedaqoji kateqoriya olduğu cəhətdən mənalandırılması müəyyən əhəmiyyət kəsb edir.

Məlum olduğu kimi, tərbiyə kateqoriyasına, həm birinci cəhətdən, həm də ikinci cəhətdən münasibət pedaqoji ədəbiyyatda birmənalı deyil. Bir çox mütəxəssislərə görə pedaqoji elm tərbiyə məsələlərini öyrənməlidir. «Pedaqogika», «Renessans», Bakı, 2002, səh. 6; «Pedaqogika», BDU-nun nəşriyyatı, 2003. səh. 8; «Pedaqogika», M. «Vlados», 2000 və s.).

Soruşulur: nə üçün pedaqogikanın bir qismi tərbiyəni ön plana çəkərək məhz onu pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi hesab edir? Bu suala pedaqoji ədəbiyyatda bir-birindən köklü şəkildə fərqlənən iki qeyri-ciddi cavab var.

Birində yazılır ki, pedaqogikanın əksəriyyəti tərbiyəni pedaqogikanın tədqiqat sahəsi hesab etdiyindən, biz də bu mövqedə dururuq (Pedaqogika, Bakı, BDU-nun nəşriyyatı, 2000, səh. 8). Digər mənbədə başqa müəlliflər bu mövqeyin tamam əksinə olan mövqə nümayiş etdirirlər, yazırlar ki, tərbiyə pedaqogikanın tədqiqat sahəsi ola bilməz. Nə üçün? Onların fikrincə, ona görə ki, tərbiyə birmənalı anlayış deyil, azı dörd mənada işlədilir (Pedaqogika (yeni kurs), «Çaşıoğlu», Bakı, 2002, səh.12). Bəs pedaqogikanın tədqiqat sahəsi nə ola bilər? Həmin müəlliflərə görə təhsil!

Göründüyü kimi, pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi olub-olmadığına dair tərbiyəyə verilən qiymətlər pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlifdir.

Bəs bir pedaqoji kateqoriya kimi tərbiyənin mahiyyəti müasir ədəbiyyatda necə qiymətləndirilir? Son zamanlar Azərbaycanda çap olunmuş pedaqogika adlı dərslər vəsaitlərindən bəzilərinə nəzər salaıq. Məsələn, 2000-ci ildə «Renessans» nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş dərslər vəsaitində oxuyuruq: «Tərbiyə dedikdə tarixən qazanılmış sosial təcrübənin yaşlı nəsil tərəfindən gənc nəsllə ötürülməsi prosesi nəzərdə tutulur» (səh. 6). BDU nəşriyyatı tərəfindən 2003-cü ildə çap olunmuş pedaqogikanın 12-ci səhifəsində həmin fikir olduğu kimi təkrar edilir.

Tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə dair bu cür eyniyyət təşkil edən fikirlərə digər mənbələrdə də rast gəlmək olur. Məsələn, İ.Podlasiyın Moskvada «Vlados» nəşriyyatı tərəfindən 2000-ci ildə çap olunmuş «Pedaqogika» adlı dərs vəsaitində yazılır: «Tərbiyə şəxsiyyətin məqsədyönlü və mütəşəkkil formalaşması prosesidir» (səh. 24).

Bakıda «Çaşıoğlu» nəşriyyatı tərəfindən 2002-ci ildə çap olunmuş «Pedaqogika» adlı dərs vəsaitinin 18-ci səhifəsində oxuyuruq: «Tərbiyə şəxsiyyətin məqsədyönlü və mütəşəkkil formalaşması prosesidir».

Eyni məsələ haqqında müxtəlif mütəxəssislərin fikirlərinin üst-üstə düşməsi bir şərtlə yaxşı hal kimi qiymətləndirilə bilər. Əgər hər sonra kitab yazan mütəxəssis əvvəlki həmkarının adını çəksəydi və onun fikrinə istinad etdiyini bildirsəydi. Bizdə isə son zamanlar belə bir qeyri-elmi meyl əmələ gəlmişdir. Hansısa mövzuda əsər yazan şəxs həmin mövzu üzrə mövcud olan mənbələrdən istədiyi fikirləri götürür, lakin heç bir münasibət bildirmir, başqalarının fikirlərini öz fikri kimi təqdim edir. Bu zərərli meylə qarşı barışmaz mübarizə aparılmalıdır. Başqasının fikirlərini özünü küləşdirən adam özünü də, tanış-bilişlərini də, bütövlükdə cəmiyyəti də aldatmış olur.

Yaradıcı düşünməyən, fikirləri ordan-burdan götürən şəxs yalnız oxucuları deyil, özünü də asanlıqla dolaşıra bilər. Məsələn, yeni kurs adlandırılan pedaqogikanın 18-ci səhifəsinə istinad etdiyimiz fikrin əksinə olaraq 312-ci səhifəsində yazılır: «Tərbiyə prosesi şəxsiyyətin inkişafı və formalaşması prosesidir». Qeyri-ixtisas sahibləri həmin fikirlərdəki fərqi duymaya bilirlər. Amma tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə dair ixtisas sahibinin bir-birindən köklü şəkildə fərqlənən fikirlər söyləmələrinə heç cür haqq qazandırmaq olmaz. Sual olunur: 18-ci səhifədə tərbiyə üçün zəruri hesab edilən məqsədyönlük və mütəşəkkillik 312-ci səhifədə hara getdi? Axı şəxsiyyətin necə formalaşdırılması tərbiyə işi üçün səciyyəvidir. Səciyyəvi deyilsə, nə üçün birinci halda xüsusi qeyd edilir?

Tərbiyə kateqoriyasının mahiyyəti nəinki eyni mütəxəssislər tərəfindən, başqa-başqa mütəxəssislər tərəfindən də dolaylı şəkildə edilirdi. Pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyəni təhsil kimi, təhsili də tərbiyə kimi başa düşmək halları mövcuddur. Məsələn, 1960-cı ildə çap olunmuş «Педагогический словарь»da tərbiyə kateqoriyası belə açıqlanır: «Gənc nəslin ictimai həyata və məhsuldar əməyə hazırlamaq məqsədi ilə ictimai-tarixi təcrübənin ona verilməsi tərbiyədir» s.1, səh. 184.

Tərbiyəyə dair bu anlam L.Lednevin 1989-cu ildə Moskvada çap olunmuş «Содержание образования» adlı əsərindəki təhsil kateqoriyasına aid bir fikri oxucuya xatırladır: «Ontogenez cəhətdən şəxsiyyətin biososioloji formalaşması prosesi kimi sosial mahiyyətli təcrübənin əvvəlki nəslin tərəfindən sonrakı nəsillərə mütəşəkkil və normalaşdırılmış şəkildə verilməsi prosesi təhsildir» (səh. 52).

Göründüyü kimi, bu anlayışlarda işlədilmiş ayrı-ayrı fərqli sözlərə baxmayaraq, məna birdir: tərbiyə təhsil kimi və əksinə, təhsil tərbiyə kimi başa düşülmüşdür.

Pedaqoji ədəbiyyatda hətta açıq-aşkar tərbiyə kateqoriyasının daha geniş olduğunu, təlim və təhsil kateqoriyalarının tərbiyə kateqoriyası tərkibində olduğunu iddia edənlər də yox deyildir. Məsələn, B.Lixaçov 1998-ci ildə Moskvada «Yurayt» nəşriyyatı tərəfindən çap etdirdiyi «Педагогика» adlı dərs vəsaitində yazır: «İnsanların təlim və təhsili hissələr kimi tərbiyəyə daxildir» (səh. 7).

Bu, hələ harasıdır; insanı əhatə edən nə varsa, hamısının ona təsirini tərbiyə hesab edən mütəxəssislərimiz də az deyil.

Bəzi mütəxəssislər, xüsusən ayrı-ayrı fənlərin tədrisi məsələləri ilə məşğul olan metodistlər tərbiyə deyəndə təlimdən, təhsildən kənar cərəyan edən, necə deyərlər, xalis tərbiyəni, həyata keçirilən dərslərdən kənar tədbirləri nəzərdə tuturlar. Bu cür metodistlər unudurlar ki, tərbiyə həm də daha çox və daha müntəzəm təlim zamanı – məhz dərslərdə və təlimin digər təşkilat formalarında həyata keçirilir.

Soruşmaq yerinə düşərdi: tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinin başa düşülməsində bu qədər ziddiyyətli fikirlərin səbəbini nə ilə izah etmək olar? Fikrimizcə, bunun iki

başlıca səbəbi vardır. Səbəblərdən birini tərbiyə kateqoriyasının ilk baxışda son dərəcə sadə təəssürat yaratmasında, əslində isə onun kifayət qədər mürəkkəb və çoxcəhətli olmasında axtarmaq lazımdır. İkinci səbəbi tərbiyə və təhsil kateqoriyalarında fərqə nisbətən oxşarlığın üstünlük təşkil etməsindədir. Bu iki başlıca səbəb mütəxəssis alimləri çaşbaş salmışdır. Bu çaşqınlıq yalnız keçmiş SSRİ məkanında fəaliyyət göstərən mütəxəssislər üçün deyil, digər ölkələrin mütəxəssisləri üçün də səciyyəvidir.

Məlum olduğu kimi, milli pedaqogikada dünya üzrə 25-ə qədər pedaqoji cərəyan müəyyənləşdirilmişdir. Onlardan heç biri tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətini elmi əsaslarda açma bilməmişdir. Məsələn, məşhur ingilis filosofu və pedaqoqu Spenserə görə gənc nəslin mövcud mühitə alışdırılması prosesi tərbiyədir; görkəmli alman pedaqoqu Herbartın fikrincə, tərbiyə məşqdən başqa bir şey deyil; yaxud, fransız filosofu və pedaqoqu J.J.Russo uşaqların təbiətinə uyğun gələn vasitələrlə onlara təsir göstərməyi tərbiyə adlandırmışdır. ABŞ-ın məşhur pedaqoqlarından olan C.Dyuiyə görə, əməli təcrübənin uşaqlara aşılması tərbiyədir. Yaxud, yenə ABŞ-dan olan U.Cems tərbiyəni şəxsiyyət üzərində zorakılıq adlandırmışdır.

Aydındır ki, tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə dair fikirlərdəki qarmaqarışıqla, qeyri-müəyyənliklə barışmaq olmaz. Tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə aydınlıq gətirməyə böyük ehtiyac var. Bunsuz işlək tərbiyə nəzəriyyəsini formalaşdırmaq mümkün deyil. Tam aydınlaşmış tərbiyə kateqoriyasının mahiyyəti yaradılacaq işlək tərbiyə nəzəriyyəsinin özəyini, mayasını təşkil etməlidir. Necə?

Milli pedaqogika tərbiyənin mahiyyəti haqqında. Məfhumun mahiyyətinə nüfuz etməyin əsas yolu. Yuxarıda demişdik ki, tərbiyə kateqoriyasının təhsil kateqoriyası ilə eyniləşdirilməsi meylinin səbəblərindən biri həmin kateqoriyaların mahiyyətinə tam aydınlıq gətirilməməsi idi. İndi qarşıda duran vəzifələrimizdən birisi təhsil kateqoriyasından fərqli olaraq tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə tam aydınlıq gətirməkdən ibarətdir. Bu məqsədlə həmin

kateqoriyaları eyniləşdirən əlamətlərlə yanaşı, onları ayrılıqda səciyyələndirən spesifik əlamətlər də açıqlanmalıdır.

Dünyada baş verən hadisələrin mahiyyətinə diqqət yetirməyin, onu dərk etməyin zəruriliyini xeyli müddət bundan əvvəl yaşayıb-yaratmış olan böyük Cami «Yusif və Züleyxa» adlı əsərində (Bakı, Azərneşr, 1965) poetik şəkildə belə ifadə etmişdir:

Surət minlərlədir, məna bir ancaq

Surət sayanlardan uzaq qaç, uzaq. (səh. 850).

Müdrüklerimiz də əbəs yerə deməmişlər ki, ağaclar arxasında meşəni görmək gərəkdir. Başqa sözlə desək, tərbiyənin mahiyyətini anlamaq üçün onu əvvəlcə təhsillə qovuşduran ümumi əlamətləri, sonra isə onun özündən ötrü spesifik olan əlamətləri səciyyələndirək. Məqsədyönlük, planlılıq və mütəşəkkillik həm təhsilə, həm də tərbiyəyə xasdır; əsasən davranışla, mənəviyyatla, mənəvi keyfiyyətlərlə və mühitlə bağlılıq isə tərbiyəyə aiddir.

Tərbiyənin məqsədyönlü olması, tərbiyənin mahiyyətinə dair əvvəlki şərhdən yəqin etmişik ki, məqsədyönlülük tərbiyə kateqoriyasını səciyyələndirən əlamətlərdən biridir. Tərbiyə ailədə, uşaq bağçasında, məktəbdə, yaxud hər hansı başqa bir yerdə aparılsa da, müəllim və ya valideyn, yaxud digər tərbiyəçi tərəfindən təşkil edilsə də hansısa məqsədə yönəlir. Məqsədlər isə müxtəlif ola bilər: yaxın məqsədlər və uzaq, strateji məqsəd. Tərbiyənin yaxın məqsədi (bunu vəzifə adlandırmaq daha dəqiq olardı) bir halda, məsələn, vətənpərvərlik hissini formalaşdırmaqdan, digər halda düzlük və doğruluq hissini inkişaf etdirməkdən və sairədən ibarət ola bilər.

Bəzən tərbiyə işinin qarşısında daha yaxın, daha konkret vəzifə qoyulur. Məsələn, müəllim (və ya valideyn) müəyyənləşdirir ki, şagird (uşaq) hansısa davranış qaydasına, yaxud əxlaq normasına aid müəyyən anlayışa malikdir; lakin fəaliyyət zamanı heç də həmişə öz anlayışına uyğun hərəkət etmir. Belə hallarda tərbiyəçi nəticə çıxarır ki, şagirdə (uşaqda) hələ müvafiq vərdiş yoxdur; o, növbəti tərbiyə işinin qarşısındakı vəzifəni bir qədər də konkretləşdirir; nə-

zərdə tutulan əxlaq qaydası üzrə vərdişin formalaşdırılmasına başlayır; müəllim (və ya valideyn) həmin əxlaq qaydası ilə əlaqədar şagirdin (uşağın) fəaliyyətini təşkil edir, onun fəaliyyətinə müntəzəm nəzarət qoyur.

Bu cür yaxın məqsədlərlə (vəzifələrlə) yanaşı, tərbiyə işi qarşısındakı uzaq (strateji) məqsəd unudulmur, yadda saxlanılır (tərbiyəçinin strateji məqsədi barədə sonra söhbət açılacaqdır).

Tərbiyənin planlı olması. Gənc nəslin əsl, normal tərbiyəsi təsadüfdən-təsadüfə, necə gəldi aparılmır. Onun qarşısına qoyulmuş yaxın məqsədi (vəzifəni) həyata keçirmək üçün müəyyən tədbir (tədbirlər) görmək lazım gəlir. Qarşıdakı tədbir ətraflı ölçülüb-biçilir, yəni planlaşdırılır. Tədbiri nədən başlamaq, onu necə, hansı ardıcılıqla davam etdirmək, bu işə kimləri dəvət etmək, tədbiri necə yekunlaşdırmaq haqqında aydın təsəvvür yaradılır. Tərbiyə vəzifəsini yerinə yetirməli olan tədbir beləcə planlaşdırıldıqdan sonra təşkil edilir və adətən, gözlənilən nəticəni verir.

Tərbiyə məqsədi güdən tədbiri yazılı formada da, şifahi formada da (fikrən) planlaşdırmaq mümkündür. Qarşıdakı tərbiyəvi tədbir kütləvi səciyyə daşdıqda o, adətən, yazılı şəkildə planlaşdırılır. Tərbiyəvi tədbir fərdi səciyyəli olduqda, yəni tərbiyəçi (müəllim, valideyn və s.) bir şəxslə (uşaqla, şagirdlə, tələbə ilə və s. şəxslə) işləməli olduqda, belə tədbir, adətən, fikrən ölçülüb-biçilir.

Tərbiyənin mütəşəkkil olması. Normal həyata keçirilən tərbiyə işində mütəşəkkillik daim özünü göstərir. Nəzərə alınmalıdır ki, tərbiyə nəinki ailədə, həm də daha mütəşəkkil tədris müəssisələrində reallaşır. Məsələn, Şəhidlər xiyabanına ziyarət nəzərdə tutulduqda, tərtib edilmiş plana uyğun olaraq, iştirakçılar müəyyənləşdirilmiş yerdə toplaşirlar; razılaşdırılmış şəxslər növbə ilə çıxış edirlər; məzarlar üzərinə gül-çiçək düzürlər. Sonda iştirakçılar öz təəssüratlarını bölüşürlər.

Bildiyimiz kimi, təlimin həyata keçirməli olduğu üç başlıca vəzifədən biri tərbiyədir. Tərbiyə imkanları təlimin məzmununda, yəni fənlərin əhatə etdiyi faktik biliklərdə,

bacarıq və vərdişlərdə, bunları öyrətməyin üsullarında, məşğələ zamanı müəllimin davranışında, müəllim-şagird (tələbə) münasibətlərinin xarakterində və s. cəhətlərində yetərincədir. Təlimin bu cür sonsuz imkanlarından istifadə edildikdə tərbiyənin mütəşəkkilliyi qabarıq şəkildə nəzərə çarpır.

Tərbiyənin, əsasən, mənəvi dəyərlərlə bağlılığı. Sual olunur: tərbiyə zamanı adamlara, o cümlədən gənc nəsle aşılana nələrdir? Yığcam desək: mənəvi dəyərlər! Mənəvi dəyərlər deyəndə nələr nəzərdə tutulur? Əxlaqi keyfiyyətlər, əməyə münasibətlə əlaqədar, sağlamlığa daxil olan keyfiyyətlər, gözəlliklə, hüquqla, ətraf mühitlə, iqtisadiyyatla əlaqədar mənəvi keyfiyyətlər, Azərbaycan xalqının adət və ənənələrini səciyyələndirən mənəvi keyfiyyətlər və digər mənəvi keyfiyyətlər. Bunlar şərti olaraq iki başlıca qrupa ayrılır: əsasən Azərbaycan xalqına aid olan mənəvi dəyərlər və bütün xalqlara aid olan mənəvi dəyərlər, birincilər milli dəyərlər, ikincilər isə ümumbəşəri dəyərlər adlanır.

Yaşamaq hüququ, əmək hüququ, mənzil toxunulmazlığı hüququ, azadlıq hüququ, fikir və söz azadlığı, yaradıcılıq azadlığı, dövlət rəmzlərinə hörmət, vətənpərvərlik və s. kimi hüquqlar, azadlıqlar və vəzifələr ümumbəşəri dəyərlərdir.

Tərbiyənin əsasən davranışla bağlılığı. Soruşulur: mənəvi keyfiyyətlər nələrdə özünü göstərir? Ən çox adamların davranışlarında. Adamın necəliyini, onun hansı mənəvi keyfiyyətlərə malik olduğunu söylədiyi fikirlərdən, hərəkətlərindən və davranışından müəyyənləşdirmək mümkündür. Adamların bəzilərində sözü ilə əməli üst-üstə düşür: dediyi kimi hərəkət edir. Bəzilərində isə sözü ilə əməli arasında uçurum yaranır; heç də həmişə dediyi kimi, təbliğ etdiyi kimi durub oturmur. Odur ki, el arasında birincilər hörmətli olur; ikincilər isə – tez hörmətdən, etibardan düşür. Bu səbəbdən də xalq arasında bəzən eşidilir, filankəsin dediyinə yox, əməlinə diqqət yetir. Bəzən də fikir başqa cür səslənir: filankəsin dediyinə əməl et, əməlindən uzaq ol.

Göründüyü kimi, adamın sözündə və əməlində üst-üstə düşən mənəvi keyfiyyətlər adətən cəmiyyətin xeyrinə, əməldə və sözdə təzadlı olan mənəvi keyfiyyətlər cəmiyyətin

zərərinə yönəlmiş olur. Odur ki, tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətini açarkən mənəvi keyfiyyətlərin sözdə ifadəsinin necəliyi ilə yanaşı əməldə, davranışda necəliyi ilə də maraqlanmaq lazım gəlir.

Tərbiyə işinin təşkilində isə mənəvi keyfiyyətlərdən ayrılmaz olan davranış da tərbiyəçinin diqqət mərkəzində durmalıdır. Çünki müvafiq davranış tərzini ilə əlaqələndirilməyən mənəvi dəyərin zəruriliyi, əhəmiyyəti haqqında aparılan söhbət çox halda söhbət olaraq qalır. Əksinə, məsələn, səlqiyyətin faydası barədə aparılan izahat işi uşağın (şagirdin) geyimində səlqiyyətliliklə, sinif otağındakı yerində səlqiyyətliliklə, ailə şəraitində səlqiyyətliliklə müşayiət edildikdə, əməli olaraq təşkil edildikdə tamam başqa mənzərənin şahidi oluruq.

Tərbiyənin ətraf mühitlə bağlılığı. Xüsusi isbat etməyə ehtiyac yoxdur ki, tərbiyə nisbi mənada fərqləndirilən iki cür mühitdə: mikromühitdə və makromühitdə cərəyan edir. Mikromühit deyəndə ailə və ya hər hansı müəssisənin şəraiti nəzərdə tutulur. Cəmiyyətdə iqtisadi vəziyyət, sosial, ideoloji, siyasi, hüquqi, əxlaqi durum, elm, incəsənət və s. makromühit amillərinə aiddir.

İstər mikromühit amillərində, istərsə də makromühit amillərində maddi-texniki və mənəvi-psixoloji vəziyyət eyni olmur. Bu cür fərqli şəraitdə aparılan eyni tərbiyə işi adətən müxtəlif səmərə verir. Həyat faktları dönə-dönə sübut edir ki, maddi-texniki və mənəvi-psixoloji xüsusiyyətləri ilə fərqlənən iki ailədə, yaxud iki tədris müəssisəsində təşkil edilən eyni tərbiyə işindən eyni səviyyəli nəticə əldə etmək mümkün olmur. Başqa sözlə, həm məhdud mənada, həm də geniş mənada başa düşülən mühit amilləri aparılan tərbiyə işinin səviyyəsini artırır da, azaldır da bilir. Bu səbəbdən də tərbiyə işi ilə məşğul olan zaman mühitin necəliyi hökmən nəzərə alınmalıdır. Deyilən fikirlərdən irəli gələn nəticə belədir: tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətini açarkən mühitə bağlılığı da nəzərə alınmalıdır.

Beləliklə, qısaca səciyyələndirdiyimiz əlamətlərini nəzərə almalı olsaq, tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətini belə

dəyərləndirərdik: tərbiyə – davranışla bağlı olan milli və ümumbəşəri dəyərlərin müəyyən mühitdə adamlara tərbiyəçi tərəfindən məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil formada aşılması prosesidir.

Yenə sual: bu cür başa düşülən tərbiyənin qlobal, strateji məqsədi nədən ibarət olmalıdır?

Tərbiyənin məqsədi məsələsinin ədəbiyyatda qoyuluşuna dair. Tərbiyə işində məqsəd anlayışının zəruriliyi. Məlumdur ki, insan fəaliyyəti, fəaliyyətin hər növü məqsədyönlü olur. Məşğul olduğu iş növündən asılı olmadan adam nəyəsə nail olmaq, nəyisə yaratmaq, qurmaq istəyir. Fəaliyyət əsnasında adamın almaq istədiyi nəticə onun məqsədinə çevrilir.

O da aydındır ki, fəaliyyətdən alınacaq nəticə, yəni məqsəd nə qədər aydın olursa, nə qədər ətraflı ölçülüb-biçilirsə, adamın fəaliyyəti o qədər uğurlu olur, nəticə o qədər keyfiyyətli alınır, məqsəd o qədər müvəffəqiyyətlə həyata keçirilmiş olur.

Tərbiyə sahəsində fəaliyyət bu cəhətdən istisnalıq təşkil etmir. Bütün tədris müəssisələrində fəaliyyət göstərən rəhbər də, sırayı müəllimlər də, ailədə valideynlər də şagirdlərin, tələbələrin, uşaqların tərbiyəsi ilə məşğul olurlar, qarşılıqlı hansısa məqsədlər qoyurlar, bu məqsədi müəyyən dərəcədə ölçüb-biçirlər.

Həmkarlarla söhbətlərdən məlum olur ki, bəzi müəllimlərimiz məqsədini öz fənninin tədrisini yaxşılaşdırmaqda görür və cavab, adətən, belə olur:

-Çalışıram ki, fənni yüksək səviyyədə öyrədim.

-Çalışıram ki, öz fənnimi şagirdlərə sevdirim.

Əsas məqsədini maaş almaqda, balalarını dolandırmaqda görənlər də var. Göründüyü kimi, müəllimliyin məqsədini məişət səviyyəsinə endirənlər, fənn üzrə şagirdlərə yalnız bilik və bacarıq öyrədənlər, təəssüf ki, az deyil. Belə mütəxəssis müəllimlər təlimin tərbiyə etmək, psixoloji cəhətdən inkişaf etdirmək vəzifələrini unudurlar, fənnin tədrisinin sosial-siyasi həyatda rolunu kölgədə qoyurlar.

Tərbiyə işinin məqsədində müşahidə olunan qeyri-dəqiqlik, təsadüfilik halları göstərir ki, bu məsələyə aydınlıq gətirilməsinə ehtiyac var. Çünki tərbiyə işində məqsədin tam aydın olması və ya aydın olmaması əməli işdə başqa-başqa nəticələr verə bilər. Məqsədin aydınlıq dərəcəsi tərbiyə işinin gedishinə də, nəticəsinə də güclü təsir göstərir. Atalar demiş: niyyətin hara, mənzilin ora. Dənizdə üzən gəmi, havada uçan təyyarə, yerdə şütüyən avtomobil konkret, aydın məqsədə doğru hərəkət etdiyi kimi, tərbiyə işi ilə məşğul olan şəxsin (müəlimin, valideynin) hər konkret halda aydın, konkret məqsədi olmalıdır. Məqsəd aydınlığı müəllimi (valideyni) tərbiyə işində pərakəndəlikdən, kortəbiilikdən xilas edir.

Sual olunur: görəsən tərbiyənin məqsədi məsələsi tarixdə necə həll olunarmış?

Tərbiyənin məqsədi məsələsinin tarixinə qısa nəzər. Tarixi araşdırmalardan əmələ gələn ümumi təəssürat belədir: hər dövrün, hər sinfin, hər tayfanın siyasətinə uyğun gələn təlim-tərbiyə sistemi, bu sistemin müəyyən məqsədi olmuşdur. Məsələn, qədim Yunanıstanda mövcud olmuş Afina tərbiyə sisteminin məqsədi qulları itaətdə saxlamağa qadir hərtərəfli inkişaf edən, o cümlədən natiqlik sənətinə yiyələnən şəxslər yetişdirməkdən ibarət olmuşdur. Sparta tərbiyə sisteminə eyni məqsədə bir qədər başqa yolla getmişlər: fiziki cəhətdən daha çox inkişaf etmiş cəngavərlər yetişdirməklə nail olmağa çalışmışlar.

Yaxud, dini fanatizmin tüğyan etdiyi orta əsrlərdə ruhanilər dünyada baş verən bütün hadisələri İlahi qüvvəyə, Allaha, Tanrıya bağladıklarından tərbiyənin məqsədini İlahi qüvvəyə, Tanrıya inandırmaqda, ona qovuşmaqda görmüşlər. Məsələn, Foma Akvinskinin mürəcə neotomizm nəzəriyyəsinə qidalanan bir sıra Avropa və Amerika din xadimləri tərbiyə işinin məqsədini uşaqları, yeniyetmə və gəncləri İsus Xristosa oxşamaqda görürdülər.

Məhz həmin dövrdə dini zülmət səmasında bir cüt ulduz: Nəimi və Nəsimi zəkası parlamışdır. Azərbaycanın bu nəhəng filosofları ilahiyyat ibarələri altında öz dövrləri üçün

dünyada tayı-bərabəri olmayan son dərəcə mütərəqqi bir fəlsəfi-pedaqoji cərəyan – hürufizm cərəyanı yaratmışlar. Onlar hərfləri ilahiləşdirməyə, rəqəmləri müqəddəsləşdirməyə çalışmışlar; düşünmüşlər ki, hərfləri və rəqəmləri öyrənən insanlar ilahiləşir, müqəddəsləşirlər və Allaha qovuşurlar. Bu ideyanı əsas götürən hürufizm tərəfdarları belə bir məntiqi nəticə çıxarmışlar ki, təlim-tərbiyənin məqsədi hərfləri və rəqəmləri adamlara, o cümlədən gənc nəslə öyrətməkdən ibarət olmalıdır.

Hürufizm niyyətinin adamları savadlandırmaqdan ibarət olduğunu başa düşən ruhanilər Nəsimini cəzalandırmışlar: diri-diri dərisini soymuşdular.

Utopik sosialistlərin tərbiyə qarşısında qoymaq istədikləri məqsəd bəzi cəhətdən qədim Afina tərbiyə sisteminin məqsədini xatırladırdı. Utopik sosialistlər (Kampanella, Tomas Morr və başqaları) arzu etmişlər ki, gənc nəslin tərbiyəsi şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına xidmət etsin.

Müasir aparıcı ölkələrdə tərbiyənin məqsədi məsələsi. Amerika Birləşmiş Ştatlarının təcrübəsinə müraciət edək. ABŞ-ın ən görkəmli filosoflarından, pedaqoq və psixoloqlarından biri olan Con Dyuinin əqidəsinə görə, uşaqların təbii imkanlarını öyrənmək, üzə çıxarmaq və onların təlim-tərbiyə işini həmin imkanlara uyğun qurmaq başlıca məqsəd olmalıdır. Onu da deyək ki, ABŞ-da pedaqoqların əksəriyyəti təlim-tərbiyə işinin məqsədini müəyyənləşdirərkən ölkənin real həyatını nəzərə almağa çalışmışdır. Bu mənada aparılmış bir təbliğatın nəticələri maraq doğurur. ABŞ-ın ali məktəblərində fəaliyyət göstərən professorların təhsil sahəsində güddükləri məqsədin tələbələrin elmi təfəkkürünü inkişaf etdirməkdə, 70,7 faizi – tələbələrini gələcək ixtisalarına hazırlamaqda, 60,6 faizi – tələbələrini ABŞ vətəndaşı kimi tərbiyələndirməkdə, 59,7 faizi – tələbələrində ümumbəşəri dəyərlər formalaşdırmaqda, 28,4 faizi klassikləri öyrətməkdə, 17,8 faizi – tələbələri ailə həyatına hazırlamaqda görür.

Bu cür faktlardan aydın olur ki, ABŞ-ın müasir professorları üçün tələbələrdə elmi təfəkkürü inkişaf etdirmək,

yaxud onları vətəndaş kimi tərbiyə etmək və ya onlara ümumbəşəri dəyərlər aşılamaq kimi ali məqsədlər tələbələri gələcək ixtisaslarına hazırlamaq məqsədindən az əhəmiyyət kəsb etmir.

Bəs tərbiyənin məqsədi məsələsi keçmiş SSRİ məkanında necə həll edilirdi? Məlum olduğu kimi, SSRİ məkanında, o cümlədən Azərbaycan Sovet Respublikasında tərbiyə kommunist tərbiyəsi adlanırdı. Kommunist tərbiyəsinin məqsədi Yunanıstanda vaxtilə mövcud olmuş Afina tərbiyə sisteminin məqsədini və utopik sosialistlərin əsaslandırmağa çalışdıqları tərbiyə məqsədini andırırdı: şəxsiyyətin hərtərəfli inkişaf etdirilməsi. Məsələn, aparıcı sovet pedaqoqlarından bir qrupunun yazdığı dərs vəsaitində oxuyuruq: «Kommunist tərbiyəsi insan şəxsiyyətinin keyfiyyət və əlamətlərini hərtərəfli inkişaf etdirməyə, kommunist şəxsiyyəti formalaşdırmağa yönəlir». (Pedaqogika. Moskva. «Просвещение» nəşriyyatı, 1968, s. 25).

Bu ideya Rusiyada, o cümlədən Azərbaycan SSR-də çap olunmuş bütün pedaqoji ədəbiyyatın aparıcı ideyalarından birinə çevrilmişdi. SSRİ-nin tərkibində olan Azərbaycan üçün də bu ideya qaçılmaz idi.

Bəs indi necə? Azərbaycan Respublikası dövlət müstəqilliyi qazandıqdan sonra tərbiyənin məqsədi məsələsi nə vəziyyətdədir? Bu barədə növbəti məqalədə.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 10 iyun 2005)

20. MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBIYƏ NƏZƏRİYYƏSİ (ikinci məqalə)

Tərbiyənin mərhələlərinə uyğun gələn üsulların tətbiqində, yəni tərbiyə zamanı özünü göstərən bir sıra ziddiyyətlər və qanunauyğunluqlar üzə çıxarılmışdır. Bu ziddiyyətlər və qanunauyğunluqlar hansılardır?

Konkret qanunauyğunluqların səciyyəvləndirilməsinə keçməzdən əvvəl ziddiyyətlər və qanunauyğunluqlar məsələlərinin ədəbiyyatda qoyuluşuna qısa bir nəzər salmaq lazım gəlir.

Tərbiyə prosesində ziddiyyətlər məfhumu. Pedaqoji ədəbiyyatda belə bir fikir vardı: tərbiyə prosesində müşahidə olunan ziddiyyətlər onun, yəni tərbiyənin hərəkətverici qüvvələridir. Lakin milli pedaqogikada bu fikrə bir qədər diqqətlə yanaşıldıqda məlum olmuşdur ki, nəzərdə tutulan ziddiyyətlər nəinki tərbiyə işini irəlilətmir, hətta ona mane olur; ziddiyyətlər müəyyənləşdirildikdə və aradan qaldırıldıqda hərəkətverici qüvvəyə çevrilir. Fikrimizi konkret misalda aydınlaşdıraq. Məsələn, müəllim (tərbiyəçinin) tələbi və uşağın (tərbiyə olunanın) marağı arasında ziddiyyəti misal gətirirlər. Deyirlər ki, bu cür ziddiyyətlər hərəkətverici qüvvədir. Halbuki, həmin ziddiyyətlərin mövcudluğu özlüyündə tərbiyə işinə əngəl törədir, çətinlik yaradır.

Tərbiyə işində uşaqların (yaxud şagirdlərin və ya tələbələrin) maraq dairəsi öyrənildikdə və müəyyən dərəcədə nəzərə alındıqda isə qarşılıqlı anlaşma yaranır, nəticədə istənilən səmərəni əldə etmək imkanı qazanılır.

Tərbiyə prosesində ziddiyyətlər dedikdə, bu prosesi əmələ gətirən bütün ünsürlər arasında özünü göstərən uyğunsuzluqlar nəzərdə tutulur. Ziddiyyət səciyyəli uyğunsuzluqlar tərbiyə prosesində çox müşahidə olunur. Məsələn, tərbiyə prosesini müəllimin (və ya valideynin) idarə etmək səyi ilə şagirdin (tələbənin) müstəqilliyə can atması arasında; tərbiyə olunan şəxsin fiziki inkişafı ilə sosioloji inkişafı arasında; şəxsə göstərilən pedaqoji təsirlə onun (yəni şəxsin) psixoloji-mənəvi hazırlığı arasında; tərbiyənin rəsmi məqsədi ilə mühit arasında; tərbiyə olunanların arzuları ilə psixoloji imkanları arasında olan uyğunsuzluqlar buna misal ola bilər. Tərbiyə işində ziddiyyətlər adlandırılan bu cür uyğunsuzluqlar tərbiyəni çətinləşdirir; uyğunsuzluqlar dərk olunaraq aradan qaldırıldıqda tərbiyənin hərəkətverici qüvvəsinə çevrilir.

Ziddiyyətlər iki qrupa ayrılır: zahiri ziddiyyətlər və daxili ziddiyyətlər. Müşahidəsi mümkün olan ziddiyyətlər zahiri, görünməsi mümkün olmayan ziddiyyətlər isə daxili ziddiyyətlər adlanır.

Yuxarıda gətirdiyimiz misallarda şəxsin arzusu ilə həmin arzunu reallaşdırmağa imkan verən psixoloji hazırlığın olmaması arasındakı uyğunsuzluq daxili ziddiyyətlərə misal ola bilər. Çünki, b cür uyğunsuzluğu gözlə görmək mümkün deyil: onu yalnız xüsusi aparılan araşdırmalar vasitəsi ilə müəyyənləşdirmək mümkün olur.

Övladları qarşısında eyni məsələ üzrə atanın qoyduğu tələblə ananın qoyduğu tələb arasında uyğunsuzluq zahiri ziddiyyətə aid misal ola bilər. Çünki bu cür uyğunsuzluğu müşahidə etmək mümkündür.

Deməli, zahiri və ya daxili ziddiyyətlər tərbiyə işini çətinləşdirirsə, onların duyulması, aşkara çıxarılması və aradan qaldırılması tərbiyəni asanlaşdırır, onun hərəkətverici qüvvəsinə çevrilir.

Tərbiyə prosesinin qanunauyğunluğu və qanunu məfhumları. Tərbiyənin qanunauyğunluğu məfhumunun mahiyyətinə dair pedaqoji ədəbiyyatda ayrılıq yoxdur. Bəzi mənbələrdə pedaqoji elmin və tərbiyənin qanunauyğunluqları eyniləşdirilir; onlara fərq qoyulmur. Məsələn, D.O.Lordkipanidze «Didaktika» adlı kitabında üç «qanun» adını çəkir və arxasınca yazır: «bun qanunlarla yanaşı sovet pedaqogikası və tərbiyə aşağıdakı qanunauyğunluqlarla da səciyyələnir».

Göründüyü kimi, bu fikirdə, əvvəla, didaktika və tərbiyə məfhumları eyniləşdirilir; ikincisi, pedaqogika və tərbiyəyə fərq qoyulmur, üçüncüsü, qanun və qanunauyğunluq eyni məzmunlu məfhumlar kimi təqdim edilir.

Təlim və tərbiyəni eyniləşdirmək və orada cərəyan edən qanunauyğunluqları qeyri-müəyyən formada ifadə etmək halları da vardır. M.A.Danilov və M.N.Skatkinin redaktəsi ilə çap olunmuş «Дидактика средней школы» adlı kitabdakı fikir buna nümunə ola bilər. Orada təlimin qanunauyğunluğu belə adlanır: «Təlim və tərbiyədə şagirdlərin fəallığı». Bu fikirdə təlim-tərbiyə ilə nəinki eyniləşdirilir, heç qanunauyğunluğun mahiyyəti açılmır. Belə çıxır ki, fəallıq qanunauyğunluqdur. Yalnız bir hadisə – fəallıq qanunauyğunluq ola bilərmi? «Pedaqogika» adlı kitabın 213-cü

səhifəsində şərh edilən «qanunauyğunluqlar» da bu qəbildəndir. Burada da pedaqoji faktların adı çəkilir, lakin aralarındakı asılılığın mahiyyəti kölgədə qalır. Məsələn, «qanunauyğunluğun» biri belə ifadə olunur: «Tərbiyə – fəaliyyət və ünsiyyət ayrılmazdır». Əvvəla, heç də bütün insan fəaliyyəti və adamlar arasındakı ünsiyyət tərbiyə ilə bağlı olmur. İkincisi, tərbiyə, fəaliyyət və ünsiyyət arasındakı əlaqə və asılılığın nədən ibarət olduğu bu cür ifadələrdə açılır.

Belə çıxır ki, ümumiyyətlə qanunauyğunluq, o cümlədən pedaqoji qanunauyğunluq məfhumlarının mahiyyəti çoxları üçün qaranlıqdır. Belə bir vəziyyəti nəzərə alaraq qanunauyğunluq məfhumuna aydınlıq gətirməyə çalışaq.

Qanunauyğunluğu səciyyələndirən başlıca əlamətlərdən biri onun obyektiv səciyyə daşmasıdır; yəni ümumiyyətlə qanunauyğunluq xarici aləmdə, təbiət və cəmiyyət hadisələrində, habelə təfəkkür hadisələrində cərəyan edir. İkincisi, qanunauyğunluq həmin hadisələr arasındakı qarşılıqlı əlaqə və asılılıqlarda özünü göstərir. Üçüncüsü, təbiət və cəmiyyət hadisələrindəki əlaqə və asılılıqlar dönə-dönə təkrarlandıqda qanunauyğunluq halına düşür.

Deməli, obyektiv şəkildə mövcud olan təbiət, yaxud cəmiyyət və ya təfəkkür hadisələrində səbəb-nəticə arasında davamlı təkrar olunan asılılığın mahiyyətinin aydın və dəqiq ifadəsi qanunauyğunluqdur. Qanunauyğunluğun yığcam ifadəsi isə qanundur.

Qanunauyğunluğun bu cür başa düşülməsi tərbiyə hadisələrində də özünü doğruldur. Yəni, tərbiyə hadisələrindəki səbəb-nəticə arasında asılılıqların dönə-dönə təkrar olunması tərbiyə prosesinin qanunauyğunluğudur.

Bu anlamı bir misalda konkretləşdirək. Tərbiyə işində müşahidə olunur ki, uşağın qarşısında qoyulan tələblə (məsələn, hər hansı əşyanın şəklini səliqəli çəkmək tələbi ilə) bu tələbi istənilən səviyyədə icra etmək üçün həmin uşağın malik olduğu psixoloji keyfiyyətlər arasında müəyyən asılılığın varlığı özünü göstərir. Həmin psixoloji keyfiyyətlər uşaqda formalaşıbsa, tapşırıq yüksək səviyyədə yerinə

yetirilir; əks halda tapşırıq icra olunur, yaxud səliqəsiz icra olunur. Deməli, tələb və ya tapşırıqla onun icra vəziyyəti arasında asılılıq mövcuddur. Bu asılılığın mahiyyəti, yəni qanunauyğunluq belədir: tərbiyə zamanı uşağa verilən tapşırıq onun psixoloji imkanlarına uyğun gəldikdə icra səmərəli, uyğun gəlmədikdə isə – keyfiyyətsiz olur.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 8 iyul 2005)

21. MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBIYƏ NƏZƏRİYYƏSİ (Üçüncü məqalə)

Tərbiyənin qanunauyğunluqları məsələsinin ədəbiyyatda qoyuluşuna dair. Məlumdur ki, hər bir elmin yetkinlik səviyyəsi onun müəyyənləşdirdiyi kifayət qədər əsaslandırıldığı qanunauyğunluqlarla ölçülür. Nə üçün? Çünki hər hansı elmin yaxın məqsədi təmsil etdiyi həyat sahəsində hökm sürən, cərəyan edən qanunauyğunluqları üzə çıxararaq həmin sahədə çalışan əməli işçiləri bu qanunauyğunluqlarla silahlandırmaqdan, onların fəaliyyətinin səmərəliliyini artırmaqdan ibarətdir. Pedaqoji elm bu cəhətdən istisnalıq təşkil edə bilməz. Pedaqoji elmin yaxın məqsədi pedaqoji prosesdə baş verən qanunauyğunluqları aşkarlamaqdan və təhsil işçilərini həmin qanunauyğunluqlara qovuşdurmaqdan, onların zəhmətinin məqsədyönlüyünü daha da gücləndirməkdən ibarət olmalıdır.

Sual vermək yerinə düşərdi: görəsən sözügedən məsələ sovet dövründə necə həll edilmişdir? Keçmiş sovet dövrünün ən aparıcı pedaqoqlarından N.K.Qonçarovun, F.F.Korolyovun, B.P.Yesipovun, N.İ.Boldirevin, Q.Şukinanın, A.D.Danilovun və bir çox başqalarının qələmindən çıxmış pedaqogika adlı dərslər vəsaitlərini nəzərdən keçirmişik. Lakin bizi maraqlandıran suala qənaətləndirici cavab tapa bilməmişik. Məsələn, 1968-ci ildə Moskvada «*Просвещение*» nəşriyyatı tərəfindən buraxılmış «Pedaqogika» adlı dərslər vəsaitində nəinki tərbiyənin, nəinki təlimin qanunauyğunluğu barədə, hətta ümumiyyətlə, pedaqoji qanunauyğunluq

haqqında heç bir məsələ qaldırılmır. Yaxud, yenə həmin nəşriyyatın 1967-ci ildə çap etdirdiyi «Общие основы педагогики» adlı kitab pedaqoji elmin başlıca nəzəri məsələlərinə həsr edilsə də pedaqoji qanunauyğunluqlar, o cümlədən tərbiyənin qanunauyğunluqları məsələsi müəlliflərin diqqətindən kənar qalmışdır. SSRİ-nin son illərində işıq üzü görmüş «Педагогика» adlı dərs vəsaitlərində də tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları məsələsinə toxunulmamışdır. O dövrün ən görkəmli pedaqoqlarından biri hesab edilmiş Y.К. Babanskinin redaktorluğu ilə 1988-ci ildə «Просвещение» nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Педагогика» adlı dərs vəsaiti buna misal ola bilər. 1967-ci ildə Moskvada həmin nəşriyyat tərəfinədən çap olunmuş «Хрестоматия по педагогике» adlı müntəxəbatda bütün görkəmli sovet pedaqoqlarının fikirləri problemlər üzrə qruplaşdırılmışdır. Lakin pedaqoji qanunauyğunluq məsələsinə toxunulmamışdır. 1989-cu ildə «Десткая литература» nəşriyyatının çap etdirdiyi «Педагогика для всех» adlı kitabda da eyni vəziyyətdir.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmazdı ki, guya sovet dövründə tərbiyənin qanunauyğunluqları məsələsi barədə düşünüən olmamışdır. Faktlardan məlum olur ki, tək-tək olsa da, məsələyə toxunmaq halları mövcuddur. Bu cəhətdən iki kitab diqqətəlayiq hesab edilməlidir. Bunların ikisi də Moskvada «Просвещение» nəşriyyatının məhsuludur. Biri «Педагогика школы» adında 1977-ci ildə, digəri «Просвещение» adında 1981-ci ildə işıq üzü görmüşdür.

Birinci kitabın 11-ci səhifəsində «Тәрbiyə prosesinin qanunauyğunluqları» adlı yarımbaşlıq verilmişdir. Bu hissədə insanlar, o cümlədən uşaqlar arasında ünsiyyət, oyun və fəaliyyət məfhumları geniş təhlil edilir; təhlil əsasında üç qanunauyğunluq qeydə alınır. Onlardan biri belə ifadə olunur: tərbiyə olunanların cəmiyyət üçün faydalı fəaliyyəti nə qədər məqsədyönlü təşkil edilsə, onların ünsiyyəti nə qədər ağıllı qurulursa, tərbiyə prosesi o qədər səmərəli cərəyan edir. Yaxud, digər qanunauyğunluq belə

təqdim olunur: şəxsin daxili aləminə tərbiyə prosesinin təsiri gücləndikcə, onun səmərəsi artır.

Qanuna uyğunluqların həmin ifadə tərzlərinin məzmunundakı qeyri-müəyyənliyə (məqsədyönlüyün və ya ağıllılığın aydın olmağına) baxmayaraq, onları məqbul hesab etmək olar. Çünki həmin ifadələrdə səbəb də (faydalı fəaliyyətin təşkili), nəticə də (tərbiyənin səmərəliliyi), onların arasındakı asılılıq da nəzərə alınmışdır; bu, sevindirici haldır.

İkinci kitaba gəldikdə, deməli ki, onun 168-ci səhifəsində də «Tərbiyənin mahiyyəti və başlıca qanuna uyğunluqları» adlı yarımbaşlıq verilmişdir. Həmin yarımbaşlığın adı əvvəlki kitabın yarımbaşlığında addan azacıq fərqlənsə də, mahiyyət eynidir. Bu kitabın müəllifləri də ünsiyyət, oyun və fəaliyyət məlumatlarının təhlili əsasında üç qanuna uyğunluğun olduğunu yazırlar; qanuna uyğunluqların ifadəsində ayrı-ayrı sözlər fərqlənsə də mahiyyət fərqlənməmişdir: əvvəlki kitabdakı fikirlər təkrar olunur. Bunlarla yanaşı, sovet dövründə pedaqoji elmin qanuna uyğunluqları ilə tərbiyənin qanuna uyğunluqları arasında fərq qoymamaq, onları eyniləşdirmək, bununla da ciddi nəzəri nöqsanlara yol vermək hallarına da rast gəlmək olur. Məsələn,

D.O.Lordkipanidzenin «Didaktika» adlı əsərinin 12-ci səhifəsində (Tbilisi Universitetinin nəşriyyatı, 1985) qanuna uyğunluq formasında ifadə olunmamış üç «qanunun» adı çəkilir və arxasınca yazılır: «bu qanunlarla yanaşı sovet pedaqogikası və tərbiyə aşağıdakı qanuna uyğunluqlarla da səciyyələnir». Deməli, Lordkipanidze üçün nəinki qanun və qanuna uyğunluq arasında, hətta pedaqoji elm və tərbiyə arasında da fərq yoxdur.

Soruşmaq yerinə düşərdi: görəsən SSRİ dağılandan və müttəfiq respublikalar dövlət müstəqilliyi qazanandan sonra müzakirə etdiyimiz məsələdə yaxşıya doğru dönüş yaranmışdırmı? Deməli ki, Rusiyada da, Azərbaycan Respublikasında da müəyyən irəliləyiş və canlanma əmələ

gəlmişdir. Rusiyada da, Azərbaycanda da peaqogika adlı bir deyil, bir neçə dərslik və dərs vəsaiti çap etdirilmişdir.

Müstəqillik dövründə Rusiyada çapdan çıxmış və geniş yayılmış iki kitaba müraciət edək. Biri belə adlanır: «Педагогика. Курс лекций»; 1988-ci ildə «Yurayt» nəşriyyatı tərəfindən çap edilib; müəllifi B.Lixaçovdur. Kitabda tərbiyənin qanunauyğunluqlarına toxunulur. Müəllifin orijinallığı orasındadır ki, o, tərbiyənin qanunauyğunluğunu tərbiyə haqqında öz anlayışı əsasında ifadə etməyə çalışmışdır. Əvvəlcə görək Lixaçov tərbiyəni necə başa düşür. O, yazır: «İctimai münasibətlərin inkişafı qanunları ilə üzvi şəkildə bağlı olan konkret tarixi tərbiyə prosesinin obyektiv qanunları, habelə gənc nəsli formalaşdıran real tərbiyə təcrübəsi, pedaqoji prosesi təşkil etməyin xüsusiyyətləri və şəraiti» (səh. 72).

Bu cür dolaşq və qeyri-müəyyən anlamdan çıxış edən B.Lixaçova görə tərbiyənin əsas qanunu belədir: «İctimai həyata daxil olmağın zəruri şərti kimi, yaşlı nəslin sosial təcrübəsini gənc nəslin hökmən münimsəməsi, nəsillər arasında varisliyin reallaşdırılması, cəmiyyətin, ayrı-ayrı fərdlərin və hər bir şəxsin daxili qüvvələrinin inkişaf etdirilməsi qanunu» (səh. 74).

Tərbiyənin «qanunu»nu açmağa və ifadə etməyə müəllifin cəhd göstərməsini, əlbəttə, alqışlamaq lazımdır. Lakin həmin anlam, fikrimizcə, bir çox cəhətdən qanun və ya qanunauyğunluq kimi qəbul etmək çətindir. Əvvəla, həmin anlam qarşıya qoyulan vəzifəyə bənzəyir; ikincisi, o, təhsil anlayışını andırır; üçüncüsü, həmin anlamda qanunauyğunluq əlamətləri görünür.

Müraciət etmək istədiyimiz ikinci kitab belə adlanır: «Педагогика. Новый курс». Müəllifi İ.P.Podlasıydır; 2000-ci ildə «Vlados» nəşriyyatı çap etmişdir (iki kitabdən ibarətdir). İkinci kitab tərbiyəyə həsr edilmişdir. Sevindirici haldır ki, 22-ci səhifədə «Tərbiyə prosesinin ümumi qanunauyğunluqları» adında ayrıca bölmə verilmişdir. Burada on bir qanunauyğunluğun adı çəkilir. Lakin onlardan heç biri tam qanunauyğunluq formasına salınmamışdır.

Bu səbəbdən də belə «qanunauyğunluqlardan» istifadə işi xeyli çətinləşmiş olur. Məsələn, onlardan biri belə ifadə olunubdur: «Tərbiyənin səmərəliliyi formalaşmış tərbiyə münasibətlərindən asılıdır»; yaxud, başqa misal: «Tərbiyənin səmərəliliyi obyektiv və subyektiv amillərin cəmindən asılıdır». Deyilməlidir ki, qalan dirnaqarası qanunauyğunluqlar da eyni üsluba ifadə edilmişdir.

Yığıcam da olsa, həmin nümunələri təhlil edək. Əvvəlcə onu deyək ki, tərbiyənin qanunauyğunluğu məsələsinə rast gəldiyimizdən məm nunluğumuzu bildiririk. Bununla yanaşı, deməyə məcburuq ki, həmin ifadələr həqiqi qanunauyğunluqdan çox-çox uzaqdır. Əvvəla, onların ayrılıqda hərəsindən nəzərdə tutulmuş səbəb və nəticə arasında asılılığa işarə olunsa da həmin asılılığın mahiyyəti açılmamışdır və bu səbəbdən də ifadə edilməmişdir. Halbuki, real qanunauyğunluq üçün bu cəhətlər olduqca vacibdir. Digər tərəfdən, qanunauyğunluq adlandırılmış həmin ifadələrdə səbəb də, nəticə də qeyri-müəyyən formada təqdim edilmişdir. Gətirdiyimiz ifadələrdə tərbiyənin səmərəliliyi (nəticə) də, səbəblər (birinci misalda «formalaşmış tərbiyə münasibətləri», ikinci misalda isə «obyektiv və subyektiv amillərin cəmi») də oxucu üçün mücərrəddir, aydın deyil; deməli, reallıqdan uzaqdır; başqa sözlə, tərbiyə işində həmin «qanunauyğunluqlardan» istifadə tərbiyəçilər üçün əlçatan deyil.

Sual olunur: bəs Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində tərbiyənin qanunauyğunluğu məsələsi üzrə vəziyyət necədir? Etiraf edək ki, bu dövr pedaqoji elm üçün xüsusilə uğurlu hesab edilə bilər. Ölkəmiz dövlət müstəqilliyinə qovuşan kimi yalnız pedaqogikanın nəzəriyyəsinə aid azı yeddi «Pedaqogika» adlı dərslik və dərs vəsaiti işıq üzü görmüşdür. Bu kitabların bəzilərində, məsələn, 2000-ci ildə «Renessans» nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Pedaqogika»da tərbiyənin qanunauyğunluğu məsələsinə toxunulmur; digərlərində isə bu məsələyə diqqət yetirmək halları var. Təəssüf ki, tərbiyənin qanunauyğunluğu məsələsinə toxunan «Pedaqogika»ların

əksəriyyəti orijinallıqdan uzaqdır. Hətta olduğu kimi, əvvəldən axıradək köçürmə halları da mövcuddur. Məsələn, «Çaşıoğlu» nəşriyyatının 2003-cü ildə çap etdirdiyi «Pedaqogika. Yeni kurs» adlı kitabın 319-cu səhifəsində «Tərbiyə prosesinin ümumi qanunauyğunluqları» başlığı altında şərh edilən «qanunauyğunluqların» hamısı və onların «şərhi» olduğu kimi, cümləbəcəmlə yuxarıda adını çəkdiyimiz İ.P.Podlasiyın 2-ci kitabının 22-26-cı səhifələrindəki fikirləri ilə eynidir. Podlasiyın fikirlərinə dair yuxarıda göstərdiyimiz münasibət eynilə Azərbaycanda «Çaşıoğlu» nəşriyyatının 2003-cü ildə çap etdirdiyi kitabdakı fikirlərə də aid edilməlidir.

Göründüyü kimi, istər sovet dövründə, istərsə də sovetlərdən sonrakı illərdə pedaqoq alimlərin əksəriyyətinin yazdığı «Pedaqogika» kitablarında tərbiyənin qanunauyğunluqları məsələsinə toxunulmamışdır. Bununla belə, tək-tək olsa da, həmin məsələyə xüsusi diqqət yetirmək halı da olmuşdur. Lakin belə hallarda qanunauyğunluqların ifadə tərzləri ciddi qüsurlardan, təəssüf ki, xali deyil.

Soruşmaq yerinə düşərdi: tərbiyə qanunauyğunluqlarının ifadə tərzlərindəki qüsurları nə ilə izah etmək olar? Fikrimizcə, bunun başlıca səbəbini nəzərdən keçirdiyimiz əsərlərdə, ümumiyyətlə qanunauyğunluq, xüsusən də pedaqoji qanunauyğunluq, məfhumunun mahiyyətinin nədən ibarət olduğu barədə söhbətin getmədiyində axtarmaq lazımdır. Deməli, problemə aydınlıq gətirmək üçün, ümumiyyətlə, qanunauyğunluq, habelə pedaqoji qanunauyğunluq məfhumlarının mahiyyətini açmaqdan başlamaq lazımdır. Necə?

Qanunauyğunluq və qanun məfhumları haqqında fikirlər. Qanunauyğunluq və qanun məfhumlarının mahiyyəti barədə düşüncələr olmuş və indinin özündə də var. Tarixdən məlumdur ki, dünyanın inkişafı ilə əlaqədar materialist dialektikada bir sıra ümumi qanunlar müəyyənləşdirilmişdir: əksliklərin vəhdəti qanunu, inkarı inkar qanunu, hər şeyin daim hərəkətdə olması qanunu, forma və

məzmunun vəhdəti qanunu, hadisələrin zaman və məkanda baş verməsi qanunu.

Bəs qanun və ya qanunauyğunluq məfhumlarının mahiyyəti nədən ibarətdir? Fərəhlidir ki, həmin suala Z.Qaralov da cavab tapmağa çalışmışdır. O, təbiətin ümumi qanunları barədə dünya miqyasında düşünən alimlərin fikirlərini «Fizika qanunlarının tədrisi» (Bakı, «Elm», 1997) adlı monoqrafiyasında nəzərdən keçirmişdir. Qaralov mövcud fikirləri ümumiləşdirərək belə nəticəyə gəlmişdir: «Təbiət və cəmiyyət qanunları barədə alimlərin əksəriyyəti həmrəydir: dünyanın cisim və hadisələrində olan ümumi, mühüm, zəruri, təkrarlanan və dayanıqlı əlaqələrin elmi ifadəsi qanun kimi başa düşülür».

Z.Qaralov qanunauyğunluq məfhumuna da toxunmuşdur. O yazır: «Qanunauyğunluq – obyektin daxilində və ya bir neçə obyektin qarşılıqlı təsiri əsasında cərəyan edən dəyişmələrin müəyyən səviyyədə ümumiləşdirilmiş təzahürüdür» (səh. 24). Müəllif yenə həmin səhifədə qanun və qanunauyğunluq məfhumlarına əlavə şərh verir və deyir: «Qanunauyğunluq qanundan geniş anlayışdır».

Belə hesab edirik ki, həmin məfhumların mahiyyətinə Z.Qaralovun aydınlıq gətirməyə meyilli olması alqışlanmalıdır. Lakin, bununla belə, qanun və qanunauyğunluq məfhumlarının mahiyyətinə dair verilmiş təriflərdən aydın sezilir ki, bu məfhumlarda oxşarlıq üstünlük təşkil etdiyindən onların fərqi tam açmaqda, digər alimlər kimi, Z.Qaralov da çətinliklə üzləşmişdir. Çünki onun məfhumlara verdiyi təriflər mahiyyətcə fərqlənmədiyi halda, onların şərhində fərqi açmaq cəhdi aydın sezilir. Hətta yuxarıda adını çəkdiyimiz monoqrafiyanın 28-ci səhifəsində Qaralov çox düzgün olaraq yazır ki, ...qanunların heç bir mahiyyətini hələlik olduğu kimi açma bilməmişdir

Ortaya sual çıxır: qanun və qanunauyğunluq məfhumları oxşardır, yoxsa eyniyyət təşkil edir? Əgər eyniyyət təşkil edirsə, onları fərqləndirməyə dəyməz. Yox, əgər onlar oxşar məfhumlardırsa, onda onların fərqi hökmən açılmalıdır. Bu fərq milli pedaqogikada açılmışdır. Milli pedaqogikada

sübut olunmuşdur ki, qanun və qanunauyğunluq eyni mahiyyətin iki: qısa və geniş ifadəsindən başqa bir şey deyil. Qanunauyğunluq məfhumunda hadisələr arasındakı davamlı təkrarlanan asılılığın mahiyyəti aydın və dəqiq ifadə edilir; qanunda isə həmin mahiyyət nəzərdə tutulur, ona yalnız işarə edilir. 1996-cı ildə «Maarif» nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Pedaqogika» dərslisinin 220-228-ci səhifələrində bu barədə geniş məlumat verilir, xeyli misallar gətirilir. Məsələn, həmin dərsləklərin 220-ci səhifəsində təlimin qanunauyğunluqları və qanunları barədə pedaqoq alimlər fikirləri təhlil edildikdən sonra yazılır: «Deməli, təlimin qanunu və qanunauyğunluğu məfhumlarını eyniləşdirmək düzgün olmadığı kimi, onların daxili əlaqəsini unutmaq da düzgün deyil». Bu fikrin arxasınca bir sıra qanunauyğunluqlar açılaraq ifadə edilir və onlar qanun formasında oxucuya təqdim olunur. Bircə misal gətirək. Tədrisin həyatla, istehsalatla əlaqələndirilmə vəziyyəti ilə mənimsəmə səviyyəsi arasındakı asılılıq məsələləri konkret faktlar əsasında təhlil ediləndən sonra belə bir qanunauyğunluq açılır: mövzunun tədrisi həyatla, istehsalatla nə qədər ətraflı əlaqələndirilsə, həmin mövzu üzrə şagirdlərin mənimsəmə səviyyəsi bir o qədər yüksək olur.

Həmin qanunauyğunluq qanun formasında belə ifadə edilir: təlimin həyatla əlaqələndirilməsi qanunu.

İstərdim ki, hörmətli Z.Qaralov öz əsərində qanunauyğunluq və qanun məfhumları arasındakı oxşarlığa və fərqa dair bizim mövqeyimizə də münasibət bildirəydi.

Bəzi əsərlərdə elmin inkişaf qanunları və real gerçəkliyin qanunları eyniləşdirilir, onların fərqli olduqlarına əhəmiyyət verilmir. «Didaktika» (Tbilisi Universitetinin nəşriyyatı, 1985) və «Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri» (Bakı, «Maarif», 1993) adlı əsərlərdə söylənən bəzi fikirlər buna misal ola bilər. Birinci kitabın müəllifi D.O.Lordkipanidze həmin əsərin 12-ci səhifəsində üç qanunun adını çəkir və yazır: «Bu qanunlarla yanaşı sovet pedaqogikası və tərbiyə aşağıdakı qanunauyğunluqla da səciyyələnir». Sonra nəzərdə tutduğu «qanunauyğunluğu» ifadə edir.

Göründüyü kimi, bu mühakimədə bir tərəfdən qanun və qanunauyğunluq məfhumları eyniləşdirilir, digər tərəfdən, adlarını çəkdiyi «qanunauyğunluqlar» həm pedaqoji elmə, həm də tərbiyəyə aid edilir.

Yuxarıda istinad etdiyimiz ikinci kitabın müəllifləri (B.Əhmədov və A.Hacıyev) əsəri «Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri» adlandırdıqları halda, onun məzmununda təlim-tərbiyənin qanunları və prinsiplərindən söz açmışlar. Belə çıxır ki, pedaqogikanın qanunları və prinsipləri elə təlim-tərbiyənin qanunları və prinsipləridir: onların arasında heç bir fərq yoxdur.

Milli pedaqogikada isə sübut olunmuşdur ki, təbiət və cəmiyyət hadisələrində cərəyan edən qanunauyğunluqlar və həmin qanunauyğunluqları üzə çıxarmaqla məşğul olan elmin inkişafı qanunauyğunluqları başqa-başqa səciyyəli məfhumlardır.

Nəinki elmin tədqiq etdiyi sahədə baş verən qanunauyğunluqlarla həmin elmin inkişaf qanunauyğunluqlarını fərqləndirmək lazımdır, hətta xarici aləmin ayrı-ayrı sahələrində üzə çıxarılan qanunauyğunluqlarla pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını da fərqləndirməyin əhəmiyyəti vardır. Çünki axırıncı qəbildən olan qanunauyğunluqlar bütün ali məktəblərdə deyil, yalnız pedaqoji ali məktəblərdə və pedaqoji təmayüllü fakültələrdə tədris edilir. Bu səbəbdən də milli pedaqogikada pedaqoji qanunauyğunluqlar iki əsas qrupa ayrılır: pedaqoji elmin inkişaf qanunauyğunluqları və pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları. İkincilər də, öz növbəsində, üç qrupa ayrılır: pedaqoji prosesin ümumi qanunauyğunluqları, təlimin qanunauyğunluqları və tərbiyənin qanunauyğunluqları. (Bax. Məktəb pedaqogikası, Bakı, «Çaşıoğlu», 2002, səh. 56).

Milli pedaqogikada pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunu səciyyələndirən əlamətlər də, onun mahiyyəti də açılmışdır. Pedaqoji qanunauyğunluğu səciyyələndirən əlamətlərə aşağıdakılar aid edilmişdir: 1) belə qanunauyğunluğun pedaqoji hadisələrlə, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafı, habelə onlara aid olan fikirlərlə bağlılığı; 2) həmin

hadisələrdə səbəb-nəticə arasında əlaqənin mövcudluğu; 3) bu əlaqənin dayanıqlı olması; 4) həmin əlaqənin aydın, birmənalı başa düşülməsi; 5) aydın duyulan əlaqənin dildə dəqiq ifadə olunması.

Həmin əlamətləri nəzərə alan milli pedaqogika pedaqoji qanunauyğunluq məfhumunun mahiyyətini belə dəyərləndirmişdir: təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf hadisələrində dönə-dönə təkrar olunan davamlı səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyətinin başa düşülməsi, dildə aydın və dəqiq ifadəsi pedaqoji qanunauyğunluqdur.

Bu anlama uyğun açılan qanunauyğunluğu sonradan yığcam şəkildə-qanun formasında ifadə etmək mümkün olur. Yəni qanunauyğunluğun mahiyyəti müvafiq qanunda açılmaz, yalnız ona işarə edilir.

Milli pedaqogikada artıq kök salmış bu ideyalar 1999-cu ildə «Nicat» nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Ali məktəb pedaqogikası» və «Çaşıoğlu» nəşriyyatının məhsulu olan və 2002-ci ildə işıq üzü görmüş «Məktəb pedaqogikası» adlı dərsliklərdə, habelə 2003-cü ildə yenə «Çaşıoğlu» nəşriyyatının çap etdiyi «Məktəb pedaqogikası sxemlərdə» adlı əsərdə daha da dərinləşmiş və genişləndirilmişdir.

Sual olunur: Milli pedaqogikada konkret hansı pedaqoji qanunauyğunluqlar necə açılmış və dildə necə aydın ifadə olunmuşdur?

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 8 iyul 2005)

22. MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBIYƏ NƏZƏRİYYƏSİ (Dördüncü məqalə)

Tərbiyənin mühitlə əlaqəsində qanunauyğunluq. Faktlar göstərir ki, tərbiyə həyata keçirildiyi maddi və mənəvi mühitdən ayrılmazdır. Tərbiyənin təşkil etdiyi yerlərdə (məsələn, ailələrdə və ya məktəblərdə) maddi-texniki və mənəvi-psixoloji mühit başqa-başqa ola bilir. Bu cür müxtəliflik aparılan tərbiyə işinin səviyyəsinə bu və ya digər dərəcədə təsir göstərir: onun səmərəsini artırır da, azaldır da

bilir. Faktlardan aydın olur ki, məsələn, tədris müəssisəsi rəhbərləri ilə müəllimlər arasında, müəllimlərin özləri arasında, müəllimlərlə şagirdlər arasında olan münasibətlərin xarakteri də tərbiyənin necəliyində əks-səda verir: onun faydasını gücləndirir, yaxud zəiflədir. Şərhləndirilən hadisələrdə müəyyən qanunauyğunluğun varlığı özünü qabarıq şəkildə göstərir; qanunauyğunluq belədir: münasib maddi-texniki və mənəvi-psixoloji mühitdə cərəyan edən tərbiyə işi uşaqların tərbiyəlilik səviyyəsini artırmağa imkan verir; tərbiyə işi namünasib şəraitdə cərəyan etdikdə tərbiyəlilik səviyyəsini artırmağı çətinləşdirir. Səciyyələndirdiyimiz qanunauyğunluğun qanun forması belədir: tərbiyədə səmərəliliyin həyata keçirildiyi mühitdən asılılığı qanunu.

Tərbiyənin həyatla əlaqələndirilməsində qanunauyğunluq. Müşahidələrdən məlum olur ki, hər hansı mövzu üzrə müşahidə apararkən, məruzə edərkən, disput keçirərkən, digər tərbiyəvi tədbir təşkil edərkən həyat faktlarına söykəndikdə, dövrümüzün real faktlarına istinad etdikdə, mövzunun bugünkü həyatımız üçün əhəmiyyəti açıldıqda iştirakçıların hisslərinə və şüuruna təsiri artır. Bunun əksi də müşahidə olunur: müəllimin, valideynin, digər tərbiyəçinin söhbəti ümumi səciyyə daşdıqda, hazırkı dövrlə əlaqələnmədikdə, konkretlikdən uzaq olduqda cansızıcı səciyyə daşıyır, dinləyicilərin hisslərinə və şüuruna o qədər də təsir etmir, tərbiyəlilik dərəcəsi istənilən səviyyəyə qalxmır. Göründüyü kimi, bu hadisələrdə müəyyən asılılıq vardır. Tərbiyənin səmərəlilik dərəcəsi həyatla əlaqələndirilmə vəziyyətindən asılı olur. Bu asılılığın mahiyyəti, yəni qanunauyğunluq belədir: tərbiyəvi tədbirin məzmunu real həyat faktları ilə zənginləşdirildikdə onun səmərəliliyi artır; quru sözcülüyə çevrildikdə səmərə azalır. Həmin qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi: tərbiyədə səmərəliliyin həyatla əlaqələndirilməsindən asılılığı qanunu.

Şagirdə hörmət və tələbkarlıqla əlaqədar qanunauyğunluq. Müşahidələr göstərir ki, tərbiyə zamanı şagirdlərə hörmət və tələbkarlıqla əlaqədar üç əsas münasibət olur. Bəzi tərbiyəçilər şagirdlərə münasibətdə hörmətə üstünlük verirlər;

həddən artıq mülayimlik göstərirlər; hər cür hərəkətə və hala güzəştə gedirlər. Belə tərbiyəçilərin iş təcrübəsində tələbkarlıq, sərtlik, təkidlilik yox dərəcəsində olur.

Digər qrup tərbiyəçilərin iş təcrübəsində tamam başqa münasibətin şahidi oluruq. Belə tərbiyəçilər tərbiyə işində tələbkarlığı üstün tuturlar: heç bir məsələdə, heç bir halda şagirdə güzəştə getmirlər; kiçik nöqsanı qabardır, tənbeh üsullarına əl atırlar.

Üçüncü qrup tərbiyəçilər öz şəxsiyyətlərində tələbkarlıqla hörməti qovuşdurmağa çalışırlar. Belə tərbiyəçilər şagirdə qarşı tələbkar olduqları qədər də hörmətə yer qoyurlar. Tələblərinin həyata keçirilməsində təkidli olan bu cür tərbiyəçi xoş söz tapıb şagirdi ruhlandırmağı da bacarır, uşaq şəxsiyyətini alçaldan, təhqir edən söz və ifadələrdən uzaq olur.

Şagirdlər, adətən, birinci və ikinci qrupa deyil, üçüncü qrupa aid olan tərbiyəçilərə rəğbət göstərirlər. Nə üçün? Çünki, birinci qrup tərbiyəçilərin mülayimliyindən, tələbkar olmadığından, iradə zəifliyindən şagirdlər sui-istifadəyə, saymamazlığa yol verirlər.

Müəllimlərdə yalnız tələbkarlıq, sərtlik görün, onlardan tənbeh alan, mehribanlıq görməyən, xoş söz eşitməyən şagirdlər belə müəllimlə ünsiyyətə meyil göstərmir, ondan gen gəzməyə çalışır.

Tələblərində təkidli olan, iradə möhkəmliyi göstərən tərbiyəçidən eyni dərəcədə qayğı və mehribanlıq görün şagirdlər özlərini ələ almalı, məsuliyyətli, intizamlı olurlar; məhz bu cür tərbiyəçilərə rəğbət bəsləyirlər.

Həmin faktlarda müəyyən qanunauyğunluq özünü aydın şəkildə göstərir: tərbiyəçinin yalnız tələbkar olduğu, yaxud yalnız hörmət göstərdiyi hallarda şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsi artmır; tələbkarlığı ilə hörmətinin vəhdətdə olduğu hallarda isə şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsi yüksəlir.

Bu qanunauyğunluğun qanun forması belədir: tələbkarlıqla hörmətin vəhdəti qanunu.

Tələblərlə əlaqədar qanunauyğunluq. Tərbiyə iştirakçıları müxtəlifdir: məktəb rəhbərləri və şagirdlər, müəllimlər və

şagirdlər, valideynlər və uşaqlar, ailənin yaşlı üzvləri və uşaqlar, zabitlər və əsgərlər, idarə rəhbərləri və tabelikdə olan şəxslər və s.

Tərbiyəçilərin tərbiyə olunanlar qarşısında qoyduğu tələblər də müxtəlif olur. Eyni pedaqoji məsələlərə tərbiyəçilərin münasibətində müxtəliflik halları ilə yanaşı həmrəylik halları da müşahidə edilir. Məsələn, ev tapşırıqlarının icrası vəziyyətinə, yaxud zəngdən sonra şagirdin sinfə daxil olması vəziyyətinə eyni sinifdə işləyən müəllimlərin münasibətlərinin necəliyi şagirdlərin əhval-ruhiyyələrində əks-səda verir. Yaxud, ailə şəraitində uşağın yol verdiyi qəbahətə valideynlərin eyni mövqedə və ya başqa-başqa mövqedə olmaları onun (uşağın) vəziyyətini yüngülləşdirir də, ağırlaşdırır da bilər. Bu cür hallar tərbiyənin həyata keçirildiyi digər yerlərdə (hərbi hissələrdə, idarə və müəssisələrdə) də müşahidə olunur.

Eyni hal üzrə ailədə atanın və ananın uşağa başqa-başqa münasibətləri, yaxud sinifdə müəllimlərin şagirdlərə fərqli münasibətləri müxtəlif psixoloji və pedaqoji nəticələrə səbəb olur; bu cür hallar tərbiyə olunan şəxslərdə belə bir hissə əmələ gətirir ki, tələblər ayrı-ayrı tərbiyəçilərin istəkləri və arzularından irəli gəlir; odur ki, bəzilərinin sözlərinə baxmaq, bəzilərinin isə sözlərinə baxmamaq olar.

Eyni hal üzrə valideynlər öz övladlarına, yaxud müəllimlər şagirdlərinə vahid mövqedən münasibət göstərdikdə uşaqlarda (şagirdlərdə) təqribən eyni psixoloji hisslər yaranır. Belə hallarda əmələ gələn hisslər tamamilə başqa məzmun kəsb edir. Bu dəfə tərbiyə olunanlar düşünür ki, tələblər tərbiyəçinin şəxsi istəyindən törəmir; ailənin, məktəbin, bütövlükdə cəmiyyətin tələbləridir, onlara əməl olunmalıdır.

Göründüyü kimi, bu faktlarda müəyyən qanunauyğunluq vardır: tərbiyə olunanlar qarşısında başqa-başqa şəxslərin qoyduqları tələblərdəki müxtəliflik tərbiyə işini nə qədər çətinləşdirirsə, tələblərdə vahidlik tərbiyə işini bir o qədər asanlaşdırır. Bunun qanun forması belədir: tələblərdə vahidlik qanunu.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 15 iyul 2005)

23. MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBİYƏ NƏZƏRİYYƏSİ (Beşinci məqalə)

Tərbiyənin planlılığı ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Müşahidələr göstərir ki, təbiyə olunanlara göstərilən pedaqoji təsirlər bir çox ötəri səciyyə daşıyır, ölçülüb-biçilmir, planlaşdırılmır. Tərbiyəçi (valideyn, müəllim, sinif rəhbəri) bu cür halları vaxtın olmadığı ilə izah edir.

Doğrudur, ailə şəraitində və ya məktəb həyatında valideyn, yaxud müəllim uşağın və şagirdin elə davranış tərzləri ilə rastlaşır ki, ona yerindəcə münasibət bildirmək, müəyyən izahat vermək, digər tədbir görmək lazım gəlir. Etiraf edək ki, bu cür hallarda tərbiyəçinin atdığı tərbiyəvi addımlar tələsiklik üzündən istənilən nəticəni verməyə bilir. Bu mənada qrup və ya kütləvi tərbiyəvi tədbirlərin əvvəlcədən diqqətlə planlaşdırılmadan keçirilməsinə də haqq qazandırmaq olmaz.

Bunun əksi də müşahidə olmur. Fərdi tərbiyəvi tədbir, yaxud qrup və kütləvi formada keçirilən tərbiyəvi tədbir qabaqcadan ətraflı planlaşdırıldıqda gözlənilən nəticəni əldə etmək mümkün olur.

Bu cür həyati faktlardan belə bir qanunauyğun nəticə çıxır; formasından asılı olmayaraq qarşıdakı tərbiyəvi tədbir, təbiyə işi, əvvəlcədən nə qədər diqqətlə ölçülüb-biçilirsə, gözlənilən nəticə bir o qədər tam həyata keçirilir və əksinə, təbiyə işi əvvəlcədən hərtərəfli planlaşdırılmadıqda gözlənilən nəticəni almaq çətinləşir.

Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: tərbiyədə səmərənin planlılıqdan asılılığı qanunu.

Söz və əməli nisbətində qanunauyğunluq. Təbiyə işinin müşahidəsi göstərir ki, bəzi tərbiyəçilərin davranışları və sözləri arasında uyğunsuzluq halları olur. Bu cür uyğunsuzluqlar bir çox halda təbiyə işini xeyli çətinləşdirir.

Tərbiyəçinin (müəllimin, valideynin və s.) əməli, davranışı onun söylədiyi fikirlərə, irəli sürdüyü tələblərə uyğun gələ də, gəlməyə də bilir. Birinci halda tərbiyəçinin sözünün kəsəri artır, əməli cazibədar qüvvəyə çevrilir,

tərbiyə olunanlar üçün örnək olur; ikinci halda isə tərbiyəçinin dediyi sözün heç bir kəsəri olmur, heç bir mənə kəsb etmir, onu atdığı addım, gördüyü əməli işi rişxənd hədəfinə çevrilir; bu səbəblərə görə də, tərbiyə olunanlar arasında hörmətdən düşür.

Deyilən faktlardan irəli gələn nəticə belədir: tərbiyə olunanlar arasında hörməti qazanmaq üçün tərbiyəçi çalışmalıdır ki, gördüyü əməli iş söylədiyi fikirlərə uyğun gəlsin.

Tərbiyə olunanlarla əlaqədar tərbiyəçinin üzərinə əlavə vəzifə düşür. Məsələ burasındadır ki, sözlə əməlin üst-üstə düşmədiyi hallar tərbiyə olunanlar (uşaqlar, şagirdlər, tələbələr) arasında da müşahidə edilir; onlardan kimsə hərəkətinin yolverilməz olduğunu bilir, lakin o cür hərəkət edir.

Tərbiyə olunan şəxsin əməli və fikri bir-birinə uyğun gəlmədikdə tərbiyəçi köməyə çatmalı, izahat verməli, düzəliş etməli olur. Soruşulur: Bu vəzifənin öhdəsindən hansı tərbiyəçi uğurla gələ bilər? Əməli sözümdən fərqlənməyən tərbiyəçi, yoxsa sözü əməlindən fərqlənən tərbiyəçi? Əlbəttə, əvvəlki tərbiyəçi. Çünki digər tərbiyəçi işə qarışarsa, tərbiyə olunan şəxs ona irad tuta bilər: siz özünüz həmişə dediyiniz kim hərəkət edirsiniz?

Deməli, şərh olunan faktlarda müəyyən qanunauyğunluq vardır: tərbiyəçinin sözü ilə əməli bir-birinə uyğun gəldiyi hallarda tərbiyə olunanların tərbiyəlilik səviyyəsi artır və əksinə, uyğun gəlmədiyi hallarda tərbiyəlilik səviyyəsi artmır.

Həmin qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: sözlə əməlin vəhdəti qanunu.

Tərbiyəçinin inam dərəcəsi ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Məktəblərimizin bir çoxunda və bəzi ailələrdə ipə-sapa yatmayan, çətin tərbiyə olunan uşaqlardan şikayətlənirlər. Belə uşaqlar haqqında deyirlər: «Qozbeli qəbir düzəldər», «mülayim də davranırsan, sərt də, lakin heç birinin səmərəsi olmur», «Neçə dəfə izah edirsən et, başa düşmür ki, düşmür» və s.

Bu cür nidalar, bu cür əhval-ruhiyyələr göstərir ki, tərbiyəçilər arasında tərki-silah olanlar, tərbiyə işinə acizlik göstərənlər var. Belə tərbiyəçilər ümitsizliyə qapanır,

həmin uşaqların tərbiyəsində uğur qazanmağın qeyri-mümkün olduğunu etiraf etmiş olurlar.

Soruşulur: Tərbiyə işində özünü göstərən belə ümitsizliyi nə ilə izah etmək olar? Bunun səbəbləri çox ola bilər. Başlıca səbəblərdən biri uşaq (şagird) şəxsiyyətinə hərtərəfli yanaşmaqla bağlı olur. Tərbiyəçi (müəllim və ya valideyn) uşaqda (şagirddə) yalnız nöqsan görür, onun yaxşı cəhətlərini olub-olmadığı ilə maraqlanmır, yaxud maraqlanmaq istəmir. Nöqsanın daim qabardıldığını görən, tez-tez tənəli sözlər eşidən uşağın (şagirdin) tərbiyəçiyə qarşı müqaviməti təbii olaraq güclənir.

Bunun əksi də müşahidə olunur. Tərbiyə işində inamını itirməyən müəllim və ya valideyn uşaqda (şagirddə) sezdiyi nöqsanı nəzərə alır, onun şəxsiyyətində hansısa yaxşı cəhətləri də arayır, axtarır və tapır. Bu cəhəti qabardır, onu həvəsləndirir, ruhlandırır və deyir: - güman edirəm ki, filan nöqsanını da aradan qaldıra biləcəksən.

Faktlar göstərir ki, tərbiyəsi çətin hesab edilən şəxslərlə yaxından maraqlandıqda onların ya təşkilatçılıq bacarığının, ya rəqs etmək, ya şəkil çəkmək, ya hansısa musiqi alətində çalmaq bacarığının, futbol, voleybol, basketbol, şahmat oynamaq və s. və i.a. bacarıqlarının olduğunu üzə çıxarmaq mümkündür. Nikbin tərbiyəçi həmin uşaqlarda bu cür gözəl xüsusiyyətlərdən hansınisa üzə çıxarır və onu ön plana çəkərək, nöqsanları aradan qaldırmaq üzrə iş aparır və tərbiyə işində uğur qazana bilir.

Təsvir etdiyimiz bu faktlarda müəyyən qanunauyğunluq özünü göstərir: tərbiyəçinin inamı, nikbinliyi artdıqca tərbiyə olunanlarda faydalı cəhətləri də üzə çıxarıb, ona istinad etdikcə tərbiyə işində səmərəlilik artır və əksinə, tərbiyəçi inamsızlıq göstərdikcə tərbiyə işində səmərə artmır.

Həmin qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: tərbiyədə səmərəliliyin inam dərəcəsi ilə asılılığı qanunu.

Yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərlə əlaqədar qanunauyğunluq.

Məlumdur ki, yeni nəslin inkişafı ilə bir neçə dövrdən keçir, ana bətnində inkişaf dövrü, bir yaşdan üç yaşadək, üç

yaşdan altı yaşadək, altı yaşdan on yaşadək, on yaşdan on beş yaşadək, on beş yaşdan on yeddi yaşadək, on yeddi yaşdan iyirmi iki yaşadək olan dövrlər.

Elmi tədqiqatlar və müşahidələr əsasında isbat olunmuşdur ki, insanın hər yaş dövrünü səciyyələndirən bir sıra ümumi fiziki, fizioloji, psixoloji və digər xüsusiyyətlər olur.

Eyni yaş dövründə olan ayrı-ayrı uşaqları səciyyələndirən ümumi xüsusiyyətlərdən əlavə, xeyli fərqli xüsusiyyətlər də müşahidə edilir. Bu cür fərdi xüsusiyyətlər sinir sistemi ilə, eşitmə, görmə və digər duyğu orqanları ilə nitq və təfəkkürlə, hafizə və diqqətlə, iradə ilə, digər psixoloji xüsusiyyətlərlə əlaqədar qabarıq şəkildə özünü göstərir.

Cinsi səciyyələndirən əlamətləri də bu deyilənlərə əlavə etmək lazımdır. Tərbiyə işində uğurlu fəaliyyət göstərmək üçün ayrı-ayrı yaş dövrlərini səciyyələndirən fiziki, fizioloji və psixoloji xüsusiyyətləri nəzərə almaq və nə qədər vacibdirsə hər bir uşağın, yeniyetmə və gəncin fərdi və cinsi xüsusiyyətləri ilə hesablaşmaq bir o qədər vacibdir. Çünki gənc nəslin tərbiyəsində yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərə əhəmiyyət verməyən tərbiyəçi ciddi çətinliklərlə qarşılaşır. Bu cür xüsusiyyətlərə diqqət yetirən və onları nəzərə alan tərbiyəçi isə uğura bel bağlaya bilər.

Həyat faktları aydın şəkildə onu da göstərir ki, tərbiyə zamanı uşaqların yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərini nəzərə alıb-almamaqla tərbiyənin nəticəsi arasında müəyyən asılılıq olur. Asılılığın mahiyyəti isə belədir: tərbiyə olunanların yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətləri tərbiyə zamanı nə qədər diqqətlə öyrənilib nəzərə alınarsa, onların tərbiyəlilik dərəcəsi bir o qədər yüksəlir.

Qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: tərbiyədə yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması qanunu.

Tərbiyə olunanların fəallıq dərəcəsi ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Təcrübə göstərir ki, tərbiyə zamanı tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanlar arasında çoxcəhətli, mürəkkəb, qarşılıqlı əlaqələr mövcuddur. Tərbiyə mövzusu üzrə tərbiyəçi və tərbiyə olunanların hazırlıq dərəcələri, tərbiyə zamanı

onların fəallıq dərəcələri, həmrəylik və əməkdaşlıq dərəcələri və s. cəhətlər tərbiyə işinin nəticəsinə müəyyən təsir göstərir. Məsələn, milli mənlük şüurunu uşaqlarda formalaşdırmağa çalışan bəzi tərbiyəçilər ədəbiyyat, incəsənət, elm, mədəniyyət və digər sahələrdən konkret faktlar gətirir və güman edir ki, az da olsa, istəyinə nail olmuşdur. Lakin həmin uşaqlarla söhbətdən məlum olmuşdur ki, onların heç də hamısı milli mənlük şüurunun mahiyyətini lazımınca mənimsəyə bilməmişdir. Nə üçün? Çünki uşaqlar söhbətin yalnız dinləyicilərinə çevrilmişlər, tədbirdə heç bir fəallıq göstərməmişlər.

Uşaqlarda milli mənlük şüurunun formalaşdırılmasına bir qədər başqa istiqamətdə yanaşan tərbiyəçilər də vardır. Onlar söhbətin mövzunu uşaqlarla məsləhətləşərək razılaşıdırırlar, sonra milli mənlük şüuruna dair onların anlayış səviyyəsini üzə çıxarırlar, bu əsasda ilkin məlumat verir və tapşırır ki, xalqımızın keçmiş tarixindən, habelə müasir həyatının müxtəlif sahələrindən onlara məlum olan milli mənlük şüurlu şəxsləri müəyyənlədirlər. Uşaqlar tapşırığa əməl edirlər, razılaşıdırılmış vaxtda onlar bildikləri və öyrəndikləri faktlar haqqında məlumat verirlər. Müzakirə başlayır, tərbiyəçi müzakirəni yekunlaşdırır. Bu cür hallarda milli mənlük şüurunun formalaşması şagirdlərdə intensivləşir. Nə üçün? Çünki mövzunun müəyyənləşdirilməsinə, faktların toplanmasına və müzakirəsinə uşaqlar fəal şəkildə cəlb olunmuş və tədbirin passiv dinləyicilərinə deyil, fəal iştirakçılara, hətta bir növ yaradıcılarına çevrilmişlər.

Göründüyü kimi, həmin faktlarda müəyyən qanunauyğunluq müşahidə edilir: tərbiyə olunanlar tərbiyə işinin passiv iştirakçılara (dinləyicilərinə, müşahidəçilərinə), yəni obyektinə çevrildikdə tərbiyəlilik dərəcəsi o qədər də artmır, tərbiyə işinin fəal iştirakçılara (hətta yaradıcılarına), yəni subyektinə çevrildikdə tərbiyəlilik dərəcəsi artır.

Həmin qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: tərbiyə olunanların fəallıq dərəcəsi tədbirin tərbiyəliliyin asılılığı qanunu.

Tərbiyənin məzmunununun məqsəddən asılılığı ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Pedaqoji proses təcrübəsindən məlumdur ki, tərbiyə qarşısında həm qlobal (geniş), həm də lokal (məhdud), məqsəd qoymaq mümkündür. Tərbiyənin qlobal məqsədi ölkə üzrə onun həyata keçirildiyi bütün sahələri əhatə edir və strateji səciyyə daşıyır; uzunmüddətli olur. Lokal (məhdud) məqsəd hansısa təlim-tərbiyə ocağında, ailədə, konkret şəxslə və ya qrupla əlaqədar nəzərdə tutulur və qısamüddətli olur. Qısa müddətdə həyata keçirilən məqsəd də nəticə etibarilə strateji məqsədə xidmət edir.

Sovet dövründə tərbiyənin strateji məqsədi Sovet dövlətinə, kommunizmə sadıq gənc nəsil yetişdirməkdən ibarət olmuşdur. Bu və ya digər təhsil müəssisəsində gündəlik həyata keçirilən konkret tərbiyəvi tədbirlər, onların məzmunu həmin qlobal, strateji məqsədə yönəlmişdi.

Azərbaycan Respublikası dövlət müstəqilliyi qazanandan sonra ictimai, iqtisadi, siyasi və ideoloji vəziyyət kökündən dəyişmişdir. Mövcud reallığımıza uyğun olaraq, tərbiyənin qlobal, strateji məqsədi yuxarıda göstərdiyimiz kimi ifadə edilmişdir.

Tədris müəssisələrinin rəhbərləri, müəllimlər və digər tərbiyəçilər qlobal məqsədi yadda saxlamalıdırlar.

İndi respublikamızın təhsil sisteminin bütün mərhələlərində təlim-tərbiyə və təhsil işinin məzmunu həmin strateji məqsəd baxımından təzələnilir, irili-xırdalı təşkil olunan tərbiyəvi tədbirlərin hamısı strateji məqsədə xidmət edir. Deməli, tərbiyə işinin məzmunu məqsədindən asılı olaraq dəyişir.

Məsələnin mahiyyəti həm də orasındadır ki, bu asılılığı bilməyin və ya bilməməyin və onu işdə nəzərə almağın və ya almamağın tərbiyəlilik səviyyəsinə dəxli vardır; birinci halda, yəni asılılığın obyektiv mövcud olduğunu bilən, onu öz işində nəzərə alan tərbiyəçi hər bir konkret halda qarşısına qoyduğu məqsədə uyğun gələn materiallar (məzmun) seçir və tədbiri həyata keçirir, səmərə xeyli artır.

Bunun əksi də müşahidə olunur, asılılığın mahiyyətindən xəbərsiz olan, hətta bəzən topladığı faktik materiala uyğun

məqsəd müəyyənləşdirməyə çalışan tərbiyəçi də, alim pedaqoq da olur. Belələrinin işi pərakəndəliyi, formalılıq ilə səciyyələnir; səmərəsi azalır. Göründüyü kimi, burada da qanunauyğunluq mövcuddur. Hər bir konkret halda tərbiyə işinin məzmunu həm yaxın, həm də uzaq (strateji) məqsədə uyğun seçildikdə və tərbiyə işi bu zəmində aparıldıqda onun səmərəsi artır. Həmin qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: tərbiyə işi məzmununun məqsəddən asılılığı qanunu.

Tərbiyənin inkişafetdirici imkanları ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Tərbiyə işinin məzmunu, onun təşkili formaları, orada istifadə olunan üsullar, tərbiyəçinin şəxsi keyfiyyətləri tərbiyə olunanların psixoloji inkişafına, yeni diqqətlərinin, təxəyyül və təfəkkürlərinin, iradi keyfiyyətlərinin, hafizəsinin, digər psixoloji qüvvələrinin inkişafına müəyyən dərəcədə təsir göstərir. Lakin təsirin dərəcəsi az da, çox da ola bilər. Bu dərəcə tərbiyəçinin hazırlıq səviyyəsindən asılı olur.

Tərbiyə zamanı tərbiyəçi öz nitqində məntiq qaydalarına ciddi əməl etdikdə, fikrini tutarlı elmi faktlarla sübuta yetirildikdə, fakt və hadisələri müqayisə etdikdə, müqayisədən müəyyən nəticələr çıxardıqda, ümumiləşmələr apardıqda, bu cür mühakimə tərzlərini tərbiyə olunanlara aşılamağa çalışdıqda onların psixoloji inkişafı daha sürətlə gedir.

Təəssüf ki, bunun əksi də müşahidə olunur. Necə gəldi danışan, nitqində məntiq qaydalarına əməl etməyən, inandırma, isbat üsullarından, müqayisədən uzaq düşən, amirliyə meyil göstərən, tərbiyə olunan şəxslərin psixoloji inkişafı qayğısına qalmayan tərbiyəçi yaxşı nümunəyə çevrilmir; onların psixoloji inkişafı isə ləngiyir. Bu cür faktlarda müəyyən qanunauyğunluq aydın şəkildə sezilir: tərbiyə işinin psixoloji inkişaf imkanlarına malik olduğunu tərbiyəçi bildikdə və bu imkanlardan istifadə etdikdə tərbiyə olunanlarda psixoloji qüvvələrin inkişaf səviyyəsi yüksəlir və əksinə...

Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: müəllimin səriştəliliyindən psixoloji inkişafın asılılığı qanunu.

Tərbiyənin elmiliyi ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Həyat faktları göstərir ki, hər bir konkret halda tərbiyə işinin məqsədində, təşkili formasında, istifadə olunan üsulların seçilməsində və tətbiqində müəyyənliyin olub-olmadığı alınan nəticəyə təsir göstərir.

Məqsəd tərbiyəçi üçün tam aydın olduqda, tərbiyə işinin formaları arasından, məsələn, məhz hərbi idman oyunlarının seçilməsi, üsullardan isə yalnız avtomat silahın sökülüb-yığılması üzərində dayanıldığı əsaslandırıldıqda tərbiyə işinin uğuru artır. Çünki bu cür hallarda tərbiyəvi tədbir hər bir cəhətdən ölçülüb-biçilmiş olur; onun elmiliyi təmin edilir.

Keçiriləcək tərbiyəvi tədbirin məqsədi tərbiyəçi üçün tam aydın olmadıqda, işin forması, orada tətbiq ediləcək üsul və istifadə olunacaq faktlar təsadüfi xarakter daşdıqda, yəni lazımınca əsaslandırılmadıqda tədbirin səmərəsini artırmaq çətinləşir. Çünki bu cür hallarda tərbiyəvi tədbirin elmiliyi təmin edilmir. Göründüyü kimi, burada müəyyən qanunauyğunluq diqqəti cəlb edir; tərbiyə işinin bütün cəhətləri hər bir konkret halda tərbiyəçi tərəfindən əsaslandırılaraq keçirildikdə səmərəsi artır. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: tərbiyə işinin elmiliyi qanunu.

Tərbiyə üsulunun seçilməsi ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Məlumdur ki, tərbiyə işində istifadə olunan üsullar çoxdur. Konkret tərbiyəvi tədbir zamanı üsulların hamısından deyil, birində və ya ikisindən istifadə edilir. Hansı üsuldan və ya üsullardan? Sulin cavabı birmənalı deyil. Bəzi tərbiyəçilər, adətən, alışdıqları üsullara müraciət edirlər: nə üçün məhz filan üsula əl atdıqlarını əsaslandırma bilmirlər. Nəticədə tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltmək mümkün olmur. Çünki bu cür hallarda aşılacaq mənəvi keyfiyyətin tərbiyə olunanlarda tərbiyəlilik dərəcəsi öyrənilmir və deməli, nəzərə alınmır.

Pedaqoji təcrübəsi zəngin olan tərbiyəçilər bir qədər fərqli mövqedən çıxış edirlər. Onlar hər bir konkret halda aşılamaq istədikləri mənəvi keyfiyyətin öz uşaqlarında (şagirdlərində) tərbiyəlilik səviyyəsi ilə maraqlanırlar; bu

səviyyəni nəzərə alır və səviyyəyə uyğun gələn üsullar seçirlər. Belə tərbiyəçilər üçün aydındır ki, məsələn, hərbi vətənpərvərlik üzrə tərbiyəlilik dərəcəsi şagirdlərdə, uşaqlarda müxtəlif ola bilər: hərbi vətənpərvərliyə dair ya heç anlayış olmur, ya müəyyən anlayış olur; yaxud müəyyən bacarıq olmur.

Həmin səviyyədən asılı olaraq, istifadə ediləcək üsullar da başqa-başqa olur. Əgər tərbiyə olunanlarda hərbi vətənpərvərlik üzrə müəyyən anlayış varsa, lakin zəruri bacarıqlar yoxdursa, bu halda anlayışların formalaşmasına deyil, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına xidmət edən üsullara əl atılır; məsələn, hərbi idman oyunları təşkil edilir. Nəticə uğurlu olur.

Həmin faktlardakı qanunauyğunluğu sezmək mümkündür: Hər hansı mənəvi keyfiyyəti formalaşdırmaq üçün müəllimin (valideynin) seçdiyi üsul (üsullar) tərbiyə olunan şəxslərin həmin keyfiyyət üzrə tərbiyəlilik dərəcəsinə uyğun gəldikdə səmərə verir. Bu qanunauyğunluğun qanun formasında ifadəsi belədir: tərbiyə üsulunu tərbiyəlilik dərəcəsinə uyğun seçmək qanunu.

Milli pedaqogikada müəyyənləşdirilmiş həmin qanunauyğunluqlar tərbiyə işini uğurla həyata keçirmək üçün istinad edilən prinsiplərin elmi əsasını təşkil edir.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 13 avqust 2005)

24. MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBIYƏ NƏZƏRİYYƏSİ (Altıncı məqalə)

Tərbiyənin prinsipləri məsələsinin milli pedaqogikada qoyuluşu.

Məsələnin mövcud ədəbiyyatda vəziyyətinə dair. Tərbiyənin prinsiplərinə dair pedaqoji ədəbiyyatda geniş yayılmış anlam belədir: Tərbiyə işinin uğurla nəticələnməsi üçün irəli sürülən tələblər. Soruşmaq yerinə düşərdi: müasir şəraitdə həmin anlamla tam razılaşmaq olarmı? Bircə, olmaz! Nə üçün? Çünki, əvvəla, həmin anlamdan aydın olmur ki,

tərbiyənin prinsipləri necə müəyyənləşdirilir? İkincisi, tərbiyənin prinsipləri müəyyənləşdirilərkən hansı meyar əsas götürülür? Üçüncüsü, tərbiyənin prinsiplərini səciyyələndirən ümumi xüsusiyyətlər varmı? Varsa hansılardır?

Tərbiyənin prinsiplərinə dair həmin anlam bu cür sualları başa düşməyə imkan vermir. Nəticədə tərbiyə prinsiplərinin həm miqdarında və həm də adlarında subyektivliyə yol açılır, elmlikdən uzaq düşülür; pedaqogikaya dair tədris vəsaitləri müəlliflərinin münasibətləri bir çox halda bir-birindən köklü şəkildə fərqlənir.

Tərbiyə prinsipləri haqqında nəzəri fikirlərin qeyri-müəyyənliyi, subyektivliyi, elmdən uzaq düşməsi isə tərbiyə ilə əməli şəkildə məşğul olan şəxslərin fəaliyyətini çətinləşdirir.

Tərbiyənin prinsipi məsələsinə münasibətdə müxtəliflik. Pedaqogika üzrə bir sıra tədris vəsaitlərinin müəllifləri tərbiyənin prinsipi məsələsinə toxunurlar. «Общие основы педагогики» (Moskva, «Просвещение», 1967), «Основы вузовской педагогики» (Ленинград, 1972), «Педагогика» (Moskva, «Просвещение», 1998), «Педагогика. Курс лекций» (Moskva, «Yurayt», 1998) adlı tədris vəsaitlərinin müəllifləri deyilənə misaldır. Tərbiyənin prinsipləri məsələsinə toxunmamaq həmin kitabların köklü nöqsanlarına aid edilməlidir.

Tərbiyə prinsipləri məsələsinə xüsusi diqqət yetirmək halları isə çoxdur.

Tərbiyə prinsiplərinin miqdarında müxtəliflik. Təəssüf ki, sonuncu qəbildən olan tədris vəsaitlərindəki fikirlər üst-üstə düşür. Bəzi pedaqoji mənbələrdə tərbiyənin 5, digərlərində 7, başqalarında 10 və s. qədər prinsip olduğu göstərilir. Məsələn, aparıcı sovet pedaqoqlarının çap etdikləri «Pedaqogika»da (Moskva, 1968) tərbiyəyə 7, 2000-ci ildə Azərbaycanda A.Abbasov, H.Əlizadənin çap etdirdikləri «Pedaqogika»da 10, 1996-cı ildə «Maarif» nəşriyyatı tərəfindən nəşr olunmuş «Pedaqogika»da isə 13 prinsip aid edilir.

Məsələnin mahiyyəti təkcə ondan ibarət deyil ki, tərbiyə prinsiplərinin miqdarı barədə fikirlər müxtəlifdir. Başlıca

cəhət budur ki, heç bir müəllif təklif etdiyi tərbiyə prinsiplərinin miqdarını əsaslandırmağa təşəbbüs göstərməmişdir. Bu səbəbdən də həmin fikirlər subyektiv səciyyə daşıyır, oxucunu inandırır.

Tərbiyə prinsiplərinin adlarında müxtəliflik. İndiyədək, tərbiyə prinsiplərinin nəinki miqdarında, adlarında da müxtəliflik hökm sürmüşdür. Belə çıxır ki, pedaqogikada tərbiyə prinsiplərinin adları da elmi cəhətdən əsaslandırılmamışdır. Məsələn, eyni prinsip bir mənbədə «tələbkarlıq və hörmət», digər mənbədə «uşaq şəxsiyyətinə hörmət etmək və ondan tələb etmək», başqa mənbədə «hörmət və tələbkarlığın birləşməsi» kimi adlandırılır.

Digər prinsiplərin adlarında da bu cür qeyri-müəyyənlik hökm sürmüşdür.

Bir tədris vəsaitində adı çəkilən bəzi prinsipləri başqa tədris vəsaitində olmaması halları da mövcuddur.

Eyni prinsipin müxtəlif mənbələrdə başqa-başqa adlandırılması, yaxud bir mərhələdə olması, digərində isə adının çəkilməməsi göstərir ki, müəlliflər tərbiyə prinsiplərini adlandırarkən heç bir meyara söykənməmişdir, subyektiv mülahizələrə üstünlük vermişlər.

Tərbiyə prinsiplərinin adlarına və miqdarına aydınlıq gətirmək üçün milli pedaqogikada təşəbbüs göstərilmişdir: tərbiyənin qanunauyğunluqları burada etibarlı elmi meyara çevrilmişdir.

Prinsiplərin qanunauyğunluqlar əsasında müəyyənləşdirilməsi. Nəhayət tərbiyə prinsiplərinin miqdarını da, adlarını da tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları əsasında dəqiqləşdirmək mümkün olmuşdur. Fikrimizi əyaniliklə əlaqədar konkretləşdirək. Milli pedaqogikada isbat olunmuşdur ki, pedaqoji prosesdə əyani vəsaitlərdən istifadə ilə təlim-tərbiyə alan şəxslərin təhsillilik və tərbiyəlilik dərəcəsi arasında müəyyən asılılıq vardır. Asılılığın mahiyyəti belədir: pedaqoji prosesdə hər hansı əyani vəsait nümayiş etdirilərkən öyrənmələrin diqqəti həmin əyani vəsait ilə məhdudlaşdırıldıqda onlarda əsasən konkret təsəvvür formalaşır;

həmin əyani vəsait ilə əlaqədar öyrənilməli olan anlayış isə, adətən, kölgədə qalır.

Pedaqoji prosədə əyani vəsaitlərdən istifadənin başqa halları da müşahidə olunur. Bu cür hallarda əyanilikdən istifadə müəllimin əlində məqsəd deyil, didaktik məqsədə çatmaq vasitəsinə – müvafiq anlayışın formalaşması vasitəsinə çevrilir; müəllim dinləyicilərin diqqətini nümayiş etdirdiyi əşyanın (hadisənin) əlamətlərinin eynicinsli digər əşyalarda (hadisələrdə) də olduğuna yönəldir. Məsələn, üçbucaqlı anlayışının şagirdlərdə formalaşması üçün əvvəlcə bir üçbucaqlı (sivribucaqlı üçbucaq) nümayiş etdirilir; sonra onun digər növləri: korbucaqlı üçbucaq, düzbucaqlı üçbucaq nəzərdən keçirilir; onların bucaqlarının və tərəflərinin vəziyyətindən asılı olmayaraq, hamısı üçün üç bucağın və üç tərəfin ümumi, səciyyəvi əlamət olduğu xüsusi qabardılır. Nəticədə əyanilik təhsildən ötrü vacib olan anlayışın (bizim misalda üçbucaqlı anlayışının) formalaşmasına xidmət edir.

Göründüyü kimi, qısaca təsvir etdiyimiz faktlarda müəyyən qanunauyğunluğun varlığı aydın sezilir. Həmin qanunauyğunluq isə belədir: əyani vəsaitlərdən istifadə zamanı şagirdlərin diqqəti yalnız müşahidə olunan əşya (hadisə) çərçivəsində qaldıqda onlarda əsasən təsəvvürün formalaşmasına, həmin əşyanın (hadisənin) əlamətlərinin eynitipli digər əşyalarda (hadisələrdə) də olduğu müəyyənləşdirilərək ümumiləşdirildikdə isə şagirdlərdə anlayışların formalaşmasına imkan yaranır.

Həmin qanunauyğunluqdan törəyən prinsip isə ənənəvi şəkildə olduğu (əyanilik prinsipi) kimi deyil, əyaniliyin anlayışa xidmət etməsi prinsipi kimi ifadə edilməlidir.

Göründüyü kimi, tərbiyə prinsiplərinin elmi əsasları var. Bu, tərbiyənin qanunauyğunluqlarıdır. Milli pedaqogikada tərbiyənin 13 qanunauyğunluğu üzə çıxarılmışdır; yəni, tərbiyənin o qədər də prinsipi elmi cəhətdən əsaslandırılmışdır.

Tərbiyə prinsipi məfhumunu səciyyələndirən əlamətlər. Yuxarıdakı şərhədən belə bir nəticə çıxır ki, tərbiyənin prinsipi məfhumunun mahiyyətini yeniləşdirmək lazımdır.

Bu məqsədlə həmin məfhumu səciyyələndirən başlıca əlamət açılmalıdır. Belə əlamətlərdən biri tərbiyə prinsipinin müvafiq qanunauyğunluqla bağlılığıdır. Çünki tərbiyə prinsipi tərbiyənin müəyyən qanunauyğunluğundan irəli gəlir; deməli, ikinci birincinin elmi əsasıdır.

Tərbiyə prinsipinin elmi əsaslarını, yəni müvafiq qanunauyğunluqları bilən və öz əməli işində onu nəzərə alan tərbiyəçinin fəaliyyəti uğurlu olur. Başqa sözlə, bu cür anlayışlar və nəzərə alınan prinsip tərbiyə işinin gedisinə də, nəticəsinə də təsir göstərir. Deməli, tərbiyə prinsipinin təsir gücünə malik olması da onun başlıca əlamətlərindən biridir.

Tərbiyə prinsipi, adətən, davranışla əlaqədar olan mənəvi dəyərlərin formalaşdırılmasında nəzərə alınır.

Göstərilən əlamətlərini nəzərə alaraq, milli pedaqogika tərbiyə prinsipi məfhumunun mahiyyətini belə başa düşür: tərbiyənin müvafiq qanunauyğunluğundan irəli gələn, davranışla əlaqədar milli və ümumbəşəri dəyərlərin formalaşmasına güclü təsir göstərən aparıcı ideyaya onun prinsipi deyilir.

Bu cür başa düşülən prinsipləri ayrılıqda səciyyələndirək.

Tərbiyə prinsiplərinin səciyyələndirilməsi.

Tərbiyə işi üçün münasib şəraitin yaradılması prinsipi. Milli pedaqogikada isbat olunmuşdur ki, tərbiyə işinin səmərəlilik dərəcəsi həyata keçirildiyi mühitdən də asılıdır. Cəmiyyətdə sosial-iqtisadi və siyasi-mədəni durumun necəliyi, tədris müəssisələrinin zəruri avadanlıqlarla təchizi vəziyyəti, binasının və otaqlarının gigiyenik tələblərə nə dərəcədə cavab verməsi, məktəbdə mənəvi-psixoloji mühitin xarakteri şagirdlərdə tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəldə də, aşağı sala da bilir.

Faktlar dönə-dönə isbat edir ki, məsələn, məktəb rəhbərləri ilə müəllimlər arasında, müəllimlərin özləri arasında, müəllimlərlə şagirdlər və onların valideynləri arasında dediqodu, çəkişmələr olan şəraitdə şagirdlərin təlim-tərbiyə işini uğurla təşkil etmək xeyli çətinləşir. Bunun əksi də müşahidə olunur. Mənəvi-psixoloji mühitin sağlam olduğu məktəb-

lərdə isə təlim-tərbiyə işinin öhdəsindən gəlmək xeyli asanlaşır.

Bu cür həyat faktlarında olan qanunauyğunluğu xatırlamaq yerinə düşərdi. Qanunauyğunluq isə belədir: maddi-texniki və mənəvi-psixoloji mühiti namünasib olan məktəbdə tərbiyə işi çətinləşir; maddi-texniki və mənəvi-psixoloji mühiti münasib olan məktəbdə isə tərbiyə işi asanlaşır.

Açılan qanunauyğunluqdan və dilə gətirən qanundan məntiqi olaraq belə bir prinsip törəyir: tərbiyə işi üçün münasib şəraitin yardımı prinsipi.

Tərbiyənin məqsədyönlülük prinsipi. Bilmək lazımdır ki, bu prinsipin əsasında belə bir qanunauyğunluq durur: tərbiyə işinin məqsədi nə qədər düzgün müəyyənləşdirilib həyata keçirilsə, onun səmərəsi bir o qədər artır.

Qanunauyğunluğu bilən tərbiyəçi (müəllim, valideyn) hər bir konkret halda apardığı tərbiyə işinin, keçirdiyi tərbiyəvi tədbirin məqsədini aydın təsəvvür etməli olur. Həyata keçirildiyi müddətə və aşılana mənəvi keyfiyyətin məzmununa görə tərbiyə yaxın məqsədə də, uzaq məqsədə də xidmət edə bilər. Tərbiyəçi uşaqlara, məsələn, səliqəlilik və ya doğruluq kimi keyfiyyət aşılamaq üzrə tərbiyə işi aparırsa, yaxın məqsəd güdmüş olur. Tərbiyəçi qarşıya uzaq məqsəd, strateji məqsəd də qoya bilər: respublikamızın dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərimizin toxunulmazlığını qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirmək. Atalar gözəl deyib: niyyətin hara, mənzilin ora.

İsbat olunmuşdur ki, tərbiyə işinin məzmunu da, onun təşkili formaları da qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq müxtəlifləşir. Hər bir halda tərbiyə işinin məqsədini özü üçün dəqiqləşdirən tərbiyəçi həmin məqsədə xidmət edən işin məzmununu və formasını seçir və nəticədə uğur qazanır. Məqsəd aydın olmadıqda tərbiyə işinin məzmunu və forması təsadüfiliyi ilə səciyyələnir və istənilən səmərəni vermir.

Tərbiyə işinin planlaşdırılması prinsipi. Yeni pedaqoji ədəbiyyatdan xəbəri olan tərbiyəçi bu prinsipin əsasında duran qanunauyğunluğu bilir: formasından asılı olmayaraq qarşıdakı tərbiyəvi tədbir, tərbiyə işi nə qədər diqqətlə ölçülüb-biçilirsə gözlənilən nəticə bir o qədər səmərəli olur və tam həyata keçirilir. Bu qanunauyğunluqdan hali olan tərbiyəçi tədbirin vaxtını, iştirakçıların tərkibini, kimlərin danışacağını, konkret faktlardan, əyanilikdən, texniki vəsaitlərdən istifadə edəcəyini və s. cəhətləri dəqiqləşdirməli olur. Belə olduqda tərbiyə işi səmərə verir. Başqa hallar da müşahidə olunur. Belə ki, qarşıdakı tərbiyə işi (müşahidə, müzakirə, mərzə, teatra kollektiv baxış, ekskursiya, tarixi hadisənin qeyd edilməsi və s. və i.a.) lazımınca planlaşdırılmadıqda istənilən nəticə əldə etmək çətinləşir.

Deməli, tərbiyə işində uğur qazanmaq üçün həm də tərbiyənin planlaşdırılması prinsipini bilmək və onu nəzərə almaq gərəkdir.

Tərbiyənin həyatla əlaqələndirilməsi prinsipi. Bu prinsipin əsasında duran qanunauyğunluq belədir: tərbiyəvi tədbirin məzmununu real həyat faktları ilə zənginləşdirildikdə onun səmərəliliyi artır; quru sözcülyə çevrildikdə səmərə artmır. Qanunauyğunluğu nəzərə alan tərbiyəçi hər hansı tərbiyəvi mövzuda söhbət apararkən, məruzə və ya mühazirə oxuyarkən, disput keçirərkən, digər tədbir təşkil edərkən çalışır ki, ətraf mühətdən, tarixdən, mədəniyyət və incəsənətdən, ədəbiyyatdan alınan faktlara istinad etsin, ümumi, mücərrəd fikirlərə yer verməsin. Belə olduqda tərbiyəvi tədbir qarşısında qoyulmuş yaxın və uzaq məqsədə uğurla qovuşmaq imkanı xeyli genişlənir; tədbirin aparıcı ideyası tərbiyə olunanlar tərəfindən asanlıqla qavranılır, qəbul edilir və özünü küləşir.

Tərbiyədə tələbkarlıqla hörmətin vəhdəti prinsipi. Bu prinsip aşağıdakı qanunauyğunluqdan törəmədir: tərbiyəçinin yalnız tələbkar olduğu, yaxud yalnız hörmət göstərdiyi hallarda şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsi yüksəlir, tələbkarlığı ilə hörmətinin vəhdətdə olduğu hallarda isə onların tərbiyəlilik səviyyəsi yüksəlir. Belə bir

qanunauyğunluğu nəzərə alan tərbiyəçi çalışır ki, uşaqlara münasibətdə hörmətlə tələbkarlığın üzvi şəkildə əlaqələndirsin; çünki yalnız tələbkar olmaq, yaxud yalnız hörmətə uymaq özünə olan rəğbəti sarsıdır, şöhrət gətirmir. Bu həqiqəti müdriklər də bilmiş və müxtəlif formada ifadə etmişlər. Məsələn, Mirzə Rəcəb Vəssaf fikrini poetik şəkildə belə yazmışdır:

*«Şirinə, acıya məna ver dərin,
Nə çox acı ol, nə də çox şirin».*

Tərbiyə məqsədi ilə göstərilən tələbkarlıq uşaq şəxsiyyətini alçaldan təhqirdən, hədə-qorxudan, zorakılıqdan uzaq olur, ağıla, inandırmaya, faydalılığa əsaslanır. Uşaq qarşısında qoyulan tələb, ona verilən tapşırıq və ya göstəriş amirane tonda deyil, mülayim tonda olmalıdır. Atalar gözəl deyib: ho-ho var dağa qaldırır, ho-ho var dağdan endirir.

Həmin prinsip nəzərdə tutur ki, verilən tapşırığı, göstərişi, tələbi, nöqsanı yerinə yetirən uşağa tənəli sözlər deyilməsin, köməklik edilsin.

Tələblərdə vahidlik prinsipi. Prinsipi şərtləndirən qanunauyğunluq belədir: tərbiyə olunanlar qarşısında başqa-başqa şəxslərin qoyduqları tələblərdəki müxtəliflik tərbiyə işini nə qədər çətinləşdirirsə, tələblərdə vahidlik tərbiyə işini bir o qədər asanlaşdırır. Bu qanunauyğunluğun mahiyyətindən hali olan tərbiyəçilər (valideynlər və ya müəllimlər) eyni hala, məsələn, ev tapşırıqlarının vaxtında icra olunub-olunmamasına, dərsə gecikib-gecikməməsinə və s. hallara başqa-başqa mövqedən deyil, eyni mövqedən münasibət göstərsinlər. Onlar Krilovun məşhur təmsilini də xatırladırlar ki, balıq, ördək və xərçəng başqa-başqa səmtə hərəkət etdiklərindən arabanı yerindən tərpətmək mümkün olmur. Atalar da gözəl deyib: iki yerə baxan çaş qalar.

Ailə tərbiyəsində valideynlər, məktəb tərbiyəsində müəllimlər, gəncliyin tərbiyəsində valiedynlərlə müəllimlər vahid mövqedə duranda, uşaqlara, yeniyetmələrə və gənclərə eyni tələblərlə yanaşdıqda uğur xeyli reallaşır.

Uşaqların fəaliyyətində üzə çıxın eyni hal ata bir cür, ana başqa cür münasibət, şagirdlərin fəaliyyətində müşahidə

edilən eyni fakta müəllimin biri digərindən fərqli münasibət göstərdikdə tərbiyə işi çətinləşir.

Tərbiyədə sözlə əməlin vəhdəti prinsipi. Həmin prinsip belə bir qanunauyğunluqdan əmələ gəlmişir: tərbiyəçinin sözü ilə əməli bir-birinə uyğun gəldiyi hallarda tərbiyə olunanların tərbiyəlilik səviyyəsi yüksəlmişdir. Bu qanunauyğunluq tələb edir ki, tərbiyəçi (valideyn, müəllim və s.) dediyi kimi, məsləhət gördüyü kimi hərəkət etsin. Belə olduqda valideyn uşaq üçün, müəllim şagird üçün faydalı nümunə olur. Əməlinin söylədiyi fikrə uyğun gəlməyən valideyn uşağın, müəllim isə şagirdin gözündə hörmətdən düşür: tərbiyə işində uğur qazana bilmir. Bu fikir atalar sözlərində də əks olunmuşdur: «Kişinin sözü ilə işi bir olsun gərək», «Adamın dili ilə ürəyi bir olsun gərək».

Keçmiş söz ustadlarımız da belə düşünmüşdür. Məsələn, böyük Əvhədi xəbərçilik edir:

«Sözün, qəlbin, işin əgər olsa düz,

Sən hər istəyinə çatarsan sözsüz».

Sözlə əməlin üst-üstə düşməsi prinsipi yalnız valideynlərə və ya müəllimlərə aid deyil: uşaqlarla, yeniyetmə və gənclərlə təmasda olan bütün tərbiyəçilərə, insanlarla ünsiyyətə girən bütün şəxslərə də aiddir.

Tərbiyədə nikbinlik prinsipi. Bu prinsipin nəşət etdiyi qanunauyğunluq belədir: gənc nəslin tərbiyəsində müəllimin və ya valideynin inamı, nikbinliyi artdıqca, tərbiyə işində səmərəlilik də artır; tərbiyəçinin inamsızlıq göstərdiyi hallarda isə səmərəsi artmır. Həmin qanunauyğunluğa əsaslanan tərbiyəçi yəqin edir ki, tərbiyəsi mümkün olmayan, tərbiyəyə yatmayan uşaq və ya şagird yoxdur və ola da bilməz. Hər hansı uşağın, yeniyetmənin, yaxud gəncin şəxsiyyətində müşahidə edilən nöqsanlar yanlış tərbiyənin və qüsurlu mühitin məhsulu olur. Belələrinin arasında şəxsiyyəti başdan-başa qüsurlardan ibarət olanlara rast gəlmək mümkün deyil. Çünki tərbiyəsi çətin hesab edilən hər bir uşağın, yeniyetmə və ya gəncin şəxsiyyətində müsbət cəhətlər də olur. Nikbinlik prinsipi tələb edir ki, tərbiyəsi çətin hesab edilən adamın şəxsiyyətində bəzilərinin

görə bilmədiyi faydalı cəhətlər üzə çıxarılsın; belə cəhətlərə istinad edərək, bu cəhətləri qabardaraq mövcud olan nöqsanları təcridən aradan qaldırmaq üçün ardıcıl iş aparılsın.

Nikbinlik prinsipi insana, onun imkanlarına inam hissi aşılayır; bu və ya digər şəxsdə yalnız nöqsan axtarmağı, yaxşı cəhətinə görə bilməməyi isə yolverilməz hesab edir.

Adamlarda yalnız nöqsan axtaranları, yaxşı cəhətləri görməyi bacarmayanları nəzərdə tutan Sədinin kəlamını burada xatırlamaq yerinə düşərdi:

*«Əgər eyib görməyi adət eyləsən,
Tovuzda sən çirkin ayaq görərsən».*

Təəssüflə qeyd etməliyik ki, son zamanlar insan xarakterini, onun müsbət və mənfi xüsusiyyətlərini, o cümlədən qabiliyyətlərini allah vergisi hesab eləyənlərin sayı artmışdır. Belələri, təbii olaraq, nikbinlik prinsipindən də uzaq düşürlər.

Yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması prinsipi. Həmin prinsip bu qanunauyğunluqdan irəli gəlir: tərbiyə olunanların yaşı, cinsi və ərdi fiziki, fizioloji və mənəvi keyfiyyətləri tərbiyə zamanı nə qədər diqqətlə nəzərə alınarsa, onların tərbiyəlilik səviyyəsi bir o qədər yüksəlir.

Bu qanunauyğunluğa istinad edən tərbiyəçi çalışır ki, tərbiyəsi ilə məşğul olacağı şəxsin (şəxslərin) hansı yaş dövründə olduğunu, həmin yaş dövrünü səciyyələndirən xüsusiyyətlərin nədən ibarət olduğunu, oğlan və ya qız olduğunu, bir şəxs kimi hərəsinə ayrılıqda xas olan keyfiyyətlərin necəliyini mümkün qədər ətraflı öyrənsin və öz işində onları nəzərə alsın.

Bu həqiqət müdriklərimizə də məlum olubdur. Atalar sözündə təsadüfi deyilməmişdir: «Gücünə bax, şələni bağla».

Böyük Nizami məsləhət görürdü:
*«Güclünün yanına güclünü göndər,
Alimin üzünü alimə döndər».*

Fəallığın təmin olunması prinsipi. Prinsipin əsasında duran qanunauyğunluq belədir: tərbiyə zamanı uşaqlar passiv iştirakçılara çevrildikdə tərbiyəlilik dərəcəsi o qədər

də artmır, onlar tərbiyə işinin fəal iştirakçılarına çevrildikdə tərbiyəlilik dərəcəsi artır.

Bu qanunauyğunluq tərbiyəçidən tələb edir ki, tərbiyə zamanı uşaqların istək və arzularını öyrənsin, nəzərə alsın, onların fəallığını təmin etsin.

Belə olduqda tərbiyə olunanlar tərbiyə işinin dinləyicisinə, müşahidəçisinə deyil, yaradıcısına çevrilirlər, canla-başla fəaliyyət göstərilir; tərbiyəçinin göstərişinə uyğun olaraq uşaqla düşündükdə, arayıb-axtardığıda, yazdıqda, oxuduqda, nəyisə düzəldikdə, rəqs etdikdə, nəغمə oxuduqda, musiqi alətlərində çaldıqda, kimlərə kömək etdikdə, fənn dərnəklərində, digər səciyyəli dərnəklərdə, idmanın bu və ya digər bölməsində fəaliyyət göstərdikdə həm fiziki, həm psixoloji, həm də əxlaqi cəhətdən cəmiyyətimizin arzularına cavab verən tərzdə inkişaf edirlər.

Tərbiyənin inkişafetdirici prinsipi. Prinsipin əsaslandığı qanunauyğunluq belədir: tərbiyə işinin psixoloji inkişaf imkanlarına malik olduğunu tərbiyəçi bildikdə və bu imkanlardan istifadə etdikdə tərbiyə olunanların psixoloji qüvvələrinin inkişaf səviyyəsi yüksəlir.

Bu qanunauyğunluğu nəzərə alan tərbiyəçi əsasən üç cəhəti özü üçün aydınlaşdırır: başlıca psixoloji qüvvələr hansılardır? Tərbiyə işinin məzmununda psixoloji inkişaf imkanları nədən ibarət olur? Bu imkanları necə reallaşdırmaq olar?

Uşaq fəaliyyətinin uğurunu şərtləndirən amillərdən biri psixoloji qüvvələrin normal cərəyan etməsidir. Başlıca psixoloji qüvvələr bunlardır: qavrayış, təsəvvür, təxəyyül, təfəkkür, diqqət, iradə və s. Tərbiyəçi çalışır ki, tərbiyə zamanı öz psixoloji qüvvələrini idarə edə bildiyi kimi, tərbiyə olunanlar da öz psixoloji qüvvələrinə nəzarət etməyə alışsınlar.

Həmin prinsipə uyğun olaraq tərbiyəçi tədbir zamanı hansı faktlarla hansı psixoloji qüvvələrin inkişafına təsir göstərəcəyini də müəyyənləşdirir.

Tədbir zamanı tərbiyəçinin rəvan nitqi, düzgün mühakimə yürütmək, firini isbat etmək təzi, diqqətliyi, iradəliliyi, calı təxəyyülü tərbiyə olunanlar üçün nümunəyə

çevrilir. O, tədbirin gedişində diqqətini həmin psixoloji qüvvələrə yönəldir, o cür düşünməyi onlara məsləhət görür; nəticədə psixoloji qüvvələrin uşaqlarda inkişafı intensivləşir.

Tərbiyə işinin elmiliyini təmin etmək prinsipi. Bu prinsip aşağıdakı qanunauyğunluqdan törəmədir: tərbiyə işinin bütün cəhətləri hər hansı konkret halda tərbiyəçi tərəfindən əsaslandırılaraq keçirildikdə səmərə artır.

Tərbiyə işinin isə xeyli cəhətləri olur: tərbiyə işinin məqsədi, mövzusu, keçiriləcəyi yer, vaxt, onun iştirakçıları, fəalları, keçirilmə ardıcılığı, nəticəsi və s. Tərbiyəçi tədbirin bu cür cəhətlərini ayrılıqda ətraflı götür-qoy etdikdə, əsaslandırmağa çalışdıqda, nə üçün sualına cavab tapdıqda və tərbiyə işini bundan sonra təşkil etdikdə uğur qazanır. Tərbiyəçi onu da yadda saxlayır ki, lazımınca ölçülüb-biçilməmiş, elmi cəhətdən əsaslandırılmamış tərbiyə işindən gözlənilən nəticəni əldə etmək mümkün olmur.

Tərbiyə üsulunun tərbiyəlilik dərəcəsinə uyğun seçilməsi prinsipi. Bu prinsipin əsasını təşkil edən qanunauyğunluq belədir: hər hansı mənəvi keyfiyyəti formalaşdırmaq üçün tərbiyəçinin seçdiyi üsul və ya üsullar tərbiyə olunan şəxsin (şəxslərin) həmin keyfiyyətlər üzrə tərbiyəlilik səviyyəsinə uyğun jəldikdə səmərə verir.

Bu prinsip tələb edir ki, tərbiyəçi tədbirə əl atmazdan əvvəl aşılamaq istədiyi mənəvi keyfiyyətin uşaqda (uşaqlarda) inkişaf səviyyəsini öyrənsin və həmin səviyyəyə uyğun gələn üsullar seçsin, çünki hər hansı mənəvi keyfiyyətin inkişaf səviyyəsi həm ayrı-ayrı şəxslərdə, həm də eyni adamın başqa-başqa yaş dövrlərində müxtəlif ola bilər. Səviyyəyə uyğun gəlməyən üsuldan istifadə edildikdə tərbiyə işi maksimum səmərəni vermir. Bu, o deməkdir ki, tərbiyəni «mənə belə gəlir ki», «mənə belə düşünürəm» kimi subyektiv hisslər əsasında qurmaq elmi yol deyil.

Deməli, real həyatda tərbiyə işini tərbiyə olunanların tərbiyəlilik səviyyəsinə uyğun, yəni mərhələli qurmaq halları var. Bəs mərhələli tərbiyə nə deməkdir? Bu barədə növbəti məqalədə.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 20 avqust 2005)

25. MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBİYƏ NƏZƏRİYYƏSİ (Yeddinci məqalə)

Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsi zərurətdir. Real həyat və mövcud ədəbiyyat nə deyir? Real həyatda tərbiyə hadisələrinə diqqətlə nəzər yetirdikdə və həmin hadisələrə dair bəzi yazıların mahiyyətinə vardıda, adam istər-istəməz, belə qənaətə gəlir ki, tərbiyə işində elə bil müəyyən ardıcılıq, müəyyən mərhələlər var. Belə bir ilkin təəssüratın nə dərəcədə həyati olduğunu yəqin etmək üçün rus və Azərbaycan dilində yazılmış pedaqogikaya dair dərslər vəsaitlərinə və bəzi sanballı monoqrafiyalara müraciət etdik. Tərbiyə məsələlərinin nisbətən daha geniş əhatə olunduğu «Pedaqogika şkolı» dlı tədris vəsaitini (19 fəsildən 12-si tərbiyə məsələlərinə aiddir) diqqətlə nəzərdən keçirdik. Lakin təəssüf ki, həmin mənbələrdə tərbiyənin mərhələləri məfhumuna rast gəlmədik. Həm rus, həm də Azərbaycan dilində çap olunmuş ensiklopediyalar və lüğətlərdən də bir məlumat əldə edə bilmədik. Nəinki pedaqoji ədəbiyyatda, heç qeyri-pedaqoji ədəbiyyatda da tərbiyənin mərhələləri məfhumuna rast gəlinmir. İstər-istəməz sual yaranır: bəlkə real tərbiyə təcrübəsində tərbiyə işinin mərhələlərinə dair heç bir fakt olmadığından mütəxəssislər onu qələmə almamışlar? Halbuki, istər ailə təcrübəsində, istərsə də ictimai tərbiyə təcrübəsində tərbiyə işinin mərhələlərlə aparıldığını göstərən faktlar mövcuddur. Məsələn, bütün mütəxəssis pedaqoqlar təsdiq edirlər ki, tərbiyə işi nəinki məqsədyönlü, həm də planlı prosesdir. Tərbiyə qarşısında qoyulan yaxın və uzaq məqsədə çatmaq üçün nədən və necə başlamağın, hansı ardıcılıqla getməyin zəruriliyi qismən əsaslandırılır, planlaşdırılır. Bu cür hazırlıq tədbirləri görüldəndən sonra tərbiyə işinə başlayır. Yaxud, yenidəntərbiyə təcrübəsinə nəzər salaq. Uşağın, məsələn, yalançılığa meyilləndiyini yəqin edən tərbiyəçi (valideyn və ya müəllim) müvafiq tərbiyəvi tədbirlərə əl atmalı olur: əvvəlcə yalan danışmağın ailə üçün, cəmiyyət üçün, uşağın özü üçün zərərli olduğunu aydınlaşdırır; gec-tez yalanın

üstünün açılacağını və hörmətdən düşəcəyini ona bildirir; sonra doğru danışmağın faydası izah edir; nəhayət, uşağın fəaliyyəti təşkil olunur və ciddi nəzarət qoyulur. Deməli, həyatda yenidəntərbiyə prosesi müəyyən ardıcılıqla gedir. Məgər bu ardıcılıqda mərhələ əlaməti sezilmir? Yaxud, özünütərbiyə hadisəsinə diqqət yetirək.

Özünütərbiyənin də məqsədyönlü, planlı, ardıcıl proses olduğunu yəqin etmək çətin deyil. Özünütərbiyənin yolu ilkin tərbiyədən keçir. Hər hansı şəxs valideynin, müəllimin və ya digər tərbiyəçinin sayəsində müəyyən sosial təcrübə toplayır. O, qazandığı təcrübəsinə istinad edərək öz üzərində, başqasının nəzarəti olmadan çalışır, özünü mənəvi və fiziki cəhətdən kamilləşdirə bilir. Başqa sözlə, özünütərbiyə prosesi də müəyyən mərhələlərdən keçir: özünü müşahidə edir, özünü dərk etməyə çalışır, özünü məcbur edir, özünü qiymətləndirir və s.

Soruşmaq olar: həyatda tərbiyə işinin mərhələlərlə cərəyan etdiyinə dair müəyyən faktla olduğuna mütəxəssis alimlər indiyədək nə üçün nəzəri cəhətdən diqqət yetirməmişlər? Fikrimizcə, bunun başlıca səbəbini tərbiyə hadisələrinin rəngarəngliyində, müxtəlifliyində axtarmaq lazımdır. Məsələ burasındadır ki, tərbiyə hadisələri həm adi, həm də qeyri-adi, həm oxşar, həm də qeyri-oxşar, həm mürəkkəb, həm də sadə, həm ailədə, həm də ictimai yerlərdə olduğundan hamı, o cümlədən mütəxəssislər də onlara alışıq. Nəticədə hər hansı konkret tərbiyə işindəki ardıcılıq, onun mərhələliyi çox halda diqqətdən yayınır.

Mərhələli tərbiyə məfhumunu zərurətə çevirən amillər. Milli pedaqogikada müəyyənləşdirilmişdir ki, tərbiyənin mərhələli səciyyə daşdığını sübut edən azı dörd amil mövcuddur: 1) Tərbiyə işində yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması; 2) Tərbiyənin növləri; 3) Tərbiyəlilik səviyyəsinin müxtəlifliyi və 4) Tərbiyə vəzifələrində ardıcılıq.

Yaş dövrü ilə əlaqədar mərhələlik əlamətləri. Belə bir fikir hamı tərəfindən haqlı olaraq aksioma kimi qəbul olunmuşdur ki, hər yaş dövrünə xas olan özünəməxsus fiziki, fizioloji və psixoloji xüsusiyyətlər mövcuddur və

tərbiyə işində bu cür xüsusiyyətləri nəzərə almağın vacibliyi heç kəsdə şübhə doğurmur. Bu real həqiqətdən belə bir məntiqi nəticə çıxır ki, hər yaş dövrünü səciyyələndirən xüsusiyyətləri nəzərə alaraq həyata keçirilən tərbiyə işi mərhələli xarakterdə olur. Çünki bütün yaş dövrlərində eyni tərbiyə üsullarından və təşkilat formalarından deyil, hər yaş dövrünə uyğun gələn üsullardan və təşkilat formalarından istifadə edilir; tərbiyə işinə cəlb olunmalı məlumatların məzmunu da yaş dövründən asılı olaraq dəyişir. Hətta ana bətnində böyüyən uşağa göstərilən təsirlərlə onun dünyaya gədiyi ilk aylarda göstərilən təsirlər arasında xeyli fərq olur. Yaş dövrü dəyişdikcə, belə fərqli cəhətlər tərbiyə işində çoxalır. Başqa sözlə desək, yaş dövrünün xüsusiyyətlərindən asılı olaraq tərbiyə işinin məzmunu, üsulları və təşkilat formalarının dəyişməsi göstərir ki, tərbiyə işində mərhələlilik mövcuddur.

Tərbiyənin növləri ilə əlaqədar mərhələlilik əlamətləri. Məlumdur ki, tərbiyə işində də, pedaqoji elmdə də yenidəntərbiyə və özünütərbiyə hadisələri və məfhumları var. Təbii sual yaranır: burada adlarını çəkdiyimiz məfhumlardan başqa digər tərbiyə faktları da varmı? Birmənalı şəkildə deyə bilərik ki, gündəlik tərbiyə işində kifayət qədər elə faktlarla rastlaşırıq ki, onları nə yenidəntərbiyəyə, nə də özünütərbiyəyə aid etmək məntiqi cəhətdən əsaslı olmur. Çünki yenidəntərbiyə də, özünütərbiyə də tərbiyə işinin müəyyən mərhələsindən sonra təşkil edilir. Məsələn, uşağın, yeniyetmə və ya gəncin şüurunda, davranışında baş qaldıran, cəmiyyət üçün zərərli hesab edilən hər hansı mənəvi keyfiyyət müşahidə edildikdə valideyn və ya müəllim narahat olmağa başlayır, həmin zərərli mənəvi keyfiyyəti aradan qaldırmaq, qarşısını almaq, onun əvəzində cəmiyyətdən ötrü faydalı hesab edilən mənəvi keyfiyyət aşılamaq üçün addımlar atır, yəni yenidəntərbiyə işinə keçir. Tərbiyə işində bu cür dönüş bir qədər fərqli formada özünütərbiyə işində də müşahidə olunur. Məsələn, ailə və məktəb şəraitində uğurla davam edən tərbiyə işinin müəyyən mərhələsində adam (şagird, tələbə, yaşlı şəxs) özü

üçün, gələcəyi üçün vacib hesab etdiyi hər hansı mənəvi keyfiyyəti öz təşəbbüsü ilə, başqasının təsiri olmadan özündə formalaşdırmağa çalışır; yəni özünütərbiyəyə keçir.

Qarşımıza belə bir təbii sual çıxır: yenidəntərbiyəyə, yaxud özünütərbiyəyə qədər həyata keçirilən tərbiyə necə adlandırılmalıdır. Etiraf edək ki, indiyədək pedaqoji ədəbiyyatda problemin bu cəhətinə diqqət yetirilməmişdir və belə bir sual da qoyulmamışdır. Halbuki, həmin sualın qoyuluşuna və ona aydınlıq gətirilməsinə həm əməli baxımdan, həm də nəzəri baxımdan aydınlıq gətirilməsinə böyük ehtiyac duyulur.

Yuxarıda qoyulmuş suala cavab olaraq deyə bilərlər: – Tərbiyə! Düşünürük ki, cavab ümumən qənaətləndirici görünür. Lakin məntiq cəhətdən ehtimal edilən cavabı o qədər də etibarlı hesab etmək olmur. Çünki, əvvəla, yenidəntərbiyə də, özünütərbiyə də ümumi pedaqoji kateqoriya olan tərbiyənin tərkibində nəzərdə tutulur. Məntiqə görə, ümumini (tərbiyəni) öz tərkib hissələri ilə (yenidəntərbiyə və özünütərbiyə ilə) yanaşı qoyub nəzərdən keçirmək düzgün deyil. Burada bu sonunculara bərabər olan, yəni ümuminin tərkibinə aid edilən hansısa fakt, hadisə, məfhum olmalıdır. İkincisi, ehtimal edilən yuxarıdakı cavab özünütərbiyənin və yenidəntərbiyənin əvvəlki tərbiyədən fərqi başa düşməyə imkan verməz. Əgər belədirsə, onda ehtimal edilən suala cavab necə olmalıdır ki, həm ümumini (tərbiyəni) həm də özünəməxsusluğunu, yəni yenidəntərbiyə və özünütərbiyə hadisələrindən fərqi özündə ehtiva etmiş olsun? Suala milli pedaqogikada belə cavab verilir: ilkin tərbiyə!

Körpə uşaq boya-başa çatdıqca, ona valideynlərinin, qardaş və bacılarının, baba və nəvələrinin, qohum və qonşularının, yoldaşlarının düşünerəkdən, yaxud düşünmədən təsirləri olur. Bu çoxcəhətli təsirlər nəticəsində formalaşan mənəvi keyfiyyətlər ailə üçün, cəmiyyət üçün faydalı olduqca, ilkin tərbiyə davam edir. Formalaşan hansısa mənəvi keyfiyyətin istiqaməti dəyişdikdə, yəni ailə və cəmiyyət üçün zərərli hesab edildikdə ilkin tərbiyə həmin

mənəvi keyfiyyət üzrə bitmiş olur, onun yerində yenidəntərbiyə və ya özünütərbiyə işi başlayır. Deməli, real həyatda yenidəntərbiyə və özünütərbiyə işindən əlavə ilkin tərbiyə hadisələri də mövcuddur.

Göründüyü kimi, milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsinə hələlik iki yeni məfhum da daxil edilmişdir: ilkin tərbiyə və tərbiyənin növləri.

Belə bir qəti fikir söyləməyə əsasımız var. Pedaqoji ədəbiyyatın, o cümlədən pedaqogika üzrə dərslər vəsaitlərinin və tərbiyə problemlərinə dair monoqrafiyaların araşdırılması göstərir ki, indiyədək «ilkin tərbiyə» və «tərbiyənin növləri» məfhumları işlədilmişdir. Həmin məfhumlar pedaqoji elm üçün yeni olduğundan, onların mahiyyətini açmaq zəruridir.

İlkin tərbiyə nədir? Davranışla əlaqədar olan, ailə və cəmiyyət üçün faydalı hesab edilən milli və ümumbəşəri mənəvi keyfiyyətlərin yenidəntərbiyəyə, yaxud özünütərbiyəyə qədər adamlara məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil aşılması prosesi ilkin tərbiyədir.

Bəs tərbiyənin növləri məfhumu necə başa düşülməlidir? Belə: davranışla əlaqədar olan milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlərin adamlarda məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil formalaşdırılması zamanı tərbiyə olunanların təşəbbüsü ilə yaranan dönüşlərə tərbiyənin növləri deyilir.

Soruşmaq olar: görəsən tərbiyənin növlərinə, yəni ilkin tərbiyəyə, yaxud yenidəntərbiyəyə və ya özünütərbiyəyə yaş həddi qoymaq olarmı? Faktlar göstərir ki, olmaz! Nə üçün? Çünki, əvvəla, tərbiyəçilərin səriştəlilik səviyyəsindən və ətraf mühit amillərinin təsir xüsusiyyətlərindən asılı olaraq ilkin tərbiyənin ömrü sona qədər davam edə də bilər, qısa da ola bilər; ikincisi, özünütərbiyə ayrı-ayrı adamlarda, adətən, yetkinlik dövründən sonra müşahidə olunur; üçüncüsü, ilkin tərbiyənin yenidəntərbiyəyə dönməsi isə hər yaş dövründə mümkün olur.

Tərbiyəlilik səviyyəsi ilə əlaqədar tərbiyədə mərhələlik əlamətləri. Hamı üçün aydındır ki, adamlarda tərbiyəlilik səviyyəsi eyni olmur. Müxtəliflik həm eyni mənəvi

keyfiyyətin, həm də bir sıra digər keyfiyyətlərin bu və ya digər şəxslərdəki səviyyələrində başqa-başqa ola bilər. Birimiz, məsələn, yoldaşlıqda səmimiyyətin vacibliyini duyur, onun əhəmiyyətli mənəvi keyfiyyət olduğunu qabardır, lakin əməldə hansısa məsələni olduğu kimi danışmır; digərimiz səmimiyyətin vacibliyini dilə gətirməsə də həyatda daim səmimi olduğunu nümayiş etdirir. O da məlumdu ki, bu və ya digər mənəvi keyfiyyətin ayrı-ayrı adamlarda müxtəlif səviyyədə olmasının səbəbləri onların aldıkları tərbiyə ilə, yaşadıkları mühitlə, şəxsi fəaliyyətinin xüsusiyyətləri ilə bağlı olur. Milli pedaqogikada sübut olunmuşdur ki, tərbiyə işini uğurla təşkil etmək üçün tərbiyə olunanların tərbiyəlilik səviyyəsi, yəni tərbiyəyə cəlb olunanların mövcud anlayış səviyyələri, davranış xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır. Başqa sözlə, müxtəlif səviyyələrə əsasən təşkil edilən tərbiyə işi mərhələli olur. Əxlaq tərbiyəsi nümunəsində tərbiyə işinin mərhələli olduğunu bir qədər konkretləşdirək. İlk mərhələdə tərbiyəçi aşılamaq istədiyi mənəvi keyfiyyətin gənc nəsilə (uşaqlarda, yaxud yeniyetmələrdə və ya gənclərdə) səviyyəsini müəyyənləşdirir; ikinci mərhələdə həmin səviyyəyə uyğun gələn üsul (üsullar) seçilir; üçüncü mərhələdə seçilmiş üsul və ya üsullar vasitəsi ilə nəzərdə tutulmuş əxlaqi keyfiyyətin mahiyyətinin tərbiyə olunanlar tərəfindən başa düşülməsi təmin edilir; dördüncü mərhələdə həmin mənəvi keyfiyyət üzrə onların fəaliyyəti təşkil edilir; sonuncu mərhələdə tərbiyə işinin nəticəsi qiymətləndirilir.

Tərbiyə vəzifələri ilə əlaqədar mərhələlik əlamətləri. Milli pedaqogikada sübut olunmuşdur ki, tərbiyənin hər bir tərkib hissəsi qarşısında təqribən eyni vəzifələr qoyulur və həll edilir. Məlum olduğu kimi, əxlaq tərbiyəsi, əmək tərbiyəsi, ideya-siyasi tərbiyə, ağıl tərbiyəsi, fiziki tərbiyə, estetik tərbiyə, iqtisadi tərbiyə, ekoloji tərbiyə, hüquq tərbiyəsi və s. ümumi pedaqoji kateqoriya olan tərbiyənin tərkib hissələridir.

Əmək tərbiyəsi qarşısında qoyulan vəzifələrə nəzər salaq. Bu istiqamətdə üç başlıca vəzifə həyata keçirilir: uşaqların

psixoloji cəhətdən əməyə hazırlanması, onların əməli cəhətdən əməyə hazırlanması və əmək mədəniyyətin bacarıqlarının onlara aşılması. Milli pedaqogikaya görə, əməyin iqtisadi və sosial həyatda əhəmiyyətini tərbiyə olunanlara başa salmaq, insan orqanizmi üzvlərinin normal inkişafında, əxlaqi keyfiyyətlərin və psixoloji proseslərin formalaşmasına əməyin rolunu onlara izah etmək, habelə əməyə məhəbbət və əmək adamlarına hörmət hissini, zəhmətə xor baxanlara isə nifrət hissini onlara aşılamaq psixoloji cəhətdən əməyə hazırlamaq deməkdir.

Əməli cəhətdən əməyə hazırlığa gəldikdə bildirməliyə: ailədə, uşaq bağçasında, tədris müəssisəsində özünəxidmət, məişət, ictimai-faydalı fəaliyyət sahələri üzrə adi əmək bacarıqları və vərdişlərin uşaqlara, yeniyetmə və gənclərə aşılması onların əməli cəhətdən əməyə hazırlanmasıdır.

Nəhayət, əmək mədəniyyətinin aşılması dedikdə iş yerinin sahmana salınması, iş üçün lazım olan alətlərin gətirilməsi, işdən sonra iş yerində səliqə yaradılması və təhlükəsizlik üzrə gənc nəsle məlumat verilməsi, habelə həmin istiqamətlərdə müvafiq bacarıq və vərdişlərlə uşaqları, yeniyetmə və gəncləri silahlandırmaq nəzərdə tutulur. Nəzərə alaq ki, əmək tərbiyəsi zamanı həyata keçirilən həmin üç qrup vəzifələrdə müəyyən ardıcılıq gözlənilir: uşaqlar əvvəlcə əməyə psixoloji cəhətdən, sonra əməli cəhətdən və nəhayət, mədəniyyət cəhətdən hazırlanır. Başqa sözlə desək, əmək tərbiyəsi mərhələlər üzrə təşkil edilir.

Qarşıya qoyulan vəzifələrin mərhələlər üzrə həyata keçirilməsi yalnız əmək tərbiyəsində müşahidə olunmur. Ümumi pedaqoji kateqoriya olan tərbiyənin müstəsnasız olaraq bütün digər tərkib hissələrində də nəzərə çarpır. Bu istiqamətdə aparılmış tədqiqat və toplanmış faktik materiallara əsaslanan milli pedaqogikada belə bir ümumi nəticə çıxarılmışdır ki, davranışla əlaqədar olan milli və ümumbəşəri dəyərlərin gənc nəsle məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil aşılması prosesi mərhələli prosesdir.

Tərbiyə mərhələlərini müəyyənələşdirməyin başlıca əsası.
Tərbiyənin mərhələləri həm tərbiyəçinin, həm də tərbiyə

olunanların birgə fəaliyyətində özünü göstərir. Tərbiyə işində tərbiyə olunanların mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyələrinin tərbiyəçi tərəfindən nəzərə alınması halları olsa da, olmaya da bilər. Birinci halda, yəni bu və ya digər milli, yaxud ümumbəşəri dəyər üzrə aparılacaq tərbiyə tədbirlərindən əvvəl həmin dəyər üzrə tərbiyə olunanların anlayış səviyyəsini tərbiyəçi öyrəndikdə və nəzərə aldıqda tərbiyə işinin mərhələləri aydın sezilir. İkinci halda isə, yəni aşılmalı mənəvi keyfiyyət sahəsində tərbiyə olunan şəxslərin mənəvi-psixoloji səviyyəsini öyrənib nəzərə almayan tərbiyəçinin tədbiri qeyri-müəyyənliyi, pərakəndəliyi ilə fərqlənir və mərhələlik aradan qalxmış olur.

Təsvir edilən xüsusiyyətlər həm fərdi, həm də kollektiv və qrup halında keçirilən tərbiyəvi tədbirlər üçün səciyyəvidir. Həmin xüsusiyyətlərin nəzərə alınması bir də ona görə zəruridir ki, tərbiyəvi tədbirlərin iştirakçıları, adətən, yaş cəhətdən də, mənəvi-psixoloji cəhətdən də müxtəlif səviyyəli ola bilər. Odur ki, başqa-başqa anlayış səviyyəsində olan uşaqların eyni tərbiyəvi tədbirdən eyni dərəcədə faydalana-çağını söyləmək yalnız sadələşmə olardı. Deməli, istər fərdi formada, istərsə də qrup və ya kütləvi formada təşkil olunacaq tərbiyəvi tədbirlərin əhatə edəcəyi mənəvi dəyər barədə tərbiyə olunanların təqribi də olsa, anlayış səviyyəsini nəzərə almaq məsləhət görülür. Fikrimizi bir misalda konkretləşdirək. Sınıf rəhbəri halallıq mövzusunda şagirdlərlə söhbət keçirməyi planlaşdırır. O, söhbətdən əvvəl halallığın nə demək olduğunu, nələrdə təzahür etdiyini bir neçə şagirddən soruşur. Məlum olur ki, halallıq barədə onların anlayışları səthidir. Halal və ya haram qazancın adamın özünə, ailəsinə və cəmiyyətə verdiyi faydanı, yaxud vurduğu ziyanı onlar aydın təsəvvür etmirlər.

Halıq haqqında bəzi şagirdlərdən aldığı məlumatları nəzərə alan sınıf rəhbəri məsələni sinifdəki bütün şagirdlərin müzakirəsinə vermişdir. Şagirdlər konkret misallar gətirərək həvəslə fikir mübadiləsinə girişmişlər. Sınıf rəhbəri qızgın keçən müzakirəyə yekun vurmuş, diqqəti şagirdlərin zəif bilikləri cəhətə, halallığın gözəl milli dəyər olduğuna, şəxsə

hörmət və ehtiram gətirdiyinə, xalq arasında rəğbətə qarşılandığına, dövlət tərəfindən yüksək qiymətləndirildiyinə yönəlmişdir. Güman etmək olar ki, halallıqla əlaqədar keçirilmiş həmin konkret müzakirə şagirdlərin mənəvi aləmini xeyli zənginləşdirmişdir.

Daha aktual olan vətənpərvərlik mövzusunda keçirilmiş söhbətə rəzər salaq. Ədəbiyyat müəllimi vətənpərvərliyə aid gözəl şeir parçaları nümayiş etdirir, uzaq və yaxın keçmişdən qəhrəmanlıq nümunələrini xatırladır. Lakin söhbət şagirdlərin özləri ilə əlaqələndirilmir. Uşaqlar arasında marağın artması deyil, azalması müşahidə olunur. Nə üçün? Çünki müəllim X sinif şagirdlərinin vətənpərvərlik barədə nəyi bildiklərini, nəyi bilmədiklərini əvvəlcədən təqribi də olsa, müəyyənləşdirməmişdi, şagirdlərə məlum olan faktlardan danışmışdı.

Müşahidələrdən alınan faktlar göstərir ki, uşaqlara, yeniyetmə və gənclərlə hər hansı milli və ya ümumbəşəri dəyər barədə tərbiyəvi tədbir keçirməzdən əvvəl həmin dəyər üzrə onların mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyələri öyrənildikdə üç əsas hazırlıq səviyyəsindən biri müşahidə olunur: uşaqlarda mənəvi-psixoloji səviyyənin ya aşağı olması; mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsinin ya orta səviyyədə olması, yaxud mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsinin yüksək olması. Birinci səviyyədə mənəvi dəyər üzrə anlayış qeyri-müəyyən və ya yox dərəcəsində olur; ikinci səviyyədə dəyər üzrə anlayış orta dərəcədə olur; üçüncü səviyyədə dəyər üzrə anlayış yükək olur, lakin lazımi vərdiş olmur.

Şərh edilən fikirlərə öykənərək tərbiyə mərhələlərini müəyyənləşdirməyin başlıca əsası milli pedaqogikada belə başa düşülür: aşılanaq milli və ya ümumbəşəri dəyərlə əlaqədar tərbiyə olunanlarda üzə çıxarılan və tərbiyə zamanı nəzərə alınan mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsi tərbiyə mərhələlərini müəyyənləşdirməyin başlıca əsasıdır.

Soruşmaq olar: tərbiyə olunanların mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsinə görə tərbiyənin mərhələləri necə müəyyənləşdirilir? Bu barədə növbəti məqalədə.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 27 avqust 2005)

26. MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBİYƏ NƏZƏRİYYƏSİ (Səkkizinci məqalə)

Tərbiyənin mərhələləri və üsulları.

Tərbiyənin başlıca mərhələləri. Müəllimi, valideyni, digər tərbiyəçini maraqlandıran hər hansı milli və ya ümumbəşəri dəyər üzrə tərbiyə olunan şəxsdə (şəxslərdə) anlayış səviyyəsi təqribi də olsa müəyyənləşdiriləndən sonra həmin səviyyəyə uyğun olaraq tərbiyə işi planlaşdırılır və həyata keçirilir. Başqa sözlə desək, tərbiyə işi tərbiyə olunanların mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyələri nəzərə alınmaqla qurulduqda maksimum beş mərhələdən keçir.

Birinci mərhələ, yuxarıda deyildiyi kimi, aşılınması nəzərdə tutulan hər hansı milli və ya ümumbəşəri dəyərin tərbiyə olunanlarda səviyyəsi təqribi də olsa üzə çıxarılır. Tərbiyə bu zəmində aparılır.

İkinci mərhələdə tərbiyəçinin başlıca qayğısı (əgər buna ehtiyac varsa) nəzərdə tutduğu mənəvi dəyər üzrə öz uşaqlarında, yeniyetmə və ya gənclərində ilkin təəssürat yaratmaqdan, onların diqqətini belə bir dəyərin varlığına yönəltməkdən ibarət olur.

Üçüncü mərhələdə tərbiyəçi çalışır ki, həmin dəyərə dair tərbiyə olunanlarda müəyən anlayış formalaşsın, onun mahiyyəti və əhəmiyyəti başa düşülsün.

Dördüncü mərhələdə tərbiyəçi tərbiyə olunan şəxslərdə formalaşdırdığı anlayışa, şüuru uyğun olaraq, onların əməli fəaliyyətlərini təşkil edir.

Beşinci mərhələdə, tərbiyəçi tədbirə yekun vurur: tərbiyəvi tədbirdə uşaqların, yeniyetmələrin və ya gənclərin iştirak dərəcəsinə, qazandıqları anlayışa uyğun necə fəaliyyət göstərdiklərinə öz münasibətini bildirir və sözlə də olsa qiymətləndirir.

Deyilənlərdən milli pedaqogikada belə bir nəticə çıxarılır: hər hansı milli və ya ümumbəşəri dəyərlə əlaqədar keçiriləcək tərbiyəvi tədbirdən əvvəl həmin dəyər üzrə tərbiyə olunanların mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsinin

araşdırılması əsasında alınan nəticələrdən asılı olaraq tədbir ən azı üç, ən çoxu beş mərhələdən keçə bilər.

Aşılmalı mənəvi dəyər üzrə tərbiyə olunanlarda mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsi yüksək olduğu hallarda tərbiyəvi tədbir üç mərhələli olur: tərbiyə işi həmin yüksək anlayış səviyyəsinə uyğun uşaqların fəaliyyəti təşkil olunur; sonra fəaliyyətin necəliyi qiymətləndirilir.

Aşılmalı mənəvi dəyər üzrə tərbiyə olunan şəxslərdə mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsi aşağı olduqda tərbiyəvi tədbir bütün mərhələlərdən keçməli olur.

Şərh edilən fikirləri nəzərə alan milli pedaqogika tərbiyənin mərhələləri məfhumunu belə qiymətləndirir: aşılacaq milli və ya ümumbəşəri dəyərlə əlaqədar tərbiyə olunanlarda üzə çıxarılmış mənəvi-psixoloji hazırlığın səviyyəsinə nəzərən aparılan tərbiyə işindəki keçidlərə onun (yəni tərbiyənin) mərhələləri deyilir.

Bu, artıq yeni nəzəriyyə – mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsi deməkdir.

Tərbiyənin mərhələləri tərbiyə üsullarını seçməyin etibarlı elmi əsasına çevrilir.

Tərbiyə üsullarının qruplaşdırılması.

Tərbiyənin üsulu məfhumuna dair. Pedaqogika üzrə dərş vəsaitlərinin bəzilərində göstərilir ki, tərbiyə üsulları tərbiyənin mahiyyətindən, məqsədindən, məzmunundan, prinsipindən, vəzifələrindən irəli gəlir. Lakin tərbiyə üsul məfhumunun mahiyyətinin nədən ibarət olduğu bu anlamdan aydın olmur. Məsələn, «Pedaqogika şkolı» adlı kitabda yazılır: «Tərbiyə üsulları – tərbiyə prosesinin çox mürəkkəb komponentidir... onun köməkliyi ilə həm cəmiyyətin qoyduğu ümumi tərbiyə məqsədləri, həm də tərbiyə prosesi ilə həll olunan konkret vəzifələr həyat keçirilir». Göründüyü kimi, bu anlam da tərbiyə üsulu məfhumunun mahiyyətini aydın ifadə etmir. Yaxud, Y.K.Babanskinin redaktəsi ilə çap olunmuş dərş vəsaiti tərbiyə üsulu məfhumunun mahiyyətini nisbətən aydın ifadə etmişdir: «Tərbiyə üsulları deyəndə... kommunist tərbiyəsi

vəzifələrini həll etməyə yönələn tərbiyəçilərlə tərbiyə olunanların qarşılıqlı fəaliyyət tərzləri başa düşülür» (Pedaqogika. «Prosvehenie» Moskva, 1988, səh. 105).

2000-ci ildə «Renessans» nəşriyyatında çapdan çıxmış «Pedaqogika» dərslər vəsaitindəki fikirdə metod sözü üsul sözü ilə əvəz edilsə də, mahiyyət dəyişmir. «Tərbiyənin metodları dedikdə tərbiyənin vəzifələrinə çatmaq üçün tərbiyəçinin (valideynin, müəllimin) istifadə etdiyi yol və vasitələr, üsullar sistemi başa düşülür» (səh. 103).

Nümayiş etdirdiyimiz anamlarda tərbiyə üsulu məfhumunu düzgün səciyyələndirməyə imkan verən əlamətlər var. Tərbiyə üsulunun məqsəddən asılı olması tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanların birgə fəaliyyətinin qeyd olunması bu cür faydalı əlamətlər hesab edilə bilər. Lakin bununla belə, yuxarıda nümunə gətirdiyimiz təriflərdən hansınısa ayrılıqda tam qənaətləndirici hesab etmək çətindir. Nə üçün? Çünki onlar, əvvəla, tərbiyə məfhumunun mahiyyətini nəzərə almır; ikincisi, tərbiyə zamanı tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanların birgə fəaliyyətinə imkan verən cəhət – aşılana milli və ya ümumbəşəri dəyər diqqətdən yayınır; üçüncüsü, mövcud təriflərdən heç biri tərbiyə üsullarını qruplaşdırmağa imkan vermir. Belə bir imkan tərbiyə mərhələlərində var. Milli pedaqogika tərbiyənin mərhələliliyini onun üsullarını qruplaşdırmağın başlıca meyarı kimi qəbul edir: tərbiyənin üsulları öz mərhələlərinə uyğun qruplaşdırılır.

Tərbiyə üsullarının tərbiyə mərhələlərinə görə qruplaşdırılması. Yuxarıda isbat etməyə çalışdıq ki, ilkin tərbiyə, yəni davranış və fəaliyyətlə əlaqədar olan milli və ya ümumbəşəri dəyər tərbiyə olunan şəxslər üçün yeni olduqda həmin dəyərin aşılama beş başlıca mərhələdən keçir: 1. Mənəvi dəyərin səviyyəsinin üzə çıxarılması. 2. Aşılama nəzərdə tutulan mənəvi dəyərlərin uşaqlar, yeniyetmələr və ya gənclər tərəfindən qavranması. 3. Mənəvi dəyər üzrə anlayışın formalaşması. 4. Formalaşan anlayışa uyğun davranışın və fəaliyyətin təşkili. 5. Davranış və fəaliyyətə nəzarət, onun qiymətləndirilməsi.

Tərbiyənin həmin mərhələlərinə uyğun olaraq tərbiyə üsullarını milli pedaqogika belə qruplaşdırır: 1. Mənəvi səviyyənin öyrənilməsinə xidmət edən üsullar; 2. Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərin ilkin qavranmasına xidmət edən üsullar; 3. Həmin mənəvi dəyərlə əlaqədar tərbiyə olunanlarda anlayışın formalaşmasına xidmət edən üsullar; 4. Mənəvi dəyərlə əlaqədar davranış və fəaliyyətin təşkilinə xidmət edən üsullar; 5. Davranış və fəaliyyətinə nəzarət; nəticələrinin yoxlanması və qiymətləndirilməsinə xidmət edən üsullar.

Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi səviyyənin öyrənilməsinə xidmət edən üsullar.

Tərbiyə olunanlarda hər hansı mənəvi keyfiyyətin səviyyəsini tərbiyəçi (müəllim və ya valiedyn), yaxud elmi işçi öyrənməyə çalışır. Bu zaman pedaqoji müşahidə və müsahibə üsullarından daha geniş istifadə edilir.

Pedaqoji müşahidə. Müşahidə ailə şəraitində, uşaq bağçasında, məktəbdə, həyətdə, bağ və bulvarda, digər yerlərdə aparıla bilər. Müşahidə ümumiyyətlə təşkil edilmir. Hər dəfə onun qarşısında müəyyən məqsəd qoyulur. Məqsəd isə müxtəlif ola bilər: Uşağın (şagirdin) yoldaşlarına münasibətinin necəliyini öyrənmək; və ya müəllimlərə, məktəbə, biliyə nə dərəcədə can atdığını dəqiqləşdirmək və s. və i.a.

Bu cür mənəvi keyfiyyətlərin səviyyəsini öz uşaqlarında (şagirdlərində) müəyyənləşdirən müəllim və ya valideyn sonrakı tərbiyəvi addımlarını planlaşdırmaq üçün tutarlı elmi əsaslara istinad etmiş olur; onun tərbiyəvi işi kortəbii səciyyə daşmır; məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil olur.

Pedaqoji müsahibə. Uşaqların, yeniyetmə və gənclərin mənəvi aləminə nüfuz etməyin tədqiqi üsullarından biri də onlarla aparılan müsahibədir. Bəzən müəllim və ya valideyn müşahidədən aldığı məlumatların dəqiqliyini yoxlamaq məqsədi ilə öz övladları (şagirdləri) ilə söhbət etməli olur. Aydın ki, mənəvi səviyyəni üzə çıxarmaq üçün uşaqla (şagirdlə) aparılacaq müsahibə son dərəcə ehtiyatlı olmalıdır. Əvvəla, söhbətin məqsədini uşaq (şagird) duymamalıdır. Əks təqdirdə uşaq (şagird) öz ürəyindəkilərini

valideyninə (müəlliminə) açmaya bilər. Nəticədə uşağın (şagirdin) nəzərdə tutulan mənəvi keyfiyyəti barədə valideyndə (müəllimdə) yaranan anlayış tam olmaz.

Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərin ilkin qavranılmasına xidmət edən üsullar. Göstəriş, tələb, nümunə bu cür üsullara aiddir:

Göstəriş üsulu. Mənəvi keyfiyyətlərin qavranılmasına xidmət edən üsullardan biri göstərişdir. Göstəriş bütün yaş dövrlərində tətbiq edilir. Aydınır ki, bu zaman tərbiyə olunanların yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınır. Məsələn, məktəbəqədər yaş dövründə uşaqları özünəxidmət və məişət əməyinə qovuşdurmaq məqsədi ilə valideynləri onlara müəyyən göstərişlər verirlər: «Özünə stul gətir», «Paltarını dəyiş», «Əl-üzünü yu», «Dibçəyə su tök», «Otağı süpür», «Masaya süfrə sal» və s.

Yaxud, orta ümumtəhsil məktəbində müəllimlər və ya digər tərbiyəçilər şagirdləri ictimai-faydalı əməyə alışdırmaq üçün göstəriş üsuluna tez-tez əl atırlar; «Yazı lövhəsini sil», «Pəncərəni aç», «Dərs haqqında xəstə yoldaşına məlumat ver», «Məktəbin həyatını daş-kəsəkdən təmizləyin», «Məktəbyanı sahədəki ləkləri sulayın» və s.

Göstəriş üsullarından istifadə halları ali məktəbdə də az deyil. Məsələn, elmi tədqiqat işi barədə ilkin təsəvvür yaratmaq üçün ali məktəb müəllimi tələbəyə bu cür tapşırıqlar verir: «Götürdüyün mövzu üzrə ədəbiyyat siyahısı hazırla», «Siyahıdakı ədəbiyyat üzrə referat yaz», «Əldə etdiyən mənbələr əsasında məruzənin planını tərtib et» və i. a.

Bu cür göstərişlərin icrasında nəzərdə tutulan başlıca vəzifə bəzi hallarda uşaqların, digər hallarda şagirdlərin, üçüncü halda tələbələrin diqqətini müvafiq olaraq özünəxidmət əməyinə, ictimai-faydalı əməyə, elmi tədqiqat işinə yönəltməkdən ibarətdir. Misal kimi gətirdiyimiz göstərişlərdə qavranması nəzərdə tutulan mənəvi keyfiyyətlər isə bunlardır: işgüzarlıq, qayğıkeşlik, yaşlıların tapşırıqlarına əməl etmək, müstəqil işə alışmaq.

Tərbiyəçi çalışır ki, tərbiyə işinin ikinci mərhələsində formalaşdırmaq istədiyi mənəvi keyfiyyəti uşaqlar, yeniyet-

mələr, yaxud gənclər (yuxarıdakı misallarda: işguzarlığı, qayğıkeşliyi, yaşlıların tapşırığına əməl etməyi, müstəqil işləməyi) hiss etsinlər, duysunlar, qavrasınlar.

Aydındır ki, tərbiyə işində göstəriş sözlə verilir. Unutmaq olmaz ki, göstərişi söz vasitəsi ilə vermək tərzü böyük pədaqoji əhəmiyyət kəsb edir. Göstəriş amiranə tərzdə olduqda uşaq və ya şagird həvəs göstərməyə bilir. Göstəriş mülayim tərzdə verildikdə, necə deyərlər, cana sarı yağ kimi yayılır. Ataların belə bir kəlamını daim yadda saxlamalıyıq: «Söz ilə olan, zor ilə olmaz». El sözüdür, deyərlər: «Şirin dil ilanı da yuvasından çıxarar», «Ho-ho var dağa qaldırar, ho-ho var dağdan endirər».

Deməli, tərbiyə üsulu kimi göstəriş-tərbiyə olunanların diqqətini ailədə, məktəbdə, ümumən cəmiyyətdə adamların qarşılıqlı əlaqədə fəaliyyət göstərdiklərinə yönəltmək, həm də özlərini qismən bu fəaliyyətdə qovuşdurmaq prosesidir.

Tələb üsulu. Tərbiyə işində tələb üsulundan da geniş istifadə edilir. Tələb üsulu və göstəriş arasında ümumi, oxşar cəhət var. Göstəriş üsulu tərbiyə olunan şəxsin diqqətini ailədə, cəmiyyətdə bəyənən mənəvi dəyərlərə yönəldir. Göstəriş üsulunun bu cəhəti tələb üsulunda da sezilir. Lakin başqa formada.

Ailədə, məktəbdə və ya bütövlükdə cəmiyyətdə hansı hərəkətin, hansı davranış tərzinin yolverilməz olduğu, bəyənilmədiyi tələb üsulunda qabarıq şəkildə ifadə edilir; bunun əksi isə nəzərdə tülulur. Fikrimizi tələb üsulunun tətbiqi formalarında konkretləşdirək. Tələb üsulu üç əsas formada tətbiq edilir: tələbin vəzifə borcu formasında; tələbin əmr formasında; tələbin inkar formasında.

Tələbin vəzifə borcu formasında ifadəsinə misal: «Ev tapşırıqlarını vaxtında yerinə yetirmək lazımdır»; «Zəng olan kimi sinif otağına gəlmək lazımdır»; «Cavab vermək üçün əl qaldırmaq kifayətdir»; «Yoldaşa qayğı göstərmək lazımdır»; «Yeməkdən əvvəl əlləri yumaq lazımdır» və s.

Tələbin əmr formasında ifadəsinə misal: «Ev tapşırıqları vaxtında yerinə yetirilməlidir»; «Zəng olan kimi sinif otağına gəlinməlidir»; «Cavab vermək üçün əl qaldırılma-

lıdır»; «Yoldaşa qayğı göstərməlidir»; «Yeməkdən əvvəl əllər yuyulmalıdır»; «Danışana qulaq asılmalıdır» və s.

Tələbin inkar formasında ifadəsi: «Ev tapşırıqlarını vaxtında yerinə yetirməmək olmaz»; «Cavab vermək üçün yerindən «mən-mən» demək yaramaz»; «Yoldaşa qayğı göstərməmək olmaz»; «Yeməkdən əvvəl əlləri yumamaq olmaz» və s.

Göründüyü kimi, tələb üsulunun tətbiqi formaları üçün ümumi cəhət var: tərbiyə olunanların diqqəti qabarıq şəkildə bəzən cəmiyyət üçün faydalı olan, bəzən də zərərli olan keyfiyyətlərə birbaşa yönəldilir. Tərbiyə üsulu kimi tələb-tərbiyə olunanların diqqətini cəmiyyət üçün faydalı olan mənəvi dəyərlərin icrasının vacibliyinə birbaşa, yaxud dolayısıyla yönəltməkdir.

Nümunə üsulu. Bu üsul da formalaşdırmaq istədiyimiz mənəvi keyfiyyətin tərbiyə olunanlar tərəfindən duyulmasına, qavranmasına xidmət edir. Nümunəvi hərəkəti, davranışı, işi, yazını, tələffüzü və s. cəhətləri görənlər şəxs (uşaq, şagird, tələbə) daxilən düşünməli olur; o cür hərəkət etməyi, işləməyi, yazmağı, ifadə etməyi arzulayır. Bu mənada atalar haqlı deyib: «Görən görüb-götürər»; yaxud, «Yaxşı timsal yönsüz sözdən yaxşıdır», «Gözü ilə görənlər Tanrıdan çox bilir», «Qonşu qonşuya baxar, canını oda yaxar».

Tərbiyə zamanı istifadə olunan nümunənin növləri çoxdur: müəllim nümunəsi, valideyn nümunəsi, yoldaş nümunəsi, tarixi şəxslərin nümunəsi, elm, mədəniyyət və incəsənət xadimlərinin nümunəsi, milli qəhrəmanların nümunəsi, iş nümunəsi, yazı nümunəsi, bədii qıraət nümunəsi, bədii obraz nümunəsi və i.a.

Valideyn nümunəsinin balaca uşaqlara təsiri daha güclü olur və hafizələrində uzun müddət qalır. Bu səbəbdən də bütün valideynlərimiz çalışmalıdır ki, hər cəhətdən uşaqlarına nümunə olsunlar. Müdriklərimiz ailədə valideyn nümunəsinə böyük əhəmiyyət vermişdir. Məsələn, «Qabusnamə» xatırladır: «Arvad gərək... atasının və anasının necə ev saxladığını, necə ev dolandırdığını görmüş olsun» (Qabusnamə. Bakı, «Azər nəşr», 1989, səh. 114). Dədə Qorqud

da təqribən eyni fikirdə olmuşdur: «Oğul atadan görməyincə süfrə yaymaz», «Qız anasından görməyincə öyüd almaz».

Müəllim nümunəsi həmişə aktual olan məsələdir. Müəllim daim yadda saxlamalıdır ki, gənc nəslin həssas nəzəri ona zillənir. Müəllimin görkəmi də, nitqi də, davranışı da, hərəkəti də, sevinmək və ya kədərlənmək tərzində də, başqalarına münsubəti də gənc nəsəl üçün nümunə ola bilər. Bu mənada müəllim dövlət və xalq qarşısında məsuliyyətini unutmamalıdır.

Nümunənin digər növlərindən müəllimlər, valideynlər və pedaqoji işlə məşğul olan digər şəxslər yeri gəldikcə, imkan düşdükcə, lazım bilindikcə istifadə edirlər. Nümunənin ayrı-ayrı növlərinə tərbiyə işində müraciət etmək imkanları genişdir. Belə imkanlar fənlərin tədrisində, dərsləndə, tədbirlərdə, ailə şəraitində, ictimai yerlərdə, istehsalatda, kütləvi informasiya vasitələrində vardır. Beləliklə, nümunə xalqın bəyəndiyi şəxsi və ya obrazı, yaxud hər hansı hərəkəti və ya əsəri özünə örnək kimi qəbul etməkdir.

Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərə dair anlayışın tərbiyə olunanlarda formalaşmasına xidmət edən üsullar.

Gənc nəsildə formalaşdırılması nəzərdə tutulan mənəvi keyfiyyətlərin şüurlu başa düşülməsi və onda möhkəm inam yaradılması üçün bir qədər fərqli üsullardan istifadə edilir. Bu, o deməkdir ki, tərbiyəçi işin növbəti mərhələsinə keçir; yəni o, hər hansı mənəvi keyfiyyət üzrə yaranan ilkin təəssüratın və ya təsəvvürün anlayışa çevrilməsinə, şüurlu başa düşülməsinə çalışır. Bu məqsədlə tərbiyəçi bir sıra üsullara, o cümlədən nəsihətə, məruzəyə, disputa, əsər müzakirəsinə və s. üsullara əl atır.

Nəsihət üsulu. Tərbiyə üsulu kimi nəsihətdən müəllimlərimiz, valideynlərimiz tez-tez istifadə edir. Səbəbi budur ki, nəsihət bilavasitə gənc nəslin şüuruna ünvanlanır. Nəsihət bir şəxsə, bir qrup adama, hətta bütöv bir xalqa da aid ola bilər. Nəsihət həyatın ayrı-ayrı sahələrində adamları cəmiyyət üçün, xalq üçün faydalı mənəvi dəyərlərə səsliyin. Nəsihətə qulaq asanlar da, ona əməl edənlər də, nəsihətə

biganə qalanlar da tapılır. Birincilər həyatda düzgün yol seçə bilir; ikincilər isə həyat acılarını dadmalı olurlar. Qoca Şərfin böyük ustadı şair Sədi gözəl deyib:

*«Yazıq o şəxsə ki, sevmir nəsihət,
Nəsihət sevənlər qazanar sərvət».*

Nəsihətin əhəmiyyəti atalar sözlərində dönə-dönə xatırladılır, özü də müxtəlif səpgidə. Atalar sözlərində nəsihətin psixoloji məqamı da diqqətdən yayınmamışdır. Məsələn, atalar sözlərindən birində deyilir: «Nəsihət acı olur, meyvəsi şirin». Məsləhət formasında təqdim olunan nəsihətin şüura təsiri də güclü olur: «Məsləhətli don gen olar».

Deməli, nəsihət-geniş həyat təcrübəsinə və dərin elmi biliyə malik olan şəxsin başqasına həyatda səhvə yol verməməsi, düzgün istiqamət götürməsi üçün verdiyi tövsiyədir.

Məruzə üsulu. Məruzə üçün səciyyəvi cəhət budur ki, o, hər hansı bir mövzu üzrə dinləyicilərdə nisbi mənada tam anlayış yaradılmasına yönəlir. Məruzə elmiliyi, dərinliyi, ardıcılığı, sistemliliyi ilə fərqlənir. Bu səbəbdən də məruzə anlayışlar səviyyəsində cərəyan edir və müvafiq mənəvi dəyərlərin şüurlu başa düşülməsinə münasib imkan yaradır. Bu cəhətdən də məruzə ciddi hazırlıq tələb edir. Dinləyicilərin də məruzə mövzusunda hazırlaşmaları vacib sayılır; məruzənin günü, yeri və saati barədə əvvəlcədən elan verilir.

Deməli, bu və ya digər mövzu üzrə dinləyicilərdə nisbi də olsa, düzgün anlayış formalaşdırmaq üçün planlılığı, ardıcılığı, elmiliyi ilə səciyyələnən mütəşəkkil şərh məruzə deyilir.

Disput üsulu. Disput müstəqil tədbir kimi təşkil edilib keçirilə də, hər hansı məşğələnin tərkibində bir üsul kimi tətbiq edilə də bilir. Bu və ya digər mövzu, yaxud mənəvi keyfiyyət üzrə mümkün olan fikir, yaxud mövqə müxtəlifliyini aşkar etmək və fikir birliyi yaratmaq üçün disputun imkanları daha genişdir. Üsul kimi disputun tətbiq sahəsi çoxdur: ondan şagirdlər və tələbələr arasında da, müəllimlər arasında da, valideynlər arasında da, digər şəxslər arasında da istifadə edilir. Bu səbəbdən də disputun mövzusu çox müxtəlif ola bilər.

Disputun səmərəsi ona hazırlığın səviyyəsindən asılı olur. Disputun mövzusu, keçirilmə vaxtı, müzakirəyə qoyulacaq

məsələ və ya sual, habelə müvafiq mənbələr barədə iştirakçılara xeyli əvvəl məlumat verilir.

Deməli, iştirakçıların qabaqcadan bildiyi hər hansı mövzu üzrə fikir birliyi yaratmaq məqsədi ilə müəyyənləşdirilmiş vaxtda mütəşəkkil keçirilən fikir mübadiləsinə disput deyilir.

Əsər müzakirəsi. Bədii, tarixi, elmi, pedaqoji əsərlər müzakirə mövzusu ola bilər. Xarakterinə görə əsərlərin müzakirəsini iki qrupa ayırmaq mümkündür: yeni çap olunmuş əsərlərlə tanışlıq məqsədi güdən müzakirə və çap edildiyi vaxtdan asılı olmayaraq tərbiyə məqsədi ilə keçirilən müzakirə.

Burada ümumiyyətlə əsər müzakirəsi deyil, tərbiyə üsulu kimi istifadə olunan və ikinci qrupa aid edilən müzakirə nəzərdə tutulur. Bu cür müzakirələrdən başlıca məqsəd bu və ya digər anlayışın, mənəvi keyfiyyətin müəyyən qrup adamlarda formalaşdırılmasından ibarət olur. Belə bir məqsəd daşıyan müzakirə yalnız şagirdlər və ya tələbələr arasında deyil, müəllimlər və valideynlər arasında da keçirilir.

İştirakçıların tərkibindən və keçirildiyi yerdən asılı olmayaraq, tərbiyə məqsədli əsər müzakirələrinin hamısı üçün səciyyəvi olan cəhətlər var: müzakirəyə qoyulacaq əsərlə iştirakçıların qabaqcadan tanış olması; müzakirə məqsədinin onlara məlum olması; müzakirə günü və saatının əvvəlcədən elan edilməsi.

Aşağı sinif şagirdləri arasında hekayə, nağıl, şeir və ya dastandan parçaları müzakirəyə qoymaq halları olur. Bu zaman güdülən məqsədə xidmət edəcək müvafiq atalar özlərindən, tapmacalardan (məsələn, «Dili yoxdur, diləndirir, insanı elmləndirir», «O nədir ki, özü qara, sözü ağ» və s.) istifadə edilir.

Deməli, bu və ya digər əsərlə əvvəlcədən tanış olaraq müəyyən edilmiş vaxtda tərbiyə məqsədi ilə mütəşəkkil keçirilən fikir mübadiləsinə əsər müzakirəsi deyilir.

Göründüyü kimi, nəsihət, məruzə və disput kimi, əsər müzakirəsi də anlayışların, mənəvi keyfiyyətlərin mahiyyətinin başa düşülməsinə xidmət edir.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 1 sentyabr 2006)

IV. PEDAQOJİ PROSESİN BƏZİ SPESİFİK MƏSƏLƏLƏRİ

27. MÜƏLLİM KİMDİR?

Rəsmi şəxslərdən biri mənə belə bir sualla müraciət etmişdir:

-Nurəddin müəllim, müəllim anlayışının mahiyyəti, müəllimliyin xüsusiyyətləri nədən ibarətdir? Kimə müəllim deyilir? Bu sualı şərh etməyinizi xahiş edirəm.

Bir qədər düşünəndən sonra suala cavabın o qədər da asan olmadığı qənaətinə gəldim. Müəyyənləşdirdiyim əsas bu oldu ki, sual heç də yersiz deyilmiş. Çünki mövcud rəsmi elmi mənbələrdə – həm rus, həm də Azərbaycan dillərində çap olunmuş əsərlərdə müəllim anlayışına dair fikirlərdə müxtəliflik, real həyat faktlarına birtərəfli yanaşma halları mövcuddur; müəllimliyin bir sıra vacib xüsusiyyətləri, cəmiyyətdə layiq olduğu mövqe kölgədə qalır. Məsələn, «Bolşaya Sovetskaya Ensiklopediya»da oxuyuruq: «Müəllim – ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin kommunist tərbiyəsini, təhsilini və təlimini həyata keçirən pedaqoji işçidir» («Sovetskaya Ensiklopediya» nəşriyyatı, Moskva 1977, cild 27, səh. 161).

Zənnimizcə, bu fikir azı üç cəhətdən qəbul edilməzdir. Əvvəla, qeyri-ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin təlimi, tərbiyəsi və təhsili həmin fikirdə açıq qalır; ikincisi, bəzi ümumtəhsil məktəblərində çalışan sırf tərbiyəçilər də həmin fikirdə müəllimlərə aid edilir və üçüncüsü, müəllim və pedaqoji işçi anlayışları eyniləşdirilir. Halbuki pedaqoji işçi anlayışı müəllim anlayışından daha genişdir. Bu səbəblərə görə təhlil etdiyimiz fikri dolğun hesab etmək çətinidir.

Həmin nəşriyyatın üç ildən sonra çap etdirdiyi «Sovetskiy Ensiklopedičeskiy Slovar»ın 1405-ci səhifəsində yazılır: «Müəllim – ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin təlim, tərbiyə və təhsilini həyata keçirən mütəxəssis».

Göründüyü kimi, lüğətin fikri ensiklopediyanın fikrindən mahiyyətcə fərqlənir. Cüzi «yenilik» orasındadır ki, birinci fikirdəki «kommunist» sözü atılmış, «pedaqoji işçi» ifadəsi isə «mütəxəssis» sözü ilə əvəz edilmişdir. Bu dəyişikliyə baxmayaraq, həmin fikirlə də razılaşımaq qeyri-mümkündür.

«Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası» da müəllim anlayışına toxunmuşdur. Orada yazılır: «Müəllim – ümumtəhsil, texniki peşə, orta ixtisas məktəblərində və ya ali məktəbdə hər hansı fənni tədris edən pedaqoji işçi» (ASE, Bakı, 1983, VII cild, səh. 120).

Bu fikir orijinal olsaydı sevinərdik. Çünki həmin fikir əvvəl istinad etdiyimiz hər iki fikirdən xeyli fərqlənir. Lakin təəssüf ki, ASE-nin fikri orijinal deyil: 1969-cu ildə Moskvada çapdan çıxmış «Советский Энциклопедический Словарь»dakı «преподаватель» sözünün açıqlamasını eynilə təkrarlamışdır. Fərq yalnız həmin fikrin Azərbaycan dilində verilməsindədir. Buna baxmayaraq, yəni fikrin rus və ya Azərbaycan dilində şərhindən asılı olmayaraq, onun iki başlıca qüsuru vardır. Birincisi, orada müəllimlik yalnız hər hansı fənnin tədrisi ilə məhdudlaşdırılır. Halbuki, müəllimlik hər hansı fənn üzrə biliklərin öyrədilməsi ilə bitmir. Müəllimin başlıca vəzifələrindən biri, həm öyrətdiyi biliklər vasitəsi ilə, həm də pedaqoji prosesin digər imkanlarından istifadə edərək şagirdlərə (tələbələrə) hərtərəfli tərbiyəvi təsir göstərməkdən ibarətdir. İkincisi, təhsil müəssisələrində bu və ya digər fənni tədris edən bütün pedaqoji işçilər – müəllim adlandırılır. Halbuki tədris müəssisələrində çalışan bəzi mütəxəssislərin baza təhsili qeyri-pedaqojidir, bəziləri isə heç pedaqoji təmayüllü kurslardan da keçməmişlər.

Gətirdiyimiz və ötəri təhlil etdiyimiz etibarlı sayılan elmi mənbələrdə müəllim anlayışının mahiyyətinə aid söylənmiş fikirlərin heç birini tam qənaətləndirici hesab etmək olmaz. Mənbələrdən bəziləri müəllimliyi bu və ya digər fənnin tədrisi ilə məhdudlaşdırır; bəziləri müəllimliyi ümumtəhsil məktəbi çərçivəsinə salır; bəziləri müəllim anlayışında

pedaqoji təhsilin vacibliyinə məhəl qoymur. Onların heç biri cəmiyyətin irəliyə doğru inkişafında müəllimin roluna və fəaliyyətinin aparıcı xüsusiyyətlərinə əhəmiyyət vermir.

Digər mütəxəssislər, məsələn, bəzi iqtisadçılar və ya maliyyə işçiləri müəllim anlayışını daha da cılızlaşdırırlar. İqtisadçılar müəllimin fəaliyyətində əsasən bir cəhəti – onun təhsil dərəcəsini qabardırlar. Maliyyə işçisi müəllimə yalnız mövcud ştat vəzifələri baxımından yanaşır.

Müəllim anlayışının mahiyyətinə dair elmi mənbələrdə irəli sürülən fikirlər üçün ümumi olan nöqsanlar da var. Həmin fikirlər, əvvəla, nə müəllimin özünün, nə də müəllimə münasibətdə dövlət məmurlarının gələcək fəaliyyətinə istiqamət verir; ikincisi, müəllimin fəaliyyətini təhsil müəssisəsi ilə məhdudlaşdırır. Halbuki, əsl müəllimlər işlədikləri kəndin, qəsəbənin, şəhərin, rayonun, respublikanın ictimai-siyasi həyatında fəal iştirak edir, gənclik üçün bu cəhətdən də nümunə olurlar.

Ortaya təbii olaraq belə bir sual çıxır: bəs müəllim anlayışının mahiyyətini nisbi də olsa tam açmaq üçün nədən başlamaq lazım gəlir? Fikrimizcə, müəllim anlayışının mahiyyətini düzgün açmaq üçün onun ən başlıca xüsusiyyətlərini dilə gətirmək tələb olunur. Bu zaman müəllim Azərbaycan xalqının gözü ilə baxılmalıdır. Çünki, necə deyərlər, xalqın gözü tərəzidir.

Hamımıza məlumdur ki, peşəsindən asılı olmayaraq layiqli hörmət qazanan şəxsə müraciət edəndə xalq arasında dilə gətirilən ilk söz müəllim olur. Onu da etiraf edək ki, dünyada belə bir ölkə, belə bir xalq yoxdur ki, orada böyük nüfuzu olan hər hansı şəxsə müraciət edəndə müəllim sözü işlədilsin. Bu keyfiyyət yalnız Azərbaycan xalqına məxsus olduğundan milli mənəvi dəyəərə çevrilmişdir.

Yenə adam düşünməli olur: müəllimlik peşəsində hansı keyfiyyətlər var ki, xalqımız müəllimi digər peşə sahiblərindən uca tutur? Bu suala tutarlı cavab vermək üçün şagirdin (tələbənin) əlinə, valideynin cibinə baxan, yalnız diplomuna görə müəllim adını daşıyan şəxslər nəzərdə tutulmur. Çünki xalqımız gözəl bilir ki, elələri müəllim

adına yalnız ləkə gətirir, gənc nəslin tərbiyəsinə düzəldilməsi xeyli çətinləşən ziyan vurur. Böyük Sədinin bu sözləri yada düşür:

*Əgər bir müəllim olsa bədəsil,
Yetiştirə bilməz bəxtiyar nəsil.*

Bu səbəbdən biz müəllim haqqında danışarkən diplomu ilə yanaşı, biliyi, davranışı, əqidəsi, dünyagörüşü ilə xalqın rəğbətini qazanan müəllimləri nəzərdə tuturuq.

Soruşa bilərlər: Azərbaycan xalqının gözündə əsl müəllimin fəaliyyəti hansı xüsusiyyətləri ilə fərqlənir? Bu cür başlıca xüsusiyyətlərdən bəzilərinə nəzər salaq.

Müəllim dərin biliyə, saf əxlaqa, elmi dünyagörüşünə malikdir. Belə müəllim tez bir zamanda şagirdləri (tələbələri), onların valideynləri və həmkarları arasında hörmət qazanır. Onunla hesablaşırlar; dərin biliyinə görə başqaları üçün cazibədar qüvvəyə, ətrafa nur saçan günəşə, hörmətə layiq nümunə mənəbəyinə çevrilir. Unudulmaz Nəsirəddin Tusi xatırladırdı: «Müdərris nə qədər dərin, nə qədər geniş elmə sahibdirsə, müəllim də bir o qədər zövqlə və iqtidarla ondan öyrənəcəkdir».

Nəzərə alınmalıdır ki, müəllimin bilikləri və mənəvi keyfiyyətləri adi biliklər və mənəvi keyfiyyətlər deyil, xalqımızın və bəşəriyyətin əldə etdiyi başlıca nailiyyətlərdir. Buna görə də onlar milli və bəşəri dəyərlər hesab edilir. Bundan əlavə, həmin dəyərlər gəncliyə pərakəndə halda, necə gəldi öyrədilmir, müəyyən sistemə salınaraq mənimsənilir.

Müəllim əxlaqi cəhətdən qüsursuz olur. Təbliğ etdiyi mənəvi keyfiyyətləri (halallığı, düzlüyü, doğruluğu, əməksevərliyi, insanpərvərliyi, obyektivliyi və s. keyfiyyətləri) müəllimin özündə, öz davranışında və fəaliyyətində görüb yəqin edən şagirdlərin (tələbələrin) ona rəğbəti birə-beş artır. Belə müəllim ucadan uca tutulur.

Müəllim dediyi sözün və atacağı addımın nə ilə nəticələnəcəyini əvvəlcədən ölçüb-biçir. Həyat faktları göstərir ki, müəllim-şagird, müəllim-valideyn, müəllim-müəllim, müəllim-direktor münasibətlərində yaranan

narazılıqların, çəkişmələrin, dedi-qoduların, qarşıdurmanın və digər xoşagəlməz halların başlıca səbəblərindən birisi müəllimin lazımınca düşünmədən dediyi söz, atdığı addım olur. Bu cür hallar müəllimi hörmətdən salır. Əsl müəllim isə belə arzuolunmaz halların qarşısını asanlıqla alır: deyəcəyi hər sözünün, atacağı hər addımının verə biləcəyi nəticəni əvvəlcədən götür-qoy edir. O bilir ki, deyilən söz yaydan atılan oxa bənzəyir. Atılan oxu geri qaytarmaq mümkün olmur. Müdriklərin belə bir fikrini də xatırlayaq ki, onlar deyiliş tərzindən asılı olaraq sözü spirtli içkiyə bənzətmişlər, o, adamı həm məst edir, həm də məsti ayıldır.

Müəllim səbirliliy ilə fərqlənir. Ölməz Qətran Təbrizi hələ on əsr bundan əvvəl yazırdı ki, səbir insanda əvəzsiz bir sifətdir.

Səbir digər peşə sahiblərindən daha çox müəllimin kəmərinə gəlir. Səbirliliyi müəllim təlim-tərbiyə işində daim uğur qazanır. Səbirsiz müəllim isə, digər səbirsiz adamlar kimi, tez-tez əsəbiləşir, özündən çıxır, nalayiq söz və hərəkətlərə yol verir və hörmətdən düşür. Türkmən şairlərindən biri haqlı olaraq yazırdı:

Səbirsiz tez düşər dərdə, bəlaya,

Səbirliliyi səbir edib bir gün şad olar.

Müəllim şəxsiyyətində tələbkərliliklə hörmət vəhdətində olur.

Müəllim xarakter möhkəmliyi, yenilməzliyi, iradəliliyi ilə fərqlənir. Bu keyfiyyət müəllimin tələbkərliliyində daha qabarıq şəkildə gözə çarpır. Şagirdlərinin (tələbələrini) qarşısında qoyduğu tələblərin pədaqoji cəhətdən tam düzgün, əsaslı olduğunu yəqin edən əsl müəllim həmin tələblərin yerinə yetirilməsində ısrarlı olur, təkidlilik göstərir. Nəzərə alaq ki, tələbələrini icrasında təkidli olmaq tərslikdən və inadkarlıqdan çox-çox uzaqdır. Çünki sonuncu halda müəllim tələbələrini ədalətli olduğuna inanmasa da inadkarlığa meyillənir. Faydalı tələbələrini həyata keçirilməsində müəllimin yenilməzliyini görənlər şagirdlər (tələbələr) ona hörmət etməli olurlar. Bununla yanaşı, əsl müəllim eyni dərəcədə şagird (tələbə) şəxsiyyətinə

hörmət etməyi də bacarır, zəruri olan qayğı göstərir, çətinliklərini öyrənir, aradan qaldırılması üçün tədbirlər görür. Müəllimin tələbkarlığı qədər qayğıkeşliyinin də olduğunu yəqin edən şagirdlərin (tələbələrin), valideynlərin və digərlərinin ona qarşı rəğbəti daha da güclənir.

Vətəncanlı olan müəllimin təbliğ etdiyi biliklər və mənəvi keyfiyyətlər milli və bəşəri xarakter daşıyır, fəaliyyəti isə həmişə planlılığı, məqsədyönlüyü və mütəşəkkilliyi ilə fərqlənir. Peşəsinin qəlbən vurğunu olan müəllim öz müəllimliyinə yalnız yaşamaq, əmək haqqı almaq vasitəsi kimi baxmır; bununla yanaşı, müəllimlik ondan ötrü yaşatmaq, yaratmaq, Vətəninə, xalqına xidmət etmək vasitəsinə çevrilir. Belə olduqda müəllim təkcə fənni üzrə biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, təmsil etdiyi xalqın geniş mənada mənəvi dəyərlərinin gənc nəsə başlıca ötürücüsü kimi fəaliyyət göstərir. Məhz bu cür keyfiyyətlərinə görə şagirdlər (tələbələr) sevimli müəlliminin davamçısı olur, onun nəinki biliklərini, həm də şəxsi keyfiyyətlərini, ideyalarını, xalqına canla-başla xidmət etmək əzmini dərinləndirir, öz fəaliyyətlərində onuyaşadır və inkişaf etdirirlər; xalq təsərrüfatının irəliləməsi bu yoldan keçir. Əsl müəllim nəsillər arasında, bir növ, estafet ötürücüsünə çevrilir.

Müəllimin dediyi söz, atdığı addımlar, keçirdiyi tədbirlər, apardığı dərslər (məşğələlər) təsadüfi olmur, cəmiyyət üçün, ümumi üçün faydalı məqsəd güdür, ətraflı planlaşdırılır və mütəşəkkil həyata keçirilir.

Xüsusi qeyd etmək lazımdır ki, müəllimin həm ixtisas bilikləri, həm də malik olduğu və yaydığı mənəvi keyfiyyətlər adi biliklər və mənəvi keyfiyyətlər olmadığından, xalqımızın və digər xalqların tarix boyu qazandıqları dəyərlər olduğundan, habelə həyatda özünü doğrultduğundan cəmiyyətin sonrakı inkişafı üçün faydalı olan biliklər və mənəvi keyfiyyətlər kimi, milli və bəşəri dəyərlər kimi qiymətləndirilir.

Bundan əlavə, gənc nəsə aşılana həmin milli və bəşəri dəyərlər mövhumatdan, xurafatdan uzaqdır, Azərbaycan

Respublikasının Konstitusiyasında və Azərbaycan Respublikası Təhsil Qanununda göstərdiyi kimi, dünyəvi xarakterdədir.

Müəllimin müvafiq pedaqoji təhsili olur. Müəllim anlayışını səciyyələndirən başlıca xüsusiyyətlərdən biri də müəllimdə pedaqoji təhsili təsdiq edən dövlət sənədinin – diplomun olmasıdır. Yeri gəlmişkən, nəzərə alaq ki, pedaqoji işlə məşğul olan mütəxəssislərin heç də hamısı müəllim hesab edilə bilməz. Çünki, məsələn, uşaq bağçasında fəaliyyət göstərən mütəxəssislər, yaxud ümumtəhsil məktəblərinin bəzilərində çalışan psixoloqlar pedaqoji işçilərə aid olsalar da, müəllim deyillər. Bundan əlavə, təhsil müəssisələrində bu və ya digər səbəb üzündən hər hansı fənnin tədrisi ilə məşğul olan qeyri-pedaqoji təhsilli mütəxəssislər də az deyil. Bu cür mütəxəssislər rəsmən müəllimlik fəaliyyətinə qoşulmuş olsalar da, müəllim adlandırıla bilməz. Ən azı ona görə ki, onların baza təhsili qeyri-pedaqojidir. Müəllimliklə məşğul olan qeyri-pedaqoji təhsilli mütəxəssislər müvafiq pedaqoji hazırlıq kurslarından keçdikdən sonra müəllim statusunu qazanmış olur. Bu da təsadüfi deyil, çünki müəllim zəruri olan ümumi hazırlıqla yanaşı, geniş pedaqoji, psixoloji, fizioloji, gigiyenik, məntiq və s. sahələr üzrə zəruri hazırlığa malik olur.

Müəllim anlayışını səciyyələndirən başlıca xüsusiyyətləri ümumiləşdirərək, onu mahiyyətin yığcam açə bilən tərif vermək və ya müəllim kimdir salına əsaslandırılmış cavab vermək mümkündür. Beləliklə, *müəllim – gənc nəslə sistemləşdirilmiş milli və bəşəri dəyərlərlə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil şəkildə silahlandırmaq yolu ilə nəsilər arasında mənəvi əlaqə yaradan, xalq təsərrüfatının, elmin, mədəniyyət və incəsənətin sonrakı inkişafına güclü təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssisdür.*

Bu anlayış müəllim üçün də, digər mütəxəssislər üçün də, dövlət adamları üçün də əhəmiyyətlidir. Anlayışı yadda saxlayan müəllim öz fəaliyyətinin bütün cəhətlərinə daim əməl etməli olacaqdır.

Həmin anlayışa diqqət yetirən digər mütəxəssislər də müəllim peşəsinin o qədər də asan olmadığını yəqin edirlər.

Cəmiyyətin inkişafında, xalq təsərrüfatının bütün sahələrinin tərəqqisində müəllim əməyinin müstəsna əhəmiyyətini aydın yəqin edən dövlət adamları müəllimlərin maddi və mənəvi ehtiyaclarının maddi və mənəvi ehtiyaclarının daha yüksək səviyyədə ödənilməsi üçün əlavə tədbirlər görməyə meyllənirlər.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 2 noyabr 2000-ci il)

28. TƏHSİL İSLAHATI VƏ PEDAQOJİ PROSESİN BƏZİ NƏZƏRİ MƏSƏLƏLƏRİ

Məlumdur ki, respublikamızda təhsil islahatı üç başlıca sənəd əsasında həyata keçirilir: Hörmətli prezidentimizin imzaladığı «Təhsil islahatı proqramı», Təhsil Qanunu və «Təhsil islahatının həyata keçirilməsi tədbirləri haqqında» nazirimiz Misir Mərdanovun əmri.

Deməli ki, həmin sənədlərə uyğun olaraq bir çox faydalı tədbirlər həyata keçirilmiş və belə tədbirlər indi də davam edir. Təhsil Nazirliyinin keçən il dekabrın 29-dakı kollegiya qərarında göstərilir ki, Təhsil İslahatı Proqramı ilə əlaqədar 100-dən artıq tədbir həyata keçirilmişdir. Nazirliyin nəzdində müntəzəm fəaliyyət göstərən seminar da bu cür tədbirlərdəndir.

Lakin, eyni zamanda islahatın həyata keçirilməsi zamanı yol verilən bir sıra çatışmazlıqlar, anlaşılmazlıqlar və çətinliklərlə də rastlaşırıq. Məsələn, məktəblərdə işə qəbul olunan gənc müəllimlərin pedaqoji səviyyəsindən narazılıq son zamanlar xeyli artmışdır; şagirdlərin və hətta tələbələrin bir qisminə bilik və bacarıqların möhkəm olmadığı ictimaiyyətin narahatlığına səbəb olmuşdur; yaşlı müəllimlərin dərslərində diqqət əsasən fənn üzrə bilik və bacarıqların mənimsədilməsinə yönəlir, dərslər təbiiyələndirici və inkişafetdirici imkanlarından lazımınca istifadə edilmir; məktəblərdə şagirdlərdən, valideynlərdən,

hətta müəllimlərdən müxtəlif bəhanələrlə pul yığmaq halları qalmaqda davam edir, bəzi müəllimlər dini dünyagörüşünü təbliğ edirlər: repitorluq geniş yayılıb, müəllim kadrlarının pedaqoji hazırlıq səviyyəsi ildən-ilə aşağı salınır, 2000-2001-ci tədris ilində Azərbaycan Dillər Universitetinin bakalavr akademik mərhələsində auditoriya məşğələsi üçün nəzərdə tutulmuş 3873 saatlıq vaxtın yalnız 70 saati pedaqogikaya ayrılmışdır və s.

Təbii olaraq soruşulur: təhsil islahatının həyata keçirildiyi indiki dövrdə həmin nöqsanların səbəbini nə ilə izah etmək olar? Fikrimizcə, müşahidə olunan nöqsanların səbəbləri çoxdur. Hazırkı fikir mübadiləsində mən bu səbəblərdən yalnız birinin – əməli işimizin nəzəri əsasları üzərində dayanmaq istərdim. Təhsil islahatı üzrə əməli işimizin nəzəri əsasları az deyil, bunun özü geniş problemdir. Odur ki, həmin problemin yalnız bircə cəhətini-təhsil islahatını həyata keçirməli olan müəllim statusu, təhsil və təhsilin məqsədi anlayışlarını diqqətə çəkməyi faydalı hesab edirik.

Həmin anlayışlarla isbat etməyə çalışacağıq ki, islahatı həm də şüurumuzda aparmalıyıq. Anlayışımızda, şüurumuzda dönüş yarada bilsək, təhsil islahatını uğurla aparmaq imkanı qazanarıq. Buna nail olsaq, dolayısı ilə pedaqoji prosesin tamlığına, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın ayrılmaz olduğuna, bir-birini tamamladığına, bir-birinə çevrildiyinə bizdə tam yəqinlik hasil olar.

Pedaqoji prosesin tamlığının nədən ibarət olduğunu bilməyin və işdə nəzərə almağın təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın səviyyəsini yüksəltməkdə müstəsna əhəmiyyəti danılmazdır.

Bu baxımdan soruşmaq yerinə düşərdi: hazırkı müəllim mövcud statusla təhsil islahatının öhdəsindən uğurla gela bilmirmi? Bizdə formalaşmış möhkəm əqidəyə görə həmin suala müsbət cavab vermək mümkün deyil. Nə üçün? Çünki mövcud rəsmi-elmi mənbələrdə həm rus; həm də Azərbaycan dillərində çap olunmuş əsarlarda müəllim statusuna dair fikirlər, əvvəla, müasir dövrdən geri qalır;

ikincisi, həmin fikirlər müəllim statusunu birtərəfli işıqlandırır; üçüncüsü, müəllimliyin bir sıra vacib xüsusiyyətləri, cəmiyyətdə layiq olduğu mövqə kölgədə qahr. Məsələn, «Bolşaya Sovetskaya Ensiklopediya»da oxuyuruq: «Müəllim ümumtəhsil məktəblərində gənc neslin kommunist tərbiyəsini, təhsilini və təlimini həyata keçirən pedaqoji işçidir» («Sovetskaya Ensiklopediya» nəşriyyatı, Moskva, 1977, cild 27, səh. 61).

Zənnimizcə, bu fikir azı üç cəhətdən qəbuləilməzdir. Əvvəla, qeyri-ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin təlimi, tərbiyəsi və təhsili ilə məşğul olan mütəxəssislərin müəllim olub-olmadıqları həmin fikirdən məlum olmur; ikincisi bəzi ümumtəhsil məktəblərində çalışan sırf tərbiyəçilər, habelə laborantlar da müəllimlərə aid edilir; üçüncüsü, həmin anlamda, müəllim və pedaqoji işçi anlayışları eyniləşdirilir. Halbuki pedaqoji işçi anlayışı müəllim anlayışından genişdir. Çünki Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanununun 46-cı maddəsində pedaqoji işçilər anlayışına, müəllimlərdən əlavə, tədris-köməkçi heyət, kitabxana işçiləri, pedaqoji mətbuat əməkdaşları və s. aid edilir. Deyilən əsaslara görə ensiklopediyanın təhlil etdiyimiz fikrinin real həyata uyğun gəldiyini söyləmək olmur.

Həmin nəşriyyatın üç ildən sonra çap etdirdiyi «Sovetskiy ensiklopediçeskiy slovar»ın 1405-ci səhifəsində yazılır: «Müəllim ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin təlim-tərbiyə və təhsilini həyata keçirən mütəxəssis».

Göründüyü kimi, lüğətin fikri ensiklopediyanın fikrindən mahiyyətcə fərqlənmir. Cüzi «yenilik» orasındadır ki, birinci fikirdəki «kommunist» sözü atılmış, «pedaqoji işçi» ifadəsi isə «mütəxəssis» sözü ilə əvəz edilmişdir. Bu dəyişikliyə baxmayaraq, həmin fikirlə də razılaşmaq qeyri-mümkündür.

Bəs «Azərbaycan Sovet Ensiklopediyas müəllim anlayışını necə izah edir? Bu mənbədə yazılır: «Müəllim-ümumtəhsil, texniki peşə, orta ixtisas məktəblərində və ya ali məktəbdə hər hansı fənni tədris edən pedaqoji işçi» (ASE, Bakı, 1983, VII cild, səh. 126).

Bu fikir orijinal olsaydı, qismən sevinərdik. Çünki həmin fikir yuxarıda istinad etdiyimiz hər iki rus mənbələrindən xeyli fərqlənir. Lakin, təəssüf ki, ASE-nin fikri orijinal deyil: 1969-cu ildə Moskvada çapdan çıxmış «Sovetskiy Ensiklopedičeskiy Slovar»dakı prepodavatel sözünün açıqlanmasının eynilə təklərlənməsidir. Fərq yalnız həmin fikrin Azərbaycan dilinə tərcüməsindən ibarətdir. Buna baxmayaraq, yəni fikrin rus və ya Azərbaycan dilində şərhindən asılı olmayaraq, onun iki başlıca nöqsanı vardır. Birinci nöqsan odur ki, həmin fikirdə müəllimlik yalnız hər hansı fənnin tədrisi ilə məhdudlaşdırılır. Halbuki, müəllimlik bu və ya digər fənn üzrə konkret bilik və bacarıqların öyrədilməsi ilə bitmir. Müəllim, eyni zamanda həm öyrətdiyi biliklər vasitəsilə, həm də pedaqoji prosesin digər imkanlarından istifadə edərək şagirdlərə (tələbələrə) müxtəlif yönlü tərbiyəvi təsir göstərir. Bundan əlavə, öz şagirdlərinin (tələbələrinin) psixoloji inkişafına təkan vermək hazırda təlimin üç başlıca funksiyalarından biri hesab edilir. İkinci nöqsan odur ki, həmin fikirdə təhsil müəssisələrində bu və ya digər fənni tədris edən bütün pedaqoji işçilər müəllim adlandırılır. Halbuki təhsil müəssisələrində hər hansı fənni tədris edən bəzi pedaqoji işçilərin baza təhsili qeyri-pedaqojidir; bəziləri isə heç pedaqoji təmayüllü kurslardan da keçməmişlər.

Gətirdiyimiz, öləri təhlil etdiyimiz etibarlı sayılan elmi mənbələrdə müəllim anlayışına, məniyyətinə aid söylənmiş fikirlərin heç birini tam qənaətləndirici hesab etmək olmaz. Çünki mənbələrdən bəziləri müəllimliyi bu və ya digər fənnin tədrisi ilə məhdudlaşdırır; bəziləri müəllimliyi ümumtəhsil; məktəbi çərçivəsinə salır; bəziləri müəllim anlayışında pedaqoji təhsilin vacibliyinə məhəl qoymur. Onların heç biri cəmiyyətin irəliyə doğru inkişafında müəllimin roluna və fəaliyyətinin aparıcı istiqamətlərində əhəmiyyət vermir və s.

Müəllim anlayışının mahiyyətinə dair elmi mənbələrdə irəli sürülən fikirlər üçün ümumi olan nöqsanlar da var. Həmin fikirlər, əvvəla, nə müəllimin özünə, nə də müəllimə

münasibətdə dövlət m əmurlarının gələcək f əaliyyətinə istiqamat verir; ikincisi, müəllimin f əaliyyətini təhsil müəssisəsi ilə məhdudlaşdırır. Halbuki, əsl müəllimlər işlədikləri kəndin, qəsəbənin, rayonun, şəhərin ictimai-siyasi həyatında f əal iştirak edir, gənclik üçün bu cəhətdən də nümunə olurlar.

Görəsən, Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanununda müəllim statusu barədə nə deyilir? Təəssüflə etiraf etməyə məcburam ki, təhsilin başlıca ağırlığını öz çiyinlərində aparən müəllim Təhsil Qanununda, demək olar ki, unudulmuşdur: nəinki bir maddə, hətta bir bənd, bir cümlə belə müəllimə layiq görülməmişdir; müəllim sözünə yalnız bircə dəfə, özü də pedaqoji işçilər sadalanan yerdə, rast gəlirik. Bunu normal hesab etmək olarmı? Əlbəttə, yox!

Seneqalın Dakar şəhərində «Təhsil üzrə ümumdünya forumunun q ərarında müəllim statusunu qaldırmağın zəruriliyi xüsusi qeyd edilir. Bu da nəzərə alınmayıb. Ortaya təbii olaraq belə bir sual çıxır: müəllim anlayışını müasir həyata uyğunlaşdırmaq üçün nədən başlamaq lazımdır? Fikrimizcə, müəllim anlayışının mahiyyətini nisbi də olsa tam açmaqdan ötrü onun ən başlıca xüsusiyyətlərini dilə gətirmək tələb olunur. Bu zaman müəllimə Azərbaycan xalqının gözü ilə baxılmalıdır. Çünki, necə deyərlər, xalqın gözü tərəzidir. Hamımıza məlumdur ki, peşəsindən asılı olmayaraq layiqli, hörmət qazanan şəxsə müraciət edəndə xalq arasında dilə gətirilən ilk söz müəllim olur. Onu da fərəh hissi ilə qeyd edək ki, elə bir xalq, elə bir ölkə yoxdur ki, orada böyük nüfuzu olan şəxsə müraciət edəndə müəllim sözü işlədilsin. Bu keyfiyyət yalnız Azərbaycan xalqına məxsus olduğundan milli mənəvi sərvətimizə çevrilmişdir.

Yenə adam düşünməli olur: müəllimlik peşəsində hansı keyfiyyətlər var ki, xalqımız müəllimi digər peşə sahiblərindən uca tutur? Aydın ki, xalqımız adi müəllim olan, lakin şagirdin (tələbənin) əlinə, valideynin cibinə baxan şəxsləri nəzərdə tutmur. Çünki belələri əsl müəllimləri hörmətdən salır, şərəfli müəllim adına ləkə gətirir, gənc nəslin mənəviyyatına düzəldilməsi xeyli çətinləşən ziyan

vurur. Böyük Sədinin müəllim haqqında dediyi bu sözlər yada düşür:

*«Əgər bir müəllim olsa bədəsil,
Yetişdirə bilməz bəxtiyar nəsil».*

Azərbaycan xalqının gözündə əsl müəllim hansı keyfiyyətləri ilə fərqlənir? Əsl müəllim dərin biliyə, saf əxlaqa və elmi dünyagörüşünə malikdir. Belə müəllim tez bir zamanda öz şagirdləri (tələbələri), onların valideynləri arasında hörmət və nüfuz qazanır. Belə müəllimlə hesablaşırlar: O, başqaları üçün cazibədar qüvvəyə, ətrafa nur saçan günəşə, hörmətə layiq nümunə mənbəyinə çevrilir. Unudulmaz Nəsirəddin Tusi xatırladırdı: «Müdərris nə qədər dərin, nə qədər geniş elmə sahibdirsə, mütəllim də bir o qədər zövqlə və iqtidarla ondan öyrənəcəkdir».

Nəzərə alınmalıdır ki, müəllimin mənimsətdiyi biliklər və mənəvi keyfiyyətlər adi biliklər və mənəvi keyfiyyətlər deyil, xalqımızın və bəşəriyyətin əldə etdiyi başlıca nailiyyətlərdir. Buna görə də onlar milli və ümumbəşəri dəyərlər hesab edilir. Bundan əlavə, həmin dəyərlər gəncliyə pərakəndə halda, necə gəldi öyrədilir, müəyyən sistemə səlinalaraq mənimsədir.

Müəllim fəaliyyəti məqsədyönlülüüyü, planlılığı və mütəşəkkilliyi ilə fərqlənir. Müəllim istər təlim zamanı, istərsə də tələmdən kənarında dediyi sözün, atacağı əməli addımın məqsədini və nə ilə nəticələne biləcəyini əvvəlcədən ölçüb biçir. Həyat faktları göstərir ki, müəllim-şagird, müəllim-valideyn; müəllim-müəllim, müəllim-direktor münasibətlərində yaranan narazılıqların, çəkişmələrin, dediqoduların, qarşıdurmanın və digər xoşagəlməz halların başlıca səbəblərindən birisi səbirsiz müəllimin lazımınca düşünmədən dediyi söz, atdığı addım olur.

Müəllimi səciyyələndirən ülvü keyfiyyətlərdən biri də vətəncanlı olmasıdır. Peşəsinin qəlbədən vurğunu olan vətəncanlı müəllim öz müəllimliyinə yalnız əmək haqqı almaq vasitəsi kimi baxmır; həm də müəllimlik ondan ötrü, yaşatmaq, yaratmaq, Vətəninə, xalqına xidmət etmək vasitəsinə çevrilir. Bu cür müəllim təkcə tədris etdiyi fənn üzrə biliklə-

rin, baracıq və vərdislərin deyil, təmsil etdiyi xalqın geniş mənada mənəvi dəyərlərinin gənc nəsə başlıca ötürücüsü kimi fəaliyyət göstərir. O, nəsillər arasında, bir növ estafet ötürücüsünə çevrilir. Məhz belə müəllimlərin şagirdləri (tələbələri) öz müəllimlərinin nəinki biliklərini, həm də ideyalannı, xalqına canla-başla xidmət etmək əzmini dərin-dən mənimsəyir, xalq təsərrüfatının, elmin, mədəniyyət və incəsənətin, sonrakı inkişafında fəal iştiraka hazır olurlar.

Nəhayət, müəllimliyi səciyyələndirən köklü xüsusiyyətlərdən biri də onun pədaqoji təhsillə bağlılığıdır: müəllim pədaqoji təhsilli mütəxəssislər sırasına aiddir. Nəzərə alınmalıdır ki, pədaqoji işlə məşğul olan qeyri-pədaqoi təhsilli mütəxəssislər bu və ya digər səbəbdən məktəbdə hər hansı fənni tədris etsələr də müəllim hesab edilə bilməzlər. Çünki belələrinin pədaqoji təhsilli təsdiq edən sənədi – diplomu yoxdur. Müəllimliklə məşğul olan qeyri-pədaqoji təhsilli mütəxəssislər müvafiq pədaqoji hazırlıq kurslarından keçdikdən sonra müəllim statusu qazanmış olurlar. Çünki müəllim zəruri olan ümumi hazırlıqla yanaşı, az da olsa müəyən pədaqoji, psixoloji, fizioloji, gigiyenik və məntiq sahələri üzrə hazırlıqdan keçir.

Müəllim anlayışını səciyyələndirən başlıca xüsusiyyətləri ümumiləşdirərək, onun mahiyyətini yığcam açə bilən tərif vermək və ya müəllim kimdir sualına əsaslandırılmış cavab vermək mümkündür. Beləliklə, müəllim-gənc nəsli sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlərlə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil şəkildə silahlandırmaq yolu ilə nəsillər arasında mənəvi əlaqə yaradan, xalq təsərrüfatının, elmin, mədəniyyət və incəsənətin sonrakı inkişafına güclü təkan verən pədaqoji təhsilli mütəxəssisdir.

Bu anlamın üstün cəhəti təkcə ondan ibarət deyil ki, o, müəllim anlayışının mahiyyətini daha dolğun əks etdirir; həm də orasındadır ki, gələcəyə istiqamətlənir. Özünün bir mütəxəssis olaraq kimliyini aydın təsəvvür edən müəllim öz peşə xüsusiyyətlərini daim yadda saxlamalı və həmin istiqamətlərdə fəaliyyət göstərməli olar.

Təklif etdiyimiz anlamın başqa cəhətdən də faydası göz qabağındadır. Cəmiyyətin inkişafında, xalq təsərrüfatının bütün sahələrinin tərəqqisində müəllim əməyinin müstəsna əhəmiyyətində yəqinlik hasil edən dövlət məmurları müəllimlərin maddi və mənəvi ehtiyaclarının daha yüksək səviyyədə ödənilməsi üçün əlavə tədbirlər görməyə meyllənərlər.

Sual olunur: təhsil islahatını həyata keçirən müəllim üçün təhsil anlayışının mahiyyəti nə dərəcədə aydındır? Faktlar göstərir ki, nəinki müəllimlər, hətta mütəxəssis alimlər də təhsilin nə demək olduğuna dair aydın təsəvvürə malik deyillər. Halbuki, təhsil islahatının uğurla həyata keçirilməsi üçün təhsil anlayışında aydınlıq nəinki yalnız müəllimə, həm də təhsillə məşğul olan bütün şəxslərə vacibdir.

Etiraf edək ki, mövcud pedaqoji ədəbiyyatda təhsil anlayışı ilə əlaqədar fikir birliyi yoxdur. Bəzi mənbələrə görə «təhsil dedikdə sistemləşdirilmiş biliklər, bacarıq və vərdislər nəzərdə tutulur» (Vvedeniye v pedaqogiku. Moskva. «Prosveteniye», 1975, s.22). Digər mənbələrdə təhsil bir qədər başqa cür təqdim edilir: «Təhsil uşaqların bilik, bacarıq və vərdislər sisteminə yiyələnməsi, bu zəmində onlarda dünyagörüşünün yaranmasıdır (Pedaqogika, Bakı, Azərtədrisnəşr, 1964, 8.6). Bir qrup mütəxəssislər (A.S.Lanqe, P.A.Jiltsov, İ.P.Şerbov, İ.F.Xarlamov və Y.K.Babanski) isə tamam başqa fikir söyləyirlər. Onların əqidəsinə görə, təhsil dedikdə gənc nəslin müəyyən elmi və xüsusi biliklər sisteminə və bununla əlaqədar olan bacarıq və vərdislərə yiyələnməsi, onda elmi dünyagörüşünün formalaşması və tərəkkürün, idrak qabiliyyətlərinin, yaradıcı qüvvələrin inkişafı prosesi və nəticəsi başa düşülür.

Sonuncu fikir təhsil anlayışını nisbətən daha dolğun əhatə edir. Lakin bununla belə, o da nöqsandan xali deyil. Əvvəla, həmin anlam təhsili təlim anlayışı ilə eyniləşdirir; bu anlayışların qarşılıqlı əlaqəsini açmır. İkincisi, həmin anlam təhsilin xalq təsərrüfatı ilə əlaqəli olduğunu nəzərə almır. Üçüncüsü, təhsilin nəticə olduğunu etiraf edir, lakin digər halda zəmin olduğunu, özü də təlim üçün zəmin

olduğunu unudur. Dördüncüsü, hərəkətə gəldikdə təhsilin təlimə çevrildiyini duya bilmir. Beşincisi, təhsilin tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik olduğunu, təhsilin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil səciyyə daşdığını və s. cəhətlərini diqqətdən kənar qoyur.

Bəs Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanununda təhsil anlayışına aydınlıq gətirilmişdir? Təəssüflə yox cavabı verməyə məcburuq. Qanun yalnız bunu yazmaqla kifayətlənmişdir: «Təhsil dövlətin və cəmiyyətin inkişafının əsasında durmaqla strateji əhəmiyyətə malik olan və üstün inkişaf etdirilən fəaliyyət sahəsidir». Bu ümumi fikir çox gözəl ifadə olunub. Lakin həmin fəaliyyət sahəsinin spesifik mahiyyəti nədən ibarətdir? Aydın olmur.

Bizcə, təhsil anlayışının mahiyyətini açmaq üçün onun başlıca əlamətlərini göstərmək lazımdır. Onu deyək ki, dövlət müstəqilliyi şəraitində təhsilin məzmununu adı biliklər və bacarıqlar deyil, məhz milli və ümumbəşəri səciyyə daşıyan biliklər və bacarıqlar, habelə mənəvi keyfiyyətlər təşkil edir.

Təhsil anlayışı üçün səciyyəvi cəhət həm də ondan ibarətdir ki, milli və ümumbəşəri dəyərlər sistemləşdirilərək gənc nəsə aşılanır. Həmin dəyərlər təhsilin nəinki mərhələləri və növləri üzrə, habelə ayrı-ayrı fənlər üzrə sistemə salınaraq öyrədilir.

Təhsil necə gəldi həyata keçirilmir. Həm bütövlükdə, həm də hər bir konkret halda təhsil həmişə müəyyən məqsədə yönəlir, ölçülüb-biçilir, planlaşdırılır və mütəşəkkil səciyyə daşıyır.

Təhsilin məzmununu təşkil edən milli və ümumbəşəri dəyərlər müəyyənləşdirilərkən iki başlıca tələb nəzərə alınır; çalışılır ki, həmin dəyərlər gənc nəsildə xalq üçün, cəmiyyətimiz üçün faydalı mənəvi keyfiyyətlər aşılamaq imkanına, həm də onlarda psixoloji funksiyaları inkişaf etdirmək imkanına malik olsun.

O da şübhə doğurmur ki, təhsil konkret tədris müəssisəsində müəyyən müddətdə həyata keçirilir. Məsələn, ümumi orta təhsil ümumi orta məktəbdə on bir il ərzində,

bakalavr təhsili ali məktəbin birinci pilləsində dörd il ərzində həyata keçirilir və s.

Təhsil anlayışını səciyyələndirən vacib xüsusiyyətlərdən biri də təlimlə bağlıdır. Bu iki anlayış bir-biri ilə üç cəhətdən qırılmaz tellərlə bağlıdır. Əvvəla, təhsil özünün məzmunu ilə təlimin əsasını təşkil edir. Hər hansı sahə üzrə təhsilə başlanana qədər tədris planı, tədris proqramları hazırlanır. Təlim bu zəmin üzərində cərəyan edir. İkincisi, təhsil hərəkətə gəldikdə, onun məzmunu həyata keçirildikdə təlim baş verir, başqa, sözlə, təlim təhsilin həyata keçirilməsi prosesi kimi özünü göstərir. Üçüncüsü, bir müddətdən sonra təhsil təlimin nəticəsinə, təhsil alanların malına çevrilir.

Təhsil və xalq təsərrüfatı arasında qarşılıqlı əlaqə xüsusi qeyd edilməlidir. Məlumudur ki, hər hansı tədris müəssisəsi xalq təsərrüfatının, mədəniyyət və incəsənətin müəyyən sahəsindəki ehtiyac üzündən yaranır. Və xalq təsərrüfatının ehtiyaclarına əsasən təşkil edilən tədris müəssisələri, öz növbəsində, onun, yəni xalq təsərrüfatının ehtiyaclarını ödəməyə başlayır.

Təhsil anlayışını səciyyələndirən həmin xüsusiyyətləri nəzərə alaraq, onun mahiyyətini açan tərifi vermək olar: xalq təsərrüfatının tərkib hissəsi kimi, təhsil-müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətdə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda nəticəsi kimi özünü göstərən sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlərin məcmusudur.

Təhsilin mahiyyətini bu cür başa düşən yeni statuslu müəllim onu, yəni təhsili həyata keçirərkən hansı məqsədə xidmət etməlidir? Sovet dövründə həll edilən məqsədə, yoxsa tamam başqa məqsədə?

Məlum olduğu kimi, Sovet İttifaqı şəraitində təlim, tərbiyə və təhsil qarşısında qoyulan məqsəd həm rəsmi partiya və dövlət sənədlərində, həm də pedaqoji mənbələrdə birmənalı şəkildə ifadə olunurdu: hərtərəfli inkişaf etmiş fəal kommunizm qurucuları yetişdirmək.

Soruşulur: sovet dövrü üçün səciyyəvi olan həmin məqsəd Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraiti üçün məqbul sayıla bilərmi? Fikrimizcə, yox, məqbul sayıla bilməz! Na üçün? Çünki həmin məqsəd kommunizm quruculuğundan törəmə idi. İndi Sovet İttifaqı dağılmışdır, Azərbaycan müstəqil dövlətə çevrilmişdir, onun tamam başqa amalı, tamam yeni qaydaları yaranmışdır.

Bəs müasir dövrdə, Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində təhsil qarşısında hansı məqsəd durmalıdır? Təhsil qanununda bu məsələ necə qoyulmuşdur? Təəssüf hissi ilə etiraf etməyə məcburuq ki, Təhsil Qanunu bu cəhətdən də bizi məyus qoyur, tutarlı cavab vermir. Orada, ümumiyyətlə, təhsilə deyil, yalnız ümumi orta təhsillə əlaqədar 15-ci maddənin on birinci bəndində deyilir ki, «Mükəmməl bilik və bacarıq başlıca məqsəddir». 9-cu maddədə isə təhsilin deyil, təhsil sisteminin vəzifələri siyahı şəklində uzun-uzadı sadalanır, başlıca məqsəd isə diqqətdən kənar qalır.

Yenə sual yaranır: Respublikamızın hazırkı durumunda təhsil, təlim və tərbiyə, bütövlükdə pedaqoji proses hansı məqsədə xidmət etməlidir? Fikrimizcə, suala düzgün cavab tapmaq üçün Respublikamızın reallığından çıxış etmək zəruri sayılmalıdır. Reallıq isə belədir: ərazimizin iyirmi faizi zəbt edilmişdir; sərhədlərimizin bir hissəsi pozulmuşdur; dövlət müstəqilliyimizi möhkəmləndirməyə ehtiyac duyulur; iqtisadiyyatımız ləng inkişaf edir və s.

Tədris müəssisələrimiz, təhsil işçiləri xalqın, dövlətimizin həmin qayğılarından kənar qala bilməz. Bizdə formalaşmış möhkəm əqidəyə görə biz, təhsilin məqsədini müəyyənləşdirərkən dövlətimizin müasir qaydalarını nəzərə almalı və onların həllində öz mövqeyimizi müəyyənləşdirməliyik. Bu cəhətdən təhsilin məqsədini belə ifadə etmək olardı: sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlərə yiyələnmək yolu ilə Azərbaycanın dövlət müstəqilliyini, sərhədlərinin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü qorumağa və respublikamızı inkişaf etmiş demokratik dövlətlər

səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirməyə köməklik göstərmək təhsilin məqsədidir.

Müəllimin yeni statusu, təhsilin və onu məqsədi barədə söylədiyimiz fikirlərdən bir sıra əməli təkliflər irəli sürmək olardı:

1. «Müəllim kadrlarının hazırlanması vəziyyəti və onu yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqında» xüsusi məsələnin kollegiya iclasının birində müzakirəsi tövsiyə edilsin.

2. Müəllimin statusu, təhsil anlayışı, təhsilin məqsədi haqqında söylənən fikirlər Milli Məclisə göndərilsin və Təhsil Qanununun yeni layihəsi müzakirə olunarkən nəzərə alınması məsləhət görülsün;

3. Müəllimin fəaliyyəti fənnin tədrisi ilə məhdudlaşmadığından, bir sıra digər sahələri (valideynlərlə işi; ictimaiyyətlə işi; məktəbə, bütövlükdə təşkilə rəhbərliyi, təhsilin iqtisadiyyatı və maliyələşdirilməsi; təhsilin planlaşdırılması; tərbiyə işinin metodikası; məktəb və pedaqoji fikir tarixi, pedaqogikaya giriş; pedaqoji cərəyanlar; təlimdə tərbiyə və psixoloji inkişaf və s.) əhatə etdiyindən, müəllim kadrları hazırlayan ali məktəblərin tədris planlarına yenidən baxılsın və müəllimin yeni statusuna uyğunlaşdırılsın.

4. Azərbaycan Təhsil Problemləri İnstitutunda tədqiqat mövzuları müəyyənləşdirilərkən müəllimn yeni statusunu, təhsil anlayışını, təhsilin məqsədini səciyyələndirən xüsusiyyətlə (fənlər üzrə milli və ümumbəşəri dəyərlərin məzmunu; bu dəyərlərin fəndaxili sistemi; təhsilin iqtisadi səmərəliliyi; ayrı-ayrı fənlərin tədrisində tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları, bu imkanların reallaşdırılması yolları və s.) üzrə tədqiqatların aparılması nəzərdə tutulsun;

5. Azərbaycan Müəllimlər İnstitutunun iş məzmununu öz adınageniş mənada başa düşülən müəllim statusuna uyğunlaşdırmaq məsləhət görülsün;

6. Dərslük və dərs vəsaitləri hazırlayan müəlliflərə təklif edilsin ki, təhsil haqqında, təhsilin məqsədi və müəllim statusu haqqında seminarla söylənmiş fikirləri nəzərə alsınlar;

7. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı və «Azərbaycan müəllimi» qəzetinin redaksiyalarına məsləhət görsün ki, seminarda səslənmiş yeni fikirləri təbliğ etsinlər.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 2001, №2)

29. PEDAQOJİ CƏRƏYANLAR HANSILARDIR VƏ MİLLİ PEDAQOGİKA ONLARI NECƏ QİYMƏTLƏNDİRİR

Pedaqogika çoxlarının başa düşdüyü kimi, o qədər də sadə, birmənalı anlayış deyil. Bəziləri onu tərbiyə ilə eyniləşdirir; digərləri pedaqogikanı onun sahələrindən birinə müncər edirlər, düşünürlər ki, pedaqogika şagirdlərin tərbiyəsi haqqında elmdir; pedaqogikanın fəaliyyət dairəsini genişləndirərək ətraf mühitin bütün amillərinin şəxsiyyətə təsirini pedaqogikaya aid edənlər də var. Hətta öz şəxsi dini baxışlarını, guya Allahla fərdi; ünsiyyətə girdiyini və bunun məhsulu olan uydurma fikirlərini pedaqogika adlandırmağa cəsarət edənlər də yox deyil.

Bütün bunlar onun nəticəsidir ki, pedaqogika, milli pedaqogika, pedaqogikanın sahələri və pedaqoji cərəyanlar kimi anlayışların mövcudluğu, bu anlayışların mahiyyəti bir çox mütəxəssislər üçün o qədər də aydın deyil. Bu qeyri-müəyyənliyi nəzərə alaraq həmin anlayışlara aydınlıq gətirmək istərdik.

Məlum olduğu kimi, sovet dövrünün aparıcı mütəxəssisləri, onların ardınca sosialist ölkələrinin, habelə Rusiyanın mütəxəssisləri əsasən belə hesab etmişlər ki, pedaqogika gənc nəslin tərbiyəsi haqqında elmdir.

Bu fikrin düzgün olub-olmadığını biz indi Azərbaycanda müzakirəyə qoya bilmərik. Nə üçün? Çünki nə keçmiş sosialist ölkələrinin, nə də Rusiyanın mütəxəssis pedaqoqlarını Bakıya toplamaq, onlarla fikir mübadiləsi aparmaq imkanına malik deyilik. Biz yalnız öz şəraitimizi nəzərə alaraq bizi maraqlandıran məsələlər barədə fikirlərimizi bildirə bilərik. Və bu halda fikirlərimiz milli pedaqogikaya aid ola bilər.

Bu mövzuya qayıtmağın zəruriliyi həm də onunla bağlıdır ki, mütəxəssis həmkarlarımızdan biri vaxtı çoxdan keçmiş bir fikri ortaya atmışdır. O yazmışdır ki, pedaqogikanın obyektı insandır, mövzusu insanın tərbiyəsi və bu işdə mühüm vasitə kimi çıxış edən təlim və təhsildir. Milli pedaqogika öz tədqiqat obyektini tərbiyə anlayışı ilə məhdudlaşdırmır; təlim, təhsil və bunlardan ayrılmaz olan psixoloji inkişaf anlayışlarını da əhatə edir və bu dörd anlayışı özündə cəmləşdirən pedaqoji proses anlayışını da diqqət mərkəzində saxlayır.

Milli pedaqogika öz axtarışlarını yalnız şagirdlərin və ya gənc nəslin tərbiyəsi çərçivəsinə salmır, yaşlıları da nəzərə alır və belə qənaətdədir ki, onun mahiyyəti adamların təlimi, tərbiyəsi, təhsili və psixoloji inkişafının, bütövlükdə pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını üzə çıxartmaqdan ibarətdir.

Milli pedaqogika pedaqogikanın sahələrinin və ya pedaqoji cərəyanların hər hansı biri ilə özünü eyniləşdirmək cəhdindən də uzaqdır; çünki milli pedaqogika daha gənc, daha əhatəli anlayışdır. Milli pedaqogika respublikamızda təhsilin bütün növlərini əhatə edir və onların hamısı üçün səciyyəvi olan cəhətləri öyrənib üzə çıxarır. Bu fikir də nəzərə alınarsa Milli pedaqogika anlayışının mahiyyətini daha ətraflı açan belə bir tərif vermək olar: Azərbaycan Respublikasının müasir pedaqoji təcrübəsi və pedaqoji fikrini keçmiş pedaqoji irsi ilə üzvi şəkildə əlaqələndirərək buna üstünlük verən və digər ölkələrin pedaqoji təcrübəsi və pedaqoji fikrinə laqeyd olmayan pedaqogika milli pedaqogikadır. Milli pedaqogikanın hər hansı sahəsi, məsələn, məktəbəqədər pedaqogika təhsilin müvafiq növünə (körpələr evi və uşaq bağçalarına) xas olan xüsusi məsələləri araşdırmaqla məşğul olur.

Xatırladaq ki, ölkəmizdə təhsilin iyirmiyyə qədər növü olduğundan, təhsilin hər növü ilə milli pedaqogikanın bir sahəsi məşğul olur: ibtidai təhsil pedaqogikası, natamam orta təhsil pedaqogikası, ümumi orta təhsil pedaqogikası və s.

Bu mənada milli pedaqogikanın sahəsi anlayışının mahiyyətini açacaq tərif vermək mümkündür: təhsilin konkret bir növü üçün spesifik olan cəhətlərin, qanunauyğunluqların öyrənilməsi və bu əsasda inandırıcı tövsiyələr verilməsi ilə məşğul olan elmə milli pedaqogikanın sahəsi deyilir.

Başqa sözlə, milli pedaqogika ilə onun sahələri arasında qarşılıqlı əlaqə mövcuddur: milli pedaqogikanın sahələri milli pedaqogikadan qidalandığı kimi, sonuncu da, öz növbəsində, əhatə etdiyi sahələrin nailiyyətlərini nəzərə alaraq inkişaf edir.

Pedaqoji cərəyan anlayışı ilə əlaqədar məsələ bir qədər mürəkkəbdir. Pedaqoji cərəyan anlayışının mahiyyətini açmaq o qədər də asan deyil. Çünki indiyədək, əvvəla, pedaqoji cərəyanların tam siyahısı müəyyənəndirilməyib; ikincisi, onların heç də hamısı səciyyələndirilməyib; üçüncüsü, pedaqoji cərəyan nədir sualı qoyulmayıb və deməli, cavab da verilməyib. Bu çətinliyi nəzərə alaraq bildiyimiz pedaqoji cərəyanların adlarını və ayrılıqda xüsusiyyətlərini göstərməyə çalışaq.

Hürufizm pedaqogikası. Hürufizm hərflər və rəqəmlər üzərində qurulan orta əsr fəlsəfi cərəyandır. Hürufizm fəlsəfəsinə görə dünyanın gərdisini hərflər və rəqəmlər əsasında başa düşmək və izah etmək mümkündür. Hürufizm tərəfdarları hərfləri ilahiləşdirmiş, rəqəmləri müqəddəsləşdirmişlər. Onların fikrincə, hərflərin və rəqəmlərin mənalarını dərk edən şəxs ilahiləşir. Guya Allaha qovuşmağın yolu belədir.

Bu fəlsəfi cərəyanın yaradıcıları Azərbaycanlı Fəzlullah Nəimi (1340-1394) və İmadəddin Nəsimi (1369-1417) olmuşdur. Onlar gənc nəslin təlim və tərbiyəsi haqqındakı fikirlərini həmin fəlsəfə əsasında qurmuşlar; isbat etməyə çalışmışlar ki, təlim-tərbiyənin məqsədi hərfləri və rəqəmləri gənc nəslə öyrətməkdən ibarət olmalıdır; çünki hərflərin və rəqəmlərin mənasını başa düşən gənclər dünyanı dərk etməklə ilahiləşir və Allaha qovuşurlar.

Dini ibarətlərlə pərdələnən hürufizm pedaqogikasının əsl məqsədi Azərbaycan xalqını savadlandıraraq mövhumatdan və xurafatdan xilas etməkdən ibarət olmuşdur.

Hürufizm pedaqogikası öz dövrü üçün mütərəqqi əhəmiyyət kəsb etmiş və eyni zamanda Teymurləng zülmünə qarşı yönəlmişdi.

Dini ibarələrlə pərdələnərək Azərbaycan xalqını hərfli və rəqəmləri öyrənməyə səsləyən pedaqogika hürufizm pedaqogikasıdır.

Asketizm pedaqogikası. Asketizm yunan (asketez) sözüdür; həyatı zövqlərdən uzaqlaşan şəxs deməkdir. Asketizm pedaqogikasının bünövrəsini quranlardan biri xristian dininin ideoloqu, kilsə xadimi Avqustin (354-430) olmuşdur. Həmin cərəyana görə bu dünya fanidir, müvəqqətidir; o dünya isə daimidir. Belə bir dini ideyadan çıxış edən həmin cərəyan tərəfdarları tələb etmişlər ki, gəncliyi o dünyaya hazırlamaq lazımdır. Gəncləri lap balacalıqdan başa salmaq lazımdır ki, müvəqqəti dünyadan uzaqlaşaraq əbədi olan ruhlara aləminə hazırlaşsınlar. Asketizm pedaqogikası həmin məqsədə çatmaq üçün uşaqlarda fiziki cəzalara dözümlülük tərbiyə etməyi, onlara dəmir intizam aşılamağı tövsiyə etmişdir.

Bu dünyanın müvəqqəti, xəyali dünyanın isə əbədi olduğunu və bu səbəbdən ani həyat zövqlərindən uzaqlaşmağı təbliğ edən pedaqogika asketizm pedaqogikasıdır.

Centlment pedaqogikası. Cərəyanın yaradıcısı ingilis filosofu və pedaqoqu Çon Lokk (1632-1704) olmuşdur. Bu cərəyana görə tərbiyənin başlıca məqsədi centlmen hazırlamaqdan ibarət olmalıdır. Centlmen işgüzarlığı, təkidliliyi, intizamlılığı, cəsarətliliyi, xeyirxahlığı, Allaha inamı ilə fərqlənməli, öz hisslərini idarə etməyi bacarmalı, fiziki cəhətdən möhkəm olmalıdır. Bu səbəbdən də Ç.Lokk əxlaq, estetik, fiziki, ağıl tərbiyəsini ön plana cəkməyi vacib hesab edirdi.

Gənc nəsə işgüzarlıq, intizamlılıq, xeyirxahlıq, Allaha inam hissləri aşılmasını məsləhət görəndən pedaqogika centlmen pedaqogikasıdır.

Dözümlülük pedaqogikası. Iohann Herbart (1776-1841) cərəyanın aparıcı ideoloqudur. Herbartın görəndən pedaqogika fəlsəfə və psixologiya ilə sıx bağlı olduğundan fəlsəfə

tərbiyənin məqsədini, psixologiya isə onun yollarını müəyyənləşdirir. Herbartın idealist mövqeyinə görə uşaq «vəhşi şiltaqlıq», qəddar inadkarlıq kimi əlamətlərlə dünyaya gəlir. Bu idealist mövqedən çıxış edən Herbart sübut etməyə çalışır ki, tərbiyə uşaqda olan «qəddar inadkarlığı», «vəhşi şiltaqlığı» cilovlamalı, hətta fiziki cəza vasitələri ilə uşağı möhkəm intizama, dözümlülüyə alışdırmalıdır.

Deməli ki, Herbartın mürtəcə idealist nəzəriyyəsi Avropanın bir çox ölkələrində geniş yayılmışdır.

Göründüyü kimi, uşaqda anadangəlmə qəddarlığı fiziki cəza yolu ilə aradan qaldıraraq dözümlülüyə alışdırmağı təbliğ edən pedaqogika dözümlülük pedaqogikasıdır.

Təbiətvarilik pedaqogikası. Cərəyanın banilərindən biri böyük çex humanist mütəfəkkiri və pedaqoqu Yan Amos Komenski (1592-1670), digəri isə böyük İsveçrə demokratik pedaqoqu Lohan Henrix Pestalotsidir (1746-1827). Komenski özünün bütün yeni pedaqoji fikirlərini təbiətvarilik ideyasına uyğun həll etməyə çalışırdı. Təbiətvarilik deyəndə Komenski əsasən xarici aləmin təbiət hadisələrini nəzərdə tutmuşdur. O, məsələn, pedaqogikaya gətirdiyi sinif-dərs sistemini, tədris ilini, tədris rüblərini, biliyin möhkəmləndirilməsi və s. müvafiq olaraq quşların dəstə ilə yaşamaları, təqvim ili, ilin dörd fəslə, ağac köklərinin torpağa dərin getməsi ilə əsaslandırmışdır.

Pestalotsi təbiətvariliyi bir qədər başqa cür başa düşmüşdür: uşağın təbiəti. Onun fikrincə, uşaqların təlim və tərbiyə işi onların öz təbiətinə uyğun şəkildə qurulmalıdır. Məsələn, Pestalotsi deyirdi: göz görmək istəyir, qulaq eşitmək, burun - iybilmə, dil-danışmaq, əl-tutmaq, ayaq-yerimək istəyir; beləcə də ürək - sevmək, beyin - düşünmək istəyir. Odur ki, ailə tərbiyəsi uşaqlarda olan bu təbii qüvvələri, qabiliyyətləri inkişaf etdirməlidir.

Gənc nəslin tərbiyə və təlimini təbiətin və insan orqanizminin xüsusiyyətlərinə uyğun qurmağı vacib bilən pedaqogika təbiətvarilik pedaqogikasıdır.

Pedosentrizm pedaqogikası. Pedosentrizm iki sözdən (yunanca paidos-uşaq və latınça centrum-mərkəz) əmələ gəlib, uşaq mərkəzdir mənasını verir. Cərəyanın aparıcı simalarından biri fransız ensiklopedik filosofu, pedaqoqu Jan Jak Russodur (1712-1778). Cərəyan uşaqların şəxsi maraqlarına və meyllərinə ifrat dərəcədə uymuş və bu səbəbdən də təlim və tərbiyəni başdan-başa uşaqların xüsusiyyətləri əsasında qurmağa çalışmışdır. Hətta Russo yaşı belə dövrləşdirmişdir: uşağın anadan olduğu gündən 2 yaşadək, 2 yaşdan 12 yaşadək, 12 yaşdan 15 və 15 yaşdan kamillik yaşınadək olan dövr. Həmin dövrlərin hər biri qarşısında xüsusi tərbiyə vəzifəsi qoyulur: birinci dövr üçün fiziki tərbiyə, ikinci dövr üçün duyğu üzvlərinin inkişaf etdirilməsi, üçüncü dövr üçün -ağıl tərbiyəsi, dördüncü dövr üçün - əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşdırılması və dinlə tanışlıq.

Tərbiyə işini uşaqların istək və arzularına, maraq və meyllərinə tabe etdirən Russonun fikirlərini azad tərbiyə adlandırmaq halları da var.

Təlim və tərbiyə işini uşaqların yaş və maraqları əsasında qurmağı tələb edən nəzəriyyə pedosentrizm pedaqogikasıdır.

Pietizm pedaqogikası. Pietizm latınca (pietas) sözündəndir, xeyir-dua mənasındadır. XVII əsrdə Almaniyada Frankenin başçılığı ilə yaranmışdır. Cərəyanın tərəfdarları həyatın ötəri zövqlərinə uymamağı, tərbiyə yolu ilə özünü təkmilləşdirməyi, xeyir-duaçılığı təbliğ və qismən də tətbiq etmişlər. Xristian dinində insanın günahla doğulduğu fikrinə sadıq olan pietizm pedaqogikası dini tərbiyəyə, yenilməz intizama, uşağın istək və arzularını dəf etməyə üstünlük vermişdir. Cərəyanın tərəfdarları gənc nəslə real biliklərin verilməsini, praktik bacarıqların aşılmasını, müəyyən sənətin öyrədilməsini də mümkün hesab etmişlər.

İnsanın günahla doğulduğu fikrinə sadıq olan, dini tərbiyəyə üstünlük verən, xeyir-duaçılığı təbliğ edən, uşaqların istək və arzularına məhəl qoymayan pedaqogika pietizm pedaqogikasıdır.

Ləyaqət pedaqogikası. Cərəyanın əsasını mürtəcə alman pedaqoqu Qeorq Kerşenşteyner (1854-1932) qoymuşdur.

Onun əqidəsinə görə ölkə daxilində baş qaldıran dağıdıcı qüvvələri nə tankla, nə topla, nə zirehli maşınla, nə əsgər süngüsü ilə susdurmaq olar. Bundan ötrü daha təsirli, daha güclü silahdan-dövlət qarşısında duran vəzifələrin izahından istifadə edilməlidir. Bu məqsədə nail olmaq üçün dövlətə kərəkli olan ləyaqətli vətəndaşlar tərbiyə etmək lazımdır. Kərşənşteynerin əqidəsinə görə qara çamaatın balaları üçün məktəb açmaq, özü də əmək məktəbi açmaq, bu çür məktəbin şəbəkəsini genişləndirmək deməkdir; belə məktəblərdə həmin uşaqları fiziki əməyin müxtəlif növlərinə hazırlamaqla dövlətə xidmət edə biləcək ləyaqətli vətəndaşlar yetişdirmək mümkündür. Həmin ləyaqətli vətəndaşlar dövlətdə mövcud olan qanun-qaydalara sözsüz əməl etməyə borcludurlar.

Geniş xalq kütlələrinin balaları üçün əmək məktəbləri açmaq, orada uşaqları fiziki əməyin müxtəlif növlərinə hazırlamaq və dövlətin qanunlarına sözsüz əməl etmək yolu ilə yararlı vətəndaşlar hazırlamağı məqsədə müvafiq hesab edən pedaqogika ləyaqət pedaqogikasıdır.

Hərəkət pedaqogikası. Cərəyanın əsasını məşhur alman pedaqoqu Vilhelm Lay (1862-1926) qoymuşdur. O, XIX əsrdə sözlü təlim üsuluna qarşı çıxaraq «hərəkət pedaqogikası»nı işləyib ortaya qoymuşdur. Laya görə orqanizmin bütün üzvləri üç mərhələdən keçir: qavrama, götür-qoy etmə və hərəkət. Onun fikrincə sonuncu mərhələ, yəni hərəkət ən vacibidir. Bu səbəbdən də Lay öz nəzəriyyəsini hərəkət pedaqogikası adlandırmışdır. Hərəkət pedaqogikası uşaqlarda hərəkət reaksiyalar formalaşdırmağı, yeni modelləşdirmə, şəkilçəkmə, yapışdırma, aktyorluq, bitkilərə xidmət və s. ilə əlaqədar hərəkət tələb edən bacarıqları onlara aşılamağı məsləhət görmüşdür. Bununla da o, sistemli nəzəri biliklərin öyrənilməsinin əhəmiyyətini kölgədə qoymuş, uşaqlarda «alman ruhunun», dinin tərbiyəsinə üstünlük vermişdir.

Hərəkət tələb edən bacarıqların aşılmasına, «alman ruhunun» və dinin təbliğinə üstünlük verərək sistemli nəzəri biliklərə məhəl qoymayan pedaqogika hərəkət pedaqogikasıdır.

Eksperimental pedaqogika. Məşhur alman pedaqoqu Ernst Meyman (1862-1915) və fransız psixoloqu Alfred Bine (1857-1911) bu cərəyanın aparıcı nümayəndələri olmuşlar. Onlar çalışmışlar ki, uşaqların təlim-tərbiyə işini elmi əsaslarda qursunlar. Lakin bu gözəl arzuya onlar səhv yolla gəlmişlər. Əvvəla, Meyman güman etmişdir ki, eksperimental pedaqogikanın əsasları uşaqla əlaqədar olan elmlərin məlumatlarından götürülməlidir; ikincisi, uşaqlarla fərdi psixoloji tədqiqatı təbii təlim və tərbiyə şəraitində deyil, süni şəraitdə-psixoloji laboratoriya şəraitində aparmışlar. Bundan əlavə, Meyman da, Bine də uşaq psixikasının təzahür formalarını (diqqəti, hafizəni, təfəkkürü) ayrılıqda tədqiq etmişlər. Belə bir cəhd, əlbəttə, öz dövrü üçün irəliyə addım kimi qiymətləndirilməlidir. O da nəzərə alınmalıdır ki, Meyman uşaqlar üçün vahid məktəbin və bərabər təhsil hüququnun əleyhinə olmuşdur. Hətta onlar belə bir zərərli qənaətə gəlmişlər ki, uşaqlarda bacarıq və qabiliyyət anadangəlmədir; zəhmət adamlarının balaları kamillikdən uzaqdır.

Tək-tək uşaqlarla fərdi psixoloji tərbiyə aparan, bacarıq və qabiliyyətləri anadangəlmə hesab edən, uşaqlar üçün bərabər təhsil hüququnun əleyhinə olan pedaqogika eksperimental pedaqogika adlanır.

Şəxsiyyət pedaqogikası. Yaradıcısı alman pedaqoqu Huqo Qaudiq (1860-1923) olmuşdur. Qaudiqə görə şəxsiyyət anadangəlmə fərdi xüsusiyyətlərlə mədəni mühit arasındakı qarşılıqlı təsirlərin nəticəsidir. Bu fikir pedaqogika tarixində irəli sürülmüş mütərəqqi fikirlərdən biri kimi qiymətləndirilməlidir. Şəxsiyyətin mahiyyəti barədə Qaudiqin həmin fikri Leypsik qadın müəllimlər seminariyasında təlim-tərbiyə işinin, habelə onun keçirdiyi «Pedaqoji hərəkət»in nəzəri əsasını təşkil etmişdir. Qaudiqin pedaqoji görüşləri eyni zamanda herbartçılığın təsirini zəiflətməyə yönəlmişdir.

İnsan xarakterini anadangəlmə fərdi xüsusiyyətlərlə ətraf mühit arasında qarşılıqlı əlaqələrin məhsulu hesab edən və

təlim-tərbiyə işini bu əsasda qurmağı məsləhət görən pedaqogika şəxsiyyət pedaqogikasıdır.

Monarxist-saray pedaqogikası. Cərəyanın bünövrəsi Serkey Uvarov (1786-1855) və Dmitri Runis (1778-1860) tərəfindən qoyulmuşdur. Rusiyada XIX əsrin ortalarında yaranmışdır. Monarxist-saray pedaqogikasının əsasını üç söz təşkil edir: «Pravoslaviye», «Samoderjaviye» və «Narodnost». Mürtəcə dövlət xadimi, Peterburq tədris dairəsinin popeçiteli, Elmlər Akademiyasının prezidenti, xalq maarif naziri olmuş Uvarov həmin ideyaları təkidlə məktəblərə yeritmişdir. O, monarxiya ideyalarını və dini ehkamları məktəblərdə bütün təlim və tərbiyənin əsasına çevirməyə çalışmışdır; «narodnost» (xəlqiliyi) isə həyatda təhkimçiliyin saxlanması kimi başa düşmüşdür. Bu səbəblərdən də Uvarov orta və ali təhsildə silk ideyasını gücləndirmiş, orta təbəqədən olanların universitetlərə daxil olmasının qarşısını almış, 40-a qədər dvoryan institutları və pansionatları açmışdır.

Monarxiya ideyalarını və dinn ehkamları məktəblərdə təlim-tərbiyə işinin əsasına çevirən, təhsnl snstemndə silk ideyasını küçləndirən pedaqogika monarxist-saray pedaqogikası hesab ednlir.

Xəlqilik pedaqogikası. Bu pedaqogikanın yaradıcısı Konstantin Uşinski (1824-1870) olmuşdur. O, həyatının mənasını vətəninə mümkün qədər çox fayda verməkdə görmüşdür. Uşinski həyatının sonunadək öz məqsədinə dönmədən əməl etmişdir. Təsadüfi deyil ki, xəlqilik Uşinskinin həm elmi-nəzəri, həm də əməli-pedaqoji fəaliyyətinin əsasında durmuşdur. Onun məşhur «Detskiy mir» və «Rodnoye slovo» dərsliklərinin ana xəttini məhz xəlqilik ideyası təşkil edir. Uşinskiyə görə xəlqilik deyəndə aşağıdakılar nəzərdə tutulur: 1. Gənc nəslin tərbiyəsi xalqa həvalə edilməli; 2. Gənc nəsil içbəri təhsillə əhatə olunmalı; 3. Tərbiyə uşaqlara real təhsil verməli və onları həyata, əməyə hazırlamalı; 4. Təlim ana dilində aparılmalı; 5. İnsanın formalaşmasında ana dili mərkəzdə durmalı; 6. Uşaqlarda yüksək əxlaqi keyfiyyətlər: əməksevərlik,

viçdanlılıq, düzlük, vətənə məhəbbət, insana hərmət formalaşdırılmalı; 7. Qadınlara kişilərlə bərabər təhsil və tərbiyə verilməli; 8. Kənar tərbiyə sistemlərini xəlqilik mövqeyindən tənqidi şəkildə nəzərdən keçirmədən tətbiqinin yolverilməzliyi.

Tərbiyə işinin xalqa verilməsini, gənc nəslin icbari təhsilə cəlbini, uşaqları həyata-əməyə hazırlamağı, təlimin ana dilində aparılmasını, uşaqlarda xalq üçün faydalı keyfiyyətlərin formalaşmasını, qadınlara kişilərlə bərabər təhsil hüququnun verilməsini tələb edən pedaqogika xəlqilik pedaqogikasıdır.

Humanizm pedaqogikası. Aparıcı ideoloqları Fransua Rable (1494-1553), Mişel Monten (1533-1592) və b. olmuşdur. Cərəyanın tərəfdarları orta əsr asketizminə, sxolastikaya, mövhumata qarşı çıxmış, insanı ən ünlü varlıq hesab etmiş, onun azad sərbəst inkişafına şərait yaratmasını tələb etmişlər. Bu səbəbdən də onlar tərbiyədə uşaq şəxsiyyətinə hörməti ön plana cəkmiş, tərbiyə işini uşaq şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafına xidmət edəcək fənlər əsasında qurmağı təbliğ etmişlər.

Təhsildə asketizmə və sxolastikaya qarşı çıxan, insanı ülvi varlıq hesab edən, tərbiyədə uşaq şəxsiyyətinə hörməti ön plana cəkən, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını tələb edən pedaqogika humanizm pedaqogikası adlanır.

Neohumanizm pedaqogikası. Vilhelm Numbolt (1767-1835) və Fridrix Volf (1759-1824) bu cərəyanın aparıcı nümayəndələri olmuşdur. İkisi də alman pedaqoqlarıdır. Neohumanistlər təbiət və cəmiyyət haqqında- real, elmi biliklərin gənc nəslə öyrədilməsinin tərəfdarları olmuşlar. Bu səbəbdən də məktəbin kilsədən, dinin məktəb təlimindən ayrılmasına çalışmışlar. Humbolt gimnaziyanın tədris planına riyaziyyatın, tarixin, coğrafiyanın, ana dilinin geniş sahələrini, nəgmə və rəsm fənlərini daxil etmiş, hətta kamal attestatı imtahanları sırasından ilahiyyəti çıxartmağa nail olmuşdur. O, fikrini belə əsaslandırmışdır: «İlahiyyət üzrə abituriyentlərin bilikləri onların elmi yetkinliyinin və ya qeyri-yetkinliyinin göstəricisi ola bilməz». Gimnaziya

dərs demək istəyənlər üçün imtahan tətbiq edən Humbolt teoloqların kimnaziyaya yolunun qarşısını almışdır. O, ölkədə vahid təhsil sisteminin bərqərar olmasına və professor-müəllim heyətinin həm də elmi tədqiqatla məşğul olmasına çalışmışdır.

Real elmi biliklərin tədrisini, məktəbini kilsədən ayrılmasını, kamal attestatı imtahanları arasından ilahiyyatın çıxarılmasını, müəllimlərin hətta tədqiqatla məşğul olmasını istəyən pedaqogika neohumanizm pedaqogikası adlanır.

Neotomizm pedaqogikası. Neotomizm iki sözdən əmələ gəlmişdir. Neo-yeni deməkdir; tomizm - Foma Akvinskinin sxolastik nəzəriyyəsinə deyilir. Neotomizm pedaqogikasının ideoloqlarından biri fransız Jak Maritendir (1882-1948). Cərəyana görə insan və onun ictimai həyatı ilahi qüvvə tərəfindən yaradılıb. Guya insanların əcdadları günaha batdıqlarından ilahilik əlamətlərini itirmiş və bu səbəbdən tam xoşbəxt ola bilmirlər. Lakin insanlar yaradana qovuşa bilsələr ilahiləşərlər. Odur ki, allah xofu daim üstümüzdə olmalı, ona itaətdə durmalıyıq.

Dini ideyalardan qidalanan neotomizmin pedaqogikasına görə «Ədəbiyyatı bilən, aləmdə qayda-qanunu və ruhlar birliyini yaradan müdriklik, etiqad elmdən, gözə görünən səbəblərdən yüksək tutulmalıdır». Bu pedaqogika dini elmdən üstün tutduğundan bütün məktəbləri katolik məktəblərə çevirməyə çalışmış, dindarlığı elmi bilikdən vacib saymış, dövlət məktəblərində dinin tərbiyəsinin bərpasını tələb etmişdir.

Neotomizm pedaqogikası elmin və tərəqqinin əleyhinə olduğundan mürtəcə qüvvələrin silahına çevrilmişdir.

Dini elmdən üstün tutan, məktəbləri katolik məktəblərə çevirməyə çalışan, dövlət məktəblərində dinin tədrisinin bərpasını tələb edən pedaqogika neotomizm pedaqogikasıdır.

Neokantizm pedaqogikası. Bu cərəyan məşhur alman filosofu və pedaqoqu İmmanul Kantın (1724-1804) idrak və əxlaq nəzəriyyəsindən çıxış edir. Onun ən təsirli nümayəndəsi Paul Natorp (1854-1924) olmuşdur. Kant

isbat edir ki, uşağı anadan olan gündən tərbiyə etməli və tərbiyənin üsulları yaşdan asılı olaraq dəyişməli, dözümlülük, səliqəlilik, əməksevərlik diqqət mərkəzində olmalı, maddi həvəsləndirmə mənəvi həvəsləndirmə ilə, fiziki cəza mənəvi cəza ilə əvəz edilməli, dövlət məktəbləri ilə yanaşı xüsusi məktəblər də açılmalı, cəmiyyətdən həmrəylik yaradılmalıdır.

Kantın həmin ideyalarına söykənən Natorp tərbiyənin əsas məqsədini adamın daim ali vəzifə, əxlaqi kamilliyə çatmasında görmüşdür, iradi fəallığı inkişaf etdirməyi, adamlarda şüurun ümumiliyini təmin etməyi həmin məqsədə çatmağın əsas yolları hesab etmişdir.

Sosial pedaqogika meyli mütəxəssis kimi, Natorpa görə tərbiyə siniflərin birlikdə sağlam yanaşı yaşamasını təmin etməyin vasitəsi və cəmiyyəti təkmilləşdirməyin yeganə yoludur.

Uşağı anadan olan gündən tərbiyə etməyi, maddi həvəsləndirməni mənəvi həvəsləndirmə ilə, fiziki cəzayı mənəvi cəza ilə əvəz etməyi, dövlət məktəblərindən əlavə xüsusi məktəblərin açılmasını, tərbiyəni cəmiyyətin inkişafını təmin edən vasitəyə çevirməyi vacib sayan pedaqogikaya neokantizm pedaqogikası deyilir.

Filantropizm pedaqogikası. Filantrop yunan sözüdür, insanlıq, insansevərlik deməkdir. Filantropizm pedaqogikası XVII əsrin sonunda Almaniyada yaranmışdır. Cərəyanın əsasını Iohann Bazedov (1723-1790) qoymuşdur. Komenskinin, Russonunu və Lokkun ideyalarından ilhamlanan Bazedov cəmiyyət üçün faydalı şəxslər yetişdirməyi tərbiyənin məqsədi elan etmiş və filantropin adlı, internat tipli tədris müəssisələri yaratmışdır; şagirdləri söz əsasında deyil, hadisələri bilavasitə təbiətdə və cəmiyyətdə müşahidə əsasında öyrətməyə çalışmışdır. Təlim-tərbiyə üsulu kimi ekskursiyaya, oyuna, əməli işlərə üstünlük vermişdir. Tədris planına təbiət fənləri, müasir dillər, əmək məşğələləri, latın dilinin qrammatikası əvəzinə şifahi nitqi daxil etmişdir. Filantropistlər təlimdə əyaniliyi küçləndirmiş, uşaqların meyl və maraqlarını nəzərə almış,

bədən tərbiyəsini intensivləşdirmiş və s. Bununla da filantropistlər Almaniyada pedaqoji fikrin və təhsilin mütərəqqi meylinin artmasına təkan vermişdir.

Tərbiyənin məqsədini cəmiyyət üçün faydalı şəxslər hazırlamaqda görə, təlimi söz əsasında deyil, müşahidə əsasında quran, real elmi biliklərin öyrədilməsinin tərəfdarı olan, uşaqların meyl və maraqlarını nəzərə alan, bu fikirlərin tətbiqini təşkil edən pedaqogika filantropizm pedaqogikası adlanır.

Praqmatizm pedaqogikası. Praqmatizm pedaqogikası yunan (praqmatos) sözündən, iş, əməl deməkdir. Praqmatizm subyektiv fəlsəfənin bir qoludur. Cərəyanın aparıcı ideoloqu Çon Dyui (1859-1952) olmuşdur. Praqmatizm fəlsəfəsinə görə nəzəriyyə həyata uyğunlaşmaq vasitəsi, hərəkət vasitəsidir və özünün obyektiv həqiqət olması ilə deyil, praktik faydası ilə haqq qazanır. Bu çür başa düşülən fəlsəfədən çıxış edən Dyui tərbiyə nəzəriyyəsini kapitalizm şəraitində şəxsiyyəti həyata daha yaxşı uyğunlaşmağa hazırlayan tərbiyə sistemi kimi başa düşürdü. Onun tərbiyə nəzəriyyəsinə görə şagirdlərə yalnız həyatda tətbiqi mümkün olan bilik və bacarıqlar öyrədilməlidir: adam o şeyi yaxşı bilir ki, onu özü duzəldir. Bu səbəbdən də Dyui təlimi uşaqların şəxsi təcrübəsi əsasında qurmağa çalışırdı. Odur ki, onun təlim-tərbiyə sistemində şagirdlər sistemli, müntəzəm nəzəri biliklər qazana bilmirdilər.

Pedosentrizm nəzəriyyəsində olduğu kimi, Dyuinin praqmatizm pedaqogikasında müəllim məsləhətçiyə çevrilir, uşaqların müxtəlif oyunlarına, ekskursiyalarına, əməli işlərinə, mətbəxdə bişir-düşür fəaliyyətinə üstünlük verilir; onlar maksimum sərbəst olurlar.

Həyatla bilavasitə bağlı olan Dyuinin əmək məktəbi bir sıra ölkələrdə özünə xeyli tərəfdarlar tapa bilmişdir.

Praktikada tətbiqi mümkün olan biliklərin uşaqlara öyrədilməsini, ictimai-siyasi mühitə uyğunlaşmağa onların hazırlanmasını, təlimdə sistemli biliklər öyrətməyin o qədər də zəruri olmadığını əsaslandıran pedaqogika praqmatizm pedaqogikasıdır.

Ekzistensializm pedaqogikası. Ekzistensia latın sözüdür, mövcud olmaq, yaşamaq deməkdir. Ekzistensializm yaşamaq fəlsəfəsidir. Bu fəlsəfəyə görə ölüm hadisəsi adamın həyatında qorxu, qayğı, vıçdan, qətiyyət kimi təzahürlərə səbəb olur; insan mübarizədə, əzab-əziyyətdə özünü dərk edir və sərbəstliyə nail olur, öz mahiyyətinə qovuşur, məsuliyyəti artır.

Ekzistensializmə əsaslanan pedaqogika özünütərbiyəyə üstünlük verir; göstərir ki, hər kəs özü haqqında düşünməli, özünə gün ağılamalı, öz xarakterini formalaşdırmalıdır; məktəb və ailə tərbiyəsinin başlıca vəzifəsi ağıl və əxlaq cəhətdən kamil olmadığını uşağa anlatmaqdan ibarət olmalıdır.

Bu pedaqogika özünütərbiyəni məktəb və ailə tərbiyəsindən üstün tutmuş, mühitin təsirinə məhəl qoymamış, tərbiyə işində məqsədyönlülüüyü və planlılığı əhəmiyyətsiz iş hesab etmişdir.

ABŞ-da A.Fallinkon, Fransada J.P.Sartr, Almaniyada E.Qrizebax ekzistensializm pedaqogikasının görkəmli nümayəndələrindəndir.

Özünütərbiyəni ailə və məktəb tərbiyəsindən üstün tutan, hər kəsin özünə gün ağılamasını təbliğ edən, tərbiyənin vəzifəsinin kamil olmadığını uşağa anlatmaqda görən pedaqogika ekzistensializm pedaqogikasıdır.

Antropoloji pedaqogika. Antropologiya iki yunan sözündən (antropos-insan və loqiya-nəzəriyyə) əmələ gəlmişdir, insan haqqında nəzəriyyə deməkdir.

Antropoloji pedaqogika ilk dəfə K.D.Uşinski (1824-1870) tərəfindən pedaqoji ədəbiyyata gətirilmişdir.

Bu pedaqoji cərəyana görə insanla əlaqədar olan bütün elmlər pedaqogikanın əsasını təşkil etməlidir. Uşinski yazırdı ki, əkər pedaqogika insanı hərtərəfli tərbiyə etmək istəyirsə, onda onu hər cəhətdən tanıyıb bilməlidir. Təsadüfi deyil ki, Uşinski özünün ən böyük, fundamental nəzəri əsərlərindən birini belə adlandırmışdır: «Человек как предмет воспитания». O da təsadüfün məhsulu deyil ki, Uşinski həmin boşluğun altında yarımbaşlıq da vermişdir: «Опыт педагогической антропологии».

Pedaqogika üçün insanın fiziki, fizioloji, mənəvi-psixoloji və s. cəhətlərinə dair biliklərin zəruriliyini xüsusi vurğulayan Uşinski, pedaqogikanın öz başlıca obyektinə, yəni pedaqoji prosesə, onun qanunauyğunluqlarına layiq olduğu qiyməti verə bilməmişdir.

Uşinski xəlqilik pedaqogikası ilə yanaşı antropoloji pedaqogikanı əsaslandırmaqla tam ardıcıl olmadığını göstərmişdir.

İnsanı tərbiyənin obyektini hesab edən, insanla əlaqədar olan bilikləri pedaqogikanın əsasına çevirən, pedaqoji prosesin öz daxili qanunauyğunluqlarına məhəl qoymayan və tərbiyə ilə pedaqogikanı eyniləşdirən pedaqogika antropoloji pedaqogika hesab edilir.

Futurologiya pedaqogikası. Futurologiya iki yunan sözündən (futurum-gələcək və loqiya-nəzəriyyə) əmələ gəlmişdir. Futurologiya pedaqogikası gələcəyin pedaqogikası barədə nəzəriyyə, fikir deməkdir. Bu pedaqoji cərəyan yaxın gələcəkdə məktəbin necə olaçağını, onun inkişaf yollarını müəyyənləşdirməyə çalışır. Həmin cərəyana görə gələcəkdə dövlət məktəbsiz olacaq; məktəb tədris mərkəzlərinə, ev də məktəblərə çevriləcək, müxtəlif texniki vasitələrdən, xüsusi elektron kompüterlərdən geniş istifadə ediləcəkdir; fərdi təlimə üstünlük veriləcək, məktəbin funksiyaları qismən də kitabxanaların, muzeylərin, parkların, digər mədəni-maarif müəssisələrinin üzərinə düşəcəkdir.

Bu cərəyan tərəfdarlarının fikrincə, məktəbdə əldə edilən biliklər tez köhnəlir. İstehsalatda və mədəni-maarif müəssisələrində isə yeniliklər nisbətən çox olur. Bu səbəbdən də gənclər sonunculara daha meyllidirlər.

Futurologiya pedaqogikasının aparıcı nümayəndələri ABŞ-da Q.Broydi, A.Düayt, U.Ziqler və başqalarıdır.

Məktəbin gələcəkdə necə olacağını, hansı dəyişikliklərə uğrayacaqlarını müəyyənləşdirməyə çalışan pedaqogika futurologiya pedaqogikası adlanır.

Utopik sosializm pedaqogikası. Bu pedaqogikanı elmi pedaqogikanın mənbələrindən biri kimi qiymətləndirmək olar. Onun ən böyük nümayəndələri Tomas Mop (1478-

1535), Tomazo Kampanella (1568-1639) Robert Ouen (1771-1858) və başqalarıdır. Tomas Mop «Utopiya» adlı, Tomazo Kampanella «Qorod solntsa» adlı əsərlərdə xəyali dövləti təsvir edirlər. Guya orada xüsusi mülkiyyət yoxdur, ictimai mülkiyyət mövcuddur, dövlət hesabına ümumi icbari təhsil həyata keçirilir, oğlanlar və qızlar birlikdə təhsil alır, təhsil məhsuldar əməklə birləşdirilir. Şəxsiyyət hərtərəfli inkişaf etdirilir və s. Robert Ouen bu nəzəri müddəaları kapitalizm şəraitində əməli olaraq həyata keçirməyə çalışmış, lakin təcrübəsi baş tutmamışdır.

Gənc nəslin təlim, tərbiyə və təhsilində arzu etdikləri mütərəqqi xüsusiyyətləri xəyalda çanlandıran pedaqogikanı utopik sosializmin pedaqogikası adlandırmaq olar.

Marksizm pedaqogikasını və sovet pedaqogikasını isə pedaqoji cərəyan kimi deyil, pedaqoji elmin inkişafında müəyyən mərhələlər kimi qiymətləndirmək olar.

Marksizm pedaqogikası, yaradıcıları Karl Marks (1818-1883) və Fridrix Engels (1820-1895) olmuşdur. Onlar dialektik və tarixi materializmdən çıxış edərək əsaslandırdılar ki, cəmiyyət öz daxili qanunauyğunluqları əsasında inkişaf edir; tərbiyə cəmiyyətin başlıca funksiyalarından biri olduğundan obyektiv xarakter daşıyır və cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqlarından asılı olaraq dəyişir. Bu pedaqogika ümumi, politexnik və əmək təhsilinin vəhdətdə olmasını, məktəbin kilsədən ayrılmasını, icbari təhsilin dövlət hesabına olmasını və s. məsələlərin zəruriliyi nəzəri cəhətdən əsaslandırmışdır.

Göründüyü kimi, utopik sosializm pedaqogikasından qidalanaraq tərbiyənin obyektiv xarakter daşdığını, cəmiyyətin inkişafından asılılığını, ümumi, politexnik və əmək təhsilinin vəhdətinin, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını nəzəri cəhətdən əsaslandıran pedaqogika marksizm pedaqogikasıdır.

Sovet pedaqogikası. Sovet dövründə formalaşmış məşhur pedaqoqlar dəstəsi (P.N.Şimbiryov, I.T.Oqarodnikov, I.A.Kairov, N.K.Qonçarov, B.P.Yesipov və başqaları) marksizm-leninizm ideyalarından qidalanan gənc nəslin təlim-tərbiyə və təhsil məsələlərini Sov. IKP proqramlarının

tələbləri baxımından şərh etmiş, tərbiyəni kommunist tərbiyəsi adlandırmış, onun məqsədini fəal kommunizm qurucuları hazırlamaqda, məzmununu bu məqsədə xidmət edəcək biliklərdə, bacarıq və vərdislərdə, habelə mənəvi keyfiyyətlərdə görmüşdür. Bununla yanaşı, sovet pedaqogikası təhsil sisteminin əsaslarını, istiqamətlərini və bütün digər məsələlərini Sov.IKP qurultayları və Sov.IKP MK-nın müvafiq qərarları baxımından hər dəfə yenidən nəzərdən keçirmiş və özünü dünya pedaqoji fikrinin ən yüksək zirvəsi hesab etmişdir. Deməli, sovet adamlarının təlim, tərbiyə və təhsil məsələlərini Sov.IKP ideyalarına uyğun şəkildə şərh edən pedaqogika sovet pedaqogikasıdır.

Azərbaycanda milli pedaqogika marksizm pedaqogikasından da, sovet pedaqogikasından da xeyli fərqlənir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 2000, №6)

30. AZƏRBAYCANDA PEDAQOJİ TERMINOLOGİYANIN VƏZİYYƏTİ NECƏDİR?

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

Pedaqoji terminologiya pedaqoji prosesin həm nəzəriyyə-sində, həm də təcrübəsində geniş işlənən məfhumların mahiyyətinin və pedaqoji prosesi həyata keçirən aparıcı tədris müəssisələrinin və mütəxəssislərin fəaliyyət xüsusiyyətlərinin açılmasıdır. Əsas məqsədi birmənalı başa düşülən məfhumların mahiyyətinin həm pedaqoji nəzəriyyə, həm də pedaqoji prosesdə sabitləşməsinə nail omlaq yolu ilə elmin və əməli işin səmərəsini artırmaqdır.

Sual olunur: Çar Rusiyasında, sonralar isə sovet hakimiyyəti illərində pedaqoji terminologiyanın vəziyyəti

necə idi? Etiraf edək ki, hər iki dövrdə pedaqoji terminologiya üzrə xeyli iş görülmüşdür. Əvvəla, Kiyev Rusundan tutmuş 1960-cı illərədək olan dövrdə pedaqoji elmin dili və terminoloji yaradıcılığı bir çox cəhətdən təhlil edilmişdir. Bu baxımdan B.B.Komarovskinin «Russkaya pedaqoqiçeskaya terminoloqiya» (Moskva, «Prosveşeniye», 1969) adlı monoqrafiyası diqqəti cəlb edir.

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

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

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

Müasir dilimizdə işlənən pedaqoji məfhumların kökləri Azərbaycan xalqının uzaq keçmişinə gedib çıxır. Təlim, tərbiyə, təhsil, bilik, bacarıq, elm, əməksevərlik, vətən, vətənpərvərlik, halallıq, düzlük, doğruluq və s. məfhumların mahiyyəti, həyatda rolu barədə öz fikirlərini xalqımız atalar sözlərində və zərb-məsəllərdə, nağil və dastanlarda,

tapmaca və bayatılarda dönə-dönə ifadə etmişdir. Görkəmli tarixi şəxslərin əsərlərində də belə fikirlər kifayət qədərdir. Bir neçə misal gətirək.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Atalar əməyin, zəhmətin, sənətin mahiyyətinə laqeyd qalmayaraq demişlər: «İnsanı şöhrətləndirən əməkdir», «Sənət qola bilərzikdir».

Bir sıra məfhumların mahiyyəti şifahi xalq yaradıcılığının formalarından biri olan bayatılardan da yan keçməmişdir. Məsələn, bayatıların birində vətən vurğulu ilə xain arasında fərq belə ifadə olunur:

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

Şifahi xalq yaradıcılığında yüzlərlə bu cür məfhumun mahiyyətinə toxunulur. Milli izahlı pedaqoji lüğətin

hazırlanmasında tükənmək bilməyən həmin xalq bulağından bəhrələnmək bizim borcumuzdur. Ən önəmli cəhət budur ki, müdrik Azərbaycan xalqı nəinki ayrı-ayrı məfhumların mənasını müxtəlif formalarda ifadə etmişdir, hətta bu sahədəki fəaliyyətini ümumiləşdirərək ağaclar arxasında mahiyyəti – meşəni görməyi məsləhət bilmişdir:

«Surət minlərlədir, məna bir ancaq,

Surət sayanlardan uzaq qaç, uzaq».

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

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

Lakin bu faydalı hissiyyat və Azərbaycanda pedaqoji terminologiya yaratmaq arzusu indiyədək hissiyyat və arzu olaraq qalmışdır: bu sahədə dönüş yaradılmamışdır; eyni pedaqoji hadisələrin müxtəlif yozumu davam etməkdədir. Buna baxmayaraq, «Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası»nın çoxcildli nəşrində, «Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti»ndə (Bakı, 1983), yaxud «Ədəbiyyatşünaslıq terminləri lüğəti»ndə (Bakı, 1978) bəzi pedaqoji məfhumların şərhi verilmişdir.

Azərbaycanda xüsusi pedaqoji lüğətlər yaratmaq təşəbbüsləri də olmuşdur. Məsələn, 1956-cı ildə AEA-nın

nəşriyyatı tərəfindən «Pedaqogika və psixologiya lüğəti», 1999-cu ildə «Mütərcim» nəşriyyatı tərəfindən Akif Abbasov və Xumar Asimqızının müəllifliyi ilə «İngiliscə-Azərbaycanca pedaqoji-psixoloji lüğət» çap olunmuşdur.

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

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

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

Təhsil məfhumunun mahiyyətinə dair mütəxəssislərin fikirlərində üzə çıxarılmış nöqsanların aradan qaldırılmasına adını çəkdiyimiz dərslikdə təşəbbüs göstərilmiş və belə bir yeni anlam irəli sürülmüşdür: «Təhsil-sosial-iqtisadi həyatın tərkib hissəsi olub, müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətdə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda nəticəsi kimi özünü göstərən sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin məcmusudur» (səh. 98).

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

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

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

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

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

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

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 14-20 noyabr 2003)

31. ELMİN ƏSASLARI VƏ TƏDRİS FƏNNİ

İlk baxışda belə güman etmək olar ki, bu mövzuda danışmağa dəyməz. Əgər çoxları tərəfindən bir həqiqət kimi qəbul olunmuş və dərin rişələr buraxmış fikri nəzərə alınarsa

«elmin əsasları» və «tədris fənni» anlayışlarını qarşılaşdırmağa, onları aydınlaşdırmağa ehtiyac yoxdur: onlar eyni mənanı ifadə edirlər.

Mən istərdim ki, həmin fikrin həqiqiliyinə oxucularda şübhə yaradım və isbat etməyə çalışım ki, tədris fənni və elmin əsasları bir-biri ilə sıx əlaqədə olsalar da heç də həmişə üst-üstə düşmür.

Soruşa bilərlər: həmin anlayışların eyni məna və ya başqa-başqa mənalar ifadə etdiyini müzakirəyə qoymağın bir əməli əhəmiyyəti varmı? Əlbəttə, vardır. Belə olsaydı bu məsələyə vaxt və əmək sərf etməyə dəyməzdi. Məsələ burasındadır ki, tədris fənnini və elmin əsaslarını eyniləşdirmək və ya fərqləndirmək tədris proqramlarının və dərslərlərin tərtibində, habelə fənlərin tədrisində başqa-başqa əks-səda verir, müəllimlər, metodistlər və alimlər arasında elmi əsasdan məhrum olan mübahisələrə gətirib çıxarır.

Azərbaycanda dövlət müstəqiliyinin elan olunduğu indiki dövrdə belə mübahisələr özünü daha qabarıq göstərir. Bəziləri təklif edir ki, filan mövzular, filan məsələlər, əsərlər, yazıçı və şairlər tədris proqramına daxil edilsin, ilanlar oradan çıxarılsın. Hətta bu və ya digər elmi yeniliyi elmin əsaslarına aid edib olduğu kimi məktəbə gətirməyi tələb edənlər də vardır. «Nə üçün?» –sualına adətən cavab verilir: →Mən belə düşünürəm», «Məncə, belə yaxşıdır».

Bu cür iddiaların səbəbini harada axtarmaq lazımdır? Bircə, elmin əsasları anlayışını tədris fənni anlayışı ilə eyniləşdirməkdə, bu anlayışların fərqi görməməkdə. Məhz belə bir əməli səbəb üzündən elmin əsasları və tədris fənni anlayışları arasındakı fərqi açmaq zərurəti yaranmışdır.

Aydındır ki, tədris fənni müvafiq elmin adını daşıyır: fizika, riyaziyyat, tarix, coğrafiya, Azərbaycan dili və s. O da aydındır ki, tədris fənni kimi, məsələn, fizika elmin bütün anlayışlarını və bütün incəliklərini özündə ehtiva etmir, yalnız bu və digər tədris müəssisəsi üçün tələb olunan zəruri anlayışlarını, qaydalarını, qanun və qanunauyğunluqlarını əhatə edir. Bu, anlayışın bir cəhətidir, onun digər cəhətləri də vardır.

Yuxarıda dediyimiz kimi, tədris fənni anlayışını elmin əsasları anlayışı ilə də eyniləşdirmək düzgün deyil. Əvvəla, hər bir elmin xeyli sahələri vardır. Məsələn, bitkilərin anatomiyası və fiziologiyası, heyvanların anatomiyası və fiziologiyası, insan anatomiyası və fiziologiyası, bitkilərin sistematikas, gigiyena, mikrobiologiya, sitologiya, genetika və s. və i.a. biologiyanın sahələridir. Tədris fənni biologiyanın sadaladığımız və sadalamadığımız sahələrinin hamısını deyil, müvafiq tədris müəssisəsinin tələblərinə cavab verənlərini əhatə edir.

İkincisi, tədris fənni müvafiq elmin nəinki bütün sahələrini, hətta onun əsaslarını da hərtərəfli özündə ehtiva etmir. Məsələn, fizika, kimya, riyaziyyat, Azərbaycan dili, rus dili və digər elmlərdə elə anlayışlar var ki, elmlərin əsasları hesab edilir, lakin məktəbə gətirilmir.

Üçüncüsü, tədris fənninin məzmununa daxil etmək üçün elmdən götürülən anlayışlar didaktik cəhətdən işlənir, şagirdlərin imkanları da bu zaman nəzərə alınır. Əks təqdirdə təlim işi xeyli çətinləşir. Müvəffəqiyyət qazanmaq mümkün olmur. Riyaziyyat sahəsində məşhur akademik Kolmoqorovun təcrübəsi buna misal ola bilər. Məlum olduğu kimi, Kolmoqorov riyaziyyat elmindəki bir sıra anlayışları eyni ilə məktəbə gətirməyə uzun müddət xeyli enerji sərf etdi, mətbuatda təriflədilər. Lakin həyatda özünü doğrultmadı.

Dördüncüsü, gənc nəslə aşılınması zəruri olan bir çox əməli bacarıq və vərdislər, yaradıcı fəaliyyətə gərəkli olan tədqiqat xarakterli tapşırıqlar elmin əsaslarına aid deyildir. Lakin tədris fənninin tərkib hissələrindən birinə çevrilir.

Beşincisi, anlayışların elmdəki sistemi ilə tədris fənnindəki sistemi arasında fərq olur. Məsələn, məlumdur ki, bitki anatomiyası elmdə hüceyrənin və toxumanın quruluşunu nəzərdən keçirməklə başlayır və sonra bitki formalarının tədrisən necə dəyişdiyini izləyir. Botanikanın məktəbdə tədrisi isə hüceyrənin öyrənilməsindən deyil, ətraf mühitdə bitki örtüyünün müşahidəsindən başlayır.

lərdə öyrədilə bilir. Belə hallarda tədris müəssisəsinin xarakteri unudula bilməz. Anlayışın öyrədiləcəyi sinif, şagirdlərin imkanları da diqqət mərkəzində durmalıdır. Çünki sinifdən asılı olaraq anlayışın öyrədilməsi müxtəlif səviyyədə ola bilər.

Üçüncüsü, tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın mənimsənilməsinə və praktikada tətbiqinə imkan verən çalışmalar müəyyənləşdirilməlidir. Bunsuz tədris fənni tamamlanmaz.

Dördüncüsü, tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın tərbiyəvi imkanları aydınlaşdırılmalıdır. Belə bir suala cavab verilməlidir: həmin anlayışın öyrədilməsi şagirdlərdə hansı əxlaqi və mənəvi keyfiyyətlərin formalaşmasına xidmət etməlidir?

Beşincisi, tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın öyrədilməsi şagirdlərin psixoloji inkişafına kömək etməlidir. Bu mənada aşağıdakı sualın cavabı da aydın olmalıdır: tədris prosesinə daxil edilən anlayış şagirdlərdə hansı psixoloji funksiyaları hərəkətə gətirməlidir.

Göründüyü kimi, tədris fənninin məzmununu müəyyənləşdirmək o qədər də asan iş deyil. Etiraf etməliyik ki, mövcud tədris proqramların məzmunu göstərilən tələblərə tam cavab vermir. Buna görə də məktəblə, tədris işi ilə əlaqəsi olmayan bəzi mütəxəssislər tədris proqramlarını və dərslərləri haqlı olaraq tənqid edirlər. Lakin çox halda təklifləri subyektiv xarakter daşıyır, lazımınca əsaslandırılmır. Məktəbin isə əsaslandırılmış inandırıcı təkliflərə daha çox ehtiyacı var. Biz alimlərimizdən, metodistlərimizdən və müəllimlərimizdən bu cür təkliflər gözləyirik.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 20 noyabr 1991)

32. PEDAQOJİ ELMİN ƏLİFBASI

Məlum olduğu kimi, hər bir elmin elə ilkin sütunları var ki, onlara istinad edən adam elmin daşlı-kəsəkli cığırına qədəm qoya, onun möhtəşəm sarayının açarını əldə edə və

inamla qapısını açıb cəsərlə içəriyə daxil ola bilir. Elm sarayının açarına sahib olmayan şəxs isə bu əzəmətli binanın ətrafında gəzib-dolaşmalı, elm məbədinə kənardan seyr etməli, onun daxili mahiyyəti haqqında yalnız mülahizələr söyləməli olur. Mülahizələr isə görkəm yaradır ki, guya həmin şəxs elm məbədinin daxilində olmuş, onun sirlərinə nüfuz etmişdir.

Sual olunur: pedaqoji elmin çil-çiraqlı sarayının ilkin sütunları, onun açarı nələrdən ibarətdir? Pedaqoji elmin əlifbasından! Pedaqoji elmin əlifbası – deyəndə nələr nəzərdə tutulur? Pedaqoji kateqoriyanın, pedaqoji məfhumun və pedaqoji anlayışın mahiyyətinin nədən ibarət olduğu nəzərdə tutulur.

Nə üçün həmin kateqoriyalar, məfhumlar və anlayışlar, pedaqoji elmin sütunları hesab edilir? Çünki pedaqoji elmin qolları da, pedaqogika kursu üzrə dərslər və vəsaitlərinin quruluşu da həmin özü üzərində formalaşır. Bəs hansı mənada pedaqoji kateqoriyalar və pedaqoji məfhumlar pedaqoji elmi uğurla öyrənməyin açarına çevrilir? O mənada ki, pedaqoji kateqoriyaların nə demək olduğunu, onların mahiyyətinin nədən ibarət olduğunu kim düzgün, dəqiq dərk edə bilirsə, pedaqoji məfhumların mahiyyətini də düzgün və tez başa düşür, möhkəm yadında saxlayır. Əks təqdirdə pedaqoji elmin incəliklərinə varmaq xeyli çətinləşir. Bu səbəbdən biz pedaqoji kateqoriyanın və pedaqoji məfhumun nə demək olduğunu pedaqoji elmin açarı hesab edirik.

Gəlin özümü belə bir sual verək və onu cavablandırmağa çalışaq: Pedaqoji kateqoriya nə deməkdir? Aparılmış tədqiqatlardan sonra milli pedaqogika belə nəticəyə gəlmişdir ki, pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi hesab edilən pedaqoji proses çərçivəsində cərəyan edən hadisələrin, faktların, qanunauyğunluqların, qanun və qaydaların ən səciyyəvi əlamətlərinin maksimum ümumiləşmiş şəkildə ifadə olunduğu sözlər və ya söz birləşməsinə pedaqoji kateqoriya deyilir. Milli pedaqogika səciyyəvi əlamətləri maksimum dərəcədə ümumiləşən, bir-biri ilə qırılmaz

tellərlə bağlı olan və özünü nisbi mənada müstəqil göstərən beş pedaqoji kateqoriya müəyənləşdirmişdir: təlim, tərbiyə, təhsil, psixoloji inkişaf və bunları özündə birləşdirən pedaqoji proses.

Bəs pedaqoji məfhum necə başa düşülür? Belə: nisbi mənada müstəqil olan, bu və ya digər pedaqoji kateqoriya çərçivəsində cərəyan edən hadisələrin, faktların, qanunauyğunluqların, qanun və qaydaların ən səciyyəvi əlamətlərinin maksimum ümumiləşmiş şəkildə ifadə olunduğu sözə və ya söz birləşməsinə pedaqoji məfhum deyilir. Məsələn, təhsil kateqoriyası çərçivəsində təhsilin məzmunu, təhsil sistemi, təhsil müəssisəsi və s. pedaqoji məfhumla misal ola bilər.

Pedaqoji anlayışın mahiyyətinə gəldikdə isə deməliyə ki, hər hansı pedaqoji kateqoriyanın, yaxud hər hansı pedaqoji məfhumun mahiyyətinə dair bu və ya digər şəxsdə formalaşan təsəvvürlərin və biliklərin səviyyəsi pedaqoji anlayışdır. Bu səbəbdən də eyni pedaqoji kateqoriya haqqında, yaxud eyni pedaqoji məfhum haqqında anlayış başqa-başqa adamlarda müxtəlif ola bilər. Belə bir müxtəliflikdə vahidlik yaratmaq, daha dəqiq desək, ayrı-ayrı pedaqoji kateqoriyaya və ya pedaqoji məfhumla dair təhsil işçilərində elmi anlayış yaratmaq bizim vəzifələrimizə aiddir. Bu vəzifəyə xidmət etmək üçün pedaqoji kateqoriyaların mahiyyətinə dair milli pedaqogikada formalaşmış anlayışları burada dilə gətirmək yerinə düşərdi. Təlim – öyrədən mənimsəyən və planlı rəhbərliyi altında elmi biliklərin, bacarıq və vərdislərin öyrənmələri tərəfindən mütəşəkkil mənimsənilməsi və bu zaman onların psixoloji cəhətdən inkişaf etmələri, habelə tərbiyə olunmaları prosesidir. Tərbiyə – davranışla bağlı olan milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlərin müəyyən mühitdə adamlara tərbiyəçi tərəfindən məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil formada aşılması prosesidir. Təhsil – sosial-iqtisadi həyatın tərkib hissəsi kimi, müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarına malik

olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda nəticəsi olan sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlərin məcmusudur. Psixoloji inkişaf – pedaqoji prosesdən ayrılmaz olan psixoloji proseslərin və xüsusiyyətlərin, hiss və həyəcanların, maraq və motivlərin, yəni daxili psixoloji qüvvələrin müəllim (tərbiyəçi) tərəfindən məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil formada işə salınaraq təlim-tərbiyənin bir halda zəmininə, digər halda isə nəticəsinə çevrilməsi prosesidir.

Arzu olunur ki, pedaqoji elmin daşıyıcıları, sırası təhsil işçiləri və təhsilin təşkilatçıları pedaqoji kateqoriyaların mahiyyətinə dair yuxarıda açıqlanan anlayışlarla tanış olsunlar, onu fəaliyyətdə nəzərə alsınlar. Əminik ki, pedaqoji kateqoriyaların hər birinə aid mütəxəssislərimizdə formalaşan vahid anlayış təlim-tərbiyə işinin səviyyəsinin yüksəldilməsinə yardım edəcəkdir.

Təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf kateqoriyalarına dair yuxarıda təqdim etdiyimiz anlayışlara diqqət yetirən hər kəs asanlıqla yəqin edər ki, həm onların hərəsinə xas olan spesifik əlamətlər, həm də onlar üçün ümumi olan əlamətlər var. Təlim kateqoriyasına xas olan spesifik əlamət müəllimin rəhbərliyi ilə sistemləşdirilmiş elmi biliklərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən mənimsənilməsinin ön plana çəkilməsindən ibarətdir. Tərbiyə kateqoriyası üçün spesifik əlamət davranışla bağlı olan mənəvi keyfiyyətlərin formalaşdırılmasının qabarıq verilməsidir. Təhsil kateqoriyasında da bu cür özünəməxsusluq vardır. Sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin tədris müəssisəsi ilə bağlılığı təhsil kateqoriyası üçün səciyəvi əlamətlərdən biridir. Psixoloji inkişaf kateqoriyasına xas olan spesifiklik isə daxili psixoloji qüvvələrin, yəni psixoloji proseslərin, xüsusiyyətlərin, hiss və həyəcanların, maraq və motivlərin təlim-tərbiyə işinə fəal cəlb edilməsindən ibarətdir.

Yuxarıda deyildiyi kimi, pedaqoji kateqoriyaların hamısı üçün ümumi olan əlamətlər də var: məqsədyönlülük, planlılıq, mütəşəkkillik; müəllim (tərbiyəçi) və şagird (tələbə) fəaliyyətinin vəhdəti. Bu vəhdətdə milli və

ümumbəşəri dəyərlərin mərkəzi yer tutması təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf kateqoriyalarına xas olan ümumi, səciyyəvi əlamətlərdir. Həmin əlamətlərin mövcudluğu nəzərə alınaraq milli pedaqogikada onlar daha ümumi olan kateqoriyada – pedaqoji proses kateqoriyasında ifadə edilmişdir. Onun mahiyyəti belə açıqlanmışdır: milli və ümumbəşəri dəyərlərə, yəni sistemləşdirilmiş elmi biliklərə, bacarıq və vərdislərə, mənəvi keyfiyyətlərə, habelə psixoloji qüvvələrə adamların məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələnmələri pedaqoji prosesdir.

Pedaqoji kateqoriya, pedaqoji məfhum və pedaqoji anlayış arasındakı bu daxili əlaqələrin nədən ibarət olduğunu bilən şəxs pedaqoji elmin əlifbasını öyrənmiş olur və bu elmin möhtəşəm sarayına qədəm qoymaq üçün açarın sahibinə çevrilir.

(«Təhsil» qəzeti, 8 may 2004)

V. QABAQCIL TƏCRÜBƏNİN KÜTLƏVİ ŞƏKİLDƏ ÖYRƏNİLMƏSİ VƏ YAYILMASI

33. «AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ» RESPUBLİKAMIZA NƏ VERİR?

Jurnalın daimi oxucusu kimi, bəri başdan deyim ki, «Azərbaycan məktəbi» öz vəzifəsi dairəsində Azərbaycana çox şey verir. Respublikamızda pedaqoji fikirlə pedaqoji prosesin qovuşmasını, onların qarşılıqlı əlaqəsini təmin edən və bu zəmində təhsilin sonrakı inkişafına güclü təkan verən yeganə jurnal «Azərbaycan məktəbi»dir. Bu jurnaldan sırası müəllim, pedaqoq, psixoloq və metodist alim, sinif rəhbəri, təhsil idarələrinin işçiləri, məktəb rəhbərləri aspirant və dissertantlar, təlim-tərbiyə işi ilə məşğul olan digər şəxslər də bəhrələyə bilər.

Təhsilin qlobal nəzəri problemləri, ilk baxışda xırda görünən təcrübə məsələləri, eləcə də, pedaqoji fikir və məktəb tarixi jurnalın səhifələrində əks olunur. Bu cəhətdən jurnalın son iki ildə əhatə etdiyi rubrikalara nəzər salmaq kifayət edər: «Heydər Əliyev -75», «Təhsil strategiyası», «Pedaqoji prosesin idarə olunması», «Kadr hazırlığı: vəziyyət, perspektivlər», «Yeni pedaqoji təfəkkür», «Milli pedaqogikada elmi yeniliklər», «Tərbiyə məsələləri», «Məktəb və pedaqoji fikir tariximizdən», «Psixologiya məsələləri», «Kitabi-Dədə Qorqud-1300», «Yenilikçi məktəblər», «Yenilikçi müəllimlər», «Metodika: fənlərin tədrisi», «Nəsillərə nümunə», «Bazar iqtisadiyyatı və məktəb», «Xaricdə təhsil», «Mülahizələr, təkliflər, müzakirələr» və s.

Jurnal ölkədə gedən ictimai-siyasi hadisələrə də biganə deyil. Öz oxucularını bu hadisələrlə vaxtaşırı tanış edir. Məsələn, respublikamızın hörmətli Prezidenti Heydər Əliyev cənablarının 75 illik yubileyi ilə əlaqədar «Heydər Əliyevin elmi irsi haqqında», «Heydər Əliyev və Azərbaycan Respublikasının dövlət rəmzləri», «Heydər

Əliyevin gənc nəslin təhsili və tərbiyəsi haqqında fikirləri» və s. Yaxud jurnal oxucuları «Kitabi-Dədə Qorqud» abidəsinin 1300 illiyi ilə əlaqədar «Kitabi-Dədə Qorqud»da şəxsiyyət probleminə dair», «Kitabi-Dədə Qorqud» dastanlarında etnik psixoloji xüsusiyyətlərin inikası», «Oğuz» sözünün mənşəyi», «Orta məktəbdə «Kitabi-Dədə Qorqud» dastanlarının tədrisi» və s. mövzularda silsilə materiallarla tanış etmişdir.

«Azərbaycan məktəbi» təhsil sahəsində oxuculara nəinki yeni materiallar, yeni fikirlər təqdim edir, hətta onları düşünməyə, yaradıcı fəaliyyətə istiqamətləndirir. Bu cəhətdən «Milli ideologiyanın formalaşdırılmasına dair», «Düşünməyi öyrənək və öyrədək», «Hazır biliklərimi, yoxsa düşünməyimi öyrətmək», «Təhsil islahatının əsas istiqamətləri və perspektivləri», «Dövlətçiliyimizi möhkəmləndirilməsində təhsilin rolu» və s. mövzularda çap olunmuş məqalələr xüsusilə fərqlənir.

Təhsilin, bütövlükdə pedaqoji prosesi idarə olunması sahəsində təlim-tərbiyə müəssisəsinin və təhsil şöbələrinin rəhbərləri istədikləri materiallarla jurnalın səhifələrində tanış ola bilərlər. «İdarəetmənin səmərəliliyini yüksəltməyin yolları», «Pedaqoji ustalığın artırılmasına rəhbərlik», «Dərsdinləmə məktəbdaxili nəzarətin formalarından biri kimi», «Məktəbə rəhbərlikdə mühüm amillər», «Sağlam mənəvi-psixoloji iqlimin yaradılmasında direktorun (rektorun) rolu», «Təhsil sisteminin kontekstində idarəetmə təfəkkürü» kimi yazılar bu qəbildəndir.

Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində təhsil işçilərindən və pedaqoqlardan yeni tərzdə düşünmək və fəaliyyət göstərmək tələb olunur. Adamlarda, xüsusən təhsil işçilərində yeni pedaqoji təfəkkürü formalaşdırmağa xidmət edəcək məqalələrin çapı daim jurnalın redaksiya heyətinin diqqət mərkəzində olmuşdur. «Ağıl tərbiyəsinə müasir baxış», «Dünyagörüşünü formalaşdırmağın müasir məsələləri», «Təhsildə islahatların aparılması vəziyyəti», «Pedaqoji qiymətin psixoloji məsələləri», «Tərbiyənin humanistləşdirilməsi», «Kadr hazırlığı və

təminatı» və s. mövzularda dərc olunmuş məqalələr həmin məqsədin həyata keçirilməsinə yönəlmişdir.

Təhsil sahəsində aparılan islahatlar bizim gözümlə qarşısında cərəyan edir. Bununla əlaqədar ortaya belə bir sual çıxır: görəsən pedaqoji prosesi, o cümlədən də təhsil məsələlərini tədqiq edən pedaqogikanın özündə də müəyyən islahat aparmağa ehtiyac varmı? Bu sual «Azərbaycan məktəbi» jurnalının səhifələrində səslənəndən sonra pedaqoji icimaiyyətdə sanki bir canlanma əmələ gəlmişdir. Pedaqoji elmdə islahat aparmağın zəruriliyi birmənalı qarşılanmış və ümumi fikir belə olmuşdur: pedaqogikada da islahat aparılmalıdır. Lakin pedaqoji elmdə aparılacaq islahatın istiqamətləri barədə fikirlər haçalanmışdır. Burada üç meyl özünü qabarıq şəkildə göstərir: birinci meylə görə, pedaqogika sahəsində aparılan islahat onun mövzusunu, əsas kateqoriyalarını, strukturunu, prinsiplərini və bir sıra digər köklü məsələlərini əhatə etmişdir. Bu istiqamətdə aparılan islahat nəticə etibarilə milli pedaqogikanın yaranmasına gətirib çıxarmalıdır. İkinci meylin tərəflərini köhnəlik mövqeyində qalaraq pedaqogikada köklü dəyişikliklərin vacibliyini duymur, orada bəzi yeniliklərin mümkünlüyünü qəbul edir. Üçüncü meylin tərəfdarları qeyri-elmi mövqedə duraraq gələcəyin pedaqogikasını, yəni milli pedaqogikanı Allahla ünsiyyətdə görürlər. Sonuncu meyl elmdən uzaq olduğu üçün onunla elmi mübahisəyə girişməyə lüzum qalmır.

Birinci və ikinci meyllər üzrə «Azərbaycan məktəbi» artıq bir sıra mövzularda məqalələr dərc etmişdir. Jurnal «Milli pedaqogika mümkündürmü? Bəli», «Milli pedaqogika haqqında», «Pedaqogikanın mövzusu dəqiqləşdirilməlidir», «Təhsildə milliliklə bəşəriləyin vəhdəti», «Pedaqoji prosesin mərhələləri», «Hüquq tərbiyəsinin müasir məsələləri» və s. mövzularda yazılarla pedaqoji icimaiyyətin pedaqogikada başlanan islahatla tanış edir.

Jurnalın fəaliyyətində oxucuların böyük marağına səbəb olan cəhətlərdən biri də öz səhifələrində tərbiyənin nəzəri və əməli məsələlərinə müntəzəm yer verməsidir. Oxucular

şəxsiyyətin formalaşdırılmasında nəzəri fikir və təcrübədən istifadə imkanları, gənclərin mənəvi tərbiyəsinin mühüm şərtləri, etik və estetik tərbiyənin vəhdəti, mənəvi tərbiyədə milli dəyərlərdən istifadə, milli iftixar hissi tərbiyəsi, uşaqlarda əxlaqi qüsurlar nədən başlayır, təlimdə milli zəmin və s. məsələlər barədə jurnalın səhifələrində məzmunlu məqalələrdən faydalanırlar.

Jurnal müxtəlif formada tarixi yaşadır və təbliğ edir. Oxucu həm tarixi şəxsiyyətlər haqqında, həm onların pedaqoji fikirləri, həm də xüsusi xidmətləri olan tədris müəssisələri haqqında məlumatları əldə edə bilər. Nizami Gəncəvi, Üzeyir Hacıbəyov, Məmmədəmin Rəsulzadə, Mehdi Mehdizadə, Səməd Vurğun, Əhmədbəy Ağaoğlu, Zülfüqar Əhmədzadə, Əhməd Seyidov, Mirzə Fətəli Axundov, Mikayıl Rzaquluzadə, Mir Cəlal Paşayev, Mirzə İbrahimov, Əlibəy Hüseynzadə və bir çox başqa şəxslərə həsr olunmuş yazılar bizə yalnız tarixi xatırlatmır, həm də onların nümunəsində yaşayıb-yaratmağı öyrədir.

Tarixi şəxsiyyətlərlə yanaşı, «Azərbaycan məktəbi» təhsil və pedaqoji fikir sahəsində öz fədakarlıqları və yaradıcı fəaliyyətləri ilə fərqlənən müasirlərimizdən yan keçmir. Biz oxucular Heydər Əliyev, Zəhid Qaralov, Əjdər Ağayev, Yəhya Kərimov, Nazim Əhmədov, Rəfiqə Mustafayeva, Zəhra Əliyeva, Ağadadaş Babayev, Hüseyn Əhmədov, Oruc Musayev, Məhhəməd Baharlı, Ağəli Bədəlov və başqalarının həyat yoluna həsr olunmuş məqalələrdən yetərincə bəhrələnirik. «Azərbaycan məktəbi»ni səciyyələndirən, onun oxunaqlı olmasına yardım edən cəhətlərdən biri də təlim-tərbiyənin psixoloji problemlərini işıqlandırmasıdır. Bu da təbiidir. Çünki təlim-tərbiyə və təhsil psixoloji inkişafı üzvi şəkildə bağlıdır. Pedaqoji prosesin psixoloji cəhətlərindən hali olmaq təlim-tərbiyə işində müvəffəqiyyəti təmin edən güclü amillərdən biridir. Bu mənada jurnalın səhifələrində «Dərslük-müəllim-dərs», «Mən» obrazının strukturu və formalaşması xüsusiyyətləri, «Təhsilin sosial-psixoloji vəziyyəti», «Ailə münasibətlərinə təsir göstərən psixoloji amillər», «Müəllim-şagird

münasibətlərinin psixoloji xüsusiyyətləri», «Qabiliyyətlərin üzə çıxarılması məsələləri», «Özünüqiymətləndirmənin xüsusiyyətləri», «Şəxsiyyətin sosiallaşması məsələləri», «Mənəvi-əxlaqi tərbiyə və dini psixologiya» və başqa mövzularda yazılan məqalələr təlim-tərbiyə işində faydalı əks-səda verməyə bilməz.

«Azərbaycan məktəbi»nin respublika üçün əhəmiyyəti yalnız məktəbin, pedaqoji prosesin ümumi, global problemlərini işıqlandırmaqdan ibarət deyil, jurnal öz səhifələrində ayrı-ayrı fənlərin tədrisi məsələlərinə də yer verir və bununla da müəllimlərimizin metodik səviyyəsinin yüksəldilməsinə əhəmiyyətli dərəcədə yardım edir. «İbtidai hərbi hazırlıq kursunun fizika, kimya və riyaziyyat fənləri ilə əlaqəli tədrisi», «Tarixin tədrisində islami dəyərlərdən istifadə», «Kimyaçı alimlərimizin elmi yaradıcılığından istifadə», «Metodik işlərin təşkili», «Fiziki tərbiyə», «Ədəbiyyat dərslərində milli dəyərlərə məhəbbət tərbiyəsi», «Ekoloji tərbiyədə biologiya fənninin imkanları», «Coğrafiyanın tədrisində konstitusiyadan istifadə», «Təlimdə texniki vasitələrdən istifadə» və s. mövzularda məqalələr bu qəbildəndir.

Jurnalı oxuculara sevdirən təkcə o deyil ki, öz səhifələrində konkret müəllimlərin, konkret məktəb rəhbərlərinin və digər təhsil işçilərinin məqalələrinə məmnuniyyətlə yer verir, həm də odur ki, ayrı-ayrı tədris müəssisələrinin iş təcrübəsini də layiqincə işıqlandırır. Bununla da hər hansı məktəbdə qabaqcıllığı ilə fərqlənən ləyaqətli müəllimin, yaxud hər hansı rayonda yenilikçiliyi ilə diqqətəçarpacaq dərəcədə nüfuz qazanan məktəbin iş təcrübəsinin respublika miqyasında yayılmasına münasib şərait yaradılır. Bu cəhətdən jurnalın səhifələrində «Yenilikçi müəllimlər», «Yeni tili məktəblər», «Yubilyar məktəb» kimi rubrikalar müvafiq materialların çapına haqq qazandırmaq lazımdır.

Ölkəmizdə demokratiyanın, fikir plüralizminin inkişaf etdirildiyi bir şəraitdə jurnal öz oxucularını yaradıcı düşünməyə, öz fikirlərini çəkinmədən söyləməyə, təhsili və pedaqoji fikir irəlilətməyə kömək edəcək təkliflərlə çıxışa

səsləyir. Hətta bu məqsədlə jurnalda «Mülahizələr, təkliflər, müzakirələr» başlığa altında vaxtaşırı maraqlı materiallar dərc olunur.

«Azərbaycan məktəbi» başqa cəhətdən də oxucuların ürəyindən xəbər verir. Respublikamızda çap olunan yeni kitablar haqqında müxtəlif səpgili materiallarla məllimləri, bütövlükdə pedaqoji ictimaiyyəti məlumatlandırır. Yeni kitabların nəşrini izləyən oxucular «Tənqid və bibliografiya», «Bu kitabları oxuyun», «Yeni nəşrlər» başlıqları altında verilən materiallar əsasında onları maraqlandıran kitabları əldə etmək imkanı qazanırlar.

Jurnal öz fəaliyyətini Azərbaycanda təhsil və pedaqoji fikrin təbliği ilə məhdudlaşdırmır. Respublikamızdan kənarlarda həyata keçirilən təhsil məsələlərini də diqqət mərkəzində saxlayır və imkan daxilində öz oxucularını digər ölkələrin təhsil sistemi ilə də tanış etməyə çalışır. Bu məqsədlə xüsusi rubrika da açılmışdır: «Xaricdə təhsil».

«Azərbaycan məktəbi»nin məzmununun qısa, həm də ümumi şəkildə nəzərdən keçirilməsi açıq şəkildə göstərir ki, jurnal müxtəlif cəhətdən Azərbaycanda təhsil müəssisələrinə, orada həyata keçirilən pedaqoji prosesin və pedaqoji fikrin inkişafına, bununla da ölkəmizin sonrakı inkişafına nəzərə çarpacaq dərəcədə yardım edir. Lakin deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq olmaz ki, «Azərbaycan məktəbi» jurnalının problemləri yoxdur. Onun əhəmiyyətini layiq olduğu səviyyəyə qaldırmağa xidmət edəcək bir sıra problemlərin həlli vacibdir. Bu cür problemlərdən burada yalnız birinə diqqəti cəlb etmək istərdik. Jurnalın tirajının öz məzmununa, öz əhəmiyyətinə qətiyyən uyğun gəlmədiyini nəzərdə tuturuq. Məlum olduğu kimi, jurnal 700 tirajla çap olunur və bu qədər əhəmiyyətə malik olan jurnaldan yalnız 700 təhsil işçisi və ya tədris müəssisəsi faydalana bilər. Bəs yerdə qalan təhsil işçiləri və tədris müəssisələri necə? «Azərbaycan məktəbi»ndən onlar da bəhrələnməli deyilmi? Respublikamızda fəaliyyət göstərən dövlət və özəl tədris müəssisələrinin hərəsi bircə nüsxə alsın, jurnalın tirajı 700 deyil, 7135 olar. Hələ bizə həmin tədris

müəssisələrində çalışan 242 min 551 nəfər müəllim və tərbiyəçini demirik. Bu göstəricilər də nəzərə alınarsa, «Azərbaycan məktəbi» jurnalının tirajı barədə düşünməyə və onun məzmununa və əhəmiyyətinə uyğun tirajla nəşr oluması üçün tədbirlər görməyə dəyər.

Respublikamızda təhsilin və pedaqoji fikrin inkişafında «Azərbaycan məktəbi»nin müstəsna əhəmiyyətini nəzərə alaraq, onun yubileyi ilə əlaqədar arzu edərdim ki, hər bir tədris müəssisəsi, müəllim və təhsil işçisi onun oxucusu olsun.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1999, №6)

34. PEDAQOJİ MƏSLƏHƏTLƏRİN ELMI ƏSASLARINI ÖYRƏNMƏYƏ DİQQƏTİ ARTIRAQ

Təlim prosesi ilə əlaqədar olaraq məktəblərdə aparılan tədqiqat göstərir ki, sistem halında tətbiq edilən metodik və ya didaktik qaydaya, pedaqoji məsləhətə nadir hallarda rast gəlmək olur. Müəllimlərin bir qismi təlimin üsul və priyomlarından ənənəyə görə istifadə edir. Bu və ya digər təlim üsulundan, yaxud priyomdan nə üçün istifadə etdiyini müəllim bəzən əsaslandırma bilmir. Ona görə də bəzi müəllimlər «Belə məsləhət görürlər», «Başqa müəllimlər də belə hərəkət edirlər», «Metodika bunu lazım bilmişdir» deyə «əsas» gətirirlər. Buradan aydın olur ki, bir qrup müəllimdə tətbiq etdiyi üsulun və ya priyomun, riayət etdiyi pedaqoji məsləhətin və ya qaydanın zəruriliyinə dair inam yoxdur.

Pedaqoji işdə müəllimlərin inama və əqidəyə deyil, ənənəyə əsaslandığını nə ilə izah etmək olar? Bunu, hər şeydən əvvəl, pedaqoji və metodik əsərlərin xarakteri ilə izah etmək lazımdır.

Həm mövcud pedaqogika dərsləklərində, həm də müxtəlif fənlər üzrə yazılmış metodik vəsaitlərdə pedaqoji və ya metodik məsləhətlər, üsul və ya priyomlar doqmatik şəkildə şərh edilir. Həmin əsərlərdə müəllimin əsasən nə etməli olduğu göstərilir, necə etməyin lazım gəldiyini

əsaslandırmağa, nə üçün başqa cür deyil, məhz məsləhət görüldüyü kimi iş görməyi əsaslandırmağa isə az əhəmiyyət verilir. Müəllimə məsləhət görülən təlim üsulu və priyomunun, pedaqoji qayda və məsləhətin elmi əsasları geniş işıqlandırılmır. Öz fənninin tədris metodikasını dərinədən öyrənməyə çalışan müəllim təlim üsul və ya priyomlarının elmi cəhətdən əsaslandırılması əvəzinə, ədəbiyyatda bu və ya digər üsul, yaxud priyomun faydalı olduğuna işarə edən fikirlərə rast gəlir. Bütün bunlara görə də pedaqogika elmi məktəb təcrübəsinə zəif təsir göstərir. Deməli, bir çox metodik və didaktik əsərlərdə irəli sürülən pedaqoji məsləhətlərin elmi cəhətdən lazımınca əsaslandırılmaması, pedaqoji elmin məktəb təcrübəsinə kifayət dərəcədə təsir göstərə bilməməsi səbəblərindən birinə çevrilir.

Halbuki pedaqoji məsləhətlərin elmi əsaslarını öyrənməyin məktəb təcrübəsi üçün böyük əhəmiyyəti vardır. İrəli sürülən metodik və didaktik qayda və məsləhətlərin elmi əsaslarını öyrənməyin zəruriliyindən bəhs edərkən böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinski inandırıcı şəkildə göstərmişdir ki, pedaqoji qaydaların və məsləhətlərin əzbərlənməsi özlüyündə heç kimə fayda verə bilməz; çünki, bu qayda və məsləhətlərin heç bir hüdudu yoxdur; onların hamısını bir məqalə ilə şərh etmək, hər biri haqqında cildlərlə əsər yazmaq mümkündür. Başlıca məsələ heç də pedaqoji qayda və ya məsləhətin özünü öyrənməkdə deyil, həmin qayda və ya məsləhətin elmi əsaslarını bilməkdir.

Fikrimizi konkretləşdirmək üçün bir misal gətirək. Məsələn, müəllim botanikadan «Bitkilərin kökləri» mövzunu keçərkən, bitki köklərinin ümum və spesifik xüsusiyyətlərini şagirdlərə başa salmaq istəyir. Lakin bitkilər müxtəlif olduğu kimi, onların kökləri də müxtəlidir. Bir-birinə daha çox yaxın olan və bir-birindən xeyli fərqlənən köklər vardır. Mövzu ilə əlaqədar olaraq, qarşıya qoyulmuş məqsədə müvəffəqiyyətlə nail olmaq üçün hansı bitkilərin köklərini tutuşdurmaq lazımdır? Mil kökə malik olan, məsələn, iki lobyə bitkisinin kökləri, yoxsa lobyanın mil kökü ilə buğdanın saçaqlı kökünü müqayisə etmək

lazımdır? Bu suallara düzgün, elmi cavab vermək üçün mövzunun qarşısında qoyulmuş məqsədlə yanaşı heç olmazsa, fiziologiya və psixologiyadan müvafiq elmi dəlillərə də əsaslanmaq zəruridir. Fiziologiya elmində müəyyən edilmişdir ki, xarici aləmin oxşar qıcıqlayıcılarını (obyektlərini) bir-birindən müvəffəqiyyətlə fərqləndirmək üçün bu işi az oxşar olan obyektlərdən başlayıb, çox oxşar olan obyektlərə doğru aparmaq lazımdır. Bu fikrin düzgünlüyü psixologiya elmində də sübut edilmişdir. Deməli, fiziologiya və psixologiya elmlərində müəyyən olunmuş həmin qanunauyğunluğa əsaslanan müəllim, bitkilərin kökləri ilə əlaqədar olaraq qarşıdakı məqsədə çatmaq üçün müqayisəli işi ayrılıqda mil köklərdən və ya saçaqlı köklərdən deyil, mil köklə saçaqlı kökdən başlamalıdır. Sonra saçaqlı kökləri (və ya mil kökləri) olan iki müxtəlif bitkidəki spesifik əlamətləri aşkara çıxarmaq məsləhətdir. Belə misalların sayını artırmaq olar. Lakin məsələ faktın çoxluğunda deyil, ideyanın qoyuluşundadır, tətbiq etdiyimiz üsulun, priyomun, pedaqoji məsləhətin hansı elmi dəlillərə əsaslandığını öyrənməyin zəruriliyindədir.

Sual olunur: pedaqoji məsləhət və qaydanın, təlim üsulu və priyomunun elmi əsaslarını öyrənmək nə üçün zəruridir? Təlim üsulu və ya priyomunu dərstdə tətbiq etməyin zəruriyyəti haqqındakı bilik müəllimə nə verir?

Bu cür suallara düzgün cavab vermək üçün V.İ.Leninin belə bir məlum müddəasını xatırlamaq lazımdır: «İdeyalar cərəyanı əşyalar cərəyanından asılıdır. Marksist-leninçi idrak nəzəriyyəsinin bu müddəası təlim üsulu və ya priyomlarına, pedaqoji qada və ya məsləhətlərə yaşamağın metodoloji əsasını təşkil edir. İdrakın, o cümlədən təlimin üsul və priyomları xarici aləmin dialektikasına zidd olsa, onun qanunauyğunluqlarını əks etməsə, elmi üsul və priyomlar sayıla bilməz. Təlim üsul və ya priyomu obyektiv varlığın, təfəkkür qanunauyğunluqlarının nəticəsi olarsa, məntiqi surətdə onlardan irəli gələrsə, həmin üsul və ya priyom faydalı olar, real gerçəkliyi dərk etmək vasitəsinə çevrilər. Deməli, təlimin hər bir üsulu və ya priyomu təbiət

və cəmiyyət hadisələrinə, insanın təfəkkür fəaliyyətinə uyğun olmalıdır. Vəzifəmiz, istifadə edilən təlim üsulu və priyomunu, pedaqoji qayda və ya məsləhəti tənqidi surətdə nəzərdən keçirmək, xaric aləmin qanunauyğunluqlarına, insan təfəkkürü qanunlarına, məktəb təcrübəsinə onların nə dərəcədə uyğun gəldiyini öyrənməkdən ibarət olmalıdır.

Təlim üsullarına, pedaqoji məsləhətlərə bu cür yanaşılması xarici aləmin qanunauyğunluqlarından, təfəkkür qanunlarından və təcrübədən təlim prosesində şüurlu istifadə etmək üçün müəllimə müvafiq imkan yaradır.

Obyektiv varlığın və insan təfəkkürü qanunauyğunluqlarının təlimdə müəllim tərəfindən nəzərə alınması həmin qanunauyğunluqların bu və ya digər tədris üsulunda, yaxud, priyomunda tətbiqi ilə əlaqədardır. Bu və ya digər didaktik qayda, məsləhət, üsul, yaxud priyom formasını alan qanunauyğunluq təlimdə artıq kortəbii şəkildə cərəyan etmir, müəllim tərəfindən şüurlu istifadə edilmiş olur. Deməli, bu və ya digər təlim üsulu və priyomunu tətbiq etmək üzrə müəllimin iş metodikası təbiət və cəmiyyətin, insan idrakının, şagirdlərdə əqli fəaliyyətin müəyyən qanunauyğunluqlarını özündə əks etməlidir. Təlim üsulu ilə xarici aləm və idrak arasındakı belə uyğunluğun olmasını bilən müəllim yəqin edir ki, həmin üsul heç də təsadüfi deyildir, bunun dərin elmi kökləri vardır. Bu və ya digər üsulun elmi əsaslarına dair bilik, həmin üsulu təlimdə tətbiq etmək üçün müəllimin inamını artırır, ondan istifadə etmək prosesini, alınacaq nəticəni qabaqcadan aydın başa düşməsinə kömək edir. Bu mənada K.D.Uşinskinin bir fikri – müəyyən müəllim və tibb işçisi arasında olan bənzəyişə dair fikri, nəinki nəzəri, habelə əməli əhəmiyyətə malikdir. K.D.Uşinski göstərir ki, dərmanın kimyəvi tərkibini və bu dərmanın bədəndə səbəb olduğu fizioloji prosesləri bilməyən bir şəxslə pedaqoji qayda və ya priyomları əzbərləmiş olan, lakin bu qayda və ya priyomları tətbiq etməyin şərtlərini, bunların verə biləcəyi nəticəni anlamayan müəllim arasında xeyli oxşarlıq vardır. K.D.Uşinski deyir ki, reseptlər və tibb məsləhətləri məcmuəsini oxuyub başa

çıxan, xəstəni yalnız təbabət kitabı üzrə müalicə edən adamı həkim adlandırmadığımız kimi, bir neçə «pedaqogika» dərsliyini oxuyan və öz praktik işində həmin dərsliklərdəki qayda və məsləhətləri rəhbər tutan, lakin bu qayda və məsləhətlərin əsaslandığı təbiət hadisələrini və idrak qanunlarını dərk etməyən adamı da pedaqoq adlandırmırıq.

K.D.Uşinskinin dərin mənalı bu fikri təlimin bütün üsul və priyomlarına, pedaqoji qayda və məsləhətlərə aiddir. Buradan belə bir sual ortaya çıxır: təlim üsulu və priyomlarının, pedaqoji qayda və məsləhətlərin elmi əsasları nədən ibarət ola bilər?

Pedaqogika, o cümlədən xüsusi metodika pedaqoji təcrübə ilə yanaşı, bir neçə elmə əsaslanır. O da məlumdur ki, bütün elmlər pedaqogika və xüsusi metodika ilə heç də eyni dərəcədə əlaqədar deyildir. Pedaqogika bir qrup elm ilə bilavasitə, bağlıdır. Pedaqoji məsələlərin fəlsəfə, fiziologiya, psixologiya və məntiqlə əlaqəsini bilmək müəllim üçün birinci növbədə zəruridir.

Biz nə üçün pedaqoji məsələlərin digər elmlərlə əlaqəsini deyil, onların əsasən fəlsəfə, fiziologiya, psixologiya və məntiqlə əlaqəsini birinci növbədə öyrənməyi lazım bilirik? İşin belə bir cəhəti onunla izah edilir ki, sadələşdığımız bu elmlər pedaqogikanın, habelə, xüsusi metodikanın elmi bünövrəsini təşkil edir. Təlim üsulunun və ya priyomunun tətbiqi prosesində biz, daim təbiət və cəmiyyət hadisələri ilə əlaqədar olaraq iş təşkil edirik. Məlumdur ki, hər hansı təlim üsulu və ya priyomunun tətbiqi ali sinir sistemi ilə, onun fəaliyyəti ilə bağlı olur. Buna görə də təbii olaraq belə bir sual meydana çıxır: məsələn, iki obyekt müqayisə edərkən onlar arasındakı oxşarlıq və fərq əlamətlərin müəyyənləşdirərkən, yaxud evristik müqayisə üsulunu tətbiq edərkən adamın beynində, ali sinir sistemində nə kimi fizioloji proseslər baş verir? Həmin üsulların psixoloji xüsusiyyətləri nədən ibarətdir?

Təlimin hər hansı üsulu və ya priyomunun tətbiqi nəinki baş beyni ilə üzvu şəkildə bağlıdır, nəinki baş beyninin normal fəaliyyəti olmadan onlardan müvəffəqiyyətlə

imtifadə etmək olmaz; təlim üsulları, habelə dil və təfəkkürdə təzahür edilir, bütün məntiqi formalarla bilavasitə əlaqədar olan spesifik proses kimi özünü göstərir. Deməli, təlim üsulu və ya priyomunun tətbiqi real aləmlə ali sinir fəaliyyəti ilə, psixologiya və logika ilə üzvü şəkildə əlaqədar olur.

Yuxarıda şərh edilən mülahizələrə əsasən müəllimlərimiz təlimin hər bir üsul və priyomunun, pedaqoji qayda və məsləhətlərin fəlsəfi, fizioloji və məntiqi əsaslarını birinci növbədə öyrənməlidir.

Yeni insan tərbiyə etmək vəzifəsi müəllimlərin nəzəri hazırlığını artırmağı tələb edir. Bu cəhətdən Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunun elmi işçiləri, Azərbaycan Müəllimləri Təkmilləşdirmə İnstitutu, «Azərbaycan məktəbi» jurnalı və Azərtədrisnəşr müəllimlərə öz köməyini əsirgəməməlidirlər.

Yeri gəlmişkən, demək lazımdır ki, çap olunan pedaqoji kitab və məqalələrin bir qismi nəzəri cəhətdən aşağı səviyyədə olur. Həmin əsərlərdə irəli sürülən pedaqoji məsləhətlər lazımınca əsaslandırılmır. Təlim-tərbiyə məsələləri üzrə əsər yazan alimlərimiz və metodistlərimiz qaldırdıqları fikirləri, irəli sürdükləri məsləhətləri hərtərəfli əsalandırmağa diqqəti artırmalıdırlar.

Sırf empirik əsərlərlə, metodik işləmələrlə yanaşı, müəllimlərimiz pedaqoji məsələlərin dərin, elmi təhlilini verən, nəzəri hazırlığı artıran yüksək səviyyəli əsərlər oxumaq əzmindədir.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 20 dekabr 1962)

35. NƏZƏRİ HAZIRLIĞIMIZI ARTIRAQ

Kommunizm quruculuğu maarif müəssisələri qarşısında yeni-yeni vəzifələr qoyur. Maarif ocaqları ilə elm və mədəniyyət, istehsalat müəssisələri arasında qarşılıqlı əlaqə getdikcə artır.

Müxtəlif təşkilatlarda, idarə və müəssisələrdə adamların kommunist tərbiyəsi daha da güclənir. İctimai həyatda

özünü aydın göstərən belə bir xüsusiyyət orta ümumtəhsil məktəblərində, ali və orta ixtisas məktəblərində, texniki peşə məktəblərində və s. maarif ocaqlarında təlim-tərbiyə işlərinin səviyyəsini durmadan yüksəltmək üçün yeni-yeni imkanlar yaradır.

Kommunist tərbiyəsinin nəzəri problemləri vaxtında müzakirə edilməli, düzgün nəticələr çıxarılmalıdır. Nəzəri cəhətdən əsaslandırılmış düzgün nəticələr kommunist tərbiyəsi üzrə əməli işimizi asanlaşdırır, onun elmi əsaslarda təşkilinə kömək edir. Məlumdur ki, əməli işin elmi-nəzəri əsaslarını yaxşı bilən adamlar əməkdə daha çox müvəffəqiyyət qazanırlar. Əksinə, öz işinin elmi köklərindən kifayət qədər hali olmayan adamlar isə əməyin nəinki gedişini, onun nəticəsini də dəqiq təsvür etməkdə çətinlik çəkirlər.

Nəzəriyyə təcrübənin yolunu işaqlandırır. Bu həqiqət təlim-tərbiyəyə də aiddir. Təlim və tərbiyə üzrə əsaslı nəzəriyyə müəllim və tərbiyəçilərimizin yolunu işıqlandırır, təlim-tərbiyə işinin hərəkətverici qüvvələrindən birini çevrilir.

Azərbaycan SSR Pedaqoji Cəmiyyətinin Rəyasət Heyəti həmin həqiqəti nəzərə almışdır. Rəyasət Heyəti müəllimlərin nəzəri hazırlığını yüksəltmək məqsədi ilə bir sıra tədbirlər keçirmək qərarına gəlmişdir. Pedaqogikanın nəzəri və metodoloji problemləri üzrə daimi fəaliyyət göstərən seminar, ali və orta ixtisas təhsili, texniki peşə təhsili məktəbləri haqqında Sov.İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin iyun 1972-ci il tarixli qərarlarını həyata keçirməyin nəzəri əsasları haqqında elmi sesiya, son vaxtlarda çap olunmuş kitabların bibliografiyasını və referatlarını hazırlayıb müəllimlərə çatdırmaq və s. tədbirlər buna misal ola bilər. Bu cür tədbirlər arasında biri də vardır. Biz müasir ictimai həyat baxımından pedaqogikanın mövzusu məsələsinin müzakirəsini nəzərdə tuturuq.

Bu tədbir 1972-ci il dekabrın birinci yarısında keçiriləcəkdir. Müzakirə və fikir mübadiləsi nəticəsində bir sıra suallara, o cümlədən aşağıdakı suallara cavab vermək lazımdır.

1. İndiki dövrdə pedaqogika elmi yalnız təhsil ocaqlarında həyata keçirilən təlim və tərbiyə təcrübəsini öyrənməklə, öz işini məhdudlaşdırmaqda davam edə bilərmi?

2. İctimai həyatın müxtəlif sahələrində aparılan tərbiyə təcrübəsini indi hansı elm sahəsi öyrənir?

3. İdarə və təşkilatlarda, müəssisələrdə aparılan tərbiyə işlərinə müəllimlər və pedaqogika elmi nə kimi münasibətdə olmalıdır?

4. Sovet adamları arasında pedaqoji təbliğatla hansı elm nümayəndələri məşğul olmalıdır?

5. Müasir şəraitdə pedaqoqların başlıca vəzifələri nədən ibarət olmalıdır?

Biz istərdik ki, müəllimlər tərbiyəçilər, metodistlər və elmi işçilər, ali məktəb müəllimləri, xüsusən metodika kafedralarının üzvləri, pedaqoji elmlər üzrə aspirant və dissertantlar göstərdiyimiz tədbirdə fəal iştirak etsin, problem üzrə öz fikrini, öz mülahizələrini bildirsinlər.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 15 noyabr 1972)

36. UŞAQLARIN TƏRBIYƏSİNDƏ MƏKTƏB, AİLƏ VƏ İCTİMAİYYƏTİN ƏLBİR İŞİNİN İCTİMAİ-SİYASİ VƏ ELMİ-PEDAQOJİ ƏSASLARINA DAİR

SSRİ-də təhsil sahəsi cəmiyyətimiz üçün külli miqdarda vəsait və səy sərf edilən ən vacib, xeyirxah sahələrdən biridir. Çünki təhsil ocaqlarında ölkəmizin, xalqımızın gələcəyi formalaşdırılır. Ona görə də gənc nəslin həyata hazırlanması işi ilə tək-cə məktəb deyil, istehsalat müəssisələri, bütün xalq maraqlanmalıdır.

Məktəbə xalq diqqəti, xalq köməyi indi ölkəmizdə təhsil sisteminin əsaslarından birinə çevrilmişdir. Hələ V.İ.Lenin 1919-cu ildə partiya Proqramının layihəsində xalq maarifi sahəsində partiyanın vəzifələrini müəyyən edərkən ilk bənd kimi yazırdı: «Maarif sahəsində fəhlələrin və zəhmətkeş kəndlilərin özfəaliyyətini Sovet hakimiyyətinin hərtərəfli köməyi şəraitində daha da inkişaf etdirmək» lazımdır.

Partiyamızın VIII qurultayının qəbul etmiş olduğu Proqrama belə bir Lenin ideyası daxil edilmişdir ki, zəhmətkeş əhalinin maarif işinə fəal şəkildə cəlb olunması məktəb işinin əsaslarından biridir.

Lenin ideyalarına sadıq qalan partiyamız öz Proqramını yerinə yetirərək, sovet məktəbinin bütün mərhələlərində dövlət orqanlarının və ictimaiyyətin səyini, geniş zəhmətkeş kütlələrin yaradıcı fəallığını və təşəbbüskarlığını maarif məsələlərinin həllinə yönəltdi. Hələ vətəndaş müharibəsi illərində minlərlə könüllü ictimaiyyətçi uşaq baxımsızlığına qarşı mübarizədə, sonralar isə savadsızlığın və az savadlılığın aradan qaldırılmasında yaxından iştirak etmişdir. İcbari təhsil postları, təşəbbüs yolu ilə məktəb binasının tikilməsi, kolxoz və sovxozların, müəssisələrin məktəblər üzərində hamiliyi, müəssisələrdə məktəb və ailəyə yardım komissiyaları və iş formaları maarifə partiyanın qayğısı sayəsində meydana çıxmışdır.

Maarifə ümumxalq qayğısı, partiya qayğısı yüzlərlə yeni məktəb, o cümlədən texniki peşə məktəbi binasının tikilməsində, məktəbyanı internatların, uşaq bağçalarının, məktəbdənkənar tərbiyə müəssisələrinin yaradılmasında, məktəb emalatxanalarının, kabinə və laboratoriyaların müasir avadanlıqla təchiz edilməsində, pioner düşərgələrinin, əmək və istirahət düşərgələrinin təşkilində öz ifadəsini tapmışdır.

Maarif məsələlərinin daha da inkişaf etdirilməsi məsələləri SSRİ Ali Sovetinin, müttəfiq respublikaların Ali Sovetlərinin iclaslarında vaxtaşırı müzakirə edilir.

«Gənclərin ümumi orta təhsilə keçməsinə başa çatdırmaq və ümumtəhsil məktəbini daha da inkişaf etdirmək haqqında» Sov.İKP MK-nın və SSRİ Nazirlər Sovetinin qərarında məktəbə Sovet hakimiyyəti orqanlarının, ictimaiyyətin diqqətini daha da gücləndirməyin zəruriliyi xüsusi qeyd edilmişdir. Orada yazılır ki, maarif sahəsindəki vəzifələrin müvəffəqiyyətlə həlli, hər şeydən əvvəl, maarif orqanlarının fəaliyyətindən, habelə partiya, Sovet,

həmkarlar ittifaqı və komsomol təşkilatlarından, onların məktəbə fəal, daimi diqqətlərindən çox asılı olacaqdır.

Gənc nəslin kommunist tərbiyəsində məktəbin, ailə və ictimaiyyətin fəaliyyəti məsələləri L.İ.Brejnev yoldaşın nitqində ümumiləşdirilmişdir. Müəllimlərin IV Ümumittifaq qurultayında L.İ.Brejnev yoldaş demişdir ki, ailənin, məktəbin və ictimaiyyətin səylərinin birliyi sovet pedaqogikasının vacib xüsusiyyətidir. Gənc nəslin tərbiyəsi ilə əlaqədar olaraq məktəbin, ailə və ictimaiyyətin məqsəd və vəzifələrindəki vahidlik onların birgə işini xeyli asanlaşdırır. Məktəbin əsas vəzifəsi cəmiyyət üçün hərtərəfli inkişaf etmiş gənc nəsil yetişdirməkdir.

Valideynlər də öz övladlarını fiziki cəhətdən möhkəm, əxlaqi cəhətdən kamil görmək istəyirlər. Hər bir müəssisə, idarə və sovxoz istəyir ki, müxtəlif cəhətdən yetkin olan gənc mütəxəsislərlə daim zənginləşsin. İctimai tərbiyədə və ailə tərbiyəsində məqsəd və vəzifələrin üst-üstə düşməsi məktəbdə, ailədə, ictimai yerlərdə uşaqlara verilən əxlaqi tələblərdə vahidliyin təmin edilməsinə imkan verir. Bu isə ailə tərbiyəsinin və ictimai tərbiyənin eyniliyi demək deyildir. Məktəb, ailə və ictimaiyyət gənc nəsilə əlaqədar eyni məqsədə xidmət etsələr də, onların iş üsullarında, tərbiyəvi təsir şəraitlərində spesifik cəhətlər vardır. Bu cür spesifik müəllimin, valideynin və ictimaiyyət nümayəndəsinin tərbiyədəki ictimai mövqeyi ilə də əlaqədardır. Bu spesifik uşaqlara yanaşma tərzində nəzərə alınmalıdır.

Hazırda ictimai tərbiyə və ailə tərbiyəsi bir-biri ilə qovuşur, vahid tərbiyə sistemi yaranır. Bir çox hallar göstərir ki, ictimai tərbiyə ailə tərbiyəsinin qüsurlarını aradan qaldıra bilir. Bəzən də ailə tərbiyəsi uşaqlar arasında münasibətlərə təsirini göstərir. Buna görə də ailə tərbiyəsinə istiqamət vermək, tərbiyədə valideynlərin imkanlarından istifadə etmək əvəzinə, onları məktəbə çağıraraq məzəmmət etmək, uşağın yaxşı oxuması və özünü yaxşı aparmasını təmin etməyi valideynlərdən tələb etmək hallarını pisləmək lazımdır. Çünki bu cür hallarda məktəb özünü tərbiyə işindən kənar qoymuş, tərbiyədə acizliyini etiraf etmiş

olur. Nə məktəb, nə də ailə uşaqların tərbiyəsini bir-birinin üzərinə ata, bir-birini təqsirləndirə bilər. Uşaqların tərbiyəsində sovet məktəbi aparıcı rola malikdir, ailə isə uşağın tərbiyəsində məktəbə kömək etməlidir. Məktəb də öz növbəsində uşağın tərbiyəsində müxtəlif yolla ailəyə kömək göstərməlidir. Bu cür qarşılıqlı yardım və kömək olmayan yerdə gənc nəslin tərbiyəsinin öhdəsindən müvəffəqiyyətlə gəlmək çətindir.

İş günlərinin və iş saatlarının azalması, məişət texnikasının artması və s. ictimai amillərin meydana çıxması uşaqların tərbiyəsində ailənin rolunu hiss olunacaq dərəcədə artırmışdır. Belə bir şəraitdə ailə tərbiyəsində pedaqoji kollektivin diqqəti daha da güclənməlidir. Hər bir valideyn bilməlidir ki, atanın anaya, ananın ataya hörmət etdiyi, valideynlərin uşağı, uşağın da valideynləri sevdiyi ailə həyatını heç şeylə əvəz etmək olmaz. Bu mənada ictimai tərbiyə ailə tərbiyəsini əvəz edə bilməz. N.K.Krupskaya ictimai tərbiyə və ailə tərbiyəsi arasındakı əlaqədən danışarkən demişdir: «Biz ictimai tərbiyənin elə formasını yaratmağa çalışmalıyıq ki, tərbiyənin bu formaları fəhlə və kolxoz mühitindən uşaqları təcrid etməsin, onları valideynlərdən ayırmasın və bununla birlikdə tərbiyənin mövcud bəllərini aradan qaldıra bilsin» (N.K.Krupskaya. Əsərləri, c.6, səh. 158).

Tərbiyə sahəsində N.K.Krupskayanın ideyalı hazırda həyata keçirilir. Uşaqların ictimai tərbiyəsi ilə ailə tərbiyəsi arasında tam birliyə nail olmaq üçün ictimai və ailə münasibətlərinin ahəngdarlığı təmin edilir. İctimai və ailə münasibətlərində ahəngdarlığı təmin etmədən ictimai tərbiyə ilə ailə tərbiyəsi arasında birliyi təmin etmək çox çətindir. Bu mənada ailə münasibətlərinə nüfuz edən, ailə münasibətlərinə sosialist məzmunu verilməsinə kömək göstərən pedaqoji kollektiv düzgün, elmi yolda olduğunu sübuta yetirir. Ailədə uşaqların tərbiyəsi ailə münasibətlərindəki iqtisadi, sosioloji, bioloji, psixoloji, ideoloji zəmin üzərində qurulur. Buna görə də uşaqların, yeniyetmə və gənclərin tərbiyəsini cəmiyyətimizdə ictimai

münasibətlərdən, ailə münasibətlərindən ayırmaq olmaz. Bütün bu müxtəlif münasibətlər uşaqların tərbiyəsi üçün obyektiv zəmin yaradır və həmin münasibətlərdən asılı olur. İctimai münasibətlərdə, ailə münasibətlərində müşahidə olunan nöqsanlar tərbiyə işini çətinləşdirir.

İctimai münasibətlər, ictimai mühit amilləri, ailə münasibətləri partiya və komsomol təşkilatlarının, Sovet orqanlarının diqqət mərkəzində olanda və onlar tərəfindən təşkil ediləndə həmin ictimai münasibətlər tərbiyə zəminindən tərbiyə vasitəsinə çevrilir.

K.Marks və F.Engels cəmiyyətin həyatında ailə münasibətlərinə istehsal münasibətləri qədər qiymət vermişlər. Onların fikrincə, müəyyən tarixi dövrdə və ölkədə adamların yaşadığı ictimai quruluş istehsalın hər iki növü ilə: bir tərəfdən əməyin, digər tərəfdən ailənin inkişaf səviyyəsi ilə təyin edilir.

Ölkəmizdə ailə münasibətləri dövlət tərəfindən hüquq və əxlaq normaları əsasında tənzim edildiyindən, ailə münasibətlərinin sahmana salınmasında bunun əhəmiyyəti böyükdür. Çünki valideynlər arasında, valideynlərlə uşaqlar arasında münasibətləri sosialist ictimai münasibətlərdən geri qalan ailələrimiz, «uşağı məktəbə vermişik, qoy tərbiyəsi ilə müəllimlər məşğul olsunlar, bizim başımız işə qarışıb» – deyən valideynlərimiz təəssüf ki, hələ vardır.

Mövcud sovet qanunlarına əsasən valideyn öz uşağının kommunist əxlaqın tərbiyəsi ilə məşğul olmağa, fiziki inkişafın qayğısına qalmağa, onu ictimai-faydalı əməyə hazırlamağa borcludur. Ata və ana öz uşaqları ilə əlaqədar eyni hüquqa malikdirlər və cəmiyyət qarşısında eyni məsuliyyət daşıyırlar. Valideynlər unutmamalıdırlar ki, uşaqlarının dəcəlliyi və küçədə nalayiq hərəkətləri üstündə milis orqanları tərəfindən cərimə edilə bilirlər.

Məktəb əmlakına, dövlətin digər əmlakına uşaqların vurduğu maddi ziyan üçün valideynlər mülki məsuliyyət daşıyırlar. Uşaqlar ilə əlaqədar öz vəzifələrini yerinə yetirməyən, yaxud bu vəzifələri qeyri-qanuni yolla uşağının zərərinə yerinə yetirən, uşaqlarla qəddarcasına hərəkət

edən, qüsurlu davranışı ilə uşağa pis təsir göstərən, sərxoşluğa qurşanan valideynləri məhkəmə valideynlik hüququndan məhrum edilə bilər.

Uşaqların tərbiyəsində, valideynlik vəzifələrinin izahında, ailədə sosialist münasibətlərinin sahmana salınmasına kömək göstərilməsində maarif işçiləri az iş görmürlər. Bu istiqamətdə tətbiq edilən müxtəlif iş formaları arasında valideynlər universitetinin fəaliyyətini qeyd etmək vacibdir. Universitetin fəaliyyəti tədris planı və tədris proqramı, dinləyicilərin tərkibinin sabitliyi, mühazirəçilərin müxtəlif ixtisas sahibi olması, məşğələlərdə kinodan istifadə edilməsi və s. xüsusiyyətlərlə fərqlənir.

Məktəbin valideynlərə köməyi müxtəlif olduğu kimi, öz uşaqlarını sevən valideynlərin məktəbə köməyi də müxtəlifdir. Təlimin keyfiyyətini yüksəltməkdə, tərbiyə işlərinin təşkilində, məktəbin maddi bazasının möhkəmləndirilməsində məktəbə yaxından kömək edən valideynlərimiz vardır. Məlum olduğu kimi, respublikamızın bir çox məktəbləri müttəfiq respublikaların və sosialist ölkələrinin məktəbləri ilə dostluq edir, bir-birindən öyrənirlər. Respublikamızın məktəblərinə gələn şagirdləri valideynlərimiz məmnuniyyətlə evlərinə dəvət edir, qonaq saxlayırlar. Ölkəmizin məktəblərində tərbiyəvi tədbirlər keçirilən zaman valideynlərin imkanlarından kütləvi şəkildə istifadə etmək halları da vardır. Məsələn, Ufa şəhərindəki 39 nömrəli məktəbdə döyüş və əmək şöhrəti guşəsi yaradılan zaman şagirdlər fəal valideynlərlə birlikdə belə bir müraciət tərtib etmişlər: «Hörmətli babalar və nənələr, atalar və analar! Məktəbin qırmızı ləpirçiləri artıq dərəcədə xahiş edirlər ki, Sovet hakimiyyəti uğrunda mübarizədə, vətəndaş müharibəsində, Böyük Vətən müharibəsində, əmək sahəsində özünüzlə, dostunuz və ya qohumlarınızla əlaqədar məktəb müzeyində saxlamaq üçün lazım bildiyiniz sənədi, materialı, şəkli verəsiniz və ya təəssüratınızı bildirəsiniz. Bununla siz uşaqların vətənpərvərlik tərbiyəsinə kömək göstərmiş olarsınız». Nəticəsi gözləniləndən də güclü olmuşdur: şöhrət guşəsi keçmişin unudulmaz hadisələrinə və həyatımızın

fərəh doğuran əməllərinə şahidlik edən külli miqdarda materialla zənginləşmişdir. Məktəb bu zəngin materialdan şagirdlərin vətənpərvərlik, təlimə şüurlu münasibət tərbiyəsində indi də istifadə edir.

Dərsdə uşaqların fəaliyyəti təşkil edildiyi kimi, sinifdänkənar vaxtlarda da onların müxtəlif növlü fəaliyyətlərini təşkil etmək son dərəcə zəruridir. Şagirdlərin fiziki və zehni qüvvələrinin bərpa edilməsinə imkan verən mədəni istirahətin və asudə vaxtın səmərəli təşkili ictimai-faydalı əməyin və təlimin səmərəli təşkili qədər vacibdir. Bu sahədə ailəyə, valideynlərin köməyinə arxalanan pedaqoji kollektiv öz işində yüngüllük hiss edir. Dərnəklərin, ekskursiyaların, turizm gəzintilərinin, yarışların, idman oyunlarının, əmək və müharibə veteranları ilə görüşlərin və s. tədbirlərin təşkilində valideynlərin imkanlarını nəzərə almayan məktəb rəhbərləri çətinlik qarşısında qalırlar.

Məktəb nəinki valideynlərlə birlikdə işləməyə alışmalıdır, ictimaiyyətin də köməyinə arxalanmalıdır. Müasir şəraitdə ictimaiyyət maarifin inkişafında, gənc nəslin təlim-tərbiyəsinin təşkilində təsirli qüvvəyə çevrilmişdir. Komsomol və həmkarlar ittifaqı təşkilatları, fabriklər və zavodlar, kolxoz və sovxoz, müəssisə kollektivləri, inzibati orqanlar (milis, məhkəmə və prokurorluğun işçiləri, evlər idarələri və s.) uşaqların tərbiyəsində məktəbə yaxından kömək göstərirlər.

Sov.İKP XXIV qurultayının məktəb sahəsində qarşıya qoyduğu vəzifələrin yerinə yetirilməsi üzrə rəhbər komso-mol orqanlarının, bütün ilk təşkilatların iş proqramını dəqiqləşdirən ÜİLKİ MK-nın VI plenumu müəllimlərlə əlaqəni möhkəmləndirməyin, bütün işləri maarif orqanları ilə sıx əlaqə şəraitində görməyin zəruriliyini xüsusi qeyd etmişdir. Plenumun qərarında deyilir ki, ali məktəblər, elmi-tədqiqat institutları məktəblərə, maarif orqanlarına kömək etməyə borcludurlar.

Məktəbdänkənar yerlərdə uşaq nəzarətsizliyinin aradan qaldırılması işinə məktəblə yanaşı komsomol təşkilatları və Daxili İşlər Nazirliyinin yerli orqanları fəal surətdə qoşulmuşlar. Bu işdə ÜİLKİ MK bürosunun və SSRİ

Daxili İşlər Nazirliyinin 1968-ci ilin dekabrında qəbul etdiyi «Həddi-bülüğa çatmamış uşaqlar arasında nəzarətsizliyi və cinayəti aradan qaldırmaq üçün komsomol təşkilatının və SSRİ DİN-in birgə işi haqqında» qərarı böyük rol oynamışdır.

Milis şöbələrində uşaq otaqları ailədən və məktəbdən yayınan uşaqları, həmçinin uşağın tərbiyəsini başlı-başına buraxan valideynləri qeydə alır, bu cür uşaqların yenidən tərbiyəsinə və ailədə vəziyyətin normallaşdırılmasına çalışır, ictimai yerlərdə, küçədə və həyətdə uşaqların davranışına diqqət yetirir, onların nəzarətsizliyinə səbəb olan amilləri öyrənir, dərstdən yayınan uşaqları məktəbə və istehsalata cəlb etməkdə valideynlərə kömək göstərir. Məsələn, Oktyabr Rayon Daxili İşlər Şöbəsi nəzdində uşaq otağına təkcə ötən il 163 uşaq gətirilmiş, 134-ü qeyddən keçirilmiş, 48-i haqqında material həddi-bülüğa çatmamış uşaqların işi üzrə komissiyaya təqdim edilmiş, 12-si işlə təmin olunmuş, 7-si texniki peşə məktəbinə göndərilmiş, 6-sı xüsusi məktəbə göndərilmiş, 25-i ümumtəhsil məktəblərinə qaytarılmışdır.

Bakı şəhərindəki 26 Bakı komissarı Rayon Daxili İşlər Şöbəsi nəzdindəki uşaq otağı tərbiyənin səmərəli formalarından istifadə edir. Orada müharibə veteranlarından, pensiyaçılardan, istehsalat qabaqcıllarından, müəllimlərdən ibarət şura yaradılmışdır. Şuranın köməyi ilə maraqlı görüşlər təşkil olunur, çətin tərbiyə olunanlar klubu, onların nəfəsli orkestri müxtəlif tədbirlərdə iştirak edir.

Klubun üzvləri öz davranışları barədə ayda bir dəfə hesab verirlər.

Azərbaycan SSR Daxili İşlər Nazirliyi yanında yaradılmış Mərkəzi milis uşaq otağı respublikanın bütün rayonları ilə əlaqə saxlayır, yerlərdəki vəziyyəti öyrənir, rayonlardakı milis uşaq otaqlarının işinə istiqamət verir, ictimaiyyətlə, məktəblərlə əlaqə yaradılmasına kömək göstərir. Milis uşaq otaqları uşaqların və yeniyetmələrin tərbiyəsində müxtəlif təşkilatlarla, o cümlədən rayon partiya və komsomol komitələri rayon icraiyyə komitəsi və prokurorluqla, xalq məhkəməsi, maarif şöbəsi və

məktəblərlə, idman təşkilatları, mənzil-istismar kontorları, müəssisələr, redaksiyalar və ailələrlə əlaqə saxlayır, lazım gəldikdə nəinki uşaqlara, hətta onların valideynlərinə, müəssisə rəhbərlərinə də təsir göstərməli olurlar.

Ədliyyə orqanları da gənc nəslin tərbiyəsində məktəb və ailəyə xeyli kömək göstərirlər. Ədliyyə Nazirliyi, xalq məhkəmələri və prokurorluqlar son illər respublikamızda hüquq kino universitetləri, hüquq lektoriyaları, gənc hüquqşünaslar məktəbləri vasitəsilə xeyli iş görmüşlər. 1971-ci ildən Oktyabr rayon xalq məhkəməsi yanında yaradılmış «Gənc hüquqşünaslar məktəbi»nin fəaliyyəti diqqəti xüsusilə cəlb edir. Rayonun xalq hakimi S.Əliyeva, Qazax rayon xalq hakimi Ş.Məmmədova yoldaşların fəaliyyətini qeyd etmək lazımdır. Uşaqların məktəbə cəlb edilməsində, cinayətlərin qarşısının alınmasında, çətin ailələrdə vəziyyətin normallaşmasında, hüquq biliklərinin əhali və məktəblilər arasında təbliğ edilməsində S.Əliyeva, Ş.Məmmədova və bir çox başqa xalq hakimləri faydalı iş görürlər.

Həmkarlar ittifaqının XV qurultayı həmkarlar ittifaqlarına tapşırmışdır ki, gənclərin kommunist tərbiyəsində, hamılıqla orta təhsilə keçilməsində orta məktəblərə müntəzəm kömək etsinlər. Ayrı-ayrı müəssisələrdə ailəyə və məktəbə yardım komissiyaları və şuraları öz fəaliyyətlərini daha da canlandırmaq, tətil zamanı uşaqlarla aparılan sağlamlıq işlərinin vəziyyətini yaxşılaşdırmaq, əmək və istirahət düşərgələrində işi sahmana salmaq, məktəbdən-kənar tərbiyə müəssisələrini daha da inkişaf etdirmək üçün həmkarlar ittifaqlarının imkanlarından maksimum dərəcədə istifadə etməlidirlər.

Həmkarlar təşkilatlarının saraylarında təşkil edilmiş uşaq klubları və dərnəkləri uşaqların əxlaq, əmək, fiziki, estetik tərbiyəsi ilə məşğul olurlar. Fəhlə sinfinin, kolxozçu kəndlilərin və ziyalıların ən yaxşı nümayəndələrinin tərbiyə işinə cəlb edilməsində həmkarlar təşkilatları məktəblərimizə xeyli kömək göstərə bilirlər.

Respublikamızda uşaqların tərbiyəsində məktəbə və ailəyə kömək edən istehsalat kollektivləri də az deyildir. Bu kollektivlər valideynləri müəssisədə işləyən uşaqların təlim və tərbiyə müvəffəqiyyətləri ilə də maraqlanırlar. Uşağın məktəbdə aldığı «2» və ya «5»-ə yalnız onun bilik və bacarığına verilmiş qiymət kimi baxılır. Buna öz uşağının təlim-tərbiyəsinə istehsalatda işləyən valideynin münasibəti kimi də baxılır.

İşləyən gənclərin təlimi, onların orta təhsil alması V.İ.Lenin adına Yeni Bakı Neftayırma zavodu, Qarayev adına Bakı Neftayırma zavodu, «Elektrosvet» zavodu, 26 Bakı Komissarı adına təmir-mexaniki zavodu, V.İ.Lenin adına toxuculuq kombinatı, 1 nömrəli tikiş fabriki kollektivlərinin də diqqət mərkəzindədir. Həmin müəssisələrin kollektivləri məktəbdə, xüsusən, axşam məktəblərində təlim-tərbiyənin səviyyəsini yüksəltmək üçün pedaqoji kollektivlərlə müntəzəm əlaqə saxlayırlar.

Məktəbə və ailəyə köməyin ön sıralarında gedən kolxoz və sovxoz kollektivlərimiz də az deyildir. Lənkəran rayonundakı «Avrora» çayçılıq sovxozunu, Bərdə rayonundakı «Azərbaycan» kolxozunu və bir çox digər kolxoz və sovxozları buna nümunə göstərmək olar. Qazax rayonundakı 6 nömrəli sovxoz uşaqların təlim-tərbiyəsində məktəb və ailəyə yaxından kömək edir. Sovxoz məktəb üçün təzə bina tikmiş, idman sahəsi düzəltdirmiş, şagirdlərin məktəbə və məktəbdən evə daşınmasını öz öhdəsinə götürmüş, məktəbdə səhiyyə-gigiyena şəraiti yaradılmasına nail olmuşdur. Təlim-tərbiyə işinə sovxozun bu cür yaxından köməyi sayəsində səkkizillik icbari təhsil və ümumi orta təhsilə keçilməsi sovxozun ərazisində müvəffəqiyyətlə gedir.

Azyaşlılar və yeniyetmələr arasında qanun pozğunluğu və intizamsızlıq hallarının səbəblərindən biri asudə vaxtdan onların səmərəli istifadə edə bilməmələri ilə bağlıdır. Bu cəhətdən uşaqlarla işin təşkilində mənzil-istismar kontorlarının imkanlarını unutmamaq olmaz. Bu, uşaqların tərbiyəsində böyük ictimai qüvvədir. Təkcə Bakı şəhərində mənzil-istismar kontorları nəzdində 80-dən artıq tərbiyəçi-təşkilatçı

fəaliyyət göstərir. Xüsusən, Lenin rayonundakı 44, 45 və 81 nömrəli, Nəsimi rayonundakı 47 nömrəli, 26 Bakı komissarı rayonundakı 5, 4 və 57 nömrəli və s. mənzil-istismar kontorlarının tərbiyəçi-təşkilatçılarının işi fərqlənir. Razin qəsəbəsindəki 44 nömrəli mənzil-istismar kontorunun nəzdində yaradılmış «Bizim həyətin teatru» yeniyetmələrin tərbiyəsində böyük iş aparır.

Ali məktəblərlə, elmi-tədqiqat müəssisələri ilə məktəblərin əlaqəsinin daha da möhkəmləndirilməsi zəruridir. S.M.Kirov adına Azərbaycan Dövlət Universitetinin, V.İ.Lenin adına, M.F.Axundov adına, H.Zərdabi adına pedaqoji institutların nəzdində müəllimlərin ixtisasını artırma fakültələri təşkil olunmuşdur. Alimlərin və elmi işçilərin böyük bir dəstəsi dərslilər və dərslər vəsaitləri tərkibinə, şagird olimpiadalarının təşkilinə cəlb edilir və s. Lakin etiraf etməliyik ki, uşaqların və yeniyetmələrin tərbiyəsində ali məktəblərin və elmi-tədqiqat institutlarının mövcud imkanlarından tam istifadə olunmur.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq olar ki, Sov.İKP MK-nın rəhbərliyi ilə məktəbə ictimaiyyətin diqqəti getdikcə güclənir. Belə bir şəraitdə maarif orqanlarının, pedaqoji kollektivlərin təşkilatçılıq fəaliyyəti də artmalıdır. Maarif orqanları, məktəblər istehsalat müəssisələrinin, inzibati orqanların, ictimai təşkilatların, kolxoz və sovxozların təlim-tərbiyə işinə köməyi, bu sahədə onların səyini vahid istiqamətə yönəltməlidirlər.

Təcrübə göstərir ki, maarif orqanlarının, pedaqoji kollektivlərin təşəbbüskarlığı güclü olan yerdə ictimaiyyətin, ailənin məktəbə köməyi daha mütəşəkkil olur. Uşaqların tərbiyəsində göstərilən ictimai qayğının pedaqoji səviyyəsini yüksəltmək məktəbin, pedaqoji kollektivlərin borcudur. Bəzən ictimaiyyətin valideynə göstərdiyi təsir uşağın məktəbdə aldığı qiymətlə və ya hər hansı hərəkəti haqqında söhbətlə məhdudlaşdırılır. Bu zaman valideynin ev şəraiti, şəxsiyyətinin xüsusiyyəti nəzərə alınmur.

Məktəbin əsas qayğısı pedaqoji biliyin azlığı üzündən uşağın ailə tərbiyəsində yol verilən nöqsanların aradan

qaldırılmasını təşkil etməkdən ibarət olmalıdır. Uşağın tərbiyəsində məktəb ictimaiyyət vasitəsilə valideynlərə təsir etmək məqsədi güdükdə məzəmmət yolunu deyil, inandırıcı söhbəti əsas götürməli, ailə vəziyyətinin ətraflı öyrənilməsi əsasında dəyərli məsləhətlər verilməsini üstün tutmalıdır. Məktəb ictimaiyyətin uşaqlara təsirinin pedaqoji keyfiyyəti üçün məsuliyyət daşımaqdan boyun qaçıra bilməz. Ailənin və ictimaiyyətin uşaqlara göstərdiy təsirin həm məzmunca, həm də formaca pedaqoji cəhətdən düzgün olmasına məktəb kömək etməlidir.

Uşaqların, yeniyetmə və gənclərin kommunist tərbiyəsində məktəbin, ailə və ictimaiyyətin qarşılıqlı əlbir işində pedaqoji kollektiv aparıcı, təşkeledici rola malik olmalıdır. İctimaiyyətin, ailənin məktəbə köməyini öz əlinə alan, özündə mərkəzləşdirən pedaqoji kollektivlərimiz vardır. Məsələn, Bakı şəhərindəki 23 nömrəli məktəbdə fəaliyyət göstərən şagird klublarına müəlimlərlə yanaşı qabaqcıl istehsalat işçiləri və valideynlər də rəhbərlik edirlər. Məsələn, «Orbita» klubuna ehtiyata buraxılmış podpolkovnik Vladimir Kudryavtsev, «İgidlik» klubuna polkovniklərdən Vasili Yudimnkov və Fərəc Fərəcov, «Sağlamlıq» klubuna Qırmızı Aypara Cəmiyyəti MK-nın işçisi Sofiya Ağamyan, «Jurnalistlər» klubuna «Azərinform»un əməkdaşı Raxil, «Moloděj Azerbaydjana» qəzetindən Roman Zəkiyev, «Rəssamlıq» klubuna SSRİ xalq rəssamı Tahir Salahov, heykəltəraş Qorxmaz Sucəddinov, rəssam Tələt Şıxəliyev və başqa incəsənət xadimləri, valideynlər rəhbərlik edirlər. Bu yaxınlarda məktəbin həyatında sovet xalqının alman faşizmi üzərində tarixi qələbəsinin 30 illiyi münasibəti ilə abidə ucaldılmışdır. Abidəni heykəltəraş Qorxmaz Sucəddinov və «Yaradıcılıq» klubunun keçmiş üzvü, Bakı şəhər Soveti İcraiyyə Komitəsinin Arxitektura İdarəsinin rəis müavini Elmar Qasımzadə yaratmışlar. Həmin abidə məktəbin keçmiş şagirdlərindən 40 nəfərinin müharibədə iştirakına bir rəmz olaraq ucaldılmışdır.

Uşaqların müxtəlif istiqamətdə fəaliyyətlərinin təşkilinə geniş ictimaiyyətin və valideynlərin cəlb edilməsi yaxşı nəticələr verir. Məktəbdə fəaliyyət göstərən həmin klubların prezidentləri və üzvləri Moskva və Leninqrad universitetlərinə, Moskva Aviasiya İnstitutuna, Moskva Beynəlxalq Münasibətlər İnstitutuna, Teatr və Kinematoqrafiya institutlarına daxil olur, məktəbdə təlim və tərbiyənin səviyyəsi yüksəlir, intizamsızlıq halları aradan qaldırılır.

Bakı şəhərindəki 151 nömrəli məktəbin iş təcrübəsi başqa cəhətdən diqqətə layiqdir. Məktəbin kollektivi fəaliyyət dairəsini məktəbdən çox-çox kənara çıxarır, tədbirlərinin xeyli hissəsini ictimaiyyətin və valideynlərin qüvvəsi ilə müxtəlif müəssisələrdə təşkil edir. Sınıfdən xaric və məktəbdən kənar tərbiyə işlərini müntəzəm təşkil etmək və bu işə ictimaiyyəti, valideynləri daha fəal cəlb etmək məqsədilə məktəbdə qarşılıqlı yardım şurası yaradılmışdır. Şuranın təklifi ilə Lenin prospektindəki 72 nömrəli binada yaradılmış qırmızı guşədə rəsm və foto dərnəkləri fəaliyyət göstərir. Buradakı kukla teatrına, dram dərnəyinə, tirə xeyli uşaq cəlb edilmişdir.

Bu cür faktlar göstərir ki, məktəbin, ailə və ictimaiyyətin fəaliyyətləri vahid olduqda, onların hərəkət proqramı əvvəlcədən ölçülüb-biçildikdə uşaqların kommunist tərbiyəsində böyük hərəkətverici qüvvəyə çevrilir. Buna görə də uşaqların tərbiyəsində məktəbin, ailə və ictimaiyyətin qarşılıqlı əlaqəsinin ideya-tərbiyə və mədəni təhsil səviyyəsini yüksəltmək son dərəcə vacibdir. Məktəb, ailə və ictimaiyyətin əlbir işinin səviyyəsini yüksəltmək uşaqların, yeniyetmə və gənclərin kommunist tərbiyəsində müvəffəqiyyətin rəhnidir.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1976, №2)

37. PEDAQOJİ BİLİKLƏRİN TƏBLİĞİNİ DÖVRÜN YÜKSƏKTƏLƏBLƏRİ SƏVİYYƏSİNƏ QALDIRMALI

Sov.İKP XXVII qurultayı və Azərbaycan KP XXXI qurultayında qaldırılmış məsələlər təhsil ocaqlarında təlim-tərbiyə işini yeni əsasda qurmağı tələb edir.

Pedaqoji cəmiyyət həmin məsələlərin həllindən kənar da qala bilməz. Ölkənin sosial-iqtisadi inkişafının sürətləndirilməsində, cəmiyyətin daha da demokratikləşməsində, xalqın sosialist özünüidarəsinin dərinləşməsində pedaqoji cəmiyyət öz yerini və vəzifələrini dəqiqləşdirməlidir.

Sov.İKP XXVII qurultayında ictimai təşkilatların fəaliyyətinin daha da gücləndirilməsi xüsusi qeyd olunmuşdur. Qurultaya Siyasi məruzədə deyildiyi kimi, cəmiyyətin inkişafını sürətləndirmək vəzifələri xalqın sosialist özünüidarəsinin ardıcıl və dönmədən inkişaf etdirilməsini də nəzərdə tutur. Qurultayın materiallarında oxuyuruq: «Zaman tələb edir ki, ictimai təşkilatlar ölkənin idarə olunması işinə getdikcə daha fəal qoşulsunlar». Bəs bu sahədə vəziyyət necədir? İctimai təşkilatların imkanlarından hazırda tam istifadə olunurmu? Qurultayın materiallarında bu suala da aydın cavab verilir: «...ictimai təşkilatların xəlqi, yaradıcı, özfəaliyyət təbiətindən heç də dolğun istifadə edilmir». Bu həqiqət Azərbaycan SSR Pedaqoji Cəmiyyətinin fəaliyyətinə də aiddir. Hazırda respublika pedaqoji cəmiyyətinin yaradıcılığını və özfəaliyyətini Sov.İKP XXVII qurultayının yeni ideyaları və tələbləri baxımından təkmilləşdirmək təxirəsalınmaz vəzifə kimi qarşıda durur.

Pedaqoji təbliğatın bütün növlərində biz müasir inkişafın meyllərini nəzərə almalıyıq, unutmamalıyıq ki, bir tərəfdən imperializm qanlı müharibələr, silahlı özbaşnalıqlar, milli qırğın, milyonlarla adamın müflisləşməsi kimi törəmələrlə tarixə qədəm qoymuşdur; digər tərəfdən kollektivçiliyi, qarşılıqlı yoldaşlıq köməyini, azadlığı, hər şəxsin hüquqları və vəzifələrinin ayrılmaz birliyini, şəxsiyyətin ləyaqətini, əsl humanizmi özündə təcəssüm etdirən sosializm cəmiyyəti durmadan inkişaf edir və getdikcə daha çox ölkələri, ictimai-siyasi qüvvələri öz arxasınca aparır, cazibədar nümunəyə çevrilir.

Sov.İKP XXVII qurultayına MK-nın Siyasi məruzəsində dövrün inkişaf ziddiyyətləri Marksizm-Leninizm mövqeyindən qruplaşdırılmışdır. Təlim-tərbiyə işinin təşkilində, elmi-

tədqiqat işlərinin planlaşdırılmasında və pedaqoji təbliğatda həmin ziddiyyətlərin xarakterini nəzərə almaya bilmərik.

Təlim-tərbiyə məsələlərinin qoyuluşunda burjuaziya ideologiyası ilə sosializm ideologiyasının bir-birinə zidd olduğunu, kapitalist ölkələrinin özündə təlim-tərbiyə sahəsində, pedaqoji fikir sahəsində hakim sinfin və proletariatin mənafələrinin barışmazlığını, müstəqil inkişaf yoluna çıxmış ölkələrin maarif sahəsində yeniliklərlə köhnəlik arasındakı mübarizənin xarakterini geniş işıqlandırmaq, izah etmək lazımdır. Bu istiqamətdə aparılan müntəzəm işin sovet adamlarında kommunist dünyagörüşünü formalaşdırmaq üçün böyük əhəmiyyəti vardır. Ali və orta məktəblərdə fəaliyyət göstərən pedaqoji cəmiyyət üzvləri ayrı-ayrı ölkələrin sosial-iqtisadi və siyasi həyatında baş verən ziddiyyətlərin ideologiyada, pedaqoji fikirdə, təlim-tərbiyə işində əks-sədasına laqeyd qala bilməzlər.

Sovet məktəblərində təlim-tərbiyə işi, pedaqoji elmimiz ölkənin sosial-iqtisadi inkişafını sürətləndirmək sahəsində partiyanın strategiyasının həyata keçirilməsinə lazımı kömək göstərməlidir. Pedaqoji cəmiyyətin üzvü olan müəllimlərimiz, pedaqoji işlə məşğul olan bütün mütəxəssislərimiz, həmin strategiyanın mahiyyətini dərinlən başa düşməlidirlər. Onu unutmaq olmaz ki, sürətləndirmə xətti iqtisadi sahədə dəyişikliklər edilməsi ilə məhdudlaşmır. Bu xətt fəal sosial siyasət yeridilməsini, sosialist ədalət prinsipinin ardıcıl bərqərar edilməsini də nəzərdə tutur. Sürətləndirmə strategiyası ictimai münasibətlərin təkmilləşdirilməsini, siyasi və ideoloji təsisatların iş formalarının və metodlarının yeniləşdirilməsini, sosialist demokratiyasının dərinləşdirilməsini, ətalətin, durğunluğun və mühafizəkarlığın – ictimai tərəqqini ləngidən nə varsa hamısının qətiyyətlə aradan qaldırılmasını tələb edir.

Xalq təsərrüfatında aparılan dəyişikliklərin mahiyyəti tələb edir ki, diqqət mərkəzi kəmiyyət göstəricilərindən keyfiyyət və səmərəlilik göstəricilərinə, ara nəticələrdən son nəticələrə köçürülsün. Bu tələb pedaqoji cəmiyyətin bütün üzvlərinin fəaliyyətinə də aiddir. Pedaqoji cəmiyyətlərdə də keyfiyyətə və səmərəliliyə xüsusi fikir verilməlidir. Pedaqoji

cəmiyyət üzvləri, ilk növbədə müəllimlər arasında geniş izahat işi aparmalı, maarif işində, təlim-tərbiyə sahəsində keyfiyyət və səmərəlilik göstəricilərini ön plana çəkməyin böyük xalq təsərrüfatı əhəmiyyətini hər bir müəllimin hər bir maarif işçisinin dərinədən başa düşməsinə nail olmalıdırlar.

Sov.İKP XXVII qurultayı aparılan elmi-tədqiqat işlərinin səmərəliliyini artırmağa, elmi-texnik tərəqqini sürətləndirməkdə elmi-tədqiqat işlərinin rolunu yüksəltməyə xüsusi diqqət yetirmişdir. Bu cəhətdən pedaqoji elmlərin də üzərinə müəyyən vəzifələr düşür. Qurultayın tələblərinə uyğun olaraq pedaqoji tədqiqatların, dissertasiya işlərinin səmərəliliyini, maarif üçün, təlim-tərbiyə praktikası üçün dəyərini artırmağın yeni yollarını müəyyənləşdirmək lazımdır. Sahə institutlarının fəaliyyətindəki nöqsanlardan danışılarkən Siyasi məruzədə göstərilir ki, bir çox sahə institutları müvafiq nazirliylərin aparatlarının davamçısı kimi, çox vaxt idarə mənafeyinin vəkili rolunda çıxış edir, ətalət və kağızbazlıq içərisində batıb qalırlar. Buna görə də qurultay sahə institutlarını praktikaya yaxınlaşdırmağı tələb edir. Pedaqoji tədqiqatlarla məşğul olan cəmiyyətin hər bir üzvü qurultayın bu tələbini daim yadda saxlamalı və ona dönmədən əməl etməlidir.

Qurultayda ali məktəb tələbələrinin elmi-tədqiqat işinə cəlb edilməsinə böyük əhəmiyyət verilmişdir. Siyasi məruzədə deyilir: «Təlimin ilk illərindən tələbələr tədqiqat işinə cəlb olunmalı, bu işin nəticələrinin istehsalat tətbiqində iştirak etməlidirlər. Yalnız bu yolla əsl alimlər, yaradıcı tərzdə düşünən mütəxəsislər tərbiyə etmək olar». Partiyanın həmin ideyasına əsaslanaraq, indiyə qədər olduğu kimi, tək-tək, özü də müvəffəqiyyətlə oxuyan tələbələrin deyil, bütün tələbələrin birinci kursdan tədqiqat işinə cəlb olunması üçün hələ çox iş görülməlidir.

Sov.İKP XXVII qurultayı elm və istehsalat arasında qarşılıqlı əlaqənin vacibliyinə diqqəti cəlb etmişdir. Siyasi məruzədə oxuyuruq: «...elmin xalq təsərrüfatı ehtiyaclarına doğru dönüşünü daha qətiyyətlə həyata keçirmək lazımdır.

Lakin istehsalın elmə doğru dönüşü, elmi-texniki nailiyyətlərə maksimum həssaslığı da eyni dərəcədə vacibdir».

Pedaqoji cəmiyyətin hər bir üzvü – maarif işçiləri, müəllimlər pedaqoji və metodik tədqiqatların nəticələrinə maraq göstərməli, onları öyrənməli və öz işində tətbiq etməlidir. Onlar elmi təkliflərin və tövsiyələrin həyatiliyini öz təcrübələrində yoxlamalı, lazım gələrsə tədqiqatçılarla mübahisəyə girişməli, təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltməyə əməli yardım göstərməlidirlər.

Pedaqoji elmlər üçün, təlim-tərbiyə işi üçün böyük əhəmiyyət kəsb edən məsələrdən biri də adamların şüurunu dəyişdirməklə əlaqədardır. Partiya təsərrüfatının yenidən qurulmasını haqlı olaraq orada çalışan adamların şüuru ilə vəhdətdə götürür. Siyasi məruzədə deyilir: «Məlum olduğu kimi, təsərrüfat mexanizminin hər hansı şəkildə yenidən qurulması şüurun yenidən qurulmasından, təşəkkül tapmış təfəkkür və praktika şablonlarından imtina edilməsindən, yeni vəzifələrin aydın başa düşülməsindən başlanır». Həyat həqiqətini ifadə edən bu fikir elə bil ki, pedaqoji proses əsasında ümumiləşdirilmişdir. Təlim-tərbiyə sahəsində formalaşmış bir sıra təfəkkür tərzləri, ənənə və vərdişlər pedaqoji təcrübəni təkmilləşdirməkdə böyük əngələ çevrilir. Maarif işçiləri, müəllimlər alışdıqları bəzi köhnəlmiş iş tərzlərindən tezliklə vidalaşa bilmirlər. Bu istiqamətdə ardıcıl, uzunmüddətli, təkidli iş aparmaq lazım gəlir, ancaq bu yolla keçmiş ənənələrdən, vərdişlərdən əl çəkmək və yenilərini həyata keçirmək mümkündür. Pedaqoji cəmiyyətin şəhər və rayon şöbələri hər bir müəllimin yeni təlim üsullarının tədqiqinə yaradıcı yanaşmasına nail olmalıdır.

Bəs təsərrüfat mexanizminin yenidən qurulması ilə əlaqədar adamların şüurunu hansı konkret yollarla dəyişdirmək daha münasib hesab edilmişdir? Siyasi məruzədə bu cür suallara da cavab verilir. Məsələn, xalq sərvətindən daha yaxşı istifadə edilməsində və onun çoxaldılmasında zəhmətkeşlərin marağını artırmağın yolları barədə danışarkən Sov. İKP MK-nın Baş katibi M.S. Qorbaçov yoldaş demişdir: «Bu vəzifəni necə yerinə yetirməli? Sözlərin köməyi ilə

sahiblik hissi tərbiyə etməyin mümkün olduğunu zənn etmək sadələvhlik olardı. Mülkiyyətə münasibət, ən əvvəl, insanın fəaliyyət göstərdiyi real şərait ilə, istehsalın təşkilinə, əməyin nəticələrinin bölüşdürülməsinə və bunlardan istifadə edilməsinə insanın təsirinin imkanları ilə formalaşır».

Bu müddəa şəxsiyyətin formalaşmasına dair Marksizm-Leninizm təlimini zənginləşdirir. İndiyədək biz insan xarakterinin formalaşması haqqında danışarkən əməyin təşkilinə, onun nəticələrinə insan amilinin təsir göstərmək imkanlarına lazımcə əhəmiyyət verməmişik. Sov.İKP XXVII qurultayının tələblərinə uyğun olaraq bundan sonra pədaqoji əməyin də, şaqird əməyinin də təşkilində həmin müddəa nəzərə alınmalıdır.

Sov.İKP XXVII qurultayında kommunistlərin, bütün sovet adamlarının diqqəti istehsal edilən məhsulun keyfiyyəti probleminə cəlb edilərək deyilmişdir ki, bu gün yüksək keyfiyyət olmadan elmi-texniki tərəqqinin sürətini artırmaq mümkün deyil.

Keyfiyyət məsələsi, əlbəttə, maarifə, təlim-tərbiyə işinə də aiddir. Maarif sahəsində işin keyfiyyətinə daha çox ehtiyac hiss edilir. Pədaqoji cəmiyyətin hər bir üzvünün işi yüksək keyfiyyəti ilə, maksimum səmərəsi ilə fərqlənməlidir. Yüksək keyfiyyətlə fəaliyyət göstərən maarif işçisi isə nəticə etibarı ilə elmi-texniki tərəqqinin sürətini artırmağa xidmət etmiş olur.

Sov.İKP XXVII qurultayı şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını təmin etməyi partiyanın proqram məqsədi kimi elan etmişdir. Bu, müəllimlərin fəaliyyətinin səmərəliliyini xeyli artıracaqdır. Çünki şəxsiyyətin hərtərəfli və ahəngdar inkişafına kömək etmək həm də sovet məktəbinin, kommunist tərbiyəsinin əsas məqsədidir.

Sosializm cəmiyyəti inkişafının müasir mərhələsində əməyin xarakteri, onun məzmunu dəyişir. Xalq təsərrüfatının texnika sarıdan yenidən qurulmasında mexanikləşdirmə, avtomatlaşdırma, kompüterləşdirmə və robotlaşdırma böyük rol oynamağa başlamışdır. Qurultayda göstərilədiyi kimi, «Elmi-texniki inqilab şəraitində əməyin xarakterinin

daha da dəyişdirilməsi adamların təhsil və peşə hazırlığı qarşısında yüksək tələblər qoyur».

Aydındır ki, bu tələblər ümumtəhsil məktəblərinə də aiddir. Əməyin xarakterində baş verən dəyişikliklər birinci növbədə ümumi təhsilin və peşə təhsilinin məzmununda, xüsusən əmək tərbiyəsi sistemində, o cümlədən əmək təliminin təkmilləşdirilməsində nəzərə alınmalıdır.

Xalq təsərrüfatında gedən obyektiv sosial və iqtisadi prosesə əsaslanaraq Sov.İKP XXVII qurultayının gəldiyi nəticələrdən biri ölkəmizdə təhsil sisteminin təkmilləşdir-məklə əlaqədardır. Siyasi məruzədə deyilir: «Mahiyyət etibarı ilə gündəlikdə vahid fasiləsiz təhsil sistemi yaratmaq vəzifəsi durur». Sov.İKP XXVII qurultayının çıxartdığı bu nəticə nəinki məktəb islahatına tam uyğundur, hətta islahatda irəli sürülmüş məlum fikri daha da konkretləşdirərək inkişaf etdirir. Məlum olduğu kimi, bir-iki beşillik ərzində gənclərin ümumi orta təhsilinin onların ümumi peşə təhsili ilə tamamlanması «Ümumtəhsil və peşə məktəbi islahatının əsas istiqamətləri»ndə xüsusi qeyd edilmişdir. Əmək fəaliyyətinə başlamazdan əvvəl bütün gənclərə peşəyə yiyələnmək imkanı veriləcəkdir. Gələcəkdə ümumtəhsil məktəbi ilə peşə məktəbi bir-birinə yaxınlaşacaq və birləşəcəkdir ki, bu da vahid əmək, politexnik məktəb haqqında Lenin ideyalarının daha da inkişaf etdirilməsi və təcəssümü olacaqdır.

Məktəb islahatına dair əsas sənədin və Sov.İKP XXVII qurultayının həmin ideyalarına uyğun olaraq ümumtəhsil məktəbi ilə texniki-peşə məktəbi arasındakı əlaqələr bundan sonra daha da möhkəmləndirilməlidir. Hər iki məktəbdə çalışan cəmiyyət üzvləri bir-birinin tədbirlərində iştirak etməli, bir-birinin iş təcrübəsinə yaxından bələd olmalı, birgə fəaliyyətlərini genişləndirməlidirlər.

Sov.İKP XXVII qurultayının materiallarından aydın olur ki, ali və orta ixtisas təhsilini də yenidən qurmaq üçün müəyyən tədbirlər görülür. Qurultayda haqlı olaraq deyilmişdir ki, son illərdə mütəxəssislər buraxılışı artsa da, onların hazırlanmasının keyfiyyəti lazımcına yüksəldilmə-

mişdir. Qurultayın tənqidi fikrinə əsasən pedaqoji institutlarda və texnikumlarda təlim-tərbiyə işinin keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq üçün pedaqoji cəmiyyətin üzvləri daha gərgin fəaliyyət göstərməli olacaqlar.

Adamların sağlamlığı məsələləri, fiziki tərbiyə məsələləri də qurultayda kəskin şəkildə qoyulmuşdur. Qurultay sağlamlığın təmin olunmasında adamların həyat tərzinə, asudə vaxtdan nə dərəcədə səmərəli istifadə edildiyinə xüsusi əhəmiyyət vermişdir. Mövcud amillərdən – saraylardan, klublardan, stadionlardan, parklardan daha dolğun istifadə olunmasının, yaşayış yerlərində idman sahələrinin tikintisini genişləndirməyin zəruriliyi qurultayda qeyd edilmişdir. Gəncliyin kommunist tərbiyəsində mühit amillərindən fəal istifadə olunmasında pedaqoji cəmiyyət üzvləri olan maarif işçiləri, müəllimlər əllərindən gələnlərinə köməkliyi əsirgəməməlidirlər.

Sov.İKP XXVII qurultayı ailə tərbiyəsinə böyük əhəmiyyət vermişdir. Boşanma hallarının, uğursuz ailələrin uşaq tərbiyəsinə vurduğu ziyan qurultayda ürək ağrısı ilə qeyd edilmişdir. Ailənin möhkəm mənəvi təməl üzərində qurulmasında pedaqoqlar, müəllimlər və digər maarif işçiləri çox iş görə bilirlər. Ailənin möhkəmlənməsinə, uşaqların ailədə düzgün tərbiyəsinə yönələn hər bir tədbir, deyilən hər bir söz ölkəmizdə sosializmin sonrakı inkişafına kömək kimi qiymətləndirilməlidir. Pedaqoji cəmiyyət ailə tərbiyəsi məsələləri ilə müntəzəm məşğul olmalı, gənc ailə, gənc valideynlərlə aparılan işin problematikasının təkmilləşdirilməsinə kömək etməlidir. Hazırda gənclərin ailə həyatına hazırlanmasında pedaqoqun sözünə daha çox ehtiyac duyulur. İctimai şənlikləri birgə keçirməyin, mədəni tədbirlərdə birgə iştirak etməyin, ailəvi istirahətin, əmək sülalələri şərəfinə təntənəli mərasimlərdə birgə iştirakın tərbiyəvi imkanlarını üzə çıxarmaq, nümunəvi ailələri aşkar etmək, onların xüsusiyyətlərini açıb göstərmək və geni təbliğ etmək pedaqoji cəmiyyət üzvlərinin vəzifələrinə daxil edilməlidir.

Sov.İKP XXVII qurultayı gənc nəslin tərbiyəsində müharibə və əmək veteranlarının imkanlarından istifadə edilməsinə yüksək qiymət verərək, müharibə və əmək veteranlarının Ümumittifaq ictimai təşkilatı yaratmağı vacib hesab etmişdir. Qurultayın materiallarında yazılmışdır ki, təşkilat «böyük həyat təcrübəsinə malik adamları ictimai-siyasi işlərə, ilk növbədə böyüməkdə olan nəsillərin tərbiyəsinə cəlb etmək üçün çox iş görə bilərdi». Əlbəttə, məktəb, maarif ocaqları belə bir təşkilatın nə zaman yaradılacağını və fəaliyyətə başlayacağını gözləyə bilməz. Qurultayın tələbinə uyğun olaraq biz şagirdlərin tərbiyəsində müharibə və əmək veteranlarının nümunəsindən daha geniş istifadə etməliyik. Bu sahədə məktəblərimizin faydalı təcrübəsi vardır. Həmin təcrübənin diqqətlə öyrənilməsində və geniş təbliğində pedaqoji cəmiyyətin üzvləri fəal iştirak etməlidirlər.

Xalqlar arasında dostluğun möhkəmlənməsi, sosialist beynəlmiləlçiliyinin inkişaf etdirilməsi məsələləri də Sov.İKP XXVII qurultayının diqqət mərkəzində olmuşdur. Xalqlar dostluğu, proletar beynəlmiləlçiliyi məsələləri isə fəaliyyətin bütün sahələrində, respublikalararası qarşılıqlı yardımda, istehsalat kooperasiyasının inkişafında, milli məhdudiyət və yerliçilik meylinin aradan qaldırılmasında, milli mədəniyyətlərin qarşılıqlı təsiri və yaxşılaşmasında, bəzi ədəbiyyat və incəsənət əsərlərində və elmi əsərlərdə ideologiyamıza, sosialist həyat tərzinə, elmi dünyagörüşünə zidd olan mürtəce millətçilik qalıqları və dini qalıqları idillik boyalarla təsvir etmək cəhdlərinə qarşı mübarizədə, şəxsi münasibətlərdə özünü göstərir. Sosial-iqtisadi həyatın həmin sahələrində təzahür edən xalqlar dostluğu və beynəlmiləlçilik faktlarından tərbiyə işində daha cəsarətlə istifadə etmək pedaqoji cəmiyyət üzvlərinin borcudur.

Sosializm cəmiyyətinin inkişaf sürətinin artırılması sosialist demokratiyasını daha da inkişaf etdirməyi, xalqın sosialist özünüidarəsini dərinləşdirməyi nəzərdə tutur. Bu cəhətdən də məktəbin üzərinə yeni vəzifələr düşür. Sosialist demokratiyasının, xalqın sosialist özünüidarəsinin inkişa-

finda məktəblərimiz xeyli iş görə bilər. Məktəbin çoxcəhətli işinə şagirdlərin geniş miqyasda cəlbə, onlarda təşəbbüskarlığın artırılmasına məktəbdə şərait yaradılması, şagirdlərin təkliflərinin nəzərə alınması, pioner və komsomol təşkilatlarının, şagird özünüidarəsinin işindəki formalizmin aradan qaldırılması gələcəkdə ayrı-ayrı müəssisələri idarə etmək üçün zəruri olan sahiblik keyfiyyətlərinin şagirdlərdə formalaşmasına münasib şərait yaradır. Siyasi məruzədə deyilir: «...sosializm quruluşu yalnız o zaman müvəffəqiyyətlə inkişaf edir ki, xalq özü real surətdə öz işlərini idarə edir, milyonlarla adam siyasi həyatda iştirak edir».

Əmək kollektivlərinin hüquqlarını getdikcə artırmağın zəruriliyinə dair Sov.İKP XXVII qurultayının göstərişi də məktəb tərbiyəsi üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Məruzədə deyilmişdir: «Əmək kollektivinin qərarlarının qəti olduğu problemlərin dairəsini addım-addım genişləndirmək, fəhlə və qulluqçuların ümumi yığıncaqlarının rolunu, onların qərarlarının yerinə yetirilməsi üçün məsuliyyəti artırmaq lazımdır». Bu yeni ideyanın həyata keçirilməsinə məktəb də köməklik göstərə bilər. Pioner və komsomol təşkilatlarının, şagird özünüidarəsinin rolunu artırmağın, onların iclaslarının səmərəliliyini yüksəltməyin tərbiyəvi əhəmiyyəti böyükdür. Şagird məktəbdə hiss etməlidir ki, onun sözü və fəaliyyəti ümumi işi yaxşılaşdırır. Bu cür hisslərin şagirdlərdə formalaşmasına pedaqoji cəmiyyət üzvləri kömək göstərə bilər.

Aşkarlıq haqqında qurultayın qaldırdığı məsələdən də tərbiyə işində istifadə olunmalıdır. Siyasi məruzədə deyilir: «...biz aşkarlığı daim saz işləyən sistemə çevirməliyik». Qurultayın bu müddəasına əsasən məktəbdə təlim-tərbiyə işi elə qurulmalıdır ki, şagirdlər, komsomolçular və pionerlər aşkarlığa məktəb illərindən alışsınlar. Hər bir komsomolçu, pioner və məktəbli öz fəaliyyəti barədə, tapşırılan iş haqqında yoldaşlarına hesabat verməyi bacarmalıdır.

Sov.İKP XXVII qurultayının götürdüyü belə bir siyasi istiqamət də daim diqqət mərkəzində saxlanmalı və ona dönmədən əməl edilməlidir: «Biz yeni qayda ilə işləməyi

öyrənməsək, ətalət və mühafizəkarlığın hər cür təzahürlərini aradan qaldıra bilməsək, vəziyyəti açıq gözlə qiymətləndirmək, onu olduğu kimi görmək cəsarətini itirsək bircə addım da irəliləyə bilmərik. Məsuliyyətsizliyə son qoymaq üçün hər şeyi açıq deməyə, hər şey barəsində səmimi danışmağa adət etmək lazımdır». Qurultayın bu göstərişi pedaqoji cəmiyyətin bütün təşkilatlarına, onun bütün üzvlərinə də aiddir.

Sosial və iqtisadi sahədə görülən işlərlə ideoloji iş arasında qarşılıqlı əlaqəyə dair qurultayın göstərişlərinin pedaqoji cəmiyyətin fəaliyyəti üçün, təlim-tərbiyə işinin səmərəliliyini artırmaq üçün böyük əhəmiyyəti vardır. Siyasi məruzədə deyilir ki, sözün real əsasdan ayrılması ideoloji söyləri ciddi surətdə qiymətdən salır. Məruzədə ibrətəməz misallar gətirilir, məsələn, göstərilir ki, biz mərhəmətsizlik və bürokratizmi pisləyib həssaslıq haqqında nə qədər mühazirə oxusaq da, adam idarələrdə, küçədə, mağazada kobudluğa rast gəlirsə, bu mühazirələrin heç bir faydası olmayacaqdır. Adamlar deyilənlərin və yazılanların böyük həqiqət olduğunu həyatda görməlidirlər. Biz tərbiyə işində məhz ideoloji işin bu prinsiplial məsələsinə istinad etməliyik.

Sosial-iqtisadi inkişafı sürətləndirmək uğrunda indi aparılan mübarizədə əlverişli ictimai şərait yaranır, tərbiyə işinin səmərəliliyini artırmaq imkanları genişlənilir. Lakin bu şəraitdə ideya-siyasi, əmək və mənəvi tərbiyənin sadələşdiyini güman etmək olmaz. Məhz sosial-iqtisadi inkişafın sürətləndirildiyi indiki dövrdə tərbiyə sisteminin bütün vasitələri tam işə salınmalıdır. Pedaqoji cəmiyyətin rayon şöbələri, ilk təşkilatları və bütün üzvləri gənc nəslin kommunist tərbiyəsinə indi daha fəal kömək etməlidirlər.

İdeologiya məsələlərini yekunlaşdıraraq Sov.İKP XXVII qurultayı belə bir nəticəyə gəlmişdir: «Cəmiyyətin yetkinlik dərəcəsini yüksəltmək, kommunizm qurmaq – şüur yetkinliyini daim yüksəltmək, insanın mənəvi aləmini zənginləşdirmək deməkdir». Buna görə də gənc nəslin həyata daha yaxşı hazırlanması sahəsində, şagirdlərin şüur yetkinliyini yüksəltmək sahəsində pedaqoji cəmiyyət üzvlə-

rinin göstərdiyi fəaliyyət sosializm cəmiyyətinin yetkinlik dərəcəsini yüksəltməyə kömək kimi qiymətləndirilməlidir.

Qurultay sosial-iqtisadi inkişafın sürətini artırmaqla, tərbiyə işi arasında qarşılıqlı əlaqədəki qanunauyğunluğu müəyyənləşdirməklə kifayətlənməmişdir. Siyasi məruzədə tərbiyə işinin digər köklü məsələlərinə də toxunulmuşdur. Məsələn, qurultay kültəvi təbirlərlə yanaşı tərbiyədə fərdi işin müasir dövrdə böyük əhəmiyyətə malik olduğunu xüsusi qeyd edərək göstərmişdir ki, «tərbiyə işində maksimum konkretlik olduqca vacibdir», «fərdi iş tərbiyənin ən zəruri formasıdır». Pedaqoji cəmiyyət kütləvi tədbirlərlə yanaşı öz qüvvələri ilə fərdi işi də bundan sonra gücləndirməlidir. Məsələn, cəmiyyət görkəmli xidmətləri, nümunəvi işi olan üzvlərini üzə çıxara, onları təbliğ edə, yubileylərini keçirə, qabaqcıl təcrübəsini əks etdirən sərgilər təşkil edə bilər.

Respublikamızda 48786 üzvü olan pedaqoji cəmiyyət fəaliyyət göstərir. Pedaqoji cəmiyyətin şəhər və rayon şöbələri, ilk təşkilatları öz işlərinə Sov.İKP XXVII qurultayının tələbləri baxımından yanaşmalı, həyata keçirilən tədbirlərin təkmilləşdirilməsinə, cəmiyyət üzvlərinin ideya-siyasi hazırlığının yüksəlməsinə, gənc nəslin kommunist tərbiyəsinin səmərəliliyinin artırılmasına, nəticə etibarlı ilə ölkənin sosial-iqtisadi inkişafının sürətləndirilməsinə kömək etməlidirlər.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1986, №7)

38. PEDAQOJİ TƏBLİĞAT YENİ MƏRHƏLƏDƏ

Pedaqoji təbliğatın səviyyəsini yüksəltmək, onun səmərəliliyini artırmaq məsələləri partiyanın ideoloji işinin ayrılmaz hissəsidir. Təsadüfi deyildir ki, bu məsələ məktəb islahatına dair sənədlərdə də xüsusi qüvvə ilə irəli sürülmüş və göstərilmişdir ki, təlim və tərbiyə sahəsində qabaqcıl iş təcrübəsinin öyrənilməsi, təbliği və tətbiqi ilə ciddi məşğul olmaq lazımdır.

Biz diqqəti məktəb islahatı baxımından pedaqoji təbliğatın, əsasən, yeni prinsip və vəzifələrinə cəlb etmək istərdik.

Birinci prinsip, yaradıcılıq təşəbbüslərinə qayğı göstərməkdən ibarətdir. Bu o deməkdir ki, təlim və tərbiyə sahəsində çalışan şəxslərin yaradıcılıq təşəbbüslərinə laqeydlik göstərmək olmaz. Onların yeni iş üsullarına qayğı ilə yanaşılmalı, təşəbbüsləri vaxtında öyrənilməli və obyektiv şəkildə qiymətləndirilməlidir.

İkinci prinsip, qabaqcıl iş nümunələrini üzə çıxarıb təbliğ etməkdir. İslahata aid sənədlərdə xatırladılır ki, hər cür iş üsulunu tələsik olaraq yeni və mütərəqqi iş üsulu hesab etmək olmaz. Yeni adlandırılan iş tərzini ətraflı sınaqdan keçirməmiş mexaniki surətdə, tələsik yaymaq və tətbiq etmək istənilən səmərəni verməz.

Üçüncü prinsip, islahata aid sənədlərin küll halında öyrənilməsi və təbliğini təmin etməkdən ibarətdir.

Pedaqoji biliklərin və pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi və yayılması ilə məşğul olan bütün təşkilatlar və mütəxəssislər pedaqoji təbliğatın qanun şəklini almış həmin prinsiplərini daim yadda saxlamalı və onlara ciddi əməl etməlidirlər.

Məktəb islahatı baxımından pedaqoji təbliğat iki başlıca istiqamətdə getməlidir.

Birinci istiqamət. Pedaqoji təbliğat islahatla əlaqədar olan materialların dərindən öyrənilməsinə və geniş təbliğinə kömək etməlidir. Məlumdur ki, xalq maarifinin inkişafında bir çox yeniliklər və sıçrayışlar olmuşdur. Lakin indiki məktəb islahatı öz əhatə dairəsi və ideya zənginliyi ilə əvvəlkilərdən xeyli fərqlənir. İslahatın bu üstünlüklərini, bütövlükdə sovet cəmiyyətinə gətirdiyi yenilikləri, onun yeni ideya və xüsusiyyətlərini ətraflı öyrənməklə geniş təbliğ etmək lazımdır. İslahatın mahiyyətini dərindən dərk etməyən şəxslər diqqəti onun yalnız bu və ya digər cəhətinə yönəldirlər; buna görə də islahatın tələblərinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsinə maksimum dərəcədə yardım etmək imkanından özlərini məhrum etmiş olurlar.

İkinci istiqamət. Pedaqoji təbliğat islahatın həyata keçirilməsi sahəsində qabaqcıl pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi

və geniş yayılmasına kömək etməlidir. Oxunan məruzələrdə və yazılan məqalələrdə pedaqoji təcrübənin qabaqcıllığı açılmalıdır. Dinləyici və ya oxucuya aydın şəkildə başa salmaq lazımdır ki, haqqında danışılan pedaqoji təcrübənin nəyi, hansı cəhətləri qabaqcıl hesab edilir. Pedaqoji təbliğat sözcülükdən azad olmalı, hansı şəraitdə hansı şərtlərə əməl edildikdə hansı nəticəni əldə etməyin mümkün olduğunu göstərən, dəfələrlə sınaqdan çıxan konkret nümunələrə əsaslanmalıdır.

Qabaqcıl pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi və yayılması ilə hazırda bir çox təşkilatlar və şəxslər – müəllimləri təkmilləşdirmə institutları, Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutu, pedaqoji institutlar, maarif şöbələri, məktəb rəhbərləri, pedaqoji cəmiyyət və s. məşğul olur.

Pedaqoji biliklərin təbliği, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi və yayılması ilə Azərbaycan SSR Pedaqoji Cəmiyyəti də məşğul olur. Gənc nəslin kommunist tərbiyəsi sahəsində Sov.İKP MK-nın və Sovet hökumətinin tədbirlərinin həyata keçirilməsinə fəal kömək göstərmək, pedaqoji biliklərin təbliği ilə məşğul olmaq cəmiyyətin Nizamnaməsindən irəli gələn başlıca vəzifələrdəndir.

Respublika Pedaqoji Cəmiyyəti maarif məsələlərinin təbliğinin müxtəlif formalarından istifadə edir. Bunlardan biri elmi-praktik konfranslardır. Respublikanın ayrı-ayrı rayonlarında və şəhərlərində keçirilən elmi-praktik konfranslarda cəmiyyətin üzvləri – elmi işçilər, müəllimlər, məktəb rəhbərləri, digər maarif işçiləri yaxından iştirak edirlər. Elmi işçilər konfranslarda müzakirə edilən problemlərin, əsasən, elmi-nəzəri cəhətlərinə diqqəti cəlb edirlərsə, müəllimlər, tərbiyəçilər və digər maarif işçiləri başlıca olaraq praktik məsələlərdən danışırlar. Eyni zamanda, həm pedaqoji təcrübə, həm də pedaqoji bilik təbliğ edilir, onların birliyi təmin olunur.

Məktəb islahatının tələbləri baxımından respublikanın bir çox rayonlarında, habelə Bakı şəhərində 1984-cü ilin mayından 1985-ci ilin martına qədər 18 elmi-praktik konfrans keçirilmişdir. Konfranslar «Məktəb islahatında

müəllim nüfuzu», «Məktəb islahatı baxımından pedaqoji institutlarda tələbələrin kommunist tərbiyəsi», «Məktəb islahatı və şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşdırılması», «Məktəb islahatı baxımından ictimai-humanitar fənlərin ideya təsirinin artırılması», «Məktəb islahatı və təlimin məhsuldar əməklə birləşdirilməsi» kimi aktual problemlərə həsr olunmuşdur.

Pedaqoji cəmiyyətin təşkil etdiyi rayonlararası təcrübə mübadiləsi də qabaqcıl təcrübənin üzə çıxarılması və yayılmasına əməli kömək göstərir. Cəmiyyətin Zəngilan, Cəbrayıl və Qubadlı rayonlarında rus dilinin tədrisi üzrə keçirdiyi seminar-müşavirələr həmin rayonların müəllimləri tərəfindən rəğbətlə qarşılanmışdır.

Qabaqcıl təcrübənin öyrənilməsi və geniş yayılmasında cəmiyyətin keçirdiyi müsabiqələrin əhəmiyyəti az olmur. Müsabiqələr müəllimlərdə təşəbbüskarlığın, yaradıcılığın artırılmasına, nümunəvi təcrübənin üzə çıxarılmasına imkan verir.

Beynəlmiləlçilik tərbiyəsi üzrə, Azərbaycan dili və ədəbiyyatın, rus dilinin tədrisi, təlimin təkmilləşdirilməsi üzrə 5 müsabiqə keçirilmişdir. Müəllimlər və digər maarif işçiləri müsabiqələrə böyük maraq göstərirlər. Hər dəfə müsabiqə barədə «Azərbaycan müəllimi» qəzetində elan verilir. Nəticəsi münəviflər heyətində və cəmiyyətin rəyasət heyətində müzakirə edilir və qaliblərə mükafatlar təqdim olunur.

Azərbaycan SSR Pedaqoji Cəmiyyətinin mərkəzi şurası nəzdində fəaliyyət göstərən kommunist tərbiyəsinin, təlim və təhsilin müxtəlif sahələrini əhatə edən 23 problem bölmə pedaqoji təbliğatın bir çox formalarından istifadə edir.

Göstərməliyik ki, məktəb islahatı, təbii olaraq, pedaqoji cəmiyyətin fəaliyyətində təşkilati cəhətlərə də təsir göstərmişdir. İslahatın əsas istiqamətlərində yazılmışdır ki, «pedaqoji biliklərin təbliğini gücləndirmək, qabaqcıl təcrübəni ümumiləşdirib yaymaq məqsədilə Ümumittifaq Pedaqoji Cəmiyyəti yaradılsın». İslahatın həmin tələbinə uyğun olaraq artıq əməli işə başlanmışdır. Bu yaxınlarda

SSRİ Maarif Nazirliyində müttəfiq respublikaların nümayəndələrindən ibarət Ümumittifaq müşavirəsi keçirilmiş və ittifaq üzrə pedaqoji cəmiyyət yaratmağın prinsipləri ətraflı müzakirə edilmişdir. İslahatla əlaqədar olaraq pedaqoji cəmiyyət qarşısında duran vəzifələrin öhdəsindən müvəffəqiyyətlə gəlmək üçün respublika pedaqoji cəmiyyətinin mərkəzi şurası, rayon və şəhər şöbələri, onun ilk təşkilatları söylərini xeyli artırmalıdır. Pedaqoji cəmiyyət öz fəaliyyətini yalnız tədris müəssisələrinin təlim-tərbiyə sahəsindəki təcrübəsini öyrənmək və yaymaqla məhdudlaşdırmamalı, təbliğatın hüdudlarını xeyli genişləndirməlidir.

Şagirdlərin əmək tərbiyəsi, təlimi və peşəyönümündə, onların məhsuldar əməyinin təşkilində baza müəssisələrinin xüsusi əhəmiyyətə malik olduğu islahatda ayrıca qeyd edilmişdir. Odur ki, pedaqoji təbliğat baza müəssisələrinin, geniş ictimaiyyətin şagirdlərlə apardığı tərbiyə işlərini də əhatə etməlidir. Pedaqoji təbliğatın bu sahələri pedaqoji cəmiyyət üçün yenidir. Buna görə də baza müəssisələrində əmək tərbiyəsi, təlimi və peşəyönümü üzrə problem bölmənin yaradılması istiqamətində müvafiq tədbirlər görülməsi zəruridir.

Məktəb islahatı baxımından ailə tərbiyəsi məsələləri üzrə təbliğatı da gücləndirmək vacibdir. Çünki ailə tərbiyəsinin yaxşılaşdırılmasında valideynlərin pedaqoji səriştəliliyini artıran tədbirlər sistemini genişləndirməyə islahat sənədlərində böyük əhəmiyyət verilmişdir.

Valideynlərin pedaqoji biliklərlə silahlandırılmasında, səriştəliyinin artırılmasında pedaqoji cəmiyyət öz sözünü deməlidir. Görünür, cəmiyyətin mərkəzi şurası nəzdində ailə tərbiyəsi problem bölməsinin təşkili məsələsinə də baxmaq lazım gələcəkdir.

Pedaqoji təbliğatın genişləndirilməsində mətbuatın, radio və televiziyanın rolu hamıya məlumdur. Lakin bu imkanlardan pedaqoji cəmiyyət indiyədək lazımınca istifadə etməmişdir. Məktəb islahatı sənədlərində deyilir ki, pedaqoji biliklərin yayılmasında mətbuatdan, televiziya və radiodan geniş istifadə olunmalıdır. İslahatın bu tələbinə

uyğun olaraq respublika pedaqoji cəmiyyəti mətbuat orqanları, radio və televiziya təşkilatları ilə əlaqə yaradıb, pedaqoji təbliğatın sistem şəklinə düşməsinə, müntəzəm və ardıcıl olmasına çalışacaqdır.

«Maarif və texniki-peşə təhsili sistemi pedaqoji kadrlarının hazırlanmasını təkmilləşdirmək, ixtisasını artırmaq, onların əmək və məişət şəraitini yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqında» Sov.İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin qərarı gənc imüəllimlərlə işin yaxşılaşdırılmasını, onların ideya-siyasi hazırlığına köməklik göstərilməsini, qabaqcıl pedaqoji təcrübə və biliklərlə silahlandırılmasına yardım edilməsini komsomola həvalə etmişdir. Komsomolun bu sahədəki fəaliyyətində, məsələn rayonlararası təcrübə mübadiləsi keçirilməsi, qabaqcıl təcrübənin üzə çıxarılması və yayılmasında pedaqoji cəmiyyət yaxından iştirak edə bilər və etməlidir.

Sov.İKP MK və SSRİ Nazirlər Sovetinin yuxarıda qeyd edilən qərarı Marksizm-Leninizm nəzəriyyəsinin, Sov.İKP siyasətinin, kommunist tərbiyəsi ilə əlaqədar aktual problemlərin müəllimlər, istehsalat ustaları və tərbiyəçilər tərəfindən əsaslı öyrənilməsinə diqqəti gücləndirməyi partiya təşkilatlarına tapşırılmışdır. Həmin vəzifələrin yerinə yetirilməsində partiya təşkilatlarına köməklik göstərmək pedaqoji cəmiyyətin rəyasət heyətinin, rayon və şəhər şöbələrinin, ilk təşkilatlarının, hər bir üzvünün müqəddəs borcudur.

Göründüyü kimi, respublikamızda pedaqoji təbliğat sahəsində, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi, ümumiləşdirilməsi və yayılması işində pedaqoji cəmiyyətin fəaliyyəti daha da gücləndirilməlidir. Pedaqoji təbliğatın nəinki hüdudları genişlənməli, onun məzmunu da təkmilləşməlidir. Pedaqoji təbliğat maarifin bir sıra yeni aktual məsələləri, o cümlədən təhsilin iqtisadi problemləri ilə də məşğul olmalıdır. İslahatla əlaqədar təhsilin miqyası xeyli genişlənir, ona ayrılan vəsait artır, istehsalın iqtisadi səmərəliliyinə təhsilin təsiri daha da güclənir. Təhsilin bu cür köklü iqtisadi məsələlərini hər bir maarif işçisi, hər bir

müəllim və valideyn aydın təsəvvür etməlidir. Pedaqoji təbliğat bu cəhətdən də onların köməyinə gəlməlidir.

Pedaqoji təbliğat sovet təhsil sisteminin burjua təhsil sistemindən köklü üstünlüklərini açmalı, burjua təhsil sisteminin sinfi, mürtəcə mahiyyətini təhlil etməli, kapitalist ölkələrində əməyin sosial bölgüsünü təhsilin spesifik şəkildə yenidən istehsal etdiyini, onu daha da möhkəmləndirdiyini konkret faktlarla, inandırıcı şəkildə göstərməlidir.

Pedaqoji təbliğat inkişaf etmiş sosializmin hərtərəfli təkmilləşdirilməsinə dair Sov.İKP-nin işləyib hazırladığı elmi strategiyadan çıxış etməlidir. Çünki o, inkişafımızın sosial-iqtisadi koordinatlarını daha aydın görməyə və buna uyğun hərəkət etməyə imkan verir.

İctimai həyatın digər sahələrində, xüsusən təsərrüfat sahəsində olduğu kimi, pedaqoji təbliğatda da realizm və yenilikçilik hissləri dialektik şəkildə bir-biri ilə qovuşmalıdır. Bu işdə pedaqoji mətbuatın təbliğatçı, təşviqatçı və təşkilatçı rolundan da bacarıqla və səmərəli istifadə edilməlidir.

Bir sözlə, pedaqoji biliklərin təbliği islahatın tələbləri səviyyəsinə qaldırılmalıdır.

(«Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 1985, №11)

39. PEDAQOGİKA İNSTİTUTUNUN MƏKTƏBLƏ ƏLAQƏSİ

Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutu məktəbin yenidən qurulmasında daha yaxından iştirak etmək məqsədi ilə bir sıra mühüm işlər görmüşdür. Hər şeydən əvvəl, tədqiqat problemlərinin müəyyənləşdirilməsi sahəsində əhəmiyyətli dönüş yaradılmışdır. İnstitutun kollektivi iki ildir ki, istehsalat təlimi, təlimin məzmunu, təlimin üsulları, şagirdlərin nitqini inkişaf etdirmək yolları, təlimin psixologiyası, tərbiyə məsələləri kimi problemlər üzərində işləyir.

Hazırda elmi işçilərimizin əksəriyyəti ayrı-ayrı fənlərin tədrisində şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək, onları dərstdə fəallaşdırmaq yolları üzərində çalışır.

Elmi işçilər məktəb haqqında qanuna uyğun olaraq, ibtidai siniflər üçün ana dili, Azərbaycan dili, rus dili proqramları, V-VIII siniflər üçün Azərbaycan dili və ədəbiyyatı, IX-XI siniflər üçün dülgər, çilingər peşələri üzrə proqramlar hazırlamışlar. Bu proqramlar indi məktəblərimizdə tətbiq edilməkdədir.

Qanuna əsasən institutun gördüyü işlərdən biri də, yeni proqramlara uyğun olaraq ibtidai siniflər üçün «Ana dili» və «Azərbaycan dili» dərslikləri tərtib etməsidir. Bu dərsliklərdən biri 31 nömrəli məktəbin III siniflərində sınaqdan keçirilmiş və xeyli təkmilləşdirilmişdir.

Respublika müəllimlərinin pedaqoji və metodik ədəbiyyata olan ehtiyacını qismən ödəmək məqsədi ilə institut 15 çap vərəqi həcmində «Elmi əsərlər» məcmuəsi nəşrinə başlamışdır. Bu məcmuənin birinci buraxılışı artıq çapdan çıxmışdır. Müəllimlər məktəb haqqında qanunun yerinə yetirilməsi ilə əlaqədar olan bir sıra məsələlər üzrə burada müvafiq material tapa bilərlər. Elmi əsərlərin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə nail olmaq üçün institutun ayrı-ayrı şöbələrində və elmi şurasında həmin əsərlər ciddi müzakirə edilir.

Əsərlərin elmi şurada hərtərəfli müzakirəsi tədqiqat işlərinin keyfiyyətinə olan tələbkarlığı artırmaq nöqtəyindən bütünlükdə yaradıcı kollektivimizə böyük təsir göstərir. İnstitutumuzun elmi işçilərinin yazdıqları əsərlərin müzakirəsi yalnız institut çərçivəsində məhdudlaşdırılmır. Bu əsərlər məktəblərdə, metodkabinetlərdə, müəllimlər arasında da müzakirə edilir.

Əsərlərin geniş müzakirəsi nəticəsində aşkara çıxarılmışdır ki, tədqiqat işlərimizdə bir sıra ciddi qüsurlar hələ də qalmaqda davam edir. Həmin nöqsanlara gələcəkdə yol verməmək üçün bəzi tədbirlər görülmüşdür. Məsələn, 1961-ci ildə öyrənilən mövzuların tədqiqat metodikası işlənmiş, yazılacaq əsərlərin prospektləri hazırlanmışdır.

İnstitutun yaradıcı kollektivi məktəbə daha yaxın olmaq üçün müəllimlərlə əlaqənin müxtəlif formalarından istifadə edir. İnstitutun vaxtaşırı təşkil etdiyi elmi-pedaqoji sessiya və müşavirələr müəllimlərlə əlaqəni möhkəmlətməyin

səmərəli formalarından birinə çevrilmişdir. Bu cəhətdən institutun elmi işçiləri tərəfindən Bakı, Kirovabad, Naxçıvan və Nuxa şəhərlərində keçirilmiş elmi-pedaqoji sessiyaların xeyirli olduğunu qeyd etmək lazımdır. Həmin sessiyalarda İnstitutumuzun əməkdaşları 52 mövzuda elmi və metodik məruzə etmişlər.

Məktəb və müəllimlərə daha konkret kömək etmək üçün institut məruzə mövzularının xüsusi siyahısını tərtib etmiş, BXMSŞ-ya və Bakı şəhərindəki bəzi məktəblərə göndərmişdir. Bir il ərzində institutun elmi işçiləri tərəfindən respublikanın ayrı-ayrı rayonlarında müxtəlif mövzularda onlarla mühazirə oxunmuşdur.

BXMSŞ yanındakı pedaqoji kabinet ilə birlikdə institutun Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi metodikası şöbəsinin işçiləri V-VI siniflər üçün yazılmış «Azərbaycan dilinin qrammatikası» dərsliyinin müzakirəsini təşkil etmişlər. Tarix-coğrafiya tədrisi metodikası bölməsinin təşəbbüsü üzrə tədris pedaqoji nəşriyyat işçilərinin və tarix müəllimlərinin iştirakı ilə institutda «Azərbaycan tarixi» vəsaiti müzakirə edilmişdir.

Məktəb və müəllimlərlə əlaqə formalarından biri də, «pedaqoji mühazirələr»dir. Bu sahədə də yaradıcı kollektivimiz bir sıra işlər görmüş və görür.

Tədqiqat işlərinə həvəs və maraq göstərən qabaqcıl müəllimlərin elmi və metodik səviyyələrini artırmaları, istehsalatdan ayrılmadan dissertant olmaları üçün institut onlara lazımi kömək göstərir. Təkcə keçən il institut 4 nəfər qabaqcıl müəllimi dissertant təsdiq etmişdir. Hazırda institutun 26 dissertantı vardır. Bunların əksəriyyəti götürmüş olduqları dissertasiya mövzuları üzərində müvəffəqiyyətlə işləyirlər. Məsələn, institutun dissertantı, İsmayılı qəsəbə orta məktəbinin direktoru İ.Həsənov yoldaş elmi-tədqiqat işini başa çatdırmış və müzakirə üçün təqdim etmişdir. Respublikanın əməkdar müəllimi P.Mamikonyan yoldaş institutun dissertantı olduğu üç il ərzində riyaziyyatın tədrisi metodikası üzrə namizədlik minimumlarını verib qurtarmış və dissertasiya əsərini başa çatdırmışdır.

Lakin institutda uzun müddət formal olaraq dissertant adı daşıyan bəzi yoldaşlar da vardır ki, onların işində hələ də irəliləmə hiss olunmur.

Dissertant və aspirantların işini asanlaşdırmaq məqsədi ilə keçən il institut pedaqogika, Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi metodikası, riyaziyyatın tədrisi metodikası, kimya tədrisi metodikası, Azərbaycan məktəblərində rus dili tədrisi metodikası üzrə namizədlik minimumu proqramları tərtib etmişdir. Keçən ilin axırında aspirantlardan 5 nəfəri təhsil müddətlərini qurtarmışdır. İnstitut bunlardan B.Əhmədov, K.Mikayılov, T.Əliyeva və F.Abdullayev yoldaşları kiçik elmi işi vəzifəsinə qəbul etmişdir.

İnstitut aspirantlara və aspiranturanı qurtaranlara lazımı kömək etməyi unutmur. Aspirantlardan 6 nəfəri RSFSR Pedaqoji Elmlər Akademiyasının müvafiq institutlarına elmi ezamiyyətə göndərilmişlər. Fərəhləndirici haldır ki, son vaxtlarda aspirantlar vaxtında müdafiə etməyə başlamışlar.

Bütün bunlarla yanaşı, məktəb və müəllimlərin iş təcrübəsini müşahidə etmək, qabaqcıl təcrübəni öyrənilib ümumiləşdirmək sahəsində ciddi nöqsanlarımız da vardır. Biz bəzi əsərlərimizdə məktəb həyatından kifayət qədər faktlar gətiririk. Lakin bu faktların əsərdə verilməsi təsviri hesabat xarakteri daşıyır; faktlar elmi surətdə təhlil edilmir.

Məktəb həyatına dair gətirilən misal və faktlara öyrənilməli olan obyekt kimi deyil, ayrı-ayrı fikirlərin həqiqiliyini sübut etmək üçün istifadə olunan dəlil kimi baxırıq. Əsərlərdə çıxarılan pedaqoji nəticələri eksperimentdə səthi yoxlayırıq. Buna görə də, hazırladığımız əsərlərin bir qismi elmi cəhətdən çox zəif olur.

Buna görə də, yazılacaq əsərlərin tədqiqat metodikasını və prospektini qabaqcadan işləyib hazırlamağa bundan sonra diqqəti daha da artırmaq zəruridir.

Məktəbdə müşahidə olunmuş dərslərin elmi işçi tərəfindən necə təhlil edildiyi və necə ümumiləşdirildiyi üzərində şəbələrin nəzarətini gücləndirməliyik.

Respublika müəllimlərinin metodik ədəbiyyata çox böyük ehtiyacı vardır. Buna görə də, müəllimlər Elmi-Tədqiqat

Pedaqogika İnstitutunu haqlı olaraq məzəmmət edirlər. Axı, m lliml ri elmi-metodik ədəbiyyatla təmin edəcək bařlıca m ssis  respublikada Elmi-T dqiqaq Pedaqogika İnstitutudur. Lakin institut 1961-ci ildə nəzərdə tutulmuř 22 adda 143 çap vərəqi həcmində əsər əvəzinə, cəmi 8 adda 53 çap vərəqi həcmində əsər n ř etdirə bilmiřdir. Bu isə belə bir institut  c n çox azdır. Ümid etmək olar ki, Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyi 1962-ci ildə instituta daha çox əsər n ř etdirmək imkanı verəcəkdir.

Biz m lliml rl  bilavasitə aparılan iřl r  diqqəti daha da artırmalıyıq. Bu mənada elmi iřcil rin apardıqları t dqiqaqın nəticələrinə v  məktəb iřinin müxtəlif məsələlərinə həsr edilən elmi metodik m řavir ləri xüsusilə ucqar rayonlarda tez-tez keçirmək, m lliml r arasında aspirantların sessiyalarına t řkil etmək qarřımızda duran vəzifələrdən biridir.

İnternat-məktəb, fəhlə və kəndli g nc l r məktəblərində təlim-tərbiyənin bir çox spesifik cəhətləri, məsələn, sinifd nk nar m řg l lərin t řkili, internat-məktəbdə geridə qalan řagirdl rl  aparılan iř, demək olar ki, hələ də t dqiqaq edilm miř qalır. İstehsalat təlimi, řagird istehsalat briqadası ilə onun əlaqəsi, politexnik təlimin bir sıra cəhətləri çox zəif öyrənilir ki, bu da institutun iřində ciddi nöqsandır.

İnternat-məktəbdə təlim-tərbiyə iřl rinin spesifik xüsusiyyətlərini nəzərə alan t dqiqaq əsərləri yaratmaq, istehsalat təlimi təcrübəsini dərindən öyrənib  mumil řdirm k lazımdır.

Söz yoxdur ki, elmi iřcil rin irəli sürdükləri metodik məsləhətlər məktəblərdə kütləvi řkild  sınaqdan keçirilməlidir. Geniř məktəb təcrübəsində tətbiq ediləcək hər hansı pedaqoji, metodik m s l h t, üsul və qayda əsasən baza məktəbində (Bakı ř h rinin Oktyabr rayonundakı 31 nömrəli məktəbdə) sınaqdan keçirilir. Yeri g lmiřk n, etiraf etməliyik ki, mövcud baza məktəbini biz hələ də əsl t dqiqaq laboratoriyasına çevirə bilm miřik.

Aparılan bütün t dqiqaq iřl rinin eksperimentdə sınaqdan keçirilməsini əsasən bir məktəblə m hdudlařdırmaq  z  də qüsur sayılmalıdır. Belə bir qüsuru aradan qaldırmaq və

institutun eksperimental bazasını genişləndirmək məqsədi ilə respublikada 10 istinad (5 kənd, 5 şəhər) məktəbi müəyyən edilməsi haqqında məsələ qaldırılmışdır.

İnstituta ayrıca bina verilməsində, bir sıra yeni şöbələrin yaradılmasında, illik nəşriyyat limiti müəyyən edilməsində və bir sıra başqa məsələlərdə Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyinin köməyinə institutun ehtiyacı vardır.

Bu cəhətdən imkan daxilində instituta göstəriləcək köməklik, şübhəsiz, respublikada pedaqoji elmlər üzrə tədqiqat işləri səviyyəsinin daha da yüksəlməsinə, müəllimlərlə əlaqənin möhkəmlənməsinə səbəb olacaqdır.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 15 iyun 1961)

40. QABAQCIL TƏCRÜBƏYƏ GENİŞ YOL

Təcrübə göstərir ki, təlim-tərbiyə işlərini həyatla, istehsalatla düzgün əlaqələndirən məktəb və müəllimlər Sov.İKP XXII qurultayının irəli sürdüyü vəzifələrdən birini – yeni insan tərbiyəsini daha müvəffəqiyyətlə həyata keçirirlər.

Qabaqcıl məktəb və müəllimin işində bir sıra xüsusiyyətlər müşahidə edilir. Onlar, hər şeydən əvvəl, təlim işinə yaradıcılıqla yanaşır, şablon halını almış təlim və tərbiyə üsulları və formalarına tənqidi münasibət bəsləyir, köhnəlmiş üsul və formaları bir yana atır, yeni üsul və formalar axtarıb tapır, bunları gündəlik işlərində sınaqdan keçirirlər.

Yaradıcılıqla işləyən, arayıb-axtaran belə müəllimlər respublikamızda da az deyildir. Bakı şəhərindəki 176 nömrəli məktəbin müəllimi Almas Vəlizadə, 190 nömrəli məktəbin müəllimi Mustafa Salamov, 7 nömrəli məktəbin müəllimi Hüsniyə Rzayeva, 44 nömrəli məktəbin müəllimi Ş.Əlizadə, 31 nömrəli məktəbin müəllimi Şəmsi Qasimov və bir çox başqaları buna misal ola bilər. Bunlar təlim-tərbiyə sahəsində əsl mayaklardır.

Təəssüflə qeyd edilməlidir ki, məktəbin həyatla əlaqəsini möhkəmlətməkdə, Sov.İKP yeni Proqramı tələblərinin həyata keçirilməsində qabaqcıl iş nümunəsi əldə edən müəllimlərin aşkar edilməsi, bu müəllimlərin işindəki üstün və

mütərəqqi cəhətlərin öyrənilməsi, təbliğ edilməsi sahəsində gördüyümüz işlər günün artan tələblərinə cavab vermir.

Biz indiyədək bu və ya digər müəllimin, bu və ya digər məktəbin qabaqcıl iş üsulu haqqında əsasən mətbuatda, məruzə və mühazirələrdə çıxış etməklə kifayətlənmişik. Lakin qabaqcıl təcrübənin geniş tətbiqi üçün az qayğı göstərmişik. İndi qabaqcıl iş təcrübəsi haqqında ancaq çıxış etmək, məlumat vermək azdır; belə təcrübənin bütün məktəblərdə bütün müəllimlər tərəfindən həyata keçirilməsinə çalışmalıyıq.

Qabaqcıl təcrübənin aşkar edilməsində, yayılmasında və geniş tətbiqində müəllimin özü böyük rol oynamalıdır. Müəllim gözləməməlidir ki, kənardan gəlib onun təcrübəsini öyrənəcək və yayacaqlar. Müəllim öz işinin təbliğatçısı olmalı, metodbirləşmələrdə pedaqoji şurada, rayon üzrə metodik müşavirələrdə çıxış etməli, jurnal və ya qəzetə məqalə verməli, «pedaqoji mühazirələr»də iştirak etməlidir.

Qabaqcıl təcrübəyə geniş yol açılmasında məktəbin xeyli imkanları vardır. Məsələn, müəllimlərin qarşılıqlı olaraq bir-birinin dərslərini dinləmələri, təcrübə və fikir mübadiləsi aparmaları, direktor və dərslər hissə müdirlərinin dərslərdə iştirak etmələri, pedaqoji şurada məsələlər qoyulması, diqqətəlayiq iş sistemi olan müəllimlərin aşkara çıxarılmasına xeyli təkan verə bilər.

Təcrübənin yayılmasında qabaqcıl təcrübə məktəbinin təşkili də faydalıdır. Qabaqcıl təcrübə məktəbində yaradıcılıqla çalışan müəllim az təcrübəli müəllimlər üçün dərslər təşkil edir, öz iş sistemi ilə onları tanış edir və pedaqoji ustalığı onlara öyrədir.

Xalq maarif şöbələrinin, xüsusən pedaqoji kabinetlərin işçiləri rayonda qabaqcıl təcrübənin aşkara çıxarılmasında, yayılmasında və tətbiqində yaxından iştirak etməlidirlər. Bunu Şamaxor rayon pedaqoji kabinetinin işində daha aydın görmək olur. Kabinetin müdiri N.Abdullayev yoldaş rayonda qabaqcıl məktəb və müəllimlərin iş təcrübəsini öyrənməyə ciddi səy göstərir.

Qabaqcıl məktəb və müəllimlərin aşkar edilməsində, onların iş təcrübəsini öyrənib yaymaqda Təkmilləşdirmə İnstitutunun imkanları az deyildir. Təkmilləşdirmə institutu təşkil etdiyi müxtəlif tədbirlər vasitəsilə, məsələn, həftəlik, aylıq kurs – seminarlarda qabaqcıl müəllimlərin məruzələrini, dinləyicilərlə canlı fikir mübadiləsi təşkil edə bilər, məzmunlu məruzələrin mətnini çoxaldıb məktəblərə göndərə bilər və s.

Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunun fəaliyyəti qabaqcıl təcrübənin öyrənilməsi və yayılması ilə bilavasitə bağlıdır. İnstitutun əməkdaşları müxtəlif mövzularda tədqiqat aparır, məktəbdə qabaqcıl təcrübəni ümumiləşdirərək, elmi əsərlər yazırlar. Məsələn, təkcə 1962-ci ildə institut 36 adda tədqiqat əsəri yazdığı planlaşdırmışdır. «İnternat-məktəbdə sinifdənkənar işlərin təşkili», «Axşam məktəblərində Azərbaycan dili dərslərinin təşkili», «Qabaqcıl riyaziyyat müəllimlərinin iş təcrübəsindən öyrənək», «Coğrafiyanın tədrisində şagirdlərə sosialist Vətəninə məhəbbət hissinin aşılması», «Pambıqçılıq üzrə istehsalat təliminin təşkili və keçirilməsi», «Əmək müəllimlərinin qabaqcıl təcrübəsi» və s. mövzularda yazılan əsərlər buna misal ola bilər.

İnstitut tədqiqat əsərlərinin nəşriyyat vasitəsi ilə çapındakı çətinlikləri və müəllimlərin arzularını nəzərə alaraq, 1961-ci ildən «Elmi əsərlər» məcmuəsi buraxmağa başlamışdır. «Elmi əsərlər» ayrı-ayrı fənlərin tədrisi metodikasına həsr edilir. «Elmi əsərlər»in 3-cü buraxılışı (pedaqoji və psixoloji məsələlər üzrə) çapdan çıxmış, 4-cü buraxılışı (fizika və riyaziyyatın tədrisi metodikası üzrə) isə mətbəədə yığılmaqdadır.

Vaxtaşırı keçirilən «Pedaqoji mühazirələr» qabaqcıl təcrübə mübadiləsi ocağına çevrilməkdədir. Qabaqcıl müəllimlərin böyük bir dəstəsi öz iş təcrübələrini məmnuniyyət hissi ilə ümumiləşdirir, məruzə hazırlayır, rayon və ya respublika «Pedaqoji mühazirələr»ində çıxış edir. Qabaqcıl müəllimlərin daha geniş kütləsini 1963-cü ilin mart ayında keçiriləcək XV respublika «Pedaqoji mühazirələr»inə cəlb etmək üçün Pedaqogika İnstitutu ciddi hazırlıq işləri aparır.

İnstitutun elmi işçiləri qabaqcıl təcrübənin elmi əsaslarda ümumiləşdirilməsinə bundan sonra da diqqəti artırmalıdır. Elmi işçi tam yəqin etməlidir ki, qabaqcıl təcrübənin elmi təhlilini verməyən, onu ümumiləşdirməyən əsər əsl elmi əsər ola bilməz; belə əsərin faydası və ömrü az olar.

İnstitut qabaqcıl təcrübənin öyrənilməsi və yayılmasının yeni formalarını axtarır. Son illərdə keçirilən elmi-metodik sessiyalar, metodik müşavirə və seminarlar bu axtarışa misal ola bilər.

Bir sözlə, qabaqcıl təcrübənin öyrənilməsi, yayılması və tətbiqi yeni dərslərdə bütün pedaqoji ictimaiyyətin diqqət mərkəzində olmalıdır.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 30 avqust 1962)

41. RESPUBLİKA XIII «PEDAQOJİ MÜHAZİRƏLƏRİ» QARŞISINDA

Respublika «Pedaqoji mühazirələri»nin hər il keçirilməsi bir ənənəyə çevrilmişdir. Təlim-tərbiyə sahəsində gözəl iş nümunələrinə nail olmuş qabaqcıl müəllimlərin, dərslərin müdiri, məktəb direktoru, metodist və digər maarif işçilərinin müəyyən hissəsi bu il də martın 26-28-də görüşəcək və öz təcrübələrinə dair geniş fikir mübadiləsi edəcəkdir.

Qabaqcıl iş tribunasına çevrilən «Pedaqoji mühazirələr» burada məruzə ilə çıxış edən müəllimləri öz təcrübələrini təhlil edib ümumiləşdirməyə alışdırır, təlim-tərbiyə işlərinin keyfiyyətini daha da yaxşılaşdırmaq üçün onları yeni, daha səmərəli yollar axtarmağa sövq edir; dinləyici müəllimlərdə fəallığı artırır, onlarda təşəbbüskarlığa, yaradıcılığa səbəb olur.

Məhz buna görə də, respublika «Pedaqoji mühazirələr»ində öz işlərinə dair məruzə ilə çıxış etmək arzusunda olan və bu məqsədlə məruzə mətnlərini instituta göndərən müəllimlərin sayı ildən-ilə artır.

Bu il «Pedaqoji mühazirələr»də oxunmaq üçün respublikanın müxtəlif rayonlarından mart ayının 10-dək 203 məruzə mətni alınmışdır. Bunlardan 45-i tərbiyəyə və təlimin ümumi məsələlərinə, 38-i Azərbaycan dili və

ədəbiyyatının tədrisinə, 31-i ibtidai məktəbdə təlim işlərinə, 27-si riyaziyyatın tədrisinə aiddir.

Respublika «Pedaqoji mühazirə»lərinə məruzə mətni təqdim etmiş olan maarif işçilərindən 128 nəfəri bu il öz iş təcrübələrinə dair məruzə ilə çıxış edəcəkdir ki, bunun da böyük bir əksəriyyəti, yəni 100 nəfəri respublikanın müxtəlif rayonlarındanıdır.

Müəllimlərimiz, Respublika XIII «Pedaqoji mühazirələr»ində təlim-tərbiyə işlərinin ən müxtəlif sahələrində maarif işçilərini əldə etdikləri son nailiyyətlərə dair məruzələr eşidəcəklər. Məsələn, burada «Məktəbin həyatla əlaqəsini daha da möhkəmlətmək sahəsində bizim vəzifələrimiz», «Şagird istehsalat briqadaları işinin təşkili təcrübəsindən», «Fizikanın tədrisində kənd təsərrüfatı texnikası elementlərinin öyrədilməsi», «Mən, kimya dərslərini kənd təsərrüfatı ilə necə əlaqələndirirəm», «Kimya dərslərində din əleyhinə tərbiyə», «Şagirdləri məhsuldar əməyə hazırlamaq təcrübəsindən», «Məktəbdə zavod» və s. mövzuda məruzələr oxunacaqdır.

Göyçay rayonunun Çaxırlı kənd məktəb müəllimi S.Mürsəlov yoldaş «Ədəbi qiraət dərslərini həyatla necə əlaqələndirirəm» mövzusunda oxuyacağı məruzəsində maraqlı fikirlər irəli sürür. O, nağıl və dastanlarda arzu olunan şeylərin həyatımızda həqiqətə çevrildiyini ədəbi qiraət dərslərində müqayisə vasitəsilə şagirdlərə başa salır. S.Mürsəlov yoldaş danışan sandığın indi radio, uçan xalçaların təyyarələr, yeraltı dünyanın metro, göylərə səfərin isə ballistik raketlər vasitəsilə süni peyk və planetlərin səmaya uçuşu olduğunu şagirdlərin nəzərinə çatdırır.

Qaryagin RXMŞ-nın müdiri Hüseynov yoldaş öz məruzəsində rayon üzrə şagird istehsalat briqadalarının iş təcrübəsini ümumiləşdirmişdir.

Respublika «Pedaqoji mühazirə»lərini mütəşəkkil keçirmək üçün Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunun elmi işçiləri əvvəlcədən ciddi hazırlıq işləri görmüşlər. Bu məqsədlə, ayrı-ayrı fənlərin tədrisinə dair nümunəvi mövzular hələ 1958-ci ilin noyabr ayında kitabça şəklində

çap etdirilib rayonlara göndərilmiş; institutun elmi işçilərindən bir qrupu «mühazirələr»ə yerlərdə hazırlıq məqsədilə respublikanın Astara, Lerik, Yevlax, Mir Bəşir, Qasım İsmayılov, Xanlar, Tovuz, Ağstafa, Zəngilan və s. rayonlarına ezam edilmiş; bəzi yerlərdə rayon «Pedaqoji mühazirə»ləri keçirilmişdir. Bütün bunların nəticəsində, bu il respublika «Pedaqoji mühazirə»lərinə keçən ilkindən xeyli artıq məruzə mətni daxil olmuşdur ki, institut bunlardan ən yaxşılarını seçib, oxunmasını məsləhət görmüşdür.

Təəssüflə qeyd etməlidir ki, bir sıra Rayon Xalq Maarif Şöbələrinin müdirləri respublika əhəmiyyəti olan belə bir ciddi tədbirə lazımi münasibət bəsləməzlər. Məsələn, Ağcabədi, Əli Bayramlı, Astraxanbazar, Ağsu, Qonaqkənd, Quba, Qusar, Laçın, Mərəzə, Neftçala, Salyan, Xudat və s. rayonlardan bir dənə də olsun məruzə mətni alınmamışdır.

Respublika «Pedaqoji mühazirə»lərinə hazırlıq məqsədilə institutun elmi işçilərindən Ə.Əfəndizadə, Y.Əfəndiyev, İ.Fərəcov, M.Həmzəyev yoldaşlar Səfəraliyev, Ağstafa, Lerik, Jdanov, Qubadlı, Zəngilan, Xanlar və başqa rayonlara ezam edilmişlər. Buna baxmayaraq, həmin rayonların maarif şöbə müdirləri nəinki rayon üzrə «Pedaqoji mühazirə» keçirməmişlər, hətta öz rayonlarında müəllimlərin nümunəvi iş təcrübələrini aşkar edib, bu barədə məruzə mətnlərinin göndərilməsini də təşkil etməmişlər.

Dağlıq Qarabağ Muxtar Vilayətinin rayonlarında və Kirovabad şəhərində də maarif işçiləri pedaqoji mühazirələrə lazımi əhəmiyyət vermirlər.

DQMV-da 2.512 müəllim olduğuna baxmayaraq, vilayətin bütün rayonlarından yalnız bir, respublikanın ikinci böyük şəhəri olan Kirovabaddan da bircə müəllim respublika «Pedaqoji mühazirə»lərində öz iş təcrübəsi barədə çıxış etmək arzusunda olduğunu bildirmişdir.

Bakı şəhəri və onun rayon məktəblərində bacarıqlı, gözəl iş nümunəsi olan, öz təcrübəsi haqqında başqalarına danışmağı arzulayan müəllimlər az deyildir. Lakin Bakı Xalq Maarif Şöbəsi və onun rayon şöbələri bu cür müəllimlər üçün tribuna yaratmaqdan; onlar üçün rayon «Pedaqoji mühazirə»ləri təşkil etməkdən; qabaqcıl

müəllimlərin respublika «Pedaqoji mühazirə»lərində çıxışa cəlb edilməsindən nədənsə tamamilə kənarda qalmışdır.

Bütün bunlarla yanaşı, nəcib və son dərəcə faydalı bir iş olan «Pedaqoji mühazirə»lərin təşkili və keçirilməsində bu il gözəl nümunələr göstərən rayonlarımız az olmamışdır. Məsələn, Lənkəran, Qutqaşen, Qaryagin, İmişli, İsmayilli rayon xalq maarif şöbələri öz məktəblərində yaradıcılıq işi ilə məşğul olan və təlim-tərbiyə sahəsində yaxşı nəticələr əldə edən müəllimləri qabaqcadan müəyyənləşdirmiş; onların «Pedaqoji mühazirə»lərdə çıxış etmələrini lazım bilmiş; bu müəllimlərin mövzularını dürüştləşdirmiş; məruzənin yazılıb təqdim edilməsi müddətini təyin etmiş və nəhayət hazır mətnləri Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutuna göndərmişlər.

Şamxor, Qazax, Ağdam, Göyçay rayon xalq maarif şöbələri isə ancaq yuxarıda göstərilənlərlə kifayətlənməmişlər; onlar bu sahədə daha irəliyə getmişlər. Həmin rayon xalq maarif şöbələri öz rayonları üzrə «Pedaqoji mühazirə»lər də keçirmişlər. Mühazirələr zamanı bəyənilmiş daha keyfiyyətli məruzələrin isə respublika «Pedaqoji mühazirə»lərində oxunmasını məsləhət görmüşlər.

Naxçıvan Muxtar Sovet Sosialist Respublikasında da maarif orqanı işçiləri bu il «Pedaqoji mühazirə»lərin yüksək səviyyədə keçirilməsi üçün öz qüvvələrini əsirgəməmişlər. Bunun da nəticəsində onlar düzgün olaraq, əvvəlcə ayrı-ayrı rayonlarda, sonra isə Naxçıvan MSSR üzrə «Pedaqoji mühazirə»lər təşkil etmişlər.

Bu cür tədbirlərin nəticəsində Şamxor, Qutqaşen, Göyçay, Qazax, Ağdam və Naxçıvan rayonlarından respublika «Pedaqoji mühazirə»lərinə daha çox mətn gəlmişdir. Respublika «Pedaqoji mühazirə»lərinə məsələn, Şamxor rayonundan 20, Qutqaşen rayonundan 17, Naxçıvan MSSR-dən 19, Ağdam rayonundan 20, Lənkəran rayonundan 16 məruzə mətni daxil olmuşdur.

Respublika «Pedaqoji mühazirə»lərinə hazırlıq sahəsində Şamxor, Qazax, Göyçay, Ağdam, Qutqaşen rayon maarif şöbələrinin iş təcrübəsi bütün rayonlara nümunə olmalıdır.

(«Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 19 mart 1959)

KİTABIN İÇİNDƏKİLƏR

TƏRTİBÇİDƏN.....	3
I. PEDAQOJİ ELMİN BƏZİ METODOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ	
1. О некоторых методологических вопросах изучения закономерностей и законов в педагогике.....	7
2. Sov.İKP XXV qurultayı və şəxsiyyətin formalaşması məsələləri (Birinci məqalə).....	20
3. Sov.İKP XXV qurultayı və şəxsiyyətin formalaşması məsələləri (İkinci məqalə).....	30
4. Sov.İKP XXV qurultayı və şəxsiyyətin formalaşması məsələləri (Üçüncü məqalə).....	39
5. Sov.İKP XXV qurultayı və şəxsiyyətin formalaşması məsələləri (Dördüncü məqalə).....	52
6. Sov.İKP XXV qurultayı və şəxsiyyətin formalaşması məsələləri (Beşinci məqalə).....	66
7. Sov.İKP XXV qurultayı və şəxsiyyətin formalaşması məsələləri (Altıncı məqalə).....	81
8. Sov.İKP XXV və XXVI qurultayları ideyası, əmək, mənəvi tərbiyənin vəhdəti, tərbiyəyə kompleks yanaşma haqqında.....	94
9. Milli müstəqilliyimiz, milli dövlətçiliyimiz və milli pedaqogika.....	108
II. TƏLİM HAQQINDA YENİ NƏZƏRİYYƏ	
10. Təlimin üsul və priyomlarının elmi əsaslarını öyrənmək zəruriyyəti haqqında.....	112
11. İdrak nəzəriyyəsi və təlimin bəzi məsələləri.....	125
12. Təlimin mahiyyəti haqqında.....	138
13. Yeni təlim nəzəriyyəsi.....	158
14. Yeni pedaqoji təfəkkür.....	167
15. Təlimin tərbiyələndirici xarakterinə dair.....	174
16. Təlim tərbiyənin başlıca vasitəsi kimi.....	185
17. Dünyagörüşünün formalaşdırılması məsələləri..	196

III. MİLLİ PEDAQOGİKA TƏRBIYƏNİN ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİ HAQQINDA

18. Tərbiyə nəzəriyyəsi və bunu bilməyin praktik əhəmiyyəti.....	209
19. Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi (Birinci məqalə).....	212
20. Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi (İkinci məqalə).....	234
21. Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi (Üçüncü məqalə).....	238
22. Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi (Dördüncü məqalə).....	247
23. Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi (Beşinci məqalə).....	251
24. Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi (Altıncı məqalə).....	259
25. Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi (Yeddinci məqalə).....	271
26. Milli pedaqogikada tərbiyə nəzəriyyəsi (Səkkizinci məqalə).....	280

IV. PEDAQOJİ PROSESİN BƏZİ SPESİFİK MƏSƏLƏLƏRİ

27. Müəllim kimdir?.....	290
28. Təhsil islahatı və pedaqoji prosesin bəzi nəzəri məsələləri.....	297
29. Pedaqoji cərəyanlar hansılardır və milli pedaqogika onları necə qiymətləndirir.....	309
30. Azərbaycanda pedaqoji terminologiyanın vəziyyəti necədir?.....	325
31. Elmin əsasları və tədris fənni.....	330
32. Pedaqoji elmin əlifbası.....	334

V. QABAQCIL TƏCRÜBƏNİN KÜTLƏVİ ŞƏKİLDƏ ÖYRƏNİLMƏSİ VƏ YAYILMASI

33. «Azərbaycan məktəbi» respublikamıza nə verir?.....	339
--	-----

34. Pedaqoji məsləhətlərin elmi əsaslarını öyrənməyə diqqəti artırmaq.....	345
35. Nəzəri hazırlığımızı artırmaq.....	350
36. Uşaqların tərbiyəsində məktəb, ailə və ictimaiyyətin əlbir işinin ictimai-siyasi və elmi-pedaqoji əsaslarına dair.....	352
37. Pedaqoji biliklərin təbliğini dövrün yüksək tələbləri səviyyəsinə qaldırmalı.....	364
38. Pedaqoji təbliğat yeni mərhələdə.....	375
39. Pedaqogika institutunun məktəblə əlaqəsi.....	381
40. Qabaqcıl təcrübəyə geniş yol.....	386
41. Respublika XIII «Pedaqoji mühazirələri» qarşısında.....	389