

**NURƏDDİN KAZIMOV**

**SEÇİLMİŞ ƏSƏRLƏRİ**

**XV CİLD**

**PEDAQOJİ USTALIĞIN PROBLEMLƏRİ**

**(tədris proqramı və dərs vəsaiti)**

**ÇAŞIOĞLU**

**2011**

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

müddəaları həm bütün təkmilləşmə və yenidən hazırlanma institutlarında, həm də Sumqayıt və Bakı şəhərlərinin bəzi məktəblərində tətbiq edilmişdir.

Toplanmış 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?», «Razılışmaq olmaz. Nə üçün?», «Qadağalar davam edir və yaxud xalqımızın səsi respublikadan kənarda niyə eşidilmir?», «Milli birlik yolunda maneələri kimlər yaradır?», «Bu da təxribatdır», «Siyasi şüur tələbələrə nə üçün lazımdır?», «Soy adımız və Milli mənsubiyyətimiz», «Azərbaycan diplomatiyası necədir, necə görmək istərdim», «Открытое письмо послу Российской Федерации в Азербайджане господину В.Шонии» kimi bir çox siyasi məzmunlu atamın yazılarını kitabxanalarda tapmaq mümkün olmadı. Bunlardan əlavə, III siniflər üçün eksperimental «Ana dili» dərsliyi (Bakı, Azərbaycan Qiyabi Pedaqoji İnstitutunun nəşriyyatı, 1959), 1963-cü ildən 1971-ci ilədək Y.Şirvanla, 1988-ci ilədək müstəqil çap olunan «Ana dili» dərsliyi, «Maarif» nəşriyyatı tərəfindən 1978-ci ildə çap olunmuş «Ulyanovlar ailəsində tərbiyə məsələləri» və 1996-cı ildə nəşr edilmiş «Pedaqogika» dərsliyi, 2001-ci ildə «Ağrıdağ» nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş «Milli Pedaqogika yollarında» adlı monoqrafiya hazırkı «Əsərlər»ə daxil edilməmişdir.

Bunlardan əlavə, Nurəddin müəllimin bilavasitə rəhbərliyi, redaktəsi və iştirakı ilə ərsəyə gələrək işıq üzü görmüş bir sıra əsərlər, o cümlədən «Azərbaycan Milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğət» (Bakı, Oka Ofset nəşriyyatı, 2005), «Pedaqogika kafedrası üzrə təhsil proqramı» (Kurrikulum) (ADU nəşriyyatı, Bakı 2007) bu «Əsərlər»dən kənar qalmışdır. «Çaşıoğlu» nəşriyyatı tərəfindən 2005-ci ildə albom formasında çap olunmuş «Məktəb pedaqogikası sxemlərdə» adlı maraqlı əsəri də cildlərə daxil etmək mümkün olmamışdır.

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

Ayrı-ayrı toplularda çap olunan bütün əsərlərin bu və ya digər dərəcədə Milli pedaqogika ideyaları ilə əlaqədar olduğunu nəzərə almağı oxuculardan xahiş etməyi özümüzə borc bildik.

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

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

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

- I cild:** *Müqayisə nəzəriyyəsinin formalaşması.*  
**II cild:** *Pedaqoji prosesdə müqayisədən istifadənin zəruriliyi.*  
**III cild:** *3-cü siniflərdə «Ana dili» dərslisinin məzmunu və tədrisinə dair (Şəkilsiz çap edilir).*  
**IV cild:** *4-cü siniflər üçün «Oxu» dərsliklərinin məzmunu (Şəkilsiz çap edilir).*  
**V cild:** *Milli pedaqogikanın həyatdan şüurlara, oradan auditoriyalara və məktəblərə süzülməsi.*

- VI cild:** *İctimai-siyasi problemlərə pedaqoji müdaxilə.*
- VII cild:** *Milli pedaqogikada tərbiyə məsələləri.*
- VIII cild:** *Psixoloji inkişaf pedaqoji prosesin tərkib hissəsi kimi.*
- IX cild:** *Pedaqoji fikir tarixindən səhifələr.*
- X cild:** *Elmi-pedaqoji məsələlər Milli pedaqogika işığında.*
- XI cild:** *Pedaqoji prosesin bəzi ümumi məsələləri .*
- XII cild:** *Milli pedaqogikadan qidalanan orta təhsil pedaqogikasının məzmunu.*
- XIII cild:** *Milli pedaqogikadan qidalanan ali təhsil pedaqogikasının məzmunu.*
- XIV cild:** *Nurəddin Kazımov haqqında bibliqrafik məlumat.*

Haqqında sözü gedən XV cildin daha kamil çıxmasında öz köməkliyini əsirgəməyən «Pedaqogika» kafedrasının əməkdaşlarına, xüsusən Məhbubə Ələkbərovaya, Vidadi Bəşirova, Oktay Abbasova; komputerdə cildi yığan əməkdaşlara Səidə Qəmbərovaya, Fatimə Mancanovaya və texniki redaktor Sədaqət Yusifovaya müəllif öz minnətdarlığını bildirir.

Sonda onu da nəzərə almağı faydalı hesab edirik ki, «Seçilmiş əsərlər»in XIV cildi çapdan çıxandan sonra Nurəddin müəllimin 2010-cu ildə iki dərslisi və bir neçə digər materialları da işıq üzü görmüşdür. Onlardan birini («Pedaqoji ustalığın problemləri»ni) XV cilddə, digərini isə XVI cildə nəşr etmək qərarına gəldik.

*Tədris proqramı*  
*Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirinin*  
*24 sentyabr 2009-cu il tarixli, 1033 nömrəli əmri ilə*  
*təsdiq edilmişdir.*

## PROQRAMIN İZAHAT VƏRƏQİ

Müəllimi şöhrətləndirən, onu şagirdlərin, həmkarlarının, valideynlərin, ümumən xalqımızın gözündə ucaldan amillərdən biri pedaqoji ustalığa onun sahib olmasıdır. Bu həqiqəti təhsil işçiləri, xüsusən müəllimlərimiz bilir və onların böyük əksəriyyəti düzgün olaraq pedaqoji ustalıq sorağına düşür. Bu istək, bu arzu pedaqoji ustalığın faydalı sirlərinə bələd olmağın ən vacib şərtlərindəndir. Atalar haqlı deyib: niyyətin hara, mənzilin ora!

Belə bir xeyirxah niyyətə, belə bir kaşkəşanlı mənzilə uğurla daxil olmağın, onun zənginliyindən alınacaq-üzüağ faydalanmağın ikinci vacib şərti də vardır. Bu şərti də bilmək, onu nəzərə alıb əməl etmək də gərəkdir. Bu şərt ən güclü daxili psixoloji inamla əlaqədardır. Pedaqoji ustalığa sahib olmaq istəyən müəllim öz gücünə, öz qüdrətinə inanmalıdır; inanmalıdır ki, pedaqoji ustalıq göydəndüşmə deyil, allah vergisi də deyil; onun ən etibarlı yolu şəxsi zəhmətdir, qarşıya çıxan hər cür çətinliyə sinə gərmək, onu aradan qaldırmağa qadir olmaqdır.

Bu «çətinliklərdən» üçün burada nəzərə çarpdırmaq olar. Əslində onları çətinlik adlandırmaq da düzgün deyil (bu səbəbdən həmin sözü dırnaqcığa almışdıq), adi müəllimin gündəlik görməli olduğu işlərdir: 1. pedaqoji ustalığın sirlərini araşdıran mövcud ədəbiyyatla tanış olmağa can atmaqdır; 2. Pedaqoji ustalıq sahiblərinin iş təcrübəsini müşahidə edib öyrənməyə çalışmaqdır və 3. Öz iş təcrübəsini daim təhlil etməyə, nöqsanlarını və uğurlarını üzə çıxartmağa, səbəblərini araşdırıb, iş üslubunu təkmilləşdirməyə səy göstərməkdir.

Mövcud ədəbiyyata nəzər salaq; görək pedaqoji və metodik ədəbiyyatda pedaqoji ustalıq probleminin hansı aspektləri nə dərəcədə işıqlandırılmışdır. Pedaqoji və metodik mövzuda yazılmış mənbələrlə tanışlıqdan məlum olur ki, pedaqoji ustalıq haqqında az fikir söylənməmişdir. Hətta 1999-cu ildə Həmzə Əliyevin «Pedaqoji ustalığın əsasları», 2008-ci il

də Akif Nəzərov və Razim Məmmədovun «Pedaqoji ustalıq» adlı kitabçaları çap olunmuşdur. Düşünürük ki, həmin kitabçalar pedaqoji ustalıqla maraqlanan müəllimlərin maariflənməsində müəyyən faydalı rol oynamışdır. Lakin, təəssüf ki, adlarını çəkdiyimiz kitabçalar pedaqoji ustalıq adlansalar da onların məzmununda pedaqoji ustalıqın mahiyyətinin ayrı-ayrı aspektləri deyil, daha çox təhsilin bir-biri ilə daxili məntiqi əlaqələri açılmayan sahələri şərh edilir. Nəticədə pedaqoji ustalıq məfhumunun bir çox aspektləri, o cümlədən, onun nə demək olduğu, pedaqoji ustalıqın ümumiləşmiş məfhum olub-olmadığı, pedaqoji ustalıq məfhumunun tədris müəssisələri çərçivəsi ilə məhdudlaşb məhdudlaşmadığı, pedaqoji ustalıq məfhumunun yalnız müəllimlərə məxsus olub-olmadığı oxucu üçün müəmmalı qalır. Halbuki, bu qəbildən olan məsələlərə aydınlıq gətirilməsi pedaqoji ustalıq məfhumunun mahiyyətini dərk etməkdə az əhəmiyyətə malik deyil. Yuxarıda ifadə olunmuş suallara qismən cavab verilməsi halları var.

Biz 2004-cü ildə Rusiyada «Prospekt» nəşriyyatı tərəfindən prof. L.P.Krivşenkonun redaktorluğu ilə çap olunmuş «Pedaqoqika» adlı kitabı nəzərdə tuturuq. Həmin kitabın 171-172-ci səhifələrində pedaqoqun (müəllimin yox) ustalığı barədə yığcam məlumat vardır. Orada pedaqoq ustalığının mahiyyəti belə dəyərləndirilmişdir: «Pedaqoq ustalığı-biliklərin, peşə bacarıqlarının, şəxsi keyfiyyətlərin və təcrübənin qovuşması deməkdir».

Bu anlayışla tam razılaşmasaq da, onu irəliyə doğru atılmış ciddi addım hesab etmək lazımdır.

Bundan əlavə, orada pedaqoji bacarıqlar qruplaşdırılmışdır: dərkətmə bacarıqları, quraşdırma bacarıqları, təşkilatçılıq bacarıqları, ünsiyyət bacarıqları və tətbiqi bacarıqlar.

Dərkətmə bacarıqlarına pedaqoji hadisələri müşahidə etmək, onları təhlil etmək, ümumiləşdirmək və nəticələr çıxarmaq bacarıqları daxil edilir.

Quraşdırma bacarıqlarına aiddir: tərbiyəvi tədbirləri plan-

laşdırmaq, təşkil edib keçirmək.

Təşkilatçılıq bacarıqlarına aiddir: şagirdlərdə fəaliyyət göstərməyə maraq oyatmaq, onların rəngarəng işlərini təşkil etmək, istiqamət vermək, rəhbərlik etmək.

Ünsiyyət bacarıqlarına aiddir: şagirdləri başa düşməyi bacarmaq, onlarla ünsiyyət qurmağı bacarmaq, fikir mübadiləsinə alışdırmaq və s.

Tətbiqi bacarıqlara aiddir: lazım gələrsə rəqs etməyi bacarmaq, şəkil çəkməyi, şeir oxumağı, nəğmə oxumağı, və s. bacarmaq.

Bəri başdan etiraf edək ki, pedaqoji ustalıq məfhumunun tətbiqi sahəsi tədris müəssisələri ilə məhdudlaşmır. Ondan kənarlarda da müşahidə olunur. Məsələn, ailə tərbiyəsində, yaxud hərbi hissələrdə və ya əmək-islax koloniyalarında tərbiyəvi tədbirlər həyata keçirilir. Bu cür tədbirlərdə pedaqoji ustalıq sahəsində uğur qazanmaq halları olur. Bu cür həyat faktları göstərir ki, pedaqoji ustalığın tətbiqi sahəsini tədris müəssisələri ilə məhdudlaşdırmaq düzgün deyil.

Milli pedaqogikada belə hesab edilir ki, ***pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi bütün sahələrdə*** pedaqoji ustalığa yiyələnmək imkanı olur. Milli pedaqogikada sübut olunduğu kimi, təlimin, tərbiyənin, təhsil və pedaqoji inkişafın vəhdəti elə pedaqoji prosesdir. Azacıq diqqət yetirən şəxs yəqin edər ki, pedaqoji ustalıq məfhumu pedaqoji proses məfhumundan törəmədir. Deməli, pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi bütün sahələrdə pedaqoji ustalığın reallaşması üçün münasib obyektiv şərait olur. Belə bir obyektiv şəraitin mövcudluğundan istifadə edərək pedaqoji ustalığı özündə formalaşdırmaq işi pedaqoji prosesin rəhbərlərindən də asılıdır.

Məlum olduğu kimi, pedaqoji proses müxtəlif səviyyələrdə həyata keçirilir: sinif müəllimi səviyyəsində, fənn müəllimi səviyyəsində, sinif rəhbəri səviyyəsində, məktəb direktoru və onun müavinləri səviyyəsində, kitabxana müdiri səviyyəsində və s.

Ali məktəbdə də belədir. Orada da pedaqoji prosesə rəh-

bərlik səviyyələri müxtəlifdir: rektor səviyyəsində rəhbərlik, prorektorlar, dekanlar, kafedra müdirləri səviyyəsində rəhbərlik, fənn müəllimləri səviyyəsində rəhbərlik. Aydındır ki, pedaqoji prosesə rəhbərlik səviyyəsindən asılı olaraq pedaqoji ustalığın xüsusiyyətləri özünəməxsusluğu ilə fərqlənməlidir. Bununla yanaşı, hansı səviyyədə təzahür etməsindən asılı olmayaraq pedaqoji ustalıq üçün ümumi olan əlamətlər də yox deyildir.

Burada məqsədimiz müxtəlif səviyyələrdə cərəyan edən, pedaqoji proses zamanı özünü göstərən pedaqoji ustalıqları səciyyələndirən ümumi xüsusiyyətləri öyrənməkdən və hərsinə xas olan spesifik əlamətləri araşdırmaqdan ibarət deyil. Burada məqsədimiz yalnız müəllim fəaliyyəti ilə bağlı olan pedaqoji ustalıq məfhumuna, müəllimin pedaqoji ustalığına aydınlıq gətirməyə təşəbbüs göstərməkdir.

Nəinki ümumiyyətlə pedaqoji ustalığın, hətta müəllimin pedaqoji ustalığının nədən ibarət olduğunu elmi cəhətdən əsaslı, inandırıcı şəkildə açmaq o qədər də asan iş deyil. Hər halda bu istiqamətdə ilk addım da olsa atılmalıdır.

Müəllimin pedaqoji ustalığının mürəkkəb məfhum olduğunu bir neçə cəhətdən açmaq mümkündür. Əvvəla, müəllim də ümumi məfhumdur; müəllim deyəndə bəziləri əsasən hansısa fənni tədris edən şəxsi nəzərdə tuturlar. İkincisi, müəllim konkret fənni hansısa sinifdə tədris edir; üçüncüsü, bu sinif ibtidai məktəbdə, yaxud tam və ya tam olmayan orta məktəbdədir; yaxud, dördüncüsü, müəllim orta və ya ali məktəbdə fəaliyyət göstərir; beşincisi, müəllimlər eyni fənni deyil, müxtəlif fənləri tədris edirlər; altıncısı, müəllimin biri aşağı sinif şagirdləri ilə, digəri orta sinif şagirdləri ilə, bir başqası ali məktəbdə tələbə ilə işləyir; yeddincisi, müəllim müxtəlif səviyyəli valideynlərlə təmasda olur; müəllim müxtəlif xarakterli həmkarları ilə, direktor və ya onun müavinləri ilə, rektor, yaxud prorektorlarla, dekan və ya kafedra müdirləri ilə ünsiyyətdə olur və s.

Bu cür rəngarəng həyat faktlarından təbii olaraq sual ya-

ranır: hansı müəllimə nəzərən, hansı fənni harada tədris edən müəllimi nəzərdə tutaraq pedaqoji ustalığın mahiyyətini açmaq daha çox məqsədə uyğun hesab edilə bilər? Bizim fikrimizcə, onlardan heç birini! Nə üçün? Çünki, heç bir məktəbə, heç bir fənnə, heç bir müəllimə üstünlük verməyə bəraət qazandırmaq mümkün deyil. İstər şəhər məktəbində olsun, istərsə kənd məktəbində; istər fizika fənni tədris edilsin, istərsə Azərbaycan dili; istər orta məktəb olsun, istərsə ali məktəb, fərqi yoxdur, fənni tədris edən müəllimdir, nəzərdə tutulan ideal müəllimdir. Müəllim deyəndə Azərbaycan Respublikasında fəaliyyət göstərən konkret müəllimlərin hamısı nəzərdə tutulur.

Vəzifəmiz, heç bir cəhətdən fərq qoymadığımız ideal müəllimin pedaqoji ustalığını səciyyələndirməli olan keyfiyyətləri burada müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Bu cür keyfiyyətlər Milli pedaqogikada üç böyük qrupa ayrılır: müəllimin pedaqoji ustalığının əsasən metodik cəhətlərini səciyyələndirən keyfiyyətlər, pedaqoji ustalığın əsasən ümumpedaqoji cəhətlərini səciyyələndirən keyfiyyətlər və həmin müəllimin vətəndaş kimi fəaliyyətini səciyyələndirən keyfiyyətlər.

## **PROQRAMIN MƏZMUNU**

### **I Mövzu. Milli pedaqogika pedaqoji ustalığın bəzi ümumi məsələləri haqqında.**

Pedaqoji ustalığın ümumi məsələləri.

Pedaqoji ustalıq məfhumunun ədəbiyyatda qoyuluşuna dair.

Pedaqoji ustalığın pedaqoji proseslə bağlılığı.

Pedaqoji proses rəhbərlərinin müxtəlif olmaları və bunun pedaqoji ustalığa dəxli.

Müəllimin pedaqoji ustalığı məfhumunun mürəkkəbliyi.

### **II Mövzu. Ustad müəllim fəaliyyətinin planlaşdırılması.**

Öz fənnini ustad müəllimin mükəmməl bilməsi.

Öz fənninin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən şüurlu və möhkəm mənimsənilməsini ustad müəllimin təmin etməsi.

Fənnin tədrisinin ustad müəllim tərəfindən planlaşdırılması.

Ustad müəllimin ümumi mədəni hazırlığı.

Ustad müəllimin ümumi pedaqoji hazırlığı.

Ustad müəllimin fənn üzrə elmi-metodik hazırlığı.

Ustad müəllimin nöbəti dərslərə hazırlaşması.

### **III Mövzu. Dərsin tərbiyəvi imkanları haqqında milli pedaqogika ideyaları və pedaqoji ustalıq.**

Dərsin tərbiyəvi imkanlarına münasibətdə ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın fərqli mövqelərdən müəllimlərin hali olmaları.

Təlimdəki tərbiyə imkanlarının reallaşdırılması.

Dərs zamanı şagirdlərin nümunəvi davranışlarının və uğurlarının müəllim tərəfindən rəğbətləndirilməsi pedaqoji ustalıqdandır.

Dərsdə geri qalan şagirdlərə qayğılı münasibət göstərməsi ustad müəllimin keyfiyyətlərindəndir.

Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin müəllim tərəfindən nəzərə alınması.

**IV Mövzu. Təlim zamanı şagirdlərdə psixoloji qüvvələrin inkişafına dair milli pedaqogikanın mövqeyi medaqoji ustalığa nə vəd edir?**

Təlim və psixoloji inkişaf arasında qarşılıqlı əlaqə; bunu bilməyin müəllim üçün əhəmiyyəti.

Təlimdə psixoloji inkişaf imkanlarının olduğunu bilməyin vacibliyi.

Təlimdə psixoloji qüvvələri necə inkişaf etdirmək olar?

Dərs zamanı şagirdlərdə diqqəti inkişaf etdirmək təcübəsi.

Dərs zamanı şagirdlərdə iradi keyfiyyətləri necə inkişaf etdirmək olur?

Dərs zamanı şagirdlərdə təkükürü inkişaf etdirmək zərurəti.

Dərs zamanı şagirdlərdə təküyyülü inkişaf etdirmək nə üçün vacibdir?

Təlimdə psixoloji qüvvələrin roluna dair ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın fərqli mövqələrini müəllim nə üçün bilməlidir?

**V Mövzu. Milli pedaqogikada mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsi müəllimlərin pedaqoji ustalığına yeni nə verir?**

Mərhələli tərbiyə məsələsi ənənəvi pedaqogikada olubmu?

Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinin əsası nədən ibarətdir?

Tərbiyənin başlıca mərhələlərini bilmək pedaqoji ustalığa nə verə bilər?

Tərbiyənin mərhələləri və orada həyata keçirilən vəzifələr.

**VI Mövzu. Milli pedaqogikada tərbiyə üsullarının tərbiyə mərhələlərinə görə qruplaşdırılması və pedaqoji ustalığa (I hissə).**

Tərbiyə üsulu anlayışının ənənəvi pedaqogikada və Milli

pedaqogikada qoyuluşu.

Tərbiyə üsullarının tərbiyə mərhələlərinə görə qruplaşdırılması müəllimə nə verir?

Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar şagirdlərdə mənəvi səviyyənin öyrənilməsinə xidmət edən üsullar.

Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərin ilkin qavranmasına xidmət edən üsullar.

**VII Mövzu. Milli pedaqogikada tərbiyə üsullarının tərbiyə mərhələlərinə görə qruplaşdırılması və pedaqoji ustalıq (II hissə).**

Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərə dair anlayışın, şüurun tərbiyə olunanlarda formalaşmasına xidmət edən üsullar.

Mənəvi dəyərlərlə əlaqədar davranış və fəaliyyətin təşkilinə xidmət edən üsullar.

Davranış və fəaliyyətə nəzarət; nəticələrin yoxlanması və qiymətləndirilməsi üsulları.

**VIII Mövzu. Ustad müəllim öz psixoloji vəziyyətini tənzimləməyi bacarır.**

Təlim-tərbiyə işində müəllim emosionallığı məsələsinin ədəbiyyatda qoyuluşu.

Müəllim emosionallığının təlim-tərbiyə işinə təsir formaları.

Hiss və həyəcanlılığı idarə etməyin zəruriliyi.

**IX Mövzu. Milli pedaqogikaya görə gənc müəllim öz emosionallığını dərstdə necə idarə edə bilər?**

Emosionallığı idarə etmək üsullarının qruplaşdırılması.

Müəyyənləşdirici üsullar.

Təkmilləşdirici üsullar.

**X Mövzu. Müqayisə üsulunun əhəmiyyəti və əlamətləri ustad müəllimə məlum olmalıdır.**

Müqayisənin (ağıl məşəlinin) əhəmiyyəti.  
Ağıl məşəlinin əlamətləri.

**XI Mövzu. Müqayisə bacarığı ustad müəllimin güclü silahıdır (I hissə).**

Ustad müəllim dövrün tələbini bilməlidir.  
Müqayisənin obyektiv köklərini ustad müəllimin bilməsi.  
Əməli fəaliyyətdə müqayisə.

**XII Mövzu. Müqayisə bacarığı ustad müəllimin güclü silahıdır (II hissə).**

Ustad müəllim və müqayisənin fizioloji kökləri.  
Müqayisənin psixoloji kökləri və ustad müəllim.  
Məntq kateqoriyalarında müqayisə ünsürləri.

**XIII Mövzu. Müqayisənin növləri və formalarını ustad müəllim bilməlidir.**

Müqayisənin növləri və onların adlandırılması.  
Tutuşdurmağın başlıca xüsusiyyətləri.  
Qarşılaşdırmanın başlıca xüsusiyyətləri.  
Tam müqayisənin başlıca xüsusiyyətləri.  
Müqayisənin formaları.

**XIV Mövzu. Müqayisə etmək bacarığına dair ustad müəllimin nəzəri hazırlığı.**

Müqayisə bacarığına sahib olmağın şərtləri.  
Müqayisə aparmağın qaydaları.

**XV Mövzu. Müqayisə bacarığının şagirdlərdə formalaşdırılması üzrə aparılmış eksperiment nələrdən xəbər verir?**

Eksperimentin II və V, habelə VIII və X siniflərdə təşkili  
II sinifdə eksperimentin nəticələri.  
V sinifdə eksperimentin nəticələri.  
VIII sinifdə eksperimentin nəticələri.  
X sinifdə eksperimentin nəticələri.

**XVI Mövzu. Dərsdə müqayisədən istifadə təcrübəsi.**

Müqayisənin bir daha aktuallığı.

Keçilmiş mövzuların təkrarı təcrübəsinin vəzifəti məktəblərimizdə necədir?

Yeni biliyin mənimsənilməsini və təkrarı müqayisə vasitəsilə birləşdirməyin imkanları.

Paralel siniflərdə keçirilmiş dərslərin nəticələri.

Çarpaz eksperimentin nəticələri.

Bilikləri sistemə salmaqda və ümumiləşdirməkdə müqayisənin mümkünlüyü.

Ümumi nəticə.

**XVII Mövzu. Müqayisə bacarığının aşılınması məktəbdən başlanmalıdır.**

Müqayisə bacarığını formalaşdırmağın metodikasına dair.

Müqayisə qaydalarının əməllə əlaqələndirilməsi.

Müqayisə ilə əlaqədar şagirdlərin nəzəri fəaliyyətindən əməli fəaliyyətə keçmələri.

Psixoloji yönəlişliklərin yaradılması.

**XVIII Mövzu. Təhsilin məqsədi və pedaqoji ustalığ haqqında milli pedaqogikada nə deyilir?**

Təhsilin məqsədi məsələsi dünya ədəbiyyatında.

SSRİ şəraitində təhsilin məqsədi necə başa düşülürdü?

Azərbaycan Respublikasında təhsilin məqsədi barədə hansı fikirlər söylənir?

**XIX Mövzu. Təhsilin strateji məqsədi haqqında milli pedaqogikanın ideyaları ustad müəllimə nə vəd edir?**

Təhsilin məqsədinə dair son iki təşəbbüsdə formal fərq varmı? Varsa nədən ibarətdir?

«Rəqabətədavamlı insanın formalaşmasında təhsilin rolu» adlı yazıya dair.

Təhsilin arzu olunan strateji məqsədi hansı tələblərə cavab verməlidir?

Milli pedaqogika təhsilin strateji məqsədini nədə görür?  
Pedaqoji ustalıq sorağında olan şəxs daha nələri bilməlidir?

**XX Mövzu. Pedaqoji ustalıqda ağıla önəm verilməsi (I hissə).**

Ustad müəllimə görə ağıl məfhumu ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada necə başa düşülür?

Ağlın həyatda və təlim-tərbiyədə əhəmiyyəti.

Ağlın əlamətləri.

**XXI Mövzu. Pedaqoji ustalıqda ağıl tərbiyəsinə önəm verilməsi (II hissə).**

Ağıl tərbiyəsinin məzmununa nələr daxildir?

Ağıl tərbiyəsinin qarşısında duran vəzifələr.

Ağıl tərbiyəsi vəzifələrinin reallaşdırılması yolları.

**XXII Mövzu. Şagirdlərin fəallığa və öyrənməyə həvəsləndirilməsi ustad müəllimin əsas fəaliyyət istiqamətlərindən biridir.**

Şagirdlərin dərstdə fəallığa həvəsləndirilməsi.

Ustad müəllimin dərstdə şagirdlərə öyrətmək fəaliyyətinə dair.

Şagirdləri öyrənməyə həvəsləndirən motivləri haqqında.

Ustad müəllimin yeni fəal təlim üsullarından xəbərdar olması.

Öyrənilən mövzunun həyatda əhəmiyyətinin şagirdlər tərəfindən başa düşülməsini təmin etmək.

**XXIII Mövzu. Təhsil və psixoloji inkişaf kateqoriyalarının pedaqoji ustalıqda dəxli vardır!**

Təhsil kateqoriyası hara, pedaqoji ustalıq hara?

Psixoloji inkişaf kateqoriyası və pedaqoji ustalıq.

**XXIV Mövzu. Təlim və tərbiyə kateqoriyalarının mahiyyətini dərindən bilmək pedaqoji ustalıqın ilkin şərtidir.**

Pedaqoji ustalıq məfhumunun mahiyyətinə ötəri nəzər.  
Təlim kateqoriyası və pedaqoji ustalıq.  
Tərbiyə kateqoriyası və pedaqoji ustalıq.

**XXV Mövzu. Pedaqoji texnologiyaların pedaqoji ustalığa birbaşa dəxli var.**

Pedaqoji texnologiya haqqında ümumi anlayış.  
Pedaqoji texnologiyaların qruplaşdırılması məsələsi.  
Ayrı-ayrı nəzəriyyələr üzrə texnologiyalar.  
Tədris fəaliyyətinin qruplar formasında təşkili.  
Dərsin problemləri. İnkişafetdirici təlimdə dərsin quruluşu.  
Pedaqoji ustalıqla əlaqədar fikirlər.

**XXVI Mövzu. Ustad müəllimin daim metodik və pedaqoji işin mərkəzində olması.**

Ustad müəllim metodik işdən ayrılmazlığı.  
Ustad müəllim metodik işin mahiyyətini necə açır?  
Metodik işin məqsəd və vəzifələri.  
Müəllimlərin metodik işinin formaları.

**XXVII Mövzu. Pedaqoji qanunauyğunluqların öyrənilməsi pedaqoji ustalığa aparan yollardandır.**

Pedaqoji qanunauyğunluq haqqında ustad müəllim üçün ümumi məlumat.

Təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın tamlığında qanunauyğunluq.

Pedaqoji proses iştirakçılarının həmrəyliyində qanunauyğunluq.

Pedaqoji proseslər mühit arasındakı asılılıqda qanunauyğunluq.

Pedaqoji proseslə cəmiyyət arasındakı qarşılıqlı əlaqədə qanunauyğunluq.

Pedaqoji işin məzmununun məqsəddən asılılığında qanunauyğunluq.

Şəxsi əməklə müvəffəqiyyət arasındakı qarşılıqlı əlaqədə qanunauyğunluq.

**XXVIII Mövzu. Ustad müəllim və ixtisasartırma təhsili.**

İxtisasartırma təhsilinə ustad müəllimin münasibəti.

İxtisasartırma təhsilində yeniliklərdən ustad müəllimin xəbərdar olması.

İxtisasartırma təhsilində dayaq məntəqəsi və onun vəzifələri.

Yenidənhazırlanma təhsili və pedaqoji ustalıq.

**XXIX Mövzu. Milli pedaqogika ustad müəllimin peşə fəaliyyətinin bəzi cəhətləri haqqında.**

Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyətlərinin bir-birini şərtləndirməsi.

Müəllimin öyrətmək fəaliyyəti barədə ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın mövqeyi.

Ənənəvi pedaqogikaya əsasən və Milli pedaqogikaya əsasən təlim zamanı şagirdlərin (tələbələrin) hansı psixoloji qüvvələri daha çox fəaliyyətdə olur?

Təlimdə tədris bacarıqlarının və idrak bacarıqlarının roluna dair ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın mövqelərində fərq.

**XXX Mövzu. Ustad müəllimin şəxsiyyətini səciyyələndirən bəzi keyfiyyətlər.**

Ustad müəllimin təbliğ etdiyi fikirlərə uyğun hərəkət etməsi.

Danışana diqqətlə qulaq asmaq ustad müəllimin şəxsiyyətini səciyyələndirən gözəl keyfiyyətdir.

Bütün məsələlərdə ustad müəllimin xeyirxahlıq mövqeyində olması.

Ustad müəllimin təmənnəsiz köməkliyi onun şəxsiyyətini səciyyələndirən parlaq nümunədir.

**XXXI Mövzu. Ustad müəllim kimdir?**

Müəllim haqqında danışılan və yazılanlardan.

Ensiklopediyalarda «müəllim» necə təqdim edilir.

Həmin fikirlərə Milli pedaqogikanın münasibəti.

Müəllimin mövcud statusu ilə razılaşmağın şərtləri.

Milli pedaqogika ustad müəllimin statusu haqqında.

## **PEDAQOJİ USTALIĞIN PROBLEMLƏRİ**

*Vəsait Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirinin 24 sentyabr 2009-cu il tarixli, 1033 nömrəli əmri ilə təsdiq olunmuş, «Pedaqoji ustalıq» fənni üzrə tədris programına uyğun olaraq yazılmış və təkmilləşdirilmiş ikinci çapıdır.*

**ÇAŞIOĞLU**  
**BAKİ – 2011**

**Kitabın redaktoru:**

Məhbubə Ələkbərova  
*baş müəllim*

**Rəyçilər:**

Vidadi Bəşirov  
*dosent, pedaqoji elmlər namizədi*

Oktay Abbasov  
*dosent, pedaqoji elmlər namizədi*

**Tərtibçi:**

Ayaz Kazımov  
*dosent, pedaqoji elmlər namizədi*

K  $\frac{4302000000 - 598}{082 - 11}$

## MÜƏLLİFDƏN

Dövrə ayaqlaşan təhsil işçisi öz sahəsi üzrə rastlaşdığı yeni kitabı görəndə düşünür: Görəsən, bu kitab hansı zərurətdən meydana gəlmişdir və təhsil işçisi kimi bu kitab mənə nə verə bilər ?

«Pedaqoji ustalığın problemləri» adlı kitab inkişafımızın hazırkı durumunun məhsuludur desək, yanılmazıq: bir tərəfdən fasiləsiz həyata keçirilən təhsil islahatlarının ortaya qoyduğu yeni problemlər, digər tərəfdən həmin problemlərin elmi əsaslarda həllinə yardımçı ola biləcək tədqiqat əsərlərinin azlığı.

Məlum olduğu kimi, Azərbaycan Respublikası digər ölkələrlə, xüsusən Avropa ölkələri ilə müxtəlif istiqamətlərdə, o cümlədən təhsil sahəsində qarşılıqlı əlaqəyə böyük önəm verir. Biz təhsildə Boloniya hərəkətinə, kredit və kurikulum sistemlərinə qoşulmuşuq; kifayət qədər yeni vəzifələr, yeni yanaşmalar və məfhumlar meydana çıxmışdır. Təhsil işçilərimizin xeyli hissəsinin şüurunda isə sovet dövründən miras qalmış ənənəvi pedaqogika anlayışları çərçivəsində həmin vəzifə və istiqamətlərin öhdəsindən yüksək dərəcədə gəlmək işini xeyli dərəcədə əngəlləyir.

Formalaşmaqda olan yeni qaydalara görə, indi ali məktəbdə müəllimi də, fənlərin bir qismini də tələbə özü seçir. Tələbələrin seçiminə uyğun bu fənlərdən biri də «Pedaqoji ustalıq» olmuşdur. Az bir zaman kəsiyində həmin mövzuda tələbələrin istifadəsi üçün mənbələr soracağına düşdük. Məlum oldu ki, iki əsərin adı tələbələrin istəyinə uyğun gəlir. Bunlardan biri Həmzə Əliyevin 1999-cu ildə çap olunmuş «Pedaqoji ustalığın əsasları» adlı, digəri Akif Nəzərov və Razim Məmmədovun (2008-ci ildə) çap etdirdikləri «Pedaqoji ustalıq» adlı kitabçalardır.

Düşünürük ki, həmin kitabçalar pedaqoji ustalıqla maraqlanan müəllimlərin maariflənməsində müəyyən faydalı rol oynamışdır. Lakin, təəssüf ki, həmin kitabçalar pedaqoji

ustalıqla əlaqədar olsalar da, onların məzmununda pedaqoji ustalığın mahiyyətinin ayrı-ayrı aspektləri deyil, daha çox təhsilin bir-biri ilə daxili məntiqi əlaqələri açılmayan sahələri şərh edilir. Nəticədə pedaqoji ustalıq məfhumunun bir çox aspektləri, o cümlədən onun nə demək olduğu, pedaqoji ustalığın ümumiləşmiş məfhum olduğu, pedaqoji ustalıq məfhumunun tədris müəssisələri çərçivəsi ilə məhdudlaşmadığı, pedaqoji ustalıq məfhumunun yalnız müəllimlərə məzsus olmadığı oxucu üçün müəmmalı qalır. Halbuki, bu qəbildən olan məsələlərə aydınlıq gətirilməsi pedaqoji ustalıq məfhumunun mahiyyətini dərk etməkdə az əhəmiyyətə malik deyil.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxır ki, pedaqoji ustalıqla əlaqədar müəllim və tələbələrin ehtiyaclarını ödəyəcək sanballı mənbə yox dərəcəsidir. Yəni bu ehtiyacın ödənilməsi hazırda zərurətə çevrilmişdir. Bəs təhsil islahatının ortaya qoyduğu yeniliklər necə? Məzmun standartlarının, məzmun vahidlərinin, məzmun xətlərinin, qiymətləndirmə standartlarının və s. yeniliklərin nəzərə alınması və həyata keçirilməsində uğur qazanmağın pedaqoji ustalıqdan asılılıq dərəcəsi nəzərə alınmalı deyilmi?

Həyat faktları dönə-dönə sübut edir ki, müəllimi şöhrətləndirən, onu şagirdlərin, həmkarlarının, valideynlərin, ümumən xalqımızın gözündə ucaldan amillərdən biri pedaqoji ustalıq sahib olmasıdır. Bu həqiqəti təhsil işçiləri, xüsusən müəllimlərimiz bilir və onların böyük əksəriyyəti, düzgün olaraq, pedaqoji ustalıq sorağına düşür. Bu istək, bu arzu pedaqoji ustalığın faydalı sirlərinə bələd olmağın ən vacib şərtlərindəndir. Atalar haqlı deyib: Niyətin hara, mənzilin ora!

Belə bir xeyirxah niyyətə, kəhkəşanlı məkana uğurla çatmağın, onun zənginliyindən faydalanmağın ikinci vacib şərti də vardır. Onu bilmək, nəzərə alıb əməl etmək də gərəkdir. Bu şərt güclü daxili psixoloji inamla əlaqədardır. Pedaqoji ustalıq sahib olmaq asan deyil. O niyyətə düşən

şəxs öz gücünə, öz qüdrətinə inanmalıdır; inanmalıdır ki, pedaqoji ustalıq göydəndüşmə deyil, allah vergisi də deyil; onun ən etibarlı yolu şəxsi zəhmətdir, qarşıya çıxan çətinliklərə sinə gərmək, onu aradan qaldırmağa qadir olmaqdır.

Bu çətinliklərin öhdəsindən gəlmək üçün aşağıdakı istiqamətlərdə fəaliyyət göstərmək məsləhət görülür:

1. Pedaqoji ustalığın sirlərinin araşdırıldığını əks etdirən ədəbiyyatla tanış olmağa can atmaqdır;

2. Pedaqoji ustalıq sahiblərinin iş təcrübəsini müşahidə edib öyrənməyə çalışmaqdır;

3. Öz iş təcrübəsini daim təhlil etməyə, nöqsanlarını və uğurlarını üzə çıxartmağa, səbəblərini araşdırıb iş üslubunu təkmilləşdirməyə səy göstərməkdir.

Bu istiqamətlərdə fəaliyyət göstərməkdə Milli pedaqogikanın elmə gətirmiş olduğu yeniliklər nəinki tələbələrimizin, həm də müəllimlərimizin etibarlı dayağı ola bilər. Nə üçün? Çünki respublikamızın dövlət müstəqilliyinin məhsulu olan və ənənəvi pedaqogikanın nöqsanlarını tənqid süzgəcindən keçirmək zəminində formalaşan Milli pedaqogika ideyaları bir çox məqamlarda təhsil islahatlarına dair dövlət sənədlərinin tələbləri ilə üst-üstə düşür.

Dərslik haqqında tənqidi qeydlərini, arzu və istəklərini bildiren şəxslərə müəllif bəri başdan dərin minnətdarlığını bəyan edir.

## I MÖVZU

### MİLLİ PEDAQOĞİKA PEDAQOJİ USTALIĞIN BƏZİ ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİ HAQQINDA

#### 1. Pedaqoji ustalıqın ümumi məsələləri

Müəllimi şöhrətləndirən, onu şagirdlərin, həmkarlarının, valideynlərin, ümumən xalqımızın gözündə ucaldan amillərdən biri pedaqoji ustalıq onun sahib olmasıdır. Bu həqiqəti təhsil işçiləri, xüsusən müəllimlərimiz bilir və onların böyük əksəriyyəti düzgün olaraq pedaqoji ustalıq sorağına düşür. Bu istək, bu arzu pedaqoji ustalıqın faydalı sirlərinə bələd olmağın ən vacib şərtlərindəndir. Atalar haqlı deyib: niyyətin hara, mənzilin ora!

Belə bir xeyirxah niyyətə, belə bir kahkəşanlı mənzilə uğurla çatmağın, onun zənginliyindən alınıcıq-üzüağ faydalanmağın ikinci vacib şərti də vardır. Bu şərti də bilmək, onu nəzərə alıb əməl etmək də gərəkdir. Bu şərt ən güclü daxili psixoloji qüvvə ilə, inamla əlaqədardır. Pedaqoji ustalıq sahib olmaq istəyən müəllim öz gücünə, öz qüdrətinə inanmalıdır; inanmalıdır ki, pedaqoji ustalıq göydəndüşmə deyil, allah vergisi də deyil; onun ən etibarlı yolu şəxsi zəhmətdir, qarşıya çıxan hər cür çətinliyə sinə gərmək, onu aradan qaldırmağa qadir olmaqdır.

Bu «çətinliklərdən» üçün burada nəzərə çarpdırmaq olar. Əslində onları çətinlik adlandırmaq da düzgün deyil (bu səbəbdən həmin sözü dırnaqçığa almışığı), adi müəllimin gündəlik görməli olduğu işlərdir: 1. pedaqoji ustalıqın sirlərini araşdıran mövcud ədəbiyyatla tanış olmağa can atmaqdır; 2. Pedaqoji ustalıq sahiblərinin iş təcrübəsini müşahidə edib öyrənməyə çalışmaqdır və 3. Öz iş təcrübəsini daim təhlil etməyə, nöqsanlarını və uğurlarını üzə çıxartmağa, səbəblərini araşdırıb, iş üslubunu təkmilləşdirməyə səy göstərməkdir.

## **2. Pedaqoji ustalıq məfhumunun ədəbiyyatda qoyuluşuna dair**

Mövcud ədəbiyyata nəzər salaq; görək pedaqoji və metodik ədəbiyyatda pedaqoji ustalıq probleminin hansı aspektləri nə dərəcədə işıqlandırılmışdır. Pedaqoji və metodik mövzuda yazılmış mənbələrlə tanışlıqdan məlum olur ki, pedaqoji ustalıq haqqında az fikir söylənməmişdir. Hətta 1999-cu ildə Həmzə Əliyevin «Pedaqoji ustalığın əsasları», 2008-ci ildə Akif Nəzərov və Razim Məmmədovun «Pedaqoji ustalıq» adlı kitabçaları çap olunmuşdur. Düşünürük ki, həmin kitabçalar pedaqoji ustalıqla maraqlanan müəllimlərin maariflənməsində müəyyən faydalı rol oynamışdır. Lakin, təəssüf ki, adlarını çəkdiyimiz kitabçalar pedaqoji ustalıq adlansalar da onların məzmununda pedaqoji ustalığın mahiyyətinin ayrı-ayrı aspektləri deyil, daha çox təhsilin bir-biri ilə daxili məntiqi əlaqələri açılmayan sahələri şərh edilir. Nəticədə pedaqoji ustalıq məfhumunun bir çox aspektləri, o cümlədən, onun nə demək olduğu, pedaqoji ustalığın ümumiləşmiş məfhum olub-olmadığı, pedaqoji ustalıq məfhumunun tədris müəssisələri çərçivəsi ilə məhdudlaşb məhdudlaşmadığı, pedaqoji ustalıq məfhumunun yalnız müəllimlərə məxsus olub-olmadığı oxucu üçün müəmmal qalır. Halbuki, bu qəbildən olan məsələlərə aydınlıq gətirilməsi pedaqoji ustalıq məfhumunun mahiyyətini dərk etməkdə az əhəmiyyətə malik deyil. Yuxarıda ifadə olunmuş suallara qismən cavab verilməsi halları var.

Biz 2004-cü ildə Rusiyada «Prospekt» nəşriyyatı tərəfindən prof. L.P.Krivşenkonun redaktorluğu ilə çap olunmuş «Pedaqoqika» adlı kitabı nəzərdə tuturuq. Həmin kitabın 171-172-ci səhifələrində pedaqoqun (müəllimin yox) ustalığı barədə yığcam məlumat vardır. Orada pedaqoq ustalığının mahiyyəti belə dəyərləndirilmişdir: «Pedaqoq ustalığı-biliklərin, peşə bacarıqlarının, şəxsi keyfiyyətlərin və təcrübənin qovuşması deməkdir».

Bu anlayışla tam razılaşmasaq da, onu irəliyə doğru atılmış ciddi addım hesab etmək lazımdır.

Bundan əlavə, orada pedaqoji bacarıqlar qruplaşdırılmışdır: dərkətmə bacarıqları, quraşdırma bacarıqları, təşkilatçılıq bacarıqları, ünsiyyət bacarıqları və tətbiqi bacarıqlar.

Dərkətmə bacarıqlarına pedaqoji hadisələri müşahidə etmək, onları təhlil etmək, ümumiləşdirmək və nəticələr çıxarmaq bacarıqları daxil edilir.

Quraşdırma bacarıqlarına aiddir: tərbiyəvi tədbirləri planlaşdırmaq, təşkil edib keçirmək.

Təşkilatçılıq bacarıqlarına aiddir: şagirdlərdə fəaliyyət göstərməyə maraqla oyaatmaq, onların rəngarəng işlərini təşkil etmək, istiqamət vermək, rəhbərlik etmək.

Ünsiyyət bacarıqlarına aiddir: şagirdləri başa düşməyi bacarmaq, onlarla ünsiyyət qurmağı bacarmaq, fikir mübadiləsinə alışdırmaq və s.

Tətbiqi bacarıqlara aiddir: lazım gələrsə rəqs etməyi bacarmaq, şəkil çəkməyi, şeir oxumağı, nəğmə oxumağı, və s. bacarmaq.

### **3. Pedaqoji ustalıqın pedaqoji proseslə bağlılığı**

Bəri başdan etiraf edək ki, pedaqoji ustalıq məfhumunun tətbiqi sahəsi tədris müəssisələri ilə məhdudlaşmır. Ondan kənarlarda da müşahidə olunur. Məsələn, ailə tərbiyəsində, yaxud hərbi hissələrdə və ya əmək-islax koloniyalarında tərbiyəvi tədbirlər həyata keçirilir. Bu cür tədbirlərdə pedaqoji ustalıq sahəsində uğur qazanmaq halları olur. Bu cür həyat faktları göstərir ki, pedaqoji ustalıqın tətbiqi sahəsini tədris müəssisələri ilə məhdudlaşdırmaq düzgün deyil.

Milli pedaqogikada belə hesab edilir ki, *pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi bütün sahələrdə* pedaqoji ustalıqda yiyələnmək imkanı olur. Milli pedaqogikada sübut olunduğu kimi, təlimin, tərbiyənin, təhsil və psixoloji inkişafın vəhdəti elə pedaqoji prosesdir. Azacıq diqqət yetirən şəxs yəqin edər ki, peda-

qoju ustalıq məfhumu pedaqoji proses məfhumundan törəmədir. Deməli, pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi bütün sahələrdə pedaqoji ustalığın reallaşması üçün münasib obyektiv şərait olur. Belə bir obyektiv şəraitin mövcudluğundan istifadə edərək pedaqoji ustalığı özündə formalaşdırmaq işi pedaqoji prosesin rəhbərlərindən də asılıdır.

#### **4. Pedaqoji proses rəhbərlərinin müxtəlif olmaları və bunun pedaqoji ustalıqla əlaqəsi**

Məlum olduğu kimi, pedaqoji proses müxtəlif səviyyələrdə həyata keçirilir: sinif müəllimi səviyyəsində, fənn müəllimi səviyyəsində, sinif rəhbəri səviyyəsində, məktəb direktoru və onun müavinləri səviyyəsində, kitabxana müdiri səviyyələrində və s.

Ali məktəbdə də belədir. Orada da pedaqoji prosesə rəhbərlik səviyyələri müxtəlifdir: rektor səviyyəsində rəhbərlik, prorektorlar, dekanlar, kafedra müdirləri səviyyələrində rəhbərlik, fənn müəllimləri səviyyəsində rəhbərlik. Aydınır ki, pedaqoji prosesə rəhbərlik səviyyəsindən asılı olaraq pedaqoji ustalığın xüsusiyyətləri özünəməxsusluğu ilə fərqlənməlidir. Bununla yanaşı, hansı səviyyədə təzahür etməsindən asılı olmayaraq pedaqoji ustalıq üçün ümumi olan əlamətlər də yox deyildir.

Burada məqsədimiz müxtəlif səviyyələrdə cərəyan edən, pedaqoji proses zamanı özünü göstərən pedaqoji ustalıqları səciyyələndirən ümumi xüsusiyyətləri öyrənməkdən və hərəsinə xas olan spesifik əlamətləri araşdırmaqdan ibarət deyil. Burada məqsədimiz yalnız müəllim fəaliyyəti ilə bağlı olan pedaqoji ustalıq məfhumuna, müəllimin pedaqoji ustalıqına aydınlıq gətirməyə təşəbbüs göstərməkdir.

#### **5. Müəllimin pedaqoji ustalıqı məfhumunun mürəkkəbliyi**

Nəinki ümumiyyətlə pedaqoji ustalıqın, hətta müəllimin pedaqoji ustalığının nədən ibarət olduğunu elmi cəhətdən

əsaslı, inandırıcı şəkildə açmaq o qədər də asan iş deyil. Hər halda bu istiqamətdə ilk addım da olsa atılmalıdır.

Müəllimin pedaqoji ustalığının mürəkkəb məfhum olduğunu bir neçə cəhətdən açmaq mümkündür. Əvvəla, müəllim də ümumi məfhumdur; müəllim deyəndə bəziləri əsasən hansısa fənni tədris edən şəxsi nəzərdə tuturlar. İkincisi, müəllim konkret fənni hansısa sinifdə tədris edir; üçüncüsü, bu sinif ibtidai məktəbdə, yaxud tam və ya tam olmayan orta məktəbdədir; yaxud, dördüncüsü, müəllim orta və ya ali məktəbdə fəaliyyət göstərir; beşincisi, müəllimlərin hamısı eyni fənni deyil, müxtəlif fənləri tədris edir; altıncısı, müəllimin biri aşağı sinif şagirdləri ilə, digəri orta sinif şagirdləri ilə, bir başqası ali məktəbdə tələbə ilə işləyir; yeddincisi, müəllim müxtəlif səviyyəli valideynlərlə təmasda olur; müəllim müxtəlif xarakterli həmkarları ilə, direktor və ya onun müavinləri ilə, rektor, yaxud prorektorlarla, dekan və ya kafedra müdirləri ilə ünsiyyətdə olur və s.

Bu cür rəngarəng həyat faktlarından təbii olaraq sual yaranır: hansı müəllimə nəzərən, hansı fənni harada tədris edən müəllimi nəzərdə tutaraq pedaqoji ustalığın mahiyyətini açmaq daha çox məqsədə uyğun hesab edilə bilər? Bizim fikrimizcə, onlardan heç birini! Nə üçün? Çünki, heç bir məktəbə, heç bir fənnə, heç bir müəllimə üstünlük verməyə bəraət qazandırmaq mümkün deyil. İstər şəhər məktəbində olsun, istərsə kənd məktəbində; istər fizika fənni tədris edilsin, istərsə Azərbaycan dili; istər orta məktəb olsun, istərsə ali məktəb, fərqi yoxdur, fənni tədris edən müəllimdir, nəzərdə tutulan xəyali müəllimdir. Müəllim deyəndə Azərbaycan Respublikasında fəaliyyət göstərən konkret müəllimlərin hamısı nəzərdə tutulur.

Vəzifəmiz, heç bir cəhətdən fərq qoymadığımız xəyali müəllimin *pedaqoji ustalığını səciyyələndirməli olan keyfiyyətləri* burada müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Bu cür keyfiyyətlər Milli pedaqogikada üç böyük qrupa ayrılır: müəllimin pedaqoji ustalığının əsasən metodik cəhətlərini səciyyələndi-

rən keyfiyyətlər, pedaqoji ustalığın əsasən ümumpedaqoji cəhətlərini səciyyələndirən keyfiyyətlər və həmin müəllimin və-təndaş kimi fəaliyyətini səciyyələndirən keyfiyyətlər.

**Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Nə üçün bütün müəllimlər pedaqoji ustalığa can atmalıdır?
2. Pedaqoji ustalığ və müəllimin pedaqoji ustalığı məfhumları arasında nə kimi oxşarlıq və fərq əlamətləri ola bilər?
3. Müəllimin pedaqoji ustalığı hansı göstəricilərinə görə mürəkkəb məfhumdur?
4. Pedaqoji ustalığın xüsusiyyətlərini sırası müəllimlərin bilməsi onlara nə verir?
5. Tədris müəssisələrinin rəhbərləri, habelə orada fəaliyyət göstərən ayrı-ayrı qurumların (kafedra və fakültələrin) rəhbərləri nə üçün pedaqoji ustalığa yiyələnməlidirlər?

## II MÖVZU

### USTAD MÜƏLLİM FƏALİYYƏTİNİN PLANLAŞDIRILMASI

#### 1. Öz fənnini ustad müəllimin mükəmməl bilməsi

Pedaqoji ustalığın metodik cəhətlərinə aid olan iki əsas göstəricini ön plana çəkmək lazımdır: öz fənnini müəllimin yüksək səviyyədə bilməsi və bu fənnin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən şüurlu və möhkəm mənimsənilməsini onun təmin etməsi.

Pedaqoji ustalığın qabarıq şəkildə nəzərə çarpan göstəricilərindən biri öz fənnini müəllimin mükəmməl bilməsidir. Fənnin müstəsnasız olaraq bütün nəzəri məsələlərinin mahiyyətindən halı olmaq, onların praktikaya tətbiqi yollarını bilmək, öz sahəsində qarşılaşdığı yeni faktları izah etməyi bacarmaq, fənlə əlaqədar şagirdlərin (tələbələrin) hər cür suallarına inandırıcı cavab verməyi bacarmaq, metodik müzakirələrdə dəlili, sübutlu mühakimələri ilə həmkarlarının rəğbətini qazanmaq, fənnin tədrisinə yaradıcılıqla yanaşmaq, imkan düşdükcə təlim-tərbiyə işinə yenilik gətirmək və s. cəhətlər öz fənnini müəllimin mükəmməl bildiyini nümayiş etdirir.

Onu da ustad müəllim<sup>1</sup> xatırlatmaq yerinə düşərdi ki, tədris etdiyi fənni aid olduğu elmlə, hətta onun (yəni elmin) əsasları ilə eyniləşdirmək, onları bir birindən təcrid etmək, bir - birinə qarşı qoymaq düzgün deyil.

Bu həqiqəti bilməyən, yəni tədris fənni ilə elm arasındakı fərqi, hətta elmin əsasları arasındakı fərqi lazımınca bilməyən müəllim, çətin ki, öz peşəsinin layiqli ustası olsun.

Əgər belədirsə, onda oxucu haqlı olaraq sual verə bilər:

---

<sup>1</sup> Biz pedaqoji ustalığa yüksək səviyyədə yiyələnmiş müəllimi ustad müəllim adlandırırıq.

tədris fənni nədir, elmin əsasları nədir?

Məlumdur ki, hər hansı tədris fənni aid olduğu elmin bazasında formalaşdırılır. Məsələn, Azərbaycan dili üzrə tədris fənni Azərbaycan dilçiliyi əsasında, yaxud fizika üzrə tədris fənni fizika elmi əsasında tərtib edilir.

Hər bir elmin xeyli sahələri olur. Məsələn, Azərbaycan dilçiliyində qrammatika, morfolojiya, üslubiyyat, orfoepiya və s. sahələri, yaxud fizika elminin optika, yarımkeçiricilər fizikası, bərk cisimlər fizikası, metallar fizikası və s. sahələri vardır.

Tədris fənninin məzmununa onun aid olduğu elmin bütün sahələrinə məlum olan biliklər daxil edilmir. Şagirdlərin ümumi inkişaflarına yardımçı olan, həyatda istifadəsi faydalı olan elmi biliklər seçilir, öyrənmənin mənimsəmə səviyyəsinə uyğunlaşdırılaraq tədris fənninin məzmununa çevrilir. Bundan əlavə, elmdən götürülən biliklərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən mənimsənilməsinə yardımçı olacaq və onlarda müvafiq bacarıqların formalaşmasını təmin edəcək çalışmalar və tapşırıqlar da tədris fənninə daxil edilir.

Tədris fənnini elmin əsaslarından fərqləndirən əlamətlərdən biri də öyrənmə şəxslərin psixoloji inkişafı və tərbiyəsi ilə əlaqədardır. Məsələ burasındadır ki, tədris fənninin məzmununa elmdən elə biliklər, elə çalışma və tapşırıqlar daxil edilir, onlar elə düzülür, elə şərh edilir ki, şagirdlərdə psixoloji qüvvələrin inkişafına və tərbiyəlilik səviyyəsinin yüksəldilməsinə kömək etsin.

Əlavə olaraq o da nəzərə alınmalıdır ki, müxtəlif mövzularda yazılmış kitablar, kitabçalar, jurnal və qəzet məqalələri, elmi konfransların təşkili, orada oxunmuş məruzələr, onların çapı tədris fənni üçün deyil, əsasən elm üçün səciyyəvidir; dərslik və dərs vəsaitləri və onların çapı isə əsasən tədris fənni üçün xarakterikdir.

Deyilənləri nəzərə alan Milli pedaqogikada belə hesab edilir ki, pedaqoji ustalıq sorağına düşən müəllim yadda saxlamalı olur: *tədris müəssisəsində öyrənilməsi nəzərdə tutulan,*

***müvafiq elm üzrə didaktik cəhətdən işlənən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan zəruri biliklərin, habelə bunların mənimlənməsinə xidmət edən bacarıq və vərdişlərin sistemində tədris fənni deyilir.***

***Bəs elm necə başa düşülür? Təbiət və cəmiyyət hadisələrini, bu hadisələr arasındakı qanunauyğunluqları, üzə çıxarılmış qanunauyğunluqlardan cəmiyyətin xeyrinə istifadə etməyin yollarını araşdıran insan fəaliyyətinin məhsulu elm kimi başa düşülür.***

Elmin əsasları məfhumuna da aydınlıq gətirilməlidir. Faktlar göstərir ki, hər bir elm sahəsində heç bir şübhə doğurmayan, mübahisəyə səbəb olmayan, isbat olunmuş real, həqiqi biliklərlə yanaşı, kifayət qədər sübut olunmamış fikirlər, subyektiv mülahizələr də olur. Tədris fənninin məzmununa, adətən, birinci qəbildən olanlar daxil edilir; məhz o cür biliklər məktəblərdə öyrədilir. Deyilənləri nəzərə alan Milli pedaqogika elmlərin əsasları məfhumunun mahiyyətini belə dəyərləndirir: ***bu və ya digər elmdə şübhə doğurmayan, isbat olunmuş və tədris fənninin məzmununa daxil edilməsi mümkün olan biliklərə (anlayışlara, qanun və qanunauyğunluqlara, qaydalara, teoremlərə və s.) elmin əsasları deyilir.***

Elm, elmin əsasları və tədris fənni məfhumlarına dair deyilənlərdən bir sıra nəticələr çıxır. Əvvəla, müəllim tədris fənnini nə elmlə, nə də elmin əsasları ilə eyniləşdirməməlidir; ikincisi, o, həmin məfhumlardan hər birinin özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik olduğunu daim yadda saxlamalıdır; elm və tədris fənni arasındakı fərqi aydın təsəvvür edən müəllim elmin yeniliklərini izləməyə can atır, tədris etdiyi fənni elmin özü hesab edən müəllim isə özünü süni şəkildə elmdən uzaqlaşdırmış olur, elmin yenilikləri ilə maraqlanmır, belə hesab edir ki, hər şeyi bilir, nəticədə pedaqoji ustalığa meyli sönür. Üçüncüsü, izah etdiyimiz fərqi bilməyin və nəzərə almağın fənn üzrə dərslik və ya dərs vəsaiti yazan mütəxəssisə də dəxli vardır. Belə mütəxəssis dərsliyə daxil etdiyi hər bir müddəanı lazımcına əsaslandırmağa borclu olur.

## **2. Öz fənninin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən şüurlu və möhkəm mənimsənilməsini ustad müəllimin təmin etməsi**

Yuxarıda qeyd etdik ki, pedaqoji ustalıq zirvəsinə ucalmayın ilkin şərtlərindən birisi öz fənnini müəllimin əsaslı bilməsidir. Bu, zəruridir; lakin kifayət deyil. Bununla yanaşı, müəllimdən tədris etdiyi fənn üzrə biliklərin, bacarıq və vərdişlərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən yüksək səviyyədə mənimsənilməsini təmin etmək də tələb olunur. Nə üçün? Çünki fənnin tədrisi qarşısında qoyulmuş vəzifələrin öhdəsindən aşağı səviyyədə gəlmək halları ilə tez-tez rastlaşırıq. Dərstdən yayınma, məşğələyə gecikmək, məşğələyə hazır gəlməmək, dərs zamanı diqqətsizlik göstərmək, dərsin pozulması ilə nəticələnmə biləcək hərəkətlərə yol vermək kimi hallar, bir qayda olaraq, pedaqoji ustalıq səviyyəsi aşağı olan müəllimlərin məşğələlərində müşahidə olunur.

Sual olunur: sadalanan nöqsanların səbəbi nədir? Başlıca səbəb həmin müəllimlərdə metodik və pedaqoji səviyyənin aşağı olması ilə bağlıdır. Öz fənninə qarşı şagirdlərdə maraq oyada bilməyən müəllimlərin dərslərindən yayınma halları tez-tez müşahidə olunur; dərslə gecikmə hallarının təkrarlanması da müəllimlə, onun pedaqoji səriştəsizliyi ilə əlaqədardır. Müəllim dərslə gecikən şagirdə yalnız «gecikmək olmaz» deməklə kifayətlənsə, gecikmənin zərərli olduğunu nəzərə çatdırmırsa, onun hissini deyil, şüurunu hərəkətə gətirmirsə intizamsızlıq təkrar olunur.

Şagirdin dərslə hazır gəlmədiyi də çox halda müəllimin iş üslubu ilə bağlı olur: ya evə hansı tapşırığın verildiyini şagird eşitmir, ya eşidir, lakin gündəliyində qeyd etmir, yaxud tapşırığın icra qaydasını müəllim izah etmir və s.

Dərs zamanı bu və ya digər şagirdə ortaya çıxan diqqətsizlik də müəllimin pedaqoji ustalığının aşağı səviyyədə olduğunun göstəricisidir. Çünki, müəllim danışan zaman, nəyisə aydınlaşdıran zaman sinifdəki bütün şagirdləri nəzərində saxlaya bilmədikdə, kimin nə ilə məşğul olduğuna fikir vermə-

dikdə, diqqətin yayınma hallarını üzə çıxarmırsa və zəruri tədbir görmürsə şagirdlər arasında diqqətin yayınma halları artır; nəticədə onların mənimsəmə səviyyəsi də aşağı düşür.

Dərsin gedişində şagirdlərarası ünsiyyət zamanı yolverilməz ifadələrin, atmacaların dövrüyyəyə buraxılması da sinifdə müəllim nüfuzunun səviyyəsindən xəbər verir. Məlum olur ki, şagirdlərarası ünsiyyətdə qəbahətli hərəkətlər hansı fənn üzrə məşğələdə ortaya çıxırsa həmin fənn müəllimi özünü təkmilləşdirmək üçün müəyyən nəticələr çıxarmalı olur.

Bizim əqidəmizcə, dərsin təşkilində müşahidə edilən həmin nöqsanlara görə başdan başa müəllimləri günahkar hesab etmək düzgün olmazdı. Nə üçün? Çünki, müəllimlərimizin böyük əksəriyyəti ənənəvi pedaqogikadan qidalanmışlar.

Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində yeni pedaqogika - Milli pedaqogika formalaşmışdır. Milli pedaqogika ənənəvi pedaqogikadan köklü şəkildə fərqlənir. Bu fərq məktəblərimizdə tədris olunan fənlərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən mənimsənilməsini müəllimlərin nə dərəcədə təmin etdiklərində də özünü göstərir.

Dərsin gedişi ilə əlaqədar yuxarıda toxunduğumuz bəzi məsələlərə Milli pedaqogikanın yanaşma tərzini qısaca nümayiş etdirək. Milli pedaqogikada məsləhət görülür ki, hər bir dərsdən yayınma halının səbəbi araşdırılsın, müəllimlə, ailə şəraiti ilə və ya uşaqların özləri ilə əlaqədar olub-olmadığı konkretləşdirilsin, şagirdin xeyrinə əsaslandırılmış pedaqoji addımlar atılsın.

Dərsə gecikmək hallarını aradan qaldırmaq üçün Milli pedaqogika profilaktik (qarşılıyıcı) tədbir görməyi vacib hesab edir. Yəni fənnin tədrisinə başlamazdan əvvəl şagirdlərlə söhbət aparılır, o cümlədən dərsə gecikməyin zərərli olduğu onlara izah edilir; o cümlədən deyilir:

-Dərsə gecikmək, müəllimdən sonra sinfə daxil olmaq şagirdin yol verdiyi ciddi nöqsanlardan biridir. Nə üçün? Çünki, əvvəla, gecikən şagird müəllimi salamlamaq üçün ayağa qalxmaq imkanından özünü məhrum etmiş olur; ikincisi, si-

nif yoldaşları qarşısında intizamsız olduğunu nümayiş etdirir; üçüncüsü, gecikən şagird müəllim və yoldaşları qarşısında utanır, mənəvi əzab çəkir. Və, dördüncüsü, müəllimdən və sinif yoldaşlarından üzr istəməli olur.

Dərsə hazır gəlməmək hallarının kökünü kəsmək məqsədi ilə Milli pedaqogika iki mərhələli tədbir görməyi zəruri hesab edir. Birinci mərhələ. Dərsin sonunda müəllim evə verilən tapşırığın bütün şagirdlər tərəfindən eşidildiyindən və qeydə alındığından əmin olur; hər cür bəhanələr kəsilir. İkinci mərhələ icranın yoxlanılması ilə bağlıdır. Bu mərhələdə müəllim çalışır ki, tapşırıqların yoxlanılması işinə sinifdəki bütün şagirdləri cəlb etsin. Diqqətdən kənar qalan olmasın. Nəticə olaraq şagirdlərdə belə bir fikir formalaşır ki, tapşırığı icra etməmək olmaz.

Diqqətsizlik hallarına qarşı Milli pedaqogikanın mövqeyi ənənəvi pedaqogikanın mövqeyindən prinsiplial şəkildə fərqlənir. Ənənəvi pedaqogika üçün yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərin təlim-tərbiyə işində nəzərə alınması səciyyəvidir. Milli pedaqogika üçün isə, bundan əlavə, psixoloji qüvvələrin pedaqoji prosesdə inkişaf etdirilməsi səciyyəvidir. Bu mənada dərs zamanı diqqətin zəifliyi və ya diqqətsizliklə rastlaşan müəllim şagirdə «diqqətli ol» deməklə öz vəzifəsini bitmiş hesab edə bilməz. Milli pedaqogikada sübut olunmuşdur ki, şagirdlərin diqqətində müşahidə olunan nöqsanlara qarşı müəllim laqeyd qalmadıqda ən azı iki istiqamətdə iş aparmalı olur. Əvvəla, müəllim həyatda, xüsusən pedaqoji prosesdə diqqətin, diqqətli olmağın əvəzsiz rolu olduğunu şagirdlərə başa salaraq deyir:

-Uşaqlar, yadda saxlayın ki, danışan şəxsə diqqətlə qulaq asan şagirdlər deyilənləri eşidir və eşitdiklərini başa düşməyə çalışırlar; başa düşdüklerini də yaxşı yadda saxlayırlar. Diqqəti tez-tez yayınan şagird müəllimin və ya digər danışan şəxsin dediklərinə axıradək qulaq asa bilmir, deyilənləri lazımcaca anlamır; istənilən səviyyədə yadında saxlaya bilmir. Kitab oxumaq da belədir. Kimin diqqəti möhkəmdir, oxuyan za-

man diqqəti yayınmırsa oxuduğunu başa düşür və bu səbəbdən də yadında saxlayır. Şagird kitab oxuyan zaman diqqəti tez-tez yayınan anlarda nə oxuduğunu yadında saxlaya bilmir. Nə üçün? Çünki həmin anlarda onun diqqəti yayınmış olur.

Deyilənləri yekunlaşdıran müəllim şagirdlərinə tövsiyyə edir ki, kiməsə, nəyəsə qulaq asanda və ya nəsə oxuyanda çalışsınlar ki, diqqətləri yayınmasın.

Müəllim diqqətlə əlaqədar maarifləndirmə ilə yanaşı, əməli iş də aparır. O, daim müşahidə aparır, dərşboyu şagirdlərin diqqətlilik dərəcəsinə fikir verir, diqqəti yayınanların nəzərinə çatdırır, diqqətli olmağı bu və ya digər şagirddən tələb edir.

Hər sinifdə dəcəlliyyə meyli şagirdlər olur. Milli pedaqogikada aparılmış araşdırmalardan məlum olmuşdur ki, şagirdlər boş qaldıqları vaxt dəcəllilik hallarına daha çox meyl göstərirlər. Bu həqiqət dərşlərə də aiddir. Dərş zamanı müəllim özü çox danışanda, şagirdlər yalnız dinləyicilərə çevriləndə və ya müəllim sinifdə daha fəal şagirdlərlə işlədikdə, qalan şagirdlərlə maraqlanmadıqda müxtəlif formalı dəcəlliyyə şərait yaranır. Belə hallar bəzən dərşin pozulmasına gətirib çıxarır.

Bu cür qüsurlu faktlardan nəticə çıxaran Milli pedaqogika dərşdə müəllimin və şagirdlərin əsas vəzifələrinə dəyişiklik gətirmişdir. Ənənəvi pedaqogikada müəllimin başlıca vəzifəsi öz fənni üzrə bilikləri, bacarıq və vərdişləri şagirdlərə öyrətməkdən, şagirdlərin vəzifəsi müəllimin izah etdiyi bilik və bacarıqları mənimsəyib yadda saxlamaqdan ibarətdir. Bu anlam Milli pedaqogikada təkmilləşdirilmişdir. Milli pedaqogiakaya görə təlimdə müəllimin əsas vəzifəsi fənn üzrə biliklərin, bacarıq və vərdişlərin **şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsini təşkil etməkdən**, istiqamət verməkdən, idarə etməkdən ibarətdir. Şagirdlərin başlıca vəzifəsi **müəllimin rəhbərliyi atında müstəqil** fəaliyyət göstərərək fənn üzrə bilikləri, bacarıq və vərdişləri başa düşərək mənimsəməkdir. Bu anlam çərçivəsində dərş zamanı bütün şagirdlər düşünməli, fəaliyyət

göstərməli olurlar; heç biri boş qalmır və, deməli, dəcəlliyə imkan da aradan qalxmış olur.

Soruşmaq yerinə düşərdi: Milli pedaqogikada təlimə yeni yanaşmanın pedaqoji ustalıqla nə kimi əlaqəsi var? Deyərdik ki, bilavasitə əlaqəsi var! Təlimə yeni yanaşma müəllimdən tələb edir ki, fənnin tədrisinə ciddi yanaşsın, öz metodik və pedaqoji addımlarını ətraflı ölçüb-biçsin; şagirdlərdə mənim-səmə və tərbiyəlilik səviyyəsinin yüksəldilməsini təmin etsin. Bu, birbaşa pedaqoji ustalığı artırmağa yönəlmiş olur. Pedaqoji fəaliyyəti planlaşdırmaq zərurəti yaranır.

### **3. Fənnin tədrisinin ustad müəllim tərəfindən planlaşdırılması**

Pedaqoji ustalığın sirlərini öyrənməyə can atan müəllim çox məsələdən agah olmalıdır. Bu cür məsələlərdən biri də fənnin tədrisini ətraflı planlaşdırmağın zəruriliyini müəllimin bilməsidir. Aparılmış xüsusi araşdırmalardan məlum olmuşdur ki, fənlərlə əlaqədar planlaşdırma müxtəlif formada təşkil edilir. Müəllimlərimizin böyük bir qismi fənnin tədrisinə ayrılmış saatların miqdarını və həmin fənn üzrə tədris planını əsas götürür. Onlar proqram materialını saatlar (dərslər) arasında bölürlər; sonra ayrılıqda hər dərsi planlaşdırır və həmin plan üzrə konkret mövzunu tədris edirlər. Fənnin tədrisini özü planlaşdırmayan, onu hansısa metodik göstərişlərdən hazır götürən və onun əsasında mövzuların tədrisini planlaşdıran müəllimlərimiz də az deyil. Dərsə yalnız bu günkü mövzunun planı ilə gələn müəllimlər də var. Təəssüf ki, növbəti dərsə plansız gələn, hafizəsinə bel bağlayan, köhnə təcrübəsinə ümid edən yaşlı müəllimlərimiz də yox deyil.

Bəri başdan etiraf edək ki, ənənəvi pedaqogikanın məhsulu olan göstərdiyimiz planlaşdırma formalarından heç biri pedaqoji ustalığ üçün səciyyəvi deyil. Nə üçün? Ona görə ki, əvvəla, fənnin tədrisini planlaşdırmağa aid nümayiş etdirdiyimiz nümunələrdən heç biri ayrılıqda hərtərəfli deyil; ikincisi,

fənnin tədrisinin mövcud planlaşdırma formaları təhsilin inkişaf meyillərini nəzərə almır.

Fənnin tədrisinin planlaşdırılmasında nəzərə çarpan nöqsanlar Milli pedaqogikada əsaslandırılan planlaşdırmada aradan qaldırılır.

Milli pedaqogikaya görə fənnin tədrisi üzrə ustad müəllimin fəaliyyət planı dörd əsas mərhələdən ibarət olur: 1. Müəllimin ümumi mədəni hazırlığı; 2. Müəllimin ümumi pedaqoji hazırlığı; 3. Konkret fənn üzrə müəllimin elmi və metodik hazırlığı və 4. Müəllimin növbəti dərse hazırlığı.

#### **4. Ustad müəllimin ümumi mədəni hazırlığı**

Ustad müəllim bilir ki, müasir əsr informasiyanın sürətlə artdığı və yayıldığı əsrdir. Müxtəlif informasiya texnologiyaları yaranır və getdikcə genişlənir, həyatımızın elə sahəsi yoxdur ki, orada kompüterdən istifadə olunmasın. Dünyada, o cümlədən respublikamızda baş verən yeniliklər haqqında televiziya və radio vasitəsi ilə müntəzəm məlumatlar verilir. Bu məlumatları eşidən şagirdlər və tələbələr az olmur. Onlarda bir sıra suallar yarana bilər. Şagirdlər və tələbələr öz müəllimlərinə müraciət edir, onların münasibətlərini, fikirlərini öyrənirlər.

Özünə, şagird və tələbələrinə hörmət edən ustad müəllim ərtafda baş verən sosial-iqtisadi, mədəni-siyasi hadisələrlə maraqlanır; radio və televiziya verilişlərinə imkan daxilində qulaq asır, qəzet və jurnal materialları ilə tanış olur, kitablar oxuyur, yeri gəldikcə şagirdlərini də tanış edir; onların yanında üzü ağ olur. Bunsuz müəllim pedaqoji ustalığını artırmaqda acizlik göstərir.

#### **5. Ustad müəllimin ümumi pedaqoji hazırlığı**

Ümumi mədəni hazırlıqla yanaşı, ustad müəllimin ümumi pedaqoji hazırlığı da qayğı mərkəzində olur. Bunsuz fənn

müəllimi pedaqoji ustalığa sahib olmaqda bir çox cətinliklərlə üzləşə bilər. Nə üçün? Çünki müəllimlərimiz daha çox tədris fənninə birbaşa aid olan məsələlərə maraqlı göstərilirlər. Halbuki, ölkəmizdə son zamanlar təhsilin qlobal məsələlərində islahatlar aparılır; adətən, bu və ya digər fənnin adı çəkilmir. Müəllimlərin bəzilərində yanlış təəssürat yaranır ki, həmin islahatların ona daxil yoxdur. Bu cür anlaşılmazlıqlar həmin müəllimlərdə ümumi pedaqoji hazırlığın aşağı səviyyədə olduğunu göstərir. Odur ki, pedaqoji ustalığa can atan müəllim ümumi pedaqoji hazırlıq səviyyəsini yüksəltmək qayğısına qalmağa səy göstərir. Amma bu məfhumun mahiyyəti çoxlarına aydın deyil. Bu səbəbdən də ortaya təbii sual çıxır: müəllimin pedaqoji hazırlığı nə deməkdir? Bu suala Milli pedaqogikada belə cavab verilir: *tədris müəssisəsindən, sinifdən və fəndən asılı olmyaraq təlim, tərbiyə və təhsil haqqında söylənen və yazılan fikirlərlə, çıxarılan qərarlarla tanış olmaq, öz fəaliyyəti üçün onlardan zəruri nəticə çıxartmaq ümumi pedaqoji hazırlıqdır.*

Konkret misal gətirək. Məsələn, təlim-tərbiyə zamanı bilik və bacarıqların mənimsənilməsi; təhsilin məzmunu; təlim-tərbiyə işində öyrənənlərin fəallaşdırılması; təhsilin səviyyəsini yüksəldilməsi; müəllimin fəaliyyət istiqamətləri; müəllim şəxsiyyətinə verilən tələblər və s. ifadələr ümumi pedaqoji səciyyəlidir, bircə fənnə aid deyil.

Müəllim ümumi pedaqoji səciyyəli anlayışlarla, yeni ümumi ideyalarla, qanunauyğunluqlarla, üsul və tərzlərlə nə qədər geniş miqyasda silahlanırsa, bir o qədər pedaqoji ustalığa yaxınlaşmış olur.

## 6. Ustad müəllimin fənn üzrə elmi-metodik hazırlığı

Müəllim ali məktəbdə həm ixtisas, həm də peşə üzrə aldığı bilik və bacarıqlar çərçivəsində qapanıb qalmır. O, aydın şəkkildə başa düşür ki, ümumi pedaqoji hazırlığı sahəsində olduğu kimi, təmsil etdiyi fənn üzrə də özünün elmi-metodik

hazırlığını artırmaq üçün əzmkarlıqla çalışmalıdır. Müəllim həm fənnin (məsələn, ingilis dilinin və ya riyaziyyatın) tədrisi metodikası üzrə, həm fənnin aid olduğu elm (məsələn, ingilis dilçiliyi və ya riyaziyyat) üzrə yeni çap olunan materiallarla tanış olmalı, onlara münasibət bildirməli, müvafiq nəticə çıxararaq təkmilləşməli olur. Hələ bu azdır. Pedaqji ustalığa yaxınlaşmaq üçün həmkarların iş təcrübəsi ilə tanış olmaq, təcrübə və fikir mübadiləsi aparmaq da faydalı hesab edilir.

## **7. Ustad müəllimin növbəti dərslə hazırlaşması**

Ustad müəllim fəaliyyətinin ən mürəkkəb, ən məsuliyyətli, ən çətin dövrü növbəti dərslərə hazırlaşması ilə də bağlıdır. Nə üçün? Çünki, bu zaman müəllim iki qrup vəzifələri həm müəyyənləşdirməli, həm də o vəzifələrin reallaşdırılması yollarını özü üçün aydınlaşdırmalı olur.

Birinci qrup vəzifələrə nələr aiddir? Birinci növbədə müəllim konkret fənnin tədrisinə ayrılmış saatları və həmin fənn üzrə proqram materiallarını nəzərə almalı olur. Proqram materialını saatlar arasında bölüşdürür. Bu zaman saatların (yəni dərslərin və ya məşğələlərin) həftədə qədəri də dəqiqləşdirilir.

Müəllimin növbəti vəzifəsi fənnə aid tədris materialının dərslər (məşğələlər) üzrə ardıcılığını müəyyənləşdirməkdir. Müəllim tədris materialının mövzularını fərdi tematik planda necə gəldi düzməli deyil; burada müəyyən tələb nəzərə alınmalı olur; müəllim tədris mövzularını dərslərboyu elə yerləşdirməli olur ki, hər sonra gələn mövzu əvvəlki mövzu ilə əlaqədar olsun, biliklər arasında məntiqi əlaqə yaransın.

İkinci qrup vəzifələr konkret dərslə əlaqədardır, dərslərin təşkili ilə bağlıdır. Hər dərslə zamanı ustad müəllim bir-birini tamamlayan üç əsas vəzifə yerinə yetirməyə çalışır: şagirdlərə (tələbələrə) təhsil verməli, onları tərbiyə etməli və psixoloji qüvvələrini inkişaf etdirməli olur. Ənənəvi pedaqogika əsasında təhsil almış müəllimlərimizin böyük əksəriyyəti yaxşı

halda birinci vəzifə ilə məşğul olur; ikinci və üçüncü vəzifələr üzərində xüsusi baş sındırmır. Milli pedaqogikaya söykənən ustad müəllim isə həmin vəzifələrin üçünə də eyni dərəcədə diqqət yetirir; mövzunun şagirdlər tərəfində şüurlu mənimsənilməsi üçün müxtəlif formalı iş təşkil edir; dərsin gedişində ortaya çıxan bütün cəhətlər: gecikmə halı, ev tapşırığının kim tərəfindən necə həll olunduğu, kimin sual verib-vermədiyi, yerdə qalan şagirdlərin suallara münasibət göstərmələri, danışan şagirdlərin fikirlərinə əlavələr və ya düzəlişlər edilməsi, ayrı-ayrı şagirdlərdə diqqətliliyin, hafizənin, təfəkkürün, iradənin və s. psixoloji qüvvələrin necəliyi belə müəllimin diqqət mərkəzində olur, hansıların tərbiyəyə, hansıların isə psixoloji inkişafa aid olduğunu qeyd edir və qiymətləndirir. Nəticədə dərsin səviyyəsi yüksəlir; müəllimdə pedaqoji ustalığı səviyyəsinin yüksək olduğu özünü aydın şəkildə göstərir.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Ustad müəllim nə üçün öz fənnini mükəmməl bilməlidir?
2. Öz fənninin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən şüurlu və möhkəm mənimsənilməsini ustad müəllim nə üçün təmin etməlidir?
3. Fənnin tədrisini ustad müəllim nə üçün əvvəlcədən planlaşdırmalıdır?
4. Ustad müəllim nə üçün özünün mədəni hazırlığı ilə məşğul olmalıdır?
5. Ümumi pedaqoji hazırlığı nə üçün ustad müəllimin daim diqqət mərkəzində olur?
6. Ustad müəllim nə üçün fənn üzrə elmi-metodik hazırlığı ilə yanaşı, növbəti dərslərə də hazırlaşır?

### III MÖVZU

## DƏRSİN TƏRBIYƏVİ İMKANLARI HAQQINDA MİLLİ PEDAQOGİKA İDEYALARI VƏ PEDAQOJİ USTALIQ

### **1. Dərsin tərbiyəvi imkanlarına münasibətdə ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın fərqli mövqelərindən müəllimlərin hali olmaları**

Təlimə ənənəvi yanaşmada dərs zamanı daha çox işləyən, daha çox düşünən, daha çox fəaliyyət göstərən şagird deyil, müəllim olur. Milli pedaqogikada isə, əksinə, daha çox fəallıq göstərən, düşünən, axtarıb tapmalı olan müəllim deyil, şagird olur.

Psixoloji cəhətdən də yanaşmalarda ciddi fərq mövcuddur. Təlimə ənənəvi yanaşmada şagirdlərin ən çox eşitmə və yadasalma funksiyaları inkişaf edir; Təlimə müasir yanaşmada isə şagirdlərdə ən çox təfəkkür tərzləri, düşünmək, təhlil etmək, variantlar axtarmaq, mənbələri araşdırmaq, mülahizələr, fərziyyələr irəli sürmək, dəlil gətirmək, öz fikrini sübut etməyə çalışmaq, tapşırığı müstəqil həll etməkdən zövq almaq kimi faydalı keyfiyyətlərin formalaşması üçün münasib şərait yaranır.

Təlimə ənənəvi yanaşma təcrübəsində dərsin tərbiyəvi imkanlarından bəzən istifadə edilmədiyinin və ya zəif istifadə edildiyinin səbəblərindən biri dərsdə tərbiyəvi imkanların varlığından bir çox müəllimlərimizin xəbərsiz olmasıdır. Təlimə müasir yanaşma tərəfdarlarının təcrübəsi isə sübut edir ki, sinifdən və fəndən asılı olmayaraq hər bir dərsin kifayət qədər tərbiyəvi imkanları olur; və bu imkanlardan istifadə arzu olunan nəticəni verir. Deyilənləri nəzərə alaraq dərsin hansı məqamlarında tərbiyəvi imkanların olduğunu açıb tələbələrimize və müəllimlərimizə göstərməyi faydalı hesab edi-

rik. Dərs zamanı öyrənilən mövzunun məzmunu, əlbəttə, tərbiyəvi təsir cəhətdən aparıcı amil hesab edilir. Bu, dərsin hamı tərəfindən qabarıq şəkildə duyulan cəhətidir. Dərsin aydın sezilməyən, lakin tərbiyə imkanları geniş olan cəhətləri daha çoxdur. Onlardan yalnız dördünə: zənglə əlaqədar, ev tapşırıqları ilə, müəllimin şərhilə və yoldaşın danışıqları ilə əlaqədar cəhətlərə qısa nəzər salaq.

Zəngdən-zəngə hər hansı dərsin tükənməz tərbiyəvi imkanları olduğunu birər-birər açmağa çalışaq.

Dərsin başlanmasını və qurtarmasını bildirən zəngə şagirdlərin münasibətlərinə müəllimin yanaşma tərzlərində tərbiyəvi imkanlar var. Bu imkanlar nədən ibarətdir? Təcrübə göstərir ki, zəng olan kimi şagirdlərin əksəriyyəti sinifə daxil olur; bununla yanaşı, bir qədər gecikən, müəllimdən sonra sinif otağına gələn, hətta dərsə gəlməyən şagirdlər olur. Sinifə vaxtında gələn, gəlməyən və gecikən şagirdlərə müəllim yanaşmalarında xeyli müxtəliflik müşahidə olunur. Tərbiyəvi təsir imkanları məhz həmin müxtəlifliklərdədir.

Bu cür tərbiyəvi imkanlar dərsin qurtarmasını bildirən zəngə şagirdlərin münasibətində və müəllimin buna yanaşma tərzlərində də mövcuddur. Zəngin çalınmasını öz qol saatında və ya cib telefonunda şagirdin izləməsi, hətta zəng çalınmamış “zəngin vaxtıdır” replikasını ortaya atmaq, zəng olan kimi çığırbağır salmaq, müəllimlərdən qabaq sinif otağını tərk etmək halları olur; şagirdlərin əksəriyyəti müəllimin sinif otağından çıxmasını gözləyir və s. Bu cür hallara müəllimin münasibətində, onları müəllimin necə qiymətləndirəcəyində tərbiyəvi təsir imkanları kifayət qədərdir.

Ev tapşırıqlarının icra vəziyyətinə nəzər salaq. Təcrübə göstərir ki, ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi vəziyyətində müəllim olduqca müxtəlif hallarla qarşılaşır. Şagirdlərin əksəriyyəti tapşırıqları vaxtında keyfiyyətlə icra edir. Hansısa şagird dəftərini itirir; hansısa şagird tapşırığı yerinə yetirmir; tapşırığı yarımçıq icra edən də tapılır; yoldaşının dəftərindən köçürmə halı da olur; tapşırığın başdansıvdu, səliqəsiz

yerinə yetirildiyi hallara da rast gəlirik və s. Həmin hallara müəllimlərin münasibət tərzləri də müxtəlif olur. Ev tapşırıqlarının icra vəziyyətindəki rəngarəngliyə müəllimlərin münasibətində tərbiyəvi təsir imkanları var. Bu imkanlardan istifadə edilməlidir. Necə? Təlimə müasir yanaşma tərzində cavab verilir.

Dərs zamanı müəllimin şərhinə, onun izahatına şagirdlərin qulaq asmaq, dinləmək səviyyəsinə müəllimin münasibətində də tərbiyə imkanları az deyil. Hər hansı məsələyə müəllim aydınlıq gətirərkən şagirdin dinləmək səviyyəsi heç də həmişə ürəkaçan olmur. Diqqətlə qulaq asan şagirdlə yanaşı, diqqətləri tez-tez yayınanlar da olur: bir-biri ilə söhbət etmək, şəkil çəkmək, kitabə baxmaq, gözləri müəllimə zillənsə də fikri başqa yerdə olmaq, soruşanda “əşitmədim” demək və s. hallar da buna misal ola bilər. Belə hallara müəllimin yanaşmaları tərbiyəvi təsir cəhətdən müxtəlif olur. Bu müxtəlifliyin tərbiyəvi mahiyyəti açılmalıdır.

Dərsdə müəllimin təklifi ilə yoldaşın cavabına, lövhədə misalın həllinə, hər hansı şagirdin sinfə və ya müəllimə ünvanladığı suala qalan yoldaşların münasibəti birmənalı olmur. Danışan şagirdə qulaq asanlar, münasibət bildirənlər də, tam laqeyd qalanlar, qulaq asmayanlar da, öz aləminə qapılanlar da olur. Lövhədə şagirdin misal, yaxud müəllimin məsələ həllini və ya cümlə təhlilini diqqətlə izləyənlərlə yanaşı yoldaşının fəaliyyətinə, onun uğuruna və ya çətinliklərinə tam biganəlik göstərənlər, özləri üçün müvafiq nəticələr çıxarmaqdan uzaq düşənlər də olur. Bu cür hallara müəllimin münasibəti necə olur və necə olmalıdır? Hansı münasibət tərzində şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsi yüksəlir və deməli, təsirlilik səviyyəsi də artır? Hansı hallarda isə şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsində nəzərə çarpacaq irəliləyiş müşahidə olunmur və deməli, təhsillilik səviyyəsi də yerində sayır? Bu cür suallara təlimdə müasir yanaşma tərzində cavab verilir.

## **2. Təlimdəki tərbiyə imkanlarının reallaşdırılması**

Məlumdur ki, təlim zamanı şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsinə güclü təsir göstərən amillər sırasında müəllim şəxsiyyəti və dərslük ön plandadır. Təsadüfi deyil ki, həyat və fəaliyyətlərində uğurlarından danışan görkəmli şəxslər öz yaddaşlarında möhkəm iz qoymuş müəllimlərini, xüsusən sinif müəllimlərini xatırlayırlar. Bu, xatirənin görünən tərəfidir. Onun görünməyən tərəfində isə xatirələrdə məskən salmış müəllimin öz şagirdlərinin təhsili ilə yanaşı, tərbiyəli olmalarına, psixoloji cəhətdən yetkin, ağıllı olmalarına çəkdiyi əsil vətəndaşlıq zəhməti durur. Bu, hamıya məlumdur.

Şagirdlərin tərbiyəsində dərsliyin məzmununun rolu da danılmazdır. Bu da tərbiyənin görünən tərəfidir. Tərbiyədə dərsliyin rolunu işıqlandıran bircə misalla kifayətlənək. 2006-cı ildə “Əlfərül” nəşriyyatı tərəfindən IV sinif üçün “Oxu” dərsliyinin üz qabığındakı rəsm əsinə, onun məzmununa diqqət yetirək. Həmin rəsm elə bil I-IV sinif şagirdlərinin öyrəndiklərini əyani olaraq onların özlərinə xatırladır. Öz peşəsinin əsil ustası olan müəllim yalnız bu rəsm üzərində şagirdləri görün nə qədər düşündürə, işlədə bilər:

-Şəklə baxın və aşağıdakı suallara cavab yazın:

1. Rəsmdə Dədə Qorqudla əlaqədar hansı əlamətlər əks olunub?
2. Azərbaycan xalqının tarixi qəhrəmanlarından kimlərin obrazları şəkildə əks olunub?
3. Şəklə baxanda Azərbaycan xalqının hansı tarixi döyüşləri yadınıza düşür?
4. Şəkildə Azərbaycan şahını tapın və onun şah olduğunu sübut edin.
5. Azərbaycan xalqının hansı tarixi abidəsi şəkildə verilibdir?
6. Qədim dövrlərdə döyüş zamanı hansı silahlardan istifadə olunarmış?
7. Şəklə sağında aşağıda oturan qadın nə barədə düşünür?

8. Dədə Qorqud sazda çalıb nə oxuyur?
9. Şəkildə Azərbaycanın hansı təbii sərvətləri əks olunub?
10. Şəklin ortasındakı kişi və qadın gələcək haqqında nə düşünür?

Şagirdlərin suallarla əlaqədar yazdıqları fikirlər dərstdən-kənar oxu məşğələsində ətraflı müzakirə edilir. Şagirdlər bir-birindən maraqlı fikirlər söyləyirlər. Tapşırığın icrası və geniş müzakirəsi şagirdlərdə müşahidəçilik qabiliyyətinin, diqqətin, hafizənin, müstəqil düşünmək, fikri müstəqil ifadə etmək, keçmişdə olanları xatırlamaq, şəklə baxaraq insanın nə barədə düşündüyünü açmaq kimi faydalı mənəvi keyfiyyətlərin formalaşmasına yönəlmişdir.

I-IV siniflər üçün yazılmış dərsliklər isə bu cür məzmunlu şəkillər və mətnlərlə zəngindir. Dərsləyin hər bir şəklinə, hər bir mətnində olan tərbiyəvi mənanı açmaq və şagirdlərin malına çevirmək hər bir müəllimin borcudur.

Bu sonuncu da, yuxarıda deyildiyi kimi, təlimin görünməsi çox zaman diqqətdən yayınan cəhətdir.

Biz yuxarıda dərslərin gedişində səya gəlməyən tərbiyəvi imkanlardan yalnız dördünün üzərində dayandıq. İndi də həmin imkanların açılması təcrübəsinə diqqət yetirək. Bunlardan biri zənglə əlaqədar idi. Sinfə vaxtında daxil olan şagirdə, gecikənlərə və dərslə gəlməyənlərə müəllimlərimizin münasibətləri olduqca müxtəlifdir. Zəng olan kimi sinfə daxil olub şagirdlərin öz yerlərində əyləşmələrinə, ayağa qalxıb müəllimlə salamlaşmalarına müəllimlərimizin əksəriyyəti adi hal kimi baxır. Halbuki, burada olan tərbiyəvi məqamlara müəllim münasibət bildirməli, vaxtında sinfə gəldiklərinə və ayağa qalxıb müəllimi salamladıqlarına görə şagirdləri ruhlandırıcı xoş söz deməsi faydalı hesab edilir.

Dərslə gecikmək və dərslə gəlməmək halları da müəllimin diqqətindən yayınmamalıdır. Bu cür halların səbəbini öyrənmək, səbəblərini aradan qaldırmaq üçün müəllim hökmən müvafiq tədbirlər görməli, gecikməyin və xüsusən dərslə gəlməməyin acı nəticələrini həmin şagirdlərin və valideynlərinin

nəzərinə çatdırmalıdır.

Dərsin sonunu bildirən zənglə əlaqədar hallarda da müəllimin tərbiyəvi addımlar atmasına böyük ehtiyac duyulur. Müəllim çalışır ki, şagird cib telefonunu özü ilə məktəbə gətirməsin və ya dərs zamanı telefonu söndürsün; ev tapşırığının nədən ibarət olduğunun hamı tərəfindən qeyd olunmasını təmin etsin, sinifdən əvvəlcə özü, sonra şagirdləri çıxsın.

Ev tapşırıqlarının icra vəziyyətində ortaya çıxan faktlara müəllimlərin münasibətlərinə nəzər salaq. Təcrübəli müəllimlər ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə məsuliyyətlə yanaşan, səliqəli və keyfiyyətlə öhdəsindən gələn şagirdləri nümunə gətirir, onların işlərini nümayiş etdirir. Dəftəri itən şagirdlər məzəmmət edilir; hər hansı səbəbdən tapşırığa əməl etməyənlər, onu səliqəsiz yerinə yetirənlər yenidən işləməli olurlar. Nəticədə şagirdlər yəqin edirlər ki, ev tapşırıqları vaxtında və keyfiyyətlə icra edilməlidir.

Hər hansı məsələyə aydınlıq gətirərkən şagirdlərin dinləmək qabiliyyətlərində üzə çıxan hallara müəllimlərin münasibətində rəngarənglik olur. Şərhə diqqətlə qulaq asan və buna görə də deyilənləri şüurlu başa düşən, soruşanda ətraflı cavab verən şagirdlər təcrübəli müəllimlər tərəfindən qiymətləndirilir; belə müəllimlər sinifdəki bütün şagirdləri nəzarətdə saxlayır, tək-tək şagirdlərdə diqqətin azacıq yayınması halını müəyyənləşdirən kimi dərhal tədbir görür, belə şagirdi ayağa qaldırır, ağır söz demədən soruşur:

-De görüm, mən nəyi izah edirdim, nədən danışırıdım?

Bəzən isə müəllim səsinin tonunu qaldırmaqla və ya aşağı salmaqla həmin şagirdə baxır, diqqətinin yayındığını ona hiss etdirir.

Bu cür hallar danışan yoldaşı dinləməyi bacarmaqda da müşahidə olunur. Müəllim bəzən sinif qarşısında hər hansı sual qoyur, hansı şagirddən isə izah etməsini istəyir; eyni zamanda sinifdən xahiş edir ki, diqqətlə qulaq assınlar, yoldaşlarının fikrinə münasibətlərini bildirsinlər. Müzakirə

zamani diqqəti yayınan şagird müəyyənləşir. Müəllim həmin şagirdə müraciət edir:

-Deyə bilərsənmi yoldaşının son fikri nə oldu?

Şagird pis vəziyyətə düşdüyünü, diqqətsizliyə yol verdiyini duyur və sinifdəki ümumi işə qoşulur.

Müəllim kiçik bir epizoddan böyük pədaqoji nəticə çıxarıb deyir:

-Unutmayın ki, diqqət biliyin qapısıdır. Kim özünü ələ alıb diqqətini səfərbər edə bilirsə, dərstdə fəal iştirak edir və nəticədə uğurla təhsil alır; kim özünü ələ ala bilmirsə, kimin diqqəti tez-tez yayınarsa, o, təhsildə çətinlik çəkməli olur, uğur qazana bilmir.

Diqqət biliklərin, bacarıq və vərdişlərin qazanılmasında böyük rol oynayan qüdrətli psixoloji qüvvələrdən biridir. Digər belə psixoloji qüvvələrə nəzər salaq.

### **3. Dərs zamanı şagirdlərin nümunəvi davranışlarının və uğurlarının müəllim tərəfindən rəğbətləndirilməsi pədaqoji ustalıqdandır**

Yuxarıda dərslərin bəzi cəhətlərinin, o cümlədən zənglə əlaqədar, ev tapşırıqlarına, müəllimin nitqinə münasibətlə bağlı tərbiyə imkanlarının olduğuna və bu imkanlardan istifadənin əhəmiyyətinə toxunmuşuq. Dərslərin tərbiyəvi imkanları deyilənlərlə bitmir. Belə imkanlar kifayət qədərdir. Şagirdlərin nümunəvi davranışına və uğurlarına, çətin tərbiyə olunanlara, dərstdə geri qalanlara, xüsusi qabiliyyətli şagirdlərə münasibət və s. məsələlər buna aid ola bilər. Bu cür hallara müəllimlərin münasibətləri, təəssüf ki, birmənalı olmur.

Ayrı-ayrı şagirdlərin dərstdə nümunəvi davranışına və uğurlarına müəllimlərimizin münasibətlərinə diqqət yetirək. Müşahidələr göstərir ki, tədris edilən Azərbaycan dilindən də, riyaziyyatdan da, musiqidən də, təsviri sənətdən də, digər fənlərdən də ayrı-ayrı şagirdlərin uğuru müəllimini də,

valideynlərini də sevindirir. Müəllim belə şagirdi yoldaşlarına nümunə gətirir və hərdən deyir:

-Bax, belə oxuyarlar!

Söz yoxdur ki, uğurla oxuyan şagirdin sinifdə nümunə kimi qeyd edilməsi tərbiyə cəhətdən əhəmiyyətlidir; sinifdəki yoldaşları ondan nümunə götürə bilirlər. Lakin, ustad müəllimə görə uğurla təlim-tərbiyə alan şagirdin nümunəsi bir şərtlə daha güclü tərbiyəvi təsir göstərə bilər: uğurlu fəaliyyəti səciyyələndirən əlamətlərin müəllim tərəfindən sinif qarşısında açılması şərti ilə! Belə halda şagirdlər yəqin edirlər ki, yaxşı oxumağın sirri dərsdə son dərəcə diqqətli olmaqdadır, müəllimin şərhinə, yoldaşlarının dediklərinə diqqətlə qulaq asmağı bacarmaqdadır, oxuduğu şeirdə, yaxud hekayədə rast gəldiyi sözlərin mənasını başa düşməyə çalışmaqdadır, evə verilən tapşırıqları vaxtında və səliqəli yerinə yetirməkdədir və s.

Nümunəvi oxuyan şagirdin fəaliyyətindəki belə xüsusiyyətlərin yoldaşlarının gözü qarşısında çözlənməsi onları daha çox maraqlandırır və konkret əlamətləri daha tez qəbul edirlər.

Başqa səciyyəli nümunəyə müəllim münasibətlərinin də şahidi olmuşuq. Şagirdlərdən biri riyaziyyat sahəsində, digəri səliqəli yazıda, üçüncüsü nəğmədə, daha birisi təsviri sənətdə və s. sahədə fərqlənir. Sual olunur: Nümunənin bu cür təzahür formalarına müəllimlərin münasibəti necədir? Müxtəlif! Müəllimlər var ki, şagirddə təhsilin yalnız bircə cəhətində qabiliyyət nişanəsi gördüyündən, qalan fənlər üzrə isə çətinlik çəkdiyi üçün onu danlayırlar. Bəla həm də burasındadır ki, belə müəllimlər şagirdin çətinliklərinin səbəbləri ilə maraqlanmır, ona məsləhət verə, yol göstərə bilmirlər.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, həm təhsildə müvəffəqiyyətin səbəblərini, həm də uğursuzluğun səbəblərini bəzi müəllimlərin açmadığının nədən irəli gəldiyi indi başa düşülür. Başa düşülür ki, ənənəvi pedaqogikada şagirdlərin uğurlu və ya uğursuz fəaliyyət göstərmələrinin psixoloji mexanizmlə,

psixoloji qüvvələrlə bağlılığı vaxtilə tələbələrə öyrədilməmişdir. Məhz bu cəhətdən Milli pedaqogika indi müəllimlərin karına gəlir.

#### **4. Dərsdə geri qalan şagirdlərə qayğılı münasibət göstərməsi ustad müəllimin keyfiyyətlərindəndir**

Yuxarda qeyd etdiyimiz kimi, şagirdlər arasında təlimdə geri qalma halları kifayət qədərdir. Təhsil sahəsində geri qalma halları ən ciddi, ən köklü problemlərdən biridir. Nə üçün? Çünki geri qalma halları yalnız belə şagirdlərin özlərinin problemləri deyil, mənəvi cəhətdən sıxıntı çəkmək, yoldaşları arasında pisikmək məsələsi deyil, həm də gələcək aqibət məsələsi deyil, valideyn narahatlığıdır; valideyn öz övladını savadlı, sayılan, seçilən mütəxəssis kimi görmək arzusu ilə yaşayır. Təlimdə geri qalma ümumxalq, ümumdövlət probleminə də çevrilə bilər. Çünki, kəmsavad adam tək-cə valideyn üçün yox, cəmiyyət üçün də yükə çevrilir. Nəhayət, təlimdə geri qalma müəllimdən ötrü üzüqaralıqdır, müəllim fəaliyyətinin necəliyini qiymətləndirməyin meyarlarından biridir.

Təlimdə geri qalmanın bu cür acınacaqlı nəticələrindən indi fəaliyyət göstərən müəllimlərin, habelə tələbələrin hali olması faydalı hesab edilir. Tələbələr indidən özlərini gələcək fəaliyyətə hazırlamalıdır. Necə? Geri qalmanın səbəblərini öyrənmək yolu ilə! Səbəblər isə çoxdur: Hər hansı səbəb üzündən dərsə ara-sıra gəlmək; məişət çətinlikləri; şagirdin tənbəlliyi və səhlənkarlığı; səriştəsiz müəllimin düşünülməmiş ifadəsi və hərəkəti; şagirdlər arasında kobudluq halları; mənası aydınlaşdırılmamış söz və ifadələrin əzbərlənməsi; təlimdə psixoloji qüvvələrin roluna əhəmiyyət verilməməsi və s.

Hər hansı xəstəlik üzündən şagirdin dərsə gəlməməsi onun geri qalması səbəblərindən birinə çevrilir. Ustad müəllim dərhal səbəbi müəyyənləşdirir, öyrənilmiş mövzuları və ev tapşırıqlarını valideyn və ya şagirdlər vasitəsi ilə həmin şagir-

də çatdırır, geriləmənin qarşısını almağa çalışır.

Təlimdə geriləməyə səbəb olan amillərdən biri də məişət çətinlikləridir. Bəzən ailədə ər-arvad arasında dedi-qodu, bəzən ailədə maddi durum uşağın vaxtında dərslə getməsinə mane olur. Ustad müəllim şagirdin dərslə olmadığını müəyyənləşdirən kimi, həmin gün dərslə olmamağın səbəbini araşdırır; səbəb valideynlər arasındakı münaqişə ilə bağlı olduğu halda müəllim valideynlərlə görüşür, onlar arasında izahat aparır, münaqişənin uşağa zərərli təsirini onlara anladır. İkinci hal üzə çıxdıqda sinif müəllimi məktəbin direktoru ilə danışır, icbari təhsil fondundan şagirdə yardım ayrılmasına nail olur.

Uşağın xarakterində baş qaldıran tənbellik, məsuliyyətsizlik kimi mənfi keyfiyyətlər də təlimdə geriləməyə gətirib çıxara bilər. Pedaqoji təcrübəsi zəngin olan müəllim yəqin edir ki, həmin zərərli keyfiyyətlər ya erköyünlüyün, yaxud da gün rejiminin olmamasının məhsuludur. Odur ki, müəllim valideynlərə məsləhət görür ki, həmin uşaq üçün gün rejimi tərtib edilsin, rejimə dönmədən əməl olunması üzərində ciddi nəzarət qoyulsun və onun şıltaqlığına qətiyyətlə uymasınlar.

Yuxarıda dediyimiz kimi, təəssüf ki, geriləmə müəllimin özü ilə də əlaqədar olur. Səriştəsiz müəllim bəzən düşünür ki, qarşısındakı uşaqdır. O, dəftərini və ya kitabını evdə qoyan şagirdi, gözlədiyi cavabı ala bilmədiyi şagirdi bəzən arzu olunmaz ifadələrlə təhqir edir. Belə şagird müəllimdən inciyir, onun tapşırıqlarına laqeyd olur, fəallıq göstərmir; nəticədə geriləməyə başlayır. Odur ki, müəllim də, tələbə gələcəkdə müəllim kimi işləyəcək tələbə də hər bir sözünü, atdığı hər bir addımı ətraflı ölçüb biçməyi bacarmalıdır.

Mənası qaranlıq qalan söz və ifadələrlə dolu şeir, hekayə və digər mətnlərin şagirdlərə əzbər öyrədilməsi də onların təlimə marağını azalda bilər. Tələbə təlimin bu cəhətindən də gələcəkdə hali olmalıdır ki, öyrənilən mətnə şagird üçün heç bir məqam qaranlıq qalmasın.

Tək-tək şagirdlər arasında bir-birinə qarşı kobudluq

halları da sinifdə təlim-tərbiyənin səviyyəsində əks səda verə bilər. Bu cəhəti diqqət mərkəzində saxlayan ustad müəllim çalışır ki, sinifdəki bütün şagirdlər arasında qarşılıqlı hörmət, qarşılıqlı yardım və dostluq hökm sürsün.

Təlimdə geriləmənin köklü səbəblərindən biri müəllimlərimizin əksəriyyəti tərəfindən o qədər də ciddi əhəmiyyət verilməyən psixoloji qüvvələrdir. Məsələ burasındadır ki, dərsə müntəzəm gələn, oxumağa səy göstərən şagirdlərimizin arasında da geriləmə halları olur. Bəs nə üçün bütün dərslərdə iştirak edən, yoldaşlarından yaxşı mənada fərqlənmək arzusunda olan şagirdlər arasında da geriləmə halları müşahidə edilir? Bu sual uzun müddət məktəblərimizdə araşdırıldıqdan sonra cavab tapmaq mümkün olmuşdur. Müəyyənleşmişdir ki, həmin qəbildən olan şagirdlərdə, bir qayda olaraq, psixoloji qüvvələri istənilən səviyyədə deyil. Onlarda diqqətin yayınması halı, iradə zəifliyi, tapşırığın çətinliyindən yayınmaq halı, təfəkkür tərzlərindən xəbərsizlik və s. halları var. Həmin psixoloji çatışmazlıqlar da şagirdin təhsildə irəliləməsinə mane olur. Müəllimin başlıca qayğılarından birisi göstərilən psixoloji çatışmazlıqları aradan qaldırmağa nail olmaqdan ibarətdir.

## **5. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini diqqətlə öyrənilib nəzərə almaq müəllimin pədaqoji ustalığındandır**

Yuxarıda gətirilən misalların bəziləri fərdi xüsusiyyətlərlə əlaqədar idi. Fərdi xüsusiyyət digərlərində müşahidə olunmayan, məhz bu və ya digər şagirddə özünü göstərən əlamətdir. Fərdi xüsusiyyətlər ailədən, yaxud uşaq baxçasından təzəcə ayrılmış və müntəzəm təlimə qədəm qoymuş aşağı sinif şagirdlərində daha çox müşahidə edilir.

Fərdi xüsusiyyətlər irsi səciyyəli də, mühitin və tərbiyənin məhsulu da ola bilər. Nəzərə alınmalıdır ki, irsən nəsilə-nəslə keçən əlamətlərin əksəriyyəti normal, həyat üçün faydalı əlamətlərdir. Normadankənar əlamətlərlə üzləşdikdə

müəllim ona təsir göstərməkdə aciz olur. İrsi əlamətlə, məsələn, əqli cəhətdən ləng inkişaf edən, görmə və ya eşitmə orqanlarında çatışmazlıqları olan şagirdləri müəllim qayğı göstərüb xüsusi məktəblərə yerləşdirməkdə yardımçı olur.

Şagirdlər arasında müəllim bəzən tərslik halı ilə rastlaşır. Müəllim bir müddət müşahidə aparır, şagirddə tərslik hallarının nə zaman, hansı mühitdə tərslik etdiyinin səbəbini öyrənməyə çalışır. Müəyyənləşdirə bilir ki, o, danışarkən atmacalı sözlər eşidildiyi və onunla sərt danışıldığı hallarda susur, tutulur, müəllim təkid etsə də, şagir dillənmir.

Uşaqda tərsliyi, onun təzahür etdiyi şəraiti ətraflı öyrənən müəllim «dərdə dərman» tapa bilir, danışan zaman atmacalı söz demir; onunla mülayim danışır: tərslik əlamətini aradan qaldıra bilir.

Şagirdlərdən Namiq adlı biri dərsdə astadan, özü də aram-aram danışır. Günlərin bir günü yoldaşları müəllimdən xahiş edirlər:

-Müəllim, Namiqə deyin, hündürdən danışsın; o, danışanda adam darıxır.

Müəllim:

-Uşaqlar, Namiq təhsildə sizin heç birinizdən geri qalmır; onun xəttinə baxın, hərflər elə bil eyni ölçüdə muncuqlar kimi sapa düzülmüşdür! Çəkdiyi şəkillər? Elə bil yaşlı rəssam çəkib! Birdəki, atalar sözünü də unutmayın: “Asta gedən, uzaq gedər”.

Keçilmiş mövzunu danışmasını xahiş edəndə şagirdlərdən biri çox vaxt belə cavab verirdi:

-Müəllim, iki dəfə oxumuşam yadımda qalmır.

Müəllim dərsdən sonra həmin şagirdlə söhbət edir. Oxunan materialın yadda qalması yollarını ona deyir. Bu yollardan biri də oxunan materialı hissələrə ayırmaq, hər hissəyə bir başlıq vermək və sonra onu başlıqlar üzrə danışmaqdır. Bu məqsədlə müəllim şagirdə deyir:

-“Oxu” dərsliyinizin 43-cü səhifəsini aç. Orada “Şəhidlərin şahidiyəm” adlı hekayə var. Hekayə kiçik ulduzcuqlarla beş

hissəyə ayrılmışdır. Əvvəlcə hekayəni oxu. Sonra hər hissənin məzmununa uyğun gələn bir başlıq müəyyənləşdirib dəftərə yaz. Nəticədə beş başlıq alınacaqdır. Sonra hekayəni həmin başlıqlar üzrə ya öz-özünə danış, yaxud evdə ailə üzvlərindən birinə danış; istəsən dərsdə mənə də danışarsan. Həkkayənin hissələrinə başlıqlar tapmaqda çətinlik çəksən mənə deyərsən, kömək edərəm.

Ertəsi gün şagird müəllimə hesabat verir, hətta hekayəni müəlliminə danışır və ona minnətdarlığını da bildirir.

Azərbaycan xalqının gələcəyi olan gənc nəsildə qabiliyyətlərin inkişafını təmin etmək üçün real şərait yaradılır. Fərəhli haldır ki, belə bir münasib şərait ölkəmizdə uşaq bağçasından tutmuş yuxarı siniflərdəkdir.

Xüsusi qabiliyyət nümayiş etdirən şagirdə əlavə formada qayğı göstərən müəllimlərimiz var. Onlar məktəbdənkənar təlim-tərbiyə müəssisələri ilə də əlaqə saxlayırlar. Belə şagirdlərdə qabiliyyətlərin daha intensiv inkişafı üçün onları müvafiq məktəbdənkənar təlim-tərbiyə müəssisələrində məşğələlərə cəlb etdirirlər.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Dərs zamanı şagirdlərin nümunəvi davranış və uğurlarının müəllim tərəfindən rəğbətləndirilməsi nə ilə nəticələnir?

2. Dərsdə geri qalan şagirdlərə qayğı hansı formalarda göstərilə bilər?

3. Şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini müəllim təlim zamanı nəzərə almasa və ya ala bilməsə hansı nəticələrlə üzləşər?

4. Bəzilərinin dediklərinə görə qabiliyyət doğrudan da tanrı vergisidirsə, onun formalaşdırılması ilə xüsusi məşğul olmaq nə dərəcədə məntiqlidir?

5. Dərsin tərbiyəvi imkanlarını reallaşdırma bilməsi nə üçün ustad müəllimi səciyyələndirən əlamətlərə aid edilir?

## IV MÖVZU

### **TƏLİM ZAMANI ŞAGİRDŁƏRDƏ PSİXOLOJİ QÜVVƏLƏRİN İNKİŞAFINA DAİR MİLLİ PEDAQOGİKANIN MÖVQEYİ PEDAQOJİ USTALIĞA NƏ VƏD EDİR?**

#### **1. Təlim və psixoloji inkişaf arasında qarşılıqlı əlaqə; bunu bilməyin müəllim üçün əhəmiyyəti**

Təlim ilə psixoloji qüvvələr arasında əlaqənin olduğu elmdə çoxdan məlumdur. Təlim zamanı öyrənənlərin yaş, cinsi və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almağın vacibliyi də alimlər arasında mübahisə doğurmur. Hamı – uşaq da, yaşlı adam da öz şəxsi həyatında duyur ki, məsələn, hafizəsi möhkəm olan şəxs eşitdiyini, gördüyünü və ya oxuduğunu yadında yaxşı saxlayır; belə adam hafizəsində möhkəm qalan məlumatlardan istədiyi vaxt istifadə edə bilir və belə keyfiyyətə malik olan şəxs həyatda uğur qazanır. Hafizənin möhkəmliyi təhsil almaqda xüsusilə əhəmiyyətlidir.

Hafizəsi zəif olan şəxs başqaları ilə ünsiyyətdə, fəaliyyətdə, o cümlədən təhsildə xeyli çətinliklərlə üzləşir; nəyisə yada salmaq istəyəndə hafizənin zəifliyi başqaları yanında onun üzünü qara edir; zəif hafizə sahibi həyatda, fəaliyyətdə, xüsusən təhsildə xeyli çətinlik çəkir.

Deyilənlər təxəyyül, təfəkkür, iradə, diqqət kimi psixoloji qüvvələrə də aiddir. Adamlar nəinki yaş xüsusiyyətləri və cinsi xüsusiyyətləri cəhətdən, həm də psixoloji qüvvələrin keyfiyyətləri cəhətdən fərqlənirlər. Bu səbəbdən də alimlər məsləhət görürlər ki, təlim zamanı adamların psixoloji xüsusiyyətləri nəzərə alınsın.

Bu problemin digər tərəfi keçən əsrin əvvəllərindən xüsusilə intensiv müzakirə olunur: təlim zamanı dinləyicilərin psixoloji qüvvələrini inkişaf etdirmək olarmı?

Psixoloqların və pedaqoqların apardıqları tədqiqatlar suala müsbət cavab verir: bəli, təlim-tərbiyə işi, obyektiv olaraq, müəllimin istəyindən asılı olmayaraq, şagirdlərdə və tələbələrdə psixoloji qüvvələrin inkişafına *müəyyən dərəcədə* müsbət təsir göstərir.

## 2. Təlimdə psixoloji inkişaf imkanlarının olduğunu bilməyin vacibliyi

Dərsin nəinki tərbiyəvi iş aparmaq imkanları, həm də şagirdlərin psixoloji qüvvələrini hərəkətə gətirərək səviyyəsini artırmaq, təhsillilik dərəcəsini yüksəltmək vasitəsinə çevirmək imkanı olur.

Təlim zamanı müəllimdən *xoş söz eşitmək*, valideynlərini *sevindirmək*, yoldaşları arasında *sayılıb seçilmək* istəyi ilə nümunəvi oxumağa və nümunəvi intizama *can atan* şagirdlərimizlə yanaşı, müəllimindən tənəli sözlərə alışan, öz mənliliyini başqa cəhətlərdə, dəcəlliyi ilə yoldaşlarını güldürməyə və nəticədə müəlliminin əsəbləşməsinə səbəb olan şagirdlərimiz də olur. Birinci qrup şagirdlərdə diqqət, iradə, təsəvvür, təxəyyül, təfəkkür, hafizə kimi psixoloji qüvvələr intensiv inkişaf etməyə başlayır; uğurlar gündən-günə artır. Şagirdin özü də sevinc hissi keçirir, müəllim də razı qalır, valideyn də məmnun olur. İkinci qrup şagirdlərdə dərs zamanı diqqətin yayınması, özünü ələ ala, özünü müəllimin tələbinə tabe edə bilməmək, müəllimin təklifi üzrə cavab verməyə hazır olmaq, hafizəsində ilişib qalan məlumatları xatırlamaqda tənbellik etmək, lazım olan zaman təsəvvürü işə salmaqda çətinlik çəkmək, görmədiyi hadisələri eşitdiyinə, ya oxuduğu əsasında təxəyyülündə canlandırmağa qadir olmamaq, ev tapşırıqlarını səbirsizlik üzündən səliqəsiz və ya yarımçıq yerinə yetirmək kimi qüsurlu psixoloji hallar müşahidə olunur.

Müşahidələrdən alınan belə faktlar göstərir ki, sadaladığımız qüsurların başlıca səbəblərindən birini ailə tərbiyəsində və məktəbdə təlimə ənənəvi yanaşmada, psixoloji qüvvələrin

təlimdə roluna əhəmiyyət verməməkdə axtarmaq lazımdır.

Valideyn də, müəllim də yaxşı halda şagirddən dərslikdəki materialı söyləməsini, şeiri əzbər danışmasını, ev tapşırığının icrasını tələb edir. Bu tələblər təbiidir və təlimlə əlaqədar hər bir şəxs tərəfindən görünməsi mümkündür. Lakin valideynlərimizin və müəllimlərimizin xeyli hissəsi təlimin digər cəhətini, özü də dərsdə onun gözlə görünməsi bir qədər çətin olan tərəfini-psixoloji qüvvələrin necəliyini mənalandırmır. Halbuki, təlimdə şəxs, o cümlədən, şagirdin, xüsusən təhsilin ilk pilləsinə qədəm qoymuş aşağı sinif şagirdlərinin təlimdə uğur qazanmasının ən vacib, ən zəruri vasitəsi onun diqqətli, iradəli, hafizəli olması, fikir yürütmək, lazımı məqamlarda təsəvvür etmək, xəyalda canlandırmaq, özünü ələ ala bilmək, səbirli olmaq qabiliyyətidir.

Valideyn də, müəllim də möhkəm yadda saxlamalıdırlar ki, qeyd etdiyimiz psixoloji qüvvə və qabiliyyətlər anadangəlmə, irsən, nəsildən-nəslə keçən əlamətlər deyil; onlar şəxsin həyatında formalaşır. Təlim-tərbiyə bu işdə aparıcı rola malikdir. Sadaladığımız psixoloji qüvvələrin və qabiliyyətlərin təlimdə rolunu aydın təsəvvür etməyən valideynlərin uşaqlarında və müəllimlərin şagirdlərində həmin qüvvə və qabiliyyətlərin səviyyəsi, adətən, aşağı olur. Əksinə, təlimdə diqqətin, iradənin, hafizənin, təsəvvürün, təxəyyülün, təfəkkürün və s. psixoloji qüvvələrin aparıcı rolunu başa düşən və öz əməli işində nəzərə alan valideynlərin uşaqlarında və müəllimlərin şagirdlərində psixoloji qüvvələrin səviyyəsi yüksəlir; təhsildə müvəffəqiyyətə yol açır. Necə?

### **3. Təlimdə psixoloji qüvvələri necə inkişaf etdirmək olur?**

Nəzərə alınmalıdır ki, diqqəti çəkən psixoloji qüvvələrin hər biri ayrı-ayrı dərslərdə formalaşdırılmır. Konkret dərsdə şagirdlərin bütün psixoloji qüvvələri: diqqət, iradə, hafizə, təsəvvür, təxəyyül, təfəkkür və s. iştirak edir. Adları çəkilən psixoloji qüvvələrin səviyyəsi isə aşağı sinif şagirdlərinin fərdi

və yaş xüsusiyyətlərindən aslı olaraq müxtəlif ola bilər.

Konkret sinifdən, fəndən, öyrənilən mövzunun imkanından və müəllimin istəyindən asılı olaraq bir dərstdə bütün psixoloji qüvvələrin hamısını da, onlardan hər hansı birini də əvvəlcədən müəyyənləşdirib aktuallaşdırmaq, inkişafına təkan vermək olur.

Psixoloji qüvvələri kompleks şəkildə inkişaf etdirməyə misal olaraq IV sinfə aid “Oxu” dərsliyi üzrə yuxarıda gətirilmiş məşğələyə qayıdaq. Həmin məşğələdən görüldüyü kimi, tapşırıqdakı on sual üzərində çalışan şagirdlərdə müşahidəçilik, hafizə, təsəvvür, təxəyyül, təfəkkür, yaradıcılıq, təşəbbüskarlıq kimi qabiliyyət və bacarıqların inkişafına münaşib şərait yaradılmışdır.

Əvvəla, sualların hamısı şagirdlərdən şəklə ümumiyyətlə baxmağı yox, istənilən əlaməti görməyi, digər əlamətlər arasında onu seçib qeyd etməyi tələb edir. (9 sual: Şəkildə Azərbaycanın hansı təbii sərvətləri əks olunub? sualı misal ola bilər). Bu qəbildən olan suallar üzərində işləyən şagirdlərdə, hər şeydən əvvəl, müşahidəçilik qabiliyyətlərini inkişaf etdirir. İkincisi, oradakı sualların bəziləri, məsələn, 8-ci sual (Dədə Qorqud sazda çalıb nə oxuyur?) şagirdlərdə yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafına təkan verir: Uşaqlar müstəqil düşünərək olduqca müxtəlif fikirlər söyləyirlər. Üçüncüsü, suallardan bəziləri şagirdləri müqayisələr aparmağa, müstəqil mühakimələr yürütməyə təhrik edir. 4-cü sual (Şəkildə Azərbaycan şahını tapın və onun şah olduğunu sübut edin) buna misal ola bilər. Şagirdlər şəkildəki əlində qılınc dayanan şəxsi, öküze güc gələn pəhləvanı, taxtda oturan insanı və digərlərini nəzərdən keçirəndən, onların kimliyini izah edəndən sonra belə qənaətə gəlirlər ki, oturan şəxs şahdır. Dördüncüsü, şəkillə əlaqədar şagirdlər qarşısında qoyulan sual elə ifadə olunur ki, tarixi hadisələri müasir dövr hadisələri ilə tutuşduraraq cavablandırmaq mümkün olsun. 6-cı sual və ona verilən cavablar buna misal ola bilər. Sual belə idi: Qədim dövrlərdə döyüş zamanı hansı silahlardan istifadə

olunarmış? Şəkil əsasında suala diqqət yetirən şagirdlər avtomat, pistolet, tufəng, top, raket kimi müasir silahları xatırlasalar da qılınc, qalxan, ox, nizə kimi silahları dilə gətirirlər. Beşincisi, şagirdlərdə diqqətliliyin, iradi keyfiyyətlərin, təxəyyülün, təfəkkürün, nitqin inkişafına təkan verən suallar da vardır. İkinci sual (Azərbaycan xalqının tarixi qəhrəmanlarından kimlərin obrazları şəkildə əks olunmuşdur?), 3-cü sual (Şəklə baxanda Azərbaycan xalqının hansı tarixi döyüşləri yadınıza düşür?), 7-ci sual (Şəklin sağında aşağıda oturan qadın nə barədə düşünür?) kimi suallar və həmin suallar ətrafında şagirdlərin fikirləri buna misal ola bilər.

Göründüyü kimi, bir şəkil, bir şer, bir hekayə ilə əlaqədar neçə-neçə psixoloji qüvvələrin inkişafına istiqamət vermək olur. Bununla yanaşı, hər hansı şəklin və ya mətnin (şeyrin, hekayənin) mahiyyətini şagirdlərin dərk etməsi üçün diqqətin, iradənin, hafizənin, təxəyyülün, təfəkkürün bilərəkdən işə salınması müstəsna əhəmiyyət kəsb edir. Bunsuz şəkil haqqında uşaqlarda yalnız ümumi *təəssürat* yaranır; yuxarıda sadaladığımız psixoloji qüvvələr şəklə baxarkən şüurlu olaraq şagirdlərin fəaliyyətlərinə qoşulduqda iki vacib vəzifə yerinə yetirilir: bir tərəfdən şagirdlərdə diqqət, iradə, təfəkkür və s. psixoloji qüvvələr inkişaf edir; digər tərəfdən də psixoloji qüvvələri inkişafda olan şagirdlər hadisənin (şəklin, mətnin) mahiyyətini şüurlu surətdə mənimsəmiş olurlar.

#### **4. Dərs zamanı ustad müəllim şagirdlərin diqqətini necə inkişaf etdirir?**

Ustad müəllim psixoloji qüvvələrin, o cümlədən diqqətin həyatda, xüsusən təhsildə rolunu daim yadda saxlamalıdır. Çünki təlimdə onun uğur qazanmasına imkan verəcək psixoloji qüvvələrdən biri şagirdlərindəki mövcud diqqətlilik dərəcəsidir. Oxuyan, yazan, dinləyən şagird dərsdə nə qədər diqqətli olursa bir o qədər uğurla təhsil alır. Bu cür şagirdlərlə müəllimin təlim işi müvəffəqiyyətli cərəyan edir, irəliləmə

tempo artır. Diqqəti tez-tez yayınan şagird yazıda da, oxuda da, dinləməkdə də qüsurlara yol verir; özü çətinlik çəkdiyi kimi müəlliminin işini xeyli mürəkkəbləşdirir; müəllim belə şagirdə əlavə vaxt sərf etməli olur; onun iş əmsalı azalır, “Diqqət biliyin qapısıdır” deyənlər yanılmaz. Sınıf müəllimi çalışmalıdır ki, birinci sifə qəbul olunan şagirdlərdə diqqətliyi səviyyəsi ilə maraqlansın, diqqəti zəif olan, diqqəti tez-tez yayınanlara əlavə qayğı göstərsin. Nəcə? Necəliyi bir neçə misalda aydınlaşdıraq. Müəllim dərslərdə şagirdlərə tapşırıqlar verir, onların qarşısında suallar qoyur, lövhədə nəşə yazır, köçürülməsini xahiş edir və s. və i. a.

Təcrübəli müəllim hər dəfə tapşırığın, sualın bütün şagirdlər tərəfindən eşidilib-eşidilmədiyini müəyyənləşdirir. Tapşırığı və ya sualı eşitməyən olduqda şagirdlərdən birinə təkrar etdirir; diqqəti yayınanın nəzərinə çatdırır, diqqətli olmasını xahiş edir. Müəllimin göstərişi ilə şagirdlər tapşırıq üzərində işləyirlər. Müəllim kimin necə işlədiyi, diqqətin yayınıb-yayınmadığı üzərində nəzarət qoyur, diqqəti yayınana xəbərdarlıq edir. Tapşırığı səliqəli, keyfiyyətli icra edən şagirdləri adlandıran, belələrinə həvəsləndirən müəllimlərimiz az deyil. Bu müəllimlərin işində yaxşı cəhət həm də odur ki, onlar şagirdlərin uğurlarını sadəcə dilə gətirməklə kifayətlənmirlər; müvəffəqiyyətin səbəblərini də açmağa çalışırlar, tapşırığı yerinə yetirərkən daim diqqətli olduqlarını, heç bir kənar işlə məşğul olmadıqlarını qeyd edirlər.

Dərsdə şagirdlərin fəaliyyətinin başqa cəhətinə nəzər salaq. Müəllim danışan zaman şagirdlərin diqqətlik dərəcəsi də onun maraq dairəsində olmalıdır. Burada da qabaqcıl müəllimlərin təcrübəsinə müraciət etmək faydalı olardı. Müəllim danışan zaman həm sinifdəki bütün şagirdləri, həm də özünü nəzarətdə saxlamalı olur. Çalışır ki, kimin nə ilə məşğul olduğunu, kimin diqqətlə qulaq asdığını, kimin işə diqqətinin yayındığını müəyyənləşdirsin; o, sonuncu hal baş verdikdə müəyyən pədaqoji tədbir görür, məsələn, kitaba baxan, nəşə yazan, yaxud yoldaşı ilə danışan və ya gözlərini

harasa zilləyən şagirdə deyir:

-Yaqut, mənim sonuncu fikrim nə oldu? Təkrar et!

Şagird ayağa qalxır, lakin bir söz deyə bilmir. Müəllim səbəbini soruşur. Yaqut cavab verir:

-Müəllim, bağışlayın, eşitmədim.

Müəllim bu dəfə həmin sualla sinfə müraciət edir. Şagirdlərin böyük əksəriyyəti əllərini qaldırır. Müəllimin məsləhəti ilə onlardan biri səlis cavab verir. Müəllim əlavə edir:

-Baxın, adam diqqətli olanda belə düzgün cavab verə bilir.

-Nəinki sual verən, hətta cavab verən şagirdə qalan şagirdlərin münasibətlərində də diqqəti tərbiyə etmək imkanları var. Təcrübəli müəllim şagirdlərdən birinə sual verir və qalan şagirdlərə tapşırır ki, diqqətlə qulaq assınlar. İstəyənlər öz fikrini deyər, əlavələr edə bilər. Şagird cavab verdikcə müəllim qalanlarını müşahidə edir, diqqətin yayınma halı olan kimi qarşısını alır, belə şagirdi ayağa qaldırır, diqqətinin yayındığını ona xatırladır. Sonra cavabın müzakirəsini təşkil edir. Diqqətlə qulaq asanlar müəyyənləşdirilir və onların ünvanına xoş sözlər söylənilərək həvəsləndirilir.

Göründüyü kimi, dərşboyu, dərşdən dərşə birinci sinifdən başlayaraq diqqəti zəif olan şagirdləri nəzarətdə saxlayan, diqqətinin yayındığını onlara sərt şəkildə yox, mehribanlıqla, xeyirxahlıqla çatdıran ustad müəllim, nəhayət, belə şagirdlərdə də diqqətin inkişafına nail ola bilər; nəticədə isə o, sinifdəki bütün şagirdlərin uğur qazanmasına yol açmış olur.

Təəssüflə etiraf etməliyik ki, belə müəllimlərlə yanaşı, təhsildə diqqətin rolunu lazımınca qiymətləndirməyən, təlim zamanı diqqətsizlik hallarının qarşısını almaq imkanlarının olduğunu bilməyən müəllimlərimiz az deyil. Məhz bu cür müəllimlərin dərşlərində diqqətsizlik halları nəinki azalmır, əksinə, bir qədər də artır. Nəticədə həmin müəllimlərin siniflərində mənimsəmənin səviyyəsini yüksəltmək müşğül işə çevrilir.

Özünü müəllimlik fəaliyyətinə hazırlayan hər bir tələbə həm birinci qrupa aid olan müəllimlərin, həm də ikinci qrupa

aid olan müəllimlərin iş təcrübəsindən hali olmalıdır; özü üçün müvafiq nəticələr çıxarmalı, birinci qrup müəllimlərin təcrübəsindən gələcəkdə istifadə etməli, ikinci qrup müəllimlərinin nöqsanlarının təkrarlanmasına yol verməməlidir.

### **5. Dərs zamanı şagirdlərdə iradi keyfiyyətləri necə inkişaf etdirmək olur?**

Təlim zamanı uğur qazanmaq üçün şagirdlərdən tələb olunan psixoloji qüvvələrdən biri də iradəli olmaqdır. Şagirdlərin iradəli olması nə deməkdir? Ümumiyyətlə iradə məfhumunun mahiyyəti necə başa düşülür?

İradə məqsəddən başlayır. Adam öz qarşısına müəyyən məqsəd qoyur. Məqsəd yaxın da, uzaq da, sadə də, mürəkkəb də ola bilər. Məqsədə çatmaq üçün adam yollar axtarır, tapır və işə başlayır. İş prosesində adamın qarşısına bir çox maneələr çıxır, çətinliklər yaranır. Maneələr isə həm maddi, həm də psixoloji səciyyəli ola bilər. Adam bu maneələri, çətinlikləri aradan qaldıra bilirsə iradəli olduğu üzə çıxır; hər hansı çətinliyin, maneənin öhdəsindən gələ bilmədikdə, geri çəkildikdə, başladığı işi yarımçıq qoyursa iradəsində qüsurlar olduğu özünü göstərir. Belə adam öz üzərində işləməklə, iradəsindəki nöqsanları, bu nöqsanların səbəblərini öyrənib aradan qaldırmaqla iradəsini istədiyi səviyyəyə qaldıra bilər.

Deyilənlər şagirdlərə də aiddir. Yaşlılardan fərqli olaraq təhsil alan şagirdlər qarşısında məqsəd çox halda müəllim tərəfindən qoyulur və icrası da müəllim tərəfindən tələb olunur. İbtidai məktəb şagirdlərinin nəinki bir gün, bir həftə, bir il ərzində, hətta təhsil müddətində, fəaliyyəti silsilə tədris tapşırıqlarının qəbul edilməsi, yerinə yetirilməsi, müəllim tərəfindən qiymətləndirilməsi prosesi kimi nəzərə çarpır. Məsələn, üçüncü sinifdə Azərbaycan dilindən “Xüsusi isimlər” mövzusu üzrə şagirdlər qarşısında görün nə qədər tapşırıq formasında məqsədlər qoyulur: Mətni oxuyun və cavab verin: Bəzi sözlər nə üçün böyük hərflə yazılıb?... Oxuyun.

Qarşı-qarşıya yazılmış sözlərə fikir verin. İkinci sözlərin ilk hərfi nə üçün böyük yazılıb?...

Həmin mövzu üzrə şagirdlər azı 12 tapşırıq ətrafında düşünməli, işləməli, yazmalı və ya cavab verməli olur. Bu, hələ bir fəndən bir sinifdə bir mövzuda şagirdlər qarşısında qoyulmuş kiçik məqsədlərdir. Axı həmin sinifdə tədris edilən digər fənlərdən də bu cür tapşırıqlar verilir!

Deməli, şagirdlərdə iradəni möhkəmləndirməkdən ötrü obyektiv şərait mövcuddur. Lakin belə bir obyektiv şəraitin mövcudluğu o demək deyil ki, şagirdlərin hamısında iradə möhkəmlənir, onun səviyyəsi istənilən dərəcəyə qalxır. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, digər məsələlərdə olduğu kimi, iradə tərbiyyəsi də müəllimdən xüsusi diqqət və ardıcıl qayğı tələb edir. Çünki, əvvəla, ailədən məktəbin birinci sinfinə gələn uşaqların bəziləri müntəzəm təlimə psixoloji cəhətdən lazımı hazırlıq görmür, təlim rejiminə çətin alışır, sinifdə adi davranış qaydalarına əməl edə bilmir, özünü ələ almaqda acizlik göstərir. İkincisi, bəzi şagirdlər başqa-başqa səbəblərdən dərse gələ bilmir, keçilmiş mövzulardan xəbərsiz olur, növbəti mövzuları anlamaqda çətinliklə üzləşir. Nəticə olaraq təlimdə geriləmə başlayır. Üçüncüsü, iradənin zəifliyindən tək-tək şagirdlərin diqqəti tez-tez yayınır. Dərs zamanı müəllimə davamlı qulaq asmağa özünü məcbur edə bilməyən şagird də təlimdə geri qalanların sırasına keçməli olur.

Belə hallarla rastlaşmamaq üçün ustad müəllimlər ilk günlərdən şagirdlərin iradi keyfiyyətlərinin durumu ilə maraqlanırlar. Çalışırlar ki, birincisi, ailədən gələn şagirdlərdə iradi keyfiyyətlərin necəliyini öyrənsin, ehtiyacı olanlara həm dərstdə, həm də dərstdən sonra lazımı yardım etsin; ikincisi, dərse gəlməyən şagirdlə əlaqə yaratsın, keçilmiş mövzunun mənimsənilməsini təmin etsin; üçüncüsü, diqqətsizlik üzündən iradi zəiflik göstərən şagirdlərdə həm diqqətsizlik hallarını aradan qaldırsın, həm də onlarda özlərinə inam hissi formalaşdırsın.

## **6. Dərsdə şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirmək nə üçün xüsusilə zəruridir?**

Diqqəti, habelə iradəsi zəif inkişaf etmiş şagird təlimdə çətinlik çəkdiyi kimi, ləng düşünən, hadisələrdəki, cisimlərdəki oxşar və fərqli əlamətləri deməkdə acizlik göstərən şagird də təlimdə cəsarətlə irəliləyə bilmir. Müstəqil dövlətimizə bu gün iradəli adamlar, yaradıcı düşünən şəxslər, qurub-yaradan və tənədaşlar lazımdır. Bu cür keyfiyyətlərə malik olan vətəndaşların yetişdirilməsinin möhkəm təməli məhz I-IV siniflərdə qoyulur. Belə bir vəzifənin öhdəsindən gəlmək üçün bütün siniflərin dərslərində, ümumən təlimdə kifayət qədər imkanlar var. Bu imkanlardan istifadə etmək üçün müəllim, xüsusən müəllimliyə hazırlaşan tələbə düşünmək, fikir yürütmək bacarığının, yəni təfəkkür bacarığının təzahür formalarının nədən ibarət olduğunu bilməlidir ki, onları öz şagirdlərində formalaşdırmağın öhdəsindən gəlmək imkanı qazansın.

Təfəkkür aşağıdakı formalarda özünü göstərir: hər hansı məfhumu, hadisəni, cismi təhlil etmək; məfhumlar, hadisələr, cisimlər arasındakı oxşarlığı və ya fərqi müəyyənləşdirmək; məfhumları, hadisələri, cisimləri oxşar əlamətlərinə görə ümumiləşdirmək; məfhumları, hadisələri, cisimləri oxşar və fərq əlamətlərinə görə qruplaşdırmaq və s.

Müəllim də, tələbə də sadalanan təfəkkür formalarının nəinki adlarını, həm də ayrılıqda hər birinin mahiyyətini bilməlidir. Bunsuz o, şagirdlərdə təfəkkürü uğurla formalaşdırma bilməz.

Mövzunun ən vacib cəhətlərindən biri budur ki, müəllim təfəkkür bacarığını, fikir yürütmək bacarığını şagirdlərdə formalaşdırmağın yollarından da xəbərdar olsun. Faktlara müraciət edək. III sinifdə Azərbaycan dili dərsləridir. Mövzu “Sözün tərkibi; kök və şəkilçi”. Dərsin əsas məqsədi kökün və şəkilçinin nə demək olduğunu şagirdlərə başa salmaqdır. Müəllim lövhədə kitab, kitabda, kitabdən, kitabsız, kitabla sözlərini sıra ilə yazır və şəkilçilərin altından xətt çəkir.

Müəllim sinfə müraciət edir:

-Lövhədə yazılmış sözlərdə dəyişməyən hissəni deyin. Şagirdlərdən biri cavab verir:

-Kitab.

Müəllim yenidən sinfə müraciət edir:

-Bəs həmin sözlərdə dəyişənlər hansılardır?

Şagirdlərdən biri lövhəyə yaxınlaşıb dəyişən hissələri səsləndirir: da, dan, sız, la.

Müəllim lövhəyə yaxınlaşır, yazılmış sözlərdəki dəyişməyən sözü (kitab) hər dəfə təkrar edir və üzünü şagirdlərə tutub deyir:

-Yadınızda saxlayın, sözün dəyişməyən hissəsinə kök deyilir; sözün dəyişən hissəsi isə şəkilçi adlanır.

Dərsin bu hissəsindən görüldüyü kimi, müəllim çalışır ki, **ümumiləşdirmə** yolu ilə kök və şəkilçi məfhumlarını şagirdlərinə öyrətsin.

Başqa bir müəllim həmin mövzunun öyrədilməsində bir qədər fərqli yol seçmişdir. O, üzünü şagirdlərə tutub deyir:

-Uşaqlar, görəsən biz söz haqqında nə bilirik?!

Şagirdlər bir-birinin üzünə baxır, necə cavab verəcəklərini düşünürlər. Müəllim şagirdlərin nigaranlığını görüb deyir:

Gəlin qoyulmuş suala cavab axtaraq. Hər hansı bir söz deyin.

Şagirdlərdən biri dillənir:

-Məktəb.

Müəllim məktəb sözünü lövhədə yazır və əlavə edir:

-Xahiş edirəm, məktəb sözünü cümlələrdə işlədin.

Şagirdlər bir-birinin ardınca cümlələr deyir, müəllim isə onları lövhədə sıra ilə yazır: Mən məktəbə gedirəm, mən məktəbdən gəldim, mən məktəbdəyəm, mən məktəbi sevirəm, mən məktəbin kitabxanasına getdim.

Müəllimin xahişi ilə şagird cümlələrdə məktəblə bağlı olan sözləri seçib lövhənin sağ tərəfində alt-alta yazır. Müəllim başqa şagirddən xahiş edir ki, həmin sözlərin dəyişməyən hissəsinin altından bir xətt, dəyişən hissəsinin altından isə iki

xətt çəksin. Şagird tapşırığı icra edir. Müəllim sual verir:

-Kim deyər, altından xətt çəkilən hər söz neçə hissədən ibarətdir?

-İki hissədən ibarətdir: sözün dəyişməyən hissəsi və sözün dəyişən hissəsi.

-Sizcə, sözün dəyişməyən hissəsi necə adlanır, dəyişən hissəsi necə?

Şagirdlərdən heç kəs cavab verə bilmir. Müəllim köməyə gəlir və bildirir:

-Sözün dəyişməyən hissəsi sözün **kökü**, dəyişən hissəsi isə **şəkilçi** adlanır.

Bu iki iş təcrübəsindən görüldüyü kimi, ikisində də şagirdlər kök və şəkilçi məfhumlarını konkret faktların ümumiləşdirilməsi əsasında öyrənmişlər. Sınıf müəllimi olacaq tələbələrə tapşırıq verilir:

-Eyni mövzunun tədrisi üzrə iki müəllimin iş təcrübəsini müqayisəli təhlil edin və belə bir suala cavab hazırlayın: hansı müəllimin iş təcrübəsində şagirdlər daha çox fəallıq göstərmiş və daha çox müstəqil fikir söyləyə bilmişlər? Nə üçün? Sübut edin!

Məktəb təcrübəsində bunlara bənzər saysız-hesabsız təcrübə nümunələri var, özü də müxtəlif variantlı. Məsələn, II sinfin Azərbaycan dili dərslisində təfəkkür tərzlərindən biri olan qruplaşdırma əməliyatını işə salmaq üçün belə bir tapşırıq verilir: aşağıdakı sözləri dəftərinizə yazın – camış, canavar, ceyran, pişik, pələng, at, ayı, it, inək, tülkü, çaqqal, öküz, kəl, zürafə.

Şagirdlərdən xahiş olunur ki, ev heyvanlarının adlarını seçib vərəqin sol tərəfində, vəhşi heyvanların adlarını isə - sağ tərəfində yazsınlar.

Şagirdlər tapşırığa əməl edirlər. Müəllim icranı yoxlayır. Məlum olur ki, onların xeyli hissəsi heyvanları qruplara ayırmaqda tək-tək olsa da səhvə yol vermişlər. Səhv ən çox camış, kəl və zürafə ilə əlaqədar olmuşdur. Müəllimin azacıq izahından sonra bu məsələyə də aydınlıq gətirilmişdir.

Müəllim hadisələrin qruplaşdırılmasına aid şagirdlərin işini belə yekunlaşdırmışdır:

-Uşaqlar, sağ olun. Ev heyvanları və vəhşi heyvanları qruplaşdırma bildiniz; onları ayrı-ayrı qruplara ayırdınız.

Şagirdlərdə təfəkkürün cilalanmasına, istənilən tapşırığın icrası yollarının tapılmasına istiqamətləndiriləcək imkanlar bütün fənlərin tədrisində var. II sinifdə riyaziyyatın tədrisinə aid misala diqqət yetirək. Toplama və çıxma əməlləri üzrə şagirdlərə belə bir məsələ təklif edilir: Yan-yana iki kisə qoyulub. Birində 15 alma var. Digərində isə 5 alma çoxdur. Tapın görək ikinci kisədə neçə alma var.

Şagirdlər fikrən düşünməli, birinci kisədəki alma qədərini üstünə beşini də əlavə edərək tələb olunan cavabı tapırlar. Məsələnin bu cür həlli ikinci sinif şagirdləri üçün məntiqi təfəkkürü formalaşdırmağın ilk pilləsi hesab edilə bilər. Burada məntiqi təfəkkürü növbəti pilləyə qaldırmağa çalışmaq halları da var. Bu məqsədlə müəllim məsələnin həlli üçün sual qoyaraq həll etməyi öyrədir. O, deyir:

-Uşaqlar, həmin məsələdə sualı elə qoymaq olarmı ki, birinci və ikinci kisələrdə almaların cəmi tapılsın? Görək kim sualı belə ifadə edə bilər.

Şagirdlərdən bəziləri təkliddə düşünür, bəzləri bir-biri ilə məsləhətləşir. Nəhayət əllər qalxmağa başlayır. Onlardan birinə söz verilir. O, deyir:

-Yan-yana iki kisə qoyulub. Birində 15 alma var. Digərində isə 5 alma çoxdur. İki kisədə cəmi neçə alma var?

Şagirdlər məsələnin öhtəsindən gəlirlər. Onlar müəllimin tapşırığı ilə həmin məsələni misal formasında ifadə edirlər. Belə:  $15+(15+5)=$

Müəllim şagirdlərin təfəkkür tərzini bir qədər də dəyişdirir. O, şagirdlərə deyir:

-Məsələnin şərtini elə dəyişə bilərsiniz ki, onun həlli  $15+(15-5)$  formasına düşsün. Uşaqlar yenidən düşünməyə başlayırlar. Tez bir zamanda əllər qalxır.

Birinə söz verilir:

-Yan-yana iki kisə qoyulub. Birində 15 alma var. Digərində isə 5 alma azdır. İki kisədə cəmi neçə alma var?

Şagirdlər bu tapşırığın da öhtəsindən gəlirlər.

Gətirilən misallardan görüldüyü kimi, tədris materiallarının öyrənilməsi zamanı şagirdlərdə təfəkkürü inkişaf etdirmək imkanı genişdir. Bu imkanların reallaşdırılması daha çox müəllimlərin hazırlıq səviyyəsindən asılı olur.

### **7. Dərs zamanı şagirdlərin təxəyyülü nə üçün inkişaf etdirilməlidir?**

Təlim zamanı, bu və ya digər fənn üzrə öyrənilən hadisələrin, cisimlərin heç də hamısını bilavasitə görmək, müşahidə etmək mümkün olmur. Şagird çox halda oxuduğu və eşitdiyi məlumatlarla qidalanır. Bu səbəbdən də aşağı sinif şagirdləri haqqında eşitdikləri hadisələri, insanları, cisimləri görməyə, eşitməyə, onlarla təmasda olmağa can atırlar. Aşağı sinifə aid dərslilər bu cəhətdən şagirdlərin ehtiyaclarını müəyyən dərəcədə ödəməyə xidmət göstərir: dərslilər imkan daxilində əyaniləşdirilir. Öyrənilən hadisələrə və cisimlərə dair şagirdlərdə konkret təsəvvürün və təxəyyülün formalaşdırılmasında kompüterdən istifadə halları da çoxalır.

Bütün bunlarla yanaşı, ayrı-ayrı fənlərin tədrisi zamanı şagirdlərdə təxəyyülün inkişaf etdirilməsinə ehtiyac duyulur. Burada iki məqam xüsusi qabardılmalıdır. Birincisi, unutmaz ki, dünyada möhtəşəm elmi kəşflərin çoxu təxəyyülü xeyli inkişaf etmiş şəxslərə məxsusdur. Atom enerjisinin kəşfi nəzəri təfəkkürün və aydın təxəyyülün məhsuludur. İkincisi, müəllimlərimizin bir qismi şagirdlərdə təxəyyülü inkişaf etdirmək üçün təlimin imkanlara malik olduğundan xəbərdar deyil. Belə bir imkan isə bütün fənlərin tədrisində var. İbtidai siniflərdə əmək təlimindən bir misal gətirək. II sinifdə “Yapma üsulu ilə tərəvəz modellərinin hazırlanması” mövzusunda dərs idi. Müəllim şagirdləri psixoloji cəhətdən mövzunu qavramağa hazırlamaq məqsədi ilə dedi:

-Mənim əzizlərim, hansı tərəvəzləri tanıyırsınız?

Şagirdlər bir neçə tərəvəzin adını çəkдилər. Müəllim dərsin mövzusunu elan etdi. O, öz masasının üstündə xeyli şəkilli kartoçka düzdü. Kartoçkalar üzə aşağı qoyuldu. Müəllimin təklifi ilə hər şagird bir kartoçka götürdü. Məlum oldu ki, kartoçkalar beş dəstdir. Hər dəstdə bir tərəvəzin şəkli var: Xiyar, soğan, yerkökü, kələm, turp. Hər tərəvəz üzrə bir qrup şagird ayrıldı. Hər qrupa ağ kağız və flamaster verildi. Bir şagird əvvəlcədən yazılmış sualları oxudu:

1. Tərəvəz haralarda yetişdirilir?
2. Tərəvəz hansı rəngdədir?
3. Hansı tərəvəz torpağın altında, hansı isə torpağın üstündə yetişir?
4. Onların hansını bişirib yeyirlər, hansını bişirməmiş yeyirlər?

Şagirdlər müəllimin məsləhəti ilə suallara qruplarda cavab yazırlar. Cavablar sinifdə müzakirə olunur. Sonra onlar qrupun payına düşmüş tərəvəzin modelini yapırırlar.

Dərsin gedişindən görüldüyü kimi, şagirdlər müəllimin müdrik rəhbərliyi ilə müvafiq söz və suallar, habelə şəkillər əsasında bəzi tərəvəzlərin obrazlarını onların modelləri formasında yarada bilmişlər: xəyal, təxəyyül müəyyən dərəcədə reallığa çevrilmişdir.

### **8. Təlimdə psixoloji qüvvələrin roluna dair ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın fərqli mövqelərini müəllim nə üçün bilməlidir?**

Pedaqoq və psixoloqlar arasında əsasən belə bir yekdillik olmuşdur ki, təlim-tərbiyə işində uşaqların yaş fərqi və cinsi xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır. Bu fikir ənənəvi pedaqogika mütəxəssislərinin şüuruna hakim kəsilmişdir. Etiraf edək ki, Milli pedaqogika tərəfdaşları da o fikirdən imtina etməmişlər. Hətta Milli pedaqogikada əsaslandırılmış pedaqoji proses prinsiplərindən biri məhz yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərdir.

yətlərin təlim-tərbiyə zamanı nəzərə alınmasıdır. Lakin bu məsələdə Milli pedaqogika xeyli irəli getmişdir və problemin həllinə iki ciddi əlavə etmişdir. Bunlardan biri pedaqoji elmin tədqiqat sahəsi ilə bağlıdır. Məsələ burasındadır ki, Milli pedaqogikada təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları ilə yanaşı psixoloji inkişaf kateqoriyası da pedaqoji elmin tədqiqat sahəsinin ayrılmaz tərkib hissəsi kimi nəzərdən keçirilir. İkincisi, psixoloji inkişaf kateqoriyası təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyalarının ayrılmaz tərkib hissəsi kimi öyrənilir. Biz bir qədər də irəli gedərək diqqət, iradə, hafizə, təfəkkür, təxəyyül kimi psixoloji qüvvələri pedaqoji prosesin gah vacib şərti, gah onun (pedaqoji prosesin) gedişi, gah da nəticəsi kimi nəzərdən keçiririk. Bu, artıq, psixoloji inkişafa tamam yeni yanaşmadır, ənənəvi pedaqogikadan fərqli olan Milli pedaqogikanın yanaşmasıdır.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Hansı hallarda psixoloji qüvvələr dərslin səmərəliliyini artırır, hansı hallarda isə azalda bilər?
2. Dərs zamanı şagirdlərdə diqqətin yayınma hallarının qarşısını hansı yollarla almaq olur?
3. Dərslin gedişində şagirdlərin iradi keyfiyyətləri hansı hallarda özünü göstərir?
4. Dərs zamanı müəllim şagirdlərdə təfəkkür tərzlərini necə formalaşdırır?
5. Eyni mövzunu təxəyyülü inkişaf etmiş şagird necə mənimsəyər, təxəyyülü zəif inkişaf etmiş şagird necə qavrayar?
6. Təlim zamanı şagirdlərində psixoloji qüvvələrin maksimum dərəcədə inkişafına nail olmaq nə üçün ustad müəllimi səciyyələndirən keyfiyyətlərə aid edilir?

## V MÖVZU

### MİLLİ PEDAQOGİKADA MƏRHƏLƏLİ TƏRBIYƏ NƏZƏRİYYƏSİ MÜƏLLİMLƏRİN PEDAQOJİ USTA- LIĞINA YENİ NƏ VERİR?

#### 1. Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinin ənənəvi pedaqogikada olmadığını nə ilə izah etmək olar?

Ənənəvi pedaqoji ədəbiyyatla tanışlıqdan məlum olur ki, mərhələli tərbiyə məsələsinə orada toxunulmayıb. Pedaqogika adlı dərslük və dərslər vəsaitləri diqqətlə nəzərdən keçirildikdə ümumiyyətlə tərbiyə məsələsinə iki cür yanaşmaya rast gəlmək olur. Bəzi mənbələrdə, məsələn, rus dilindən Azərbaycan dilinə tərcümə olunmuş «Məktəb pedaqogikası» («Maarif» nəşriyyatı, 1977) adlı kitabda tərbiyənin, demək olar ki, bütün nəzəri və əməli məsələləri əhatə olunmuşdur; hətta kitabın 19 fəslindən 12-si yalnız tərbiyə məsələlərinə həsr edilmişdir. Lakin orada tərbiyənin mərhələliyi məsələsi qoyulmamışdır. Azərbaycan və rus dillərində çap olunmuş ensiklopediyalarda və müxtəlif səpkili lüğətlərdə də tərbiyənin mərhələləri məfhumuna rast gəlməmişik.

Soruşmaq zərurəti yaranır: görəsən real həyatda tərbiyə işində vəziyyət necədir? tərbiyə təcrübəsində mərhələliyin görüntüləri nəzərə çarpırmı? Suala müsbət cavab verilməlidir. Çünki, tərbiyə təcrübəsinin nəzərdən keçirilməsindən aydın olur ki, tərbiyə işində mərhələliliyin bəzi görüntüləri diqqəti cəlb edir. Məsələn, məktəbdə şagird və ya ailədə uşaq hər hansı qəbahətə yol verirsə, müəllim və ya valideyn müəyyən tədbir görür, çalışır ki, həmin nöqsanı aradan qaldırsın, əvəzində cəmiyyət üçün faydalı mənəvi keyfiyyət aşlasınlar. Pedaqoji ədəbiyyatda buna yenidəntərbiyə, özünütərbiyə deyilir.

Soruşmaq yerinə düşərdi: məgər yenidəntərbiyə təcrübəsinin azı iki mərhələdən keçdiyi aydın özünü göstərmirmi: uşa-

ğın xarakterində üzə çıxan mənfi keyfiyyətin aradan qaldırılması sahəsində aparılan tərbiyəvi iş və onun yerində faydalı mənəvi keyfiyyətin uşağa aşılması üzrə aparılan tərbiyəvi iş.

Özünü tərbiyədə də mərhələlik əlamətləri diqqəti cəlb edir. Burada da hər kəs arzu etdiyi mənəvi keyfiyyəti özündə formalaşdırmağa qadirdir.

Ortaya təbii sual çıxır: tərbiyə təcrübəsində mərhələlik əlamətləri olduğu halda, bu əlamətlər pedaqoji ədəbiyyatda başqa adda səsləndirildiyi halda nə üçün onun mahiyyətinə yaxın məfhumda ifadə olunmasın? Təbii sualdır! Tərbiyə sahəsində aparılan iş təcrübəsini təhlil edən Milli pedaqogikada qərara gəlinibdir ki, həyatda tərbiyə, yenidəntərbiyə və özünü tərbiyə hadisələri tərbiyədə mərhələliyin görüntüləri adlandırılınsın.

Deyilənlərdən belə bir nəticə hasil olur ki, tərbiyə işində mərhələliyin olduğu ənənəvi pedaqogikaya məlum olmamışdır. Bu səbəbdən də, təbii ki, ənənəvi pedaqogika sahəsində fəaliyyət göstərən mütəxəssislər mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsi ilə məşğul olmamışlar. Nəticədə pedaqoji ustalıq uzun müddət mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsindən bəhrələnməmişdir.

Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsi Milli pedaqogikanın məhsuludur.

## **2. Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinin əsası nədən ibarətdir?**

Bu nəzəriyyənin özəyini tərbiyədə mərhələləri müəyyənləşdirməyin *əsası* təşkil edir. Əsasın nə demək olduğunu başa düşmək üçün hər hansı mənəvi keyfiyyətin gənc nəslə aşılması işinə ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın yanaşmalarını müqayisəli şəkildə nəzərdən keçirmək məsləhətdir. Konkret misal gətirək. Halallıq haqqında şagirdlərlə söhbətin keçirilməsini nəzərdə tuturuq. Ənənəvi pedaqogika üzrə təhsil almış VIIIa sinif rəhbəri dərstdən sonra şagirdləri saxlayır və deyir:

-Uşaqlar, bu gün sizinlə halallıq mövzusunda söhbət keçirməliyik. Görək halallığı necə başa düşürsünüz?

Şagirdlərdən biri dilləndi:

-Halallıq zəhmət çəkib pul qazanmaqdır. Qazandığı pulla dolanmaqdır.

Şagirdin bu fikri ilə razılaşmayanlar da oldu. Onlardan biri fikrini belə əsaslandırdı:

-Biri başqasının maşınıni oğurlayır, aparıb satır, pulunu da yeyib içir. Bu adam zəhmət çəkmir? Özü yeyib-içmir?

Birinci danışan şagirdin fikrinə başqa cəhətdən etiraz edən yoldaşı qəribə dəlil gətirdi:

-Sən dedin ki, zəhmət çəkib pul qazanmaq və özünü dolandırmaq halallıqdır. Bəs qazandığın pula başqasını dolandırmaq halallıq olmur?

Bir qədər mübahisədən sonra sinif rəhbəri söhbəti yekunlaşdırdı... Bununla halallıq haqqında söhbət bitmiş hesab edildi.

VIIIb sinif rəhbəri eyni mövzuda söhbət aparmaq fikrinə düşmüşdü. O, söhbətə başlamazdan əvvəl halallıq haqqında şagirdlərin anlayışlarının səviyyəsini öyrənmişdir. Bu məqsədlə sinif rəhbəri aşağıdakı suallara cavab yazmağı şagirdlərdən xahiş etmişdir:

1. Halallıq nə deməkdir?
2. Halallığa bir misal gətirin.

Verilmiş suallara şagirdlər öz fikirlərini bildirmişlər. Birinci sualla əlaqədar şagirdlərin fikirləri ümumən qənaətbəxş olmuşdur. Onların bir qismi yazmışdır: halal zəhmət çəkmək, halal pul qazanmaq, halal xərcləmək halallıq deməkdir.

Başqasının hesabına yaşamamağı da halallıq hesab edənlər oldu. Uşaqların əksəriyyəti halallığı düz danışmaqla, olanı olduğu kimi deməklə, yalan danışmamaqla əlaqələndirmişdir.

İkinci sualın cavabında da xeyli maraqlı fikirlər söylənmişdir. O fikirlərdən bəzilərini burada səsləndirək: çəkiddə düz çəkmək halallıqdır, çəkiddə aldatmaq haram; haqq-hesab-

da düz halallıqdır, düz olmamaq haram; düz danışmaq halallıqdır, yalançılıq haram.

Şagirdlərin fikirlərini nəzərdən keçirən sinif rəhbəri halallıqla əlaqədar onların fikirlərindən ümumən razı qalır, amma bir irad tutur; yəqin edir ki, şagirdlər halallıq məsələsinin özlərinə də aid olduğuna toxunurlar. Bu səbəbdən də belə qərara gəlir ki, halallığın yalnız onların özlərinə aid olan cəhəti üzrə söhbət aparsın. Belə də edir. O, deyir:

-Uşaqlar, söyləmiş olduğunuz fikirlərin hamısı ilə razıyam. Amma bir məsələ mənə aydın olmadı: aydın olmadı ki, sizin öz fəaliyyətinizdə halallıq və ya haramlıq əlamətləri olur-olmur?

Şagirdlər bir qədər duruxdu, bir-birinin üzünə baxdı. Onlarda çaşqınlığın yarandığını görən sinif rəhbəri məsələni bir qədər də konkretləşdirdi:

-Deyin görək, sizin söz və əməllərinizdə hansı halallıq və ya haramlıq əlamətləri olub? Hansınızda yalan danışmaq, kimisə nədəsə aldatmaq, bu və ya digər fənn üzrə tapşırığı özü icra etməyərək, başqasının yazısını köçürmək, imtahanda şparqalka deyiləndən istifadə etmək halları olub?

Şagirdlərdən səslər eşidildi:

-Bu cür hallar olur!

Lakin şagirdlər arasında kimin hansı formada halallığı pozduğunu, haram əmələ əl atdığını heç kəs etiraf etmədi. Vəziyyəti belə görən VIIIb sinif rəhbəri şagirdlərlə aparılmış söhbəti bitmiş hesab etmir. Qərara gəlir ki, halallıqla əlaqədar tərbiyə işini davam etdirməlidir.

Burada gətirdiyimiz misalları təhlil edək və müvafiq nəticə çıxarmağa çalışaq. Göründüyü kimi, VIIIA sinif rəhbəri halallıqla əlaqədar tədbiri uşaqların anlaq səviyyəsini öyrənmədən, özü bildiyi kimi, ənənəvi pedaqogikada öyrəndiyi qaydada təşkil edib keçirmiş, onunla da yekunlaşdırmışdır.

VIIIb sinif rəhbəri isə mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinə uyğun olaraq eyni mövzu üzrə tədbirə başlamazdan əvvəl halallıqla əlaqədar şagirdlərin anlaq dərəcəsini öyrənməyə çalış-

mışdır. Müəyyənləşdirə bilmişdir ki, halallıq haqqında onların *anlayışları* ümumən qənaətbəxşdir. Lakin, bununla yanaşı, onların *əksəriyyətində halallığın əməli tətbiqində, özləri ilə əlaqələndirilməsində problemlər var*; bu problemlər üzərində hələ işləmək lazımdır.

Oxucudan soruşmaq yerinə düşər: tərbiyə işini VIIIA sinif rəhbərinin, yoxsa VIIIb sinif rəhbərinin iş üslubu ilə aparmaq daha çox səmərə verir? Biz belə hesab edirik ki, VIIIb sinif rəhbərinin! Nə üçün? Çünki, həmin sinfin rəhbəri halallıq haqqında söhbəti təşkil etməzdən əvvəl o barədə şagirdlərin anlayış səviyyəsini öyrənmiş və söhbət zamanı həmin səviyyəni nəzərə almışdır. Bu isə, yuxarıda dediyimiz kimi, mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinin özəyini, əsasını təşkil edir. Başqa sözlə desək, VIIIb sinif rəhbərinin tərbiyə işinə yanaşması çobanı deyil, elmi yanaşmadır: tərbiyə olunanların tərbiyəlilik səviyyəsinin üzə çıxarılması tərbiyəçinin sonradan atacağı pedaqoji addımların (mərhələlərin) əsasını təşkil edir. Bu cür faktlara söykənən Milli pedaqogika tərbiyə mərhələlərini müəyyənləşdirməyin əsasını belə dəyərləndirir: aşılanacaq mənəvi keyfiyyətlə (milli və ya ümumbəşəri dəyərlə) əlaqədar tərbiyə olunanlarda üzə çıxarılan və tərbiyə zamanı nəzərə alınan mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsi tərbiyə mərhələlərini müəyyənləşdirməyin başlıca əsası hesab edilir.

Biz istərdik ki, bu anlamı bütün müəllimlərimiz, xüsusən pedaqoji ustalığı sorağında olanlar möhkəm yadda saxlasınlar və öz işlərində tətbiq etsinlər.

### **3. Tərbiyənin başlıca mərhələlərini bilmək pedaqoji ustalığa nə verir?**

Milli pedaqogikadan qidalanan müəllimi, sinif rəhbərini və ya valideyni maraqlandıran hər hansı milli və ya ümumbəşəri dəyər üzrə tərbiyə olunan şəxsə (şəxslərdə) anlayış səviyyəsi təqribi də olsa müəyyənləşdirilir; sonra həmin səviyyəyə uyğun olaraq tərbiyə işi planlaşdırılır və həyata keçirilir;

yəni görülməli tərbiyə işinin mərhələləri üzə çıxarılmış səviyyə əsasında dəqiqləşdirilir. Üzə çıxarılmış tərbiyəlilik səviyyəsinin xarakterinə əsasən növbəti tərbiyə işində mərhələlərin sayı 3-5 arasında ola bilər.

Haqlı olaraq soruşurlar: hər hansı mənəvi keyfiyyətin adamlara tam aşılması prosesi hansı halda 3 və ya 5 mərhələdən keçir? Bu, üzə çıxarılmış tərbiyəlilik səviyyəsindən asılıdır: aşılacaq mənəvi keyfiyyətin şüurluluq səviyyəsi tərbiyə etmək istədiyimiz adamda (adamlarda) normaldırsa, lakin həmin sahədə əməli bacarıq aşağı səviyyədədirsə tərbiyə işi əlavə iki mərhələdən keçməlidir: 1. çatışmayan əməli bacarıqların formalaşdırılması üzrə tərbiyə işi təşkil edilir və 2. əməli bacarığın formalaşması üzərində nəzarət qoyulur və qiymətləndirilir.

Hər hansı milli və ya ümumbəşəri keyfiyyəti şagirdlərə aşılamaqdan əvvəl üzə çıxartdığımız tərbiyəlilik səviyyəsi aşağı olduğu halda isə aparılmalı tərbiyə işi əlavə dörd mərhələdən keçməli olur.

Bu həqiqəti yalnız ustad müəllimin yox, bütün sırası müəllimlərin və digər tərbiyəçilərin də bilməsi faydalı hesab edilir.

#### **4. Tərbiyənin mərhələləri və orada həyata keçirilən vəzifələr**

Ənənəvi pedaqogika əsasında tərbiyə işini təşkil edən müəllim, valideyn, yaxud hər hansı digər şəxs bu işi mərhələlər üzrə aparmamışdır. Nə üçün? Çünki ənənəvi pedaqogikaya tərbiyədə mərhələlik məsələsi məlum deyildi. Kim tərbiyə işini praktik olaraq necə başa düşmüşsə eləcə də həyata keçirmişdir: subyektivizm, yəni şəxsi mülahizə hökm sürmüşdür. Tərbiyədə mərhələlik məsələsi Milli pedaqogikada işlənmiş və hətta ayrıca nəzəriyyə formasına salınmışdır; həm də müəyyən edilmişdir ki, düşünülmüş tərbiyə işində bəzi keçidlərin olduğu sezilir.

Soruşmaq olar: tərbiyə işində mərhələlik nə deməkdir?

Sual Milli pedaqogikada qoyulmuş və ona elmi əsaslarda belə cavab verilmişdir: «Aşılacaq milli və ya ümumbəşəri dəyərlə əlaqədar tərbiyə olunanlarda üzə çıxarılan mənəvi-psixoloji hazırlığın səviyyəsinə (tərbiyəlilik səviyyəsinə) nəzərən aparılan tərbiyə işindəki keçidlərə onun, yəni tərbiyə işinin mərhələləri deyilir».

Milli pedaqogikaya görə tərbiyə işinin mərhələləri və hərəsinin ayrılıqda yerinə yetirdiyi başlıca vəzifələr aşağıdakılardan ibarətdir.

**Birinci mərhələ.** Tərbiyə işinin bu ilk mərhələsində tərbiyəçi çalışır ki, aşılmaq istədiyi milli və ya ümumbəşəri dəyərin, məsələn, səliqəliliyin uşaqlarda mövcud səviyyəsinə təqribi də olsa müəyyənləşdirsin. O, bu vəzifənin öhdəsindən gəlir: müvafiq müşahidələr aparır, söhbətlər keçirir.

**İkinci mərhələ.** Tərbiyəçi topladığı ilkin məlumatlara əsaslanaraq sonra atacağı tərbiyəvi addımlarını götür-qoy edir. Bu mərhələdə onun əsas qayəsi həmin mənəvi dəyər (səliqəlilik) üzrə ilkin təəssürat yaratmaqdan ibarət olur. O, istəyir ki, səliqəliliyə adamların diqqət yetirdiklərini, hətta qiymət verdiklərini uşaqlar duysunlar, ona laqeyd qalmasınlar.

**Üçüncü mərhələ.** Bu mərhələdə tərbiyəçi səliqəli olmağın uşağın özü üçün, ailə üçün, cəmiyyət üçün əhəmiyyətini sadə dildə, konkret misallarla izah edir. O, geyimdə, ayaqqabıda, saçda, otaqda, ümumən mənzildə, məktəbdə səliqəli olmağın vacibliyini də onlara xatırladır. Bir sözlə, üçüncü mərhələdə tərbiyəçinin başlıca vəzifəsi aşılana mənəvi dəyər üzrə (bizim misalda səliqəlilik üzrə) uşaqlarda şüur, anlayış formalaşdırmaqdan ibarət olur.

**Dördüncü mərhələ.** Bu mərhələ aşılana mənəvi keyfiyyətin əməli cəhəti ilə əlaqədardır. Tərbiyə işinin bu mərhələsində tərbiyəçinin əsas qayğısı mənəvi dəyərə (misalımızda səliqəliliyə) dair uşaqlarda formalaşdırılan anlayışa, şüura uyğun onların əməli fəaliyyətini təşkil etməyə yönəlir; tərbiyəçi uşaqlarda mənəvi keyfiyyət üzrə bacarıq yaratmağa, anlayışına uyğun hərəkət etməsinə çalışır.

**Beşinci mərhələ.** Aparılan tərbiyə işinə yekun vurmaq, onu qiymətləndirmək mərhələsidir. Bu mərhələdə tərbiyəçi müşahidə aparır, diqqət yetirir, görsün ki, uşaqlar mənəvi keyfiyyətin (misalımızda səliqəliliyin) başa düşdükləri mahiyyətə və əhəmiyyətə nə dərəcədə əməl edirlər; qısa da olsa uşaqların anlayışları ilə əməli fəaliyyətlərinin nə dərəcədə uyğun gəldiyi tərbiyəçi tərəfindən qiymətləndirilir, lazım gələrsə müvafiq tövsiyələr verilir. Təbiidir ki, adamların, xüsusən gənc nəslin tərbiyəsi ilə məşğul olan şəxslər ənənəvi pedaqogikanın kəfiyyət qədər ölçülüb-biçilməmiş iş texnologiyasına deyil, Milli pedaqogikanın lazımınca əsaslandığı elmi yola- mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinə üstünlük verəcəklər; və bu, onlarda pedaqoji ustalığın bir qədər yüksəlməsinə yardımçı olacaqdır.

Oxucu sual verə bilər: Milli pedaqogikanın müəyyənləşdirədiyi tərbiyə mərhələlərində tərbiyəçi hansı üsullardan istifadə edə bilər? Suala növbəti mövzuda izahat verilir.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar**

1. Tərbiyə ilə ən çox fənn müəllimi deyil, sinif rəhbəri məşğul olursa nə üçün ustad müəllim də mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinə bilməlidir?
2. Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinə bilmək pedaqoji ustalığa nə verə bilər?
3. Tərbiyə işi hansı mərhələlərdən keçir və ayrı-ayrı mərhələlərdə hansı vəzifələr yerinə yetirilir?
4. Tərbiyə işinin ənənəvi pedaqogikaya və Milli pedaqogikaya uyğun aparılmasında nə kimi fərqli cəhətlər var?
5. Tərbiyə işinin mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinə əsasən aparılmasının hansı üstünlükləri var?

## VI MÖVZU

### MİLLİ PEDAQOĞİKADA TƏRBIYƏ ÜSULLARININ TƏRBIYƏ MƏRHƏLƏLƏRİNƏ GÖRƏ QRUPLAŞDI- RILMASI VƏ PEDAQOJİ USTALIQ (*I hissə*)

#### 1. Tərbiyə üsulu anlayışının ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada qoyuluşu

Ustad müəllim tərbiyə üsulunun nə demək olduğuna, kimin onu necə başa düşdüynə laqeyd qalmır; məsələnin ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada qoyuluşu ilə maraqlanır. Məlum olur ki, tərbiyə üsulu məfhumu ənənəvi pedaqogikada birmənalı başa düşülmür: fikirlər müxtəlifdir və əksər halda qeyri müəyyəndir. Məsələn, kitabların birində yazılır ki, tərbiyə üsulları tərbiyənin mahiyyətindən irəli gəlir.

Sual olunur: bu anlamdan tərbiyə üsulunun nə demək olduğunu başa düşmək olurmu? Olmur! Başqa bir misal. Rus dilindən tərcümə olunmuş «Məktəb pedaqogikası» adlı kitabda oxuyuruq: «Tərbiyə üsulları-tərbiyə prosesinin çox mürəkkəb komponentidir... Onun köməkliliyi ilə cəmiyyətin qoyduğu tərbiyə məqsədləri və konkret vəzifələr həyata keçirilir». («Maarif» nəşriyyatı, 1977). Bu anlamda nisbətən konkretlik əlaməti mövcuddur. Bir misal da nümayiş etdirək. 2000-ci ildə Bakıda “Renesans” nəşriyyatında çapdan çıxmış pedaqogika adlı dərs vəsaitində müəlliflər bildirirlər: «Tərbiyənin metodları dedikdə, tərbiyənin vəzifələrinə çatmaq üçün tərbiyəçinin... istifadə etdiyi yol və vasitələr, üsullar sistemi başa düşülür» (səh.103). Tərbiyə üsulunun başqa məzmununda anlaşıldığı hallar da mövcuddur.

Misallardan göründüyü kimi, ənənəvi pedaqogikada tərbiyə üsulunun mahiyyətinə dair yekdil fikir yoxdur. Bundan əlavə, ədəbiyyatda rast gəldiyimiz bütün anlayışlar üçün ümumi olan çatışmazlıqlar mövcuddur. Həmin anlayışların

heç birində: əvvəla, tərbiyə kateqoriyasının mahiyyəti nəzərə alınmır. İkincisi, tərbiyəni təlimdən və təhsildən fərqləndirən spesifiklik diqqəti cəlb etmir və, üçüncüsü, tərbiyədə mərhələlik yada düşür.

Ustad müəllim bu məqamda düşünməli olur: görəsən sadalanan çatışmazlıqlar tərbiyə üsuluna dair Milli pedaqogika anlamında necə aradan qaldırılır? Ənənəvi anlayışlarda yol verilmiş nöqsanları aradan qaldırmaqla! Belə: *«Əsasən davranışla bağlı olan mənəvi keyfiyyətləri müəyyən mühitdə adamlara mərhələlərlə aşılamağa imkan verən yollara tərbiyənin üsulları deyilir».*

İzah edək. Bu məqsədlə tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə dair Milli pedaqogikadakı anlamı yada salmaq lazım gəlir: *«Davranışla bağlı olan mənəvi keyfiyyətlərin müəyyən mühitdə adamlara mərhələlərlə aşılınması prosesi tərbiyədir».*

Bu anlamdan göründüyü kimi, tərbiyə üsullarına dair anlayış, əvvəla, tərbiyənin mahiyyətinə dair anlayışa tam uyğundur; ikincisi, tərbiyə kateqoriyasını təlim və təhsil kateqoriyalarından fərqləndirən özünəməxsusluq (davranışla əlaqədar olan mənəvi keyfiyyətlər) nəzərə alınıb, və, nəhayət, tərbiyədə mərhələlik öz yerini tutub.

İndi müəllim seçim qarşısında qalır; bu iki anlamdan hansını nəzərə alıb tətbiq etsin: ənənəvi pedaqogikanın, yoxsa Milli pedaqogikanın?

Oxucuda yeni sual əmələ gəlir: əgər tərbiyə işində istifadə olunan üsullar onun mərhələləri ilə əlaqədardırsa, onda həmin mərhələlər necə adlandırılır?

## **2. Tərbiyə üsullarının tərbiyə mərhələlərinə görə qruplaşdırılması müəllimə nə verir?**

Ustad müəllim maraqlanmaya bilməzki, Milli pedaqogikada tərbiyə üsulları hansı mərhələlər üzrə qruplaşdırılır və həmin mərhələlər necə adlandırılır.

Mərhələlərin adlandırılmasından başlayaq. Yuxarıda

qeyd edilmişdir ki, normal, elmi əsaslarda aparılan tərbiyə işi uzağı beş mərhələdən keçir. Orada mərhələlər adlandırılmasa da, ayrı-ayrı mərhələlərdə yerinə yetirilməli vəzifələr sadalanmışdır. Diqqətli oxucu bəri başdan yaqın edər ki, tərbiyə işinin mərhələləri həmin vəzifələrə nəzərən adlandırılmalıdır.

Beləliklə, Milli pedaqogikaya görə tərbiyə işinin mərhələləri belə adlandırılmışdır:

I mərhələ: Şagirdlərdə mənəvi dəyər səviyyəsinin üzə çıxarılması;

II mərhələ: Aşılanaq mənəvi dəyərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən ilkin qavranması;

III mərhələ: Mənəvi dəyər üzrə anlayışın, şüurun onlarda formalaşdırılması;

IV mərhələ: Formalaşan anlayışa, şüura uyğun şagirdlərin davranış və fəaliyyətlərinin təşkili;

V mərhələ: Onlarda davranışa və fəaliyyətə nəzarət və qiymətləndirmə.

Oxucu soruşa bilər: bəs tərbiyə işinin həmin mərhələləri üzrə düzülən üsulların qrupları necə adlandırılmalıdır? Yenə eyni prinsip üzrə! Bu dəfə tərbiyə mərhələlərinin adları müvafiq üsullar qrupunun adlarını şərtləndirir. Belə:

1. Qrup: Şagirdlərdə davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyər səviyyəsinin öyrənilməsinə xidmət edən üsullar.

2. Qrup: Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərin şagirdlər tərəfindən ilkin qavranmasına xidmət edən üsullar.

3. Qrup: Həmin mənəvi dəyərlə əlaqədar tərbiyə olunanlarda anlayışın, şüurun formalaşmasına xidmət edən üsullar.

4. Qrup: Mənəvi dəyərlə əlaqədar tərbiyə olunanlarda davranış və fəaliyyətin təşkilinə xidmət edən üsullar.

5. Qrup: Tərbiyə olunanların davranışı və fəaliyyətlərinə nəzarətə və qiymətləndirməyə xidmət edən üsullar.

### 3. Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar şagirdlərdə mənəvi səviyyənin öyrənilməsinə xidmət edən üsullar

Ustad müəllim şagirdlərində görmək istədiyi mənəvi keyfiyyəti onlara aşılamaq üçün əvvəlcə həmin keyfiyyətin şagirdlərdə nə səviyyədə olduğu ilə maraqlanır. O, yəqin edir ki, iki əsas üsuldan istifadə etməlidir: 1. pedaqoji müşahidə və 2. pedaqoji müsahibə üsullarından.

**Pedaqoji müşahidə.** Pedaqoji müşahidə adi müşahidə deyil, təlim-tərbiyə səciyyəli müşahidədir. Belə müşahidə ailədə, məktəbdə, uşaq bağçasında, həyətdə, bağ və bağçada və digər yerlərdə aparıla bilər. Pedaqoji müşahidə məqsədyönlü olur. Şagirdin yoldaşları ilə ünsiyyət xüsusiyyətləri, dərstdə diqqətlilik dərəcəsi, özünü ələ ala bilmək səviyyəsi kimi xüsusiyyətlər müşahidə obyektinə ola bilər.

Ustad müəllim və ya valideyn hər hansı mənəvi keyfiyyəti şagirddə (uşaqda) uğurla formalaşdırmaq istədikdə əvvəlcə həmin keyfiyyətin onlarda səviyyəsini öyrənməyə çalışır, sonrakı tərbiyəvi addımlarını bu əsasda qurur.

**Pedaqoji müsahibə.** Ustad tərbiyəçi eyni məqsəd üçün bəzən pedaqoji müsahibə üsuluna da əl atır: nəzərdə tutduğu mənəvi keyfiyyətin səviyyəsini öyrənmək məqsədi ilə şagirdin (uşağın) özü ilə, yoldaşları, valideynləri və digər valideynlərlə söhbət edir.

### 4. Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərin ilkin qavranmasına xidmət edən üsullar

İlk mərhələdə əldə etdiyi məlumatı əsas götürən ustad müəllim nəzərdə tutduğu mənəvi keyfiyyətin şagirdlər tərəfindən ilkin qavranmasını təmin etmək məqsədi ilə göstəriş, tələb, nümunə və s. üsullarından istifadə edir.

**Göstəriş üsulu.** Göstəriş üsulundan bütün yaş dövrlərində istifadə olunur. Bu zaman yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınır. Məsələn, müəllimlər ümumtəhsil məktəblərində şagirdlərə

«yazı lövhəsini sill!», «məktəbin həyatını daş kəsəkdən təmizləyin!» kimi, ali məktəbdə tələbəyə «götürdüyün mövzu üzrə ədəbiyyat siyahısı hazırla!» kimi göstərişlər verirlər.

Bu cür göstərişlərin pedaqoji mənası şagirdlərin (tələbələrin) diqqətini həyatda gərəkli olan mənəvi keyfiyyətlərə yönəltməkdən ibarətdir.

**Tələb üsulu.** Lazım gəldikdə tərbiyəçi tələb üsuluna da əl atır. Tələb üsulu üç formada tətbiq edilir: vəzifə, əmr və inkar formalarında. Tələbin vəzifə borcu formasına misal: ev tapşırıqlarını vaxtında yerinə yetirmək lazımdır; tələbin əmr formasına misal: ev tapşırıqları vaxtında yerinə yetirilməlidir; tələbin inkar formasına misal: ev tapşırıqlarını vaxtında yerinə yetirməmək olmaz.

Üsul kimi tələbin pedaqoji mənası tərbiyə olunan şəxslərin diqqətini cəmiyyət üçün faydalı hesab edilən keyfiyyətlərin icrasının vacibliyinə birbaşa və ya dolayısıyla yönəltməkdən ibarətdir.

**Nümunə üsulu.** Bu üsul da formalaşdırmaq istədiyimiz mənəvi keyfiyyətin tərbiyə olunanlar tərəfindən duyulmasına xidmət edir. Nümunəvi hərəkəti, davranışı, işi, yazını, tələffüsü və s. cəhətləri görən şəxs daxilən düşünməli olur, o cür hərəkət etməyi, işləməyi, yazmağı, ifa etməyi arzulayır.

Tərbiyə işində istifadə olunan nümunələr çoxdur: müəllim nümunəsi, valideyn nümunəsi, yoldaş nümunəsi, tarixi şəxslərin nümunəsi, elm, mədəniyyət, incəsənət xadimlərinin nümunəsi, Milli qəhrəmanların nümunəsi, iş, yazı, bədii əsər, bədii obraz nümunələri və s.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar**

1. Tərbiyə üsulu məfhumunun mahiyyətinə dair ənənəvi pedaqogika və Milli pedaqogikanın fikirlərində nə kimi fərq var?

2. Bu fərqi bilməyin müəllim və ya tərbiyəçi üçün əhəmiyyəti nədir?

3. Tərbiyə üsulları qruplarının adlarını bilib istifadə edəndə və bilməyib istifadə edəndə nə kimi fərqli nəticə alınabilir?

4. Tərbiyə işinə başlamazdan əvvəl tərbiyə olunanların tərbiyəlilik səviyyəsini öyrənməyin faydası nədən ibarətdir?

5. Ali məktəb həyatında nümunədən faydalanma halına misal gətirin.

## VII MÖVZU

### MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBIYƏ ÜSULLARININ TƏRBIYƏ MƏRHƏLƏLƏRİNƏ GÖRƏ QRUPLAŞDI- RILMASI VƏ PEDAQOJİ USTALIQ (II hissə)

#### 1. Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərə dair anlayışın, şüurun tərbiyə olunanlarda formalaşmasına xidmət edən üsullar

Bu məqsədlə istifadə edilən üsullar bunlardır: problemlı müzakirə, nəsihət, məruzə, disput, əsər müzakirəsi və s.

**Problemlı müzakirə.** Bu cür müzakirələr, adətən, sual cavab formasında aparılır. Tərbiyəçi formalaşdırmaq istədiyi mənəvi keyfiyyətin mahiyyətinin şagirdlər tərəfindən başa düşülməsini təmin etmək məqsədi ilə onların qarşısında bəzi problem səciyyəli suallar qoyur. Məsələn belə:

1. Hansı peşəni cəmiyyət üçün daha faydalı hesab edirsiniz?
2. Seçdiyiniz peşə üzrə sayılıb-seçilənlərdən kimləri tanıyırsınız?
3. Həmin peşələr sahəsində sayılıb-seçilməyənlər olurmu? Olursa nə üçün?
4. Həmin peşələrdə məşhurlaşmağın və məşhurlaşmamağın səbəblərini nə ilə izah edərdiniz?
5. Nə üçün «filan peşə yaxşıdır, filan peşə pisdır» demək düzgün deyil?

Bu cür suallar ətrafında aparılan müzakirə əsasında deyə bilərik: *həyat faktlarına söykənən, tərbiyəvi məqsəd güdən və ardıcıl qoyulan düşündürücü suallara iştirakçıların fəal münasibətlərini üzə çıxararaq yekunlaşdırılması problemlı müzakirədir.*

**Nəsihət üsulu.** Bu üsul bilavasitə şüura ünvanlanır və adamın özü üçün, ailə üçün, bütövlükdə xalqımız üçün faydalı olan mənəvi keyfiyyətlərə səsleyir. Nəsihətə qulaq asıb əməl edənlər də, qulaq asıb əməl etməyənlər də olur. Qoca şərqi qüdrətli şairi Sədi gözəl demişdir:

*«Yazıq o şəxsə ki, sevmir nəsihət,*

*Nəsihət sevənlər qazanar sərvət»<sup>1</sup>*

Odur ki, *nəsihət-geniş həyat təcrübəsinə və dərin elmi biliyə malik olan şəxsin həyatda səhvə yol verməməsi və düzgün, şüurlu istiqamət götürməsi üçün başqasına verdiyi tövsiyyədir.*

**Məruzə üsulu.** Elmiliyi, dərinliyi, ardıcılığı, sistemliliyi ilə fərqlənən məruzə müəyyən mənəvi dəyərin dinləyicilər tərəfindən şüurlu başa düşülməsinə münasib imkan yaradır. Məruzənin günü və saati məlum olduqda, mövzu üzrə dinləyicilər də hazırlaşdıqda səmərə xeyli artır.

**Disput üsulu.** Disputun təşkili sahələri genişdir. Bu üsuldan şagirdlər arasında da, tələbələr arasında da, müəllimlər və valideynlər arasında da istifadə olunur.

Disput hər hansı mənəvi keyfiyyət üzrə, yaxud hansısa məsələ üzrə fikir ayrılıqlarını ortaya çıxartmaq və o barədə vahid anlayış yaratmaq məqsədi ilə keçirilir.

**Əsər müzakirəsi.** Bədii, tarixi, elmi, pedaqoji əsərlər müzakirə obyektinə çevrilə bilər. Burada bizi maraqlandıran hər cür əsərlərin müzakirəsi deyil, tərbiyə məqsədi güdən əsərlərin müzakirəsidir; tərbiyəçini maraqlandıran mənəvi keyfiyyət barədə tərbiyə olunanlarda düzgün, dolğun anlayışın formalaşmasında yardımçı ola biləcək əsər müəyyənləşdirilir və müzakirəyə qoyulur.

Ustad müəllim tərbiyə işində davranışla əlaqədar olan mənəvi keyfiyyətlərin şüurlu formalaşmasına xidmət edən üsulların tətbiqi ilə kifayətlənmir. O, mənəvi dəyərlər haqqında şagirdlərdə formalaşan anlayışın, şüurun davranışa, fəaliyyətə həpomasına xidmət edən üsullara da əl atmalı olur.

## **2. Mənəvi dəyərlərlə əlaqədar davranış və fəaliyyətin təşkilinə xidmət edən üsullar**

Ustad müəllim Milli pedaqogikadan bilir ki, məşq, alışdırma, rejim, özünəxidmət əməyi, məişət əməyi, ictimai-faydalı

---

<sup>1</sup> Büstan. Bakı, «Azərnəşr», 1964, səh.78.

əmək davranışın və fəaliyyətin təşkilinə xidmət edən ən təsirli üsullardır.

**Məşq üsulu.** Bu üsulun köməkliyi ilə adamlarda, o cümlədən gənc nəsildə həyat üçün faydalı olan çeviklik, cəldlik, dözümlülük, güclülük, elastiklik kimi fiziki keyfiyyətləri və düzgün yerimək, qaçmaq, uzununa və hündürlüyə tullanmaq, futbol oynamaq kimi fiziki bacarıqları formalaşdırmaq mümkün olur. Məşq zamanı bədənin bütün əzaları fəal hərəkətdə olduğundan maddələr mübadiləsi yaxşılaşır. Odur ki, ustad müəllim qocaman Şərqin müdriklərindən olan Əbu Əli ibn Sinanın aşağıdakı kəlamını yadında saxlayır və ona əməl edir: «İdmanla məşğul olanın heç bir müalicəyə ehtiyacı qalmır. Onun müalicəsi hərəkətdir».

**Alışdırma üsulu.** Davranış və əmək fəaliyyəti ilə əlaqədar bacarıqların vərdişə çevrilənədək dönə-dönə təkrar icra olunması üçün alışdırma üsuluna əl atılır.

**Gün rejimi üsulu.** Adamın həyat və fəaliyyətinin başlıca cəhətlərinin hər gün eyni vaxta və eyni ardıcılıqda təkrarını təmin etmək üçün gün rejimi üsulu tətbiq olunur.

**Özünəxidmət əməyi üsulu.** Əmək və əxlaqla bağlı olan anlayışların, bacarıq və vərdişlərin ilkin təməlini qoymaq istəyəndə özünəxidmət əməyinin təşkili tərbiyəçinin karına gəlir. Bu zaman uşaqlar valideynlərinin rəhbərliyi altında öz ehtiyaclarını ödəyəcək işlərə cəlb olunur.

**Məişət əməyi üsulu.** Təcrübəli valideynlərin ailələrində uşaqların özünəxidmət əməyində qazandıqları bacarıq və vərdişlər tədricən məişət əməyi sahəsində bacarıq və vərdişlər səviyyəsinə qaldırılır. Belə ailələrdə uşaqlar çayın dəmlənməsində, süfrənin açılması və yığışdırılmasında, qab-qacağın gətirilməsi və götürülməsində, döşəmənin süpürülməsində, toyuq-cücəyə su və dən verilməsində və digər məişət işlərində məmnuniyyətlə iştirak edirlər.

**İctimai-faydalı əmək üsulu.** Məktəbin yüngül ehtiyaclarının ödənilməsində, məsələn, divar qəzetinin çıxarılmasında, stol-stulun təmirində, fotomantaj və stendlərin hazırlanma-

sında, növbətçilikdə, məktəbin kütləvi tədbirlərində fəallıq göstərilməsində və digər tədbirlərdə şagirdlər həvəslə, təmən-nasız iştirak edirlər.

Göründüyü kimi, Milli pedaqogikada mərhələli tərbiyə nə-zəriyyəsindən xəbərdar olan ustad müəllim, ustad tərbiyəçi gənc nəslin təlim və tərbiyəsi ilə elmi əsaslarda, xalqımızın və dövlətimizin tələb etdiyi səviyyədə məşğul olmaq üçün silsilə üsullar sistemindən istifadə etmək imkanı qazanmışdır. Sis-temli aparılan tərbiyə işi deyilənlərlə bitmir. Onun son-yekun mərhələsi də var: nəzarət, yoxlama və qiymətləndirmə.

### **3. Davranış və fəaliyyətə nəzarət; nəticələrin yoxlanması və qiymətləndirilməsi üsulları**

**Tərbiyədə nəzarət.** Ustad tərbiyəçi daim uşaqlara göz qo-yur, lazım gələndə işə qarışır, məsləhətlər verir. Tərbiyəvi tapşırıqlar verilən anlarda tərbiyəçinin nəzarəti xüsusilə güclü olur. O, bilmək istəyir ki, verdiyi tapşırıq tərbiyə olunanlar tərəfindən necə yerinə yetirilir, bu zaman onlar necə davra-nırlar, canla-başla işləyirlər, yoxsa necə gəldi, başdan sovdu icra edirlər.

**İcranın yoxlanılması.** Tərbiyə məqsədi güdən bəzi tapşırıq-ların icra vəziyyətini yoxlamağa ehtiyac yaranır. Məsələn, di-var qəzeti çıxartmaq, qəzetə məqalə yazmaq, divar qəzetinə şəkil çəkmək, tənha qocaya baş çəkmək, sinif otağında çiçək-lərə qulluq etmək, üzlüyü aralanmış kitabı sahmana salmaq, xəstə yoldaşa köməklik etmək və s. tapşırıqların icra vəziyyə-tini yoxlayıb müəyyən formada qiymətləndirmək lazım gəlir.

**Qiymətləndirmənin mənalı.** Təcrübədə istifadə olunan üsulları iki böyük qrupa ayırmaq olar: rəğbətləndirmə üsul-ları və tənbeh üsulları.

Rəğbətləndirmə üsullarının da, tənbeh üsullarının da si-yasi, psixoloji və pedaqoji mənalı ustad tərbiyəçiyə məlum-dur: qiymətləndirmənin siyasi mənası cəmiyyətdə nəyin bəyə-nildiyini, nəyin isə bəyənilmədiyini uşaqların nəzərinə çatdır-

maqdır; psixoloji mənası budur ki, faydalı sözü və davranışına görə rəğbətləndirilən şagird sevinc hissi, məmnunluq hissi keçirir; nalayiq sözü və ya hərəkətinə görə tənbeh edilən şəxs isə peşmancılıq hissi keçirir, kədərlənir; pedaqoji mənası orasındadır ki, rəğbətləndirilən şəxs bundan sonra da sayılıb seçilməyə can atmağa çalışır; tənbeh edilən şəxs çalışır ki bir daha yaramaz hərəkətə yol verməsin.

**Rəğbətləndirmə üsulları.** İki böyük qrupa ayrılır: sadə rəğbətləndirmə üsulları və yüksək rəğbətləndirmə üsulları.

**Sadə rəğbətləndirmə üsulları:** uşağın saçına sığal çəkmək; «Afərin!», «sağ ol!», «Qoçaq qızım» kimi qəlbə qida verən ifadələr işlətmək; uşağın sərgiyə, konsertə, sirkə və s. yerlərə getmək arzusunun yerinə yetirmək, yığıncaqlarda adını yaxşılığa çəkmək və s. və i. a.

**Yüksək rəğbətləndirmə üsulları:** yazılı təşəkkür elan etmək; adlı təqaüdə təqdim etmək; medalla təltif etmək; xaricdə oxumağa göndərmək; fərqlənmə diplomu vermək və s.

**Tənbeh üsulları** da iki qrupa ayrılır: yüngül tənbeh üsulları və ağır tənbeh üsulları:

**Yüngül tənbeh üsulları:** müəllimin və valideynin üzündə narazılıq əlamətləri; səsin tonunu dəyişmək; uşağın istəyinə əməl etməmək və s.

**Ağır tənbeh üsulları:** bir müddət danışdırmamaq; məzəmmət etmək; şifahi və ya yazılı töhmət elan etmək; təkrar sinifdə saxlamaq, adlı təqaüddən məhrum etmək, tədris müəssisələrindən xaric etmək və s.

### **Qiymətləndirməyə verilən tələblər.**

Ustad müəllim şagirdlərin fəaliyyətlərini qiymətləndirərkən aşağıdakı tələblərə əməl edir:

1. Hər bir konkret halda rəğbətləndirməni və ya tənbehni ətraflı ölçüb-biçir, etiraza səbəb olmur.

2. Rəğbətləndirilən və ya tənbeh edilən halı qısa da olsa səciyyələndirir ki, onun mahiyyəti hamıya aydın olsun.

3. Verilən müsbət və ya mənfi qiymətə biryolluq verilmiş qiymət kimi baxmır; şagird bilir ki, bu gün verilmiş qiymət

sabah dəyişə bilər.

4. Günahını etiraf etmək halında bağışlanma imkanının olduğunu da nəzərə alır.

5. Milli pedaqogika ilə silahlanmış ustad müəllim təlim-tərbiyə işində hansı formada olur-olsun fiziki cəzanı və şəxsiyyəti alçaldan digər üsulları yolverilməz hesab edir.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Tərbiyə işində mərhələlərin olduğunu bilmək müəllimlərə, xüsusən ustad müəllimə yeni nə verir?

2. Tərbiyə işinin təşkilində ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın iş texnolog hansı fərqli cəhətlər var?

3. Tərbiyə işini ənənəvi pedaqogika əsasında aparanda hansı nəticələrə, Milli pedaqogikaya uyğun aparanda hansı nəticələrə gətirir?

4. Tərbiyə işinin hər mərhələsinə uyğun gələn üsulların müəyyənləşdirilməsi və tətbiqinin məsləhət görülməsi hansı cəhətlərdən faydalı hesab edilir?

5. Davranış və fəaliyyət xüsusiyyətlərinin qiymətləndirilməsində ustad müəllimin əməl etdiyi tələblərdən hansılarla razılaşırsınız? Sübut edin!

## VIII MÖVZU

### USTAD MÜƏLLİM ÖZ PSIXOLOJİ VƏZİYYƏTİNİ TƏNZİMLƏMƏYİ BACARIR

#### 1. Təlim-tərbiyə işində müəllim emosionallığı məsələsinin ədəbiyyatda qoyuluşu

Milli pedaqogikaya qədər hakim mövqedə olmuş ənənəvi pedaqogika sahəsində yazılmış ədəbiyyat nəzərdən keçirilmişdir. Müəyyən olmuşdur ki, müəllim emosionallığı xüsusi tədqiqat obyektı olmamışdır.

Müəllim emosionallığının təzahür formaları, onların təlim-tərbiyə işi səviyyəsinə təsiri, emosionallığın idarə olunması yolları demək olar ki, ənənəvi pedaqogika mütəxəssislərinin diqqətindən kənar qalmışdır.

Bu məsələlər yalnız Milli pedaqogikada sistem şəklində qaldırılmışdır. Hətta Milli pedaqogika ruhunda yazılmış «Məktəb pedaqogikası» adlı dərsliyə xüsusi mövzu kimi daxil edilmişdir.

Ustad müəllim öz təcrübəsindən və həmkarlarının təcrübəsindən yaxşı bilir ki, zaman-zaman müəllimin nədənsə məmnun olması, yaxud nədənsə peşman olması, nədənsə sevinməsi və ya kədərlənməsi, mülayim olması, yaxud əsəbiləşməsi təlim və tərbiyənin gedişinə təsir göstərir. Bu təsir zərərli də, faydalı da ola bilər.

Hansı hisslərin faydalı, hansılarının isə zərərli olduğunu yalnız nisbi mənada söyləmək mümkündür. Nisbi mənada demək olar ki, müəllimin keçirdiyi, məsələn, sevinc və ya razılıq hissi, yaxud mülayimliyi təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəldə bilər, əsəbilik, kədərlənmə və ya sərtlik isə zərərli ola bilər.

Daha dəqiq fikir söyləmək üçün ustad müəllim hər dəfə həmin hissləri müəllimdə yaradan konkret səbəbləri və hisslə-

rin onda təzahür formalarını nəzərdən keçirməli və sonra müvafiq qərar çıxarıb tədbir görməli olur. Yoxsa səhv qaçılmaz olar. Məsələn, lövhədə yazılmış nalayiq söz üstündə şübhələndiyi bir şagirdi müəllim məzəmmət etmişdir. Sonradan məlum olmuşdur ki, sözü yazan başqa şagird imiş. Müəllim öz əsassız qərarından və ədalətsiz tənbehindən peşman olmuşdur.

Bu halda müəllimin peşmançılığı faydalıdır. Çünki müəllim səhvini etiraf etməli və gələcəkdə bu cür nöqsana yol verməməli olmuşdur. Deməli, faktlar göstərir ki, peşmançılığın faydalı nəticələri ola bilər. Yaxud, sevinc hissinə nəzər salaq. Təlim zamanı müəllimin sevinməsi ümumiyyətlə götürüldükdə yaxşı haldır. Lakin bu hissində kölgəli cəhətləri ola bilər. Yaxşı işindən, dərslərin uğurlu gedişindən, şagirdlərin razılığından düzgün nəticə çıxarmamasını, arxayınçılıq xəstəliyinə tutulmasını, özünü təkmilləşdirməməsini, özündən bədgüman olmaq təhlükəsini daim yadda saxlamaq lazımdır. Müəllimdə yaranan sevinc hissindən bu cür zərərli təzahürləri təlim-tərbiyənin səviyyəsini aşağı sala bilər.

## **2. Müəllim emosionallığının təlim-tərbiyə işinə təsir formaları**

*Razılıq və narazılıq hisslərinin təsirində nisbilik.* Cavabından, davranışından, ümumiyyətlə fəaliyyətindən müəllimin razı qaldığını duyan şagirdlər, adətən, düzgün nəticə çıxarırlar və çalışırlar ki, gələcəkdə də onun rəğbətini qazansınlar. Şagirdlərdə bu meyli qoruyub saxlamaq lazımdır. Hər hansı şagirdin təlim fəaliyyətindən və ya davranışından müəllimin razı qaldığını görəndə digər şagirdlər də özləri üçün nəticə çıxarırlar; onlar da dolğun cavab verməyə, fikirlərini əsaslandırmağa, müəllimin rəğbətini qazanmağa çalışırlar.

Müəllim razılığından, onun rəğbətindən sui istifadə halları da olur. Bu cür halların qarşısı alınmalıdır. Çünki müəllimin razı qaldığından şagirdin arxayınlaşma halları da müşahidə

edilir. Bu cür halları dəf etmək üçün müəllim rəğbət bəslədiyi şagirdləri də daim səfərbər vəziyyətdə, özünün diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Əvvəlki mövqeyini saxlamayan və ya saxlaya bilməyən şagirdə müəllimin münasibəti bir qədər dəyişə, onun razılıq hissi narazılıqla əvəz oluna bilər.

Müəllimin narazılığı da təlim və tərbiyənin səviyyəsinə müəyyən təsir göstərir. Hansı sözdən, sözün hansı deyiliş tərzindən, hansı hərəkətdən müəllimin narazı qaldığını onun görkəmindən oxuyan şagird, adətən, nöqsanını duyur, düşünməli olur, nəticə çıxarır, çalışır ki, həmin nöqsanı təkrar etməsin, müəllimin razılığını qazansın. Müəyyən hərəkətdən müəllimin narazı qaldığını hiss edən başqa şagirdlər də özləri üçün düzgün tərbiyəvi nəticə çıxarırlar.

Pedaqoji ustalığa görə, müəllimin narazılığı heç də həmişə istənilən pedaqoji nəticəni vermir. Müəllimin narazılığını dərs zamanı simasında, üzünün ifadəsində duyan şagirdlər çaşa, özlərini itirə bilər. Məsələn, suala cavab verən, mövzunu danışan şagird səhvə yol verdikdə, nəyisə istənilən formada demədikdə bəzi müəllimlərin görkəmi dəyişir, üz-gözü büzüşür, qaş-qabağı tökülür, narazı qaldığı açıq-aydın bilinir. Danışa-danışa gözünü müəllimin üzünə dikən şagird belə halda həvəsdən düşür, onun səsi yavaşlayır və nəticədə kiryir, düşünür ki, nədəsə səhvə yol vermişdir. Müəllimin narazılığını və yoldaşının çaşdığını duyan başqa şagirdlər əllərini qaldırır və deyirlər: «Mən danışım! Mən cavab verirəm!» Nəticədə həm cavab verən şagirdin nitqi tutulur, həm də dərstdə hay-küy yaranır. Səbəbi nədir? Müəllimin üzündəki narazılıq əlamətləri!

Ustad müəllim bu cür hallarda narazılıq hissini boğmağı, onun üzdə təzahür əlamətlərinə yol verməməyi bacarır. Şagirdin axıradək danışmasına şərait yaratdıqda, yol verilən nöqsanları isə sinfin gücündən istifadə edərək aradan qaldırdıqda istənilən nəticəni almaq mümkün olur.

***Müəllimin kədərlənməsinin təlim-tərbiyə səviyyəsinə təsiri.***  
Müəllimin kədərinə şagirdlərin münasibəti şəraitdən asılı ola-

raq müxtəlif formada cərəyan edə bilər. Dərsə qədər baş vermiş bədbəxt hadisədən mütəəssir olmuş müəllimin kədərini şagirdlər yüngülləşdirməyə meyl göstərirlər. Dərsdə bu və ya digər hərəkətdən müəllimin kədərləndiyini duyan həssas şagirdlər vəziyyətin normallaşmasına can atırlar. Nəzərə alınmalıdır ki, gərginliyi artırانlar da olur. Odur ki, kədərlənmək üçün əsas olsa da müəllim dərs zamanı hissələrinin təzahürünə ciddi nəzarət qoymalı, kədərləndiyini imkan daxilində şagirdlərə bildirməməlidir.

**Mülayimliyin təsiri.** Müəllimin sözündə, səsində, davranışında mülayimliyi duyan şagirdlərin əksəriyyəti həmin xüsusiyyəti yüksək qiymətləndirirlər. Şagirdlər belə müəllimə rəğbət bəsləyir, onunla ünsiyyətə can atırlar. Onlar da danışqda, davranışda müəllim kimi mülayim olmaq istəyirlər. Lakin unutmamaq olmaz ki, müəllimin mülayimliyi, onun həlimliyini, xoşxasiyyətliliyi, xeyirxahlığını zəiflik kimi başa düşən şagirdlər də tapılır. Belə şagirdlər müəllimin xahişlərinə, təkliflərinə, tələblərinə laqeydlik göstərə bilər. Bu cəhəti nəzərə alan ustad müəllim mülayimliyi tələbkərliliklə, təkidliliklə qovuşdurur. Şagird inanır ki, müəllim mülayim olduğu qədər də tələbkərdir, tələblərində təkidlidir.

**Sevinc hissini düzgün idarə edən müəllim şagirdlərinə güclü təsir göstərir.** Dolğun cavabı ilə, səlis nitqi ilə, tutarlı dəlilləri ilə, nümunəvi davranışı ilə müəllimini sevindirən şagird daha da ruhlanır; bundan sonra müəllimin sevimlisi olmağa, daha ciddi çalışmağa can atır. Müəllimin necə danışqdan, hansı nitqdən sevindiğini, hansı davranışdan xoşu gəldiyini başqa şagirdlər də yəqin edirlər. Bu şagirdlər yaxşı nümunəni təqlid etməyə istiqamətlənirlər. Onlar da müəllimdən qəlbi oxşayan, adamı fərəhləndirən xoş sözlər eşitmək istəyirlər.

**Sərtliyin təsiri.** Təlimdə əsəbiliyə gətirə biləcək sərtlik, bir qayda olaraq, mənimsəmənin səviyyəsini aşağı salır, şagirdin psixologiyasına mənfi təsir göstərir. Müəllimin əsəbiləşdiyini görən şagirdlərdən bəzilərinin tədris fəaliyyətinə marağı azalır; onların diqqəti əsəbiliyin səbəbinə yönəlir; fikirləri dağılır.

Əsəbiləşən müəllim şagirdlər üçün əsəbilik nümunəsi olur. Şagirdlər görürlər ki, əsəbiləşmək, hirs-lənərkən özündən çıxmaq, hündürdən danışmaq, nalayiq söz demək mümkündür. Halbuki qəzəblənməyən zaman müəllim bu cür qəbahətlərə yol vermir. Ataların müdrik kəlamlarını, o cümlədən, aşağıdakını yadda saxlamaq lazımdır: «*Əsəbi başda ağıl olmaz*».

### 3. Hiss və həyəcanlılığı idarə etməyin zəruriliyi

Müəllimin emosionallığı şagirdlərə, onların mənimsəmə fəaliyyətinə və tərbiyəsinə təsir göstərdiyindən, hiss və həyəcanın təzahürlərini hər bir müəllim idarə etməyi bacarmalıdır. Öz emosionallığına lazımınca diqqət yetirə bilməyən və ya diqqət verib onu tənziqləməyi bacarmayan müəllim sinifdə şagirdləri də idarə etməkdə çətinlik çəkir. Məsələn, dərs zamanı müəllim görür ki, arxa sırada əyləşən şagirdlərdən birinin diqqəti yayınıb, nə iləsə məşğuldur. O, birdən ayağa qalxır, əsəbi halda cəld həmin şagirdə yaxınlaşır.

Müəllimin bu cür kəskin hərəkəti sinifdəki bütün şagirdləri maraqlandırır: görəsən arxada nə olub? Hamı çevrilib baxır. Arxadakı şagirdə qarşı müəllimin kobud rəftarı bir yana qalsın. Müəllimin qeyri adi şəkildə stuldan qalxması, onun yerindəki kəskinlik sinifdə əlavə canlanmaya, gülüşə, səs-küyün yaranmasına səbəb olur.

Həmin müəllim öz emosionallığını idarə etməyi bacarsaydı stuldan həmişəki kimi ehmallı qalxardı, adi addımlarla şagirdə yaxınlaşardı. Müəllimin nə üçün məhz həmin şagirdin yanına gəldiyini özü duyar və lazımı nəticə çıxarardı; əlavə söz deməyə ehtiyac da qalmazdı; digər şagirdlərin diqqəti yayınmazdı.

Müəllimin emosionallığını onun idrak fəaliyyətindən ayırmaq olmaz. Emosionallığı idarə etmək şüurun üstünlüyünü, iradəliliyi nəzərdə tutur. Hiss və həyəcanları idarə edə bilməmək hissələrin şüura üstün gəldiyini göstərir. Hiss və həyəcanları ilə idrak fəaliyyəti ahəngdarlıq təşkil edən müəllim öz şa-

girdləri qarşısında ucalır. Deməli, müəllim öz emosionallığının təzahürləri üzərində ciddi işləməlidir. Necə? Sonrakı mövzuda cavab verilir.

**Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Müəllim emosionallığının idarə olunması məsələsini Milli pedaqogika nə üçün qaldırmışdır?
2. Bu məsələnin müəllimlər arasında müəllim olacaq tələbələr arasında müzakirəsinə necə baxırsınız?
3. Dərsdə müəllim emosionallığı hansı formalarda özünü göstərə bilər?
4. Müəllim emosionallığı təlim-tərbiyə işinə necə təsir göstərir?
5. Müəllim emosionallığı barədə bugünkü mövzu indiki tələbələrə – gələcəyin müəllimlərinə nə kimi təsir göstərə bilər?

## IX MÖVZU

### MİLLİ PEDAQOĞİKAYA GÖRƏ GƏNC MÜƏLLİM ÖZ EMOSİONALLIĞINI DƏRSDƏ NECƏ İDARƏ EDƏ BİLƏR?

#### 1. Emosionallığı idarə etmək üsullarının qruplaşdırılması

Hiss və həyəcanlığı idarə etmək üçün onların necəliyini, hansı xüsusiyyətlərə malik olduğunu, nələrdən irəli gəldiyini bilmək zəruridir. Öz həyəcanlığının necə cərəyan etdiyini, nələrdən törədiyini dəqiq bilməyən müəllim emosionallığını lazımı səviyyədə idarə edə bilməz.

Emosionallığı idarə etməyin üsulları çoxdur. Onları iki qrupa ayırmaq olar: *müəyyənləşdirici üsullar və təkmilləşdirici üsullar*. Özünümüşahidə, nöqsanın etiraf edilməsi və səbəblərinin müəyyənləşdirilməsi birinci qrupa aiddir. Özünü ruhlandırmaq, özünə göstəriş vermək və psixoloji funksiyaları məşq etdirmək isə ikinci qrupa daxildir.

#### 2. Müəyyənləşdirici üsullar və onların xüsusiyyətləri

**Özünümüşahidə.** Ustad müəllim dərslər zamanı nəinki şagirdləri, onların necə qulaq asdıqlarını, necə düşündüklərini, nə ilə məşğul olduqlarını, necə işlədiklərini, həm də öz psixoloji vəziyyətini daim müşahidə etməyi bacarır; şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə yanaşı, belə müəllim öz xüsusiyyətlərini də öyrənməyə, özünün güclü və zəif cəhətlərini müəyyənləşdirməyə çalışır. Özünü dərk etməyən, öz psixoloji vəziyyətinin təzahürlərindən hali olmaq istəməyən müəllim pedaqoji ustalığını təkmilləşdirə bilməz. Pedaqoji cəhətdən kamilləşmək üçün müəllim öz emosional vəziyyətini müşahidə etməyi bacarmalıdır. Qədim hind hikmətlərindən birində deyilir: «Dünyada özünü dərk etməkdən yaxşı heç nə yoxdur».

**Nöqsanın etiraf edilməsi.** Emosional vəziyyətin təzahürləri üzərində müşahidə zamanı ustad müəllim pedaqoji cəhətdən həm faydalı xüsusiyyətlərinin, həm də nöqsanlarının nədən ibarət olduğunu hiss edir. O faydalı xüsusiyyətlərini qoruyub saxlamağa, daha da təkmilləşdirməyə çalışır. Pedaqoji cəhətdən zərərli olan xüsusiyyətlər necə? Bu cür xüsusiyyətlər ləğv edilməlidir. *Emosional vəziyyətin təzahür formalarında nöqsanı görmək və onu etiraf etmək qəhrəmanlığın yoludur. Öz nöqsanını aradan qaldırmağa çalışmaq qəhrəmanlığın yarısıdır. Nöqsanlarını aradan qaldırmağa nail olmaq isə qəhrəmanlığın özüdür.* Çünki öz nöqsanına, mənfi adət və vərdislərinə qarşı mübarizə adamdan böyük iradə, təkidlilik, mərdlik tələb edir. Nöqsanlarını görməyən və ya görmək istəməyən, yaxud onlar haqqında eşitməyi belə özünə rəva bilməyən şəxs iradi cəhətdən zəif olduğunu göstərir; belə müəllim özünü təkmilləşdirə və şagirdlər qarşısında nüfuz qazana, ustad müəllimə çevrilə bilməz..

**Səbəblərin müəyyənləşdirilməsi.** Emosionallığın təzahürlərində, məsələn, razılıq və ya narazılıq hisslərinin, sevinc və ya kədər hisslərinin və s.-in cərəyan etməsində nöqsanlı əlamətlərin üzə çıxarılması hələ onların nədən irəli gəldiyini bilmək deyil. Ustad müəllim emosionallığın təzahürlərində nəzərə çarpan nöqsanlarının səbəblərini də aydınlaşdırmağa çalışır. Məsələn, əsəbilik əlamətləri hansı hallarda baş verir? Nə ilə əlaqədar olur? Bu cür suallara cavab tapmaq lazım gəlir. Əsəbilik, yuxarıda göstəriləyi kimi, deyilən sözdə, sözün deyilişində, üzün ifadəsində, əl və bədən hərəkətlərində ifadə olunsada, müxtəlif səbəblərdən əmələ gələ bilər: şagirdin cavabından, dərse gecikməyindən, ev tapşırığını yerinə yetirmədiyindən, diqqətsizliyindən, dəftərsiz və ya kitabsız gəldiyindən və s.

Müəllimin tez coşub daşması onun özü ilə də bağlı ola bilər: həddən artıq yorğunluğu, iradə zəifliyi, pedaqoji ustalığı səviyyəsinin aşağı olması, uşaq psixologiyasını lazımınca bilməməsi və s.

Əsəbiləşməyin əsil səbəbini hər dəfə müəyyənləşdirməyən müəllim düzgün pedaqoji tədbir görə bilməz: özünü təkmilləşdirməkdən uzaq olar. Belə müəllim özünü deyil, daim şagirdləri günahlandırır.

### 3. Təkmilləşdirici üsullar və onların xüsusiyyətləri

**Özünü ruhlandırmaq.** Digər pedaqoji bacarıqlar kimi, bu bacarıq da müəllimlərdə tədricən formalaşır. Pedaqoji fəaliyyətinin ilk günlərindən son günlərində müvəffəqiyyətlə fəaliyyət göstərən müəllim az tapılır. Təlim zamanı müxtəlif səbəblərdən müvəffəqiyyətsizliyə uğramaq halları olur. Sınıf ələ almaqda, dərs zamanı tam intizam yaratmaqda və ya öz emosionallığını idarə etməkdə çətinlik çəkmiş müəllim növbəti təşəbbüslərinin də uğursuz keçəcəyini düşünməməlidir: əks təqdirdə o, yeni uğursuzluqla üzləşə bilər. Müəllim qətiyyətlən ruhdan düşməməlidir. O, özünü ələ almağa, özünü ruhlandırmağa çalışmalıdır. Müəllim daim nikbin olmalı, gələcək müvəffəqiyyətinə inanmalıdır. İnamsızlıq müəllimi sarsıdır, mənəvi cəhətdən zəiflədir.

Müəllim özünü inandırmalıdır ki, hökmən uğurlu yollar tapacaqdır. *Nikbinliyə meyl, özünü ruhlandırma bilmək psixoloji vəziyyəti idarə etməyin lazımlı yollarından biridir.*

**Özünə göstəriş vermək.** Emosional vəziyyətində nöqsanı görə, onun varlığını etiraf edən və səbəbini müəyyənləşdirən ustad müəllim başqa psixoloji üsuldən – özünə göstəriş verməkdən də istifadə edə bilər. Bu halda o, öz qarşısında məqsəd qoyur: emosionallığın zərərli təzahürünü hökmən aradan qaldırmalıyam. O, məsələn, özünə belə göstəriş verir: «Mən hökmən, narazılığın zərərli təzahür formalarından biri kimi şagird danışan zaman başı bulamaqdan, üz gözünü turşutmaq bəlasından qurtarmalıyam».

Öz göstərişinə hər dəfə necə əməl etdiyi üzərində ustad müəllim nəzarət qoyur. Belə olduqda müəllim emosional vəziyyətdəki nöqsanları tezliklə aradan qaldıra və onu idarə edə

bilir. Burada məşq kara gəlir, çünki özünə göstəriş vermək, lakin onu axıra çatdırmamaq da mümkündür.

**Psixoloji qüvvələri məşq etdirmək.** Öz emosional vəziyyətini idarə etməyin yollarından biri də psixoloji qüvvələri məşq etdirməkdir. Adətən, fiziki bacarıqlar – yerimək, qaçmaq, dırmaşmaq, üzmək, avar çəkmək, xizək sürmək və s. məşq etdirilir. Belə məşqlər vasitəsilə adamlarda dözümlülük, çeviklik, elastiklik, güclülük kimi fiziki keyfiyyətlər formalaşır. Bəs psixoloji qüvvələr? Elmdə isbat olunmuşdur ki, onları da məşq etdirmək mümkündür.

Hafizəni, təfəkkürü, diqqəti, iradəni və digər psixoloji prosesləri də, emosionallığın bütün təzahürlərini də məşq yolu ilə təkmilləşdirmək olur.

Psixoloji qüvvələri məşq etdirməyin bir neçə növü vardır. Pedaqoji işə daha yaxın olanı *autogen məşqi* adlanır. *Autogen* iki latın sözündən: *autos* (özüm) və *genos* (mənşə) əmələ gəlib; bu, psixoloji müalicə üsuludur, özünümüalicə deməkdir. *Autogen məşqi* həm fiziki, həm də psixoloji qüvvələrin məşqini nəzərdə tutur. Emosionallıqda üzə çıxarılan nöqsanlar orqanizmdəki gərginliklə əlaqədər olduqda əzələ məşqi ilə və psixoloji məşqlə bu gərginliyi aradan qaldırmaq mümkündür. Əsəbləri tarıma çəkilməmiş şəxs, məsələn, güman edə bilər ki, güllü-çiçəkli çəmənlikdə uzanıb axan çayın zümzüməsinə qulaq asır. Bir müddət özünü belə bir vəziyyətdə saxlamağı bacaran şəxs xeyli yüngülləşir. Bu, həm də özünütələqinin, adamın özünün özünə təsirinin bir formasıdır.

Psixi qüvvələri məşq etdirməklə diqqətin yayınmasının, təsəvvürün pərakəndəliliyinin, qeyri ixtiyari fəallıq hallarının qarşısını almaq asanlaşır. Məsələn, özündə diqqətin yayınmasını və ya təsəvvürün pərakəndəliyini müşahidə edən müəlim gördüyü təbiət guşələrindən birini, deyək ki, Göygölü, onun ayrı-ayrı ünsürlərini: gölün formasını kənarındakı meşəliyi, kolluğu, qayalığı, çəmənliyi və s. xəyalında ardıcılıqla canlandırmağa çalışır. Təsəvvürdə ardıcılıq pozulan kimi o, fikri əməliyyata yenidən başlayır; təsəvvürün tamlığına nail

olunca bu psixoloji əməliyyat – məşq təkrar olunur. Bu cür məşq təsəvvürün tamlığı ilə bərabər ixtiyarı diqqəti, iradəni də inkişaf etdirir.

Deməli, Milli pedaqogikaya görə, *orqanizmin və ya psixikanın hər hansı qüvvəsini dönə-dönə istənilən vəziyyətə salmaq-la bu vəziyyətə alışmaq prosesi autogen məşqdir.*

Beləliklə, *ustad müəllimin öz emosional vəziyyətindəki nöqsanlarını görə bilməsi, etiraf etməsi və aradan qaldırmaq üçün müvafiq üsullardan istifadə etməsi pedaqoji ustalığın səmərəsini əhəmiyyətli dərəcədə artırır.*

XII əsrdə yaşayıb yaratmış Azərbaycanın görkəmli mütəfəkkiri və şairi Əfsələddin Xaqani Şirvani özünü dərk etməyin əhəmiyyətini açmağa çalışaraq yazırdı:

*«Özünün necəliyini bilməyən kəs,  
Sənətdə yüksələ bilməz».*

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar**

1. Müəllim emosionallığı və təlim-tərbiyə işinə onun təsiri haqqında ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın mövqelərində nə kimi fərq vardır?

2. Müəllim emosionallığının təzahür formaları haqqında deyilənlərin pedaqoji ustalqla əlaqədar olduğunu açın.

3. Sırası müəllim emosionallıqla əlaqədar burada əsaslandırılmış hansı müddələrdən istifadə etsə ustad müəllimlik yoluna çıxmış olar?

4. Orta məktəbdə oxuduğunuz dövrdə və indinin özündə müəllimin öz psixoloji vəziyyətini idarə edə bilməsi və ya idarə edə bilməməsi halları ilə üzləşmişinizmi? Danışın.

5. Öz psixoloji qüvvələrinizdə və psixoloji xüsusiyyətlərinizdə hansı nöqsanlar görmüsünüz və onları aradan qaldırmaq üçün nə kimi tədbir görə bilmişiniz?

6. Psixoloji vəziyyəti öyrənib təkmilləşdirmək üsullarının qrupları necə adlanır?

7. Müəyyənləşdirici qrupa və təkmilləşdirici qrupa hansı üsullar daxildir?

## X MÖVZU

# MÜQAYISƏ ÜSULUNUN ƏHƏMİYYƏTİ VƏ ƏLƏ- MƏTLƏRİNƏ USTAD MÜƏLLİMİN BÖLMƏSİ

### 1. Müqayisənin (ağıl məşəlinin) əhəmiyyəti

*Müqayisənin idrak vasitəsinə çevrilməsi.* Xarici aləmin cisimlərinə və hadisələrinə xas olan oxşar və fərq əlamətlərinin fizioloji, psixoloji və məntiq proseslərində əks olunduğunu aydınlaşdırmaq gərəkdir; bu proseslərin mayasına çevrildiyini də yəqin etməliyik. Buradan belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmaz ki, birincisi, guya həmin reallığa görə cisim və ya hadisələrdə mövcud olan oxşar və fərq əlamətləri özlüyündə adamlar tərəfindən başa düşülür, və ikincisi, buna görə də onların üzərində guya xüsusi iş aparmağa, müqayisədən istifadə etməyə ehtiyac yoxdur. Əsla! Əksinə, hadisələr arasındakı səbəb əlaqələrinin açılmasında müqayisə etibarlı açara çevrilməlidir.

Məlumdur ki, şagirdlər, hətta bəzən yaşlılar, məsələn, «da» və «də»nin şəkilçi kimi və ya bağlayıcı kimi yazılış qaydasının səbəblərini bilmədiklərindən tez-tez səhvə yol verirlər. Bunu nəzərə alan ustad müəllim yazı taxtasının bir tərəfində «da» və «də»nin şəkilçi kimi, digər tərəfində isə – bağlayıcı kimi cümlələrdə yazdırır. Sonra o, «da» və «də»nin şəkilçi kimi və bağlayıcı kimi yazılışını və oxunuşunu müqayisə etdirib soruşur:

-Nə üçün «da» və «də» şəkilçi olanda sözə bitişik, bağlayıcı olanda isə ayrı yazılır?

Cavabda şagirdlər çətinlik çəkdikdə müəllim özü məsələlərə aydınlıq gətirir:

-Çünki onlar şəkilçi olanda müəyyən mənə daşıyır və «kimdə?», «nədə?», «harada?» suallarından birinə cavab ve-

rir, bağlayıcı olanda isə heç bir suala cavab vermir və heç bir mənə daşımır.

***Dərketmədə müqayisənin rolu.*** İstər elmi axtarışlarda, istər adi həyatda, istərsə məktəblərdə təlim zamanı müqayisədən istifadə edən şəxsin psixoloji inkişafının sürəti xeyli artır. Müqayisə şüurun, diqqətin, hafizənin, təfəkkürün və digər psixoloji proseslərin sonrakı inkişafına güclü təkan verir. Burada müəyyən qanunauyğunluq da müşahidə olunur: **müqayisədən nə qədər əsaslı və ardıcıl istifadə edilirsə, müqayisə olunan cisimlərin anlaşılması səviyyəsi bir o qədər yüksəlir.**

***Hafizədə müqayisənin rolu.*** Müqayisə hafizənin möhkəmlənməsinə də xidmət edir. Müqayisə zamanı öyrənilən cisimlərin və ya hadisələrin oxşar və fərq əlamətləri üzə çıxarıldığından, həmin cisimlərə və ya hadisələrə dair təsəvvür və anlayışlar cilalanır, hafizədə möhkəm qalır; lazım gəldikdə onlar asan yada salınır. Baş beyin qabığında davamlı izlər buraxan obrazlar, biliklər isə lazımsız kapital kimi yığılıb qalmır, yeni biliklərin, anlayışların mənimsənilməsi üçün cazibə qüvvəsinə çevrilir.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq olur ki, ***öyrənilən cisimlər və ya hadisələr arasında həm oxşarlığın, həm də fərqi üzə çıxarıldığı hallarda yaddasaxlama və yadasalmanın səviyyəsi onların ayrılıqda öyrəniləndiyi hallarda yaddasaxlama və yadasalma səviyyəsindən yüksək olur.***

***Nitqin və təfəkkürün inkişafında müqayisənin rolu.*** Müşahidələrdən görmək çətin deyildir ki, adamda nitq qabiliyyətinin səviyyəsi onun mühakimə yürütmək qabiliyyəti ilə, xarici aləmin cisim və hadisələrinə xas olan oxşarlığı və fərqi aşkara çıxara bilmək bacarığı ilə qarşılıqlı surətdə bağlıdır. Oxşarlıqda fərqi, fərqdə oxşarlığı açan şəxs müvafiq sözləri yerli yerində işlədir; onun nitqi səlis olur, mühakimə yürütmək qabiliyyəti artır. Şüurlu qavranılan əlamətlər, anlayışlar hafizədə yaxşı qaldığından nitqin çevikliyinə münasib şərait yaranır. Müqayisənin əvəzsiz rolu həm də orasındadır ki, o, anlayışlarla nitqin vəhdətdə formalaşmasına güclü təsir göstərir.

Müqayisədən istənilən səmərəni nə zaman almaq mümkündür? Müqayisənin başlıca əlamətlərini, onların növlərini, növ müxtəlifliyini, habelə tətbiqi qaydalarını bildikdə və, nəhayət, bu zəmində ondan istifadə etdikdə!

## 2. Ağıl məşəli olan müqayisənin əlamətləri

Ustad müəllim bilir ki, müqayisə özlüyündə deyil, məhz ondan istifadə edildikdə ağılı sönməz məşəlinə çevrilir. Müqayisədən uğurla istifadənin şərtləri var. Bu şərtlərdən biri onun əlamətlərini bilməkdir. İstər adi danışığda, istər ciddi elmi tədqiqat işində, istərsə də təlim zamanı müqayisədən istifadə edərkən onun bir sıra əlamətlərə malik olduğu nəzərə çarpır. Müqayisənin bu cür əlamətlərindən biri onun obyektlərinin, adətən, qoşa olmasıdır.

**Müqayisə obyektlərinin qoşalığı.** Müqayisədə, əsasən, iki tərəf olur. Bir cisim və ya hadisə digəri ilə, bir qrup cisim və ya hadisə başqa qrup cisim və ya hadisə ilə müqayisə edilir. Məsələn, tarix dərində orta əsr Roma əsgərlərinin və yunan əsgərlərinin silahları müqayisə olunur, fərqli cəhətlər göstərilir. Yaxud, botanika dərində lobyə toxumu və buğda toxumu müqayisə olunur.

**Müqayisə olunacaq cisimlərin müqayisəyə gələ bilməsi.** Müqayisə ediləcək cisimlərin qoşalığı müqayisəyə cəlb olunmuş tərəflərin miqdarı ilə əlaqədardır, cisimlərin müqayisəyə gələ bilməsi onların necəliyi ilə bağlıdır. Bu, o deməkdir ki, hər cür cisimlərin müqayisəsindən istənilən nəticə almaq çətinləşir.

Müqayisə üçün seçilən cisimlər müqayisəyə gələn olmalıdır. Yalnız müqayisəsi *məntiq cəhətdən* mümkün olan cisimlərin tutuşdurulmasından gözlənilən nəticəni almaq olur. Məntiqi baxımdan müqayisəyə gəlməyən cisimlərin və ya hadisələrin tutuşdurulması isə dolaşlıqlığa, anlaşılmazlığa səbəb olur.

Sual olunur: necə obyektlər müqayisəyə gələn, yaxud mü-

qayisəyə gəlməyən hesab edilir? Məsələn, hər hansı məfhumla (ağacla) bu məfhuma daxil olan konkret cisim (cökə ağacı) müqayisəyə gəlməyən cisimlərdir. Nə üçün? Çünki biri ümumi, digəri isə xüsusi anlayışdır. Bir ümumi anlayışla (ağacla) digər ümumi anlayış (kol), yaxud xüsusi anlayış olan alma ağacı və xüsusi anlayış olan armud ağacı müqayisəyə gələn obyektlərdir. Çünki sonuncu hallardan birində ümumi anlayışların, digərində isə xüsusi anlayışların müqayisəsi nəzərdə tutulur. Başqa sözlə desək, obyektlərin müqayisəsi üçün seçilməsində eyni meyar məntiqi əsas kimi götürülməlidir. Çayın çayla, dənizin dənizlə, bir kimyəvi elementin digər kimyəvi elementlə, bir hərəkət formasının digər hərəkət forması ilə müqayisəsi eyni məntiqi əsasa malikdir.

Müqayisəyə gələn obyektlərin müqayisəsini sözdə inkar etmək, əslində isə müqayisəli fikir söyləmək halları da olur. Məsələn, Azərbaycanın siyasi xadimlərindən birinin əqidə-sincə, Azərbaycan Respublikasını inkişaf etmiş ölkələrin heç biri ilə müqayisə etmək olmaz. Güya ona görə ki, ABŞ və ya İngiltərə demokratiya cəhətdən uzun tarixə və təcrübəyə malikdir. Azərbaycan isə demokratiyaya yeni qədəm qoymuşdur.

Sual olunur: bunun özü müqayisə deyilmi?

Azərbaycan və ABŞ-in müqayisəyə gələn obyektlər olmadığını söyləmək, lakin işdə onların fərqlərini qeyd etmək açıq şəkildə göstərir ki, hətta bəzi yüksək ixtisaslı mütəxəssislər belə müqayisənin mahiyyətini aydın təsəvvür etmirlər.

Deməli, müqayisə üçün cisimlərin elmi cəhətdən düzgün seçilməsi, onların müqayisəyə gələn olması zəruridir

**Müqayisənin vahid əsas üzrə aparılması.** Müqayisə üçün səciyyəvi xüsusiyyətlərdən biri də onun eyni əsas üzrə aparılmasıdır. Müvafiq qoşa cisimləri və ya hadisələri müqayisə edənə qədər onları hansı əsaslara görə tutuşdurmağın və ya qarşılaşdırmağın zəruri olduğunu müəyyən etmək lazımdır. Müqayisə qarşısında qoyulmuş vəzifədən asılı olaraq belə əsas bir və ya bir neçə ola bilər. Məsələn, Xəzər dənizinin və Qara dənizin

müqayisəsini hüdudlarına, mənşəyinə, sahəsinə, hidroloji rejiminə, suyunun tərkibinə, sənaye əhəmiyyətinə görə aparmaq mümkündür. Bu misalda müqayisə altı əsas üzrə aparılır. Müqayisənin eyni əsas üzrə aparılması o deməkdir ki, hər əlamətin necəliyi əvvəlcə cisimlərdən və ya hadisələrdən birində, sonra isə digərində müəyyənləşdirilir. Gətirdiyimiz misalda dənizlərdən **birinin hüdudları**, bunun arxasınca **digərinin hüdudları**, sonra **birinin yaranma səbəbləri**, bunun arxasınca **digərinin yaranma səbəbləri** və s. öyrənilir.

Səciyyələndirdiyimiz xüsusiyyətin nəzərə alınması müqayisə zamanı düzgün, məntiqli mühakimə yürütməyə imkan verir.

Təəssüf ki, həyatda müqayisədən istifadə edərkən onun həmin xüsusiyyətinə məhəl qoymamaq hallarına rast gəlmək olur: cisimlərdən biri bir əsas üzrə, digəri isə başqa əsas üzrə müqayisə edilir; cisimlərə eyni baxımdan yanaşılır. Tarix dərslərindən birində müəllimin tapşırığı ilə şagirdlərdən biri dərslərdəki şəkillərə baxaraq yunan və roma əsgərlərinin geyimlərini müqayisə edirdi. O, deyirdi: “Yunan döyüşçülərinin geyimi gözəl, Roma döyüşçülərinin geyimi isə ağırdır”. Müəllim isə bu məntiqsizliyə diqqət yetirmədi.

Misaldan görüldüyü kimi, yunan və Roma əsgərlərinin geyimlərini müqayisə edən şagird birinci döyüşçünün görkəmini, yəni gözəlliyini, ikinci döyüşçüyə keçərkən isə başqa əlamət, yəni geyimin ağırlığını əsas götürmüşdür.

***Müqayisə zamanı əlamətlərin ardıcıl müəyyənləşdirilməsi.*** Müqayisə olunan cisimlərdəki əlamətlərin ardıcıl olaraq aşkar edilməsi onun başlıca xüsusiyyətlərindən biridir. Bu xüsusiyyət yalnız oxşarlığın və ya yalnız fərqlin müəyyənləşdirilməsində də, oxşarlıq və fərqlin eyni zamanda aşkara çıxarılmasında da nəzərə alınır. Müqayisə yalnız oxşar əlamətlərin və ya yalnız fərq əlamətlərinin öyrənilməsi ilə məhdudlaşdıqda müqayisənin aparılacağı əsasların ardıcılığı müəyyənləşdirilir.

Məsələn, Azərbaycan Respublikasının Dövlət müstəqilliyini elan etdiyi 1991-ci ildən əvvəlki və sonrakı dövrlərdə və-

ziyyətini müqayisəsini götürək. Müqayisə hansı əsaslarda aparıla bilər? Məsələn, siyasi, iqtisadi, ideoloji və s. əsaslarda.

Azərbaycan Respublikası 1991-ci ilə qədər SSRİ tərkibində formal müstəqil idi. 1990-cı ilin yanvar qırğını bunu bir daha sübut etdi. 1991-ci ildən isə Azərbaycan Respublikası faktik müstəqildir.

Azərbaycan Respublikasında 1991-ci ilə qədər planlı təsərrüfat, sosializm iqtisadiyyatı hökm sürmüşdür; o, həmin ildən isə bazar iqtisadiyyatına keçməyə başlamışdır.

Azərbaycan Respublikasında 1991-ci ilə qədər SSRİ üçün ümumi olan marksizm-leninizm və kommünizm ideologiyası hakim idi, həmin ildən Azərbaycan Respublikası marksizm-leninizm və kommünizm ideologiyasından əl çəkmiş və öz milli mənlük şüuruna, soy kökünə qayıtmış, insan azadlığına, demokratiyaya üstünlük vermişdir.

Müqayisə zamanı cisimlərin və ya hadisələrin həm oxşarlığını, həm də fərqlərini üzə çıxartmaq lazım gəldikdə isə əvvəlcə oxşar əlamətlər, bundan sonra fərq əlamətləri göstərilir. Müqayisəni fərq əlamətlərinin öyrənilməsindən başlamaq, sonra oxşar əlamətlərin açılmasına keçmək də mümkündür. Mühakimənin oxşarlıqdan fərqlə doğru və əksinə, fərqlərdən oxşarlığa doğru cərəyan etməsinin münasibliyi müqayisə qarşısında qoyulmuş vəzifədən asılı olur. Qarşıdakı vəzifə oxşar cisimlərdəki fərqlərin nədən ibarət olduğunu müəyyənləşdirməkdən ibarətdirsə, müqayisə prosesi oxşarlıqdan fərqlə doğru cərəyan edir. Vəzifə aşkar fərqlənən cisimlərdəki oxşarlığı aydın dərk etməkdən ibarətdirsə, müqayisə fərqli əlamətlərin qeyd edilməsindən oxşar əlamətlərin öyrənilməsinə doğru yönəlir və fərq zəminində cisimlərin oxşarlığına dair nəticələr çıxarılır.

***Müqayisədə istinad obyektinin müəyyənləşdirilməsi.*** Müqayisənin xüsusiyyətlərindən biri də istinad obyektinin müəyyənləşdirilməsi və nəzərə alınmasıdır. Faktlar göstərir ki, müqayisəyə cəlb edilən cisimlərdən və ya hadisələrdən biri mü-

qayisə aparən şəxs üçün, adətən, əvvəllər məlum olan, digəri isə yenicə məlum olandır. Belə hallarda müqayisə zamanı bu cisimlərdən və ya hadisələrdən hansına istinad edilməlidir? Adətən, daha çox məlum olan cisim və ya hadisə müqayisənin istinad obyektinə çevrilir. Müqayisə aparən şəxs ona daha çox tanış olan cismin və ya hadisənin bildiyi əlamətlərinə istinad edərək ondan ötrü yeni olan cismin və ya hadisənin əlamətlərini nəzərdən keçirir, oxşarlığını və ya fərqlini üzə çıxarmağa çalışır. Azərbaycan Respublikası ilə əlaqədar yuxarıda gətirdiyimiz müqayisə faktını xatırlayaq. Həmin fakt-dan görüldüyü kimi, Azərbaycan Respublikasının 1991-ci ildən əvvəlki və sonrakı vəziyyətlərindən biri, məhz 1991-ci ilə qədərki vəziyyət istinad obyektini kimi götürülmüşdür. Həmin vəziyyətin müvafiq siyasi, iqtisadi və ya ideoloji əlamətlərinə istinad edilərək digər vəziyyətdə bu cür əlamətlərin necəliyi araşdırılır.

Bəs cisimlərin və ya hadisələrin ikisi də tədqiqatçıya məlum olduqda onlardan hansı müqayisənin istinad obyektinə çevrilir? Bu cür hallarda da təbiəti bizə daha aydın olan cismin və ya hadisənin əlamətlərini digər cisimdə və ya hadisədə araşdırırıq, oxşar və fərqli cəhətlərini aşkar edirik.

Müqayisədə istinad obyektinin düzgün seçilməsi, yəni fikrin çox məlum olan obyekt-dən az məlum olan obyektə keçməsi mühakiməni asanlaşdırır, onun məntiqliyini, axıcılığını, təbiiliyini artırır.

Müqayisədə istinad obyektini düzgün müəyyənləşdirilmədikdə, yəni az məlum olan obyektə istinad edildikdə müqayisə işi çətinləşir, fikirdə aydınlıq təmin olunmur, nitqin axıcılığı pozulur. Nəticədə cisimlərin və ya hadisələrin dərk olunması prosesi ləngiyir.

Müqayisə zamanı istinad obyektini müəyyənləşdirməyin və nəzərə almağın əhəmiyyətinə məhəl qoymamaq halları olur: cisimlərin və ya hadisələrin müqayisəsində gah onlardan biri, gah da digəri istinad obyektini kimi götürülür; məntiq pozulur, fikir dolaşdırılır. Halbuki, həmin cisimlərin və ya

hadisələrin müqayisəsi zamanı neçə oxşar və fərq əlaməti qeyd edilirsə, hər dəfə eyni obyekt istinad obyekt kimi göstərilməlidir.

**Müqayisədən müəyyən nəticələrin çıxarılması.** Müqayisə müqayisə xatirinə tətbiq olunmur. Müqayisədən bir vasitə kimi, təbiət və cəmiyyət hadisələrini dərk etmək, nəticələr çıxarmaq üçün istifadə edilir. Müqayisə zamanı istər oxşarlığın müəyyənləşdirilməsindən, istər fərqi aşkarlanmasından, istərsə də həm oxşarlığın və həm də fərqi qeyd edilməsindən müəyyən nəticəyə gəlmək mümkündür.

Təəssüf ki, müqayisədən istifadə təcrübəsində nəticənin çıxarılmadığı yarımçıq hallar tez-tez müşahidə edilir.

Müqayisənin başa çatdırılması, ondan müvafiq nəticələrin çıxarılması müqayisə olunan cisimlər və ya hadisələr arasındakı səbəb-nəticə əlaqələrinin, qarşılıqlı münasibətlərin, qanunauyğunluqların müəyyənləşdirilməsi xüsusilə vacibdir. Müqayisədən istifadə edərkən bu cəhət diqqət mərkəzində olmalıdır.

**Separatçılıq hallarına münasibət buna misal** ola bilər. Məlumdur ki, ermənilər Dağlıq Qarabağı Azərbaycan Respublikasının tərkibindən qoparmağa çalışırlar. Çeçenistan Respublikası da Rusiyanın tərkibindən çıxmağa can atmışdır. Dağlıq Qarabağ erməniləri də, çeçenlər də öz müstəqilliklərini elan etmişlər.

Dağlıq Qarabağ ermənilərinin tələblərinə haqq qazandıрмаq olmaz. Çünki ermənilərin Ermənistan kimi ayrıca dövlətləri var. Çeçenlərin isə tələblərinə müəyyən haqq qazandıрмаq mümkündür. Çünki çeçenlərin başqa yerdə ayrıca dövlətləri yoxdur.

Bəs Rusiya bu iki separatçılıq hallarına necə münasibət göstərir? Məlum olduğu kimi, Rusiya həm açıq, həm də gizli yollarla ümumiyyətlə ermənilərə, o cümlədən Dağlıq Qarabağ ermənilərinə himayədarlıq etmiş və indinin özündə də himayədarlıq edir. Rusiya hakimiyyət dairələri çeçenləri nəinki himayə etmədi, hətta onlara qarşı güc işlətdi, tankların, top-

ların, təyyarələrin vasitəsilə çeçenlərin müqavimətini qırmağa çalışdı.

Bu müqayisədən hansı nəticə hasil olur? Həmin müqayisədən belə nəticə çıxır ki, Rusiya hakim dairələri eyni xarakterli separatçılıq hallarına ikili münasibət bəsləyir: birinci halda ərazi bütövlüyünün pozulmasına, ikinci halda isə ərazi bütövlüyünün qorunmasına çalışır.

Nəticə çıxarılmayanda müqayisə həm də yarımçıq olur, başa çatdırılmamış qalır.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Müqayisə hansı hallarda diqqətin, hafizənin inkişafına təkan verir?

2. Müqayisənin hansı əlamətləri var?

3. Müqayisə hansı hallarda elmi cəhətdən düzgün aparılır? Bu cür müqayisəyə misal gətirin!

4. Müqayisə hansı hallarda düzgün aparılmır? Misalda sübut edin!

5. Müqayisə nə üçün ağılın sönməz məşəli adlandırılır?

6. Müqayisəyə dair bilik və bacarıqların pedaqoji ustalıqla əlaqəsi nədən ibarətdir?

## XI MÖVZU

### MÜQAYISƏ BACARIĞI USTAD MÜƏLLİMİN GÜCLÜ SİLAHIDIR (*I hissə*)

#### **1. Ustad müəllim dövrün tələbini aydın təsəvvür edir**

Azərbaycan Respublikasının qarşılaşdığı problemlərin vaxtında və yüksək səviyyədə həlli onun hər bir şüurlu vətəndaşından müstəqil düşünməyi, düzgün nəticə çıxarmağı və faydalı fəaliyyət göstərməyi tələb edir. Sərbəst iqtisadiyyat, azad ticarət şəraitində heç kəs yalnız özünü düşünməməli, bütünlükdə Azərbaycanı nəzərdə tutmalıdır. Hər birimizin zəhməti nəinki özümüzə, habelə Azərbaycan xalqına faydalı olmalıdır.

İki əsrdən artıq bir dövr ərzində arzuladığımız Azərbaycan dövlətinin müstəqilliyi cəmiyyət üzvlərini böyük məsuliyyətə, yüksək şüurluluğa səsləyir. Respublikamızın iqtisadi və sosial inkişafını sürətləndirmək naminə ətrafımızda baş verən hadisələrin mahiyyətinə, onların arasındakı qarşılıqlı əlaqələrə, qanunauyğunluqlara dərinləndirən nüfuz etmək, öz işində bunları nəzərə almaq səmərəli fəaliyyətin vacib şərtlərindəndir. Bu nəcib və xeyirxah məqsədə çatmağın etibarlı yollarından biri də ağılın sönməz məşəli hesab etdiyimiz müqayisə bacarığına yiyələnməkdir.

Adi danışıqlarda və ciddi tədqiqat işlərində müqayisəyə müraciət etmək halları az deyil. Lakin bu cür halların çoxu dönə-dönə göstərir ki, müqayisəli mühakimələrdə xeyli məntiqi qüsurlara yol verilir: müqayisə birtərəfli aparılır, sona çatdırılmır, lazımı nəticələr çıxarılmır, müqayisə eyni əsaslar üzrə aparılmır və s.

Sözdə müqayisəni inkar edən, əslində isə müqayisəli fikir söyləməyə meyilli olan mütəxəssis alimlərə, siyasi xadimlərə tez-tez rast gəlmək olur. Məsələn, Cəlil Məmmədquluzadə

barədə mühakimə yürüdən bir ədəbiyyatşünas alim həmin ədibin böyüklüyünü qeyd etməyə çalışarkən deyirdi: «Mirzə Cəlili heç bir yazıçı ilə müqayisə etmək olmaz. Çünki o, bütün yazıçılardan çox yüksəkdə durmuşdur». Bu məntiqsiz düşüncə tərzindən görüldüyü kimi, burada bir-birilə daban-dabana zidd olan iki fikir irəli sürülmüşdür. Bir tərəfdən söylenilir ki, Mirzə Cəlili heç bir yazıçı ilə müqayisə etmək olmaz; digər tərəfdən də alim özündən asılı olmayaraq müqayisəli fikirlər söyləyir. O, fikrən müqayisə aparmasaydı Mirzə Cəlilin digər yazıçılardan qat-qat üstün olduğu nəticəsinə gələ bilməzdi. Lakin həmin ədəbiyyatşünas fikrinin birinci hissəsində müqayisə aparmağın mümkünlüyünü inkar etdiyindən Mirzə Cəlili heç bir yazıçı ilə açıq müqayisə etməmişdir və buna görə də onun fikri havadan asılı qalmışdır. Əgər həmin ədəbiyyatşünas sözdən işə keçsəydi, yəni, Mirzə Cəlili hər hansı digər yazıçı ilə müqayisə etsəydi Mirzə Cəlilin böyüklüyü, onun sənətindəki üstün cəhətlər konkret olaraq açılardı.

Bu cür məntiqdən uzaq mühakimələr bəzi siyasətşünasların fikirlərində də müşahidə olunur. Məsələn, siyasətlə məşğul olan mütəxəssislərdən biri Dağlıq Qarabağ haqqında danışarkən deyirdi: Dağlıq Qarabağ hadisələrini Çeçenistan hadisələri ilə müqayisə etmək olmaz. Nə üçün? Çünki Çeçenistan çeçenlərin ata-baba torpaqlarıdır. Onlar öz torpaqlarını azad görmək istəyirlər. Dağlıq Qarabağ isə ermənlərin ata-baba torpağı deyil, onlar gəlmədirlər, Dağlıq Qarabağı Ermənistanla birləşdirməyə çalışırlar.

Həmin mühakimədən görüldüyü kimi, fikirdə ziddiyyət göz qabağındadır. Bir tərəfdən deyilir ki, Dağlıq Qarabağ hadisələrini Çeçenistan hadisələri ilə müqayisə etmək olmaz; digər tərəfdən isə onlar müqayisə edilərək aralarındakı fərq göstərilir.

Yaxud, neft sahəsində tanınmış bir mütəxəssisdən soruşulur:

-Azərbaycanı Norveçlə müqayisə etmək olarmı?

Mütəxəssis cavabında «Yox, olmaz» deyir və inadla belə

sübut etməyə çalışır:

-Çünki, əvvəla, neft sahəsində Azərbaycanın böyük tarixi var. Norveç isə cavandır; ikincisi, Azərbaycanın əhalisi 8 milyondur, Norveçin isə – 5 milyondur; üçüncüsü, Azərbaycanın neft fondu indi 6 milyard dollardır, Norveçin isə – 18 milyarddır.

Burada da bir-birini təkzib edən iki fikir söylənilir. Bir tərəfdən müqayisənin yolverilməz olduğu deyilir, digər tərəfdən də iki ölkə müqayisə edilərək aralarındakı fərqli cəhətlər göstərilir.

Bu cür məntiqsizliklərdən istər-istəməz, belə bir təbii sual yaranır: mühakimələrimizdə, o cümlədən müqayisəli fikirlərimizdə müşahidə edilən sadaladığımız və sadalamadığımız digər nöqsanların kökünü harada axtarmalıyıq? Fikrimizcə, bunun əsas kökünü təhsil müəssisələrinin işində axtarmaq lazımdır. Məsələ burasındadır ki, nə ümumtəhsil məktəblərində, nə orta ixtisas təhsili verən məktəblərdə, nə də ali məktəblərdə şagird və tələbələrin tərəkkürünü, o cümlədən də müqayisə aparmaq qabiliyyətini inkişaf etdirmək üzrə xüsusi iş aparılmır. Müəllimlərimizin böyük əksəriyyəti çalışır ki, tədris etdiyi fənn üzrə öz şagirdlərinə və ya tələbələrinə fənn proqramında nəzərdə tutulmuş konkret bilik və bacarıq versin; həmin bilik və bacarıqlar vasitəsilə şagirdlərin psixoloji inkişafına, o cümlədən məntiqi mühakimə yürütmək, müqayisələr aparmaq bacarığının inkişafına nail olmaq isə əksər halda kölgədə qalır.

## **2. Müqayisənin obyektiv köklərindən ustad müəllimin xəbərdar olması**

*Müqayisənin xarici aləmdən asılılığı.* Müqayisə edilən cisim və hadisələr olmasaydı, müqayisənin özü mümkün olmazdı. Obyektiv aləmdə cisim və hadisələrin real mövcudluğu onları bir-birilə müqayisə etmək üçün adama imkan verir.

Müqayisə olunan cisim və ya hadisələr adamın müqayisə etmək bacarığından asılı deyil. Müqayisə etmək üçün adam öz diqqətini müvafiq əşyalara və ya hadisələrə yönəldir, onlar arasındakı oxşarlığı, yaxud fərqi müəyyənləşdirməyə çalışır.

Deyilənlər nəzərə alınarsa, müqayisə prosesinin müqayisə olunan cisimlərdən və ya əşyalardan asılılığı qəbul edilməlidir. Bununla yanaşı, müqayisə yolu ilə əldə edilən biliklərin reallığı da etiraf olunmalıdır. Belə biliklər şəxsi təəssüratların nəticəsi deyil, müqayisə etdiyimiz cisim və hadisələrin beynimizdəki müəyyən inikasıdır.

Xarici aləmin cisim və hadisələrinin hər birinə nəinki spesifik, fərqli əlamətlər, habelə ümumi, oxşar əlamətlər də xasdır. Məsələn, suyun bir sıra spesifik əlamətləri (xüsusi çəkisi, müəyyən qaynama və donma temperaturu, rəngsizliyi və s.) onu digər mayelərdən (məsələn, neftdən, benzindən, süddən və s.-dən) fərqləndirməyə imkan verir. Həmin xüsusiyyətlərlə yanaşı, suyun digər mayelərlə ümumi, oxşar olan (müəyyən formasının olmaması, horizontal səthə yayılması və s.) əlamətləri də vardır.

Suyun həm spesifik əlamətləri, həm də ümumi əlamətləri bir-birindən ayrılmazdır. Su haqqında deyilənlər bütün başqa cisimlərə və hadisələrə də aiddir.

Real aləmin cisim və hadisələri nə qədər oxşar görünsə də, onların arasında hökmən müəyyən fərq olur. Və əksinə: bu və ya digər hadisələr öz əlamətlərinə görə nə qədər kəskin şəkildə fərqlənsələr də, onlar arasında hökmən müəyyən oxşarlıq da mövcud olur.

***Oxşarlıq və fərqi vahdətinin inkişafı şərtlənməsi.*** Eyni əlamət müəyyən münasibətdə oxşar, başqa münasibətdə isə fərq ola bilər. Buna görə də müəyyən münasibətdə oxşar görünən cisimlər, başqa münasibətdə fərqli cisimlər kimi qarşımızda canlanır. Məsələn, alma da, gilə da meyvədir. Lakin dadına, formasına, rənginə görə həmin meyvələr bir-birindən fərqlənir. Deməli, cisimlərin qarşılıqlı münasibətlərinin şəraitindən asılı olaraq oxşarlıq fərqi, fərq oxşarlığa çevrilə bilər.

Sual olunur: real aləmin cisim və hadisələrindəki oxşar və fərq əlamətlərinin nisbiliyinə, keçici olmasına səbəb nədir? Həmin cisim və hadisələrin inkişafı və dəyişməsi onlara xas olan əlamətlərin nisbiliyini şərtləndirən başlıca səbəbdir.

### **3. Əməli fəaliyyətdə müqayisə ünsürlərinin təzahür formaları**

Cisim və hadisələrdəki oxşarlıq və fərqi xarici aləmin inkişaf qanunauyğunluqları ilə şərtləndiyini göstərməklə kifayətlənsək, həm də adamların istehsal fəaliyyəti cəhətdən müqayisəyə yanaşmasaq onun obyektiv əsasları tam açılmaz. Çünki cisim və hadisələrə xas olan real oxşar və fərq əlamətləri adamların istəyindən asılı olmayaraq istehsal prosesində nəzərə alınır.

İstehsal prosesi xarici aləmin cisim və hadisələri barədə, onların oxşar və fərqli əlamətləri barədə adamda müəyyən fikir əmələ gətirir. İş zamanı adamlar öz ehtiyacları baxımından cisim və hadisələri fərqləndirir, qruplaşdırırlar. Məsələn, buğdanı arpadan ayırırlar. Bir qrup cisimlər istehsal prosesinə cəlb edilir, digər qrup cisimlər isə cəlb edilmir. Xüsusi istehsal məqsədləri üçün ayrılmış cisimlər, öz növbəsində, iki qrupa bölünür: əmək zamanı təsir göstərən alətlər və təsirə məruz qalanlar (Məsələn, mişar və taxta). Adam öz praktik fəaliyyəti zamanı bir cisim vasitəsilə digər cismə təsir göstərərək, axırıncını öz ehtiyaclarını ödəyəcək formaya salır.

Aydındır ki, adamın praktik fəaliyyəti onun şüurunda əks olunur. İstehsal ünsürlərinin əməli şəkildə fərqləndirilməsi və qruplaşdırılması onların fikrən fərqləndirilməsi və qruplaşdırılması ilə müşayiət olunur. Bu prosesin özü həm də xarici aləmin dərk olunması deməkdir.

İstehsal fəaliyyətinə uyğun olaraq, ağıl fəaliyyəti inkişaf etdikcə, adam istehsal ünsürlərini fikrən seçmək, ayırmaq və müqayisə etmək qabiliyyəti qazana bilir. Deməli, adamın praktik fəaliyyəti zamanı müqayisə ilə əlaqədar müxtəlif

məntiqi formaların milyon dəfə təkrar olunaraq şübhə doğurmayan halına düşməsi üçün şərait yaranır.

**Müqayisə qabiliyyətinin fəaliyyətdə cilalanması.** Həyatda dönə-dönə isbat olunmuşdur ki, adamlarda qabiliyyətlərin inkişaf səviyyəsi əmək fəaliyyətinin xarakteri ilə əlaqədardır. Elmi tədqiqatlardan məlumdur ki, məsələn, səslərin gürlü-ğünə qarşı həssaslığın səviyyəsi ayrı-ayrı ixtisas sahiblərində müxtəlif olur. Həkimlərin fəaliyyəti buna misal ola bilər. Diaqnostika vasitələri sistemində daim qulaq asmaq yolu ilə xəstələri müayinədən keçirən təcrübəli terapevt həkimlərdə səs gürlü-ğünə qarşı həssaslıq digər həkimlərdəkinə nisbətən yüksəkdir. Ürəyin və ya ciyərin səs gürlü-ğünün dəyişməsi belə həkimlər üçün həmin daxili orqanlarda vəziyyətin necəliyindən xəbər verir.

Yaxud, sübut olunmuşdur ki, səs yüksəkliyini ayırd etməkdə çalğıcılar nəinki musiqiçi olmayanlardan, hətta özləri də bir-birindən xeyli fərqlənirlər. Təcrübəli pianoçunun qabiliyyətini və təcrübəli tarzənin qabiliyyətini müqayisə etdikdə məlum olur ki, pianoçu tarzənə nisbətən səsin kiçik yüksəklik fərqi- nə qarşı az həssas olur. Nə üçün? Çünki pianoçu və tarzən çaldıqları musiqi alətinin səsinə qarşı başqa-başqa münasibətlərdə olurlar: pianoçu, adətən, köklənmiş pianodan istifadə edir. Piano kökdən düşəndə o, pianonu özü kökləmir, kökləyici usta dəvət edir.

Tarzən isə tarın tellərində tələb olunan səs yüksəkliklərini özü tənzimləyir, bundan ötrü başqa tar ustası çağırır. Nəticədə bu sonuncu münasibət tar tellərində səslərin kiçik müxtəlifliyinə qarşı fərqləndirmə həssaslığının tarzəndə artmasına səbəb olur.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları:**

1. Ustad müəllim dövrün tələbini nə üçün bilməlidir?
2. Müqayisənin nə demək olduğunu bilməmək hansı nəticələrə gətirib çıxarır?

3. Müqayisənin xarici aləmdən asılı olduğunu necə sübut edərdiniz?

4. İnsanın əmək fəaliyyətində müqayisənin olduğunu hansı həyat faktlarında sübut etmək olar?

5. Müqayisə bacarığının əmək fəaliyyətində cilalandığını bir misalda sübut edin!

## XII MÖVZU

### MÜQAYISƏ BACARIĞI USTAD MÜƏLLİMİN GÜCLÜ SİLAHIDIR (II hissə)

#### 1. Ustad müəllim nə üçün müqayisənin fizioloji köklərindən xəbərdar olmalıdır?

*Mühit və orqanizm arasında əlaqə.* Təbiət və cəmiyyət hadisələri və cisimləri duyğu orqanlarına təsir edir. Bu təsirlər baş beyin qabığına ötürülür. Xaricdən olan təsir (məsələn, səs, dad, toxunma və s.) müvafiq reseptoru (duyğu orqanını) qıcıqlandırır. Qıcıq mərkəzəqaçan sinirlərlə baş beyin qabığının müəyyən nahiyəsinə gedir. Həmin sahədəki sinir hüceyrələri oyanır, yəni xarici enerji hesabına sinir lifləri hərəkətə gəlir. Fiziologiya elmində müəyyənləşdirilmişdir ki, oyanma zamanı sinir hüceyrələrinin vəziyyəti dəyişir. Oyanan sinir hüceyrələrində fiziki və kimyəvi dəyişikliklər baş verir və bioelektrik cərəyan ayrılır.

Yəqin edilmişdir ki, şərti qıcıqlandırıcının təsiri möhkəmləndirildikdə, ona yaxın olan oxşar qıcıqlandırıcıların təsiri isə möhkəmləndirilmədikdə, möhkəmləndirilməyən oxşar qıcıqlandırıcılara qarşı ləngimə reaksiyası əmələ gəlir. Deməli, xarici aləmin cisim və hadisələrinin fərqləndirilməsi zamanı baş beyin nahiyəsində bir qrup sinir hüceyrələrinin ləngiməsi ilə şərti qıcıqlandırıcının təsir göstərdiyi sinir hüceyrələrinin oyanması qarşılıqlı münasibətdə olur.

Öyrənilmişdir ki, iki obyekt müqayisə edən şəxsin baş beyin qabığında oyanma və ləngimənin özünəməxsusluğu diqqəti cəlb edir. Məsələn, müqayisə qavrayış səviyyəsində cərəyan edən zaman oyanan sahələrin intensivliyi təsəvvürlər səviyyəsində müqayisənin əmələ gətirdiyi intensivlikdən artıq olur. Başqa sözlə, müqayisənin qavrayış səviyyəsində aparılması təsəvvür səviyyəsinə nisbətən asandır.

Müəyyənləşdirilmişdir ki, hər hansı qıcıqlandırıcının təsirdən sonra ona yaxın olan başqa qıcıqlandırıcı eyni duyğu

orqanına təsir göstərdikdə mənfi induksiya yaranır; yəni çox oxşar olan qıcıqlandırıcılar (məsələn, «da» və «də»nin sözlə birlikdə və ayrılıqda səsləndirilməsi və yazılması) əvvəlcə fərqləndirilmir, eyni qıcıqlandırıcı kimi qavranılır.

Göründüyü kimi, eyni duyğu orqanına, məsələn, görmə və ya eşitmə orqanına təsir göstərən oxşar siqnalların ilk anlarda eyni reaksiyaya səbəb olması, sonralar isə həmin siqnalların müxtəlif reaksiyalara çevrilməsi ali sinir fəaliyyətinin başlıca qanunauyğunluqlarından biridir. Məhz bu qanunauyğunluq müqayisənin fizioloji mexanizmini təşkil edir.

***Fərqləndirmənin səmərəliliyinə oxşarlıq dərəcəsinin təsiri.*** Qıcıqlandırıcıları müxtəlif yollarla fərqləndirmək mümkündür.

1. Daha yaxın, daha oxşar olan qıcıqlandırıcıların (məsələn, iki sadə cümlənin) fərqləndirilməsindən başlayıb, bir-birinə az yaxın, az oxşar olan qıcıqlandırıcıların (məsələn, sadə cümlə ilə mürəkkəb cümlənin) fərqləndirilməsinə keçmək.

2. Əksinə, fərqləndirməyə az oxşar olan qıcıqlandırıcılar-dan başlayıb, çox oxşar olan qıcıqlandırıcılara keçmək.

Müəyyən edilmişdir ki, birinci və ikinci halda fizioloji effekt tamamilə başqa-başqa olur: fərqləndirmə prosesi ikinci halda daha müvəffəqiyyətlə gedir.

Aşkara çıxarılmış bu fizioloji qanunauyğunluğun zehni fəaliyyət üçün, o cümlədən təlimin təşkili üçün böyük əhəmiyyəti vardır. Məsələn, cümlə tiplərinin şagirdlər tərəfindən daha asan mənimsənilməsi yollarını öyrənməyə xüsusi tədqiqat həsr edilmişdir. Aydın olmuşdur ki, əvvəlcə bir-birindən daha çox fərqlənən cümlə tipləri, sonra isə daha az fərqlənən cümlə tipləri şagirdlərə təqdim edildikdə onlar həmin cümlələrin fərqi tez anlayırlar.

## **2. Müqayisənin psixoloji köklərini müəllim nə üçün bilməlidir?**

***Duyğuda müqayisə ünsürləri.*** Müqayisə ünsürləri insanın bütün idrak proseslərinə hopmuşdur. İdrakın başlanğıc mərhələsi olan duyğuda adam istər-istəməz, məsələn, istini so-

yuqdan, sakitliyi səsdən, qaranlığı işıqdan fərqləndirir. Deyək ki, stolun üstündə olan ağ kağıza baxırıq. Biz ani olaraq onun ağılığını əvvəllər gördüyümüz ağ rənglərə aid edirik və sözlə deyirik: həmin kağız ağdır. Ağılıq duyğusu ona görə yaranır ki, əvvəla, biz kağızın ağılığını onu əhatə edən obyektlərin rəngindən qeyri-ixtiyari seçirik; ikincisi, biz həm də qarşımızdakı kağızın ağılığının, qabaqlar rast gəldiyimiz digər ağ kağızların və başqa ağ cisimlərin ağılığına oxşarlığını sezirik. Sezmək isə hələ o demək deyil ki, adam nəyisə nə iləsə bilərəkdən müqayisə edir, oxşarlığını və ya fərqi müəyyənləşdirir. Deməli, müxtəlif cisimlərin ağ rənglərindən şüurumuzda qalan təəssüratlarla kağızın ağılığı arasında oxşarlığı və həmin əlamətin ətrafdakı cisimlərin əlamətlərindən fərqi qeyri-ixtiyari sezməsək bizdə ağ rəng duyğusu mümkün olmaz.

***Oxşarlıq və fərqi qavrayışda inikası.*** Hazırda qavradığımız hər hansı obyekt bizdən ötrü ya tamam yeni, yaxud da tanış olur. Obyekt təkrar qavradıqda bizə elə gəlir ki, bu qavrayış əvvəlkinin eynidir. Həqiqətdə isə eyni olmaya da bilər. Məsələn, məhz indiyədək gördüyümüz dovşana deyil, başqa bir dovşana rast gəldikdə deyirik: bu, dovşandır. Həmin dovşanın tamam başqa dovşan olduğuna baxmayaraq, biz bütün dovşanlar üçün ümumi olan əlamətləri gördüyümüz yeni dovşana da şamil edirik.

***Hafizədə oxşarlıq və fərqi sezilməsi.*** Oxşarlıq və fərqi sezilməsi yadda saxlama və yadasalmanın da tərkib ünsürüdür. Keçmiş müşahidə materiallarının qavrayışa qoşulması, habelə obyektlərdəki oxşar əlamətlərin ümumiləşdirilməsi təəvvürlərin əmələ gəlməsinə imkan verir.

***Cisimlərin ümumi, oxşar əlamətləri ilə yanaşı, fərqi əlamətləri də təəvvürün yaranmasına yardım edir.*** Məsələn, «Qız qalası» dedikdə biz Bakıda nə vaxtsa gördüyümüz Qız qalasını təəvvürümüzdə canlandırırıq. Bu zaman şüurumuz hər hansı obyektə deyil, məhz qala məfhumu ilə əlaqədar olan obyektlərə yönəlir. «Qız» sözü isə şüurun bütün digər qalalara deyil, məhz Qız qalasına yönəlməsini şərtləndirir. Qız

qalasını ona görə konkret təsəvvür edə bilirik ki, bizə məlum olan qalaların ümumi, oxşar əlamətlərini də, Qız qalasını tanıdığımız başqa qalalardan fərqləndirən spesifik əlamətləri də qeyri-ixtiyari olaraq sezirik. Deməli, hər hansı obyektin surətinin təsəvvürdə canlanmasını, yəni yadasalmanı mümkün edən başlıca psixoloji amillərdən biri həmin surətin obyekti ilə digər yaxın surətlərin obyektləri arasındakı oxşarlıq və fərqin sezilməsidir.

***Oxşarlıq və fərqin təfəkkürdə sezilməsi.*** Bu xüsusiyyət təfəkkürün bütün formalarında müşahidə olunur. Təfəkkürün təzahür etdiyi formalarından biri olan təhlilə nəzər salmaq. Məlumdur ki, təhlil hər hansı cismi və ya hadisəni fikrən hissələrinə ayırmaqdan ibarətdir. Bu zaman biz həmin hissələri, yaxud əlamətləri fikrən bir-birindən fərqləndiririk. Fərqləndirmə əməliyyatı aparmadan onları bir-birindən ayırmaq mümkün deyil. Bununla yanaşı, təhlil prosesi oxşarlığın sezilməsi ilə də müşayiət olunur. Fəikrən ayrılan hissə və ya əlamət nisbi olaraq müstəqil vahid kimi götürülür və başqa oxşar tama aid edilir. Məsələn, kapitalizm cəmiyyəti anlayışını təhlil edərək biz kapitalizmin başlıca əlamətlərini bir-bir ayırırıq və eyni zamanda bütün ictimai-iqtisadi formasionalara xas olan ümumi əlamətlərə (istehsal vasitələri, istehsal münasibətləri, məhsuldar qüvvələri və s. kimi anlayışlara) müraciət edirik.

Beləliklə, tam yəqinliklə deyə bilərik ki, xarici aləmin cisim və hadisələrinə xas olan oxşar və fərq əlamətləri müəyyən formalarda bütün psixi proseslərdə əks olunduğundan, onların sezilməsi psixi fəaliyyətin canını təşkil edir. Belə bir hadisənin mövcudluğu duyğunun, qavrayışın, təsəvvürün, təfəkkürün və s. psixi proseslərin vəhdətdə olduğunu da göstərir.

### **3. Məntiq kateqoriyalarında müqayisə ünsürlərini necə müəyyənləşdirmək olur?**

***Məfhumda oxşarlıq və fərq ünsürləri.*** Məfhum məntiq elmində ən sadə kateqoriyalardan biridir. Məfhumun mahiy-

yətini daha dərindən başa düşmək üçün onun məzmunu ilə həcmi arasındakı fərqi nəzərə almaq lazım gəlir. Məlumdur ki, hər hansı məfhumun iki başlıca göstəricisi vardır: həcmi və məzmunu. Məfhumun həcmi həmin məfhumun əhatə etdiyi **cisimlərin və ya hadisələrin** məcmusu ilə təyin edilir. Məsələn, alma məfhumunun həcmi müstəsnasız olaraq bütün alma sortlarını (sinab, qızıləhmədi, antonovka, polimet, semerinka, ağ alma və s.) özündə ehtiva edir. Məfhumun əhatə etdiyi cisimlərdəki və ya hadisələrdəki **ümumi əlamətlərin** məcmusu isə onun məzmununu təşkil edir.

**Tərifdə oxşarlıq və fərq ünsürləri.** Müəyyən qrup cisimlərə və ya hadisələrə dair biliklər tərifdə ümumiləşdirilərək sistemləşdirilir. Hər bir tərifdə tərifə məruz qalan cisimlərin müvafiq oxşar və fərq əlamətlərinin vəhdəti ifadə edilir. Məsələn, dərslük məfhumuna verilən qısa tərifə diqqət yetirək. «Dərslük – fənn proqramına əsasən yazılmış kitabdır». Bu tərifdə xüsusi anlayış (dərslük) da, ümumi anlayış (kitab) da var. Əvvəla, həmin tərifdə xüsusi anlayış olan dərslük ümumi anlayış olan kitaba da aid edilir. Başqa sözlə desək, dərslüyün də kitaba oxşadığı burada etiraf olunur. İkincisi, bununla belə, dərslüyü digər kitablardan fərqləndirən cəhət – onun məhz fənn proqramına uyğun şəkildə yazıldığı diqqətə çatdırılır.

Buna görə də tərifdə qabaqca tərif verilən cismin hansı cinsə və ya növə mənsub olduğu qeyd edilir; sonra isə onu həmin cinsə aid olan digər oxşar cisimlərdən, hadisələrdən fərqləndirən əlamətlər göstərilir.

Tərifdə adı çəkilən cins və ya növ anlayışı (kitab) bir qrup cismi (hadisəni), (bizim misalda bütün kitabları) əhatə edir; haqqında tərif verilən cisimdə fərq əlaməti (dərslüyün fənn proqramına əsasən yazılması) nəzərə alınmaqla cisimlər qrupuna aid edilir. Tərifdə göstərilən fərq əlaməti imkan verir ki, tərif verilən cismi və ya hadisəni aid olduğu cinsdə (növdə) digər oxşar cisimlərdən (hadisələrdən) fərqləndirək. Deməli, **oxşarlığına görə hər hansı məfhumu daha geniş olan məfhumu**

**aid edən və eyni zamanda sonuncunun tərkibindəki digər oxşar məfhumlardan onun fərqi göstərən yığcam fikrə tərif deyilir.**

Etiraf edilməlidir ki, bu anlam məntiq elmində ilk dəfədir ifadə olunur.

**Təsnifdə oxşarlıq və fərq ünsürləri.** Oxşarlıq və fərqin birliyi təsnifdə də ifadə olunur. Təsnif əməliyyatı həyata keçirilən zaman xarici aləmin cisimlərini və ya hadisələrini müəyyən oxşar əlamətə görə qruplaşdırırıq. Cisimlər və ya hadisələr təsadüfi əlamətlərinə görə deyil, mühüm əlamətlərinə görə qruplaşdırılır. başqa sözlə, **hər hansı məfhumun həcmində əhatə olunan oxşar cisimlərin (hadisələrin) fərqli əlamətlərinə görə qruplaşdırılmasına təsnif deyilir.** Bu anlam da məntiq elmində yenidir.

**Ümumiləşdirmədə oxşarlıq və fərq ünsürləri.** Ümumiləşdirmə zamanı adamın şüuru dar həcmli məfhumlardan geniş həcmli məfhumla doğru hərəkət edir. Məsələn, birhüceyrəli canlılardan tutmuş çoxhüceyrəliyə qədər bütün canlılar nəzərdən keçirilir, onlar üçün ümumi olan əlamətlər öyrənilir; məlum olur ki, maddələr mübadiləsi onlara xas olan başlıca ümumi əlamətlərdən biridir. Nəticədə fikir belə ümumiləşdirilir: bütün canlılarda maddələr mübadiləsi cərəyan edir.

Buna baxmayaraq, ümumiləşdirilən məfhumların məzmunu oxşar cisimlərdəki fərq əlamətlərinin atılması hesabına yoxsullaşır; həmin məfhumların həcmi isə cisimlərdəki oxşar əlamətlərin aşkara çıxarılması hesabına genişlənir. Göründüyü kimi, ümumiləşdirilən cisimlərdəki oxşar və fərq əlamətlərini nəzərə almadan ümumiləşdirmələr aparmaq mümkün deyil. Deməli, **nəzərdən keçirilən fərqli cisimlərdə (hadisələrdə) oxşar əlamətlərin üzə çıxarılması və anlayış formasında ifadə edilməsi ümumiləşdirmədir.**

Deməliyə ki, məfhumlar üzərində məntiq əməliyyatlarının hamısı: tərif də, təsnif də, məhdudlaşdırma da, ümumiləşdirmə də mühakimə formasında cərəyan edir.

**Mühakimədə oxşarlıq və fərq ünsürləri.** Məlumdur ki, hər hansı mühakimədə iki əsas cəhət olur: nə haqqında söhbət

gedir və nə deyilir. Müəyyən bir cisim haqqında məlum cəhətin qeyd edilməsi cisimlərdəki və hadisələrdəki oxşar və fərqi fikirdə əks olduğunu qəbul etməyə mane olmur. Mühakimənin iqrar formasında (məsələn, palıd ağacdır) oxşarlıq qabarıq şəkildə ifadə edilir, fərq isə nəzərdə tutulur (palıd kol və ya ot deyil), fikrin inkar formasında isə, əksinə, diqqət, birinci növbədə, fərqli əlamətə yönəlir, oxşarlıq nəzərdə tutulur. Məsələn, «daş yumşaq deyildir» mühakiməsində daş bütün yumşaq cisimlərdən fərqləndirilir.

Deməli, **cisimlərdəki və ya hadisələrdəki oxşarlıq və fərq əlamətlərinin fikirdə bu və ya digər nisbətdə inikası mühakimənin bütün növlərinin başlıca xüsusiyyətlərindən biridir.**

Təbiət və cəmiyyət hadisələrində fizioloji, psixoloji və məntiq hadisələrində oxşarlıq və fərq əlamətlərinin olduğunu yəqin edən ustad müəllim onlara uyğun fəaliyyət göstərməli, düşüncə tərzini onlara uyğun qurmalı olur. Başqa sözlə desək, təbiət və cəmiyyət hadisələrinin mahiyyətinə dərinləndirən nüfuz etmək üçün, yəni bizi maraqlandıran cisimlərdəki və ya hadisələrdəki oxşarlıq və fərqi, onları doğuran səbəblərin nələrdən irəli gəldiyini əsaslı anlamaq üçün ustad müəllim müqayisədən istifadə etməli, müqayisəni şüurumuzun yenilməz silahına, sönməz məşəlinə çevirməli olur.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Duyğuda müqayisə üsullərinin olduğuna aid özünüz başqa misal gətirin.
2. Müəllim müqayisənin fizioloji köklərini nə üçün bilməlidir?
3. Müqayisənin psixoloji köklərini bilmək müəllimə nə verir?
4. Təlim-tərbiyə işində müqayisədən istifadə etmək şagirdlərə (tələbələrə) hansı cəhətlərdən faydalı olar?

## XIII MÖVZU

# MÜQAYİSƏNİN ƏLAMƏTLƏRİNİN NÖVLƏRİ VƏ FORMALARINI USTAD MÜƏLLİM ƏSASLI BİL- MƏLİDİR

### 1. Müqayisənin növləri və onların adlandırılması

**Bölgü əsaslarının müxtəlifliyi.** Mövcud ədəbiyyatın nəzərdən keçirilməsindən aydın olur ki, müqayisəni növlərə ayırmaq təşəbbüsü olmuşdur. Məsələn, L.V.Zankov “Təlimdə şagirdlərin fəallaşdırılması və əyanilik” adlı əsərində müqayisəni aşağıdakı növlərə bölür: 1. Qavranılan obyektlərin müqayisəsi. 2. Obyektlərin fikirdə müqayisəsi. 3. Qavranılan obyektin təsəvvür edilən obyektə müqayisəsi və s.

Milli pedaqogikada hesab edilir ki, bu bölgü məqbul sayıla bilməz. Çünki onun tətbiq sahəsi son dərəcə məhduddur.

Müqayisəni növlərə ayırmaq üçün elə əsas gərəkdir ki, universal səciyyə daşsın və bu əsasda ortaya çıxan müqayisə növlərindən elmdə də, texnikada da, adi həyatda da istifadə etmək imkanı yaransın; nəticə etibarlı ilə müqayisə hər bir şəxs üçün aqlın ayrılmaz ünsürünə çevrilsin. Fikrimizcə, bu cür əsas **müqayisə qarşısında qoyulan idrak vəzifəsinin xarakteri ola bilər**. Müqayisənin qarşısında isə üç başlıca idrak vəzifəsi qoymaq mümkündür:

1. Cisimlər və ya hadisələr arasındakı oxşar əlamətlərin dərk edilməsi;

2. Cisimlər və ya hadisələr arasındakı fərqli əlamətlərin dərk edilməsi;

3. Cisimlər və ya hadisələr arasındakı həm oxşar, həm də fərqli əlamətlərin dərk edilməsi.

Müqayisə qarşısında qoyulması mümkün olan bu idrak vəzifələri universal xarakter daşıyır və həyatın bütün sahələrində onlardan istifadə etmək imkanı var. Buna uyğun şəkil-

də müqayisənin qarşısında müvafiq olaraq belə suallar qoymaq mümkündür: “Bu iki cisim və ya hadisə bir-birindən nə ilə fərqlənir?” “Bu iki cisim və ya hadisə arasında oxşarlıq və fərq nədən ibarətdir?”

**Müqayisə növlərinin adlandırılması.** Yuxarıda dediyimiz kimi, mövcud ədəbiyyatda tutuşdurma, qarşılaşdırma və müqayisə məfhumları mütəxəssislərin əksəriyyəti tərəfindən eyniləşdirilir. Halbuki, onların hərəsinə xas olan spesifik xüsusiyyətlər mövcuddur. Tutuşdurma, qarşılaşdırma və müqayisə məfhumları bir-birinə nə qədər yaxın olsa da, onların yerinə yetirdiyi idrak vəzifələri bir-birindən fərqlənir. Oxşar cisimlərdə və ya hadisələrdə fərq axtarmaq, fərqlənən cisim və ya hadisələrdə oxşarlığı üzə çıxarmaq, yaxud həm oxşarlığı, həm də fərqi aşkarlamaq eyni idrak prosesləri deyil; hərəsinin **özünəməxsus məzmunu** və məntiqi quruluşu vardır.

Məsələyə diqqətlə yanaşıldıqda aydınlaşır ki, müqayisə ümumiləşmiş məfhumdur. Bu məfhumda üç başlıca anlayış, üç başlıca idrak prosesi birləşmişdir: yalnız oxşarlığın dərk olunması, yalnız fərqi dərk olunması və həm oxşarlığın, həm də fərqi dərk olunması. Yuxarıda təklif etdiyimiz məntiqi bölgüyə əsaslanaraq cisimlər və ya hadisələr arasındakı yalnız oxşarlığı müəyyənləşdirməyə yönələn müqayisəni **tutuşdurma**, yalnız fərqi müəyyənləşdirməyə yönələn müqayisəni **qarşılaşdırma**, həm oxşarlığı və həm də fərqi dərk etməyə yönələn müqayisəni isə **tam müqayisə** adlandırdığımız məqsədəuyğun hesab edirik.

Müqayisənin bu növlərini səciyyələndirək.

## 2. Tutuşdurmanın başlıca xüsusiyyətləri

Müqayisə olunan cisimlərin və ya hadisələrin arasındakı yalnız oxşar əlamətlərin nədən ibarət olduğunu müəyyənləşdirmək lazım gəldikdə tutuşdurmadan istifadə edilir. Tutuşdurma zamanı, əvvəla, iki cismin və ya hadisənin ümumi əlamətləri öyrənilir; ikincisi, müəyyənləşdirilən oxşar əlamətlər

müvafiq məfhumlara aid edilir; üçüncüsü, müvafiq nəticələr çıxarılması və ümumiləşdirmələr aparılması üçün münasib şərait yaranır.

Tutuşdurma prosesində müqayisə apararı şəxs cisimlərdən və ya hadisələrdən birinə istinad edərək onun müvafiq əlamətə malik olduğunu göstərir, sonra diqqəti digər cismə və ya hadisəyə yönəldir, orada oxşar əlaməti axtarıb tapır. Bu əməliyyat oxşar əlamətlərin sayı qədər təkrar olunur. Yalnız bundan sonra tutuşdurma əməliyyatından irəli gələn zəruri nəticə çıxarılır. Deməli, **qoşa cisimlərdən və ya hadisələrdən birinə istinad edərək digərində olan oxşar əlamətlərin ardıcıl şəkildə üzə çıxarılmasına və bu əsasda ümumiləşdirmələr aparılmasına müqayisənin növlərindən biri olan tutuşdurma deyilir.**

### **3. Qarşılaşdırmanın başlıca xüsusiyyətləri**

Qarşılaşdırma özünün məntiqi quruluşuna və ya yardımçı vəzifəsinə görə tutuşdurmanın əksinə olan fikri əməliyyatdır. Tutuşdurmanın başlıca vəzifəsi müqayisə olunan cisimlərin və ya hadisələrin yalnız oxşar əlamətlərini üzə çıxartmaqdırsa, qarşılaşdırmada başlıca məqsəd, bu cür cisimlərin və ya hadisələrin yalnız fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirməkdir. Qarşılaşdırma zamanı oxşar obyektlərin fərqli əlamətləri ön plana çəkilir, ayrılıqda həmin obyektlər üçün spesifik olan əlamətlər diqqət mərkəzində durur. Qarşılaşdırma zamanı öyrənilən obyektlərdə bizi maraqlandıran cəhətlərin (əlamətlərin) necəliyi barədə mühakimə yürüdüldü; eyni cəhətin (əlamətin) necəliyi əvvəlcə bir cisimdə və ya hadisədə, sonra isə digər cisimdə və ya hadisədə müəyyənləşdirilir. Bu əməliyyat bizi maraqlandıran cəhətlərin (əlamətlərin) sayı qədər təkrar edilir.

Deyilənləri nəzərə almaqla qarşılaşdırma əməliyyatının mahiyyətini açmaq mümkündür. **Müqayisə zamanı öyrənilən cisimlərdə və ya hadisələrdə bizi maraqlandıran cəhətlərin (əla-**

**mətlərin) ardıcıl olaraq əvvəlcə bir cisimdə və ya hadisədə, sonra isə digər cisim və ya hadisədə necəliyinin müəyyənləşdirilməsi prosesi qarşılaşdırmadır.**

#### **4. Tam müqayisənin başlıca xüsusiyyətləri**

Çox vaxt biz cisimlərdə və ya hadisələrdə yalnız oxşarlığın və ya yalnız fərqi nədən ibarət olduğunu öyrənməklə öz işimizi məhdudlaşdırmırıq; həmin cisimlərdə və ya hadisələrdəki həm oxşarlıqla, həm də fərqlə maraqlanıırıq. Belə hallarda tutuşdurma ilə yanaşı qarşılaşdırmadan da istifadə etmiş oluruq. Bu, müqayisənin üçüncü növünün-tam müqayisənin tətbiq olunduğu deməkdir.

Tutuşdurma və qarşılaşdırmaya ayrılıqda xas olan xüsusiyyətlər küll halda tam müqayisəni səciyyələndirir. Tam müqayisədə tutuşdurma və qarşılaşdırma üzvi şəkildə qovuşur. Tam müqayisə tutuşdırmadan başlayıb qarşılaşdırma ilə bitə və əksinə, qarşılaşdırma ilə başlayıb tutuşdurma ilə qurtara bilər. Cisimlərin və ya hadisələrin tam müqayisəsindən müvafiq nəticələr çıxarılması üçün imkanlar daha geniş olur.

Deyilənlər nəzərə alınmaqla tam müqayisənin mahiyyətinə aydınlıq gətirmək mümkündür: **iki cisim və ya iki hadisə arasında həm oxşar, həm də fərqli əlamətlərin (cəhətlərin) müəyyən ardıcılıqla aşkar edilməsi və müvafiq nəticələr çıxarılması tam müqayisədir.**

#### **5. Müqayisənin formaları**

Müqayisənin formaları fərdi fəaliyyətdə deyil, kollektiv fəaliyyət olan təlim zamanı müşahidə olunur. Müqayisənin formalarını müəyyənləşdirmək üçün götürülən əsas meyar müqayisənin aparılmasında müəllimin və ya şagirdin fəallıq dərəcəsi olur. **Müəllimin tam fəallığı şəraitində keçən müqayisəni onun birinci forması hesab edirik. Müəllimin və şagirdlərin, tələbələrin fəallıq dərəcəsinin bərabər olduğu şəraitdə apa-**

**rılan müqayisəni onun ikinci forması adlandırırıq. Əsasən şagirdlərin (tələbələrin) fəallığı şəraitində aparılan müqayisə işini onun üçüncü formasına aid edirik.**

Deməli, müqayisə zamanı müəllim və şagirdlərin fəallıq dərəcəsinə görə fərqləndirilən müqayisələr onun formalarıdır.

**Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Müqayisənin növlərinə aid hansı anlama üstünlük verirsiniz? Nə üçün? Fikrinizi isbat edin.

2. Müqayisənin ümumi məfhum olduğunu necə başa düşürsünüz?

3. Milli pedaqogikada müqayisə hansı meyara əsasən növlərə ayrılmışdır?

4. Müqayisə növlərinin mahiyyətini siz daha necə açardınız?

5. Müqayisənin növləri formalarından necə fərqlənir?

6. Müqayisə növlərindən istifadənin pedaqoji ustalıqla əlaqəsi nədən ibarətdir?

## XIV MÖVZU

### MÜQAYISƏ ETMƏK BACARIĞI ÜZRƏ MÜƏLLİMİN NƏZƏRİ HAZIRLIĞI

#### 1. Müqayisə bacarığına sahib olmağın şərtləri

*Müqayisə sahəsində bilik və təcrübə səviyyəsi.* Müqayisə haqqında adamın nəzəri bilik səviyyəsi müqayisədən istifadə etmək bacarığının səviyyəsinə güclü təsir göstərir. Müqayisəyə dair təsəvvürü ümumi olan şəxslər cisimləri və hadisələri müqayisə edərkən bir sıra məntiqi səhvlərə yol verirlər: bəzən müqayisədə istinad obyektini dəyişdirilir, bəzən müqayisə yarımcıq aparılır, bəzən müqayisədən lazımi nəticələr çıxarılmır; bir çox halda müqayisə təsvir kimi başa düşülür: müqayisə olunmalı cisimlərdən və ya hadisələrdən əvvəlcə biri, sonra isə digəri ayrılıqda təsvir edilir. Hətta bir-birindən kəskin şəkildə fərqlənən iki cismin və ya iki hadisənin müqayisəyə gələ bilmədiyini sözdə etiraf etmək hallarına da rast gəlmək olur.

Müqayisə haqqında konkret məlumatı olan şəxslər, yəni müqayisənin növlərindən, formaları və variantlarından, onun xüsusiyyətlərindən, aparılması qaydalarından hali olanlar mühakimələrində, demək olar ki, məntiqi səhvlərə yol vermirlər. Belə şəxslərin mühakiməsində konkretlik, dəqiqlik, ardıcılıq, məqsədyönlük üstünlük təşkil edir.

Deyilənlər nəzərə alınarsa, müəllim gərək müqayisənin nəzəri məsələləri ilə müəyyən dərəcədə tanış olsun.

Faktlar göstərir ki, müqayisəli mühakimənin müvəffəqiyyətli olmasına, nəzəri biliklərlə yanaşı, müqayisə aparmaq sahəsində təcrübə də təsir göstərir. Müqayisə sahəsində bilik əldə etmək azdır, bu sahədə təcrübə qazanmaq da gərəkdir. Təbiət və cəmiyyət hadisələrini öyrənərkən müqayisəyə alışan şəxs konkret halda tam müqayisədən, tutuşdurmadan, yoxsa

qarşılaşdırmadan istifadə edəcəyini, müqayisəni hansı əsaslarda aparacağını və aşkara çıxarılacaq oxşar və ya fərqli əlamətlərin səbəblərini açacağını, müvafiq nəticə çıxaracağını müəyyənləşdirir və həyata keçirir.

**Müqayisə obyektlərinin əyanilik dərəcəsi.** Müqayisə edilən cisimlərin və ya hadisələrin əyanilik dərəcəsi də müqayisənin gedişinə təsir göstərir. Xüsusi olaraq isbat etməyə ehtiyac yoxdur ki, əlamətləri göz qabağında olan, duyulub qavranılan cisimlərin və ya hadisələrin müqayisəsi təsəvvürdə və ya təxəyyüldə canlandırılan cisimlərin və ya hadisələrin müqayisəsinə nisbətən asandır. Başqa sözlə desək, birincilərə nisbətən ikincilərin müqayisəsi o qədər də müvəffəqiyyətli olmur. Müqayisə zamanı bu cəhət də nəzərə alınmalıdır.

**Müqayisə obyektlərinin oxşarlıq dərəcəsi.** Bu amil də müqayisə zamanı müəyyən rol oynayır. Az oxşar olan cisimlərin və ya hadisələrin müqayisəsi və çox oxşar olan cisimlərin və ya hadisələrin müqayisəsi eyni dərəcədə cərəyan etmir; oxşar əlamətlər birinci qrup cisimlərin və ya hadisələrin müqayisəsinə nisbətən ikinci qrup cisimlərin və ya hadisələrin müqayisəsində daha asan müəyyənləşdirilir.

Müqayisə bacarığı ilə silahlanmaq üçün, yəni cisim və ya hadisələri müvəffəqiyyətlə müqayisə etmək üçün bu ağıl məşəlinin nəzəri və əməli məsələlərindən hali olmaq əsas şərtidir. Bu məqsədlə müqayisə etmək qaydalarını bilmək və hər dəfə onları nəzərə almağa çalışmaq lazım gəlir.

## 2. Məntiqli müqayisə aparmağın qaydaları

Müqayisə bacarığına yiyələnmək sahəsində atılacaq ilk addım müqayisə üçün seçilən cisimlərin və ya hadisələrin **müqayisəyə gələ bilməsini** müəyyənləşdirməkdən ibarətdir.

Sual olunur: nəyi nə ilə müqayisə etmək olar? Müqayisəyə gələn obyektləri! Məsələn, bir ağacı başqa ağaqla, bir dram əsərini digər dram əsəri ilə, bir heyvanın skeletini başqa bir heyvanın skeleti ilə, bir müharibəni başqa müharibə ilə, bir

obrazı başqa bir obraz ilə, bir anlayışı başqa anlayışla və s. müqayisə etmək istənilən nəticəni verir. Burada özünü göstərən qayda belədir: **müqayisə üçün müqayisəyə gələn obyektlər seçilir.**

Müqayisə etmək yolunda atılmalı ikinci vacib addım müqayisə obyektlərinin qoşalığını təmin etməkdir. Yuxarıdakı izahatdan görüldüyü kimi, müqayisədə iki tərəf olur: bir cism digəri ilə, bir hadisə başqası ilə, bir proses digəri ilə ya tutuşdurulur, ya qarşılaşdırılır, yaxud da tam müqayisə edilir. Bir cismi cisimlər qrupu ilə, bir obyektı bir neçə obyektlə müqayisə etmək o qədər də uğurlu olmur; belə müqayisədən düzgün nəticə əldə etmək çətinləşir. Bu səbəbdən də müqayisə zamanı cisimlərin və ya hadisələrin qoşalığını təmin etmək zəruridir. Burada açıq sezilən qayda belədir: **müqayisə obyektlərinin qoşalığı təmin edilir.**

Müqayisə etmək bacarığına yiyələnməyin qaydalarından biri də müqayisədə istinad obyektini müəyyənləşdirməkdir. Qoşa cisimlərdən və ya hadisələrdən hansına istinad edərək digərinin oxşarlığını və ya fərqlini müəyyənləşdirmək lazımdır? Adətən, daha çox tanış olan obyektə istinad edərək digər obyektin oxşar, yaxud fərqli əlamətləri göstərilir. Müqayisə zamanı istinad obyektini dəyişmək, yəni gah bir obyektə, gah da digər obyektə istinad etmək məntiqsizliyə səbəb olur. Odur ki, nəinki müqayisəyə başlamazdan əvvəl istinad obyektini təyin etməyə, həm də müqayisənin gedişində onu daim nəzərdə tutmağa alışmaq vacibdir. Burada mövcud olan qayda belədir: **müqayisə zamanı qoşa obyektlərdən biri istinad obyektı kimi götürülür.**

Müqayisəni eyni əsaslar üzrə aparmaq müqayisə bacarığının ayrılmaz ünsürüdür. Müqayisə üçün seçilmiş cisimləri və ya hadisələri necə gəldi müqayisə etmək istənilən nəticəni vermir. Müqayisəni düzgün aparmaq üçün onun əsaslarını əvvəlcədən müəyyənləşdirmək tələb olunur.

Öyrənilən cisimləri və ya hadisələri hansı cəhətlərinə görə müqayisə etmək lazımdır?

Bu sualın cavabı müqayisə apararı şəxs üçün aydın olmalıdır. Öyrənilən cisimlərin və ya hadisələrin xarakterindən asılı olaraq müqayisə üçün götürülən əsaslar olduqca müxtəlif ola bilər: formasına, həcminə, rənginə, mənşəyinə, dadına, istilik və ya elektrik keçirmə qabiliyyətinə və s. və i.a. cəhətlərinə görə müqayisə.

Vacib olan budur ki, müqayisə üçün müəyyənləşdirilən əsaslar baxımından əvvəlcə istinad obyekt, sonra isə digər obyekt nəzərdən keçirilir və müvafiq nəticə çıxarılır. Müqayisəyə cəlb olunmuş cisimlərdən və ya hadisələrdən birini bir əsas üzrə, digərini başqa əsas üzrə tutuşdurmaq və ya qarşılaşdırmaq məntiqli cəhətdən yol verilməzdir. Deməli, müqayisə bacarığının formalaşdırılmasında əldə rəhbər tutulmalı qaydalardan biri belədir: **Müqayisədə obyektlərin oxşarlığı və ya fərqi eyni əsaslar üzrə müəyyənləşdirilir.**

Müqayisə bacarığının tərkib hissələrindən biri də müqayisə qarşısında qoyulan vəzifənin müəyyənləşdirilməsidir. Öyrənmək istədiyimiz cisimləri və ya hadisələri müqayisə etməzdən əvvəl onun qarşısında qoyulmalı vəzifəni aydınlaşdırmaq tələb olunur. Müqayisə qarşısında isə müxtəlif vəzifələr qoymaq mümkündür. Bir halda vəzifə öyrənilən cisimlərdəki və ya hadisələrdəki oxşar əlamətlərin üzə çıxarılması ilə məhdudlaşdırıla bilər; digər halda bizi maraqlandıran cisimlərdəki və ya hadisələrdəki fərqli cəhətləri aşkara çıxarmaqla kifayətlənirik; üçüncü halda vəzifə iki obyekt arasındakı həm oxşarlığı, həm də fərqi müəyyənləşdirməkdən ibarət ola bilər və s. Göründüyü kimi, burada müqayisə bacarığının formalaşmasına xidmət edən digər qayda belədir: **müqayisə qarşısında qoyulacaq vəzifə qabaqcadan dəqiqləşdirilir.**

Müqayisədə müəyyən ardıcılığın gözlənilməsi müqayisə bacarığının formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müqayisə, məsələn, yalnız oxşar əlamətlərin müəyyənləşdirilməsi ilə məhdudlaşsa da, yaxud yalnız fərq əlamətlərinin öyrənilməsi ilə kifayətlənsə də müəyyən ardıcılıq gözlənilməlidir. Müqayisə bir deyil, bir neçə əsas üzrə aparıldıqda bu cür

ardıcılığa daha çox ehtiyac duyulur. Tam müqayisə zamanı, yəni cisimlərdəki və ya hadisələrdəki həm oxşar, həm də fərq əlamətləri öyrənilməyi hallarda nədən başlayıb nə ilə qurtaracağımızı əvvəlcədən təyin etmək lazım gəlir. Hər bir konkret halda müqayisəni oxşarlıqdan başlayıb fərqi müəyyənləşdirilməsinə keçmək, yoxsa əks istiqamətdə hərəkət etmək faydalı olar? Hər dəfə bu sual ətrafında düşünmək, öz düşüncəmizə uyğun da işləmək məsləhət görülür. Müqayisə bacarığının formalaşmasına yardım edən növbəti qayda belə ifadə olunur: **müqayisə zamanı əlamətlərin üzə çıxarılmasında müəyyən ardıcılıq gözlənilir.**

Müqayisədən müəyyən nəticələrin çıxarılması da müqayisə bacarığını formalaşdırmağın vacib qaydalarından biridir. Müqayisə yalnız oxşarlığı müəyyənləşdirməklə məhdudlaşsa da, yaxud fərqi aşkara çıxartmaqla kifayətlənsə də, ya da həm oxşarlığı və həm də fərqi öyrənməyi məqsəd qoysa da hər dəfə müqayisədən müvafiq nəticə çıxarmaq lazım gəlir. Nəticə çıxarılmayan müqayisə yarımçıq olur. Məsələn, quldarlıq cəmiyyətində qul əməyinin xüsusiyyətlərini öyrənmək üçün qədim Roma və Yunanıstan tarixinə aid faktları nəzərdən keçirmək olar. Bu zaman müqayisə aşağıdakı əsaslar üzrə aparıla bilər: qul əməyindən kənd təsərrüfatında, məişətdə, yolların və su kəmərlərinin çəkilməsində, əyləncələrdə, mədənlərdə istifadə edilib-edilmədiyi. Həmin əsaslar üzrə Romada və Yunanıstanda vəziyyətin necə olduğunu ayrılıqda müəyyənləşdirməklə kifayətləndikdə müqayisə yarımçıq olur. Nəzərdə tutulan əsaslar üzrə xüsusiyyətləri ayrılıqda müqayisə yolu ilə öyrəndikdən sonra həmin xüsusiyyətləri ümumiləşdirərək nəticə çıxarmaq nəinki olur, hətta zəruridir. Məsələn, belə: müqayisədən görüldüyü kimi, quldarlıq cəmiyyəti Yunanıstana nisbətən Romada daha çox inkişaf etmişdi. Deməli, burada nəzərə alınmalı qayda göz qabağındadır: **muqayisənin hər növünün tətbiqindən müvafiq nəticə çıxarılır.**

Müqayisədən alınan nəticənin izahı müqayisə bacarığının formalaşdırmağın son mərhələsidir. Müqayisə müqayisə xati-

rinə tətbiq olunmur. Cisim və ya hadisələri müqayisə edərkən onlardakı oxşar və ya fərq əlamətlərini üzə çıxarmaqla və onlardan müvafiq nəticə almaqla bəzən kifayətlənmək olmur. Bir çox halda alınan nəticənin səbəbini aydınlaşdırmaq lazım gəlir. Quldarlıq cəmiyyəti ilə əlaqədar gətirdiyimiz misala qayıdaq. Qədim Romada və Yunanıstanda qul əməyi xüsusiyyətlərinin müqayisəsindən alınan nəticə belə idi: quldarlıq cəmiyyəti Yunanıstana nisbətən Romada daha çox inkişaf etmişdi.

Sual olunur: bunun səbəbi nə idi? Quldarlıq cəmiyyəti nə üçün Yunanıstana nisbətən Romada daha çox inkişaf etmişdi?

Bu cür sualların cavabını yenə müqayisənin özündə tapmaq mümkün olur. Müqayisə zamanı üzə çıxarılan xüsusiyyətlərdən birisi belə idi:

Yunanıstana nisbətən Romada qul çox idi. Deməli, Romada qul çox olduğundan təsərrüfatın bütün sahələrində onlardan istifadə olunmuşdur.

Göründüyü kimi, burada özünü göstərən qayda belədir: **müqayisədən çıxarılan nəticə izah olunur.**

Ümumi şəkildə səciyyələndirdiyimiz müqayisə qaydalarını bilən və onlara daim əməl edən hər kəs təbiət və cəmiyyət hadisələrini daha dərinə dərk edir, onları uzun müddət yadda saxlayır və lazım gəldikdə öz biliklərindən müvəffəqiyyətlə istifadə edir. Müqayisə bacarığına yiyələnmiş şəxs onu öz aqlının sönməz məşəlinə çevirmiş olur.

İstərdik ki, aqlın bu sönməz məşəlinə bizim uşaqlar məktəb yaşlarında sahib olsunlar. Bu məqsədə çatmaq üçün birinci növbədə müəllimlərimizin özləri müqayisə bacarığına yiyələnməli və ayrı-ayrı fənlərin tədrisi imkanlarından istifadə edərək şagirdlərinə aşılmalıdırlar.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Müqayisə etmək bacarığına nail olmaq üçün müəllim hansı şərtlərə əməl etməlidir?

2. İki cismi və ya hadisəni uğurla müqayisə etməkdən ötrü müəllim nə üçün onların əyanilik və oxşarlıq dərəcəsinə fikir verməlidir?

3. Cisimləri uğurla müqayisə etmək üçün hansı qaydalara əməl olunmalıdır?

4. Müqayisədə əməl olunmalı son qayda hansıdır?

5. Göstərilən qaydalara əməl edən şəxsdə müqayisə bacarığının formalaşdığını nədən bilmək olar?

## **XV MÖVZU**

### **MÜQAYISƏ BACARIĞININ ŞAĞIRDLƏRDƏ FORMALAŞDIRILMASI ÜZRƏ APARILMIŞ EKSPERİMENT NƏLƏRDƏN XƏBƏR VERİR?**

#### **1. Eksperimentin II və V, habelə VIII və X siniflərdə təşkili**

Cisimləri və ya hadisələri müqayisə etmək bacarığının şagirdlərdə formalaşdırılması üzrə işin aparılması nə dərəcədə səmərəlidir?

Sualı elmi şəkildə cavablandırmaq üçün II və V sinif şagirdlərinə iki sual verilmişdir: 1. Müqayisə etmək nədir?, 2. Cisimləri necə müqayisə edirlər? və əlavə bir tapşırıq təqdim olunmuşdur: Küknar ağacını və palıd ağacını müqayisə edin.

VIII və X sinif şagirdlərinə isə ancaq birinci sual və tapşırıq təqdim olunmuşdur. Sual müqayisənin mahiyyətini şagirdlərin nə dərəcədə anladıqlarını, tapşırıq isə cisimləri müqayisə etmək bacarığının səviyyəsini müəyyənləşdirmək məqsədini güdmüşdür.

#### **2. II sinifdə eksperimentin nəticələri**

Eksperimentin ilk mərhələsində məlum olmuşdur ki, II sinifdə şagirdlərin böyük əksəriyyəti müqayisəni heyvanlar arasında, yaxud adamlar arasında mübahisə və ya müsahibə kimi başa düşür; başqa sözlə, onlar müqayisənin mənasını bilmirlər. II sinif şagirdləri tapşırığın icrasında da acizlik göstərmişlər.

Müqayisəni şagirdlərin necə başa düşdüklərini və müqayisədən necə istifadə etdiklərini aşkara çıxartdıqdan sonra öyrədici eksperimentə başlanmışdır. Bu məqsədlə həmin şagirdlər yeni yaşayış evlərinin tikintisinə və bağa ekskursiyaya aparılmışdı. Bağda ağcaqayın ağacı və liqustrum kolu və

yeni tikilmiş çoxmərtəbəli bina onun yanındakı birmərtəbəli evlə müqayisə edildi. Ağcaqayın ağacı və liqustrum kolu arasında əvvəlcə oxşarlıq gövdələrinə və yarpaqlarına görə, sonra fərqli cəhətlər gövdələrinin sayına və hündürlüklərinə görə nəzərdən keçirildi.

Yeni bina ilə köhnə ev arasındakı oxşar cəhətlər əhəmiyyətində, otaqların sayına, pəncərələrinə əsasən, fərqli cəhətlər isə hündürlüklərinə, mərtəbələrin sayına, otaqlarının abadlığına əsasən müəyyənləşdirildi.

Ekskursiyadan iki gün sonra şagirdlər müəyyənləşdirici eksperiment zamanı aldıkları suallar və tapşırıqlar üzərində yenidən işləməli oldular. Bu dəfə vəziyyət bir qədər dəyişmişdi. Məlum olmuşdur ki, şagirdlərin xeyli hissəsi müqayisənin mahiyyətini anlamağa və onu düzgün tətbiq etməyə yaxınlaşmışdır. 38 şagirddən 31 nəfəri müqayisəni ya qarşılaşdırma, ya da tutuşdurma kimi başa düşmüşdür. Onlar tapşırığı da əsasən bu yeni anlayışlarına uyğun şəkildə icra etməyə çalışmışlar.

Öyrədici eksperimentə qədər 45 şagirddən ancaq 4 nəfəri müqayisəni fərqləndirmə kimi başa düşürdü; eksperimental məşğələlərdən sonra belə şagirdlərin miqdarı 23 nəfərə çatmışdır. Öyrədici eksperimentə qədər müqayisəni oxşarlığın və ya həm oxşarlığın, həm də fərqi tapılması kimi başa düşən bir nəfər şagirdə təsadüf edilmədiyini halda, həmin eksperimental məşğələlərdən sonra şagirdlərin bir qismi müqayisəni məhz bu mənada anlamağa başlamışdır. Əgər eksperimental məşğələlərə qədər 25 şagird müqayisəni mübahisə, və ya uşaqlar, yaxud heyvanlar arasında müsahibə kimi başa düşürdüsə, o məşğələlərdən sonra yalnız 2 nəfər belə şagirdə rast gəldik.

### **3. V sinifdə eksperimentin nəticələri**

V sinifdə aparılmış müəyyənləşdirici eksperiment göstərdi ki, 27 şagirddən 9-u müqayisəni fərqləndirmə kimi başa dü-

şür. Bir nəfərdən başqa qalan şagirdlər küknarla palıdı yalnız bir əlamətinə (ya yarpaqlarına, ya meyvələrinə, ya da əhəmiyyətinə) görə fərqləndirmişlər.

Alınmış bu materialdan iki başlıca nəticə çıxır: birincisi, V sinif şagirdlərinin müqayisə ilə əlaqədar anlayışları II sinif şagirdlərinin anlayışlarına bir qədər yaxındır; ikincisi, həmin sinifdə də müqayisə üzrə iş aparmağa ehtiyac vardır. Bu məqsədlə botanika fənni üzrə “Mil və saçaqlı köklər” mövzusu seçilmişdir. Buğdanın saçaqlı kökləri ilə lobyanın mil kökləri müqayisə edildi. İki gündən sonra öyrədici dərsin nəticələri nəzərdən keçirildi. Məlum oldu ki, öyrədici dərslərdə müqayisənin başa düşülməsi və tətbiqi ilə əlaqədar xeyli irəliləyiş baş vermişdir. Bütün şagirdlər müqayisənin nə demək olduğunu əsasən düzgün anlamış və ondan düzgün istifadə etməyə çalışmışlar.

#### **4. VIII sinifdə eksperimentin nəticələri**

Bu sinifdə öyrədici eksperimentə qədər apardığımız müəyyənləşdirici eksperiment zamanı öyrəndik ki, müqayisənin nə demək olduğunu izahında və istifadə olunması sahəsində VIII sinif şagirdləri arasında müxtəliflik mövcuddur. Müqayisəni müqayisə ilə izah edib cisimləri və ya hadisələri qarşılaşdıran da, müqayisəni müsahibə ilə eyniləşdirib cisimləri və ya hadisələri təsvir edən də, müqayisəni qarşılaşdırma kimi anlayıb cisimləri və ya hadisələri qarşılaşdıran da və s.-də var. Başlıcası həm də budur ki, şagirdlərdən heç biri müqayisəni müvafiq əsas üzrə aparmır, həm oxşarlığı və həm də fərqi eyni zamanda açmağa çalışır, müqayisədən müəyyən nəticə çıxarmır.

Müqayisə sahəsində VIII sinif şagirdlərinin səviyyəsini müəyyənləşdirdikdən sonra həmin sinifdə öyrədici eksperiment təşkil edildi. Öyrədici eksperiment üçün tarixdən “Feodalizmdən kapitalizmə keçidin yolları” mövzusu götürüldü. Mövzunun tədrisi zamanı müqayisə işə salındı. 10 gündən

sonra eyni suallar və eyni tapşırıq üzrə şagirdlərin səviyyəsi yoxlanıldı. Məlum oldu ki, müqayisə ilə əlaqədar şagirdlərin anlayışında və əməli fəaliyyətində xeyli irəliləyiş vardır. Onların arasında müqayisəni düzgün başa düşməyə və düzgün müqayisə aparmağa meyl göstərənlərin sayı xeyli artmışdır.

### **5. X sinifdə eksperimentin nəticələri**

Nəhayət, bu sinifdə də müqayisə ilə əlaqədar vəziyyətin necəliyini öyrənməyə çalışdıq. Məlum oldu ki, müqayisənin mahiyyətini X sinif şagirdlərinin anamları ilə cisimləri müqayisə etmək bacarıqları arasında uyğunsuzluq vardır. Onların əksəriyyəti müqayisəni qarşılaşdırma kimi izah etməyə meyl göstərir. Onlar müqayisə zamanı istinad obyektini bəzən dəyişdirirlər; oxşar və fərq əlamətlərinin üzə çıxarılmasında ardıcılığa əməl etmirlər; müqayisədən nəticə çıxarmağa təşəbbüs göstərmirlər.

Müqayisə sahəsində X sinif şagirdlərinin səviyyəsini müəyyənləşdirdikdən sonra məsləhət gördüyümüz metodika üzrə həmin şagirdlərlə iş aparıldı. Eksperiment məqsədi ilə ədəbiyyat fənni üzrə M.F.Axundovun “Hacı Qara” komediyası götürüldü. Komediya ilə tanışlıqdan sonra Hacı Qara və Heydər bəy obrazlarının əvvəlcə dörd əsasə görə ümumi cəhətləri (nədən narazı idilər, arzuları nə idi; onlara kim məsləhət verirdi; yazıcının təbliğ etdiyi ideya nə idi). Sonra həmin obrazların fərqli cəhətləri dörd əsasda (obrazların sinfi mənsubiyyətləri; əllərindəki nəgd pul vəsaiti; əxlaqi keyfiyyətləri; ön planda verilmiş şəxsi keyfiyyətləri) aşkarlandı.

Dərstdən 10 gün sonra həmin sinifdə əvvəlki eyni sual və tapşırıq üzrə yoxlama aparıldı. Bu dəfə müqayisəni nəzəri cəhətdən izah etməkdə və əməli cəhətdən aparmaqda çətinlik çəkən, müqayisəni təsvirlə eyniləşdirən şagird olmamışdır. Hətta xeyli şagird obrazlar arasında oxşar və fərqli əlamətləri müəyyən plan üzrə müvafiq əsaslarda müəyyənləşdirməyə və müqayisədən nəticə çıxarmağa səy göstərmişdir.

Aparılmış eksperimentin bircə cəhətinə nəzər salaq. Eksperimental dərəcə qədər sinifdəki 32 şagirdin yazısında küknar və palıd ağaclarının müqayisəsi zamanı oxşar və fərq əlamətlərini 50 dəfə göstərmək halı vardısı, həmin dərəsdən sonra bu cür 88 hala təsadüf edilmişdir. Həmin faktlar bir daha sübut edir ki, təlim zamanı müqayisənin mahiyyətini şagirdlərin düzgün anlamaları və müqayisə bacarığına yiyələnmələrinə də öyrəndikləri cisimləri və ya hadisələri dərinləndən dərk etmələrinə də müsbət təsir göstərir.

## **6. Ümumi nəticə**

Eksperimental siniflərdə alınan həmin nəticələri III, IV, VI, VII və IX siniflərin şagirdlərinə də şamil etmək olar. Təlim zamanı bu şagirdlərdə də müqayisə anlayışını və müqayisə bacarığını inkişaf etdirməyə nəinki ehtiyac var, hətta bu istiqamətdə iş aparmaq zəruridir.

Eksperiment zamanı o da müəyyənləşdirildi ki, öyrənilən cisimlərin və ya hadisələrin müqayisəsi dərəsin tərkib hissəsinə çevrildikdə, müqayisənin xüsusiyyətləri proqram materialının mənimsənilməsi zamanı öyrəniləndə şagirdlər müqayisə bacarığına nəzəri və əməli cəhətdən müvəffəqiyyətlə yiyələnirlər.

Müqayisəni nəzəri cəhətdən başa düşməyə və əməli cəhətdən düzgün tətbiq etməyə imkan verən metodikanın üstün cəhəti həm də orasındadır ki, bu metodikada müqayisənin başlıca xüsusiyyətləri diqqət mərkəzində saxlanılır.

Müqayisə zamanı həmin xüsusiyyətlərə və onlardan irəliləyən qaydalara istinad edildikdə şagirdlər müqayisəsinin mahiyyətini daha tez başa düşür və müqayisə etmək qaydalarına daha tez yiyələnirlər. Təklif edilən metodika üzrə müəllim müvafiq tədris mövzusunun öyrənilməsi zamanı müqayisənin qaydalarını şagirdlərin qarşısında nümayiş etdirməklə kifayətlənmir. O, şagirdlərin özlərini tədris müqayisə prosesinə cəlb edir.

Müqayisə sahəsində şagirdlərin təsəvvürü qeyri-müəyyən olduqda müqayisəni müəllim özü aparır, onun ayrı-ayrı xüsusiyyətlərini göstərir, qaydalarını ifadə edir; həmin qaydaları təkrar və izah etməyi şagirdlərə məsləhət görür; bu, təfəkkür əməliyyatını onların sərbəst aparmalarına imkan yaradır.

Eksperimental material belə bir ümumi nəticə çıxarmağa imkan verir ki, aqlın sönməz məşəlini bizim gələcəyimiz olan şagirdlərdə alovlandırmaq üçün tədris olunan bütün fənlərin imkanları vardır. Bu imkanlardan istifadə olunmalıdır.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Eksperiment qoymaqda məqsəd nə olmuşdur?
2. II və V sinif şagirdləri ilə aparılmış eksperimentin məzmununda nə üçün fərq qoyulmuşdur?
3. Müəyyənləşdirici eksperiment və öyrədici eksperimentin mahiyyəti nədən ibarət olmuşdur?
4. Eksperiment zamanı şagirdlərdə müqayisə bacarığı ilə yanaşı real biliklərin daha şüurlu mənimsənildiyini nələrdə görmək olur?
5. Siz eksperimentdən daha hansı nəticələr çıxarardınız?
6. Özü müqayisə bacarığına yiyələnmiş və həmin bacarığı öz şagirdlərinə də aşılamiş olan müəllimi ustad müəllim adlandırardınız mı?

## **XVI MÖVZU**

### **DƏRSDƏ MUQAYISƏDƏN İSTİFADƏ TƏCRÜBƏSİ**

#### **1. Müqayisənin bir daha aktualığı barədə**

Yuxarıda göründüyü kimi, müqayisə məsələlərinə dair nə qədər danışılsa yenə azdır. Yenidən tələbələrin və müəllimlərin diqqətini müqayisə problemlərinə yönəltməyi vacib hesab edirik. Bu dəfə qəsdimiz ondan ibarətdir ki, ayrı-ayrı fənlərin tədrisi zamanı müqayisədən necə istifadə edildiyini və onun nə dərəcədə səmərə verdiyini tələbələrimiz də, müəllimlərimiz də əyani olaraq yəqin etsin.

Nəticə olaraq istərdik ki, tələbələrimiz də, onların müəllimləri də müqayisə bacarığına, yəni aqlın sönməz məşəlinə sahib olsunlar; onlar da öz növbəsində bu bacarığı öz şagirdlərinə aşilasınlar. Bu, Milli pedaqogikanın arzularından biridir.

Məktəb təcrübəsinin təhlilindən keçək.

#### **2. Keçilmiş mövzuların təkrarı təcrübəsinin vəziyyəti məktəblərimizdə necədir?**

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, keçilmiş mövzuların dərstdə təkrarı müxtəlif formada təşkil olunur. Ənənəvi pedaqogikadan qidalanmış müəllimlərimizin əksəriyyəti keçilmiş materialın təkrarını və yeni mövzunun öyrənilməsini adətən, ayrılıqda təşkil edir. Onlar təkrara, təqribən bu cür suallarla başlayırlar: «Evə hansı tapşırıq verilmişdi?», «Axırınıcı dərsimizin mövzusu nə idi?»

Səciyyəvi cəhət təkcə ondan ibarət deyil ki, həmin müəllimlər təkrarı və yeni mövzunun öyrənilməsini ayrılıqda, bir-birindən əlaqəsiz şəkildə təşkil edir; həm də, adətən, sorğu yolu ilə aparılan təkrar yeni mövzunun öyrənilməsinə nisbətən

tən dərslər daha çox hissəsini alır. 14 müəllimin 28 dərslərində sual-cavab yolu ilə təkrarın aparılmasına və yeni tədris mövzusunun öyrənilməsinə ayrılan vaxtın nisbəti xüsusi olaraq müəyyənləşdirilmişdir. Məlum olmuşdur ki, dərslər vaxtının orta hesabla 22-25 dəqiqəsi sorğu yolu ilə təkrara, 9-12 dəqiqəsi isə yeni mövzusunun öyrənilməsinə sərf edilir. O da yəqin edilmişdir ki, həmin faktlar fəndən və ya sinifdən asılı olmamışdır.

Dərslər vaxtının bölüşdürülməsində üzə çıxarılan həmin faktlar dərslər təşkili və keçirilməsində ciddi nöqsanların olduğundan xəbər verir.

Əslində sorğu yolu ilə aparılan təkrar dərslərdə əsasən yeni biliklərin mənimsənilməsinə xidmət etməlidir. Əvvəllər öyrənilmiş biliklər yeni mənimsəniləcək biliklərlə əlaqəli şəkildə təkrar edilmədikdə şagirdlərin şüurunda biliklər sistemi yaratmaq mümkün olmur. Bu həqiqəti duyan ustad müəllimlərimiz tək-tək də olsa var. Milli pedaqogikadan qidalanan həmin müəllimlər son dərslər materialını deyil, məhz yeni mövzusunun şagirdlər tərəfindən şüurlu mənimsənilməsinə xidmət edəcək materialın təkrarını təşkil edirlər. Bu cür faktlara əsasən düşünmək olar ki, yeni tədris mövzusunun daha şüurlu və daha möhkəm mənimsənilməsinə kömək edən mövzusunun təkrarı müasir dərslər səmərələşdirməyin ən etibarlı yollarından biridir.

### **3.Yeni biliyin mənimsənilməsinə və təkrarı müqayisə vasitəsilə birləşdirməyin imkanları**

Ayrı-ayrı fənlərin tədrisinə aid faktlardan görünür ki, yeni mövzusunun öyrənilməsi zamanı şagirdlərə məlum olan biliklərdən müqayisəli istifadə edilməsi mümkündür. Bu, iki cəhətdən faydalıdır. Əvvəla, yeni mövzu şagirdlərin bildiyi müvafiq materialın təkrarı əsasında öyrənilir; təkrar olunan material yeni mövzu cəhətdən götür-qoy edilir və yada salınır. İkincisi, hər iki material arasında oxşarlıq və fərqlər görə möh-

kəm əlaqə yaranır. Belə olduqda şagirdlər həm keçmiş materialı, həm də yeni materialı daha şüurlu mənimsəyir və uzun müddət yadda saxlayırlar.

Bu fikrin nə dərəcədə doğru olduğunu eksperimentdə yoxlatmışıq. Eksperiment üçün Azərbaycan Respublikasının fiziki coğrafiyası fənnindən “Azərbaycanın iqlimi” mövzusu götürülmüşdü.

VIIIa və VIIIc sinif şagirdləri müəllimin tapşırığına görə İtaliyanın Lombardiya ovalığına aid materialı təkrar etməli idilər. VIIIa sinfində “Azərbaycanın iqlimi” mövzusu öyrənilərkən müəllim Lombardiyanın iqliminə aid şagirdlərin məlumatını təkrar etdirdi; sonra o, yeni mövzu üzrə Kür-Araz ovalığının iqliminə aid məlumat verdi. VIIIc sinfində isə müəllim, əksinə, yeni mövzunun öyrənilməsinə və keçmiş materialın təkrarını müqayisə etdirərək vahid prosesdə birləşdirdi. Bu məqsədlə o, Lombardiya və Kür-Araz ovalıqları iqlimlərinin əvvəlcə coğrafi enliyə, dağlarla əhatəliyinə, dənizə nisbətən mövqeyinə və mənşələrinə görə oxşarlığını açırdı. Müəllim həmin əsaslar üzrə müqayisəni belə yekunlaşdırdı: görüldüyü kimi, Lombardiya ovalığı da, Kür-Araz ovalığı da şimal yarımkürəsində yerləşir. Onların ikisi də üç tərəfdən dağlarla, bir tərəfdən isə dənizlə əhatə olunmuşdur. Ovalıqların ikisi də çay çöküntülərindən əmələ gəlmişdir. Bu səbəblərə görə hər iki ovalıqda quru subtropik iqlim hakimdir.

Sonra müəllim həmin ovalıqların hansı enliklərdə yerləşdiklərinə, okeana yaxınlığına, yanvar və iyul temperaturuna, illik yağıntıların miqdarına, suvarma şəbəkələrinə, küləklərinə görə fərqlərini aşkara çıxartdırdı və bu fərqlərə aid əlamətləri belə yekunlaşdırdı:

-Yəqin etdiniz ki, Lombardiya ovalığı  $45^{\circ}$  şimal en dairəsində, Kür-Araz ovalığı isə  $40^{\circ}$  şimal en dairəsində yerləşir; Lombardiya ovalığında temperatur qış zamanı heç vaxt sıfır dərəcəsindən aşağı düşmür, Kür-Araz ovalığında isə temperaturun sıfırdan aşağı düşdüyü hallar olur; iyulun orta temperaturu Lombardiya ovalığında  $+23 - +25$ , Kür-Araz ovalı-

ğında isə +25 - +26 dərəcə olur; Lombardiya ovalığında Adriatik dənizi vasitəsilə okeana çıxış var. Kür-Araz ovalığında isə Xəzər dənizi ilə okeana çıxış yoxdur; Lombardiya ovalığında yağıntının orta illik miqdarı 500 mm-ə, Kür-Araz ovalığında isə 200-300 mm-ə çatır; Lombardiya ovalığına nisbətən Kür-Araz ovalığında suvarma sistemi daha genişdir; Böyük Qafqaz sıra dağları şimaldan gələn küləyin qarşısını kəsir, soyuq külək axını Abşeronu tərəf meyllənir, Kür-Araz ovalığına keçə bilmir.

#### **4. Paralel siniflərdə keçirilmiş dərslərin nəticələri**

Həmin dərslərdən on gün sonra VIIIa və VIIIc sinif şagirdlərinin bilik səviyyəsi aşağıdakı suallar üzrə yoxlandı:

1. İtaliyada Lombardiya ovalığının iqlim xüsusiyyətləri nədən ibarətdir?

2. Azərbaycanda Kür-Araz ovalığının iqlim xüsusiyyətləri nədən ibarətdir?

Hər suala bir şagird iqlimə dair maksimum 9 əlamət qeyd edə bilirdi. VIIIa sinfində 15 şagird sual üzrə 270 dəfə deyilməsi mümkün olan əlamətləri yalnız 119 dəfə göstərə bilmişdir. Bu deyilişin 20-si qeyri-məqbul hesab edilmişdir.

VIIIc sinfindəki 17 şagird hər iki ovalığın iqlimləri ilə əlaqədar müvafiq əlamətləri 306 dəfə qeyd etmək imkanına malik olmuşdur; amma onlar həmin əlamətləri 208 dəfə göstərə bilmişlər. Bunun yalnız 5-i qeyri-məqbul hesab edilmişdir.

Göstərilənləri faizlə ifadə edək. VIII a sinif şagirdləri deyilməsi mümkün olan əlamətləri 119 dəfə göstərdiklərindən bu, 44 faiz, VIIIc sinfində isə 67,9 faiz olmuşdur. Qeyri-məqbul hallar nəzərə alınarsa VIIIa sinfində mənimsəmə 36,6 faiz, VIIIc sinfində isə 66,1 faiz təşkil edir. Deməli, mənimsəmə VIIIa sinfinə nisbətən VIIIc sinfində 30 faiz yüksəkdir. Orta hesabla VIIIa sinfində hər şagird iqlimin mümkün olan 9 əlamətindən 3,9-nu, VIIIc sinfində isə 6,1-ni göstərə bilmişdir.

Beləliklə, eksperiment nəticəsində alınmış faktik materialın təhlili sübut edir ki, Lombardiya və Kür-Araz ovalıqlarının iqliminə aid bilikləri VIIIc sinif şagirdləri VIIIa sinif şagirdlərinə nisbətən daha şüurlu və daha möhkəm mənimsəmişlər.

VIIIa və VIIIc sinif şagirdlərinin biliklərindəki bu fərqi nə ilə izah etmək olar? Həmin siniflərdə dərsin təşkili metodikasındakı fərqlə izah etmək lazımdır. Məsələ burasındadır ki, VIIIa sinfində Kür-Araz ovalığı iqliminin xüsusiyyətləri Lombardiya ovalığı iqliminin xüsusiyyətləri ilə müqayisəli şəkildə öyrədilməmişdi: ovalıqlar ayrılıqda təsvir edilmişdir. VIIIc sinfində isə şagirdlər bu iki ovalığın iqlimlərindəki həm oxşar, həm də fərqli cəhətləri müqayisəli şəkildə öyrənmişlər.

### **5.Çarpaz eksperimentin nəticələri**

Həmin eksperimentdə alınan nəticəyə etiraz edib deyə bilərlər: bəlkə VIIIa sinif şagirdlərinə nisbətən VIIIc sinif şagirdləri daha güclü olmuşdur?

Bu qəbildən olan şübhələri aradan qaldırmaq üçün çarpaz eksperiment üsuluna əl atıldı. Bu dəfə VIIIa sinfində “Azərbaycanın torpaq-bitki örtüyü və heyvanlar aləmi” mövzusunun öyrədilməsi zamanı əvvəllər öyrədilmiş Kür-Araz ovalığı ilə Kolxida ovalığının müqayisəli təkrarı təşkil edildi. Uşaqlar müəllimin köməkliyi ilə əhalisinə, hansı coğrafi enlikdə yerləşdiyinə və mənşəyinə görə ovalıqların əvvəlcə oxşarlıqlarını, sonra isə sahələrinə, dəniz və dağlara yaxınlığına, hansı şimal en dairəsində yerləşdiyinə görə fərqlərini və bu fərqlərin nə kimi nəticələrə səbəb olduğunu göstərdilər. Şagirdlərə məlum oldu ki, Azərbaycanda müxtəlif növ torpaqlar və buna uyğun da rəngarəng bitki örtüyü vardır. Uşaqlar onu da yəqin etdilər ki, torpağın və bitki örtüyünün müxtəlifliyi bölgənin relyefindən və iqlimindən asılıdır.; heyvanlar aləmi də relyefdən, iqlimdən, torpaq və bitki örtüyündən asılıdır: yarım səhra bitkiləri və heyvanları; yüksək çəmənliklər və

oradakı heyvanlar; Xəzər dənizi və heyvanları.

VIIIc sinfində isə müəllim Kür-Araz və Kolxida ovalıqlarına aid keçmiş məlumatları ayrılıqda, müqayisəsiz təkrar etdirdi və bundan sonra “Azərbaycanın torpaq örtüyü, bitki və heyvanlar aləmi” mövzusu üzrə ətraflı məlumat verdi.

Həmin dərslərdən sonra eksperimentin birinci seriyasında iştirak etmiş şagirdlərə iki tapşırıq verildi:

1. Kolxida ovalığının torpaq örtüyünün, bitkilərinin və heyvanlar aləminin xüsusiyyətlərini yazın.

2. Kür-Araz ovalığının torpaq örtüyünün, bitkilərinin və heyvanlar aləminin xüsusiyyətlərini yazın.

Şagirdlərin cavablarının təhlili göstərir ki, VIIIa sinif şagirdlərinin hamısı bu və ya başqa şəkildə Kolxida ovalığının torpaq tiplərini qeyd etmişdir. VIIIc sinfində isə yalnız 3 şagird bu barədə dəqiq fikir söyləmişdir. Torpaq tipləri VIIIa sinfində 26 dəfə, VIIIc sinfində isə 16 dəfə göstərilmişdir.

Bitki örtüyü və heyvanlar aləmi ilə əlaqədar bu nisbət müvafiq olaraq daha qabarıqdır: 61-in 31-ə və 43-ün 13-ə nisbəti kimidir.

Torpaq tipini, bitki örtüyünü və heyvanlar aləmini relyef və iqlimlə əlaqələndirməyə VIIIa sinif şagirdlərinin cavablarında beş dəfə rast gəlmişik. VIIIc sinfində belə hal olmamışdır. Göründüyü kimi, Kolxida ovalığına dair bilikləri VIIIa sinif şagirdləri daha yaxşı başa düşmüş və daha möhkəm yadda saxlamışlar.

VIIIa sinif şagirdlərinin biliklərindəki üstünlük Kür-Araz ovalığının torpaq örtüyü, bitki və heyvanlar aləmi ilə əlaqədar da müşahidə edilmişdir. Belə ki, torpaq, bitki və heyvan adları VIIIa sinfində 154 dəfə, VIIIc sinif şagirdlərinin yazılarında isə 84 dəfə çəkilir. Həm birinci, həm də ikinci sualla əlaqədar VIIIa sinif şagirdlərinin biliklərindəki üstünlüyün səbəbi həmin sinifdə “Azərbaycanın torpaq-bitki örtüyü və heyvanlar aləmi” mövzusunun tədrisi zamanı Kolxida və Kür-Araz ovalıqlarında torpaq örtükləri, bitki və heyvanlar aləmi müqayisəli şəkildə təkrar edildiyi ilə bağlıdır.

Beləliklə, çarpaz eksperimentin nəticələri belə bir ümumi fikir söyləmək üçün əsas verir ki, yeni mövzunun öyrədilməsi əvvəllər keçilmiş müvafiq materialla müqayisəli təkrarı daha çox faydalıdır. Ustad müəllim bu həqiqəti möhkəm yadda saxlamalıdır.

## **5. Bilikləri sistemə salmaqda və ümumiləşdirməkdə müqayisənin mümkünlüyü**

Ayrı-ayrı fənlərin tədrisi metodikası ilə məşğul olan mütəxəssislər biliklərin sistemləşdirilməsi və ümumiləşdirilməsinin müxtəlif yollarını göstərmişlər. Lakin öyrədilmiş biliklərin sistemə salınmasında və ümumiləşdirilməsində müqayisənin əhəmiyyətli olub-olmadığına diqqət yetirilməmişdir.

Geniş yayılmış nöqsanlardan biri budur ki, ənənəvi pedaqogika əsasında şagirdlər tədris materiallarını dərsliklərdə olduğu kimi yadda saxlamağa alışdırılır. Belə təkrar onların biliyinə yenilik gətirmir. Bu cür təkrardan əsas məqsəd əldə edilmiş bilikləri olduğu kimi möhkəmlətməkdən və unutmaq hallarının qarşısını almaqdan ibarət olur. Halbuki, təkrarın məqsədini bununla məhdudlaşdırmaq düzgün deyil. Təkrar şagirdlərdə biliklərin sistemə salınmasına və ümumiləşdirilməsinə də xidmət etməlidir.

Sınaq təcrübələri göstərir ki, keçilmiş materialların sistemə salınmasında və ümumiləşdirilməsində müqayisə etibarlı rol oynaya bilər. Öyrənilmiş müvafiq materialları bəzən qarşılaşdırma yolu ilə, bəzən tutuşdurma, bəzən də tam müqayisə yolu ilə sistemə salmaq lazım gəlir. Öyrənilmiş cisimləri və ya hadisələri fərqli cəhətlərinə görə ümumiləşdirməyə və sistemləşdirməyə ehtiyac duyulduğu hallarda qarşılaşdırma əməliyyatına əl atılır. Cisimlər və ya hadisələr arasındakı oxşar cəhətlərə görə ümumiləşdirmək və sistemə salmaq zərurəti yarandıqda tutuşdurma əməliyyatına müraciət olunur. Öyrənilən cisimləri və ya hadisələri həm oxşarlıqlarına, həm də fərqli cəhətlərinə əsasən ümumiləşdirib sistemə salmaq lüzumu

ortaya çıxdıqda isə tam müqayisə kara gəlir.

Sonuncuya aid misal gətirək. Məsələn, ənənəyə görə şagirdlər coğrafiyadan Çini və İtaliyanı, onların iqlimini ayrılıqda öyrənirlər. Eyni coğrafi en dairəsinin təxminən eyni dərəcəsində yerləşən bölgələrin xüsusiyyətləri müqayisəli nəzərdən keçirilmədikdə həmin xüsusiyyətləri ümumiləşdirmək, sistemə salmaq və bu əsasda zəruri olan nəticələr çıxarmaq mümkün olmur. Şimal en dairəsinin təqribən eyni dərəcəsində yerləşən Pekin və Roma şəhərlərində il ərzində düşən yağıntının və iyul temperaturunun təxminən bərabər olduğunu müqayisə yolu ilə müəyyənləşdirən şagirdlər bu oxşarlığın səbəbi barədə asanlıqla nəticə çıxara bilirlər. Bununla yanaşı, ustad müəllim şagirdlərin diqqətini Pekinin və Romanın iqlimindəki fərqi yönəldərək deyir ki, yanvar temperaturunun Pekində -5, Romada isə +7 dərəcəyə qədər olduğunu və yağıntının Pekində yay zamanı, Romada isə qış zamanı daha çox olduğunu səbəblərini tapın. Ərazilərin relyef xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirərək şagirdlər belə nəticəyə gəlirlər ki, iqlimdə olan bu fərqi səbəbi Pekini və Romanı əhatə edən relyeflə əlaqədardır: Pekin şimal tərəfdən dağlarla əhatə olunmamışdır. Buna görə də qış zamanı Şərqi Asiyada əsən şimal qərb mussonu Pekinə tərəf soyuq gətirir; İtaliya, o cümlədən Roma şimal tərəfdən dağlarla əhatə olunmuşdur; bu dağlar şimaldan gələn soyuğun qabağını kəsir.

Deməli, bu və ya digər bölgənin iqlimi öyrənilərkən yerli relyef də nəzərə alınmalıdır.

## 7. Ümumi nəticə

Cavabların siniflər üzrə keyfiyyətə təhlilindən müəyyən qanunauyğunluq aşkara çıxarmaq mümkün olmuşdur: **müqayisə aparmaq üçün şagirdlərə verilən tapşırıqda qeyri-müəyyənlik nə qədər çoxdursa, şagirdlər həmin tapşırığın öhdəsindən bir o qədər pis gəlirlər, müqayisədən çıxarılan nəticələri ümumiləşdirməkdə bir o qədər çətinlik çəkirlər; və, əksinə: mü-**

**qayisə etmək üçün şagirdlərə verilən tapşırıqda qeyri-müəyyənlik nə qədər azalrsa, şagirdlər onu bir o qədər uğurla yerinə yetirir və asanlıqla nəticə çıxarırlar.**

Müqayisənin tətbiqi ilə əlaqədar müəyyənləşdirdiyimiz qanunauyğunluqdan belə bir əməli nəticəyə gəlmək olur ki, müqayisə haqqında təsəvvürü və biliyi olmayan şagirdlərə müqayisə üzrə tapşırığı və ya sualı ümumi şəkildə vermək məsləhət deyil: belə şagirdlərə verilən müqayisəli sual və tapşırıq mümkün qədər konkret olmalıdır, hansı cisimləri və ya hadisələri hansı əsaslar üzrə müqayisə etməyin lazım gəldiyi sualda və ya tapşırıqda aydın ifadə olunmalıdır.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Nə üçün Milli pedaqogikada pedaqoji ustalıq üçün müqayisəyə bu qədər yer və əhəmiyyət verilir?

2. Tədris mövzularının ayrılıqda deyil, müqayisəli öyrənilməsinin əhəmiyyətinə dair Milli pedaqogikanın fikri nə üçün faydalı hesab edilir?

3. Öyrədilən biliklərin sistemə salınmasında və ümumiləşdirilməsində nə üçün müqayisədən istifadə olunmalıdır?

4. Dünyanın dərk olunmasında və xüsusən pedaqoji prosesdə müqayisənin roluna dair nəzəriyyəni kim ilk dəfə ətraflı işləmişdir? Bunu necə isbat edərdiniz?

5. Elmdə və təlim-tərbiyə işində müqayisədən geniş istifadə etməsi nə üçün müəllimin pedaqoji ustalığının göstəricilərindən biri kimi qiymətləndirilir?

## XVII MÖVZU

### MÜQAYİSƏ BACARIĞININ İNSANLARA AŞILAN- MASI MƏKTƏBDƏN BAŞLANMALIDIR

#### 1. Müqayisə bacarığını uşaqlarda formalaşdırmağın metodikasına dair

Digər bacarıqlarda olduğu kimi, müqayisə bacarığını da şagirdlərə aşılamaq nəinki mümkündür, hətta zəruridir.

Bu bacarığı şagirdlərin malına çevirmək üçün bir sıra mərhələdən keçmək lazım gəlir. Bütün mərhələlərə xas olan bəzi ümumi cəhətlər vardır. Bu cəhətlərdən biri dərs zamanı müqayisənin müvafiq qaydasının adının müəllim tərəfindən çəkilib izah edilməsidir. Müqayisə bacarığını uşaqlarda formalaşdırmağın hər mərhələsində *şagirdlərin diqqəti müqayisənin müvafiq qaydasına cəlb edilir*. Məsələn, müqayisə obyektlərinin qoşalığını müəllim nəinki deyir, həm də tədris mövzusu ilə əlaqədar konkret misalda şagirdə göstərir.

Müqayisə bacarığının formalaşdığı bütün mərhələlərdə özünü göstərən cəhətlərdən biri də *müvafiq qaydanın tətbiqi ilə əlaqədar olan işin görülməsidir*. Məsələn, müqayisənin qarşısında hansı vəzifənin qoyulduğunu uşaqlara başa salmaq üçün müəllim sinfə müraciət edir:

-Biz müqayisə zamanı nə etməliyik?

Bu cür suala ya şagird, yaxud müəllim özü cavab verir:

-Biz müqayisə zamanı həmin cisimlərin oxşarlığını (və ya fərqlini, yaxud həm oxşarlığını, həm də fərqlini) aşkara çıxaracaqıq.

#### 2. Müqayisə qaydalarının əməli işlə əlaqələndirilməsi

Müqayisənin müvafiq əlamətlərindən irəli gələn qaydanın müəllim tərəfindən ifadə edilməsi şagirdlərdə müqayisə bacarığını

rığını formalaşdırmaq metodikasının bütün mərhələlərinə xas olan üçüncü cəhətidir. Müqayisənin müvafiq qaydasını ya müəllim ifadə edir, ya da bu qayda şagirdlərin qüvvəsi ilə ifadə olunur. Məsələn, müqayisə zamanı oxşar və fərqli əlamətləri aşkara çıxarmağın ardıcılığına əməl etməyin zəruriliyini şagirdlərə başa salarkən müəllim sinifdən soruşur:

-Müqayisəni necə aparmaq lazımdır?

Müqayisə ilə əlaqədar aparılan işdən çıxış edərək müəllim və ya şagird cavab verir:

-Bu cisimləri müqayisə etmək üçün *oxşar və fərqli əlamətləri üzə çıxarmağın ardıcılığını əvvəlcədən müəyyən etmək lazımdır*. Müqayisə bacarığını şagirdlərdə formalaşdırmaq üzrə işin bütün mərhələlərinə xas olan ümumi cəhətlərdən biri də çalışmaların təşkilidir. İşin bütün mərhələlərində müqayisənin müvafiq qaydasına yiyələnmək üçün müəllim çalışma təşkil edir. Məsələn, şagirdlər bir halda müqayisə olunmalı cisimləri müstəqil olaraq müəyyənləşdirirlər; digər halda bu cür cisimlərdən birini müqayisənin istinad obyektini kimi götürürlər; üçüncü halda müqayisənin əsaslarını təyin edirlər və s.

Eyni cəhətin müxtəlif iş mərhələlərində müşahidə olunduğu göstərir ki, müqayisə bacarığını şagirdlərdə formalaşdırmaq metodikasının mərhələləri bir-birilə üzvi şəkildə bağlıdır və onlar birlikdə vahid müqayisə prosesini əmələ gətirir: *metodikanın ilk mərhələsi sonrakı mərhələ üçün zəruri zəmin yaradır; işin sonrakı mərhələsi əvvəlki mərhələdə görülmüş işi tamamlayır*. Burada müəyyən qanunauyğunluq olduğunu görmək çətin deyildir.

### 3. Müqayisə ilə əlaqədar şagirdlərin nəzəri fəaliyyətdən əməli fəaliyyətə keçmələri

Müqayisə *bacarığı formalaşan zaman şagirdlər müqayisə qaydalarına dair nəzəri bilikdən bu qaydaların əməli tətbiqinə doğru hərəkət edirlər*. İşin ilk mərhələsində vahid proses olan müqayisənin qaydalarını müəllim ayrılıqda elan edir, adlan-

dırır, sözdə ifadə edir; bu qaydaları tədris mövzusu ilə əlaqədar konkret misallarda göstərir. Bu zaman şagirdlər müəllimi dinləyir və ya misalları müşahidə edirlər. Sonra şagirdlər tədricən müqayisə prosesinə fəal cəlb edirlər: onların fəallıq və müstəqillik dərəcəsi artırılır. Nəhayət, müqayisə etmək sahəsində şagirdlərin tam sərbəstliyi, fəallıq və müstəqilliyi təmin olunur. Müəllim isə müqayisə üzərində şagirdlərin nəzəri və əməli işlərinə, yəni müqayisənin qaydalarına necə əməl etdiklərinə diqqət yetirir, yol veilən nöqsanları göstərir, onların aradan qaldırılmasını təmin edir.

Müqayisə bacarığının şagirdlərdə formalaşması üzrə aparılan iş sisteminin bu cür tədricən mürəkkəbləşməsi prosesində müqayisəyə qarşı onlarda iki cür psixoloji yönəlişlik əmələ gəlir.

1. Şagirdlərin diqqəti müqayisə əməliyyatına doğru istiqamətlənir.

2. Şagirdlər müqayisə aparmaq qaydalarını yada salmağa və tətbiq etməyə meyllənirlər.

Şagirdlərdə müqayisəyə qarşı əmələ gələn yönəlişliyin birinci növü tez, ikinci növü isə nisbətən gec yaranır. Çünki birinci növ yönəlişlik şagirdlərdə psixoloji hazırlıq rolunu oynayır. İkinci növ yönəlişlik isə, bundan əlavə, onlardan iradi səy göstərmək, fəaliyyətdə olmaq tələb edir.

#### 4. Psixoloji yönəlişliklərin yaradılması

*Müqayisə bacarığının şagirdlərdə müvəffəqiyyətlə formalaşması üçün həm birinci, həm də ikinci növ yönəlişliyin onlarda yaranması vacibdir.* Belə olduqda müqayisə bacarığı şagirdlərdə adətə, daxili tələbata çevrilə bilər: müəllimin nəzarəti və köməyi olmadığı hallarda da şagird müqayisədən geniş istifadə etməyə səy göstərir; nəhayət, müqayisə onun şüurunda sönməz məşələ çevrilir. Apardığımız eksperimentdə biz bunun şahidi olmuşuq.

**Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Şagirdlərdə müqayisə etmək bacarığını formalaşdırmaq metodikasının cəhətləri hansılardır?
2. Müəllim dərs zamanı müqayisə qaydalarını şagirdlərin nəzərinə necə çatdırır?
3. Dərsin gedişində müəllim şagirdləri əməli cəhətdən müqayisə işinə necə qoşur?
4. Dərsdə bu və ya digər mövzunu tədris edən zaman həmin metodika üzrə şagirdlərə müqayisə bacarığını necə formalaşdırarsınız?

## XVIII MÖVZU

### TƏHSİLİN MƏQSƏDİ VƏ PEDAQOJİ USTALIQ HAQ- QINDA MİLLİ PEDAQOGİKADA NƏ DEYİLİR?

#### 1. Təhsilin məqsədi məsələsi dünya ədəbiyyatında

Pedaqoji ustalıq sorağında olan müəllim həyata keçirdiyi təhsilin hansı məqsədə xidmət etməli olduğunu, və təhsilin məqsədinə dair kimlərin nə dediklərini bilməyə borcludur.

Bizim araşdırmalardan məlum olur ki, dünya miqyasında ad qazanmış, görkəmli pedaqoqlar və filosoflar tərbiyənin hansı məqsədə xidmət etməli olduğu barədə müxtəlif fikirlər söyləmişlər. Milli pedaqogikanın müəyyənləşdirmiş olduğu pedaqoji cərəyanların bünövrəsini qoyanlar da tərbiyənin məqsədi məsələsinə laqeyd qalmamışlar. Onların hamısı öz aparıcı ideyalarına uyğun gələn tərbiyə qarşısında qoyulmalı məqsədi aydınlaşdırmağa çalışmışlar. Məsələn, *asketizm pedaqogikasına* görə, bu dünya fanidir, müvəqqətidir; o dünya, ruhlar dünyası isə daimidir. Həmin cərəyanların tərəfdarları tələb etmişlər ki, gəncliyi o dünyaya hazırlamaq lazımdır; uşaqlar balacalıqdan başa düşməlidirlər ki, bu dünyadan uzaqlaşmaq, əbədi olan ruhlar aləminə hazırlaşmaq gərəkdir.

*Centlmen pedaqogikasının* tərəfdarları çalışmışlar ki, cəmiyyət üçün işgüzarlığı, intizamlılığı, cəsarətliliyi, təkidliliyi ilə fərqlənən gənc nəsl tərbiyə etsinlər. Cərəyanın aparıcı ideoloqu ingilis filosofu və pedaqoqu Con Lokk olmuşdur (1632- 1704).

*Dözümlülük pedaqogikasına* görə uşaq “vəhşi şıltaqlıq”, “qəddar inadkarlıq” kimi xüsusiyyətlərlə dünyaya gəlir. Bu səbəbdən də tərbiyə uşaqda baş qaldıran həmin vəhşi xüsusiyyətlərin qarşısını almağa yönəldilməlidir. Cərəyanın əsas yaradıcısı İohann Herbart olmuşdur (1776-1841).

*Təbiətvarilikpedaqogikası.* Aparıcı nümayəndələri: İohann

Pestalotsi (1746-1827) və Yan Amos Komenskidir. (1592-1692). Onların əqidəsinə tərbiyənin məqsədi uşaqlarda olan təbii qüvvələri inkişaf etdirməkdən ibarət olmalıdır. Pestalotsi təbii qüvvələr deyəndə duyğu orqanlarını: eşitmə, görmə, dadbilmə, düşünmə və s. orqanları nəzərdə tutmuşdur. Komenski ili, fəsiləri, quşların dəstə halında yaşamalarını, ağac köklərinin torpağa dərin işləməsini və s.-ni də təbii qüvvələrə aid etmişdir. Onun inamına görə belə təbii qüvvələr təlim-tərbiyə işinin əsasına çevrilməlidir. Məhz bu fikirlər tarixdə **təbiətvarilik cərəyanı** kimi məşhurdur.

**Pedosentrizm pedaqogikasına** görə, uşaqları meyl və maraqları nəzərə alınmaqla inkişaf etdirmək lazımdır. Cərəyanın başlıca nümayəndəsi J.J.Russodur (1712-1779). Uşaqların yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə ifrat dərəcədə uyan Russo onların inkişafını yaş dövrlərinə ayırmış (12 yaşadək, 12-15 yaşadək, 15 yaşdan kamillik dövrü) və hər dövrün vəzifəsini (müvafiq olaraq fiziki inkişaf, duyğuların tərbiyəsi, ağıl tərbiyəsi, əxlaq tərbiyəsi) müəyyənləşdirmişdir.

**Pietizm pedaqogikası.** Xristian dinində insanın günahla doğulduğu fikrinə sadıq qalır. Onun tərəfdarları başda Franji olmaqla XVIII əsrdə dini tərbiyəyə, yenilməz intizama, uşağın istək və arzularını dəf etməyə üstünlük vermişlər.

**Ləyaqət pedaqogikası** tərəfdarları kapitalizm mühitində düzgün tərbiyə sorağında olmuşlar. Georq Kerşenşteyner aparıcı mürtəce ideoloq olmuşdur. Onun fikrinə görə, ölkədə baş qaldıran dağıdıcı qüvvələri tankla, topla deyil, ölkəyə ləyaqətlə xidmət etməyə qadir olan vətəndaşlar yetişdirməklə aradan qaldırmaq mümkündür.

**Hərəkət pedaqogikası** təlim-tərbiyə işində yenilik axtaran cərəyanlardan biri olmuşdur. Cərəyanın bünövrəsini alman pedaqoqu Vilhelm Lay qoymuşdur. (1862-1926). O, uşaqlarda iş görmək bacarığını formalaşdırmağa kömək edən hərəkətlərin təşkilinə üstünlük verməyə çağırırdı, alman ruhunu saxlamağın, dini təbliğ etməyin, dini tərbiyənin tərəfdarı idi.

**Monarxist-saray pedaqogikası.** Rusiyada monarxiyanın,

pravoslav kilsənin və xəlqiliyin qorunub saxlanmasını tərbiyənin əsas məqsədi kimi təbliğ etmişdir.

**Humanizm pedaqogikasının** banilərindən Fransua Rable (1494-1553) və Mişel Monten (1533-1592) uşaq şəxsiyyətinə hörməti ön plana çəkməklə, hər kəsin şəxsiyyətini hərtərəfli inkişaf etdirməyi tərbiyənin ali məqsədi hesab etmişlər.

**Neotomizm pedaqogikasının** yaradıcısı Jak Maritendir (1882-1948). Bu cərəyan tərbiyənin məqsədini hər bir şəxsin allaha qovuşmasını təmin etməkdə görürdü.

**Praqmatizm pedaqogikasının** görkəmli nümayəndələrindən biri ABŞ-da Con Dyuidir. Bu alimin əqidəsinə görə, tərbiyə işinin əsas məqsədi gəncləri həyata, kapitalizm həyat tərzinə hazırlamaqdan ibarət olmalıdır. Dyui yazırdı: “Adam o şeyi yaxşı bilir ki, onu özü düzəldir”.

Təlim-tərbiyənin məqsədinə dair fikirlər deyilənlərlə bitmir. Digər pedaqoji cərəyanların da təhsilin məqsədinə dair fikirləri mövcuddur.

Görəsən Sovet dövründə təhsil hansı məqsədə xidmət etmişdir?

## 2. SSRİ şəraitində təhsilin məqsədi necə başa düşülürdü?

Aparılmış araşdırmalardan məlum olur ki, təhsilin məqsədinə dair sovet pedaqogikasının əsas müddəaları öz köklərini marksizm pedaqogikasından, sonuncu isə – utopik sosialistlərdən alır. Odur ki, təhsilin, təlim-tərbiyənin məqsədinə dair yığcam da olsa utopik sosialistlərin fikirlərinə toxunmaq lazım gəlir.

**Utopik sosializm pedaqogikasının** aparıcı nümayəndələri arzu etmişlər ki, bütün təlim-tərbiyə işi uşaqlarda şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına yönəldilsin. Onların bu istəkləri **arzula-dıqları** dövlətdə reallaşmamışdır. Çünki həmin xəyali dövlətdə xüsusi mülkiyyət yoxdur, ictimai mülkiyyət mövcuddur. Dövlət hesabına ümumi icbari təhsil həyata keçirilir; oğlanlar və qızlar birlikdə təhsil alırlar; təhsil məhsuldar əməklə bir-

ləşdirilir.

Ustad müəllim bilməlidir ki, bu gün bəzi yarımçıq mütəxəssislərin şüurlu və ya şüursuz bizə sırımağa çalışdıqları fikirlərin kökü utopik sosialistlərin əsərlərinə gedib çıxır. Onların ən görkəmli nümayəndələri Tomas Mor (1478-1535), Tomazo Kompanella (1568-1639) və Rubert Ouendir (1771-1858). Tomas Mor öz ideyalarını “Utopiya” adlı əsərində, Tomazo Kompanella isə “Günəş şəhəri” adlı əsərində şərh etmişdir. Robert Ouen isə öz ideyalarını əməli olaraq həyata keçirməyə böyük əmək sərf etmişdir. Lakin həmin ideyaları kapitalizm şəraitində həyata keçirmək mümkün olmamışdır.

Marksizm pedaqogikası utopik sosialistlərin ideyalarından qidalanmışdır. Bu cərəyanın yaradıcıları da şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını təmin etməyi tərbiyənin son məqsədi hesab etmişlər. Lakin utopik sosialistlərdən fərqli olaraq marksistlər sübut etməyə çalışmışlar ki, həmin məqsədi kapitalizm şəraitində reallaşdırmaq mümkün deyil, bundan ötrü kapitalizmi inqilab yolu ilə ortadan götürmək zəruridir. Odur ki, gənc nəsli də xalqla birlikdə inqilaba hazırlamaq lazımdır. Deməli, Rusiyada sovet hakimiyyəti qurulanadək gəncliyin tərbiyəsi qarşısında qoyulmuş əsas məqsəd inqilaba hazırlamaqdan ibarət olmuşdur.

**Sovet pedaqogikasının** ruşələri də müəyyən dərəcədə marksizm pedaqogikasına gedib çıxır. Sovet pedaqogikasında tərbiyə kommunist tərbiyəsi adlanmışdır. Onun məqsədi açıq-aşkar belə ifadə olunmuşdur: fəal kommunizm qurucularının yetişdirilməsi; gənc nəslin təlim-tərbiyəsi Sov. İKP proqramının tələblərinə uyğun gələn biliklərlə, bacarıq və vərdislərlə zənginləşdirilirdi.

Gətirilən faktlardan görünür ki, başqa-başqa vaxtlarda müxtəlif ölkələrdə yaşayıb-yaratmış olan alimlər: filosoflar, pedaqoq və psixoloqlar gənc nəslin təlim-tərbiyəsi qarşısında qoyulmalı məqsəd haqqında müxtəlif fikirlər söyləmişlər.

Soruşulur: tərbiyənin məqsədi barədə söylənmiş fikirlərin müxtəlifliyini nə ilə izah etmək olar? Görünür, dövr dəyişdik-

cə tərbiyə qarşısında qoyulan məqsəd də dəyişir. Orta əsrlərdə dinin tüğyan etdiyi bir dövrdə adamların cəhalətdə saxlanması, elmi biliklərin məktəbə gətirilməməsi hakim dairələrin xeyrinə olmuşdur. Bu səbəbdən də həmin dövr üçün asketizm pedaqogikası, tomizm pedaqogikası hakim mövqedə olmuşdur. Amma eyni zamanda geniş xalq kütlələrinin mənafeələrinə uyğun gələn humanizm pedaqogikası, neohumanizm pedaqogikası, utopik sosializm pedaqogikası kimi mütərəqqi pedaqoji cərəyanlar da baş qaldırmışdır.

Cəmiyyətdə baş verən təbəqələşmə də tərbiyənin məqsədini müəyyənləşdirməyə təsir göstərir. Məsələn, Rusiyada monarxist-saray pedaqogikası tərbiyə işində çarizm üsul idarəsinin mənafeinə xidmət edirdisə, K.D.Uşinskiyin yaratdığı xəlqilik pedaqogikası rus xalqının mənafeinə üstünlük verirdi.

Sual olunur: dövlət müstəqilliyi şəraitində həyata keçirilən təlim-tərbiyə hansı qlobal, ali, strateji məqsədə xidmət edir və ya xidmət etməlidir?

### **3. Azərbaycan Respublikasında təhsilin məqsədi barədə hansı fikirlər söylənir?**

Bu sual bütün müəllimlərimizi, xüsusən pedaqoji ustalıq sorağına düşmüş müəllimlərimizi xüsusilə maraqlandırır. Onlar düşüncülər: elə bir real, qlobal məqsəd formalaşdırmaq mümkündürmü ki, Azərbaycan Respublikasının bütün tədris müəssisələrində, bütün fənlərin tədrisində, bütün ailələrdə həyata keçirilən təlim-tərbiyə işləri həmin vahid məqsədə yönəldilmiş olsun? Milli pedaqogikada belə hesab edilir ki, bu, nəinki mümkündür, hətta zəruridir. Fərəhli haldır ki, respublikamızda nəinki bu istiqamətdə düşüncələr, hətta əməli addım atan mütəxəssislərimiz də var. Məsələn, 2000-ci ildə “Renessans” nəşriyyatının çap etdirdiyi “Pedaqogika” adlı dərs vəsaitinin 78-ci səhifəsində tərbiyənin məqsədi belə ifadə olunmuşdur: “öz soykökünə bağlı, cəmiyyətə yararlı, vətəni

sevən, onun talehi üçün narahat olan, müdafiəsində duran, ölkəmizi dünyanın inkişaf etmiş və sivil dövlətlər səviyyəsinə çatmaqda maraqlı olan və bu yolda mübarizə aparan, nümunəvi davranışlı, ən nəcib sifətləri özündə birləşdirən, demokratik dünyagörüşlü, humanist, elmi biliklərə yiyələnmiş gənc nəsil yetişdirmək”.

Bu anlam ölkəmizdə tərbiyə işinin məqsədini müəyyənləşdirmək sahəsində göstərilən ilk müstəqil təşəbbüslərdən biri kimi qiymətləndirilə bilər. Lakin onu tam məqbul saymaq çətinidir. Çünki, əvvəla, tərbiyənin məqsədi üçün sadalanan mənəvi keyfiyyətlərdən əlavə bəzi digər mənəvi dəyərləri də xatırlatmaq mümkündür. İkincisi, həmin anlamda mahiyyət-cə eyni olan bəzi keyfiyyətlərin təkrarına yol verilmişdir.

2002-ci ildə “Çaşıoğlu” nəşriyyatı tərəfindən çap olunmuş “Pedaqogika. Yeni kurs” adlı kitabda da tərbiyənin məqsədi məsələsinə toxunulmuşdur. Lakin kitabın müəllifləri sovet dövründə dəbdə olmuş “şəxsiyyətin imkanlarının hərtərəfli, ahəngdar inkişafını” tərbiyənin məqsədi kimi qəbul etməyi məsləhət görmüşlər (səh. 317).

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, həm ilkin sosialistlər üçün, həm də son utopik sosialistlər üçün həmin fikir xəyal olaraq qalmışdı. Sovet dövrünün ideoloqları şəxsiyyətin hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etdirilməsi ideyasına kommunizm donu geydirlər də, bütün dövlət maşını bu istiqamətə yönəldərək onu ətə-qana doldurmağa çalışsalar da tarixin sonrakı gedişində duruş gətirə bilmədi: həmin ideya real olmadığı üçün tarixin arxivinə atıldı. Bizim bəzi başa bəla alimlərimiz isə yaradıcılıqla məşğul olmaq əvəzinə, ölü diriltməklə məşğul olmağa vaxt sərf edirlər.

Bakı Dövlət Universiteti nəşriyyatı tərəfindən 2003-cü ildə çap olunmuş “Pedaqogika”da sözgəlişi olsa da yazılır ki, tərbiyə nəzəriyyəsində “əsas məsələ” geniş dünyagörüşlü və humanist ruhlu insanlar yetişdirməkdir (səh.329). Müəlliflərin əsas məsələ kimi nəzərdə tutduqları tərbiyənin məqsədidir və bu alqışlanmalıdır. Lakin tərbiyənin məqsədinə dair müəllif-

lərin həmin fikri ilə razılaşmaq heç cür mümkün deyil. Ona görə ki, əvvəla, real həyatda həqiqi dünyagörüşü nə geniş olur, nə də məhdud; dünyagörüşü ya elmi, ya dini və ya idealist olur; ikincisi, əksəriyyətimiz Ermənistanda və bizim torpaqlarımızda azərbaycanlıların başlarına müsibətlər gətirmiş erməni cəlladlarına qarşı humanist olmamış, humanist deyil və bundan sonra da humanist ola bilməz.

Tarixdə humanizmi tərbiyənin məqsədinə çevirən alimlər olmuşdur. Humanizm adı altında vəhşiliklər törədən, qonşuluqda yaşayan digər xalqların nümayəndələrini qırıb çatan, monomillət dövləti yaradanlarla necə barışasan?!

1992-ci ildə qəbul olunmuş təhsil haqqında qanunda da təlim-tərbiyənin strateji məqsədi məsələsinə tam aydınlıq gətirilməmişdir. Sənəddə təhsilin vəzifələri uzun-uzadı sadalanır, lakin onun strateji məqsədi qeyri müəyyən olaraq qalır. Deməli, Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində təhsilin strateji məqsədi məsələsi son dərəcə aktual problem olaraq qalmaqdadır. Son zamanlar bu problemin həlli istiqamətində yeni təşəbbüs qaldırılmışdırmı? Bu suala sonrakı mövzuda cavab verilir.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Təhsilin məqsədinə dair pedaqoji cərəyanların fikirlərindən hansı nəticələr çıxara bilərsiniz?

2. Təhsilin məqsədinə dair hansı pedaqoji cərəyanın fikrinə üstünlük verərdiniz? Sübut edin.

3. Təhsilin məqsədinə dair utopik sosialist pedaqogikasının və marksizm pedaqogikasının fikirləri arasında hansı oxşarlıq və fərq var?

4. Təhsilin məqsədi haqqında sovet pedaqoqlarının və marksizm pedaqoqlarının fikirlərində nə kimi oxşarlıqlar və fərqlər vardır?

5. Təhsilin məqsədi haqqında öyrəndikləriniz indi tələbə kimi və gələcəkdə müəllim kimi sizə nə verir?

## **XIX MÖVZU**

### **TƏHSİLİN STRATEJİ MƏQSƏDİ HAQQINDA MİLLİ PEDAQOGİKANIN İDEYALARI USTAD MÜƏLLİMƏ NƏ VƏD EDİR?**

#### **1. Təhsilin məqsədinə dair son təşəbbüslərdə fərq varmı? Varsa nədən ibarətdir?**

Təşəbbüslərdən biri Azərbaycan Təhsil Problemləri İnstitutunun direktoru, Rusiya Təhsil Akademiyasının akademiki Abdulla Mehrabov tərəfindən, digəri ADU-da pedaqogika kafedrasının müdiri, əməkdar elm xadimi Nurəddin Kazımov tərəfindən qaldırılmışdır. Biri “Rəqabətədavamlı insanın formalaşmasında təhsilin rolu”, digəri isə “Təhsilin nə üçün strateji məqsədi olmalıdır?” adlanır. İkisi də “Müasirlik və pedaqogikanın aktual problemləri” mövzusunda həsr olunmuş beynəlxalq elmi praktik konfransın materiallarında çap olunmuşdur (BDU-nun nəşri, Bakı, 2009). Birinci “materialların” 10-27-ci səhifələrini, digəri isə 46-49-cu səhifələrini əhatə edir. Birincinin sonunda 7 mənbədən istifadə olunduğu bildirilir. Təəssüf ki, yazıdakı konkret fikirlərin kimlərə məxsus olduğu və müəllifin onlara münasibəti sual altında qalır. Digər yazının sonunda isə mənbə göstərilmiş; deməli, oradakı fikirlərin yalnız müəllifə məxsus olduğu görünür. 7 səhifədən ibarət olan birinci məqalədə dünya miqyasında təhsil haqqında yazılmış bütün məsələlər təfsilatı ilə, tezis şəklində əhatə olunur, rəqabətə davamlılıq isə onların arasında it-bat olur. 3 səhifədən ibarət olan ikinci yazıda isə tezis şəklində yalnız və yalnız təhsilin strateji məqsədi məsələsi şərh edilir.

## **2. “Rəqabətədavamlı insanın formalaşmasında təhsilin rolu” adlı yazıya əlavə şərh**

Bu məqaləyə kitabda xüsusi yer ayrılması qətiyən təsadüfi deyil. Azərbaycan təhsilinin daha da inkişaf etdirilməsində son dərəcə maraqlı olan şəxslər kimi, onun qarşısında qoyulmalı qlobal, strateji məqsədin sorağında olan insanlar kimi məqalənin başlığı oxucunu özünə cəlb etmişdir. Lakin istəniləni – Azərbaycan Respublikasının müasir durumunda təhsilin nə üçün “rəqabətədavamlı” insanın formalaşmasına xidmət etməli olduğunun səbəbləri orada açılmayıb. Bunun əvəzində oxucu insan tərbiyəsinin təhsil qarşısında duran ən aktual problem olduğu, yalnız bədii və məntiqi təfəkkürün gücü ilə insanın özünü dərk etməsi, pedaqogikanın elm olması, müasir dünyada mədəniyyətin rolu, ətraf mühitin dərk olunmasında dilin rolu, təhsilin bilik və mədəni dəyərlərin ötürülməsi prosesi olması, təhsilə filan aspektlərdən yanaşılmasının məqsədəuyğunluğu barədə, təhsilin müxtəlif modellərindən, o cümlədən təhsilin müəssisə modelindən, təhsilin ənənəvi modelindən, təhsilin rəşionalizmə əsaslanan modelindən, təhsilin fenomenoloji modelindən, təhsilin qeyri-institusional modelindən və s. modellərdən, tədris materialının xətti, konsentrik, spiralvari, model sistemli düzülüşündən məlumat alır; təhsilin humanistləşdirilməsindən, humanitarlaşmasından, differensiallaşmasından, standartlaşmasından, fərdiləşmədən, fasiləsizlikdən, çoxvariantlılıqdan; dođmatik, problemlı, proqramlaşdırma, reproduktiv, modeltipli, yaradıcı təlim, emosional təlim və s.-dən xəbərdar olur.

Təhsil və təlimlə əlaqədar olan bir çox digər məsələlər də həmin yazıda ətraflı şərh olunur.

Oxucu istər-istəməz suallar verməli olur: bütöün bu məsələlərin məqalə başlığına nə dəxli var? Əgər hansısa əlaqəlilik vardırsa nə üçün həmin əlaqələrə toxunulmayıb? Materialın başlığı ilə məzmunu arasında daxili əlaqəni açmaq müəllifin imkanı xaricində olubsa, onun başlığını məzmununa uyğun

ifadə etmək olmazdımı? Düşünürük ki, olardı və oxucu da əlavə vaxt və zəhmət çəkməzdi.

Heç olmazsa oxucunu maraqlandıran yazının başlığına münasibət bildirmək faydasız olmaz.

Materialın başlığı iki cəhətdən təhsilin məqsədi kimi qəbul edilə bilməz. Düşünürük ki, əvvəla, Azərbaycan Respublikasının müasir durumunda rəqabətədavamlılıq bir nömrəli problem kimi xalqımızın və dövlətimizin qarşısında durmur. Azərbaycan Respublikasının ən köklü, ən təxirəsalınmaz, həm də daimi problemi dövlət müstəqilliyini, sərhədlərinin toxunulmazlığını qoruyub saxlamaqdır; insanlarda rəqabətədavamlılıq isə 3-cü, 5-ci dərəcəli məsələ ola bilər. İkincisi, respublikamızın indiki durumunda xalqımızı parçalamağa, qarşı-qarşıya qoymağa, bir-biri ilə rəqabət aparmağa yönələn təhsil məqsədi deyil, onları sıx birləşməyə, hamını eyni dərəcədə maraqlandıran təhsil məqsədi gerek deyilmi? İkincisi, Azərbaycan Respublikasına əsasən rəqabət aparan istehsalçılar, müəssisələr, tacirlər, alverçi insanlar, yalnız cibini güdənlər deyil, əsasən xalqı, dövləti düşünən fəal vətəndaşlar formalaşdırmaq lazım deyilmi?

Oxucu bizə xatırladır: bəs ikinci təşəbbüsün (məqalənin) mahiyyəti nədən ibarətdir?

### **3. Təhsilin arzu olunan strateji məqsədi hansı tələblərə cavab verməlidir?**

Belə tələblər çoxdur. Onlardan bəzilərini burada qeyd edək.

1-ci tələb. Arzu edilən tələb rəqabətədavamlılıq kimi deyil, elmi cəhətdən kifayət qədər əsaslandırılmış tələb olmalıdır.

2-ci tələb. Azərbaycanda təhsilin məqsədinə dair fikir hər hansı digər ölkədən götürülməməlidir. Deyilənlərə görə, rəqabətədavamlılıq bəzi ölkələrdə, məsələn, Qazaxıstanda tətbiq olunur. Azərbaycanın müasir durumu isə digər ölkələrin, o cümlədən Qazaxıstanın durumundan xeyli fərqlənir.

3-cü tələb. Azərbaycanda təhsilin məqsədi, xüsusən strateji məqsədi müəyyənləşdiriləndə onun daxili və xarici durumu nəzərə alınmalıdır.

4-cü tələb. Arzu olunan məqsəd ölkəmizdə bütün sosial qruplar tərəfindən məqbul sayılmalı, qəbul edilməli, təlim-tərbiyə işində nəzərə alınmalıdır; ondan imtina etmək üçün heç bir bəhanəyə yer qalmamalıdır.

5-ci tələb. Belə bir məqsəd Azərbaycan Respublikası Konstitusiyasının tələblərinə tam uyğun olmalı, onunla heç bir cəhətdən ziddiyyət təşkil etməməlidir.

6-cı tələb. Məqsəd maksimum dərəcədə aydın ifadə olunmalı, birmənalı başa düşülməli, çoxmənalığa yer qalmamalıdır.

7-ci tələb. Arzulanan məqsəd formalaşdırılan zaman nəzərə alınmalıdır ki, sərhədlərimiz və ərazi bütövlüyümüz qismən pozulmuş, bir milyon qaçqın və məcburi köçgünümüz var; bu problemlər öz həllini gözləyir; təhsilin və təhsil işçilərinin həmin problemlərin həllindən kənar qalmağa haqları yoxdur.

8-ci tələb. Təhsilin gözlənilən məqsədi qısa müddətli deyil, uzun müddətli olmalı və strateji səciyyə daşmalıdır: Azərbaycan Respublikası yaşadığıca, şimaldan, cənubdan, qərbdən təhlükələr tam sovuşanaqəd, onu daim müşaiyyət etməlidir.

9-cu tələb. Təhsilin strateji məqsədi elə ifadə edilməlidir ki, onu həyata keçirməyin necəliyi, yolları da aydın qeyd edilsin; çünki məqsəd aydınlığı ilə yanaşı, onu reallaşdırmalı yollar təhsil işçiləri üçün aydın olmasa gözəl məqsəd havadan asılı qala bilər.

10-cu tələb. Təhsilin arzu olunan məqsədi elə ifadə olunmalıdır ki, ölkədəki bütün tədris müəssisələrini, orada fənləri tədris edən bütün müəllimləri əhatə etsin və vahid ideya ətrafında bir yumruq kimi birləşdirsinsin, parçalanmağa imkan verməsin.

11-ci tələb. Təhsilin nəzərdə tutulan strateji məqsədi elə ifadə olunmalıdır ki, həmin məqsəd yolunda təlim-tərbiyə

alan gənc nəsildə formalaşmalı aparıcı mənəvi keyfiyyətlər hamı üçün tam aydın olsun.

12-ci tələb. Təhsilin strateji məqsədi elə ifadə olunsun ki, bu məqsəd yolunda milli və ümumbəşəri dəyərlərlə zənginləşən şəxslər öz mənəvi dəyərlərini, lazım gəldikdə, düşməne qarşı odlu silaha çevirməyə hazır olsunlar.

#### **4. Milli pedaqogika təhsilin strateji məqsədini nədə görür?**

Bu qədər araşdırmalardan sonra Milli pedaqogika müəllimin pedaqoji ustalığını daha da gücləndirmək üçün, nəhayət, təhsilin strateji məqsədini açıqlamışdır. Onun mahiyyəti belədir: **Milli və ümumbəşəri dəyərlərin gənc nəsil tərəfindən planlı və mütəşəkkil mənimsənilməsi yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan fəal Azərbaycan vətəndaşları yetişdirmək təhsilin strateji məqsədidir.**

Bu anlamda bir-biri ilə bağlı olan və bir-birini tamamlayan azı dörd suala birmənalı cavab verilir.

**1-ci sual:** təhsilin strateji məqsədinin bu məzmununda ifadəsindən və həyata keçirilməsindən gözlənen son nəticə nədən ibarətdir?

**Cavab:** bu anlamda strateji məqsədin həyata keçirilməsindən gözlənen nəticə **fəal Azərbaycan vətəndaşlarının yetişdirilməsidir.**

**2-ci sual:** fəal Azərbaycan vətəndaşları bu anlamda hansı xarakter xüsusiyyətlərinin sahibi olacaqlar?

**Cavab:** təhsilin strateji məqsədinə dair həmin anlama uyğun olaraq **fəal Azərbaycan vətəndaşlarının xarakterində: respublikamızın dövlət müstəqilliyini, sərhədlərimizin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyümüzü qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olmaq əzmi artacaq.**

**3-cü sual:** fəal Azərbaycan vətəndaşlarını səciyyələndirən həmin xarakter xüsusiyyətləri onlara necə, hansı yollarla aşılanmalıdır?

**Cavab:** milli və ümumbəşəri dəyərlərin, o cümlədən fənlərin gənc nəsil tərəfindən planlı və mütəşəkkil mənimsənilməsi yolu ilə aşılanır.

**Sonuncu sual:** bəs milli və ümumbəşəri dəyərlər deyəndə nələr nəzərdə tutulur?

**Cavab:** məktəblərdə fənlərin tədrisi zamanı, dərşdənkənar və məktəbdənkənar həyata keçirilən tədbirlər zamanı öyrənilən biliklər, bacarıq və vərdişlər, habelə mənəvi keyfiyyətlər nəzərdə tutulur. Bunları yığcamlıq xatirinə “Milli və ümumbəşəri dəyərlər” ifadəsi ilə əvəz etmək olur.

## **5.Pedaqoji ustalıq soraqında olan şəxs təhsilin strateji məqsədi barədə daha nələri bilməlidir?**

Təhsilin strateji məqsədi barədə deyilənlərə yaradıcı münasibət göstərmək lazımdır ki, oxucuda inam yaransın; yəqin etsin ki, təhsilin strateji məqsədinə dair ideya və onun təklif edilən məzmununda ifadəsi göydəndüşmə deyil, bir-birini tamamlayan iki ciddi amil onu zərurətə çevirmişdir. Bunun biri ümummilli liderimiz Heydər Əliyevin formalaşdırdığı Azərbaycançılıq ideologiyasıdır; digəri isə Azərbaycan Respublikasının keçmişi, bu günü və gələcəyi barədə bizim hər birimizin düşüncələrimizdir.

Heydər Əliyevin bütün tövsiyyələri, xüsusən Azərbaycançılığa aid onun iki fikri qətiyyəni unudulmamalıdır: “Mən həmişə fəxr etmişəm, indi də fəxr edirəm ki, mən azərbaycanlıyam”; “Hakimiyyəti ələ almaq çətindir, lakin onu qoruyub saxlamaq ondan da çətindir”.

Azərbaycan xalqının uzaq keçmişi də, yaxın keçmişi də, bu günü də, əziz tələbə, əziz müəllim sübut etməm ki, Azərbaycanda müstəqil dövlətin olmasını istəməyənlər, onun zəngin torpağına göz tikənlər az olmamışdır, indinin özündə də

az deyil, gələcəkdə də azalacağını ehtimal etmək sadəlövlük olardı.

Müəllimlərimiz bilməmiş deyil ki, yuxarıda qeyd etdiyimiz reallıqlardan hali olan respublika rəhbərliyi müvafiq tədbirlər görür. Düşünürük ki, təhsilin strateji məqsədinə dair burada əsaslandırmağa çalışdığımız ideya tələbə və müəllimlərimiz tərəfindən nəinki bəyəniləcək, hətta həyata keçiriləcək. Bu, Azərbaycan Respublikasında dövlətçiliyin möhkəmlənməsinə əlavə ciddi dayaq olar.

Unutmayaq: Azərbaycan Respublikasının çiçəklənməsində müəllimlərimiz, xüsusən ustad müəllimlərimiz daha çox iş görə bilərlər.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. “Rəqabətədavamlı insanın formalaşmasında təhsilin rolu” adlı məqalədə təhsilin məqsədinə dair hansı fikri öyrənə bildiniz?

2. “Rəqabətədavamlı insanın formalaşmasında təhsilin rolu” adlı başlıq hansı cəhətlərdən təhsilin məqsədi kimi qəbul edilə bilməz?

3. Təhsilin arzu olunan strateji məqsədi hansı tələblərə cavab verməlidir?

4. Milli pedaqogika təhsilin strateji məqsədini nədə görür?

5. Bu anlamda sizi razı salan və razı salmayan cəhətlər varsa onlar nələrdən ibarətdir?

6. Təhsilin strateji məqsədi haqqında öyrəndikləriniz müəllimin pedaqoji ustalığını hansı cəhətdən artırmalıdır?

## XX MÖVZU

### PEDAQOJİ USTALIQDA AĞILA ÖNƏM VERİLMƏSİ

#### 1. Ustad müəllimə görə ağıl məfhumu ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada necə başa düşülür?

Milli pedaqogikaya əsasən ağıl və ağıl tərbiyəsi haqqında danışmağın iki başlıca səbəbi vardır. Bunlardan biri dövrümüzün xüsusiyyətləri ilə, digəri isə mövcud pedaqoji ədəbiyyatla bağlıdır.

Müstəqil respublikamız bazar iqtisadiyyatına keçmişdir. İndi həyatımızın bütün sahələrində bir çox xoşagəlməz hallarla qarşılaşırıq. Siyasi, iqtisadi, sosial və mənəvi məsələlərin həllində ümumxalq mənafeələrin deyil, şəxsi mənafeələrin ön plana çəkilməsi kimi meyllərin güclənməsi özünü qabarıq şəkildə göstərməyə başlamışdır. Belə bir mühitdə ağıllı hərəkət etməyə, ağıllı durub-oturmağa, ağıl tərbiyəsini gücləndirməyə böyük ehtiyac yaranmışdır. Bəla həm də orasındadır ki, alverçi də, alverə rişxəndlə baxan da, xain də, satqın da, dostluğa xəyanət edən də, bəzi siyasi cərəyanların başında duranlar da özünü ağıllı hesab edir. Səbəbi? Başlıca səbəblərdən biri budur ki, “ağıl” və “ağıllılıq” məfhumlarının mahiyyəti hələ hamı üçün tam aydın deyildir. Odur ki, ağılın və ağıl tərbiyəsinin mahiyyətini ustad müəllim özü üçün aydınlaşdırmağa çalışır.

Mövcud ənənəvi pedaqoji ədəbiyyatla tanışlıqdan belə bir nəticə hasil olur ki, ağıl tərbiyəsi məsələsində qeyri-müəyyənlik hökm sürür. Bəzi pedaqoji mənbələrdə<sup>1</sup> həmin məsələyə heç toxunulmur. Bəzilərində isə ağıl tərbiyəsi məsələsi üzərində xüsusi dayanılır. Rusca pedaqoji lüğətdə yazılır: “Ağıl tər-

---

<sup>1</sup> Osnovi obşey pedaqogiki. Moskva, «Prosveşenie», 1967; Pedaqoqika. Moskva, «Prosveşenie», 1986; Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı. «Maarif», 1983.

biyəsi biliklərin, vərdişlərin və dünyagörüşü əsaslarının formalaşması, şagirdlərin inkişafı və əqli əmək mədəniyyətinin aşılmasıdır”. Başqa bir mənbədə isə ağıl tərbiyəsinə bir qədər fərqli tərif verilir: “Ağıl tərbiyəsi şəxsiyyətdə intellektual mədəniyyətin, idrak motivlərinin, təfəkkür fəaliyyəti bacarıqlarının, dialektik təfəkkürün, təlim əməyini səmərəli təşkil etmək bacarıqlarının formalaşdırılmasını nəzərdə tutur”.

Azərbaycanda ağıl tərbiyəsi məsələsinə toxunanlar vardır. Məsələn, “Pedaqogika” adlı kitablardan birində yazılır: “Əqli tərbiyə müəllim və ya tərbiyəçinin rəhbərliyi altında şagirdlərin əqli qüvvələrinin və təfəkkürünün məqsədyönlü inkişaf etdirilməsi və onlarda elmi dünyagörüşün formalaşdırılması prosesidir”. Yaxud, 1996-cı ildə çap edilmiş kitabda deyilir: “Zehni təhsil bilik, intellektual bacarıq və vərdişlər sisteminə yiyələnməyi, təfəkkürü və əqli keyfiyyətləri inkişaf etdirməyi, idrak motivlərini formalaşdırmağı nəzərdə tutur”.<sup>1</sup>

Həmin mənbələr müqayisəli nəzərdən keçirildikdə məlum olur ki, 1993-cü ildə Azərbaycanda çap olunmuş kitabın fikri 1960-cı ildə rus dilində çapdan çıxmış pedaqoji lüğətdəki fikrə, 1996-cı ildə çap edilmiş “Pedaqogika”dakı fikir isə 1988-ci ildə rusca çap olunmuş “Pedaqogika”dakı fikrə uyğundur.

Ağıl və ağıl tərbiyəsi məfhumlarının mahiyyətini açmaq əvəzinə, həmin kitabların birincisində təfəkkürdən, onun dialektik, məntiqi, mücərrəd, ümumi, nəzəri, texniki və s. kimi növlərindən; digərində isə elmdən, təlimdən, bilikdən, biliyin, bacarığın, vərdişin nə demək olduğundan uzun-uzadı danışılır.

Ustad müəllim aydın başa düşür ki, intellektual bacarıq və vərdişlərlə təfəkkürü və əqli keyfiyyətləri yanaşı qoymaq düzgün deyil. Çünki qədim yunan sözü olan intellekt elə ağıl, təfəkkür kimi başa düşülür.

Ağıl tərbiyəsi məfhumunu bütövlükdə təlim kateqoriyası və ya təhsil kateqoriyası ilə eyniləşdirməyə də haqq qazandıрмаq olmaz.

---

<sup>1</sup> Pedaqogika. Bakı, «Maarif», 1996, səh. 265

Ustad müəllim ağıl tərbiyəsini dünyagörüşündən, xüsusən də elmi dünyagörüşündən asılı etməyi, ona müncər etməyi də məqbul saya bilməz. Çünki, məsələn, dini dünyagörüşlü və ya idealist dünyagörüşlü adamları ağılsız hesab etmək tam ədalətsizlik olduğu kimi, özünü elmi dünyagörüşlü şəxs hesab edənlərin arasında hərəkətlərinə görə cəzalandırılanlara göz yummaq da haqsızlıq olardı.

Ağıl tərbiyəsi məfhumunun mahiyyətinə dair verilmiş təriflərin uğursuzluğu nədən irəli gələ bilər? Bizcə, başlıca səbəblərdən biri “ağıl” və “ağıl tərbiyəsi” məfhumlarının mahiyyətinin indiyədək aydın olmadığı ilə bağlıdır.

Məlumdur ki, eyni anlayışın başqa-başqa məfhumlarla (əqli tərbiyə, zehni təhsil, ağıl tərbiyəsi) ifadəsi elmdə yalnız dolaşlıqlığa, anlaşılmazlığa səbəb olur.

Bu məfhumlardan hansının işlədilməsi daha çox məqsədəuyğun hesab edilə bilər? Milli pedaqogikaya görə – “Ağıl tərbiyəsi!”, “Zehni təhsil” məfhumu isə işlədilməməlidir; çünki onun məntiqi əsası yoxdur. O nə təhsilin formaları məfhumuna (əyani təhsil, qiyabi təhsil və s.), nə də növlərinə (orta təhsil, ali təhsil və s.) uyğun gəlir. Bundan əlavə, “Zehni təhsil” həyatda yoxdur.

“Əqli” sözü nəyi nəzərdə tutur? Aydındır ki, “Ağıl” sözünü! Bəs belədirsə, nə üçün ənənənin qulu oluruq? “Əqli” sözünü “Ağıl” kimi, “əqli tərbiyəni”, “ağıl tərbiyəsi” kimi işlətmək daha düzgün olmazmı? Bizcə, olar! Və Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatında, habelə bədii ədəbiyyatda “Ağıl” sözü bolluca işlənir.

## 2. Ağılın həyatda və təlim-tərbiyədə əhəmiyyəti

*Ağılın əhəmiyyəti.* Mövcud ədəbiyyatda, o cümlədən ənənəvi pedaqoji ədəbiyyatda “ağıl” məfhumu geniş işlədilsə də, onun mahiyyəti elmi cəhətdən təhlil edilməmişdir və bu səbəbdən açılmamışdır.

Məsələyə aydınlıq gətirmək üçün keçmiş irsimizə müraciət

etmək, müdrük ata-babalarla məsləhətləşmək, ağıl haqqında, insan həyatı və fəaliyyətində onun yeri və əhəmiyyətinə dair müdriklərimizin fikirlərini də nəzərə almaq faydalı olardı. Xalqımızın adlı-sanlı adamları, elm və mədəniyyətimizin nümayəndələri, yazıçı və şairləri ağıl haqqında olduqca dəyərli, bu günümüz üçün çox əhəmiyyətli fikirlər söyləmişlər. Həmin fikirlər atalar sözləri, zərb məsəllər, bayatılar, tapmacalar, nağıllar, rəvayətlər, şeirlər, hekayələr və s. formasında ifadə olunmuşdur. Bizim borcumuz bu rəngarəng zəngin tarixi irsimizdən də istifadə edərək ağıl məfhumunun mahiyyətini açmaqdır. Məsələn, atalar sözlərindən bəzilərini burada xatırlatmaq yerinə düşərdi: **”Qüvvə hər şeyi, ağıl qüvvəni sındırır”, “Paltarı zənginləşdirməkdənsə, ağılı zənginləşdirmək yaxşıdır”, “Ağıl yaşda deyil, başdadır”, “Baba malından nə fayda, başda ağıl olmasa”, “Allahın adama qəzəbi tutanda əvvəlcə onun ağılı alır”.**

Peyğəmbər kəlamıdır, deyir ki, ”insanın böyüklüyü, ululuğu ağıllı olmasındadır”. Qocaman şerq dünyasının əzəmətli abidəsi kimi məşhur olan “Kəlilə və Dimnə” ağılı “Qələbələr aynası, zəfərlər güzgüsü, dünyanın bəzəyi” hesab edir.

**Sual olunur:** keçmişin fikir dühaları nə üçün ağıla bu qədər müstəsna əhəmiyyət vermişlər? Bu cür suallara keçmiş fikir dünyasından da cavab tapmaq mümkündür. İnsanların davranışlarını, həyat təzlərini, aqibətlərini uzun müddət diqqətlə müşahidə edən ata-babalarımız bu cür ümumiləşdirmələrə gəlib çıxmışlar: **“Ağıllı kamal axtarar, cahil-mal”, “Dəlinin ürəyi dilində, ağıllının dili ürəyindədir”, “Ağıl ən böyük sərvətdir”** və s.

Ağlın və ağılsızlığın aqibətindən söz açan böyük Firdovsi onları poetik şəkildə çox dəqiq səciyyələndirmişdir:

*“Səadət ağılda, nicat ondadır,*

*Ağılsız olan şəxs zindandadır”.*

Bədrəddin Qadirin fikrincə, ağılı, kamalı olan şəxs insandır:

*“Bəni-adəmədə əgər olsa kamal, insandır.*

*Yoxsa bir surəti insan, sifəti heyvandır”.*<sup>1</sup>

Ağıla yüksək qiymət verən A.Bakıxanov bu qiymətin səbəblərini də açıqlamışdır: “Ağıldan və əməldən üstün var-dövlət yoxdur, çünki onlar həmişə sənindir və onları heç kəs səndən ala bilməz”.<sup>2</sup>

Xaqani Şirvaniyə görə, ağıl insan nəfsinə, insan tamahına üstün gəlmək vasitəsidir: o, öz fikrini arzu formasında ifadə etmişdir:

*Könül, gəl sən, ağılın pənahında ol,*

*Ki, ağıl tamahın boynunu vurar.*

Göründüyü kimi, məlumatlı, bilikli olmaqda, fikrinə, dilinə hakim kəsilməkdə, ən dəyərli sərvətə sahib olmaqda, çətinliklərə üstün gəlməkdə, səadət və xoşbəxtlik yoluna çıxmaqda, əsl insanlıq zirvəsinə ucalmaqda, adamı alçaldan əxlaqi keyfiyyətlərdən xilas olmaqda ağılın böyük rol oynadığı əcdadlarımız tərəfindən dönə-dönə qeyd edilmişdir.

Ustad müəllim maraqlanır: bəs insanların həyatında önəmli mövqe tutan ağıl nə olan şeydir? Ağılı səciyyələndirən hansı əlamətlər vardır?

### 3. Ağıl səciyyələndirən başlıca əlamətlər

Ağılın əhəmiyyətinə dair yuxarıda söylənmiş fikirlərə və müasir həyatın reallıqlarına əsaslanaraq demək olar ki, ağıl əmək fəaliyyətində, öz işinin, əməlinin sonunu aydın təsəvvür etməkdə, öz nöqsanlarını görə bilməkdə, nitq və fikrinə hakim kəsilməkdə, məntiqli danışmaqda, dostluqda, düşməne münasibətdə və s. sahələrdə qabarıq şəkildə özünü göstərir.

Adamın ağıllılıq dərəcəsi ilk əvvəl onun gördüyü işdə, işin keyfiyyətində və nəticəsində təzahür edir. ***Hər hansı işi görməzdən əvvəl onun nə ilə nəticələnəcəyini aydın təsəvvür etmək bacarığı adamın ağıllı olduğuna dəlalət edir.*** Ağılın bu cəhətini

---

<sup>1</sup> Müdrik sözlər. Bakı, «Yazıçı», 1979, səh.103

<sup>2</sup> A.Bakıxanov. Nəsihətlər, Bakı, «Yazıçı», 1982, səh.12

nəzərə alan Əssar Təbrizi yazırdı:

*“Hər ağıllı yaxşı görsə öz işinin sönunu,  
Düşmənlərin hiylələri yaxalamaz bil onu”.<sup>1</sup>*

Ağlın bu cəhətinə dərinədən bələdliyin nəticəsidir ki, “Qabusnamə”də qısa, lakin çox aydın şəkildə yazılır: “Əvvəlcədən düşünə bilmək bacarığa bərabərdir”.<sup>2</sup>

Atalar sözlərində də ağlın həmin xüsusiyyəti diqqətdən yayınmamışdır. Atalar sözlərinin birində deyilir: “Bacarıq ağlın nişanəsidir”.

Milli pedaqogikadan çıxış edən ustad müəllim nəticə çıxarır ki, *adamın özünə münasibətində, özündə nöqsanların olub-olmadığını müəyyənləşdirə bilməsində, öz sözlərinə və hərəkətinə qiymət verməyi bacarmasında ağlın dərəcəsinə görmək mümkündür. Məsəldir, deyərlər: “Mərd özündən görər, namərd özgədən”.*

A. Bakıxanov ağlın bu əlamətini çox aydın və qabarıq şəkildə ifadə etmişdir: “O adam ağıllı hesab olunur ki, öz nöqsanını başqalarından çox görsün”.

Şeir dünyasının günəşi olan Nizami öz eybini görə bilməyi geniş təbliğ etmişdir:

*“Özğəsinin eybinə gözlərini açma sən,  
Öz-özünü görəndə öz eybindən qaçma sən”.<sup>3</sup>*

Ağıl əlamətləri danışdıqda, dildə daha çox özünü göstərdiyindən müdriklər sonrakı nəsilləri dönə-dönə xəbərdar etmişlər: istəmişlər ki, adamlar bir-biri ilə ünsiyyətdə olan zaman işlətdikləri söz və ifadələrdə ehtiyatlı olsunlar. Qədim yazılı abidələrdən birində oxuyuruq: “İnsan hər şeydən çox dilindən bəlaya düşür”.

Bunu nəzərə alan həmin mənbə deyir: “Ağıllı adamların həyatında ən layiqli cəhət danışmamaqdır”.<sup>4</sup>

Nizami öz fikrinin təsir gücünü artırmaq üçün danışmaq tər-

<sup>1</sup> Əssar Təbrizi. Mehr və müştəri. Bakı, «Yazıçı», 1988, səh. 64

<sup>2</sup> Qabusnamə. Bakı «Azər nəşr», 1989, səh. 50

<sup>3</sup> Nizami Gəncəvi. «Sirlər xəzinəsi». Bakı, «Yazıçı», 1981, səh 19

<sup>4</sup> Yəne orada, səh. 18

zində ağıllı və axmaq adamın fərfini belə vermişdir:

*“Ağıllı bir işdir yumşaq danışmaq.*

*Kobudluq axmağa yaraşar ancaq”.*<sup>1</sup>

Müdrıklarımız nitqin başqa cəhətlərindən, məsələn, söylənən fikrin əlaqəli olub-olmamasından, sözün yerinə düşübdüşməməsindən aqlın nə vəziyyətdə olduğuna xususi diqqət yetirmiş və öz münasibətlərini bildirmişlər. Məsələn, Sədi vaxtilə yazırdı:

*“Dəlildə, sübutda olur güc, qüvvət.*

*Qanun olan yerdə iş görməz hiddət”.*<sup>2</sup>

Bu günün özündə məntiqsiz, dəlilsiz, yersiz danışan adamların az olmadığına və belələrinin xalq arasında nadan adlandırıldığına şahidiyik.

Uzaq keçmişdən üzü bəri müdrıkların ağılla əlaqədar qiymətləndirdikləri əlamətlərdən biri də dostluqla bağlıdır. Onların gəldiyi qənaət budur ki, ağıllı adamlar üçün əsl dost dünyada ən böyük nemətdir. Nadanlar isə dostluqda müəyyən maraq güdürlər. “Kəlilə və Dimnə” kimi tarixi abidəni insanlığa bəxş edənlər deyiblər: **“Ağıllı adamlar yanında dostluqdan qiymətli heç bir şey yoxdur”.**<sup>3</sup>

Ulularımız kimi, biz də bu gün görürük ki, küçələrdə veyil-veyil gəzənlərin, zəhmətdən qaçanların əksəriyyəti peşə, sənət sahibi olmayanlardır. Belələrinin öz ailəsində və xalq arasında heç bir hörməti olmur. **Ağıllı adamlar isə, adətən, bir peşə, bir sənət sahibi olur, hətta öz peşəsinin zirvəsinə ucalır, peşəsinin kamil ustasına çevrilir.** Nizaminin aşağıdakı kəlamı yada düşür:

*“Səadət kamalla yetişir başa,*

*Xalqa hörmət elə, ədəblə yaşa”.*<sup>4</sup>

“Qabusnamə”də sənət öyrənməyin ağılla əlaqəsi məsləhət formasında, qismən də göstəriş formasında belə ifadə olun-

---

<sup>1</sup> Nizami Gəncəvi. «İsgəndərnamə». Bakı, «Yazıçı», 1982, səh. 522

<sup>2</sup> Sədi. «Bustan», Bakı «Azər nəşr», 1964, səh. 100

<sup>3</sup> «Kəlilə və Dimnə», Bakı, ADU-nun nəşriyyatı, 1961, səh. 133

<sup>4</sup> Nizami Gəncəvi. «Leyli və Məcnun». Bakı. 1982, səh 64.

muşdur: “*Əgər ağıln varsa sənət öyrən*”. Sənət halallığa aparın, el-oba arasında üzü ağardan yoldur.

Adamın ağıllılığı və ya nadanlığı onun səbirli, yaxud səbirsiz olduğunda da üzə çıxır. Tələsik nəticə çıxarmayan, səbirli olan şəxs, adətən, peşimançılıqdan uzaq olur. Dözümsüz olan, özünü ələ almağı bacarmayan, ölçülüb- biçilməmiş söz deyən və ya iş görən şəxslər isə sonradan peşimançılığın acısını dönə-dönə dadmalı olurlar.

Mir Mövsün Nəvvaba görə ağıl əlaməti olan “*Səbir qurtuluşun açarıdır*”.<sup>1</sup>

Quranda yazılmışdır: “*Səbir edənləri sevər Allah*”.

Ağıllı adam kamalı tək cə dostlarından deyil, rəqiblərindən öyrənir, var-dövlətə uymur.

Ağıl probleminə çətin məsələlərdən biri elm və ağıl arasındakı münasibət məsələsidir. Bəzi pedaqoqların fikrincə ağılın başlıca göstəricisi elmi olmaqdır.

Bir çox həyat faktları göstərir ki, ağıl elmə müncər etmək, yaxud ondan asılı etmək cəhdi heç də həmişə özünü doğrultmur. Əvvəla, elmsiz adamlar arasında yüksək ağıl sahibləri az deyil. İkincisi, hər elm adamını da ağıllı hesab etmək düzgün olmaz. Çünki elmi adamlar arasında insanlığa qarşı, öz xalqına qarşı çıxanlar az olmamışdır. Bu cür hallara görə elmi ağılın başlıca göstəricisi kimi qəbul etmək düzgün deyil.

Ağılı biliklə əlaqələndirənlərin mövqeyi daha düzgün hesab edilə bilər. Çünki bilik məfhumu elm məfhumundan genişdir. Bu məfhumda həm elmi biliklər, həm də məişətdən, təcürübədən, adi müşahidələrdən irəli gələn və heç bir şübhə doğurmayan biliklər aiddir. Atalar sözləri, zərb məsəllər, tapmacalar kimi şüurlara hakim kəsilən biliklər də sonunculara aiddir. Bu mənada, məsələn, atalar sözlərindən birində deyilən “*Bilik ağıln aynasıdır*” və ya “Cami-cəm” əsərində Əvhədinin yazdığı “*Baş biliksiz olar bədgüman*” kimi fikirlərə haqq qazandırmaq olar. “*Cahil dirilərin ölüsüdür*” deyən ata-

<sup>1</sup> Mir Mövsün Nəvvab, «Nəsihətnamə», Bakı, «Yazıçı», 1987, səh. 52

babalarımız, yaxud **“Bilik insanları ucaldar aya, nadanlıq korlar tək salar quyuya”** deyən Əvhədi yanılmamışdır.

Şərh olunan fikirlərdən belə nəticə çıxır ki, **geniş mənada başa düşülən biliklilik ağıln təzahür əlamətləindən birinə çevrilə bilir.** Göründüyü kimi, ağıl məfhumunu səciyyələndirən əlamətlər bunlardır: öz peşəsinin zirvəsinə ucalmağa çalışmaq, görəcəyi işin, deyəcəyi sözün nə ilə nəticələncəyini qabaqcadan düşünmək, öz nöqsanını görmək, etiraf edib düzəltməyə səy göstərmək, yumşaq və məntiqli danışmaq, daim təmkinli, səbirli olmaq, bilikli olmaq.

Xarakterində bu cür ağıl əlamətlərinin cəmləndiyi şəxs əmin-amanlığını təmin edərək xalqına faydalı olur. Ağıln belə əlamətlərini adamlarda görmək, müşahidə etmək mümkündür.

Ağıln gözlə görünməsi çətin olan əlamətləri də mövcuddur. Biz ağıln psixoloji əsasını təşkil edən müqayisəni, təhlil və tərkibi, ümumiləşdirməni, qruplaşdırma və sistemə salmanı və s. kimi təfəkkür əməliyyatlarını nəzərdə tuturuq. Nəzərə alınmalıdır ki, ağıln sezilən əlamətləri insanda həmin təfəkkür əməliyyatlarından süzülüb formalaşır. Məsələn, kimsə görür ki, iş adamları, peşəkarlar yaxşı dolanır, hörmətli olurlar. O da çalışır ki, peşə sahibi olsun, ailəsinə və xalqına gərəkli adam kimi yaşayıb yaratsın. Həyat faktlarını görənləri təhlil edən, müqayisələr aparan, ümumiləşdirən şəxs belə qənaətə gələ bilər.

Yuxarıda səciyyələndirilən faktları nəzərə alaraq Milli pedaqogikada ağıl məfhumu belə başa düşülür: *müvafiq təfəkkür əməliyyatları əsasında ailə və xalq naminə bir peşənin əsl ustası olmağa çalışmaq, görəcəyi işin və söyləyəcəyi fikrin nə ilə nəticələncəyini əvvəlcədən ölçüb-biçmək, yol verdiyi nöqsanı etiraf edib aradan qaldırmaq, səbirli olmaq, biliyə daim can atmaq kimi xüsusiyyətlərin vəhdəti ağıldır.*

Bu anlamdan bir sıra nəticələr çıxır. Biri budur ki, ağıl və şüür anlayışlarını eyniləşdirmək olmaz. Balacadan tutmuş böyüyə qədər hamıda şüür var. Lakin yuxarıdakı şərhədən ay-

dın oluşu kimi, heç də hamını ağıllı hesab etmək mümkün deyil. Bu və ya digər şəxsin nə dərəcədə ağıllı olduğunu yuxarıdakı göstəricilər əsasında müəyyənləşdirmək mümkündür.

Digər nəticə budur ki, ağıllı adam şöhrətpərəstlikdən, vəzifəpərəstlikdən uzaq olur: bilir ki, vəzifə müvəqqətidir.

Üçüncü nəticə belədir: ağıllı adam dostcanlı olur, dostluqda naxələfliyə nifrət edir.

Nəhayət, ağıllı adamlar ağsaqqal hesab olunur: qohum-qardaş, dost-aşna, yaxın-uzaq məhz ağıllı adamlarla məsləhətləşir, belələrindən məsləhət alır.

Məntiqli düşünmək vurğunu olan ustad müəllim bu məqamda soruşa bilir: ağıl məfhumunun mahiyyətindən çıxış edərək ağıl tərbiyəsinin məzmununu, vəzifələri və yollarını dəqiqləşdirmək mümkündürmü? Mümkündür!

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Ağıl məfhumu ənənəvi pedaqogikada necə başa düşülür,
2. Ağıl məfhumu Milli pedaqogikada necə təqdim edilir?
3. Onların arasında nə kimi fərq var? Onlardan hansına üstünlük verirsiniz və nə üçün?
4. Ağılın həyatda və təhsildə əhəmiyyəti nədədir?
5. Ağılı səciyyələndirən başlıca əlamətlər hansılardır?

## XXI MÖVZU

### PEDAQOJİ USTALIQDA AĞIL TƏRBIYƏSİNƏ ÖNƏM VERİLMƏSİ

#### 1. Ağıl tərbiyəsinin məzmununa nələr daxildir?

Ağıllı adam öz sənəti, öz peşəsi ilə sayılıb-seçilir. Ağıllı adamlardan biri kimi, xalqımızın qiymətləndirdiyi, məsələn, Üzeyir Hacıbəyov, hər şeydən əvvəl, bəstəkar kimi şöhrətlənmişdir.

Veyil-veyil gəzən, sənət, peşə sahibi olmayan, vaxtını eys-işrətdə keçirən şəxslər arasında ağıllı adam kimi ad çıxaranlar tarixdə olmamış və indi də yoxdur.

Ağıl tərbiyəsində mühüm əhəmiyyət kəsb edən xüsusiyyətlərdən biri də atılacaq addımın, deyiləcək sözün nə ilə nəticələncəyini əvvəlcədən görə bilməklə bağlıdır. Hər birimizin gündəlik həyatı ailə ilə, iş şəraiti ilə, ictimai yerlərlə, müxtəlif adamlarla əlaqədar olur. Hansısa işi icra edirik, kimlərləsə təmasda oluruq. Bu zaman lazımınca düşünüləmiş davranışımız, yaxud götür-qoy edilməmiş dediyimiz söz və ya fikir çox halda arzuolunmaz nəticə verə bilər, peşmançılıq yaradır. Belə hallarda ağılın hələ kamil olmadığı özünü göstərir. **Söylənəcək fikrin, görülmək işin sonu barədə düşünüb danışanda, yalnız bundan sonra işə və ya sözə başlayanda adam uğur qazana bilir.** Bu cür hallarda ağılın formalaşdığı şübhə doğurmur. Atalar gözəl deyib: «**Ho-ho var adamı dağa qaldırır, ho-ho var, dağdan endirir**». Atalarımız sözün deyiliş tərzindən asılı olaraq onun təsir gücünün başqa-başqa olduğuna xüsusi diqqət yetirmişdir.

Müxtəlif səbəblər üzündən adam müəyyən səhvə yol verir. Buraxılan səhvə münasibət adamlarda müxtəlif ola bilər. Bəziləri açıq-aşkar qəbahət hərəkətə yol versələr də, cəsarətləri çatıb onu etiraf etmirlər; bəziləri etiraf etməkdən bəhanələrlə boyun qaçırmağa çalışırlar. Elələri də tapılır ki, öz günahını

başqalarının boynuna atmağa çalışır. Belə hallar ağıln naqisliyindən xəbər verir.

Ağıllı adam hərəkətində və ya sözündə nöqsanı hiss edən kimi ya başqalarının şahidliyi ilə, ya da özü öz qarşısında həmin nöqsanı etiraf edir və çalışır ki, gələcəkdə o cür nöqsan təkrar olunmasın; öz nöqsanını görməmək və ya görməyə meyilli olmamaq halları ağıl tərbiyəsində nöqsan kimi qeyd edilir. Yol verdiyi nöqsanı qəbul edib aradan qaldırmağa çalışmağın cəmiyyətdə rəğbətlə qarşılandığı ağıl tərbiyəsində xüsusi nəzərə çarpdırılır. **Nöqsanı görüb etiraf etmək və onu aradan qaldırmaq bacarığı nəinki ağıl əlamətidir, hətta igidliyə bərabər xüsusiyyətdir.**

Ata-babalarımız ağıllıq əlaməti kimi **səbirli, təmkinli olmağı** vacib hesab etdiklərindən, səbirliliyin gənclərə aşılması ağıl tərbiyəsində önəmli yer tutmalıdır. Həyatda dönə-dönə isbat olunmuşdur ki, dedi-qodular, söz-söhbətlər əsasında tələsik nəticə çıxarıb tədbir görən adamlar çox vaxt səhvə yol verir, pis vəziyyətdə qalırlar. Səbirli olanlar isə, əksinə, nəticə çıxarıb tədbir görməkdə qətiyyətlə tələsmir, bir müddət keçir, məsələni hərtərəfli öyrənir, qəti yəqinlik hasil olandan sonra iş görürlər, ağıllı olduqlarını isbat edirlər.

**Daim öyrənməyə, bilik əldə etməyə meyl ağıllı adamın bəzəyi** olduğundan, ağıl tərbiyəsində biliyə can atmaq, bilikli olmağa səy göstərmək diqqət mərkəzində durur. Bilikli adamın inamlı, güclü olduğu, biliksiz adamın isə avam qaldığı, zəif olduğu uşaqların nəzərinə çatdırılır. Böyük Nizami vaxtilə xəbərdarlıq edirdi:

*“Ancaq öyrənməyi ar bilən insan*

*Məhrumdur dünyada bilik almaqdan”*.<sup>1</sup>

Təhlil, müqayisə, ümumiləşdirmə və s. təfəkkür əməliyyatları barədə imkan düşdükcə şagirdlərə müvafiq məlumatların verilməsi və həmin əməliyyatlar üzrə bacarıqların onlara aşılması da ağıl tərbiyəsinin məzmununa daxil edilməlidir.

<sup>1</sup> *Nizami Gəncəvi*. «Yeddi gözəl». Bakı, «Yazıçı», 1983, səh.53

Nəzərə alınmalıdır ki, peşəsini kamil bilən, hərəkətlərinin sonunu ətraflı düşünən, sözünü lazımınca ölçüb-biçən, nöqsanını etiraf edib aradan qaldıran, səbirli olan, biliyə can atan adam nəinki ailəsi üçün, habelə öz xalqı üçün faydalı olur, sayılır, seçilir. Bu xüsusiyyətlər birinci növbədə ustad müəllimin fəaliyyətində qabarıq şəkildə müşahidə olunur.

## 2. Ağıl tərbiyəsi qarşısında hansı vəzifələr durur?

Ağıl tərbiyəsinin vəzifələri ağıl məfhumunun mahiyyətindən irəli gəlir. Ağıl tərbiyəsi qarşısında qoyulan vəzifələrdən biri sənətlə, peşə ilə əlaqədardır. Tərbiyə zamanı hər bir uşaq, yeniyetmə və ya gənc şəxsi həyatda, ümumxalq işində hər bir sənətin əhəmiyyətini aydın təsəvvür etməli və bir peşənin sahibi olmalıdır; bilməlidir ki, peşənin pisi yoxdur, pis hansısa peşədə yarıtmaz işləyən şəxsdir; cəmiyyət üçün bütün peşələr faydalıdır.

Ağıl tərbiyəsi baxımından yaşlı *adamların vəzifələrindən biri peşə, sənət sahəsində gənc nəsli təkmilləşdirməkdən ibarətdir*. Çünki sənətkar var, sənətkar var! Hər sənətkar hörmətli olmur. *Sənətinin mahir ustası olanlar ağıl zirvəsinə ucala bilirlər*. Ölməz Nizaminin aşağıdakı kəlamı burada yada düşür:

*“Kamil bir palançı olsa da insan,  
Yaxşıdır yarımçıq papaqçılıqdan”<sup>1</sup>*

*Ağıl tərbiyəsinin vəzifələrindən biri də atacaqları addımların və deyəcəkləri sözlərin nə ilə nəticələnəcəyini qabaqcadan düşünə bilmək bacarığının gənc nəsli aşılmasından ibarətdir*. Tərbiyə olunanların nəzərinə çatdırmaq gərəkdir ki, bir işi görməzdən, bir sözü deməzdən əvvəl fikirləşsin, görsün nəticəsi özü üçün, ailəsi üçün, cəmiyyət üçün faydalı olar, yoxsa zərərli? Zərərli olarsa, həmin işdən və ya sözdən vaz keçsin; faydalı olarsa işə başlasın, yaxud sözünü desin. Atalar əbəs yerə deməmişlər: **“Yüz ölç, bir biç!”**. Bu yüz ölç, bir biç hər

---

<sup>1</sup> *Nizami Gəncəvi*. «Sirlər xəzinəsi». Bakı, «Yazıçı», 1982, səh.65.

bir uşaq, hər bir yeniyetmə və gənc yadında möhkəm saxlamalı və həyatı boyu ona əməl etməlidir.

Təcrübə göstərir ki, nöqsana yol verməyən adam az olur. Müdriklərimizi maraqlandıran yalnız bu deyil, həm də nöqsanlara adamların münasibətidir. Çoxlarımız nöqsanlarımızı ya görmək istəmir, ya görüb etiraf etmir, ya da etiraf edib islah etmir. Bu səbəbdən də ata-babalarımız nöqsanları ləğv etməyi vacib bilmişdir; indinin özündə də vacib hesab edilir. ***İşdə, adi həyatda adamların yol verdikləri nöqsanların etiraf olunmasına və aradan qaldırılmasına yönələn səylər ağıl tərbiyəsinin vəzifələrinə aid edilməlidir.***

Ağıl tərbiyəsi qarşısında qoyulan vəzifələrdən biri də səbrlə əlaqədardır. Gənc nəslə səbirli, təmkinli olmağa alışdırmaq, onu ağıl zirvəsinə istiqamətləndirmək deməkdir. Adamlarla rəftarda tez özündən çıxmaq, səsini ucaltmaq, kobudluq halına yol vermək, dözümsüzlük göstərmək, danışanın sözünü kəsmək kimi qəbahət sayılan xüsusiyyətlər adamı hörmətdən salır. Bu cür halların xalq arasında pis qarşılandığını hər bir uşaq, yeniyetmə və gənc bilməlidir; bilməlidir ki, xalq səbirli adamları sevir; həyatda səbrlə uğur qazanmaq olur. Təsadüfi deməmişlər ki, “Səbir ilə halva bişər ey qora səndən, bəsləsən atlas olar tut yarpağından”.

***Daim biliyə can atmağın, geniş biliyə malik olmağın həyatda və fəaliyyətdə əhəmiyyətini gənc nəsllə başa salmaq, biliyə, elmə onda dərin maraq oymaq ağıl tərbiyəsinin vəzifələrindəndir.***

Təlim-tərbiyə və təhsil zamanı bizim uşaqlar, yeniyetmə və gənclər anlamalıdır ki, düzgün mühakimə yürütmək, əlaqəli, məntiqli danışmaq təfəkkür əməliyyatlarını tanımaqdan və onlardan yerli-yerində istifadə etməkdən çox asılıdır. ***Təhlil, müqayisə, ümumiləşdirmə və s. təfəkkür əməliyyatlarının gənc nəsildə formalaşdırılması da ağıl tərbiyəsinin vəzifələrinə aiddir.***

Hələ görün nə qədər bundan əvvəl ölməz Nizamimiz ağıl tərbiyəsi ilə məşğul olmağın zəruriliyini necə ustalıqla ifadə

etmişdir:

“Şahanə tərbiyə, hünər, nəzakət,  
Ağıla nur verir, ürəyə qüvvət”.<sup>1</sup>

Oxucu təbii olaraq soruşa bilər:

Ağıl tərbiyəsinin vəzifələrini necə həyata keçirmək olar?

### 3. Ağıl tərbiyəsinin vəzifələri necə reallaşdırılır?

Ağıl tərbiyəsi qarşısında qoyulmuş vəzifələrin öhdəsindən müvəffəqiyyətlə gəlmək üçün istifadə edilən yollar çoxdur. Onlardan bəzilərini göstərək: sənətinin kamil ustası olan tarixi adamların nümunəsindən istifadə; imkan daxilində belə şəxslərlə görüşlərin təşkili; işin icrasından əvvəl onun nə ilə nəticələnəcəyini görməyə və görməməyə aid həyatdan götürülmüş faktlar haqqında söhbət; düşünülmüş və düşünülməmiş deyilən sözlərin sonuna aid müsahibə; səbrlə və səbirsiz görülməmiş işlərin aqibəti barədə müsahibə; biliyin və bilik almağın əhəmiyyəti haqqında müzakirə; təfəkkür əməliyyatlarına uyğun gələn və uyğun gəlməyən mühakimələrin təhlili.

**Öz sənətinin əsil ustası olan tarixi şəxslərin nümunəsi.** Ağıl tərbiyəsi qarşısındakı vəzifələrin öhdəsindən ləyaqətlə gəlmək üçün ağıllı adamların nümunəsindən istifadə edilir. Belə hallarda gənc nəsil yəqin edə bilər ki, xalq kimləri hansı keyfiyyətlərinə görə ağıllı hesab edir, onlara ehtiram göstərir, heç vaxt unutmur. Nizami Gəncəvi, Nəsirəddin Tusi, Əcəmi, Üzeyir Hacıbəyov, Səməd Vurğun kimi şəxslərin nümunəsində ağıllılıq əlamətlərini, yeniyetmə və gənclərin qarşısında açıb göstərmək mümkündür. Bu cür nümunələr əsasında gənc nəsil inanır ki, ağıllı adamlar birinci növbədə öz peşələrinin vurğunu olmuş, seçdikləri peşənin əsil ustasına çevrilmiş və buna görə də Azərbaycan xalqına başucalığı gətirə bilmişlər. Və məhz buna görə də belə adamlar dünyasını dəyişsələr də, öz xalqının xatirində əbədi yaşayırlar.

---

<sup>1</sup> Nizami Gəncəvi, «İsgəndərnamə», Bakı, «Yazıçı», 1982, səh. 66

**Ağıllı hesab edilən şəxslərlə görüşlər.** Ağıllı adamlarımız indinin özündə də çoxdur. Öz peşəsinin kamil ustası olan adamlarımız hər kənddə, hər qəsəbədə və şəhərdə kifayət qədərdir. Səciyyələndirdiyimiz ağıl keyfiyyətlərinə malik olan bu cür adamlarla şagirdlərin görüşünü təşkil etmək çox faydalıdır. Görüş zamanı şagirdlər konkret şəxslərin nümunələrindən yəqin edə bilir ki, təsərrüfatın, elmin, mədəniyyətin, təhsilin, səhiyyənin və digər sahələrin sayılıb seçilən adamları az deyil. Onlar təkcə öz ailələrinə deyil, kəndə, şəhərə, bütövlükdə vətənə maksimum dərəcədə fayda verməyə çalışırlar; bu keyfiyyətlərinə görə də xalq belələrini sevir.

**İşə başlamazdan əvvəl nəticəni görə bilmək haqqında müsa-hibə.** Ağıl tərbiyəsində diqqət yetirilən cəhətlərdən biri də hər hansı işin nəticəsini qabaqcadan görə bilmək bacarığının gənc nəsilə formalaşdırılmasıdır. Şagird bilməlidir ki, görü-ləcək işin müddətindən və miqyasından asılı olmayaraq nə ilə nəticələncəyini özü üçün aydınlaşdırıranlar da, aydınlaşdır-mayanlar da olur. Birinci hal ağıllılıq, ikinci hal isə nadanlıq əlaməti kimi özünü göstərir; birinci hal uğurla, ikinci hal isə uğursuzluqla nəticələnmə bilir. Həmin hallara aid şagirdlərin və yaşlıların həyatı və fəaliyyətindən konkret faktlar gətir-mək olur. Məsələn, 1988-ci ilin qışında Ermənistandan zorla qovulan azərbaycanlıların Dağlıq Qarabağda məskunlaşdı-rılmasına o dövrdəki respublika rəhbərliyi icazə vermədi; ver-səydi, Dağlıq Qarabağ problemi tez həll olunardı.

Ətraflı təhlil olunan bu cür faktlardan şagirdlər belə bir qənaətə gəlirlər ki, hər hansı işi görməzdən əvvəl onun nə ilə bitəcəyini adam özü üçün aydın təsəvvür etməyə çalışmalıdır.

**Düşünərək və düşünmədən deyilən sözlərin nəticələrinə aid müsahibə.** Ağıl tərbiyəsi ilə məşğul olan şəxs şagirdlərə başa salır ki, adamlar arasında baş verən narazılıqların, çəkişmələ-rin, incikliyin çoxu danışıqda, nitq ünsiyyətində yol verilən nöqsanlardan irəli gəlir. Rişxənd, istehza, ələ salmaq, şit zara-fat, mənasını başa düşmədən işlədilən sözlər adama daha çox toxunur. Şagirdlər üçün o da aydın olmalıdır ki, sözün deyiliş

tərzi də inciklik yarada bilir. Amiranə xarakterli, göstəriş səciyyəli, təkəbbürlü, yekəxana deyilən sözlər adamları bir-birindən uzaqlaşdırır. Nitq ünsiyyətindən alınan bu cür faktların təhlili əsasında şagirdlər yəqin edirlər ki, həmin faktlar ağıl nişanəsi deyil, nadanlıq nişanəsidir. Tərbiyəçi bu məqsədlə müvafiq atalar sözlərindən, zərb məsəllərdən də istifadə edə bilər: **“Qılınc yarası sağalar, söz yarası sağalmaz”**.

**Səbirlə və səbirsiz görülən işlərin aqibəti barədə müsahibə.** Bu istiqamətdə ayrı-ayrı faktlar ətrafında şagirdlərlə müsahibələr aparılır. Şagirdlər həmin faktlardan belə bir nəticəyə gəlirlər ki, səbirlə görülən iş və ya tədbir faydalı olur: səbirsiz, tələsik çıxarılan qərar, görülən iş, atılan addım peşmançılığa gətirib çıxara bilər. Sözü deyilişində də eyni vəziyyət müşahidə olunur. Şagirdlər bilməlidir ki, deyilən söz atılan oxa bənzəyir, onu geri qaytarmaq mümkün deyil. Hövsələsiz görülən iş üçün, əsəbi vəziyyətdə deyilən söz üçün tez-tez üzr istəmək, peşmançılıq çəkmək çox halda yersiz və səmərəsiz olur. Bu cür halları nəzərə alan müvafiq atalar sözləri də şagirdlərin diqqətinə çatdırılır: **“Daldan atılan daş topuğa dəyər”**.

**Biliyin və bilikliyin əhəmiyyəti barədə müzakirə.** Şagirdlərlə aparılan müzakirə zamanı bilikli olmağın həyatda əhəmiyyəti qabarıq şəkildə açılır. Şagirdlər yəqin edirlər ki, müəyyən dərəcədə biliklərə yiyələnmədən müasir həyatda layiqli yer tutmaq çətindir. Bilikli, məlumatlı olmaq, öz biliyini daim artırmaq və genişləndirmək ağıllı adamlara xas olan əlamətlərdir. Şagirdlər arasında müzakirə apararkən bilik əldə etməyin vacibliyinə dair atalar sözlərini, fikir bahadırlarının söylədiklərini xatırlamaq yerinə düşür. Məsələn, ölməz Nizami xatırladır:

*“Hər kim öyrənməyi bilməyibsə ar,  
Sudan dürr, daşdan da kövhər çıxarar.  
Ancaq öyrənməyi ar bilən insan,*

*Məhrumdur dünyada bilik almaqdan”<sup>1</sup>*

**Təfəkkür əməliyyatlarına uyğun gələn və uyğun gəlməyən mühakimələrin təhlili.** Ağıl tərbiyəsi ilə məşğul olan şəxs təfəkkür əməliyyatlarının nədən ibarət olduğunu, ayrılıqda hər birinin xüsusiyyətlərini bilməlidir. Bu cəhətdən özü üçün aydınlıq hasil etmiş olan ustad müəllim şagirdlərdə müqayisə, təhlil, ümumiləşdirmə və s. kimi təfəkkür əməliyyatlarının inkişafını sürətləndirə bilir. Ağıl tərbiyəsində müvəffəqiyyətin vacib şərtlərindən biri belədir. Onu da bilmək faydalıdır ki, adamın söylədiyi fikir, istəsə də, istəməsə də, həmin təfəkkür əməliyyatlarından süzülüb keçir. Lakin bu cəhəti çoxlarımız duymur. Duyulduqda isə ifadə etdiyimiz fikir daha dolğun, daha sistemli, daha məntiqli olur: təfəkkürümüz daha intensiv inkişaf etməyə başlayır. Təhlil və tərkib əməliyyatı ilə əlaqədar bircə misal gətirək. Şagirdlərlə söhbətdə, məsələn, deyilir: “Üzeyir Hacıbəyov ağıllı adam idi”. Həmin fikrin deyənə də, eşidənlərə də dəxli vardır. Deyən ya Üzeyir Hacıbəyovu dəfələrlə görüb, müşahidə edib, ya da onun həyat və fəaliyyətini öyrənib, həmin nəticəyə gəlir. Nəticəyə gələndək, o bəstəkarın əməyə münasibətini, işə başlamazdan və ya bir söz deməzdən əvvəl nəticəsi barədə ətraflı düşündüyünü, heç kəsi incitmədiyini, səbirli, bilikli olduğunu təhlil edib, fikrini ümumiləşdirir. Bunlarla yanaşı, yuxarıdakı fikri söyləyən şəxs xəyalən, özü hiss etmədən, həm xüsusinin (Üzeyir Hacıbəyovun) ümumiyyə (ağıllı adamlara) aid olduğunu, həm də bu qrupa aid olan keyfiyyətlərin Üzeyir Hacıbəyovda mövcudluğunu etiraf etmiş olur.

Müəllim şüurunda sezilmədən cərəyan edən həmin təfəkkür əməliyyatları şagirdlərin şüuruna da sezilmədən süzülür. Lakin, bu zaman, ustad müəllim, şagirdlərin sezmədən qəbul etdikləri həmin təfəkkür əməliyyatlarını xüsusi olaraq onların nəzərinə çatdırdıqda tamamilə başqa səməərə əldə edilir. Bununla da ustad müəllim öz şagirdlərində ağılın intensiv in-

<sup>1</sup> *Nizami Gəncəvi*, «Yeddi gözəl», Bakı, «Yazıçı», 1983, səh. 53.

kişafına güclü təkan vermiş olur.

Ağıl tərbiyəsi həm fənlərin tədrisində, həm də dərsdənkənar tədbirlərdə həyata keçirilir. Bundan ötrü bütün fənlərin tədrisində imkanlar var. Konkret tədris mövzusunun və ya dərsdənkənar konkret tədbirin imkanını nəzərə alan ustad müəllim ağıl tərbiyəsinin vəzifələrinə uyğun gələn üsulları seçir və tətbiq edir.

Beləliklə, pedaqoji ustalıqda ağıla önəm verən ustad müəllim həm ağılın nə demək olduğunu, onun əlamətlərini, vəzifələrini, həyata keçirilməsi yollarını özü mənimsəmiş olur, həm də öyrəndiklərini şagirdlərinə aşılamağa çalışır.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Ağıl və ağıl tərbiyəsi məsələlərinin pedaqoji ustalıqla əlaqəsi nədən ibarətdir?
2. Ağıl tərbiyəsinin məzmununa nələr daxildir,
3. Nə üçün həmin əlamətlər ustad müəllimdə olmalıdır?
4. Ağıl tərbiyəsində hansı vəzifələr yerinə yetirilir?
5. Ağıl tərbiyəsinin vəzifələri hansı yollarla həyata keçirilir?

## XXII MÖVZU

### **ŞAĞIRDLƏRİN FƏALLIĞA VƏ ÖYRƏNMƏYƏ HƏ- VƏSLƏNDİRİLMƏSİ USTAD MÜƏLLİMİN ƏSAS FƏALİYYƏT İSTİQAMƏTLƏRİNDƏN BİRİ KİMİ**

#### **1. Şagirdləri dərstdə fəallığa həvəsləndirməyin zəruriliyi**

Ustad müəllim çox yaxşı bilir ki, şagirdlərin dərstdə fəallaşdırılması təlimin yenilməz prinsiplərindən biridir. Bu prinsipin həyata keçirilməsində səmərəlilik dərəcəsini artırmaq imkanları genişdir. Təlimin lap ilk günlərinə-savad təliminə nəzər salaq. Məsələn, müəllim lövhədə «a» hərfini kifayət qədər səliqəli yazır və şagirdlərə müraciət edir:

- Uşaqlar, baxın, mən “a” hərfini yazıram. Siz də baxın, öz dəftərinizdə yazın, görün, kim onu lövhədəki kimi gözəl, səliqəli yazsa biləcək.

Şagirdlər işə başlayır. Müəllim sıra ilə gəzir, şagirdlərin parta arxasında oturuşlarına da, qələmi necə tutduqlarına da, dəftəri parta üstündə necə qoyduqlarına da diqqət yetirir, bəzi şagirdlərə göstəriş də verir. Yenidən şagirdlərin yazılmasına baxır. Onlardan ən nümunəvisini götürüb deyir:

-Baxın, uşaqlar, görün Kamal nə gözəl yazıb “a”-nı.

Başqa müəllimdən bir misal gətirək. III sinifdə Azərbaycan dili dərsi idi. “Felin zamana görə dəyişməsi” mövzusu öyrənilirdi. Müəllim lövhədə əyani vəsait asdı. Vəsaitin üstündə aşağıdakı dörd yarımçıq cümlə yazılmışdı:

1. Bonna daşı yon..., qaldır..., divara qoy... .
2. O, malakeşlə palçığı qatır..., divara mala çək... .
3. Dülgər taxtanı ölç..., kəs..., yon... .
4. Şüşəsalan pəncərənin gözələrini ölç..., şüşəni kəs..., yerinə sal... .

Əyani vəsaiti asandan sonra müəllim şagirdlərdən xahiş edir

ki, həmin yarımçıq cümlələri olduğu kimi dəftərlərinə köçürsünlər. Tapşırığa əməl edəndən sonra müəllim yenidən tapşırıq verir:

-İndi də nöqtələrin yerinə elə şəkilçilər artırın ki, fellər indiki zamana aid olsun.

Şagirdlərin hamısı işə girişir. Müəllim ciddi nəzarət qoyur ki, şagirdlər tapşırığa tam müstəqil əməl etsinlər. Müəllim partalararası hərəkət etdikcə bir neçə şagirdin yazısını oxuyur. Onları müəllim təqdim etdi.

Dərsdə şagirdlərin fəallaşdırılmasına aid nümayiş etdirdiyimiz faktları ümumi şəkildə olsa da nəzərdən keçirək və belə bir suala cavab verək: Dərslərdən götürülən nümunələri sinifdəki şagirdlərin hamısını fəallığa həvəsləndirmə nümunələri kimi qiymətləndirmək olarmı?

Ustad müəllimə görə yox, olmaz! Nə üçün? Çünki yalnız uğurla oxuyanların həvəsləndirilməsi ilə kifayətlənmək olmaz. Bəs həmin dərslərdə zəif hesab edilən şagirdlər necə olsun? Onlar fəallaşdırmadan kənardə qalmalı deyil. Ustad müəllimin fəaliyyətində nəinki sayılıb-seçilənlər, birinci növbədə geri qalan şagirdlər fəallığa həvəsləndirilir və uğur da qazanılır.

## **2. Ustad müəllimin dərsdə şagirdlərə öyrənməyi öyrətmək fəaliyyətinə dair**

Son zamanlar «öyrənməyi öyrətmək» ifadəsi dəbdədir. Lakin, dərs zamanı öyrənməyi şagirdlərə necə öyrətmək olar? -sualına indiyədək konkret, inandırıcı cavab verilməmişdir. Bəzi metodistlərin fikircə, innovativ üsullardan, yəni ən müasir üsullardan düzgün istifadə olunsa öyrənməyi şagirdlərə öyrətmək olar. Yenə aydın olmur: fəal üsullardan, məsələn, interaktiv üsullardan necə düzgün istifadə edilməlidir ki, şagirdlər öyrənməyi öyrənə bilsinlər? Bu cür suallara nəzəri yazılarda cavab tapmaq mümkün deyil.

Düşünürük ki, təcrübəli müəllimlərin rəhbərliyi altında cə-

rəyan edən qarşılıqlı tədris fəaliyyəti bir qədər diqqətlə təhlil edildikdə öyrənməni öyrətməyin bəlkə tapıldı.

Ustad müəllimin işində görmək olur ki, şagirdlər qarşısında qoyulmuş suala cavab verərkən və ya tapşırığı həll edərkən, adətən, iki cür bacarığı işə salmalı olurlar: sırf **tədris bacarığını** və **idrak bacarığını**. Sırası müəllimlər isə həmin bacarıqlara fərq qoymurlar, onları fərqləndirmirlər. Halbuki, problemin kökünü məhz həmin fərqdə axtarmaq lazım gəlir. Fikrimizi bir misalda konkretləşdirək. Məsələn, II sinifdə Azərbaycan dili dərslərindən birində müəllim quşlarla əlaqədar sözləri öyrədərkən bir neçə quşun şəklini lövhədən asır, adlarını dəftərə yazdırır. Həmin mövzu üzrə ustad müəllimin dərslərində də eyni şəkillər lövhədən asılır, adlarını dedizdirir; sonra müəllim onlara tapşırıq verir:

-Uşaqlar, şəkillərə diqqətlə baxın, ev quşlarının adlarını dəftər vərəqinin sol tərəfində, çöl quşlarının adlarını isə vərəqin sağ tərəfində yazın.

Bundan sonra onlar müəllimin göstərişi və rəhbərliyi altında vərəqin solunda və sağında yazdıqları quşların əvvəlcə fərqi, sonra oxşarlığını göstərməyə çalışmışlar.

Bu iki müəllimin təcrübəsinə nəzər salaq. Birinci təcrübədə şagirdlər quşların şəklini görür və adlarını yazırlar: Bu sırf tədris bacarığıdır. Burada təfəkkür əməliyyatı, idrak bacarığı, düşünmə prosesi yox dərəcəsidir. Ustad müəllimin təcrübəsində isə şagirdlər müqayisə formasında dərk etmə işi ilə məşğul olmuşlar.

Hadisələr haqqında eşitdiklərimiz və ya oxuduqlarımız idrakın ilk pilləsidir. Bunların haqqında düşündükdə, onları müqayisə etdikdə, qruplaşdırdıqda, ümumiləşdirdikdə, təhlil etdikdə, tərif verdikdə şagird idrakın təfəkkür pilləsinə qalxmış olur. Sadaladığımız idrak bacarıqlarını şagirdlərə aşılamaq lazımdır. Öyrənməyi öyrətmək deyəndə birinci növbədə idrak bacarıqlarının, təfəkkür tərzlərinin öyrənilməsi nəzərdə tutulur.

Öyrənməyi şagirdlərə öyrətmək problemi son dərəcədə bö-

yük əhəmiyyət kəsb etdiyindən, fikrimizi əlavə bir misalda da nümayiş etdirək. III sinifdə riyaziyyat dərsi. Mövzu: “Ədədi 1-ə və özünə bölmə”. Bir müəllim lövhədə yazır: 5:1 və izah edərək deyir ki, beşi birə böldükdə beş alınır; yaxud, müəllim lövhədə digər misal yazır: 17:1. Müəllim izah edir ki, on yeddini birə böldükdə on yeddi alınır. Buradan hansı nəticə çıxır? Nəticə çıxır ki, hər hansı ədədin (beşi, on yeddini) birə böldükdə həmin ədədin özü alınır. Aydınlandırmı?

Uşaqlar bir ağızdan deyirlər:

-Aydındır, müəllim!

-Deməli, burada hər hansı ədədi özünə bölməni də eyni qaydada müəllim özü yazıb, özü izah etdi, özü tərif verdi, ümumiləşdirdi.

Başqa bir müəllim həmin mövzunu həmin misallar əsasında belə tədris etdi. O, şagirdlərdən birini lövhəyə dəvət etdi və dedi – yaz, beş böl bir. Şagird yazdı. Müəllim şagirdlərdən soruşdu:

-Deyin, görək, beşi birə böləndə nə alınır?

Uşaqlar bir qədər fikirləşməli oldular. Ustad müəllim bundan əvvəl öyrənmiş olduqları mövzunu – vurma əməlini xatırlamağı şagirdlərə məsləhət gördü. Şagirdlərdən biri dedi:

-Vurma əməlinin düzgünlüyünü yoxlamaq üçün alınmış hasili vuruqlardan birinə bölmək lazımdır: ikinci vuruq alındıqda vurma əməli düzgün hesab edilir.

Müəllimin təklifi ilə başqa şagird lövhədə  $5:1=5$  və  $5 \cdot 1=5$  yazır. Müəllim yenə sinfə müraciət edir:

-Kim deyər: vurma əməli ilə bölmə əməli arasında nə kimi əlaqə var?

Şagirdlər lövhədəki bölmə və vurma əməllərinə diqqətlə baxandan sonra dedilər:

-Elə bil bu əməllər bir-birinin əksidir: vurma əməli bölmənin əksidir, bölmə əməli isə vurmanın.

Müəllim şagirdlərdən soruşur:

-Toplama və çıxma əməllərini xatırlayın, görün o əməllərdə də varmı belə əlaqə.

-Bəli, var! Toplama çıxmanın, çıxma da toplamanın əksidir.

Beləliklə, bu dərs nümunələrindən də görünür ki, birinci halda müəllim riyazi qaydanı konkret misallarda özü izah edir, qaydanı özü ifadə edir, nəticədə öyrənməyi şagirdlərə öyrətmək əlamətləri yox dərəcəsində olur. İkinci halda isə müəllimin yönəldici sualları və tapşırığı əsasında şagirdlər onun istədiyi fikri düşünüb tapır və ifadə edə bilirlər. Burada artıq öyrənməyi şagirdlərə öyrətmək əlamətləri özünü qabarıq şəkildə göstərir: düşünmək, axtarmaq, mühakimə yürütmək, müqayisə etmək, istəniləni tapmaq!

### **3. Şagirdləri öyrənməyə həvəsləndirən motivlərdən ustad müəllimin xəbəri olur**

Yuxarıda sübut etməyə çalışdıq ki, təlimin gedişində tapşırıqların şagirdlər tərəfindən icrası zamanı saysız tədris əməliyyatları ilə yanaşı idrak əməliyyatlarının da təşkilini təmin etmək olur. Ustad müəllimin təcrübəsi göstərir ki, təlim prosesində tədris bacarıqları, idrak bacarıqlarını, yəni təfəkkür tərzlərini üstələdiyi, kölgədə qoyduğu hallar çox olur, Bu cür hallarda təlimin səmərəsini artırmaq işi çətinləşir. Əksinə, dərs zamanı təfəkkür tərzləri, yəni idrak bacarıqları tədris bacarıqları ilə yanaşı təşkil edildiyi hallarda isə təlimin səviyyəsini yüksəlmək işi xeyli asanlaşır. Çünki bu halda bilik şagirdin təfəkkür süzgəcindən keçir, başa düşülür, dərk edilir, yadda qalır, öz malına çevrilir.

Ustad müəllim onu da yaxşı bilir ki, təlimin keyfiyyətinə təsir göstərən bir sıra daxili psixoloji qüvvələr var ki, bunlara motiv deyilir. Bu cür daxili psixoloji qüvvələrə aiddir: valideyni sevindirmək üçün oxumaq; müəllimlərdən xoş söz eşitmək üçün oxumaq; sinifdə sayılıb-seçilmək üçün oxumaq; uşaqlarla ünsiyyətdə fərqlənmək üçün oxumaq; savadlı olmaq üçün oxumaq; elmi, bilikli olmağın cəmiyyətdə yaxşı mövqe tutduğunu bildiyi üçün oxumaq; elmi-texniki tərəq-

qida, cəmiyyətin sosial-mədəni inkişafında, istehsalatın avtomatlaşdırılmasında, kompüterləşdirilməsində biliyin əhəmiyyətini başa düşdüyü üçün oxumaq; hər hansı peşənin cəmiyyətdə yerini öyrənmək üçün oxumaq; cəmiyyət üçün, xalq üçün faydalı şəxs olmaq üçün oxumaq; hər hansı fənni daha yaxşı bilmək üçün oxumaq və s.

Bütün bunlar faydalı motivlərdir. Ancaq mənfi motivlər də olur. Məsələn, valideynin hədə-qorxusundan yaxa qurtarmaq üçün oxumaq; müəllimin danlağından, təhqiramiz ifadələrindən can qurtarmaq üçün oxumaq; valideyndən hansısa hədiyyə almaq üçün oxumaq və s.

Adi müəllimlər də motivlərin bu qədər müxtəlif olduğunu bilməlidir. Bilməlidir ki, motivlər dəyişə və təkmilləşə bilər. O, öz şagirdlərinin oxumaq motivlərini öyrənməli, şagirdlərdə mənfi motivlər üzə çıxarsa onların faydalı motivlərlə əvəz olunmasına istiqamət verməlidir.

Şagirdlərin təlim fəaliyyətində dərk etmə marağı da az rol oynamır. Təlim zamanı şagird yeni bilik və bacarıq öyrəndiyini hiss etdikdə sevinc hissi keçirir, daha yeni bilik öyrənməyə can atır. Təlimdə yeni bilik öyrəndiyini duymayan şagirdə təlimə maraq azala bilər. Bunu müəllim unutmamalıdır.

Bu cəhəti nəzərə alan bəzi müəllimlərimiz BİBO deyilən yeni təlim üsulundan istifadə edir. Bu üsulun mahiyyəti belədir. Müəllimin tələbinə uyğun olaraq yeni mövzu keçilən zaman şagirdlər öz dəftərlərində aşağıdakı formada qrafa çəkir və dərs ərzində onu doldururlar. Onlar qrafanın birinci hissəsində nəyi bilirlər onu, ikinci qrafada yeni öyrəndiklərini, sonuncu qrafada isə nəyi öyrənmək istədiklərini yazırlar.

#### **4. Ustad müəllim yeni fəal təlim üsullarına qətiyyənlə biganə qalmır**

Etiraf edək ki, son zamanlar fəal təlim üsullarından istifadə edən müəllimlərimiz çoxalmışdır. Xeyli yeni fəal təlim üsulları

meydana çıxmışdır. Bəzi mütəxəssislər bu üsulları interaktiv üsullar, bəziləri-innovativ üsullar adlandırırlar. Üsulları qruplaşdıraraq necə adlandırıldığından asılı olmayaraq, onlardan bəzilərini burada qeyd edək: interaktiv üsul və ya qruplarla iş; söz assosiasiyası; rollu oyunlar; loto oyunu; söz əsasında şəkil çəkmək; maraq dərsi, şəkillə fikri ifadə etmək; səyahət oyunları; əqli hücum və s.

**İnteraktiv üsul (və ya qruplarla iş).** İnteraktiv üsulun təbii sinifdəki bütün uşaqların müstəqil düşünmələrinə, fikir söyləmələrinə və fəaliyyət göstərmələrinə xeyli şərait yaradır. Bu üsul tədris materialının şüurlu mənimsənilməsinə, şagirdlərdə psixoloji qüvvələrin, habelə faydalı mənəvi keyfiyyətlərin formalaşmasına imkan verir. Dərstdən bir misal: II sinifdə “Oxu” dərsi idi. Mövzu “Yalançı çoban”dır. Müəllimin göstərişi ilə hər şagird hekayənin bir abzasını oxudu, şagirdlərdən biri hekayəni danışdı. Uşaqların diqqətini hekayənin adına yönəldən müəllim dedi:

-Uşaqlar, kim yalana aid atalar sözü deyər?

Şagirdlər “Yalanın ayaqları qısa olar”, “Yalan ayaq açar, yeriməz”, “Yalançının evi yandı, inanan olmadı” kimi atalar sözlərini dilə gətirirdilər.

Müəllim təbii ləvhəni iki hissəyə ayırdı, bir tərəfində doğruçu sözünü, digər tərəfdə yalançı sözünü yazdı. Sonra o, şagirdlərdən xeyli mənfi və müsbət sözlər alıb, müvafiq tərəflərdə yazdı və soruşdu:

-Uşaqlar, sağdakı keyfiyyətləri necə adlandırardınız, soldakıları necə?

-Sağdakı keyfiyyətləri pis, soldakıları isə yaxşı mənəvi keyfiyyətlər hesab edirik.

Sonra şagirdlər müəllimin göstərişi ilə partaları çevirib qrup-qrup üz-üzə əyləşdilər. Müəllimin təklifi ilə qruplardan biri hekayənin məzmununu plastilinlə yapmalı, digəri şəklini çəkməli, üçüncüsü çobanın kəndliləri nə üçün aldatdığını, dördüncü qrup isə hekayənin sonunda çobanın sözünə kəndlilərin nə üçün inanmadıqlarını izah etməli idi.

Tapşırıqlar yerinə yetirildikdən sonra qrupların nümayəndələri görülmüş işlər haqqında məlumat verdilər; məlumatlar qısa müzakirə olundu və qiymətləndirildi. Qiymətləndirməni səs-küy salmadan, şagirdlər sağ əlinin baş barmağının vəziyyəti ilə bildirdilər. Baş barmağın dik durması əlanı, horizontal vəziyyətdə olması yaxşını, aşağı olması kafini bildirdi. Qiymətləndirilmədə üç meyar götürülürdü: icranın keyfiyyəti, icra zamanı sakitliyin gözlənilməsi və qrupdakı şagirdlərin fəallıq dərəcəsi.

Sonda şagirdlər hekayənin həm birinci hissəsini, həm də ikinci hissəsini səhnələşdirdilər.

**Söz assosiasiyası.** Digər üsullarda olduğu kimi, söz assosiasiyasından da bütün fənlərin tədrisində istifadə etmək mümkündür. Söz assosiasiyasını yaddaşın gimnastikası da adlandırmaq olar.

Hər hansı mövzu keçilən zaman müəllim və ya şagird bir söz və ya ifadə işlədir. Xahiş olunur ki, həmin söz və ya ifadə ilə əlaqədar yada düşən sözləri, yaxud hadisələri şagirdlər xatırlasınlar. Məsələn, IV sinfin «Oxu» dərslində “Kənarı güllü Araz” adlı hekayə var. Hekayə oxunub müzakirə olundandan sonra müəllim sinfə belə bir sualla müraciət etdi:

-Uşaqlar, fikirləşin görək “el deyimi” deyəndə nələr yadıınıza düşür?

Şagirdlər xatırladıqları el deyimlərini dilə gətirdilər:

-Su axarında salınan el-oba barlı- bəhərli olar.

-Qaranquş yuva quran həyətdə şadlıq olar.

-Şabalıd ağacının gövdəsindən yapışqan süzüləndə yağış yağar.

-Sığırçınlar və qarğalar kənd və şəhər ətrafına toplaşarsa, qar yağacağı gözlənilir.

-Dekabrda günəş çox görünərsə qış şaxtalı, yay isə isti keçər.

**Rollu oyunlar:** Öyrənilən tədris materialının şüurlu başa düşülməsinə və möhkəm yadda qalmasına xidmət edən üsullardan biri də rollu oyunlardır. Rollu oyunlardan istifadəyə

ən çox Azərbaycan dili, oxu, həyat bilgisi dərslərində rast gəlmək olur. Rollu oyunların təşkilinə “Oxu” dərsləkləri daha geniş imkanlar yaradır. Məsələn, IV sinif “Oxu” dərsliyindəki “Balıqçı və balıq” nağılını şagirdlər çox böyük həvəslə səhnələşdirirlər. Balıqçını bir şagird, onun arvadı qoca qarını digər şagird, balığı üçüncü şagird, dənizi dördüncü şagird, müəllifin sözlərini isə beşinci şagird ifa edir. Səhnələşdirmədə faydalı cəhət həm də odur ki, rollar tez-tez dəyişdirilir, nəticədə şagirdlərin xeyli hissəsi fəal icraçı olur. O da maraqlıdır ki, şagirdlər ifa etdikləri rolların sözlərini əzbərdən deyirlər.

Səhnələşdirilərək öyrənilən mövzulardan biri də yenə IV sinifin “Oxu” dərsliyindəki “Ağacların bəhsi” adlı Mirzə Ələkbər Sabirin təmsilidir. Təmsildə mübahisəyə girişən paldın sözlərini bir şagird, alma ağacının sözlərini başqa şagird, şam ağacının sözlərini üçüncü şagird, müəllifin sözlərini isə dördüncü şagird ifa edir və təmsilin həm məzmunu, həm də ideyası şagirdlər tərəfindən yüksək səviyyədə mənimsənilir.

Rollu oyunların başqa formalarından istifadə etmək halları da var. Məsələn, həyat bilgisi fənni üzrə müəllim şagirdlər qarşısında sual qoyur:

-Təsəvvür edin ki, yolla gedirsiniz. Birdən görürsünüz ki, maşın uşağı vurub yerə sərdi. Bu anda siz nə edərdiniz?

Sual ətrafında şagirdlər öz fikirlərini söyləyir, geniş müzakirə keçirilir.

Başqa bir misal. Uşaqlar meşəyə gəzməyə gedirlər. Xeyli keçəndən sonra məlum olur ki, yoldaşlardan biri yoxdur. İtən uşaq o anda hansı hisslər keçirər? Bu sual ətrafında da fikir mübadiləsi keçirmək olur.

**Loto oyunları:** Müxtəlif məzmunlu və formalı loto oyunlarına rast gəlmək olur. Onlardan birinə diqqət yetirək. III sinifdə dərslə ilinin sonunda Azərbaycan dilindən il boyu öyrənilmiş mövzuların təkrarı keçirilirdi. Müəllim üstündə tapşırıqlar yazılmış bir neçə kağız parçasını torbaya salır. Kağızların hərəsində bir tapşırıq yazılmışdır. Tapşırıqlar belə idi:

1. Əlifbanı əzbər deyin.

2. Saitlərlə başlayan sözləri tapın.
3. Qalın və incə saitləri sadalayın.
4. Dodaqlanan və dodaqlanmayan saitləri yazın.
5. Qoşasaitli və qoşasamitli sözlər tapıb yazın.
6. Bir neçə söz yazıb, onları kök və şəkilçiyə ayırın.

Müəllim sinifdəki şagirdləri altı qrupa ayırır və hər qrupdan bir nəfər gəlib torbadan bir kağız çıxartmasını xahiş edir. Düşünmək üçün beş dəqiqə vaxt ayırır.

Cavablar hazır olandan sonra bir-bir elan edilir və müzakirə olunur.

**Əqli hücum:** şəkil əsasında əqli hücumu aid bir misal nümayiş etdirək. Azərbaycan dili fənni üzrə III sinifdə mövzu: 68-ci səhifədəki şəkillər. Əvvəlcədən lövhədə altı tapşırıq yazılır. Sinifdəki şagirdlər altı qrupa bölünür. Qruplar da nömrələnir. Qruplar öz nömrələrinə uyğun gələn tapşırıq üzərində düşünüb fikir söyləməli olurlar. Tapşırıqlar belə idi.

1. Uşaq nə üçün yaşlı qadına yaxınlaşır?
2. Uşaq arxadan həmin qadını nə üçün səsləyir?
3. Şagird dayanıb yaşlı qadınla nə barədə danışır?
4. Şagird qadının zənbilini hara aparır?
5. Qadın və uşaq əllərini nə üçün yuxarı qaldırıb?
6. Siz yaşlılara nələrdə kömək edirsiniz?

Qruplar sıra nömrəsinə uyğun tapşırıqları cavablandırırlar. Nəticədə kollektivin səyi ilə kiçik bir hekayə alınır.

## **5. Öyrənilən mövzunun həyatda əhəmiyyətinin şagirdlər tərəfindən başa düşülməsini ustad müəllimin təmin etməsi**

Ayrı-ayrı siniflərdə fənlər üzrə tədris edilən mövzuların həyatda gərəkli olacağını şagirdlərə başa salmalı olan müəllimin özü bu vacib vəzifənin öhdəsindən gəlməyə hazır olmalıdır. Bundan ötrü o, iki əsas istiqamətdə özünü təkmilləşdirməlidir. Müəllim, əvvəla, şagirdlərə öyrətdiyi fənnin məzmununu dərinlən bilməli, həm də hər mövzunun həyatda rolunu aydın başa düşməlidir. İkincisi o, mənimsənilən

mövzuların həyatda rolunun şagirdlər tərəfindən başa düşülməsini təmin etməlidir. Bu, adi bir həqiqətdir ki, müəllim özünün mükəmməl bilmədiyini şagirdlərinə mükəmməl öyrədə bilməz. Odur ki, müəllim gərək tədris etdiyi fənni, fənnə aid hər bir mövzunu öyrənməyin gələcək həyat və fəaliyyət üçün əhəmiyyətini əvvəlcə özünə aydınlaşdırsın, sonra şagirdlərinə başa salsın.

Azərbaycan dili fənni ilə əlaqədar müəllimin yaxşı yadda saxlamalı və şagirdlərinə aşılmalı olduğu fikir Azərbaycan dilinin ölkəmizdə dövlət dili olduğudur. Bu, o deməkdir ki, hər bir azərbaycanlı öz dövlət dilini mükəmməl bilməlidir. Azərbaycan dilini normal bilməyən, yaxud bilib azərbaycanca danışmayan şəxs Azərbaycanda uğur qazana bilməz.

Azərbaycan tarixinə aid bütün mövzular hər bir azərbaycanlı üçün doğmadır, hər mövzu şagird üçün yenidir. Bu fənnin tədrisi xalqımızın tarixini şagirdlərin gözü qarşısında açır. Müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlər aydın başa düşməli olurlar ki, keçmişdə xalqımızın dostu kim olub, düşməni kim olub. Şagirdlər onu da yəqin edə bilirlər ki, xalqın tarixini yaxşı bilənlər dövlətimiz üçün sayılıb-seçilən vətəndaşlar olurlar; xalqın tarixini yaxşı bilməyənlər arasından isə dönlüklər çıxır. Belələrinə qarşı şagirdlərdə nifrət hissi yaranır. Ümummilli lider Heydər Əliyevin rəhbərliyi ilə şagirdlərdə Azərbaycançılıq ideyası formalaşır, milli şüur baş qaldırır.

Xarici dil fənninin tədrisində şagirdlər yəqin edə bilirlər ki, adam nə qədər çox dil bilirsə, bir o qədər dövlətli sayılır. Xarici dili, məsələn, ingilis dilini və ya alman dilini, yaxud rus dilini bilən adam həmin xalqların nümayəndələri ilə faydalı ünsiyyət qura bilər.

Riyaziyyat fənnindən dərslərdə şagirdlər yəqin edə bilirlər ki, dünyada olan cisimləri və hadisələri riyazi dildə-rəqəmlərdə ifadə etmək mümkündür və bu, insan əməyini xeyli yüngülləşdirməyə səbəb olur; böyük məsələləri az bir zaman kəsiyində tez həll etmək asanlaşır.

İnformatika haqqında ümumi biliyi olan sinif müəllimi öz şagirdlərinə informatikaya dair ilkin məlumat verə, həyatda və fəaliyyətdə onun əhəmiyyətini açə bilir.

Beləliklə, ustad müəllim məktəbdə tədris etdiyi fənnin, hər bir mövzunun həyatda rolunu bildiyindən və bildiyini şagirdlərinə lazımınca anlatdığından təlim-tərbiyədə uğur qazanmaq imkanı qazanır.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Təlim zamanı nə üçün yalnız sayılıb-seçilən şagirdlər deyil, birinci növbədə, geri qalan şagirdlər fəallığa həvəsləndirilməlidir?

2. Biliyi müəllimin şagirdlərə öyrətməsi ilə biliyin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsini müəllimin təşkil etməsi arasında nə kimi fərq var?

3. Dərketmə, yəni idrak prosesi hansı formalarda cərəyan edir?

4 Müəllim nə üçün öyrənmə motivlərinin nələrədən ibarət olduğunu ətraflı bilməlidir?

5 Müəllim nə üçün yeni fəal təlim üsullarından xəbərdar olmalıdır?

## XXIII MÖVZU

### TƏHSİL VƏ PSIXOLOJİ İNKİŞAF KATEQORİYALARININ MAHIYYƏTİ VƏ PEDAQOJİ USTALIQ

#### 1. Ənənəvi pedaqogikada təhsil kateqoriyasının mahiyyəti və pedaqoji ustalıq arasında əlaqə

Ənənəvi pedaqogikada təlim və tərbiyə ilə əlaqədar olduğu kimi, təhsillə əlaqədar söylənmiş fikirlərdə də sevindirici cəhət yoxdur. Burada da fikirlər olduqca müxtəlifdir.

Bəzi mənbələrdə təhsilin mahiyyəti məsələsinə toxunulmur. Belə təəssürat yaranır ki, təhsilin nə demək olduğu hamıya aydındır. Amma bir qədər öyrənmək istədikdə üzə çıxır ki, məsələdə qaranlıq, zülmət hökm sürür.

Bəzi mənbələrdə təhsil uşaqların (Pedaqogika. Bakı, Azər-tədrisnəşr, 1964, səh.6.), bəzi kitablarda şagirdlərin (Pedaqogika. Moskva, «Prosveşşenie», 1956, səh.15), gənclərin təhsili ilə məhdudlaşdırılır. Belə çıxır ki, tələbələrin və ya yaşlıların təhsilə dəxli yoxdur.

Elə mənbələr də var ki, orada heç təhsil alanlar nəzərə alınmır. (Pedaqogika. «Fizkultura i sport», Moskva, 1972, səh.11).

Təhsili yalnız təlimin nəticəsi kimi başa düşənlər də yox deyil. (Pedaqogika. Noviy kurs. Moskva, «Vlados», 2002, səh.27).

Təlim və təhsil kateqoriyalarının eyniləşdirilməsi hallarına az təsadüf edilmir. (Pedaqogika. Moskva, «Prosveşşenie», 1967, səh.6; Pedaqogika “Renessans”, Bakı, 2000, səh.6).

Bəzi mənbələrdə (Pedaqogika. Moskva, «Vıssaya şkola», 1973, səh.16; Pedaqogika. Minsk, 1979, səh.101) təhsil dedikdə gənc nəslin müəyyən biliklərə, idrak qabiliyyətinə yiyələnmələri kimi başa düşülür. Bir sıra dəgər anamlar da mövcuddur.

Həmin ənənəvi pedaqoji mənbələrdə söylənmiş fikirlərin nəzərdən keçirilməsindən belə qənaətə gəlmək olur ki, təhsilin bəzi aşağıdakı vacib cəhətlərinə heç toxunulmayıb: təhsilin sosial-iqtisadi həyatın tərkib hissəsi olması; təhsilin bir halda təlim üçün zəruri şərt olması; digər halda təlimin təhsili həyata keçirmək prosesi olması; üçüncü halda təlimin təhsilə çevrilməsi; donmuş halda sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi dəyərlərin məcmusunun təhsildən ibarət olması; bu mənada başa düşülən təhsildə tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanlarının olması.

Bu cür aparıcı əlamətlərinin olduğunu nəzərə alan Milli pedaqogika təhsilin mahiyyətini belə ifadə etmişdir: *təhsil-sosial-iqtisadi həyatın tərkib hissəsi kimi müvafiq təhsil müəssisəsində müəyyən müddətdə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda gedişi, üçüncü halda isə nəticəsi kimi özünü göstərən sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin məcmusudur.*

Real həyatda olduğu kimi, Milli pedaqogikanın bu anlamında da təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf həm müstəqil, həm də bir-biri ilə qırılmaz tellərlə bağlı olan kateqoriyalardır; biri digərində iştirak edir, biri digərinə dayaq olur, biri digərini tamamlayır.

Bu qarşılıqlı əlaqə, bu bir-birinə dayaq olma, çevrilmə, bir birində iştirak etmə ənənəvi pedaqogikaya məlum olmamışdır. Təbii olaraq, müəllimlərimiz son dərəcə səmərəli olan bu ideyalardan bəhrələnmə bilməmişdir; və, deməli, bu cəhətdən də pedaqoji ustalıqdan bir qədər aralı düşmüşlər.

Təhsilin mahiyyətinə dair Milli pedaqogikanın yuxarıda səciyyələndirdiyimiz anlamı ilə yaxından tanış olan və əməli fəaliyyətində onu nəzərə alan müəllimlər isə pedaqoji ustalıqlarını zənginləşdirmək üçün yeni şans qazanmış olurlar.

Pedaqoji prosesdə psixoloji inkişaf kateqoriyası pedaqoji ustalıq cəhətdən istisnalıq təşkil etmir.

## **2. Psixoloji inkişaf kateqoriyası hara, pedaqoji ustalıq hara!**

Bəri başdan etiraf olunmalıdır ki, psixoloji inkişaf pedaqoji kateqoriya kimi ənənəvi pedaqogikaya məlum olmamışdır. Təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları kimi, psixoloji inkişaf da nisbi mənada müstəqil kateqoriya olaraq Milli pedaqogikada özünə möhkəm və layiqli yer tutmuşdur.

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxarmaq düzgün olmazdı ki, güya biz pedaqoji elmdə psixoloji məsələlərə yer verildiyini inkar edirik. Qətiyyənlər! Psixoloji amillərdən pedaqoji elmdə bir neçə cəhətdən istifadə olunmuş və indi də istifadə olunur. Məsələn, pedaqoji psixologiya üzrə xeyli tədqiqatlar aparılır; ümumtəhsil məktəblərində psixoloji xidmət fəaliyyət göstərir; təlim-tərbiyə işində şagirdlərin yaş, cinsi və fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınır; Rusiyada Zankov, Elkonin və digərləri təlim və psixoloji amillər arasında qarşılıqlı əlaqələrə dair maraqlı tədqiqatlar aparmışlar və s.

Milli pedaqogikada isə psixoloji inkişaf məsələsinə münasibət, yuxarıda deyildiyi kimi, tamamilə yenidir. Əvvəla, psixoloji inkişaf Milli pedaqogikada nisbi mənada müstəqil kateqoriya kimi nəzərdən keçirilir; ikincisi, və ən önəmlisi budur ki, psixoloji inkişaf kateqoriyası təlim, tərbiyə və təhsil kateqoriyaları ilə birlikdə daha böyük olan pedaqoji proses kateqoriyasının tərkibində pedaqoji elmin tədqiqat sahəsinə çevrilmişdir.

Diqqət, iradə, təsəvvür, təxəyyül, təfəkkür, hafizə və s. psixoloji qüvvələr təlim-tərbiyənin yalnız ayrılmaz tərkib hissəsi kimi özünü göstərmir; bununla yanaşı, həmin qüvvələrin səviyyəsi bəzi hallarda təlim-tərbiyə işində uğur qazanmağın vacib şərtinə, bəzi hallarda isə, əksinə, uğursuzluğun səbəbinə çevrilə bilər. Bu qəribə, möcüzəli halların psixoloji mexanizmini açmağın pedaqoji ustalıqla birbaşa əlaqəsi vardır.

Təhsildə uğur qazanan şagirdləri və uğursuzluğa düşən olan şagirdləri uzun müddət müşahidə edəndə məlum olur ki,

hər iki halda psixoloji qüvvələrin payı çoxluq təşkil edir: Birinci hala aid olan şagirdlərdə psixoloji qüvvələrin, o cümlədən diqqətliliyin, iradəliliyin, hafizənin səviyyəsi inkişaf etdirilibdir. Digər haldakı şagirdlərin psixoloji qüvvələrində, xüsusən diqqətləri, iradələri, hafizələri başlı-başına buraxılıb. Milli pedaqogikaya bələd olan ustad müəllim təlimin imkanlarından istifadə edərək dərstdən-dərsə diqqətin yayınması, iradə zəifliyi, unutqanlıq kimi halları aradan qaldıra bilər. Əlbəttə, böyük səyin, gərgin əməyin sayəsində pedaqoji ustalığı cığırına çıxmaq mümkün olur.

Məlumdur ki, psixika, o cümlədən, bütün psixoloji qüvvələr insan beynindən ayrılmazdır, onun əlamətləridir. Bu səbəbdən də pedaqoji prosesdə psixoloji qüvvələrin rolunu daha aydın təsəvvür etmək məqsədi ilə insan beynini burada möcüzəli bir qəsrə bənzərdim. Möcüzəli qəsrde:

**Diqqət** – həmin qəsr qapısının **açarıdır**. Diqqət sayəsində açılan qapıdan içəri daxil olan duyğu və qavrayış məlumatları (biliklər) möcüzəli qəsrin aşağı rəflərində yerləşir.

**Hafizə və təsəvvür** – məlumatları (bilikləri) qəsrin orta rəflərində məskən salır.

**Təfəkkür və təxəyyül** – möcüzəli qəsrin aşağı və orta rəflərində qərarlaşmış məlumatlar (biliklər) arasındakı qarşılıqlı əlaqələrdə olan qayda və qanunauyğunluqları üzə çıxararaq yuxarı rəflərdə sahmanlayır.

**Bacarıq və qabiliyyətlər** – qəsrin yuxarı rəflərində formalaşmış qayda və qanunauyğunluqların həyatda, təcrübədə tətbiqinə onun son rəflərində imkan yaradır.

**İradə** – möcüzəli qəsrin **xəzinədarıdır**. O, qəsrin açarını (diqqəti) işlək vəziyyətdə saxlaya da, saxlamaya da bilər; qəsrin aşağı və orta rəflərində yerləşən məlumatların (biliklərin) davamlılıq müddətini, yuxarı rəflərdə formalaşan qayda və qanunauyğunluqların aydınlıq dərəcəsini artırır da, azalda da, habelə son rəflərdə bacarıq və qabiliyyətlərin inkişaf imkanlarını reallaşıdır da, reallaşdırmaya da bilər. Bu, ustad müəllimin pedaqoji hazırlıq səviyyəsindən asılı

olur: birinci hal pedaqoji ustalığın kamilləşdiyini, ikinci hal isə pedaqoji ustalığın hələ kamilləşmədiyini göstərir.

Ustad müəllim bu bənzətmədən əlavə olaraq yəqin edir ki, biliklərin beyin tərəfindən ilkin qavranmasında, başa düşülməsində, ümumiləşdirilməsində və, nəhayət, bacarıq və qabiliyyətə çevrilməsində psixoloji qüvvələrin necəliyi müstəsna əhəmiyyət kəsb edir.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları**

1. Təhsil hara, pedaqoji ustalığa hara! Onların arasında nə kimi bağlılıq ola bilər?

2. Təhsil kateqoriyasının mahiyyətinə aid ənənəvi pedaqogikanın fikirlərinə uyğun işləyən müəllim nə üçün pedaqoji ustalığa ucalmaqda çətinliklərlə üzləşməli olur?

3. Psixoloji inkişaf haqqında Milli pedaqogika ideyaları ilə silahlanan müəllim nə üçün pedaqoji ustalığa asan sahib ola bilər?

4. Psixoloji inkişaf məsələsinə münasibətdə ənənəvi pedaqogika və Milli pedaqogikanın fərqi nədədir?

5. Psixoloji qüvvələrin səviyyəsi hansı hallarda şagirdlərin uğuruna, hansı hallarda isə uğursuzluğuna səbəb ola bilər?

## XXIV MÖVZU

# TƏLİM VƏ TƏRBIYƏ KATEQORİYALARININ MAHIYYƏTİNİ DƏRİNDƏN BİLMƏK VƏ İŞDƏ NƏZƏRƏ ALMAQ PEDAQOJİ USTALIĞIN İLKİN ŞƏRTİDİR

### 1. Pedaqoji ustalıq məfhumunun mahiyyətinə ötəri nəzər

Ənənəvi pedaqogikada pedaqoji ustalıq haqqında az yazılmayıb. Lakin, təəssüf ki, bu vacib məfhumun mahiyyətinə aydınlıq gətirilməyib. İlk dəfədir ki, Milli pedaqogikada pedaqoji ustalıq nədir sualına əsaslandırılmış cavab verməyə təşəbbüs göstərilir.

Bura qədər deyilənləri nəzərə alan milli pedaqogikaya görə, *pedaqoji ustalıq bir-biri ilə qırılmaz tellərlə bağlı olan, müvafiq elmi əsaslara söykənən və vərdişə çevrilən ümumi pedaqoji bacarıqlar sistemidir.*

Bu anlamda əvvəlcə «*ümumi pedaqoji bacarıqlar sistemi*» ifadəsinə diqqət yetirək və onun mahiyyətini anlamağa çalışaq. Burada söhbət yalnız konkret fənn üzrə konkret mövzunun tədrisi ilə əlaqədar olan bacarıqlardan getmir. Belə olsaydı deyərdik, məsələn, riyaziyyatdan vurma əməlinin tədrisi ilə bağlı olan metodik bacarıq. Söhbət **ümumi pedaqoji bacarıqdan** gedir. Belə bacarıq isə konkret fəndən, konkret mövzudan, konkret sinifdən asılı olmur; bütün siniflərdə, bütün fənlərin tədrisində tətbiqi mümkün olur. Məsələn, sinifdəki şagirdlərin dərs boyu fəallığını müəllimin təmin etmək bacarığı; dərsin əvvəlindən sonunadək şagirdlərin diqqətini səfərbər vəziyyətdə saxlamaq bacarığı; dərstdə danışana diqqətlə qulaq asmağı öyrətmək bacarığı; tapşırıqlarının bütün şagirdlər tərəfindən icrasını təmin etmək bacarığı və s. və i.ə. buna misal ola bilər.

Bizim anlamda pedaqoji ustalıq məfhumunu səciyyələndirən ikinci cəhət ümumi **pedaqoji bacarıqların tədrisən vərdişə**

**çevrilməsindən** ibarətdir. Bu, o deməkdir ki, müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin hansı anındasa, hansı səmərəli iş üslubunu tətbiq etməyi bacardısı, növbəti anlarda həmin iş üslubunu təkrar etmək üçün lazımi səy göstərmədisə, onun həmin bacarığı tədricən sənə bilir, vərdişə çevrilir. Pedaqoji ustalığ isə tələb edir ki, müəllimin hər bir səmərəli iş üslubu getdikcə bacarığa, pedaqoji vərdişə çevrilsin.

Pedaqoji ustalığın üçüncü başlıca cəhəti **öz bacarığının hansı elmi dəlilə** və ya **qanunauyğunluğa söykəndiyini bilməyinin** zəruriliyidir. Yuxarıda misal kimi gətirdiyimiz hər bacarıq bir qanunauyğunluqdan qidalanır. Qayıdaq yuxarıda səsləndirdiyimiz pedaqoji bacarıqlardan hər hansı birinə, məsələn, bütün şagirdlərin dərslər boyu fəallığını müəllimin təmin etmək bacarığına. Bu bacarığın əsasında duran qanunauyğunluğun mahiyyəti belədir: *öyrənilən mövzu ilə əlaqədar dərslərin əvvəlindən sonunadək müəllim bütün şagirdləri tədris və idrak fəaliyyəti növlərinə nə qədər çox cəlb edə bilirsə, onlarda təhsillilik, tərbiyəlilik və psixoloji inkişaf səviyyəsi bir o qədər artır.*

Göründüyü kimi, pedaqoji ustalığın sirrinə sahib olmaq istəyən sıravı müəllim onun dördüncü cəhətini də öyrənməlidir: şagirdlərin tədris bacarığı nədir, idrak bacarığı nədir. Təəssüf ki, müəllimlərimizin böyük əksəriyyətində həmin bacarıq növlərinin fərqi barədə konkret anlayış yoxdur. Bu da təbii-dir. Çünki ənənəvi pedaqogikada həmin fərq əhəmiyyət verilməmişdir. Belə bir məsələ yalnız Milli pedaqogikanın xüsusi olaraq diqqətini cəlb etmişdir.

Pedaqoji ustalığ məfhumunun məzmununa aid olan digər ümumi pedaqoji bacarıqların da əsasında duran qanunauyğunluqlar var. Onlardan biri də təlim kateqoriyası ilə əlaqədardır.

## **2. Təlim kateqoriyası və pedaqoji ustalığ arasında əlaqə**

Təlim kateqoriyası haqqında ənənəvi pedaqogika və Milli pedaqogika arasında fikir müxtəlifliyi fonunda pedaqoji us-

talığa bir qədər də aydınlıq gətirməyə ehtiyac var.

Ənənəvi pedaqogikada təlim kateqoriyasının mahiyyəti birmənalı başa düşülmür. Pedaqogikadan elə mənbələr var ki, orada təlim haqqında uzun-uzadı danışılır, lakin təlimin nə demək olduğuna konkret cavab verilmir (Pedaqogika. Bakı, «Renessans», 2000, səh.26-38).

Təlimi yalnız bilik, bacarıq və vərdislər öyrətməklə məhdudlaşdırmaq halları da var (Pedaqoji lüğət. Moskva, APN, 1960, səh.17; Pedaqogika. BDU nəşriyyatı, 2003, səh.203).

Bəzi mənbələrdə təlim və təhsil kateqoriyaları mahiyyətə eyniləşdirilir (Osnovi obşey didaktiki. Moskva, 1980, səh.27; Pedaqogika. Moskva. Prosveşşenie, 1968, səh.25; Vvedenie v pedaqoqiki. Moskva, «Prosveşşenie», 1975, səh.22) və s.

Deməli, ənənəvi pedaqogikada təlim ya bilik və bacarıqların öyrədilməsi kimi başa düşülür, yaxud təlim və təhsil kateqoriyaları eyniləşdirilir, onlar arasında fərq qoyulmur.

**Soruşulur:** bəs Milli pedaqogikada təlim kateqoriyası necə başa düşülür? Milli pedaqogikada təlim zamanı həyata keçirilən vəzifələr, müəllimin və şagirdlərin (tələbələrin) başlıca vəzifələri ayrılıqda dəqiqləşdirilir. Göstərilir ki, təlim zamanı üç əsas vəzifə yerinə yetirilməli olur: həm fənn üzrə müəyyən elmi biliklər, bacarıq və vərdislər mənimsənilməli, həm şagirdlər (tələbələr) müəyyən dərəcədə tərbiyə olunmalı, həm də onlarda zəruri psixoloji qüvvələr inkişaf etdirilməlidir.

Təlim zamanı müəllimin fəaliyyətinə və şagirdlərin fəaliyyətinə münasibətdə də ənənəvi pedaqogika və Milli pedaqogika xeyli fərqli mövqedədir. Ənənəvi pedaqogikaya görə təlim zamanı bilik və bacarıqları *müəllim şagirdlərə öyrədir*. Milli pedaqogikaya görə təlim zamanı bilik və bacarıqların şagirdlər (tələbələr) tərəfindən *öyrənilməsini müəllim təşkil edir, ona istiqamət verir, rəhbərlik edir*.

Göründüyü kimi, müəllimlərimiz təlim işinə iki cür yanaşma ilə üz-üzə qalmışdır: ənənəvi yanaşma və Milli pedaqogika yanaşması. Bəs təcrübə nədən xəbər verir? Məktəb təcrübəsi isə açıq-aşkar sübut edir ki, təlimin ənənəvi anlama

uyğun təşkili arzu olunan səmərəni vermir; Milli pedaqogika anlamına uyğun təşkil edilən təlimdən istənilən nəticəni almaq mümkün olur.

**Soruşmaq yerinə düşərdi:** eyni təlim işindən iki fərqli nəticənin alındığını nə ilə izah etmək olar? Müəllimin inam dərəcəsi ilə, gördüyü işin elmi əsasını bilib-bilmədiyini ilə! Ənənəvi pedaqogika anlamı üzrə işləyən müəllim heç bir qanunauyğunluğu əsas götürmür; Milli pedaqogika anlamına əsasən fəaliyyət göstərən müəllim isə təlimlə əlaqədar belə bir qanunauyğunluğa istinad edir: sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdislərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən mənimsənilməsi prosesini müəllim təşkil etdikdə, ona istiqamət verib, rəhbərlik etdikdə onların təhsillilik, tərbiyəlilik və psixoloji inkişaf səviyyəsi artır. Məhz bu qanunauyğunluğun da təlimi təşkil etmək bacarığına, ona istiqamət vermək bacarığına, və, deməli, pedaqoji ustalığa bilavasitə dəxli vardır.

Ənənəvi pedaqogika anlamı üzrə fəaliyyət göstərən müəllimin dərsi təşkil etmək bacarığı isə heç bir qanunauyğunluğa istinad etmədiyindən, pedaqoji ustalıqdan uzaq düşür.

Tərbiyə kateqoriyası ilə əlaqədar həmən fikri söyləmək olarmı? Olar!

### **3. Tərbiyə kateqoriyası və pedaqoji ustalılıq arasında əlaqə**

Tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətinə dair anlamda da fərqli mövqelər mövcuddur.

Görək, ənənəvi pedaqogikada tərbiyə kateqoriyası necə başa düşülür? Bir qrup mütəxəssislərin fikrincə şagirdlərin tərbiyəsinə mütəşəkkil, məqsədyönlü rəhbərlik tərbiyə deməkdir (Pedaqogika şkolı. Moskva, «Prosveşşenie», 1976, səh.7; Pedaqoqiçeskaya ensiklopediya. Moskva, 1964, c.I, səh.383) və s.

İctimai-tarixi təcrübənin yeni nəsillərə verilməsini tərbiyə kimi başa düşənlər də var (Pedaqoqiçeskiy slovar. T.I.,

Moskva, 1960, səh.184; Soderjanie obrazovaniya. Moskva, 1989, səh.52) və s.

Tərbiyəni təhsillə eyniləşdirmək meyli son zamanlar geniş yayılıb. (Pedaqogika. Noviy kurs. Moskva, «Vlados», 2002, səh.12; Pedaqogika. Bakı, «Renessans», 2002, səh.6; Pedaqogika. Bakı, BDU nəşriyyatı, 2002, səh.12) və s.

Təlim və təhsili tərbiyənin hissələri hesab edənlər də tapılır. (Pedaqogika. Kurs leksiy. Moskva, «Yurayt», 1998, səh.7) və s.

Xarici mühitin insana təsirini də tərbiyə adlandıranlar da yox deyil.

Metodistlərin çoxu təlimdən kənarında həyata keçirilən tədbirləri tərbiyə hesab edir.

Bu cür faktlar göstərir ki, ənənəvi pedaqogikada tərbiyə kateqoriyasının mahiyyətini başa düşməkdə fikirlər olduqca müxtəlifdir. Bu səbəbdən də tərbiyə sahəsində pedaqoji ustalığa yiyələnmək müşgül işə çevrilir; çünki onun elmi dayağı yox dərəcəsinədir.

Vəziyyəti öyrənib ətraflı təhlil edən Milli pedaqogika tərbiyə kateqoriyasını təlim və təhsil kateqoriyalarından fərqləndirən köklü xüsusiyyətləri müəyyənləşdirməyə nail olmuşdur; bu əsasda onun mahiyyətini də açmışdır. Məlum olmuşdur ki, tərbiyə kateqoriyasını təlim və təhsil kateqoriyalarından fərqləndirən əsas göstərici davranışla bağlı olan mənəvi keyfiyyətlərdir. Bu göstəricini nəzərə alan Milli pedaqogikada tərbiyə kateqoriyasının mahiyyəti belə ifadə olunmuşdur: *tərbiyə – davranışla bağlı olan milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlərin müəyyən mühitdə gənc nəsil tərəfindən məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil mənimsənilməsinə təmin etmək prosesidir.*

Aparılmış tədqiqatlarda sübut olunmuşdur ki, tərbiyə işi bu anlama uyğun təşkil edildikdə, yəni hər hansı mənəvi keyfiyyətin ifadə olunduğu davranış müvafiq mühitdə məqsədyönlü və planlı təşkil olunduqda lazımi səmərə əldə etmək mümkün olur. Üzə çıxarılmış bu qanunauyğunluğa əsaslanan

tərbiyəçi öz təşkilatçılıq bacarığını tədricən cılalaya və pedaqoji ustalığa yaxınlaşa bilir.

Təhsil kateqoriyasının mahiyyəti sahəsində də eyni yolla uğur qazanmaq mümkün olur.

**Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Pedaqoji ustalıq məfhumunu ilkin səciyyələndirən başlıca cəhətlər ( əlamətlər ) hansılardır?

2. Ümumi pedaqoji bacarıq nədir, xüsusi metodik bacarıq nədir?

3. Tədris bacarığı və idrak (təfəkkür) bacarığı arasındakı fərq nədən ibarətdir ?

4. Təlim kateqoriyası ilə pedaqoji ustalıq arasında əlaqə nələrədən ibarət ola bilər?

5. Təlim haqqında ənənəvi pedaqogikadan qidalanan müəllim nə üçün pedaqoji ustalıq yolunda çətinliklərlə üzləşməli olur?

6. Tərbiyə sahəsində tərbiyəçi pedaqoji ustalıq zirvəsinə nə üçün çətinliklə yüksələ bilər?

## XXV MÖVZU

### PEDAQOJİ TEXNOLOGİYALARIN PEDAQOJİ USTALİĞA BİRBAŞA DƏXLİ VAR

#### 1. Pedaqoji texnologiya haqqında ümumi anlayış

*Texnologiya nədir?* Texnologiya iki yunan sözünün birləşməsindən əmələ gəlmişdir: texno və logiya. Texno-sənət, usta, bacarıq, logiya – söz, nəzəriyyə, fikir deməkdir. Texnologiya məfhumunun hərfi mənası sənət, ustalıq haqqında fikir, nəzəriyyə deməkdir.

Texnologiyanın elmi mənası da var. Texnologiya müasir elm sahələrindən biridir: texnologiya elmi. Texnologiya elm kimi, hər hansı əşyanı və ya məhsulu cəmiyyətdə istifadə olunacaq formaya salmaq prosesinin qanunauyğunluqlarını öyrənir.

Texnologiyanın cəmiyyətdə tətbiqi sahəsi olduqca genişdir. Maddənin gözəgörünməz zərrəciklərinin alınması və istifadəsindən tutmuş kosmik gəmilərin hazırlanması və istifadəsinədək yüzrlə texnoloji proseslər həyata keçirilir.

Təbii olaraq son zamanlar təhsil sahəsində də texnologiya ilə əlaqədar terminlərdən geniş istifadə olunmağa başlanmışdır.

*Pedaqoji texnologiya nə deməkdir?* Təlim, təhsil, tərbiyə və psixoloji inkişaf, ümumən pedaqoji proseslə bağlı olan say-sız-hesabsız problemlərin həlli üzrə metodiki, pedaqoji və təşkilati iş aparılır. Bunların hər biri üzərində düşünülür, yazılı və ya şifahi formada planlaşdırılır, həyata keçirilməsi yolları müəyyənləşdirilir, sonra reallaşdırılır. Biz indiyədək, ənənə üzrə, onların hamısını ayrılıqda, məsələn, belə adlandırmışıq: ev tapşırıqlarının yoxlanması metodikası, şagird biliyinin qiymətləndirilməsi metodikası, dərstdə şagirdlərin fəallaşdırılması metodikası və s. və i.a. Nəticədə pedaqoji iş üzrə minlərlə irili, xırda metodikalar alınır.

İndi bir qrup “Müasir” mütəxəssislər çıxıb metodika sözünü

texnologiya sözü ilə əvəz etməyə başlamışlar. Nəticədə meto-  
dika əvəzinə minlərlə pedaqoji texnologiyalar yaranmışdır.

Deyilənlərdən pedaqoji texnologiyanın nədən ibarət ol-  
duğu aydınlaşır: *həyata keçirildiyi yerdən, iriliyindən və xırda-  
lığından asılı olmayaraq təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inki-  
şaf üzrə hər hansı tədbirin təfərrüatı ilə planlaşdırılaraq real-  
laşdırılması pedaqoji texnologiyadır.*

## 2. Pedaqoji texnologiyaların qruplaşdırılması məsələsi

Bu mənada başa düşülən pedaqoji texnologiyalar Milli pe-  
daqogikada 5 qrupa ayrılır: təlimlə əlaqədar olan texnologi-  
yalar; tərbiyəylə əlaqədar olan texnologiyalar; təhsillə əlaqə-  
dar olan texnologiyalar; psixoloji inkişaf əlaqədar olan tex-  
nologiyalar və pedaqoji proseslə əlaqədar olan ümumi texno-  
logiyalar.

2000-ci ildən sonra Rusiya Federasiyasında çap olunmuş  
mənbələrdə pedaqoji texnologiyaların elmi cəhətdən qruplaş-  
dırılmasına rast gəlmək olur. Bununla yanaşı, ənənəvi texno-  
logiya, sinif-dərs texnologiyası, tərbiyə texnologiyası, fənlərin  
tədrisi, elmi, dini, humanist texnologiyalar və s ifadələr də  
ortaya çıxmışdır.

## 3. Ayrı-ayrı nəzəriyyələr üzrə texnologiyalar

Təlimin növlərinə görə texnologiyalar haqqında söhbət  
aparılır. Bununla əlaqədar problemlə təlim texnologiyasının,  
proqramlaşdırılmış təlim texnologiyasının məqsəd və vəzifə-  
ləri, formaları haqqında məlumat verilir.

Pedaqoji texnologiya adı altında Zankovun, Vıqotskinin,  
Qalperinin və digərlərinin inkişaf etdirici təlim haqqında, ba-  
carıqların mərhələli inkişafı haqqında fikirləri ətraflı şərh  
edilir.

Müxtəlif səviyyəli təlim texnologiyası haqqında ayrıca danı-  
şılır. Bu texnologiyanın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, ayrı-ayrı

şagirdlərin fəaliyyətinə ən yaxın inkişaf zonası daxil edilir.

Uyğunlaşma təlim texnologiyası təşkil edilir. Bu texnologiyaya görə şagirdlərin təlim fəaliyyəti onların hər birinin fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla təşkil olunur.

Kompüter təlim texnologiyası çoxşaxəlidir. Şagird kompüterdən tapşırıq ala, cavabını kompüterə verə və qiyməti kompüterdə görə bilər; şagird (tələbə) zəruri tədris materialını kompüterdə oxumaq imkanı qazanır. Bəzi hallarda internetə daxil olmaq, istənilən ölkənin tədris müəssisəsi və ya kitabxanası ilə əlaqə yaratmaq imkanı da yaranmışdır.

Təlim texnologiyası üzrə C.Dyuinin məhsuldar təlim ideyası həyata keçirilir.

Qarantıyalı təlim texnologiyası ideyasını Monaxov irəli sürmüşdür. Bu ideyaya görə tədris prosesini, yəni müəllim və şagird pedaqoji fəaliyyətlərini birlikdə layihələndirir və həyata keçirirlər.

Məsafədən təhsilalma texnologiyası üzrə şəxs tədris müəssisəsinə getmədən, müasir telekommunikasiya vasitələri ilə, o cümlədən elektron poçtu, televiziya və internet vasitəsi ilə təhsilalma xidmətindən istifadə edir.

**Təlimdə oyun texnologiyaları.** Ən çox uşaqların inkişafına kömək edən oyunlardan istifadə edilir. Rollu oyunlara geniş yer verilir. İşgüzar oyunlara, peşələrlə əlaqədar oyunlara da müraciət olunur. Oyunların təşkilində əvvəlcədən ssenarinin tərtibi, qaydaların dəqiqliyi, ardıcılığın müəyyənləşdirilməsi, oyunun məqsədi, oyunçuların vəzifələri hamı üçün aydın olur.

#### **4. Tədris fəaliyyətinin qruplar formasında təşkili**

Tədris fəaliyyətinin qruplar formasında təşkili şagirdlərin fəallaşmasına, maraqlarının artmasına, müstəqilliyinin və yaradıcılıqlarının güclənməsinə səbəb olur.

**Mahiyyətli yanaşma** o deməkdir ki, fənlərarası əlaqə əsasında bütün müəllimlər vahid istiqamətdə fəaliyyət göstərərək

tələbələrdə sistemli biliklər vasitəsi ilə qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək mümkün olur.

**Akmeoloji yanaşma.** Akmeo- yunanca zirvə deməkdir. Bu yanaşmanın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, tədqiqat obyektii insan olan kompleks elmlər sayəsində insanın özünüinkişaf dinamikasına uyğun müxtəlif həyat tərzlərində özünü reallaşdırma bilsin.

**Modul təlimi və reyting nəzarəti.** Modul – məntiqi cəhətdən tədris materialının elə bir bitmiş hissəsinə deyilir ki, o hissə şagirdlərin bilik və bacarıqları səviyyəsini nəzarət ilə müşaiyyət edilmiş olsun. Modulda iki cəhət olur: idrak cəhəti və tədris-peşə cəhəti. Modul üzrə nəzarət məzmununa görə və fəaliyyətə görə həyata keçirilir.

## **6. Dərsin problemləri. İnkişafetdirici təlimdə dərsin quruluşuna dair**

Bu fikrin müəllifinə görə dərsin quruluşu deyəndə təlim zamanı meydana çıxan və onun məqsədyönlü fəaliyyətini təmin edən dərs ünsürləri arasında müxtəlif variantlı qarşılıqlı əlaqələrin məcmuu nəzərdə tutulur.

**Dərsə verilən tələblər.** Bu fikrin müəllifinə görə dərsə verilən tələblər bunlardır: didaktik tələblər; psixoloji tələblər; gigiyenik tələblər və dərsin aparılmasına verilən tələblər.

**Dərsin təhlili. Dərsin ilkin təhlili.** Bu zaman şagirdlərin tədris fəaliyyətlərinin motivləri öyrənilir; yaş və fərdi xüsusiyyətlər araşdırılır.

**Cari təhlil.** Bu zaman şagirdlərin tədris fəaliyyətlərinin xüsusiyyətləri öyrənilir.

**Retrospektiv təhlil.** Bu təhlil vasitəsi ilə şagirdlərin təhsillilik, tərbiyəlilik və əməli işdə real irəliləyişlərinin səviyyəsi üzə çıxarılır.

**Yüksək pedaqoji diqqət tələb edən sinflə iş.** Bu cür sinflərdə müəllim xüsusi mümarisələr, məşqlər, hərəki rejimlərlə təlim-tərbiyə işi aparır.

## **6. Pedaqoji ustalıqla əlaqədar bəzi fikirlərə dair**

**Pedaqoji yaradıcılıq xüsusiyyətləri.** Təlimdə yaradıcılığa meyilli olmaq; uşağın müxtəlif fəaliyyətinə hörmətlə yanaşılması; şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla fərdi tədris proqramı hazırlayıb həyata keçirmək. Uşağa hər hansı formada təzyiq göstərməyi istisna etmək. Geri qalan şagirdlərin potensial imkanlarına hörmət etmək.

**Pedaqoji texnologiyalardan istifadə müəllimin peşə ustalığının əlaməti kimi.**

**Pedaqoji bacarıq və şəxsiyyətlə təmas məsələləri.**

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Pedaqoji texnologiya nə deməkdir?
2. Pedaqoji texnologiyaların qruplaşdırılması barədə nə deyə bilərsiniz?
3. Təlimə müxtəlif yanaşmaları texnologiya adlandırmaq nə dərəcədə düzgündür?
4. Dərs, dərsin strukturu, dərsə verilən tələblər kimi məsələlərin texnologiya ilə əlaqəsi açılsaydı daha çox faydalı olmazdı?
5. Pedaqoji texnologiya ilə pedaqoji ustalıq arasında nə kimi əlaqələr var?

## XXVI MÖVZU

### USTAD MÜƏLLİMİN DAİM METODİK VƏ PEDAQOJİ İŞİN MƏRKƏZİNDƏ OLMASI

#### 1. Ustad müəllimin metodik işdən ayrılmazlığı

Pedaqoji ustalığı kifayət qədər yüksək olan müəllimlərə hər yerdə – işlədiyi məktəbdə, rayonda, şəhərdə, hətta respublika miqyasında böyük ehtiyac duyulur. Sırası müəllimlər də, məktəb rəhbərləri də, təhsil nazirliyinin rəhbər işçiləri də təhsilin müxtəlif məsələləri üzrə ustad müəllimə müraciət edir, ondan məsləhət alırlar. Bəzən ciddi, məsuliyyətli problemlərin araşdırılmasına, müzakirəsinə və tədbir görülməsi işinə ustad müəllimlər də cəlb olunur.

Tədris müəssisələrində elmi-metodik şuraların tərkibinə, təhsil nazirliyi nəzdindəki elmi – metodik şuraların tərkibinə, onun ayrı-ayrı bölmələrinin rəhbərliyinə ustad müəllimlər irəli çəkilirlər. Onların böyük əksəriyyəti göstərilən etimadı doğruldurlar.

Ustad müəllimlərdən millət vəkili seçilənlər, digər dövlət vəzifələrini icra edənlər də az deyil.

Elm sahəsində irəliləyən ustad müəllimlərimiz daha çoxdur. Onlar elmi tədqiqat mövzusu götürür, aspiranturaya və ya dissertanturaya daxil olur, dissertasiya yazıb müdafiə edir, elmlər namizədi, elmlər doktoru elmi dərəcələrinə layiq görürlər.

Ustad müəllimlərin fəaliyyətlərində maraqlı cəhət həm də orasındadır ki, onların bir qismi elmi cəhətdən yüksəlsə də metodik işdən uzaqlaşmır, metodik işin müxtəlif formalarında fəaliyyətlərini davam etdirirlər.

Sual olunur: metodik iş nə deməkdir? Sualın cavabı o qədər də sadə deyil. Cavab haçalanır. Ənənəvi pedaqogikaya görə “metodik iş müəllimlərə metodik köməklik göstərmək-

dən və onların metodik hazırlığını yüksəltməkdən ibarətdir”<sup>1</sup>

Milli pedaqogika bu anlamı birtərəfli hesab edir. Halbuki, təcrübədə metodik işin digər sahəsi – müəllimlərin özlərinin metodik işləri də var. Görünür, müəllimlərin metodik işi və müəllimlərə metodik köməklik məfhumlarında oxşarlıq üstünlük təşkil etdiyindən, həmin mənbəyin müəllifləri sözü gedən məfhumların fərqlərini duya bilməmişlər.

## **2. Milli pedaqogikada metodik işin mahiyyəti necə başa düşülür?**

Deyilənləri nəzərə alaraq müəllimlərin metodik işi və müəllimlərə metodik köməklik məfhumları arasındakı əvvəlcə oxşarlığı, sonra fərqi açmağa çalışaq. Hər iki halda aparılan metodik iş müəllimlərlə əlaqədardır; hər iki halda aparılan metodik iş əsasən bu və ya digər fənnin tədrisi məsələlərini əhatə edir; hər iki halda başlıca məqsəd müəllimlərin və digər tərbiyəçilərin pedaqoji və metodik hazırlıq səviyyəsini yüksəltməkdən ibarətdir.

Oxşar cəhətləri ilə yanaşı, müəllimlərin metodik işi və müəllimlərə metodik köməklik məfhumları arasında fərq də mövcuddur.

Əvvəla, müəllimlərin metodik işində fəallıq müəllimlərin tərəfindədir: danışan da, dinləyən də, təşkilatçı da müəllimlərin özləridir; müəllimlərə metodik köməklidə fəal olan məktəbin müəllimləri deyil, başqa şəxslərdir: metodistdir, metodist alimdir, alim pedaqoqlardır; məktəbin müəllimləri isə dinləyicilərə çevrilir.

İkincisi, müəllimlərin metodik işində pedaqoji prosesin əsasən praktik məsələləri müzakirəyə qoyulur; müəllimlərə metodik köməklidə isə pedaqoji prosesin əsasən nəzəri məsələlərinə diqqət yetirilir.

Üçüncüsü, müəllimlərin metodik işində özlərinin fəallıq də-

---

<sup>1</sup> Pedaqoqiçeskiy slovar. Moskva, APN, 196, səh. 687.

rəcəsi yüksək olduğundan səmərə artır, müəllimlərə metodik köməklikdə isə kənar şəxslər fəal olduğundan səmərə o qədər də yüksək olmur.

Deyilənləri nəzərə alan Milli pedaqogika, metodik işin bir-birini tamamlayan iki sahədən ibarət olduğunu qeyd edir: müəllimlərin metodik işi və müəllimlərə metodik köməklik. Bundan əlavə, Milli pedaqogikada həmin məfhumların və bütövlükdə metodik iş məfhumunun da mahiyyəti aşağıdakı kimi açılır:

Beləliklə, Milli pedaqogikaya görə: a) *pedaqoji prosesin səviyyəsini yüksəltmək məqsədi ilə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın əsasən praktik məsələlərini müəllimlərin özlərinin məktəbdə fəal müzakirə etmələri onların metodik işidir*; b) *pedaqoji prosesin səviyyəsini yüksəltmək məqsəd ilə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın əsasən nəzəri məsələlərinin müəllimlərlə digər şəxslərin müzakirəsi onlara metodik köməklikdir*; c) *pedaqoji prosesin səviyyəsini yüksəltmək məqsədi ilə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın həm əməli məsələlərini müəllimlərin müzakirə etmələri, həm də nəzəri məsələlərinin müəllimlərlə digər şəxslərin müzakirəsi birlikdə metodik işdir*.

### 3. Metodik işin məqsəd və vəzifələri nədən ibarətdir?

**Metodik işin məqsədi.** Milli pedaqogikanın yuxarıda irəli sürülən yeni anlamından görüldüyü kimi, metodik işin son məqsədi müəllimlərin metodik və pedaqoji hazırlıq səviyyələrinin artırılması yolu ilə təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın keyfiyyətini yüksəltməkdən ibarətdir.

**Metodik işin vəzifələri.** Metodik işin səciyyələndirdiyimiz məqsədi bir sıra yaxın vəzifələrin həyata keçirilməsi sayəsində reallaşır.

Metodik işin vəzifələri çoxdur. Onlardan biri metodik işin zəruriliyinin müəllimlər tərəfindən başa düşülməsidir. Gündə 3-4 dərs təşkil edən müəllimlərin əksəriyyəti təqribən eyni iş

üslubuna alışır. Pedaqoji proses isə daim inkişafda, təkmilləşməkdə olur. Həmin müəllimlərin alışdıqları iş üslubu isə bir müddət dəyişməz qala bilir. Yaradıcı işləyən müəllimlər dəyişən həyata, yeniləşən təhsilə qarşı həssas olurlar; onlar çeviklik göstərərək öz iş üslublarını təhsildə əmələ gələn yeniliklərə uyğunlaşdırırlar. Müəllimlər arasında təcrübə mübadiləsi zərurətə çevrilir. ***Təcrübə mübadiləsinin vacibliyini başa düşməyə nail olmaq metodik işin ikinci vəzifəsi kimi qarşıda durur.*** Atalar əbəs yerə deməmişlər: **dünya gör-götür dünyasıdır.**

Həmkarların dərslərini və digər tədbirlərini müşahidə edən müəllim, istər-istəməz, öz iş üslubunu onların iş üslubu ilə fikrən müqayisə etməli olur: hansı cəhətdən faydalı yolda olduğunu, hansı cəhətdən isə geri qaldığını hiss edir; özü üçün müəyyən nəticə çıxarır.

Metodik işin qarşısında duran üçüncü vəzifə ***qabaqcıl təcrübənin üzə çıxarılmasından ibarətdir.*** Müəllimlərin dərslərini və başqa pedaqoji tədbirlərinin qarşılıqlı şəkildə müşahidə olunması və sonra müzakirə edilməsi sayəsində ayrı-ayrı müəllimlər haqqında, onların pedaqoji fəaliyyətlərinin xüsusiyyətləri barədə ictimai rəy formalaşır; hansısa müəllimin işi nümunəvi hesab edilir; vaxtaşırı onun açıq məşğələsi təşkil olunur. Belə müəllimin iş üslubu həmkarları üçün örnəyə çevrilir.

***Qabaqcıl, nümunəvi pedaqoji iş təcrübəsinin geniş yayılması metodik işin dördüncü vəzifəsidir.*** Məlumdur ki, pedaqoji fəaliyyət, o, cümlədən dərs olduqca mürəkkəb və çoxcəhətlidir. Tək-tək müəllimlər pedaqoji prosesin, habelə dərsin bütün göstəriciləri üzrə nümunəvi iş təcrübəsinə nail ola bilirlər. Faktlar göstərir ki, diqqətlə yanaşıldıqda hər bir müəllimin, hətta nümunəvi hesab edilməyən müəllimin də fəaliyyətində hansısa səmərəli cəhətlər olur.

Ayrı-ayrı müəllimlərin pedaqoji fəaliyyətində bu cür faydalı cəhətləri üzə çıxarıb ümumiləşdirmək və sistemə salmaq mümkündür. Sistem halına salınmış səmərəli cəhətlər bitkin təcrübə, ideal təcrübə hesab edilir. Ümumiləşdirilmiş təcrübənin tətbiqi xeyli fayda verir.

Məktəbdə tədris olunan *fənlərin məzmunu ilə əlaqədar çap olunmuş yeni elmi ədəbiyyatın müəllimlər tərəfindən öyrənilməsi, müzakirəsi və nəzərə alınması metodik işin beşinci vəzifəsidir*. Tədris etdikləri fənn üzrə kitablarda, jurnal və qəzetlərdə şərh edilən elmi yenilikləri öz aralarında müzakirə edən və onlardan pedaqoji prosesdə istifadə yollarını araşdıran müəllimlərimiz az deyil.

*Pedaqoji və ya metodik ədəbiyyatda qaldırılan məsələlərə münasibət bildirmək metodik işin altıncı vəzifəsidir*. Təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf problemlərinə aid mətbuatda qaldırılan yeni pedaqoji məsələlərə qabaqcıl müəllimlər yığışb münasibətlərini bildirirlər: faydalı hesab etdikləri fikirləri öz fəaliyyətlərində nəzərə alırlar; bəyənmədikləri fikirlərə etirazlarını bildirirlər.

*Məktəbdə pedaqoji prosesin keyfiyyətinə nəzarəti təmin etmək metodik işin yeddinci vəzifəsidir*. Ustad müəllimə görə metodik iş məktəbdə pedaqoji prosesin keyfiyyətinə üçpilləli nəzarətə şərait yaradır. Metodik iş, əvvəla, müəllimlərə imkan verir ki, bir-birinin fəaliyyət xüsusiyyətlərindən xəbərdar olsunlar: bir-birinə nəzarət edə bilsinlər. İkincisi, məktəbin direktor müavini (müavinləri) müəllimlərin dərslərində olur, kimin necə işlədiyini görür və fikrini bildirir. Üçüncüsü, məktəbin direktoru vaxtaşırı müəllimlərin dərslərini müşahidə edir; işin keyfiyyətindən bilavasitə xəbərdar olur; müvafiq tədbir görmək imkanı qazanır.

Göründüyü kimi, *metodik işin məqsədi və vəzifələri məktəbdə pedaqoji prosesin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edir*.

#### **4. Müəllimlərin metodik işinin formaları hansılardır?**

Metodik işin formaları, yuxarıda deyildiyi kimi, iki əsas qrupa ayrılır: **müəllimlərin metodik işləri və müəllimlərə metodik köməklilər**.

**Müəllimlərin metodik işinin formaları.**

Bu qəbildən olan metodik işin formaları çoxdur: *müəllimin öz təşəbbüsü ilə həmkarlarının məşğələlərində olması; müəllimlərin qarşılıqlı surətdə dərslərdə olmaları; müəllimlərin mütaliəsi; müəllimin radio və televiziya verilişlərini dinləməsi; fənn komissiyalarının işi; müəllimin öz təcrübəsinə dair elmi-praktik konfransda çıxışı və s.*

*Müəllimin öz təşəbbüsü ilə həmkarlarının məşğələlərində olması.* Bəzən müəllim öz pedaqoji səviyyəsinin necəliyini müəyyənləşdirmək üçün, habelə digər müəllimlərin iş təcrübəsindən öyrənmək məqsədi ilə həmkarlarının məşğələlərində olur, müşahidə aparır. Şəxsi təşəbbüsü sayəsində müəllim öz iş üslubunu həmkarlarının iş üslubu ilə müqayisə etmək imkanı qazanır; hansı cəhətdənsə öz metodikasını təkmilləşdirir.

*Müəllimlərin qarşılıqlı surətdə dərslərdə olmaları.* İşin bu formasına məktəblərimizdə tez-tez rast gəlmək olur. Öz aralarında razılaşan müəllimlər bir-birinin dərslərində olur, müşahidələr aparırlar. Onlar müşahidə etdikləri dərsləri öz aralarında müzakirə edirlər; uğurlu hesab etdikləri cəhətləri ön plana çəkir, bəzi arzu və tövsiyələrini bildirirlər.

*Müəllimin mütaliəsi.* Müəllimliyi mütaliəsiz təsəvvürə gətirmək çətindir. Dönə-dönə isbat olunmuşdur ki, ali pedaqoji məktəbi fərqlənmə diplomu ilə başa vuran şəxs öz üzərində müntəzəm işləməsə, xüsusən müasir ədəbiyyatı izləməsə, ondan bəhrələnməsə, ustad müəllim kimi püxtələşə bilməz. Bu həqiqətdən hali olan qabaqcıl müəllimlərimiz elmi, pedaqoji və metodik ədəbiyyatı müntəzəm izləyərək zənginləşirlər.

*Radio və televerilişləri müəllimin izləməsi.* Məlum olduğu kimi, radio və televerilişlər həyatımızın ayrılmaz hissəsinə çevrilmişdir. Müəllim yaxşı bilir ki, bu əlaqə vasitələrinə hamının, o cümlədən gənc nəslin dinləmək imkanı vardır. Müəllim, demək olar ki, hər gün şagirdlər qarşısına çıxır. Radio və televiziya verilişlərindən xəbərdar olmayan müəllim şagirdlərin bəzi sualları qarşısında acınacaqlı vəziyyətə düşə bilər.

Müvafiq ədəbiyyatı müəllimin izləməsi əsasən həmkarları

qarşısında, radio və televerlişləri onun dinləməsi isə əsasən şagirdləri qarşısında alniəçiliq imkanı yaradır.

**Fənn komissiyalarının işi.** Məktəbdə eyni fənn üzrə müəllimlərin sayı üç nəfərdən çox olduqda onlar fənn komissiyası formasında birləşərək öz fənləri üzrə ortaya çıxan problemləri müzakirə edirlər.

Eyni fənn üzrə məktəbdə müəllimlərin sayı üç nəfərdən az olduqda, mahiyyətə bir-birinə yaxın olan fənlər üzrə müəllimlər fənn komissiyaları yarada bilirlər. Fizika və riyaziyyat, tarix və coğrafiya, kimya və biologiya, dil və ədəbiyyat və s. fənlərə aid komissiyalar təşkil olunur. Müəllimlər tədris etdikləri fənlər üzrə özlərini maraqlandıran məsələlər barəsində fikir və təcrübə mübadiləsi aparırlar.

Fənn komissiyalarına ən təcrübəli və nüfuzlu müəllimlər rəhbərlik edirlər. Rəhbərlik ictimai əsaslarda həyata keçirilir.

Deməli, **fənn komissiyası- pedaqoji prosesin səviyyəsini yüksəltmək məqsədi ilə məktəbdə eyni fənn üzrə və ya bir-birinə mahiyyətə yaxın olan fənlər üzrə müəllimlərin məktəbdə birləşdikləri ictimai qurumdur.**

**Metodik birləşmələr.** Fənn komissiyalarından əlavə, metodik birləşmələr də fəaliyyət göstərir. Metodik birləşmələr, adətən, rayon üzrə təşkil edilir. Burada da eyni prinsip əsas götürülür. Yəni rayonun məktəblərində çalışan eyni fənn müəllimləri vaxtaşırı toplaşaraq zəruri saydıqları problemləri müzakirə edirlər. Metodik birləşmələrə rəhbərlik rayon üzrə adlı-sanlı müəllimlərə, ustad müəllimlərə həvalə edilir. Birləşmənin rəhbəri də ictimai əsaslarda fəaliyyət göstərir.

Göründüyü kimi, **metodik birləşmə müvafiq fənnin tədrisi səviyyəsini yüksəltmək məqsədi ilə vaxtaşırı toplaşan müəllimlərin rayon üzrə ictimai qurumudur.**

**Müəllimin öz təşəbbüsü ilə elmi-praktik konfranslarda çıxışı.** Məlum olduğu kimi, pedaqoji iş təcrübəsinin öyrənilməsi və yayılması məqsədi ilə müxtəlif səviyyəli elmi-praktik konfranslar keçirilir. Bu cür konfranslar ayrı-ayrı məktəblərdə, rayonlarda, respublika miqyasında təşkil olunur. Belə

konfranslardan xəbər tutan bəzi müəllimlərimiz öz təşəbbüsləri ilə ümumi üçün maraq doğuran təcrübəsi barədə çıxış edirlər

*Beləliklə, müəllimlərimizin öz təşəbbüsü ilə həmkarlarının məşğələlərində olması, onların qarşılıqlı surətdə bir-birinin dərslərini dinləməsi, müəllimlərin müvafiq elmi, pedaqoji və metodik ədəbiyyatı oxumaları, pedaqoji mövzuda radio-televerilişləri dinləmələri, fənn komissiyalarının və metodik birləşmələrin işində iştirakları müəllimlərin metodik işlərinin formalarıdır.*

## 5. Müəllimlərə metodik köməkliyin formaları.

Müəllimlərə metodik köməkliyin formaları da çoxdur: *müəllimlərin dərslərində direktorun iştirak etməsi; müəllimlərin dərslərində direktor müavininin iştirakı; müəllimlərin dərslərində təhsil şöbələri işçilərinin iştirakı; ixtisasartırma kurslarında müəllimlərin iştirakı; təhsil nazirliyinin və ali məktəblərin elmi-nəzəri konfranslarında müəllimlərin iştirakı; pedaqoji şurada metodik işə dair müzakirə; pedaqoq və metodist alimlərin məktəbə dəvət olunması və s.*

*Müəllimlərin dərslərində məktəb direktorunun iştirakı.* Təbiiyindəki müəllimlərin dərslərində olmaq və onlara metodik köməklik göstərmək məktəb direktorunun vəzifə borcudur. Müəllimin dərslərini müşahidə edən direktor sonra həmin dərslərini müəllimin iştirakı ilə təhlil süzgülündən keçirir, uğurlu və uğursuz cəhətləri açır, nöqsanların aradan qaldırılması üçün məsləhətlər verir.

Təcrübəli məktəb direktoru bir qədərdən sonra həmin müəllimin başqa dərslərində (dərslərində) olur, məsləhətlərinə onun nə dərəcədə əməl etdiyini öyrənir və yenidən dərslərini müzakirəsini keçirir.

*Müəllimlərin dərslərində direktor müavininin iştirakı.* Müəllimlərə məktəb direktorunun metodik köməkliyi haqqında deyilənlər müavinin metodik köməkliyinə də aiddir.

Fərq yalnız məktəblərlə əlaqədardır. Müəllimləri çox olan iri məktəblərdə direktor və müavin arasında müşahidə bölgüsü aparılır. İxtisaslarına uyğun olaraq məktəbin müəllimləri nisbi mənada iki qrupa ayrılır. Bəzi müəllimlərin dərslərini direktor, digər müəllimlərin dərslərini isə onun müavinini müşahidə edir. Sonra müəllimlərin müşahidə olunan dərsləri haqqında direktor və müavin öz təəssüratlarını bölüşürlər.

***Müəllimlərin dərslərində təhsil şöbələri işçilərinin iştirakı.*** Məlum olduğu kimi, rayon və şəhər təhsil şöbələrinin, habelə təhsil nazirliyinin işçiləri vaxtaşırı məktəblərə gedir, təlim-tərbiyənin müxtəlif məsələləri ilə tanış olurlar. Onlar müəllimlərin dərslərini də müşahidə edirlər; hətta bəzən pedaqoji kollektivlə öz mülahizələrini bölüşürlər. Rast gəldikləri çatışmazlıqları məktəb rəhbərlərinin və ayrı-ayrı müəllimlərin nəzərinə çatdırırlar. Çatışmazlıqların və nöqsanların aradan qaldırılması üçün öz tövsiyələrini verirlər.

***Pedaqoq və metodist alimlərin məktəbə dəvət edilməsi.*** Alim pedaqoq və metodistləri dəvət edən məktəblərimiz olur. Məktəbə gələn alimlər dərslərdə iştirak edir, müşahidələr aparır, nəticəsi müəllimlər arasında geniş müzakirəyə səbəb olur. Alimlər məktəbdə müəyyənləşdirdikləri həm fərəhli cəhətləri, həm də nöqsanların mahiyyətini və səbəblərini elmi cəhətdən izah edirlər.

Ehtiyac olduqda alimlər məktəbdə nümunəvi dərslər təşkil edirlər. Müəllimlərin müşahidə etdikləri həmin dərslər də ətraflı müzakirə olunur.

***Pedaqoji şurada metodik işə dair müzakirə.*** Məktəb pedaqoji şurası metodik işdən yan keçmir. Metodik işin bəzi cəhətləri pedaqoji şurada müzakirə obyektinə olur. Bu və ya digər fənnin məktəbdə tədrisi vəziyyəti, hər hansı müəllimin tədris etdiyi fənn üzrə şagirdlərin mənimsəmə vəziyyəti və onu yaxşılaşdırmağın yolları kimi məsələlər pedaqoji şurada müzakirə edilir. Bəzən məktəbdə təlim-tərbiyə məsələləri kompleks şəkildə yoxlanılır və müzakirə olunur: hər müəllim, habelə məktəb rəhbərləri özləri üçün lazımı nəticələr çıxarırlar.

Beləliklə, metodik işin burada səciyyəlandırılan və adları çəkilməyən formaları müəllimlərin təkmilləşdirilməsinin məzmununu təşkil edir. Başqa sözlə, müəllimlərin təkmilləşdirilməsi onların özünütəhsili, pedaqoji, psixoloji, metodik yeniliklərlə, tədris planı və proqramları ilə, təlimin texnoloji vasitələrində olan yeniliklərlə tanış olmaları; məsafədən ötürmə vasitəsi ilə yeni material və informasiyaların əldə edilməsi; həmin məsələlər üzrə həmkarlarla fikir və təcrübə mübadiləsi; dayaq məntəqələrində oxunan məruzələrin müzakirəsində fəallıq göstərilməsi; dərslərdə qarşılıqlı iştirak edilməsi; tədris proqramlarına, dərslik və dərs vəsaitlərinə rəy verilməsi və s.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Sırası müəllim nə üçün pedaqoji ustalığa can atır?
2. Müəllimlikdən əlavə ustad müəllim daha hansı fəaliyyət növləri ilə məşğul olmaq imkanı qazanır?
3. Ustad müəllim nə üçün metodik işdən əl çəkə bilmir?
4. Metodik işin mahiyyətinə aid ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın mövqelərində fərq nədədir? Hansı mövqeyi düzgün hesab edirsiniz? Sübut edin!
5. Müəllimlərin metodik işi və müəllimlərə metodik yardım məfhumları arasında oxşar və fərq nədən ibarətdir?

## **XXVII MÖVZU**

### **PEDAQOJİ QANUNAUYGUNLUQLARIN ÖYRƏNİLMƏSİ PEDAQOJİ USTALIĞA APARAN ƏSAS YOLLARDANDIR**

#### **1. Pedaqoji qanunauyğunluq haqqında ustad müəllim daim düşünür**

Ənənəvi pedaqogikada qanun və qanunauyğunluq haqqında vaxtaşırı söhbətlər açılıb, müəyyən fikirlər söylənilib. Lakin haqqında danışılan hansısa fikrin pedaqoji qanunauyğunluq olduğu dəlillərlə sübut olunmayıb. Nə üçün? Çünki ümumiyyətlə qanunauyğunluq, xüsusən pedaqoji qanunauyğunluq məfhumlarının mahiyyəti ənənəvi pedaqogika üçün aydın olmamışdır.

Milli pedaqogikada həmin məfhumların mahiyyətinə nəinki aydınlıq gətirilmiş, hətta onlarla pedaqoji qanunauyğunluqlar açılaraq elmi şəkildə ifadə edilmiş və müəllimlərin istifadəsinə verilmişdir. Milli pedaqogikada məlum olmuşdur ki, pedaqoji hadisələr (yəni təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf hadisələri) arasında davamlı təkrar olunan səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyətinin aydın və dəqiq ifadəsi pedaqoji qanunauyğunluqdur.

Pedaqoji qanunauyğunluğun nə demək olduğunu açan Milli pedaqogika pedaqoji prosesin xeyli qanunauyğunluğunu müəyyənləşdirə bilmişdir. Nəticədə pedaqogikanın həqiqətən əsil elm olduğuna dair şübhələr aradan qaldırılmışdır. Artıq müəllimlərimiz təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltməyin mötəbər əsasına sahib olmaq imkanı qazanmışdır. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları ilə silahlanan hər bir müəllim pedaqoji ustalığa tərəf daha bir addım atmış olur. Milli pedaqogikada açılmış olan və ustad müəllimin bilməli olduğu qanunauyğunluqlardan bəzilərini burada səciyyələndirək.

## **2. Təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın tamlığındakı qanunauyğunluğu ustad müəllim nə üçün bilməlidir?**

Real həyatda təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf, birincisi, bir-biri ilə qırılmaz tellərlə bağlıdır; ikincisi, onlar reallıqda bir-birini tamamlayır; üçüncüsü, bir-birinə dayaq olur; dördüncüsü, biri digərindən asılı olur; beşincisi, hər birinin əlaməti digərində iştirak edir. Bu səbəblərdən təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf kateqoriyaları həm tamsıdır, həm də nisbi mənada müstəqildir.

Bundan əlavə, birincisi, təhsil donmuş halda təlimin hərəkətə gəlməsi üçün zəruri şərt olur; ikincisi, təhsil hərəkətə gələndə, yəni həyata keçiriləndə təlimə çevrilir; üçüncüsü, təhsil bir halda təlimin zəruri şərtinə, digər halda təlimə, başqa halda isə təlimin nəticəsinə, nəticə də səbəbə çevrilə bilər.

Milli pedaqogikadan bəhrələnən ustad müəllim əmindir ki, hər hansı sinifdə hansısa fənn üzrə şagirdlərin mənimsəmə səviyyəsi onların müəyyən dərəcədə psixoloji inkişaf səviyyələrindən asılı olur. Təlim zamanı şagirdlərdə psixoloji qüvvələrin, yəni diqqətin, hafizənin, iradənin, təfəkkürün, təxəyyülün və s.-nin səviyyəsi yüksəldikcə onların mənimsəmə səviyyələri də, adətən yüksəlir. Diqqəti tez-tez yayınan, hafizəsi zəif olan, iradəsində problem görünən şagirdlərdə bilik və bacarıqların səviyyəsi, bir qayda olaraq, özlərini də sevindirmir.

Sual olunur: psixoloji qüvvələri zəif olan şagirdlərlə təlim zamanı müəllim müvafiq pedaqoji iş apararsa müəyyən dönüşə nail ola bilərmi? Milli pedaqogikada belə hesab edilir ki, nəinki irəliləyiş mümkündür, hətta zəruridir. Burada bir şərt nəzərə alınmalıdır: əgər təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın tamlığından, onların bir-birini şərtləndirdiyindən müəllim əmindirsə və öz pedaqoji işində onu nəzərə alıb tətbiq edirsə şagirdlərin psixoloji qüvvələrində irəliləyişə, mənimsəmə səviyyəsində isə dönüşə nail olmaq qaçılmazdır. Bu, yenilməz qanunauyğunluqdur. Şərh olunan faktlarda məhz Milli pedaqogikanın müəyyənləşdirdiyi qanunauyğunluq be-

lədir: *təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın tamlığını müəllimin bilməsi və öz fəaliyyətində həmin tamlığı təmin etməsi şagirdlərdə tərbiyəlilik, təhsillilik və psixoloji inkişaf səviyyəsini artırır.* Bu qanunauyğunluğun mahiyyətindən hali olan ustad müəllim çalışır ki, hər bir dərstdə, keçirdiyi hər bir tədbirdə həm müvafiq bilik və bacarıqların şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsini, həm onlara zəruri mənəvi keyfiyyətlərin aşılmasını, həm də psixoloji qüvvələrində olan kəsirlərin islahını və inkişafını təmin etsin.

### **3. Pedaqoji proses iştirakçılarının həmrəyliyindəki qanunauyğunluğun mahiyyəti nədən ibarətdir?**

Məlumdur ki, eyni sinifdə bir deyil, bir neçə müəllim dərslər deyir. Bəzən eyni pedaqoji hala, məsələn, gecikmə halına, tapşırığın vaxtında icra olunmamasına, dərstdən yayınmaya, tapşırığın icrasında yol verilən nöqsana müəllimlərin başqa-başqa münasibət göstərmələri, müxtəlif tərzlərdə yanaşmaları şagirdlərin təlim-tərbiyə işində çətinlik yaradır; onlar çətinlik qalır, bilmirlər hansı müəllimin iş üslubuna uyğunlaşsınlar. Müəllimlər təlim-tərbiyə işində tətbiq etdikləri üsullarla, şagirdlərə münasibətləri ilə, danışq tərzləri, geyimləri ilə də müxtəliflik nümayiş etdirirlər. Həmin müxtəliflik də şagirdlərin tərbiyəsində əks səda verir, onların xarakterinə fərqli inkişaf istiqaməti verir. Uşağın təhsilində və davranışında eyni hala valideynlərin fərqli münasibətləri də nəinki ailə tərbiyəsini, ümumiyyətlə, tərbiyə işini xeyli çətinləşdirir.

Təlim-tərbiyə məsələlərinə məktəbdə müəllimlər, ailə şəraitində isə valideynlər həmrəy, dilbir olduqda, eyni-mövqedə durduqda uğur qazanmaq şansı xeyli artmış olur. Həyat faktları dönə-dönə sübut edir ki, şagirdlərin təlim-tərbiyəsində məktəblə ailə arasında, müəllim və valideynlər arasında mövqelərin müxtəlifliyi pedaqoji prosesin zərərinə olur; fikir birliyi isə onu asanlaşdırır. Bu cür yenilməz həyat faktlarına əsaslanan Milli pedaqogika belə bir qanunauyğunluq müəy-

yən etmişdir: *tədris müəssisəsində və digər yerlərdə təlim-tərbiyənin eyni hallarına pedaqoji proseslə məşğul olan şəxslərin münasibətləri nə qədər çox yaxınlaşursa pedaqoji səmərə bir o qədər yüksəlir.*

Bu qanunauyğunluğun mahiyyətini aydın başa düşən ustad müəllim həmkarları ilə ünsiyyətini intensivləşdirir, müxtəlif pedaqoji halları ortaya qoyur, həmin hallara onların münasibətləri öyrənilir; ən optimalı, ən faydalısı üzə çıxarılır və hamının tətbiq etməsi məsləhət görülür.

#### **4. Pedaqoji proseslə mühit arasındakı asılılıqdakı qanunauyğunluğun mahiyyəti nədən ibarətdir?**

Həyat faktlarından görmək olur ki, pedaqoji proses və onun həyata keçirildiyi şərait arasında müəyyən əlaqə olur. Şəraitin necəliyi orada həyata keçirilən təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini artırır da, azaldır da bilir. Məktəbin maddi bazasının (binasının, otaqların, oradakı avadanlıqların, tədris vəsaitlərinin) necəliyi, hətta məktəbdə mənəvi-psixoloji durumun vəziyyəti orada həyata keçirilən təlim-tərbiyənin səviyyəsinə təsir göstərir. Hansı məktəbin binası, sinif otaqları estetik və gigiyenik qaydalara cavab verirsə, məktəbdə müasir texniki vasitələrdən lazımınca istifadə olunursa, hansı məktəbdə, o cümlədən ayrı-ayrı siniflərdə mənəvi-psixoloji durum ürəkaçandırsa, orada, adətən, təlim və tərbiyə işi uğurla cərəyan edir. Bundan fərqli hallar da müşahidə olunur. Məktəb binasının, o cümlədən sinif otaqlarının təmiri gecikdiriləndə, sanitariya-gigiyena normalarına tam əməl olunmayan, kompüterlərlə təmin olunmayan, dediqodulardan azad olmayan yerlərdə aparılan təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltmək isə xeyli çətinləşir.

Milli pedaqogika bu cür faktlarda aşağıdakı qanunauyğunluq olduğunu müəyyənləşdirmişdir: *müasir layihə əsasında tikilən, zəruri tədris vasitələri və texniki avadanlıqlarla təchiz edilən, mənəvi-psixoloji durumu sağlam olan məktəbdə tə-*

***lim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltmək işi xeyli asanlaşır.***

Bu qanunauyğunluqdan xəbər tutan ustad müəllim özü üçün, işlədiyi məktəb üçün müəyyən nəticələr çıxarır, həmkarlarına da məlumat verir. O, ümumən məktəbdə, xüsusən dərs dediyi siniflərdə tədris işinin maddi-texniki bazasını möhkəmlətməkdə və mənəvi-psixoloji mühitin qaydaya salınmasında zəruri tədbirlər görülməsində yardımçı olur.

**5. Pedaqoji proseslə cəmiyyət arasındakı qarşılıqlı əlaqədə qanunauyğunluğun mahiyyəti**

Tədris müəssisəsi cəmiyyətdən kənar fəaliyyət göstərmir. Hansısa tədris müəssisəsi cəmiyyətin hansısa sahəsi üçün kadr hazırlamaq məqsədi ilə təşkil edilir. Məsələn, pedaqoji təmayüllü ali məktəblər ümumi orta məktəblər üçün müəllim kadrları hazırlayır. Yaxud, məktəbyaşlı uşaqlara ümumi təhsil vermək üçün ümumtəhsil məktəbləri açılır və s.

Təşkil olunan yeni istehsalat müəssisələri öz yerində saymır, inkişaf edir, təkmilləşir. İstehsalatda baş verən yeniləşmələri ora xidmət edəcək tədris müəssisələri görməli, duymalı və öz tədris planları və proqramlarında nəzərə almalı, müvafiq dəyişikliklər, əlavələr etməli olur.

Ortaya sual çıxır: həyatda, istehsalatın müvafiq sahəsində baş verən dəyişiklikləri, yeniləşmələri uyğun tədris müəssisələri nə dərəcədə nəzərə ala bilər? Təcrübə göstərir ki, burada müxtəliflik müşahidə olunur: bəzi tədris müəssisələri faydalı çeviklik göstərir, tədris planları və proqramlarında istehsalat yeniliklərini vaxtında nəzərə alaraq kadr hazırlığını təkmilləşdirməyə nail olur; kadr hazırlığında ləngliyə yol verən tədris müəssisələri də yox deyildir. Aydınadır ki, birinci qrupa aid tədris müəssisələri istehsalatın, bütövlükdə cəmiyyətin sonrakı inkişafına təkan verir. İkinci qrupa aid olan tədris müəssisələri isə cəmiyyətin inkişafını ləngitmiş olur. Tədris müəssisələri və istehsalat arasındakı bu qarşılıqlı asılılıq faktlarından Milli pedaqogikanın çıxartdığı qanunauyğunluq belə

ifadə olunur: *tədris müəssisələri cəmiyyətin kadrlara olan ehtiyacını nə qədər dolğun və vaxtında nəzərə alırsa, pedaqoji prosesin səviyyəsini nə qədər artırarsa, cəmiyyətin sonrakı inkişafına bir o qədər güclü təkan vermiş olur.*

Bu qanunauyğunluqla tanış olan ustad müəllim tədris müəssisəsi ilə istehsalat arasındakı, cəmiyyət arasındakı qarşılıqlı asılılıqda öz yerinin, öz rolunun olduğunu başa düşür və zəruri nəticələr də çıxarır; çalışır ki, öz pedaqoji zəhməti ilə cəmiyyətin sonrakı inkişafında daha fəal mövqe tutsun.

## **6. Pedaqoji işin məzmununun məqsəddən asılılıqındakı qanunauyğunluğun mahiyyəti**

Adi həyat hadisələrində də, təlim-tərbiyə işlərində də dönə-dönə müşahidə etmək olur ki, görülən işin məqsədi ilə onun məzmunu arasında müəyyən asılılıq özünü göstərir. Burada iki həqiqət diqqəti xüsusilə cəlb edir: birincisi, görülən işin məzmununun gözlənilən nəticədən, yəni həyata keçiril-məli məqsəddən asılılığı və ikincisi, məqsədin aydınlıq dərəcəsi və məzmunun məqsədə tam uyğun seçilməsi.

Fikrimizi misalda konkretləşdirək. Məsələn, istəyirik ki, şagirdlərlə vətənpərvərlik mövzusunda söhbət keçirək. Məqsədimiz şagirdlərdə vətənpərvərlik hissini gücləndirməkdən ibarətdir. Şagirdləri fəal fikir mübadiləsinə cəlb etmədən sinif rəhbəri Ermənistan – Azərbaycan münaqişəsinə aid azərbaycanlıların qəhrəmanlıq nümunələrini dilə gətirib şagirdlərə belə bir sual verir:

-Uşaqlar, kim daha hansı qəhrəmanlıq nümunələrini misal gətirər?

Şagirdlər oxuduqları və ya eşitdikləri faktlardan da danışirlar.

Göründüyü kimi, bu misalda söhbətin məzmunu, gətirilən faktlar müəyyən dərəcədə seçilən məqsədə xidmət etmişdir.

Sinif rəhbəri digər sinifdə eyni mövzuda söhbətin məzmununu başqa materiallarla zənginləşdirmişdir. O, söhbətin so-

nunda şagirdlərə ünvanlandığı sualı tamam başqa cür ifadə etmişdir; belə: uşaqlar, şagird kimi indi vətənpərvərlik nümunələri göstərə bilərsinizmi? Sizin vətənpərvərliyiniz nədən ibarət ola bilər?

Şagirdlərin əksəriyyəti bildirir ki, lazım gələrsə silah götürüb döyüşə getməyə hazırıq.

Sınıf rəhbəri söhbətə qarışıb əlavə edir:

-Sevindirici haldır ki, torpaqlarımızı erməni işğalçılarından azad etməyə hazır olduğunuzu bildirirsiniz. Amma, bu, gələcəyinizə aiddir. Bəs indi, hazırda, şagird kimi, siz vətənpərvərlik nümunəsi göstərə bilərsiniz? Bu suala münasibətiniz necədir? Belə bir suala münasibət göstərmədiniz. Məgər ayrı-ayrı fənlərə aid bilik və bacarıqlarla yüksək səviyyədə silahlanmaq və nümunəvi davranış sahibi olmaq sizin vətəni sevməyinizin timsalı deyil, bəs nədir?

Şagirdlər bir ağızdan razı olduqlarını bəyan etdilər.

Həyat faktlarının bu cür təhlilindən Milli pedaqogikada aşağıdakı qanunauyğunluğun mövcudluğu aşkar edilmişdir: ***Hər bir konkret halda pedaqoji işin məzmunu onun məqsədinə tam uyğun seçildikdə və təlim-tərbiyə bu zəmində aparıldıqda şagirdlərdə təhsillilik və tərbiyəlilik səviyyəsi artır.***

Pedaqoji prosesin bu qanunauyğunluğundan ustad müəllim yan keçə bilməz. O, həmin qanunauyğunluğun mahiyyətinə nüfuz etdikcə qəti qərara gəlirki, hər bir pedaqoji və ya metodik addımının məqsədini özü üçün tam aydınlaşdırın və həmin məqsədə xidmət etməli olan məzmunun bütün cəhətlərini ətraflı ölçüb-biçə bilsin.

## **7. Şəxsi əməklə müvəffəqiyyət arasındakı qarşılıqlı əlaqədə qanunauyğunluğun mahiyyəti**

İstər ümumtəhsil məktəbində, istərsə də ali və orta ixtisas məktəblərində ayrı-ayrı fənlər üzrə bilik və bacarıqların mənimlənməsi səviyyəsi ən çox müəllimlərimizdən və şagirdlərimizdən asılı olur. Hamıya aydındır ki, öyrənilən əsasən

müəyyən biliklərdir. O da aydındır ki, öyrənilən həm də bu biliklərin tətbiqini tələb edən bacarıqlardır.

Ənənəvi pedaqogikaya əsaslanan müəllimlərimiz yaxşı halda çalışır ki, həmin bilikləri və bacarıqları şagirdlərə (tələbələrə) aşılısınlar. Fənlərin tədrisində iki cəhət isə müəllimlərin çoxunun diqqətindən yayınır: birincisi, fənn üzrə bilikləri və bacarıqları öyrədərkən şagirdlərin şəxsi səylərini, qabiliyyətlərini inkişaf etdirilməsidir; ikincisi, fənlərin tədrisində tərbiyə və psixoloji qüvvələri inkişaf etdirmək imkanının olduğunu nəzərə alınmasıdır.

Təlim zamanı göstərilən həmin iki cəhətin diqqətdən yayınması Milli pedaqogikada ciddi nöqsan hesab edilir və bir çox fənlər üzrə mənimsəmə səviyyəsinin aşağı olması səbəblərindən biri kimi qiymətləndirilir. Ustad müəllim bu həqiqəti nəzərə alır.

Bundan əlavə, Milli pedaqogikada formalaşmış yeni təlim nəzəriyyəsinə görə tədris mövzularının öyrənilməsində şagirdlərin şəxsi fəaliyyətlərinin təşkilinə üstünlük verilir, onlarda biliyi öyrənmək qabiliyyətinin inkişafı təmin edilir. Sübut olunmuşdur ki, şəxsi səy göstərmədən, təkidlə işləmədən, müntəzəm fəaliyyət göstərmədən bu və ya digər qabiliyyət şagirdə (tələbədə) uğurla formalaşmır. Ali və orta məktəblərdə əvvəldən axıradək uğurla təhsil alan şagirdlərin (tələbələrin) təcrübəsi də bu həqiqəti təsdiq edir. Həmin həyati faktları ümumiləşdirən Milli pedaqogika belə bir qanunauyğunluq müəyyənləşdirib: *əsasən müəllimin şərhini dinləməklə və kitab oxumaqla təhsil alan şagirdin (tələbənin) pedaqoji prosesdə uğuru az olur; müəllimin rəhbərliyi altında bilikləri, bacarıq və vərdisləri əsasən müstəqil çalışmaq yolu ilə mənimsəyən şagirdlərin (tələbələrin) uğurları getdikcə artır.*

Bu qanunauyğunluğun varlığından xəbər tutan ustad müəllimi səciyyələndirən əlamətlərin biri də artır: bilik və bacarıqları müstəqil öyrənmək qabiliyyəti şagirdlərə fənlərin tədrisi zamanı aşılamağın zəruriliyi. Ustad müəllim təhsildə *bütün şagirdlərinin* uğur qazanmasını təmin etmək məqsədi ilə

dərslərin mövcud imkanlarından istifadə edərək bilik və bacarıqları müstəqil mənimsəmək qabiliyyətini şagirdlərə (tələbələrə) aşılamaq üçün rəngarəng əməli işlərini təşkil etməyə başlayır.

**Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. Ustad müəllim nə üçün pedaqoji qanunauyğunluqları dərindən bilməlidir?
2. Pedaqoji prosesin tamlığında üzə çıxarılmış qanunauyğunluğu bilmək ustad müəllimə nə verir?
3. Pedaqoji proses iştirakçılarının həmrəyliyi təmin etmək daha çox kimdən asılıdır?
4. Pedaqoji proseslə mühit arasındakı qarşılıqlı asılılıqların təlim-tərbiyə işinə faydalı və zərərli təsirlərinə misal gətirin
5. Təlim-tərbiyə işinin məzmunu və məqsədinin uyğun gəldiyi halda və uyğun gəlmədiyi halda həyatdan misal gətirib izah edin.

## XXVIII MÖVZU

### USTAD MÜƏLLİM VƏ İXTİSASARTIRMA TƏHSİLİ

#### 1. İxtisasartırma təhsilində ustad müəllimin yeri

Ustad müəllimin elmi, metodik və pedaqoji hazırlığı nə qədər yüksək olsa da, öz üzərində nə qədər müstəqil çalışsa da, özündən bədgüman olmur. O bilir ki, müəllimlərin ixtisasının artırılması qayğısına qalmaq üçün dövlət səviyyəsində bir sıra tədbirlər həyata keçirilir. Bu məqsədlə bəzi ali məktəblərdə, məsələn, Azərbaycan Dillər Universitetində və Bakı Slavyan Universitetində müvafiq ixtisasartırma fakültələri yaradılmışdır. Birincidə əsasən ingilis, fransız, alman və digər xarici dil müəllimlərinin ixtisasartırma kursları təşkil olunur. İkincidə isə rus dili müəllimlərinin ixtisasartırma kursları fəaliyyət göstərir.

Bunlardan əlavə, Azərbaycan Respublikasında müəllimlərin ixtisasartırma təhsilinin geniş şəbəkəsi yaradılmışdır. Bunların arasında Bakı Pedaqoji Kadrların İxtisasartırma və Yenidən hazırlanma İnstitutu, Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu, Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu və onun on bir bölgə üzrə filialları müəllimlərimizin ixtisasının artırılması üzrə ayrıca fəaliyyət göstərirlər.

Bu tədris müəssisələrinin yaradılması Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində əldə etmiş olduğu böyük nailiyyətlərdən biri kimi qiymətləndirilməlidir.

#### 2. İxtisasartırma təhsilində yeniliklərdən ustad müəllimin xəbərdar olması

İxtisasartırma təhsilində yeniliklər yalnız müvafiq institutların təşkili ilə məhdudlaşmır. Bir sıra digər köklü yeniliklər də var. Pedaqoji ustalıq sorağında olan müəllim işin məzmununda baş verən yeniliklərdən də xəbərdar olmalıdır. Bilməli-

dir ki, sovet dövründə və indi Azərbaycan Respublikasının dövlət müstəqilliyi şəraitində müəllimlərin təkmilləşdirilməsi və ixtisaslarının artırılması mahiyyətcə tamam dəyişmişdir.

Sovet dövründə müəllimlərin təkmilləşdirilməsi işinin tədris planını da, onun əhatə etdiyi ayrı-ayrı fənn proqramlarını da hazırlayan, müzakirə edib təsdiqləyən təkmilləşmə institutu idi; işin bu cür təşkilində müəllimlərin istək və arzuları nəzərə alınmırdı. Hazırda isə, əksinə, təkmilləşməli və ixtisasını artırmalı olan müəllimlər öz istək və arzularını yazıb həmin institutlara göndərirlər. İnstitutlar isə yerlərdən aldıkları təkliflər əsasında ixtisasartırma kurslarının tədris planlarını və proqramlarını hazırlamalı olurlar. Nəticədə müəllimlərin ixtisasartırma təhsili onların istədikləri mövzular və məsələlər üzrə həyata keçirilir.

Burada ustad müəllim bir məqamı da nəzərə alarsa ixtisasartırma təhsili barədə anlayışı daha dolğun olar. Məsələ burasındadır ki, ixtisasartırma təhsilinə yalnız hazırda pedaqoji fəaliyyətlə məşğul olan şəxslər cəlb olunmur. Bunlardan əlavə, bir müddət pedaqoji fəaliyyətdən ayrılmış və qeyri pedaqoji sahədə işləmiş və yenidən müəllimliyə qayıtmış şəxslərdən də ixtisasartırma təhsilinə qoşulanlar olur.

Bu cəhət də nəzərə alınmaqla ixtisasartırma təhsilinin mahiyyəti belə ifadə olunar: *müəllimlərin öz pedaqoji fəaliyyəti dövründə və ya müəyyən müddətdə pedaqoji fəaliyyətdə olmadığı dövrdə peşəkarlıq səviyyəsini, elmi-nəzəri hazırlığını müəmmadi olaraq artırmaq üçün şəxsi tələbatlarına, yəni ehtiyaclarına uyğun gələn tədris planı və proqramları ilə bilavasitə ixtisasartırma tədris müəssisələrində təhsil almaları ixtisasartırma təhsili deməkdir.*

### 3. İxtisasartırma təhsilində dayaq məntəqəsi və onun vəzifələri

İxtisasartırma tədris müəssisəsi öz vəzifələrini həm də dayaq məntəqələri vasitəsi ilə yerinə yetirir. Dayaq məntəqələri

zəruri maddi-texniki və yüksək ixtisaslı pedaqoji kadr imkanları olan ümumtəhsil məktəblərində, habelə pedaqoji yönlü ali və orta ixtisas məktəblərində təşkil edilir.

Ayrı-ayrı məktəblərdə çalışan müəllimlər öz arzu və tələblərini həmin dayaq məntəqələrinə təqdim edirlər. Dayaq məntəqələri bu arzu və tələbləri sistemləşdirərək müvafiq ixtisasartırma tədris müəssisələrinə göndərilir. Alınan tələblər əsasında tərtib edilən tədris planları və proqramları ya dayaq məntəqələrində və ya bilavasitə ixtisasartırma tədris müəssisəsinin özündə tətbiq edilir.

İxtisasartırma təhsili əslində iki başlıca mərhələdə reallaşır: öyrənən müəllimlərin ixtisasartırma təhsili və öyrənənləri öyrədən müəllimlərin ixtisasartırma təhsili.

Öyrədənlər ixtisasartırma şəbəkəsinə daxil olan tədris müəssisələrinin professor-müəllim heyəti arasında seçiləndən, habelə dəvət edilən qabaqcıl mütəxəssislər və tanınmış alimlərdən ibarət olur. Onlar ixtisasartırma təhsili üzrə tərtib olunmuş yeni tədris planı və proqramları ilə ətraflı tanış olur, qarşıdakı vəzifəni yerinə yetirməyə – öyrənənləri öyrətməyə hazırlaşır, özləri təkmilləşirlər. Sonra ikinci istiqamətdə – öyrənənlərin öyrədilməsi istiqamətində iş aparılır. Öyrənənlərin öyrədilməsi, yəni kütləvi müəllimlərin ixtisasartırma təhsili isə, başlıca olaraq, dayaq məntəqələrində həyata keçirilir. Göründüyü kimi, öyrədənlərin öyrədilməsi öyrənənlərin öyrədilməsi üçün vacib şərtlərdən biridir. Başqa sözlə, yeni ixtisasartırma təhsili bir-birini şərtləndirən iki mərhələdən ibarətdir; yəni başqa müəllimləri təkmilləşdirən müəllim özü təkmilləşir.

Müəllimlərin bir-birini şərtləndirən və bir-birini tamamlayan ikimərhələli ixtisasartırma təhsili əsasən dayaq məntəqələrində cərəyan edir.

Görəsən, ixtisasartırma təhsilində dayaq məntəqəsinin mahiyyətini necə ifadə etmək olar? Belə: *ixtisasartırma təhsil sistemində öyrənənləri öyrədənin öyrətdiyi yerə dayaq məntəqəsi deyildir.*

Nəticə olaraq ustad müəllim yəqin edir ki, müəllimlərin təkmilləşdirilməsi formaları da, onların ixtisasartırma təhsili formaları da son olaraq pedaqoji prosesin səviyyəsini yüksəltməyə yönəlmiş olur.

#### **4. Yenidənhazırlanma təhsili və pedaqoji ustalıq**

Nəinki müəllimlərin təkmilləşdirilməsi və ixtisaslarının artırılmasının, hətta yenidənhazırlanma təhsilinin də pedaqoji ustalıqla bağlılığı var. İxtisasını dəyişmək istəyən müəllimə pedaqoji ustalıq yad ola bilməz.

Həyatımızın digər sahələrində olduğu kimi, yenidənhazırlanma təhsili sahəsində də xeyli yeniliklər əmələ gəlmişdir. Sosial-iqtisadi həyatımızın bəzi sahələrində kadrlara ehtiyac artıb, bəzi sahələrdə isə, əksinə, azalıb: ixtisası dəyişmək meylləri meydana çıxmışdır. Hansı fənnin tədrisinə ehtiyac cəmiyyətimizdə çoxalıbsa, o sahəyə müəllim axını güclənibdir. Bəzi ali məktəblərin nəzdində yenidənhazırlanma kursları açılmağa başlamışdır. Məsələn, Azərbaycan Dillər Universitetinin nəzdində ingilis dili üzrə yenidənhazırlanma fakültəsi fəaliyyət göstərir. İngilis dili üzrə yeni ixtisasa sahib olmuş şəxslər arasında pedaqoji ustalıq sorağına düşənləri istisna olunmur.

#### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar.**

1. İxtisasartırma təhsilinə ustad müəllimin münasibəti necə ola bilər?
2. İxtisasartırma təhsili haralarda həyata keçirilir?
3. Dayaq məntəqələri haralarda və nə məqsədlə təşkil edilir?
4. İxtisasartırma təhsilinin məzmunu sovet dövründə necə müəyyənləşdirilirdi, indi – respublikanın dövlət müstəqilliyi dövründə necə müəyyənləşdirilir?
5. Ustad müəllim ixtisasartırma təhsili sisteminin hansı

mərhələsində daha səmərəli fəaliyyət göstərə bilər?

6. Yenidənhazırlanma fakültəsini bitirən müəllim pedaqoji ustalığı səviyyəsini necə yüksəldə bilər?

## XXIX MÖVZU

### **MİLLİ PEDAQOGİKA USTAD MÜƏLLİMİN PEŞƏ FƏALİYYƏTİNİN BƏZİ CƏHƏTLƏRİ HAQQINDA**

#### **1. Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyətləri bir-birini necə şərtləndirir?**

Ustad müəllim üçün gün kimi aydındır ki, onun fəaliyyəti və şagirdlərin təlimdə fəaliyyətləri bir-birini şərtləndirir: biri digərindən asılı olur. Müəllim sinfə daxil olur, şagirdlər ayağa qalxırlar. Müəllim sinfdə şagirdləri salamlayır, şagirdlər də onu salamlayır. Müəllim ev tapşırıqlarının icra vəziyyəti ilə maraqlanır, dəftərlərini açmalarını xahiş edir, şagirdlər xahişə əməl edirlər və s. və i. a.

Bu cür iki tərəfli, yüzlərlə qarşılıqlı əlaqə hər dərsdə gah eyni ardıcılıqda, gah da başqa-başqa variantlarda təkrar olunur.

Bu cür qarşılıqlı əlaqədə bəzən şagird müəllimdən, bəzən də müəllim şagirddən müvəqqəti də olsa “asılı” vəziyyətə düşür. Belə dırnaqarası asılılıqları bir çox halda ustad müəllimin özü yaradır. Məsələn, mövzu ilə əlaqədar şagird sual verir; cavabda müəllim tələsmir. O, sinfə müraciət edir: -Kim bu suala cavab verər?

Ustad müəllim bir neçə şagirdin fikrini dinləyir. Sonra həmin fikirləri təhlil edir, hamısına münasibətini bildirir, ümumiləşdirir. Sual verən də, fikirlərini bildirənlər də, sadəcə oturub dinləyənlər də razı qalırlar.

Müəllimlərlə əlaqədar deyilənlər dərsdə şagirdlərə də aiddir. Şagirdlərin dərs zamanı dedikləri sözlər, elədikləri hərəkətlər, onların hərdən atmacaları, diqqətli və ya diqqətsiz olmaları, verdikləri rəngarəng suallar və s. bunların hamısı ustad müəllimin çeşidli münasibətlərində əks səda verir. O bilir ki, bunların hamısı dərsin səmərəliliyinə təsir göstərə bilər.

Deməli, təlimdə müəllim və şagird fəaliyyətlərinin bir-birini şərtləndirdiyini bilib nəzərə almaq ustad müəllimin fəaliyyətini səciyyələndirən ən vacib şərtlərdəndir.

Ustad müəllim üçün o da aydındır ki, təlim zamanı müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətini təmin edən fənn proqramıdır. Bu cəhətdən də o, öz fənninə aid olan proqramı, onun tələblərini dərinədən öyrənir; bilir ki, proqram materialını öyrənən şagirdlərdir, şagirdlərin öyrənməsini təmin və təşkil edən isə müəllimdir.

## **2. Müəllimin öyrətmək fəaliyyəti barədə ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın mövqelərində fərq nədən ibarətdir?**

Ənənəvi pedaqogikada təlimin mahiyyətinə dair fikir sadə və aydındır: təlim ikitərəfli prosesdir; şagirdlər bilik və bacarıqlar öyrənirlər; müəllim həmin bilik və bacarıqları şagirdlərə öyrədir.

Formaca öyrənmə və öyrətmə məsələsinə münasibət Milli pedaqogikada da təqribən belədir: təlim bir-birindən ayrılmaz olan, bir-birini şərtləndirən ikitərəfli prosesdir; şagirdin vəzifəsi öyrənməkdir, müəllimin vəzifəsi öyrətməkdir.

Lakin sual olunur: ənənəvi pedaqogikaya və Milli pedaqogikaya görə şagirdlərin (tələbələrin) öyrəndikləri nələrdən ibarətdir?

Bu suala cavablarda köklü fərq var. Ənənəvi pedaqogikaya görə, yuxarıda deyildiyi kimi, təlim zamanı şagirdlərin (tələbələrin) öyrəndikləri ayrı-ayrı fənlərə aid biliklərdir, bacarıq və vərdişlərdir. Milli pedaqogikaya görə təlim zamanı şagirdlərin (tələbələrin) öyrəndikləri isə bu və ya digər fənnə aid biliklər, bacarıq və vərdişlərdən əlavə, bəzi **mənəvi keyfiyyətlər və psixoloji qüvvələrdir.**

Yenə sual: müəllimin öyrətmə fəaliyyətinin mahiyyəti ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada necə başa düşülür?

Köklü fərq bu sualın cavabında da qabarıq şəkildə sezilir.

Ənənəvi pedaqogikaya görə müəllim təlim zamanı *fənn üzrə bilikləri, bacarıq və vərdişləri şagirdlərə (tələbələrə) öyrədir*. Milli pedaqogikaya görə isə təlim zamanı müəllim həmin *biliklərin, bacarıq və vərdişlərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən mənimsənilməsini təşkil edir, ona istiqamət verir*.

### **3. Ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada təlim zamanı şagirdlərin (tələbələrin) hansı psixoloji qüvvələri daha çox fəaliyyətdə olur?**

Ənənəvi pedaqogikadan qidalanan müəllim dərslər zamanı sözün əsil mənasında özünü əldən salır, yeni mövzunu yüksək səviyyədə izah etməyə, başa salmağa çalışır, diqqətlə qulaq asmalarını şagirdlərdən gah xahiş, gah da tələb edir. Bəzən şagirdlər arasında diqqətin yayınması hallarını görür, bəzilərinə sərt xəbərdarlıq edir, bəzilərini yüngülcə məzəmmətləyir.

Sousulur: bu cür davam edən dərslərdə daha çox işləyən, daha çox fəallıq göstərən, daha çox mühakimə yürüdən müəllimdir, yoxsa şagird (tələbə)? Aydın ki, müəllim! Bəs bu zaman şagirdlərin (tələbələrin) hansı psixoloji funksiyaları daha çox fəaliyyətdə olur? Eşitmək və buna uyğun olaraq yaddaş, yadda saxlamaq!

Dərslərdə sakit oturmağı, diqqətlə qulaq asmağı şagirdlərdən tələb edən müəllim, istər-istəməz, əsasən özünü danışmağa məhkum edir, şagirdlərini isə danışmaqdan, fikir yürütməkdən, düşünməkdən məhrum edir; belə dərslərdə şagirdlərdə təhsillilik səviyyəsini də, tərbiyəlilik səviyyəsini də, psixoloji qüvvələrin səviyyəsini də yüksəltmək müşğul iş çevrilir.

Milli pedaqogikadan bəhrələnən ustad müəllimin dərslərində bir qədər başqa mənərənin şahidi oluruq. Belə müəllim şagirdləri (tələbələri) yeni mövzunun şüurlu mənimsənilməsinə hazırlayır. Hazırlıq isə müxtəlif forma və məzmununda ola bilər. Qarşıdakı mövzunun xarakterindən asılı olaraq, şagirdlər ya əvvəllər öyrənilmiş hansısa mövzunu təkrar edirlər, ya hansısa müşahidələr aparırlar, ya müvafiq tapşırıqlar üzərində iş-

ləyirlər və s.

Yeni mövzu bu cür tapşırıqların *icrası zəminində müzakirə edilərək* öyrənilir. Burada ustad müəllimin vəzifəsi yeni mövzunun şagirdlər tərəfindən şüurlu öyrənilməsini təşkil edərək onları düşünməyə, fikir söyləməyə, fəaliyyət göstərməyə təhrik edir, onlara istiqamət verir, onların fikirlərini təhlil edir, ümumiləşdirir, daha çox şagirdləri (tələbələri) danışdırır. Belə dərslərin gedişində diqqətsizlik halları, demək olar ki, aradan qalxmış olur; şagirdlərdə (tələbələrdə) ən çox düşünmək, fikir söyləmək, işləmək üstünlük təşkil edir. Təbii olaraq, ustad müəllimin şagirdlərində (tələbələrində) təhsillilik səviyyəsi də, tərbiyəlilik səviyyəsi də, psixoloji inkişaf səviyyəsi də bərabər dərəcədə normal cərəyan edir.

Ənənəvi pedaqogika ruhunda və Milli pedaqogika ruhunda fəaliyyət göstərən müəllimlər arasında fərq başqa bir cəhətdən də özünü göstərir. Biz təlim zamanı şagirdlərin tədris və idrak bacarıqlarının işə salınıb-salınmadığını nəzərdə tuturuq. Maraqlıdır ki, Milli pedaqogika ideyaları ilə tanış olmayan müəllimlərin böyük əksəriyyətinin dərslərində şagirdlərin əsasən tədris bacarıqlarının formalaşmasına üstünlük verildiyini müşahidə edirik.

Milli pedaqogika ideyalarına uyğun fəaliyyət göstərən müəllimlərin dərslərində bir qədər başqa mənzərə müşahidə olunur. Bu müəllimlərin dərslərində tədris bacarıqları ilə yanaşı, şagirdlərdə idrak bacarıqlarının formalaşdırılmasına da diqqət yetirilir.

#### **4. Təlimdə tədris bacarıqlarının və idrak bacarıqlarının roluna dair ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın mövqelərində fərq nədədir?**

Düşünürük ki, bu fərqi səbəbi həmin bacarıqlar arasındakı fərqə məhəl qoyub-qoymamaqdan irəli gəlir. Söhbət əsnasında məlum olubdur ki, ənənəvi pedaqogika əsasında formalaşmış müəllimlərin əksəriyyəti həmin bacarıqlar arasında

fərqi olduğunu bilmir və bu səbəbdən də dərs zamanı nəzərə almır. Milli pedaqogika ilə yaxından təmas qurmuş müəllimlər üçün həm sırf tədris bacarıqlarının, həm də idrak bacarıqlarının mahiyyəti aydındır.

Deyilənləri nəzərə alaraq, tədris bacarıqlarının və idrak bacarıqlarının nə demək olduğuna qısaca toxunaq. Müstənasız olaraq hər fənn üzrə tədris proqramında saysız-hesabsız tədris bacarıqları nəzərdə tutulur. Təsadüfi deyil ki, təlimin qarşısında qoyulan üç vəzifədən birincisinin adı çəkiləndə oradakı məfhumlar belə sıralanır: biliklər, bacarıqlar və vərdişlər. Bu o deməkdir ki, şagirdlərə hər fənnin məzmununu təşkil edən konkret fənn üzrə zəruri olan həm müvafiq biliklər mənimsədilməlidir, həm həmin biliklərin şüurlu qavranılıb- qavranılmadığının göstəriciləri kimi müəyyən bacarıqlara yiyələnməlidir, həm də o cür bacarıqlar vərdişə çevrilməlidir. Burada səslənən bacarıqlar **məhz tədris bacarıqlarıdır**. Müəllim istəsə də, istəməsə də bu bacarıqların aşılınması ilə müəyyən dərəcədə məşğul olur; şagirdlər də özlərindən asılı olmayaraq belə bacarıqlarla tez-tez qarşılaşmağa məcburdur. Çünki müəllim dərs zamanı biliklərin necə mənimsənildiyini izlədiyi kimi, həmin biliklərin yazılı və şifahi nitqdə, əməli fəaliyyətdə necə tətbiq edildiyini də diqqətdə saxlayır, hətta qiymətləndirmədə nəzərə alır. Məsələn, şagirdlər Azərbaycan dilində öyrənirlər ki, xüsusi adların baş hərfləri iri hərflərlə yazılır. Bu, bilikdir. Görək bilikdən şagirdlər necə istifadə edirlər. Müəllim sadə bir imla yazdırır: “Kiçik Pərvanənin qardaşı Səməd düşmən üzərinə aslan kimi atıldı”.

Yazının yoxlanılmasından məlum olur ki, şagirdlərin əksəriyyəti biliyi düzgün tətbiq etsə də, Pərvanə sözünün baş hərfini kiçik, aslan sözünün baş hərfini iri hərflə yazanlar da var. Deməli, gətirilən misal üzrə şagirdlərin əksəriyyətində tədris bacarığı formalaşsa da, bəzilərinin həmin bacarığında hələ kəsirlər qalır.

**Şərhdən görüldüyü kimi, təlim zamanı bu və ya digər fənn üzrə müvafiq biliklərin, yəni qaydaların, teoremlərin, qanun və**

**qanunauyğunluqların və s.-nin yazılı, yaxud şifahi nitqdə və ya əməli fəaliyyətdə düzgün tətbiqi tədris bacarığı adlanır.**

Etiraf olunmalıdır ki, pedaqoji elm tarixində tədris bacarığının mahiyyətinə dair bu anlam ilk dəfədir səslənir.

İdrak bacarıqlarının aşılmasında isə vəziyyət xeyli fərqlənir. İdrak bacarıqlarını şagirdlərin böyük əksəriyyəti təlim zamanı duymur. Bunun səbəbi müəllimlərimizlə əlaqədar olur. Məsələn burasındadır ki, müəllimlərimizin özləri tədris bacarıqlarına göstərdikləri qayğı qədər idrak bacarıqlarına diqqət yetirmirlər.

Amma bu cəhətdən müəllimləri məzəmmət etmək də haqsızlıq olardı. Çünki, təlim zamanı tədris bacarıqları ilə yanaşı idrak bacarıqlarının da az rol oynamadığına ənənəvi pedaqogikada xüsusi diqqət yetirilməmişdir.

Yuxarıda nümayiş etdirdiyimiz misala qayıdaq. Həmin müəllim Milli pedaqogikadan xəbərdar olsaydı, tədris bacarığı ilə yanaşı şagirdlərdə idrak bacarıqlarını da formalaşdırmaq üçün əlavə tədbirə əl atardı. Məsələn, səhvə yol vermiş şagirdlərdən birinə bu cür suallar verərdi:

-Sübut edə bilərsənmi ki, Pərvanə sözünü düzgün yazmısan ?

Şagird düşünür, lakin susur.

Ustad müəllim sinfə müraciət edir:

-Kim deyər: yoldaşınızın səhvi nədədir?

Şagirdlərin əksəriyyəti bildirir ki, Pərvanə sözünü kiçik hərflə yazıbdır, böyük hərflə yazmalı idi.

Müəllim yenidən həmin şagirdə müraciət edərək qaydanı xatırlamasını ondan xahiş edir. Şagird qaydanı düzgün xatırlayır. Ustad müəllim yenidən soruşur:

-Bəs **nə üçün Pərvanə** sözünü iri hərflə yazmamısan?

Şagirdin fikrindən məlum olur ki, evlərində söhbət zamanı eşidib ki, pərvanə kiçik kəpənəkdir, axşamlar lampanın ətrafına fırlanır.

Həssas müəllim pərvanə sözü ilə əlaqədar şagirdin şüurunda assosiasiya yarandığını başa düşür, o, şagirdi bu psixoloji

vəziyyətdən çıxartmağa çalışaraq onu lövhəyə dəvət edir və deyir:

-Lövhənin bir tərəfində kəpənəyin adını, digər tərəfində isə qızın adını yaz. Şagird tapşırığı yazır, həm də düzgün yazır. Ustad müəllim soruşur:

-De görüm, nə üçün bu dəfə sözləri düzgün yazdın?

-Çünki, bu qızın adıdır, bu da kəpənəyin.

Müəllim şagirdə yoldaşları qarşısında razılığını bildirərək onu ruhlandırır.

Deməli, ustad müəllim səbrlə, yönəldici sual və tapşırıqlarla, **idrak bacarıqlarından olan sübut və müqayisəni** işə salmaqla şagirdi düzgün cavab yoluna çıxartmağa nail olmuşdur.

Həmin müəllim aslan sözünün yazılışında səhvə yol vermiş digər şagirdlə də təqribən eyni ardıcılıqla əlavə iş apararaq səhvin səbəbini özünə tapdırmağa və aradan qaldırmağa nail olmuşdur.

Nəzərə alaq ki, idrak bacarıqları öz fikrinin düzgünlüyünü sübut etmək bacarığı ilə məhdudlaşmır. Hadisələri təsvir etmək, tutuşdurmaq, qarşılaşdırmaq, ümumiləşdirmək, qruplaşdırmaq, sistemləşdirmək və s. kimi idrak bacarıqları da var. Bu bacarıqlar da şagirdlərə aşılmalıdır. Təlimin səviyəsini yüksəltməkdə tədris bacarıqları ilə yanaşı, idrak bacarıqlarının əhəmiyyəti qətiyyən unudulmamalıdır.

Göründüyü kimi, *təlim zamanı ayrı-ayrı fənlər üzrə mənim-sənİLƏn biliklərin, yəni qaydaların, teoremlərin, qanun və qanunauyğunluqların və s.-in mahiyyətinin dərindən başa düşülməsinə kömək edən fikri əməliyyatlara idrak bacarıqları deyilir.*

Ədalət naminə deyilməlidir ki, idrak bacarıqlarının mahiyyətinə dair bu anlam ilk dəfədir ki, burada səslənir.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyətlərinin ayrılmaz olduğunu hansı dəlillərlə sübut etmək olar?

2. Müəllimin öyrətmək fəaliyyətinə dair fikirlərində ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın fərqi nələrdədir?

3. Ənənəvi pedaqogikaya uyğun işləyən müəllimlərin şagirdlərində və Milli pedaqogikaya uyğun işləyən müəllimlərin şagirdlərində hansı psixoloji qüvvələr daha çox fəaliyyətdə olur?

4. Təlimdə tədris bacarıqlarının və idrak bacarıqlarının roluna dair ənənəvi pedaqogikanın fikirlərinə uyğun fəaliyyət göstərən müəllimin işi ilə Milli pedaqogikanın fikirlərinə uyğun fəaliyyət göstərən müəllimin işi arasında hansı fərqli **cəhətlər** var?

## **XXX MÖVZU**

### **USTAD MÜƏLLİMİN ŞƏXSİYYƏTİNİ SƏCİYYƏLƏNDİRƏN DİGƏR KEYFİYYƏTLƏR**

#### **1. Ustad müəllimin təbliğ etdiyi fikirlərə tam uyğun hərəkət etməsi**

Şagirdlərin (tələbələrin) müəllimdə görmək istədikləri mə-nəvi keyfiyyətlərdən bəziləri onun insani cəhətləri ilə əlaqə-dardır. İnsan şəxsiyyətini səciyyələndirən mənəvi keyfiyyət-lərdən biri onun təbliğ etdiyi fikirlərə nə dərəcədə uyğun hərəkət etməsidir. Həyatda adamların heç də hamısı dediyi kimi fəaliyyət göstərmir: düzlükdən danışıq, amma əyri işlə məşğul olur; vətənpərvərlikdən dəm vurur, amma məqam gələndə oğlu ya “xəstələnir” və ya xaricə göndərilir.

Vay o müəllimin halına ki, onun şagirdlər (tələbələr) qarşı-sında söylədiyi hansısa fikrin reallığı onlarda azacıq şübhə yaratsın. Sözüdə və ya əməlində qeyri səmimiliyi, saxtakar-lığı üzə çıxan müəllimi şagirdlər qəlbən qəbul etmir, ondan gen gəzirlər; hətta öz fənni ilə ürəkdən danışdığı, şərh etdiyi ideyalar da şagirdlər (tələbələr) tərəfindən süngü ilə qarşılana bilir.

Biz əminik ki, Milli pedaqogika ruhunda təhsil alan və formalaşan ustad müəllimlərimiz çalışır ki, atdıqları əməli addımlar söylədikləri fikirlərə tam uyğun gəlsin. Ustad müəllim çox yaxşı bilir ki, o, xalqı təmsil edir; imkan verməz ki, şagirdlərinin (tələbələrinin) qarşısında nüfuzdan düşsün. Ustad müəllimin həyat və təhsil kredosu budur: “Olduğu kimi görünmək, göründüyü kimi olmaq”. Belə müəllimlər həm də daim yadda saxlayırlar ki, pedaqogikada məlum prinsip də irəli sürülmüşdür: müəllimin sözü ilə əməli vəhdətdə olmalı, bir-birini tamamlamalıdır. Namuslu, qeyrətli adamların ürəyindən olan belə bir insani arzudan uzaq düş-mək müəllimin adına xəyanət olardı.

İstəsə də, istəməsə də, ustad müəllimin dediyi hər bir söz, atdığı hər bir addım elə-obaya, xalqa, dövlətə, vətənə münasibətinin göstəricisinə çevrilir. Ustad müəllim unutmur ki, onun apardığı təlim-tərbiyə işinin yüksək səviyyədə olması və ya bu işə barmaqarası baxması, yaxud hansısa ehtiyacı olan şagirdə lazımı qayğı göstərməməsi və ya ona qarşı biganə qalması öz xalqına, öz vətəninə necə xidmət etdiyinin bariz nümunəsi olur; necə vətənpərvər olduğundan xəbər verir.

Vətənpərvərlik ələ silah alıb yalnız ana torpağı qorumaqdan ibarət deyil. Bundan əlavə, müəllimin gündəlik pedaqoji fəaliyyəti əsil vətənpərvərlik nümunələri üçün real meydanıdır. Ustad müəllim bu meydanda fəaliyyət göstərir.

## **2. Danışana səbrlə qulaq asmaq ustad müəllimin şəxsiyyətini səciyyələndirən gözəl keyfiyyətdir**

Milli pedaqogikadan bəhrələnən ustad müəllim danışana səbrlə qulaq asmağa alışmış olur. O, xüsusən təlim zamanı danışan şagirdə (tələbəyə) qulaq asmaqdan elə bil həzz alır.

Qulaq asmağı bacarmaq insanı səciyyələndirən ən nəcib keyfiyyətlərdən biridir. Qulaq asmaq istəyən şəxs eşitmək üçün iradi səy göstərməli olur; o, danışanın nə dediyini, nə üçün dediyini başa düşməyə çalışır.

Filosoflardan biri çox düzgün olaraq demişdir ki, nitq təfəkkürün reallığıdır. Adamın necə düşündüyünü danışan zaman bilmək olur. Bu səbəbdən də ustad müəllim şagirdlərini (tələbələrini) mümkün qədər çox danışdırır; çalışır ki, onlara diqqətlə qulaq assın, onların hər birini daha yaxından öyrənsin, kimin nəyə qadir olduğunu bilsin; kimin nəyə ehtiyacı olduğunu müəyyənləşdirsin, və, ən başlıcası, vaxtında yardım əlini uzada bilsin. Bununla da ustad müəllim şagirdlərindən (tələbələrindən) ötrü danışanlara qulaq asmağı bacarmağın nümunəsinə çevrilir.

Milli pedaqogikadan inam qazanan ustad müəllim ümumi mədəniyyətin ayrılmaz tərkib hissəsi olan başqasının sözünü

kəsməmək, onu axıradək, səbrlə dinləmək qabiliyyətini şagirdlərində (tələbələrində) formalaşdırmağı özünün vətəndaşlıq borcu hesab edir. Bu məqsədlə o, məşğələsinin imkanlarından istifadə etməyə çalışır. Məsələn, müəllim şagirdlərdən (tələbələrdən) birinə hansısa sual və ya tapşırıq verir; cavabında şagird (tələbə) nədəsə qeyri dəqiqliyə yol verir. Yerdən səslər ucalır:

- Müəllim, səhvdir, mən deyim! Mən deyim!...

Bu məqamda nə qədər müxtəlif çeşidli təcrübə ortaya çıxır. Milli pedaqogikadan xəbəri olmayan bəzi müəllimlərin özləri şagirdin (tələbənin) səhvini düzəldir; bəzi müəllimlər “mən” “mən” deyərək qışqırıq salanlara uyur, belələrinə söz verir; sakit durub hadisələri seyr edən şagirdləri (tələbələri) tamam unudan müəllimlər də az olmur.

Milli pedaqogika ideyalarına istinad edən ustad müəllim üçün adi görünən həmin faktlar böyük tərbiyə məktəbinə çevrilir. O, özünü şagirdlərə (tələbələrə) tutub deyir:

-Əziz uşaqlar, gəlin etiraf edək ki, sizin ayağa durub, əllərinizi yuxarı qaldıraraq “mən” “mən” deyə çığırmağınızda, dostluq və yoldaşlığınızda, iradəyinizdə, danışan yoldaşa qulaq asmağınızda hələ nöqsanlar var. Bəlkə yoldaşınızın özü öz nöqsanını tapıb düzəldərdi? Axı, siz ona imkan vermədiniz! Siz ayağa qalxıb “mən” “mən” deyə hay-küy salmaqla yoldaşınızı mənim gözümdə hörmətdən salmağa çalışmırsınızki? Axı, belə təəssürat yaranırdı! Mənim icazəm olmadan ayağa duraraq əl qaldırmaq və üstəlik “mən” “mən” demək nədən xəbər verirdi? Göstərmirmi ki, bəzi yoldaşlarımız özlərini, öz hərəkətlərini hələ idarə edə bilmir?!

Bu cür faktlardan çıxarılmalı nəticə belədir: danışana axıradək qulaq asmağı *bacarmaq* lazımdır. Bu, insan mədəniyyətinin göstəricilərindən biridir. Ustad müəllim isə nəinki özü bu keyfiyyətin sahibidir, həm də onu şagirdlərində (tələbələrində) görməyə çalışır.

### 3. Bütün məsələlərdə ustad müəllimin xeyirxahlıq mövqeyində olması

Ustad müəllimin xeyirxahlığı onun fəaliyyətinin mayasını təşkil edir. Onun fəaliyyətində hər hansı sahələri seçib xeyirxahlığını səciyyələndirmək o qədər də ədalətli olmazdı. Nə üçün? Çünki, təbii olaraq, yarana biləcək bu cür suala inandırıcı cavab tapmaq qeyri mümkün olardı: bəs ustad müəllimin fəaliyyətinin filan-filan sahələrində xeyirxahlıq əlamətləri yoxdurmu? Bu cür sualları aradan qaldırmaq məqsədi ilə ənənəvi pedaqogika ideyaları üzrə formalaşmış bəzi müəllimlərlə şagirdləri (tələbələri) arasında tez-tez baş verən anlaşılmaçılıqlar cəhətdən ustad müəllimin xeyirxahlıq təcrübəsinə nəzər salaq.

Şagirdlərin (tələbələrin) bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsində, davamiyyətə nəzarət və hesaba alınmasında, ev tapşırıqlarının verilməsi və icrasına nəzarətdə, nəhayət, şagirdin (tələbənin) uğuruna və uğursuzluqlarına münasibətdə ustad müəllimin təcrübəsinə öteri diqqət yetirək. Qiymətləndirmədən başlayaq.

Bəzi müəllimlər yazdıqları qiyməti şagirddən gizli saxlamağa çalışır; bəziləri yazdıqları qiyməti qısa da olsa əsaslandırır; bəziləri qiyməti jurnala, bəziləri cib dəftərçəsinə yazır; qiyməti həm yazan, həm də elan edənlər də vardır. Ustad müəllim isə bir qədər fərqli mövqedə olur. O, əvvəla, bir qayda olaraq, qiyməti sinif jurnalına yazır; ikincisi, o, yazdığı qiyməti qısaca əsaslandırır; üçüncüsü, və ən əsası, yazdığı qiymətin növbəti məşğələlər zamanı şagirdin (tələbənin) mənimsəmə xüsusiyyətlərindən asılı olaraq dəyişə bildiyini də bəyan edir. Şagird (tələbə) yəqin edir ki, bu gün ona verilmiş yüksək və ya aşağı qiymət növbəti dərstdə aşağı salına və ya yuxarı qaldırıla bilər. Müəllimin belə bir iş üslubu uğur qazananları daim səfərbər vəziyyətdə saxlayır, arxayınlaşmağa qoymur. Bu gün hansı səbəbdənsə aşağı qiymət almış şagird (tələbə) müəllimin xeyirxah izahından nəticə çıxarır ki, onun dediyi kimi fəaliyyət

göstərsə uğur qazanacaq; şagird (tələbə) ruhlanır, səyini artırır; müəllimin dediyi alınır. Şagird (tələbə) müəllimin xeyirxah olduğuna inanır.

Şagirdlərin (tələbələrin) davamiyyətinə ustad müəllimin qayğı təcrübəsinə diqqət yetirək. Əvvəlcə ənənəvi pedaqogikaya uyğun işləyən müəllimlərin təcrübəsinə nəzər salaq. Bu müəllimlərin bir qismi davamiyyətin vəziyyətini jurnalda siyahını oxumaqla müəyyənləşdirir; dərstdə olmayanların siyahısını sinif nümayəndəsindən alan müəllimlər də var; sinfə ötəri nəzər salmaqla kimin olmadığını üzə çıxaranlar da yox deyil.

Ənənəvi pedaqogikanın acınacaqlı nəticələrindən biri budur ki, müəllimlər davamiyyətə nəzarətdən lazımı pedaqoji nəticələr çıxarılmasına istiqamətləndirilmirlər. Məsələn, dönə-dönə şahidi olmuşuq ki, son məşğələnin mövzusunun danışmasını xahiş edəndə bəzi şagirdlər (tələbələr) ayağa qalxıb özündən razı halda bildirir:

-Müəllim, mən o dərstdə olmamışam!

Müəllim:

-Yaxşı, əyləş!

Sinfin gözü qarşısında beləcə qeyri-pedaqoji addım atan müəllim qalan şagirdlərə hansı psixoloji “dərs” vermiş olur? Hər şagird özü üçün tam aydın, lakin başdan-başa zərərli olan belə bir nəticə çıxarır: nəinki dərsə gəlməmək, hətta tədris materialını öyrənməmək də olar.

Milli pedaqogikadan bəhrələnmiş müəllim üçün davamiyyətə nəzarət fənn üzrə tədrisin səviyyəsini yüksəltmək, şagirdlərə pedaqoji təsir göstərmək, hər hansı səbəb üzündən dərsə gəlməməyin qarşısını almaq vasitəsinə çevrilir. Ustad müəllim buna necə nail olur? Birincisi, bu müəllim keçilmiş mövzunun nə dərəcədə öyrənildiyini məhz həmin dərstdə iştirak etməmiş şagirddən soruşur. Şagird isə cavabında: “Müəllim, mən o dərstdə olmamışam” – deyir

Müəllim əlavə edir:

-Məgər dərstdə olmamağın səni öyrənməkdən azad etməli-

dir? Zəhmət çəkib olmadığın dərsin mövzusunu öyrənəydin, bu vəziyyətə düşməyəydin.

Ustad müəllimin bir-iki bu cür pedaqoji yanaşması sayəsində həmin müəllimin dərslərindən yayınma hallarının kökü kəsilir. Şagirdlərin (tələbələrin) hamısı əyani şəkildə başa düşür ki, olmadığın dərsin materialını hökmən öyrənməlisən. Nəticə olaraq, etiraf olunmalıdır ki, bu uğur ustad müəllimin xeyirxahlığının, əlavə zəhmətinin məhsuludur.

#### **4. Ustad müəllimin təmənnəsiz köməkliyi onun şəxsiyyətini səciyyələndirən parlaq nümunədir**

Ustad müəllimin köməklik formasında təzahür edən xeyirxahlığına müqayisəli bir misal da gətirək. Biz şagirdlərin uğurlarına və uğursuzluqlarına müəllimlərin münasibətlərini nəzərdə tuturuq. Ənənəvi pedaqogika ideyaları əsasında formalaşmış müəllimlərin əksəriyyəti təlim və tərbiyədə xüsusi qabiliyyət göstərərək böyük uğur nümayiş etdirən şagirdlərlə fəxr edir. Lakin belə müəllimlərin orta səviyyəli şagirdlərdə (tələbələrdə), xüsusən sayılıb seçilməyən şagirdlərdə (tələbələrdə) qabiliyyətlərin inkişafına o qədər də qayğı göstərmədiklərinin dönə-dönə şahidi olmuşuq. Hətta təlimdə geri qalan şagirdləri (tələbələri) bəzi yolverilməz ifadələrlə alçaltmaq, təhqir etmək hallarına da təsadüf edilir.

Görək Milli pedaqogika ideyaları ilə silahlanmış ustad müəllim eyni problemi necə yoluna qoyur?! Bu müəllim də böyük uğur qazanan şagirdlərlə fəxr edir, onlara hər cür dayaqlı olur. Bununla yanaşı, bu müəllim həmin şagirdlərin (tələbələrin) fəaliyyət xüsusiyyətlərini məktəbin digər şagirdlərinə nümunə gətirir, istəyir ki, başqa şagirdlər (tələbələr) üçün örnək olsun.

Ustad müəllimin xeyirxahlığı təlimdə ləng irəliləyən şagirdlərə (tələbələrə) münasibətdə daha qabarıq özünü göstərir. Təhsildə çətinlik çəkən şagirdləri (tələbələri) hərəkətə gətirməkdə ustad müəllimin işlətdiyi ən qüdrətli silah onlarda

ruhdan düşməyin, özünə inamsızlığın qarşısını almaqdır, onlarda özünə inam hissi oyatmaqdır. Bu məqsədlə müəllim müxtəlif vasitələrdən istifadə edir. Diqqəti tez-tez yayınana bir cür, hafizəsi zəif olana başqa cür, iradə zəifliyi olana tamam başqa cür yanaşır; hərəsinə fərdi məsləhətlər verir. Ən vacibi budur ki, azacıq da olsa şagirddə irəliləyişi görəndə müəllim onu dilə gətirir, açıqlayır və deyir:

-Əgər belə getsə, əgər bir qədər də səyini artırsan sən də qabaqcıllar sırasına yüksələcəksən.

Deməli, söylədiyi fikirlərə daim sadıq qalması, fikri ilə əməlinin üst-üstə düşməsi, danışana səbrlə qulaq asması və bu əsasda düzgün qərar qəbul etməyi bacarması, xeyirxahlığı, xüsusən təlimdə geri qalan şagirdlərə yorulmadan fərdi qaydada pedaqoji yardım göstərməsi ustad müəllimin şəxsiyyətini səciyələndirən keyfiyyətlərdəndir.

Lakin qətiyyətlə deyirik: ustad müəllimin şəxsiyyətini səciyələndirən keyfiyyətlər deyilənlərlə bitmir. Biz əminik ki, burada gətirilən faktlar, qısaca verilən şərhlər gələcəyin müəllimləri olacaq bizim əziz tələbələrimizdə və hazırda fəaliyyət göstərən hörmətli müəllimlərimizdə Milli pedaqogikaya meylli gücləndirəcək, pedaqoji ustalığı artıracaq və ustad müəllim adına qovuşduracaq.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmaları.**

1. Ənənəvi pedaqogikadan qidalanan müəllimin və Milli pedaqogikadan qidalanan müəllimin danışan şagirdə (tələbəyə) münasibətlərində nə kimi fərqlər var?

2. Ustad müəllimin söylədiyi fikirlərlə gördüyü işlərin üst-üstə düşdüyünü nələrdən bilmək olur?

3. Şagirdlərin (tələbələrin) dərəcə davamiyyəti üzərində nəzarət təcrübəsində nə üçün Milli pedaqogikanın mövqeyinə üstünlük verilməlidir?

4. Xeyirxahlıq əməlləri ənənəvi pedaqogikadan bəhrələnmiş müəllimin şagirdlərində (tələbələrində), yoxsa Milli pedaqogi-

kadan bəhrələnmiş müəllimin şagirdlərində (tələbələrində) daha intensiv formalaşar? Fikrinizi sübut edin.

5. Uğurlu və uğursuz fəaliyyət göstərən şagirdlərə (tələbələrə) münasibətdə Milli pedaqogikadan xəbəri olmayan müəllimin və xəbəri olan müəllimin münasibətlərində nə kimi fərq olur?

6. Ustad müəllimin şəxsiyyətini səciyyələndirməkdən ötrü bu kitabın müəllifi nə üçün sözün və əməlin vəhdətdə olmasını, danışana qulaq asmaq bacarığını, xeyirxahlığı, dərsə davamiyyət üzərində nəzarəti, vətənpərvərliyi ön plana çəkmişdir?

## **XXXI MÖVZU**

### **MÜƏLLİM STATUSU NECƏDİR VƏ USTAD MÜƏLLİM KİMDİR?**

#### **1. Müəllim haqqında bəzi danışılan və yazılanlar haqqında**

Müəllim haqqında çox deyilib, çox yazılıbdır. Amma onun kim olduğu lazımınca əsaslandırılmır. Müəllim məfhumunun mahiyyəti müəllimlər arasında da, adi şəxslər və rəsmi məmurlar arasında da müxtəlif cür yozulur. Pedaqoji kadrlar hazırlayan ali məktəb rəhbərlərinin fikrinə görə pedaqoji təhsil alan və təhsili təsdiqləyən diplomu olan şəxs müəllimdir.

Azərbaycan dünyada yeganə ölkədir ki, peşəsindən asılı olmayaraq xalq arasında sayılıb seçilən şəxsə müraciət edəndə “Müəllim” sözünü dilə gətirirlər.

Mütəxəssis pedaqoqlardan bəzilərinin fikirləri öyrənilmişdir. Məlum olmuşdur ki, onların əksəriyyəti müəllim fəaliyyətini müxtəlif cəhətdən təsvir edir; lakin müəllimin cəmiyyətdə rolunu, onun mahiyyətini yığcam açan fikir yox dərəcəyəndədir.

Ensiklopediyalara müraciət edilmişdir. Orada konkret fikirlər söylənir.

#### **2. Ensiklopediyalarda müəllim statusu necə təqdim edilir?**

“Bolşaya Sovetskaya Ensiklopediya”, “Sovetskiy Ensiklopedičeskiy slovar”, “Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası” adlı rəsmi sənədlərdə müəllim məfhumunun mahiyyətinə xeyli konkretlik gətirilmişdir. Məsələn, adını çəkdiyimiz birinci mənbədə yazılır: “Müəllim ümumtəhsil məktəblərində gənc

nəslin kommunist tərbiyəsini, təhsilini və təlimini həyata keçirən işçidir”. (“Sovetskaya Ensiklopediya” nəşriyyatı, Moskva, 1977, cild 27, səh.161).

Yuxarıda adını çəkdiyimiz ikinci mənbə də “Sovetskaya Ensiklopediya” nəşriyyatı tərəfindən 1980-cı ildə Moskvada çap olunmuşdur. Orada oxuyuruq: “Müəllim-ümumtəhsil məktəblərində gənc nəslin təlim, tərbiyə və təhsilini həyata keçirən mütəxəssisdir”. (səh.1405).

“Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası” da bu məsələyə toxunmuşdur. Burada müəllim məfhumu belə dəyərləndirilmişdir: “Müəllim-ümumtəhsil, texniki peşə, orta ixtisas məktəblərində və ya ali məktəbdə hər hansı fənni tədris edən pedaqoji işçidir”. (ASE, Bakı, 1983, cild VII, səh.120).

### **3. Ensiklopediyalardakı fikirlərə Milli pedaqogikanın münasibəti necədir?**

**Birinci fikir haqqında.** Zənnimizcə, əvvəla, müəllimi adi işçi hesab etmək düzgün deyil; müəllim, azı, mütəxəssisdir; ikincisi, gəncliyin bir qismi ilə müəllim məşğul olursa, digər qismi ilə məşğul olan müəllim deyil, pedaqoji təhsili olmayan sovet və ya partiya işçiləri olur; üçüncüsü, təlim-tərbiyənin həyata keçirildiyi orta və ali ixtisas təhsili verən - tədris müəssisələri həmin anlamdan kənar qalmışdır.

**İkinci fikir haqqında.** Bu mənbədəki fikir ensiklopediyadakı anlayışdan mahiyyətə fərqlənmişdir. Cüzi “yenilik” orasındadır ki, əvvəla, ensiklopediyadakı fikirdə “kommunist” sözü atılmışdır; ikincisi, “pedaqoji işçi” ifadəsi isə “mütəxəssis” sözü ilə əvəz edilmişdir. Bu “yeniliklərə” baxmayaraq, mahiyyət dəyişməmişdir.

**Üçüncü fikir haqqında.** Azərbaycan Sovet Ensiklopediyasında söylənmiş anlam orijinal olsaydı sevinərdik. Lakin ASE-nin fikri orijinal deyil. Çünki Azərbaycan müəllifləri 1969-cu ildə Moskvada çapdan çıxmış “Sovetskiy Ensiklopedieskiy Slovar”dakı “prepodavatel” sözünün açıqlamasını

eynilə təkrarlamışlar. Fərq yalnız həmin fikrin Azərbaycan dilində verilməsindədir. Buna baxmayaraq, yəni fikrin rus və ya Azərbaycan dilində şərhindən asılı olmayaraq, onun iki başlıca qüsuru vardır. Əvvəla, orada müəllimlik yalnız hər hansı fənnin tədrisi ilə məhdudlaşdırılır. Halbuki, müəllimlik hər hansı fənn üzrə biliklərin öyrədilməsi ilə bitmir. Milli pedaqogikaya görə, müəllimliyin başlıca vəzifələrindən biri, həm öyrətdiyi biliklərin vasitəsi ilə, həm də pedaqoji prosesin digər imkanlarından istifadə edərək şagirdlərə (tələbələrə) tərbiyəvi təsir göstərməkdən ibarətdir. İkincisi, təhsil müəssisələrində bu və ya digər fənni tədris edən bütün pedaqoji işçilər həmin anlamda müəllim adlandırılır. Halbuki, oradakı pedaqoji işçilər arasında baza təhsili qeyri-pedaqoji ixtisas sahibləri də olur. Bəziləri isə heç pedaqoji təmayüllü kurslardan da keçməmişlər.

Müəllim kimdir sualına cavabda istinad etdiyimiz və ən sanballı, etibarlı sayılan ensiklopedik mənbələrlə heç cür razılaşmaq mümkün deyil? İki şərtlə mümkün olardı.

#### **4. Müəllimin mövcud statusu ilə nə üçün razılaşmaq olmaz?**

**Birinci şərt.** Əgər müəllim deyəndə yalnız ali pedaqoji təhsil müəssisəsini təzəcə bitirmiş və bunu təsdiq edən rəsmi sənəd – diplom almış gənc mütəxəssis nəzərdə tutulursa.

**İkinci şərt.** Əgər həmin gənc mütəxəssis sonralar öz üzərində müntəzəm işləmirsə, təkmilləşmək qayğısına qalmırsa, yeni pedaqoji bacarıq və vərdislərlə silahlanmırsa, pedaqoji ustalığa sahib olursa, yəni adi müəllimlikdən ustad müəllimliyə can atmırsa.

Bəla burasındadır ki, göstərilən şərtlər çərçivəsində işləyən, inkişafı barədə düşünməyən, tənbellik üzündən mövcud status səviyyəsində qalan müəllimlərimiz kifayət qədərdir.

Bununla belə, Milli pedaqogikadan bəhrələnən, inkişafa can atan, yeniliklərlə maraqlanan, mövcud status çərçivəsin-

dən çox-çox kənara çıxan, yeni pedaqoji bacarıqlarla silahlanan, yaradıcılığa meyilli olan, pedaqoji işin əsil ustasına çevrilən ustad müəllim statusu qazanan müəllimlərimiz də az deyil.

Təhsil sahəsində real mövcud olan və bir-birindən xeyli fərqlənən bu iki qrup müəllimləri eyniləşdirmək, yumşaq deyilsə, böyük ədalətsizlikdir.

Burada yalnız bircə cəhəti vurğulamaq kifayətdir: birincilər üçün fənn üzrə bilik və bacarıqları şagirdlərə öyrətmək son məqsəddir; ikincilər üçün isə fənn üzrə biliklərin, bacarıq və vərdişlərin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsi məqsəd deyil, məqsədə çatmaq yolunda vasitədir. Ustad müəllim belə düşünür.

Sual olunur: Ustad müəllimin elmi əsaslarda statusunu aydınlaşdırmaq üçün nədən başlamaq lazımdır?

## **5. Müəllim statusu haqqında mövcud fikir Milli pedaqogikada necə dəqiqləşdirilir!**

Respublikamızın rayon və şəhərlərində fəaliyyət göstərən və müxtəlif cəhətdən nümunəvi iş təcrübəsi olan qabaqcıl müəllimlərimiz yox deyil. Onların iş xüsusiyyətlərini öyrənib ümumiləşdirmək əsasında Milli pedaqogikada pedaqoji ustalıq zirvəsinə yüksəlmiş ustad müəllim obrazı yaradılmışdır. Bundan əlavə, özünə və öz peşəsinə qiymət verən ustad müəllimlərin pedaqoji fəaliyyətlərinin bu və ya digər cəhətlərinin səciyyələndirilməsinə xalqın gözü ilə yanaşılmışdır. Çünki, necə deyərlər, xalqın gözü tərəzidir.

Azərbaycan xalqı yalnız diplomu olan, valideynin cibinə baxan, şagirdə öyrənməyi öyrədə bilməyən, daim şagirdi günahkar hesab edən, özündə nöqsan görmək istəməyən şəxsi əsil müəllim hesab etmir. Belələri müəllim adına yalnız ləkə gətirən, şagirdlərin və tələbələrin tərbiyəsinə düzəldilməsi çətin olan, cəmiyyətin inkişafını ləngidən şəxslər hesab olunur. Böyük Sədinin real həyatı məharətlə ifadə edən aşağıdakı kə-

lamı burada yada düşür: *Əgər bir müəllim olsa bədəsil, yetişdirə bilməz bəxtiyar nəsil.*

Xalqın gözündə, o cümlədən şagirdlərin, tələbələrin gözündə əsil müəllim dərin elmi biliyə və saf əxlaqa malikdir, dünyada baş verən hadisələri düzgün izah edir və ona uyğun fəaliyyət göstərir. Belə müəllim tez bir zamanda şagirdləri (tələbələri), onların valideynləri və həmkarları arasında dərin hörmət qazanır. Onunla hesablaşırlar; o, dərin elmi biliyinə görə başqaları üçün cazibədar qüvvəyə, ətrafa nur saçan məşələ, diqqətəlayiq nümunəyə çevrilir. Unudulmaz Nəsirəddin Tusi xatırladırdı: “Müəllim nə qədər dərin, nə qədər geniş elmə sahibdirsə, şagird də bir o qədər zövqlə və iqtidarla ondan öyrənəcəkdir”.

O da nəzərə alınmalıdır ki, müəllimin elmi bilikləri və mənəvi keyfiyyətləri adi biliklər və əxlaqi keyfiyyətlər deyil, xalqımızın və bəşəriyyətin əldə etdikləri incilərdir, nailiyyətlərdir. Bu səbəbdən də onlar sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlər hesab edilir.

Xalqımızın seçdiyi müəllim əxlaq cəhətdən, ümumən mənəvi cəhətdən qüsursuzdur. Belə müəllimin təbliğ etdiyi mənəvi keyfiyyətləri – halallığı, düzlüyü, səmimiliyi, əməksevərliyi, insanpərvərliyi, obyektivliyi, sadəliyi və s. keyfiyyətləri onun özündə, davranışında və fəaliyyətində görüb yəqin edən şagirdlərin (tələbələrin) ona rəğbəti birəbeş artır. Məhz belə müəllim ucadan-uca tutulur.

Azərbaycan xalqının rəğbət göstərdiyi müəllim deyəcəyi sözün və atacağı addımın nə ilə nəticələnə biləcəyini ölçüb-biçir. O, bilir ki, deyilən söz yaydan atılan oxa bənzəyir; atılan oxu geri qaytarmaq mümkün olmadığı kimi, deyilmiş sözü də geri qaytarmaq mümkün olmur.

Əsil müəllim tədris etdiyi fənn üzrə sistemləşdirilmiş bilikləri, bacarıq və vərdisləri şərh etmək yolu ilə öyrətmir; o, həmin biliklərin, bacarıq və vərdislərin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən şüurlu və möhkəm mənimsənilməsinə təşkil edir, ona istiqamət verir, idarə edir. Başqa sözlə, belə müəllimin

dərsində şagirdlər (tələbələr), əsasən, dinləməli olmur, işləməli, düşünməli, axtarmalı, tapmalı olurlar. Birinci halda hafizəyə, ikinci halda isə təfəkkürə, fəaliyyətə üstünlük verilir.

Öz peşəsinin qəlbən vurğunu olan müəllim yalnız bu günlə yaşamır, maaş almaq, ailəsini dolandırmaq üçün pedaqoji fəaliyyət göstərmir; bununla yanaşı, müəllim işinə yaşatmaq, yaratmaq, sevindirmək, arxa olmaq, doğma vətəninə, xalqına xidmət etmək vasitəsi kimi baxır. Onun gözündə bu günün şagirdi, ya tələbəsi sabahın gözəl mütəxəssisidir, xariqələr yaradacaq fəal vətəndaşdır.

Bu amalla yaşayıb-yaradan müəllimlərimiz respublikamızda az deyil. Onların əməyi xalqın əminamanlığını, sosial-iqtisadi həyatını yaxşılaşdırmağa yönəlmişdir.

Xalqımızın və dövlətimizin istək və arzularını öz fəaliyyətində reallaşdıran belə müəllimləri nəzərdə tutmuş Milli pedaqogikada yazılır: **Müəllim - sistemləşdirilmiş milli və ümumbəşəri dəyərlərin gənc nəsil tərəfindən məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil mənimsənilməsinə təmin etmək yolu ilə ölkəmizin sosial-iqtisadi inkişafına güclü təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssisdir.**

Milli pedaqogikada formalaşdırılmış müəllimin real obrazından bir sıra nəticələr çıxır. Əvvəla, işlədiyi yerdən, elmi dərəcəsi və ya elmi adından asılı olmayaraq hər bir müəllim səciyyələndirilən real obrazı özü üçün mayaka çevirər, ona doğru irəliləyə bilər. İkincisi, əsil müəllim olmağa çalışan şəxs cəmiyyətdə tutduğu mövqeyin sosial-iqtisadi mənasını aydın başa düşər. Üçüncüsü, təhsilə rəhbərlik edən, onun təşkili ilə məşğul olan səlahiyyətli adamlar Milli pedaqogikanın səciyyələndirdiyi müəllim statusunun rəsmiləşdirilməsinə qayğı göstərər.

## 6. Ustad müəllim kimdir?

Arzu olunan pedaqoji ustalığın nur saçan zirvəsinə - ustad müəllim zirvəsinə ucalmaq yolunda əziyyətlə qazanılan qiymətli keyfiyyətləri küll şəklində xatırlayaq. Pedaqoji

ustalıq zirvəsinə yüksəlmiş ustad müəllimi səciyyələndirən keyfiyyətlər bunlardır:

Öz fənnini mükəmməl bilməsi; öz fənninin şagirdlər tərəfindən sevilməsinə nail olması; ümumi mədəni və pedaqoji səviyyəsini daim artırmağa çalışması; növbəti dərsi diqqətlə ölçüb- biçməsi; dərsin zəngin tərbiyəvi imkanlara malik olduğunu bilməsi və bu imkanları reallaşdırmağa çalışması; dərs zamanı şagirdlərin (tələbələrin) nümunəvi davranışları və uğurlarını qiymətləndirməsi; təlimdə geri qalan şagirdlərə (tələbələrə) valideyn qaygısı göstərməsi; təlim və psixoloji inkişaf arasında qarşılıqlı əlaqənin olduğunu bilməsi və iş zamanı onu nəzərə alması; şagirdlərdə (tələbə- lərdə) psixoloji qüvvələri inkişaf etdirə bilməsi; tərbiyə işində mərhələliyin nəzəri və əməli məsələlərindən hali olması; tərbiyə üsullarını tərbiyə mərhələlərinə uyğun seçib tətbiq edə bilməsi; pedaqoji prosesdə öz psixoloji vəziyyətini idarə etməyi bacarması; elmdə, təhsildə və həyatda müqayisədən istifadə -dənin əvəzsiz rolunu başa düşməsi; onun qaydalarını bilib tətbiq etməsi və şagirdlərinə də bu qaydaları öyrətməsi; təhsilin strateji məqsədi barədə ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın fikirlərini tutuşduraraq ikinciyə üstünlük verməsi; ağıl və ağıl tərbiyəsinə önəm verməsi; dərstdə şagirdləri fəallaşdırmağın müasir üsullarını nəzəri cəhətdən öyrənib əməli cəhətdən tətbiq edə bilməsi; şagirdlərə öyrənməyi öyrətməyi bacarması ; təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın əməli məsələlərini Milli pedaqogika ideyalarına uyğun həll etməyə çalışması; şagirdlərin psixoloji inkişaf səviyyəsini təlimin bir halda şərti, digər halda nəticəsi kimi nəzərdən keçirməsi; müasir pedaqoji texnologiyalardan yeri gəldikcə istifadə etməsi; metodik işin daim mərkəzində olması; Milli pedaqogikada üzə çıxarılmış qanunauyğunluqların mahiyyətini bilməsi və işdə nəzərə almağı bacarması, ixtisasartırma təhsilində fəallıq göstərməsi; pedaqoji prosesdə və adi söhbətlərdə təbliğ etdiyi fikirlərinə uyğun hərəkət etməsi; danışan şagirdə, tələbəyə, həmkarına, valideynə

axıradək qulaq asmağı bacarması; hər cür məsələlərin müzakirəsində obyektiv, xeyirxah mövqedə durması; rastlaşdığı problemlərə yaradıcı, tənqidi münasibət göstərməsi; müəllimin mövcud rəsmi statusu ilə cəmiyyətdə tutduğu real mövqeyin üst-üstə düşmədiyini aydın başa düşməsi və statusu həyatda tutduğu mövqeyə uyğun ifadə etməyin zəruriliyini dilə gətirməsi.

İnanırıq ki, pedaqoji ustalığı səciyyələndirən keyfiyyətlərdən agah olan hər bir müəllim öz şəxsiyyətində və fəaliyyətindəki keyfiyyətləri tutuşduracaq, çatışmayanları müəyyənləşdirib nəzərə alacaq və ustad müəllim zirvəsinə ucalmaq yolunda daha inamla addımlayacaqdır.

### **Yönəldici və düşündürücü çalışmalar**

1. Nə üçün ensiklopediyalarda müəllimə verilən qiymətlərlə razılaşmaq çətinidir?
2. Ustad müəllimin fəaliyyət xüsusiyyətləri barədə daha nələri əlavə edərdiniz?
3. Orta və ya ali məktəbdə sizinlə təmasda olmuş kimləri ustad müəllim adlandırardınız?
4. Müəllimlərin mövcud maddi və mənəvi durumu ustad müəllim obrazına hansı cəhətlərdən uyğun gəlir, hansı cəhətlərdən uyğun gəlmir?
5. Ustad müəllim obrazını özündə formalaşdıran müəllimin fəaliyyəti hansı cəhətlərdən cəmiyyətimiz üçün faydalı olar?

## SON SÖZ

Pedaqoji ustalıqla əlaqədar bu kitabda gətirilən faktlar, söylənən fikirlər, aparılan təhlillər, çıxarılan nəticələr bir ilin, iki ilin məhsulu deyil; yarım əsrdən artıq çəkilmiş nəzəri və əməli fəaliyyətin, dünya ədəbiyyatında, o cümlədən ölkəmizdə söylənmiş fikirlərin həyat nöqtəyi-nəzərindən tənqidi təhlinin məhsuludur.

Nəticə olaraq inanmışıq ki, Azərbaycan xalqının və onun dövlətinin inkişaf tempini artırmağın ən etibarlı yolu müxtəlif proqramlar və layihələr işləyib ortaya qoymaqla yanaşı, onları reallaşdırmağa, ətə-qana doldurmağa qadir olan fəal, fədakar vətəndaşlar yetişdirməkdir.

Soruşulur: bu cür vətəndaşları harada, kimlər və necə hazırlaya bilər? Rüşvətdən uzaq olan tədris müəssisələrində! Pedaqoji ustalığa sarılmış ustad müəllimlər! Milli pedaqogika ideyalarına mükəmməl yiyələnmək yolu ilə!

Etiraf edək ki, bu yoldan dönmədən, büdrəmədən, hər cür maneələri cəsarətlə dəf edərək pedaqoji ustalığın sirlərini öyrənən *ustad müəllimlərimiz* xoşbəxtlikdən az da olsa formalaşmağa başlamışdır. *Ustad müəllim* adını ilk dəfə məmurlar, rəsmi dairələr deyil, şagirdlər, tələbələr, valideynlər, həmkarları dilə gətirmişdir. Bu, el diqqətinin, el məhəbbətinin ən gözəl, ən bariz tərənnümüdür. Müəllim üçün el məhəbbətini qazanmaqdan yüksək şərəf təsəvvür etmək çətindir. Etiraf edək ki, pedaqoji ustalığı yolunu tutmaq, *ustad müəllim* zirvəsinə yüksələrək el məhəbbətinə nəsib olmaq xeyli çətindir. Amma bu, o demək deyil ki, həmin çətinliyin öhdəsindən gəlmək mümkün deyil. Aşağıdakı şərtlərə əməl etməklə mümkündür:

**1-ci şərt.** Əgər *ustad müəllimin* fəaliyyətini və şəxsiyyətini səciyyələndirən keyfiyyətləri hansısa müəllim özündə formalaşdırarkən axıradək əzmkarlıq, inadkarlıq, yenilməzlik nümayiş etdirərsə;

**2-ci şərt.** Əgər hər hansı müəllim Milli pedaqogikanın aparıcı müddəalarını ayrılıqda formal deyil, ənənəvi pedaqogika-

nın aparıcı müddəaları ilə müqayisəli, tənqidi şəkildə öyrənməyə səy göstərərsə;

**3-cü şərt.** Əgər belə bir müəllim pedaqoji ustalıqla əlaqədar olan məsələlərə yalnız tədris etdiyi fənnin metodikası çərçivəsində deyil, həm də geniş pedaqoji səpgidə yanaşmağa alışarsa;

**4-cü şərt.** Əgər həmin müəllim özünə sadəcə məktəbdə bu və ya digər fənni tədris edən mütəxəssis kimi deyil, milli və ümumbəşəri dəyərlərin gənc nəsil tərəfindən məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil mənimsənilməsini təmin etmək yolu ilə ölkəmizdə sosial-iqtisadi və mədəni-siyasi həyatın sonrakı inkişafına güclü təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssis kimi baxarsa;

**5-ci şərt.** Əgər o müəllim öz əməyinin son məqsədini fənn üzrə yalnız bilikləri, bacarıq və vərdişləri gənc nəslə öyrətməkdə deyil, onların gənc nəsil tərəfindən mənimsənilməsini təmin etmək yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan fəal vətəndaşlar yetişdirməkdə görərsə.

Sevindirici haldır ki, ADU-nun pedaqogika kafedrasında müəllimlərin əksəriyyəti pedaqoji ustalıq yoluna çıxaraq ustad müəllim zirvəsinə yüksəlməyə çalışır. Onların fəaliyyətində keyfiyyət göstəriciləri tələbələrimizi də, onların valideynlərini də, universitetin rəhbərliyini də sevindirir.

Pedaqoji ustalıq yolunda kafedra üzvlərinin uğurla irəliləməsinin səbəblərindən biri, bəlkə də birincisi, Milli pedaqogika ideyalarının məhz bu kafedrada formalaşması, bu kafedradan yayılması olmuşdur. Üstəlik, 2003-cü ildən “Milli pedaqogika məktəbi” adında qurum fəaliyyət göstərir; 2006-cı ildən isə həmin qurumun eyni adda – “Milli pedaqogika məktəbi” adında jurnalı çap olunur.

Görünür, bu səbəbdəndir ki, Azərbaycan Respublikası təhsil nazirinin Milli pedaqogika ideyaları ilə əlaqədar dörd əmri olmuşdur: 1998-ci il tarixli 840 sayılı əmrlə “Ali məktəb

pedaqogikası” adlı dərslik kimi təsdiq edilmişdir; 2002-ci il tarixli 770 sayılı əmrlə “Məktəb pedaqogikası” adlı dərslik işıq üzü görmüşdür; 16 may 2005-ci il tarixli 362№-li əmrlə “Məktəb pedaqogikası” dərsliyi müddəalarının pedaqoji prosesdə tətbiqi üzrə Nəsimi rayonundakı 9 nömrəli məktəbdə eksperimentin aparılması təşkil edilmişdir; 30 avqust 2007-ci il tarixli 995№-li əmrlə “Məktəb pedaqogikası” dərsliyi müddəalarının bir sıra məktəblərdə tətbiqi üzrə işlər təşkil edilmişdir.

Azərbaycan Dillər Universitetində pedaqogika kafedrasının fəaliyyətinə bu universitet rəhbərliyinə, habelə təhsil nazirliyinin xüsusi diqqət yetirdiyi barədə burada verilən məlumat pedaqoji ustalıq sorağında olan, ustad müəllim zirvəsinə ucalmaq niyyətinə düşən hər bir Azərbaycan müəlliminin inamını bir qədər də artıracaq, onun yoluna daim nur saçaacaq. Nəticədə Azərbaycan xalqı və Azərbaycan dövləti qazınacaq.

Sonda Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyindən xahişimiz bu olardı ki, “Ustad müəllim” statusu barədə dövlət qarşısında məsələ qaldırsın.

## PAXILLIQ MƏRƏZİNİN QURBANI

*(H. Hüseynovun anadan olmasının 100 illiyi münasibətilə  
Nurəddin Kazımov, əməkdar elm xadimi, pedaqoji elmlər dok-  
toru, professor, prezidentin fərdi təqaüdüçüsü)*

Bu yaxınlarda həmkarımdan biri mənə müraciət etdi, bildirdiki mərhum Heydər Hüseynov haqqında kitab nəşri nəzərdə tutulub. Onun keçmiş tələbəsi kimi, bəlkə Heydər Hüseynov haqqında öz təssüratlarımı yazam.

Tələbəlik dövründə iki müəllim mənim şürumda silinməz iz qoymuşdur: Bakı Dövlət Universitetində akademik Heydər Hüseynov və Leninqrad Dövlət Universitetində prof. Se-rebryakov.

Heydər Hüseynov haqqında xatirələrim daha zəngindir. Tələbəlik illəində də, indinin özündə də Heydər Hüseynov məndən ötrü əsil vətəndaş, dərin və geniş elmi biliyə, milli mədəni keyfiyyətə malik olan ziyalı, sözü ilə əməlin üst-üstə düşdüyü insan, tələbə qəlbini ovsunlayan böyük müəllim, auditoriyada şərh etdiyi fikirləri əsərləri ilə tamamlayan alim, xalq üçün istəklərini həyatda reallaşdıran ictimai xadim nümunəsi olmuşdur. Mən bu keyfiyyətlərinə görə fəxr hissi yaşayıram ki, belə müəllimim olubdur və indinin özündə də qürur hissi yaşayıram ki, belə Azərbaycan övladı ilə təmasda olmuşam.

Bu fikir və hisslərimi bir necə misalda ətə-qana gətirim. 1946-cı il idi. Həmişə olduğu kimi, zəngdən azacıq keçməmiş Heydər Hüseynov auditoriyaya daxil oldu, masaya yaxınlaşdı; söhbətin şirin yerində, gözlənilmədən, zəlzələ baş verdi. Auditoriyada oğlanlı-qızlı 30-a qədər tələbə vardı. Tələbələr bir-birini basa-basa auditoriyadan qaçdılar. Qabaq sırada əyləşmiş 2 tələbə oturduğu yerdən tərپənməmişdir. Heydər Hüseynov kursunun arxasında, bir əli çənəsinin altında dayanışdığı eyni vəziyyətdə qalmışdı. Çox keçmədi, tələbələr utana-utana auditoriyaya qayıtdılar.

Biz tələbələr üçün bu mənzərə adi hal deyildi. Gözlənilməz

situasiyada adamın özünü necə idarə edəcəyini, özünü necə aparacağını, nə dərəcədə iradəli olduğunu əyani şəkildə göstərən bir mənzərə idi. Heydər Hüseynov sübut etdi ki, insan hətta gözlənilməz hallarda belə öz hərəkətlərinə hakim kəsilməlidir.

Heydər Hüseynov auditoriyada qaldırdığı, şərh etdiyi məsələlər üç cəhətdən tələbələr üçün xüsusi maraq doğururdu. Əvvəla, o, alovlu vətənpərvər kimi, qaldırdığı ictimai və fəlsəfi məsələlərin milli köklərini araşdırmağa çalışırdı. Bu mənada o, dönə-dönə M.F. Axundovun, A.Bakıxanovun, S.Vurğunun və digər Azərbaycan mütəfəkkirlərinin, şair və yazıçılarının elmi yaradıcılıqlarına müraciət edirdi. İkincisi, o, şifahi şərhlə kifayətlənmirdi; fikirlərini möhkəmləndirmək üçün yazdığı əsərləri oxumağa bizə tövsiyə edirdi. Yadımdadır, məsələn, Axundov haqqında danışandan sonra «Axundovun fəlsəfi fikirləri», Səməd Vurğun barədə söz açanda «Vətənpərvər şair Səməd Vurğun» adlı əsərlərini xatırladı. Görək ki, adını çəkdiyim birinci əsər 1941-ci ildə, digər əsər isə 1942-ci ildə çapdan çıxmışdı.

Biz tələbələr üçün olduqca maraqlı idi ki, Heydər Hüseynov marksizm-Leninizm fəlsəfəsinin ayrı-ayrı müddəaları da milli fəlsəfi fikirlə, demək olar ki, eyni zamanda, paralel təbliğ edilirdi. Onun tövsiyəsi ilə biz tələbələr bu nadir insanın qələmindən çıxmış «Dialektika və metafizika» (1938), «Dialektik materializm» (həmin il), «Dialektik və tarixi materializm haqqında» (1941) adlı əsərlərini əldə edib acgözlüklə oxuyardıq.

Heydər Hüseynovun yaradıcılığında bizi heyran qoyan cəhətlərdən biri də onun uzaqgörənliyi idi. İkinci misal gətirim. Biz başa düşürdük ki, Bakı Dövlət Universitetinin tarix fakültəsi nəzdində yaradılmış fəlsəfə şöbəsi və onun ilk tələbələri olan biz bu böyük insanın təşəbbüsünün məhsuluyuq. Bu barədə söhbət düşəndə deyərdi: «Mən əminəm ki, bu şöbəni qurtaran şəxslər yüksək ixtisaslı mütəxəssislər kimi yetişəcək, respublikamıza başucalıq gətirən vəzifə sahibləri olacaq».

Heydər Hüseynovun həmin fikri özünü tamamilə doğrultmuşdu.

İkinci misal. Beynəlxalq məsələlərə yaxın mövzularda söhbətlərdən birində Heydər Hüseynov söz gəlişi bildirdi:

-Faşizmin ömrünün uzun sürməyəcəyini əsərlərimin birində vaxtilə mən də əsaslandırmışdım.

Biz ondan soruşduq:

-Müəllim, nəzərdə tutduğunuz əsərin adını deyərdinizmi?

O, məmnuniyyətlə razılaşdı və dedi:

Müharibənin ən qızğın davam etdiyi anlarda yazıb 1943-cü ildə çap etdirmişəm. Adı belədir: «Faşizmin məhvi labüdüdür».

Tarix Heydər Hüseynovun bu cəhətdən də haqlı olduğunu sübut etdi.

Azərbaycan Respublikası üçün Azərbaycan xalqı üçün Heydər Hüseynovun kim olduğuna aydınlıq gətirmək məqsədi ilə xatirələrimdən bircə epizod da gətirmək istərdim. 1947-ci il idi. Leninqrad Dövlət Universitetində fəlsəfə fakültəsinin III kursuna köçürülmüşdüm. Eşitdim ki, filosof Aleksandrovun «İstoriya Zapadno-Evropeyskoy filosofii» adlı əsərin Moskvada müzakirəsi keçiriləcək. Ən vacib o idi ki, fikir mübadiləsi aparılacaq. Bütün müttəfiq respublikalardan, o cümlədən Azərbaycandan da nümayəndələr dəvət olunub. Öyrəndim ki, həmin müşavirə-müzakirədə Azərbaycanı bizim müəllimimiz Heydər Hüseynov təmsil edir. Həm fəlsəfə fakültəsinin tələbəsi kimi, həm də orada müəlliminin necə çıxış edəcəyini görmək üçün Moskvaya getmək qərarına gəldim. Tələbə yoldaşlardan pul yığıb tədbirə çata bildim. Müşavirə-müzakirədə axıradək iştirak etdim. Tədbiri əvvəldən axıradək Sov.İKP MK-nın ideologiya üzrə katibi A.A. Jdanov aparırdı. Sonra qərara gəldilər ki, «Voprosı filosofii» adında jurnal təsis olunsun və həmin müşavirə-müzakirənin materialları (məruzə və çıxışların mətnləri) bu jurnalın ilk nömrəsində çap edilsin. Belə də oldu. Mən həmin tədbirdən müstəsna qürur hissi ilə, hədsiz iftixar hissi ilə qayıtdım. Niyə? Çünki

Heydər Hüseynovun məruzəsi bir çox cəhətdən digər məruzələrdən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənirdi: fikirləri bir-biri ilə əlaqəli şəkildə asılı qalmırdı, tutarlı dəlillərlə sübut olunurdu, zalda elə bil heç kəs yox idi: hamı diqqətlə qulaq asırdı.

Heydər Hüseynovun nüfuzu, onun hörməti respublikanın hüduqlarından kənarlara yayılırdı. Onun nüfuzu «Azərbaycanda XIX əsr ictimai və fəlsəfi fikir tarixindən» adlı əsəri işıq üzü görəndən sonra daha da qabarıq şəkildə özünü göstərirdi.

Paxıllıq mərazinə tutulmuş bəzilərinə Heydər Hüseynov nüfuzunun sürətlə artması narahat etməyə başlamışdı. «Tədbir» görmək lazım idi, «Tədbir» görüldü. Azərbaycan ziyalılarının növbəti vəzifələri mövzusunda respublika müşavirəsi hazırlanıb həyata keçirildi. Heydər Hüseynovun adını çəkdiyimiz son əsəri müzakirə obyektinə çevrildi. Məruzəçi Azərbaycan KP MK-nın birinci katibi M.C.Bağirov oldu. Məruzəçinin mətni «Kommunist» qəzetində çap olundu. Məruzədən belə nəticə çıxarıldı ki, əsərdə Heydər Hüseynovun haqq qazandıрмаğa çalışdığı Şeyx Şamil və müridizm hərəkatı əslində ingilislərə işləmişdir.

O zaman da sual yaranırdı: M.C.Bağirov nə tarixçi idi, nə də tədqiqatçı; bəs necə oldu ki, o, bu qədər arxiv sənədlərini ortaya çıxarıb onları birtərəfli şərh edə bilib?

Bu suala mənim məlumatıma görə Ənvər Şükürzadə adlı tarixçi məndən ötrü aydınlıq gətirdi. O, BDU-da dosent işləyib. Məlum qəbaətimə görə həbs olunubmuş. Azadlığa çıxandan sonra Azərbaycan Dövlət Elmi Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İstitutunda elmi kitab vəzifəsinə təyin olunmuşdur. Mən də orada elmi işlər üzrə direktorun müavini işləyirdim. Günlərin birində söhbət Heydər Hüseynovdan düşdü. Tarixçi olduğuna görə mən yuxarıda səsləndirdiyim sualı ona verdim. Cavabında o, dedi:

Həmin məruzənin hazırlanmasında və Heydər Hüseynovun faciəli ölümündə mənim də günahım var.

Mən maraqlandım və soruşdum:

Ənvər müəllim, necə, sizin günahınız nədən ibarət olub, mənə danışdınızımı?

Ənvər müəllim əsaslı və ya əsassız məni bir qədər tərifiyəndən sonra, sənə açaram-dedi və davam etdi:

Həbsdən təzəcə buraxılmışdım. Məni mərkəzi komitəyə çağırdılar. Getdim. Xeyli gözlədim. Dedilər ki, şəxsən birinci katib qəbul edəcək. Qəbul etdi. Dəvət olunduğumun səbəbini birbaşa dedi:

Dövlət əhəmiyyətli bir tapşırıq vermək istəyirəm. Bilirsən ki, «Azərbaycanda XIX əsr ictimai və fəlsəfi fikir tarixindən» adlı bir kitab nəşr edilib. Orada Rusiyaya qarşı mübarizə aparan Şeyx Şamilə və müridizm hərəkatına haqq qazandırılıb. Halbuki onlar xarici agentlərə işləmişlər. Sənin vəzifən arxiv sənədləri əsasında faktlar toplayıb gətirməkdən ibarət olacaq. Moskva, Tiflis, Maxaçkala və s. arxivlər səndən ötrü açıq olacaq. Öhtəsindən gələ bilərsən? Bu məsələni bir mən bilərəm, bir də sən! Aydındır?

Aydındır, yoldaş Bağırov! – deyib, çıxdım. Düz iki ay arxivlərdə birtərəfli material toplamaqla məşğul oldum. Çox keçmədi. Azərbaycan ziyalılarının növbəti vəzifələri adlı respublika müşavirəsində səslənən məruzənin topladığım materiallar əsasında hazırlandığını görəndə özümə yer tapa bilmirdim.

Maraqlıdır, necə olur-olsun Heydər Hüseynovu hörmətdən salmaq kampaniyası nə üçün belə yüksək səviyyədə təşkil olunmuşdur? Mənim şəxsi əqidəmə görə, Heydər Hüseynovun nüfuzunun sürətlə artması, elmi ad və dərəcələrdə, ictimai fəaliyyət pillələrində durmadan ucalması bəzi vəzifə düşgünlərini vahiməyə salmış, onun paxıllığını çəkməyə başlamışlar.

Heydər Hüseynov respublika rəhbərliyinə ən layiqli namizəd kimi yetişirdi. Görünür, onu aradan götürmək lazım imiş. Bu istəyə isə təəssüf ki, nail ola bilməmişlər. Nəticədə Azərbaycan xalqı özünün ən ləyaqətli övladlarından birini itirmişdir. O, azı, paxıllıq mərzinin qurbanı olmuşdur.

Böyük təəssüf hissi ilə deməyə məcburam ki, yalnız tək-tək adamlar üçün deyil, bütövlükdə xalqımız üçün təhlükə törədən paxıllıq mərəzinə tutulmaq hallarına indinin özündə də rast gəlirik.

*Babayev Məhəmməd Alı oğlu «Görkəmli alim və ictimai xadim», «Sabah» nəşriyyatı, Bakı-2009, səh. 78-83.*

**Balayev Məhəmməd. «Görkəmli alim və ictimai xadim». Bakı. «Sabah» nəşriyyatı, 2009. səh.3-112.**

## KİTABIN İÇİNDƏKİLƏR

<b>TƏRTİBÇİDƏN.....</b>	<b>2</b>
<b>PROQRAMIN İZAHAT VƏRƏQİ.....</b>	<b>7</b>
<b>PROQRAMIN MƏZMUNU.....</b>	<b>12</b>
<b>MÜƏLLİFDƏN.....</b>	<b>23</b>

### I MÖVZU

#### MİLLİ PEDAQOGİKA PEDAQOJİ USTALIĞIN BƏZİ ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİ HAQQINDA

1. Pedaqoji ustalığın ümumi məsələləri.....	26
2. Pedaqoji ustalıq məfhumunun ədəbiyyatda qoyuluşuna dair.....	27
3. Pedaqoji ustalığın pedaqoji proseslə bağlılığı.....	28
4. Pedaqoji proses rəhbərlərinin müxtəlif olmaları və bunun pedaqoji ustalıqla əlaqəsi.....	29
5. Müəllimin pedaqoji ustalığı məfhumunun mürəkkəbliyi.....	29

### II MÖVZU

#### USTAD MÜƏLLİM FƏALİYYƏTİNİN PLANLAŞDIRILMASI

1. Öz fənnini ustad müəllimin mükəmməl bilməsi.....	32
2. Öz fənninin şagirdlər (tələbələr) tərəfindən şüurlu və möhkəm mənimsənilməsini ustad müəllimin təmin etməsi.....	35
3. Fənnin tədrisinin ustad müəllim tərəfindən planlaşdırılması.....	39
4. Ustad müəllimin ümumi mədəni hazırlığı.....	40
5. Ustad müəllimin ümumi pedaqoji hazırlığı.....	40
6. Ustad müəllimin fənn üzrə elmi-metodik hazırlığı.....	41
7. Ustad müəllimin növbəti dərslə hazırlaşması.....	42

### III MÖVZU

#### DƏRSİN TƏRBIYƏVİ İMKANLARI HAQQINDA MİLLİ PEDAQOGİKA İDEYALARI VƏ PEDAQOJİ USTALIQ

1. Dərsin tərbiyəvi imkanlarına münasibətdə ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın fərqli mövqelərindən müəllimlərin hali olmaları..... 44
2. Təlimdəki tərbiyə imkanlarının reallaşdırılması..... 47
3. Dərs zamanı şagirdlərin nümunəvi davranışlarının və uğurlarının müəllim tərəfindən rəğbətləndirilməsi pedaqoji ustalıqdandır..... 50
4. Dərsdə geri qalan şagirdlərə qayğılı münasibət göstərməsi ustad müəllimin keyfiyyətlərindəndir..... 52
5. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini diqqətlə öyrənib nəzərə almaq müəllimin pedaqoji ustalığındandır..... 54

### IV MÖVZU

#### TƏLİM ZAMANI ŞAGİRDŁƏRDƏ PSIXOLOJİ QÜVVƏLƏRİN İNKİŞAFINA DAİR MİLLİ PEDAQOGİKANIN MÖVQEYİ PEDAQOJİ USTALIĞA NƏ VƏD EDİR?

1. Təlim və psixoloji inkişaf arasında qarşılıqlı əlaqə; bunu bilməyin müəllim üçün əhəmiyyəti..... 57
2. Təlimdə psixoloji inkişaf imkanlarının olduğunu bilməyin vacibliyi..... 58
3. Təlimdə psixoloji qüvvələri necə inkişaf etdirmək olur?. 59
4. Dərs zamanı ustad müəllim şagirdlərin diqqətini necə inkişaf etdirir?..... 61
5. Dərs zamanı şagirdlərdə iradi keyfiyyətləri necə inkişaf etdirmək olur?..... 64
6. Dərsdə şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirmək nə üçün xüsusilə zəruridir?..... 66
7. Dərs zamanı şagirdlərin təxəyyülü nə üçün inkişaf etdirilməlidir?..... 70
8. Təlimdə psixoloji qüvvələrin roluna dair ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogikanın fərqli mövqələrini müəllim nə üçün bilməlidir?..... 71

## V MÖVZU

### MİLLİ PEDAQOGİKADA MƏRHƏLƏLİ TƏRBIYƏ NƏZƏRİYYƏSİ MÜƏLLİMLƏRİN PEDAQOJİ USTALIĞINA YENİ NƏ VERİR?

1. Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinin ənənəvi pedaqogikada olmadığını nə ilə izah etmək olar?..... 73
2. Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsinin əsası nədən ibarətdir?..... 74
3. Tərbiyənin başlıca mərhələlərini bilmək pedaqoji ustalığa nə verir?..... 77
4. Tərbiyənin mərhələləri və orada həyata keçirilən vəzifələr..... 78

## VI MÖVZU

### MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBIYƏ ÜSULLARININ TƏRBIYƏ MƏRHƏLƏLƏRİNƏ GÖRƏ QRUPLAŞDIRILMASI VƏ PEDAQOJİ USTALIQ (I hissə)

1. Tərbiyə üsulu anlayışının ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada qoyuluşu..... 81
2. Tərbiyə üsullarının tərbiyə mərhələlərinə görə qruplaşdırılması müəllimə nə verir?..... 82
3. Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar şagirdlərdə mənəvi səviyyənin öyrənilməsinə xidmət edən üsullar..... 84
4. Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərin ilkin qavranmasına xidmət edən üsullar..... 84

## VII MÖVZU

### MİLLİ PEDAQOGİKADA TƏRBIYƏ ÜSULLARININ TƏRBIYƏ MƏRHƏLƏLƏRİNƏ GÖRƏ QRUPLAŞDIRILMASI VƏ PEDAQOJİ USTALIQ (II hissə)

1. Davranış və fəaliyyətlə əlaqədar mənəvi dəyərlərə dair anlayışın, şüurun tərbiyə olunanlarda formalaşmasına xidmət edən üsullar..... 87
2. Mənəvi dəyərlərlə əlaqədar davranış və fəaliyyətin təşkilinə xidmət edən üsullar..... 88

3. Davranış və fəaliyyətə nəzarət; nəticələrin yoxlanması və qiymətləndirilməsi üsulları..... 90

### **VIII MÖVZU**

#### **USTAD MÜƏLLİM ÖZ PSIXOLOJİ VƏZİYYƏTİNİ TƏNZİMLƏMƏYİ BACARIR**

1. Təlim-tərbiyə işində müəllim emosionallığı məsələsinin ədəbiyyatda qoyuluşu..... 93
2. Müəllim emosionallığının təlim-tərbiyə işinə təsir formaları..... 94
3. Hiss və həyəcanlığı idarə etməyin zəruriliyi..... 97

### **IX MÖVZU**

#### **MİLLİ PEDAQOGİKAYA GÖRƏ GƏNC MÜƏLLİM ÖZ EMOSİONALLIĞINI DƏRSDƏ NECƏ İDARƏ EDƏ BİLƏR?**

1. Emosionallığı idarə etmək üsullarının qruplaşdırılması..... 99
2. Müəyyənləşdirici üsullar və onların xüsusiyyətləri..... 99
3. Təkmilləşdirici üsullar və onların xüsusiyyətləri..... 101

### **X MÖVZU**

#### **MÜQAYİSƏ ÜSULUNUN ƏHƏMİYYƏTİ VƏ ƏLAMƏTLƏRİNƏ USTAD MÜƏLLİMİN BÖLMƏSİ**

1. Müqayisənin (ağıl məşəlinin) əhəmiyyəti..... 104
2. Ağıl məşəli olan müqayisənin əlamətləri..... 106

### **XI MÖVZU**

#### **MÜQAYİSƏ BACARIĞI USTAD MÜƏLLİMİN GÜCLÜ SİLAHIDIR (I hissə)**

1. Ustad müəllim dövrün tələbini aydın təsəvvür edir..... 113
2. Müqayisənin obyektiv köklərindən ustad müəllimin xəbərdar olması..... 115
3. Əməli fəaliyyətdə müqayisə ünsürlərinin təzahür formaları..... 117

## XII MÖVZU

### MÜQAYISƏ BACARIĞI USTAD MÜƏLLİMİN GÜCLÜ SİLAHIDIR (II hissə)

1. Ustad müəllim nə üçün müqayisənin fizioloji köklərindən xəbərdar olmalıdır?..... 120
2. Müqayisənin psixoloji köklərini müəllim nə üçün bilməlidir?..... 121
3. Məntiq kateqoriyalarında müqayisə üsurlərini necə müəyyənləşdirmək olur?..... 123

## XIII MÖVZU

### MÜQAYISƏNİN ƏLAMƏTLƏRİNİN NÖVLƏRİ VƏ FORMALARINI USTAD MÜƏLLİM ƏSASLI BİLMƏLİDİR

1. Müqayisənin növləri və onların adlandırılması..... 127
2. Tutuşdurmanın başlıca xüsusiyyətləri..... 128
3. Qarşılaşdırmanın başlıca xüsusiyyətləri..... 129
4. Tam müqayisənin başlıca xüsusiyyətləri..... 130
5. Müqayisənin formaları..... 130

## XIV MÖVZU

### MÜQAYISƏ ETMƏK BACARIĞI ÜZRƏ MÜƏLLİMİN NƏZƏRİ HAZIRLIĞI

1. Müqayisə bacarığına sahib olmağın şərtləri..... 132
2. Məntiqli müqayisə aparmağın qaydaları..... 133

## XV MÖVZU

### MÜQAYISƏ BACARIĞININ ŞAĞİRDƏLƏRDƏ FORMALAŞDIRILMASI ÜZRƏ APARILMIŞ EKSPERİMENT NƏLƏRDƏN XƏBƏR VERİR?

1. Eksperimentin II və V, habelə VIII və X siniflərdə təşkili..... 139
2. II sinifdə eksperimentin nəticələri..... 139
3. V sinifdə eksperimentin nəticələri..... 140
4. VIII sinifdə eksperimentin nəticələri..... 141
5. X sinifdə eksperimentin nəticələri..... 142
6. Ümumi nəticə..... 143

## **XVI MÖVZU**

### **DƏRSDƏ MUQAYİSƏDƏN İSTİFADƏ TƏCRÜBƏSİ**

1. Müqayisənin bir daha aktuallığı barədə.....	145
2. Keçilmiş mövzuların təkrarı təcrübəsinin vəziyyəti məktəblərimizdə necədir?.....	145
3. Yeni biliyin mənimsənilməsini və təkrarı müqayisə vasitəsilə birləşdirməyin imkanları.....	146
4. Paralel siniflərdə keçirilmiş dərslərin nəticələri.....	148
5. Çarpaz eksperimentin nəticələri.....	149
6. Bilikləri sistemə salmaqda və ümumiləşdirməkdə müqayisənin mümkünlüyü.....	151
7. Ümumi nəticə.....	152

## **XVII MÖVZU**

### **MÜQAYİSƏ BACARIĞININ İNSANLARA AŞILANMASI MƏKTƏBDƏN BAŞLANMALIDIR**

1. Müqayisə bacarığını uşaqlarda formalaşdırmağın metodikasına dair.....	154
2. Müqayisə qaydalarının əməli işlə əlaqələndirilməsi.....	154
3. Müqayisə ilə əlaqədar şagirdlərin nəzəri fəaliyyətdən əməli fəaliyyətə keçmələri.....	155
4. Psixoloji yönəlişliklərin yaradılması.....	156

## **XVIII MÖVZU.**

### **TƏHSİLİN MƏQSƏDİ VƏ PEDAQOJİ USTALIQ HAQQINDA MİLLİ PEDAQOGİKADA NƏ DEYİLİR?**

1. Təhsilin məqsədi məsələsi dünya ədəbiyyatında.....	158
2. SSRİ şəraitində təhsilin məqsədi necə başa düşülürdü?.....	160
3. Azərbaycan Respublikasında təhsilin məqsədi barədə hansı fikirlər söylənir?.....	162

## **XIX MÖVZU**

### **TƏHSİLİN STRATEJİ MƏQSƏDİ HAQQINDA MİLLİ PEDAQOGİKANIN İDEYALARI USTAD MÜƏLLİMƏ NƏ VƏD EDİR?**

1. Təhsilin məqsədinə dair son təşəbbüslərdə fərq varmı? Varsa nədən ibarətdir?.....	165
2. “Rəqabətədavamlı insanın formalaşmasında təhsilin rolu” adlı yazıya əlavə şərh.....	166
3. Təhsilin arzu olunan strateji məqsədi hansı tələblərə cavab verməlidir?.....	167
4. Milli pedaqogika təhsilin strateji məqsədini nədə görür?.....	169
5. Pedaqoji ustalıq sorağında olan şəxs təhsilin strateji məqsədi barədə daha nələri bilməlidir?.....	170

**XX MÖVZU**  
**PEDAQOJİ USTALIQDA AĞILA ÖNƏM**  
**VERİLMƏSİ**

1. Ustad müəllimə görə ağıl məfhumu ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada necə başa düşülür?.....	172
2. Ağılın həyatda və təlim-tərbiyədə əhəmiyyəti.....	174
3. Ağıl səciyyələndirən başlıca əlamətlər.....	176

**XXI MÖVZU**  
**PEDAQOJİ USTALIQDA AĞIL TƏRBIYƏSİNƏ ÖNƏM**  
**VERİLMƏSİ**

1. Ağıl tərbiyəsinin məzmununa nələr daxildir?.....	182
2. Ağıl tərbiyəsi qarşısında hansı vəzifələr durur?.....	184
3. Ağıl tərbiyəsinin vəzifələri necə reallaşdırılır?.....	186

**XXII MÖVZU**  
**ŞAĞIRDLƏRİN FƏALLIĞA VƏ ÖYRƏNMƏYƏ**  
**HƏVƏSLƏNDİRİLMƏSİ USTAD MÜƏLLİMİN ƏSAS**  
**FƏALİYYƏT İSTİQAMƏTLƏRİNDƏN BİRİ KİMİ**

1. Şagirdləri dərstdə fəallığa həvəsləndirməyin zəruriliyi.....	191
2. Ustad müəllimin dərstdə şagirdlərə öyrənməyi öyrətmək fəaliyyətinə dair.....	192
3. Şagirdləri öyrənməyə həvəsləndirən motivlərdən ustad müəllimin xəbəri olur.....	195

4. Ustad müəllim yeni fəal təlim üsullarına qətiyyənlə biganə qalmır..... 196
5. Öyrənilən mövzunun həyatda əhəmiyyətinin şagirdlər tərəfindən başa düşülməsini ustad müəllimin təmin etməsi..... 200

### **XXIII MÖVZU**

#### **TƏHSİL VƏ PSIXOLOJİ İNKİŞAF KATEQORİYALARININ MAHIYYƏTİ VƏ PEDAQOJİ USTALIQ**

1. Ənənəvi pedaqogikada təhsil kateqoriyasının mahiyyəti və pedaqoji ustalıq arasında əlaqə..... 203
2. Psixoloji inkişaf kateqoriyası hara, pedaqoji ustalıq hara!..... 205

### **XXIV MÖVZU**

#### **TƏLİM VƏ TƏRBİYƏ KATEQORİYALARININ MAHIYYƏTİNİ DƏRİNDƏN BİLMƏK VƏ İŞDƏ NƏZƏRƏ ALMAQ PEDAQOJİ USTALIĞIN İLKİN ŞƏRTİDİR**

1. Pedaqoji ustalıq məfhumunun mahiyyətinə ötəri nəzər..... 208
2. Təlim kateqoriyası və pedaqoji ustalıq arasında əlaqə..... 209
3. Tərbiyə kateqoriyası və pedaqoji ustalıq arasında əlaqə..... 211

### **XXV MÖVZU**

#### **PEDAQOJİ TEXNOLOGİYALARIN PEDAQOJİ USTALIĞA BİRBAŞA DƏXLİ VAR**

1. Pedaqoji texnologiya haqqında ümumi anlayış..... 214
2. Pedaqoji texnologiyaların qruplaşdırılması məsələsi..... 215
3. Ayrı-ayrı nəzəriyyələr üzrə texnologiyalar..... 215
4. Tədris fəaliyyətinin qruplar formasında təşkili..... 216
5. Dərsin problemləri. İnkişafetdirici təlimdə dərsin quruluşuna dair..... 217
6. Pedaqoji ustalıqla əlaqədar bəzi fikirlərə dair..... 218

**XXVI MÖVZU**  
**USTAD MÜƏLLİMİN DAİM METODİK VƏ**  
**PEDAQOJİ İŞİN MƏRKƏZİNDƏ OLMASI**

- |  |     |
|--|-----|
| 1. Ustad müəllimin metodik işdən ayrılmazlığı.....                   | 219 |
| 2. Milli pedaqogikada metodik işin mahiyyəti necə başa düşülür?..... | 220 |
| 3. Metodik işin məqsəd və vəzifələri nədən ibarətdir?.....           | 221 |
| 4. Müəllimlərin metodik işinin formaları hansılardır?.....           | 223 |
| 5. Müəllimlərə metodik köməkliyin formaları.....                     | 226 |

**XXVII MÖVZU**  
**PEDAQOJİ QANUNAUĞUNLUQLARIN**  
**ÖYRƏNİLMƏSİ PEDAQOJİ USTALIĞA APARAN**  
**ƏSAS YOLLARDANDIR**

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Pedaqoji qanunauyğunluq haqqında ustad müəllim daim düşünür.....   | 229 |
| 2. Təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişafın tamlığındakı qanunauyğunluğu ustad müəllim nə üçün bilməlidir? ..... | 230 |
| 3. Pedaqoji proses iştirakçılarının həmrəyliyindəki qanunauyğunluğun mahiyyəti nədən ibarətdir?.....                  | 231 |
| 4. Pedaqoji proseslə mühit arasındakı asılılıqdakı qanunauyğunluğun mahiyyəti nədən ibarətdir?.....                   | 232 |
| 5. Pedaqoji proseslə cəmiyyət arasındakı qarşılıqlı əlaqədə qanunauyğunluğun mahiyyəti.....                           | 233 |
| 6. Pedaqoji işin məzmununun məqsəddən asılılığında qanunauyğunluğun mahiyyəti.....                                    | 234 |
| 7. Şəxsi əməklə müvəffəqiyyət arasındakı qarşılıqlı əlaqədə qanunauyğunluğun mahiyyəti.....                           | 235 |

**XXVIII MÖVZU**  
**USTAD MÜƏLLİM VƏ İXTİSASARTIRMA TƏHSİLİ**

- |   |     |
|---|-----|
| 1. İxtisasartırma təhsilində ustad müəllimin yeri.....                          | 238 |
| 2. İxtisasartırma təhsilində yeniliklərdən ustad müəllimin xəbərdar olması..... | 238 |

3. İxtisasatırma təhsilində dayaq məntəqəsi və onun vəzi-  
fələri..... 239
4. Yenidənhazırlanma təhsili və pedaqoji ustalığ..... 241

### **XXIX MÖVZU**

#### **MİLLİ PEDAQOGİKA USTAD MÜƏLLİMİN PEŞƏ FƏALİYYƏTİNİN BƏZİ CƏHƏTLƏRİ HAQQINDA**

1. Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyətləri bir-birini necə  
şərtləndirir?..... 243
2. Müəllimin öyrətmək fəaliyyəti barədə ənənəvi pedaqogi-  
kanın və Milli pedaqogikanın mövqelərində fərq nədən  
ibarətdir?..... 244
3. Ənənəvi pedaqogikada və Milli pedaqogikada təlim za-  
manı şagirdlərin (tələbələrin) hansı psixoloji qüvvələri  
daha çox fəaliyyətdə olur?..... 245
4. Təlimdə tədris bacarıqlarının və idrak bacarıqlarının  
roluna dair ənənəvi pedaqogikanın və Milli pedaqogika-  
nın mövqelərində fərq nədədir?..... 246

### **XXX MÖVZU**

#### **USTAD MÜƏLLİMİN ŞƏXSİYYƏTİNİ SƏCİYYƏLƏNDİRƏN DİGƏR KEYFİYYƏTLƏR**

1. Ustad müəllimin təbliğ etdiyi fikirlərə tam uyğun hərə-  
kət etməsi..... 251
2. Danışana səbrlə qulaq asmaq ustad müəllimin şəxsiyyə-  
tini səciyyələndirən gözəl keyfiyyətdir..... 252
3. Bütün məsələlərdə ustad müəllimin xeyirxahlıq mövqe-  
yində olması..... 254
4. Ustad müəllimin təmənnəsizf köməkliyi onun şəxsiyyə-  
tini səciyyələndirən parlaq nümunədir..... 256

### **XXXI MÖVZU**

#### **MÜƏLLİM STATUSU NECƏDİR VƏ USTAD MÜƏLLİM KİMDİR?**

1. Müəllim haqqında bəzi danışılan və yazılanlar haqqın-  
da..... 259

2. Ensiklopediyalarda müəllim statusu necə təqdim edilir?.....	259
3. Ensiklopediyalardakı fikirlərə Milli pedaqogikanın münasibəti necədir?.....	260
4. Müəllimin mövcud statusu ilə nə üçün razılaşmaq olmaz?.....	261
5. Müəllim statusu haqqında mövcud fikir. Milli pedaqogikada necə dəqiqləşdirilir!.....	262
6. Ustad müəllim kimdir?.....	264

<b>SON SÖZ.....</b>	<b>267</b>
---------------------	------------

<b>PAXILLIQ MƏRƏZİNİN QURBANI (H.Hüseynovun anadan olmasının 100 illiyi münasibətilə Nurəddin Kazımov, əməkdar elm xadimi, pedaqoji elmlər doktoru, professor, prezidentin fərdi təqaüdçüsü).....</b>	<b>270</b>
---	------------

Nurəddin Mustafa oğlu Kazımov

**PEDAQOJİ USTALIĞIN SİRLƏRİ**

**Dərslik**

Müəllimlər və tələbələr üçün nəzərdə tutulmuşdur.

Nəşriyyatın direktoru  
Mətbəenin direktoru  
Kompüter operatoru  
Texniki redaktoru

Eldar Əliyev  
Səhraf Mustafayev  
Aydan Əliməmmədova  
Mehri Xanbabayeva

---

Çapa imzalanıb: 07.01.2011. Formatı 60x90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
F.ç.v. 18. Sayı 100 nüsxə.

---

**“Çaşıoğlu”** mətbəəsi.  
*Bakı şəhəri, M.Müşfiq küçəsi 2E.*