

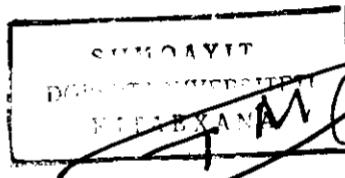
ƏMRULLA PAŞAYEV
FƏRRUX RÜSTƏMOV

PEDAQOGİKA

YENİ KURS

İşlənilmiş və əlavələr edilmiş üçüncü nəşr

*Azərbaycan Respublikası Təhsil
Nazirliyi tərəfindən dərs vəsaiti
kimi təsdiq olunmuşdur.*



Bakı - “Elm və təhsil” - 2010

37.01(07)
P21

Rəyçilər: akademik H.M.Əhmədov
professor Ə.Ə.Ağayev

Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Yeni kurs.
Pedaqoji universitetlərin və ali pedaqoji məktəblərin tələbələri
üçün dərs vəsaiti. Bakı: "Elm və təhsil", 2010. - 464 səh.

Kitabda müasir elmin və pedaqoji təcrübənin nailiyyyətləri əsasında
pedaqogikanın predmeti, aksioloji, nəzəri və texnoloji məsələləri geniş planda
təqdim olunmuşdur.

Dərs vəsaiti yeni mövzular, dünya pedaqoji prosesindəki innovasiyaları əks
etdirən yeni təlim və təhsil-tərbiyə texnologiyaları ilə zənginləşdirilmişdir.

Dərs vəsaiti pedaqoji universitetlərin və ali pedaqoji məktəblərin tələbələri,
magistrler, aspirantlar, məktəb rəhbərləri və praktik müəllimlər üçün
nəzərdə tutulmuşdur.

4603000000 - 486 qrifli nəşri
N - 098 - 2010

© Paşayev Ə.X., 2010
© Rüstəmov F.A., 2010
© "Elm və təhsil", 2010

ÖN SÖZ

Zəmanəmizə xas olan dinamizm məktəbdə təlim və təhsil-tərbiyə işini təkmilləşdirməyə və modernləşdirməyə dair tələblərini getdikcə artırır. Pedaqogika elmi bu tələbləri ödəmək, pedaqoji prosesin effektliliyini yüksəltmək üçün yeni texnologiyalar hazırlayır və məktəbə təklif edir.

Bu dərs vəsaitində pedaqogikanın predmeti, aksioloji, nəzəri, texnoloji və digər aktual məsələləri müasir nəzəri fikir və qabaqcıl təcrübə nöqtəyi-nəzərindən geniş şəkildə işıqlandırılmışdır.

Kitab hazırlanarkən XX əsrin 60-cı illərindən bu günə qədər pedaqogikaya dair Azərbaycan və rus dillərində çap olunmuş dərslik və dərs vəsaitlərinin strukturunu, məzmunu və tərtibi qaydaları bir daha ciddi surətdə nəzərdən keçirilmişdir. Məlum olmuşdur ki, müasir tələblərə cavab verən, nəzəri pedaqogikanın bütün problemlərini özündə əks etdirən dərslik və ya dərs vəsaiti yoxdur. Odur ki, həmin "Pedaqogika" kitablarının və digər yeni pedaqoji ədəbiyyatların müasir dünya pedaqoji prosesi ilə səsləşən materialları da hazırladığımız dərs vəsaitinin məqsəd və vəzifələrinə uyğun vəziyyətə salınmışdır. Gərgin iş nəticəsində həm strukturuna, həm tematikasına, həm də müasirliyinə görə əvvəlki dərslik və dərs vəsaitlərindən əsaslı şəkildə fərqlənən bu kitab çapa hazırlanmışdır. Dərslik və dərs vəsaiti hazırlayan bir çoxları kimi biz də özümüzü daha çox yaradıcı-tərtibçi hesab edirik.

Dərs vəsaitinin ideya istiqaməti respublikamızda aparılan təhsil islahatının ruhuna tamamilə uyğundur. O, Azərbaycan dilində çap edilən "Pedaqogika" kitablarında olmayan yeni mövzular hesabına zənginləşdirilmişdir. Kitabın məzmunu buna sübutdur.

İş prosesində pedaqogika elminin ayrı-ayrı mübahisəli məsələlərinə və müddəələrinə yenidən nəzər salınmış və onlara tənqidi münasibət bildirilmişdir. Bu məsələlər aşağıdakılardır:

1. Pedaqogikanın predmeti haqqında yeni fikir söylənilmişdir. Biz belə hesab edirik ki, təhsil pedaqogikanın pred-

metidir. "Tərbiyə" və "pedaqoji prosesi" pedaqogikanın predmeti hesab etmək müasir nəzəri fikir və pedagoji praktika nöqtəyinə-nəzərindən düzgün deyildir. Elmin predmeti tam pedaqoji prosesin məqsəd və nəticəsini təşkil edən təhsildir. Təhsilin müəyyənedici olduğu, pedaqoji prosesin isə icraedici funksiyani yerinə yetirməsi əsaslandırılmışdır. Təhsil şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirən, onu həyata hazırlayan, münasibətlər sistemini formalaşdırıan sosial-dəyişdirici bir hadisə kimi xarakterizə olunmuşdur. Təhsil özünün bütün əlamətlərini eks etdirən geniş tərif verilmişdir. Göstərilmişdir ki, respublikada hazırlanın və çap olunan pedaqogikaya dair dərslik və dərs vəsaitlərində "pedaqogikanın predmeti" anlayışı yanlış olaraq "pedaqogikanın mövzusu" anlayışı kimi işlədilmişdir. Halbuki "predmet" və "mövzu" eyni tutuma malik anlayışlar deyildir. Əslində isə kitabı təşkil edən bütün mövzular bir sistem olan "predmet" anlayışının struktur elementləridir.

2. Pedaqogikada diferensiasiya proseslərinin nəticəsində pedaqoji elmlər sistemində elm sahələrinin əsassız şəkildə çoxaldılması meyllarınə tənqid münasibət bildirilmişdir. Göstərilmişdir ki, bəzi dərslik və dərs vəsaitlərində pedaqogika elminin mövcud olmayan sahələri sadalanır, praktika səviyyəsində olan biliklər pedaqogikanın sahəsi kimi təqdim olunur. Qeyd olunmuşdur ki, pedaqogikanın sahələrinin ümumtəhsil məktəbinin və orta ixtisas təhsilinin struktur elementlərinə görə müəyyənləşdirilməsi pedaqogikanın nüfuzunun və mövqeyinin zəifləməsinə gətirib çıxarmışdır. "Ümumi pedaqogika" və "Məktəb pedaqogikası" hər biri ayrılıqda pedaqogika elminin sahələri ola bilməz. Ayrıca "Ümumi pedaqogika" yoxdur, ümumtəhsil məktəbinin pedaqogikası elə "Ümumi pedaqogika"dır.

3. Sistemli təhlil nəticəsində pedaqogika elminin strukturunda yenidənqurma işi aparılmışdır. "Didaktika" və "Tərbiyə nəzəriyyəsi"nin elmin strukturunda ayrılıqda təqdim olunmasının düzgün olmadığı göstərilmişdir. Bu bölmələrin vahid bir nəzəriyyənin iki hissəsi olması əsaslandırılmışdır. Vahid "Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası" nəzəriyyəsi iki yerə: "Sinif-dərs sistemi şəraitində təhsil-tərbiyə" və "Sinif-dənxaric və məktəbdənkənar (dərsdənkənar) şəraitdə təlim və təhsil-tərbiyə" bölmələrinə ayrılmışdır. Bu iki iş sistemi arasında qarşılıqlı əlaqə və asılılığının olması pedaqoji prosesin

təhsilləndirici, tərbiyədici, inkişafetdirici və digər funksiyalarını əvvəlki strukturda olduğu kimi sünü surətdə bir-birindən ayırmadan iki şəraitdə (sinif-dərs sistemi və sinifdənxaric və məktəbdənkənar (dərsdənkənar) iş sistemi şəraitində) vahid bir proses kimi həyata keçirməyə imkan verir. Bu isə yüksək təhsilli, bütün qabiliyyətləri maksimum inkişaf etmiş şəxsiyyət formalasdırmaq məqsədində xidmət edir. Sinifdənxaric və məktəbdənkənar şəraitdə həyata keçirilən tərbiyəvi işlərin də təlim xarakteri daşıdığı əsaslandırılmışdır. Kitabda bəzi müəlliflərin tərbiyə prosesinə sərf tərbiyə funksiyalarını yerinə yetirən bir sistem kimi baxması təqnid edilmişdir. Müxtəlif tərbiyə metodlarının vasitəsilə sinifdənxaric və məktəbdənkənar (dərsdənkənar) şəraitdə həyata keçirilən bütün tərbiyəvi işlərin bılıklərə əsaslanması, bu işlərin informasiya daşıyıcısı və ötürürüsü olması əsaslandırılmış, tərbiyəvi işlərdə də təlim elementlərinin olması göstərilmişdir. Bununla əlaqədar olaraq, kitabda tərbiyənin prinsip və metodlarının təlimin prinsip və metodlarından törədiyi, onların sistemaltı statusa malik köməkçi prinsip və metodlar olması əsaslandırılmışdır.

4. Dərs vəsaitində təlim metodlarının müxtəlif əlamətlərə görə təsnif olunmasının nəzəri və praktik cəhətdən əhəmiyyətsizliyi göstərilmişdir. Qeyd edilmişdir ki, metodların çoxönlülü olması əsassız təsnifatlardan imtina etməyi zəruri edir, metodları sadəcə səciyyələndirməyi və müxtəlif təlim situasiyalarında onların tətbiqi xususiyətlərini açmağı məqsədəuyğun sayır. Ümumiyyətlə, “təmiz” metodun olmaması, təlim fəaliyyətinin hər hansı bir mərhələsində, eyni zamanda bir neçə metodun birləşməsi, müəllim və şagirdlərin hərtərəfli qarşılıqlı təsirini xarakterizə edə-edə metodların bir-birinə qaynayıb-qarışması göstərilmişdir.

5. Kitabda bəzi müəlliflərin pedaqogikada “qanun yaradıcılığı”na münasibət bildirilmişdir. Pedaqoji prosesdə daxili qanunların mövcudluğu haqqında fikirlərin və ayrı-ayrı müəlliflərin müəyyənləşdiridiyi qanunların doğru olmadığı əsaslandırılmışdır. Qeyd edilmişdir ki, məktəb təhsili illərində yetirmələrini kollektiv, qrup və fərdi fəaliyyət növlərinə cəlb edən, amma labüb olaraq onları müxtəlif səviyyəli intellektual və emosional xarakteristikalarla həyata buraxan məktəbin təşkil etdiyi təlim prosesində qanunların mövcudluğu barədə fikir söyləmək əsassızdır. Xarakterinə görə yaradıcı, gedişinə görə qeyri-

sabit və qeyri-standart, iştirakçılarının emosional və intellektual inkişafının göstəricilərinə görə müxtəlif olan pedaqoji prosesdə hər hansı bir daxili qanun və ya qanunların olması barədə söhbət açmaq əbəsdir. Çünkü, qanun üçün əsas şərtlərdən biri pedaqoji prosesin müntəzəmliyi, digəri isə psixi prosesin sabitliyidir. Bunlar isə pedaqoji prosesdə yoxdur. İnsanın inkişafının qeyri-bərabərliyi qanuna uyğunluğu təlim prosesində şagirdlərin intellektual və emosional sferalarının inkişafının qeyri-bərabərliyində də özünü göstərir. Odur ki, pedaqoji prosesdəancaq qanuna uyğunluqlar vardır.

6. Kitabda ilk dəfə olaraq “Pedaqogika”nın birinci bölməsinin ənənəvi adı- “Pedaqogikanın ümumi əsasları” -dəyişdirilərək “Ümumi nəzəriyyə” adlandırılmışdır. Bu bölmədəki metodoloji müddəəalar “Pedaqogika”nın digər bölmələrinin nəzəri və tətbiqi məsələlərinin həlli üçün bazis rolunu oynadığından həmin bölməni kitabın strukturunda “Ümumi nəzəriyyə” kimi təqdim etməyi məqsədə uyğun bildik.

Kitabda digər məsələlərə də aydınlıq gətirilmişdir.

Müəlliflər

BİRİNCİ BÖLMƏ

ÜMUMİ NƏZƏRİYYƏ

Fəsil 1. Pedaqogikanın predmeti və vəzifələri

Fəsil 2. Pedaqogikanın metodologiyası və tədqiqat metodları

Fəsil 3. Müasir məktəbin müəllimi

Fəsil 4. Pedaqoji aksiologianın (dəyərlərin) əsasları

Fəsil 5. Şəxsiyyətin inkişafının ümumi qanuna uyğunluqları

Fəsil 6. Şəxsiyyətin inkişafının yaş və fərdi xüsusiyyətləri

Fəsil 7. Pedaqoji proses

Fəsil 8. Pedaqoji innovasiyalar

FƏSİL I. PEDAQOGİKANIN PREDMETİ VƏ VƏZİFƏLƏRİ

1.1. *Pedaqogika elminin təşəkkülü və inkişafı*

Elm insan fəaliyyətinin xüsusi sahəsi hesab olunur. Elm sahəsində fəaliyyət dedikdə elmi-tədqiqat fəaliyyəti başa düşülür. Bu fəaliyyətdə gerçəklilik haqqında obyektiv biliklər əldə edilir, sistemləşdirilir və praktikaya tətbiq olunur.

İnsanı da bir çox elm sahələri öyrənir: fəlsəfə, sosiologiya, etika, estetika, psixologiya, pedaqogika və b. Amma onların hər biri insanı müxtəlif cəhətdən öyrənir. Məsələn, anatomiya orqanizmin quruluşunu, fiziologiya isə onun orqanlarının funksiyalarını öyrənir. Digər elmlər də insanı öyrənmə xüsusiyyətlərinə görə bir-birindən fərqlənirlər.

<Pedaqogika bir elm kimi öz adını yunan sözü olan “paidaqoqos” (“paidos” - “uşaq”, “aqa” - “ötürən”) sözündən götürmüştür. O, qeyri-adı elmlərdən biridir. Pedaqogikanın qeyri-adiliyi ondadır ki, birincisi, o, son dərəcə mürəkkəb elmdir, bəlkə də bütün elmlərdən ən mürəkkəbidir. Bunu xüsusi olaraq sübut etməyə ehtiyac yoxdur, çünki insan təbiətin ən böyük, ən ali nailiyyətidir, onun tacıdır. Təbiidir ki, xüsusi təşkil olunmuş şəraitdə, mütəşəkkil şəkildə insanın təhsil-tərbiyəsinin nəzəri və tətbiqi məsələlərini tədqiq etməklə məşğul olan elm adı elm ola bilməz. İkincisi pedaqogika olduqca ziddiyyətli, dialektik elmdir, o, daim inkişafdadır, çünki insan cəmiyyətinin özü inkişaf edir. İnsanın təhsil-tərbiyəsinin nəzəri və tətbiqi məsələlərini tədqiq etməklə məşğul olan elm isə bu inkişafdan geri qala bilməz. Üçüncüüsü, pedaqogika olduqca zəngin nəzəri və praktiki materiala malik elmdir. O, bəşəriyyətin tarix boyu yaratdığı irdsən süzüllüb gəlir. Nəhayət, dördüncüüsü, pedaqogika olduqca maraqlı elmdir. Yalnız ona görə yox ki, insanın təhsili, təhsilalma prosesindəki texnologiya və münasibətlər sistemi onun predmetini təşkil edir. Həm də ona görə ki, pedaqogika inkişaf tarixi, özünün yenilikləri, çoxlu səhvləri ilə maraqlıdır.

Pedaqogika ictimai hadisələri öyrənir. Təhsil-tərbiyə ictimai hadisələr sinfinə aid olduğundan pedaqogika sosial elmlər

sırasına daxildir. Hər hansı bir elmin inkişaf yolu nə qədər enişli-yoxuşlu olsa belə, o, cəmiyyətin təlabatlarının təsiri altında formalasır və müəyyən ictimai funksiyaları yerinə yetirir.

İnsan biliklərinin sahəsi olan pedaqoji biliklər qədimdir və bəşər cəmiyyətinin inkişafından ayrılmazdır. Bu biliklər böyükən nəslin həyata hazırlanması, onun təhsil-tərbiyəsi ilə bağlı insan fəaliyyətinin spesifik sahəsinə aiddir. Ta qədimdən cəmiyyətin hər bir yaşı üzvü gündəlik həyat şəraitində, müasir terminlə ifadə etməli olsaq, pedaqoq funksiyasını yerinə yetirirdi. İbtidai icma cəmiyyətində uşaqların sosiallaşmasını öyrənən alımlar belə hesab edirlər ki, o dövrde təhsil-tərbiyə ictimai-istehsal fəaliyyəti prosesində verilirdi. Ona görə də təhsil-tərbiyə həyat prosesində, kompleks şəkildə və fasiləsiz həyata keçirilirdi. İbtidai insanlar uşağın dünyaya gəlişini yalnız fiziki akt hesab etmir, ictimai inkişafın səviyyəsinə qaldırmaq üçün onun təhsil-tərbiyəsi ilə məşğul olmayı özlərinə borc bilir, hətta uşağın həyata hazırlıq səviyyəsini yoxlamaq üçün "sınaqlar" keçirirdilər. Bəşəriyyətin tərəqqisi dünyaya gələn yeni nəslin özündən əvvəlki nəsillərin istehsal, sosial və mənəvi təcrübəsinə yiylənməsi, onu daha da zənginləşdirmiş halda yeni nəslə ötürməsi sayəsində mümkün olmuşdur. Bu, insan cəmiyyətinin mövcudluğuna və inkişafına zəmin yaratmışdır.

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

Təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin intensiv inkişafına baxma-yaraq, XVII əsrə qədər pedaqogika bir sıra digər elmlər kimi fəlsəfənin tərkib hissəsi idi. İnsan biliklərinin hər hansı bir sahəsi yalnız onun özünəməxsus spesifik tədqiqat predmeti kifayət qədər dəqiq və konkret olduqda elm halına düşə bilər. Bu mənada, pedaqogikanı nəzəri biliyin müstəqil sahəsi kimi ilk dəfə işləyib hazırlanmaqdə Y.A.Komenskinin (1592-1670)

böyük xidmətləri olmuşdur. Bunun üçün artıq o zaman zəngin pedaqoji irlər, ictimai təlabat və qabaqcıl pedaqoji təcrübə var idi. Ona görə də müasir pedaqoji aləmdə Y.A.Komenskini pedaqogika elminin banisi hesab edirlər.

Bələliklə, pedaqogika XVII əsrдə fəlsəfi biliklər sistemindən ayrılaraq müstəqil elm sahəsi oldu.

Tarixi səbəblər üzündən pedaqogikanın statusu, imkan və perspektivləri barədə müxtəlif fikirlər söylənilmişdir. Pedaqogikanı onun özündən kənardə və özündən asılı olmayaraq işlənib hazırlanan normativ biliklər sistemi də hesab etmişlər. Ona görə də həm nisbi müstəqil bir elm sahəsi, həm də tədris fənni kimi pedaqogikanın formallaşması uzun süren və mürəkkəb proses olmuşdur. Hələ vaxtı ilə İ.Kant (1724-1804), G.V.F.Hegel (1770-1831), İ.F.Herbart (1776-1841) fəlsəfə kursundan mühazırələr oxuyan zaman pedaqogika onun bir hissəsi kimi qalmaqdır idi. Bununla belə, alman alimləri H.Myunsterberq (1863-1915), E.Meyman (1862-1915), Amerika psixoloqu U.Ceyms (1842-1910), rus pedaqoqu K.D.Uşinski (1824-1870) pedaqogikanın mümkün qədər müstəqil olmasını istəmişlər.

Tarixdə elmləri “ışıq saçan” və “bar verən”, “saf” və “tətbiqi”, “nəzəri” və “praktiki” elmlərə bölmək cəhdləri olmuşdur. Hələ XIX əsrдə fransız təbiətşünası, müasir mikrobiologianın banisi L.Paster (1822-1895) belə iddiyalara etiraz edərək göstərirdi ki, yalnız “nəzəri” və yalnız “tətbiqi” kateqoriyalı elmlər yoxdur.

Həyat sübut etdi ki, bütün elmlərin həm nəzəri, həm də tətbiqi tərəfi olduğundan onları “saf” və “tətbiqi” kateqoriyalara ayırmak olmaz.

XX əsrin 20-30-cu illərində sovet nəzəriyyəçi pedaqoqları göstərdilər ki, pedaqogikanın statusu haqqındaki təsəvvürələr yanlışdır. Onlar belə hesab edirdilər ki, pedaqogika digər elmlərin məlumatlarını assimilyasiya etməklə yanaşı, nisbi müstəqil bilik sahəsidir. Buna baxmayaraq, elmi biliklər sisteminin modeli qurularkən ənənəvi olaraq üç əsas bilik sahələri — təbiət, cəmiyyət və təfəkkür elmləri orada əsas yer tutmuşdu. Təbiət-cəmiyyət-təfəkkür üçbuğunda pedaqogika, tibb və texnikaşunaslıq elmlərinə yer verilməmişdi.

Nəzəri problemlərin intensiv həlli, fənn metodikalarının formallaşması, metodoloji məsələlər üzrə tədqiqatların

nəticələri pedaqogikanın bir elm kimi öz hüquqlarını bərpa etməsinə imkan verdi. Artıq XX əsrin 30-40-ci illərində pedaqogikanın həm nəzəri və həm də tətbiqi elm olması qəbul olundu.

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

Pedaqogika sosial elmdir. Belə fikir vardır ki, guya ancaq təbiət və texnikaşunaslıq elmləri istehsal qüvvəsinə çevrilmişdir. Sosial elmlər isə sosial-dəyişdirici qüvvəyə malik deyil. Elmi biliklərin ayrı-ayrı sahələrinin bir-birinə qarşı qoyulmasını düzgün hesab etmək olmaz. Pedaqogika elminin nəzəri və tətbiqi müddəaları məktəbdə təhsil-tərbiyə işinin əsasına qoyulur, onun tövsiyələri pedaqoji peşə sahiblərinin əmək fəaliyyətinə təsir edir. Adamların ümumi və peşə hazırlığı, ictimai istehsal iştirakçılarının yaradıcı potensialının inkişafı bu və ya digər pedaqoji məsələlərin həllindən asılıdır. Bu, o deməkdir ki, pedaqogika bilavasitə və bilavasitə maddi və mənəvi istehsala təsir edir. Ona görə də elmlərin bilavasitə istehsal qüvvəsinə çevrilməsi prosesini təkcə təbiətşunaslıq, texnikaşunaslıq elmlərinə aid etmək üçün əsas yoxdur.

Pedaqogika dövlətin ideologiyası və siyaseti ilə bağlıdır. Dövlətin ideologiyası və siyasetinin pedaqogika elminə, təhsil-tərbiyə müəssisələrinə təsiri ümumbəşəri dəyərləri inkar etmir. Təhsilin özü ümumbəşəri dəyərlərə aiddir. Ona görə də pedaqogika elminin, təhsil sisteminin fəaliyyətinin siyaset-sizləşdirilməsi və ideologiyasızlaşdırılması haqqında söhbətlər əsassızdır. Bu, cəmiyyətin, dövlətin təhsil-tərbiyə funksiyalarının mahiyətini təhrif etmək, onun elmi-praktik fəaliyyətini bilərkəndən dolaşdırmaqdan başqa bir şey deyildir. Cəmiyyət, dövlət varsa, onun təhsil-tərbiyə sistemi də vardır, onların işinin məzmununda isə siyaset və ideologiya elementlərinin olması labüddür.

Bir elm kimi pedaqogikanın predmetinin sərhədlərini müəyyənləşdirmək vacibdir. Pedaqogika elmi nəyi öyrənir?

Pedaqogikanın predmeti ilə bağlı müxtəlif fikirlər vardır. Bu barədə ən geniş yayılmış fikir belədir: pedaqogikanın pred-

meti tərbiyədir və ya pedaqogika tərbiyə haqqında elmdir. Məsələ burasındadır ki, “tərbiyə” birmənalı anlayış deyil. Bu anlayış ən azı dörd mənada işlədirilir:

- 1) geniş sosial mənada (bu halda insana onu əhatə edən bütün varlığın təsiri nəzərdə tutulur);
- 2) geniş pedaqoji mənada (burada bütün təhsil-tərbiyə prosesini əhatə edən məqsədyönlü fəaliyyət nəzərdə tutulur);
- 3) dar pedaqoji mənada (burada tərbiyə dedikdə, xüsusu tərbiyə işi başa düşülür);
- 4) daha dar mənada (burada müəyyən əxlaqi keyfiyyətləri, estetik təsəvvürləri və zövqləri formalaşdırmaq nəzərdə tutulur).

Göründüyü kimi, elmin anlayışındaki belə qeyri-müəyyənlik anlaşılmazlıqlara gətirib çıxarır. Hər dəfə tərbiyə haqqında danışarkən, onun hansı məna kəsb etdiyini demək lazımlı gəlir. Elm üçün bu, olduqca əlverisizdir, o, birmənalı elmi anlayışlarla daha yaxşı inkişaf edə bilər.

Bəzi alımlorımız pedaqoji prosesi pedaqogikanın predmeti hesab edirlər. Bu fikir yanlışdır. Ona görə ki, hər hansı bir texnoloji proses kimi, pedaqoji proses də müəyyən məqsədə nail olmaq üçün qurulur. İcraçı funksiyani yerinə yetirən pedaqoji prosesi elmin predmeti hesab etmək olmaz. Pedaqoji prosesin bütün komponentlərinin kəmiyyət və keyfiyyət göstəricilərini müəyyənləşdirən, onun təşkilinin məqsədi və nəticəsi olan *təhsil* pedaqogika elminin predmeti ola bilər.

Bünnunla əlaqədar olaraq, təhsil anlayışı üzərində dayanmaq və onu təhlil etmək yerinə düşər. XX əsrin sonuna qədər nəşr olunan elmi-pedaqoji ədəbiyyatın əksəriyyətində təhsil ənənəvi olaraq şəxsiyyəti intellektual cəhətdən formalaşdırın bir hadisə kimi qiymətləndirilmişdir. İnsanın emosional-qiyamətləndirmə münasibətlərinin formallaşması və davranış aspekti təhsil anlayışına daxil edilməmişdir. Onda bütün bunnları təhsildən kənardə axtarmaq, onları formalaşdırmaq üçün ayrıca “proses” təşkil etmək lazımlı gələrdi. Bu, olduqca səhv, yanlış yoldur. Təhsil anlayışı məsələnin təkcə rasional tərəfi ilə, yəni elmlərin əsasları ilə bağlı biliklərin məcmusu kimi məhdudlaşmir, o, insan hisslerinin bütün çalarlarını özündə birləşdirir.

Orta əsr Şərq təsəvvürlərinə görə təlim və tərbiyə arasında qırılmaz qarşılıqlı əlaqə vardır: tərbiyə verməyən bilik odunsuz ocağa, bilik verməyən tərbiyə isə bədənsiz ruha bənzəyir.

Tədris müəssisəsinin məqsədyönlü fəaliyyəti prosesində şəxsiyyətin təhsil-tərbiyəsi, inkişafı və formallaşmasını şərtləndirən hadisələr sistemi mövcuddur. Həmin hadisələr təhsil almaq prosesi ilə bitavasitə bağlı olduğundan onlara ümumi ad - təhsil adı verilmişdir. Bu fikri söyləməyə əsas vardır. Çünkü bütün tipdən olan tədris müəssisələrinin son məqsədi təhsil və onu təsdiq edən müvafiq sənəd verməkdən ibarətdir.

Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək, onu həyata hazırlamaq məqsədi ilə müasir standartlara uyğun olaraq müəyyənləşdirilmiş məzmunun tədris müəssisələrində və özünütəhsil yolu ilə mənimmsənilmə səviyyəsinin qəbul olunmuş meyarlarla yoxlanılan, qiymətləndirilən və hüquqi sənədlərdə təsbit olunan nəticəsidir.

Təhsilə verilən bu geniş tərifi aşağıdakı hissələrə ayırmaq olar:

- 1) təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək, onu həyata hazırlamaq məqsədi ilə verilir;
- 2) təhsilin məzmunu müasir standartlara uyğun olaraq müəyyənləşdirilir;
- 3) təhsilin məzmunu tədris müəssisələrində və özünütəhsil yolu ilə mənimmsənilir;
- 4) mənimmsənilmənin səviyyəsi qəbul edilmiş meyarlarla yoxlanılır və qiymətləndirilir;
- 5) təhsilalma prosesi müəyyən olunmuş hüquqi sənədlərin verilməsi ilə başa çatır.

Yuxarıda deyilənlərə əsasən, belə hesab edirik ki, təhsil pedaqogika elminin predmetidir. Görkəmli psixoloq S.L.Rubinsteyn (1889-1960) yazırıdı: "Hər cür psixologiya nə etdiyini başa düşürsə, o, psixikanı və yalnız psixikanı öyrənir". Bu müdədəni pedaqogikaya tətbiq etmək olar: hər cür pedaqogika nə etdiyini başa düşürsə, o, təhsili və yalnız təhsili öyrənir.

Doğrudur təhsil problemini təkcə pedaqogika öyrənmir. Onu fəlsəfə, sosiologiya, psixologiya, iqtisadiyyat, politologiya və başqa elmlər də öyrənir.

Təhsil sosial fenomendir, onun tədqiqi ilə bir çox elm sahələrinin məşğul olması zəruridir. Amma bu elmlər təhsilin mahiyyətinə, gündəlik təhsilalma prosesində insanın inkişafına, bu inkişaf prosesində müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı

təsirinə və s. tərəflərə toxunmur. Bu, belə də olmalıdır, çünki təhsilin həmin aspektlərini öyrənmək pedaqogikanın üzərinə düşür. Pedaqogika təhsilin nəzəriyyə və texnologiyasını, həmçinin onların qarşılıqlı təsirinin strategiya və taktikasını işləyib hazırlayır.

Bir məsələyə də toxunmağı lazımlı bilirik. Pedaqogikanı öyrənərkən “pedaqogika elmi”, “pedaqoji nəzəriyyə” anlayışlarına rast gəlirik. Bu iki anlayış arasında prinsipial fərq vardır.

Hər hansı bir elm sahəsi kimi pedaqogika elmi özündə iki hissəni birləşdirir: o nəyi öyrənmişdir? o nəyi öyrənməlidir? Bu iki hissə arasında fasıləsiz dəyişən sərhəd vardır. Pedaqoji nəzəriyyə isə insanın elmi fəaliyyətinin yekunu və nəticəsidir. Nəzəriyyə elmin müəyyən hissəsini eks etdirir.

Pedaqogikanı ənənəvi olaraq dörd bölməyə ayırdılar:

1. *Pedaqogikanın ümumi əsasları*.
2. *Didaktika (təhsil və təlim nəzəriyyəsi)*.
3. *Tərbiyə nəzəriyyəsi*.
4. *Məktəbşünaslıq*.

Göründüyü kimi, bu bölmələrin hər biri nisbi müstəqil nəzəriyyə kimi elmin strukturunda yer tuturdu. Pedaqogika elmi isə pedaqoji nəzəriyyələrin məcmusu kimi təqdim olunurdu. Bu gün hər bir nəzəriyyənin özünün inkişafı nəticəsində yeni-yeni nəzəriyyələr işlənib hazırlanmışdır. Məssələn, “Didaktika”nın - daxilində “Proqramlaşdırılmış təlim nəzəriyyəsi”, “Problemlı təlim nəzəriyyəsi”, “Dərs nəzəriyyəsi”, “Şagirdlərin əqli fəaliyyətinin mərhələ-mərhələ formalasdırılması nəzəriyyəsi” və b. nəzəriyyələr meydana gəlmişdir. Bu onu göstərir ki, elm inkişaf edir, yeni nəzəriyyələrlə zənginləşir. Bununla belə onların hər birini elmin strukturunda ayrıca təqdim etmək olmaz. Cünki hazırda ənənəvi dörd bölmədən ibarət olan pedaqogika həm məzmun, həm də forma etibarilə elmin özünün müasir inkişaf səviyyəsinə uyğun gəlmir. Odur ki, pedaqogikanın “Didaktika” (təhsil və nəzəriyyəsini) və “Tərbiyə nəzəriyyəsi”ni onun strukturunda “Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası” kimi təqdim etmək məqsədə uyğundur. Bu, iki hissədən ibarət olacaqdır: 1. Sinif-dərs sistemi şəraitində təhsil-tərbiyə; 2. Dərsdənənar şəraitdə təlim və təhsil-tərbiyə. İkinci iş sistemi birincinin davamıdır, onu tamamlayır və möhkəmləndirir. Bu iki iş sistemi arasında qarşılıqlı əlaqə və as-

liliq vardır. Onlar özünü onda gösterir ki, pedaqoji prosesin təhsilləndirici, tərbiyədici, inkişafetdirici və nəzarətedici funksiyaları əvvəlki strukturda olduğu kimi sünü surətdə bir-birindən ayrılmır, əksinə, iki şəraitdə həyata keçirilən vahid bir proses kimi çıxış edir. Bu isə yüksək təhsilli, bütün qabiliyyətləri maksimum inkişaf etmiş şəxsiyyət formalasdırmaq məqsədinə tamamilə uyğun gəlir. Odur ki, hazırladığımız bu vəsaitdə pedaqogikanı aşağıdakı strukturda təqdim edirik.

1. Ümumi nəzəriyyə.
2. Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası.
 - 2.1. Sınıf-dərs şəraitində təlim və təhsil-tərbiyə texnologiyası.
 - 2.2. Dərsdənəkənar şəraitdə təlim və təhsil-tərbiyə texnologiyası.
3. Məktəbşünaslığın nəzəriyyəsi və texnologiyası.

Bələ hesab edirik ki, pedaqogika üzrə tədris vəsaiti üçün bu, optimal strukturdur.

Nəhayət, pedaqogikanın vəzifələri haqqında. Bir elm kimi pedaqogikanın funksiyaları (vəzifələri) onun predmeti ilə şərtlənir. Bu funksiyalar iki yerə ayrlırlar:

- 1) nəzəri funksiyalar;
- 2) texnoloji funksiyalar.

Pedaqogika özünün nəzəri və texnoloji funksiyalarını vəhdətdə həyata keçirir.

Nəzəri funksiyalar üç səviyyədə həyata keçirilir:

1. *Təsviredici və izahedici səviyyə*. Bu, qabaqcıl pedaqoji təcrübəni öyrənməkdir.
2. *Diagnostik səviyyə*. Bu, pedaqoji hadisələrin vəziyyətini, pedaqoqun və şagirdlərin səmərəli fəaliyyətini, onları təmin edən şəraiti və səbəbləri üzə çıxarmağı nəzərdə tutur.

3. *Proqnostik səviyyə*. Bu, pedaqoji gerçəkliyi eksperimental yolla tədqiq etmək və onun əsasında varlığı dəyişdirməyin modelini qurmağı nəzərdə tutur. Pedaqogikanın nəzəri funksiyasının proqnostik səviyyəsi pedaqoji hadisələrin mahiyyətini açmaq, pedaqoji prosesin dərinliklərindəki hadisələri tapmaqla, nəzərdə tutulan dəyişikliklərin elmi cəhətdən əsaslandırılması ilə bağlıdır. Bu səviyyədə təhsil praktikasını qabaqlayan təhsil-tərbiyə nəzəriyyələrinin, pedaqoji sistemlərin modeli (nümunəsi, etalonu, standartı) yaradılır.

Pedaqogikanın *texnoloji funksiyası* üç səviyyədə həyata keçirilir:

1. Layihə səviyyəsi. Burada tədris planları, proqramları, dərslik və dərs vəsaitlərinin, pedaqoji tövsiyələrin işləniləbilə hazırlanması və s. daxildir. Bu materiallar nəzəri konsepsiyalara əsasən tərtib edilir və pedaqoji fəaliyyətin planını, onun məzmununu və xarakterini, normativini və ya tənzimləyicisini müəyyən edir.

2. Dəyişdirici səviyyə. Bu səviyyədə pedaqoji elmin naiyyətləri təhsil praktikasını təkmilləşdirmək və yenidən qurmaq məqsədilə tətbiq olunur;

3. Refleksiv (qeyri-ixtiyari, qeyri-iradi) və korrektiv səviyyə. Bu səviyyə elmi-tədqiqatların nəticələrinin təhsil-tərbiyə praktikasına təsirinin yekunlarını qiymətləndirməyi və sonradan elmi nəzəriyyə ilə praktiki fəaliyyətin qarşılıqlı təsirini korreksiya etməyi nəzərdə tutur.

1.2. Pedaqogikanın anlayışlar sistemi

Pedaqogika elminin nəzəri səviyyəsi və praktik vəziyyətinin barometri olan pedaqoji terminologiya sözün geniş mənasında təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və təcrübəsində tətbiq edilən leksik vasitələr və adlar sistemidir. Dar mənada isə pedaqoji terminalogiya pedaqoji elmlər sistemində mühüm anlayışların məcmusudur. Çoxəsrlik tarixə malik olan pedaqoji terminologiya bir sıra elmlərin qarşılıqlı təsiri və üzvi əlaqəsi nəticəsində təşəkkül tapmış, inkişaf edərək zənginləşmə mərhələsinə daxil olmuşdur. Pedaqogika varlığı anlayışlar formasında mənimsəyən elmlərdən biri olduğu üçün özünün anlayış sisteminin təkmilləşməsinə həmişə ehtiyac duymuşdur. Bu sistemə çoxsaylı anlayışlar, terminlər daxildir. Pedaqogika onların köməyi ilə öz predmetinə aid olan hadisələri və prosesləri təsvir və izah edir, elmi ümumiləşdirmələr aparır. Pedaqogikanın əsas anlayışları — təhsil, tərbiyə, təlim bəzən onun kateqoriyaları da hesab olunur. Bu sahədə tədqiqatçılar arasında vahid fikir yoxdur. Fikrimizcə, anlayışlar demək daha düzgündür. Çünkü onlar zaman keçdikcə bir sıra parametrlərinə görə dəyişirlər. Amma kateqoriyalar isə demək olar ki, dəyişməzdır. Məsələn, fəlsəfənin zaman, məkan və digər kateqoriyaları... Pedaqogika inkişaf, formallaşma kimi ümumi elmi anlayışlardan, son vaxtlarda isə pedaqoji texnologiya anlayışından geniş istifadə edir.

Təhsilin tərifi yuxarıda verilmişdir. Odur ki, onu təkrar etmirik.

Pedaqogikada **tərbiyə** anlayışının məzmunu belə ifadə olunur: **tərbiyə şəxsiyyətin məqsədyönlü və mütəşəkkil formallaşması prosesidir**. Hazırda bəzi tədris ədəbiyyatında tərbiyə hələ də həm geniş və dar sosial mənada, həm də geniş və dar pedaqoji mənada işlədir. Bəzi tədqiqatçılar haqlı olaraq belə çoxmənalılığın əleyhinə çıxır, elmi anlayışların, bir məna kəsb etməsi fikrini müdafiə edirlər. Tərbiyə anlayışının ən azı dörd mənada işlədilməsi uzun illər tərbiyənin pedaqogika elminin predmeti hesab edilməsi ilə bağlı olmuşdur. Elmin hazırkı inkişaf səviyyəsi üçün bu baxışlar köhnəlmüşdür. Pedaqogika elminin predmetinin təhsil hesab edilməsi tərbiyə anlayışının çoxmənalılığının izahına ehtiyac yeri qoymur.

Pedaqogikanın əsas anlayışlarından biri də **təlimdir**. **Təlim müəllim və şagirdlərin xüsusi təşkil olunmuş prosesdə məqsədlili və idarəolunan qarşılıqlı fəaliyyətidir**. Təlim qarşıya qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdişləri mənimseməsinə, əqli qabiliyyətləri və potensial imkanlarının inkişafına, özünütəhsil bacarıqlarının möhkəmləndirilməsinə, onlarda dünyagörüşün formallaşdırılmasına xidmət edir. Təlim təhsilalma prosesidir. Təlim prosesində şagirdlər elmi bilikləri mənimsəyir, müəyyən bacarıq və vərdişlər əldə edirlər. Təlim təhsil verməklə yanaşı, həm tərbiyədici, həm inkişafetdirici, həm formallaşdırıcı, həm də nəzarətedici funksiya daşıyır.

Formalaşma ekoloji, sosial, iqtisadi, ideoloji, psixoloji və s. amillərin təsiri altında insanların sosial varlıq kimi təşəkkülü prosesidir. Mütəşəkkil təhsil-tərbiyə şəxsiyyətin formallaşmasının mühüm amillərindən biridir.

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

Pedaqoji texnologiya dedikdə qoymuş məqsədlərə uyğun

olaraq bilik, bacarıq, vərdiş və münasibətləri formalasdırmaq və onlara nəzarəti həyata keçirmək üçün əməliyyatlar komplekti başa düşülür.

Bəzi tədqiqatçılar əsas pedaqoji *anlayışlar* sırasına “özünütərbiyə”, “yenidəntərbiyə”, “özünütəhsil”, “pedaqoji proses”, “sosial formalaşma” və s. terminləri də daxil etməyi təklif edirlər.

Heç bir elm tarixi inkişaf prosesində yaranmış anlayış – terminologiya sistemi olmadan öz tədqiqat predmetində mövcud olan hadisə və prosesləri təsvir və izah edə, onların xarakteristikasını verə bilməz. Pedaqogika gerçəkliyin özünə aid olan hissəsini anlayışlar səviyyəsində, anlayışların vasitəsilə öyrənən elm kimi özünün anlayış-terminologiya sisteminin təkmilləşməsinə böyük ehtiyac duyur.

Pedaqoji anlayışların mənşəyini onların özündə yox, həyatın təlabatlarında, məktəb praktikasında axtarmaq lazımdır. Anlayışların təşəkkülü və inkişafi mexanizmi insanların praktiki fəaliyyəti ilə bağlıdır. Doğrudur, elmin anlayışları zaman keçdikcə dəyişir, onların məzmununa yeni ideyalar daxil olur, amma anlayış əvvəlki funksiyasını yerinə yetirməkdə davam edir. Anlayışların dialektikası onların ifadə etdikləri hadisənin, prosesin inkişafından asılıdır. Bu, əksinə ola bilməz. Pedaqoji terminologiya, sözün geniş mənasında, pedaqoji fəaliyyətin nəzəriyyə və praktikasına xidmət edən leksik vasitələrin məcmusudur. Elmin anlayış-terminologiya sistemində hərc-mərclik onun inkişafını ləngidir. Əksinə, əgər o sistemdə qayda-qanun varsa, bu, elmin tərəqqisinə kömək edə bilər. Elmi terminin dəqiqliyi, birmənalılığı onun əsas keyfiyyətlərindəndir.

1.3. Pedaqogikada diferensiasiya prosesləri

Pedaqogika çox geniş elmdir. Onun öyrəndiyi predmet o qədər mürəkkəbdir ki, ayrıca, hətta ən geniş elm onun mahiyyətini, əlaqələrini və ifadə vasitələrini əhatə edə bilməz. Pedaqogika uzun inkişaf yolu keçərək çoxlu nəzəri və təcrübə informasiya toplamış və hazırda şaxələnmiş elmi biliklər sisteminə çevrilmişdir. Ona görə də, müasir pedaqogikaya təhsil haqqında elmlər sistemi adı vermək olar.

Hər hansı mürəkkəb sistem kimi, pedaqoji elmlər sistemini öyrənmə istiqamətindən, bu və ya digər suallara cavab almaq arzusundan asılı olaraq müxtəlif əlamətlərinə görə təhlil etmək olar. Bizi pedaqogika elminin ümumi arxitekturası maraqlandırır. Pedaqoji elmin sahələri arasında ardıcıl, six əlaqə vardır. Onların hamısı insanı öyrənir, onun təhsil-tərbiyə problemlərini tədqiq edir, praktika üçün tövsiyələr işləyib hazırlayır. Elm sahələrinin müxtəlifliyi insanların əqli, görmə, eşimə, nitq və s. imkanlarının müxtəlifliyi ilə bağlıdır. Pedagogika elminin arxitekturasının özünəməxsusluğunu, təkrar olunmazlığı məhz təbiətin ən ali varlığı olan insanın özünün dünyaya gəlməsi ilə və ya sosiallaşması prosesində düşər olduğu qeyri-normal hadisələrlə şərtlənir.

Pedagogika baza elmidir. O təhsil müəssisələrində pedaqoji prosesin metodoloji, nəzəri və tətbiqi problemlərini öyrənir. Ümumtəhsil məktəbi bütün dünyada kütləvi məktəbdür, o, təhsil sistemlərinin əsasını təşkil etdiyindən həmin sistemlərin digər həlqələri (texniki-peşə təhsili, orta ixtisas təhsili, ali təhsil) onun üzərində qurulur. Məhz buna görə də, ümumtəhsil məktəbinin pedagogikası digər pedaqoji elm sahələri üçün ümumi elmi bazadır, o məhz ümumi pedaqogikadır. Bu günə qədər rus və Azərbaycan dillərində çap olunmuş pedaqogika üzrə dərslik və dərs vəsaitləri içərisində dörd kitab “Məktəb pedaqogikası” adı altında ilk dəfə 1977-ci ildə prof.Q.İ.Şukinanın və 1978-ci ildə prof.B.T.Oqorodnikovun redaktorluğu altında Moskvada nəşr olunmuşdur.

O zaman Sovet İttifaqının elmi-pedagogi ictimaiyyəti müəlliflərin bu addımını təqdir etmədi. O vaxtdan bu günə qədər pedagogika üzrə dərslik və dərs vəsaitləri Moskvada bu adda bir daha çap olunmamışdır.

Düz 25 il keçəndən sonra prof.N.M.Kazimov 2002-ci ildə “Məktəb pedaqogikası” adı altında kitab çap etdirdi. 2006-ci ildə həmin kitab həmin adla yenidən nəşr edildi. Fikrimizcə, “Pedagogika”nın “Məktəb pedaqogikası” adı altında çap olunması onun baza elmi kimi yerinə və çəkisinə xələl gətirir. Odur ki, o ad qəbul edilməzdır.

Pedagogika elminin sürətlə **diferensiasiyası** nəticəsində o, artıq adicə pedagogika yox, ümumi pedagogika statusunu almışdır. Ona bu statusun verilməsi həm şaxələnmə hadisələrinin baş verməsi, həm də baza elmi statusunu saxla-

ması ilə əlaqədardır. Hazırda pedaqoji elmlər sisteminə aşağıdakı sahələr daxildir.

Məktəbəqədər pedaqogika məktəb yaşına çatmamış uşaqların təbiyə və təlim məsələlərini öyrənir.

Xüsusi pedaqogika (defektologiya) fiziki və əqli cəhətdən qüsurlu olan uşaqların (*həm də yaşlıların*) inkişafının psixofizioloji xüsusiyyətlərini, onların təhsilinin nəzəri əsaslarını, prinsiplərini, üsullarını, təşkili formalarını və vasitələrini işləyib hazırlayır. Xüsusi pedaqogikanın da sahələri vardır: **surdopedaqogika-lal** və karların, **tiflopedaqogika-korların**, **oligofrenopedaqogika-ağıldan kəmlərin**, **loqopediya** isə nitqi qüsurlu olanların təhsili məsələlərini öyrənir.

Fənlərin tədrisi metodikası təlim qanunauyğunluqlarının ayrı-ayrı fənlərin (*dil, ədəbiyyat, riyaziyyat, kimya və s.*) tədrisinə tətbiq edilməsi xüsusiyyətlərini tədqiq edir, onun optimal metodlarını və vasitələrini öyrənir.

Peşə pedaqogikası konkret peşə fəaliyyətinin qanunaugunluqlarını öyrənir, nəzəri ümumiləşdirmələr aparır, insanın təhsilinin prinsiplərini və texnologiyasını işləyib hazırlayır. Tədqiqatçılar peşə sahəsində asılı olaraq istehsalat, hərbi və tibbi pedaqogikanı fərqləndirirlər.

Ali məktəb pedaqogikası ali təhsil müəssisələrində ali təhsil prosesinin spesifik xüsusiyyətlərini öyrənir.

Sosial pedaqogika insanların bütün yaş qrupları və sosial kateqoriyalarının xüsusi yaradılmış təşkilatlarda sosial təbiyəsi məsələlərini öyrənir.

Pedaqogika tarixi müxtəlif dövrlərdə pedaqoji nəzəriyyələrin və məktəb tarixinin inkişaf qanunauyğunluqlarını öyrənir.

Müqayisəli pedaqogika təhsil və təbiyə sistemlərinin fəaliyyətinin və inkişafının qanunauyğunluqlarını müqayisəli şəkildə öyrənir.

Bəzi dərsliklərdə və dərs vəsaitlərində pedaqogika elminin 15-dən artıq sahələrinin (məsələn, xalq pedaqogikası və b.) adı çəkilir. İdeya səviyyəsində olan biliklər pedaqogikanın sahəsi kimi təqdim edilir. Nəzəriyyə səviyyəsinə yüksələ bilməyən, predmeti, tədqiqat metodları, obyektiv əlaqələri, müəyyənləşdirilmiş qanunauyğunluqları, struktur elementləri, nəzəriyyə üçün lazımlı olan komponentləri hələ də formallaşmayan “elm sahələri” “yaradılır”, elmin nüfuzunun, mövqe-

yinin zəifləməsinə təsir göstərən süni parçalanma hallarına yol verilir.

Son zamanlar respublikamızın bəzi pedaqoq-alimləri “milli pedaqogika”, “milli məktəb pedaqogikası” yaratmaq haqqında yazılı və şifahi söhbətlər aparırlar. Pedaqoji mətbuat səhifələrində bu barədə diskussiyalar da olmuşdur. Bizim bu məsələdə mövqeyimiz belədir: riyaziyyatı, kimyanı və digər elm sahələrini milliləşdirmək mümkün olmadığı kimi pedaqogika elmini də milliləşdirmək olmaz. Çünkü tərbiyə, təhsil, təlim hadisələri ictimaidır, bəşəriyyətin sosial təcrübəsinin ayrılmaz hissəsidir, ona görə də onlar ümum-bəşəri dəyərlər və həqiqətlərdir. Vaxtı ilə fransız filosofu M.Monten (1533-1592) yazmışdı: “Həqiqətlər və ağılin dəlləri, sübutları hamiya məxsusdur...”.

Odur ki, hamı üçün olanın “boynuna” milli yarlık asmaq olmaz. Hər bir xalq, millət həmin hadisələri, prosesləri təşkil və idarə edən zaman özünün təhsil-tərbiyə praktikasında tarixən formalaşmış milli xüsusiyyətlərini nəzərə ala bilər və alır da. Bu mənada, bəzi pedaqoq-alimlərimizin, “milli pedaqogika”, “milli məktəb pedaqogikası” elmi yaratmaq istəyi tarixi, etnik, mənəvi və elmi əsası olmayan səs-küydən başqa bir şey deyildir. Pedaqogika elmdir və onu “şuar pedaqogikasına” çevirmək cəhdləri yolverilməzdır.

Burada xalq pedaqogikası ilə elmi pedaqogika arasındaki fərqi də göstərmək lazım gəlir. İnsanların əmək fəaliyyəti inkişaf etdikcə dünyaya gələn yeni nəslin təhsil-tərbiyəsi ilə məşğul olmaq üçün onlarda obyektiv sosial tələbat yaranmışdır. Bu praktiki təhsil-tərbiyə fəaliyyəti nəticəsində qazanılan təcrübəyə çox-çox sonralar, müasir terminologiya ilə desək, “xalq pedaqogikası” adı verilmişdir. Bəzi spesifik, dini, regional fərqləri nəzərə almasaq, bütün xalqların tarix boyu bu sahədə topladıqları zəngin təcrübə də mahiyyəti, məqsədi və məzmunu, forma və metodları etibarilə əxlaqi-etik əsaslarına görə demək olar ki, eynidir. Ona görə də bütün xalqların “pedaqogikasına” bəşəriyyətin pedaqogikası demək olar. Fərq burasındadır ki, hər bir xalq eyni həqiqətləri, eyni əxlaqi-estetik və pedaqoji dəyərləri özünəməxsus formada, öz dilində ifadə etmişdir. Ona görə də, şifahi xalq ədəbiyyatının bütün janrlarında öz təcəssümünü tapmış təhsil-tərbiyə haqqındaki fikirləri hər bir xalqın “xalq pedaqogikası” hesab

olunur. Bu təcrübənin insan cəmiyyətinin, hər bir ailənin, həm də konkret bir insanın həyatında rolü olduqca böyükdür. Bu təcrübə insanlara, xalqlara qarşılıqlı əlaqədə olmağa, ünsiyətə girməyə, özünün təhsil-tərbiyəsi ilə məşğul olmağa kömək edir.

Pedaqogikanı bir elm kimi xalq pedaqogikasından, yəni təhsil-tərbiyə sahəsində adı, həyatı, məişət biliklərindən fərqləndirən odur ki, pedaqogika elmi mütəşəkkil formada, xüsusi şəraitdə, planauyğun və məqsədyönlü surətdə həyata keçirilən və nəhayət, idarə olunan uzunmüddətli təlim, təhsil-tərbiyə prosesində baş verən hadisələr arasındaki səbəb-nəticə əlaqələrini müəyyən edir, onları həm təsvir, həm də izah edir. Eyni zamanda təlim prosesində insanın təhsil-tərbiyəsində və inkişafındakı dəyişikliklərin nə üçün baş verdiyini üzə çıxarıır, qanuna uyğunluqları müəyyənləşdirir, ümmükləşmələr aparır, onun idarə olunması üzrə fəaliyyəti təkmilləşdirmək üçün tövsiyələr işləyib hazırlayır və s. Bu biliklər şəxsiyyətin inkişafını qabaqcadan görmək və onu idarə etmək üçün zəruridir. Ona görə də, vaxtı ilə klassik pedaqoqlar pedaqogika elmini empirizmdən qorumağa çağırmış, nəzəriyyəsiz pedaqoji praktikanı təbabətdəki ara həkiminin fəaliyyətinə oxşatmışlar.

Adı, həyatı pedaqoji təcrübə əsrdən-əsrə keçmiş, sınaqlar dan çıxmış, oriyentirlərini və dəyərini dəyişmiş, lakin xalqın pedaqoji mədəniyyəti şəklində saxlanılmışdır və bu gün elmi-pedaqoji biliyin əsaslarından birini təşkil edir. Bununla belə, "xalq pedaqogikası"nı, folkloru pedaqogika elminin sahəsi hesab etmək olmaz.

1.4. Pedaqogikada integrasiya prosesləri

Hər bir elm kimi pedaqogika da öz müstəqilliyini saxlamaqla bir sıra başqa elmlərlə six əlaqədardır. Bu əlaqə ilk növbədə insanı başqa istiqamətlərdə öyrənən elmlərlə bağlıdır.

Pedaqogika, hər şeydən əvvəl, ümumi psixologiya, uşaq psixologiyası, pedaqoji psixologiya və sosial psixologiya ilə əlaqədardır. Bu əlaqəni təmin edən şərt hər iki elm sahəsinin insan psixikasını öyrənməsidir. Psixologiya insanın psixikasını, onun inkişaf qanuna uyğunluqlarını və mərhələlərini öytəndiyi

halda, pedaqogika şagird şəxsiyyətinin inkişafı, təhsil-tərbiyəsinin təşkili və idarə olunmasının qanuna uyğunluqlarını öyrənir. İnsanın təlimi, təhsil-tərbiyəsi psixikanın məqsədyönlü inkişafının ən başlıca amilidir. Psixi proseslərin və psixi xüsusiyyətlərin formalaşması ilə bağlı psixologiyanın üzə çıxardığı elmi nəticələri nəzərə almaqla pedaqogika daha da zənginləşir. Bir sözlə, psixologiya üçün predmet hesab olunan pedaqogika üçün şərtdir və ya əksinə, pedaqogika üçün predmet hesab olunan psixologiya üçün şərtdir, yəni psixikanı inkişaf etdirmək üçün təhsil şərtdir, təhsil vermək üçün isə psixikanın inkişaf qanuna uyğunluqlarını bilmək şərtdir. Biz bu qarşılıqlı asılılığı obrazlı şəkildə belə ifadə edirik: pedaqogika psixologiyasız “kasibdir”, psixologiya isə pedaqogikasız “acdır”. Digər bir əlaqə isə pedaqogika və psixologiyanın tədqiqat metodlarının eyni olmasıdır.

Pedaqogika ilə psixologiyanın integrasiyası yeni elm sahələrinin — **pedaqoji psixologiya və psixopedaqogikanın** meydana gəlməsinə səbəb olmuşdur.

İnsan bioloji təkamülün məhsulu kimi **bioloji elmlərin**, həmçinin **fiziologyanın** tədqiqat predmetidir. Anatomiya və fiziologiya insanın bioloji mahiyyətinin dərk edilməsində mühüm rol oynayır. Buraya ali sinir sistemi fəaliyyətinin, birinci və ikinci siqnal sisteminin, hiss orqanlarının, dayaq sisteminin, ürək-əzələ və nəfəs sistemlərinin inkişafı və fəaliyyətinin tipoloji xüsusiyyətləri daxildir. **İnsanın anatomiyası və fiziologiyası** inkişafda olan uşağın bədəninin, bədən üzvlərinin müxtəlif yaşlarda quruluşunu, vəzifələrini və inkişaf qanuna uyğunluqlarını öyrənir. Pedaqogika üçün bütün bu məlumatlar, xüsusilə ali sinir fəaliyyətinin qanunlarına aid hər şey maraqlıdır, odur ki, onlara istinad edir. Ali sinir sisteminin fiziologiyasına aid nəzəriyyə pedaqoji prosesin bir sıra mühüm məsələlərinin fizioloji mahiyyətini, o cümlədən şagirdləri bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmmanın necə əmələ gəldiyini izah edir.

Məktəb təlimi dövründə şagirdlərin sağlamlığını qorumaqdan və möhkəmləndirməkdən bəhs edən **məktəb giyiyənası** ilə də pedaqogikanın əlaqəsi vardır.

Tarix boyu pedaqoji nəzəriyyələr **fəlsəfi** görüşlərlə sıx bağlı olmuş, çox zaman filosoflar tərəfindən irəli sürülmüşdür. Müxtəlif təhsil-tərbiyə sistemləri ilə əlaqədar olaraq yaradılmış pedaqoji nəzəriyyələr bu və ya başqa fəlsəfi cərəyanın

təsiri altında olmuş, zəmanəsinin ya qabaqcıl, ya da mürtəce fəlsəfəsinə istinad etmişdir. Müxtəlif fəlsəfi konsepsiyalar pedaqoji cərəyanların yaranmasını şərtləndirməklə, təlim, tərbiyə və təhsilin inkişaf istiqamətlərini müəyyənləşdirmişdir. **Fəlsəfi elmlər** (*dialektik materializm, elmşünaslıq, etika, estetika və s.*) pedaqogikaya təhsilin, tərbiyənin mahiyyətini və məqsədini düzgün müəyyən etməyə, təfəkkürün qanunauyğunluqlarını nəzərə almaqla pedaqoji prosesi inkişafda götürməyə kömək edir.

Pedaqogika insanı cəmiyyətdə, onun sosial əlaqələri və münasibətləri sistemində öyrənən elmlərlə də əlaqədardır. Ona görə də təsadüfi deyil ki, pedaqogikanın **iqtisadiyyat, sosiologiya, politologiya** və digər sosial elmlərlə də sabit əlaqələri vardır. İqtisadi siyaset bütün zamanlarda təhsilin inkişafı üçün zəruri şərt olmuşdur. Pedaqogika üzrə elmi tədqiqatların iqtisadi cəhətdən stimullaşdırılması pedaqogikanın inkişafını təmin edən əsas amillərdən biridir. Pedaqogikanın **sosiologiya** ilə əlaqəsi ənənəvidir. Hər iki elm sahəsi təhsilin planlaşdırılmasını, əhalinin bu və ya digər qruplarının əsas inkişaf tendensiyalarını, müxtəlif sosial təsisatlarda şəxsiyyətin sosiallaşmasını və təhsilin, tərbiyənin və tərbiyənin qanunauyğunluqlarını üzə çıxarıır. Təhsil siyasəti dövlətin ideologiyasını əks etdirdiyindən pedaqogika **politologiya** ilə six əlaqədardır. Politologiya insanı siyasi şurun subyekti kimi izah edir, onun şurunun təşəkkülünün şərtlərini və mexanizmini, siyasi ideyaları mənimsemə imkanlarını öyrənir.

Pedaqogikanın digər elmlərlə əlaqələrini aşağıdakı kimi ümumişdirmək olar:

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

Pedaqoji tədqiqatlarda bir sıra digər elmlərin: **hüquq, informatika, statistika, ekologiya, etnoqrafiya, tarix və texniki elmlərin** məlumatlarından da istifadə olunur.

1.5. Müasir məktəbdə təhsil-təbiyənin məqsədi

Məqsəd müəyyən fəaliyyətin əvvəlcədən təsəvvürdə dərk edilmiş son nəticəsidir. O, insanın bütün fəaliyyətini istiqamətləndirmək və tənzimləməklə yanaşı, cəmiyyətin və subyektin real imkanlarına uyğun olmalıdır. Məqsəd özünün praktiki olaraq həyata keçməsi üçün digər zəruri vasitələrlə qarşılıqlı əlaqədə dəyişdirici qüvvə ola bilər. Məqsədlər yaxın və uzaq, ümumi və fərdi, cari və son məqsədlər kimi bir-birindən fərqləndirilir. >

Ayrıca bir adamın məqsədləri fərdi, sosial sistemlərin məqsədləri isə ictimai tələbatlardan əmələ gəlir.

Fərdi məqsədlərin meydana gəlməsi həm ictimai-tarixi, həm də şəxsi təcrübə ilə şərtlənir. Məqsədlər xarici və daxili olurlar. Xarici məqsədlər kənardan qoyulan, daxili məqsədlər isə sistemin özünün daxilində meydana gəlir. Pedaqoji sistemlər dövlətin, cəmiyyətin sıfarişini yerinə yetirdiyindən onların qoyduqları məqsədlər kənardan qoyulan məqsədlər hesab olunur. Əgər həmin məqsədlər pedaqoji sistemin tələbatları ilə üst-üstə düşürsə, o zaman onlar sistemin daxili məqsədləri olur. Əgər sistemin daxili məqsədləri insanın tələbatları ilə üst-üstə düşürsə, o zaman onlar həmin insanın daxili məqsədləri olur.

Məqsədsiz təhsil-təbiyə yoxdur. Təhsil-təbiyənin məzmunu, forma və metodları məqsədə tabedir. Məktəb və müəllimlər nəyə can atmalıdır? Hansı nəticəyə nail olmalıdır? Bu suallar köklü pedaqoji problemlərdir. Bu mənada, təhsil-təbiyənin məqsədi pedaqogikanın mühüm problemləri sırasına daxildir. Təhsil-təbiyənin məqsədini insanlar müəy-yənləşdirsələr də, bu məqsəd obyektiv şəkildə mövcud cəmiyyətin tələblərində öz ifadəsini tapır. Təhsil-təbiyənin məqsədi cəmiyyətin iqtisadi və mədəni inkişaf səviyyəsi, dövlətin yeritdiyi siyasətlə müəyyən olunur. Məqsəd təhsil-təbiyəni aydın məqsədə doğru yönəldir. O, praktiki olaraq həyata keçiriləndə konkret vəzifələr sistemi kimi çıxış edir. Bu halda təhsil-təbiyənin məqsədi və vəzifələri tam və hissə kimi, sistem və onun komponentləri kimi əlaqədə olur. Ona görə də, təhsil-təbiyənin məqsədi yerinə yetirilən təhsil-təbiyə vəzifələri sistemidir.

Məqsədin müəyyən etdiyi vəzifələr, adətən, çoxdur, onlar ümumi və konkret olur. Amma ayrıca götürülmüş təhsil-tərbiyə müxtəlif məqsədlərə can ata bilməz. Məqsəd təhsil-tərbiyə sisteminin müəyyənedici xarakteristikasıdır. Təhsil sistemləri məqsədlərinə və onlara nail olmaq vasitələrinə görə bir-birindən fərqlənir.

Müasir dünyada təhsil-tərbiyənin müxtəlif məqsədləri və onlara müvafiq olan təhsil sistemləri vardır. Bu sistemlərdən hər biri öz məqsədi ilə xarakterizə olunur. Hər bir məqsədin həyata keçməsi üçün müəyyən şərait və vasitələr lazımlıdır.

Məqsədlərin formalaşmasında, müəyyən olunmasında bir çox obyektiv səbəblər öz əksini tapır. Orqanizmin fizioloji yetkinləşməsinin qanuna uyğunluqları, insanların psixi inkişafı və pedaqoji fikrin nailiyyətləri, ictimai mədəniyyətin səviyyəsi məqsədlərə ümumi istiqamət versə də, dövlətin ideologiyası, siyaseti əsas və müəyyənedici rol oynayır.

Tarix boyu elə hallar olmuşdur ki, təhsil-tərbiyənin əsl məqsədi xalqdan gizlədilmiş, onun əsas mahiyyəti və istiqaməti pərdələnmişdir. Hər bir dövlətdə, hətta ən demokratik dövlətdə belə, məktəbdə təhsil-tərbiyənin məqsədi mövcud quruluşu, ictimai münasibətləri möhkəmləndirməyə xidmət edir. Bəzi pedaqoqlar təhsil-tərbiyənin ideologyanın “xidmətçisinə” çevrilməsinə qarşı çıxırlar. Halbuki tarix sübut edir ki, ağıllı və ləyaqətli xadimlər dövlətin siyasetini, təhsil-tərbiyəni öz xalqının xeyrinə yönəldə bilmişlər.

Pedaqogika tarixi təhsil-tərbiyə məqsədlərinin meydana gəlməsi, həyata keçməsi, həmçinin onları həyata keçirən sistemlərin tənəzzülə uğraması ilə bağlı zəngin bir mənbədir. Deməli, təhsil-tərbiyənin məqsədi bir dəfə müəyyən olunmur, bütün dövrlər və xalqlar üçün yararlı olan formal və mücərrəd məqsədlər mövcud deyil. Təhsil-tərbiyənin məqsədləri dəyişkəndir, konkret tarixi xarakterə malikdir.

Təhsil-tərbiyənin məqsədi böyüməkdə olan nəslİ müəyyən ictimai funksiyaları yerinə yetirməyə hazırlamaq üçün cəmiyyətin tələbatından irəli gəlir. Bu zaman tələbatın düzgün müəyyənləşdirilməsi çox vacibdir. Bir çox təhsil sistemləri vaxtı qabaqladıqları, həyatın reallıqlarını nəzərə almadiqları üçün iflasa uğramışdır.

Təhsil-tərbiyənin məqsədi son nəticədə cəmiyyətin nail olduğu inkişaf səviyyəsini əks etdirir. Onu müəyyən edən

amillər içərisində elmi-texniki və sosial tərəqqinin sürəti, cəmiyyətin iqtisadi imkanları, pedaqoji nəzəriyyə və praktikanın inkişaf səviyyəsi, təlim-tərbiyə müəssisələrinin, müəllimlərin imkanları və s. daha önəmli yer tutur.

Hazırda orta ümumtəhsil məktəbinin başlıca məqsədi şəxsiyyətin əqli, əxlaqi, estetik və fiziki inkişafına kömək etmək, onun yaradıcı imkanlarını hər vasitə ilə aşkara çıxarmaq, onda humanist münasibətlər formalasdırmaq, uşağın yaşı xüsusiyətlərini nəzərə almaqla onun fəaliyyətinin inkişafı üçün zəruri şəraiti təmin etməkdir. Bu idealdır və təhsil-tərbiyə ona can atmalıdır.

Təhsil-tərbiyə insana hərtərəfli təsir göstərir. O yerdə ki, təhsil-tərbiyənin məqsədləri ictimai inkişafın səviyyəsini qabaqlayır, həmin məqsədlərin həyata keçirilməsi üçün şərait yetişməyib, orada səhvələr labüddür. Bu səhvələr isə geri çəkilməyə, hətta nəzərdə tutulmuş vəzifələrdən imtina etməyə gətirib çıxarır. Azərbaycan cəmiyyəti keçid dövrünü yaşayır. Ona görə də dövlətin təhsil sistemində islahatlar apararkən və ona müvafiq olaraq təhsil-tərbiyənin strateji məqsədlərini müəyyənləşdirərkən ölkənin, xalqın hazırlı sosial-iqtisadi və mədəni səviyyəsini, perspektiv inkişafını nəzərə almaq lazımdır.

Məqsədlərin müəyyənləşdirilməsinə aşağıdakı tələblər verilir:

- 1) məqsədlər dövlətin tələbatlarına uyğun olmalıdır;
- 2) məqsədlər cəmiyyətin tələbatlarına uyğun olmalıdır;
- 3) məqsədlər insanın özünün tələbatlarına uyğun olmalıdır;
- 4) qarşıya qoyulan məqsədlərə nail olmaq üçün pedaqoji texnologiyalar olmalıdır;
- 5) qarşıya qoyulan məqsədləri reallaşdırmaq üçün iqtisadi şərait olmalıdır;
- 6) qarşıya qoyulan məqsədləri reallaşdırmaq üçün sosial şərait olmalıdır;
- 7) nəticələr (*məqsədlər*) ölçülmə imkanına malik olmalıdır.

Məktəbin məqsədləri təhsilin məzmununda öz əksini tapır. Sistematiplik və tamlıq prinsipinə əməl etməklə məzmunun təhlili nəticəsində aşağıdakı məqsədlər sistemini qurmaq olar:

- 1) oxumağı öyrətmək;
- 2) hesablamağı öyrətmək;

- 3) yazmağı öyrətmək;
- 4) danışmağı öyrətmək;
- 5) ünsiyyətdə olmayı öyrətmək;
- 6) ümumi oxuma (*öyrənmə*) bacarıqlarını öyrətmək;
- 7) fənlər üzrə bilik, bacarıq və vərdişləri öyrətmək;
- 8) intellektual bacarıqları formalaşdırmaq;
- 9) emosional sferanı inkişaf etdirmək;
- 10) motivasiya sferasını inkişaf etdirmək;
- 11) iradə sferasını inkişaf etdirmək;
- 12) müsbət “Mən” konsepsiyasını formalaşdırmaq;
- 13) əməkdaşlıq münasibətlərini öyrətmək;
- 14) qanuna tabe olmayı öyrətmək və s.

Bütün bu məqsədləri üç böyük qrupda birləşdirmək olar: təlim məqsədləri, təhsil-tərbiyə məqsədləri və inkişaf məqsədləri. Tam pedaqoji prosesdə təhsilləndirici, tərbiyəedici, inkişafetdirici və nəzarət-korreksiyaedici funksiyalar vəhdət halında yerinə yetirilməlidir. Buna görə həm öyrədənlər, həm də öyrənənlər üçün psixi və fiziki sağlamlıq başlıca şərtidir.

FƏSİL 2. PEDAQOGİKANIN METODOLOGİYASI VƏ TƏDQİQAT METODLARI

2.1. *Pedaqogikanın metodologiyası*

Ayrı-ayrı mənbələrdə metodologiyaya müxtəlisf tərif verilir. Müasir elmşünaslıqda metodologiya ("*metodos*"-latınca "*yol*" deməkdir) dedikdə elmi idrak fəaliyyətinin təşkilinin (*qurulmasının*) prinsip, forma və metodları haqqında təlim başa düşülür. Elmin metodologiyası tədqiqatın komponentlərinin xarakteristikasını verir. Həmin komponentlər aşağıdakılardır: tədqiqatın predmeti, vəzifələri, metodları, vasitələri və fəaliyyətin ardıcılılığı mexanizmi. Pedaqogikada metodologiyaya pedaqoji gerçəklilik, yəni pedaqoji fakt, hadisə və proseslərin dərk edilməsi və dəyişdirilməsi haqqında nəzəri müdəaların məcmusu kimi baxılır. Hər hansı metodologiya tənzimləyici və normativ funksiyaları yerinə yetirir.

Tədqiqatçılar metodoloji biliklərin strukturunda üç səviyyəni fərqləndirirlər:

- 1) *fəlsəfi səviyyə* (ümumi elmi səviyyə);
- 2) *konkret elmi səviyyə*;
- 3) *texnoloji səviyyə*.

Birinci səviyyədə metodoloji funksiyani bütün fəlsəfi biliklər sistemi yerinə yetirir. Onlar idrakin ümumi prinsiplərini və bütünlükdə elmin kateqorial quruluşunu (*anlayış-terminologiya aparatını*) təşkil edir.

İkinci səviyyəni (*konkret elmi səviyyə*) bu və ya digər xüsusi elmi fənlər üzrə tədqiqat və prosedurlarda tətbiq olunan prinsiplərin, metodların məcmusu təşkil edir.

Üçüncü səviyyəni (*texnoloji səviyyə*) tədqiqatın metodikası və texnikası təşkil edir. Buraya düzgün empirik materialın alınmasına və onun ilkin təhlilinə imkan verən prosedurlar daxildir.

Mürəkkəb sistem olan metodologianın səviyyələri arasında müəyyən asılılıq mövcuddur. Bu zaman fəlsəfi səviyyə metodoloji əsas kimi çıxış edir, varlığın dərk olunması və dəyişdirilməsi prosesində dünyagörüşü rolunu oynayır. Bu məsələyə aydınlıq gətirmək məqsədilə qeyd edək ki, dialektik

materializm təbiətin, cəmiyyətin və təfəkkürün hərəkəti və inkişafı ilə bağlı ən ümumi qanunlar haqqında təlimdir. Onun əsas müddəaları aşağıdakılardır: materiya birinci, şüur isə ikincidir; şüur materiyanın (*insan beyninin*) inkişafı nəticəsində meydana gəlmişdir və onun məhsuludur (*materialist monizm prinsipi*); obyektiv aləmin hadisələri və şüur qarşılıqlı əlaqədə və qarşılıqlı asılılıqdadırlar (*determinizm prinsipi*); bütün predmet və hadisələr hərəkətdədir, inkişaf edir və dəyişir (*inkişaf prinsipləri*).

Dialektika təbiət, cəmiyyət və təfəkkürün ən ümumi inkişaf qanunları haqqında elmdir.

Dialektik-materialist pedaqogikaya görə şəxsiyyət ictimai münasibətlərin obyekti və subyektidir. Şəxsiyyətin inkişafı xarici şərait (*mühit*) və insanın təbiəti (*bədəni*) ilə bağlıdır. Mürrəkkəb sosial proses olan mütəşəkkil təhsil-tərbiyə şəxsiyyətin inkişafında aparıcı rol oynayır. Təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin işlənib hazırlanmasına müasir yanaşmanı aşağıdakı metodoloji müddəalar müəyyən edir:

- 1) təhsil-tərbiyənin digər ictimai hadisələr kimi sosial xarakter daşıması, cəmiyyətin inkişaf tendensiyasını, xalqların milli xüsusiyyətlərini əks etdirməsi;
- 2) insanın şəxsiyyət kimi inkişafının mənbələrinin vəhdətdə olması;
- 3) şəxsiyyətin inkişafında və formalaşmasında insanın özünün fəal rol oynaması;
- 4) cəmiyyətdə sosial və mənəvi münasibətlərin insanın təkmilləşməsində və inkişafında mühüm rol oynaması;
- 5) elmin sosial tərəqqiyə xidmət göstərməsi, insanı cəmiyyətin ən yüksək və ali dəyəri kimi təsdiq etməsi.

Pedaqogikanın metodologiyasına pedaqoji varlığın dərk olunması və dəyişdirilməsi haqqında yuxarıdakı nəzəri müddəaların məcmusu kimi baxmaq lazımdır. Həmin müddəalar təhsilin humanist mahiyyətini əks etdirir.

2.2. Pedaqogikanın tədqiqat metodları

Obyektiv reallığı dərk etmə yollarına, qaydalarına tədqiqat metodları adı vermək qəbul olunmuşdur. Hər bir elm metodlarının köməyi ilə öyrəndiyi predmet haqqında informasiya

topluyor, alınan məlumatları təhlil edir, müəyyən biliklər sistemində qoşulur. Ona görə də elmin inkişaf tempi və səviyyəsi onda tətbiq olunan tədqiqat metodlarından asılıdır.

Elmi nəticələrin obyektivliyi və etibarlılığı, həmçinin öyrənilən hadisə və proseslərin mahiyətini başa düşmək tətbiq olunan ümumi yanaşma tərzindən asılıdır. İdrak nəzəriyyəsi pedaqoji gerçəkliliyi tədqiq etmək üçün metodoloji platforma rolunu oynayır. Elmi idrakin ümumi metodunun tələbləri universal xarakter daşıdığından istiqamətverici funksiyani yerinə yetirir.

Elmi tədqiqat metodları həmişə idrakin predmeti ilə sıx əlaqədədir. İnformasiya əldə etmək vasitələri öyrənilən predmetin spesifikasına uyğun olmalıdır. Bu o deməkdir ki, hər bir elm özünün elə metodlarını işləyib hazırlamalı və onlardan istifadə etməlidir ki, həmin metodlar öyrənilən hadisələrin xüsusiyyətlərini eks etdirsin.

Pedaqoji prosesin xarakterik əlaməti onun bir qaydada baş verməməsində və müxtəlif yaşda olan adamların iştirak etməsindədir.

Pedaqoji prosesdəki dəyişkənliyi kompensasiya etmək və o prosesi öyrənən zaman obyektiv nəticəni almaq yalnız bir yolla ola bilər. Bu, müşahidələrin sayını dəfələrlə artırmaq yolu ilə mümkündür. Pedaqogikanın daxil olduğu ictimai elmlər sistemində nəticələr orta, ümumiləşmiş formada müəyyənləşdirilir.

Hər hansı pedaqoji tədqiqatın son məqsədi öyrənilən prosesdəki qanuna uyğunluqları müəyyənləşdirməkdir. Qanuna uyğunluq hadisələr arasında daimi və zəruri qarşılıqlı əlaqənin olması faktı kimi müəyyənləşdirilə bilər. Elmşunaslar bu kateqoriyanın hədlərini dəqiqləşdirməyə, "qanuna uyğunluq" və "qanun" anlayışları arasındaki fərqləri müəyyənləşdirməyə cəhd göstəirlər. Bəzən deyirlər ki, "qanuna uyğunluq" axıra qədər dərk olunmamış "qanun"dur və ya "qanuna uyğunluq" təsir hədləri və forması hələ müəyyənləşdirilməmiş "qanun"dur. Bu barədə irəlidə ətraflı danışılacaqdır.

Pedaqogikanın tədqiqat metodları son illərdə xeyli inkişaf etmiş, müxtəlif metodların kompleks sistemi yaranmışdır. O sistemə aşağıdakılardan daxildir.

Müşahidə. Bu metoddan praktiki olaraq bütün tədqiqatlar zamanı istifadə olunur. Pedaqoji hadisələrin öyrənilməsi

tədqiqatçıdan həmin hadisələri bilavasitə müşahidə etməyi, pedaqoji işlə bağlı faktiki materialı toplamağı və onu qeyd etməyi tələb edir. Pedaqoji hadisələrin müşahidəsi tədqiqatçiya müşahidə etdiyi pedaqoji hadisələrlə bağlı düzgün nəticə çıxarmağa imkan verir. Həmin nəticələr bu və ya digər nəzəri mühakimələr yürütməyə əsas verir. Pedaqoji müşahidə zamanı müəyyən şərtlər gözlənilir. Müşahidə qabaqcadan müəyyən olunmuş plan üzrə aparılır və orada müşahidə obyekti konkret göstərilir, sonra onun təzahür xüsusiyyətləri izlənilir. Müşahidənin aşağıdakı mərhələləri vardır:

— müşahidənin məqsəd və vəzifələrinin müəyyən edilməsi (*müşahidə nə üçün aparılır?*);

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

— müşahidə edilən obyektin qeydiyyat qaydalarının seçilməsi (*qeydiyyatı necə aparmaq?*);

— alınan məlumatın təhlili və ümumiləşdirilməsi (*hansi nəticə alınır?*).

Pedaqoji tədqiqatlarda müşahidə metodunun müxtəlif növlərindən istifadə olunur. Bəzi halda tədqiqatçı müşahidə aparılan qrupun üzvü olur, bəzilərində isə kənardan müşahidə aparır. Müşahidə **açıq və gizli, geniş və məhdud, sistematik və epizodik** ola bilər. **Geniş** (və ya bütöv) **müşahidə** adətən obyekti tam əhatə edir. Bu zaman müşahidəçi müvafiq qanuna uyğunluğu çıxarmaq üçün daha çox məktəbi, sinfi, şagirdi əhatə etməli olur. **Məhdud müşahidə** bir növ seçmə xarakter daşıyır. Məsələn, şagirdlərin idrak fəaliyyətinin müşahidəsi. **Sistematik müşahidə** uzunmüddətli müşahidədir, o, xeyli müdədət davam edir. **Epizodik müşahidə** dövri xarakter daşıyır və ona nisbətən az vaxt sərf olunur. Bəzi hallarda müşahidə metodu baş vermiş müəyyən bir hadisənin, öyrəniləcək təlim-tərbiyə məsələsinin səbəbini aşkar etmək üçün (*şagirdin dərsə hazırlıqlarının, ev tapşırığını həll etməməsinin, sınıfda nizam-intizamin pozulmasının və s. səbəbini öyrənmək üçün*) əlverişli olmur. Ona görə də müsahibə metodundan istifadə olunur.

Müsahibə. Bu metodun köməyi ilə hər hansı pedaqoji fakt və hadisəyə müəllimlərin, şagirdlərin və valideynlərin

münasibəti müəyyən olunur, müəyyən təlim-tərbiyə hadisəsi başqaları ilə söhbət etmək vasitəsi ilə öyrənilir. Müsahibə tədqiqat metodudur. Bu metod informasiya əldə etmək və ya müşahidə zamanı aydın olmayan məsələləri aydınlaşdırmaq məqsədilə aparılır. Tədqiqat metodu kimi müsahibə daha canlı və təbii səciyyə daşıyır. Müsahibənin dörd növü vardır:

1. **Ümumi müsahibə** (*qabaqcadan mövzusu müəyyən olunmamış müsahibə*);

2. **Müəyyən problem üzrə aparılan müsahibə;**

3. **Qabaqcadan müəyyən olunmuş suallar üzrə aparılan müsahibə;**

4. **İntervü** (əvvəlcədən planlaşdırılmış suallar əsasında aparılır və alınan cavablar yazılır).

Pedaqoji eksperiment. Bu tədqiqat metodunun mahiyyəti müəllim və şagirdlərin pedaqoji fəaliyyətini xüsusi təşkil edərək, irəli sürülən pedaqoji ideyanı, fərziyyəni həmin şəraitdə öyrənməkdən, yoxlamaqdan ibarətdir. Məqsəd hadisələr arasındaki qarşılıqlı əlaqələri, pedaqoji ideyaların, fərziyyənin faydalılığını öyrənmək, aşkarla çıxarmaq və əsaslandırmaqdan ibarətdir. Pedaqoji ideya və fərziyyə təcrübədə özünü doğrultduqca, tədricən müvafiq nəzəri ümumişdirmələr və nəticələr meydana çıxır.

Keçirilmə yerinə görə pedaqoji eksperiment **təbii və laborator** eksperiment kimi fərqləndirilir. **Təbii eksperimentin** obyekti tədris planları, proqramları, dərslik və dərs vəsaitləri, pedaqoji prosesin prinsipləri, metodları ola bilər. Təbii eksperimentdə müşahidə ilə eksperimentin xüsusiyyətləri bir növ birləşir. **Laborator eksperiment** pedaqoji tədqiqatın daha ciddi elmi formasıdır. Laborator eksperiment zamanı xüsusi pedaqoji şərait yaradılır.

Tədqiqatın məqsədindən asılı olaraq pedaqoji eksperimentin aşağıdakı növlərindən istifadə olunur. **Müəyyənedici eksperiment** tədqiqatın başlangıcında aparılır, öyrənilən problem üzrə məktəb təcrübəsindəki işin vəziyyətini üzə çıxarmaq vəzifəsini həyata keçirir. Sonra tədqiqatın ikinci mərhələsi başlayır və **yaradıcı-dəyişdirici eksperiment** keçirilir. Tədqiqatçı tərəfindən hipoteza (*fərziyyə*) və ya öyrənilən problemin həllinin nəzəri əsasları və konkret metodiki yolları işlənib hazırlanır. Öyrənilən problemin tədqiqinin sonrakı mərhələsi alınan nəticələrin və işlənib hazırlanan metodikanın kütləvi məktəb təcrübəsində tətbiqini yoxlamaqdan ibarətdir. Bu vəzifə **yoxlayıcı eksperimentin** köməyi ilə həyata keçirilir.

Onun mahiyyəti sınaqdan keçirilmiş metodikanı başqa məktəbdə və müəllimlərin işində tətbiq etməkdən və alınan nəticənin düzgünlüyünü bir daha dəqiqləşdirməkdən ibarətdir.

Pedaqoji tədqiqatlarda **paralel** və **çarpaz** eksperimentlərdən də istifadə olunur. Qarşıya qoyulmuş məqsəddən asılı olma-yaraq pedaqoji eksperiment **üç mərhələdə** (*eksperimentin planlaşdırılması, aparılması və yekunlaşdırılması*) həyata keçirilir.

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

Şagirdlərin yaradıcılıq məhsullarının öyrənilməsi. Pedaqoji tədqiqatlarda bu metoddan geniş istifadə olunur. Tədris prosesində və asudə vaxtlarında şagirdlər müxtəlif ev və sınıf yazı işlərini yerinə yetirir, çalışmalar həll edir, şəkil çəkir, fiqur düzəldir, şer və hekayə yazırlar. Bu metodu şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini, meyl və maraqlarını, fəaliyyət motivlərinə münasibətini və inkişaf səviyyəsini öyrənən zaman tətbiq etmək tələb olunur.

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

Sosioloji tədqiqat metodları (*reyting, anketləşdirmə*). Bu metodlar pedaqogikaya sosiologiyadan keçdiyi üçün onlara sosioloji tədqiqat metodları deyilir. Bəzi hallarda bu və ya digər pedaqoji fakt və hadisəni kütləvi surətdə öyrənmək zərurəti yaranır. Ona görə də çoxlu sayıda şagirdlər arasında sorğu aparmaq lazımlı gəlir. **Reyting** (*qiymətləndirmə*) tədqiqat metodudur. Onun köməyi ilə sorğuya cəlb olunanlara şəxsiy-

yətin əxlaqi keyfiyyətlərini, həmçinin şagirdlərin davranışını qiymətləndirmək təklif olunur.

Anketləşdirmə xüsusi işlənin hazırlanmış sualların köməyi ilə kütləvi material toplamaq metodudur. Bu metod tədqiqatda daha çox şagirdi cəlb etmək imkanı verir. Anketləşdirmə ehtimallara əsaslanır. Tədqiqatın məqsədinə uyğun verilən suallara şagirdlərin cavabları təhlil olunur, kütləvi materialla ilkin tanışlıq həyata keçirilir. Hazırda pedaqoji tədqiqatlarda **açıq və gizli, adlı və adsız** və s. anket sorğularından istifadə olunur. Müxtəlif məsələləri öyrənmək üçün anket sorğusundan müəllimlər və sinif rəhbərləri də istifadə edirlər.

Başqa metodların köməyi ilə əldə edilmiş nəticələrin dəqiqlik, etibarlılıq dərəcəsini müəyyənləşdirmək üçün **riyazi-statistik metoddan** istifadə olunur. Bu zaman faktiki materialın kəmiyyət təhlili verilir.

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

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

Pedaqoji test. "Test" sözü ingiliscə sınaq mənasını verir. Pedaqoji test pedaqoji prosesin öyrənilən tərəfini ciddi nəzarət olunan şəraitdə obyektiv öyrənməyə imkan verən məqsədyonlu, hamı üçün eyni zamanda keçirilən yoxlamadır. Başqa yoxlama metodlarından fərqli olaraq test dəqiqliyi, sadəliyi, avtomatlaşdırma imkanları ilə seçilir. Pedaqogikada test, hər şeydən əvvəl, şagirdlərin təlim müvəffəqiyətini yoxlamaq üçün tətbiq olunur. Bu məqsədlə "müvəffəqiyət", "yekun", "sürət" və şagirdlərin "əqli inkişaf səviyyəsini" müəyyənləşdirən testlərdən geniş istifadə edilir.

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

2.3. Pedaqogika elmləri üzrə tədqiqatların texnologiyası

Pedaqogika üzrə tədqiqatlar dedikdə təlim və təhsil-tərbiyənin qanuna uyğunluqları, prinsipləri, strukturları, məzmunu, texnologiyaları və s. haqqında yeni biliklər almaq üçün elmi fəaliyyət prosesi və onun nəticəsi başa düşülür. Pedaqoji tədqiqatlar faktları və hadisələri izah və təhlil edir, ümumiləşdirmələr aparır, nəticələr çıxarır, tövsiyələr hazırlayır, faktlar və hadisələr haqqında qabaqcadañ xəbər verir.

Pedaqoji tədqiqatlarda ən mürəkkəb məsələlərdən biri tədqiqatın obyekti və predmeti problemdir. Uzun illər obyektlə predmeti ayırmaga, onlar arasında sərhədləri müəyyənləşdirməyə cəhdlər göstərmişlər. Bu cəhdlər uğursuz olmuşdur. Nə üçün? Ona görə ki, obyektsiz predmet və əksinə, predmetsiz obyekt ola bilməz, onlar vəhdətdədirlər.

Obyekt latin sözüdür (obyectum), mənası predmet deməkdir. Obyekt bizdən kənardı və bizim şüurumuzdan asılı olmayıaraq mövcud olan xarici aləmdir. Pedaqoji gerçəklilik bu böyük obyektin bir hissəsidir. Bu hissəni – predmeti pedaqogika elmi öyrənir. Azərbaycan dilindəki pedaqogika üzrə dərslik və dərs vəsaitlərində yanlış olaraq “predmet” anlayışını “mövzu” anlayışı ilə eyniləşdirmişlər. Məsələn, “pedaqogikanın predmeti” “pedaqogikanın mövzusu” kimi işlədilmişdir. Halbuki “predmet” və “mövzu” eyni tutuma malik anlayışlar deyildir. Pedaqogika üzrə elmi tədqiqatlarda buraxılan ənənəvi səhvlərdən biri budur. Odur ki, elmi-tədqiqatların (*dissertasiyaların*) predmeti dedikdə pedaqoji varlıq (*təhsil sistemi*) başa düşülməlidir. Bu, həm nəzəri, həm də tarixi mövzuların tədqiqinə aiddir. Tədqiqatın mövzusu dedikdə isə həmin pedaqoji varlıqdakı (*keçmiş və indiki təhsil sistemindəki*) çoxsaylı komponentlərdən biri (*tədqiq etmək istədiyiniz komponent, mövzu*) nəzərdə tutulmalıdır.

Pedaqoji tədqiqatların göstərilən struktura uyğun olaraq aparılması bir tərəfdən bu vaxta qədər mövcud olan anlayış-terminolojiya və mahiyyət dəlaşıqlığına son qoymağa, digər tərəfdən tədqiqatların texnologiyasının yaxşılaşmasına, nəticədə tədqiqatın elmi səviyyəsinin yüksəlməsinə kömək edəcəkdir.

Pedaqoji gerçəklidə subyekt-subyekt münasibətləri qurulduğundan pedaqoji təsirin obyekti olanlar həm də onun subyekti

kimi pedaqoji idrakin predmetidir. Bu isə pedaqoji tədqiqatlarda obyekt və predmeti ayrıca müəyyənləşdirməyin əsassız olduğu fikrini söyləməyə imkan verir.

Pedaqoji tədqiqatlar istiqamətlərinə görə **fundamental**, **tətbiqi** və **isləmələr** xarakterli olurlar. **Fundamental tədqiqatların** nəticəsi kimi ümumişdirilmiş konsepsiyalar işlənin hazırlanır. Bu konsepsiyalar pedaqogikanın nəzəri və praktiki nailiyətlərini ümumişdirir və ya proqnostik əsasda pedaqoji sistemlərin inkişaf modelini işləyib hazırlayır. **Tətbiqi tədqiqatlar** pedaqoji prosesin ayrı-ayrı tərəflərini dərindən öyrənmək, çoxtərəfli pedaqoji praktikanın qanuna uyğunluqlarını aşkara çıxarmaq məqsədilə aparılır. **İsləmələr** dedikdə məlum nəzəri müddəaları nəzərə almaqla konkret elmi-praktiki tövsiyələri əsaslandırmaq başa düşülür.

Hər hansı pedaqoji tədqiqat, o cümlədən *dissertasiya işi* ümumi qəbul olunmuş metodoloji parametrləri müəyyənləşdirməyi nəzərdə tutur. Onlara tədqiqatın predmeti, mövzusu, məqsədi, vəzifələri, fərziyyəsi, metodları, müdafiəyə təqdim olunan müdəəalar aiddir. Pedaqoji tədqiqatın keyfiyyətinin əsas kriteriyaları onun aktuallığı, yeniliyi, nəzəri və praktiki əhəmiyyətidir.

Tədqiqat programı iki bölmədən ibarətdir: metodoloji və prosedur (yerinə yetirilmə üsulu). Birinci mövzunun aktuallığının əsaslandırılması, problemin qısa və dürüst ifadə edilməsi, tədqiqat mövzusunun məqsəd və vəzifələrinin müəyyən olunması, əsas anlayışların ifadə olunması, tədqiqat mövzusunun ilkin sistemli təhlili və fərziyyənin irəli sürülməsi daxildir. İkinci bölmədə tədqiqatın strateji planı, həmcinin ilkin məlumatların toplanması və təhlilinin əsas prosedurları açılır. Ümumi şəkildə aktuallıq elmi ideyalara və praktiki tövsiyələrə olan tələbat ilə hazırlıda elmin və praktikanın verə biləcəyi təkliflər arasında ziddiyət dərəcəsini xarakterizə edir. Elmi problem əsas ziddiyəti ifadə edir və elmin vasitələri (*elmin qanuna uyğunluqları, prinsipləri, metodları, anlayışları, amilləri, faktları, hadisələri və s.*) ilə həll olunur. Tədqiqatın məqsədi problemin həllindən ibarətdir. Problemin ifadə olunması tədqiqatın mövzusunun seçilməsinə gətirib çıxarır.

Öyrənmək istədiyimiz hər bir şey idrakin mövzusu ola bilər. Tədqiqatın mövzusu predmetin hissəsi, elementi, komponenti ola bilər. Tədqiqatın məqsədinə uyğun olaraq tədqiqatın vəzifələri müəyyənləşdirilir. Həmin vəzifələr adətən fərziyyənin yoxlanıl-

masına yöneldilir. Fərziyyə doğruluğu, düzgünlüyü yoxlanılacaq, nəzəri cəhətdən əsaslandırılmış ehtimalların məcmusudur. Elmi yenilik meyari başa çatmış tədqiqatların keyfiyyətini qiymətləndirməyə tətbiq edilir. Tədqiqatın yeniliyi həm nəzəri, həm də praktiki əhəmiyyət kəsb edə bilər. Tədqiqatın məntiqi və dinamikası bir sıra mərhələlərin həyata keçirilməsini nəzərdə tutur: **empirik**, **hipotetik** (fərziyyə), **eksperimental-nəzəri** (və ya nəzəri), **proqnostik**.

Empirik mərhələdə tədqiqatın mövzusu barədə təsəvvür alınır, real təhsil praktikası, elmi biliklərin səviyyəsi ilə hadisələrin mahiyyətini anlamaq tələbatı arasında ziddiyət aşkara çıxarılır, elmi problem ifadə olunur. Empirik analizin əsas nəticəsi **tədqiqatın fərziyyəsi** hesab olunur. Fərziyyə aparıcı ehtimallar sisteminən ibarətdir. Tədqiqatın ilkin konsepsiyası kimi onların düzgünlüyünü yoxlamaq və təsdiq etmək lazım gəlir.

Hipotetik (fərziyyə) mərhələ tədqiqatın mövzusu haqqında faktik təsəvvürlər ilə onun mahiyyətini başa düşmək zərurəti arasında ziddiyəti həll etməyə yöneldilir. Bu mərhələ tədqiqatın empirik səviyyəsindən nəzəri (və ya eksperimental-nəzəri) səviyyəsinə keçməyə şərait yaradır.

Nəzəri mərhələ tədqiqatın mövzusu haqqında təsəvvürlər ilə həmin mövzu barədə sistemli təsəvvürlər almağa olan tələbat arasında ziddiyətin aradan qaldırılması ilə bağlıdır.

Tədqiqat nəticəsində yaranan nəzəriyyə proqnostik mərhələyə keçməyə imkan verir. Bu mərhələdə tədqiqatın mövzusu haqqında alınan təsəvvürlər ilə onun (mövzunun) yeni şəraitdə inkişafını qabaqcadan görmək zərurəti arasında ziddiyəti həll etmək tələb olunur.

Yuxarıda göstərilən bütün tələblərin gözlənilməsi pedaqoji elmlər üzrə nəzəri və tarixi tədqiqatların aparılmasında mövcud nöqsanları aradan qaldırmağa və onların elmi səviyyəsini yüksəltməyə kömək edə bilər.

FƏSiL 3. MÜASİR MƏKTƏBİN MÜELLİMİ

3.1. Müəllimin funksiyaları

Müəllim xüsusi hazırlıq keçmiş və peşəkarmasına pedaqoji fəaliyyətlə məşğul olan insandır. Yalnız o, pedaqoji biliklərə müvafiq olaraq hərəkət etməyi bacarır, öz peşə borcunu keyfiyyətlə icra etmək üçün müəyyən olunmuş qaydada məsuliyyət daşıyır.

Müəllim stolu arxasında duran insan hər şeyə cavabdehdir, o, çox şeyi bilir və bacarır. Hər bir insanın və bütün xalqın taleyinin bu qədər çox aslı olduğu başqa fəaliyyət növünü təsəvvür etmək çətindir.

Müəllimlik peşəsi insan fəaliyyətinin çox mürəkkəb növünə aiddir. Pedaqoji funksiya müəllimə peşə bilikləri və bacarıqlarını tətbiq etmək istiqamətini göstərməkdir. Əlbəttə, pedaqoji fəaliyyətin başlıca istiqamətlərini şagirdlərin təlimi, təhsili, təbliğəsi, inkişafı və formallaşması təşkil edir. Bu istiqamətlərin hər birində müəllim çoxlu konkret işlər görür. Amma bütün bu işlərin kökünə baxanda məlum olur ki, müəllimin başlıca funksiyası təlim, tərbiyə, təhsil, inkişaf, formallaşma proseslərini idarə etməkdir. O, özünün bu başlıca funksiyasını nə qədər dərindən başa düşsə, öz şagirdlərinə bir o qədər müştəqillik, təşəbbüskarlıq, sərbəstlik verər. Öz işinin mahir ustası təlim-tərbiyə prosesində sanki şagirdlərin sərbəst həyata keçirdikləri seçimin hüdudlarından kənarda, "kadır arxasında" qalır, əslində isə o, özünün idarə etdiyi seçimin arxasında durur.

Hələ vaxtı ilə Sokrat peşəkar pedaqoqları "fikrin mamaçaları" adlandırmışdır. Savadlı müəllim şagirdə hazır bilikləri verməməli, onun başında fikrin meydana gəlməsinə, yaranmasına kömək göstərməlidir.

Bu gün pedaqoji lüğətə menecment (*ingilis sözü olub rəhbərlik etmək, idarə etmək deməkdir*) anlayışı daxil olmuşdur. Bunun mənası müxtəlif sistemlərdə baş verən proseslərə ümumi rəhbərliyi həyata keçirməkdir.

Müəllim əməyinin səciyyəvi xüsusiyyətləri və özünəməxsusluğu nədədir? Tədqiqatçılar bununla bağlı onlarla model fikirləşmiş və həyata keçirmişlər. Bu modellərdən biri pedaqoji idarəetməni müəllimin başlıca funksiyası hesab edir.

İdarəetmə funksiyasını konkretləşdirmək üçün “pedaqoji layihə” anlayışından istifadə olunur. Bu anlayış altında düşünlümüş və axıra qədər yerinə yetirilmiş hər hansı bir iş başa düşülür. Məsələn, dərsdə mövzunun və ya bölmənin öyrənilməsi, viktorina, olimpiada, məktəb bayramı və ekoloji ekspedisiyanın təşkili belə bir iş ola bilər. Bütün bu işləri pedaqoq idarə etməlidir. Səhv nə qədər az olsa, işin səmərəsi bir o qədər yüksək olar.

Pedaqoqun birinci funksiyası layihənin ilkin mərhələsi ilə bağlıdır. Bu mərhələdə qarşıya məqsəd qoyulur. Məlumdur ki, məqsəd pedaqoji fəaliyyətin əsas amilidir. Məqsəd müəllimin və onun şagirdlərinin əməyini ümumi nəticəyə nail olmağa doğru istiqamətləndirir. Təlim prosesinin idarə olunması, hər şeydən əvvəl, şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinə, imkanlarına, tərbiyəliliyinə, inkişafına əsaslanır. Buna diaqnostlaşdırma (*yunan sözüdür, biliyi aydınlaşdırmaq deməkdir*) yolu ilə nail olunur. Məktəblilərin fiziki və psixi xüsusiyyətlərinin inkişafını, onların əqli hazırlıq və əxlaqi tərbiyəlilik səviyyəsini, sinifdə və ailədə tərbiyə şəraitini bilmədən məqsədi düzgün müəyyənləşdirmək, ona nail olmaq üçün vasitələri seçmək olmaz.

Diaqnostlaşdırma proqnozlaşdırma (*yunan sözüdür, qabaqcadan görmək mənasındadır*) ilə qırılmaz surətdə həyata keçirilir. Bu, konkret şəraitdə müəllimin öz işinin nəticələrini qabaqcadan görmək bacarığında özünü göstərir. Buna əsaslanaraq o, öz fəaliyyətinin strategiyasını müəyyənləşdirir, müəyyən olunmuş kəmiyyətdə və keyfiyyətdə pedaqoji məhsulun alınması imkanlarını qiymətləndirir.

Əlində diaqnozu olan və əlverişli proqnoza əsaslanan peşəkar pedaqoq təlim-tərbiyə fəaliyyətinin layihəsini tərtib etməyə başlayır.

Müəllimin layihələşdirici funksiyası gələcək fəaliyyətin modelini qurmaqdan, müəyyən olunmuş şəraitdə və vaxtda məqsədə nail olmaq üçün yolları və vasitələri seçməkdən ibarətdir.

Diaqnoz, proqnoz, layihə təlim-tərbiyə fəaliyyətinin planını işləyib hazırlamaq üçün əsasdır. Bununla pedaqoji prosesin hazırlıq mərhələsi başa çatır. Peşəkar müəllim bütün detalları düşünülmüş, dəqiqləşdirilmiş planı olmasa, sınıf girəyi özünə rəva görməz. Planın həcmi vacib deyil, ən başlıcası

onun olmasıdır.

Sonraki mərhələdə müəllim **informasiyavermə, təşkiletmə, qiymətləndirmə, nəzarətetmə və korreksiya funksiyalarını** yerinə yetirir.

Müəllimin təşkilatlılıq funksiyası əsas etibarilə şagirdləri nəzərdə tutulan işə cəlb etməklə, məqsədə nail olmaq üçün onlarla əməkdaşlıq etməklə bağlıdır.

İnformasiya vermə funksiyasının mahiyyəti elə adından bəlliidir. Müəllim şagirdlər üçün başlıca informasiya mənbəyidir. O, çox şeyi — öz fənnini, onun tədrisi metodikasını, pedaqogikanı, psixologiyani bilir.

Nəzarətetmə, qiymətləndirmə və korreksiya funksiyaları bəzən birləşir. Bu, pedaqoji prosesi inkişaf etdirmək üçün təsirli stimullar yaradarkən müəllimə lazımdır. Nəzarəti həyata keçirən, bilikləri qiymətləndirən zaman şagirdlərin təkcə nailiyyətinin yox, həm də uğursuzluğunun səbəbləri aydın olur. Toplanılan informasiya prosesə düzəliş etməyə, ona təsirli stimullar daxil etməyə, səmərəli vasitələrdən istifadə etməyə imkan verir.

Müəllim analistik funksiyamı hər hansı bir pedaqoji layihənin son mərhələsində yerinə yetirir. Müəllim başa çatan işi təhlil edir, onun səmərəliliyini müəyyənləşdirir. Əgər göstərici nəzərdə tutulduğundan azdırsa, gələcəkdə bu geriliyi doğuran səbəbləri aradan qaldırmaq üçün yollar axtarır.

Müəllimin yerinə yetirdiyi funksiyaların çoxluğu onun əməyinə bir çox ixtisasların komponentlərini daxil edir. Bunlara aktyorluq, rejissorluq və menecerlik, tədqiqatçılıq və seleksioner ixtisasları daxildir.

Müəllim peşəsi yer üzərində qibtə olunası peşədir. Nə qədər ki, cəmiyyət var müəllim olacaqdır. Hər bir insanın taleyi, az da olsa, müəllimin əlində olmuşdur. Həyatımızda işqli nə varsa, həmisi - həqiqət, müdriklik xeyirxahlıq, qardaşlıq, bəşəriyyətin təmənnasız xidmətçisi olan müəllimdən gəlir.

3.2. Müəllimə verilən tələblər

Müəllimin xüsusi peşə və ictimai funksiyaları onun şəxsiyyətinə, əxlaqi simasına yüksək tələblər verir. Müəllimə verilən tələblər pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətini müəyyən edən peşə keyfiyyətlərinin imperativ (qeyri-şərtsiz) sistemidir.

Hər şeydən əvvəl, nəzərə almaq lazımdır ki, praktik pedaqoji

fəaliyyətin ancaq yarısı rasional texnologiyanın payına düşür. Onun o biri yarısı ustalığın payına düşür. Ona görə də müəllimə verilən başlıca tələb onun pedaqoji qabiliyyətlərə malik olmasınaidir. Pedaqoji əməyin tanınmış biliciləri belə hesab edirlər ki, xüsusi pedaqoji qabiliyyətlər mövcuddur. Bu məsələ hazırda intensiv surətdə öyrənilir. Pedaqoji qabiliyyətlər müəllimin şəxsi keyfiyyətləridir. Onlar özünü uşaqlarla işləməyə meydə, uşaqlara məhəbbətdə, onlarla ünsiyyətdən həzz almaqda göstərir. Pedaqoji qabiliyyətlər yeddi qrupa ayrılır:

1. Təşkilatlılıq qabiliyyətləri — müəllimin uşaqları birləşdirmək, onları məşğul etmək, vəzifələri bölüşdürmək, işi planlaşdırmaq, görülən işə yekun vurmaq və s. bacarığında özünü göstərir.

2. Təlim (öyrətmə) qabiliyyətləri — tədris materialını, əyani vasitələri, avadanlığı seçmək və hazırlamaq, tədris materialını başa düşülen şəkildə, aydın, ifadəli, inandırıcı və ardıcıl nəql etmək, idraki maraqların və mənəvi tələbatların inkişafını stimulalaşdırmaq, öyrənmə-idrak fəallığını yüksəltmək və s. konkret bacarıqlar daxildir.

3. Perseptiv qabiliyyətlər — şagirdlərin daxili aləmini görmək bacarığında, onların emosional vəziyyətini obyektiv qiymətləndirməkdə, psixikasının xüsusiyyətlərini üzə çıxarmaqda özünü göstərir.

4. Kommunikativ (ünsiyyət) qabiliyyətləri — qabiliyyətlər müəllimin şagirdlər, onların valideynləri, həmkarları, tədris müəssisəsinin rəhbərliyi ilə pedaqoji cəhətdən məqsədyönlü münasibət yarada bilməsində özünü göstərir.

5. Suqəstiv (təlqinedici) qabiliyyətlər — şagirdlərə emosional iradi təsir göstərməkdən ibarətdir.

6. Tədqiqatçılıq qabiliyyəti — pedaqoji situasiyaları və prosesləri dərk etmək və obyektiv qiymətləndirmək bacarığında özünü göstərir.

7. Elmi-idraki qabiliyyətlər — seçdiyi sahə üzrə elmi bılıkları mənimsemə qabiliyyətidir.

Müəllimin praktiki fəaliyyəti üçün bu qabiliyyətlərin hamısı eyni dərəcədə vacib deyil. Son illərin elmi tədqiqatları göstərir ki, bu qabiliyyətlər içərisində “aparıcı” və “köməkçi” qabiliyyətlər vardır. Aparılan çoxsaylı sorğuların nəticələrinə görə **didaktik** (öyrətmə), **təşkilatlılıq** qabiliyyətləri aparıcı qabiliyyətlərə aid edilir, qalanları isə köməkçi qabiliyyətlər hesab olunur.

Əlbəttə, ideal pedaqoji fəaliyyətlə istedadlı və qabiliyyətli

adamlar məşgül olmalıdır. Pedaqoji peşə kütləvi peşə olduğundan istənilən qədər istedadlı və qabiliyyətli müəllim tapmaq çətindir. Ona görə də məsələyə bir qədər başqa prizmadan yanaşmaq lazımdır. Bir çox mütəxəssislər belə hesab edirlər ki, insan parlaq, nəzərə çarpan qabiliyyətlərə malik olmasa da, bir çox vacib peşə keyfiyyətlərini (əməksevərlik, doğruçuluq, vəzifəsinə ciddi münasibət və s.) öz üzərində daim işləmək hesabına kompensasiya edə bilər.

Müəllimin mühüm peşə keyfiyyətlərinə aşağıdakılardır: əməksevərlik; intizamlılıq; məsuliyyətlilik; qarşıya məqsəd qoymaq və ona nail olmaq yolunu seçməyi bacarmaq; mütəşəkkilik; qətiyyətlilik; əzmkarlıq; öz peşə səviyyəsini, əməyinin keyfiyyətini sistematik və planalıgün yüksəltmək və s.

Bizim həyatımızda pedaqoqun insani keyfiyyətləri təlim-təhsil-tərbiyə prosesində əlverişli münasibətlər yaratmaq üçün böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu keyfiyyətlər sırasında humanistlik, xeyirxahlıq, düzümlülük, düzlük, ədalətlilik, obyektivlik, əliaçıqlıq, insanlara hörmət, nikbinlik, ünsiyyətə tələbat, şagirdlərin həyatına maraq göstərmək, özünə tənqidi münasibət, emosional mədəniyyət və s. vardır.

Müəllim üçün ən vacib keyfiyyət **humanizmdir**. Bu, yer üzərində ən yüksək dəyər olan insana münasibətdir. Bu münasibət konkret işlərdə və hərəkətlərdə öz ifadəsini tapır. Humanist münasibətlər şagirdin şəxsiyyətinə maraqlan, onun vəziyyətinə şərık olmaqdan, fikrinə hörmət etməkdən, tədris fəaliyyətinə yüksək tələbkarlıqdan, şəxsiyyətinin inkişafına qayğı göstərməkdən və s. ibarətdir.

Müəllim həmişə fəal, yaradıcı şəxsiyyətdir. Sınıf və uşaq kollektivi kimi mürəkkəb orqanizmə pedaqoji rəhbərliyi həyata keçirmək üçün müəllim inadlı, qətiyyətli olmalı, hər hansı bir situasiyanı müstəqil həll etməyə hazır olmalıdır. Düzümlülük, özünü ələ ala bilmək müəllim peşəsi üçün zəruri olan keyfiyyətlərdəndir. Peşəkar müəllim ən gözlənilməz hallarda təhsil-tərbiyə prosesində öz aparıcı mövqeyini saxlamağı bacarmalıdır.

Ədalətlilik müəllimin peşə keyfiyyətlərinin ayrılmaz hissəsidir. Müəllim sistematiq olaraq şagirdlərin bilik, bacarıq və hərəkətlərini qiymətləndirməlidir. Ona görə də onun qiymətləndirmə ilə bağlı mühakimələri, fikirləri məktəblilərin inkişaf səviyyəsinə uyğun gəlməlidir. Şagirdlər müəllimin

obyektivliyi haqqında bunlara görə fikir yürüdürlər. Heç bir şey obyektiv olmaq bacarığı qədər müəllimin əxlaqi nüfuzunu möhkəmləndirə bilmir. Müəllimin qərəzçiliyi, subyektivliyi təhsil-tərbiyə işinə çox zərər vurur. Qərəzçilik münasibətlərin gərginləşməsinə, konfliktlərin baş verməsinə səbəb olmaqla talelərin qırılmasına şərait yaradır.

Müəllim tələbkar olmalıdır. Bu, onun müvəffəqiyətli işinin mühüm şərtidir. Müəllim ilk növbədə özünə yüksək tələblər vermelidir, çünkü özündə olmayan şeyi başqasından tələb etmək olmaz. Pedaqoji tələbkarlıq ağlabatan olmalı, inkişaf edən şəxsiyyətin imkanlarını nəzərə almalıdır.

Müəllimin humor hissi pedaqoji prosesdə mövcud ola bilən güclü gərginliyi neytrallaşdırır. Deyirlər ki, şən müəllim qaraqabaq müəllimə nisbətən daha yaxşı öyrədir. Bu, sinifdə müsbət emosional fon yaratmağa kömək edir.

Pedaqoji takt haqqında xüsusi danışmaq lazımdır. Pedaqoji takt xüsusi bacarıq növü olub, şagirdlərlə ünsiyyətdə müəyyən hədlərə riayət etmək deməkdir. Takt tərbiyəçinin, müəllimin ağlığının, hislərinin və mədəniyyətinin ümumiləşmiş ifadəsidir. Şagird şəxsiyyətinə hörmət etmək pedaqoji taktın özəyidir. Şagirdləri başa düşmək müəllimə qeyri-taktiki hərəkətlərə yol verməyə imkan vermir, konkret situasiyada optimal təsir vasitələri seçməyə kömək edir. Müəllim təkcə biliklərdə öz əksini tapan ideyalarla tərbiyə etmir, o, həm də ideyaları sınıfə necə çatdırması ilə tərbiyə edir. Təlimdə təkcə ağıllar bir-birinə təsir etmir, həm də müəllimin qəlbi şagirdin qəlbi ilə temasda olur.

Şagirdin tədris fənni ilə görüşünün taleyi xeyli dərəcədə “müəllim-şagird” sistemində münasibətlərin qurulmasından asılıdır. Bu bir faktdır ki, riyaziyyat müəlliminə böyük rəğbət, məhəbbət olmasa, riyaziyyati sevmək olmaz. Ədəbiyyat müəllimini başa düşmədən incəsənəti sevmək mümkün deyil.

Müəllimlikdə şəxsi keyfiyyətlərlə peşə keyfiyyətləri vəhdət təşkil edir. Peşə keyfiyyətlərinə tədris etdiyi fənni, onun tədrisi metodikasını bilmək, psixoloji hazırlıq, ümumi erudisiya, geniş mədəni səviyyə, pedaqoji ustalıq, pedaqoji əmək və ünsiyyət texnologiyasına yiyələnmək, təşkilatçılıq bacarıq və vərdişləri, pedaqoji takt, pedaqoji texnika, natiqlik məharəti və başqa keyfiyyətlər daxildir.

Elmə aludə olmaq müəllimin mühüm keyfiyyətidir. Elmə maraq müəllimə öz fənninə hörmət hissini formalaşdırmağa, elmi

mədəniyyətini qoruyub saxlamağa, öz elminin bəşər inkişafının ümumi prosesləri ilə əlaqəsini şagirdlərə göstərməyə və görməyi öyrətməyə kömək edir.

Öz peşəkar əməyinə məhəbbət elə keyfiyyətdir ki, onsuz müəllim olmaq mümkün deyil. Müasir müəllimin şəxsiyyəti bir çox halda onun erdisiyası, yüksək mədəni səviyyəsi ilə müəyyən olunur. Müasir dünyadan sərbəst baş çıxarmaq istəyən şəxs çox şey bilməlidir. Eridisiyalı pedaqoq yüksək şəxsi mədəniyyətin daşıyıcısı olmalıdır.

Müəllimin ilk professioqramı XX əsrin 20-30-cu, yenisi isə 80-ci illərində qəbul olunmuşdur. Həmin professioqramları müqayisə edəndə məlum olur ki, müəllimə verilən bəzi tələblər yox olmuş, yeniləri meydana gəlmişdir. Yox olan keyfiyyətlər içərisində “möhkəm sağlamlıq” da vardır. Soruşula bilər: məgər müasir müəllimə sağlamlıq lazımlı deyil?

Hər il min nəfər birinci kurs tələbəsi ilə aparılan sorğu göstərir ki, onların 85 faizə qədəri birinci yeri müəllimin ədalətlilik keyfiyyətinə, ikinci yeri tələbkarlıq keyfiyyətinə, üçüncü yeri isə öz fənnini bilməyə verirlər. 20 keyfiyyət içərisində birinci 10 yeri aşağıdakı keyfiyyətlər tutmuşdur: ədalətlilik, tələbkarlıq, öz fənnini bilmək, xeyirxahlıq, şagirdlərə etibar etmək, nəzakətlilik, təvazökarlıq, diqqətlilik, müteşəkkillik, əxlaqi saflıq.

Səciyyəvi haldır ki, şagirdin qəlbində yaranan müəllim obrazı daim qalmır, şagirdlər sinifdən-sinfə keçdikcə o obraz dəyişir. İbtidai məktəbdə müəllim idealdır, onun tələbləri qanundur. Əfsus, müəllimin ideallaşdırılması çox sürmür və azalma meyli müşahidə olunur.

3.3. Pedaqoqun professional potensialı

Peşə potensialı (*potensia — latin sözüdür, ümumiləşmiş qabiliyyət, imkan, qüvvə deməkdir*) pedaqoqun başlıca xarakteristikasıdır. Professional potensial bir sistem halında birləşdirilmiş təbii və qazanılan keyfiyyətlərin məcmusudur. Bu keyfiyyətlər pedaqoqun lazımı səviyyədə öz vəzifələrini yerinə yetirmək qabiliyyətini müəyyən edir. Professional potensial professional biliklərin, bacarıqların vəhdət halında götürülmüş bazası kimi, təbii və professional hazırlıq prosesində qazanılmış keyfiyyətlərin sistemi kimi də müəyyənləşdirilir.

Pedaqoqun professional potensialı bir sistem olduğu üçün

onun struktur hissələri vardır. Struktur hissələri dedikdə müəllimlərin hazırlığının və onların professional fəaliyyətinin istiqamətləri (aspektləri) başa düşülür. Pedaqoqun professional potensialı anlayışına yaxın olan bir ümumi anlayış da vardır. Bu, pedaqoji professionalizm anlayışıdır. Peşəkarlıq (professionalizm) pedaqoji proseslərin axarını, onların nəticələrini görmək qabiliyyətidir. Professionalizm professionalcasına düşünməyi və hərəkət etməyi bacarmaq deməkdir. Professional potensial anlayışından istifadə etmək onu təşkil edən anlayışların ierarxiyasında aydınlıq yaratmağa kömək edir.

Pedaqoqun professional potensialının ümumi struktur komponentləri aşağıdakılardır: intellektual, motivasiyon, kommunikativ, operasion (və ya sərf professional) yaradıcı komponentlər.

“İdeal pedaqoq” anlayışının da öz mənası vardır. İdeal pedaqoq professional pedaqoqa nümunədir. İdeal pedaqoq ən yüksək səviyyədə formallaşmış vətəndaşlıq, istehsalat və şəxsiyyət funksiyalarının daşıyıcısıdır. İdeal pedaqoq təqlid üçün nümunədir, müəllim olmağa hazırlaşanlar üçün oriyentirdir, müqayisə üçün etalondur.

Pedaqoji keyfiyyətlər üçün dinamizm xarakterikdir. Onların adı olduğu kimi qalsa da özləri yeni məzmun kəsb edir.

Pedaqoji potensialın strukturu “ideal pedaqoq” anlayışı ilə ifadə olunur. İdeal pedaqoqun keyfiyyətləri üç qrupa ayrılır: ideal pedaqoq bir mütəxəssis kimi; ideal pedaqoq bir işçi kimi; ideal pedaqoq bir insan kimi. Son illərdə aparılan pedaqoji tədqiqatlara görə ideal pedaqoqun ümumi keyfiyyətlərinin sayı 40-dan çoxdur. Onların içərisində müəllimin professioqramına daxil olan ənənəvi keyfiyyətlər də öz yerini tutur.

İdeal pedaqoq

Mütəxəssis kimi	İşçi kimi	İnsan kimi
<p>1. Pedaqoji nəzəriyyəni və psixologiyani bilmək</p> <p>2. Pedaqoji ustalığıga yiyələnmək</p> <p>3. Təlim, təhsil-tərbiyə texnologiyalarına yiyələnmək</p> <p>4. İşə məhəbbət</p> <p>5. İnsana inam</p> <p>6. Pedaqoji qabiliyyətlər</p> <p>7. Ümumi eruditisiya</p> <p>8. Dözümlülük</p> <p>9. Empatiya (canıyananlıq)</p> <p>10. Təmkinlilik</p> <p>11. Qəlbən səxavətli olmaq</p> <p>12. Emosional müvazinətini saxlamaq</p> <p>13. Uşaqları başa düşmək</p> <p>14. Uşaqlarla işləmək həvəsi</p> <p>15. Səmimi, açıq olmaq</p> <p>16. Tələbkarlıq</p> <p>17. Nəzakətlilik</p> <p>18. Ədalətlilik</p>	<p>1. Məqsəd qoymaq və ona çatmaq bacarığı</p> <p>2. Vaxtı bölüşdürmək bacarığı</p> <p>3. İxtisasını yükseltmək</p> <p>4. Əmək məhsuldarlığını yüksəltməyə yönəldilmiş fəaliyyət</p> <p>5. Yaradıcılıqla məşgul olmaq qabiliyyəti</p> <p>6. Hərtərəfli təhsilli olmaq</p> <p>7. İşləməyə həvəs</p> <p>8. Vətəni müdafiəyə hazırlı olmaq</p> <p>9. Kollektivdə işləmək bacarığı</p> <p>10. Qətiyyətli olmaq</p> <p>11. İntizamlılıq</p> <p>12. Məsuliyyətlik</p> <p>13. Fəallıq</p> <p>14. Səmimi, açıq olmaq</p> <p>15. Öz üzərinə məsuliyyəti götürməyə hazırlı olmaq</p>	<p>1. Yüksək əxlaqi keyfiyyətlər</p> <p>2. İctimai həyatda fəal iştirak</p> <p>3. Fəal həyat mövqeyi</p> <p>4. Hamiya hər şeydə şəxsi nümunə göstərmək</p> <p>5. Dövlətin qanunlarına hörmət</p> <p>6. Milli qurur hissi</p> <p>7. Milli məsuliyyət</p> <p>8. Vətənpərvərlik</p> <p>9. İşə sədaqət</p> <p>10. Məhkəm can sağlığı</p> <p>11. Sağlam həyat tərzi</p> <p>12. Humanizm</p> <p>13. Mənəviyyatlılıq</p> <p>14. Ünsiyyətə tələbat</p> <p>15. İşi bölüşdürməyi başarmaq</p> <p>16. Öz hərəkətlərinə tənqidi münasibət</p>

3.4. Müəllimin pedaqoji ustalığı

Müəllimin pedaqoji ustalığının çoxlu tərifi vardır. Onların hər birində nə isə yeni bir bacarıq, keyfiyyət göstərilir. Bu mənada, təlim və təhsil-tərbiyə sahəsində ustalıq anlayışının məzmunu daim təkmilləşir. Öz işinin ustası olan pedaqoq yüksək mədəniyyətli mütəxəssisdir. O, öz fənnini dərindən biliir, müvafiq elm sahələri ilə yaxşı tanışdır, ümumi, xüsusişlə usaq psixologiyası məsələlərindən praktiki olaraq baş çıxarır, təlim və təhsil-tərbiyənin metodikasını kamil bilir.

“Müəllimin ustalığı” anlayışının mahiyyəti pedaqoji nəzəriyyədə tarixən iki cür başa düşülür. Birinciye görə təlim-təhsil-tərbiyə işində metod aparıcı rol oynayır. İkinciyə görə təlim-təhsil-tərbiyə işində aparıcı rolu müəllimin şəxsiyyəti oynayır. Əslində isə metod onu tətbiq edən müəllimin şəxsiyyətindən ayrılmazdır. Ustalığa yiyələnmək üçün çox şeyi bilmək və bacarmaq lazımdır. Təlim-təhsil-tərbiyənin qanunauyğunluqları və prinsiplərini bilmək, təlim-tərbiyə prosesinin səmərəli texnologiyalarından istifadə etməyi bacarmaq xüsusişlə vacibdir. Buraya hər bir konkret situasiya üçün texnologiyaları düzgün seçməyi bacarmaq, prosesi diaqnostlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq və layihələşdirmək də daxildir.

Belə bir fikir mövcuddur ki, guya ancaq istedadlı adamlar usta müəllim ola bilərlər. Başqa fikirlər də vardır: kütləvi peşə olan müəllim peşəsi xüsusi qabiliyyəti olan insanların imtiyazı ola bilməz. Amma demək olar ki, əksər insanlara təbiət tərbiyəçi olmaq keyfiyyətlərini vermişdir. Odur ki, vəzifə pedaqoji ustalığı öyrətməkdən ibarətdir.

Tədqiqatlar göstərir ki, əsl istedadlı müəllimlər 12 faizdən çox deyil. Müəllimlərin əsas kütləsi təlim-tərbiyə işinin metod və priyomlarına yaxşı yiyələnmiş ustalardır.

Vaxtı ilə pedaqoji ədəbiyyatda pedaqoqun keyfiyyətləri haqqında söhbət gedərkən onun qayğılaş, xeyirxah, usaqları sevən, qəlbi məhəbbətlə dolu insan olması arzu olunurdu.

Müəllimin əməyinə belə qeyri-işgüzər və sentimental yanaşma A.S.Makarenkonu hiddətləndirirdi. O, belə hesab edirdi ki, “müəllim qəlbi” şagirdlərə münasibətlərin daxili tənzimləyicisi kimi istifadə oluna bilməz. A. S. Makarenkonun fikrincə “xeyirxah qəlblər sistemi” usaqların rəğbətini qazanmaq, “ən çox sevilən müəllim” titulu almaq uğrunda

mübarizəyə gətirib çıxarır. O, müəllimə istehsalat mövqeyindən yanaşmağı, ona əmək, zəhmət adamı, fəhlə kimi baxmağa çağırırırdı.

Müəllimin ustalığı, hər şeydən əvvəl, tədris prosesini təşkil etmək bacarığındadır. Usta müəllim hətta ən əlverişsiz şəraitdə şagirdlərin lazımı tərbiyelilik, inkişaf və bilik səviyyəsinə nail olur. Əsl müəllim hər hansı bir suala qeyri-standart cavab tapa bilir, şagirdə xüsusi yanaşmağı bacarır. Belə müəllim öz fənnini, əsaslarını tədris etdiyi elmin inkişaf perspektivlərini dərindən bilir, o, müasir ədəbiyyata, mədəniyyətə, idman yeniliklərinə bələddir, beynəlxalq hadisələri təhlil etməyi bacarır. Amma biliklər hələ kifayət deyil. Müəllim öz fənnini bilir və sevir, amma öz biliklərini şagirdlərə çatdırmaq bacarığına malik deyil. Deməli, usta müəllim müasir təlim metodlarını kamil bilən müəllimdir.

Müəllimin ustalığı öyrənmək bacarığını şagirdlərə öyrətməkdə özünü göstərir. Təcrübəli müəllim tədris materialını şagirdlərə dərsdə mənimsətməyə nail olur. Onun üçün ev tapşırığı bilikləri dərinləşdirmək, möhkəmlətmək, genişləndirmək vasitəsidir. Təcrübəli müəllimlərin müvəffəqiyyətinin sırrı şagirdlərin fəaliyyətini idarə etmək bacarığındadır.

Ustalığın mühüm göstəricilərindən biri şagirdləri fəallaşdırmaq, onların qabiliyyətini, müstəqilliyini inkişaf etdirmək bacarığıdır. Usta müəllim təlim prosesini fəallaşdırmaq üçün müxtəlif metodlardan istifadə etməklə dərsdə şagirdləri düşünməyə məcbur etməyi bacarmalıdır.

Müəllimin vəzifəsi öyrənmə prosesinin özündə müsbət emosiyalar aşılamaq üçün yollar axtarış tapmaqdır. Bunlar adı priyomlardır: iş metodlarını dəyişmək, müəllimin emosionallığı, müəllimin fəallığı, maraqlı misallar, yerinə düşən iradlar və s. Bu priyomlar təkcə müvəqqəti müvəffəqiyyətlərə səbəb olmur, onlar müəllimə rəğbetin artmasına kömək edir, fənnə sabit, daimi maraqla aşayırlar.

Pedaqoji ustalığın mahiyyəti müəllimin şəxsi mədəniyyətində, biliyində, onun təlim və tərbiyənin, pedaqoji texnikanın priyomlarına və qabaqcıl təcrübəyə yiyələnməsində, hərtərəfli nəzəri hazırlığında özünü göstərir.

Pedaqoji ustalığın mühüm əlamətlərindən biri müəllimin pedaqoji texnikasının yüksək səviyyədə olmasıdır. Usta müəllim bütün pedaqoji vasitələr ehtiyatına yiyələnməli, nəzərdə

tutulmuş işləri görmək üçün ən qənaətcil və səmərəli vasitələri seçməyi bacarmalıdır.

Hər şeydən əvvəl, müəllim uşaqlarla ünsiyyətdə olmaq, müvafiq ton və üslub seçmək bacarığına yiyələnməlidir. Uşaqlarla münasibətdə sadə və təbii olmaq lazımdır.

Pedaqoji texnikanın tərkib elementlərindən biri müəllimin özünün və şagirdlərinin diqqətini idarə etmək bacarığıdır. Müəllim böyük uşaq qrupu ilə işləyir, uşaqlar xeyli tədris əməliyyatı yerinə yetirirlər, bütün bunlar müəllimin diqqətindən kənarda qalmamalıdır. Müəllim üçün çox vacib olan keyfiyyətlərdən biri də şagirdin zahiri davranışına görə onun daxili vəziyyətini müəyənləşdirmək bacarığıdır. Pedaqoji priyomları seçən zaman bunu nəzərə almamaq olmaz. Şagirdin həqiqi psixoloji vəziyyətini hər zaman nəzərə almaq pedaqoji taktik əsasını təşkil edir və pedaqoji fəaliyyətdə mühüm yer tutur.

Pedaqoji hərəkətlərdə (fəaliyyətdə) temp hissi pedaqoji texnikanın tərkib hissəsidir. Müəllimlərin bir çox səhvlerinin səbəblərindən biri budur ki, onlar tədris əməliyyatlarının tempini gözləmir, məsələlərin pedaqoji cəhətdən həllini pis ölçüb-biçirlər. Bu işdə pedaqoqlar bəzən tələsir, bəzən gecikirlər, bu isə hər hansı bir halda pedaqoji təsirin səmərəsini aşağı salır.

Şagirdlərin bu və ya digər hərəkətlərinə müəllimin subjektiv münasibətini bildirmək priyomları pedaqoji texnikanın böyük bir qrupunu təşkil edir. Pedaqoq biganə qala bilməz, o, öz yetişdirmələrinin yaxşı hərəkətlərinə sevinir, pislərinə isə kədərlənir.

Pedaqoqun şagirdlərə müraciəti həm xahiş, həm tənbeh, həm təqdirdir, həm də əmr formasında ola bilər. Bütün bu hallarda müəllim həmişə öz “rolunu” oynayır və həmişə bir məqsəd — şagirdlərə düzgün təsir etmək məqsədi güdür.

İfadəli söz pedaqoji təsir metodlarını yaxşı tətbiq etməyə imkan verdiyindən nitq mədəniyyətinə, düzgün nəfəs almağa, səsin qoyuluşuna yiyələnmək olduqca vacibdir.

Pedaqoq öz səsini, özünü idarə etməyi öyrənməli, pauzanı, duruşunu, mimikanı, jesti saxlamağı bacarmalıdır. A.S.Makarenko yazır: “Mən “bura gəl” sözünü 15-20 çalarlıqda deməyi öyrənəndən sonra, üzümün, figuramin, səsimin qoyuluşunda 20 incəliyi biləndən sonra əsl usta oldum”.

Amerika pedaqoqları C.Brofi və T.Qudda “Müəllim və şagird münasibətləri” əsərində müəllimin “subyektiv” ünsiyyətinin xüsusiyyətlərini təhlil edirlər. Müəyyən olunmuşdur ki, pedaqoqlar rəğbət bəslədikləri uşaqlara daha çox müraciət edirlər. Biganə qaldıqları şagirdlər müəllimin diqqətindən kənarda qalırlar. Müəllimlər “intellektuallara”, daha intizamlı, icraçı şagirdlərə yaxşı münasibət bəsləyirlər. Passiv şagirdlər ikinci yerdə dururlar. Müstəqil, fəal və özünə güvənən şagirdlər müəllimin hüsn-rəğbətindən, demək olar ki, məhrumdurlar.

Pedaqoji ünsiyyətin üslubundan asılı olaraq müəllimlər üç tipə bölünür: (*fəal*), *az fəal*, *çox fəal*. “**Fəal**” müəllim ünsiyyətin təşkilində təşəbbuskardır, şagirdlərlə əlaqələrini fərdiləşdirir, onun mövqeyi, xətti topladığı təcrübəyə uyğun olaraq dəyişir. O, nə istədiyini bilir və öz hərəkətində nəyin məqsədə nail olmağa kömək göstərdiyini başa düşür. “**Az fəal**” müəllim öz xəttində, mövqeyində çevikdir, amma o, daxilən zəifdir. Onun sinifə ünsiyyətinin xarakterini özü yox, şagirdlər diktə edirlər. Onun məqsədləri dağınmışdır və davranışını açıq-aşkar şəraitə uyğunlaşdırır. “**Çox fəal**” müəllim öz şagirdlərini yüksək qiymətləndirməyə və qeyri-real ünsiyyət modelləri qurmağa meyllidir. Ona görə əgər şagird başqalarına nisbətən fəaldırsa, o, qiyamçı və dələduz, əgər bir az passivdirsə, tənbəl və gicdir. Belə müəllimin uydurduğu qiymətlər onu müvafiq olaraq hərəkət etməyə məcbur edir: o, həddini aşır, obyektiv, konkret şagirdləri öz stereotiplərinə tabe edir.

C.Brofi və T.Qudd belə nəticə çıxarırlar: əgər müəllim şagirdlərlə ünsiyyətini təbii və fərəh hissi ilə qurmursa, onu özünə ağır bir yük sayırsa, belə müəllim artıq məktəbdən getməlidir.

Müəllimin başlıca silahi sözdür. Bundan başqa, onun ehtiyatında xeyli qeyri-verbal (nitqsız) ünsiyyət vasitələri də vardır.

1. Mənalı hərəkətlər. Mənalı hərəkətlər müəllimin davranışının görmə orqanı vasitəsilə qavranılmasıdır. Burada duruş, mimika, əl-qol hərəkəti, baxış, yeriş xüsusi rol oynayır. Tədqiqatlar göstərir ki, məssələn, müəllim hərəkətsiz durarsa və ya onun üzü görünməzsə informasiyanın 10-15 faizə qədəri itir. Şagirdlər müəllimin gözünü, baxışına çox həssasdırlar. Gözlərin vasitəsilə vəziyyət haqqında ən düzgün məlumatlar verilir, ona görə ki, göz bəbəklərinin daralması və genişlənməsi şüurlu nəzarətə tabe olmur. Müəllimin əsəbi, bədbin vəziyyəti bəbəkləri daralmağa məcbur edir. Onun üzü mehriban, səmimi olmur,

şagirdlər diskomfortu hiss edirlər, işin səmərəsi aşağı düşür.

Müəyyən olunmuşdur ki, müəllimin “qapalı” duruşu (bədəninin qabaq hissəsini necəsə örtməyə və məkanda mümkün qədər az yer tutmağa çalışanda, “Napoleon” pozasında duranda; qollarını qoynuna və oturaraq iki əlini çənəsinə qoyanda və s.) inamsızlıq, etibarsızlıq, razlaşmamaq, əks təsir göstərmək, tənqid pozaları kimi başa düşülür. “Açıq” pozalar (ayaq üstə durmaq, əlin içi yuxarı olmaqla qolları açmaq, oturaraq qolları açmaq, ayaqları uzatmaq) etibar, inam, razılıq, xeyirxahlıq, psixoloji komfort pozaları kimi başa düşülür. Bütün bunları şagirdlər şüursuz qavrayırlar.

2. *İntonasiya, səsin ucalığı, tembri, nəfəsalma, gülüş, öskürək.* Səsin xarakteristikaları nitqdə vurğulu və vurgusuz, uzun və qısa hecaların tələffüz sistemi müəllimin fəaliyyətində mühüm yer tutur. Sövq, ruh yüksəkliyi, sevinc və narazılıq, adətən yüksək səslə, nifrət, qorxu-kifayət qədər yüksək, qəm, qüssə, yorğunluq, adətən də yumşaq və batıq səslə verilir.

Nitqin sürəti də müəllimin hissələrini əks etdirir. Həyəcanlılıq və ya narahatlıq sürətli nitqdə özünü əks etdirir. Aramla danışmaq yorğunluq və ya təkəbbürlülük əlamətidir.

3. *Toxunma ünsiyyət vasitələri.* Başı sığallama, toxunma, əl-əla verib görüşmə, tərifləmə takesik ünsiyyət vasitələrinə aiddir. Sübüt olunmuşdur ki, onlar xüsusiylə tam olmayan ailələrdən olan uşaqlar üçün bioloji cəhətdən zəruri stimulyator formalarıdır. Şiltaq və ya inciyən uşağıın başını sığallamaqla çox şeyə nail olmaq olur. Hər pedaqqoqun buna ixtiyarı yoxdur. Bunu ancaq uşaqların etibarını qazanmış müəllimlər edə bilər. Dinamik toxunmalardan istifadə bir sıra amillərlə müəyyən olunur. Bunların arasında şagirdlərin və müəllimlərin statusu, yaşı, cinsi xüsusi hüvəyə malikdir.

4. *Məsafə vasitələri.* Bunlara təlim zamanı müəllim və şagirdlərin oriyentasiyası və onlar arasında distansiya aiddir. Pedaqqoji distansiyanın normaları aşağıdakı məsafələr kimi müəyyən olunmuşdur: 1) müəllimin şagirdlərlə fərdi ünsiyyəti — 45-dən 120 sm-dək; 2) sinfdə rəsmi ünsiyyət — 120-400 sm; 3) auditoriya qarşısında çıxış edən zaman açıq ünsiyyət — 400-750 sm.

Ünsiyyət distansiyasının müntəzəm dəyişməsi pedaqqoji əməyin xüsusiyyətidir. Bu, müəllimdən dəyişən şəraitə dəfələrlə uyğunlaşmayıığı tələb edir.

3.5. Pedaqoji kvalimetriya

“Kvalimetriya” (*latin* sözüdür, *kval-keyfiyyət, metros - ölçmək*) termini pedaqoji tədqiqatların istiqamətini bildirir. Bunun başlıca məzmununu pedaqoji parametrləri və xarakteristikaları ölçmək və qiymətləndirmək təşkil edir. Kvalimetriya anlayışı özünün bu əsas mənasında çox az işlədir.

Problemlərin təhlili sübut edir ki, pedaqoji kvalimetriya sahəsinə aid olan məsələlər həmişə keyfiyyət səviyyəsində, qeyri-metrik səviyyədə, müasir kəmiyyət metodlarını istifadə etmədən həll olunmuşdur.

Müəllimlərin kvalimetriyası və attestasiyasının nisbəti məsələsinə xüsusi baxmaq lazımdır. Müəllimlərin attestasiyası onların tutduğu vəzifəyə uyğun olub-olmamasını öyrənmək və onlara ixtisas kateqoriyalarından birinin verilməsi məqsədilə keçirilir. Tədris-tərbiyə müəssisələrinin işçilərinin attestasiyası yaradıcı professional fəaliyyəti təşkil etmək, fasiləsiz professional təhsili stimullaşdırmaq, pedaqoqlarda keyfiyyətli əmək motivasiyasını, təlim və tərbiyənin keyfiyyəti üçün professional məsuliyyəti yüksəltmək məqsədinə müvafiq olaraq aparılır.

Kvalifikasiya (*ixtisas*) attestasiyanı təmin etmək mexanizmi, onun üçün lazım olan instrument və tədqiqat vasitəsidir.

Xarici ölkələrdə pedaqoji fəaliyyətin ən əhəmiyyətli və ölçülən xarakteristikaları pedaqoji ustalığın göstəriciləri kimi çıxış edir. Bu göstəricilərə təlimin nəticələri, müəllimin öz vəzifə borclarını icra etməsi, baş verən pozuntuların sayı, şagirdlərlə, valideynlərlə, müdürüyyətlə münaqişələrin sayı və s. daxildir.

Hazırda pedaqoqların attestasiyasının meyarları aşağıdakılardır:

- 1) şagirdlərin fənn üzrə biliklərinin keyfiyyəti, onların tərbiyəliliyi;
- 2) fənn üzrə faktik biliklər ehtiyatı;
- 3) aldığı biliklərdən istifadə etmək bacarığı (savadlı yazımaq, misalları həll etmək və s.);
- 4) təbiətdə və cəmiyyətdə baş verən proseslərin mahiyətini başa düşmək;

5) şagirdlərin müstəqillik səviyyəsi, bilikləri əldə etmək bacarığı;

6) şagirdlərin mühüm maşınlar, mexanizmlər, onların iş prinsipləri ilə tanışlıq səviyyəsi və praktiki hazırlığı;

7) şagirdlərin işə münasibəti, məktəbdə və məktəbdən kənarda davranışları, ictimai faydalı əmək fəaliyyətində fəallığı, onların estetik və fiziki mədəniyyəti.

Göründüyü kimi, bu göstəricilərdən heç biri bilavasitə pedaqoqa deyil, yalnız şagirdlərə aiddir. Belə yanaşmada pedaqoqun ustalığı bilavasitə, şagirdlərin oxuma səviyyəsinə görə müəyyənləşdirilir.

Tədris ilinin axırında şagirdin biliyini qiymətləndirəndən sonra onu tədris ilinin əvvəlindəki göstəricilərlə tutuşdursaq, şagirdlərin təhsil-tərbiyəsinə müəllimin töhfəsini, onun peşəkarlığını qiymətləndirə bilerik. Amma bizim tədris müəssisələrimizdə başlangıç və yekun səviyyələrin diaqnostikası hələlik aparılmadığından pedaqoji professionalizmin göstəriciləri etibarlı əsasa söykənmir.

Məlumdur ki, təlim, təhsil-tərbiyənin nəticələri təkcə müəllimdən asılı deyil. Nəticələrə digər məlum amillər də xeyli təsir göstərir. Pedagoqun son məqsədə töhfəsi bəzi tədqiqat-lara görə 15-48 faizdən çox deyil; bu artıq ola da bilməz, çünki şagirdin oxuma, öyrənmə səviyyəsininancaq yarısı pedaqoq-dan asılıdır. Ona görə də pedaqoqun peşəkarlıq səviyyəsini qabiliyyətli və ya geridə qalan şagirdin oxuma, öyrənmə səviyyəsinə görə müəyyən etmək olmaz. Sağalmasına ümid olmayan xəstənin müalicəsi ilə məşğul olan həkimin professionallığı barədə nə deyə bilerik?

Tədqiqatçılar bu ziddiyyətləri bildikləri üçün pedaqoji professionalizmi birbaşa ölçməyin metodlarını axtarırlar. Bundan ötrü müəllimin fəaliyyətini maksimum hərtərəfli xarakterizə etmək üçün diaqnostika göstəriciləri artırılır. Əlavə olaraq aşağıdakı məsələlər öyrənilir:

1) müəllimin öz ixtisasını yüksəltmək üçün gördüyü iş (ixtisasartırma institutunu qurtarmaq, yenidən hazırlıq kursunu keçmək və s.);

2) müəllimin dərslərinin və sinifdən kənar fəaliyyətinin keyfiyyəti (hazırlanması və keçirilməsi);

3) tərbiyəvi işlərin emosionallığı və məşğulediciliyi (cəlbediciliyi)

4) təlim, təhsil-tərbiyə prosesində şagirdlərə fərdi yanaşma bacarığı;

5) uşaqların tərbiyəsi və yenidəntərbiyəsində müəllimin ailəyə fərdi köməyi.

Müəllimin peşəkarlığını və əməyini qiymətləndirərkən onun şəxsi keyfiyyətlərini: vicdanlılığını, pedaqoji istedadını, həmkarlarına və şagirdlərinə hörmətlə yanaşmasını; əmək-sevərliyini, fəallığını, tənqidə dözümlülüğünü, şəxsi intizamını nəzərə almaq lazımdır. Bu təkliflərin ədalətli olması heç kəsdə narazılıq yaratmır. Amma burada bir sual meydana çıxır: bütün bunları necə müəyyənləşdirək? Müəllimin fəaliyyətinə verilən qiymətin obyektivliyinə iki yolla nail olunur:

- 1) sənədlərdəki məlumatları öyrənmək yolu ilə;
- 2) tədris prosesinin keyfiyyətini yoxlamaq yolu ilə (yoxlama işlərinin aparılması, ixtisaslı mütəxəssislərin və metodistlərin həyata keçirdikləri dərsləri və sinifdən xaric işləri təhlil etmək yolu ilə).

Müəllimlərin attestasiyası problemi kəskin reaksiya yaranan pedaqoji problemlərdən biridir. Müəllimlərə verilən məlum ümumi tələblər (fənnini bilmək, yeniliyə can atmaq, etik qaydalara riayət etmək və s.) praktiki olaraq heç nə vermir, burada subyektivizmə və qeyri-obyektivliyə yol verilə bilər. Müəllimlərlə müsahibə, söhbət xüsusilə narazılığa səbəb olur, az qala müəllimlər ələ salınır.

Ixtisasartırma kurslarında olmaq və orada lazım olan məqbulları vermək attestasiya zamanı kifayət hesab olunur. Məktəbdə hər kateqoriyadan neçə müəllimin olması, yəni faiz prinsipini məktəbin pedaqoji kollektivinə tətbiq etmək yoldaşdır. İkikateqoriyalı dərəcə müəllim şəxsiyyətini alçaldır. Dünyanın bir çox ölkələrində olduğu kimi beş müəllim dərəcəsi verilsə, daha yaxşı olar.

ABŞ-da müəllimin fəaliyyəti üzrə intensiv tədqiqatlar aparılır. Bütün adlı-sanlı Amerika universitetlərinin elmi-tədqiqat mərkəzləri pedaqoji fəaliyyəti öyrənməklə məşğul olur. Amerikanın elmi-pedaqoji assosiasiyyasında müəllimlərin səmərəli fəaliyyətinin meyarlarını öyrənmək üzrə yaradılmış komitənin təşəbbüsü ilə 1971-ci ildə “Pedaqoji fəaliyyətin tədqiqinə rəhbərlik”, 1985-ci ildə “Pedaqoji qiymətin ensiklopediyası” adlı əsər nəşr olunmuşdur. Bu kitablar kvalimetriya üzrə fundamental əsərlərdir.

Reyting (qiymətləndirmə şkalası) Amerika müəlliminin əməyini öyrənməyin ən geniş yayılmış metodlarındandır. Reytingləşdirmənin başlıca məqsədi attestasiya və yenidən attestasiya keçirilən zaman müəllimin tutduğu vəzifəyə uyğunluğunu müəyyənləşdirməkdir. Qiymətləndirmə vərəqləri qiymətləndirmə şkalalarının növüdür. Bu vərəqlər müəllimin fəaliyyətinin üç komponentini - təlim vasitələrini, sınıfə rəhbərliyini və intizamlılığını ölçmək üçün istifadə olunur. Təcrübəçi tələbələr üçün aşağıdakı vərəqi doldurmaq təklif olunur:

Qiymətləndirmə vərəqi

Tələbə _____
Müəllim _____
Dərslərin sayı _____

Nömrə _____
Təkrar dərslərin
sayı _____

1. Misallardan istifadə

1. Müəllim işinə sadə misallarla başlamışdır mı?
- 1.2. Sonra o, işində mürəkkəb misallara keçmişdir mi?
- 1.3. Şagirdlər onun misallarını başa düşürdülərmi?
- 1.4. Misallar şagirdlərin bilik səviyyəsinə və təcrübəsinə uyğun idimi?
- 1.5. Müəllim gətirdiyi misalları öyrətmək istədiyi başlıca fikirlə düzgün əlaqələndirirdimi?
- 1.6. Müəllim şagirdlərin mövzunun başlıca ideyalarını başa düşməsini yoxlayırdımı?

Müəllimin əməyinin qiymətləndirməsində testlərdən geniş istifadə olunur. Onların köməyi ilə pedaqoqların peşə bilikləri, əqli qabiliyyətləri və ümumi mədəniyyəti ölçülür. Testlər gələcək müəllimləri seçmək üçün də geniş istifadə olunur. Onların köməyi ilə şəxsiyyətin peşə yararlılığı və peşə istiqaməti müəyyənləşdirilir. Gələcək pedaqoqun hansı yaş qrupu ilə daha məhsuldar əməkdaşlıq edə biləcəyini müəyyənləşdirmək üçün xüsusi testlər-modulundan istifadə olunur.

Müəllimin sinifdə fəaliyyətini ölçmək üçün ən geniş yayılmış üsullardan (sxemlərdən) biri N.Flandersin işləyib hazırladığı “Qarşılıqlı təsirin təhlili” sistemidir (sxemidir). Aşağıda bu sistemin bir fragmentini veririk:

Qarşılıqlı təsir sistemi

Müəllimin nitqi	Bilvasitə təsir (dolayısı yolla təsir)	<p>1. <i>Şagirdlərin anlaması.</i> Şagirdlər müəllimin nitqini (tonunu, intonasiyasını) sakit qavrayırlar.</p> <p>2. <i>Rəğbətləndirmə.</i> Şagirdlərin hərəkətini, davranışını tərifləyir və ya rəğbətləndirir, zarafat edir.</p> <p>3. <i>Şagirdlərin ideyalarını qəbul edir və ya onlardan istifadə edir.</i> Şagirdlərin ideyalarını izah edir və ya işləyib hazırlayır, eger müəllim öz ideyalarından daha çox istifadə edirsə, 5-ci mövqedən istifadə edin.</p> <p>4. <i>Suallar qoyur.</i> Şagirdlərdən cavablar gözləyir.</p>
	Birbaşa (bilavasitə) tə'sir	<p>5. <i>Mühaziro oxuyur.</i> Misallar getirir və ya özünün şəxsi fikirlərini ifadə edir, ritorik suallar qoyur.</p> <p>6. <i>Göstərişlər verir.</i> Göstərişlər, komandalar və ya əmrlər verir.</p> <p>7. <i>Tənqid edir.</i> Şagirdlərin davranışını dəyişmək üçün tekidlərini ifadə edir.</p>
Şagirdlərin nitqi		<p>8. <i>Müəllimin müraciətinə</i> şagirdin cavabı.</p> <p>9. <i>Şagirdin öz şəxsi təşəbbüsü ilə</i> danışmağa başlaması.</p> <p>10. <i>Susmaq və ya tutula-tutula danışmaq.</i> Pauza, qısa susma dövrü, müşahidəçi ünsiyyəti başa düşə bilmir və s.</p>

N.Flandersin sistemi təkcə sinifdə baş verən prosesləri, hadisələri yox, həm də onların ardıcılığını qeyd etməyə imkan verir. N.Flanders belə hesab edir ki, onun metodu müəllimin sinifdə gördüyü işi bir yerə toplayır və onun davranışını əsaslandırmış şəkildə təsvir etməyə imkan verir.

Bu istiqamətdə aparılan tədqiqatlar içərisində sinifdə müəllimin və şagirdlərin davranışını qeydəalma sistemi; pedaqoqları mehribançılığına görə təsnifetmə sistemi; zaman (vaxt) daxilində müəllimin davranışını təhliletmə sistemi; pedaqoji fəaliyyəti təhlil etmək üçün videotexnikanın tətbiqi sistemi fərqləndirilir.

Göründüyü kimi, ABŞ-da müəllimin əməyini ölçmək və qiymətləndirmək dövlət məqyasında aparılır. Amma bütün səylərə baxmayaraq, onlar hələ də tamamile həll olunmamışdır. Səhvlərə yol verilir, pedaqoqlar belə tədqiqatlara şübhə ilə yanaşırlar, çünki onların karyerası yenə də testləşdirməni həyata keçirənlərin əlində olur.

3.6. Müəllimlərin attestasiyası

Testdən istifadə olunan ölkələrdə müəllimlərin attestasiyası nisbətən asan keçir. Müəllimlərin və şagirdlərin daim testə cəlb olunması həmin ölkələrdə adı haldır. Heç şübhə yoxdur ki, başqa ölkələrdə olduğu kimi bizdə də pedaqoji testləşdirmədən istifadə olunaçaqdır.

Xarici ölkələrin mütəxəssisləri pedaqoji kvalifikasiyanın səviyyəsini müəyyənləşdirmək üçün hazırda geniş yayılmış bir metodika işləyib hazırlamışlar. Bu metodikaya görə professional indeks kvalifikasiyanın göstəricisidir. O, aşağıdakı formulada ifadə olunur.

$$Pi = \frac{Yt - Bt}{Öq} = ?$$

Burada Pi - peşə indeksi; Yt - tədris müddətinin sonunda (yekun) keçirilən testləşdirmənin nəticələri; Bt - tədrisin başlangıcında keçirilən testləşdirmənin nəticələri; Öq - şagirdlərin öyrənməyə qabilliyi; Yt — Bt-nin fərqi nə qədər çoxdursa, pedaqoqun son nəticəyə töhfəsini müəyyənləşdirən Pi-in indeksi bir o qədər yüksəkdir (Pi-təlimin son nəticəsinə pedaqoqun töhfəsini müəyyən edir).

Oxumağa qabiliyyin göstəricilərini tədqiqatçılar müxtəlif cür izah edirlər. Hər bir pedaqoq yaxşı bilir ki, şagirdlərin tərkibindən çox şey asılıdır. Elə olur ki, tanınmış usta müəllim zəif siniflə işləyəndə kafi göstəricilər əldə edir (əslində həmin sinif üçün bu göstərici yüksək hesab edilə bilər), güclü şagirdlərlə işləyəndə isə yüksək göstəricilərə nail olur. Oxumağa,

öyrənməyə qabillik integrativ (birleşmiş) göstəricidir. Onun öz komponentləri vardır. Bunların içərisində şagirdlərin konkret biliklərə, bacarıqlara yiyələnmək qabiliyyəti, təlimin tempi, mənimsemənin göstəricisi, təlimə göstərilən daxili müqavimət və digərləri daxildir. Formuladan göründüyü kimi, şagirdlərin oxumağa qabiliyi nə qədər yüksəkdir, professional indeksin əhəmiyyəti o qədər aşağıdır. Güclü şagirdləri oxutmaq üçün yüksək ustalıq o qədər də lazımdır. Şagirdlərin oxuma, öyrənmə səviyyəsi aşağı olduğu halda müəllim yüksək nəticələrə nail olursa, o, əsl usta müəllimdir.

Tədqiqatlar göstərir ki, professionalizmin artımı pedaqoji əməyin birinci 5-8 ilində müşahidə olunur. Ona görə də pedaqoqu onun fəaliyyətinin bu dövründə daha çox stimul-laşdırmaq lazımdır. Bundan sonra pedaqoji ustalığın yüksəliyi ləngiməyə başlayır, müəllimlik fəaliyyətinin sonuna yaxın ustalığın yüksəlişi dayanır. Doğrudur, pedaqoq nə qədər uzun müddət işləyirsə o qədər də təcrübə toplayır. Təcrübə fəaliyyət və davranışında, professional bacarıqlarda və adətlərdə stereotiplərin toplanmasında özünü göstərir. Bu təcrübə "standart" situasiyalarda kömək edir, amma yeninin başa düşülməsini və tətbiqini ləngidir. Odur ki, hazırkı şəraitdə təcrübənin faydalı, yoxsa faydasız olmasını aydınlaşdırmaq lazımdır. Bəzi ölkələrdə müəllimlərin attestasiyasını ikihəlqəli model əsasında həyata keçirmişlər. Burada ixtisas göstəricisi iki komponent əsasında — müəllimin iş stajı və aldığı mükafatlara görə müəyyənləşdirilmişdir. Bu modelin etibarlılığı vur-tut 20 faizə yaxındır. Bu o deməkdir ki, praktiki olaraq pedaqoqların əksəriyyəti özünün professional səviyyəsi haqqında düzgün qiymət almamışdır. Müəllimlərin attestasiyası üçün daha perspektivli alihəlqəli model təklif olunmuşdur. Pedaqoji kvalifikasiyanın mühüm meyarlarına aşağıdakılardır:

1. Tədris məşğələlərinin keyfiyyəti - 70 % ($T_1=0,7$)
2. Şagirdlərin fikri - 5% ($T_2=0,05$)
3. Valideynlərin fikri - 5 % ($T_3=0,05$)
4. Müdriyyətin verdiyi qiymət - 5% ($T_4=0,05$)
5. Həmkarlarının verdiyi qiymət - 5% ($T_5=0,05$)
6. Müəllimin özünü qiymətləndirməsi - 10% ($T_6=0,1$)

Kvalifikasiya - 100% ($K=1,0$)

Kvalifikasiya indeksi aşağıdakı formula üzrə hesablanır:

$$Ki = T_1 A_1 + T_2 A_2 + T_3 A_3 + T_4 A_4 + T_5 A_5 + T_6 A_6.$$

Burada A_1 - A_6 pedaqoji kvalifikasiyanın amilleri (komponentləri), T_1 - T_6 fərqlənən (seçilən) amillərin təsir cəkisidir (proporsiyasıdır, nisbətidir).

Sadəliyinə baxmayaraq bu model nəticələrin etibarlılığını kifayət qədər təmin edir.

Tədris məşğələlərinin keyfiyyəti 5-6 dərsin nəticələrinə görə müəyyən olunur. 5-6 yoxlama dərsi əsasında müəllimin əməyinin keyfiyyəti haqqında fikir söyləmək olar.

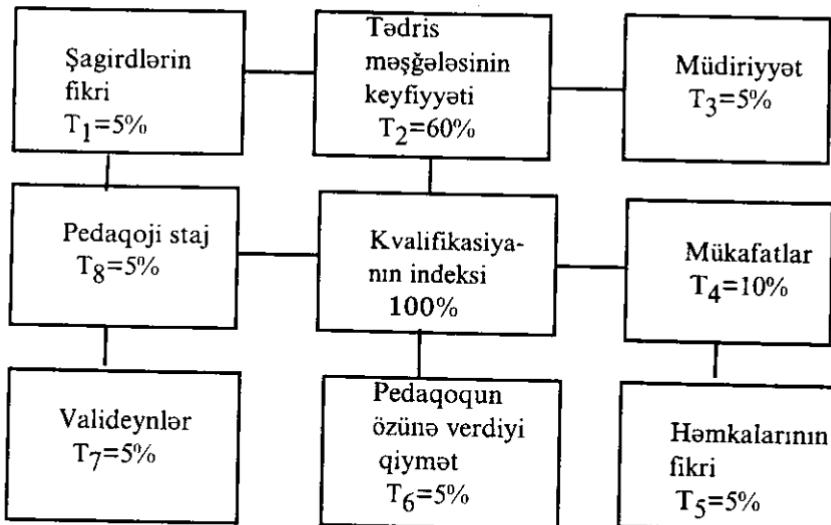
Öz əhəmiyyətinə görə pedaqoji kvalifikasiyanın ikinci amili pedaqoqun öz işinə, özünün peşə biliklərinə və bacarıqlarına verdiyi qiymətdir. Bu meyar əxlaqi meydardır. O, yoxlama aparılanların çıxardıqları bəzi mübahisəli nəticələri müəllimin xeyrinə təshih etməli, kvalifikasiya sınaqlarının mühitini yaxşılaşdırmalıdır. Bu amilin cəkisi (0,1) tədris məşğələlərinin səviyyəsi haqqında obyektiv nəticədən yeddi dəfə aşağıdır. Ona görə də o, kvalifikasiya xarakteristikasını əsaslı şəkildə dəyişə bilməz (hətta pedaqoq özünə maksimum qiymət versə belə).

Şagirdlərin, müdürüyyətin, həmkarlarının və valideynlərin fikirləri 0,05 çəki əmsali ilə qiymətləndirilir. Əlbəttə, valideynlər və şagirdlər pedaqoqun didaktik hərəkətlərinin, fəaliyyətinin əsaslandırılmış olduğunu obyektiv qiymətləndirə bilməzlər. Amma emosional xarakteristikani - "xoşuma gəlir", "xoşuma gəlmir" prinsipi ilə düzgün verə bilirlər. Attestasiya obyektiv aparılan zaman müəllimin səylərinin istiqaməti dəyişir. O, müdürüyyətə yox, işə xidmət etməyə başlayır. Bu modelin etibarlılığı 80 faizə qədərdir.

Daha kamil attestasiya modelləri vardır. Onlar 8-10 həlqədə (meyarla) aparılır. Buraya müəllimin pedaqoji stajını, mükafatlarını da əlavə edirlər. Bu modelin etibarlılığı 90 faizə yaxındır. Bu modeldə tədris məşğələlərinin keyfiyyəti 60%, mükafatları isə 10% hesablanır.

Məktəblərin ekspertizası zamanı pedaqoqun kateqoriyası onun işlədiyi tədris müəssisəsinin kateqoriyası ilə qırılmaz surətdə əlaqəlidir. Attestasiya müəllimi öz imici haqqında narahat olmağa məcbur edir. Attestasiya demək olar ki, müəllim əməyinin kollektiv xarakterini inkar edir. Yüksek ixtisaslı müəllimlərin cəkisi çoxdur, amma pedaqoji əməyin məhsulu həmişə kollektiv səylərin nəticəsidir.

Attestasiya modeli



Müəllimin kateqoriyası tədris müəssisəsinin kateqoriyasına görə layihələşdirilməlidir və əksinə. Zəif müəllimin yüksək kateqoriyalı təlim-tərbiyə müəssisəsində yüksək kateqoriyaya (*maşa*) malik olması yolverilməzdır (*onun başqa kollektivdə işləyən təcrübəli həmkarına nisbətən*).

Tədris müəssisələrinin kateqoriyalarını qiymətləndirməyin meyarlarını işləyib hazırlayarkən tədqiqatçılar çoxlu fikirləri öyrənməli oldular:

- 1) şagirdlərin intizamlılıq səviyyəsi;
- 2) kabinetlərin sayı və avadanlığı;
- 3) məktəbin interyeri;
- 4) məktəbyanı sahənin vəziyyəti;
- 5) təlimin keyfiyyəti;
- 6) pedaqoqların kvalifikasiyası;
- 7) kadrların yayılması;
- 8) kitabxanada kitabların sayı və onların oxunması;
- 9) oxucuların ehtiyacları;
- 10) məktəb həyatının demokratikləşdirilməsinin səviyyəsi;
- 11) kollektivdə mənəvi mühit;
- 12) müəllimlərin valideynlərə münasibəti;
- 13) şagirdlərin məktəbə münasibəti;
- 14) yeni texnologiyaların tətbiqi;

15) məktəbin məzunlarının taleyi və s.

Tədris müəssisəsinin kateqoriyasını müəyyənləşdirmək üçün “Kateqoriya” adlı kompüter ekspert sistemi işlənib hazırlanmışdır. Yekun nəticəni almaqdan qabaq həmin sistemə 60-dan artıq xarakteristika daxil etmək tələb olunur.

Təlim-tərbiyə müəssisələrinin altı kateqoriyası müəyyənləşdirilmişdir:

- | | |
|----------------------|------------------------------------|
| 1) ən yüksək; | 4) orta vəziyyətdən yuxarı; |
| 2) yüksək; | 5) orta; |
| 3) yuxarı; | 6) orta vəziyyətdən aşağı |

Ekspert sistemi kateqoriyanı hər meyar üzrə ayrılıqda müəyyənləşdirir. Məktəb bir göstəricisinə görə aparıcı olub, digər göstəricisinə görə geri qala bilər. Yekun göstərici konkret göstəricilərdən çıxarılır. Çünkü onlar bir şagird və ya bir müəllim hesabında çıxarıldığından ayrı-ayrı meyarların çəkisini ayırmak zərurəti aradan qalxır.

Nəticədə EHM “məktəbin pasportunu” çıxarır. Bu passportda 20 vacib parametr ayrılmış, hər birinin səviyyəsi müəyyənləşdirilmişdir. Bu passport pedaqoqlara, valideynlərə, şagirdlərə məktəbin kateqoriyasını yüksəltmək üçün həll olunmalı problemləri xatırladır.

FƏSİL 4. PEDAQOJİ AKSİOLOGİYANIN (DƏYƏRLƏRİN) ƏSASLARI

4.1. Dəyər nədir?

Aksiologiya (*axia — dəyər, logos - təlim deməkdir*) dəyərlər haqqında fəlsəfi təlimdir. İnsan cəmiyyətin əsas istehsal qüvvəsi, əməyin və elmi idrakın, sosial idarənin və təhsil-tərbiyənin subyektidir. O, təkcə maddi və mənəvi dəyərlərin istehlakçısı deyil, hər şeydən əvvəl, obyektiv gerçəkliliyə yaradıcı təsir edən, cəmiyyətin məqsəd və maraqlarına uyğun olaraq onu dəyişdirən fəal qüvvədir.

“Dəyər” sözü qədim yunanlara yaxşı məlum idi. Bununla belə ancaq XX əsrдə filosoflar dəyər haqqında nəzəriyyəni inkişaf etdirdə bildilər.

Orta əsrlər fəlsəfəsində belə hesab olunurdu ki, insan Allah üçün yaşayır. Allah dəyər kimi başa düşülürdü. Yeni dövrдə isə insan dəyər hesab olunur. Odur ki, XX əsrдə filosoflar dəyər problemini ön plana çəkdilər. Özu də bütün fəlsəfi cərəyanlarda bu, demək olar ki, eyni çür başa düşülür.

Dəyər interperetasiyadır (latın sözü olan *interpretasiya* izah, təfsir, şərh deməkdir). İnterperetasiya zamanı subyekt özünün konkret obyektdə və ya ideala münasibətini, nəyə üstünlük verdiyini ifadə edir. İnterperetasiyanın xarakteri subyektin istinad etdiyi fəlsəfi baxışlarla müəyyən olunur.

Dəyərləri ölçən cihaz yoxdur, amma buna baxmayaraq onları ölçmək mümkündür. Kinofestivallarda, gözəllik müsabiqələrində və müxtəlif yarışlarda münsiflər heyəti dəyərləri ölçməklə məşğul olur. Verilən qiymət dəyərin kəmiyyət xarakteristikası hesab olunur.

Müəllimlər də qiymətlər verirlər, deməli, onlar da şagirdin və ya tələbənin biliyini dəyərləndirirlər. Hər bir şagird və ya tələbə fikrən özünə qiymət verir, deməli, o, öz dəyərlərini ölçür. “Əla”, “yaxşı”, “kafi”, “qeyri-kafi” - bunlar qiymətlərdir. Onlar sözə və ya rəqəmlə (“5”, “4”, “3”, “2”) ifadə olunur. Müəllim bu qiymətləri - rəqəmləri şagirdin qiymət cədvəlinə və ya tələbənin məqbul kitabçasına yazarkən öz qərarı ilə onların biliyi ni interperetasiya etmək işini başa vurmuş olur.

Bir sözlə, insanın hər hansı bir şeyə biganə münasibət bəslədiyi, həqiqət və yalan, gözəllik və eybəcərlik, xeyirxahlıq və bədxahlıq arasında fərqləri bilməyə maraq göstərmədiyi bir yerdə dəyər ola bilməz. İnsanı təkcə obyekt haqqında həqiqət yox, obyektin insan üçün, onun tələbatlarını ödəmək üçün əhəmiyyəti maraqlandırır. Bununla əlaqədər olaraq, insan öz həyatında baş və rənleri əhəmiyyətinə görə qiymətləndirir, dünyaya özünün qiymətləndirmə münasibətini bildirir. İnsan üçün əhəmiyyətli olan, şəxsi və ictimai əhəmiyyət kəsb edən hər şey dəyərdir.

Dəyər nədir? sualına müasir elmi ədəbiyyatda aşağıdakı tərif verilir: **fərd, sosial qrup və ya bütövlükdə cəmiyyət üçün zəruri olan, onların tələbatlarını, maraq və məqsədlərini ödəməyə qadir olan hər şey dəyərlər kimi başa düşülür.** Bu meyarlara əsasən, həm mövcud olanlar, həm də ideal şəkildə gələcəkdə insanların nail olmaq istədikləri dəyərlərə aiddir. Hazırda erməni işgalçlarının tapdağı altında olan torpaqlarımızın geri qaytarılması Azərbaycan xalqı və dövləti üçün gələcəkdə dəyər olacaqdır.

Dəyərləri müəyyən etməyin obyektiv əsası tələbat və maraqlardır. Onlar insanın bioloji və ictimai mövcudluğu ilə şərtlənir. Bu mənada, dəyərlər tələbat və maraqlara uyğun olaraq təsnif olunur və onlardan asılıdır.

Dəyərlər ictimai inkişafın mərhələsindən asılı olaraq dəyişir, amma öz əvvəlki keyfiyyətlərini, əhəmiyyətini itirmir, bütün tarixi dövrlər üçün dəyər olaraq qalır. Tarixi-təbii şəraitdə sosial və bioloji dəyərlərin şəxsiyyətin formallaşmasına səmərəli təsir göstərməsi cəmiyyətin mövcud mərhələsində sosial münasibətlərin inkişaf səviyyəsindən, sosial təsisatlar arasında integrativ əlaqələrin keyfiyyətindən asılıdır.

Sosial dəyərlər qrupunu əşyalar, amillər, hadisələr təşkil edir. Onlar insanın ictimai mövcudluğu ilə şərtlənir. Bu dəyərlər hərəkətdədir, dəyişkəndir, insanların maraqlarının müəyyənedici təsiri altındadır. Bunların çoxu bir ictimai quruluşdan digərinə keçdikdə keyfiyyətcə yeniləşir. Amma elə ümumbəşəri keyfiyyətlər var ki, onlar bütün ictimai quruluşlarda öz dəyərini, qiymətini saxlayır. Məsələn, istehsal həmişə birinci dərəcəli dəyər olmuşdur. İnsanlar istehlak etmək üçün istehsal etməlidirlər. Kollektiv fəaliyyət həmişə sosial dəyər olmuşdur. Yeni nəsillərin təhsil-tərbiyəsi əvəzsiz sosial dəyərdir. Ünsiyyət də bu qəbildən olan dəyərlərdəndir.

4.2. Pedaqoji dəyərlər haqqında anlayış

XX əsrin 60-cı illərindən başlayaraq insan, əxlaq, humanizm problemlərinə, bütövlükdə subyektiv amilə maraq artlığı bir zamanda elmdə dəyər kateqoriyası fəlsəfi düşüncənin mövzusu olmağa başladı.

Dəyər kateqoriyası insan aləminə və cəmiyyətə tətbiq oluna bilər. İnsandan kənarda və insansız dəyər anlayışı mövcud ola bilməz. Dəyərlər dünya və insanın qarşılıqlı münasibətindən törəmədir. O, tarixi prosesdə insanın yaratığının əhəmiyyətini təsdiq edir. Cəmiyyətdə baş verən hər bir hadisə bu və ya digər rolu yerinə yetirir. Amma yalnız sosial tərəqqi ilə bağlı müsbət əhəmiyyəti olan hadisələr dəyərlərə aid edilir.

Dəyər xarakteristikaları həm ayrı-ayrı həyat hadisələrinə, ümumiyyətlə, mədəniyyətə və cəmiyyətə, həm də müxtəlif növ yaradıcı fəaliyyəti həyata keçirən subyektə aiddir. Yaradıcılıq prosesində yeni qiymətli əşyalar, əsərlər, abidələr və s. yaradılır, şəxsiyyətin yaradıcı potensialı açılır və inkişaf etdirilir. Deməli, mədəniyyəti məhz yaradıcılıq yaradır, o, dünyani humanistləşdirir. Yaradıcılığın humanistləşdirici rolü bir də onunla müəyyən olunur ki, onun məhsulu heç bir vaxt ancaq bir dəyərin reallaşması olmur. Yaradıcılıq əvvəllər məlum olmayan dəyərlərin kəşfi və ya yenidən yaranmasıdır.

Yaradıcılıq hətta “birdəyərli” predmet yaratmış olsa belə, insanı zənginləşdirir, onda yeni qabiliyyətləri aşkar edir, onu dəyərlər aləminə daxil edir.

Bu və ya digər obyektin dəyəri onun şəxsiyyət tərəfindən qiymətləndirilməsi prosesində müəyyən olunur. Dəyər və qiymət anlayışları arasındaki fərqləri başa düşmək olduqca vacibdir. Bu fərq ondan ibarətdir ki, dəyər obyektivdir, o, sosial — tarixi praktika prosesində yaranır. Qiymət isə dəyərə subyektiv münasibəti ifadə edir. Qiymət həqiqi (əgər o, dəyərə uyğundursa) və yanlış (əgər o, dəyərə uyğun deyilsə) ola bilər. Dəyərdən asılı olaraq qiymət nəinki müsbət, həm də mənfi ola bilər. Məhz ona görə də qiymətin sayəsində insan və cəmiyyət üçün lazımlı və faydalı olan predmetlər seçilir.

Pedaqoji fəaliyyətin aksioloji xarakteristikası onun humanist mənasını eks etdirir. Hər hansı digər mənəvi dəyərlər kimi pedaqoji dəyərlər həyatda öz-özünə möhkəmlənmir.

Pedaqoji dəyərlər cəmiyyətdəki sosial, siyasi, iqtisadi münasibətlərdən asılıdır. Bu münasibətlər pedaqogikanın və təhsil-tərbiyə praktikasının inkişafına təsir edir. Özü də yuxarıda dediyimiz asılılıq mexaniki deyil. Belə ki, cəmiyyət səviyyəsində arzu olunanla zəruri olan çox zaman ziddiyyətə girir. Bu ziddiyyəti öz dünyagörüşünə, ideallarına müvafiq olaraq konkret insan, pedaqoq həll edir.

Pedaqoji dəyərlər pedaqoji fəaliyyəti nizama salan normalardır. Onlar təhsil sahəsində yaranmış ictimai dünyagörüşü ilə pedaqoqun fəaliyyəti arasında idraki iş sistemi kimi çıxış edir.

Pedaqoji dəyərlər də tarixən formalaşır, ictimai şüurun forması kimi spesifik obrazlar və təsəvvürlər şəklində pedaqoji elmdə təsbit olunur. Pedaqoji dəyərlərə yiyələnmə, onların subyektivləşməsi pedaqoji fəaliyyət prosesində baş verir. Pedaqoji dəyərlərin subyektivləşmə səviyyəsi məhz pedaqoqun şəxsi peşəkarlığının göstəricisi olur.

Sosial həyat şəraitinin dəyişməsilə, cəmiyyətin və şəxsiyyətin tələbatlarının inkişafı ilə əlaqədar olaraq pedaqoji dəyərlər də dəyişir. Belə ki, pedaqogika tarixində sxolastik təlim nəzəriyyələri izahlı-illüstrativ nəzəriyyələrlə əvəz edilmiş, sonralar isə problemlı, inkişafetdirici nəzəriyyələr işlənib hazırlanmışdır. Demokratik tendensiyaların güclənməsi təlimin qeyri-ənənəvi forma və metodlarının inkişafına gətirib çıxarmışdır. Pedaqoji dəyərlərin subyektiv mənimsənilməsi müəllim şəxsiyyətinin zənginliyi ilə, onun peşə fəaliyyətinin istiqaməti ilə müəyyən olunur.

4.3. Pedaqoji hadisələrin öyrənilməsinə aksioloji yanaşma

Elmi idrak, o cümlədən, pedaqoji idrak yalnız həqiqətə olan maraq xatırınə yox, həm də sosial tələbatları tamamilə ödəmək məqsədilə həyata keçirilir.

Müasir pedaqogikanın insana daha çox diqqət göstərməsi, humanist ənənələrin dirçəlişi həyatın özünün qarşımızda qoyduğu mühüm vəzifələrdəndir. Onların həlli birinci növbədə təhsilin humanist məzmununu yaratmayı tələb edir. Təhsil mədəniyyətin komponenti kimi insanların humanist mahiyyətinin inkişafının əsas vasitəsidir.

Humanist pedaqogikada insana cəmiyyətin ən yüksək dəyəri kimi, ictimai inkişafın məqsədi kimi baxılır. Bu mənada aksiyologiyaya yeni təhsilin əsası kimi baxmaq olar.

Aksioloji təfəkkürün mərkəzində dünya konsepsiyası durur. Bu konsepsiya iddia edir ki, bizim dünyamız tam, bütöv insan dünyasıdır, ona görə də təkcə bəşəriyyəti birləşdirən ümumi cəhətləri deyil, həm də hər bir insanı xarakterizə edən cəhətləri görməyi öyrənmək lazımdır.

Humanist yönümlü təhsil konsepsiyası təhsilin bütün pilələrində təhsil prosesinin keyfiyyətçə yeniləşdirilməsinin strateji programıdır. Onun işlənib hazırlanması müəssisələrin fəaliyyətini, təhsilin köhnə və yeni konsepsiyalarını, pedaqoji təcrübəni, səhvləri və nailiyyətləri qiymətləndirməyin meyarlarını müəyyənləşdirməyə kömək edəcəkdir. Humanistləşdirmə ideyası təhsilin prinsip etibarilə başqa istiqamətini nəzərdə tutur.

Təhsilin humanist istiqaməti təhsilin məqsədi haqqında adət etdiyimiz təsəvvürləri dəyişdirir. Bu təsəvvürlərə görə təhsilin məqsədi sistematik bilik, bacarıq və vərdişləri formalasdırmaqdır. Təhsilin məqsədinin belə başa düşülməsi təhsil və tərbiyənin sünü surətdə **ayrılmasında təzahür etmişdir**. Tədris proqramlarının və dərsliklərin həddən artıq siyasiləşdirilməsi və ideologiyalaşdırılması nəticəsində biliklərin tərbiyəedici əhəmiyyəti azaldılmışdır. Nə orta, nə də ali məktəb ümumbəşəri və milli mədəniyyətin tam mənası ilə taranslyatoru olmamışdır. Yaranmış təhsil sistemi bütün səylərini yetişdirmələrini mövcud həyat şəraitinə uyğunlaşmağa yönəldir, onlara labüb çətinliklərlə barışmağı öyrədirdi. Onlara həyatı humanistləşdirməyi, onu gözəlliyyin qanunlarına müvafiq olaraq dəyişməyi kifayət qədər öyrətmirdi.

Pedaqogikaya tətbiq edilən aksioloji yanaşma nəticəsində təhsilin humanistləşdirilməsi ideyası meydana gəlmişdir. O, insanın və sivilizasiyanın inkişafına kömək edə bilər. Müasir təhsil sistemi insanın qüvvələrinin, onda sosial əhəmiyyəti olan dünyagörüşün və əxlaqi keyfiyyətlərin təşəkkülünə öz töhfəsini verə bilər. Təhsilin humanist konsepsiyası insanın xeyrinə dünyada ekoloji və əxlaqi harmoniyanın yaranmasına yönəldilmişdir və ona xidmət edir.

4.4. Pedaqoji dəyərlərin təsnifikasi

Pedaqoji dəyərlər özünün mövcudolma səviyyəsinə görə bir-birindən fərqlənir. Bu səviyyə onların təsnifatının əsasına qoyula bilər. Həmin əsasdan istifadə etməklə pedaqoji dəyərləri sosial, qrup və şəxsiyyət dəyərlərə ayırmaq olar.

Sosial-pedaqoji dəyərlər müxtəlif sosial sistemlərdə fəaliyyət göstərən dəyərlərin xarakterini və məzmununu əks etdirir. Bunlar cəmiyyətin təhsil sahəsində fəaliyyətini tənzimləyən ideyaların, təsəvvürlərin, normaların, qaydaların, ənənələrin məcmusudur.

Qrupun pedaqoji dəyərləri. Müəyyən təhsil təsisatları çərçivəsində pedaqoji fəaliyyəti nizama salan və istiqamətləndirən ideyaları, konsepsiyaları, normaları **qrupun pedaqoji dəyərləri** kimi təsəvvür etmək olar. Belə dəyərlərin məcmusu tam xarakter daşıyır, nisbi stabilliyə və təkrarlanmağa malikdir.

Şəxsiyyətə xas olan pedaqoji dəyərlər sosial-psixoloji qurumlar kimi çıxış edir. Onlarda müəllim şəxsiyyətinin məqsədi, motivləri, idealları, durumu və dünyagörüşünün digər xarakteristikaları əks olunur. Onların məcmusu şəxsiyyətin dəyər oriyentasiyalarını təşkil edir. Bu dəyərlər sistemində həm sosial-pedaqoji, həm də qrup pedaqoji dəyərlər assimiliyaşıya olunmuşdur. Onlar şəxsiyyətin fərdi pedaqoji dəyərlərinin əsasını təşkil edir.

Pedaqoji fəaliyyətin məqsədləri konkret motivlərlə müəyyən olunur. Özünü inkişaf etdirməyə, özünü təkmiləşdirməyə, özünü reallaşdırmağa olan tələbatlar və b. buna misal ola bilər.

Pedaqoji fəaliyyətdə özünü və başqalarını inkişaf etdirmək müəllimin işinin məzmununu təşkil edir. Deməli, dəyərlər-məqsədlər dövlətin təhsil siyassətini, pedaqoji elmin özünün inkişaf səviyyəsini əks etdirir. Dəyərlər-məqsədlər pedaqoji fəaliyyətin əhəmiyyətli amilləridir və instrumental dəyərlərə, yəni dəyərlər-vasitələrə təsir edir.

Dəyərlər-vasitələr üç qrupa — **dəyərlər-münasibətlər**, **dəyərlər-keyfiyyətlər** və **dəyərlər-biliklərə** bölündür.

Dəyərlər-münasibətlər pedaqoji prosesi məqsədə uyğun qurmağı və onun subyektləri ilə qarşılıqlı əlaqə yaratmağı

təmin edir. Peşə fəaliyyətinə münasibət dəyişkəndir. O, pedaqoqun fəaliyyətinin müvəffəqiyyətindən, onun peşə və şəxsi tələbatlarını təmin etməsindən asılı olaraq dəyişir.

Dəyərlər-keyfiyyətlər pedaqoji dəyərlər iyerarxiyasında ən yüksək dərəcəyə malikdir. Çünkü pedaqoqun şəxsiyyət-peşə xarakteristikaları məhz dəyərlər-keyfiyyətlərdə özünü göstərir. Bu keyfiyyətlər bir sıra qabiliyyətlərin (proqnostik, kommunikativ, yaradıcı, intellektual qabiliyyətlərin) inkişaf səviyyəsindən törəyir.

Dəyərlər-biliklər — bunlar müəyyən formada qaydaya salınmış və təşkil olunmuş bilik və bacarıqlar sistemidir. Bu sistem şəxsiyyətin inkişafı və sosiallaşması haqqında pedaqoji nəzəriyyələr kimi, təhsil prosesinin qurulmasının və fəaliyyətinin qanuna uyğunluqları, prinsipləri və s. şəklində təqdim olunur. Pedagoqun fundamental psixoloji-pedaqoji biliklərə yiylənməsi yaradıcılıq üçün şərait yaradır, pedaqoji məsələləri müasir nəzəriyyə və psixologiya səviyyəsində, pedaqoji təfəkkürün məhsuldar yaradıcı priyomlarından istifadə etməklə həll etməyə kömək edir.

Bələliklə, sadalanan pedaqoji dəyərlər qrupları bir-birini doğurur, sinkretik (*ayrılmaz, parçalanmaz*) xarakter daşıyan aksioloji model yaradır. Bu, özünü onda göstərir ki, dəyərlər-məqsədlər dəyərlər-vasitələri müəyyən edir, dəyərlər-münasibətlər isə dəyərlər-məqsədlər və dəyərlər-keyfiyyətlərdən asılıdır, yəni onlar vahid tam kimi fəaliyyət göstərir. Müəllimin aksioloji zənginliyi yeni dəyərlərin seçilməsinin səmərəliliyini, onların davranış motivlərinə və pedaqoji fəaliyyətə keçməsini müəyyən edir.

Son elmi-pedaqoji ədəbiyyat səhifələrində dəyərlər probleminə xüsusi diqqət yetirilir. **Konkret cəmiyyət və ya mədəniyyətlə, konkret tarixi dövrlə bağlanmayan, insanların əksəriyyəti tərəfindən qəbul edilən dəyərlər ümumbəşəri dəyərlər hesab olunur.**

Sual olunur: məktəbdə təhsil-tərbiyə işini neçə dəyərə əsasən və onlardan irəli gələn neçə məqsədə uyğun olaraq qurmaq olar? Bu olduqca çətin sualdır. Əlbəttə, ilk növbədə diqqəti ən vacib baza dəyərlərinə cəlb etmək lazımdır. Özü də bu dəyərlər komplektini hər hansı bir mənbədən əzx etmək mümkün deyil. Hazırda “ümumbəşəri dəyərlər” dedikdə çoxları “Qərb dəyərlərini” başa düşür. 1993-cü ildə Amerika

alimi S.Hantinqton müxtəlif ölkələrdə dəyərlər haqqında hazırlanmış 100 tədqiqat əsərini təhlil etmişdir. Onun çıxardığı nəticəyə görə "Avropa dəyərləri" dünyada ən aşağı statusa malikdir. Amma reallıq həqiqət bundan ibarətdir ki, bizim respublikamız da Avropaya integrasiya edir. Deməli, Avropanın, Qərbin sosial-iqtisadi, siyasi, hüquqi və pedaqoji dəyərləri bəşəri dəyərlərin sintezi kimi çıxış edir.

Hazırda dünyada ümumi baza dəyərlərini qəbul edən zaman müxtəlif mədəniyyətlərin qorunub saxlanılması, polimədəniyyətlilik ideyası çox populyardır. Bununla əlaqədar olaraq "milli dəyərlər" haqqında bir neçə söz demək lazımlıdır, çünki bu ifadə həm adı həyatımızda, həm də kütləvi kommunikasiya vasitələrində ən çox işlədirən anlayışlardan biridir. Saf, təmiz "milli dəyərlər" mövcuddurmu? Dünya pedaqogikası ümumbəşəri dəyərləri milli dəyərlərdən üstün tutur, çünki onlar dünyanın bütün ölkələrində əksər insanlar tərəfindən qəbul edilir. Dünyada bütün mədəniyyətlər üçün ümumi olan 70-dən artıq universal dəyər vardır. Təhsil də onların sırasındadır.

Bu nəticəni təlim, təhsil-tərbiyə prosesinə milli xarakter vermək tələbi ilə qarışdırmaq olmaz. Bu məsələ həmişə aktual olmuşdur. O, indiki müstəqillik şəraitində xüsusi aktuallıq kəsb edir.

Bir çox tədqiqatçıların çıxardıqları nəticələrə görə dünya ölkələri arasında bütün sahələrdə mübadilənin intensivləşməsi şəraitində kosmopolitik tendensiyaların güclənməsi milli hissələrin zəifləməsinə, milli xüsusiyyətlərin silinməsinə səbəb olur. Reallıq belədir ki, başqa ölkələr kimi Azərbaycan Respublikasının parlamenti qanunlarımızı Avropa standartlarına uyğun olaraq hazırlayır və qəbul edir. Hazırda dünyanın inkişafı bu istiqamətdə gedir.

Ona görə də tədris planı, proqramları, dərslik və dərs vəsaitlərində təhsilin məzmununda ölkə elementinin payı az olsa da, onun tədrisini gücləndirmək, Vətənimizlə bağlı olan hər şeyə diqqəti artırmaq lazımdır.

Qanunvericilik səviyyəsində ana dilimiz dövlət dili, təlim dili elan olunmuşdur. Bu dili respublikamızın hər bir vətəndaşı bilməlidir. Onu dövlətin bütün strukturlarında və təsisatlarında rəhbər vəzifələr tutmaq istəyən bütün şəxslər bilməlidir.

Təhsil-tərbiyə idealını planlaşdırarkən indiki gənclərin

qəbul etdikləri dəyərlərə diqqət yetirməmək olmaz. Onlar həmin idealları özlərinin sonrakı inkişafı üçün əhəmiyyətli hesab edirlər. Aparılan tədqiqatlar göstərir ki, böyüməkdə olan nəsildə idealların yaranması və dəyərlərin əmələ gəlməsi mexanizmi insanın yaşa dolması ilə, onun əvvəlki dəyərlərinin başqları ilə əvəz edilməsi ilə əlaqədardır. İnsan şüurunun inkişafı prosesinə uyğun olaraq onun dəyər oriyentasiyasında dəyişikliklər baş verir.

İnsanlar bir-birinə qarşı dözümlü, səbirli olmalıdır. Dəyərlərin üst-üstə düşməsi üçün qarşılıqlı hörmətə əsaslanan fikir mübadiləsi, diskussiyalar, dialoqlar keçirmək məqsədə müvafiqdir. Müxtəlif dəyərlər dünyasında bu, bir çox konflikt situasiyaları aradan qaldırmağa kömək edir. Açıq, hirs, nifrət dəyərlər müxtəlifiyi şəraitində yaxşı keyfiyyətlər hesab olunmur.

FƏSİL 5. SƏXSİYYƏTİN İNKİŞAFININ ÜMUMİ QANUNAUYGUNLUQLARI

5.1. *Səxsiyyətin inkişafı prosesi*

Psiyoloqların fikrinə görə, hazırda şəxsiyyət haqqında nəzəriyyələrin sayı 100-ü ötüb keçmişdir. İnsan şəxsiyyəti ilə bağlı bu canlanmaya səbəb cəmiyyətdə şəxsiyyətin rolunun artmasıdır. İndi dünyada altı milyarddan çox bir-birinə oxşamayan, təkrarolunmaz insan yaşayır. Onlar təkcə bioloji və fizioloji xarakteristikalarına görə yox, həm də fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinə görə bir-birindən fərqlənirlər. İnsanlar gözlərinin rənginə, səsinin tembrinə, ürəyinin ritminə, barmaqlarının izinə, şəxsiyyət xarakteristikalarına görə bir-birinə oxşamırlar. Belə bir şəraitdə pedaqoji nəzəriyyə və praktikanın ən mürəkkəb problemlərindən biri şəxsiyyət və onun xüsusi təşkil olunmuş şəraitdə inkişafıdır. Şəxsiyyət problemi ilə yaş fiziologiyası, anatomiya, sosiologiya, yaş psixologiyası, pedaqoji psixologiya və digər elmlər məşğul olur. Pedaqogika isə təhsil-tərbiyə prosesində şəxsiyyətin inkişafının ən səmərəli şərtlərini öyrənir, aşkar edir. Pedaqogika və psixologiyada şəxsiyyətin inkişafı ilə bağlı üç əsas istiqamət (*bioloji, sosioloji, biososiooloji*) vardır.

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

Sosioloji istiqamətin nümayəndələri insanın bioloji varlıq kimi doğulmasını qəbul etməklə yanaşı, ünsiyyətdə olduğu sosial qrupların təsiri ilə tədricən sosiallaşmasının fikrini müdafiə edirlər. İnsanın sosial inkişafı onun cəmiyyət həyatına daxil olması ilə başlayır.

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

Latin sözü olan “prosessus” — “irəliyə doğru hərəkət”, “dəyişiklik” deməkdir. İnkişaf insan orqanizmində kəmiyyət

və keyfiyyət dəyişiklikləridir. İnkişaf nəticəsində insan bioloji növ və sosial vücud kimi təşəkkül tapır. İnsanın bioloji inkişafı onun fiziki inkişafı ilə xarakterizə olunur. Fiziki inkişafda morfoloji, biokimyəvi və fizioloji inkişaf da daxildir. Sosial inkişaf özünü insanın psixi, mənəvi, intellektual inkişafında təzahür etdirir. Əgər insan belə inkişaf səviyyəsinə çatırsa və bu səviyyə ona şüurun və özündərkin daşıyıcısı olmağa, müstəqil dəyişdirici fəaliyyətlə məşğul olmağa imkan verirsə, belə insanı şəxsiyyət adlandırırlar. İnsan şəxsiyyət kimi doğulmur, o, inkişaf prosesində, sosial sistemdə şəxsiyyət olur. Sosial sistemdə məqsədönlü və düşünülmüş təhsil-tərbiyə yolu ilə insan şəxsiyyət kimi formalaşır.

İnsanın inkişafı çox mürəkkəb, uzun sürən və ziddiyyətli prosesdir. Bizim orqanızmımızdə dəyişiklik bütün ömrümüz boyu baş verir. Xüsusilə, uşaq və gənclik dövründə insanın fiziki göstəriciləri və mənəvi dünyası intensiv dəyişir.

Müasir pedaqogika şəxsiyyətə bir tam psixi sistem kimi baxır. Burada bioloji və sosioloji xüsusiyyətlər ayrılmazdır. Şəxsiyyət ictimai həyatın məhsulu olmaqla, həm də canlı orqanizmdir. Şəxsiyyətin formallaşması və davranışında sosioloji ilə biolojinin münasibəti olduqca mürəkkəbdir və insanın inkişafının müxtəlif dövrlərində şəxsiyyətə eyni təsir göstərmir. Şəxsiyyətin bütün tərəfləri yalnız fəaliyyətdə və başqa adamlarla ünsiyyətdə təzahür edir.

Şəxsiyyətin mahiyyəti və onun inkişafı ilə bağlı fikirlərdə müxtəliflik vardır. Məsələn, metafizika inkişafa yiğim prosesi, adice təkrar, öyrənilən hadisənin çoxalması və ya azalması kimi baxır. Dialektik materializmin nümayəndələri isə inkişafın təbiətin, cəmiyyətin və təfəkkürün ayrılmaz hissəsi, sadədən mürəkkəbə, ibtidaidən aliye doğru hərəkət, yeninin yaranması, köhnənin ölməsi və ya dəyişdirilməsi kimi baxırlar. Bu cür yanaşma şəxsiyyətin inkişafına vahid biososial proses kimi baxmayı tələb edir. Bu prosesdə təkcə kəmiyyət dəyişikliyi yox, həm də keyfiyyət dəyişikliyi baş verir. Bu, mürəkkəb prosesdir. O da inkişaf prosesinin ziddiyyətliliyi ilə şərtlənir. Təlim, təhsil-tərbiyə prosesində köhnə ilə yeni arasında meydana çıxan ziddiyyətlər və onların aradan qaldırılması şəxsiyyətin inkişafının hərəkətverici qüvvəsi kimi çıxış edir. Fəaliyyətin doğurduğu yeni tələbatlar ilə onların ödənilməsi imkanları arasındaki ziddiyyətlər buna misal ola bilər. Ziddiy-

yətlərin həlli daha yüksək səviyyəli fəaliyyəti formalaşdırmaq vasitəsilə baş verir. Nəticədə uşaq öz inkişafında daha yüksək pilləyə qalxır. Tələbat ödənilir, ziddiyət aradan götürülür. Lakin ödənilmiş tələbat yeni, daha yüksək tələbat yaradır. Bir ziddiyət başqası ilə əvəz olunur, inkişaf davam edir.

İnsana ziddiyətləri nə axtarmaq, nə də uydurmaq lazımlı gəlir, onlar hər addımباşı inkişaf prosesində dəyişmiş tələbatların dialektik nəticəsi kimi meydana gəlir. İnsanın özü elə ziddiyətlərdən “toxunmuşdur”.

Ziddiyətlər *daxili*, *xarici* və *ümumi* (universal) olur. Onlar xalq kütlələrinin inkişafını hərəkətə gətirir. Ayrıca götürülmüş insana xas olan ziddiyətlərdən biri yaranan yeni tələbatlar ilə onları ödəmək imkanları arasındaki uyğunsuzluqdur.

Tədqiqatçılar insanın inkişafını öyrənərkən mühüm asılıqlar müəyyənləşdirmişlər. Bu asılıqlar inkişaf prosesi ilə onun nəticələri arasındaki qanuna uyğun əlaqələri bildirir.

İnsanları həmişə bir sual düşündürmüdüdür. Nə üçün insanlar müxtəlif inkişaf səviyyəsində olurlar, bu proses və onun nəticəsi hansı şəraitdən asılıdır? Uzun sürən tədqiqatlar ümumi bir qanuna uyğunluğu aşkar çıxarmağa imkan vermişdir: insanın inkişafı daxili və xarici şəraitlərlə şərtlənir. Daxili şəraitə orqanizmin fizioloji və psixi xassələri, xarici şəraitə isə insanın yaşadığı və inkişaf etdiyi mühit aiddir. Xarici mühitlə qarşılıqlı təsirdə insanın daxili mahiyyəti dəyişir, yeni qarşılıqlı münasibətlər formalaşır, bu isə növbəti dəyişikliyə gətirib çıxarır. Bu, belə davam edir.

İnsanın inkişafı və onun şəxsiyyət kimi formalaşması üç başlıca amilin — **ırsiyyət**, **mühit** və **təhsil-tərbiyənin** qarşılıqlı təsiri ilə həyata keçirilir. Yeni elmi ədəbiyyatda **fəaliyyət** də bir amil kimi göstərilir. Mühit özü iki yerə bölünür: 1) qeyri-mütəşəkkil mühit; 2) mütəşəkkil mühit. Təhsil-tərbiyə amili mütəşəkkil mühitə aiddir, onu ümumi mühitdən kənarda təsəvvür etmək mümkün deyil, çünki mütəşəkkil və ya təşkil olunmuş mühit ümumi mühitin tərkib hissəsidir.

5.2. *ırsiyyət və inkişaf*

ırsiyyət dedikdə valideynlərdən uşaqlara müəyyən keyfiyyət və xüsusiyətlərin ırsən keçməsi başa düşülür. İrsiyyətin daşıyıcısı genlərdir. Müasir elm sübut etmişdir ki, orqanizmin

xassələri gen kodunda şifrələnmişdir. Orqanizmin xassələri haqqında bütün informasiyalar məhz orada toplanmışdır. Valideynlərdən uşaqlara həm **fiziki əlamətlər** (*bədən quruluşunun xüsusiyyətləri, saçın, gözün və dərinin rəngi və s.*), həm də **fizioloji əlamətlər** (*ali sinir sisteminin xüsusiyyətləri, sinir hüceyrələrinin sayı, psixi pozğunluqları yaradan patoloji qüsurlar, bəzi xəstəliklər — hemofiliya, şəkər və s.*) ırsən keçir.

İnsanın inkişaf qanuna uyğunluqlarının tədqiqinin pedaqoji aspekti üç başlıca problemin öyrənilməsini əhatə edir. Bunlar *intellektual, xüsusi və əxlaqi* keyfiyyətlərin ırsən gətiriləb-gətirilməməsi problemidir.

Elm sübut edir ki, qabiliyyətlər ırsən keçmir, uşaq ancaq imkanlarla doğulur. Təbii imkanlar hazır qabiliyyətlərin əmələ gəlməsi və inkişafı üçün imkanlar yaradan təbii zəmindir. Məsələn, uşaq nitq qabiliyyəti ilə doğulmur, lakin nitq qazanmaq üçün zəruri olan təbii imkanlarla doğulur. Onun boğazının, dilinin, damağının quruluşu, eləcə də sinir sisteminin inkişaf səviyyəsi, ikinci siqnal sistemi danışmaq və danışılanı başa düşmək üçün təbii imkanlar təşkil edir. Eləcə də, insan yazı yazmaq qabiliyyəti ilə doğulmur, lakin onun barmaqlarının quruluşu, əllərindəki xırda əzələlərin vəziyyəti, əqlinin inkişaf səviyyəsi sonralar yazımaq qabiliyyətinin yaranması üçün təbii imkanlar zəminində əmələ gəlir. Bu təbii imkanlar uşaqda fitrən (anadangəlmə) olur. Bu da ancaq valideyndən ırsən keçmə kimi dar mənada deyil, nəsildən-nəslə keçmə kimi geniş mənada başa düşülməlidir. Həmin imkanların konkret qabiliyyətlərə çevrilməsi isə daha çox şəraitdən-mühitin və tərbiyənin təsirində asılıdır. Qabiliyyətlər müəyyən fəaliyyət və tərbiyə nəticəsində əmələ gələn konkret keyfiyyətlər olmaq etibarı ilə təbii imkanlardan fərqlənirlər.

Elmi-tədqiqatların nəticələri *intellektual* səviyyənin valideynlərdən uşaqlara keçməsi haqqında fikirləri inkar edir. Tanınmış pedaqoq-alımlər etiraf edirlər ki, ırsiyət intellektual qabiliyyətlərin inkişafı üçün əlverişli olmaya bilər. Məsələn, alkoqoliklərin uşaqlarının baş beyin yarımkürələrinin süst hüceyrələri, narkomanlarda pozulmuş genetik strukturlar, ırsi psixi xəstəliklər intellektual qabiliyyətlərin inkişafına mənfi təsir göstərir.

Müasir pedaqogika uşaqlarda fərqlərin aşkar edilməsini və

tərbiyənin ona uyğunlaşdırılmasını deyil, hər insanda olan imkanların inkişafı üçün bərabər və müvafiq şəraitin yaradılmasını münasib sayır.

Xarici pedaqoji sistemlər isə belə hesab edirlər ki, təhsil-tərbiyə insanın imkanlarına və qabiliyyətlərinə uyğunlaşdırılmalıdır.

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

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

Elm heyvanlarda olduğu kimi, insanlarda da instinktlərin olmasını qəbul edir. Əgər instinktlər ırsən keçirsə, bəs nə üçün instinkt əsasında insanın hərəkəti heyvanların hərəkətlərindən fərqli olur? Bu məsələ çox mürəkkəbdir. Bununla belə, son vaxtlarda tanınmış alimlər insanın sosial davranışının, əxlaqi keyfiyyətlərinin ırsıla (ırsiyyətlə) şərtlənməsi fikrini açıq söyləyirlər.

İnsan bioloji növ kimi bütün tarix boyu cüzi dəyişikliyə uğramışdır. Bu, insan təbiətinin, insan mahiyyətinin gen sisteminin dəyişməzliyinə daha bir sübutdur. İnsan növünün dəyişməsi o zaman ola bilər ki, alimlər onun gen koduna praktiki olaraq müdaxilə üçün vasitə əldə etsinlər. Belə cəhdlər xeyir, yoxsa zərər verəcək, nəyə gətirib çıxarıcaq, onu demək çətindir.

5.3. Mühit və inkişaf

İnsan şəxsiyyət kimi doğulmur. İnsanın fərdi inkişafı, onun şəxsiyyətinin formallaşması ictimai həyat şəraitindən, ictimai münasibətlər sistemindən asılı olur. İnsan ancaq sosiallaşma prosesində, yəni ünsiyyət prosesində, başqa insanlarla qarşılıqlı əlaqədə şəxsiyyət olur. İnsanın mənəvi, sosial, psixi inkişafı cəmiyyətdən kənardə baş verə bilməz. Elmə məlum olan faktlara görə 15 uşağı canavar, 5 uşağı ayı, bir uşağı pavian (əntər, itə oxşar meymun cinsi), 10-a qədər uşağı digər cins meymunlar əmizdirmişlər. Bir uşağı bəbir, bir uşağı qoyun əmizdirmişdir. Amma onlar insan ola bilməmişlər.

İnsanın inkişafının baş verdiyi real varlıq **mühit** adlanır. İnsan şəxsiyyətinin inkişafına təsir göstərən amillər təbii və sosial mühit anlayışına daxildir. **Sosial mühit** dedikdə insanların həyat fəaliyyətini, inkişafını əhatə edən xarici şərait nəzərdə tutulur. Sosial mühit anlayışı ictimai quruluşu, istehsal münasibətləri sistemini, maddi həyat şəraitini, istehsal və sosial proseslərin başvermə xarakterini əhatə edir. Sosial mühit daim dəyişir və yeniləşir. Bu mühitdə insan passiv deyil, fəaliyyətdədir və fəaliyyət prosesində o, öz mühitini dəyişdirir. Sosial mühit əlverişli qurulduğda, tənzim edildikdə şəxsiyyətin təbii imkanlarının açılmasına, inkişaf etməsinə şərait yaranır. Bunu qiymətləndirmədikdə neçə-neçə rəssamlıq, memarlıq, musiqi qabiliyyəti olan insan adı ömür yaşayır, onlarda olan istedad, qabiliyyət inkişaf üçün özünə imkan, sosial şərait tapmadığından qapalı qalır. Sosial şəraitin (geniş və işıqlı mənzil, uşaqlar üçün xüsusi guşə, pulsuz təhsil almaq üçün məktəb, tədris və yazı ləvazimatı, asudə vaxtin düzgün təşkili üçün şərait, qabiliyyət və istedadı inkişaf etdirəcək stadion, dərnək, klub və s.) təmin olunması insanın normal inkişafına, tərbiyə işinin düzgün qurulmasına böyük təsir göstərir.

İnsanın inkişafına, xüsusilə kiçik və məktəbyaşlı uşaqlara ailə mühiti güclü təsir göstərir. Ailə onların maraqları və tələbatlarının həyata keçməsi üçün əlverişli şərait yaradır. Şəxsiyyətin əxlaqi və sosial keyfiyyətlərinin də əsası ailədə qoyulur.

Təbii mühit — ərazinin relyefi, fauna və florası, havanın tərkibi və təzyiqi şəxsiyyətin inkişafına, onun mənəvi cəhət-

dən yetkinləşməsinə əhəmiyyətli təsir göstərən amildir.

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

Elm dəqiqiliyə can atır, bu onun məqsədidir. Amma insan mənəviyyatı və onun inkişafı ilə bağlı ən ciddi hesablamalar belə həqiqətə tam uyğun ola bilməz. Hər bir insan özünəməxsus tərzdə inkişaf edir, ona mühit və irsiyyətin öz təsir “payı” vardır. Bu təsir “payı”nı hesablamaq və ölçmək olduqca çətin bir işdir.

5.4. Təhsil-tərbiyə və inkişaf

Uşağın inkişafı yalnız ictimai mühitdə mümkündür. Amma bu inkişafı təhsil-tərbiyənin təsiri altındakı inkişaf ilə eyniləşdirmək olmaz. İctimai mühitin uşağa təsiri ilə təhsil-tərbiyənin təsiri arasındakı fərq, hər şeydən əvvəl, təhsil-tərbiyənin mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı olmasına dair. Halbuki mühitin təsiri ilə həyata keçən inkişaf prosesi məqsədyönlü olmaya da bilər. Təhsil-tərbiyə xüsusi təşkil olunmuş müəssisələrdə (bağça, məktəb və məktəbdən kənar təhsil-tərbiyə müəssisələrində) mütəxəssislər tərəfindən mütəşəkkil qaydada planlı aparıldığı halda, mühitin təsiri çox zaman qeyri-mütəşəkkil olur. Təhsil-tərbiyə məqsəd-yönlü aparılmaqla yanaşı, həm də şagirdlərin yaş və cinsi xüsusiyətlərinə uyğun təşkil olunur. Mühitin təsiri nəticəsində uşaqların mənəviyyatında və hərəkətlərində yaranan qüsurları təhsil-tərbiyənin köməyi ilə aradan qaldırmaq olar. Təhsil-tərbiyənin rolü pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif cür qiymətləndirilir. Bir tərəfdən onun təsirinin gücsüz və mənasız (əlverişsiz irsiyyət və pis mühitin təsiri zamanı) olması fikri iddia edilir, digər

tərəfdən insan təbiətini dəyişən yeganə vasitə hesab olunur. Pedaqogikanın müdafiə etdiyi “tərbiyə hər şeyə qadirdir” fikri sonralar özünü tam doğrulda bilmədi. Tədqiqatlar göstərdi ki, təhsil-tərbiyə vasitəsilə çox şeyə nail olmaq mümkün olsa da, insanı tamamilə dəyişdirmək olmaz. Təhsil-tərbiyə hamiya eyni dərəcədə təsir göstərmir. O, inkişafı müəyyən məqsədə yönəldir. Düzgün təşkil olunmuş təhsil-tərbiyənin ən mühüm vəzifələrindən biri insanın meyl, maraq və qabiliyyətlərini üzə çıxarmaq, onu fərdi xüsusiyyət, qabiliyyət və imkanlarına müvafiq olaraq inkişaf etdirməkdir. Tədqiqatlar sübut edir ki, uşağın saxlandığı mühitə bərabər şəraitdə saxlanılan, qidalandırılan, insanlarla eyni münasibətdə olan meymun balasında insana xas olan əsas psixi keyfiyyətlər özünü göstərmir. Çünkü meymun balasında müəyyən keyfiyyətlərin inkişafını təmin edəcək təbii imkanlar yoxdur.

Təhsil-tərbiyə insanın inkişafına təsir göstərsə də, özü də müəyyən mənada inkişafdan asılıdır və insanın inkişaf səviyyəsinə əsaslanır. İnkişaf ilə tərbiyə arasında qarşılıqlı münasibətlərin dialektikası da özünü məhz bunda göstərir. Tərbiyənin səmərəsi isə insanların tərbiyəvi təsiri qəbul etməyə hazırlıq səviyyəsi ilə müəyyən olunur ki, bu da irsiyyət və mühitin təsirindən bilavasitə asılıdır. Tərbiyəvi təsirin gücü şəraitdən və bir sıra amillərdən çox asılıdır. Görkəmli psixoloq L.S.Vıqotskinin (1896-1934) əsaslandırdığı qanuna uyğunluğa görə tərbiyənin məqsədi və metodları uşağın çatdığı inkişaf səviyyəsinə deyil, həm də onun “yaxın inkişaf zonasına” müvafiq olmalıdır. O, əqli inkişafın iki səviyyəsini: 1) aktual inkişaf səviyyəsini; 2) “yaxın inkişaf zonasını” müəyyənləşdirmişdir. Birinci səviyyədə uşaq gücünə müvafiq tapşırığı sərbəst yerinə yetirir. İkinci səviyyədə isə gücünə müvafiq olmayan tapşırığı sərbəst yerinə yetirə bilmir, böyüklərin köməyinə ehtiyac yaranır. Təlim-tərbiyənin vəzifəsi “yaxın inkişaf zonası” yaratmaqdır ki, sonradan o, aktual inkişaf səviyyəsinə çatsın. Bundan sonra onun qarşısında yeni inkişaf zonası yaransın. Bu hal bütün təhsil illərində təkrar olunur.

5.5. Fəaliyyət və inkişaf

Mühit və təhsil-tərbiyə amilləri dinamik, hərəkətdə və inkişafda olan amillərdir. İnsan həm mühitdə, həm də təhsil-tərbiyə prosesində fəaliyyətə cəlb olunur. Burada isə fəaliyyətə inkişafın amili kimi ayrıca baxılır. İnsanın bir şəxsiyyət kimi inkişafının şərti onun yerinə yetirdiyi çoxplanlı fəaliyyətidir. Müxtəlif fəaliyyət növləri ilə məşğul olmaqla şəxsiyyət başqa fərdlərlə və kollektivlərlə münasibətdə olur. İnsan bir sahədə nə qədər çox işləsə, onun həmin sahədə inkişaf səviyyəsi o qədər yüksək olar. Fəaliyyət prosesində şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı baş verir, onun ətraf aləmə münasibəti formalaşır. Fəaliyyətin müxtəlif növləri şəxsiyyətin formalaşmasına müxtəlif şəkildə təsir göstərir. Bu və ya digər fəaliyyət növünün müvafiq yaş dövrü üçün əsas fəaliyyət növü olub-olmaması və onun təşkil edilməsi burada əsas rol oynayır.

Cəmiyyətin tələbatına, dövlətin sosial sıfarişinə uyğun şəxsiyyət formalaşdırmaq üçün fəaliyyəti təşkil etmək və onu düzgün istiqamətləndirmək lazımdır. Təlim, təhsil-tərbiyə işinin ən böyük çətinliyi məhz bundadır. Təəssüf ki, bir çox hallarda təhsil-tərbiyə şagirdlərin inkişafı üçün imkanlar yarada bilmir.

İnsan fəaliyyətinin ayrı-ayrı növləri şəxsiyyətin müxtəlif əlamət və keyfiyyətlərinin formalaşmasına səbəb olur. Lakin bunların hamısı onun şəxsiyyətinin formalaşmasına eyni dərəcədə təsir göstərmir. Ayrı-ayrı yaş dövrlərində bu fəaliyyətlərdən biri əsas, aparıcı fəaliyyət növü kimi insanın tələbatlarını ödəmək imkanı verir, o birilər isə yardımçı fəaliyyət kimi çıxış edir. Ona görə də əsas fəaliyyət növünün xüsusi təşkili məktəbli şəxsiyyətinə məqsədyönlü şəkildə təsir etməyə, həmin fəaliyyət prosesində onda zəruri tələbatlar, motiv və məqsədlərin formalaşmasına imkan yaradan şərait rolunu oynayır. Pedaqoji ədəbiyyatda istiqamətinə görə idraki, ictimai, bədii və texniki fəaliyyətdən bəhs olunur. Fəlsəfi ədəbiyyatda fəaliyyətin aşağıdakı növləri göstərilir:

- 1) dəyişdirici fəaliyyət;
- 2) idrak fəaliyyəti;
- 3) praktiki fəaliyyət;
- 4) kommunikativ fəaliyyət;
- 5) qiymətləndirmə — orientasiya fəaliyyəti.

Pedaqoji fəaliyyətə bu fəaliyyət növlərinin hamısı iştirak edir. Fəaliyyət aktiv və passiv ola bilər. Hətta ən kiçik uşaq özünü aktiv varlıq kimi göstərə bilər. O, yeri gələndə böyüklərə və yaşıdlarına tələb verir, adamlara, əşyalara öz münasibətini bildirir. Sonralar mühitin və təhsil-tərbiyənin təsiri altında həmin fəallıq arta və ya azala bilər. Yaxşı inkişafı ancaq aktiv, emosional fəaliyyət təmin edə bilər. Belə fəaliyyətə insan ürəkdən qoşulur, o, öz imkanlarını tamamilə həyata keçirir, özünü şəxsiyyət kimi göstərir. Bu cür fəaliyyət adamı məmənun edir, enerji və ilham mənbəyinə çevirir. Təlimdə fəallıq sosial təcrübəni tez və müvəffeqiyyətlə mənimseməyə kömək edir, kommunikativ qabiliyyəti inkişaf etdirir. İdrak fəallığı uşağın intellektual inkişafını təmin edir. Əmək fəallığı şəxsiyyətin əxlaqi və mənəvi keyfiyyətlərinin tez və düzgün formallaşmasını stimullaşdırır. Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini onun tələbatları təşkil edir. Tələbat insanı fəaliyyətə, müəyyən istiqamətdə iş görməyə təhrik edir. Bu səbəbdənki, o, sadəcə tələbat olaraq qalmır, insanı həmin tələbatı ödəməyə imkan verən fəaliyyətə yönəldir. İnsanın tələbatının müxtəlifliyi onları ödəmək üçün fəaliyyət növlərinin də müxtəlifliyini yaradır. Tələbatlar fəaliyyət motivlərinin mənbəyini təşkil edir. Tələbatlar və fəaliyyət motivləri fəal və dəyişkəndir. Müxtəlif yaş mərhələlərdə fəaliyyətin növləri və xarakteri operativ dəyişdirilməlidir. Ümumtəhsil məktəblərində aparılan təlim-tərbiyə işi çox zaman bu dəyişikliklərlə ayaqlaşa bilmir.

İnsanın özünün fəallığı onun qabiliyyətlərinin və istedadının inkişafının, təlimdə və tərbiyədə uğur qazanmasının mühüm şərtidir. Uşağa məktəbdə nə qədər qəyyumluq edilsə də, şəxsi əməyi olmadan o, çox şeyə nail ola bilməz. Düzgün qurulmuş tərbiyədə məktəbli pedaqoji təsirin obyekti və subyektidir, yəni o, özünün şəxsi tərbiyəsinin iştirakçısıdır. Şəxsiyyətin inkişafı hər hansı təsirin yox, başlıca olaraq onun özünün tələbatlarını ifadə edən təsirin altında baş verir, onun varlığı şəxsi münasibətinə istinad edir.

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

5.6. İnkişafın diaqnostikası

Pedaqoji praktikada şagirdlərin inkişaf səviyyəsinin operativ diaqnostikasını verməyə ehtiyac duyulur. Bu onunla əlaqədardır ki, baş verən dəyişiklərin sürətini və xüsusiyyətlərini dərindən bilmədən şəxsiyyətin formallaşması prosesini səmərəli idarə etmək olmur. **Diaqnostika** (yunan sözüdür: “**dio**” — şəffaf və “**qnozis**” — bilik deməkdir) öyrənilən obyekt və ya proses haqqında əvvəlcədən informasiya almaq üçün istifadə edilən ümumi üsuldur.

İnsanın fiziki inkişafının diaqnostikasını vermək təbabətdə xəstəliklərin diaqnostikasını müəyyənləşdirməyə nisbətən sadə və asandır. Bütün dünyada fiziki inkişafın diaqnostikası üçün xüsusi işlənib hazırlanmış testlər (normativlər) tətbiq olunur. Onların vasitəsilə orqanizmin həm ümumi, həm də xüsusi keyfiyyətlərinin inkişaf dərəcəsi ölçülür. İnsan təklif olunan tapşırıqların öhdəsindən gələrsə, onun fiziki inkişafının konkret parametrləri haqqında nəticə çıxarılır. Fiziki inkişaf testinə misal olaraq məlum ƏMH (əməyə, müdafiəyə hazırlam) kompleksini göstərmək olar. Bu kompleksdə hər bir yaş qrupu üçün konkret tapşırıqlar və normativ göstəricilər vardır.

İnsanın mənəvi, sosial inkişafının diaqnostikasını vermək olduqca çətindir. Bu məqsədlə tətbiq edilən metodikalar hələlik mürəkkəbdir, onların vasitəsilə heç də həmişə düzgün məlumatlar alınmır. Odur ki, diaqnozu düzgün qoymaq üçün insanın səhhətinin kompleks müayinəsindən, antropometrik, sosial və psixoloji məlumatların toplanması və müqayisə edilməsindən istifadə edilir. Bu isə xüsusi avadanlığı olan klinikalar, laboratoriylar və hazırlıqlı kadrlar tələb edir.

Real pedaqoji praktikada məktəb psixoloqları və müəllimləri şəxsiyyətin ayrı-ayrı keyfiyyətlərini öyrənirlər. Amma bu tədqiqatların nəticələrinə əsasən inkişafın komponentlərinə ümumi qiymət vermək olmur.

Şagirdlərin inkişafının ayrı-ayrı tərəflərinin diaqnostikasını vermək üçün sadə və asan metodikalara yiyələnmək pedaqoji peşə hazırlığının mühüm komponentidir. Şagirdlərin əqli fəaliyyətinin, davranış motivasiyasının, emosionallığının və bir çox başqa vacib keyfiyyətlərinin diaqnostikasını vermək məktəb müəllimləri və tərbiyəçiləri üçün başlıca maraq doğurur. Test göstərilən keyfiyyətləri öyrənmək üçün ən geniş yayılmış metoddur.

FƏSiL 6. ŞƏXSiYYƏTiN İNKİŞAFiNiN YAŞ VƏ FƏRDi XÜSUSiYYƏTLƏRİ

6.1. Yaş dövrləri

Fiziki və əqli inkişaf yaşla sıx bağlıdır. Hər bir yaş dövrünün özünün fiziki, psixi və sosial inkişaf səviyyəsi vardır. Bu səviyyə, əlbəttə, ümumidir, amma konkret insanların inkişafında geriləmə və ya irəliləmə ola bilər.

İnkişaf prosesini düzgün idarə etmək üçün pedaqoqlar uzaq keçmişdə insan həyatının dövrlərini təsnif etməyə cəhd göstərmişlər. İnkişafın dövrlərə bölünməsi haqqında bir sıra fikirlər vardır (Aristotel, Y.A.Komenski, J.J.Russo (1712-1778) və b. Təklif olunan təsnifatların sayı çoxdur və artmaqdə davam edir. Odur ki, bir meyara əsaslanan yaş sistemini qurmaq mümkün deyil. Ona görə də əksər pedaqoqlar tərəfindən qəbul edilmiş yaş təsnifatının təhlili vacibdir.

Yaş dövrü yaş xüsusiyyətlərinin ayrılmamasına əsaslanır. İnsan həyatının müəyyən dövrü üçün xas olan anatomi-fizioloji və psixi keyfiyyətlərə **yaş xüsusiyyətləri** deyilir. Yaş xüsusiyyətlərinin mahiyyəti insanların fiziki inkişafında özünü açıq-aydın göstərir. Uşağın boyunun inkişafı, çəkisinin artması, süd dişlərinin çıxmazı, sonra isə onların dəyişilməsi, cinsi yetişmə və başqa bioloji proseslər müəyyən yaş dövrlərində baş verir (bir az geriləmə və ya irəliləmə halları ola bilər). İnsanın bioloji və mənəvi inkişafı bir-birilə sıx əlaqədardır. Ona görə də hər yaş dövründə baş verən müvafiq dəyişikliklər psixi sahədə də əmələ gəlir. Psixi dəyişikliklər bioloji, sosial yetişmə kimi ciddi qaydada getmir. Bu, insanların inkişafını mərhələlərə ayırmak və yaş dövrlərini müəyyənləşdirmək üçün təbii əsasdır.

İnkişafın tam dövrlərə ayrılması insanın bütün həyatını əhatə edir. Pedaqogikanı isə insanların məktəb yaş dövrü maraqlandırır.

Müasir elmdə uşağın aşağıdakı yaş dövrləri qəbul edilmişdir: 1. **Çağlıq** (1 yaş); 2. **Körpəlik** (1-3 yaş); 3. **Məktəbə-qədər dövr** (3-6 yaş): a) *məktəbəqədər kiçik yaş dövrü* (3-4 yaş); b) *məktəbəqədər orta yaş dövrü* (4-5 yaş); c) *məktəbəqədər böyük yaş dövrü* (5-6 yaş); Məktəb yaşlı **dövrü** (6-18 yaş): a) *kiçik*

yaş dövrü (6-10); b) *orta yaş dövrü* (11-15 yaş); c) *böyük yaş dövrü* (16-18).

Pedaqoji yaş dövrünün əsasını bir tərəfdən fiziki və psixi inkişafın mərhələləri, digər tərəfdən təhsil-tərbiyənin baş verdiyi şərait təşkil edir.

Obyektiv olaraq orqanizmin, onun sinir sistemi və orqanlarının bioloji cəhətdən yetişmə mərhələləri mövcuddur. İdraki qüvvələrin inkişafı da bununla əlaqədardır. Ona görə də, düzgün təşkil olunmuş tərbiyə işi yaş xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılmalı, onlara əsaslanmalıdır. Təbii inkişaf mərhələlərini nəzərə almamaq və ya inkar etmək səhv fikirlərə gətirib çıxarar. Sosial inkişafın sürətlənməsilə əlaqədar olaraq insanın imkanları (müxtəlif informasiya mənbələri ilə geniş tanış olmaq imkanı) bir qədər artmışdır. Amma bu imkanlar hədsiz deyil. Yaş inkişafı bərk-bərk tutub saxlayır və ona öz iradəsini diktə edir. Bu sahədə fəaliyyət göstərən qanuna uyğunluqlar inkişafın imkanlarını sərt limite (həddə) sahı.

Yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması əsas pedaqoji principlərdən biridir. Ona əsaslanaraq müəllimlər müxtəlif əmək növləri üzrə tədris yükünü bölürlər. Onlar məşğələlərin əsaslandırılmış həcmini, əlverişli əmək və istirahət rejimini müəyyən edirlər. Bu iş növləri həmcinin təlim, təhsil-tərbiyə fəaliyyətinin forma və metodlarını seçmək üçün əsas götürülür.

Müəyyən olunmuş yaş dövrləri şərtidir, onların arasında dəyişkənlilik özünü göstərir. Bu isə bəzi yaş qrupları arasındaki hüdudlara yenidən baxmaq zərurətini yaradır. Bunun əsas səbəbi bütün dünyada geniş yayılan **akselerasiya** prosesidir (latınca acceleratio sürətlənmə deməkdir). O, uşaq və yeniyetməlik dövründə fiziki və müəyyən qədər psixi inkişafın sürətləndirilməsində təzahür edir. Bioloqlar akselerasiyanı orqanizmin fizioloji yetişməsi, psixoloqlar psixi funksiyaların inkişafı, pedaqoqlar isə şəxsiyyətin mənəvi inkişafı və sosiallaşması ilə əlaqələndirirlər.

XX əsrin 50-60-cı illərində akselerasiya meydana gələnə qədər uşaqların və yeniyetmələrin fiziki və mənəvi inkişafı arasında tarazlıq var idi. 70-ci illərin ortalarından akselerasiyanın baş verməsi neticəsində orqanizmin fizioloji yetişməsi insanın əqli, psixi, sosial inkişafını qabaqladı. Nəticədə uyğun-suzluq yarandı, yəni bədən sürətlə böyüdü, intellektual, sosial, əxlaqi keyfiyyətlərin əsasını təşkil edən psixi funksiyaların ye-

tişməsi isə ləngidi. Tədqiqatlar göstərir ki, 13-15 yaşınadək olan qızlarda, 14-16 yaşınadək olan oğlanlarda orqanizmin fizioloji yetişməsi, əsas etibarilə qurtarır və demək olar ki, böyük adamın səviyyəsinə çatır. Böyümiş orqanizm “böyüklərin” bütün fizioloji tələbatlarını, o cümlədən, cinsi tələbatlarını ödəməyi tələb edir. Sosial inkişaf geri qalır və sürətlə inkişaf edən fiziologiya ilə konfliktə girir. Bu isə xeyli psixoloji gərginliyə gətirib çıxarır. Yeniyetmə onu aradan qaldırmaq üçün yollar axtarır və hələ yetişməmiş ağlin dediyi yolla gedir. Akselerasiyanın əsas ziddiyətləri də bundan ibarətdir. Bu ziddiyətlər özlərində baş verən deyişikliklərin öhdəsindən gəlməyi bacarmayan yeniyetmələrlə işləyən müəllimlərə, tərbiyəçilərə xeyli çətinliklər yaradır. Akselerasiyanın əsas səbəbləri arasında aşağıdakıların adını çəkmək olar: həyatın ümumi irəliləmə sürəti, maddi şəraitin yaxşılaşması, qidanın keyfiyyətinin, tibbi xidmətin yaxşılaşması, erkən yaşda uşaqlara xidmətin yaxşılaşması, bir çox ağır uşaq xəstəliklərinin kökünün kəsilməsi. Başqa səbəblər də vardır: insanın yaşadığı mühitin radioaktiv zəhərlənməsi (bu ilk vaxtlar boyun inkişafına, sonra isə genofondun zəifləməsinə aparıb çıxarır), atmosferdə oksigenin azalması (bu döş qəfəsinin genişlənməsinə, bütün orqanizmin inkişafına gətirib çıxarır). Ehtimal etmək olar ki, akselerasiya bir çox amillərin kompleks təsiri ilə şərtlənir.

XX əsrin 80-ci illərinin ortalarından bəri bütün dünyada akselerasiya zəifləməyə, fizioloji inkişafın sürəti bir qədər azalmağa başladı.

6.2. İnkişafın qeyri-bərabərliyi

İnsanın inkişafı haqqında aparılan tədqiqatlar nəticəsində bir sıra vacib qanuna uyğunluqlar üzə çıxarılmışdır. Onları nəzərə almadan təlim, təhsil-tərbiyə prosesini düzgün planlaşdırmaq və səmərəli təşkil etmək mümkün deyil. Praktiki pedagogika fiziki inkişafın aşağıdakı qanuna uyğunluqlarına həmişə istinad edir:

1) gənc yaşında insanın fiziki inkişafı daha sürətlə və intensiv getdiyi halda, böyüdükcə inkişafın sürəti ləngiməyə başlayır;

2) uşaq fiziki cəhətdən qeyri-bərabər inkişaf etdiyindən bəzi dövrlərdə inkişaf sürətlə, bəzi dövrlərdə isə nisbətən yavaş yavaş gedir;

3) insan bədəninin hər bir orqanı öz sürəti ilə inkişaf etdiyindən onun bədəninin müxtəlif hissələri qeyri-bərabər və qeyri-proporsional inkişaf edir.

İnsanın mənəvi inkişafı fiziki inkişafı ilə üzvi surətdə bağlıdır. Mənəvi inkişafın dinamikasında da xeyli dəyişmələr baş verir. Həmin dəyişmələr sinir sisteminin yetişməsinin və psixi funksiyalarının inkişafının qeyri-bərabərliyi ilə şərtlənir. Tədqiqatlar göstərir ki, insanlar arasında bir sıra əsaslı fərqlər vardır. Bu fərqlər intellektual fəaliyyətin səviyyələrində, tələbatlarda, maraqlarda, motivlərdə, əxlaqi davranışında, sosial inkişaf səviyyəsində təzahür edir. Bu mənada, mənəvi inkişaf bir sıra ümumi qanuna uyğunluqlara tabedir:

1. İnsanın yaşı ilə mənəvi inkişaf sürəti arasında tərs mütənasiblik özünü göstərir: yaş nə qədər azdırsa, mənəvi inkişafın sürəti bir o qədər yüksək olur, insan yaşa dolduqca mənəvi inkişafın sürəti azalır.

2. İnsanların mənəvi inkişafı qeyri-bərabər baş verir. Hər hansı, hətta ən əlverişli şəraitdə belə şəxsiyyətin psixi funksiyaları və xassələri (onlar mənəvi keyfiyyətlərin əsasında durur) eyni inkişaf səviyyəsində olmur. Inkişafın bəzi dövrlərində ayrı-ayrı keyfiyyətlərin inkişafı üçün daha əlverişli şərait yaranır və bu şəraitlərin bəziləri müvəqqəti, keçici xarakter daşıyır.

3. Psixi fəaliyyətin ayrı-ayrı növlərinin təşəkkülü və inkişafı üçün optimal müddət mövcuddur. Mənəvi keyfiyyətlərin inkişafı psixi fəaliyyətin həmin növləri ilə şərtlənir. Bu və ya digər keyfiyyətlərin inkişafı üçün optimal şəraiti olan yaş dövrləri **senzitiv** dövrlər adlanır. Senzitivliyin səbəbi beyinin və sinir sisteminin yetişməsinin qeyri-bərabərliyidir. Amerika psixoloqları müəyyən etmişlər ki, 6 yaşından 12 yaşınadək olan dövr senzitiv dövrdür. Bu dövr problemlərin həlli üçün zəruri olan vərdişlərin inkişafı dövrüdür. Əgər bu dövr əldən verilsə yüksək səviyyədə yaradıcı təfəkkür priyomlarına yiyələnmək insan üçün çox çətin olar. Təbiət hər bir keyfiyyətin formallaşması üçün senzitiv dövr ayırmışdır. Kiçik məktəb yaş dövrü hərəki vərdişlərin yaranması, yuxarı məktəb yaş dövrü isə məntiqi hafizə, mücərrəd təfəkkürün inkişafı üçün senzitiv

mərhələ hesab edilə bilər. Əgər uşaq yaş yarımdan iki yaş yarımadək (1,5-2,5 yaş) nitqə yiyələnməsə, əldən verilmiş imkanın əvəzini çıxmaq gündən-günə çətin olar. Uşaqlarda fiziki, psixi, sosial, əxlaqi keyfiyyətlər də vaxtında formalaşdırılmalıdır. Belə olmasa, sonralar həll edilməsi çətin olan problemlərlə qarşılaşmalı olarıq. Məsələn, ayaq üstə gəzməyə yiyələnmənin gecikməsi mütəhərrik və vestibulyar aparatda (əsəb sisteminin vestibulyar aparatı idarə edən hissəsi) pozğunluqlara gətirib çıxarır. Odur ki, pedaqqollar intellektual, əxlaqi, sosial keyfiyyətlərin formalaşması dövrlərini (kiçik və orta məktəb yaş dövrü) diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Bu dövrlər senzitiv dövrlər hesab olunur.

4. İnkışaf baş verdikcə insanın psixikası və onun mənəvi keyfiyyətləri sabitlik kəsb edir. Buna baxmayaraq, onlar plastikliyini və bərpa imkanlarını saxlayır. İnsan inkışafının mürəkkəb dialektikası bunda özünü göstərir.

Tərbiyənin təsiri sinir sisteminin plastikliyinə əsaslanır. Plastiklik həmçinin unudulmuşların bərpası üçün imkanlar açır, zəif psixi funksiyalar daha güclüləri ilə kompensasiya olunur. Məsələn: zəif hafızə idrak fəaliyyətini daha yüksək səviyyədə təşkil etməklə kompensasiya oluna bilər.

Müasir elm belə hesab edir ki, "vunderkind"lərdə bir sahədə qabiliyyətlər erkən yaşdan meydana gəlir. Ancaq bununla onlar digər normal uşaqlardan fərqlənirlər. İstedadlı uşaq qarşısına qoyduğu məsələlərin həllinə başqalarına nisbətən çox az vaxt sərf edir. Uşaq qazandığı müvəffəqiyyətdən müsbət emosiyalar alır. Bu emosiyalar məsələnin həllinə sərf olunmuş enerjini asanca bərpa edir.

6.3. Kiçik yaş dövrü (6-10 yaş)

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

Kiçik yaşlı uşaqların hələ zəif olan orqanizmində bir çox yeni keyfiyyətlər əmələ gəlir. Məktəbəqədər yaş dövrünə nisbətən boyun inkişafı ləngiyir, çəki isə nəzərə çarpacaq dərəcədə artır. Bu yaşda skeletdə sümükləşmə gedir, lakin hələ başa

çatmır. Dıqqət yetirilməsə, uşağın onurğası asanlıqla əyilə bilər. Bu dövrde uşağın əzələ sistemi intensiv inkişaf edir, əzələlərin qüvvəsi xeyli artır. Bunun sayəsində uşaq sürətlə yazı vərdişlərinə yiyələnir. Həmin dövrde uşaqlarda əsəb sistemi təkmilləşir, baş beynin böyük yarımkürələrinin funksiyaları intensiv inkişaf edir, beynin qabığının analitik və sintetik funksiyaları güclənir.

Bu yaş dövründə uşağın beyninin çəkisi demək olar ki, böyük adamın beyninin çəkisi qədər olur və 1400 qrama çatır. Uşağın psixikası sürətlə inkişaf edir. Hiss orqanlarının dəqiqliyi yüksəlir. Məktəbəqədər dövrlə müqayisədə rəngə olan həssaslıq 45%, oynaq — əzələ hissiyyatı 50%, görmə hissiyyatı 80% yaxşılaşır. Onlar şeylərin və hadisələrin incə fərqlərini seçməkdə çətinlik çəkirler. Bu yaşda uşaqlar izah edilən təlim materialını faktlarla, misallarla, əyani vasitələrlə daha tez başa düşürlər. III-IV sinif şagirdləri isə söz ehtiyatının artması ilə əlaqədar olaraq tədricən mücərrəd məshumları da qavramağa başlayırlar. Onların idrak fəaliyyəti əsas etibarı ilə təlim prosesində baş verir. Bu isə müəllimlərdən bütün təlim və təhsil-tərbiyə prosesini məqsədyönlü aparmağı tələb edir.

Kiçikyaşlı məktəblilərin qavrayışı sabit və mütəşəkkil olmasa da, onlar ətraf aləmi həvəslə, emosional qavrayırlar. Müəllimlər buna arxalanaraq şagirdləri məqsədyönlü dirləməyə alısdırır, onlarda müşahidəçilik qabiliyyətini inkişaf etdirirlər. Məktəb həyatı uşaqtan ixtiyari diqqəti daim məşq etdirməyi, onu cəmləmək üçün iradi səy göstərməyi tələb edir. Onlarda ixtiyari diqqət bağça yaşına nisbətən bir qədər qüvvətlənsə də, onlar hələ özlərini ev tapşırığını icra etməyə məcbur edə bilmirlər, diqqətlərini uzun müddət bir iş üzərində toplamaqda çətinlik çəkirler. Bu yaşda uşaqların diqqəti tez-tez yayınır, təfəkkürü emosional-obrazlı təfəkkürdən abstrakt-məntiqi təfəkkürə doğru inkişaf edir. Təlim onların intellektini sürətlə inkişaf etdirir. Kiçik məktəbyaşlı uşaqların diqqəti həcm etibarilə də geniş olmur, onlar eyni zamanda, iki iş üzərində diqqətlərini bölə bilmirlər. Məsələn, yaza-yaza danışa bilmirlər. Onların təfəkkürü nitqlə qarşılıqlı əlaqədə inkişaf edir. Bu yaşda uşaqların söz ehtiyatı artır, fikirlərini şifahi və yazılı ifadə etməkdə çətinlik çəkmirlər.

Məktəblinin idrak fəaliyyətində hafızənin böyük əhə-

miyyəti vardır. Kiçik məktəbyaşlı şagirdlərdə hafızə daha çox əyani-obrazlı xarakterdə olur. Şagirdlər təlim materialını daha çox mexaniki öyrənmə yolu ilə yadda saxlayırlar. Onlar böyük bir şeri, mətni çətinlik çəkmədən olduğu kimi əzbərləyir, lakin onu öz sözleri ilə danışmaqdə çətinlik çəkirler. Hafızənin bu cür xüsusiyyətindən uşaqların söz ehtiyatını artırmaq üçün istifadə olunmalıdır. Bununla bərabər, müəllim onlarda məntiqi yaddasaxlaması da inkişaf etdirməyə çalışmalıdır. Şagirdlərə özünənəzarət bacarıqları, özünüyüoxlama vərdişləri aşılmalıdır, tədris əməyinin səmərəli təşkili üçün zəruri biliklər verilməlidir.

Kiçikyaşlı məktəblilərin şəxsiyyətinin təşəkkülü müəllimlər və həmyaşıdları (sinif və ümumməktəb kollektivi) ilə yeni münasibətlərin, yeni fəaliyyət növlərinin (oxumaq, təhsil almaq) və ünsiyyətin təsiri altında baş verir. Kiçik məktəbyaşlı uşaqlarda əxlaqi anlayışların, təsəvvürlərin formallaşması üçün böyük imkanlar vardır. Məktəbdə bu imkanlardan bacarıqla istifadə olunmalı, şagirdlər özünəxidmət əməyinə, ictimai-faydalı əməyə cəlb edilməlidirlər. Belə fəaliyyət uşaqlarda əmək-sevərliyi, davranış mədəniyyətini, kollektiv fəaliyyət vərdişlərini və hərtərəfli fəallığı inkişaf etdirir.

6.4. Orta yaş dövrü (11-15 yaş)

Bu yaş dövründə uşaqlarda çox kəskin dəyişikliklər baş verir. Yeniyetmə həm uşaqlıq, həm də ilk gənclik əlamətlərini özündə əks etdirir. Bu dövr məktəbin ikinci pilləsində oxumaq, təhsil almaq dövrünə təsadüf edir və orqanizmin ümumi həyat fəaliyyətinin yüksəlişi və bütün orqanizmin hərtərəfli inkişafı ilə xarakterizə olunur. Bu dövr həm uşağıın özü, həm də onu əhatə edənlər üçün çətin dövr hesab olunur. Çox vaxt bu dövrü “böhran dövrü” adlandırırlar. Bu mərhələdə yeniyetmələr öz uşaqlıq illərindən ayrıla bilmirlər. Onlar fiziki cəhətdən sürətlə inkişaf edirlər. Oğlanların boy artımı 6-10 sm, qızlarınkı isə 6-8 sm təşkil edir. Skeletin sümükləşməsi prosesi davam edir, əzələlərin gücü xeyli artır. Daxili orqanlar qeyri-bərabər inkişaf edir, qan damarlarının inkişafı ürəyin inkişafından geri qalır ki, bu da onun fəaliyyət ahəngini (ritmini) pozur, ürək döyüntüsünün artmasına gətirib çıxarır. Ürək və qan damarlarının bu cür qeyri-mütənasib inkişafı nəticəsində qan təzyiqi

bir qədər artır, qanın beyinə axması normal olmur, bunun da nəticəsində yeniyetmə tez yorulur. Yeniyetmə dövrünü səciyyələndirən ikinci mühüm bir xüsusiyyət cinsi yetişmədir. Bu, cinsi vəzilərin fəaliyyətə başlaması ilə əlaqədardır. Cinsi yetişmə qızlarda 11 yaşından, oğlanlarda isə bir az gec 12-13 yaşından başlayır və qızlarda tez də başa çatır. Bu proses orqanizmin həyat fəaliyyətini ciddi dəyişdirir, yeni hiss və həyəcanlar yaradır.

Yeniyetmə dövründə sinir sisteminin inkişafı, beynin daxili quruluşunun mürəkkəbləşməsi davam edir. Bu da yeniyetmənin zehni fəaliyyətinin inkişafı üçün əlverişli şərait yaradır. Yeniyetmənin beynin çəkisi həcmində görə böyük adaminkindən çox az fərqlənir. Onda şüurun rolu artır, instinktlər və emosiyalar üzərində baş beyn qabığının nəzarəti yaxşılaşır. Amma hələ də oyanma proseslərində ləngimə halları üstünlük təşkil edir.

Bu yaş dövründə yeniyetmənin qavrayışı daha məqsəd-yönlü, plana uyğun və mütəşəkkil olur, dəqiqliyi ilə fərqlənir. Bununla belə, onlar ətraf aləmin qavranılmasını tədris materialı ilə əlaqələndirməyi bacarmırlar. Amma onlar özləri üçün maraqlı olan hadisə və materiala diqqətlərini xeyli vaxt cəm edə bilirlər.

Yeniyetməlik yaşında uşağın fikri fəaliyyətində əhəmiyyətli irəliləyişlər baş verir. Təfəkkür daha sistemli, ardıcıl və yetkin olur. Yeniyetmənin təfəkküründə tənqidçilik əlaməti meydana gelir. O, öz fikrini söyləməyə çalışır, mühahisəyə girir, etiraz edir, hər şeyə tənqidi münasibət bəsləyir. Yaradıcı təfəkkürün inkişafı üçün bu yaş dövrü olduqca əlverişlidir. Odur ki, uşaqlara daim problemləri çalışmalar vermək, onlara müqayisələr aparmağı, hadisələrdə və proseslərdə səbəb-nəticə asılılıqlarını müəyyənləşdirməyi tapşırmaq lazımdır. Təfəkkürün inkişafı yeniyetmənin nitqi ilə qırılmaz surətdə bağlıdır. Təfəkkürün inkişafı nəticəsində nitq düzgün, məntiqli, inandırıcı, obrazlı və təsiredici olur.

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

Yeniyetmə yaş dövrünün bir sıra ziddiyətləri vardır. Bu ziddiyətlər pedaqoji ədəbiyyatda aşağıdakı kimi səciyyələndirilir:

1. Yeniyetmə pisliyə, yalana qarşı barışmaz olmağa çalışır, lakin həyatın mürkəkkəb məsələlərindən baş çıxarmağı bacarmır.

2. Yeniyetmə yaxşı oxumağa, ideala can atır, lakin qəyyumluq istəmir.

3. Yeniyetmə özünü təsdiq etmək istəyir, lakin bunu bacarmır.

4. Yeniyetmə köməyə, məsləhətə dərin ehtiyac duyduğu halda, böyüklərdən çəkinir, onlarla ünsiyyətdə olmağa cürəti çatmır.

5. Yeniyetmə qüvvələrin, arzuların zənginliyi, lakin təcrübənin azlığı, imkanların məhdudluğu ucbatından müəyyən çətinlik qarşısında qalır.

6. İdeal olana aludəçilik və ideal olanın adı həyatda ola biləcəyinə şübhə etmək yeniyetmənin davranışında inamsızlıq yaradır.

7. Yeniyetmə elmin tükənməzliyinə təəccüblənir, çox bilməyi arzulayır, intellektual əməkdən ruhlanır, eyni zamanda gündəlik təlim-tərbiyə tapşırıqlarına səthi münasibət bəsləyir.

8. Yeniyetmə romantikdir, coşgundur, şəndir, lakin onda kobud hərəkətlər yox deyil və o, bunu cürətlilik, mərdlik sayır.

Yeniyetmə oğlanların güclü, mərd, cəsur idealları arasında təessüf ki, qudlular, xuliqanlar da olur. Yeniyetmələr onların hərəkətlərini yamsıladıqlarından çox zaman ağır cinayətlər törədirirlər. İndiki yeniyetmə qızların da bəzilərinin həyata baxışlarında ciddi nöqsanlar vardır. Onlar çox zaman ənənəvi müsbət əxlaqi dəyərləri xəyalı, uydurma, hətta cəmiyyətə zidd dəyərlərlə qarışdırırlar.

Bu ziddiyətlərin qarşısının alınmasında düzgün təşkil edilmiş tərbiyə mühüm rol oynayır.

Yeniyetmələrin əxlaqi və sosial davranışında hissələr xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Əgər kiçikyaşlı məktəblilərdə hissələr impulsiv olursa, orta məktəb yaşlılarda isə düşünülmüş və güclü olur. Xüsusilə, nifrət hissi özünü daha güclü bürüzə verir. Bir çox pedaqoqlar bu dövrü ağır böhran dövrü adlandırırlar. İnadkarlıq, egoizm, qaradınməzlik bununla izah olunur. Ona görə də yeniyetmələrin hissələrinə ehtiyatla, diqqətlə yanaşmaq lazımdır.

Yeniyetmələrdə peşələrə meyl, maraq yaranır, onlar peşələrin əhəmiyyəti, faydası haqqında düşünür, istədikləri sənətə iyələn-

məyə çalışırlar. Onların eksəriyyəti təmiz və vicdanlı əməyin mənasını düzgün başa düşür, peşəsəçməyə və ümumiyyətlə, gələcəyə məsuliyyətlə yanaşırlar. Bununla bərabər, son tədqiqatlar göstərir ki, bəzi yeniyetmələrdə biganəlik, qeyri-yetkinlik özünü göstərir. Vicdanlı əməkçi, zəhmətkeş insan ideali cəlbediciliyi ni itirir. Yeniyetmənin fizioloji və psixoloji xüsusiyyətlərinə istinad edərək onun tərbiyəsi ilə məqsədyönlü məşğul olmaq olduqca vacibdir və indiki vəzifələr içərisində ən mürəkkəbidir. Onların aşüb-daşan qüvvələrini faydalı istiqamətə yönəltmək bu yeniyetmələrin müəllimlərdən, məktəbdən, cəmiyyətdən soyumasını aradan qaldırmağın ən düzgün yoludur.

6.5. Böyük yaş dövrü (16-18 yaş)

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

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

Yeniyetməlik dövründə oğlanlar fiziki hazırlığa daha çox diqqət yetirdikləri halda, yuxarı sinif şagirdləri intellektual

keyfiyyətləri yüksək dəyərləndirirlər. İntellektual qabiliyyətli şagirdlər sınıfda böyük nüfuza malik olurlar. Bu dövrdə həm də şagirdlərdə insanı kompleks qiymətləndirmə bacarığı inkişaf edir, hərətəfli inkişaf etmiş gənclərin pərəstişkarları çoxalır.

Bu yaşda şagirdlərin əxlaqi və sosial keyfiyyətləri sürətlə formalaşır. Buna (*formalaşmaya*) yeni şərait — fəaliyyətin xarakterinin dəyişməsi, cəmiyyətdə və kollektivdə yeri, ünsiyyətin intensivliyi kömək edir. Bu dövrdə gənclər həyatda fəal mövqə tutmağa can atır, ictimai borca şüurlu münasibət bəsləyir, sözü ilə işini gündəlik davranış normasına çevirməyə çalışırlar. Onlarda əxlaqi anlayışlar və kateqoriyalar formalaşır. Onlar öz “mən”ini ifadə etməyə, özünü təsdiqə və özünü reallaşdırmağa, başqalarının diqqətini cəlb etməyə cəhd edir, peşə seçməyə çalışırlar. Bu isə bəzi hallarda müəyyən etiketlərin pozulmasına səbəb olur.

İlk gənclik dövründə etik problemlərə güclü maraq yaranır. İlk məhəbbət oğlan və qızların həyatına həyəcanlılar getirir, onları o qədər də asan olmayan məsələlərin həllinə sövq edir. Bu yaşda “əbədi” problemlərə — həyatın mənası, xoşbəxtlik, borc, vicdan, namus, şərəf, şəxsiyyət azadlığı və s. problemlərə maraq böyük olur.

Həmin yaş dövründə şagirdlərdə şüurlu davranış motivləri güclənir. Kollektivdə şəxsiyyətin yeri, kollektivin üzvləri arasında ünsiyyətin və münasibətlərin xarakteri mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Kollektiv əlaqə və münasibətlər genişlənir. Gənclərdə həyata tənqidi münasibət güclənir. Onlar hərəkətlərini şüurlu surətdə tənzim etməyə çalışırlar. Müəllimlərə və böyüklərə qiymət və tələbkarlıq meyarları dəyişir. Arzu və istəklərinə, maraq və niyyətlərinə görə gənclər bir-birindən kəskin surətdə fərqlənirlər. Amma onların arzu və istəkləri bir məsələdə eyni olur: həyatda özünə layiqli yer tutmaq, arzusuna uyğun yerdə işləmək, yaxşı qazanmaq, xoşbəxt ailə qurmaq və s.

6.6. *Fərdi xüsusiyyətlər*

İnsanın inkişafında ümumi və xüsusi cəhətlər özünü göstərir. Ümumi cəhət müəyyən yaşda olan adamların hamısına xasdır. İnsanda olan xüsusi cəhət fərdi xüsusiyyət adlanır. Açıq, aydın xüsusi əlamətləri olan şəxsiyyət fərdiyyət adlanır. Fərdiyyət şəxsiyyətin intellektual, iradi, əxlaqi, sosial və digər əlamətlərinin məcmusu ilə xarakterizə olunur. Hər bir uşağın

öz təfəkkürü, hissələri, maraq və qabiliyyətləri, idealı, iradı və xarakter əlamətləri, temperamenti vardır. Bu keyfiyyətlər həmin şəxsi digərlərindən nəzərə çarpacaq dərəcədə fərqləndirir. Yer üzərində bir-birinə tamamilə oxşayan insan tapmaq çətindir. Hətta əkizləri də bir-birindən fərqləndirən səciyyəvi xüsusiyyətlər vardır. Hər bir insan öz fərdiyyəti etibarı ilə yeganə və təkrarolunmazdır.

Fərdiyyət fərdi xüsusiyyətlərdə təzahür edir. Fərdi xüsusiyyətlərin (fərqlərin) əmələ gəlməsi hər bir insanın öz xüsusi inkişaf yolunu keçməsi ilə bağlıdır. Bu yolda o, ali sinir sistemi fəaliyyətinin müxtəlif tipoloji xüsusiyyətlərini əldə edir. Fərdi xüsusiyyətlərə duyğuların, qavrayışın, təfəkkürün, hafızənin, təxəyyülün özünəməxsusluğu, şəxsiyyətin maraqlarının, meyllərinin, qabiliyyətlərinin, temperamentinin, xarakterinin xüsusiyyətləri aiddir. Fərdi xüsusiyyətlər şəxsiyyətin inkişafına təsir edir. Şəxsiyyətin bütün xüsusiyyətlərinin formallaşması xeyli dərəcədə həmin xüsusiyyətlərdən asılıdır.

Fərdi xüsusiyyətlərin təlim-tərbiyə prosesində nəzərə alınması ilə bağlı mütəxəssislər arasında ciddi fikir ayrılığı vardır. Bəzi tədqiqatçıların fikrincə, kütləvi məktəb fərdiyyəti nəzərə ala bilməz və almamalıdır. Məktəb ayrı-ayrı uşaqlara görə öz işini qura bilməz. Bütün uşaqlar pedaqoji prosesdə eyni "pay" almahıdır. Çalışqan və tənbəl, qabiliyyətli və qabiliyyətsiz uşaqların tərbiyəsində heç bir fərq olmamalıdır. Bu və ya digər tədris müəssisəsində oxuyanlar həmin müəssisədə qəbul olunmuş, hamı üçün eyni olan standarta uyğun təhsil və tərbiyə almalıdır.

Digər bir qrup tədqiqatçıların fikrincə isə tərbiyə daha çox fərdiyyətə əsaslanmalıdır. Pedaqogikanın klassik prinsiplərindən olan fərdi yanaşma təlim və tərbiyənin məqsədini, onun əsas məzmununu fərdi xüsusiyyətlərə uyğunlaşdırmağı yox, pedaqoji təsirin forma və metodlarını uşaqların fərdi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırmağı nəzərdə tutur. Fərdi yanaşma prinsipi vacib prinsip kimi şəxsiyyətin əlamətlərini və həyat şəraitini dərindən bilmək əsasında onun inkişafına rəhbərlik etməyi tələb edir. Fərdi yanaşma hər bir şagirdin idraki qüvvələrinin, fəallığının, meyllərinin və istedadının inkişafı üçün əlverişli şərait yaradır. Çətin tərbiyə olunan uşaqların, azqabiliyyətli, həmçinin inkişafı ləngiyən uşaqların fərdi yanaşmaya xüsusiət ehtiyacı vardır.

FƏSİL 7. PEDAQOJİ PROSES

7.1. *Pedaqoji proses bir sistem kimi*

Qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı təsirinə **pedaqoji proses** deyilir. Bu qarşılıqlı təsir qabaqcadan nəzərdə tutulmuş şəkildə şagirdlərin vəziyyətinin, xassə və keyfiyyətlərinin dəyişməsinə gətirib çıxarır. Başqa sözə desək, pedaqoji prosesdə mənimsənilən sosial təcrübə şəxsiyyətin keyfiyyətlərinə çevrilir. Əvvəlki illərin pedaqoji ədəbiyyatında daha çox “təlim-tərbiyə prosesi” anlayışı işlədilmişdir. Tədqiqatlar göstərir ki, bu anlayış dardır, tam deyildir, prosesin bütün mürəkkəbliyini, hər şeydən əvvəl, onun tamlığını və ümumiliyini eks etdirmir. Tamlıq və ümumilik əsasında təlim, təhsil-tərbiyə və inkişafın birliyini təmin etmək pedaqoji prosesin əsas mahiyyətini təşkil edir. Son dövrün pedaqoji ədəbiyyatında bu anlayışlar tam pedaqoji proses kimi təqdim olunur. Bu da təbiidir, çünki təlim, təhsil-tərbiyə və inkişaf bir-birindən ayrılıqda həyata keçirilən proseslər deyil. Onlar eyni məqsədə xidmət edən vahid pedaqoji prosesin bir-biri ilə üzvi əlaqədə olan ayrılmaz cəhətləridir.

Pedaqoji proses özü tam və mürəkkəb bir sistemdir. O həm də çoxlu alt sistemlərdən ibarətdir: təlim prosesi, təhsil-tərbiyə prosesi, formallaşma prosesi, inkişaf prosesi, müəllimlərlə şagirdlərin əməkdaşlığı prosesi, pedaqoji prosesin baş verdiyi şəraitlər sistemi, pedaqoji prosesin həyata keçirilməsinin forma və metodları sistemi və s. Bütövlükdə təhsil sistemi, o cümlədən, məktəb, sinif, tədris məşğələləri hər biri ayrı-ayrılıqda pedaqoji prosesin sistemləri kimi çıxış edir. Bu sistemlərdən hər biri müəyyən şəraitlərdə (təbii-coğrafi, ictimai, istehsalat, mədəni) fəaliyyət göstərir. Hər bir sistemin həm də spesifik şəraiti (məktəbin maddi-texniki bazası, sanitar-gigiyenik vəziyyəti, əxlaqi-psixoloji mühiti, estetik tərtibatı və s.) vardır.

Pedaqoji proses dinamik sistemdir. Onun öz strukturunu (quruşluşu) və struktur elementləri (komponentləri) vardır. **Pedaqoji proses öz məqsədi, vəzifələri, məzmunu, metodları, müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı təsir formaları sayəsində əldə olunmuş nəticələri ilə xarakterizə olunur.** Məqsəd, məzmun, fəaliyyət və nəticə komponenti — sistem yaradın komponentlərdir.

Məqsəd komponenti pedaqoji fəaliyyətin bütün müxtəlif

məqsəd və vəzifələrini birləşdirir.

Məzmun komponenti həm ümumi məqsədə, həm də konkret vəzifəyə qoyulan mənəni əks etdirir.

Fəaliyyət komponenti pedaqoq və şagirdlərin qarşılıqlı təsirini, onların əməkdaşlığını, prosesin təşkili və idarə olunmasını əks etdirir. Pedaqoji ədəbiyyatda bu komponentə təşkilati və ya təşkilati-idarəetmə komponenti də deyilir.

Nəticə komponenti isə prosesin baş verməsinin səmərəliliyi ilə, qarşıya qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq əldə olunmuş nai-liyyətlərlə xarakterizə edilir.

Pedaqoji prosesin komponentləri arasında əlaqələr vardır. Qarşılıqlı pedaqoji təsir prosesində informasiya, təşkilati-fəaliyyət və kommunikativ, idarəetmə və özünüidarə əlaqələri özünü göstərir. Bu əlaqələr pedaqoji proses üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Pedaqoji proses əmək prosesidir. O, hər hansı bir əmək prosesi kimi ictimai əhəmiyyəti olan məqsədlərə çatmaq üçün həyata keçirilir. Pedaqoji prosesin spesifikliyi ondadır ki, burada tərbiyəçilərlə tərbiyə olunanların əməyi bir-birinə qovuşur, özünəməxsus qarşılıqlı pedaqoji təsir münasibətləri yaranır.

Pedaqoji prosesin obyekti inkişafda olan şəxsiyyətdir, şagird kollektividir. Pedaqoji əməyin obyektinə mürəkkəblik, sistemlilik, özünütənzimləmə xasdır. Bundan başqa, ona keyfiyyət dəyişikliyi, öz-özünə inkişaf da xasdır. Pedaqoji proseslər çoxvariantlı, dəyişkən və təkrarolunmazdır. İnsanın formallaşması pedaqoji əməyin predmetini təşkil edir. Formalaşan şagird müəllimə nisbətən, öz inkişafının lap ilk mərhələsində olduğundan yaşlı insan üçün zəruri olan bilik, bacarıq, vərdiş və təcrübəyə malik deyil. Burada məqsəd ona arzu olunan təsiri göstərməkdir.

Pedaqoji prosesdə pedaqoji əməyin məhsulu yaradılır. Əgər pedaqoji prosesdə “istehsal” olunan “məhsulu” təsəvvürə gətirsek, ilk növbədə gözümüzün qarşısında tərbiyəli, həyata hazır, ictimai insan canlanar. Ümumi pedaqoji prosesin konkret “hissələri”ndə ümumi məqsədə uyğun olaraq şəxsiyyətin ayrı-ayrı keyfiyyətləri formalasdırılır.

Hər hansı bir əmək prosesi kimi pedaqoji proses təşkil olunma və idarəolunma səviyyəsinə, texnologiyasına, qənaət-cilliyyinə, məhsuldarlığına görə xarakterizə olunur. Onların bir-birindən ayrılması əldə olunmuş göstəricilərin (səviyyələrin) nəinki keyfiyyət, həm də kəmiyyət qiymətini verməkdən ötrü

meyarların əsaslandırılması üçün imkanlar yaradır. Vaxt pedaqoji prosesin əsas xarakteristikasıdır. Vaxt pedaqoji prosesin nə qədər tez və keyfiyyətli keçməsi barədə fikir söyləməyə imkan verən universal meyardır.

Pedaqoji proses daxilən bir-biri ilə bağlı olan proseslərin məcmusudur. Bu proseslərin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada öyrənilən sosial təcrübə formalasən insanın keyfiyyətinə çevirilir. Pedaqoji proses təlim, təhsil-tərbiyə və inkişaf proseslərinin mexaniki birləşməsi deyildir. O, öz xüsusi qanuna uyğunluqlarına tabe olan keyfiyyətcə yeni bir qurumdur. Tamlıq, ümumilik, vahidlik pedaqoji prosesin əsas səciyyəvi xüsusiyyətləridir. Pedaqoji prosesin daxilində olan bütün proseslər vahid məqsədə xidmət edir. Pedaqoji prosesin daxilində münasibətlərin mürəkkəb dialektikası ona daxil olan proseslərdə özünü göstərir. Bu dialektika proseslərin vəhdətində və müstəqilliyində, ona daxil olan sistemlərin birliyində və bir-birinə tabeliyində, onlar üçün ümumiliyin və spesifikasiyinin qorunub saxlanmasında özünü göstərir.

Tam pedaqoji prosesə daxil olan proseslərin spesifikasiyi onun əsas funksiyalarını müəyyənləşdirən zaman özünü göstərir. Təlim prosesinin əsas funksiyası öyrətmək, təhsilalma prosesinin əsas funksiyası təhsil almaq, tərbiyə prosesinin əsas funksiyası tərbiyə etmək, inkişaf prosesinin əsas funksiyası isə inkişaf etdirməkdir. Adı çəkilən bu proseslərin hər biri tam pedaqoji prosesdə digər funksiyaları da yerinə yetirir: təhsil təkcə təhsilalma funksiyasını yox, həm tərbiyədici, həm də inkişafetdirici funksiyani da yerinə yetirir. Təlim isə həm təhsilləndirici, həm tərbiyedici, həm inkişafetdirici, həm nəzarət-edici funksiyani yerinə yetirir və s.

Qarşılıqli əlaqələrin dialektikası özünü bir-birilə bağlı həyata keçirilən proseslərin məqsədində, vəzifələrində, məzmununda, forma və metodlarında göstərir. Həmin prosesləri təhlil edən zaman əsas məqsədi təhlilə cəlb olunan prosesin spesifik cəhətlərindən fərqləndirmək lazımlıdır. Təlim prosesində elmi anlayışların, qanun və nəzəriyyələrin, bacarıq və vərdişlərin formalasdırılması üstünlük təşkil edir. Onlar şəxsiyyətin təhsil-tərbiyəsinə və inkişafına böyük təsir göstərir. Sınıfdən xaric və məktəbdən kənar iş prosesində isə əxlaqi keyfiyyətlərin, əqidələrin, normaların, qaydaların, idealların, qiymətləndirmə oriyentasiyasının formalasdırılması üstünlük təşkil edir. Bu zaman həm də təsəvvürlər, bilik və bacarıqlar for-

malaşır. Beləliklə, hər iki proses başlıca məqsədə — şəxsiyyətin formalaşmasına xidmət edir. Lakin o proseslərdən hər biri özünə xas olan vasitələrlə məqsədə nail olmağa kömək edir.

Proseslərin spesifikliyi məqsədə nail olmaq üçün seçilən forma və metodlarda da özünü göstərir. Əgər təlimdə daha çox sinif-dərs iş formasından istifadə olunursa, sinifdənxaric və məktəbdənkənar təhsil-tərbiyə işində müxtəlif xarakterli formalalar (idman, bədii özfealiyyət, fənn dərnəkləri, ictimai-faydalı əmək və s.) üstünlük təşkil edir. Məqsədə nail olmaq metodları eynidir, amma nəzarət və özünənəzarət metodları bir-birindən fərqlənir. Məsələn, təlimdə mütləq şifahi sorğu, frontal sorğu, yoxlama yazı işləri, imtahanlar tətbiq olunur. Sinifdənxaric və məktəbdənkənar işlərin nəticələrini öyrənmək üçün müəllimlər şagirdlərin fəaliyyətinə və davranışına nəzarət edir, ictimai rəyi araşdırır, bilavasitə və bilavasitə informasiya toplayırlar.

Deməli, pedaqoji prosesin tamlığı müxtəlif cəhətdən təmin olunur:

- 1) təhsil-tərbiyədə məqsəd və məzmunun eyni olması, hərakətverici qüvvələrə və qanuna uyğunluqlara malik olması ilə;
- 2) təlim, təhsil-tərbiyənin prinsiplərində, metodlarında, təşkili formalarda ümumiliyin olması ilə. Bu ümumilik həmin proseslərin məqsəd və məzmun cəhətdən qovuşmasına, pedaqoji prosesin tamlığına imkan verir.

7.2. Pedaqoji prosesin qanuna uyğunluqları

Pedaqoji prosesə xas olan obyektiv, zəruri, əhəmiyyətli, təkrarlanan əlaqələr qanuna uyğunluqlarda öz əksini tapır. Hətta xüsusi tədqiqat aparmadan da demək olar ki, bu qədər böyük və dinamik sistem olan pedaqoji prosesdə çoxlu sayıda müxtəlif əlaqələr və asılılıqlar vardır.

Müəyyən tip əlaqələri öyrənmək üçün həmin əlaqələrin daha açıq-aydın təzahür olunduğu sistemlər götürülür. Bütün əlaqələrin tədqiqi çoxlu sayıda sistemlərin yaradılmasını tələb edir. İnteqrativ (bütün hissələri birləşdirən) meyara görə seçilən sistem pedaqoji prosesin mühüm əlamətləri haqqında ümumi təsəvvür yaradır. Proses iri bloklar və onların arasında mövcud olan əlaqələr səviyyəsində təhlil edilir.

Pedaqoji prosesin ümumi qanuna uyğunluqları arasında aşağıdakılardan xüsusilə seçilir:

1. Pedaqoji prosesin dinamikasının prosesdə baş verən dəyişikliklərin kəmiyyətindən asılılığı. Pedaqoji prosesdə bütün sonraki dəyişikliklərin kəmiyyəti əvvəlki mərhələdəki dəyişikliklərin kəmiyyətindən asılıdır. Bu o deməkdir ki, pedaqoji proses müəllimlərlə şagirdlər arasında inkişaf edən qarşılıqlı təsir kimi tədrici, “pilləli” xarakter daşıyır, pillələr arasında qazanılan nailiyyətlər nə qədər yüksək olarsa, son nəticə bir o qədər sanballı olar. Deməli, pillələr arasında yüksək nəticələri olan şagird daha yüksək ümumi nailiyyətlər əldə edə bilər.

2. Pedaqoji prosesdə şəxsiyyətin inkişafının ona təsir edən amillərdən asılılığı. Şəxsiyyətin inkişaf sürəti və çatdığı inkişaf səviyyəsi:

- 1) irsiyyətdən;
- 2) təhsil-tərbiyə və təlim mühitindən;
- 3) təlim, təhsil-tərbiyə fəaliyyətinə cəlb edilməsindən;
- 4) tətbiq edilən pedaqoji təsir vasitələri və metodlarından asılıdır.

3. Pedaqoji təsirin səmərəliliyinin təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin idarə olunmasından asılılığı. Pedaqoji təsirin səmərəliliyi:

- 1) şagirdlərlə müəllimlər arasında əks əlaqənin intensivliyindən;
- 2) şagirdlərə göstərilən təsirlərin kəmiyyətindən, xarakterindən və gücündən asılıdır.

4. Pedaqoji prosesin məhsuldarlığının stimullaşdırma vasitələrindən asılılığı. Pedaqoji prosesin məhsuldarlığı aşağıdakı amillərdən:

- 1) təlim, təhsil-tərbiyə fəaliyyətinə daxili stimulların (motivlərin) təsirindən;
- 2) xarici stimulların (ictimai, pedaqoji, əxlaqi, maddi və b.) intensivliyindən, xarakterindən və vaxtında tətbiqindən asılıdır.

5. Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin hissi idrakın, məntiqi idrakın və praktikanın vəhdətindən asılılığı. Təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin səmərəliliyi:

- 1) hissi qavramanın intensivliyindən və keyfiyyətindən;
- 2) qarınlanan materialın məntiqi dərk olunmasından;
- 3) dərk olunmuş materialın praktikada tətbiqindən asılıdır.

6. Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin xarici (pedaqoji) və daxili (idrak) fəaliyyətin vəhdətindən asılılığı. Pedaqoji prosesin səmərəliliyi:

- 1) pedaqoji fəaliyyətin keyfiyyətindən;

2) şagirdlərin şəxsi təlim, təhsil-tərbiyə fəaliyyətinin keyfiyyətindən asılıdır.

7. Pedaqoji prosesin cəmiyyətin və şəxsiyyətin tələbatlarından asılılığı. Təlim-tərbiyə prosesinin gedişi və nəticələri:

- 1) cəmiyyətin və şəxsiyyətin tələbatından;
- 2) cəmiyyətin imkanlarından (maddi-texniki, iqtisadi və b.);
- 3) pedaqoji prosesin baş verdiyi şəraitdən (mənəvi-psixoloji, sanitar-gigiyenik, estetik və b.) asılıdır.

Əlbəttə, pedaqoji prosesdə mövcud olan əlaqələr göstərilən qanuna uyğunluqlarla qurtarmır. Onlar xeyli çoxdur və tədqiqatçılar yeni qanuna uyğunluqlar aşkar etmək istiqamətində axtarışlarını davam etdirirlər. Bu da təbiidir. Pedaqoji prosesin qanuna uyğunluqları nə qədər çox aşkara çıxarıllarsa və praktik işdə nəzərə alınarsa, təlim və təhsil-tərbiyənin səmərəliliyi o qədər yüksək olar.

7.3. *Pedaqoji prosesin mərhələləri*

Pedaqoji proseslər silsilə xarakteri daşıyır. Bütün pedaqoji proseslərin inkişafında eyni mərhələlər nəzərə çapır. Mərhələlər prosesin tərkib hissələri deyil, onun inkişaf ardıcılığıdır. Pedaqoji prosesin üç başlıca mərhələsi: **həsratlıq, əsas, yekun** mərhələləri vardır.

Pedaqoji prosesin **həsratlıq mərhələsində** prosesin nəzərdə tutulmuş istiqamətdə və sürətlə baş verməsi üçün zəruri şərait yaradılır. Bu mərhələdə aşağıdakı mühüm vəzifələr həll olunur: qarşıya məqsədin qoyulması, şəraitin diaqnostikası, nailiyyətlərin proqnozlaşdırılması, prosesin inkişafının planlaşdırılması və s.

Məqsədin müəyyənləşdirilməsi və əsaslandırılması təhsil sisteminin qarşısında duran ümumi pedaqoji məqsədi konkret vəzifələrə çevirmək deməkdir. Buna pedaqoji prosesin müəyyən kəsiyində və konkret şəraitdə nail olunur. Məqsəd pedaqoji prosesin konkret sistemi (məktəblə, siniflə, dörsələ və s.) ilə bağlıdır. Pedaqoji prosesin bu mərhələsində ümumi pedaqoji məqsədin tələbləri ilə tədris müəssisəsinin, şagird kontingençinin konkret imkanları arasında ziddiyyətlər aşkara çıxırlar və planlaşdırılan prosesdə həmin ziddiyyətlərin həlli yolları nəzərdə tutulur.

Pedaqoji prosesin əsas məqsədini və vəzifələrini diaqnostikasız müəyyən etmək mümkün deyil. Pedaqoji diaqnostika

pedaqoji prosesin baş verəcəyi şərtləri və şəraiti aydınlaşdırmaq istiqamətində aparılan tədqiqatdır. Onun başlıca məqsədi nəzərdə tutulan nəticələrə nail olmağa kömək və ya mane ola biləcək səbəblər haqqında aydın təsəvvür əldə etməkdir. Diaqnostika prosesində pedaqoq və şagirdlərin real imkanları, onların əvvəlki hazırlıq səviyyəsi, prosesin baş verdiyi şərait, bir çox digər vacib şərtlər haqqında lazım olan bütün informasiya toplanılır.

Bundan sonra pedaqoji prosesin gedişi və nəticələri proqnozlaşdırılır. Proqnozlaşdırmanın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada proses başlamazdan qabaq mövcud konkret şəraitdə əldə ediləcək mümkün nəticələrə ilkin qiymət verilir. Proqnozlaşdırma mürəkkəb metodikalarla həyata keçirilir. Pedagoqlar pedaqoji prosesin az səmərəli olacağını və ya arzuolunmaz nəticələrə gətirib çıxaracağını gözləmədən onun planlaşdırılmasına və gedişinə fəal müdaxilə etmək imkanı əldə edirlər.

Prosesin təşkili layihəsi üzərində hazırlıq mərhələsi başa çatandan sonra o, həyata keçirilir. Plan, prosesin özü kimi, həmişə konkret sistemə "bağlıdır". Pedagoji praktikada müxtəlif planlardan istifadə edilir. Məsələn, məktəbdə təlim-tərbiyə prosesinə, sinifdə tərbiyə işinə rəhbərlik planları, ayrı-ayrı tərbiyəvi işlərin, dərslərin keçirilməsi planları və s. Pedagoji proseslərin planlarının yerinə yetirilmə müddəti vardır. Beləliklə, plan yekun sənəddir. Bu sənəddə kimin nə vaxt nə iş görməsi dəqiq müəyyən olunur.

Pedagoji prosesin **əsas mərhələsi** qarşılıqlı əlaqəli mühüm elementləri özündə birləşdirir. Bu mərhələ özlüyündə digər sistemlərdən nisbi təcrid olunmuş bir sistemdir. Onun aşağıdakı elementləri vardır: qarşidakı fəaliyyətin məqsəd və vəzifələrinin müəyyən olunması və izah edilməsi; pedagoqlarla şagirdlərin qarşılıqlı təsiri; pedagoji prosesin nəzərdə tutulmuş metodları, vasitələri və formaları; əlverişli şəraitin yara-dılması; məktəbəlilərin fəaliyyətini stimullaşdırmaq üçün müxtəlif tədbirləri həyata keçirmək; pedagoji prosesin digər proseslərlə əlaqəsini təmin etmək. Pedagoji prosesin səmərəliliyi bu elementlərin bir-birilə məqsədyönlü əlaqəsindən, onların istiqaməti və praktiki həyata keçirilməsinin ümumi məqsədə və bir-birinə ziddiyətdə olmamasından asılıdır.

Pedagoji prosesin həyata keçirilmə mərhələsində onun idarə edilməsi ilə bağlı operativ qərarlar qəbul etmək üçün əks əlaqənin mühüm rolu vardır. Əks əlaqə prosesi keyfiyyətlə

idarə etmək üçün əsasdır. Bununla əlaqədar bir daha qeyd etmək lazımdır ki, pedaqoji proses sistemi xeyli dərəcədə özünü tənzimləyən sistemdir, çünkü orada iştirak edən insanlar öz iradəsinə və sərbəst seçmə imkanına malikdirlər. Pedaqoji prosesin gedişində operativ əks əlaqənin yaradılması qarşılıqlı təsirdə vaxtında düzəlişlər aparmağa kömək edir.

Pedaqoji prosesin **yekun mərhələsi** alınan nəticələrin təhlili ilə başa çatır. Təhlil edən zaman pedaqoq buraxılan səhvlərdən həm nəticə çıxarıır, həm öyrənir və həm də inkişaf edir. Ona görə də ciddi təhlil və özünütəhlil pedaqoji ustalığın yüksəldilməsinin ən mühüm şərtidir.

Pedaqoji prosesin gedişi və nəticələri proqnozlara uyğun gəlmirsə, onda səhvin harada, necə və nə üçün buraxıldığını müyyəyən etmək lazımdır. Praktika göstərir ki, pedaqoq prosesin diaqnostikasını və proqnozunu nəzərə almayanda daha çox səhv buraxır. Belə proses şagirdlərin vaxtını almaq, marağını itirməkdən başqa heç bir şey vermir.

7.4. Pedaqoji prosesin texnoloji əsasları

Texnologiya bu və ya digər proseslərin həyata keçməsi üslubları (qaydaları) və vasitələri haqqında biliklərin məcmusudur.

Pedaqoji prosesin texnologiyası ideyasının meydana gəlməsi elmi-texniki tərəqqinin nailiyyətlərinin nəzəri və praktik fəaliyyətin müxtəlif sahələrinə tətbiqi ilə bağlıdır.

Pedaqogikaya texnologiya ideyasının getirilməsini əleyhdarları belə hesab edirlər ki, pedaqoji proses yaradıcı prosesdir, odur ki, onu texnoloji proses hesab etmək olmaz. Məharət, ustalıq intiusiyaya əsaslandığı halda texnologiya elmə əsaslanır. Hər şey ustalıqla başlayır texnologiya ilə başa çatır.

Tədqiqatçılar pedaqoji texnologiyaların kütləvi tətbiqinin XX əsrin 60-cı illərindən başlandığını qeyd edirlər.

Bu proses əvvəlcə Amerika, sonra isə Avropa məktəblərində həyata keçirilən islahatlarla bağlı olmuşdur.

Hazırda pedaqoji texnologiyalara insanşunaslıq texnologiyalarının bir növü kimi baxırlar. Pedaqoji texnologiyalar psixodidaktika, sosial psixologiya, kibernetika, idarəetmə və menecment (*menecment sosial proseslərin, o cümlədən, təhsil prosesini idarəetmə üzrə prinsip, metod, forma və vasitələrin məcmusudur*) nəzəriyyələrinə əsaslanır. İlk vaxtlar bir çox pedaqoqlar təlim texnologiyası ilə öyrədici və pedaqoji texnolo-

giya arasında fərq görmürdülər. "Pedaqoji texnolo-giya" termini təlimə uyğun olan bir termin kimi işlədilirdi. Texnologiya isə texniki vasitələrin köməyi ilə aparılan təlim kimi başa düşüldü. Hazırda pedaqoji texnologiya dedikdə, müəllimin pedaqoji vəzifələri həll etməyə yönəldilmiş ardıcıl, qarşılıqlı əlaqəli fəaliyyəti başa düşülür. Başqa sözlə desək, pedaqoji texnologiya qabaqcadan planlaşdırılmış pedaqoji prosesi planauyğun və ardıcıl olaraq praktikada həyata keçirməkdir.

Pedaqoji proses müəyyən prinsiplər sistemi üzərində qurulur. Pedaqoji texnologiya isə həmin prinsiplərin ardıcıl həyata keçirilməsi ilə bağlı xarici və daxili təsirlərin məcmusudur. Burada müəllim şəxsiyyəti özünü tamamilə təzahür etdirir. Pedaqoji texnologiyanın tədris və tərbiyə işinin metodikasından fərqi də bundan ibarətdir.

Pedaqoji texnologiyalar təlim texnologiyaları və tərbiyə texnologiyaları kimi təqdim oluna bilər. Bu texnolo-giyaların ən əsas əlamətləri aşağıdakılardır:

1. Texnologiya konkret pedaqoji niyyət (plan) üçün işləniib hazırlanır. Məsələn, biliklərin verilməsi prosesinin texnologiyası, şəxsiyyətin inkişafı texnologiyası və s.

2. Pedaqoji işlərin, əməliyyatların, komumnikasiyaların texnoloji ardıcılılığı ciddi surətdə məqsədə uyğun olaraq düzülür.

3. Texnologiya müəllimlə şagirdin qarşılıqlı fəaliyyətini nəzərdə tutur. Bu fəaliyyət fərdiləşdirmə və diferen-siallaşdırma prinsiplərini, insanı və texniki imkanları, dialozi ünsiyyəti nəzərə almaqla, optimal şəkildə həyata keçirilir.

4. Pedaqoji texnologiyanın elementləri hər bir müəllim tərəfindən bir tərəfdən təkrar olunmalı, digər tərəfdən planlaşdırılan nəticələrə (dövlət standartlarına) bütün şagirdlərin nail olmasını təmin etməlidir.

Pedaqoji texnologiya pedaqoji ustalıqla qarşılıqlı əlaqədədir. Pedaqoji texnologiyaya kamil yiyələnmək elə ustalığın özüdür. Digər tərəfdən, pedaqoji ustalıq pedaqoji texnologiyaya yiyələnməyin yüksək səviyyəsidir. Pedaqoqlar arasında belə bir fikir möhkəmlənmişdir: pedaqoji ustalıq sırf fərdidir, ona görə onu əldən-ələ vermək olmaz. Texnologiya ilə ustalığın qarşılıqlı əlaqəsi açıq-aydın göstərir ki, eyni bir texnologiya müxtəlif müəllimlər tərəfindən həyata keçirilə bilər.

Ümumi və xüsusi pedaqoji texnologiyaları fərqləndirmək olar. Ümumi texnologiyalara aşağıdakılardır: təlim pro-

sesinin təşkili (qurulması) və həyata keçirilməsi texnologiyası. Xüsusi texnologiyalara: şagirdlərin fəaliyyətinin pedaqoji stimullaşdırılması texnologiyası; stimullaşdırmanın nəticələrinə nəzarət və onu qiymətləndirmə texnologiyası; tədris situasiyasının təhlili; dərsin başlanması təşkili və s. aiddir.

Bələliklə, pedaqoji prosesi bir sistem kimi işləyib hazırlayanda və həyata keçirəndə onun bütün komponentlərinin üzvi birliyini (vəhdətini) təmin etməyə çalışmaq lazımdır. Çünkü bu komponentlərdən birində baş verən dəyişiklik avtomatik olaraq o birilərində dəyişiklik əmələ gətirir. Metodikadan fərqli olaraq, pedaqoji texnologiya şagirdlərin fəaliyyətinin məzmunu və təşkili qaydalarını (üsullarını) işləyib hazırlamağı nəzərdə tutur. Pedaqoji texnologiya məktəblilərin şəxsiyyətinin inkişafına yönəldilmiş pedaqoji prosesə obyektiv nəzarət etməyi tələb edir.

Pedagogi prosesin təşkili texnologiyası pedagogi prosesin müvəffəqiyətlə keçməsinin həllədici şərtlərindən biridir. Buraya fəaliyyətin təhlili, diaqnostikası, proqnozun müəyyənləşdirilməsi və layihənin işləniş hazırlanması daxildir.

Pedagogi prosesin təşkili texnologiyası özü bir-birilə vəhdətdə olan üç texnologiyadan ibarətdir:

- 1) **məzmunun yaradılması texnologiyası;**
- 2) **maddi vasitələr texnologiyası;**
- 3) **fəaliyyətin texnologiyası.**

Bu üç texnologiya bir-birindən öz predmetlərinə görə fərqlənir. Hər üç texnologiyada müəllim ardıcıl olaraq analitik, proqnozlaşdırma və layihələşdirmə fəaliyyətini həyata keçirir. Bu üç məfhumun (analiz (diaqnoz), proqnoz, layihə) ayrılmaz birliyi hər hansı bir pedagogi vəzifənin həllində özünü göstərir. Strateji, taktiki və operativ vəzifələrin həllinin məhsuldarlığı texnologiyanın təşkili keyfiyyəti ilə şərtlənir. Pedagogi prosesin texnologiyası yalnız müəllimi deyil, həm də şagirdləri nəzərə almaqla yaradılmalı və həyata keçirilməlidir.

Pedagogi prosesin bilavasitə həyata keçirilməsi texnologiyasını aşağıdakı kimi təsəvvür etmək olar:

- 1) informasiyanı vermək texnologiyası;
- 2) tədris-idrak fəaliyyətinin və digər inkişafetdirici fəaliyyət növlərinin təşkili texnologiyası;
- 3) şagirdlərin fəallığının stimullaşdırılması texnologiyası;
- 4) pedagogi prosesin gedişinin tənzimlənməsi texnologiyası;

5) pedaqoji prosesə cari nəzarətin həyata keçirilməsi texnologiyası.

Bütün bu texnologiyaların məcmuyu pedaqoji prosesin həyata keçirilməsi texnologiyasını təşkil edir. Bunların içərisində fəaliyyətin təşkili texnologiyası mərkəzi yer tutur. Əslində bu, pedaqoji prosesin fəaliyyətinin əsasında qoyulan niyyətin və layihənin realizasiyasıdır.

Pedaqoji prosesi həyata keçirmə gedisində ona pedaqoji rəhbərliyi USAqların müstəqilliyini, təşəbbüskarlığını və yaradıcılığını inkişaf etdirməklə üzvi surətdə uyğunlaşdırmaq lazımdır. Bu zaman müəllimlərin idarəedici təsirlərini və şagirdlərin özünüidarə fəaliyyətini əlaqələndirməyin rasional ölçüsünü tapmaq olduqca vacibdir. Pedaqoji prosesin gedisində möhkəm əks əlaqənin yaradılması müəllimlərin təşkilatlılıq fəaliyyəti ilə şagirdlərin özünüidarəsini korrektiv etmək üçün lazımdır. Bu əks əlaqə təhsilləndirici, inkişafetdirici və tərbiyəedici vəzifələri effektli həll etmək üçün zəruridir.

Pedaqoji ünsiyyətin texnologiyası texnologiyalar içərisində bəlkə də ən mürəkkəbidir. Ünsiyyət elmlərarası kateqoriyalar sırasına daxildir. O, fəlsəfə, sosiologiya, ümumi və sosial psixologiya, pedaqogika və digər elmlərdə geniş təmsil olunur. Həmin elmlər ünsiyyəti öz bilik sahələrinin vəzifələri və spesifikasi ilə əlaqədar öyrənir. Pedaqoji ünsiyyətin spesifikasi bu fəaliyyətin məqsədi ilə müəyyən olunur.

Pedaqoji ünsiyyət pedaqoqlar və şagirdlər arasında qarşılıqlı fəaliyyətin məqsəd və məzmunundan irəli gələn çoxplanlı prosesdir. O, kommunikasiyanın, qarşılıqlı anlaşmanın və qarşılıqlı təsirin yaradılması və inkişafı ilə xarakterizə olunur.

Göründüyü kimi, pedaqoji ünsiyyət təhsil prosesində mürəkkəb və çoxplanlı xarakter daşıyır. Pedaqoji ünsiyyətdə müəllimin və şagirdlərin "normativ statusu" əks olunur. Onların məzmunu nizamnamə sənədləri, tədris planları və programları ilə müəyyən olunur. Bu mənada, pedaqoji ünsiyyət müəllimlərin şagirdlərlə qarşılıqlı təsirinin sosial-normativ formalarıdır. "Müəllim-şagird" pedaqoji sistemi müəyyən mədəni bilik kimi çıxış edir. Burada sosial əhəmiyyəti olan davranış normalarının yerinə yetirilməsinə böyük rol ayrılır.

Pedaqoji fəaliyyətin məhsuldarlığı müəllimin pedaqoji texnologiyaya yiyələnməsi səviyyəsindən çox asıldır. Pedaqoji praktikanın təhlili göstərir ki, təlim, təhsil-tərbiyə vəzifələrinin

həllində yaranan bir çox ciddi çətinliklər müəllimin uşaqlarla ünsiyyəti düzgün qura bilməməsi nəticəsində əmələ gəlir. Ona görə də hər bir müəllimin qarşısında pedaqoji ünsiyyətin texnologiyasına yiyələnmək vəzifəsi durur. Uşaqlarla ünsiyyət prosesində pedaqoji yaradıcılıq, pedaqoji yaradıcılıq prosesində uşaqlarla ünsiyyət müəllimin peşə fəaliyyətinin spesifik xarakteristikasını ifadə edir. Pedaqoji ünsiyyət müəllimlərin və şagirdlərin qarşılıqlı sosial-psixoloji təsir sistemidir. Onun məzmunu informasiya mübadiləsi, tərbiyəvi təsir göstərmək, kommunikativ vasitələrin köməyi ilə qarşılıqlı münasibətləri təşkil etməklə bağlıdır. Bununla əlaqədar olaraq demək lazımdır ki, pedaqoji fəaliyyətdə ünsiyyət tədris vəzifələrini həll etmək vasitəsidir, təhsil prosesinin sosial-psixoloji təminatıdır; müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı münasibətlərinin təşkili qaydasıdır.

Bələliklə, pedaqoji ünsiyyət texnoloji planda yaradıcılığın xüsusi növüdür. O, informasiyanı vermək bacarığında, şagirdin vəziyyətini başa düşmək bacarığında, uşaqlarla qarşılıqlı münasibətləri qurmaq bacarığında, özünün psixi vəziyyətini idarə etmək bacarığında öz ifadəsini tapır.

Pedaqoji ünsiyyətin mərhələləri və onların həyata keçirilmə texnologiyası xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Həmin mərhələlər aşağıdakı kimi ifadə olunur:

- 1) pedaqoji ünsiyyətin modelləşdirilməsi;
- 2) pedaqoji ünsiyyətin bilavasitə təşkili;
- 3) pedaqoji ünsiyyətin idarə olunması;

4) pedaqoji ünsiyyət texnologiyasının həyata keçirilməsinin gedisi və nəticələrinin təhlili.

Bu ardıcılıq pedaqoji prosesdə yaranan ən tipik situasiyaları açıb göstərir. Pedaqoji ünsiyyətin üslubu müxtəlif olduğundan onların texnoloji xarakteristikası da, təbii ki, müxtəlif olacaqdır (avtoritar üslub, səhlənkar üslub, demokratik üslub, qarışiq üslub).

Pedaqoji cəhətdən məqsədə uyğun qarşılıqlı münasibətləri yaratmağın texnologiyası pedaqoji ünsiyyətlə qırılmaz surətdə bağlıdır. Belə münasibətlərin yaradılmasında müəllim şəxsiyyəti mühüm amildir. Müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı anlaşması yaranan münasibətlərin əsasıdır.

FƏSİL 8. PEDAQOJİ İNNOVASIYALAR

8.1. *Innovasiyanın mahiyyəti*

Innovasiya (*ingiliscə innovation — sözündən götürüлüb, mənasi yenilik deməkdir*) dedikdə geniş mənada təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin gedişini və nəticələrini yaxşılaşdırmaq məqsədilə pedaqoji sistemdə həyata keçirilən yenilik başa düşülür. **Innovasiya**, yəni yenilik pedaqoji sistemin daxili ehtiyatları hesabına (*in - daxili deməkdir*) baş verir. Deməli, kənardan gətirilən hər nə varsa, onlara innovasiya demək olmaz. Innovasiya keyfiyyətcə təkmilləşmiş pedaqoji sistemdə vəhdət halında götürülmüş ideyalar, proseslər, vasitələr və nəticələrdir.

Pedaqoji sistemin yeniləşməsi çox vacib və aktual işdir, o, səriştəli təhlil tələb edir. Son onillikdə çox şey dəyişmişdir. Yeni paradigmalar və konsepsiylar, innovasiyalar və investisiyalar (sərmayələr), dövlət standartları və alternativ tədris planları, yeni tip məktəblər yaranmışdır.

Pedaqoji proses pedaqoji sistemdə baş verir. Pedaqoji sistem komponentlərin (hissələrin) sabit və möhkəm birliyidir. Əgər bu birlikdə baş verən dəyişikliklər (yeniliklər) müəyyən edilmiş həddi keçərsə, onda sistem dağılarsa, onun yerində başqa xassələri olan yeni sistem əmələ gələr. Hər hansı pedaqoji sistemin strukturu bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan elementlərin məcmusundan ibarətdir:

- 1) şagirdlər;
- 2) təhsil-tərbiyənin ümumi və xüsusi məqsədləri;
- 3) təhsil-tərbiyənin məzmunu;
- 4) təlim, təhsil-tərbiyə prosesləri;
- 5) müəllimlər;
- 6) texniki təlim vasitələri;
- 7) təlim, təhsil-tərbiyə işinin təşkili formaları;
- 8) təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin idarə olunması;
- 9) təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin texnologiyası;
- 10) təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin nəticələri.

Bu sistemin komponentlərindən hər biri ən kiçik elementlərə parçalana bilər. Başqa sözlə desək, pedaqoji sistem

qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmağı təmin edən sabit təşkilati-texnoloji kompleksdir. Pedaqoji sistem texnologiyasız ola bilməz. Texnologiya olan yerdə keyfiyyət də olur. Keyfiyyət pedaqoji sistemin imkanlarını müəyyən edir və o, müəyyən mənada idarəetmədən asılıdır. Təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin məhsuldarlığı həmişə pedaqoji sistemin təkmilləşdirilməsi ilə bağlıdır.

Hər hansı pedaqoji sistemin maksimum səmərəsi 100 faizdən artıq ola bilməz. Burada ümumi nəticə belə bölünür: göstəricinin 50 faizi müəllimin, 50 faizi isə şagirdin payına düşür. Deməli, "ən pis" pedaqoji sistemin səmərəsi, hətta müəllim fəaliyyətsiz olsa belə, 50 faizdən aşağı ola bilməz. Qalan 50 faiz uğrunda ta qədim zamanlardan mübarizə gedir. İşin səmərəsini yüksəltmək, məhsuldarlığı 100 faizə çatdırmaq üçün uzun illərdir ciddi axtarışlar aparılır, müxtəlif təkliflər irəli sürürlür. Lakin hələ bu sahədə qəti qələbə əldə edilməmişdir. Ənənəvi pedaqoji sistemin faydalı iş əmsali 60 faizdən çox təşkil etmir. Bu o deməkdir ki, məktəb öz yetişdirmələrinin yaridan bir az çoxuna program materialını mənimsədə bilir.

Pedaqoji sistemin təkmilləşdirilməsinin iki başlıca yolu vardır: *intensiv yol* (*fransız sözü "intensif" sözündən götürülmüşdür, mənası gücləndirmək, məhsuldarlığı artırmaq deməkdir*) və *ekstensiv yol* (*latin sözü "extensivus" sözündən götürülmüşdür, mənası genişləndirmək, uzatmaq deməkdir*). *Intensiv yol pedaqoji sistemin inkişafını daxili ehtiyatlar hesabına həyata keçirməyi nəzərdə tutur. Ekstensiv yol isə pedaqoji sistemin inkişafı üçün əlavə qüvvələrin (investisiyaların), yeni vasitələrin, avadanlıqların, texnologiyaların, kapital qoyuluşlarının və s. cəlb edilməsinə əsaslanır.*

Bəzi aparıcı nəzəriyyəçilər belə bir fikir söyləyirlər ki, yaxın vaxtlarda pedaqogikada innovasiyalar keçmişə qayıtmağa gətirib çıxaracaqdır. Qərb məktəbi ekstensiv yolla inkişaf edir. O, yeni informasiya texnologiyaları, tədris fəaliyyətinin müxtəlif növləri arasında vaxt bölgüsünü yenidən aparmaq, sinif işinin diferensiasiyası və fərdiləşdirilməsi hesabına pedaqoji məhsulun kəmiyyət göstəricilərini artırır. Bu zaman pedaqoji məhsulun keyfiyyəti yaxşılaşır mı? Bu suala hələlik cavab verilməmişdir. Müstəqil ekspertlərin əksəriyyəti bu məsələyə şübhə ilə yanaşırlar.

Pedaqoji sistemin intensiv və ekstensiv inkişaf yollarını birləşdirmək (innovasiyaları integrasiya etmək) isə həmin sistemin istifadə olunmayan ehtiyatlarının diqqətlə tədqiq olunmasını tələb edir. Pedaqoji sistemin səmərəliliyini bəlkə bu yolla yaxşılaşdırmaq olar.

Innovasiyaların obyekti aşağıdakı problemlərdür:

- 1) təhsil-tərbiyə fəaliyyətinin motivasiyasını (öyrənməyə, oxumağa olan marağ) necə yüksəltmək;
- 2) dərsdə öyrənilən materialın həcmini necə artırmaq;
- 3) təlimin sürətini necə artırmaq;
- 4) vaxt itkisini necə aradan qaldırmaq və s.

Həmin problemlərin həlli üçün “yeni və səmərəli reseptlər” tapmaq mümkün olmamışdır. Ona görə də bir çox mütəxəssislər haqlı olaraq ənənəvi pedaqogikanı tənqid edir, yeni bir elmin yaranması fikrini irəli sürürlər. Bu elmin əsas vəzifəsi qüvvədə olan nəzəriyyəni dəyişmək və innovasiya yenilikləri əsasında bütün təhsil-tərbiyə sistemini yenidən qurmaqdan ibarətdir. Bu, olduqca çətin işdir.

Yeni pedaqoji ədəbiyyatda innovasiya pedaqogikası (bu onun qeyri-rəsmi, şərti adıdır) təhsil-tərbiyənin paradiqmlarını dəyişməyi tələb edir. Paradiqma nəzəri və praktiki problemlərin həllinin əsasına qoyulan hakim nəzəriyyədir. Innovatorlar belə hesab edirlər ki, klassik pedaqoji nəzəriyyə köhnəlmüşdür, yeni şəraitdə indiki nəsillərə o nəzəriyyə əsasında təhsil-tərbiyə vermək olmaz.

Müasir pedaqogika praktikaya o qədər də dəyişdirici təsir göstərə bilmir. Belə olduğu halda o, inzibati-amirlik dövründə formallaşan ideyaları ilə ölkəmizin təhsil sistemini “qidalandırmaqda” davam edir.

Əgər pedaqoji fikrin inkişafını təmin etmək istəyiriksə, pedaqogikanın metodoloji əsasını yeniləşdirmək lazım gələcəkdir. İdeoloji ehkamlar pedaqogikanı öz təbii inkişaf axarından çıxarmışdır. Uşaqların anadangelmə bərabər doğulması, təhsil-tərbiyədə bərabər imkanlara malik olması kimi qeyri-real metodoloji prinsiplər buna misal ola bilər. Elm və təcrübə sübut edir ki, təhsil-tərbiyənin köməyi ilə çox şeyi dəyişmək olar, amma insanın təbiətini dəyişmək olmaz. Pedaqogikada ziddiyyətli məsələlər çoxdur və ona görə də burada innovasiya son dərəcə vacibdir.

Pedaqoji nəzəriyyənin və onun ardınca məktəbin gedəcəyi yol təlimin, təhsil-tərbiyə prosesinin fundamental əsaslarının müəyyənləşdirilməsindən, yeni elmin və təhsil-tərbiyə praktikasının hansı metodoloji əsas üzərində qurulmasından asılıdır.

Pedaqogika elmi nəzəriyyələr sistemidir. Obyektivlik, məqsədə uyğunluq, sabitlik, ziddiyətsizlik onun əsas səciyyəvi xüsusiyyətləridir. Hər hansı bir elmi nəzəriyyə kimi pedaqogikanın sistemini də elmi prinsip layihələşdirir, birləşdirir və saxlayır. Çünkü obyektiv nəzəriyyənin əsas prinsipi ideoloji prinsip yox, ancaq elmi prinsip ola bilər.

8.2. Pedaqoji sistemin optimallaşdırılması

Təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin optimallaşdırılması bütünlükdə pedaqoji sistemə aid edilən ümumi innovasiyadır. *Optimallaşdırma* (ortimum - ən yaxşı) mümkün olan variantlardan ən yaxşısını seçib götürmək prosesidir. Pedaqoji sistem kimi mürəkkəb, dinamik, çoxplanlı sistemdə təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin qurulmasının, gedişinin və təşkilinin, orada məqsədlərə nail olmağın minlərlə mümkün variantları mövcuddur. Konkret şəraitdə onlardan ancaq biri ən yaxşı ola bilər. Onu axtarış tapmaq optimallaşdırmanın başlıca vəzifəsidir. Bu vəzifə mümkün variantları müqayisə etmək və alternativləri qiymətləndirmək yolu ilə həll edilir.

Optimallaşdırma pedaqoji sistemin qarşıya qoyulmuş məqsədinə uyğun olmalıdır. Çünkü həmin sistem o məqsədə nail olmaq üçün yaradılıb. Bir şəraitdə əldə edilən optimallıq digər şərait üçün yararlı olmaya da bilər. Ona görə ki, optimallaşdırma anlayışı həmişə konkretdir. Optimallaşdırmanın nəzəri və praktiki istiqamətləri vardır.

Nəzəri aspektde — “optimallaşdırma” anlayışının sinonim variantları hesaba (uçota) alma, müqayisə, tutuşdurma hesab olunur.

Praktiki aspektde “optimallaşdırma” pedaqoji sistemin innovasiyası, yenidən təşkili və qurulması, qarşıya qoyulmuş vəzifələri həll etmək üçün onun ən yaxşı vəziyyətə getirilməsi kimi başa düşülür. Optimallaşdırma vəzifələrinin həlli meyarların seçilməsindən başlayır. Optimallaşdırmanın meyarı əlamətdir, göstəricidir. Onun əsasında inkişaf prosesi-

nin mümkün variantları qiymətləndirilir və onlardan ən yaxşısı seçilir. Mətiq tələb edir ki, meyarda ancaq və ancaq bir göstərici (parametr) olsun. Amma pedaqogikada o, kompleks halda olur. Çünkü pedaqoji sistemdə baş verən proseslərin səbab-nəticə əlaqələrini bir-birindən ayırmak mümkün deyil. Təlim-tərbiyə prosesi o zaman optimal hesab olunur ki, orada şagirdlər və müəllimlər yüklenmir və maksimum nəticə əldə edilir. Təcrübə göstərir ki, müəllim və şagirdlərin həddən artıq yüklenməsi onların iş qabiliyyətini azaldır və sağlamlığına pis təsir göstərir. Hələ indi də qüvvədə olan normalara görə I sinif şagirdi üçün ev tapşırığının yerinə yetirilməsinə gündə I saat, II sinif şagirdinə 1,5 saat, III-IV sinif şagirdinə 2 saat, V-VI sinif şagirdinə 2,5 saat, VII sinif şagirdinə 3 saat, VIII-XI sinif şagirdinə 4 saat vaxt nəzərdə tutulur. Hazırda məktəblilərin əksəriyyətinin səhhətinin normal olmadığını nəzərə alaraq bu normaları azaltmaq (xüsusilə I-IV siniflərdə) məqsədə uyğundur.

Pedaqoji ədəbiyyatda təlim-tərbiyə prosesinin optimallaşdırılmasının əsas meyarı kimi bir-biri ilə üzvi əlaqəsi olan iki göstərici əsas götürülür:

1. Müəyyən şəraitdə şagirdlərin təhsil-tərbiyəsi və inkişafında maksimum mümkün olan nəticələr əldə etmək.

2. Həmin yaşda olan şagirdlərin sinif və ev işinə ayrılan vaxt normalarını gözləmək.

Sistemli yanaşma optimallaşdırmanın metodoloji əsasını təşkil edir. O, pedaqoji prosesin bütün komponentlərini, qarşılıqlı əlaqələrin qanuna uyğunluqlarını vəhdətdə götürməyi, mürəkkəb dinamik sistemlərin idarə olunmasının ümumi nəzəriyyəsinə istinad etməyi tələb edir. Optimallaşdırma pedaqoji prosesi mövcud vəziyyətə, şəraitə uyğunlaşdırmağı nəzərdə tutur. Bununla belə, o, özü yeni şərait yaradır və pedaqoji prosesin ona tabe olmasını tələb edir. Burada heç bir ziddiyət yoxdur. Belə ki, hər iki proses arasında qarşılıqlı əlaqə vardır.

Məktəbin, müəllimin və şagirdlərin fəaliyyətinin aşağıdakı səviyyələri məlumdur:

- 1) qeyri-kafi səviyyə;
- 2) böhran səviyyə;
- 3) müvafiq səviyyə;
- 4) optimal səviyyə.

Təlim-tərbiyə prosesinin optimallaşdırılması o zaman mümkündür ki, pedaqoq əsas pedaqoji bilik və bacarıqlara, pedaqogikanın aparıcı qanuna uyğunluqlarına və prinsiplərinə,

kollektiv, qrup və fərdi fəaliyyətin təşkili texnologiyasına yiyələnmiş olsun, təhsilin, tərbiyənin və inkişafın vəzifələrini başa düşsün. Ancaq bu da həqiqətdir ki, bütövlükdə sistemi və onun hər bir elementini bilməklə prosesin optimal variantını seçmək olar. Əgər belə olmasa onda optimallıq ideyası həddən artıq mürəkkəb bir şey hesab olunar, öz əhəmiyyətini itirər. Optimallaşdırma həm də qabaqcıl müəllimlərin təcrübəsinə istinad edir. Lakin onunla məhdudlaşdırır. Tədqiqatlar göstərir ki, təlim-tərbiyə prosesini müvəffəqiyyətlə optimallaşdırmaq üçün müəllim aşağıdakı şəxsi keyfiyyətlərə malik olmalıdır:

- 1) yaradıcı təfəkkür üslubuna;
- 2) təfəkkür çevikliyinə;
- 3) təfəkkür konkretliyinə;
- 4) təfəkkür sistemliliyinə;
- 5) qərarlar qəbul edən və fəaliyyət göstərən zaman həddi gözləmək qabiliyyətinə;
- 6) daha tez ünsiyyətə girmək və pedaqoji taktı gözləmək bacarığına.

Ümumiyyətlə, təlim-tərbiyə prosesinin optimallaşdırılması metodikasını bilmək hər bir müəllim üçün zəruri və vacibdir.

İKİNCİ BÖLMƏ

TƏLİM VƏ TƏHSİL-TƏRBİYƏ NƏZƏRİYYƏSİ VƏ TEXNOLOGİYASI

2.1. Sinif-dərs şəraitində təlim və təhsil-tərbiyə texnologiyası

Fəsil 9. Təlim sistemlərində tarixilik və müasirlilik

Fəsil 10. Təlim prosesinin idraki və psixoloji əsasları

Fəsil 11. Təlim prosesinin qanuna uyğunluqları

Fəsil 12. Təlimin prosesinin prinsip və qaydaları

Fəsil 13. Təlim prosesinin metodları

Fəsil 14. Təlim prosesinin növləri və təşkili formaları

Fəsil 15. Təlim prosesinin yeni texnologiyaları

Fəsil 16. Təlim prosesinin amilləri

Fəsil 17. Öyrənmə motivasiyası

Fəsil 18. Təlim prosesində şagirdlərin diaqnostikası

FƏSİL 9. TƏLİM SİSTEMLƏRİNDE TARİXİLİK VƏ MÜASIRLIK

9.1. *Təlim sistemləri və təlim modelləri*

Müasir təlim, təhsil-tərbiyə modellərinin formalaşmasında mütərəqqi tarixi pedaqoji irlərin əhəmiyyətini dərk etmək üçün müxtəlif təlim sistemlərinin yaranmasına və inkişafına qısa xülasə vermək faydalı olar.

Təlim sistemi (*yunan sözü olan sistema - tam, hissələrdən əmələ gəlmış, birləşmiş deməkdir*) dedikdə müəyyən meyarlara görə seçilən bütöv, tam bir qurum başa düşülür. Təlim sistemləri təlimin, təhsil-tərbiyənin məqsədlərinin, qanuna uyğunluqlarının, təşkili prinsiplərinin, məzmununun, forma və metodlarının birliyi ilə yaranan strukturların daxili bütövlüyü, tamlığı ilə xarakterizə olunur. Strukturların özünəməxsusluğunu indiki tədqiqatçılara bir-birindən prinsipial surətdə fərqlənən üç təlim sistemini fərqləndirməyə imkan vermişdir:

- 1) İ.F.Herbartın təlim sistemi;
- 2) C.Dyuinin təlim sistemi;
- 3) Müasir təlim sistemi.

Alman filosofu və pedaqoqu İ.F.Herbart (1776-1841) Y.A.Komenskinin ənənəvi sinif-dərs sistemini təqidi surətdə götür-qoy edərək etika və psixologiyanın nəzəri nailiyyətlərinə əsaslanan sistem yaratmışdır. İ.F.Herbartın təlim sisteminin əsas əlamətləri aşağıdakılardır:

1. Məktəbin başlıca vəzifəsi şagirdlərin intellektual inkişafının qayğısına qalmaqdır.
2. Tərbiyənin ən yüksək məqsədi əxlaqlı şəxsiyyət, güclü xarakter formalaşdırmaqdan ibarətdir.

Düzgün pedaqoji rəhbərlik, intizam və onunla bağlı olan təlim əxlaqcə güclü xarakterlərin formalaşmasına xidmət edir. Rəhbərliyin vəzifəsi şagirdlərin daimi məşğulluğunu, onların təlimini təmin etmək, fiziki və intellektual inkişafını müşahidə etmək, onları qayda-qanuna alışdırmaqdan ibarətdir. Təlimi intizamla sıx uyğunlaşdırmaq, bilikləri şagirdlərin hiss və iradəsinin inkişafı ilə birləşdirmək tərbiyədici təlimin mahiyətini təşkil edir. Bu anlayışı elmə gətirməklə Herbart qeyd etmək istəyirdi ki, tərbiyəni təlimdən ayırmak olmaz, insanın

iradə və xarakteri onun ağılı ilə eyni zamanda inkişaf edir.

İ.F.Herbartin pedoqogikaya başlıca töhfəsi təlimin mərhələlərini müəyyənləşdirməkdən ibarət olmuşdur. Onun sxemi belədir: aydınlıq — assosiasiya — sistem — metod. Təlim prosesi nəzəri xarakterli təsəvvürlərdən anlamağa doğru və anlamadan bacarıqlara doğru gedir. Göründüyü kimi, bu sxemdə praktika yoxdur. Bu formal səviyyələr təlimin məzmunundan asılı deyil, onlar bütün dərslərdə və bütün fənlər üzrə tədris prosesinin gedisi müəyyən edirlər.

İ.F.Herbartin nəzəriyyəsi XIX əsrin ortalarında geniş yayılmışdı. Müasir pedaqogikanın verdiyi qiymətə görə Herbartin didaktik sistemi məktəbin inkişafına o qədər də güclü təsir göstərməmişdir. Onun fikrincə, təlimin məqsədi şagirdlərə hazır bilikləri verməkdən ibarətdir: yəni tədris prosesində müəllim fəal olmalı, şagirdlər isə sakit oturub diqqətlə qulaq asmalıdır. Müəllim bütün dərsləri eyni sxem üzrə keçməlidir. Buna baxmayaraq, Herbartin didaktikası müasir nəzəriyyə və praktikanın inkişafına öz təsirini göstərmışdır.

Amerika filosofu, psixoloqu və pedaqoqu Con Dyui (1859-1952) öz didaktik sistemini İ.F.Herbartin avtoritar pedaqogikasına qarşı qoymuşdur. Onun fikrincə, bu pedaqogika cəmiyyətin və məktəbin mütərəqqi inkişafı ilə ziddiyət təşkil edirdi.

1895-ci ildə Çikaqo məktəblərindən birində öz eksperimentini başlayan C.Dyui diqqəti şagirdlərin şəxsi fəallığının inkişafına vermişdir. O, qısa bir vaxtda müəyyən etmişdi ki, məktəblilərin maraqlarını, həyatı tələbatlarını nəzərə almaqla qurulan təlim yadda saxlamaya əsaslanan verbal (söz, kitab) təlimə nisbətən daha yaxşı nəticələr verir.

Bu konsepsiyanın mahiyyəti belədir: insan çətinliklərlə rastlaşanda düşünməyə, fikirləşməyə başlayır. Həmin çətinlikləri aradan qaldırmaq onun üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

C.Dyuinin fikrincə, düzgün təşkil olunmuş təlim problemlər olmalıdır. Müəllim şagirdlərin maraqlarının inkişafına diqqətlə nəzarət etməli, onların gücünə müvafiq problemlər qoymalıdır. Şagirdlər öz növbəsində əmin olmalıdır ki, onlar problemi həll etməklə özləri üçün yeni və faydalı bilikləri kəş edirlər.

İ.F.Herbartin “ənənəvi” sistemi ilə müqayisədə C.Dyui cəsarətli yeniliklər təklif etdi. “Kitabdan oxumaq” əvəzinə

əsasını şagirdlərin şəxsi idrak fəaliyyəti təşkil edən fəal öyrənmə prinsipini irəli sürdü. Hazır bilikləri verən müəllimin yerini, şagirdlərə çətinlikləri aradan qaldırmaqdə kömək edən müəllim-köməkçi tutdu. Hami üçün stabil tədris proqramları əvəzinə təxminən proqramlar tətbiq olundu. Şifahi və yazılı sorğunun yerini nəzəri və praktiki məşğələlər tutdu. Şagirdlərin müstəqil tədqiqat işinə daha çox diqqət yetirilməyə başlandı.

Bir çox sahələrdə yenilikçi xarakter daşımasına baxma-yaraq C.Dyuinin təlim nəzəriyyəsi də nöqsanlardan azad deyildi. Odur ki, C.Dyuinin “təlim prosesini ancaq problemlı qurmaq”, İ.Herbartın “təlim prosesini ancaq verbal metodlarla qurmaq” fikirləri pedaqoji praktikada tam uğur qazana bilmədi. Dyuinin mütərəqqi didaktikasının məhdudluğu onda idi ki, şagirdlər biliklərin möhkəmləndirilməsi prosesində iştirak etmirdilər. Bütün şagirdlər üçün ümumi olan proqramları əvəz edən natamam “layihələr” və kurslar təlimdə nə varisliyi, nə də sistematikliyi təmin edə bilirdi.

Maddi və formal təhsil nəzəriyyələri təhsilin xarakterinə, təhsilin məzmununun formalaşmasına təsir göstərmışdır. Maddi təhsilin tərəfdarları Y.A.Komenskinin belə bir fikrini bəyənirlər ki, məktəbin əsas vəzifəsi müxtəlif elm sahələri üzrə şagirdlərə mümkün qədər böyük həcmdə biliklər verməkdən ibarətdir. Məktəbin məzunu ensiklopedik biliyə malik olmalıdır.

XIX əsrin bir çox görkəmli pedaqoqları maddi təhsilin tərəfdarı olmuşlar. Avropanın nüfuzlu tədris müəssisələrinin çoxu, Rusyanın klassik gimnaziyaları ensiklopedik modeli qəbul etmişdilər. Bu gün də həmin modelin tərəfdarları vardır. XIX-XX əsrin əvvəllerində yaradılan gimnaziyalar tipində olan müasir gimnaziyalar tədris fənlərinin klassik strukturunu demək olar ki, olduğu kimi saxlamışlar.

Maddi təhsilin üstünlükleri ilə bərabər nöqsanları da vardır. Bunlar fənlər arasında zəif əlaqədə, şagirdlərin inkişafı üçün o qədər də gərəkli olmayan tədris materialı ilə yüklənməsində özünü göstərir. Tədris proqramları ancaq xətti sxemdə tərtib edilə bilər.

Ensiklopedizmin nümayəndələrinin əksinə olaraq, didaktik formalizmin tərəfdarları qədim aforizmə əsaslırlar: “Çox bilmək ağrıla heç də çox şey vermir”. Alman alımları

A.Disterveq, İ.Herbart, İ.Kant, İsveçrə psixoloqu J.Piaje və başqları didaktik formalizm mövqelərində dururdular. Didaktik formalizmin tərəfdarları şagirdlərin qabiliyyətlərinin və idrakı maraqlarının inkişafına, diqqətinə, hafızəsinə, təfəkkürünə fikir verirdilər. Onların mövqelərinin zəifliyi bundadır ki, bu keyfiyyətlərin inkişafı üçün vasitə kimi “instrumental fənləri” — latın və yunan dillərini, riyaziyyatı, fizikanı seçmiş, şəxsiyyətin hərtərəfli formalaşmasında humanitar elmlərin əhəmiyyətini qiymətləndirə bilməmişlər.

Didaktik utilitarizm nəzəriyyəsinin tərefdarları C.Dyu, G.Kerşensteyner və başqları şagirdin fərdi və ictimai fəaliyyətinə üstünlük verirdilər. Onların fikrincə, şagird öz dövrünün sivilizasiyasının səviyyəsinə çatmağa kömək edən fəaliyyət növləri ilə məşğul olmalıdır. Ona görə də diqqəti konstruktiv xarakterli məşğələlərə cəlb etmək lazımdır: uşaqlara yemək hazırlamağı, paltar tikməyi, əl əməyini və s. öyrətmək lazımdır. Bu utilitar biliklər və bacarıqlar ətrafında ümumi xarakterli informasiya cəmlənir. Didaktik utilitarizm Amerika məktəbinin həm məzmununa, həm də metodlarına güclü təsir göstərmişdir.

Didaktik problem-kompleks nəzəriyyə (müəllifi polyak alimi **Boqdan Suxodolskidir** (1903-1992)) ayrı-ayrı tədris fənlərinin təklikdə yox, kompleks öyrənilməsini təklif edir. Bu nəzəriyyəyə görə şagirdlərin idrak fəaliyyəti üçün elə problemlər seçmək lazımdır ki, onların həlli müxtəlif sahələrə aid biliklərdən istifadə etməyi tələb etsin. Bu nəzəriyyə pedaqogika tarixindən məlum olan “layihələr metodu”na çox oxşayır.

Didaktik strukturalizm nəzəriyyəsinə görə (müəllifi polyak alimi **Kazimir Sosnitskidir**) təhsilin məzmunu iri strukturlar şəklində təqdim olunmalıdır. Nəzəriyyənin adı da elə buradan əmələ gəlmişdir. Müəllif belə hesab edir ki, təhsilin məzmununun ağırlığından yaxa qurtarmaq, təlimin keyfiyyətinə xələl gətirmədən tədris materialının həcmini azaltmaq yalnız məzmunu iri strukturlar şəklində təqdim etməklə mümkündür.

İ.Herbartin və C.Dyuinin didaktik sistemlərinin təhlili göstərir ki, onlar sürətlə inkişaf edən həyatın tələblərinə cavab verməmişlər. Sonalar aparılan tədqiqatlar ənənəvi və mütərəqqi sistemlərin yaxşı cəhətlərini qoruyub saxlamışdır. Nəticədə, yeni didaktik sistem yaradılmışdır.

Didaktikada yeni istiqamətlər içərisində məşhur Amerika

psixoloquu və pedaqoqu *Ceron Brunerin* (1915) işləyib hazırladığı “kəşflər etmək yolu” ilə öyrətmək konsepsiyası diqqətəlayiqdir. Bu konsepsiyaaya görə, şagirdlər öz kəşfləri ilə dünyani dərk etməli, biliklərə yiyələnməlidirlər. Belə kəşflər şagirdlərdən əqli qüvvələrin gərginliyini tələb edir və məhsuldar təfəkkürün inkişafına olduqca səmərəli təsir göstərir. C.Brunerə görə, yaradıcı təlimin əlaməti tekce müəyyən mövzu üzrə biliklərin toplanması və qiymətləndirilməsi, bunun əsasında müvafiq ümumiləşmələrin aparılması deyil, həm də öyrənilən materialın çərçivəsindən kənara çıxan qanuna uyğunluqların aşkar edilməsindən ibarətdir.

Müasir didaktikanın prinsipləri praktiki pedaqoji fəaliyyətin əsasında durur. Onu bir neçə xüsusiyyətlər xarakterizə edir:

1. Müasir təhsil və təlim nəzəriyyəsinin metodoloji əsasını materialist fəlsəfə təşkil edir. Təlim prosesi sistemli yanaşmaya əsaslanır. Bu yanaşmaya görə hissi qavrama, biliklərin başa düşülməsi və mənimsənilməsi, bilik və bacarıqların praktiki yoxlanılması idrak prosesində (təlim fəaliyyətində) üzvi surətdə birləşməlidir. Müasir təlim hissələrin, təfəkkürün və praktiki fəaliyyətin paralel inkişafı, bir vaxtda qarşılıqlı təsiri tələbini irəli sürür. Müasir təlim sistemi nəzəriyyə ilə praktika arasında, bilik və bacarıqlar arasında, varlığı təsvir etmək və dəyişdirmək qabiliyyəti arasında və nəhayət, bütünlükə müəllimdən alınan biliklərlə şagirdlərin müstəqil əldə etdikləri biliklər arasındaki ziddiyyəti ləğv etməyə çalışır.

Son vaxtlarda tədqiqatçılar təlim sisteminin yaradılmasına kompleks yanaşmanın əhəmiyyətini dərk etməyə başlamışlar. Şəxsiyyətin qabiliyyətlərinin maksimum hərtərəfli və ahəngdar inkişafı kimi qlobal təhsil vəzifəsini ancaq idrak fəaliyyətinin məqsədi və motivləri haqqında bütün biliklərin məcmusuna əsaslanan təlim sistemi həll edə bilər. Belə sistemi ideal sistem adlandırmaq olar.

2. Müasir təlim sistemində təlimin mahiyyəti şagirdlərə yalnız hazır biliklər verməkdən və çətinlikləri müstəqil surətdə aradan qaldırmaq bacarıqlarını formalasdırmaqdan ibarət deyildir. Məktəblilərin şəxsi təşəbbüskarlığı, müstəqilliyi və fəallığını pedaqoji rəhbərliklə düzgün uyğunlaşdırmaq müasir didaktik sistemi fərqləndirən başlıca cəhətdir. Bu sistemin

başlıca məqsədi az vaxt, güc və vəsait sərf etməklə şagirdləri təlimin müəyyən olunmuş səviyyəsinə çatdırmaqdır.

3. Müasir təlimin xüsusiyyətlərindən biri budur ki, hazırda təhsilin məzmununun müəyyənləşdirilməsinə başqa cür yanaşılmışdır. Tədris planlarının və programlarının tərtibi prinsipləri dəyişilmişdir. Bu gün diferensial tədris planları, programları, kursları bütün dünyada yayılmışdır. Hazırda təlim prosesini və ya onun ayrı-ayrı aspektlərini təsvir və izah etmək, hesablamaq üçün onlarla müxtəlif modellər işlənib hazırlanmışdır. Bu modellərdə Komenski-Herbart klassik modelinin Dyuinin mütərəqqi nəzəriyyəsi və təlimin yeni nəzəriyyələri ilə uzlaşması açıq-aydın görünür. Bu onu sübut edir ki, əvvəlki pedaqoqlar nəslinin əldə etdiyi elmi qənaətlər inkar edilmir, əksinə, onların bütün müsbət cəhətləri sonradan yaranan nəzəriyyələrə daxil edilir.

Tədris prosesinin həlqələrinin müasir modifikasiyası idrak mərhələləri, bilik, bacarıq və vərdişlərin formalşama səviyyələri ilə birlikdə, vəhdət halında aşağıdakı kimi təqdim olunur: qavrama — anlama — möhkəmləndirmə — tətbiqetmə — təhlil, nəzarət.

Artıq dərsdə problemin qoyulması və anlanılması mərhələsində təlimin ilkin məhsulları (təsəvvürlər) yaranır. Sonra isə bu məhsullar kəmiyyət və keyfiyyət cəhətdən inkişaf etdirilir, mühakimələr, anlayışlar, biliklər səviyyəsinə yüksəldilir. Təlimin nəticələri əvvəlcədən müəyyənləşdirilmiş səviyyəyə uyğundursa, onda məqsədə nail olunduğunu demək olar. Deməli, təlim şagirdləri aşağı öyrənmə səviyyəsindən yüksək öyrənmə səviyyəsinə aparan prosesdir. Bu səviyyələrlə məhdudlaşan prosesə didaktik proses deyilir.

Təlim çoxönlülü hadisədir. Təlim prosesinin əyani modelini onu yaradan əlamətlərin məcmusu təşkil edir. Bu model çoxüzlüdür. Təlim prosesi anlayışını dəqiqləşdirmək üçün yaradılan bu modeldə bizə məlum olan əlamətlərdən (ikitərəfli xarakter, mütəşəkkilik, planauyğunluq, müəllimin rəhbər rolu və s.) başqa digər əlamətlər də vardır:

1. *Dinamiklik* bir əlamət kimi təlimin zaman daxilində dəyişməsini, onun daim hərəkətini, inkişafını, müddətini ifadə edir.

2. *Məqsədyönlülük* nəticəyə nail olmaq üçün göstərilən səy və istiqamətdir.

3. Tədqiqatçılıq və problemli xarakter daşımı produktiv məhsuldar təfəkkürü inkişaf etdirməyi nəzərdə tutur.

4. Permanentlik (fasiləsizlik) o deməkdir ki, müasir şəraitdə təlim prosesi fasiləsizdir, təlimin bütün mərhələləri vəhdət-dədir, tədris işində varislik vardır.

5. Nəzarətlilik hər hansı bir əmək prosesində olduğu kimi əldə olunmuş nəticələri müəyyən etməyə, onları qiymətləndirməyə, diaqnostlaşdırmağa və proqnozlaşdırmağa yönəldilmişdir.

6. Məhsuldarlıq prosesin intensivliyini açıb göstərir, məhsulun kəmiyyəti və keyfiyyətini, dəyərini, rentabelliyini xarakterizə edir.

7. Prosesin həyata keçirilə bilməsi onun meydana gəlməsi və inkişafi üçün principial şərtlərin:

- motivlərin;
- informasiyanın;
- vaxtin;
- ç) imkanların olması ilə xarakterizə olunur.

8. Komplekslik prosesin integrativ xarakteristikasıdır.

Burada bir çox problemlər və qarşılıqlı əlaqədə olan bir sıra vəzifələr eyni vaxtda həll olunur. Şəxsiyyətin bütün sferalarına, eyni zamanda qarşılıqlı təsirlər həyata keçirilir, təlimin məhsullarına kompleks qurumlar (keyfiyyətlər) kimi baxılır.

Tədris prosesi məhsul istehsal etmək üçün təşkil olunur. Həmin məhsulun komponentləri aşağıdakılardır:

- 1) biliklər, bacarıqlar, vərdişlər;
- 2) şəxsiyyətin dünyagörüşü;
- 3) şəxsiyyətin bilik dairəsi və erudisiyası;
- 4) şəxsiyyətin ağlığının keyfiyyəti, intellektual inkişafı (təfəkkür əməliyyatları, tərzləri, idrak fəaliyyətinin yolları, formaları, metodları);
- 5) şəxsiyyətin oxuma bacarığı, biliklər əldə etmək və onları artırmaq tələbatı;
- 6) özünütəhsil vərdişləri;
- 7) fəallıq;
- 8) əqli və fiziki iş qabiliyyəti;
- 9) tərbiyəlilik (əxlaqi, estetik, ekoloji və s.);
- 10) peşəyönümü, həyata hazırlıq və s.

Bu komponentlər öz növbəsində mürəkkəb qurumlardır, onların özlərinin tərkibində çoxlu sadə keyfiyyətlər vardır.

Beləliklə, obrazlı şəkildə desək, təlim prosesində bir bina ucaldılır, onun bünövrəsini bilik, bacarıq və vərdişlər təşkil edir.

Təlim prosesində müxtəlif keyfiyyətdə məhsullar yaradılır. Onların müəyyənləşdirilməsi, təhlili və ölçülməsi üçün müxtəlif meyarlar işlənib hazırlanmışdır. Məhsuldarlığın ümumi xarakteristikasını təlim və ya mənimsəmə səviyyəsinə, şagirdlərin idrak fəallığının səviyyəsinə görə vermək qəbul olunmuşdur. Pedoqoji xarakteristika əsas etibarilə qazanılan nəticələri, psixoloji xarakteristika isə o nəticələrə nail olma yollarını göstərir. Hər iki xarakteristika bir-birinə yaxındır və qarşılıqlı surətdə bir-birini tamamlayır.

Şagirdlərin idrak fəallığının aşağıdakı səviyyələri fərqləndirilir: informasiyalı (reproduktiv), problemlı, evristik, tədqiqatçılıq. Hansı idraki fəallığı inkişaf etdirməsindən asılı olaraq şagirdlər bu səviyyələrdən birinə nail olurlar. Aşağıda həmin səviyyələrin xarakteristikası bir qədər sadələşdirilmiş şəkildə təqdim edilir.

Birinci səviyyə — tanışlıq səviyyəsidir. Bu səviyyədə şagird obyektləri onlara oxşar digər obyektlərdən fərqləndirməyi bacarır. Tanışlıq səviyyəsində mənimsəmə öyrənilən obyekt haqqında ümumi təsəvvürlər məhdudlaşır. Təfəkkür isə “bəli-yox”, “ya belə — ya elə” tipində olan alternativ mühakimələrlə məhdudlaşır.

İkinci səviyyə — reproduksiya səviyyəsidir. Bu səviyyədə şagird fənnin əsas anlayışlarının köməyi ilə öyrəndiyi obyektin sözlə təsvirini verməyi, müxtəlif nəticələri təhlil etməyi bacarır.

Üçüncü səviyyə — biliklər səviyyəsidir. Bu səviyyədə şagird mənimsənilən informasiyanı praktikada tətbiq etməyi və yeni informasiya almağı bacarır.

Dördüncü səviyyə — transformasiya səviyyəsidir. Bu səviyyədə şagird mənimsədiyi bilik, bacarıq və vərdişləri müxtəlif sahələrə aid problemlərin həllinə tətbiq etməyi bacarır.

Təlim prosesinin inkişafı dedikdə, tanışlıq səviyyəsində olan biliklərdən transformasiya səviyyəsində olan biliklərə doğru yüksəlis başa düşülür. İnsana bütün səviyyələrdə olan biliklər lazımdır. Orta məktəbdə mənimsəniləsi biliklərin seçilməsi, onlara yiylənmək səviyyəsi aktual və mürəkkəb problemlər sırasına daxildir. Dəqiq müəyyən olunmuş təlim məqsədləri onun düzgün həllinə təsir edir.

9.2. Təhsilin məqsədi

Ümumi təhsilin məqsədi dövlətin təhsil-tərbiyə sahəsində məqsədindən irəli gəlir və onun hissəsi hesab olunur.

Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənəvi, sosial, iqtisadi, mədəni inkişafının əsasıdır. Təhsil ailə, cəmiyyət, dövlət qarşısında məsuliyyətini dərk edən, başqalarının hüquqlarına və azadlıqlarına hörmət edən, müstəqil, azad, mədəni, əxlaqlı şəxsiyyətin təşəkkülü məqsədini güdür.

Ümumtəhsil məktəbinin başlıca vəzifələri aşağıdakılardır:

1) əhalinin təhsilə olan tələbatlarını ödəmək, fiziki və əxlaqi cəhətdən sağlam nəsil tərbiyə etmək;

2) cəmiyyətin və istehsalatın tələbatları ilə müəyyən olunan biliklər sisteminin mənimsənilməsini təmin etmək;

3) gənc nəsildə elmi dünyagörüşü, siyasi, iqtisadi, hüquqi mədəniyyəti, humanist dəyərləri və idealları, yaradıcı təfəkkürü formalasdırmaq;

4) gənclərdə düşünülmüş vətəndaşlıq mövqeyi, insani ləyaqət, məsuliyyət hissi, demokratik özünüidarə işində iştirak etmək səyləri aşılamaq.

Tədris prosesinin məqsədini təhsil sahəsində dövlət siyasətinin ümumi istiqamətləri, ayrı-ayrı fənlərin öyrənilməsinin vəzifələri, tədris müəssisələrinin məqsədləri ilə eyniləşdirmək olmaz. Bu məqsədlər bir tərəfdən ümumi, digər tərəfdən birmənalı, dəqiq və konkret olmalıdır.

Tədris prosesinin məqsədi ilə onun nəticələri bəzən üst-üstə düşmür. Məsələn, tədris prosesində yüksək göstəricilər əldə etmək məqsədi qarşıya qoyulduğu halda nail olunan nəticələr aşağı olur. Bu nəticə həm görünür və həm də ölçülür.

Müəyyən olunmuş məqsədlər içərisində elələri olur ki, onları bilavasitə ölçmək mümkün olmur. Şagirdlərin fəallığının inkişafı, iş qabiliyyəti, biliklərini artırmaq bacarığı, sosial təbiyəliliyi ölçülməsi mümkün olmayan məqsədlər hesab olunur.

9.3. Dövlət təhsil standartı

Standart anlayışı (ingilis sözüdür) norma, nümunə, ölçü mənasında işlədirilir.

**Azərbaycan Respublikası ümumtəhsil
müəssisələrinin bazis tədris planı**

Təhsil sahələri	Sınıflar üzrə həftəlik dərs saatlarının məqdarı										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Azərbaycan dili	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
Dillər və ədəbiyyat	8/10	9/1	8/10	7/10	9/11	6/9	6/9	6/8	5/7	5/7	4/6
Riyaziyyat və informatica	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4
Ictimai fənlər	-	-	-	-	2	2	2	4	6	4	4
Təbiət fənləri	-	-	2	2	2	4	6	7	7	5	6
İncəsənət	2	2	2	2	2	2	2	1	-	-	-
Fiziki tərbiyə və gənclərin çağırışa-qədərki hazırlığı	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
Əmək hazırlığı	2	2	2	2	2	2	2	2	1	-	-
Cəmi:	20/2	21/2	22/2	22/2	27/2	26/2	28/3	29/31	28/30	24	24
	2	3	4	5	9	9	1		-	26	26
Seçmə fənn (fənlər)	-	-	-	-	2	2	3	3	4	8	10
Sağirdlərin məcburi maksimum dərs yükü	20/2	21/2	22/2	22/2	29/3	28/3	31/3	32/34	32/34	34/34	34/36
Fakültativ, fərdi və qrup məşğələləri	2	3	4	5	1	1	4	-			
	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4

Qeyd. Kəsirlərin surətində göstərilən rəqəmlər təlim Azərbaycan dilində olan məktəblərə, məxräcində göstərilən rəqəmlər isə təlim qeyri-Azərbaycan dilində olan məktəblərə aiddir.

Təhsil standartı dedikdə, ictimai idealı əks etdirən, bu ideala nail olmaq üçün şəxsiyyətin və təhsil sisteminin real imkanlarını nəzərə alan və dövlət təhsil normaları kimi qəbul edilən əsas parametrlər sistemi başa düşülür. Azərbaycan Respublikasında təhsilin məzmununa verilən tələblər bugünkü və sabahki insanın — vətəndaşın formalasdırılması ilə bağlı başlıca məqsədlə müəyyən olunur. Vətəndaşların təhsil-təribiyəsi prosesi dövlətin fəaliyyətinin prioritət sahələrindən biri sayılır. Odur ki, respublikanın təhsil sistemi dünya və yerli təcrübəni nəzərə almaqla təkmilləşdirilir.

Dövlət təhsil standartı yaratmaq və tətbiq etmək vasitəsilə dövlət özünün rəhbəredici rolunu həyata keçirir. Ümumi orta təhsil üzrə dövlət standartı orta məktəbi qurtaranların təhsil səviyyəsinə dövlətin tələbi kimi müəyyənləşdirilir. Dövlət təhsil standartına riayət etmək tabeliyindən, tipindən və formalardan asılı olmayaraq, ölkənin bütün tədris müəssisələri üçün məcburidir.

Təhsil standartında iki komponent ayrıılır:

1) **invariant (dəyişilməz) komponent**. Bu, təhsilin özeyini təşkil edir. Ona hərdən bir yenidən baxılır və dəyişdirilir.

2) **variativ (dəyişən) komponent**. Bu komponent cəmiyyətin tələbatlarından asılı olaraq sistematik olaraq təzələnir və ona yenidən baxılır.

Bazis tədris planının invariant hissəsini dövlət komponenti, variativ hissəsini isə regional komponenti təşkil edir (milli muxtar qurumlar üçün).

Ümumtəhsil hazırlığının səviyyəsinə verilən dövlət tələbləri təlimin mərhələləri (ibtidai, əsas, orta) üzrə təhsilin məzmununu mənimsəmək üçün faktiki olaraq minimum şərait yaradır. Bu səviyyələrə nail olmaq nəzərdə tutulan məqsədləri yerinə yetirmək deməkdir. Hər bir şagirdin həmin səviyyələri mənimsəməsini yoxlamaq və qiymətləndirmək üçün müəyyən meyarlar və qiymət normaları mövcuddur.

Təhsil standartı həmcinin normativ sənədlərin işləniləbiləcək hazırlanması, tədris müəssisələrində onların praktiki olaraq həyata keçirilməsi üçün ümumi tələbləri müəyyənləşdirir. Standartı tətbiq etməyin başlıca məqsədi vətəndaşların təhsil səviyyəsinin aşağı düşməsinə yol verməmək, bütün tip tədris müəssisələrində təhsil almaq üçün bərabər şərait yaratmaq, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinə verilən tələbləri

müəyyənləşdirməkdir. Təhsil standartı yüksək səviyyəli təhsil almaq üçün özünəməxsus təminatdır. Standart əsasında hamının oxuma səviyyəsinin diaqnostlaşdırılması ümumi, bərabər şəkildə həyata keçirilir. Mülkiyyət və tabelik formalarından asılı olmayaraq, ümumtəhsil orta məktəbinin buraxılış siniflərinin bütün şagirdlərinin perspektivdə yekun test sınaqlarından keçirilməsi nəzərdə tutulur.

Dövlət tədris müəssisələrinə fəaliyyətin forma və metodlarını seçməkdə sərbəstlik verir, onlara ən yaxşı təhsil xidmətlərini göstərmək üçün öz aralarında yarışmaq imkanı yaradır. Amma son sinif şagirdlərinin hazırlıq səviyyəsi bu tədris müəssisələrinin heç birində dövlət standartının müəyyənləşdiriyi səviyyədən aşağı olmamalıdır. Hər hansı bir məhsul kimi təhsilin keyfiyyət sertifikatı olmalıdır.

9.4. Təhsilin məzmunu

Təhsilin məzmunu dedikdə, müəyyən tip tədris müəssisəsində öyrənmək üçün seçilmiş biliklər, bacarıqlar sistemi başa düşülür. Təhsilin məzmunu abstrakt deyil, o, sistemin daxili mahiyyətindən ayrılmazdır. Şagirdlərin təfəkkürünü, idraki maraqlarını formalasdırmaq, hərtərəfli inkişafını təmin etmək və əmək fəaliyyətinə hazırlamaq ümumi təhsilin məzmununun əsasını təşkil edir. Məzmun təhsilin məqsədlərini həyata keçirməyin vasitəsi olmaqla cəmiyyətin və həm də ayrı-ayrı adamların cari və perspektiv tələbatlarını əks etdirir. Məzmunun formalasdırılmasını, onun müxtəlif tipli və səviyyəli tədris müəssisələrinin programlarına daxil olunmasını daha çox tələbatlar istiqamətləndirir. Başqa sistemlərdən asılı olan, onlardan törəyən məzmun bir sistem kimi çətin formalasdır. Bununla əlaqədar olaraq qeyd etmək lazımdır ki, təhsilin məzmunu həmişə kəskin ideoloji mübarizə mövzusu olmuşdur. Bir-birinə zidd qüvvələr məktəbə və onun vasitəsilə bütün cəmiyyətə təsir etməyə cəhd göstərmişdi. Bu amil daimi xarakter daşılığından təhsilin məzmununun formalasmasının qanuna uyğunluqlarından biri hesab edilir. Təhsilin məzmununun formalasmasını şərtləndirən sistemlər içərisində aşağıdakılardır:

- 1) qəbul olunmuş məqsədlər;
- 2) sosial tələbatlar;

- 3) sosial və elmi nailiyyətlər;
- 4) şəxsi tələbatlar;
- 5) pedaqoji imkanlar və s.

Sosial və şəxsi tələbatlar sistemi məqsədlər sistemi ilə qırılmaz surətdə bağlıdır. Təhsil yeni məktəb quruculuğunun indiki mərhələsində demokratik dövlətin yaradılmasının, onun mədəni və mənəvi intibahının, bazar münasibətlərinin təşəkkülünün, elm və texnikanın inkişafının əsasında durmalıdır. Təhsildə ictimai və şəxsi maraqları necə birləşdirmək problemi həll olunmalıdır, yəni bir tərəfdən ictimai tələbatlar ödənilməli, o biri tərəfdən isə təhsil hər bir insan üçün zəruri və cəlbedici olmalıdır.

Məktəb təhsilinin məzmununu formalasdırmaq üçün ənənəvi olaraq **sosial və elmi nailiyyətlər sistemi** böyük əhəmiyyət kəsb edir. Təhsilin məzmununda elmi nailiyyətlərin implikasiyası (tətbiqi) sahəsində aparılan tədqiqatlar göstərir ki, yeni elmi kəşf və ya yeni sosial ideyanın meydana gəlməsi ilə onun məktəbdə sistemli öyrənilməsi arasındaki vaxt müdafiəti durmadan azalır. Əgər teleqrafın məktəbdə öyrənilməsi üçün (ixtiraçı Morze) 60 il, Popovun radiosu üçün 40 il, atomun quruluşu nəzəriyyəsi (Bor) üçün 30 il vaxt lazım gəlməsdirsə, şagirdlər tranzistorun ixtira olunduğu vaxtdan 10 il sonra, süni peyklərin köməyi ilə kosmosun öyrənilməsi, müxtəlif texnikanın müasir nümunələri ilə 4-5 ildən sonra tanış olurlar.

Pedaqoji imkanlar sistemi təhsilin məzmununa məlumatların daxil olmasına yol vermək və ya ona qadağa qoymaq rolunu oynayan tənzimləyicidir. XX əsrin 70-ci illərində dünya didaktikasında məktəb proqramlarına mürəkkəb bölmələrin (materialların) daxil edilməsi yolu ilə təhsilin məzmunu təkmilləşdirildi. Amma bununla bağlı başlanmış hərəkat uğursuzluqla nəticələndi. Bu, bir daha yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasını, onlarla hesablaşmanın zəruriliyini sübut etdi. Bu gün sübut olunmuşdur ki, uşaq hər şeyi yadda saxlaya bilər, o nə qədər gəncdirsə, bir o qədər çox və tez yadda saxlayır. Başa düşmək, anlamaq, mənimsemək məsələnin başqa tərifidir, çünki bunlar üçün müəyyən inkişaf səviyyəsi lazımdır.

Orta ümumtəhsil məktəbində təhsilin məzmununa verilən tələblər **təhsilin inkişafı üzrə dövlət strategiyası** ilə müəyyən

olunur. Təhsilin məzmununda iki aspekt gözlənilir: **milli** və **ümuməbəşəri**. Milliliyə ana dili və ədəbiyyat, Vətən tarixi, vətənin fiziki və iqtisadi coğrafiyası, nəğmə və musiqisi da-xildir, qalanları isə ümuməbəşəridir.

Məktəb təhsilinin məzmununun müəyyənləşdirilməsinin ümumi əsasları bunlardır: humanistləşdirmə, diferensiallaşdırma, integrasiyalasdırma, yeni informasiya texnologiyalarının geniş tətbiqi, yaradıcı şəxsiyyətin formalaşdırılması.

Təhsilin humanistləşdirilməsi təkcə humanitar fənlərin yox, həm də bütün digər fənlərin imkanları əsasında həyata keçirilir. Dünyanın elmi mənzərəsinin formalaşmasında, insanın cəmiyyətlə, texnika ilə qarşılıqlı əlaqəsini şagirdlərin başa düşməsində həmin fənlərdən alınan biliklərin rolü böyükdür. Humanist istiqamətli məzmunu yiyələnmək humanist tipli təfəkkürün, həyat və yaşayış problemlərinə nikbin baxışların formalaşmasına, şagirdlərin insan həyatının mənasını başa düşməsinə gətirib çıxarır. Məktəbin humanistləşdirilməsində üstün rol dil və ədəbiyyatın tədrisinə, ümuməbəşəri fənlərə məxsusdur. Bu fənlər özünü və dünyani dərk etməkdə, davranışında, özünütəşkil və özünütənzimləmə vərdişlərinə yiyələnməkdə uşaqlara kömək edir.

Coxlu sayıda didaktik mənbələrin təhlili məktəb təhsilinin məzmununu formalaşdırmağın ümumi prinsiplərini müəyyən etməyə imkan vermişdir.

Tədris proqramlarında ictimai və fərdi tələbatları nəzərə alan məlumatlar olmalıdır. Həmin məlumatlar böyük təriyəvi və idraki dəyəri olan müasir məzmunu əks etdirməlidir. Məzmun elə seçiləlidir ki, müəllimlər şagirdlərin maraq və qabiliyyətlərini nəzərə alaraq təhsil-təribyə işlərini fərdiləşdirə bilsinlər.

Tədris prosesinin məzmunu bir sistem kimi müxtəlif strukturda təqdim edilə bilər. Strukturun elementləri ayrı-ayrı biliklər və ya onların elementləridir (paylardır, addımlardır). Hazırda təhsilin məzmununun **xətti**, **konsentrik**, **spiralvari** və **qarşıq** strukturları geniş yayılmışdır.

Xətti strukturda tədris materialının ayrı-ayrı hissələri bir-biri ilə sıx əlaqədə, fasiləsiz ardıcılıqla, məktəb təlimi dövründə bir dəfə öyrədilir. Bu strukturu əsas götürəndə ardıcılılıq, tarixilik, sistemlilik, müvafiqlik tələblərinə riayət

etmək lazımdır. Tədris materialının xətti strukturu tarixin, dilin, ədəbiyyatın tədrisində özünü doğruldur.

Konsentrik struktur əvvəl öyrənilən biliklərə qayıtmağı nəzərdə tutur. Eyni bir material bir neçə dəfə təkrar olunur, həm də materialın məzmunu yavaş-yavaş genişlənir, yeni məlumatlar, əlaqələr və asılılıqlarla zənginləşir. Təlimin ilk mərhələlərində elementar təsəvvürlər verilir, biliklər və idraki imkanlar artıqca onlar dərinləşdirilir və genişləndirilir. Bu strukturdan fizika, kimya və biologianın tədrisi zamanı geniş istifadə olunur.

Spiralvari strukturun xarakterik xüsusiyyəti odur ki, burada şagirdlər başlangıç problemini diqqətdən kənardə qoymur, onunla bağlı olan biliklərin dairəsini yavaş-yavaş genişləndirir və dərinləşdirirlər. Spiralvari strukturda konsentrik və xətti struktura xas olan fasilələr yoxdur. Burada biliklərin bir dəfə öyrənilməsi də baş vermir, onların daha geniş öyrənilməsi davam edir. İctimai, pedaqoji, psixoloji elmlərin məzmununu müəyyənləşdirən zaman spiralvari struktur daha çox səmərəlidir.

Qarışiq struktur. Bu gün tədris proqramları və dərslikləri tərtib edənlər daha çox adı **qarışiq strukturun** imkanlarından istifadə edirlər. Bu struktur xətti, konsentrik və spiralvari strukturların kombinasiyasıdır. Bu kombinasiya təhsilin məzmununu təşkil edən zaman manevr etməyə, onun ayrı-ayrı hissələrini müxtəlif yollarla ifadə etməyə kömək edir.

Təhsilin məzmununun strukturunu seçən zaman təlimin məqsədi, şagirdlərin oxuma (öyrənmə) səviyyəsinə verilən tələblər, öyrənilən biliklərin xarakteri və xüsusiyyətləri, məzmunun ünvanlandığı şagird qruplarının xüsusiyyətləri nəzərə alınır.

Tədris planı. Tədris prosesinin məzmunu tədris planı, fənlər üzrə tədris proqramları ilə müəyyən olunur və dərs kitablarında, informasiyanı toplayıb saxlayan elektron avadanlığında (video disklərdə, videokasetlərdə, kompüter proqramlarında) eks olunur.

Tədris planı tədris müəssisəsinin sertifikatıdır. O:

- 1) tədris ilinin, rüblərin və tətillərin müddətini;
- 2) tədris müəssisəsində öyrənilən fənlərin tam siyahısını;
- 3) təlim illəri üzrə fənlərin bölüşdürülməsini;
- 4) hər fənnin bütün təlim müddətində və hər sinifdə öy-

rənilməsinə ayrılan saatların miqdarını;

5) hər fənnin öyrənilməsinə verilən həftəlik saatların miqdarını;

6) praktikumların strukturunu, müddətini və s. müəyyən edir.

Tədris planında cəmiyyətin qəbul etdiyi təhsil-tərbiyə ideallı, müəyyənləşdirilmiş məqsədlər, təhsilin məzmununun formalasdırılması konsepsiyası öz əksini tapır. O, təlim-tərbiyə prosesinin qanuna uyğunluqlarını, sanitar-gigiyenik və təşkilati tələbləri, yaranmış ənənələri nəzərə almaqla işlənib hazırlanır.

Tədris planına daxil edilən fənlər məcburi və fakültativ (seçmə) fənlərə ayrırlırlar. Dünyanın bir çox ölkələrində olduğu kimi, Azərbaycanda da tədris planları mərkəzi təhsil orqanları tərəfindən işlənib hazırlanır və təsdiq olunur.

Tədris proqramları. Tədris planı əsasında bütün fənlər üzrə tədris proqramları tərtib olunur. Tədris proqramlarında aşağıdakılardan öz əksini tapır:

1) fənnin öyrənilməsi vəzifələri haqqında izahat vərəqəsi, şagirdlərin bilik və bacarıqlarına verilən əsas tələblər, təlimin tövsiyə olunan forma və metodları;

2) öyrənilən materialın tematik məzmunu;

3) fənnin ayrı-ayrı mövzularının öyrənilməsinə müəllimin sərf edəcəyi saatların təxminini miqdarı;

4) dünyagörüşünün əsas elementlərinin siyahısı;

5) fənlərarası və kurslararası əlaqələri yaratmaq üçün göstərişlər;

6) tədris avadanlığının və əyani vəsaitlərin siyahısı;

7) tövsiyə edilən ədəbiyyat.

Təhsildə diferensiasiya proseslərinin dərinləşməsi ilə əlaqədar olaraq tədris proqramlarının müxtəlif variantları (alternativ variantları) işlənib hazırlanır. Hər hansı bir tədris müəssisəsində şagirdlərin maraq və imkanlarına uyğun olaraq eyni bir fənn üzrə bir neçə variantda program tətbiq edilməsi təklif olunur. Diferensial proqramlardan istifadə etmək, fənni dərindən və ya əksinə, öyrənəcək siniflər yaratmaq haqqında qərarı məktəb şuraları verir.

Tədris ədəbiyyatı. Təhsilin məzmunu tədris planlarında, proqramlarında və tədris ədəbiyyatında öz əksini tapır. Tədris ədəbiyyatına məktəb dərslikləri, məlumat kitabları, əlavə oxu kitabları, atlaslar, xəritələr, məsələ, misal və çalışma topluları

və s. aiddir. Təlimin nəticələri tədris ədəbiyyatının keyfiyyətindən asılıdır. Ona görə də, səmərəli tədris vəsaitlərinin hazırlanmasına böyük diqqət verilir, onların yaradılmasına tanınmış mütəxəssislər cəlb olunurlar.

Yaxşı dərslik təhsilin məzmununa verilən bütün tələblərə cavab verməlidir. O, həmçinin maraqlı, mümkün qədər qısa, başa düşülən, yaxşı illüstrativləşdirilmiş və estetik tərtibata malik olmalıdır. Dərslik, eyni zamanda həm stabil, həm də mobil olmalıdır. Stabillik tələblərinə uyğun olaraq dərsliyin sabit əsası olmalıdır. Mobillik dərsliyin əsas konstruksiyasını pozmadan ona yeni biliklərin daxil olunmasının mümkün olduğunu təmin edir. Dərsliyin bloklu konstruksiyası bu məqsədə nail olmağa kömək edir. Dərs kitabına verilən tələblər çox-cəhətli və ziddiyətlidir. Odur ki, bütün dünyada yaxşı dərsliklərə ehtiyac hiss olunur. İqtisadi cəhətdən inkişaf edən ölkələrdə alternativ (paralel) dərsliklər nəşr olunur. Azərbaycan məktəbləri üçün də bir neçə alternativ dərslik mövcuddur. Müəllimlərin və şagirdlərin onlardan ən yaxşısını seçmək imkanı vardır.

Dərslik şagirdlərin təlim prosesində şüurlu və fəal iştirakını, tədris materialının tam mənimsənilməsini təmin etməlidir. Bu vəzifələrin həlli ilə əlaqədar olaraq dərslik aşağıdakı didaktik funksiyaları yerinə yetirir:

1. Motivasiyalasdırıcı funksiya şagirdləri fənni öyrənməyə sövq edən, işə maraq və pozitiv münasibət formalasdırıran stimullar yaratmaqdan ibarətdir.

2. İnformasiyavermə funksiyası şagirdlərə biliklərinin həcmini genişləndirmək, dünyagörüşünü formalasdırmaq üçün mümkün olan bütün yollardan istifadə etməklə informasiya almaq imkanını yaratmaqdan ibarətdir.

3. Nəzarət-korreksiya funksiyası şagirdlərə təlimin gedişini və nəticələrini yoxlamağı, özünüqiyətləndirməyi və korreksiya imkanları yaratmağı, həmçinin zəruri bacarıq və vərdişləri formalasdırmaq üçün çalışmaları yerinə yetirməyi nəzərdə tutur.

Ənənəvi dərs materialları ilə yanaşı, kağızsız tədris materialları da geniş tətbiq olunur. Bunlara videodisklər, video-kasetlər və s. daxildir.

FƏSİL 10. TƏLİM PROSESİNİN İDRAKI VƏ PSIXOLOJİ ƏSASLARI

10.1. *Təlim prosesinin mahiyyyəti*

Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi pedaqogikanın əsasını təşkil edir. Elmin bu hissəsinə ənənəvi olaraq “**Didaktika**” deyildirdi. Müasir pedoqoji gerçəkliliyi, məktəb təliminin yerinə yetirdiyi çox saylı funksiyaları “didaktika” anlayışı əhatə edə bilmir və hesab edirik ki, bu anlayış öz tarixi missiyasını yerinə yetirmişdir. Odur ki, biz onu təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası anlayışı ilə əvəz edirik.

Didaktika sözü ilk dəfə alman pedaqqoqu Volfqanq Ratkenin (Ratixianın) (1571-1635) əsərlərində işlədilmişdir. Y.A.Komenski və İ.F.Herbart da öz əsərlərində didaktikanı müxtəlif cür izah etmişlər. Komenski didaktikanı “hamiya həşəyi öyrədən universal ustalıq” hesab etmiş, Herbart isə didaktikaya bütöv və ziddiyətsiz tərbiyədici təlim nəzəriyyəsi statusu vermişdir. Ratkenin dövründən didaktikanın əsas vəzifələri dəyişməz qalmamışdır. Müasir təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası nəyi və necə öyrətmək problemlərindən başqa, həmçinin nə vaxt, harada, kimi və nə üçün **öyrətmək və tərbiyə etmək, inkişaf etdirmək və formalasdırmaq** problemlərini də intensiv surətdə tədqiq edir. Odur ki, didaktika — təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası tam pedaqoji prosesin konkret problemlərinin tədqiqinə həsr olunmuş nəzəriyyələrin məcmusudur.

Öyrəndiyi varlığın genişliyinə görə bu nəzəriyyə iki yerə: **ümumi və xüsusi təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinə və texnologiyasına** ayrılır. Ümumi tədqiqat sahəsini təlim və təhsil-tərbiyə hadisələri və prosesləri təşkil edir. Xüsusi-tədqiqat sahəsi (konkret) metodikalar tədris **metodikaları** adlanır. Onlar ayrı-ayrı fənlərin tədrisinin məzmunu, formaları və metodlarını öyrənir. Hər bir tədris fənninin öz metodikası vardır.

“Təlim” anlayışı hadisəni bildirir. “Tədris prosesi”, “təlim prosesi” isə müəyyən zaman və məkanda təlimin inkişafı ilə əlaqədardır və təlim işinin ardıcılığını (sistemin) bildirir.

Təlim obyektiv gerçəkliliyin çox mürəkkəb prosesidir. Ona görə də bu prosesin tam və hərtərəfli tərifini vermək çox

çətindir. O, çoxlu sayda rəngarəng əlaqələri və münasibətləri, müxtəlif cür amilləri özündə birləşdirir. Ona görə də təlim prosesinə çoxlu təriflər verilmişdir.

Qədim və orta əsr mütəfəkkirlərinin əsərlərində “təlim”, “təlim prosesi” anlayışları dedikdə, başlıca olaraq tədris başa düşülür. XX əsrin əvvəllərində “təlim” anlayışına bu prosesi təşkil edən iki komponenti - **tədris** və **öyrənmə** anlayışlarını da daxil etdilər. **Tədris** dedikdə dərs materialının mənim-sənilməsini təşkil etmək üçün müəllimlərin fəaliyyəti başa düşülür. **Öyrənmə** dedikdə keçilən materialı mənim-səmək üçün şagirdlərin fəaliyyəti başa düşülür. Şagirdlərin idrak fəaliyyətini formalaşdırmaq üzrə müəllimin idarəedici fəaliyyəti, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti də təlim anlayışında öz əksini tapır.

Təlimə verilən tərifləri daim dəqiqləşdirmək zəruridirmi? Pedaqogikada anlayışların daim təkmilləşdirilməsi məqsəd deyil, həyati zərurətdir. Müasir tələblərə görə məktəb şagirdlərə düşünməyi öyrətməli, onları hərtərəfli inkişaf etdirməlidir.

Müasir anlamda təlim üçün aşağıdakı əlamətlər səciyyəvidir:

- 1) ikitərəfli xarakter;
- 2) müəllimlərin və şagirdlərin birgə fəaliyyəti;
- 3) müəllim tərəfindən rəhbərlik;
- 4) şagirdlərin təhsil-tərbiyəsini, inkişafını və formalaşmasını planauyğun surətdə təşkil və idarə etmək;
- 5) tamlıq və vəhdətdə olmaq;
- 6) şagirdlərin yaş inkişafının qanuna uyğunluqlarına müvafiqlik.

Təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin və texnologiyasının əsas anlayışları aşağıdakılardır: tədris, öyrənmə, təhsil, tərbiyə, bilik, bacarıq, vərdiş, həmçinin təlimin məqsədi, məzmunu, növləri, təşkili formaları, metodları, vasitələri, nəticələri. Son vaxtlarda “təlim sistemi”, “təlim texnologiyası” anlayışlarını da əsas anlayışlar sırasına daxil etmək təklif olunur. Buradan da təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinə qısa tərif verilir: təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası mütəşəkkil qaydada təşkil olunan təlim, təhsil-tərbiyə proseslərinin məq-sədi, qanuna uyğunluqları, prinsipləri, məzmunu, təşkili formaları, metodları, vasitələri və texnologiyası haqqında nisbi müstəqil nəzəriyyədir.

Təlim prosesində qarşılıqlı fəaliyyətin başlıca həlqələri

Nö	Müəllimin fəaliyyəti	Şagirdlərin fəaliyyəti
1.	Şagirdlərə təlimin məqsəd və vəzifələrini başa salmaq	Oxumağa müsbət motivasiya yaratmaq üçün şagirdin şəxsi fəaliyyəti
2.	Şagirdləri yeni biliklərlə (hadisələrlə, əşyalarla, qanunlarla) tanış etmək	Yeni bilixləri, bacarıqları qavramaq
3.	Biliklərin, bacarıqların dərk olunması və əldə olunması prosesini idarə etmək	Analiz, sintez, tutuşdurma, sistemləşdirmə
4.	Elmi qanuna uyğunluqların və qanunların dərk olunması prosesini idarə etmək	Qanuna uyğunluqları və qanunları dərk etmək, səbəb-nəticə əlaqələrini başa düşmək
5.	Nəzəriyyədən praktikaya keçid prosesini idarə etmək	Bacarıqların və vərdişlerin əldə olunması, onların sistemləşdirilməsi
6.	Evristik və tədqiqatçılıq fəaliyyətini təşkil etmək	Meydana çıxan problemlərin müstəqil həlli üçün praktiki fəaliyyət
7.	Şagirdlərin oxuma (öyrənmə) və inkişaf səviyyəsində baş verən dəyişiklikləri yoxlamaq və qiymətləndirmək	Əldə olunan nailiyyətləri diaqnostlaşdırmaq, özünənəzarət

10.2. Təlim prosesinin idraki əsasları

Qnesiologiya — idrak nəzəriyyəsi kimi elmi idrakin mənbələrini, forma və metodlarını, həqiqəti sübutetmə şərtlərini, insanın gerçəkliyi dərk etmə qabiliyyətlərini öyrənir. O, fəlsəfənin bir hissəsidir.

İdrak nəzəriyyəsinə görə, maddi aləm bizim şüurumuzdan asılı olmayaraq mövcuddur. O, fasiləsiz olaraq inkişaf edir və dəyişir. Bu inkişaf nəticəsində canlı materiya meydana gəlir. Onun yüksək inkişaf mərhələsində isə mürəkkəb sinir sistemi və hissətmə orqanları ilə birlikdə insanın beyni meydana gəlir.

Beyin düşünən materiyadır, təfəkkürün orqanıdır. Beyin bizdən kənarda olan aləmi obyektiv eks etdirmək xassəsinə malikdir. Şüurumuzda obyektiv aləmin eks olunması idrakdır. Təlim prosesi də bu nəzəriyyəyə əsaslanır.

1. Yeni biliklərin verilməsi. Təlim prosesinin əsas mərhələləri tədris materialını mənimsemə prosesinin strukturunu eks etdirir. Maddi aləmin insan tərəfindən dərk olunması prosesi canlı seyrdən başlanır. Təlimdə şagirdlərin idrak fəaliyyəti də, şübhəsiz, bundan başlayır.

Seyretmə, geniş mənada, ilk tanışlıq, hissi seyretmə kimi başa düşülür, yəni insan bütün (və ya müxtəlif) hiss orqanlarının köməyi ilə ətraf aləmin əşya və hadisələri ilə temasda olur. Bu prosesdə həm eşitmə, həm görmə, həm lamişə, həm iyibilmə, həm dadbilmə orqanları və həm də digər analizatorlar iştirak edə bilər. İnfomasiya nəzəriyyəsinə əsasən bu proses müxtəlif əlaqə kanalları vasitəsilə infomasiya alma prosesidir. Görmə kanalı ən çox infomasiya buraxma (qəbul-ətmə) imkanına malikdir. Eşitmə kanalının imkanı isə bundan xeyli azdır. Tədqiqatlarla müəyyən olunmuşdur ki, insan ətraf aləm haqqında aldığı bütün məlumatların 90 faizini görmə, 9 faizini eşitmə kanalının və ancaq 1 faizini digər orqanların köməyi ilə alır.

Pedaqoq və psixoloqların tədqiqatlarına görə, hər hansı bir əyani vasitəni göstərərkən onu sözlə müşayiət edəndə (“söz”-“əyanılık”) qavrama daha yaxşı olur. Görmə kanalı ilə qavrayanda eyni zamanda çoxlu detallar qarınılır, söz isə əsas olanı başa düşməyə, anlamağa kömək edir. Bununla bərabər qeyd etmək lazımdır ki, qavramanın başlıca nizamlayıcısı bütün kanalların

qəbuletmə imkanları deyil, beynin qəbuletmə qabiliyyətidir.

İdrak nəzəriyyəsinə görə, seyretmənin ilkin forması duyğulardır. Duyğular hissi idrakin ilk və elementar formasıdır. Duyma prosesində predmetlərin ayrı-ayrı keyfiyyətləri (parlaq, tutqun, ilhq, soyuq, duzlu, şirin və s.) eks olunur.

Müxtəlif hiss orqanlarının çatdırıldıqları ayrı-ayrı məlumatlar baş beynin böyük yarımkürələrinin qabığında sintezləşdirilir, insanda olan əvvəlki məlumatlarla əlaqəyə girir və qavramın əsasını təşkil edir. Bu zaman insanda əşyanın tam obrazı yaranır. Nəticədə, duyğular və qavrayış vasitəsilə alınan obrazlar hafizədə təsəvvürlər formasında saxlanılır.

Təsəvvürlər yalnız bilavasitə seyretmə əsasında deyil, əvvəlki təsəvvürlər əsasında da yarana bilər. Hadisəni sözlə təsvir edəndə təxəyyül böyük rol oynayır. Duygu, qavrayış, təsəvvür hissi idrakin tərkib hissələridir. Onlar idrakin ilkin formalarıdır.

Fizioloqlar qavrayışı reflektor prosesi kimi izah edirlər. Qıcıqlandırıcı reseptora təsir edir. Bu zaman xarici enerji, yəni təsir sinir prosesinə çevrilir. Sinir impulsları beyin qabığının nahiylərinə daxil olur. Burada analizatorlar hadisənin ayrı-ayrı xassələrinin ayrılmasını, başa düşülməsini (dərk olunmasını) təmin edir. Sonra isə həmin xassələrin tam obrazı çevrilməsi üçün sintez baş verir.

Bir də ona diqqət vermək lazımdır ki, duyğular hiss orqanlarının və baş beyin qabığının birgə fəaliyyətinin nəticəsidir. İnsan hiss orqanlarına təsir edən fiziki-kimyəvi prosesləri duymur (eks etdirmir), o predmetlərin və hadisələrin özlərini duyur, yəni insan görmə orqanları vasitəsilə qavrayan zaman gözdə nə baş verdiyini hiss etmir, o, özünü əhatə edən predmetləri görür.

İdrak prosesində seyretmə şagirdin yeni materialı passiv qavraması demək deyil. Şagirdin yeni materialla ilk tanışlığı həmişə təsirlidir: şagird həm qulaq asır, həm müəllimin tapşırığını yerinə yetirir, həm yazır, həm şəkil çəkir, həm müəllimin suallarına cavab verir, həm də özü sual verir və s. Bu zaman müəllimin sözü həm bilik mənbəyi, həm də şagirdləri bir sıra idraki hərəkətlərə sövq edən vasitə kimi çıxış edir. Amma hissi idrak mərhələsi ancaq görünən hadisələrin dərk olunmasını təmin edir. Hadisələrin mahiyyəti, onlar arasında

əlaqə, qanuna uyğunluqlar bu mərhələdə hələ açılmır.

2. Yeni biliklərin başa düşülməsi. Təfəkkür hadisələrin mahiyyətini üzə çıxarmağa, gerçəkliyin daha dərin, tam və düzgün inikasını təmin etməyə qadirdir. Yeninin dərk olunması qavrama prosesi ilə üzvi surətdə birləşir. Qavrama həmişə şüurlu olur. İnformasiyanın başa düşülməsi onun hansı kənalla daxil olmasından çox asılıdır. Başadüşmə prosesinin ilkin həlqəsi şagirdin müəllimin dediyini və göstərdiyini, kitabdan oxuduğunu, tədris filminə baxan zaman gördüğünü anlamasıdır.

Mənimsəmə prosesində anlama həllədici rol oynayır. Psiyoloqlar sübut edirlər ki, yaxşı anlanılan, başa düşülən şey çox asan mənimsənilir və yadda saxlanılır. Çoxsaylı təkrarlar ancaq pis başa düşülən, yaxşı mənimsənilməyən materialı yada salmaq üçün lazım gəlir.

Anlama yeni təsəvvürlərin əvvəl mənimsənilmiş biliklər sistemi ilə əlaqəsinə əsaslanır. Bu həmişə şəxsi təcrübə ilə bağlı olur. Müəllim şagirdləri əsas fikri əməliyyatlara — analizə, sintezə, müqayisəyə və s. cəlb edərsə, anlama daha tam və düşünülmüş olar. Bu zaman həm öyrənilən hadisə, həm də ehtiyat biliklər təhlil olunur. Məqsəd onlar arasında oxşar, yaxın və ya əks əlamətləri axtarır tapmaqdır.

Anlama prosesində şagirdin təcrübəsinə və biliklərinə uyğun olaraq alınan informasiyanın elə bil fikrən yenidən qurulması və qaydaya salınması prosesi baş verir. Bu, yaddasaxlama prosesində birinci pilləni təşkil edir.

Analiz, sintez, müqayisə və tutuşdurma yeni materialla öyrənilmiş material arasında əlaqə yaratmağa imkan verir. Analiz, sintez və müqayisə ümumi və fərqli cəhətləri ilə başa düşmənin ən birinci mərhələsi olan anlama ilə bağlıdır. Onlar daha çox xarici oxşarlığı və fərqi üzə çıxarırlar, amma daxili əlaqələri və münasibətləri açmırlar.

Yalnız **mücərrədləşdirmə** ümumi xassələri və əlamətləri tapmağa, şeylərin mahiyyətinə nüfuz etməyə kömək edir. Amma mücərrədləşdirmə və ümumiləşdirmə yalnız hadisənin bütün tərkib hissələrinin və əlamətlərinin ilkin təhlili əsasında (hadisənin tam sintetik qavranılması şərtilə) mümkündür.

Anlayışların yaranması və formallaşmasının əsasında mücərrədləşdirmə və ümumiləşdirmə prosesləri durur. Anlayış hadisənin və ya predmetin mahiyyəti haqqında ümumiləşmiş

təsəvvürü eks etdirir. Bütün hadisələrə və ya predmetlərə xas olan ümumi və əhəmiyyətli xassələr anlayışların əsasında durur. Anlayışlar konkret, dar və daha geniş olurlar. Stol konkretdir, amma stol daha geniş anlayış olan mebelə nisbətən dar anlayışdır. Hər hansı bir anlayışı konkret predmetlər vasitəsilə ifadə etmək olar. Məsələn, "ağac" sözünü desək, hər kəs fikrən özünün həyat təcrübəsinə, yaxın olan müəyyən ağacı təsəvvürünə gətirəcəkdir.

Hər bir tədris fənninin öyrənilməsi müəyyən sayda anlayışların tətbiqi və istifadəsilə bağlıdır. Anlayışların məzmunu başqa anlayışlara istinad etməklə, təriflərdə və ya təsvirlərdə açılır. Qanunauyğunluqlar, prinsiplər, qaydalar, ümumiləşmələr ayrı-ayrı anlayışlar arasındaki əlaqələr sistemidir. Bu əlaqələrin məntiqi forması mühakimələrdir. Məntiqə görə mühakimə ayrı-ayrı anlayışlar arasında əlaqə yaratmaq deməkdir. Məsələn, pedaqogika təhsil haqqında elmdir. Pedaqogikanı bilmək pedaqoji ustalığa iyılənməni sürətləndirir.

Anlayışlarla işi xarakterizə edən başqa bir məntiqi əməliyyat əqli nəticədir. Əgər şagirdlər yazı işində qrammatik xarakterli çoxlu səhv'lər buraxıblarsa, deməli, onlar həmin qrammatik qaydani yaxşı mənimsəməmişlər. Əqli nəticə müxtəlif növlərdə olur. Onların içərisində induksiya və deduksiya əsasdır.

İnduktiv əqli nəticədə fikir xüsusi idən ümumiyyət, ayrı-ayrı müşahidələrdən ümumi nəzəri nəticələrə doğru gedir (məsələn, mis, qurğuşun, sink və başqa metallar elektriği keçirir, deməli, metalların elektriği keçirməsi barədə ümumi nəticə çıxarmaq olar).

Deduktiv əqli nəticədə isə eksinə, fikir ümumi nəzəri nəticədən xüsusiyyə gedir. Məsələn, "Bütün metallar elektriği keçirir". Deməli, mis də elektriği keçirir.

Əqli nəticələr səbəb-nəticə əlaqələrinin müəyyənləşdirilməsi və predmetlərin əlamətlərinə görə bu və ya digər qrupa daxil edilməsi zamanı geniş tətbiq olunur. Əlamətlərinə görə təsnifetmə və qruplaşdırma hadisələrin yaddaşda saxlanılmasına və onlar arasında möhkəm məntiqi əlaqələrin yaranmasına kömək edir.

Anlayışlar, mühakimələr və əqli nəticələr mücərrəd təfəkkürün əsas formalarıdır. Predmetlər və hadisələr haqqında hisslerimizlə əldə olunan məlumatlar ancaq başa düşüləndən və

sözlərlə ifadə olunandan sonra tam əhəmiyyət kəsb edir.

3. Biliklərin praktikaya tətbiqi. İdrak nəzəriyyəsində biliklərin, hər şeydən əvvəl nəzəri biliklərin doğruluğu praktikada yoxlanılır. Biliklərin doğruluğunu yoxlamağın əsasında ümumiləşmiş anlayışları, qanun və müddəaları konkret şəraitlərdə tətbiq etmək durur.

İdrak fəaliyyətinin bu mərhələsi daha yüksək mərhələdir, mücərrəddən konkretə keçmək mərhələsidir. Bu mərhələ mücərrəd nəzəri bilikləri gerçəkliyin konkret vəzifələrinin həllinə tətbiq etməyi bacarmaqla xarakterizə olunur. Mücərrəd həqiqət yoxdur, həqiqət həmişə konkretdir. İdrak nəzəriyyəsində praktika həqiqətin meyari kimi çıxış edir.

Mücərrəddən konkretə keçmək öyrənmə-idrak fəaliyyətində üç vəzifənin həllini təmin edir:

1) biliklərin möhkəmləndirilməsini və onların hafizədə saxlanması;

2) biliklər əsasında müəyyən bacarıq və vərdişlərin formalasdırılmasını;

3) gündəlik həyat problemlərini həll etmək üçün biliklərin tətbiqini.

Real tədris prosesində mücərrəd təfəkkürdən praktikaya keçid bir sira konkret əməliyyatları, tapşırıqları və çalışmaları yerinə yetirmək vasitəsilə həyata keçirilir. Bu əməliyyatlar səbəb-nəticə asılılıqlarını hafizədə bərpa etməyi, yenini artıq məlum olan konkretlə tutuşdurmayı tələb edir.

Bundan sonra müxtəlif çalışmalar və tapşırıqlar sisteminin köməyi ilə biliklərin möhkəmləndirilməsi, müvafiq bacarıq və vərdişlərin formalasdırılması prosesi baş verir.

4. Biliklərin mənimsənilməsinə nəzarət. Elmi idrak prosesində alim öz hərəkətinə, fəaliyyətinə və əldə etdiyi nəticələrə özü müntəzəm olaraq nəzarət edir. Təlim prosesində isə şagirdlərin idrak fəaliyyətinin gedisiñə müəllim nəzarət edir. Bu, hər şeydən əvvəl, cari nəzarətdir. Cari nəzarət müəllimə tədris materialının nə dərəcədə yaxşı mənimsənilməsini üzə çıxarmağa kömək edir. Yekun nəzarətin də (tematik, fənn üzrə nəzarət, imtahanlar və s.) böyük əhəmiyyəti vardır.

Təlim prosesinin əsas həlqələrini, onun psixoloji əsaslarını bilmək müəllimə həmin prosesi daha səmərəli və təsirli təşkiletməyə imkan verir.

10.3. Təlim prosesinin psixoloji əsasları

İdrak prosesi bizi əhatə edən varlıqda olan hadisə və əşyaların insan şüurunda inikası olub, canlı seyrdən mücərrəd təfəkkürə, oradan da praktikaya gedir. Obyektiv gerçəkliliyi dərketmənin dialektik yolu belədir.

Təlim işində də idrak prosesi gedir. Yalnız fərq ondadır ki, təlim prosesində yeni həqiqətlər kəşf edilmir, ancaq elmi idrak prosesində kəşf olunan biliklər mənimsənilir. Bu prosesin xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, müəllim şagirdlərin idrak, öyrənmə prosesinə rəhbərlik edir. Bu zaman özünün bilik, təcrübə və metodiki priyomlarından istifadə edir. Bir tərəfdən müəllim bilik almaq üçün şagirdlərə şərait yaradır, digər tərəfdən, şagirdlərin işini istiqamətləndirir.

Müxtəlif elmi qanunlar, nəzəriyyələr və fərziyyələrin düzgünlüyü praktikada yoxlanılır. Təlimdə isə həqiqətlər mənimsənilir. Bu həqiqətlər müəllimə məlumdur, amma şagirdlərə məlum deyil. Bu zaman şagirdlər müəllimin irəli sürdüyü bu və ya digər elmi müddəaların düzgün olmasına inanırlar. Bu isə biliklərin daha yaxşı mənimsənilməsi və möhkəmləndirilməsi üçün şərait yaradır. Daha sonra şagirdlərin bilikləri və həmin bilikləri praktikaya tətbiq etmək bacarığı yoxlanılır. Və nəhayət, şagird alınmış bilikləri praktikada tətbiq etmək vərdişlərinə yiylənir.

İdrak nəzəriyyəsi təlim prosesinin elmi əsasıdır. Təlim prosesi də elmi idrak prosesi kimi ziddiyyətləri aradan qaldırmaq yolu ilə gedir. Bu ziddiyyətlər içərisində ən başlıcası cəmiyyətin tələbatı və təlim prosesinin yaranmış forma və metodlarının imkanları arasındaki ziddiyyətdir. Yeri gəlmışkən qeyd edək ki, bu ziddiyyətin həlli ilə bir çox pedaqqələr alımlar məşğuldurlar. Hər şeydən əvvəl, informasiyanı qavramağın və onun bilik, bacarıq, vərdişlərə çevrilməsinin psixofizioloji məsələləri tədqiq edilir.

Bəzi mənbələrdə təlim prosesinin quruluşu daha geniş verilir. Burada informasiyanı qavramaq üçün psixoloji hazırlıq mərhələsi önemli yer tutur. Bu quruluş aşağıdakı kimidir:

- 1) məlumatı qavramaq üçün psixoloji hazırlıq;
- 2) məlumatın qavranılması və onun başa düşülməsi;
- 3) məlumatın ümumiləşdirilməsi və biliklərə çevrilməsi;

- 4) bılıkların möhkəmləndirilməsi;
- 5) bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqi;
- 6) şagirdlərin işlərinin təhlili (bilik, bacarıq və vərdişlərə ziyyələnməyə nəzarət etmək).

Təbiidir ki, təlim prosesinin bütün struktur komponentləri bir-birindən ayrılmazdır və bir-birindən asılıdır. Onların bütün imkanlarından tam istifadə edildikdə təlim yaxşı səmərə verər.

1. Məlumatı qavramaq üçün psixoloji hazırlıq şagirdin öyrənəcəyi fənnin məqsədini dəqiq və aydın təsəvvür etməsindən ibarətdir. Məktəbdə oxumaq icbaridir. Müəllimin vəzifəsi şagirdlərdə oxumağa həvəs oyatmaq, onları fənni qavramağa psixoloji cəhətdən hazırlamaqdır.

Şagird üçün onun getdiyi yol aydın olmalıdır. Şagirdin qarşısında məqsəd aydın qoyulmasa, məlumatın qavranılmasının səmərəsi az olar və ya heç olmaz. Ona görə də, müəllim məqsədi şagirdlərin nəzərinə çatdırmağa kifayət qədər diqqət yetirməlidir.

Dərslik, müəllimin nəqli, izahı və mühazirəsi şagirdlər üçün bılık mənbəyidir. Dərslikdən informasiya yalnız o zaman öyrənilə bilər ki, şagird həmin materialı qavramağa psixoloji cəhətdən hazır olsun. Əgər şagirdin dərsliyə reaksiyası, münasibəti mənfi və ya neytraldırsa, o zaman məlumat mənimsənilməz. Deməli, qavramanın səviyyəsi xeyli dərəcədə şagirdin psixoloji hazırlığından asılıdır.

2. Məlumatın qavranılması və onun başa düşülməsi. Qavrama əşyaların və onların xassələrinin qarşılıqlı əlaqəsinin insan şüurunda inikasıdır. O, əşyaların insanın hiss orqanlarına bilavasitə təsiri nəticəsində meydana gəlir. Elmi idrakda olduğu kimi, təlimdə də qavramanın birinci mərhələsi duyğulardan başlanır. Müəllim əşyaların, hadisələrin xassə və keyfiyyətləri haqqında danışarkən, onlar görmə, eşitmə və digər orqanların vasitəsilə şagirdlərin şüurunda eks olunur. Obyektiv reallığın qavranılmasına fiziki əşyalardan başqa, müəllimin şərh etdiyi fikirlər də daxildir.

Hər hansı bir idrak prosesi kimi qavrama da şagirdlərin biliyindən, təcrübəsindən, marağından və s. asılıdır. Tədris materialının qavranılmasında şagirdlərin təcrübəsi, fənn üzrə nəzəri və praktiki hazırlıq səviyyəsi böyük rol oynayır.

Qavrama zamanı məlumdan məchula, sadədən mürəkkəbə didaktik qaydalarının mühüm əhəmiyyəti vardır. Qavramanın

dolğunluğu və dəqiqliyi bundan çox asılıdır. Müşahidə bizim biliklərimizin əsasıdır. Lakin təkcə müşahidə nəticəsində qavrama dolğun və dərin olmur. Yalnız müşahidə ilə mücərrəd təfəkkürün bağlılığı şagirdin şüurunda qüvvətli iz buraxa bilər. Şagirdlər qavrama prosesində fəal iştirak edəndə qavrama dolğun olur. Fəal qavrama — düşünülmüş qavramadır. Düşünmə prosesində qeyri-iradi yadda saxlama əmələ gəlir. Məşhur pedaqoq K.D.Uşinski deyirdi ki, pedaqoq eyni zamanda bir neçə hiss orqanlarına təsir etdiqdə, yəni həm danişdqda, həm də göstərdikdə, hətta öyrənilən əşyanın xassələrini toxunma, əl vurma yolu ilə öyrətdikdə şagirdin şüurunda dərin iz buraxılır. Ona görə də təəssüratı gücləndirmək üçün əyani vasitələrdən — plakat, model, maket, kino və müasir texnologiyalardan istifadə edilir.

İnsanın hiss orqanlarından hər biri vahid zamanda müxtəlif həcmde məlumatı qavramaq qabiliyyətinə malikdir. İnsanın gözü 400 000-ə qədər nöqtəni fərqləndirə bilər. Qeyd etmək lazımdır ki, görmə kanalının qavrama və keçirtmə qabiliyyəti eşitmə kanalının qavrama və keçitmə qabiliyyətindən 20 dəfə çoxdur. İnsanın bu psixofizioloji xüsusiyyətini nəzərə almaq lazımdır. Məhz buna görə də müəllim sinfin diqqətini özünə cəlb etmək və tədris edilən materialın tam qavranoğlumasını təmin etmək üçün izahını, nəqlini, mühazirəsini illüstrativ material üzərində qurmalıdır.

Eşitmə kanalı ilə verilən məlumatı ancaq axıra qədər məntiqi ardıcılıqla dinlədikdən sonra başa düşmək olar. Eyni həcmde olan məlumatı çatdırmaq üçün eşitmə kanalı ilə çox, görmə kanalı ilə isə az vaxt tələb edilir. Pedaqoji prosesi qurarkən bu cəhəti nəzərə almaq lazımdır. Bununla belə, təlimdə daha çox şifahi məlumat verilir. Bu, ondan irəli gəlir ki, əyani vəsait hazırlamaq üçün çox vaxt və maddi vəsait sərf olunur. Ona görə də məlumatı vermək üçün eşitmə kanalı görmə kanalına nisbətən daha cəld olur. Bu vəziyyət hərdən belə bir fikrə gətirib çıxarıb ki, eşitmə kanalı görmə kanalına nisbətən daha səmərəlidir. Lakin göründüyü kimi, eşitmə kanalının keçitmə qabiliyyəti görmə kanalının keçitmə qabiliyyətindən aşağıdır. Qavrama kanallarının potensial imkanlarından tam istifadə etmək üçün məlumatın dəyərinin yüksək olmasına çalışmaq lazımdır. Əyani vəsaitdə dərs üçün lazımlı olmayan şeylər olmamalıdır. Bütün əyani vəsaitlər yalnız

müəllim dərsi izah etməyə başlayan zaman şagirdlərin qarşısına gətirilməlidir. Çox təessüf ki, bəzi təcrübəli müəllimlər də bunu yaddan çıxarırlar, illüstrativ materialı əvvəlcədən gətirib sınfda asırlar.

Eşitmə kanalı vasitəsilə daxil olan məlumatın dəyəri müəllimin nitqinin pis olması səbəbindən aşağı düşür. Ona görə də nitqdə eyni sözləri çox işlətmək olmaz. Onlar nitqin təsirliliyini aşağı salır, onu maraqsız edir (məsələn, tutaq ki, belə ki, deməli, beləliklə, bir sözlə və s.). Müəllimin ustalığı ondadır ki, o, həm görmə, həm də eşitmə kanallarının imkanlarından düzgün istifadə etsin, bu kanallarla gələn məlumatlar bir-birini qarşılıqlı surətdə tamamlasın. Lakin məlumat insan tərəfindən həmçinin iyibilmə, lamisə, dadbilmə kanallarının və başqa analizatorların köməyi ilə qavranılır.

Beynin keçirtmə qabiliyyətinin məhdud olması üzündən verilən məlumatın müəyyən həcmi itir. Məlumatın həcmi müəllimin şərhi, nəqli və ya mühəzirəsi həm sürətli, həm də yavaş tempdə olanda itir. Şərh sürətli olanda şagirdlər düşünməyə vaxt tapmir, sürət yavaş olanda dalğınlıq, diqqətsizlik əmələ gelir. Bu zaman mane olan amillər güclənir. Qavramanın dərinliyini gücləndirmek üçün təcrübəli müəllimlər emosional priyomlardan istifadə edir, intonasiyanı dəyişir, pauzalar edirlər. Burada müəllimin qabaqcadan düşündüyü jestlər və mimikalar böyük rol oynayır. Bu jest və mimikalar müəllimin sözlərini müşayiət edir, şagirdlərin diqqətini şərhin məzmununa yönəltməyə kömək edir. Başqa sözlə desək, müəllimin düşünülmüş jestləri və mimikaları şagirdlərdə görmə kanalına təsir edir, onların diqqətini eşitmə kanalı ilə daxil olan məlumatın məzmununa yönəldir, məlumatın şüurda dərin iz buraxmasına kömək edir. Əgər mühəzirə emosiyasızdırsa, onda şagirdlər tez yorulur və nəticədə qavramanın dərinliyi azalır. Bu zaman mane olan amillərin təsiri güclənir. Belə şəraitdə müəllimin sınfda gəzisməsi də sinfin diqqətini yayındırır və qavramanı zəiflədir. Bundan əlavə, müəllimin tez-tez eyni sözləri və eyni jestləri işlətməsi də sinfin diqqətini kəskin surətdə zəiflədir.

3. Məlumatın ümumiləşdirilməsi və biliklərə çevriləməsi. Qavranılmış məlumatı daha səmərəli surətdə biliklərə çevirmək üçün şagird həmin məlumatı ona məlum olan faktlarla, anlayışlarla, təriflərlə tutuşdurmalı, ümumiləşdirməli və öz şüurunda bilikləri müəyyən sistemə salmalıdır.

Təlimdə başlıca məqsəd alınmış məlumatı ancaq yadda saxlamaq deyil, həm də, onun əvvəlki məlumatla qarşılıqlı əlaqəsini başa düşməkdir. Şagird müəllimin qoyduğu suallara cavab tapmağı öyrənməlidir. Bu, şagirddən fəal, yaradıcı iş, alınmış məlumatı təhlil etmək bacarığı tələb edir. Bunun üçün müəllim dərs keçərkən həmişə problem situasiya yaratmalıdır. Bu isə şagirdi dərsi düşünülmüş şəkildə qavramağa, yaradıcılığını inkişaf etdirməyə, fəallığını oyatmağa məcbur edir. Təbiidir ki, belə dərsləri ancaq təcrübəli müəllimlər keçə bilər. Müəllimin nəqli, izahı və şərhi şagirdləri fəallaşdırırırsa, onları kütləşdirir, dərsə qarşı laqeydlik yaradır və şagirdlərin inkişafını ləngidir. Dərsdə problem situasiyanın yaradılması dərsin gedişində şagirdləri düşünməyə vadar edir, təlimdə müəyyən çətinliklərin yaradılması şagirdləri səfərbər edir, onların iradəsini inkişaf etdirir. Müəllim həmin çətinlikləri də tədricən mürəkkəbləşdirməlidir. Çətinliklər elə olmalıdır ki, onlar şagirdlər tərəfindən aradan qaldırıla bilsin. Biliklərə yiylələnmək işində çətinliklərin aradan qaldırılması şagirdin psixikasına yaxşı təsir göstərir, şagirddə öz qüvvəsinə inam yaradır, əmək vərdişləri formalaşdırır, onu müstəqilliyyə və yaradıcılığa alışdırır. Məlumatın mexaniki mənimsənilməsi, formul və təriflərin şüurun iştirakı olmadan əzbərlənməsi biliklərin formal mənimsənilməsinə səbəb olur. Formal mənimsəmə isə insanın əqli inkişafına kömək etmir, yaradıcılığa deyil, doqmatizmə gətirib çıxarır. Hazırda psixoloqlar və pedaqoqlar şagirdlərin bütün fəaliyyətini əhatə edən biliklərin dörd səviyyəsini müəyyənləşdirmişlər:

- 1) tanışlıq səviyyəsi;
- 2) biliklər səviyyəsi;
- 3) bacarıqlar səviyyəsi;
- 4) vərdişlər səviyyəsi.

Əlbəttə, ümumtəhsil məktəblərində təkcə tanışlıq səviyyəsi tələb edilmir. Aydın məsələdir ki, bu və ya digər fənn müəyyən səviyyədə öyrənilməlidir. Belə ki, təbiət və riyaziyyat fənləri, həmçinin dil dərsləri bilik və bacarıqlar səviyyəsində, ədəbiyyat, tarix, ictimaiyyət, coğrafiya fənləri ancaq biliklər səviyyəsində, əmək təlimi isə bilik, bacarıq və vərdişlər səviyyəsində öyrənilməlidir. Məsələn, həndəsəni öyrənmək üçün təkcə teoremləri bilmək kifayət deyildir, eyni zamanda həmin teoremi isbat etmək bacarığına yiylələnmək lazımdır və s.

4. Biliklərin möhkəmləndirilməsi. Məlumatın bacarıq və vərdişlərə çəvrilməsində insanın hafızəsi böyük imkanlara malikdir. Bununla belə, insan beyni konkret məlumatı tez itirmək xassəsinə malikdir. Təlimin vəzifəsi alınmış məlumatın insan hafızasında uzun müddət yadda qalmasını təmin etməkdən ibarətdir.

Məlumatı yaddasaxlamadan dərəcəsinə bir çox amillər: şagirdin fərdi xüsusiyyətləri, öyrənilən materialın vacibliyini dərkətmə dərəcəsi, verilən məlumatın qavranılma səviyyəsi, qavramanın ilkin dərinliyi, pedaqoqun emosional priyomları, maneçilik törədən amillərin səviyyəsi, yeni təəssüratların gücü və b. daxildir.

Məlumdur ki, qavramanın dərinliyi nə qədər zəifdirse, məlumatı möhkəmlətmək prosesində əngəllər bir o qədər çox olur. Məlumat az həcmidə verilirsə, beynində az iz buraxır. Az həcmli məlumat pis, çox həcmli məlumat isə daha yaxşı yadda saxlanılır. Psixoloqlar bunu belə izah edirlər ki, az həcmli məlumatı yadda saxlamaq üçün şagirdlər iradi səy göstərmir. Odur ki, belə məlumatı yadda saxlamaq üçün şagirddən daha çox diqqət və iradi səy tələb olunur. Məlumat həddən artıq böyük həcmidə olarsa, hafızə yüklenər, diqqətin yayılması və yorulması başlanar ki, bu da qavramanın dərinliyini zəiflədər. Şagirddə maraq oyatmayan məlumat tez yaddan çıxır. Eksperimental yolla əldə olunan məlumatlar göstərir ki, məntiqi cəhətdən bir-biri ilə bağlı olan məlumat yaxşı qavranılır və uzun müddət yadda qalır.

Məlumatı qavradiqdan sonra güclü yayınma baş verərsə, bu yaddan çıxma prosesini gücləndirir. Onun unudulmasına əsas səbəb yeni məlumatın daha güclü təsir göstərməsidir. Eyni bir məlumat dəfələrlə təkrar edilərsə, o, çox gec yaddan çıxar. Deməli, yeni məlumat təkrar edilmiş köhnə məlumata nisbətən tez unudulur.

Məktəbdə təlim materialının təkrarı böyük yer tutur. Lakin təkrar adicə öyrənmədən ibarət olmamalıdır. Şagird öyrəndiyi bilikləri praktiki vəzifələrin həllində istifadə etməyi bacarmalıdır. Təkrar o zaman səmərəli olur ki, şagird öz işinin nəticələrinə özü nəzarət edə bilsin. Əks təqdirdə, şagirddə öz biliklərinə inamsızlıq yaranar. Tapşırığın həllinin düzgünlüyünü yoxlamaq buna misal ola bilər. Şagird evə verilmiş tapşırığın həllini onun cavabı ilə yoxlaya bilərsə, o, özünü daha inamlı hiss edər.

Şüurlu mənimsənilmiş məlumat möhkəm biliklərə çevirilir. Bu biliklər şagirdlərin təfəkkür və fəaliyyət silahı olur. Bacarıqlar da vərdişlərə çevrilə bilər.

5. Bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiq edilməsi təlimdə mənimmsəmə prosesinin həllədici mərhələsidir. Bilikləri qavramaq, anlamaq və möhkəmləndirməklə iş bitmir. Əsas məqsəd praktiki vəzifələri həll etmək üçün alınmış bilikləri tətbiq etməkdən ibarətdir. Məlumatı qavramaq, onu başa düşmək və yadda saxlamaq hələ alınmış bilikləri tətbiq etməyi öyrənmək demək deyil. Elə hallar vardır ki, şagird müəllimdən eşitdiklərini və ya dərslikdən oxuduqlarını düzgün nəql edir, lakin həmin materialı öz sözləri ilə ifadə edə bilmir. O, əgər suallar bir az başqa formada qoyulmuşsa, mövzu üzrə verilən suallara cavab verə bilmir, məsələni və ya misalı həll etməkdə çətinlik çəkir. Halbuki məsələni və ya misalı həll etmək qaydasını ifadə edə bilir. Deməli, qavrama mexaniki, dərindən düşünmədən, şüurun iştirakı olmadan baş vermişdir, yəni fəal qavrama elementi olmamışdır.

Təlim prosesinin mühüm elementlərindən biri məsələ və misal həlli, cümlə təhlili, laboratoriya və praktik məşğələlərdir. Bu işlərin gedisində nəzəri biliklər bacarıq və vərdişlərə çevirilir. Bu mərhələdə biliklərin transformasiyası (*bir sahəyə aid biliklərin digər sahəyə aid problemlərin həllinə tətbiqi*) baş verir.

6. Şagirdlərin işlərinin təhlili (bilik, bacarıq və vərdişlərə ziyyələnməyə nəzarət etmək) təlim prosesinin son mərhələsidir. Bu proses əks proses və əks əlaqədir, yəni məlumat şagirdlərdən müəllimlərə doğru gedir. Əks əlaqənin keyfiyyəti nə qədər yüksək olarsa, təlim prosesi daha müvəffəqiyyətlə idarə olunur. Əks əlaqə müəllimə şagirdlərin tədris materialının mənimsənilməsinin keyfiyyətini təhlil etməyə imkan verir. Alınan məlumatlar əsasında müəllim şagirdlərə təsir edir, məsləhətlər verir və ya lazımı mənəvi təsir göstərir. Əgər lazımlı gələrsə, tənbəl şagirdləri daha gərgin işləməyə məcbur edir, onlara konkret tapşırıqlar verir. Beləliklə, müəllim şagirdlərin işini idarə edir və təlimdə yaxşı nəticələrə nail olur.

Təlim prosesinin yuxarıda göstərdiyimiz mərhələləri bütün siniflər üçün lazımdır. Bütün mərhələlər bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədir və konkret şəraitdən, fənnin xarakterindən, şagirdlərin yaşından asılı olaraq bu prosesdə müxtəlif yer tu-

turlar. Müəllim mərkəzi sima olmaqla şagirdlərin bütün işlərinə, təlim prosesinin mərhələlərinə nəzarət edir. Həmin mərhələlərin tam şəkildə təşkili, həm də bütünlükdə təlim prosesinin daha səmərəli olmasına kömək edir.

Təlim prosesinin səmərəli olmasında müəllimlərin tərbiyəvi işləri böyük rol oynayır. Təlim və təhsil-tərbiyə vahid prosesin iki ayrılmaz tərəfidir. Müəllim təlim etməklə bərabər, özünün əməyə münasibəti, davranışı, dünyada və ölkəmizin gündəlik daxili həyatında baş verən hadisələrə münasibəti ilə şagirdləri tərbiyə edir. Əgər şagirdlər bu və ya digər fənni sevmirlərsə, bu həmin fənn müəlliminin şagirdləri psixoloji cəhətdən pis hazırlamasının, tərbiyəvi və metodiki işləri düzgün aparmamasının, öz fənninə formal və qeyri-novatorcasına yanaşmasının nəticəsi və müəllimin özünün müvəffəqiyətsizliyidir. Lakin tərbiyə təkcə şagirdlərə ayrı-ayrı fənləri sevdirməkdən və öyrətməkdən ibarət deyildir. Təhsil-tərbiyə çox geniş kompleks məsələləri əhatə edir.

FƏSİL 11. TƏLİM PROSESİNİN QANUNAUYĞUNLUQLARI

11.1. Təlim prosesinin qanuna uyğunluqları

Qanuna uyğunluq müəyyən şəraitlərdə baş verən proseslər-də obyektiv, əhəmiyyətli, zəruri, ümumi, sabit və təkrar olunan qarşılıqlı əlaqələri əks etdirir. Elmdə belə bir fikir formalaşıb: qəti surətdə müəyyənləşdirilmiş qanuna uyğunluqlar **qanun** adlanır. Qanuna uyğunluqlar aşağıdakı hallarda elmi qanunlar kimi müəyyən olunur:

1) aralarında əlaqə yaradılacaq obyektlər dəqiq müəyyən olunmuşdur;

2) bu əlaqənin növü, forma və xarakteri tədqiq olunmuşdur;

3) əlaqənin təsir (təzahür) hüdudları müəyyənləşdirilmişdir.

Pedaqogikada bu meyarlara cavab verən qanuna uyğunluqlar olmadığı üçün pedaqoji qanunlardan danışmağa ehtiyac yoxdur.

Qanunlar sabit, fasiləsiz, müntəzəm baş verən proseslərə xasdır. Pedaqoji proses üçün bunlar üçün bunlar xarakterik deyil. Ona görə də burada qanun yoxdur.

Təlimin qanuna uyğunluqları sahəsində aparılan axtarışların nəticələri göstərir ki, müasir nəzəriyyə tarixi mütərəqqi elmi müddəələr üzərində qurulmuşdur.

İbtidai icma cəmiyyətində bəşəriyyət böyüməkdə olan nəslin təlimi sahəsində praktiki biliklər toplamışdır. Hələ o zaman gəncləri həyata hazırlamaq vəzifələrini uğurla həll etmək üçün təlim qaydaları işlənib hazırlanır və onlar nəsildən-nəslə verilirdi. Bu qaydalardan biri həyatın, praktikanın vasitəsilə, yaşılı nəslin təcrübəsini əzx etmək yolu ilə təlim etmək idi.

Antik dünya ölkələrində praktiki təlim vəzifələri müvəffəqiyyətlə həll olunurdu. Bu təlim əvvəlki nəsillərin ənənələrinə, ümumiləşmiş təcrübəsinə əsaslanırdı. Antik alımlar Platon, Aristotel və xüsusiilə, M.F.Kvintilian ilk dəfə təlim praktikasını tövsiyələr-qaydalar komplekti şəklində ümumiləşdirməyə cəhd göstərmişdilər. Bu qaydalar həyatın müdrikliyini ümumiləşdirən bir sıra ümumi fəlsəfi müddəələr kimi

ifadə olunmuşdur. Antik filosoflar təlim məsələləri ilə xüsusi olaraq dərindən məşğul olmamışlar və onların fəlsəfi görüşləri bir çox halda didaktik nəzəriyyənin deyil, məntiqin əsaslarının yaranmasına götərib çıxarmışdır.

Hələ o zaman Platon və Aristotel düzgün anlayırdılar ki, qanunu dərk etmək üçün bilavasitə duyğular aləmindən çıxməq və qanunların təzahür etdiyi hadisələrin faktik düzü-lüşü, qaydası ilə tanış olmaq lazımdır. Çünkü qanunlar həmin hadisələrdə aşkar olunur. Amma onlar təlimə elm kimi yox, başqa elmləri öyrətmək sənəti kimi, peşəyə yiylənən adamların praktiki fəaliyyəti kimi baxırdılar. Lakin ustalıq qanunlara tabe olmur. Burada yalnız təlimi yerinə yetirmək qaydaları haqqında danışmaq olar. Bu qaydaları öyrədən hər bir şəxs isə təlim işi ilə məşğul olmayı bacarmalıdır. Antik dövrdə formulə edilmiş qaydalardan çoxu müasir məktəbdə də fəaliyyət göstərir. Sokratın aşağıdakı fikri təlimin müasir ruhuna uyğun gəlir: müəllimin vəzifəsi öz şagirdinin başında fikrin doğulmasına, meydana gəlməsinə kömək etməkdən ibarətdir. Sokrat özünü “fikrin mamaçası” adlandırmışdır. M.F.Kvintilian “Natiqlik sənəti haqqında” əsərində qeyd edir ki, hər kəs təhsil verə bilməz. Onu ancaq təhsil vermək üçün zəruri olan priyomlarla, həmçinin şagirdin psixi həyatının şəraiti ilə tanış olan adamlar verə bilər.

Qədim zamanlarda formulə olunmuş qaydaları qanuna uyğunluqlar və hətta qanunlar hesab etmək cəhdləri də olmuşdur. Bu, doğru deyil. Çünkü qanuna uyğunluqların və qanunların fərqli əlamətləri qaydalarda yoxdur. Qaydalar təlim hadisələri arasında bəzi mühüm əlaqələri nəzərə alan praktiki ümumiləşmələrdir. Onlar didaktikanın aksiomatik müddəaları hesab olunur.

Orta əsrlər pedaqoji fikrin inkişafının çətin dövrü hesab olunur. Bu dövrlərdə də təlim qaydaları fəaliyyət göstərirdi, amma antik dövrdə insanların təbii həyatında və fəaliyyətində əmələ gələn təlim qaydalardan fərqli olaraq orta əsrlərdə yaranan qaydalar çox zaman din xadimlərinin təxəyyülünün məhsulu olmuşdur:

XVIII əsrda pedaqogikaya tətbiqi təbiətşunaslıq kimi baxırdılar. Belə hesab edirdilər ki, o, biologiyanın qanunlarına tabedir. Y.A.Komenski və C.Lokk pedaqogikani naturalist

əsaslar üzərində tamamilə yenidən qurdular. Onların təsiri altında pedaqogikanın qanunları (onlar eyni zamanda həm prinsiplər, həm də qaydalar kimi çıxış edirdilər) üç aspektdə müəyyən olundurdu¹) 1) ictimai-tarixi; 2) təbii-tarixi; 3) psixoloji.. Sonralar J.J.Russo, İ.H.Pestalossi, A.Disterveq, K.D.Uşinski və başqları artıq ümumi prinsiplərlə kifayətlənmirlər və konkret qanuna uyğunluqları müəyyən etməyə cəhd göstəriirlər. Bu isə pedaqogikanı konkret təlimatlar və göstərişlər məcmusuna çevirmək cəhdinə qoşulmaq demək idi.

XVII-XIX əsrlərin pedaqoji qanun, prinsip, qayda kategoriyaları haqqında anlayışa uyğun olaraq didaktik hadisələr arasında qarşılıqlı əlaqə və asılılıqları aşkar etmək cəhdləri yoxdur. Keçmişin böyük pedaqoqları pedaqogikanı qaydalar, praktiki rəhbərliklər sistemi kimi təqdim etməyə çalışırdılar. Məsələn, Y.A.Komenski bu istiqamətdə ilk cəhd göstərərək didaktikanı tematik əlamətinə görə qruplaşdırılmış qaydalar kimi təqdim etmişdir: "Asan təlimin və öyrənmənin əsas qaydaları", "Təbii öyrənmənin və təlimin əsas qaydaları", "Elmləri öyrətmək məharəti haqqında on qayda" və s. A.Disterveq 33 qayda müəyyən edir və onları obyektlərə görə qruplaşdırır. Birinci qrupa müəllimə, ikinci qrupa tədris fənninə, üçüncü qrupa isə şagirdə aid qaydalar daxildir. Bu zaman Disterveq bəzi qaydaları eyni zamanda qanun adlandırmışdır.

Y.A.Komenski və A.Disterveqin çoxlu ardıcılları olmuşdur. Onlar didaktikanı bir sıra qaydalardan ibarət olan, olduqca dar mövzular ətrafında qruplaşdırılan yaddaş kimi təqdim etməyə çalışmışlar. Bu mövzular aşağıdakılardır: Dərsə necə hazırlanmaq? Şagirdlərə sualları necə vermək? Çalışmaları necə təşkil etmək? Materialı necə möhkəmləndirmək? Evə tapşırığı necə vermək? və s.

¹ Keçmişin bir çox pedaqoqları pedaqoji qanunları kəşf etdikləri barədə inamlı fikir söyləyirdilər. Bu barədə ilk dəfə İ.H.Pestalossi söz açmışdır. O, uşağın əqli inkişafı qanununu formulə etmişdir. Bu qanuna görə, idrak prosesi dumanlı seyrdən aydın təsəvvürə və oradan aydın anlayışlara doğru gedir. Pestalossi deyirdi ki, belə təlim prosesində aşağıdakı qanun üzə çıxır: "Hər bir fənn bizim hissələrimizə, duyularımıza onun fiziki yaxınlığından və uzaqlığından asılı olaraq təsir edir". Bu qanunlara əsaslanaraq Pestalossi prinsipi formulə edirdi: insan özünü dərk edən zaman həqiqəti dərk edir.

Demək lazımdır ki, Pestalossinin formulə etdiyi qanunların heç də hamısı qanuna uyğun əlaqələr üçün zəruri və kifayət qədər əlamətlərə malik deyildir.

Fransız alimi Sellerye özünün “Elmi pedaqogikanın öcerkləri. Pedaqogikanın faktları və qanunları” əsərində aşağıdakı iki qanunu müəyyən etmişdir:

1. Hər bir hərəkət şagirdin təbiəti ilə şərtlənir;
2. Hər bir təlim həm ümumi şəkildə, həm də imkan olduqca xüsusi şəkildə mühitə alışmaq kimi qəbul edilməlidir.

Selleryenin formulə etdiyi qanunlar nəinki müxtəlif ümumilik səviyyəsində olan müddəələrdir, həm də müxtəlif növ anlayışlardır. Bu qanunların məzmunu tərbiyənin asılı olduğu amilləri əks etdirmir.

• Böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinski öz əsərlərində “qanuna uyğunluq”, “qanun” sözlərini demək olar ki, işlətmir. O, özünün çoxlu ümumiləşmələrini və nəticələrini qayda və nəsihətlər (tövsiyələr) adlandırır. Onlardan biri belədir: “Ağıl nə qədər çox faktik biliklərə yiyələnsə və onları nə qədər yaxşı təhlil etsə, o, bir o qədər inkişaf etmiş və güclü olar”. Cəsarətlə demək olar ki, didaktikanın əsas ümumi qanuna uyğunluqları Uşinskinin əsərlərində öz əksini tapmışdır.

XIX əsrin axırları — XX əsrin əvvəllərində eksperimental pedaqogika öz ümidi lərini eksperimentə bağlayaraq təbiət fənlərinin metodlarından istifadə etməklə pedaqoji prosesin qanuna uyğunluqlarını aşkar etməyə nail olacağına ümid edirdi. Bu zaman həmin metodlarla bəzi vacib konkret psixoloji-didaktik qanuna uyğunluqları müəyyən etmək mümkün oldu.

1885-ci ildə Q.Ebbingauz “Yaddan çıxmanın əyrisi”ni yaradmışdır. O vaxtdan etibarən didaktika və psixologiyada təlim üzrə eksperimentlərin nəticələrini təsvir etmək üçün qrafik ən geniş yayılmış üsul hesab edilir. Qrafik eksperiment şəraitində bir kəmiyyətin digər kəmiyyətə nisbətdə dəyişməsini əks etdirir.

C.Dyui, E.Torndayk, E.Meyman və b. təlimin qanunlarını formalasdırmağa cəhd göstərmişlər. E.Meyman üç qanun müəyyən etmişdir:

1. Fərdin inkişafı lap əvvəldən, uşağın təbii imkanları ilə daha çox müəyyən olunur.

2. Hər şeydən əvvəl, uşağın həyatını və elementar tələbatlarını

təmin etmək üçün ən çox zəruri olan funksiyalar inkişaf edir.

3. Uşağın ruhi (mənəvi) və fiziki inkişafı qeyri-bərabər baş verir.

Bu qanunları E.Meyman kontekstdən asılı olaraq prinsiplər və hətta qaydalar adlandırmışdır.

XX əsrin 40-50-ci illərində təlimin qanuna uyğunluqlarının riyazi yolla tədqiqinə cəhd göstərilmişdir. Formal təlim nəzəriyyəsinin təbliğçisi E.Xall özünün “Davranışın prinsipləri” adlı əsərində postulatlar sistemini irəli sürmüştür. Onlar eksperimentlər nəticəsində toplanılmış faktlardan irəli gəlir və xeyli hissəsi adıçə ümumiləşdirilmiş təcrübədir.

Keçmiş sovet pedaqogikasında 70-ci illərə qədər “**qanun**” anlayışını işlətməkdən çəkinirdilər. Amma son illərdə rus alimlərindən Y.K.Babanski, V.İ.Zaqvyazinski, İ.Y.Lerner, M.İ.Maxmutov, M.N.Skatkin və b. didaktikaya dair əsərlərdə xeyli pedaqoji qanunlar müəyyənləşdirmişlər. Amma həmin qanunların ciddi sistemi haqqında danışmaq, onları qanun dərəcəsinə yüksəltmək mümkün deyil. Çünkü həmin qanunlar daxili yox, xarici əlaqələri, sabit əlaqələri yox, variativ əlaqələri ifadə edir. Məsələn, bir çox tədqiqatçıların müəyyənləşdirdiyi qanunlar aşağıdakılardır:

1) təlimin məqsədi, məzmun və metodlarının sosial amillərlə şərtlənməsi qanunu;

2) şagirdlərin təlim, təhsil-tərbiyə və fəaliyyətinin qarşılıqlı şərtlənməsi qanunu;

3) pedaqoji prosesin tamlığı və vəhdəti qanunu;

4) təlimdə nəzəriyyə və praktikanın vəhdəti və qarşılıqlı əlaqəsi qanunu;

5) təlim fəaliyyətinin fərdi və qrup formada təşkilinin vəhdəti və qarşılıqlı şəkildə şərtlənməsi qanunu.

Azərbaycan alimlərindən M.Ə.Muradxanov, N.M.Kazimov, Y.R.Talibov (1930-2005), B.A.Əhmədov, Ə.Ə.Ağayev və başqaları da öz kitablarında pedaqogikada qanunları müəyyənləşdirməyə çalışmışlar. Lakin başqalarının müəyyənləşdirdiyi qanunlar kimi, onların müəyyən etdiyi çoxlu “qanunlar” da qanuna uyğunluqlardan başqa bir şey deyildir, çünkü onlar qanun üçün müəyyən olunmuş meyarlara cavab vermir. Hər şeydən əvvəl qanun üçün müntəzəmlik sabitlik xarakterikdir. Pedaqoji proses isə müntəzəm sabit proses deyil, fasılələrlə (gündəlik fasılələr, rüblər arası fasılələr, tədris ilinin sonundakı böyük fəsilə)

təşkil olunan prosesdir. Odur ki, orada qanun yoxdur.

Biz belə hesab edirik ki, xüsusi təşkil edilmiş tam pedaqoji prosesdəancaq bir qanun vardır: **icbarilik qanunu**. Hələ onun özü də sabit deyil, çünkü müntəzəmlik yoxdur. Amma icbarilik elementi olduğuna görə biz ona qanun deyirik. Bu, xarici qanundur, onun mahiyyəti ondan ibarətdir ki, bütün dünyada normal doğulmuş uşaqlar məktəb yaşına çatanda məqsədyönlü surətdə bəşəriyyətin sosial təcrübəsinə yiyələnmək üçün icbari qaydada təhsilə cəlb olunurlar. Məktəb təhsili illərində yetirmələrini kollektiv, qrup və fərdi fəaliyyət növlərinə cəlb edən, amma labüb olaraq onları müxtəlif səviyyəli intellektual, əxlaqi, estetik, fiziki və s. xarakteristikalarla həyata buraxan məktəbin təşkil etdiyi təlim prosesində qanunların mövcudluğu haqqında fikir söyləmək əsassızdır. Bu müxtəlifliyin əsasında qanunlar yox, məktəblilərin bioloji, fizioloji, psixoloji, pedaqoji xüsusiyyətləri ilə bağlı olan qanuna uyğunluqlar, onlara xas olan səbəb-nəticə əlaqələri, qarşılıqlı asılılıqlar durur.

Xarakterinə görə yaradıcı, gedişinə görə qeyri-sabit və qeyri-standart situasiyalarla zəngin, iştirakçılarının emosional və intellektual inkişafının göstəricilərinə və digər əlamətlərinə görə müxtəlif olan pedaqoji prosesdə hər hansı bir ümumi daxili qanunun (qanunların) mövcudluğu barədə söhbət açmaq və onu tapmağa cəhd göstərmək əbəsdır. O prosesdə ancaq qanuna uyğunluqlar vardır.

11.2. Təlim prosesinin qanuna uyğunluqlarının təsnifatı

• Təlimin çoxsaylı və çoxplanlı qanuna uyğunluqlarının məntiqi əsasını izah etmək üçün tədris prosesini tam bir sistem kimi götürmək lazımdır. Bu tam prosesin müxtəlif tərəfləri, komponentləri vardır. Onlar aşağıdakılardır:

1. Təlim komponenti təlim prosesinin məqsədi, məzmunu, növləri, metodları, vasitələri, qaydaları, formaları və s. kimi (*məzmun-prosessual*) xarakteristikalarını ümumiləşdirir.

2. İdraki komponent təlim prosesində müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin obyektiv varlığı, təbiətin, cəmiyyətin fakt və hadisələrini öyrənmək aspektini müəyyən edir.

3. Psixoloji komponent daha çox təlim prosesində şagirdlərin daxili, psixi (*idraki*) fəaliyyətinə aiddir.

4. Sosiooloji komponent təlim prosesinin iştirakçıları arasında münasibətləri əhatə edir. Bu komponentdə təkcə müəllim və şagirdlərin konkret qarşılıqlı təsirləri deyil, həm də daha ümumi sosial qarşılıqlı əlaqələri — təlimin istiqaməti, sosial əhəmiyyəti və s. əks olunur.

5. Təşkilati komponent tədris prosesini intellektual əmək aspektində əks etdirir. Buraya şagirdlərin təlim və müəllimin tədris əməyinin təşkili, onların maddi-texniki təchizatı, stimullaşdırılması, məhsuldarlığı, rentabelliyi və s. daxildir.

6. Kibernetik komponentdə tədris prosesində mövcud olan müxtəlif əlaqələr, informasiya axınının dövriyyəsi, ən başlıcası informasiyanın mənimsənilməsinin idarə olunması öz əksini tapır.

Tədris prosesində cərəyan edən qanunauyğunluqlar ümumi və xüsusi qanunauyğunluqlara ayrıılır. Öz təsiri ilə bütün sistemi əhatə edən qanunauyğunluqlara **ümumi qanunauyğunluqlar** deyilir. Sistemin ayrıca komponentinə (*aspektinə*) aid edilən qanunauyğunluqlara **xüsusi qanunauyğunluqlar** deyilir. Təlim prosesinin qanunauyğunluqları içərisində təlim, idrakı, psixoloji, kibernetik, sosioloji, təşkilati qanunauyğunluqları göstərmək olar.

Təlim prosesinin ümumi qanunauyğunluqları həmin prosesin başlıca amilləri ilə əlaqədə xarakterizə olunur. Məlumdu ki, təlimin məhsuldarlığı həmin amillərlə şərtlənir. Təlim prosesinin ümumi qanunauyğunluqları ləkonikliyi və dəqiqliyi ilə xarakterizə olunur.

Təlim prosesinin aşağıdakı ümumi qanunauyğunluqları vardır.

1. Təhsil-tərbiyənin məqsədi qanunauyğunluğu. Təhsil-tərbiyənin məqsədi:

- cəmiyyətin inkişaf səviyyəsindən və tempindən;
- cəmiyyətin tələbat və imkanlarından;
- pedaqoji elmin və praktikanın inkişaf səviyyəsi və imkanlarından asılıdır.

2. Təhsilin məzmunu qanunauyğunluğu. Təhsilin məzmunu:

- ictimai tələbatlardan və təhsilin məqsədindən;
- sosial və elmi-texniki tərəqqinin tempindən;
- məktəblilərin yaş imkanlarından;
- təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin və təcrübəsinin inkişaf səviyyəsindən;

— tədris müəssisələrinin maddi-texniki və iqtisadi imkanlarından asılıdır.

3. Təlim keyfiyyətinin qanunauyğunluğu. Təlimin hər yeni mərhələsinin səmərəliliyi:

— əvvəlki mərhələnin məhsuldarlığından və onda əldə olunmuş nəticələrdən;

— öyrənilən materialın xarakterindən və həcmindən;

— şagirdlərin təşkilati-pedaqoji qarşılıqlı əlaqəsindən;

— şagirdlərin oxumağa qabilliyindən;

— təlimin müddətindən asılıdır.

4. Təlimin metodları qanunauyğunluğu. Təlim metodlarının səmərəliliyi:

— metodların tətbiqi barədə bilik və bacarıqlardan;

— təhsil-tərbiyənin məqsədindən;

— təhsilin məzmunundan;

— şagirdlərin yaşından;

— öyrənmə imkanlarından (öyrənməyə qabilliyindən);

— maddi-texniki təminatından;

— təlim prosesinin təşkilindən asılıdır.

5. Təlimin idarə olunması qanunauyğunluğu. Təlimin məhsuldarlığı:

— təlim sistemində əks əlaqələrin intensivliyindən;

— korreksiyanın əhəmiyyətli şəkildə aparılmasından asılıdır.

6. Təlimin stimullaşdırılması qanunauyğunluğu. Təlimin məhsuldarlığı:

— təlimin daxili stimullarından (*motivlərindən*);

— xarici (*ictimai, iqtisadi, pedaqoji*) stimullardan asılıdır.

Təlimin xüsusi (*konkret*) qanunauyğunluqlarının təsir sferası tədris prosesinin ayrı-ayrı komponentlərinə aid edilir. Müasir pedaqogika elmində çoxlu konkret qanunauyğunluqlar vardır.

FƏSİL 12. TƏLİM PROSESİNİN PRİNSİP VƏ QAYDALARI

12.1. *Təlim prosesinin prinsip və qaydalarının qarşılıqlı münasibəti*

Təlim nəzəriyyəsi hər şeydən əvvəl, təlim hadisələri və amilləri arasında əhəmiyyətli və zəruri əlaqələri eks etdirən obyektiv qanunauyğunluqları açmağa çalışır. Bu qanunauyğunluqlar didaktik proseslərin obyektiv inkişafının ümumi mənzərəsini başa düşməkdə müəllimə kömək edir. Lakin həmin qanunauyğunluqlarda praktiki fəaliyyət üçün bilavasitə göstəriş olmur. Onlar praktik fəaliyyətin texnologiyasını işləyib hazırlamaq və təkmilləşdirmək üçün nəzəri əsasdır. Təlim işini qurmaq üçün zəruri olan göstərişlərə pedaqoji ədəbiyyatda didaktik prinsip və qaydalar adı verilmişdir.

Təlimin prinsipleri tədris prosesinin ümumi məqsəd və qanunauyğunluqlarına müvafiq olaraq onun məzmununu, təşkili formalarını, forma və metodlarını müəyyən edən əsas müddəələrdür. Təlim prinsiplə rində təlimin normativ əsasları ifadə olunur. Təlim nəzəriyyəsində “prinsiplər” anlayışından başqa, “təlim qaydaları” anlayışı da vardır. Qayda prinsipdən tövəyir, onu konkretləşdirir, prinsipə tabe olur.

Təlimin qaydaları pedaqoji nəzəriyyənin ən aşağı pilləsini təşkil edir. Bunlar bir növ nəzəriyyədən praktikaya keçmək üçün həlqə təşkil edir. Təlim qaydaları əsasında təlim hadisələrinin inkişafını proqnozlaşdırmaq olmaz. Qaydalarda tipik təlim situasiyalarda müəllimlərin fəaliyyət qaydaları nəzərdə tutulur. Təlim qaydaları tipik pedaqoji situasiyalarda müəllimin necə hərəkət etməsi haqqında konkret göstərişlərdir. Bu, bəzi nəzəriyyəçi alımların və praktik müəllimlərin etirazına səbəb olmuşdur. Onların fikrincə, belə göstərişlər müəllimin yaradıcılıq təşəbbüslerinin inkişafına mənfi təsir göstərir. Ona görə də, əsas diqqəti təlim nəzəriyyəsinin öyrənilməsinə, nəzəriyyənin praktikada yaradıcı tətbiqi üzrə vərdişlərin mənimşənilməsinə yönəltmək tələb olunur. Müəllimlər həmin qaydaların hökmən yerinə yetirilməsi tələbinə aludə olmamalıdır. Əgər belə olarsa, onda həqiqətən müəllimlərin təşəbbüskarlığı məhdudlaşa bilər. Bununla belə, həmin qaydalardan da tam imtina etmək olmaz.

Qaydalar prinsiplərdən törəsə də, prinsiplər məhz onların köməyi ilə həyata keçirilir. Qeyd etmək lazımdır ki, qaydalar prinsiplərin, həm də çoxlu müəllimlər nəslinin praktik təcrübəsinə ümumiləşdirir. Təlimin praktik təcrübəsi daha çox qaydalarda öz əksini tapır. Bu təqdirəlayiqdir, çünki təlimin ən yaxşı ənənələri möhkəmlənir, varislik saxlanılır.

Təlim prinsiplərinin tələblərini daha dəqiq və tam yerinə yetirmək üçün qaydalar müəllimlərə məsləhət formasında verilir. Məsələn, müvafiqlik prinsipindən aşağıdakı mühüm qaydalar törəmişdir: məlumdan məchula, asandan çətinə, sadədən mürəkkəbə, ümumi dən xüsusiyyə (və ya əksinə).

12.2. Təlim prosesinin prinsipləri sistemi

Didaktikanın inkişaf tarixində təlimin ümumi prinsiplərinin aşkarlaşması həmişə aktual bir məsələ olmuşdur. Çünki yalnız həmin prinsiplərə əsaslanmaqla mühüm didaktik tələbləri müəyyənləşdirmək və onların köməyi ilə təlimdə yüksək göstəricilərə nail olmaq mümkündür. Didaktikanın nəzəri əsaslarının təşəkkülü, didaktik kateqoriyaların (*qanunauyğunluqlarının, prinsiplərinin, qaydalarının*) mahiyyətinin üzə çıxarılması gərgin mübahisələr şəraitində baş vermişdir. Son vaxtlara kimi pedaqoji qanunauyğunluqlar, prinsiplər və qaydalar anlayışları arasında dəqiq sərhədlər müəyyən edilməmişdir. Həmin anlayışlar pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif cür izah olunmuşdur. Bəzi hallarda həmin anlayışlar bir-birinə qarışdırılır, eyniləşdirilir, bəzən də formal olaraq bir-birindən təcrid olunur. Elmi tədqiqatlar sübut edir ki, təlimin prinsipləri təhsil-tərbiyənin məqsədləri ilə müəyyən olunur və tarixi xarakter daşıyır. Vaxtilə Y.A.Komenski təlimin aşağıdakı prinsiplərini irəli sürdü: əyanılık, müvafiqlik, sistematiklik və ardıcılıq, şüurluluq və fəallıq, biliklərin möhkəmləndirilməsi. A.Disterveq isə bu məsələyə başqa cür yanaşındı. O, didaktik prinsiplərə təlimin məzmununa, şagirdlərə verilən tələblər kimi baxırdı. K.D.Uşinski isə aşağıdakı didaktik prinsipləri irəli sürdü: təlimdə şüurluluq və fəallıq, əyanılık, ardıcılıq, biliklərin möhkəmləndirilməsi. Yeni şəraitdə öz əhəmiyyətini saxlayan prinsiplərin məzmununda yenidənqurma gedir və yeni prinsiplər meydana gəlir. Həmin prinsiplərdə cəmiyyətin təlimə yeni tələbləri öz əksini tapır. Müasir didaktikada belə bir

müddəə möhkəmlənmişdir ki, təlimin prinsipləri tarixən konkretdir və ən ümdə ictimai tələbatları əks etdirir. İctimai tərəqqinin və elmi nailiyyətlərin təsiri altında təlimin yeni qanuna uyğunluqları aşkarla çıxarılmış, müəllimlər yeni təcrübə toplamış və bunlarla əlaqədar təlimin prinsipləri dəyişdirilmiş və təkmilləşdirilmişdir. Müasir prinsiplər tədris prosesinin bütün komponentlərinə — məntiqinə, məqsədinə və vəzifələrinə, məzmunun müəyyənləşdirilməsinə, forma və metodların seçilməsinə, stimullaşdırılmasına, planlaşdırılmasına, əldə olunmuş nəticələrin təhlilinə verilən tələbləri şərtləndirir. Təlimin prinsipləri üzvi vəhdət halında çıxış edirlər. Onlar didaktik prosesin konsepsiyasını yaradırlar. Onu (konsepsiyanı) bir sistem kimi təsəvvür etmək olar. Prinsiplər həmin sistemin komponentləri hesab olunur.

Müasir dövr tədqiqatçılarının, o cümlədən, Azərbaycan alim-pedaqoqlarının əsərlərində təlim prinsipləri sisteminin işlənib hazırlanmasına çoxlu cəhdlər göstərilmişdir. Hətta bəzi müəlliflər prinsiplərin sayını əsassız olaraq 20-yə çatdırmışlar. Onların təhlili göstərir ki, hamı tərəfindən qəbul edilmiş əsas prinsiplər aşağıdakılardır:

- 1) müvafiqlik prinsipi;
- 2) nəzəriyyə ilə praktikanın əlaqəsi prinsipi;
- 3) elmilik prinsipi;
- 4) şüurluluq və fəallıq prinsipi;
- 5) əyanılık prinsipi;
- 6) sistematiqlik və ardıcılılıq prinsipi;
- 7) biliklərin möhkəmləndirilməsi prinsipi.

Bu prinsiplər ümumi pedaqoji prosesin bütün aspektlərinə - həm sinif-dərs sisteminə, həm də sinifdənxaric və məktəbdənkənar təhsil-tərbiyə fəaliyyətinə şamil edilir. Bununla yanaşı, sinifdənxaric və məktəbdənkənar təhsil-tərbiyə işinin bəzi spesifik prinsipləri də vardır. Bunlar mahiyyəti etibarilə yuxarıda qeyd etdiyimiz prinsiplərdən törəyir, sistemaltı xarakter daşıyır.

12.3. Müvafiqlik prinsipi

Çoxəsrlilik təhsil-tərbiyə praktikasında aşağıdakı iki mühüm tələb irəli sürülmüşdür:

- 1) şagirdlərin yaş inkişafının qanuna uyğunluqlarını nəzərə almaq;
- 2) təlim prosesini şagirdlərin inkişaf səviyyəsinə uyğun olaraq təşkil etmək və həyata keçirmək.

Pedaqogikada müvafiqlik prinsipi bu tələblərdən əmələ gəlmişdir.

Müvafiqlik prinsipinin əsasında tezaurus (yunan sözü olub “xəzinə”, “bilik ehtiyatı” deməkdir) qanunu durur, yəni insanın tezaurusuna uyğun olan şey onun üçün başa düşülən ola bilər. Tezaurus dedikdə insanın topladığı biliklərin, bacarıqların həcmi, təfəkkür tərzi başa düşülür.

Müvafiqlik prinsipinin əsasında aşağıdakı qanuna uyğunluqlar durur:

1. Təlimin müvafiqliyi məktəblilərin yaş xüsusiyyətləri ilə müəyyən olunur və onların fərdi xüsusiyyətlərindən asılıdır.
2. Təlimdə müvafiqlik tədris prosesinin təşkilindən, müəllimin tətbiq etdiyi təlim metodlarından asılıdır və təlim prosesinin baş verdiyi şəraitlə bağlıdır.
3. Təlimin müvafiqliyi onun əvvəlki vəziyyəti ilə müəyyən olunur.
4. Məktəblilərin əqli inkişaf səviyyəsi, təsəvvür və anlayışlar ehtiyatı nə qədər yüksək olarsa, yeni bilikləri öyrənən zaman onlar daha çox uğur qazana bilərlər.
5. Təlimdə çətinlikləri tədricən artırmaq və onları aradan qaldırmağa alışdırmaq, şagirdlərin inkişafına və onlarda müsbət əlaqə keyfiyyətlərin formalaşmasına ciddi təsir göstərir.
6. Təlimin optimal çətinlik səviyyəsində qurulması onun surətinə və səmərəliliyinə, biliklərin keyfiyyətinə müsbət təsir edir.

Müvafiqlik prinsipinin praktiki olaraq həyata keçirilməsi ilə bağlı Y.A.Komenskinin formalaşdırıldığı klassik qaydalar məlumdur. Bunlar asandan çətinə, məlumdan məchula, sadədən mürəkkəbə qaydalarıdır. Təlimin müasir nəzəriyyə və praktikası təlimin şagirdlərin yaşına müvafiq həyata keçirilməsi üçün məcburi qaydaların və tövsiyələrin siyahısını geniş-

ləndirmiştir. Bunlar həm müəllimlərə, həm də tələbələrə ünvanlandığından sərbəst üslubda ifadə olunmuşdur. Bu, belə də olmalıdır, çünki pedaqoji proses yaradıcı prosesdir.

Y.A.Komenskinin aşağıdakı nəsihətini yaddan çıxarmayın:

1. Öyrənilməsi nəzərdə tutulan bütün nə varsa, yaş mərhələlərinə müvafiq olaraq elə bölüşdürülməlidir ki, başa düşülən, hər yaş dövründə qavranılmaya müvafiq olsun.

2. Unutmayın ki, şagirdlərin ağılı hər hansı bir fənni öyrənməyə hazırlanmalıdır.

3. Təlim zamanı şagirdlərin hazırlıq və inkişaf səviyyəsini nəzərə alın, öyrədən zaman onların imkanlarına istinad edin. Şagirdlərin həyat təcrübəsinə, maraqlarını, inkişaf xüsusiyyətlərini öyrənin və nəzərə alın.

4. Təlim zamanı şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alın, elə edin ki, təlimin məzmunu və yolları onların inkişafını bir qədər qabaqlasın.

5. Təlim prosesində hər bir şagirdin fərdi oxuma səviyyəsini (savadını) mütləq nəzərə alın, eyni səviyyədə oxuyan (savadlı) şagirdləri ayrıca kiçik qruplarda birləşdirin.

6. Tədris prosesini optimal sürətdə qurmaq lazımdır, amma güclü şagirdləri ləngitməyin, orta və zəif şagirdlərin fəaliyyətini inkişaf etdirin.

7. Təlim müəyyən gərginlik tələb edir. Belə olmayanda şagirdlər tam gücü ilə işləməkdən soyuyurlar. Şagirdlərin özlərinin müəyyən etdiyi təlim sürəti adətən onların imkanlarından və gücündən aşağı olur. Konkret şəraitə uyğun olaraq optimal sürəti müəyyən edin, lazım gələrsə onu dəyişdirin.

8. Pedaqogika və psixologiyanın ən yeni nailiyyətlərindən istifadə edin: konkret bilikləri, bacarıqları addımbaaddım, ümumiləşməni isə iri addımlarla öyrədin.

9. Təlimin yaşa müvafiq olması üçün analogiyadan, müqayisədən, tutuşdurmadan geniş istifadə edin; şagirdlərin fikrinə təkan verin, hətta ən mürəkkəb bilikləri belə anlamağın mümkün olduğunu onlara sübut edin.

10. Yeni və mürəkkəb materialı öyrədən zaman güclü şagirdləri, həmin materialı möhkəmləndirən zaman isə orta və zəif şagirdləri işə cəlb edin.

11. Şagirdlərin anlayışları mənimsəməsini yüngülləşdirin. Bunun üçün həmin anlayışları onlara əks və ya zidd anlayışlarla tutuşdurun.

12. Hər hansı yeni anlayışın işlədilməsi məntiqi olaraq təkcə qarşıya qoyulmuş idraki vəzifədən irəli gəlmir, həm də təlimin bütün əvvəlki gedisi ilə hazırlanmalıdır.

13. Şagirdlər üçün ən çətin başa düşülən və mənimşənilən cəmiyyətin inkişaf qanuna uyğunluqları, təbiətin fundamental qanunlarıdır. Bütün fənlərin müəllimləri metodoloji biliklərin formallaşması prosesinə öz töhfəsini verməlidir: bunun üçün tədris etdiyiniz fəndən ümumi və ən ümumi qanuna uyğunluqların müxtəlif təzahürlərini nümunələrlə göstərin.

14. Ehtiyac olmadan təlim prosesini başa vurmayıñ, tez müvəffəqiyyət qazanmağa çalışmayın: müvafiqlik üçün maneələri azaltmağın pedaqoji imkanları sonsuz deyil.

15. Müvafiqlik də inandırıcılıq və emosionallıq kimi, müəllimin aydın nəqlindən və nitqindən asılıdır: anlayışları dəqiq və birmənali ifadə edin, monotonluqdan qaçın, həyatdan, ədəbiyyatdan gətirilmiş maraqlı faktlardan və nümunələrdən istifadə etməklə öyrədin.

16. Monoloqları uzun-uzadı söyləməyin: şagirdlərə nəyi izah etmək lazımlı gəldiyini, onların nəyi müstəqil öyrənə biləcəklərini hiss edin, şagirdlərin özlərinin asanlıqla mənim-səyə biləcəkləri şeyi izah etməyin.

17. Müvafiqlik prinsipini həyata keçirərkən əsas diqqəti şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunmasına verin: pis müəllim həqiqəti söyləyir, onu başa düşməyə qoymur, yaxşı müəllim həqiqəti tapmağı öyrədir, onu axtarır tapmaq prosesini asanlaşdırır.

18. Müvafiqlik heç də asan təlim etmək deyil və müəllimin funksiyası heç də müstəqil bilik əldə etmək, onu dərk etmək və mənimşəmək üçün şagirdlərin əməyini daim yüngülləşdirməkdən ibarət deyil: kömək etmək, istiqamətləndirmək, aydın olanın köməyi ilə aydın olmayanı açıb göstərmək, müstəqil təhlil üçün kiçik bir yol açmaq, bəyənmək bütün bunlar yaşa-müvafiq təlimdə adı iş tərzidir.

19. Müvafiqlik iş qabiliyyəti ilə bağlıdır: iş qabiliyyətini inkişaf və məşq etdirməklə şagirdləri daha uzun sürən və intensiv fikri fəaliyyətə alışdırır. İş qabiliyyətini yüksəltməklə siz təlimin müvafiqliyi üçün maneələri azaltmış olarsınız.

12.4. Nəzəriyyə ilə praktikanın əlaqəsi prinsipi

Nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsi prinsipinin əsasını klassik fəlsəfənin və müasir qnoseologianın mərkəzi müddəası təşkil edir. Klassik fəlsəfəyə və idrak nəzəriyyəsinə görə praktika həqiqətin meyarıdır.

Nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsi prinsipi bir çox fəlsəfi, pedaqoji və psixoloji müddəalara əsaslanır. Həmin müddəalar qanuna uyğun olaraq bu prinsip üçün başlanğıc rolunu oynayırlar. Onlar aşağıdakılardır:

1. Təlimin effektliliyi və keyfiyyəti praktika ilə yoxlanılır, təsdiq olunur və istiqamətləndirilir.

2. Praktika həqiqətin meyarıdır, idrak fəaliyyətinin mənbəyidir və təlimin nəticələrinin tətbiqi sahəsidir.

3. Düzgün qurulmuş təhsil-tərbiyə həyatın, praktikanın özündən doğur, onunla qırılmaz surətdə bağlıdır, böyüməkdə olan nəslə fəal dəyişdirici fəaliyyətə hazırlayır.

4. Şəxsiyyətin formallaşmasının effektliliyi onu əmək fəaliyyətinə cəlb etməkdən asılıdır və həmin fəaliyyətin məzmunu, növləri, formaları və istiqaməti ilə müəyyən olunur.

5. Təlimin həyatla, nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsinin effektliliyi təhsilin məzmunundan, təlim-tərbiyə prosesinin təşkilindən, təlimin forma və metodlarından, əmək və politexnik hazırlıq üçün ayrılan vaxtdan, həmcinin şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərindən asılıdır.

6. Şagirdlərin əmək və istehsal fəaliyyəti nə qədər dolğun olarsa (nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsi burada həyata keçirilir), onların hazırlığının keyfiyyəti də bir o qədər yüksək olar.

7. Şagirdlərin məhsuldar əməyi və peşəyönümü işi nə qədər yaxşı təşkil olunarsa, müasir istehsalat şəraitinə onların uyğunlaşması prosesi bir o qədər uğurla gedər.

8. Dərslərdə politexnizmin səviyyəsi nə qədər yüksək olarsa, şagirdlərin bilikləri də bir o qədər güclü, təsirli olar.

9. Şagirdlərin əldə etdikləri biliklər həyatda nə qədər çox tətbiq edilərsə, ətrafdakı proseslərin və hadisələrin dəyişdirilməsi üçün istifadə olunarsa, təlimin şüurluluğu və ona maraqlı bir o qədər yüksək olar.

Nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsi prinsipinin əməli olaraq

həyata keçirilməsi bir sıra qaydalara yaradıcı riayət etməyə əsaslanır. Bu qaydalar ən yaxşı məktəb kollektivlərinin fəaliyyətlərinin nəzəri nəticələrini və təcrübəsini özündə bir-ləşdirir.

1. İctimai-tarixi praktika əsasında məktəbdə öyrənilən elmi biliklərin zəruriliyini sübut etmək lazımdır. Elə öyrətmək lazımdır ki, şagird təlimin onun üçün həyatı zərurət olduğunu həm başa düşsün, həm də hiss etsin.

2. Öyrədərkən həyattan biliklərə və ya biliklərdən həyata gedin: "bilik-həyat" bir-biri ilə bağlıdır, bir-biri üçün zəruridir.

3. Nəzəriyyə ilə praktikanın dialektik əlaqəsini müntəzəm olaraq dərindən və inandırıcı surətdə açıb göstərin. Elmin praktiki tələbatların təsiri altında inkişaf etdiyini sübut edin, konkret misallar gətirin, əmək şəraitini yüngülləşdirmək uğrunda insanların apardığı mübarizənin səhifələrini açın.

4. Şagirdləri öz biliklərini yoxlamağa və tətbiq etməyə alışdırın. Ətraf aləmdən bilik mənbəyi kimi, biliklərin praktiki tətbiqi sahəsi kimi istifadə edin.

5. Hər bir dərs və məşğələdə şagirdlər öz işlərinin həyatı əhəmiyyətini bilməlidirlər.

6. Məktəbin istehsalatla əlaqəsindən hər zaman istifadə edin. Çalışmaq lazımdır ki, məktəblilərin istehsalatçılarla təlim-tərbiyə işi davam etsin.

7. Şagirdlərdə əməyə, ümumtəsərrüfat mülkiyyətinə şüurlu və müsbət münasibət tərbiyə edin. Belə münasibətin şəxsi nümunəsini göstərin.

8. Şagirdlərin ictimai faydalı əməyini təşkil edən zaman onu müstəqil müşahidələr və düşüncələrlə müşayiət etmək lazımdır ki, o, şagirdlərdə suallar doğursun, daha çox bilmək, öyrənmək tələbatını stimullaşdırınsın.

9. Yadda saxlamaq lazımdır ki, şagirdlərin ictimai-faydalı əməyi tədris və tərbiyə məqsədlərinə tabe edilməlidir.

10. Əməyin elmi təşkilini tədris prosesinə tətbiq edin. Onun nəzəriyyə və praktikasına yiyələnməkdə şagirdlərə kömək göstərin, onlara ən məhsuldar və qənaətcil metodları tətbiq etməyi, öz fəaliyyətini təhlil etməyi, programlaşdırmağı və proqnozlaşdırmağı öyrədin.

11. Təlim və təhsil-tərbiyə prosesində əqli fəaliyyəti praktik fəaliyyətlə birləşdirmək lazımdır. Bu prosesdə biliklərin 80-85 faizi mənimşənilir. Şagirdlərin öz işlərini təkmilləşdirmək,

yaxşılaşdırmaq, dəyişdirmək cəhdlərini rəğbətləndirin, həvəsləndirin.

12. Məktəblilərin bir iş növündə müvəffəqiyyətini başqa iş növündə inkişaf etdirib möhkəmləndirin.

13. Prinsipial tənqid obyekti olmaq, özünə qarşı tələbkarlıq, öz hərəkətlərini tənqid etmək təkmilləşməyə aparan yoldur. Əgər müəllim: "Bu gün sinif pis işləmişdir" — deyirsə, o, mütləq "Mən özüm də pis işləmişəm", — deyə əlavə etməlidir.

12.5. Elmilik prinsipi

Elmilik prinsipi tələb edir ki, təlimdə şagirdlərə mənimsemək üçün təklif edilən biliklər elm tərəfindən müəyyənləşdirilmiş həqiqi biliklər olsun. Bu zaman elə təlim metodlarından istifadə etmək lazımdır ki, onlar öz xarakterinə görə öyrənilən elmin metodlarına yaxın olsun. Elmilik prinsipinin əsasında bir sıra elmi müddəalar durur. Bu müddəalar aşağıdakılardır:

1. Dünya dərk olunandır, praktikada yoxlanılmış biliklər dünyadan inkişafının obyektiv, düzgün mənzərəsini eks etdirir.

2. Elm insanın həyatında getdikcə daha mühüm rol oynayır, ona görə də məktəb işi elmi bilikləri mənimseməyə, böyüməkdə olan nəсли obyektiv gerçəklilik haqqında biliklər sistemi ilə silahlandırmağa yönəldilmişdir.

3. Təhsilin elmiliyi, hər şeydən əvvəl, məktəb təhsilinin məzmunu ilə, onun formallaşması prinsiplərinə ciddi riayət edilməsilə təmin olunur.

4. Təlimin elmiliyi müəllimlərin qəbul olunmuş məzmunu reallaşdırmasından asılıdır.

5. Təlimin elmiliyi, mənimsemənilən biliklərin faydalılığından, tədris planları və proqramlarının sosial və elmi-texniki tərəqqinin səviyyəsinə uyğunluğundan, praktikada əldə olunan biliklərin möhkəmləndirilməsindən, fənlərarası əlaqədən asılıdır.

Mütərəqqi didaktik sistemlərin təcrübəsi elmilik prinsipinin həyata keçirilməsi üçün bir sıra qaydaları və tövsiyələri işləyib hazırlamışdır.

1. Elmilik prinsipini həyata keçirərkən pedaqogikanın, psixologianın, metodikanın, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin yeni nailiyətləri əsasında öyrədin.

2. Təlim, təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin və təlim psixologiyasının

yenİ nailiyyətlərini nəzərə alarkən həm induktiv, həm də deduktiv təlimin məntiqindən ağıllı istifadə edin, hətta ibtidai siniflərdə abstraksiyanı cəsarətlə tətbiq edin, çünki o, konkreti dərindən başa düşməyə kömək edir. Bununla yanaşı, məktəb kursu çərçivəsində tam, düzgün tərifi (izahı) olmayan abstraksiyalardan çəkinməyə çalışın.

3. Tədris fənninin məntiqini açıb göstərin, çünki bu, fənni öyrənməyə başlayan ilk andan yeni elmi anlayışlarla yaxından tanış olmaq üçün etibarlı əsası təmin edir.

4. Şagirdlərdə öyrənilən predmetlərə, hadisələrə dialektik yanaşmanı tərbiyə edin, onlarda elmi-dialektik təfəkkür elementlərini formalasdırın.

5. Təlim metodlarında elmi idrak metodlarını əks etdirin. Təlim prosesində şagirdləri axtarışa, yaradıcılığa yönəltməklə onların təfəkkürünü inkişaf etdirin.

6. Elmin, texnikanın, mədəniyyətin yeni nailiyyətləri haqqında öz şagirdlərinizə sistemli məlumat verin. Yeni nailiyyətləri şagirdlərdə formalasmış biliklər sistemi ilə bağlayın, əlaqələndirin.

7. Tədris fənninə təzə daxil edilən yeni elmi anlayışları fənnin tədrisi müddətində müntəzəm olaraq təkrar edin, əks təqdirdə onlar yaddan çıxa bilər.

8. Yeni ideyalarla tanışlığı, yeninin qavranılmasını ayrıca bir işlə məhdudlaşdırımayın; hər hansı bir hadisəyə yeni-yeni əlaqələr və münasibətlərdə baxın.

9. Şagirdləri görkəmli alımların bioqrafiyası ilə, elmin inkişafında onların xidmətləri ilə tanış etmək imkanlarını əldən verməyin.

10. Elmi idrakin metod və çətinliklərini şagirdlərin qarşısında açın, nəticələrin metodlardan asılılığını göstərin.

11. Ən yeni elmi terminologiyadan istifadə edin, köhnəlmış terminləri işlətməyin, öz fənniniz üzrə son elmi nailiyyətlərdən xəbərdar olun.

12. Elmi biliyin genezisini, həqiqətin embriologiyasını açıb göstərin, təlimdə tarixiliyin tələblərini ardıcıl olaraq həyata keçirin.

13. Elmi informasiyanın artması ilə əlaqədar olaraq başlıca diqqəti elmin əsas problemlərinə yetirin, elmi nailiyyətlərin əsas ideyalarını şagirdlərin qarşısında açıb göstərin, onları elmi informasiyanı izləməyə alışdırın, elmi-texniki və sosial problemlərin

kollektiv müzakirəsini alqışlayın, rəğbətləndirin.

14. Yuxarı siniflərdə mübahisəli elmi problemlərdən yan keçməyin, müvafiq formada o problemlərin məzmununu və həllinin perspektiv yollarını açıb göstərin, şərait imkan verirsə, diskussiya təşkil edin.

15. Şagirdlərin yeni anlayışları və terminləri elmi nəzəriyyələrlə, qanunlarla vəhdətdə mənimseməsinə nail olun.

16. Şagirdlərə nailiyyətlərinə sevinmək, müvəffəqiyyət hissini yaşamaq, gərgin idraki fəaliyyətdən məmnun olmaq imkanı verin.

17. Elmdə və texnikada yeni nailiyyətləri işıqlandırarkən təlim texnologiyasının təkmilləşməsi haqqında danışmağı yaddan çıxarmayın, təlim əməyinin çətinliklərini və onun səmərəliliyini yüksəltmək yollarını açın göstərin; tədris əməyinin elmi təşkili ideyalarını inamlı təbliğ edin.

18. Birmənali olmayan və saxta ifadələrdən istifadədən çəkinin, onlar qeyri-sağlam təsəvvürlərin yaranmasına səbəb ola bilər. Məktəbdə, xüsusilə onun birinci və ikinci pilləsində müəllimin dediyinin şagirdlər tərəfindən özbaşına və yanlış şərhinə yol vermək olmaz. Bu, heç də uşaq fantaziyasının inkişafına mane olmaq demək deyil. Amma bilmək lazımdır ki, ciddi şeylər birmənali qəbul edilməlidir.

19. Şagirdlərin tədqiqatçılıq işini rəğbətləndirin. Onları eksperimental və təcrubi işlərin, ilk mənbələrin və məlumat materiallarının, arxiv sənədlərinin saf-cürüük olunması texnikası ilə tanış etməyə vaxt tapın.

12.6. Şüurluluq və fəallıq prinsipi

Şüurluluq və fəallıq prinsipi təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyətinin xarakterini, onların təlimə münasibətini əks etdirir. Bu prinsipin əsasında aşağıdakı qanuna uyğunluqlar dayanır:

1. Gərgin şəksi əqli fəaliyyət yolu ilə mənimsemənilmiş biliklər insanın aldığı təhsilin mahiyyətini təşkil edir.

2. Şagirdlərin bilikləri şüurlu mənimseməsi bir sıra şərtlərdən və amillərdən asılıdır: idrak motivlərindən; şagirdlərin idrak fəaliyyətinin səviyyəsi və xarakterindən; təlim-tərbiyə prosesinin təşkilinən səviyyəsindən və xarakterindən; şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunmasından; müəllimin təlimdə tətbiq etdiyi metod və vasitələrdən və s.

3. Məktəblinin şəxsi idrak fəallığı onun oxuması üçün mühüm amildir və tədris materialının mənimsənilməsinin sürətinə, dərinliyinə və möhkəmliyinə həllədici təsir göstərir.

Təlimdə şüurluluq və fəallıq prinsipini praktiki olaraq həyata keçirmək üçün təlimin qaydalarına və tövsiyələrə əməl etmək məsləhət görülür:

1. Qarşıda görülecek işin məqsəd və vəzifələrini aydın başa düşmək şüurlu təlimin zəruri şərtidir: onu şagirdlərə göstərin, vacibliyini və əhəmiyyətini izah edin, perspektivini açın.

2. Şagirdlər bu və ya digər əməliyyatı nə üçün məhz belə etməyin səbəbini aydınlaşdırın.

3. Öyrədən zaman idrak fəaliyyətinin bütün formalarından istifadə edin, analizi sintezlə, induksiyani deduksiya ilə birləşdirin, analogiyadan tez-tez istifadə edin, şagird yaşca nə qədər kiçikdirsə, o qədər də tez induksiyadan başlayın.

4. Hər bir sözün, cümlənin, anlayışın mənasının başa düşülməsini təmin edin: şagirdlərin bilik və təcrübəsinə əsaslanaraq obrazlı müqayisədən istifadə edin.

5. Şagirdlərin qarşılıqlı təlim qüvvəsindən istifadə edin. Verilən suala kollektiv surətdə düzgün cavabın axtarılıb tapılması üçün şəraitit təmin edin. Bəzən şagird eyni məsələ ilə bağlı yoldaşının dediyini daha yaxşı və asan başa düşür, nəinki müəllimin dediklərini. Ona görə də, fəal şagirdlərin yoldaşlarına izah edə biləcəyi material müəllimin deməsinə ehtiyac yoxdur.

6. Şagirdlərdə fəallıq tərbiyəsinə vaxtınızı və səylərinizi əsirgəməyin, unutmayın ki, bugünkü şagird gələcəyin işçisi, cəmiyyətin üzvü olacaqdır.

7. Şagirdlərə məlum olmayanla məlum olan arasında məntiqi əlaqə yaradın. Mənimsənilmiş biliklərlə mənimsənilcək biliklər arasında məntiqi əlaqə olmayan yerdə təlim şüurlu ola bilməz.

8. Elə öyrədin və elə tərbiyə edin ki, şagird fənni mənim-səyən fəal subyekt olsun. Unutmayın ki, şagird şəxsiyyətini təkcə fənn formalasdırırmır, müəllimin fəaliyyəti, şəxsi nümunəsi də formalasdırır.

9. Şagirdləri elə situasiyalara salın ki, onlar müşahidə etdikləri faktlarla malik olduqları biliklər arasındaki fərqi görə bilsinlər və onu izah etməkdə çətinlik çəkməsinlər.

10. Əgər hər bir qaydanın izahı optimal sayda nümunələrlə müşayiət edilərsə, təlim müvəffəqiyyətli olar.

11. Öyrənilən materialda əsas və ikinci dərəcəli olanları bir-birindən ayırmayı öyrədin. Əsası ayırın, hər şeydən qabaq onun başa düşülməsinə və mənimşənilməsinə nail olun. Bunun üçün misallar gətirin.

12. Təkcə nüfuza əsaslanmaqla hər şey öyrətmək lazım deyil, hər şeyi hiss lərə və ağıla əsaslanan sübutların köməyi ilə öyrətmək lazımdır.

13. Şagirdlərə idrak fəaliyyətinin ən məhsuldar metodlarına yiylənməkdə kömək edin, onlara öyrənməyi öyrədin.

14. Şagirdlərin diqqətini öyrənmə obyektiindən yayındıran həm daxili (fikrin dağınıqlığı, dərsdə başqa işlərlə məşğul olmaq və s.), həm də xarici (dərsə gecikmə, intizamın pozulması və s.) amillərə nəzarət edin, təlim-tərbiyə prosesinə mənfi təsir edən səbəbləri aradan qaldırın.

15. Şagirdlərə düşünməyi öyrətmək üçün mümkün qədər tez-tez “nə üçün?” sualından istifadə edin. Səbəb-nəticə əlaqələrinin başa düşülməsi inkişafetdirici təlimin şərtlərindən biridir.

16. Biliyi danışan yox, onu praktikada tətbiq edən bilər.

17. Şagirdlərinizin fərdi maraqlarını müntəzəm öyrənin, onları şəxsi və ictimai təlabatlarına uyğun olaraq inkişaf etdirin və istiqamətləndirin.

18. Təlimdə praktiki situasiyalardan geniş istifadə edin. Şagirdlərin həyatda müşahidə etdiyi faktlar ilə onların elmi izahı arasındaki fərqləri müstəqil başa düşməyi və dərk etməyi tələb edin.

19. Elə öyrədin ki, biliklər əqidəyə çevrilisin, fəaliyyət üçün rəhbər olsun.

20. Şagirdlərə müstəqil düşünməyi və fəaliyyət göstərməyi öyrədin. Bir-birindən köçürməyə, bir-birinə deməyə imkan verməyin.

21. Şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünü inkişaf etdirmək üçün problemin hərtərəfli təhlilindən istifadə edin. İdraki çalışmaları bir-birindən məntiqi surətdə fərqlənən bir neçə üsulla həll edin, daha çox yaradıcı tapşırıqlardan istifadə edin.

22. Sual vermək və cavabları dinləmək ustalığı şagirdlərin fəallığını stimullaşdırmaq və rəğbətləndirmək üçün mühüm şərtlərdən biridir. Sual necədirse, cavab da elədir. Müəllim şagirdləri necə dinləyirsə, şagirdlər də müəllimi elə dinləyir.

12.7. Əyanılık prinsipi

Əyanılık prinsipinin tarixi qədimdir. O, təlimi mücərrəd sözlər üzərində deyil, uşaq tərəfindən bilavasitə qavranılan konkret şeylər və hadisələr üzərində qurmayı nəzərdə tutur. Onun əsasında duran qanuna uyğunluqların müəyyən-ləşdirilməsi isə son dövrlərə təsadüf edir. Bu prinsipin əsasında aşağıdakı qanuna uyğunluqlar durur:

1) insanın hiss orqanları xarici qıcıqlara qarşı müxtəlif həssaslığa malikdir;

2) əlaqə kanallarının reseptorlar vasitəsilə mərkəzi sinir sistemini informasiyanı keçirmə qabiliyyəti müxtəlifdir: optik əlaqə kanalı — $1,6 \times 10^6$ bit/san; akustik əlaqə — $0,32 \times 10^6$ bit/san; takdil (lamisə) əlaqə — $0,13 \times 10^6$ bit/san. Görmə orqanları daha çox həssas olduğundan onlar eşitmə orqanlarına nisbətən beyinə 5 dəfə, takdil orqanlara nisbətən isə təxminən 13 dəfə çox informasiya verir;

3) beyinə görmə orqanları (optik kanal) vasitəsi ilə daxil olan informasiya hafizədə asan, tez və möhkəm iz buraxır.

Təlim praktikasında əyanılıyin tətbiqi zamanı bir sıra tələbləri nəzərə almaq və tövsiyələri tətbiq etmək məsləhət görülür.

1. Təlimdə əyanılık öyrənilən mövzunu tez, asan və şüurlu mənimseməyə, möhkəm yadda saxlamağa, habelə bütün şagirdləri fəallaşdırmağa kömək edir.

2. Uşaqlar formalarla, rənglərlə, səslərlə, ümumiyyətlə, duyğularla fikirləşirlər; elə buna görə də təlimdə əyanılıkdən istifadə etmək zərurəti yaranır. Bu, mücərrəd anlayışlar və sözlər əsasında deyil, uşaqın bilavasitə qavradığı konkret obrazlar əsasında qurulmalıdır.

3. Müəllim hissərlə qavranılması mümkün olan hər şeyi: görünəni görmə duyğusuna, səsi eşitmə duyğusuna, iyi iyibilmə duyğusuna, dadı olanı dad duyğusuna, toxunula biləni lamisə duyğusuna təqdim etməlidir. Bu, müəllimlər üçün "qızıl qaya" olmalıdır.

4. Öyrədən və tərbiyə edən zaman unutmayın ki, əyani vasitələr öyrənilən əşya və hadisələr haqqında doğru, düzgün təsəvvürlərin yaranmasına kömək edir.

5. Əyanılıyin səmərəli olması üçün şagirdlərin müşahidəsi ilə onların fəal fikri işi sıx əlaqəndirilməlidir. Yəni şagirdlərə

müşahidə etdikləri əşya və proseslərdəki başlıca cəhətləri tapmağı, onlar arasındaki əlaqə və asılılığını fərqləndirməyi, müqayisə və təhlillər əsasında ümumiləşdirmə aparmağı və nəticə çıxarmağı öyrətmək lazımdır.

6. Əyaniliyin səmərəsi şagirdlərin müşahidəsi ilə müəllimin sözünün əlaqələndirilməsindən çox asılıdır. Belə əlaqə müxtəlif formalarda ola bilər: əyani vəsaitin nümayishi müəllimin sözündən əvvəl, həm də sonra gələ bilər.

7. Müəllimin özünün yaxşı bilmədiyi şeyi şagirdlərə göstərməsi düzgün deyil, əyani vasitələr nümayiş üçün əvvəlcədən hazırlanmalıdır.

8. Müasir əyani vasitələri elmi cəhətdən əsaslandırılmış halda tətbiq edin. Bu zaman şagirdlərdə diqqəti, müşahidəciliyi, təfəkkür mədəniyyətini, konstruktiv yaradıcılığı, öyrənməyə marağı tərbiyə edin.

9. Dərsdə əyanılıkdən zəruri hallarda, öyrənmə prosesinin bütün pillələrində — həm biliklərin mənimsənilməsində, həm də möhkəmləndirilməsi və tətbiqində istifadə etmək lazımdır.

10. Təlimdə əyaniliyin bütün vasitələrindən yerinə görə istifadə olunmalıdır. Ehtiyac yarananda müxtəlif əyani vasitələri birlikdə, əlaqəli şəkildə tətbiq etmək olar ki, bu da mənimsəmə işini xeyli asanlaşdırır və ona müsbət təsir göstərir.

11. Təlim prosesini əyani vasitələrin tətbiqi ilə məhdudlaşdırmaq olmaz: əyanılık vasitədir, təlim vasitəsidir, təfəkkürü inkişaf etdirmək vasitəsidir.

12. Öyrədən və tərbiyə edən zaman yadda saxlayın ki, anlayışlar və mücərrəd müddəalar konkret faktlarla, nümunələrlə və obrazlarla möhkəmləndiriləndə şagirdlər tərəfindən daha asan başa düşülür. Onların mahiyyətini açmaq üçün əyaniliyin müxtəlif növlərindən istifadə etmək zəruridir.

13. Müxtəlif növ əyani vasitələrdən istifadə etmək, əyanılıyə həddən artıq uymaq, bütün dərsləri əyani vasitələr üzərində qurmaq olmaz. Bu, şagirdlərin diqqətini yayındırır, qavramağa, biliklərə dərindən yiyələnməyə, mücərrəd təfəkkürün inkişafına, ümumi və ən ümumi qanuna uyğunluqların başa düşülməsinə mane olur.

14. Əyanılıkdən hər dərsdə yox, yalnız keçilən mövzu üzrə şagirdlərin təsəvvürü olmadıqda və ya az olduqda istifadə etmək daha səmərəli olur.

15. Əyanılıkdən təkcə illüstrasiya kimi deyil, həm də müstəqil bilik mənbəyi kimi, problem situasiya yaratmaq üçün istifadə olunmalıdır.

16. Şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri ilə əlaqədar olaraq təbii və obrazlı vasitələrdən tədricən təsviri-sxematik və simvolik əyani vasitələrə keçmək lazımdır.

17. Müasir əyani vasitələr şagirdlərin axtarıcılıq və tədqiqatçılıq işini səmərəli təşkil etməyə imkan verir.

18. Əyani vasitəleri özünüz, şagirdlərlə birlikdə hazırlamağa çalışın. Şagirdlərin hazırladıqları əyani vasitələr başqa vasitələrin hamisindən yaxşıdır.

19. Əyanılıkdən istifadə edərkən şagirdlərin hissi təcrübəsini formalasdırın. Əvvəl yaranmış təsəvvürlərə istinad etmək öyrənilən anlayışları konkretləşdirir.

20. Unutmayın ki, kabinet təlimi sistemində əyanılıkdən istifadə imkanları genişdir: bu, əyani vasitəyə ciddi yanaşmağı, onu diqqətlə planlaşdırmağı və həcmini müəyyənləşdirməyi tələb edir.

12.8. Sistematiplik və ardıcılıq prinsipi

Bu prinsip aşağıdakı elmi müddəalara əsaslanır:

1. Xarici aləm bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan anlayışlar sistemindən ibarətdir. Xarici aləmin mənzərəsi beyində ancaq dəqiq əks (*inikas*) olunan zaman insan həqiqi biliklərə yiyələnir.

2. Mütəşəkkil qaydada təşkil olunan təlim elmi biliklər sistemini formalasdırmağın universal vasitəsi və yoludur.

3. Elmi biliklər sistemi tədris materialının daxili məntiqi ilə yaradılır və şagirdlərin idraki imkanları ilə müəyyən olunur.

4. Təlim prosesində atılan hər addım arasında fasilelər, ardıcılığın pozulması halları və idarə olunmaz momentlər nə qədər az olarsa, təlim prosesi bir o qədər uğurlu keçər və yüksək nəticələr verər.

5. Vərdişlər sistematik tətbiq olunmazsa, öz keyfiyyətini itirə bilər.

6. Şagirdləri məntiqi təfəkkürə alışdırmasaq, onlar özlərinin fikri fəaliyyətində həmişə çətinlik çəkərlər.

7. Təlimdə sistem və ardıcılıq gözlənilməzsə, şagirdlərin inkişafı prosesi ləngiyər.

Praktiki fəaliyyətdə sistematiklik və ardıcılıq prinsipi bir çox qaydalara və tövsiyələrə riayət etmək yolu ilə həyata keçirilir.

1. Şagirdlərin biliklər sisteminə yiyələnməsini təmin etmək üçün sxemlərdən, planlardan istifadə edin. Tədris materialının məzmununu məntiqi cəhətdən tamamlanmış hissələrə bölün, onları ardıcıl olaraq yerinə yetirin, şagirdləri ona alısdırın.

2. Əsaslı surətdə izah olunmasına ümid bəsləmədiyiniz hər hansı bir məsələni dərsin planına daxil etməyin.

3. Həm məzmunda, həm də təlim metodlarında sistemin pozulmasına yol verməyin, əgər sistem pozulmuşsa, onu tez aradan qaldırın.

4. Tədris fənni elmin kiçildilmiş surətidir. Şagirdlərə onun sistemini göstərin, onlarda elmin, real varlığın hissəciyi olan öz fənniniz haqqında anlayış formalaşdırın. Müntəzəm olaraq fənlərarası əlaqədən istifadə edin.

5. Nəzəri biliklərin formalaşdırılmasının yoxlanılmış sxemindən istifadə edin: a) nəzəriyyənin əsasını şərh edin; b) nəzəriyyənin alətlərini açıb göstərin; c) nəzəriyyənin nəticəsini izah edin; ç) onun tətbiqinin hədlərini göstərin.

6. Həm təhsilin məzmununda, həm də təlim metodlarında varişliyi təmin edin.

7. Təlim metodikasının qabaqcıl nailiyyətlərindən istifadə edin; öz şagirdlərinizlə tədris materialının konspektini, struktur-məntiqi sxemini tərtib edin. Onlar biliklərin mənimşənilməsi prosesini yüngülləşdirir.

8. Təlimdə sistematikliyi və ardıcılığı təmin etmək üçün əvvəl mənimşənilmişləri tez-tez yoxlayın və təkmilləşdirin.

9. Qısa və ümumiləşdirici təkrarları təkcə dərsin əvvəlində (*bu zaman adətən əvvəl öyrənilmiş material ümumiləşdirilir*) və axırında (*dərsin gedişində alınan əsas bilikləri möhkəmləndirmək üçün*) yox, həm də mövzunun ayrı-ayrı məsələlərini şərh edən zaman aparmaq lazımdır.

10. Yeni materiala heç nə əlavə etmək lazım deyil. Dərsin mövzusuna süni surətdə əlavə edilən ideyalar (təhsilvericili, inkişafetdirici və tərbiyəedici) dərsin qiymətini azaldır. Bunu nəzərə alaraq mühüm ideyaları təlimin məzmununa və şagirdlərin imkanlarına müvafiq olaraq bütün təlim-tərbiyə prosesi üçün planlaşdırın.

11. Təkcə dil müəllimləri yox, bütün fənn müəllimləri şagirdlərin bütün dərslərdə öz fikirlərini ifadə etmə qaydasına

və formasına nəzarət etməlidirlər.

12. Öz şagirdlərinizi daim və səbrlə müstəqil əməyə alışdırın. Əməyi yavaş-yavaş mürekkəbləşdirin, daha çətin, mürəkkəb məsələlərin müstəqil həlli üçün imkanlar yaradın. Şagirdlərin əvəzinə iş görməyin, yaxşısı budur ki, onlara kömək edin.

13. Şagirdlərə öz təhsilinin perspektivlərini tez-tez göstərin.

14. Yaddan çıxarmayın ki, sistemin başa düşülməsi məntiq, formallaşması isə hissələr və emosiyalar tələb edir. Həvəslə öyrədin, ruh yüksəkliyi ilə öyrədin, həyatdan, ədəbiyyatdan gətirilmiş maraqlı faktlardan istifadə edin. Anlayışlar izah edir, obrazlar cəlb edir, stimullar fəaliyyətə ruhlandırır.

15. Bölmənin, kursun axırında mütləq ümumiləşdirmə və sistemləşdirmə dərsləri keçirin.

10. Şagirdlərin şəfahi cavablarında və yazı işlərində buraxdıqları səhvələri müntəzəm və xeyirxahlıqla düzəldin. Şagirdləri öz səhvələrini sistematik təhlil etməyə alışdırın.

17. Yorulmuş şagirdlərin fəaliyyətini süni metodlarla bərpa etməyin. Şagirdlərin fəal əqli fəallığının fiziki normalarına riayət edin, fəallığın enməsini və yüksəlişini nəzərdə tutun və planlaşdırın.

18.Əgər həqiqətlər səthi mənimsənilərsə, onlar qəribə frazalara çevrilər. Fikrin, əxlaqın, hissələrin iştirak etdiyi təlim-tərbiyə prosesi keyfiyyətli hesab olunur.

19. Bir neçə dərs müddətində mənimsəniləsi materialı bir dərsdə öyrətməyə çalışmayın.

20. Proqramın hər bölməsi üzrə bilik, bacarıq və vərdişlər sisteminin mənimsənilməsini şagirdlərdən tələb edin.

21. Yadda saxlayın ki, formalasdırılmış biliklər sistemi onların yaddan çıxmاسının qarşısını almaq üçün mühüm vasitədir. Yaddan çıxmış biliklər sistem halında tez bərpa olunur. Biliklər sistemiz olduqda isə unudulur və çox çətinliklə bərpa olunur.

22. Y.A.Komenskinin məsləhətini yaddan çıxarmayın: hər şey qırılmaz ardıcılıqla elə aparılmalıdır ki, bu gün öyrənilən biliklər dünənkiləri möhkəmləndirsən və sabah öyrənəcəklərimizə yol açsın.

23. Öz şagirdlərinizi hadisələrdəki, əşyalardakı, insan münasibətlərindəki əlamətləri müntəzəm, sistemli və məqsəd-yönlü görməyə və müşahidə etməyə alışdırın.

12.9. Biliklərin möhkəmləndirilməsi prinsipi

Bu prinsip alimlərin nəzəri axtarışlarını və bir çox müəllimlər nəslinin praktiki fəaliyyətini yekunlaşdırır. Biliklərin möhkəmləndirilməsi prinsipində aşağıdakı empirik və nəzəri qanuna uyğunluqlar öz əksini tapır:

1. Təhsilin məzmununun mənimsənilməsi və şagirdlərin idrak qüvvələrinin inkişafı təlim prosesinin qarşılıqlı əlaqədə olan iki tərəfidir.

2. Şagirdlərin tədris materialını möhkəm mənimsəməsi təkcə obyektiv amillərdən deyil, həm də materialın məzmunu və strukturundan, şagirdlərin həmin tədris materialına, təlimə, müəllimə subyektiv münasibətindən asılıdır.

3. Şagirdlərin bilikləri möhkəm mənimsəməsi təlimin təşkilindən, onun müxtəlif növlərindən, metodlarından və onun üçün ayrılmış vaxtdan asılıdır.

4. Şagirdlərin yaddaşı seçici xarakter daşıyır: bu və ya digər tədris materialı onlar üçün nə qədər vacib və maraqlıdırsa, bu material onların beynində bir o qədər də möhkəmlənir və uzun müddət yadda qalır.

Biliklərin möhkəm mənimsənilməsi çox mürəkkəb prosesdir. Son vaxtlar bu prosesin öyrənilməsi yeni nəticələr vermişdir. Bir sıra tədqiqatlarda göstərilir ki, çox halda qeyri-ixtiyari yadda saxlama, hətta ixтиyari yadda saxlamaya nisbətən daha məhsuldar olur. Bu isə təlim praktikasına müəyyən dəyişiklik gətirir, çünkü ənənəvi olaraq belə hesab edilirdi ki, təlim ixтиyari yadda saxlamaya əsaslanmalıdır. Bu da əsassız deyildir. Buna müvafiq olaraq praktiki qaydalar müəyyənləşdirilmişdi. Tədris fəaliyyətinin mexanizmlərinin müasir anlamı ənənəvi qaydalara yenilərini əlavə etməyə və müəllimlərə bəzi tövsiyələri təklif etməyə imkan verir.

1. Müasir təlimdə təfəkkür hafızə üzərində “ağalıq” edir. Şagirdlərin qüvvələrinə qənaət edin, o qüvvələri az əhəmiyyət kəsb edən biliklərin yadda saxlanmasına sərf etməyin, təfəkkürə zərər vurub hafızəni həddən artıq yükləməyin.

2. Düzgün qavranılmayan və ya şagirdin başa düşmədiyi materialın hafızədə möhkəmlənməsinə yol verməyin. Şagirdlər şüurlu mənimsənilmiş, yaxşı düşünülmüş bilikləri yadda saxlamalıdır.

3. Şagirdləri köməkçi xarakter daşıyan materialı öyrənməkdən azad etmək üçün onlara müxtəlif məlumat kitablarından, lügətlərdən (orfoqrafik, izahlı, texniki, coğrafi və b.), ensiklopediyalardan və s. istifadə etməyə öyrədin.

4. Hafızənizdə saxlayacağınız material geniş ölçüdə olmalıdır. Şagirdlərin özlerinin asanlıqla əldə edə biləcəyi hər şeyi yadda saxlanması vacib hesab olunan biliklər sırasından çıxarıın.

5. Yadda saxlayın ki, öyrənilən materialın unudulması təlimdən sonra daha intensiv baş verir, ona görə də təkrarın vaxtı və sıxlığı unutmanın psixoloji qanuna uyğunluqlarına uyğun olmalıdır.

6. Şagirdlərin qeyri-ixtiyari yadda saxlamasını intensivləşdirən zaman birbaşa tapşırıqlar və göstərişlər verməyin, şagirdləri maraqlandırın.

7. Təkrarın sıxlığı yaddançixma əyrisinin gedişinə uyğun olmalıdır. Şagirdləri yeni materialla tanış edəndən sonra daha çox təkrar etmək tələb olunur. Çünkü bu vaxt informasiya maksimum itmək xassəsinə malikdir. Bundan sonra təkrarın sayı yavaş-yavaş azaldılmalı, amma tamamilə dayandırılmamalıdır.

8. Şagirdlərin diqqətini yayındıran daxili (fikir dağınıqlığına, kənar işlə məşğul olmağa və s.) və xarici amilləri (gecikmə, intizamı pozma və s.) nəzarət altında saxlayın. Hər bir şagirdi öz imkanlarına uyğun, bununla belə, tam gücü ilə işləməyə alısdırın. Tənbəlliklə mübarizə aparın, optimal fəaliyyət tempi formalaşdırın.

9. Şagirdlərdə ilk növbədə yeni materiala maraq və müsbət münasibət yaratmadan onu öyrətməyə başlamayın.

10. Tədris materialının öyrədilməsi ardıcılılığını gözləyin. Bir-birilə məntiqi cəhətdən bağlı olan biliklər qırıq-qırıq məlumatlara nisbətən möhkəm mənimşənilir.

11. Təlim tempinin azaldığını hiss etdiyiniz zaman təcili olaraq onun səbəbini müəyyənləşdirin. Ən çox yayılmış səbəblər şagirdlərin tədris prosesinə marağının azalması və yorğunluqdur. Onları aradan qaldırmaq yollarını axtarın. Təlimi süni surətdə intensivləşdirməyin.

12. Şagirdlərin ixtiyarı diqqətindən sui-istifadə etməyin, ehtiyac olmadan onu yükləməyin, tapşırıq və göstərişlər verməyə aludə olmayın. Şagirdləri dinləməyə alısdırın. Onlar

üçün daha maraqlı olan şeyləri danışarkən ehtiyatlı və təmkinli olun. Dərslərdə maraqlı məqamlar yaradın, “öyünd-nəsihət” əvəzinə iibrətli hekayə, əfsanə, təmsil danışın, zarafat edin. Şagirdlər sizi başa düşəcəklər.

13. Elm tərəfindən müəyyən olunmuş faktı istinad edin: şagirdlərin müstəqil təkrarı bilikləri möhkəmləndirməyin mühüm formasıdır. Ona görə də qarşılıqlı təlim proseslərindən geniş istifadə edin, onu bacarıqla istiqamətləndirin. Uzun müddət müəllimin formalasdırı bilmədiyi keyfiyyət çox zaman qarşılıqlı təlim yolu ilə asan və tez formalasdır.

14. Şagirdlərin hafızəsini inkişaf etdirin. Onları yadda saxlaması yüngülləşdirən müxtəlif priyomlardan istifadə etməyə öyrədin.

15. Tədris materialına diferensial yanaşmadan istifadə edin. Hər bir şagirdin öyrənilən materialın hamısını deyil, ən başlıcalarını şüurlu, dərindən və möhkəm mənimseməsi qayğısına qalın.

16. Yeni materialın öyrədilməsi üçün şagirdlərdə əvvəlcədən müsbət motivlər və stimullar yaradın. Unutmayın: zor gücünə uşağın ruhuna yeridilən biliklər möhkəm olmur.

17. Öyrənilən materialın təkrarını və möhkəmləndirilməsini elə təşkil edin ki, o, şagirdlərin təkcə hafızəsini yox, həm də təfəkkürünü və hissələrini fəallaşdırınsın. Biliklərin dərk olunması və möhkəmləndirilməsi üzərində iş apararkən yeni nümunələr, dəqiqləşdirici ümumiləşdirmələr, illüstrasiyalarla onların (biliklərin) həcmini genişləndirin.

18. Öyrənilən materialın təkrarını onu öyrədən zaman istifadə etdiyiniz sxem üzrə həyata keçirməyin. Şagirdlərə materiala müxtəlif tərəflərdən baxmaq imkanı verin.

19. Bilikləri möhkəm mənimsemək üçün emosional ifadə, əyani və texniki vasitələr, didaktik oyunlar, tədris diskussiyaları tətbiq edin.

20. Yeni materialı öyrədən zaman onu əvvəl keçilənlə əlaqələndirin, köhnə bilikləri yeni biliklərin içində təkrar edin.

21. Məntiqi struktur formalarında əldə edilən informasiyanın yadda saxlanması əlaqəsiz biliklərə nisbətən daha möhkəm olur. Ona görə də məntiqi cəhətdən bütöv strukturlarda təqdim olunan bilikləri möhkəmləndirmək lazımdır.

22. Şagirdlərə asan və eyni xarakterli iş növləri verməyin: onlar şagirdləri az inkişaf etdirir və tez yorur. Elə çalışmalar

seçin ki, onların mənası olsun. Çalışmaların yerinə yetirilməsi, məsələlərin həlli şagirdləri fəal düşünməyə, rasional həll yollarını axtarmağa sövq edir. Nəticələrlə məsələnin şərtini müqayisə yolu ilə yoxlamaq səmərəli olur.

23. Çalışmaları yerinə yetirən zaman şagirdlərin yorulmasının qarşısını alın, onların həddən artıq yorulmasına yol verməyin.

24. Şagirdlərin əməyinin qiymətləndirilməsi ilə bağlı amillərə nəzarət edin: hər hansı bir fəaliyyətə şüurlu və məsuliyyətli münasibəti ardıcıl olaraq formalasdırın, şagirdləri öz əmək prosesinə və onun nəticələrinə nəzarət etməyə alışdırın.

25. Biliklərin möhkəmləndirilməsinin mühüm formalarından biri şagirdlərin onları müstəqil təkrar etməsidir. Şagirdlərə dərs buraxmağa, məşğələlərdən boyun qaçırmaya və boş qalmağa imkan verməyin. Bunlar biliklərin, bacarıqların zəifləməsinə gətirib çıxaracaq.

Yuxarıda xarakterizə olunan prinsiplər arasında sıx əlaqə vardır və onlar kompleks halda təlim prosesinin effektli olmasını təmin edirlər. Vəzifə onlara istinad edərək fəaliyyəti təşkil etmədən ibarətdir.

FƏSİL 13. TƏLİM PROSESİNİN METODLARI

13.1. Metod çoxölçülü hadisə kimi

Nəsillər arasında varisliyi təmin etmək üçün “necə öyrətmək” sualı tarix boyu ənənəvi didaktik suallardan biri olmuşdur. Ona cavab olaraq müxtəlif metodlar tapılmışdır. Metodlarsız qarşıda qoyulan məqsədə çatmaq, nəzərdə tutulmuş məzmunu öyrətmək, şagirdlərin idrak fəaliyyətini təşkil etmək mümkün deyil. Metod tədris prosesinin özəyidir. Metod layihələşdirilmiş məqsəd ilə son nəticə arasında birləşdirici həlqədir. “Məqsəd-məzmun-formalar-metodlar-təlim vasitələri” sistemində metodun rolu müəyyənədicidir.

Təlim metodu təlimdə müəyyən məqsədə nail olmaq üçün müəllim və şagirdlərin nizama salınmış fəaliyyətidir. Təlim metodları dedikdə məqsədlərə nail olmaq, təhsil vəzifələrini həll etmək yollarının məcmusu başa düşür. Pedaqoji ədəbiyyatda metod anlayışı bəzən ancaq müəllimin və ya şagirdlərin fəaliyyətinə aid edilir. Müəllimin fəaliyyəti ilə bağlı olanda tədris metodları, şagirdlərin fəaliyyətinə aid edildikdə öyrənmə metodları, müəllim və şagirdlərin birləşdirilmədən səhbət gedirsə, təlim metodları anlayışını işlətmək lazımdır.

Təlim metodları strukturunda priyomlar (tərzlər) da fərqlənir. Priyom metodun elementidir, onun tərkib hissəsidir. Metodun tətbiqində ayrıca addimdır.

Təlim metodu mürəkkəb, çoxcəhətli, çoxkeyfiyyətli bir qurumdur. Təlimin məqsədi, məzmunu, qanuna uyğunluqları, prinsipləri, formaları təlim metodunda öz əksini tapır. Nə işin məqsədi, nə məzmunu, nə formaları metodların praktiki həyata keçirilmə imkanlarını nəzərə almadan müəyyənləşdirilə bilməz. Bu imkanları məhz metodlar təmin edir. Metodlar didaktik sistemin inkişaf sürətinə təkan verir. Təlimdə tətbiq edilən metodlar irəli getməyə nə qədər imkan verərsə, təlimin səmərəsi də bir o qədər yüksək olar.

Təlim metodlarının strukturunda **obyektiv** və **subyektiv** hissələr vardır. Metodun **obyektiv** hissəsi hər hansı metodda iştirak edən ümumi didaktik müddəalarda, qanuna uyğunluqların, prinsiplərin və qaydaların tələblərində, həmçinin, tə-

lim fəaliyyətinin məqsədlərində, məzmununda və formalarında öz əksini tapır. Metodun **subyektiv** hissəsi pedaqoqun şəxsiyyəti, şagirdlərin xüsusiyətləri, konkret şəraitlə şərtlənir. Metodda obyektiv və subyektiv hissələrin nisbəti məsələsi çox mürəkkəbdir. Bu məsələdə fikirlərin diapozonu çox genişdir: bir tərəfdən, metod sərf obyektiv qurum kimi qəbul edilir, digər tərəfdən, pedaqoqun şəxsi, təkrarolunmaz məhsulu hesab olunur. Metodda daimi, hər şey üçün obyektiv hissənin olması didaktlara metodlar nəzəriyyəsini işləyib hazırlamağa əsas vermişdir. Metodlar sahəsində şəxsi yaradıcılıq, pedaqoqların fərdi ustalığı daha çox özünü göstərir. Ona görə də təlim metodları yüksək pedaqoji ustalıq sferası olmuş və olacaqdır. Metodu təkcə müəllimin ustalığı ilə bağlamaq düzgün olmazdı. Belə ki, şagirdləri təkcə improvisasiya ustaları yox, həm də sərt məntiq sahibləri yaxşı öyrədirlər. Ona görə də, metoda qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmayı təmin edən alqoritm-ləşdirilmiş məntiqi əməliyyatlar sistemi kimi baxmaq olar. Metodda həm soyuq məntiq, həm alovlu müəllim qəlb, həm niyyət, həm də improvisasiya vardır. Metodlar nəzəriyyəsinin və praktikasının əsaslandırılması bu məsələnin düzgün həllindən asılıdır. Təxəyyülümüzdə canlandırdığımız metodun tərəflərinə bir daha baxaq:

- 1) təlim-tərbiyə fəaliyyətinin məqsədinin müəllim tərəfindən layihələşdirilməsi;
- 2) bu məqsədlərə nail olmaq üçün müəllimin seçdiyi yollar;
- 3) qarşıda qoyulmuş vəzifələrə uyğun əməkdaşlıq yolları;
- 4) təlimin məzmununun konkret tədris materialı ilə birlikdə məcmusu;
- 5) təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin məntiqi (qanuna-uyğunluqlar, prinsiplər);
- 6) informasiya mənbələri;
- 7) təlim-tərbiyə prosesi iştirakçılarının fəallığı;
- 8) müəllimin ustalığı;
- 9) təlimdə priyomlar və vasitələr sistemi və bir çox başqa əlamətlər.

Metod pedaqoji fəaliyyətin başlıca alətidir. Məhz onun köməyi ilə təlim məhsulu istehsal olunur, müəllimlə şagirdlərin qarşılıqlı təsiri həyata keçirilir.

Göründüyü kimi, metoda birmənalı və tam tərif vermək çətindir. Hətta ən yaxşı bir təriflə çoxölçülü hadisə olan meto-

du əhatə və ifadə etmək mümkün deyil. Ona görə də metodun dərin mahiyyətini və bütün əlamətlərini əks etdirməyən sadələşdirilmiş tərifdən istifadə etməli oluruz: **təlim metodu təhsil-tərbiyə məqsədlərinə nail olmaq üçün pedaqoq və şagirdlərin nizama salınmış qarşılıqlı fəaliyyətidir.**

13.2. Təlim prosesinin metodlarının təsnifatı problemi

Qeyd etdik ki, təlim metodu çoxölçülü bir qurumdur, onun çoxlu tərəfləri və əlamətləri vardır. Həmin tərəflərin hər birinə görə metodlar sistemlər halında qruplaşdırılmış və nəticədə metodların çoxlu təsnifatları meydana gəlmişdir. Burada bir sual meydana çıxır: yaradılan bu və ya digər təsnifat nə dərəcədə məqsədə uyğundur? Belə ki, bəzən bu təsnifatlar sünü görünür, metodlar nəzəriyyəsini dumanhı bir şəklə salır, müəllimlər üçün yersiz çətinliklər yaradır.

Təlim metodlarının təsnifatı dedikdə, həmin metodların müəyyən əlamətləri əsasında nizama salınmış sistemi başa düşülür. Müasir didaktikada belə bir fikir formalaşmışdır ki, vahid və dəyişməz metodlar sistemi yaratmağa çalışmaq lazımdır. Təlim olduqca hərəki və dinamik prosesdir. Metodlar sistemi dinamik olmalıdır ki, təlim praktikasında daim baş verən dəyişikliyi əks etdirsin.

Pedaqogikada təlim metodlarının müxtəlif təsnifatı vardır. Onlar öz mahiyyətinə və xüsusiyyətlərinə görə bir-birindən fərqlənirlər:

1. Təlim metodlarının ənənəvi təsnifatı. Bu təsnifat öz başlangıcını qədim fəlsəfi və pedaqoji sistemlərdən götürür. Təsnifata daxil olan metodlar üçün bilik mənbələri ümumi bir əlamət kimi götürülür. Ta qədimdən belə mənbələr üçdür: **praktika, əyanılık, söz.** Mədəni tərəqqi gedisində onların sırasına kitab da daxil olmuşdur. Son onilliklərdə isə güclü informasiya mənbəyi olan video yeni kompüter sistemləri ilə birlikdə onlara qoşulmuşdur. Bu təsnifatda beş qrup metod fərqləndirilir: praktiki, əyani, söz, kitabla iş və video metod. Bu ümumi metodlardan hər birinin öz modifikasiyası vardır.

Təlimin metodları

Praktik metodlar	Əyani metodlar	Söz metodları	Kitabla iş metodları	Videometod
Çalışma Tədris- istehsalat işi	İllüstrasiya Demonstra- siya Şagirdlərin müşahidəsi	Nəql etmək İzah etmək Aydınlaş- dırmaq Müsahibə Mühazirə Diskussiya Disput Təlimat vermək	Oxu Öyrənmək Referat yazmaq Ötəri baxmaq Sitat gətirmək İfadə etmək Plan tə- rib etmək Konspekt- ləşdirmək	Baxış Təlim Çalışma ("elek- tron müəlli- min") nəzarəti altında) Nəzarət

2. Yerinə yetirdiyi təlim vəzifələrə görə metodların təsnifatı (M.A.Danilov, B.P.Ecipov). Bu təsnifatda dərsdə təlim prosesinin ardıcıl mərhələləri ümumi əlamət kimi çıxış edir. Burada aşağıdakı metodlar fərqləndirilir:

- 1) bilikləri əldə etmək;
- 2) bilik və vərdişləri formalasdırmaq;
- 3) bilikləri tətbiq etmək;
- 4) yaradıcı fəaliyyət;
- 5) möhkəmləndirmə;
- 6) bilik, bacarıq, vərdişləri yoxlama və qiymətləndirmə.

Metodların bu təsnifatı tədris məşğələsinin təşkilinin klassik sxemi ilə əlaqədardır. Təsnifat həm də müəllimlərə təlim-tərbiyə prosesini həyata keçirməyə və metodların nomenklaturasını sadələşdirməyə kömək edir.

3. Bilik mənbələrinə görə təlim metodlarının təsnifatı (E.I.Perovski, E.Y.Qolant, S.Q.Şapovalenko, N.M.Verzilin). Bu əlamətə görə təlim metodları üç qrupa bölünür:

- 1) söz metodları;

- 2) əyani metodlar;
- 3) praktiki metodlar.

Nisbətən sadə və praktiki istifadə üçün əlverişli olan və müasir pedaqoji ədəbiyyatda geniş yayılan bu təsnifat əksər alımlar, mütəxəssislər tərəfindən qəbul edilməmişdir. Çünkü söz metodları əyani və praktiki metodların tətbiqində də fəal iştirak edir.

4. **İdrak fəaliyyətinin tipinə (xarakterinə) görə metodların təsnifatı** (İ.Y.Lerner, M.N.Skatkin). Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin tipi, onların idrak fəaliyyətinin müstəqillik səviyyəsi fikri fəallıq səviyyəsi ilə bağlıdır. Şagirdlər bu səviyyəyə müəllimin təklifi etdiyi təlim sxemi üzrə işləmək sayəsində çatırlar. Bu təsnifatda aşağıdakı metodlar fərqləndirilir:

- 1) izahlı-illüstrativ (informasiya-reseptiv);
- 2) reproduktiv;
- 3) problemlı şərh;
- 4) qismən axtarış (evristik);
- 5) tədqiqatçılıq.

İzahlı-illüstrativ (və ya informasiya - reseptiv) metodunun mahiyyəti onun aşağıdakı xarakterik əlamətlərində özünü göstərir:

- 1) biliklər şagirdlərə "hazır" şəkildə təklif edilir.
- 2) müəllim müxtəlif yollarla bu biliklərin qavranılmasını təşkil edir.
- 3) şagirdlər bu bilikləri qavrayır, dərk edir və onları öz hafizəsində saxlayır.

Qavrama zamanı bütün informasiya mənbələrindən (söz, əyanılık və s.) istifadə edilir. Nəqlin ardıcılılığı həm induktiv, həm də deduktiv yolla inkişaf edə bilər. Pedaqoqun icraedici fəaliyyəti biliklərin qavranılmasının təşkili ilə məhdudlaşır.

Təlimin reproduktiv metodunda aşağıdakı əlamətlər nəzərə çarpır:

1. Biliklər şagirdlərə "hazır" şəkildə təklif edilir.
2. Müəllim bilikləri verməklə yanaşı, həm də onları izah edir.
3. Şagirdlər bilikləri şüurlu mənimşəyir, onları başa düşür və yadda saxlayırlar. Biliklərin düzgün söylənilməsi, danişılması mənimşəmənin meyarı hesab edilir.
4. Biliklərin möhkəm mənimşənilməsi onların dəfələrlə təkrarlanması yolu ilə təmin edilir.

Həm reproduktiv metodun, həm də izahlı-illüstrativ metodun başlıca üstünlüyü onların qənaətciliyindədir. Qənaətcilik qısa vaxtda və kiçik səylər hesabına xeyli həcmde bilik və bacarıqların verilməsinə imkan yaratır. Çoxlu təkrar etmək sayəsində biliklərin möhkəmliyi xeyli dərəcədə yüksək ola bilər.

İnsan fəaliyyəti reproduktiv, icraedici və ya yaradıcı ola bilər. Reproduktiv fəaliyyət yaradıcı fəaliyyətdən əvvəl gəlir. Ona görə də təlimdə onu (reproduktiv fəaliyyəti) inkar etmək olmaz. Bununla belə ona həddən artıq aludə olmaq da düzgün deyil. Reproduktiv metod digər metodlarla əlaqəli tətbiq olunmalıdır.

Problemlı şərh metodu icraedici fəaliyyətdən yaradıcı fəaliyyətə keçiddir. Təlimin müəyyən mərhələsində şagirdlər hələlik problem məsələləri müstəqil həll edə bilmirlər. Ona görə də, müəllim problemin həllini əvvəldən axıra kimi şərh etməklə onu araşdırmaq yolunu göstərir. Belə təlim metodunu tətbiq edən zaman şagirdlər təlim prosesinin fəal iştirakçısı olmurlar. Yalnız müəllimin fikirlərinin gedisi müşahidə edir, idraki çətinliklərin aradan qaldırılması yollarını öyrənirlər.

Qismən axtarış (evristik) təlim metodunun mahiyyəti aşağıdakı xarakterik əlamətlərdə özünü göstərir:

1. Biliklər şagirdlərə "hazır" şəkildə təklif olunmur, onları müstəqil əldə etmək lazımdır.
2. Müəllim biliklərin verilməsini və şərhini deyil, müxtəlif vasitələrin köməyi ilə yeni biliklərin axtarışını təşkil edir.
3. Şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında mühakimə yürüdür, meydana çıxan idraki məsələləri həll edir, problem situasiyaları yaradırlar. Təhlil və müqayisələr aparır, ümumiləşdirir, nəticələr çıxarır və s. Nəticədə, onlarda düşünülmüş möhkəm biliklər formalaşır.

Bu metoda ona görə "qismən axtarış" adı verilmişdir ki, şagirdlər mürəkkəb təlim məsələsini əvvəldən axıra kimi həmişə müstəqil həll edə bilmirlər. Ona görə də təlim fəaliyyəti aşağıdakı sxem üzrə inkişaf edir: müəllim-şagirdlər və s.

Biliklərin müəyyən hissəsini müəllim verir, müəyyən hissəsini isə şagirdlər qoyulan suallara cavab verməklə və ya problem tapşırıqları həll etməklə özləri müstəqil əldə edirlər. Bu metodun modifikasiyalarından biri evristik müşahibədir.

Təlimin tədqiqatçılıq metodunun mahiyyəti aşağıdakı

əlamətlərdə öz əksini tapır:

1. Müəllim şagirdlərlə birlikdə problemi formalasdırır, təlim vaxtının müəyyən hissəsi onun həllinə həsr olunur.

2. Biliklər barədə şagirdlərə məlumat verilmir. Şagirdlər onları müstəqil surətdə problemləri həllətmə (tədqiqetmə) prosesində, qoyulan suallara alınan müxtəlif variantlı cavabları müqayisə etmə yolu ilə əldə edirlər. Nəticələri əldə etmək üçün vasitələri də şagirdlərin özləri müəyyən edirlər.

3. Müəllimin fəaliyyəti problem məsələləri həll etmək prosesini operativ idarə etməkdən ibarət olur.

4. Tədris prosesi yüksək intensivliyi ilə xarakterizə olunur, öyrənməyə maraq yüksək olur, alınan biliklər dərinliyi, möhkəmliyi ilə fərqlənir.

Tədqiqatçılıq metodu biliklərin yaradıcı mənimsənilməsini nəzərdə tutur. Onun nöqsanları ondadır ki, müəllimlər və şagirdlər xeyli vaxt və enerji sərf edirlər. Tədqiqatçılıq metodunun tətbiqi yüksək səviyyədə pedaqoji ustalıq tələb edir.

5. Təlim məqsədlərinə görə metodların təsnifikasi (Q.İ.Şukina, İ.T.Oqorodnikov və b.). Bu metodlar iki qrupa bölünür:

— tədris materialının ilkin mənimsənilməsinə kömək edən metodlar (informasiya-inkişafetdirici metodlar: müəllimin nəqli, müsahibə, kitabla iş); evristik təlim metodları: evristik müsahibə, disput, laboratoriya işləri; tədqiqatçılıq metodu.

— əldə edilmiş biliklərin möhkəmləndirilməsinə və təkmilləşdirilməsinə kömək edən metodlar: çalışmalar (şərh olunan çalışmalar, variativ çalışmalar, nümunə üzrə çalışmalar və s.), praktik işlər.

6. Tədris-idrak fəaliyyətinin funksiyasına görə metodların təsnifikasi. Son onilliklərin didaktikasında akademik Y.K.Baban-skinin təklif etdiyi metodlar təsnifikasi geniş yayılmışdır. Bu təsnifikasida metodlar üç böyük qrupa bölünür:

— tədris-idrak fəaliyyətinin təşkili və həyata keçirilməsi metodları: söz, əyani, praktiki təlim metodları; induktiv və deduktiv təlim metodları; reproduktiv və problem-axtarış metodları; müstəqil iş və müəllimin rəhbərliyi altında iş metodları;

— tədris-idrak fəaliyyətini stimullaşdırın və motivasiyalasdırın metodlar: oxumağa marağı stimullaşdırın və motivasiyalasdırın metodlar; oxumaq borcunu və məsuliyyətini stimullaşdırın və motivasiyalasdırın metodlar;

— tədris-idrak fəaliyyətinin səmərəliliyinə nəzarət və

özünənəzarət metodları; şihafı nəzarət və özünənəzarət metodları; yazılı nəzarət və özünənəzarət metodları; laborator-praktiki nəzarət və özünənəzarət metodları.

7. Ümumi əlamətlərinə görə metodların təsnifatı. Binar (ikiqat, iki hissədən ibarət olan) təlim metodlarının təsnifatını yaratmaq üçün çoxlu cəhdlər göstərilmişdir (M.İ.Maxmutov). Bu təsnifatda metodlar ümumi əlamətlərinə görə qruplaşdırılır. Onlar iki qrupa: tədris metodlarına və öyrənmə metodlarına bölündürənlər.

Tədris metodlarına: informasiya-məlumat; izahetmə; təlimati-praktiki; izahlı oyadıcı; oyadıcı metodlar daxildir. Öyrənmə metodlarına: icraetmə, reproduktiv; səmərəli-praktik; qismən-axtarış, axtarış metodları aid edilir. Tədris metodları və öyrənmə metodları bir-birilə əlaqədardırılar.

8. Təlim metodlarının polinar təsnifatı. Bəzi müəlliflər təlim metodlarının polinar (çoxtərkibli) təsnifatını təklif etmişlər (V.F.Palamarçuk, V.I.Palamarçuk). Bu təsnifatda:

- 1) bilik mənbələri;
- 2) şagirdlərin idrak fəallığının səviyyəsi;
- 3) təlim prosesində dərkətmənin məntiqi yolları vəhdət halında birləşir.

9. Təlimin başlıca mərhələlərinə görə təlim metodlarının təsnifatı. N.M.Kazimov və Ə.S.Həşimov (1924-1997) və b. bu əsasa görə təlim metodlarını dörd qrupa bölmüşlər:

- 1) yeni tədris materialının əsasən qavranılmasına xidmət edən metodlar;
- 2) bilik, bacarıq və vərdişlərin əsasən formallaşmasına xidmət edən metodlar;
- 3) bilik, bacarıq və vərdişlərin əsasən tətbiqinə xidmət edən metodlar;
- 4) təlimdə müvəffəqiyyətə nəzarət metodları.

Başqa təsnifatlar da mövcuddur. Yuxarıda nəzərdən keçirdiyimiz bütün təsnifatların heç biri qüsursuz deyil. Odur ki, onların heç biri "təmiz" halda məktəb praktikasında istifadə edilmir. Ona görə də, metodlar nəzəriyyəsinə aydınlıq gətirmək məqsədilə yeni təsnifatlar axtarışı davam edir. Bu sahədə son tendensiyalardan biri metodları süni surətdə qruplaşdırıb onları bir-birindən ayırmak cəhdlərindən imtina etməkdir. Metodların çoxölçülüyü uydurma təsnifatlardan imtina etməyi zəruri sayırlar, metodları sadəcə səciyyələndirməyi və müxtəlif təlim situasiyalarında onların tətbiqi xüsusiyyətlərini açmağı məqsədəuy-

gün hesab edir. Bu yanaşma məntiqi cəhətdən ən az qüsuru olan yanaşmadır. Məsələ burasındadır ki, ümumiyyətlə, "təmiz" metod yoxdur. Tədris fəaliyyətinin hər hansı bir mərhələsində eyni zamanda bir neçə metod birləşir. Müəllim və şagirdlərin hərtərəfli qarşılıqlı təsirini xarakterizə edə-edə metodlar bir-birilə qaynayıb-qarışırlar.

Müəyyən olunmuşdur ki, metodlar təlim prosesində təhsilləndirici, inkişafetdirici, tərbiyədici, oyadıcı (motivasiyalasdırıcı) və nəzarətedici-korreksiyaedici funksiyaları yerinə yetirirlər. Metodun vasitəsilə məqsədə nail olunur, onun öyrədici funksiyası bundan ibarətdir. Şagirdlərin inkişafının sürəti və səviyyəsi (inkişafetdirici funksiya), həmcinin təhsil-tərbiyənin nəticələri metodlarla şərtlənir. Metod şagirdlərdə oxumağa maraq oyatmaq üçün müəllimin əlində bir vasitədir. O, şagirdlərin idraki fəaliyyətinin başlıca, bəzən də yeganə **stimulyatorudur**. Metodun oyadıcı funksiyası da bundan ibarətdir. Nəhayət, bütün metodların vasitəsilə (yalnız nəzarətedici metodlar istisna olunmaqla) müəllim tədris prosesinin gedişini və nəticələrini diaqnostlaşdırır, onda lazım olan dəyişiklər aparır (nəzarət-korreksiya funksiyası). Müxtəlif təlim metodları tədris prosesi müd-dətində öz funksional yararlığını daim saxlaya bilmirlər. Onlar ibtidai siniflərdən orta siniflərə, sonra da yuxarı siniflərə keçidkə dəyişirlər. Bəzi metodların tətbiqinin intensivliyi artdığı halda, digərlərindəki azalır.

Funksional yanaşma metodlarının sistemini yaratmaq üçün əsas hesab edilir. Bu sistemə daxil olan metodlardan hər biri didaktik məqsədlərə nail olmaq üçün ayrıca yol və qayda kimi çıxış edir. Əslində isə bu ayrılıq, sərbəstlik nisbi xarakter daşıyır. Metod o zaman müstəqil hesab olunur ki, onu başqa metodlardan fərqləndirən çox mühüm əlamətləri vardır. Tarixi irs, mövcud pedaqoji praktika və müasir tədqiqatlar əsasında pedaqoji prosesin aşağıdakı metodlarını fərqləndirmək olar: **nəql, aydınlaşdırma, izah, müsahibə, mühazirə, diskussiya, kitabla iş, demonstrasiya, illüstrasiya, çalışma, laboratoriya işi, praktiki iş, idraki oyunlar, videometod, programlaşdırılmış təlim, öyrədici nəzarət, situativ metod, rəğbətləndirmə, cəzalandırma, tələb, yarış və s.** Bu metodların hamısı bu və ya digər dərəcədə təhsilləndirici, inkişafetdirici, tərbiyədici, oyadıcı və nəzarətedici-korreksiya funksiyalarını yerinə yetirirlər.

13.3. Təlim prosesinin metodlarının xarakteristikası

Yeni təlim metodlarının (programlaşdırılmış təlim metodları, videometod) yaranmasına baxmayaraq, təlimdə verbal (söz) metodlar təbiiliyinə, ekoloji cəhətdən təmizliyinə görə bundan sonra da öz əhəmiyyətini saxlayacaqdır. Müəllimin şərhi nəqletmə, izahetmə, müsahibə, mühazirə, təlimatlandırma formasında həyata keçirilir. O, təlim prosesinin bütün həlqələri ilə bağlıdır. **Müəllimin şərhi** idrakı tapşırığı verəndə, hər hansı bir qaydada yeni tədris materialını təqdim edəndə, şagirdlərin müstəqil işlərini və əks əlaqəni təşkil edəndə, məktəblilərin fəaliyyətinə nəzarəti həyata keçirəndə və başqa hallarda tətbiq olunur. Müəllimin şərhi bütün təlim metodlarına daxil olur:

1. Nəql müəllimin müəyyən hadisəni canlı, obrazlı şəkildə danışmasıdır, tədris materialının monoloji formada ifadəsidir. Bu metodun aparıcı funksiyası öyrətməkdir. Bununla bərabər, bu metod inkişafetdirici, təhsilverici, tərbiyədici, oyadıcı və nəzarət-korreksiyaedici funksiyaları da yerinə yetirir. Bu metoddan istifadə edən zaman bılıklar ardıcıl, sistematik, başa düşülən tərzdə və emosional şəkildə şagirdlərə çatdırılır. Nəql metodu, əsasən, ibtidai siniflərdə tətbiq edilir. Məktəbin ikinci və üçüncü pillələrində bu metoddan az istifadə olunur.

Istifadə məqsədinə görə nəql metodunun üç növü vardır: **giriş nəqli, təsviri nəql, yekun nəqli**. Giriş nəqlinin vəzifəsi şagirdləri yeni materialı öyrənməyə hazırlamaqdır. Təsviri nəql nəzərdə tutulmuş məzmunu nağıl etmək, söyləməkdir. Yekun nəqli isə təlimi yekunlaşdırmaqdır.

Nəql metodunun səmərəsi başlıca olaraq müəllimin nağıl etmək bacarığından, həmçinin onun işlətdiyi söz və ifadələrin şagirdlərin anlaq və inkişaf səviyyəsinə uyğunluğundan asılıdır. Ona görə də nəqlin məzmunu şagirdin təcrübəsinə əsaslanmalı, eyni zamanda həmin təcrübəni genişləndirməli və yeni elementlərlə zənginləşdirməlidir. Nəql əlaqəli, məntiqi, inandırıcı olmalı, şagirdlərə öz fikirlərini düzgün, savadlı ifadə etməyi öyrətməlidir.

Dərsdə nəqlə hazırlanarkən müəllim plan tutur, lazımı material toplayır, mövcud şəraitdə məqsədə maksimum nail

olmaq üçün metodik priyomlar seçir. Yadda saxlaması sürətləndirmək və yüngülləşdirmək üçün müqayisə, tutuşdurma və yekunlaşdırma kimi mənətiqi priyomlardan istifadə edir. Nəql zamanı əsas, başlıca fikir, ideya xüsusilə qeyd edilir. Nəql qısa (10 dəqiqəyə qədər), plastik olmalı, müsbət emosional fonda baş verməlidir. Nəqlin səmərəsi onun digər metodlarla uyğunlaşdırılmasından asılıdır. Məsələn, ibtidai siniflərdə illüstrasiyadan, orta və yuxarı siniflərdə müsahibədən, həmçi-nin nəqlin yeri və vaxtından, nəqlə cəlb edilən faktlardan, hadisələrdən, insanlardan asılıdır.

2. İzah qaydanı, qanuna uygunluğu, misal və məsələni dəlil və sübutlarla başa salmaqdır. Fənlərin tədrisində çox zaman nəql və izah vəhdətə tətbiq olunur. Müəllim müəyyən hadisəni əvvəlcə nəql edir, sonra onu izah edir və ya izahat vaxtı ayrı-ayrı fakt və hadisəni təsvir edir.

3. Məktəb mühazirəsi. Mühazirə metodu digər söz təlim metodlarından:

- 1) strukturuna;
- 2) tədris materialının mənətiqi ifadəsinə (şərhinə, nağıl edilməsinə);
- 3) verilən informasiyanın bolluğuuna;
- 4) biliklərin verilməsinin sistemi və xarakterinə görə fərqlənir.

Məktəb mühazirəsində mürəkkəb sistemlər, hadisələr, proseslər, onlar arasındaki əlaqə və asılılıqlar, səbəb-nəticə əlaqələri təsvir edilir. Odur ki, məktəb mühazirəsi ancaq yuxarı siniflərdə tətbiq edilir, çünkü şagirdlər mühazirə materialını qavramağa və dərk etməyə artıq hazırlırlar. Mühazirə həcmində görə bir dərsi əhatə edir.

Məktəb mühazirəsinin səmərəliliyi aşağıdakı şərtlərdən asılıdır:

- 1) mühazirənin planının hazırlanmasından;
- 2) şagirdlərin mühazirənin planı, mövzusu, məqsədi və vəzifələri ilə tanış edilməsindən;
- 3) planın bütün maddələrinin mənətiqi cəhətdən tam və ardıcıl şərh edilməsindən;
- 4) planın hər maddəsinin şərhindən sonra qısa ümumi-ləşdirmələrin aparılmasından;
- 5) mühazirənin bir hissəsindən digər hissəsinə keçən zaman mənətiqi əlaqənin yaradılmasından;

- 6) mühazirənin problemli və emosional olmasından;
- 7) nitqin canlı olmasından, misalların, müqayisələrin, faktlarin mühazirənin məzmununa daxil edilməsindən;
- 8) siniflə (auditoriya ilə) əlaqədən, şagirdlərin fikri fəaliyyətini çevik idarə etməkdən;
- 9) şagirdlərin mühazirənin əsas müddəalarını yazması üçün nəqlin (şərhin) optimal sürətindən;
- 10) şagirdlərə diktə yolu ilə yazdırılacaq materialın qabaqcadan müəyyənləşdirilməsindən;
- 11) öyrənilən müddəaların qavranılması və dərk olunmasını asanlaşdırıran əyanılıkdən istifadədən (demonstrasiya, illüstrasiya, video);
- 12) mühazirənin seminar və praktiki məşğələlərə uyğunlaşdırılmasından.

Mühazirə dərs vaxtına qənaət edən ən səmərəli metodlardan biri hesab edilir. Belə ki, informasiyanın məzmununun qavranılması üzrə göstərici müxtəlif şəraitlərdən asılı olaraq 20 faizdən 50 faizə qədər təşkil edir.

4. Müsahibə metodu ən qədim didaktik metodlardan biridir. Bu metoddan vaxtı ilə Sokrat çox ustalıqla istifadə etmişdir. Müsahibə metodunun aparıcı funksiyası oyadıcı funksiyadır, yəni şagirdləri fəallaşdırmaqdır. Amma bu metod digər funksiyaları da uğurla yerinə yetirir. Müsahibə metodun mahiyyəti ondan ibarətdir ki, müəllim məqsədyönlü və bacarıqla qoyulan sualların köməyi ilə şagirdlərə artıq məlum olan bilikləri onların yadına salır, müstəqil düşünmək, nəticələr çıxarmaq və ümumiləşdirmələr aparmaq yolu ilə yeni bilikləri mənimseməyə nail olur. Müsahibə məcbur edir ki, şagirdin fikri müəllimin fikrinin arxasında getsin. Nəticədə şagirdlər addım-addım yeni bilikləri mənimseməyə doğru irəliləyir. Müsahibənin üstünlüyü bir də ondadır ki, o, şagirdin təfəkkürünü maksimum fəallaşdırır, bilikləri, bacarıqları mənimseməyin diaqnostikasını vermək üçün yaxşı vasitə olur, şagirdlərin idrakı qüvvələrinin inkişafına kömək edir, idrak prosesini operativ idarə etmək üçün şərait yaratır. Müsahibənin tərbiyədici rolü da böyükdür.

Bəzi didaktik sistemlərdə müsahibə metodu aparıcı metod kimi qəbul edilmişdi. Amma məlum oldu ki, onun köməyi ilə bütün didaktik məqsədlərə nail olmaq mümkün deyil. Məktəblilərdə təsəvvürlər, anlayışlar ehtiyatı olmasa müsahibə az

effektli olur.

Ona görə də, müsahibə universal metod ola bilməz, o, bilikləri formalasdırıan digər başqa metodlarla əlaqəli tətbiq edilməlidir. Bundan başqa, müsahibə şagirdlərə praktiki bacarıq və vərdişlər vermir.

Başqa metodlarda olduğu kimi, müsahibə metodunda da idrak ya deduktiv, ya da induktiv yolla gedir. Deduktiv müsahibə şagirdlərə məlum olan ümumi qaydalara, prinsiplərə, anlayışlara əsaslanaraq qurulur və sonra isə faktlar, hadisələr təhlil edilərək xüsusi nəticələr çıxarılır. Induktiv müsahibə formasında şagirdlər ayrı-ayrı faktlardan, anlayışlardan başlayaraq onların təhlili əsasında ümumi nəticələr çıxarırlar.

Müasir elm belə bir qənaətə gəlmişdir ki, müsahibə metodu: şagirdləri dərsdə fəaliyyətə hazırlamaq; onları yeni materialla tanış etmək; bilikləri sistemləşdirmək və möhkəmləndirmək; biliklərin mənimsənilməsinə cari nəzarəti həyata keçirmək; şagirdlərin inkişafının diaqnostikasını vermək üçün daha effektlidir.

Müsahibəni təsnif etmək üçün bir neçə qayda təklif olunur. Yerinə yetirdiyi vəzifələrə görə müsahibənin aşağıdakı növləri vardır:

1) giriş və ya təşkiledici müsahibə;

2) yeni biliklər verən müsahibə (Sokrat müsahibəsi, evristik müsahibə);

3) sintezləşdirici və ya möhkəmləndirici müsahibə;

4) nəzarətedici-təshihedici müsahibə.

Giriş müsahibəsi adətən tədris işinin başlangıcında aparılır. Onun məqsədi qarşidakı işin əhəmiyyətinin şagirdlər tərəfindən başa düşülməsini üzə çıxarmaqdır. Laborator və praktiki məşğələlərin, ekskursiyanın təşkilindən, yeni mövzunun öyrənilməsindən qabaq keçirilən müsahibə xeyli effekt verir.

Yeni bilikləri verən müsahibə **sual-cavab formasında** (bu zaman şagirdlərin cavablarına etiraz etmək olmaz), **Sokrat formasında** (bu zaman şagirdlər suala hörmətlə yanaşır, ona şübhə etməyə və onunla razılışmaya bilərlər), **evristik formada** (bu zaman şagird problemlər qarşısında qalır və ondan müəllim tərəfindən qoyulan suallara öz cavablarını vermək tələb olunur) olur.

Sintezləşdirən və ya möhkəmləndirən müsahibə şagirdlərə olan bilikləri ümumişdirməyə və sistemləşdirməyə xidmət edir.

Nəzarət - korreksiya müsahibəsi isə diaqnostlaşdırma məqsədləri üçün aparılır. Bu, həm də şagirdlərin biliklərini yeni faktlar və müddəəalarla inkişaf etdirmək, dəqiqləşdirmək lazımlı gələndə tətbiq edilir.

Müsahibə metodunu müvəffəqiyyətlə tətbiq etmək üçün müəllim ona ciddi hazırlanmalıdır. O, müsahibənin mövzusunu, onun məqsədini dəqiq müəyyənləşdirməli, plan-konseptini tərtib etməli, əyani vasitələr seçməli, müsahibənin gedişində meydana çıxa biləcək sualları, aparacağı ümumişmələri və çıxaracağı nəticələri düzgün ifadə etməlidir.

Sualları düzgün qurmaq olduqca vacibdir. Onların arasında məntiqi əlaqə olmalı, suallar öyrənilən mövzunun mahiyyətini açmalı, bilikləri sistem halında mənimsəməyə kömək etməlidir. Sual şagirdə aydın olmalı, ondan nə soruşulduğunu düzgün bilməlidir. Suallar həm məzmun, həm də formasına görə şagirdlərin inkişaf səviyyəsinə müvafiq olmalıdır. Asan suallar şagirdləri fəal idrak fəaliyyətinə stimullaşdırır. Sual düşündürücü olmalı, uşağı düşünməyə təhrik etməlidir. Hazır cavabları özündə saxlayan sualları da vermək lazımdır.

Sual bütün sinfə verilməlidir. Fikirləşmək üçün kiçik fasılədən sonra şagird cavab verməyə çağırılmalıdır. Yerindən “qısqırıb” cavab verən şagirdlərin hərəkətini bəyənmək olmaz. Daha çox zəif şagirdlərdən soruşmaq, qalanlarına isə onların cavablarını düzəltmək imkanı vermək lazımdır. Mürekkeb və ya “ikiqat”, çəşdirici suallar vermək olmaz. Əgər qoyulan suallara şagirdlərdən heç biri cavab verə bilmirsə, onda sualı xirdalamaq, yenidən ifadə etmək lazımdır. Şagirdlərə kömək etmək üçün cavabin ilk sözlərini, hecasını və ya başlanğıc hərflərini demək lazımdır.

Müsahibənin uğurlu olması siniflə əlaqədən asılıdır. Elə etmək lazımdır ki, bütün şagirdlər müsahibədə fəal iştirak etsin, suallara diqqətlə qulaq assın, cavablarını təhlil etsinlər, öz fikirlərini söyləməyə təşəbbüs göstərsinlər.

Unudulmamalıdır ki, müsahibə çox vaxt aparan və mürəkkəb təlim metodudur. Ona görə də müsahibənin uğurla keçməsi üçün müəllim özünün və şagirdlərin imkanlarını nəzərə almalıdır.

5. Təlim diskussiyası məktəb praktikasına yeni daxil olur. O, Qərb ölkələrinin tədris müəssisələrində çoxdan müvəff-

fəqiyətlə tətbiq olunur. Bu metodun mənası konkret problem üzrə fikirlər mübadiləsi etməkdir. Diskussiyanın köməyi ilə şagirdlər yeni biliklərə yiylənir, öz mövqelərini müdafiə edirlər. Təlim diskussiyasının başlıca funksiyası şagirdlərin idraki marağını stimullaşdırmaqdır. O, həm də təhsilverici, inkişaf- etdirici, tərbiyədici və nəzarətedici-təshihedici kimi köməkçi funksiyaları da yerinə yetirir.

Təlim diskussiyasının səmərəliliyinin mühüm şərtlərindən biri onun həm məzmun, həm də forma cəhətdən əsaslı şəkildə hazırlanmasıdır. Məzmun etibarilə şagirdlər qarşısındaki diskussiya ilə bağlı lazım olan biliklər əldə etməlidirlər. Forma cəhətcə şagirdlər biliklərini ifadə etmək qaydalarına hazırlaş- malıdır. Onlar müəyyən biliklərə malik olmayanda aparılan diskussiya mənasız və məzmunuz olur. Şagirdlər öz fikirlərini ifadə etmək bacarığına malik deyilsə, opponentlərini inandıra bilmirsə, onda diskussiya cəlbedici olmur. Ona görə də müəllim şagirdlərdə öz fikirlərini aydın və dəqiqlik ifadə etmək, sual- ları birmənalı qoymaq bacarıqlarının inkişafı qayğısına qal- malıdır.

Təlim diskussiyasının ancaq tarix, ictimaiyyət, etika, ədəbiyyat, incəsənət, psixologiya, pedaqogika və digər humanitar fənlər üzrə keçirilməsi haqqında fikir səhvdir. Onu həmçinin fizika, kimya, biologiya və digər fənlər üzrə də uğurla keçirmək olar.

Diskussiyalar şagirdlərə artıq məlum olan materialın məz- mununu zənginləşdirir, onu qaydaya salmağa və möhkəmləndirməyə kömək edir. Burada müəllim də şagirdlərin biliklərinin dərinliyi və sistemi, onların təfəkkür xüsusiyyətləri haqqında etibarlı informasiya alır. Bu informasiya müəllimə gələcək işin istiqamətini müəyyənləşdirməyə kömək edir. Diskussiyalar tərbiyəvi cəhətdən də olduqca faydalıdır. Onla- rın köməyi ilə təkcə şagirdlərin xarakter, temperament, hafizə, təfəkkür xüsusiyyətləri diaqnostlaşdırılmış, həm də davranış və ünsiyyətlərindəki nöqsanlar islah edilir.

Diskussiya elementləri orta siniflərdə istifadə edilir, yuxarı siniflərdə isə tam həcmidə tətbiq olunur. Şagirdlər diskussiya etmək bacarığına yiylənirlər.

6. İllüstrasiya metodu əyani vəsaitlərin köməyi ilə tədris materialının mənimsənilməsini nəzərdə tutur. Bu zaman fakt və hadisələr statik-hərəkətsiz vəziyyətdə olur. Əyani vasitələr

təlimdə müxtəlif mənə kəsb edir. Bəzi halda o, sadəcə nümayiş xarakteri daşıyır, bəzi hallarda isə mücərrəd fikirlərin mənim-sənilməsi prosesini asanlaşdırır. İllüstrasiyanın aşağıdakı növləri vardır:

- 1) təbii şəkildə əşyanın özü;
- 2) əşyanın modeli;
- 3) əşya və hadisənin şəkli;
- 4) sxematik materiallar (cədvəllər, diaqramlar, sxemlər);
- 5) simvolik əyani vəsaitlər (xəritə, qlobus) və s.

Əyani vəsaitlərdən təlim prosesində yeri gəldikcə, zəruri olduqda istifadə olunmalıdır. İllüstrasiyanın səmərəsi müəyyən dərəcədə onun göstərilməsi metodikasından asılıdır. İllüstrativ materialın optimal həcminin müəyyənləşdirilməsi metodik cəhətdən maraq doğurur. Təcrübə göstərir ki, bir dərsdə çoxlu sayda illüstrasiyadan istifadə şagirdlərin diqqətini yayındırır, onlara öyrənilən hadisənin mahiyyətinə dərindən nüfuz etməyə imkan vermir. Çünkü şagirdlərin diqqətinin həcmi məhduddur; onlar eyni vaxtda bir neçə əyani vəsait üzərində diqqətlərini toplaya bilmirlər. Bu zaman diqqəti mahiyyətə — əsas olana yönəltmək çətin olur. Ona görə də, illüstrasiya metodunun səmərəli olması üçün onun tətbiqində müəyyən şərtlər gözlənilməlidir:

- 1) təlim prosesində əyani vəsaitin yeri və növü düzgün müəyyənləşdirilməli;
- 2) əyanılıkdən hər zaman yox, öyrənilən əşya və hadisə haqqında şagirdlərin dolğun təsəvvürü olmadıqda istifadə edilməli;
- 3) əyani vəsaiti bütün şagirdlər aydın görməlidirlər;
- 4) illüstrasiya zamanı şagirdlərin fəallığı təmin olunmalı;
- 5) əyani vəsaitlər üzərində şagirdlərin müşahidəsi ilə müəllimin izahı əlaqələndirilməlidir.

7. Demonstrasıya metodu əşya və hadisəni dinamikada, yəni dəyişmə və inkişaf halında nümayiş etdirməyə deyilir. Şagirdlər əşyaları, prosesləri və hadisələri özləri öyrənən zaman demonstrasiya metodu daha səmərəli olur. Demonstrasiya fəal idrak metodudur. Demonstrasiya ilə əşyanın adicə göstərilməsi arasında böyük fərq vardır. Problem və tədqiqat xarakteri kəsb edən fəal demonstrasiya prosesində şagirdlərin diqqəti əşyanın, hadisənin əsas xassələrinə cəlb edilir. Nəticədə məktəblilər həmin əşya və hadisələri asan, tez və

tam dərk edirlər. Şagirdlərin müstəqilliyini yüksəltmək üçün onları gördüklerini izah etməyə cəlb etmək lazımdır. Təbii şəraitdə baş verən hadisə və ya proseslərin **real əşyaların** demonstrasiyası çox böyük əhəmiyyətə malikdir. Həmişə belə demonstrasiya yaratmaq çətindir. Ona görə də təbii əşyaları sünü şəraitdə (*məsələn, heyvanları zooparkda göstərmək*), ya da sünü şəkildə yaradılmış obyektlərin təbii şəraitdə demonstrasiyası (*məsələn, mexanizmlərin kiçildilmiş surəti*) təşkil edilir.

Obyektin düzgün seçilməsi demonstrasiyanın səmərəliyinə kömək edir. Demonstrasiya prosesi elə qurulmalıdır ki:

- 1) bütün şagirdlər demonstrasiya obyektini (nümayiş etdiriləni) yaxşı görsünlər;
- 2) onu təkcə gözləri ilə deyil, mümkün qədər bütün hiss orqanları ilə qavrasınlar;
- 3) obyektin ən mühüm tərəfləri şagirdlərdə ən çox təəssürat yaratsın və diqqəti maksimum cəlb etsin;
- 4) obyektin öyrənilən keyfiyyətlərini müstəqil ölçmək mümkün olsun.

Demonstrasiya həm də təcrübəni əhatə edir. Təcrübə vasitəsilə şagirdlər istehsalat və təbii hadisələr haqqında aydın təsəvvürlərə yiylənir, fakt və hadisələr arasındaki səbəb-nəticə əlaqələrini daha yaxşı öyrənirlər. Təcrübənin keçirilməsi zamanı bir sıra şərtlər gözlənilməlidir:

- 1) təcrübə şagirdlərə aydın olmalı;
- 2) təcrübə zamanı şagirdlərin qavrayışının dəqiqliyi təmin olunmalı;
- 3) təcrübə prosesində şagirdlərin fəallığı təmin olunmalı;
- 4) təcrübənin göstərilməsi müəllimin izahı və kitab üzərində işlə düzgün əlaqələndirilməlidir.

Demonstrasiya və illüstrasiya metodları sıx əlaqədədirlər. Onlar bir-birinin birləşməsini təsirini qarşılıqlı surətdə tamamlayırlar və gücləndirirlər. Əgər şagirdlər proses və hadisəni bütövlükdə qavrayacaqlarsa, onda demonstrasiyadan istifadə olunur. Hadisənin mahiyyəti, onun komponentləri arasında qarşılıqlı əlaqələri anlamaya tələb olunursa, illüstrasiya tətbiq olunur.

Bir çox hadisələrin və proseslərin mahiyyəti dinamik və statik, rəngli və qara-ağ modellərin köməyi ilə açılır. Bu modellər müəllimlərə və şagirdlərə xeyli kömək edir. Onlar anlayışlarının formallaşması prosesini əsaslı surətdə asanlaşdırır.

Coğrafi xəritələr, diaqramlar, qrafiklər, tablolar və s. olmadan keyfiyyətli və sürətli təlim çox çətin ki, mümkün olsun.

8. Videometod. İnfomasiyanın ekran vasitəsilə verilməsi tədris müəssisələrinin iş praktikasına intensiv surətdə daxil olur. Kodoskoplar, proyektorlar, kinoaparatlar, tədris televiziyası, videoproiqrvatellər, videoinqnitofonlar, həmçinin infomasiyanı displayli eks etdirən kompüterlər videometodu ayrıca bir metod kimi fərqləndirməyə imkan verir. Videometod təkcə bilikləri verməyə deyil, həm də onlara nəzarət etməyə, bilikləri möhkəmləndirməyə, təkrarlamağa, ümumiləşdirməyə, sistemləşdirməyə xidmət edir. Beləliklə, videometod bütün didaktik funksiyaları müvəffəqiyətlə yerinə yetirir. Videometod biliklərin induktiv və deduktiv yolla mənimmsənilməsini, şagirdlərin müstəqilliyini və idraki fəallığının müxtəlis səviyyəsini nəzərdə tutur.

Bu metodun öyrədici və tərbiyədici funksiyası əyani obrazların təsirinin yüksək səmərəliliyi ilə şərtlənir. Əyani formada təqdim olunan infomasiya qavrama üçün əlverişlidir, o, asan və tez mənimmsənilir. Kinoekran və televizor abstrakt təfəkkürün inkişafını, yaradıcılığı və müstəqilliyi zəif stimullaşdırır. Ona görə təlimi elə təşkil etmek lazımdır ki, kino və teleekran müstəqil tədqiqatlar üçün problemlilik və stimul mənbəyi kimi çıxış etsin.

Təlim prosesində videometoddan istifadə:

1) şagirdlərə öyrənilən hadisələr və proseslər haqqında daha tam və düzgün infomasiyanı verməyə;

2) tədris prosesində əyaniliyin rolunu yüksəltməyə;

3) şagirdlərin tələbatlarını, arzu və maraqlarını ödəməyə;

4) bilik və bacarıqlara nəzarəti həyata keçirmək və onları korreksiya (təshih etmək) etmək, dəftərləri yoxlamaqla bağlı texniki işlərdən müəllimi azad etməyə;

5) səmərəli eks əlaqə yaratmağa;

6) şagirdlərin təlimdə yetirməsinə tam və sistemli nəzarəti təşkil etməyə və obyektiv qiymətləndirməyə şərait yaradır.

Bir çox didaktik və tərbiyəvi vəzifələr videometodun köməyi ilə səmərəli həll olunur. O:

1) yeni bilikləri, xüsusilə çox ləng prosesləri (bilavasitə müşahidə edilməsi mümkün olmayan, məsələn, bitkilərin inkişafı), həmçinin sürətlə baş verən prosesləri (bilavasitə müşahidə yolu ilə hadisənin mahiyyətini üzə çıxarmaq

mümkün olmayanda, məsələn, maddələrin kristallaşması və s.) şərh etmək üçün;

2) mürəkkəb mexanizmlərin və maşınların dinamikada iş prinsiplərini izah etmək üçün;

3) xarici dil dərslərində spesifik dil mühitini yaratmaq üçün;

4) test sınaqlarını təşkil etmək üçün;

5) tədris prosesini rasionallaşdırmaq, onun səmərəliliyini yüksəltmək və s. üçün faydalıdır.

Videometodun səmərəsi müəllimin şəxsi ustalığından çox az asılıdır. Səmərə birbaşa video vasitələrin və tətbiq olunan texniki vasitələrin keyfiyyəti ilə bağlıdır. Videometod tədris prosesinin təşkiline böyük tələblər verir. Bu proses dəqiqliyi və məqsədəməvafiqliyi ilə seçiləlidir. Videometoddan istifadə edən müəllimdən tələb olunur ki, o, şagirdləri öyrənilən problemlərlə dərindən tanış etsin, onların fəaliyyətini ümumimiləşdirici nəticələr çıxarmağa yönətsin, müstəqil iş prosesində onlara kömək göstərsin.

9. Çalışmalar. Təlim prosesində şagirdlərin mənimsədikləri biliklərin bacarığa və vərdişə çevrilməsində çalışmalar, praktik və laborator işlər, idraki (didaktik) oyunlar, tədqiqatçılıq metodları xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Düzgün təşkil olunmuş çalışmalarsız təlimə, praktiki bacarıq və vərdişlərə yiyələnmək mümkün deyil. Tədricən və sistematiq çalışmalar sayəsində oxuma və öyrənmə uğurlu və məhsuldar olur. Bu metodun üstünlüyü ondadır ki, o, bilik və bacarıqların səmərəli formalasdırılmasını təmin edir. Çalışma metodunun nöqsanı isə ondadır ki, o, oxumağa, öyrənməyə maraq oyatmaq funksiyalarını zəif yerinə yetirir.

Müxtəlif növ çalışmalar vardır: **xüsusi çalışmalar; törəmə çalışmalar; şərh olunan çalışmalar.** Xüsusi çalışmaları dəfələrlə təkrar olunur, təlim, əmək bacarığı və vərdişləri formalasdırır. Əgər xüsusi çalışmalarala əvvəl tətbiq olunan çalışmaların komponentləri daxil edilibsə, ona törəmə çalışmalar deyilir. Törəmə çalışmalar əvvəl formalasdırılmış vərdişlərin təkrarına və möhkəmləndirilməsinə kömək edir. Törəmə çalışmaları siz vərdiş unudulur. Şərhli çalışmaları tədris prosesini formalasdırmağa, tədris tapşırıqlarını şüurlu yerinə yetirməyə xiymət edir. Onların mahiyyəti ondadır ki, müəllim və şagirdlər yerinə yetirdikləri əməliyyatları şərh edirlər. Nəticədə o əməliyyatlar daha yaxşı başa düşülür və mənimsənilir. Əvvəlcə

bu işe ən yaxşı şagirdlər cəlb olunur. Sonra isə bütün sinif materialının izahında iştirak edir. Şərhli çalışmalar metodu dərsin yüksək sürətini təmin edir, bütün şagirdlərin materialı şüurlu, möhkəm mənimmsəməsinə kömək göstərir.

Təlim prosesində şifahi çalışmalarlardan da geniş istifadə olunur. Onlar şagirdlərin nitq mədəniyyətinin və məntiqi təfəkkürünün, idraki imkanlarının inkişafına kömək edir. Şifahi çalışmaların məqsədi müxtəlifdir. Onlar xarici dillərin öyrənilməsində böyük əhəmiyyət kəsb edir. Şifahi çalışmalar şagirdlərin yaşıdan və inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq tədrিচən çətinləşdirilir. Yazılı çalışmalar (üslubi, qrammatik, orfoqrafik ımlalar, inşalar, icmallar, məsələ həlli, təcrübələrin təsviri və s.) təlimin mühüm komponentini təşkil edir. Onların başlıca məqsədi zəruri bilik və bacarıqları formalasdırmaq, inkişaf etdirmək və möhkəmləndirməkdən ibarətdir. Riyaziyyat, fizika, rəsmxət, coğrafiya, rəsm tədrisində istehsalat təlimi prosesində qrafik çalışmalarlardan istifadə edilir. Laborator-praktik çalışmalar əmək alətlərindən, laboratoriya avadanlığından istifadə etmək vərdişlərinə yiyələnməyə kömək edir.

Şagirdlərin müstəqillik səviyyəsindən asılı olaraq çalışmaların üç tipi fərqləndirilir: nümunə üzrə, variativ və yaradıcı çalışmalar. Nümunə üzrə çalışmalar keçilən bilikləri yada salmaq, verilmiş nümunəyə uyğun tətbiq etmək məqsədi gündür. Variativ çalışmalar bilikləri yeni şəraitdə tətbiq etməyə xidmət edir. Yaradıcı çalışmalar biliklərin müxtəlif hallarda yaradıcı şəkildə tətbiqinə əsaslanır.

Çalışmaların səmərəli olması üçün onun təşkilində müəyyən pedaqoji tələblər gözlənilməlidir: çalışmalar rəngarəng və müntəzəm olmalı, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır, çətinliyi tədricən artırılmalıdır; çalışmaların icrasında şagirdlər özünənəzarətə cəlb edilməli, onlara öz səhvləri üzərində işləməyə imkan verilməlidir. Belə olduqda şagird öz səhvinin səbəbini başa düşür, onu aradan qaldırmağa çalışır ki, bu da onlarda bacarıq və vərdişlərin daha tez formalaşmasına şərait yaradır.

10. Laboratoriya metodu şagirdlərin müstəqil surətdə eksperiment keçirməsinə, tədqiqatlar aparmasına əsaslanır. Bu metod, hər şeydən əvvəl, fizika, kimya, biologiyani öyrənən zaman tətbiq olunur. O, biliklərin şüurlu mənimmsənilməsinə, şagirdlərdə praktik bacarıqların yaranmasına, müstəqil

müşahidəçilik və dərketmə qabiliyyətinin inkişafına kömək edir. Laboratoriya işi həm frontal, həm qrup formasında, avadanlıq imkan verdikdə isə fərdi formada təşkil edilir. Burada şagirdlərdən demonstrasiyada olduğundan daha çox fəallıq və müstəqillik tələb olunur. Əgər demonstrasiya zamanı şagirdlər passiv müşahidəçi kimi çıxış edirlərsə, laborator metod tətbiq edilən zaman onlar tədqiqatın iştirakçısı və icraçısı olurlar.

Laboratoriya metodu şagirdlərə avadanlıqdan istifadə bacarıq və vərdişlərinə yiylənməyə imkan verir, ölçmək, hesablamək kimi mühüm praktiki bacarıqları formalasdırmaq üçün əlverişli şərait yaratır.

Problemlı laborator metod (tədqiqatçılıq metod) öz səmərəliliyi ilə xüsusilə fərqlənir. Burada tədqiqatın fəriyyəsi irəli sürünlür, onun yolları müəyyənləşdirilir, şagirdlər lazımi materialı və cihazları özləri seçirlər. Təlim çətinlikləri şagirdləri müstəqil işləməyə sövq edir. Bunun müəllimin rəhbərliyi altında görülən işdən başlıca fərqi ondan ibarətdir ki, burada şagirdlər problemin mahiyyətini özləri üçün aydınlaşdırmağa, məqsədə çatmaq yollarını tapmağa çalışırlar. Problem yanaşma şagirdləri fəal tədqiqatçı vəziyyətində qoyur, bir çox böyük və kiçik tapşırıqların müstəqil həllini tələb edir. Problemlərin həlli produktiv təfəkkürü fəallaşdırır, dərk olunan predmetlərin və hadisələrin sayının artmasına doğru aparır, başlıcası-təlimə tamamilə yeni yanaşma formalasdırır.

Laborator metod mürəkkəbdir, o, xüsusi, bəzən, qiymətli avadanlığın olmasını, müəllim və şagirdlərin hərtərəfli hazırlığını, xeyli məsrəf, enerji və vaxt tələb ədir. Ona görə də laboratoriya metodunu planlaşdırarkən müəllim müstəqil tədqiqat zamanı görünlən işin faydasının adı metodlarla yerinə yetiriləcək işə nisbətən daha çox olmasına əmin olmalıdır.

11. Praktik metod laborator metoddan onunla fərqlənir ki, burada şagirdlər öz fəaliyyətlərində alıqları bilikləri praktiki məsələlərin həllində tətbiq edirlər. Praktiki metod bilik və bacarıqların dərinləşdirilməsi funksiyasını yerinə yetirir.

Bu metod, həmçinin nəzarət və korreksiya vəzifələrini həll etməyə, şagirdlərin idrak fəaliyyətinin stimullaşdırılmasına kömək edir.

Praktiki məşğələlərdə şagirdlərin idrak fəaliyyəti adətən

dörd mərhələdən keçir:

- 1) müəllimin izahı;
- 2) tapşırığı göstərmək və onun icrası haqqında təlimat vermək;
- 3) işi yerinə yetirmək;
- 4) nəzarət.

Praktik metod başqalarına nisbətən şagirdləri tapşırıqları məsuliyyət hissilə yerinə yetirməyə alısdırır, onlarda təsərrüfatçılıq və qənaətcilik keyfiyyətlərini formalasdırır və s.

12. İdraki (təlim) oyunları xüsusi olaraq yaradılmış situasiyalardır. Şagirdlərdən bu situasiyalardan çıxış yolunu tapmaq tələb olunur. Bu metodun başlıca vəzifəsi idrak prosesini stimullaşdırmaqdır. Bu stimulları şagirdlər oyun prosesində alırlar. Onlar bu oyunda varlığın fəal dəyişdiricisi kimi çıxış edirlər.

İdraki oyunları metodunun böyük tarixi vardır. O, qədim didaktik sistemlərdə də tətbiq olunmuşdur. 80-ci illərin ortalarında növbəti dəfə ona maraq yarandı. Mürəkkəb situasiyaları modelləşdirməyə imkan verən güclü EHM (elektron hesablayıcı maşınlar) məktəbdə istifadə olunmağa başlandı.

İdraki oyunlara müxtəlif riyazi, linqvistik, elektron vitrin tipli, "Konstruktur", "Gənc kimyaçı" və s. kimi tematik komplekt oyunları daxildir.

Son vaxtlar simullaşdırıcı oyunlardan (müəyyən keyfiyyətin təkrar alınmasına kömək edən), həmçinin oyun metodunun növləri olan insenizasiya (səhnələşdirmə) və ideyaların generasiyası (ideyaların yaranması) istifadə edilir. Simullaşdırıcı oyunların köməyi ilə şagirdlər problemin hərtərəfli təhlilinə alışırlar. Məsələn, şagirdə parlamentin iclasını yadına salmaq, öz hərəkətini və çıxardığı nəticələri deputatin hərəkəti ilə müqayisə etmək təklif olunur. Bu, şagirdlərə bu və ya digər qanun layihələrinin qəbul olunmasının motivlərini aşkar etməyə və başa düşməyə kömək edir.

İnsenizasiya metodu müxtəlif formalarda, məsələn, müəyyən mövzu üzrə qabaqcadan hazırlanmış dialoq, diskussiya, hadisələrin teatrlaşdırılmış şəkildə göstərilməsi formasında tətbiq edilə bilər. Ideyaların generasiyası metodu yaradıcı işçilərin və yüksək səviyyəli mütəxəssislərin hazırlanmasında istifadə olunur. Burada iştirakçılar çətin problemə rast gələrkən onu həll etmək üçün öz ideyalarını söyləyirlər.

14. Proqramlaşdırılmış təlim metodları tədris prosesinin idarə olunmasının səmərəliliyini yüksəltmək məqsədini güdür. Bu metodlar xüsusü vasitələrin nəzarəti altında şagirdlərin fərdi sürətdə həyata keçirilən müstəqil işlərinin həcminin xeyli artırılmasını nəzərdə tutur.

Proqramlaşdırılmış təlim metodlarında yeni və ənənəvi ideyalar uyğunlaşdırılır. Proqramlaşdırılmış təlimdə tətbiq edilən metodları aşağıdakı kimi fərqləndirmək olar:

- 1) informasiyanı təqdim edən metodlar;
- 2) proqramlaşdırılmış tapşırıqları yerinə yetirən metodlar;
- 3) nəzarət və korreksiya metodları.

Proqramlaşdırılmış təlimdə informasiyanı təqdim etmə maşinsız və maşından istifadə etmək yolu ilə təşkil oluna bilər. Maşinsız yolla olanda tədris materialı proqramlaşdırılmış dərs kitablarında verilir. Maşından istifadə etməklə proqramlaşdırılmış təlim həyata keçiriləndə displayin ekranlarına gətirilir. Tədris materialını proqramlaşdırmağın üç əsas sistemi vardır: **xətti, şaxəli** və **qarışiq** (kombinədilmiş). Xətti proqramda material kiçik paylara (dozalara) bölünür. Həmin paylar (dozalar) ardıcıl olaraq öyrənmək üçün təqdim olunur. Şaxəli proqramda şagirdlər qoyulan suallara cavab verən zaman səhv edərlərsə və ya çətinlik çəkərlərsə əlavə izahat verilir. Qarışiq proqram isə xətti və şaxəli sistemlərin kombinasiyasından (birləşməsindən) ibarətdir.

Proqramlaşdırılmış təlimdə tapşırıqların və çalışmaların yerinə yetirilməsi özünəməxsus şəkildə təşkil olunur. Tədris materialının hər payı mənimşənilidikdən sonra belə tapşırıqlar hökmən nəzərdə tutulur. Onlar üç məqsəd güdür: təlim (məşq), əks-əlaqə və nəzarət. Onların düzgün yerinə yetirilməsi şagirdin təlimdə sonrakı irəliləyişinə şərait yaradır. Tapşırıq və çalışmaların təşkili maşinsız və maşından istifadə etməklə ola bilər.

Təlim tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinin yekunları üzrə nəzarət həyata keçirilir. Bu nəzarət həm maşinsız, həm də maşınların köməyi ilə ola bilər. Maşinsız nəzarət zamanı qiyaməti formalasdırmaq üçün planşet və perfokartalardan, maşınla nəzarət zamanı EHM-dən, müxtəlif texniki vasitələrdən istifadə edilir. Proqramlaşdırılmış təlimdə nəzarətin təşkilinin ən geniş yayılmış metodu bir neçə cavabdan düzgün cavabı seçməkdir.

Programlaşdırılmış təlim metodlarının xarakterik xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, bütün bu metodlar vahid tədris-pedaqoji təsirdə qırılmaz surətdə birləşirlər.

15. Öyrədici nəzarət. Bu metodun başlıca funksiyası nəzarət-korreksiya funksiyasıdır. Bu zaman nəzarətin tədris prosesinə daxil olmasını təmin etmək olduqca vacibdir. Elə etmək lazımdır ki, nəzarət tədris prosesinin ayrılmış, təcrid olunmuş elementi olmasın, eyni zamanda öyrədici, inkişafetdirici, tərbiyədici və oyadıcı funksiyaları yerinə yetirsin.

Bu metodun müxtəlif modifikasiyalarını (şəkillərini, formalarını) fərqləndirirlər. Onlar bir-birindən nəzarətin təşkili-nə görə fərqlənirlər.

Şifahi nəzarət fərdi və frontal sorğu yolu ilə həyata keçirilir. Cavabların düzgünlüyü müəllim tərəfindən müəyyənləşdirilir, şərh edilir. Nəzarətin nəticələrinə görə qiymət verilir.

Yazılı nəzarət yazılı işlərin, inşaların, ifadələrin, imlaların, yazılı məqbulların və s. köməyi ilə həyata keçirilir. Onlar qısa və uzun müddətli olması ilə, həmçinin diaqnostikanın dərinliyi (səthi və ya əsaslı olması) ilə fərqlənirlər.

Laborator nəzarətdə şagirdlərin laboratoriya avadanlığından istifadə edə bilmək bacarıqları yoxlanılır. Laborator nəzarət çox zaman yazılı və qrafik işlərlə, təcrübə aparılmasını tələb edən eksperimental tapşırıqların həlli ilə əlaqələndirilir.

Maşın vasitəsilə (programlaşdırılmış) nəzarət. Bu nəzarət elektron-hesablayıcı texnika və nəzarətedici proqramlar olan zaman bütün tədris fənlərini öyrənəndə hökmən tətbiq olunur. Bu metod yüksək obyektivliyi ilə fərqlənir.

Test nəzarəti. Bu nəzarət maşinsız və maşınların köməyi ilə təmin oluna bilər. Belə nəzarətin əsasında testlər, xüsusi tapşırıqlar durur. Onların yerinə yetirilməsi (və ya yetirilməməsi) şagirdlərin müəyyən bilik və bacarıqlara malik olmasına (və ya olmamasına) sübutdur.

Özünənəzarətdə buraxılmış səhvlərin müstəqil axtarılıb tapılması və onları aradan qaldırmaq bacarıqlarının formalasdırılması nəzərdə tutulur.

16. Situasiya metodu bir çox yollardan və qaydalardan yaradılan metoddur. Bu metodu pedaqqoq o zaman tətbiq edir ki, məlum metodlardan heç biri konkret şəraitdə nəzərdə tutulan məqsədlərə tez və səmərəli surətdə nail olmağa imkan ver-

mir. Bu metoda yaradıcı, qeyri-standart metod da deyilir. Amma bütün pedaqoqlar bunu qəbul etmir. Bu metodun seçilməsində və tətbiqində başlıca rolü situasiya oynayır. Metod qeyri-standart qərarlar qəbul etməyə, qeyri-ənənəvi yollardan istifadə etməyə imkan verir. Pedaqoq baş verə biləcək nəticələri qabaqcadan görməyi bacarmalıdır. Adətən situasiya metodunda müxtəlif ənənəvi və yeni yollar, ən yeni ideyalar birləşir.

Bu metodun strukturu və məzmunu situasiyadan situasiyaya dəyişir. Situasiya metodu pedaqoğun müstəqil işidir, onun dəsti-xəttidir. Bu isə onun pedaqoji prosesi görmək, anlamaq və başa düşmək təcrübəsinə əsaslanır.

17. Kitab üzərində iş metodu təlimin mühüm metodlarından biridir. Bu metodun başlıca üstünlüyü ondan ibarətdir ki, o, şagirdə tədris materialını özü üçün müvafiq sürətlə və əlverişli vaxtda dəfələrlə oxumağa, onun üzərində işləməyə imkan verir. Tədris kitabları bütün funksiyaları: təhsilverici, inkişafetdirici, tərbiyəedici, oyadıcı, nəzarət-təshihədici funksiyaları müvəffəqiyyətlə yerinə yetirir.

Kitabla müstəqil işin məqsədi müxtəlif ola bilər: kitabın strukturu ilə tanışlıq, ötəri baxış, bəzi fəsillərin oxunması, müəyyən suallara cavab axtarmaq, materialı öyrənmək, mətnin bəzi parçalarından və ya bütün kitabdan referat yazmaq, misal və məsələləri həll etmək, yoxlama mətnlərini yerinə yetirmək, nəhayət, materialı öyrənmək və yadda saxlamaq.

Kitabla iş metodu məktəblilər üçün mürəkkəb və çətin təlim metodudur. Məktəbi qurtaranların xeyli hissəsi həmin metoda lazımı səviyyədə yiyələnə bilmirlər: onlar oxumağı bacarır, amma oxuduqlarının mənasını başa düşmürələr. Ona görə də ümumi metodlar sistemində bu metodun xüsusi çəkisini artırmaq lazımdır. Məktəb şagirdləri kitabla müstəqil işləməyə hazırlamalıdır.

Şagirdlərdə məktəb təhsilinin ilk illərindən sərbəst oxumaq və oxuduğunun mənasını başa düşmək; öyrəndiyi materialda başlıca fikri fərqləndirmək; qeydlər aparmaq; konspektlər tərtib etmək; öyrənilən məsələ ilə əlaqədar ədəbiyyat seçmək bacarıqları tədricən və məqsədyönlü surətdə formalasdırılır. Bu bacarıqlar kitabla iş metodunun səmərəliliyini müəyyən edir.

Kitabla iş metodunun iki növü geniş yayılmışdır: müəllimin

rəhbərliyi altında dərsdə kitabla iş; dərsdə alınan bilikləri möhkəmləndirmək və genişləndirmək məqsədilə evdə kitab üzərində müstəqil iş. Əgər kitabla iş dərsdə aparılırsa, onda kitab üzrə materialın öyrənilməsi bir neçə hissəyə bölünür və onların yerinə yetirilməsinə nəzarət olunur. Şagirdlər mətnin bir parçasını oxuduqdan sonra müəllimin göstərişi ilə dayanırlar və zəruri əməliyyatları yerinə yetirirlər: anlamaq, yadda saxlamaq, müqayisə etmək, tutuşdurmaq və s. Məktəblilər evdə həmin mətn üzərində işə başlarkən dərsdə alınan bilikləri hafizədə bərpa etməlidirlər. Çünkü dərsdə mənimşənilən tədris materialı ilə dərsliyin mətninin sintezləşdirilməsi kitabla rasional işin vacib şərtidir.

Programlaşdırılmış dərs kitabları böyük səmərəliliyi ilə fərqlənir. Onlarda tədris materialından başqa, öyrənmə prosesini idarə etmək haqqında informasiya da vardır. Belə dərs kitabları ilə işləyən zaman şagirdlər lazımı göstərişlər alır, nəzərdə tutulmuş əməliyyatları aparır, onların düzgün yerinə yetirilməsi barədə tez bir vaxtda məlumat əldə edirlər.

Şagirdlərə kitabla işləməyi öyrədərkən onlarda özünə-nəzarət vərdişlərini də formalasdırmaq vacibdir. Çalışmaq lazımdır ki, onlar vaxtin çox hissəsini materialın oxunmasına deyil, hafizədə saxlanılması və söylənilməsinə sərf etsinlər.

Kitabla iş metodunun nöqsanları da vardır. Bu metodla işləyən zaman xeyli vaxt və enerji sərf olunur. Ona görə də o, az qənaətcil metod hesab edilir. Bundan başqa, o, şagirdlərin yaş xüsusiyətlərini nəzərə almır. Pis tərtib olmuş kitab öz-özünə nəzarəti həyata keçirmək və təlim prosesini idarə etmək üçün kifayət qədər materiala malik deyildir. Ona görə də müəllim yaxşı kitablar seçməli və mütləq bu metodu digər təlim metodları ilə əlaqəli tətbiq etməlidir.

13.4. Təlim prosesinin metodlarının seçilməsi

Təlim metodlarının seçilməsi təsadüfi ola bilməz. İlk baxışda mütəxəssis olmayan adama elə gələ bilər ki, müəllim ağlına gələn metodу seçilir. Əslində isə bu və ya digər metodу seçərkən müəllim hər dəfə bir çox asılılıqları nəzərə almalı olur. Hər şeydən əvvəl, dərsdə həll ediləcək başlıca məqsəd və konkret vəzifələr müəyyən olunur. Sonra həmin məqsədə və

vəzifələrə nail olmaq üçün bir qrup əlverişli metodlar müəy-yənləşdirilir. Daha sonra idrak prosesini yaxşı həyata keçirmə-yə imkan verən optimal yollar seçilir.

Metodların seçilməsinə təsir edən amillərin təsir dərəcəsi

Amil	Amillin təsiri	Yer
Təlimin məqsədi. Təlimin nail olmaq istədiyimiz səviyyəsi	0,90	1
Təlim motivasiyasının səviyyəsi	0,86	2
Təlim qanuna uyğunluqlarının və prinsiplərinin həyata keçirilməsi	0,84	3
Yerinə yetirilməsi zəruri olan tələblərin və məzmunun həcmi	0,80	4
Tədris materialının kəmiyyəti və çətinliyi	0,78	5
Şagirdlərin hazırlıq səviyyəsi	0,70	6
Şagirdlərin fəallığı, marağısı	0,65	7
Yaş. Şagirdlərin iş qabiliyyəti	0,62	8
Təlim vərdişlərinin formallaşma səviyyəsi	0,60	9
Təlimin vaxtı, müddəti	0,55	10
Təlimin maddi-texniki təchizatı, təşkili şəraiti	0,50	11
Metodların əvvəlki dərslərdə tətbiqi	0,40	12
Məşğələnin tipi və strukturu	0,38	13
Təlim əməyi prosesində müəllimlə şagirdlər arasında yaranan qarşılıqlı münasibətlər (əməkdaşlıq və ya avtoritar münasibətlər)	0,37	14
Sinifdə şagirdlərin sayı	0,36	15
Müəllimin hazırlıq səviyyəsi	0,35	16

Psixoloji-pedaqoji ədəbiyyatda təlim metodlarının seçilməsinə təsir edən bir çox amillər göstərilir.

Təlim metodlarını seçərkən beş ümumi şərti gözləmək lazımlı gəlir:

- 1) təlimin məqsəd və vəzifələrini;
- 2) təlimin qanuna uyğunluqlarını və prinsiplərini;
- 3) məktəblilərin öyrənmə imkanlarını (yaşını, hazırlıq səviyyəsini, sinif kollektivinin xüsusiyyətlərini);
- 4) xarici şəraiti (coğrafi mühiti, istehsalat mühitini);
- 5) müəllimlərin imkanlarını (təcrübəsini, hazırlıq səviyyəsini, təlim prosesinin tipik situasiyalarını bilməyi)

Metodlar müxtəlif olduğu kimi, onların tətbiqi üçün də çoxlu şərait vardır. Metodlar və şəraitlər çoxluğunundan başqa, real prosesdə təsadüfi (naməlum) səbəblər də vardır. Bu səbəblərin kəmiyyətini və təsir istiqamətlərini qabaqcadan bilmək çətindir. Odur ki, mövcud şəraitdə təlimdə ən yüksək səmərəni təmin edən təlim metodları seçmək lazımdır.

Bu gün optimal təlim metodları seçməkdə EHM müəllimin ən etibarlı köməkçisidir. Elektron beyin təlimin konkret şəraitinə uyğun olaraq qısa vaxtda metodları bir növ “ixtisaslaşdırır” (iş növlərinə görə istifadə olunanlara ayırır) və qabaqcadan şərtlənmiş meyarlara cavab verən yolları seçməyi müəllimə məsləhət görür.

FƏSİL 14. TƏLİM PROSESİNİN NÖVLƏRİ VƏ TƏŞKİLİ FORMALARI

14.1. *Təlim prosesinin növləri*

Didaktik sistemlər köhnəlib keçmişə daxil olarkən müəyyən iz qoyub gedir. Yeni ideyalarla qidalanan həmin sistemlər da-ha mütərəqqi və zamanın tələbləri ilə səsləşən sistemlərə transformasiya olunur. Bu sistemlərdə köhnənin əlamətləri hələ uzun illər saxlanılır. Məsələn, sonralar ənənəvi olan İ.F.Herbart didaktikası özündən əvvəlki Y.A.Komenski didaktikasının, həmçinin ondan daha əvvəlki doqmatik və sxolastik sistemlərin elementlərini özündə saxlayırdı. Proqramlaşdırılmış təlim və ya kompüter təlimi də ənənəvi, mütərəqqi və digər sistemlər tərəfindən müəyyənləşdirilmiş əsasa istinad etmədən keçinə bilmir. Bu mənada, didaktik sistemlərdə varislik təlimin nəzəriyyə və praktikasının inkişafında ümumi qanuna-uyğunluq hesab olunur.

| Hər bir didaktik sistem həyata yeni praktiki texnologiyani — təlim növünü gətirir. Yuxarıda göstərdik ki, sistemlər inkar olunmur, onlarda yavaş-yavaş yetkinliyə doğru təkamül prosesi baş verir. Ona görə də eyni zamanda, təlimin bir neçə növü mövcuddur və onlar praktiki olaraq tətbiq edilir. Onlardan istifadə həm də onunla əlaqədardır ki, müəllimlər təlimin nəzəriyyə və praktikasının əvvəlki inkişaf pillələrində əldə olunmuş və faydalı hesab etdikləri heç bir şeydən imtina etmək istəmirlər. Sxolastik və ənənəvi təlimin, həmçinin bütün digər sistemlərin bir sıra mühüm üstünlükleri vardır.

| Müasir məktəbdə bir-birindən nisbi təcrid olunmuş və bəzi əlamətləri ilə fərqlənən üç təlim növündən istifadə olunur: **izahlı-illüstrativ təlim** (bu, həm də ənənəvi təlim növü adlanır); **problemli təlim; proqramlaşdırılmış təlim və onun əsasında inkişaf edən kompüter və ya kompüterləşdirilmiş təlim**.

Pedaqoqlar nöqsansız təlim növü axtarış tapmağa cəhd göstəirlər. Artıq bütün didaktik sistemlərin üstünlüklerini özündə birləşdirən ideal təlim növü mövcuddur. Izahlı-illüstrativ təlim, problemli-proqramlaşdırılmış təlim, problemli-kompüterləşdirilmiş təlim və s. belə əmələ gəlmişlər.

14.2. Təlim prosesinin müasir növlərinin üstünlükləri və nöqsanları

Təlimin müasir növlərinin üstünlükləri və nöqsanları bir sıra mühüm meyarlarla ölçülür.

İzahlı-illüstrativ təlim növündə izahetmə metodu əyani vəsitələrdən istifadə etməklə tətbiq olunur. Bu təlim növündə dirləmək və yadda saxlamaq şagirdlərin aparıcı fəaliyyət növü, öyrənilmiş materialı səhvsiz danişmaq isə səmərəliliyin başlıca tələbi və əsas meyarı hesab olunur. Belə təlimə həm də ənənəvi təlim deyilir. Bu ad onu daha müasir təlim növlərindən ayırmak məqsədilə yox, həm də onun müxtəlif modifikasiyalarda uzun illər yaşamasını bir daha qeyd etmək üçün verilmişdir. Biliklərin verilməsinin yeni yollarının və əyaniliyin yeni növlərinin bir-biri ilə üzvi surətdə birləşməsi sayəsində bu qədim təlim növü müasir məktəbdə indi də öz əhəmiyyətini itirməmişdir. Izahlı-illüstrativ təlimin bir sıra üstünlükləri vardır. O, vaxta qənaət etməyə, müəllimin və şagirdlərin qüvvəsinə qorumağa kömək edir, şagirdlərin çətin bilikləri başa düşməsini asanlaşdırır, pedaqoji prosesin səmərəli idarə olunmasını təmin edir. Bu üstünlük'lərlə bərabər, izahlı-illüstrativ təlim növünün qüsurları da vardır. Onların içərisində en çox nəzərə çarpan şagirdlərə "hazır" biliklərin verilməsi, biliklərə yiylələnən zaman şagirdlərin müstəqil düşünmək zərurətindən azad edilməsi, tədris prosesinin fərdiləşdirilməsi və diferensiallaşdırılması imkanlarının az olmasıdır.

Problemlı təlim. Burada təlim elə təşkil olunur ki, tədris problemlərinin həlli prosesində biliklər müstəqil yolla əldə edilir, şagirdlərin yaradıcı təfəkkürü və idraki fəallığı inkişaf edir. Problemlı təlim xüsusi variantlığı ilə fərqlənmir. Çünkü şagirdlərin fəal idrak fəaliyyətinə qoşulması bir sıra mərhələlərə əsaslanır. Bu mərhələlər ardıcıl və kompleks şəkildə həyata keçirilməlidir. Problemlı təlimin mühüm mərhəlesi problem situasiyanın yaradılması mərhələsidir. Bu situasiyada şagirdlər fikri çətinlik hiss edirlər. Problem situasiya yaranan zaman qoyulan təlim problemi kifayət qədər çətin, amma şagirdlərin gücünə müvafiq olmalıdır. Təlim probleminin qoyulması və dərk olunması ilə birinci mərhələ başa çatır. Problemin həllinin ikinci mərhələsində ("qapalı mərhələ") şagird bu məsələ ilə bağlı öz sərəncamında

olan bilikləri seçir, lakin problemə cavab tapmaq üçün həmin biliklərin kifayət etmədiyini dərk edir və yeni informasiya əldə etməyə girişir. Üçüncü mərhələdə (“*açıq mərhələ*”) problemi həll etmək üçün müxtəlif yollarla zəruri biliklər əldə olunur. Daha sonra problemi həll etməyin mərhələləri gəlir: alınmış nəticələrin yoxlanılması, əldə olunan biliklərin, bacarıqların sistemləşdirilməsi və ümumiləşdirilməsi.

Problemlı təlimin aşağıdakı üstünlük'ləri vardır:

1. Şəxsi yaradıcı fəaliyyət sayəsində biliklər müstəqil əldə olunur.

2. Təlim əməyinə yüksək maraq oyanır.

3. Produktiv (məhsuldar) təfəkkür inkişaf edir.

4. Təlim nəticəsində əldə olunan bilik və bacarıqlar möhkəm və faydalı olur.

Problemlı təlimin nöqsanları aşağıdakılardır:

1. Şagirdlərin idrak fəaliyyəti zəif idarə olunur.

2. Nəzərdə tutulmuş (layihələşdirilmiş) məqsədə nail olmaq üçün çox vaxt sərf edilir.

Programlaşdırılmış təlim. Bu söz elektron-hesablayıcı texnikanın “*programma*” terminindən götürülmüşdür. “*Programma*” termini ardıcıl əməliyyatlar sistemidir. Bu əməliyyatların yerinə yetirilməsi qabaqcadan planlaşdırılmış nəticənin alınmasına gətirib çıxarır. Proqramlaşdırılmış təlimin əsas məqsədi tədris prosesinin idarə olunmasını yaxşılaşdırmaqdır. XX əsrin 60-cı illərinin əvvəllərində yeni didaktik, psixoloji və kibernetik ideyalar əsasında meydana gəlmiş proqramlaşdırılmış təlim öz səylərini tədris prosesinin yeni texnologiyasının yaradılmasına yönəltdi. Bu texnologiya şagirdin materialı dərk etmək yolunun hər addımını nəzarət altında saxlamalı idi. Onun sayəsində şagirdə vaxtında kömək etməyə, onu bir çox çətinliklərdən və pis idarə olunan prosesə xas olan digər neqativ hallardan azad etməyə kömək etməli idi.

Proqramlaşdırılmış təlimin xüsusiyyətləri aşağıdakılardır:

1) tədris materialı ayrı-ayrı paylara (dozalara) ayrılır;

2) tədris prosesində bilik paylarını mənimsemək üçün fikri fəaliyyət ardıcıl həyata keçirilir;

3) hər bir addımın yerinə yetirilməsinə nəzarət olunur;

4) kontrol tapşırıqlar düzgün yerinə yetirilən zaman şagirdlər yeni material payı alır və təlimdə növbəti addım atır;

5) cavab düzgün olmazsa, şagirdə kömək edilir və əlavə iza-

hatlar verilir;

6) hər bir şagird müstəqil işləyir və öz gücünə müvafiq sürtələ tədris materialına yiylənir;

7) kontrol tapşırıqların yerinə yetirilməsinin nəticələri qeydə alınır, onlar həm şagirdlərə (daxili əks əlaqə), həm də müəllimə (xarici əks əlaqə) məlum olur;

8) müəllim təlimdə həm təşkilatçı, həm də çətinliklər yaranan zaman köməkçi (məsləhətçi) kimi çıxış edir, fərdi yanaşmanı həyata keçirir;

9) tədris prosesində programlaşdırılmış təlimin spesifik vasitələri (programlaşdırılmış dərs vəsaitləri, nəzarətedici qüngülər, öyrədici maşınlar) geniş tətbiq olunur.

Müasir öyrədici maşınlar tez bir zamanda onunla işləyən şagirdlərin hazırlıq səviyyəsini və imkanlarını müəyyən edir, onlara (şagirdlərə) uyğunlaşa bilirlər. Belə öz-özünə uyğunlaşa bilən programlara adaptiv programlar deyilir. Müasir öyrədici programlar daha çox qarşıq (kombinə edilmiş) sxemdə tərtib olunurlar. Bu, onların çevik olmasına imkan verir.

Kompüter təlimi. Dünya didaktikası tərəfindən insanların təliminin qanuna uyğunluqlarının aşkar edilməsi, həmcinin şəxsi elektron-hesablayıcı maşınların (ŞEHM) inkişafı sahəsində əldə olunan tərəqqi müəllimlərin yeni kompüter (kompüterləşdirilmiş) təlimi texnologiyası ilə tanışlığına gətirib çıxardı. Bu, təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin yenidən qurulmasında mühüm rol oynamalıdır. Kompüterlər xüsusi öyrədici programlarla təchiz olunduğundan onları demək olar ki, bütün didaktik vəzifələri həll etməyə uyğunlaşdırmaq mümkündür. İnkışaf etmiş ölkələrdə uzun illərdir ki, təlimdə kompüter tətbiq olunur. Bu ölkələrdə kompüterdən səmərəli istifadənin başlıca istiqamətləri aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir:

1) ayrı-ayrı fənlər üzrə (*riyaziyyat, ana dili, xarici dillər, coğrafiya və b.*) mənimsəməni yüksəltmək;

2) ümumi koqnitiv qabiliyyətləri inkişaf etdirmək, qoyulan vəzifələri həll etmək, müstəqil düşünmək, kommunikativ vərdişlərə (*informasiyanı toplamaq, təhlil və tərkib etmək vərdislərinə*) yiylənmək.

Bundan başqa, kompüterlərdən avtomatlaşdırılmış testləşdirmə, qiymətləndirmə və idarəetmədə geniş istifadə olunur. Bu, müəllimə vaxta qənaət etməyə və pedaqoji prosesin səmərəliliyini yüksəltməyə kömək edir.

Programlaşdırılmış təlim və onu əvəz edən kompüter təlimi alqoritmlərə əsaslanır. Alqoritm düzgün nəticə almaq üçün ardıcıl həyata keçirilən əməliyyatlardır. Bilik və bacarıqları tam mənimsemək üçün zəruri olan öyrənmə fəaliyyətinin tərkibini və ardıcılığını şagirdlərə göstərmək məqsədilə tətbiq edilir. Öyrədici programların və bütünlükdə kompüter təliminin səmərəsi fikri fəaliyyəti tamamilə idarə edən alqoritmlərin keyfiyyətindən asılıdır. Pis tərtib olunan alqoritmlər kompüter təliminin keyfiyyətini kəskin surətdə aşağı salır.

Kompüter təliminin keyfiyyəti iki əsas amildən:

- 1) öyrədici programların keyfiyyətindən;
- 2) hesablayıcı texnikanın keyfiyyətindən asılıdır.

Hazırda hər iki sahədə xeyli problemlər mövcuddur. İdrak (öyrənmə) prosesinin qanuna uyğunluqlarını nəzərə almaqla səmərəli, yaxşı işlənib hazırlanan öyrədici programlar hələlik azdır. Onların tərtibi mütəxəssislərdən xeyli vaxt və güc tələb edir. Ona görə də belə programlar çox bahadır.

14.3. Təlim prosesinin təşkili formaları

Təlimin təşkili formaları müəllim və şagirdlərin müəyyən qaydada və rejimdə həyata keçirilən birgə fəaliyyətinin zahiri ifadəsidir. Təlimin təşkili formaları sosial səbəblərlə və didaktik sistemlərin inkişafı ilə əlaqədar olaraq meydana gəlmış və təkmilləşmişdir. Onlar müxtəlif meyarlara əsasən təsnif olunur: şagirdlərin sayına görə; öyrənmə (oxuma) yerinə görə; tədris məşğələlərinin müddətinə görə və s. Birinci meyara görə təlimin təşkili formalarının kütləvi, kollektiv, qrup, kiçik qrup və fərdi formaları vardır. Yerinə görə təlimin məktəb və məktəbdən kənar formalarını fərqləndirirlər. Məktəb təlim formalarına məktəb məşğələləri (dərslər) emalatxanada, məktəbyani təcrübə sahəsində və laboratoriyyada iş və s. daxildir. Məktəbdən kənar formalara evdə müstəqil iş, ekskursiyalar və s. daxildir. Təlim müddətinə görə aşağıdakı formaları fərqləndirirlər: klassik dərslər (45 dəq.), cüt məşğələlər (90 dəq.), qısalılmış cüt məşğələlər (70 dəq.), həmçinin "zəngsiz" dərslər (istənilən müddətdə keçilən dərslər).

Məktəbin inkişaf tarixində müxtəlif təlim sistemləri məlumdur. Ayrı-ayrı vaxtlarda fərdi — qrup (orta əsr məktəblərində), qarsılıqlı (İngiltərədə Bell-Lankaster sistemi),

şagirdlərin qabiliyyətlərinə görə diferensial təlim sisteminə (Manheyim - Almaniyada şəhər, sistemin müəllifi Y.A.Zikkin-qerdidir), laborator-briqada təlim formasına və sinif-dərs sisteminə üstünlük verilmişdir. Son illərdə Amerikada təlimin "Trampa planı" (müəllifi professor L.Trampadır) formasından istifadə olunur. "Trampa planı"na əsasən şagirdlər vaxtin 40 faizini böyük qruplarda (100-150 nəfər), 20 faizini kiçik qruplarda (10-15 nəfər) keçirir, 40 faizini isə müstəqil işlərə sərf edirlər.

XVII əsrədə meydana gələn və üç əsrədən çox inkişaf edən sinif-dərs təlim sistemi geniş yayılmışdır. Onun konturlarını almanın pedaqoqu İ.Şurm cizmiş, nəzəri əsaslarını və praktiki texnologiyasını Y.A.Komenski işləyib hazırlamışdır.

Təlimin sinif-dərs formasının aşağıdakı xüsusiyyətləri vardır:

- 1) təxminən eyni yaşı və hazırlıq səviyyəsinə malik şagirdlərin sabit tərkibinin olması;
- 2) hər bir sinfin özünün illik planına uyğun işləməsi (təlimin planlaşdırılması);
- 3) tədris prosesinin bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan, bir-birindən sonra gələn hissələr kimi həyata keçirilməsi;
- 4) hər bir dərsin ancaq bir fənnə həsr olunması;
- 5) dərslərin bir-birini cədvəl üzrə əvəz etməsi;
- 6) dərsin müəllimin rəhbərliyi altında keçirilməsi;
- 7) dərsdə şagirdlərin idrak fəaliyyətinin müxtəlif növ və formalarının tətbiq olunması (fəaliyyətin variantlı təşkil olunması).

Təlimin təşkilinin formasının digər formalarla, xüsusiə fərdi forma ilə müqayisədə bir sıra üstünlükləri vardır. O, ilk növbədə ciddi təşkilati strukturu ilə fərqlənir. Bu forma vaxta qənaəət baxımından da əlverişlidir. Belə ki, bir müəllim eyni zamanda böyük şagird qrupu ilə işləyir, qarşılıqlı təlim kollektiv fəaliyyət, yarış, şagirdlərin tərbiyəsi və inkişafı üçün əlverişli şərait yaradır. Bununla bərabər, bu formanın nöqsanları da vardır. Onlar dərsin səmərəliliyini aşağı salırlar. Nöqsanlar içərisində ən başlıcası dərsin "orta" şagirdə istinad edilərək qurulması, şagirdlərlə fərdi təlim-tərbiyə işini həyata keçirmək imkanının olmamasıdır.

Sinif-dərs forması təlimin təşkilinin başlıca (əsas) forması hesab olunur. Bununla yanaşı, müasir məktəbdə digər for-

malardan da istifadə olunur. Bu formalar müxtəlif cür adlanırlar: köməkçi, sinifdən xaric, ev, müstəqil və s. iş forması. Bunnlar: məsləhətlər, əlavə məşğələlər, təlimat, konfranslar, dərnək və fakültativ məşğələlər, klub işi, sinifdən xaric oxu, şagirdlərin evdə müstəqil işi və s. aididir. Bəzən təlimin sinifdən xaric təşkili formalarına tədris ekskursiyalarını, məktəbyanı təcrübə sahəsində və məktəb emalatxanasında işi, stadion və idman meydançalarında bədən tərbiyəsi üzrə yarışları və s. aid edirlər. Bu zaman, adətən, dolaşıqliq və terminologiyayanın dəyişməsi baş verir: şagirdlərin daimi tərkibi olan sinif, tədris məşğələləri keçmək üçün ayrılan sinif otaqları ilə eyniləşdirilir, "zəngli" dərslər, "zəngsiz" dərslərə qarşı qoyulur və s. Yuxarıda deyilənlərə əsasən yalnız şagirdlərin evdə müstəqil işini, onların maraqlarına əsasən təşkil olunan dərnək (klub) məşğələlərini təlimin təşkilinin dərsdən kənar köməkçi formalarına aid edə bilərik.

Təlimin təşkilinin sinif-dərs sisteminin əsas komponenti dərsdir. **Dərs** tədris prosesinin məna, vaxt və təşkili cəhətdən bitkin kəsiyidir. Az müddətdə keçilməsinə baxmayaraq, dərs tədris prosesinin mürəkkəb və məsul mərhələsidir. Son nəticədə şagirdlərin məktəbdə hazırlığının ümumi keyfiyyəti ayrı-ayrı məşğələlərin keyfiyyətindən asılıdır. Ona görə də pedaqoqika nəzəriyyəciləri və praktikləri şagirdlərin təlim vəzifələrini səmərəli və qısa vaxtda həll etməyə imkan verən texnologiyalar yaratmağa və tətbiq etməyə səy göstərirler.

Yaxşı dərs keçmək, hətta təcrübəli müəllimlər üçün belə asan iş deyil. Dərsə verilən tələbləri bilməkdən və onları yeri-nə yetirməkdən çox şey asılıdır. Bu tələblər sosial sıfarişlə, şagirdlərin şəxsi tələbatları ilə, təlimin məqsəd və vəzifələri ilə, təlim-tərbiyə prosesinin qanuna uyğunluqları və prinsipləri ilə müəyyən olunur.

Müasir dərs aşağıdakı ümumi tələblərə cavab verməlidir:

- 1) elmin ən yeni nailiyyətlərindən, qabaqcıl pedaqoji praktikadan istifadə etməklə dərsi təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin qanuna uyğunluqları əsasında qurmaq;

- 2) dərsdə bütün didaktik prinsip və qaydaları optimal nis-bətdə həyata keçirmək;

- 3) şagirdlərin maraqlarını, meyl və tələbatlarını nəzərə almaqla onların produktiv (məhsuldar) idraki fəaliyyəti üçün lazımı şəraiti təmin etmək;

- 4) fənlərərası əlaqəni təmin etmək;
- 5) əvvəl öyrənilmiş bilik və bacarıqlarla əlaqə yaratmaq, şagirdlərin nail olduqları inkişaf səviyyəsinə istinad etmək;
- 6) şəxsiyyətin bütün sferalarının inkişafını motivasiya və aktivizasiyalasdırmaq;
- 7) təlim-tərbiyə fəaliyyətinin bütün mərhələlərinin ardıcılığını və emosionallığını təmin etmək;
- 8) həyatla, istehsalat fəaliyyəti ilə, şagirdlərin şəxsi təcrübəsi ilə əlaqə yaratmaq;
- 9) pedaqoji vasitələrdən səmərəli istifadə etmək;
- 10) praktik cəhətdən zəruri olan bilik, bacarıq, vərdiş, təfəkkür və fəaliyyətin priyomlarını formalasdırmaq;
- 11) hər bir dərsi diqqətlə diaqnozlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq, layihələşdirmək və planlaşdırmaq.

Hər bir dərs üç nəqsədə: öyrətməyə, tərbiyə etməyə və inkişaf etdirməyə xidmət edir. Bunu nəzərə alaraq, dərsə təhsil-verici, tərbiyədici və inkişafetdirici tələblər verilir. **Təhsil-verici tələblərə** aşağıdakılardır:

- hər bir dərsin təhsilverici vəzifələrini dəqiq müəyyənlaşdırmaq;
- dərsdə idrak fəaliyyətinin ən yeni texnologiyalarını tətbiq etmək;
- təlimin müxtəlif növlərini, formalarını və metodlarını rasional əlaqələndirmək;
- dərsin strukturunun formalasmasına yaradıcı yanaşmaq;
- dərsdə şagirdlərin kollektiv fəaliyyətinin müxtəlif formalarını onların müstəqil fəaliyyəti ilə uyğunlaşdırmaq;
- dərsdə operativ əks əlaqəni, nəzarəti və idarəni təmin etmək.

Dərsə verilən **tərbiyədici tələblərə** aşağıdakılardaxildir:

- tədris materialının tərbiyədici imkanlarını, nail olunacaq real tərbiyə məqsədlərini müəyyənləşdirmək;
- tədris işinin məqsəd və məzmunundan üzvi surətdə irəli gələn tərbiyə vəzifələrini qoymaqla;
- şagirdləri ümumbehəşəri dəyərlərə əsasında tərbiyə etmək, onlarda, səliqəlilik, məsuliyyətlilik, icraçılıq, müstəqillik, işgüzarlıq, diqqətlilik, doğruuluq, kollektivçilik kimi həyatı əhəmiyyəti olan keyfiyyətləri formalasdırmaq;
- şagirdlərə diqqət və qayğılaş münasibət göstərmək, pedaqoji taktin tələblərinə riayət etmək, şagirdlərlə əməkdaşlıq

etmək, onların müvəffəqiyət qazanmasında maraqlı olmaq.

Bütün dərslərdə müntəzəm olaraq həyata keçirilən inkişafetdirici tələblərə aşağıdakılardaxildir:

— şagirdlərdə müsbət təlim-tərbiyə motivlərini, maraqlarını, yaradıcı təşəbbüskarlığı və fəallığı formalasdırırıb inkişaf etdirmək;

— şagirdlərin inkişaf səviyyəsini və psixoloji xüsusiyətlərini öyrənib nəzərə almaq, onların “yaxın inkişaf zonasını” layihələşdirmək;

— tədris məşğələlərini “qabaqlama” səviyyəsində keçmək, inkişafda yeni keyfiyyət dəyişiklərinin başlanmasını stimul-laşdırmaq;

— şagirdlərin intellektual, emosional, sosial inkişafında “sığrayışları” proqnozlaşdırmaq və baş verəcək dəyişiklikləri nəzərə almaqla tədris məşğələlərini operativ surətdə yenidən qurmaq.

Dərsə yuxarıda sadaladığımız tələblərdən başqa, digər tələblər də verilir. Bunlara təşkilati, psixoloji, idarəedici, gigiyenik, etik tələblər daxildir.

14.4. Dərsin tipləri və strukturu

Çoxsaylı dərs tipləri içərisində hamısı üçün ümumi olan əlaməti üzə çıxarmaqdən ötrü onları təsnif etmək lazımdır. Bu, olduqca mürəkkəb problemdir. Çünkü tədris məşğələlərinin hər birinin öz məqsədi və vəzifələri olduğundan, onlarda eyni material öyrədilmədiyindən, müxtəlif texnologiya və metodikalar tətbiq olunduğundan dərsləri qruplaşdırmaq, ümumi əlaməti müəyyənləşdirmək çətindir. Məhz buna görə də mütəxəssislər dərsləri təsnif etməyə müxtəlif mövqelərdən yanaşırlar. Tədris məşğələləri müxtəlif tiplərə ayrılan zaman dərslərin əlamətləri əsas kimi götürülür. Hazırda məlum olan təsnifatların sayı onlarladır.

Təsnifatlardan biri rus didaktı İ.N.Kazansevə məxsusdur. O, dərsləri iki meyara görə qruplaşdırmağı təklif etmişdir: məzmununa və keçirilmə qaydalarına (üsuluna) görə. Məsələn, birinci meyara əsasən riyaziyyat dərsləri məzmununa görə hesab, cəbr, həndəsə, triqonometriya dərslərinə ayrılır. Keçirilmə qaydasına (üsuluna) görə dərslər ekskursiya dərsləri, kino dərsləri, müstəqil iş dərsləri və s. dərs tiplərinə ayrılır.

Məzmunun məntiqinə və şagirdlərin idraki fəaliyyətinin xarakterinə görə aşağıdakı dərs tipləri fərqləndirilir:

- 1) giriş dərsi;
- 2) tədris materialı ilə ilkin tanışlıq dərsi;
- 3) bilikləri mənimsemə dərsi;
- 4) bilikləri praktikada tətbiqetmə dərsi;
- 5) vərdişləri formalasdırın dərs;
- 6) bilikləri möhkəmləndirmə, təkrarlama və ümumiləşdirmə dərsi;
- 7) nəzarət dərsi;
- 8) qarışq və ya kombinəedilmiş dərs.

Nəzəriyyəcılər və praktiklər tərəfindən daha çox bəyənilən, iki mühüm əlamətinə — dərsin didaktik məqsədlərinə və ümumi sistemdə dərsin yerinə görə fərqləndirilən təsnifata aşağıdakı dərs tipləri daxildir:

- 1) kombinəedilmiş və ya qarışq dərs;
- 2) şagirdləri yeni materialla tanışetmə dərsi;
- 3) bilikləri möhkəmləndirmə dərsi;
- 4) öyrənilən materialı ümumiləşdirmək və sistemləşdirmək məqsədi daşıyan dərs;
- 5) əsas məqsədi bacarıq və vərdişləri aşılamaq və möhkəmləndirməkdən ibarət olan dərs;
- 6) bilikləri yoxlamaq və qiymətləndirmək məqsədi güdən dərs.

Qeyd etmək lazımdır ki, 4,5,6-ci dərs tiplərində əsas məqsəddən başqa digər məqsədlər də güdüllə bilər.

Hazırda dəqiqləşdirilən və daha çox istifadə olunan dərs tipləri aşağıdakılardır:

- kombinəedilmiş (karışq) dərs;
- yeni bilikləri öyrənmə dərsi;
- yeni bacarıqları formalasdırma dərsi;
- öyrənilən materialı ümumiləşdirmə və sistemləşdirmə dərsi;
- bilik, bacarıqlara nəzarət və korreksiya dərsi;
- bilik, bacarıqların praktiki olaraq tətbiqi dərsi.

Dərsin strukturu dedikdə, onun daxili quruluşu, ayri-ayrı mərhələlərinin ardıcılığı başa düşülür. Dərsin tipi struktur hissələrinin mövcudluğu və onların ardıcılılığı ilə müəyyən olunur. Müəllim dərsin strukturunu seçməkdə sərbəstdir. Lakin bu seçilən struktur təhsil-tərbiyənin yüksək nəticələrini təmin

etməlidir. Bu yeniliyin əhəmiyyətini başa düşmək çətin deyil. Çünkü əvvəllər dərsin formal mərhələlərinə mütləq riayət etmək haqqında sərt tələblər irəli sürüldü. Amma nəzəriyyəçi və praktiklərin “struktursuz” dərsə münasibəti birmənəli deyil. Müəllimə sərbəstlik verilməsi, şübhəsiz mütərəqqi addımdır. Amma “struktursuz” dərs şəraitində şagirdlərin id-rak fəaliyyətinin qanunauyğunluqlarının pozulmasının baş verməsi böyük nöqsandır. Bu və ya digər dərs tiplərini və onların strukturunun məqsədə uyğunluğunun təlim-tərbiyə prosesinin səmərəliliyinə görə (son nəticəyə) görə qiymətləndirmək təklif olunur.

Dördmərhələli klassik dərs strukturu öz başlanğıcını Y.A.Komenski və İ.F.Herbartdan götürür. Bu klassik struktura görə, dərs dörd formal mərhələyə bölünür:

- 1) yeni bilikləri mənimseməyə hazırlıq;
- 2) yeni bilik və bacarıqların mənimseməlməsi;
- 3) bilik və bacarıqların möhkəmləndirilməsi və sistem ləşdirilməsi;
- 4) bilik və bacarıqların praktikaya tətbiqi. Bu struktura uyğun gələn dərs tipi kombinədilmiş dərs tipidir. Belə dərs tipinin nə üçün kombinədilmiş dərs adlanmasını başa düşmək çətin deyil. Bu dərsdə müəllimin bir neçə məqsədə nail olmaq imkanı vardır. Dərsin elementləri (mərhələləri) istənilən ardıcılıqla birləşdirilə bilər. Bu, dərsi çevik edir və geniş dairədə təlim-tərbiyə vəzifələrinin həllinə tətbiq olunmasına imkan verir. Kombinədilmiş dərsin geniş şəkildə, kütləvi surətdə praktikaya tətbiq olunması da bununla izah olunur. Bəzi məlumatlara görə, keçirilən bütün dərslər arasında kombinədilmiş dərsin payı 75-80 faiz təşkil edir.

Klassik kombinədilmiş dərsin həyatiliyi bir də onunla əlaqədardır ki, bu dərs tipi digər dərs tiplərinə nisbətən təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları, şagirdlərin əqli iş qabiliyyətinin dinamikası ilə uyğunlaşır. Bu isə müəllimlərə konkret şəraitə uyğunlaşmaq üçün böyük imkanlar verir. İbtidai siniflər üçün kombinədilmiş dərsin müddəti şagirdlərin ixtiyarı diqqətinin həcmini nəzərə almaqla bir qədər qısaldılır. Sələflərimiz tərəfindən dərsin müddətinin intuitiv şəkildə 45 dəqiqə müəyyənləşdirilməsinin məqsədə müvafiqliyi bu gün psixofizioloji tədqiqatlarla təsdiq olunur. Əgər dərslər qısa müddətdə keçirilərsə, produktiv fəaliyyət üçün vaxt azalır.

Uzun müddətdə keçirilən dərslərdə isə ixtiyari diqqəti iradənin gücü ilə nizamlamaq zərurəti artır.

Kombinədilmiş dərsin üstünlükleri ilə bərabər, nöqsanları da vardır. Bu dərsdə təkcə yeni bilikləri mənimşətmək üçün yox, həm də idrak fəaliyyətinin digər növləri üçün vaxt çatdırır. Kombinədilmiş dərs meydana gələndən bəri radikal dəyişikliklər baş vermişdir: dərsdə öyrəniləcək biliklərin həcmi xeyli artmış, bir çox məktəblərdə siniflər sıxlasmış, şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunması çətinləşmiş, onların təlimə münasibəti pisləşmiş, dərsin bütün mərhələlərinin məhsuldarlığı aşağı düşmüşdür. Tədris məşğələlərinin məhsuldarlığını yüksəltmək məqsədilə dərsin yeni tipləri meydana gəlmüşdir ki, onlar da praktikada tətbiq olunur. Bu dərs tiplərində şagirdlər daha çox hər hansı bir iş növü ilə məşğul olurlar. Məsələn, yeni bilik öyrədən dərs, yeni bacarıqları formalaşdırın dərs və s. Bu dərs tipləri “qisaldılmış” kombinədilmiş dərs tipləridir. Həmin dərs tiplərinin strukturu adətən üç hissədən ibarətdir:

- 1) işin təşkili (1-3 dəq.);
- 2) əsas hissə (formalaşdırma, mənimşəmə, təkrarlama, möhkəmləndirmə, nəzarətetmə, tətbiqetmə və s. (35-40 dəq.);
- 3) dərsin yekunlaşdırılması və evə tapşırığın verilməsi (2-3 dəq.).

14.5. Qeyri-standart dərslər

70-ci illərin ortalarında məktəblilərin tədris məşğələlərinə marağının azalması kimi qorxulu meyl yarananda müəllimlər şagirdlərin əqli əməkdən üz döndərməsinin qarşısını müxtəlif üsullarla almağa cəhd göstərdilər. Kütləvi praktika bu problemdə diqqət yetirərək qeyri-standart dərslər təşkil etdi. Məqsəd şagirdlərdə tədris əməyinə maraq oyatmaq və o marağı saxlamaq idi. Qeyri-standart dərslər standart strukturu olmayan improvisə edilmiş tədris məşğələridir. Standart dərslər barəsində pedaqoqların fikirləri müxtəlifdir. Onların bir qismi qeyri-standart dərslərə pedaqoji fikrin tərəqqisi, məktəbin demokratikləşdirilməsi istiqamətində düzgün addım kimi baxırlar. Başqa bir qismi isə əksinə, qeyri-standart dərslərə pedaqoji prinsiplərin pozulması kimi baxır, onu oxumağı istəməyən və ya bacarmayan tənbəl şagirdlərin təzyiqi ilə müəllimlərin məcburi geri çəkilməsinin nəticəsi hesab edirlər.

Pedaqoji fəaliyyətdə onlarla qeyri-standart dərs tiplərindən istifadə olunur. Onların adları belə məşğələlərin məqsədləri, vəzifələri, keçirilməsi metodikası haqqında təsəvvür yaradır. Ən çox yayılmış qeyri-standart dərs tipləri aşağıdakılardır:

1) dərslər — işgüzar oyunlar;

2) dərslər — mətbuat konfransı;

3) yarış dərsləri;

4) məsləhət dərsləri;

5) kompüter dərsləri;

6) qarşılıqlı təlim dərsləri;

7) yaradıcılıq dərsləri;

8) məqbul dərsləri;

9) fantaziya dərsləri;

10) dərslər — oyunlar;

11) həqiqəti tapma dərsləri;

12) dərslər — konsertlər;

13) dialoq dərslər;

14) dərslər — rollu oyunlar;

15) dərslər — konfranslar;

16) dərslər — seminarlar;

17) dərslər — ekskursiyalar;

18) integrəl dərslər;

19) "məhkəmə" dərsləri.

Ümumiyyətlə, yeni pedaqoji ədəbiyyatda 36-ya qədər qeyri-standart dərs tipi göstərilir.

Göründüyü kimi, qeyri-standart dərslər siyahısına bəzi məşğələ tipləri düşməsdür ki, onlar əvvəlki təsnifatlarda təlimin köməkçi, sinifdənxaric təşkili formaları hesab olunurdular.

Əlbəttə, qeyri-standart dərslər öz məqsədinə, təşkilinə, keçirilmə metodikasına görə qeyri-adi dərslərdir, onlar ciddi struktur, müəyyən iş rejimi olan gündəlik tədris məşğələlərinə nisbətən şagirdlərin daha çox xoşuna gəlir. Ona görə də, müəllimlər belə qeyri-standart dərsdən istifadə etməlidirlər. Amma qeyri-standart dərsləri başlıca iş formasına çevirmək olmaz. Çox vaxt apardığına, ciddi əqli əmək sərf edilmədiyinə və yüksək nəticə qazanılmadığına görə onları sistem halında tətbiq etmək məqsədə uyğun deyil.

14.6. Təlim prosesinin təşkilinin köməkçi formaları

Müxtəlif məşğələlər tədris işinin təşkilinin köməkçi formalarıdır. Onlar şagirdlərin sinif-dərs forması şəraitindəki fəaliyyətini tamamlayır və inkişaf etdirir. Köməkçi formalara: dərnəklər, praktikumlar, seminarlar, konfranslar, məsləhətlər, fakultativ məşğələlər, tədris ekskursiyaları, şagirdlərin müstəqil işləri və s. aiddir. Bu formalar şərti olaraq köməkçi formalar adlanır. Onlardan bəziləri qeyri-standart dərslər sırasına daxil olmuş və təlimin əsas təşkili forması statusunu almağa cəhd göstərirler. Hazırda müxtəlif tip tədris müəssisələri fəaliyyət göstərir. Bununla əlaqədar bəzi formalar, məsləhət, seminarlar, evdə müstəqil işlər, fakultativ məşğələlər, ekskursiyalar müəyyən vaxt təlimin təşkilinin əsas forması ola bilər.

Şagirdlərin evdə müstəqil işi məktəbdən kənar əsas və stabil məşğələ növlərindəndir. Bu iş növü təlim prosesinin tərkib hissəsidir. Onun başlıca məqsədi şagirdlərin dərslərdə aldıqları bilik və bacarıqları genişləndirmək, dərinləşdirmək, unutmanın qarşısını almaq və həm də onların fərdi meyillərini, istedad və qabiliyyətlərini inkişaf etdirməkdir. Müstəqil ev işi tədris proqramlarının tələblərini, həmçinin məktəblilərin maraq və tələbatlarını, onların inkişaf səviyyəsini nəzərə almaqla qurulur. Sinifdən xaric müstəqil iş şagirdlərin müstəqilliyinə, şüurluluğuna, fəallığına və təşəbbüskarlığına istinad edir. Düzgün təşkil edilmiş sinifdən xaric fəaliyyət şagirdlərin inkişafında sinifdəki fəal işdən heç də az əhəmiyyət kəsb etmir.

Şagirdlərin evdə müstəqil işi aşağıdakı təlim funksiyaları yerinə yetirir:

- 1) dərsdə əldə olunmuş bilik və bacarıqları möhkəmlətmək;
- 2) sinifdə keçilmiş tədris materialını genişləndirmək və dərinləşdirmək;
- 3) çalışmaları müstəqil yerinə yetirmək üçün bacarıq və vərdişləri formalasdırmaq;
- 4) program materialı çərçivəsində fərdi tapşırıqları yerinə yetirmək yolu ilə təfəkkürün müstəqilliyini inkişaf etdirmək;
- 5) fərdi müşahidələr və təcrübələr aparmaq, dərslərdə yeni mövzuları öyrənmək üçün material toplamaq və tədris vəsaitləri hazırlamaq (təbiət nümunələri, şəkillər, illüstrasiyalar, qəzet və jurnallardan kəsilib götürülmüş materiallar və statistik

materiallar əsasında).

Son illərdə şagirdlərin evdə müstəqil işinin roluna və funksiyalarına yenidən baxmaq təşəbbüsleri olmuşdur. Xüsusilə, ibtidai siniflərdə ev tapşırıqları vermədən işləmək fikri irəli sürülmüşdür. Bir çoxları bu fikirləri tədris işinin və didaktik münasibətlərin yenidən qurulmasında mütərəqqi addım kimi qəbul etmişdilər. Lakin ev tapşırıqlarının əhəmiyyətsizliyi haqqında ciddi dəlillər yoxdur. Əksinə, çoxəsrlilik praktika və pedaqoji dəyərlər sübut edir ki, dərsdə əldə edilən biliklər evdə təkrar olunmayanda onlar yaddan çıxır. Evdə müstəqil işdən imtina etmek təlimin keyfiyyətinin aşağı düşməsinə gətirib çıxarır. Müəllim ev tapşırıqlarından imtina etməməli, bu işə bacarıqla rəhbərlik edərək onu optimallaşdırmağa çalışmalıdır. Məktəbililərin maksimum yük normasına əməl etmək, onların ev yükünü diqqətlə diaqnozlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq və planlaşdırmaq lazımdır.

Maksimum yük normativləri

Təlim forması	Siniflər üzrə saatların miqdarı										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Məktəbdə təlim müddəti	3-4	4	4-5	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6
Evdə müstəqil iş	1	1,5	1,5-2	1,5-2	2	2	2,5-3	3-4	3-4	3-4	4

Kütləvi praktikanın ən geniş yayılmış nöqsanlarından biri odur ki, müəllimlər öz dərslərində şagirdləri ev tapşırıqlarını vicdanla yerinə yetirməyə az istiqamətləndirir. Onlar ev tapşırıqlarının sinifdə yoxlanılmasına, çalışqan şagirdlərin rəğbətləndirilməsinə lazımı diqqət yetirmirlər. Çox zaman ev tapşırıqlarının izah olunmasına vaxt çatmır, onlar tələsik verilir. Tapşırıqların icrası zamanı çətinliklərin aradan qaldırılması yollarını şagirdlərə çox az izah edirlər. Nəticədə ev tapşırıqları çox zaman idarə olunmur və az səmərəli olur. Bu səbəbə görə şagirdlərin imkanlarına daha çox istinad etmək, ev tapşırıqlarının həcminin və xarakterinin müəyyən olunmasında diferensial və fərdi yanaşmadan geniş istifadə etmək lazımdır. Son

vaxtlarda məktəblilərin ev yükünü optimallaşdırmaq üçün EHM-dən istifadə etməyə başlamışlar.

Fənn dərnəkləri. Fənn dərnəkləri öz istiqamətinə, məzmununa, iş metodlarına, keçirilmə vaxtına görə müxtəlifdirlər. Praktika təsdiq edir ki, fənn dərnəkləri şagirdlərin maraq və meyllərinin inkişafında olduqca əlverişli rol oynayır. Təlimə müsbət münasibət inkişafa da müsbət təsir edir. Dərnəklər həyatla əlaqənin möhkəmlənməsinə, fənlərarası əlaqənin inkişafına kömək edir. Şagirdlərin fənn dərnəklərində iştirakı tədris prosesini fəallaşdırır, təlimin keyfiyyətini yüksəldir.

Ekskursiyaları ənənəvi olaraq köməkçi təlim formalarına aid edirlər. Hərçənd bu gün biz ekskursiyalara qeyri-standart dərslər siyahısında da rast gəlirik. Ekskursiyalar tədris işinin qədim formalarındandır. Könüllü keçirilən tərbiyə xarakterli ekskursiyalardan fərqli olaraq, təlim ekskursiyaları tədris programlarında öz əksini tapır.

Ekskursiyalar frontal, qrup və ya mikroqrup (briqada) formasında keçirilə bilər.

Ekskursiyanın hər bir mərhələsinin vəzifəsindən asılı olaraq, müəllim şagirdləri kollektiv, qrup və fərdi tapşırıqlar üzərində işlədir. Ekskursiyaların təşkili forması məqsədlə, obyektin xüsusiyyətləri ilə, şagirdlərin idrak qabiliyyətini səmərəli idarə etmək imkanları ilə, həmçinin şagirdlərin təhlükəsizliyini və sağlamlığını müdafiə etmək fikirləri ilə şərtlənir. Tədris ekskursiyaları həm ayrı-ayrı fənlər üzrə, həm də kompleks şəkildə (bir nəçə yaxın fənlərin tematikasını birləşdirmək yolu ilə) keçirilə bilər.

Ekskursiyanı müvəffəqiyyətlə keçirmək üçün müəllim hərtərəfli hazırlaşmalıdır. O, obyekt və marşrutla ilkən tanış olmalı, plan tərtib etməli, qarşidakı vəzifələri yerinə yetirmək üçün şagirdləri təşkil etməlidir. Ekskursiyanın planında onun mövzusu və məqsədi, obyekti, onlarla tanışlıq qaydası, şagirdlərin idraki fəaliyyətinin təşkili, tapşırıqları yerinə yetirmək üçün lazım olan vasitə və alətlər, ekskursiyanın yekunlaşdırılması göstərilməlidir. Ekskursiyanın keçirilməsi metodikası onun mövzusundan, didaktik məqsədindən, şagirdlərin yaşıdan, inkişafından, həmçinin ekskursiyanın obyektdən asılıdır. Hər bir ekskursiya zamanı şagirdləri obyektlə tanış etmək üçün izahetmə, müsahibə, əyani göstərmə, müşahidə, müvafiq sxemlərin tərtibi, əyani-illüstrativ materialın toplanması və s. kimi metodlardan istifadə olunur.

Ekskursiyanın yekun mərhələsi mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Bu mərhələdə şagirdlər toplanılan materialı təhlil edir, sistemləşdirir, məruzələr, cədvəllər, referatlar hazırlayır, kolleksiya və sərgilər təşkil edirlər. Ekskursiya mövzusu üzrə son müsahibə aparılır: müəllim işi yekunlaşdırır, ekskursiya zamanı şagirdlərin əldə etdikləri bilikləri qiymətləndirir, ümumiləşdirici nəticələr çıxarır, ekskursiya mövzusu ilə bağlı əlavə ədəbiyyat oxumağı tövsiyə edir. Ekskursiyanın materialları (xüsusilə uzaq və ya istehsalat ekskursiyalarının) ümumməktəb konfranslarında müzakirə olunur. Bu konfranslara ekskursiya təşkil edilən istehsalatın və ya obyektin nümayəndələri də dəvət olunurlar.

Fakültativlər və seçmə kurslar. Onlar tədris planı üzrə məktəblilərin, onların valideynlərinin arzu və maraqlarını nəzərə almaqla işlənib hazırlanır. Praktika elektrotexnika, radiotexnika, elektronika, polimerlər kimyası, astrofizika, psixologiya, etika, antik tarix, insanşunaslıq, etnoqrafiya, stenoqrafiya və s. kursların fakültativ öyrənilməsini məqsədə uyğun hesab edir. Seçmə fakültativlərin və fənlərin siyahısı tərtib edilərkən, təkcə şagirdlərin arzularına deyil, həm də ictimai tələbatlara və məktəbin imkanlarına əsaslanırlar. Şagirdləri yerli şəraitə müvafiq olaraq praktiki fəaliyyətə hazırlayarkən konkret şərait və vəzifələr nəzərə alınır. Fakültativ və seçmə məşğələlər ümumtəhsil fənləri ilə six əlaqədə keçirilməlidir.

Məsləhətlər. Şagirdlər müəyyən tədris materialı və ya tapşırıq üzərində müstəqil işləyərkən onlarda **məsləhətlər** almaq tələbatı yaranır. Düzgün təşkil edilmiş məsləhətlər şagirdlərə tədris materialına yiyələnmək işində qarşıya çıxan çətinlikləri aradan qaldırmağa kömək edir. Məsləhətlər prosesində müəllim şagirdlərin fəaliyyətini elə istiqamətləndirir ki, onlar bu və ya digər məsələni düzgün başa düşür, mürəkkəb tapşırıqların və öyrənilən hadisələrin mahiyyətini açmayı öyrənirlər. Məsləhətlər şagirdlərin biliklərindəki mövcud çatışmazlıqları üzə çıxarmağa, onların diqqətini dərindən öyrənilməsi vacib olan məsələlərə yönəltməyə imkan verir. Düzgün təşkil edilmiş məsləhət şagirdlərdə özünənəzarət, öz biliklərinə tənqidi münasibət tərbiyə edir, yaxşı oxumağa, təhsil səviyyələrini düzgün müəyyən etməyə kömək edir. Məsləhət zamanı müəllim şagirdlərin suallarına hazır cavablar verməyə tələsməməlidir. Yaxşı olar ki, əvvəlcə köməkçi suallar vasitəsilə şagirdin nəyi başa düşmədiyi, nədə çətinlik çəkdiyi üzə çıxarılın, bundan sonra isə ona kömək göstərilsin. Məsləhəti, xüsusilə tematik məsləhəti kursun bu və ya

digər problemi üzrə cari yoxlayıcı sorğu və ya müzakirə ilə uzlaşdırmaq lazımdır.

14.7. Dərsə hazırlaşmaq

Dərsin səmərəliliyi formulası iki tərkib hissəni özündə birləşdirir:

- 1) dərsə ciddi hazırlaşmaq;
- 2) dərsi ustalıqla keçmək.

Pis planlaşdırılmış, kifayət qədər düşünülməmiş, tələsik layihələşdirilmiş, şagirdlərin imkanlarına uyğun gəlməyən dərs keyfiyyətli ola bilməz. Dərsə hazırlaşmaq, təlim-tərbiyə prosesini elə təşkil etmək deməkdir ki, o, konkret şəraitdə ən yüksək son nəticəni təmin etsin.

Müəllimin dərsə hazırlaşması üç mərhələyə ayrılır:

1. Diaqnostlaşdırma;
2. Proqnozlaşdırma;
3. Layihələşdirmə (planlaşdırma).

Dərsin müvəffəqiyyətlə hazırlanması üçün müəllimin öz fənnini, faktik materialı yaxşı bilməsi olduqca vacibdir.

Dərsin keçirilməsinin optimal sxemini seçmək lazımdır. Bu sxemin əsasında dərsin hazırlanması alqoritmi durur. Onun addım-addım yerinə yetirilməsi mühüm amilləri və şəraiti nəzərə almağa zəmanət verir, çünki məşğələnin səmərəliliyi həmin amillərdən və şəraitdən asılıdır.

Alqoritmin həyata keçirilməsi konkret şəraitin diaqnostlaşdırılması ilə başlanır. Diaqnostika dərsin keçirilməsi ilə bağlı bütün şəraiti aydınlaşdırmaqdır. Buraya: şagirdlərin imkanları, onların fəaliyyət və davranış motivləri, ehtiyacları və meylləri, maraqları və qabiliyyətləri, öyrənmə (oxuma) səviyyələri, tədris materialının xarakteri, onun xüsusiyyətləri və praktiki əhəmiyyəti, dərsin strukturu və s. daxildir. Bu mərhələ dərsin diaqnostik xəritəsini “tərtib” etməklə başa çatır.

Proqnozlaşdırma gələcəkdə keçiriləcək dərsin müxtəlif variantlarını qiymətləndirməyə yönəldilir. Proqnozlaşdırmanın müasir texnologiyası dərsin səmərəliliyinin kəmiyyət göstəricilərini üzə çıxarmağa imkan verir. Bu aşağıdakı qaydada olur: **dərsin məqsədi bilik, bacarıq və vərdişləri formallaşdırmaqdır**. Onların həcmi 100 faiz kimi qəbul edilir. Təbiidir ki,

buna mane olan amillərin təsiri həmin ideal göstəricini aşağı salır. Əgər göstərici müəllimi qane edirsə, o, dərsin son — planlaşdırılma mərhələsini hazırlamağa başlayır. Əgər göstərici müəllimin xoşuna gəlmirsə, müəllim daha yetkin sxem axtarıb tapmalıdır.

Layihələşdirmə (planlaşdırma) dərsin hazırlığının son mərhələsidir. Bu mərhələ şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunması programının yaradılması ilə başa çatır. İdarəetmə programı ixtiyari tərtib olunmuş qısa və konkret sənəddir. Bu sənəddə pedaqoq prosesin idarə olunmasının özü üçün mühüm olan anlarını qeyd edir (kimdən və nə vaxt soruşmaq, problemi nə vaxt qoymaqla, məşğələnin sonrakı mərhələsinə necə keçmək, çətinliklər yaranarsa, tədris prosesini hansı sxem üzrə yenidən qurmaq və s.). Dərsi idarəetmə programı dərsin ən-ənəvi planından idarəedici təsirlərin dəqiqliyi, konkretliliyi ilə fərqlənir.

Müəllimlik fəaliyyətinə yenicə başlayanlar dərsin ətraflı plan-konspektini tutmalıdır. Bu tələb praktikanın özündən irəli gəlir. Çünkü bu vaxta qədər heç bir kəs birdən-birə usta müəllim ola bilməmişdir. Usta müəllim olmaq üçün qarşısındaki dərsin təşkili ilə bağlı bütün detalları fikirləşmək lazımlıdır.

Yenicə işə başlayan pedaqoqun planında aşağıdakı şərtlər eks olunmalıdır:

- 1) dərsin keçildiyi tarix və tematik planda onun nömrəsi;
- 2) dərsin mövzusunun və onun keçirildiyi sinfin adı;
- 3) məktəblilərin təhsil-tərbiyəsinin, inkişafının məqsəd və vəzifələri;
- 4) dərsin strukturu, onun mərhələlərinin ardıcılılığı və vaxtın mərhələlər üzrə təxmini bölüşdürülməsi;
- 5) tədris materialının məzmunu;
- 6) dərsin hər bir hissəsində müəllimin iş metodları və priyomları;
- 7) dərsi keçmək üçün lazım olan tədris avadanlığı;
- 8) evə tapşırıq.

Dərsin eksər struktur elementləri müəllimə adı hal kimi görünəndən sonra qısaltılmış qeydlərə keçmək, planın həcmini azaltmaq, onu konkret fəaliyyət programına çevirmek olar.

FƏSİL 15. TƏLİM PROSESİNİN YENİ TEKNOLOGİYALARI

15.1. Təlim prosesinin yeni texnologiyaları haqqında anlayış

Pedaqoji texnologiya təlim prosesinə yeni baxışdır. Bu baxışa görə təlim prosesi ənənəvi təlimdən fərqli olaraq, maksimum idarə olunan proses olmalıdır. Təlim texnologiyasının tarixi XX əsrin II yarısında bilikləri yoxlamaq üçün texniki qurğuların meydana gəlməsindən başlanır. Bir müddət təlim texnologiyası təlimdə texniki vasitələrdən istifadə kimi başa düşüldü. Alımlar belə hesab edirlər ki, texnikadan istifadə daha çox informasiyani vermək üçün köməkçi xarakter daşıyır. Amma tədris prosesinin ayrı-ayrı mərhələlərində texnikanın tədris prosesinə daxil edilməsi aktiv inkişaf edir. Alımlar gələcəkdə müəllim və məktəbin köməyi olmadan öyrədici (təlimedici) sistemlərdən müstəqil istifadə olunacağını proqnozlaşdırırlar.

XX ərin 50-ci illərindən başlayaraq, alımların axtarışları başqa istiqamət götürdü. Nəticədə təlim texnikası və texnizasiyası deyil, **təlim texnologiyası** və anlayışları elmi dövriyyəyə daxil oldu. Proqramlaşdırılmış təlim, daha sonra informatika, kibernetika və sistemli yanaşma təlim prosesini texnologiya kimi başa düşmək üçün bir əsas oldu. Təlim prosesinə geniş sistem kimi baxmağa başladılar. Buraya məqsədlərdən tutmuş nəticələrə nəzarətə qədər hər şey daxil oldu. Başlıca ideya öyrədici (təlimedici) texnologiyani ekranda canlandırmaq ideyası idi.

Mütəxəssislər və müəllimlərin özləri təlimin texnologizasiyası ideyasına birmənalı münasibət bəsləmirdilər. Müəllim əməyi hələ də “mexanikləşdirilməmiş”, **əl əməyi** olaraq qalır. Bir çox pedaqoqlar belə hesab edirlər ki, bu, belə də olmalıdır, çünki ancaq canlı insan oxuda, öyrədə bilər. Lakin təlim texnologiyasının inkişafi göstərir ki, hər bir fənni öyrətmək üçün texnoloji prosesi yaratmaq mümkün kündür. Texnologiya üzrə müttəxəssislər “texnoloji proqramlar”, təlim layihələri işləyib hazırlayırlar. Müəllimlər həmin paketlər və layihələrlə işləyən zaman məsləhətçi-təşkilatçı funksiyalarını yerinə yetirirlər. Coxlarına elə gəlir ki, bu, haminin müqəddəs saylığı müəllimlik peşəsinə hörmətsizlikdir. Amma yadda saxlamaq lazımdır ki, bir çox müəllimlər metodistlərin onlar üçün hazırladıqları metodiki işlə-

mələrdən, dərs planlarından məmənnuniyyətlə istifadə edirlər. Kōhnə əmək əməliyyatlarından azad olan müəllim sözün həqiqi mənasında pedaqoji işlə, şagirdlərin inkişafı ilə məşğul olur. Təlimdə şəxsiyyətin, yaradıcılığın və mexanikləşdirmənin nisbəti məsələsi həqiqətən adı məsələ deyil və o, həll olunmalıdır.

Beləliklə, pedaqoji texnologiya dedikdə, qabaqcadan verilmiş xarakteristikalar üzrə kompüter təlimi üçün işlənib hazırlanmış optimal didaktik proseslər başa düşülür. Bundan başqa, praktiki planda pedaqoji texnologiya müəllimin hər hansı bir texnoloji cəhətdən işlənib hazırlanmış metodlar və priyomlar sistemini, nəhayət, tərbiyə işinin metodikasını və metodlarını da ifadə edə bilər.

Texnologiyanın köməyi ilə həll olunan başlıca problem təlim prosesinin idarə olunmasıdır. Ənənəvi, "qeyri-texnoloji" təlim metodikalarının nöqsanları vardır. Qeyri-müəyyənlik, öyrənmə əməliyyatlarının az idarə olunması, mənimmsəmənin yoxlanılmasının subyektiv və epizodik xarakter daşımıası buna misal ola bilər.

Ənənəvi yanaşmada müəllim teoremi öyrətmək, şeri təhlil etmək, kvadrat tənlikləri həll etmək və s. məqsədləri qoyur. Bu məqsədlər şagirdin fəaliyyətini təsvir etmir. Texnologiyaya görə təlimin məqsədi şagirdin vəziyyətini, onun biliklərini, fikirlərini, hiss və davranışlarını dəyişməkdir. Texnologiyanın vəzifəsi təlim-medici sistemin bütün elementlərini öyrənmək və təlim-prosesini layihələşdirməkdir. Bunun sayəsində məktəbin (müəllimin) təhsil-tərbiyə işi az qaydaya salınmış hərəkətlərin (işlərin) məcmusundan məqsədyönlü prosesə çevrilir. Bunun üçün təlim texnologiyasının aşağıdakı spesifik əlamətlərini bilmək lazımdır:

- 1) qarşıda qoyulmuş məqsədlər;
 - 2) bütün tədris əməliyyatlarının təlim məqsədlərinə nail olmağı təmin etməsi;
 - 3) müntəzəm əks əlaqə (nəticələrin cari və yekun qiymətləndirilməsi);
 - 4) öyrədici dövrənin təkrar olunması.
- Bununla əlaqədar olaraq, təlim texnologiyası təlim layihəsinin əsas komponentlərini ayırır:
- 1) *təlim məqsədlərinin qoyuluşu*;
 - 2) *tədris materiallarının hazırlanması və öyrədici əməliyyatların işlənib hazırlanması*;
 - 3) *təlimin nəticələrinin cari və yekun qiymətləndirilməsi və*

korreksiyası üçün materialların işlənib hazırlanması.

Təlim texnologiyasının əsas əlamətlərindən biri öyrədici dövrənin təkrar olunmaq imkanına malik olmasına, yəni hər bir müəllim onu təkrar edə bilər. Təlim dövrəsində aşağıdakı məqamlar vardır:

- 1) məqsədlərin qoyulması;
- 2) öyrənmə səviyyəsinin ilkin qiymətləndirilməsi;
- 3) əks əlaqənin nəticələrinə əsasən təlim əməliyyatlarının korrektirovkası;
- 4) nəticələrin yekun qiymətləndirilməsi və yeni məqsədlərin qoyulması.

Təlim texnologiyasının vəzifələrindən biri təlimin bütün növ məqsəd və səviyyələri üçün cari və yekun standart tapşırıqlar (testlər) yaratmaqdır. Əslində, texnoloji təlim üçün testlər fondu, bütün fənlər üzrə yoxlayıcı komplektlər lazımdır. Test nəzarətinin xüsusiyəti onun meyarlılığındadır. Məqsədə nailolma dərəcəsi meyarlarla ölçülür.

Yuxarıda sadalananlar təlim texnologiyasının müsbət cəhətlərinə aiddir, lakin onun nöqsanları da vardır. Onlara reproduktiv təlim tipinə meyl, tədris fəaliyyətinin motivasiyasının işlənilməməsi, şəxsiyyətin daxili aləminə etinasızlıq aiddir.

Təlim texnologiyası “praktiki” didaktikanın inkişafına, yəni öyrədici sistemlərin, hazır sənədlər və vasitələr paketlərinin, didaktik və texniki paketlərin yaradılmasına təkan vermişdir. Sənədlər paketinə aşağıdakılardaxil ola bilər:

- 1) müəyyən fənn üzrə təlimin məqsədi və məzmunu;
- 2) öyrədici əməliyyatlar;
- 3) təlimin bütün mərhələlərində veriləcək test tapşırıqları.

Müasir təlim texnologiyaları kompüterdən istifadəyə meyl göstərdiyindən sənəd paketlərin əsasını program materialı təşkil edir. Belə ki, təlim prosesini həyata keçirmək üçün disketlərdən (bütün materiallarla birlidə) istifadə olunur. Təlim texnologiyası təhsildə informasiya texnologiyalarının inkişafı prosesini də stimullaşdırır.

Ümumiyyətlə, təlimin “bütövlükə texnologizasiyası” məktəbə fayda verməz. Texnologizasiya təlim prosesinin ayrı-ayrı sahələrindəancaq onun idarə olunması qaydalarından biridir.

15.2. Təlim prosesinin yeni texnologiyasının struktur və funksional komponentləri

Praktiki mənada pedaqoji texnologiya dedikdə, həm də qarşıya qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq bilik, bacarıq, vərdiş və münasibətləri formalasdırmaq və onlara nəzarəti həyata keçirmək üçün əməliyyatlar komplekti başa düşülür.

Pedaqoji texnologiyada müəllimin fəaliyyətinin aşağıdakı funksional komponentlərini ayırmak olar:

- 1) qnostik (idraki) komponent;
- 2) layihələşdirici komponent;
- 3) konstruktiv komponent;
- 4) təşkilatçılıq komponenti;
- 5) kommunikativ (ünsiyyət) komponent.

Bələliklə, müəllimin təlim texnologiyalarını aşağıdakı əməliyyatlar təşkil edir:

1) bilikləri toplamaq (əldə etmək) üçün əməliyyatlar;

2) təlimin və təhsil-tərbiyənin məqsədlərini layihələşdirmək üçün əməliyyatlar;

3) təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin quruluşunun müəyyənləşdirilməsi

4) təlim və təhsil-tərbiyə prosesini təşkil etmək üçün əməliyyatlar;

5) bilikləri şagirdlərə ötürmək üçün əməliyyatlar.

Qnostik komponentə daxildir: təlim, təhsil-tərbiyənin məqsədləri, tədris etdiyi fənnin məzmununu barədə biliklər; şagirdləri öyrənmək; təlim prinsiplərini və texnologiyalarını öyrənmək; öyrədici və tərbiyədici məşğələlər keçirmək və s.

Layihələşdirici komponent uzaq məqsədləri (perspektivləri), əməliyyatları, vasitələri özündə birləşdirir. Layihələşdirmə cinsi fərqləri nəzərə almaqla həyata keçirilməlidir.

Konstruktiv komponent qarşısındaki məşğələni hazırlamaq üçün əməliyyatlar komplektini nəzərdə tutur.

Kommunikativ komponent şagirdlərlə verbal və qeyri-verbal qarşılıqlı fəaliyyət üçün əməliyyatlar komplektini özündə birləşdirir.

Təşkilatçılıq komponenti məşğələləri hazırlamaq və keçirmək üçün əməliyyatlar komplektini nəzərdə tutur. Son iki komponent (kommunikativ və təşkilatçılıq komponentləri) bir-birilə sıx əlaqədardır.

Texnologiyaların müxtəlif təsnifatları vardır. Onlardan ikisi **pedaqoji və psixoloji texnologiyalar** xüsusilə qeyd edilməlidir. Pedaqoji texnologiyalarda əməliyyatlar və hərəkətlər fiziki cəhətdən hiss olunur. Psixoloji texnologiyalar gizli xarakter daşıyır: bu, konkret insanın psixikasında baş verən əməliyyatlar və hərəkətlərdir. Amma pedaqoji və psixoloji texnologiyalar arasında dəqiq sərhədi müəyyənləşdirmək olduqca çətindir.

Pedaqoji texnologiyalar aşağıdakı kimi təsnif oluna bilər:

- 1) təlim prosesinin texnologiyası;
- 2) tərbiyə prosesinin texnologiyası;
- 3) inkişaf texnologiyası;
- 4) diaqnostika texnologiyası.

Təlim prosesinin texnologiyası dedikdə, bilik, bacarıq və vərdişləri formalasdırmaq üçün əməliyyatlar komplekti başa düşülür.

Tərbiyə prosesinin texnologiyası dedikdə, nisbi, sabit və müntəzəm olaraq yaranan münasibətlərin məqsədyönlü formalasdırılması üçün əməliyyatlar komplekti başa düşülür.

Inkişaf texnologiyası təlim və təhsil-tərbiyə texnologiyası ilə six əlaqədardır. Psixi inkişaf dedikdə, əqli bacarıqların formalasdırılması, insan psixikasında hər hansı əməliyyatların çıxalması başa düşülür.

Beləliklə, bacarıqların formalasdılması harada baş verirsə, orada da psixi inkişaf müşahidə olunur.

Fiziki inkişaf zamanı fiziki bacarıqlar nəticə kimi özünü göstərir.

Diaqnostika texnologiyası — pedaqoqların və ya psixoloqların uşağın məktəbə hazırlığını diaqnostlaşdırmasıdır.

Pedaqoji texnologiyaların psixi materialı vardır. Məsələn, təlim prosesində predmetlərin və hadisələrin psixi obrazları biliklərin psixi materialı hesab olunur. On iki növ analizatorun beynə gətirdiyi informasiya orada on iki növ obraz yaradır. Deməli, biliklər şagirdlərin psixikasında formalasmış obrazlardır.

Əgər biliklərin psixi materialı obyektlərin və ya hadisələrin obrazlarıdırsa, inkişafın psixi materialı psixi əməliyyatlardır. Bu əməliyyatlar psixi proseslərdə həyata keçirilir. Şagirdlərin psixi inkişafı psixi proseslərdə yeni psixi əməliyyatların formalasdırılmasını nəzərdə tutur.

Münasibətlər təhsil-tərbiyənin psixi materialını təşkil edir. Münasibətlərin tərbiyə prosesinin materialı olması üçün onlar aşağıdakı göstəricilər üzrə ölçülməlidir: həcmində görə; anlaşılan, sabit və müntəzəm olmasına görə, ümumiləşdirici, oyadıcı qüvvə olmasına görə.

Münasibətlər insanın davranışında təzahür edəndə, o idarə olunanda tərbiyə prosesinin nəticəsi hesab olunur.

15.3. Təlim prosesinin yeni texnologiyalarının yaradılması və tətbiqi prinsipləri

Pedaqoji texnologiyaların yaradılması və tətbiqi üzrə spesifik prinsipləri müəyyənləşdirmək və onların pedaqoji-psixoloji təhlilini vermək olduqca vacibdir. Bu prinsiplər də əsas təlim prinsipləri üçün sistemaltı, köməkçi funksiyaları yerinə yetirir.

Spesifik prinsiplər pedaqoji texnologiyaları təşkil və tətbiq edərkən rəhbər tutulan əsas müddəalardır. Pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif spesifik prinsiplər verilmişdir. Aşağıda ən vacib prinsiplər təhlil olunur:

1. Tərbiyədici təlim prinsipi. Hər hansı pedaqoji texnologiyaların strateji məqsədləri şəxsiyyət xarakteristikalarını formalasdırmaq olmalıdır. Deməli, burada münasibətlər tərbiyədici təlimin psixi materialı hesab olunur. Burada üç qrup münasibətləri fərqləndirmək olar:

- 1) qanuna tabelik münasibətləri;
- 2) əməkdaşlıq münasibətləri;
- 3) "Mən" konsepsiyası.

Təlim prosesi şagirdlərin psixikasına təsir edən xarici konstruksiyadır. Bu proses müəllimin, şagirdlərin, didaktik materialın təsirindən ibarətdir.

2. İnkişafetdirici təlim prinsipi. Pedaqoji texnologiyaları təşkil edən zaman tərbiyədici səmərəni nəzərə almaqla yanaşı, onun inkişafetdirici tərəfini də layihələşdirmək və həyata keçirmək yaxşı olar. Şagirdin psixi əməliyyatlarında (intellektual, emosional, iradi, motivation sferalarında) artım hiss olunmalıdır. Emosional və intellektual sferanın ahəngdar inkişafını təmin etmək lazımdır. İntellektual sferanın emosional sferanı sıxışdırması insanda soyuq münasibətlərin yaranmasına, insanlara sevinc bəxş etmək və sevincə şərik olmaq bacarıqlarının olmamasına gətirib çıxara bilər.

3. Müvəffəqiyyət qazanmaq prinsipi. Müvəffəqiyyət qazanmaqdan ötrü situasiya yaratmaq uşağı daha böyük nəticələrə nail olmağa stimullaşdırır. Uşağın keçmişini öyrənmək üçün böyük əmək sərf etmək lazımlı gəlmir. A.S.Makarenko uşağı koloniyaya qəbul edəndə onun keçmişini öyrənməyə tələsmirdi. O, hər bir şagird üçün səmərəli olan texnologiya işləyib hazırlamışdı. Bu, müvəffəqiyyət qazanmaq üçün situasiya yaratmaqdan ibarət idi.

Həmi üçün, o cümlədən şagird üçün psixi enerji mənbəyini yemək, istirahət, yuxu, nəfəsalma, fiziki hərəkətlər təşkil edir. Əgər bir uşaqda enerji lazımı həcmidə deyilsə, psixikanın qalan sferaları həmin çatışmazlığı bərpa edə bilmir. Əgər enerji yoxsa, informasiyanın mənimsənilməsi prosesi effektli olmur. Ona görə də, uşaqda enerji ehtiyatının tükənməsinə yol vermək olmaz.

4. Şagirdlərlə əks əlaqə prinsipi. Mühüm vəzifələrdən biri hər bir dərsdə bütün şagirdlər öz müvəffəqiyyətləri barədə məlumat vermək imkanı yaratmaqdır. Başqa sözlə desək, hər bir şagird tədris materialının mühüm bilikləri üzrə yoxlanılmalıdır.

Bütün şagirdlərlə əks əlaqə prinsipi şagirdi hər dərsə hazır gəlməyə stimullaşdırır. Seçmə yolu ilə sorğu aparanda şagirdlər “oyun qaydaları”nı tez mənimsəyir və dərsə hərdənbir hazırlanırlar. Beləliklə, sinifdə tənbəllər formalasılır. Şagird belə fikirləşir: Əgər məndən işimin nəticələrini soruşmurlarsa, hər dəfə hazırlaşmağın nə əhəmiyyəti var? Şagirdlər məktəbə gələndən bir neçə həftə sonra şüurlu və ya şüursuz surətdə bu nəticəyə gəlirlər.

Bu prinsipi lazımı şərait yaradıldığı halda həyata keçirmək olar. Hər şeydən əvvəl, ev tapşırıqları uşaqların gücünə müvafiq olmalıdır. Tapşırıqları verən zaman başqa fənlər də nəzərə alınmalıdır. Çox təəssüf ki, məktəbdə ev tapşırıqlarının dəqiq həcmi yoxdur. Bu işdə müəllimlər müxtəlif cür hərəkət edirlər.

5. Təkrar etmək prinsipi. Tədris materialı ilə ilk dəfə tanış olandan sonra onu bir neçə dəfə təkrar etmək lazımdır.

Hər iki-üç dərsdən bir keçilmiş materiala qayıtməq və onu təkrar etmək lazımdır. Burada sual yarana bilər: Bəs vaxtı haradan tapaq, axı çox zaman bu, programda nəzərdə tutulmur? Problemi həll etmək olar. Başlıca diqqət əsas fikirlərə, “siqnallara” verilərsə, onda vaxt ehtiyatı yaranar. İl ərzində

keçilmiş materiala dövri olaraq qayıtmaq və əsas fikirləri təkrar etmək lazımdır.

Dərs ilinə ötən tədris ilində keçilən materialın təkrarı ilə başlamaq lazımdır. Yay ərzində çox şey şagirdlərin yadından çıxır. Normal və sağlam psixika belə qurulmuşdur. Təkrar etmədiyimiz şey şüurdan çıxıb şüuraltına keçir və yaddan çıxır. Ona görə də bilikləri aktuallaşdırmaq üçün tədris ilinin əvvəlində onları təkrar etmək lazımdır.

6. Optimal psixi gərginlik prinsipi həm şagirdlər, həm də müəllimlər üçün zəruridir. Şagirdi həm həddən artıq yüklemək, həm də az yüklemək olmaz. Şagird az psixi gərginlik şəraitində inkişaf etmir. Bu tələbi müəllimlərə də aid etmək olar. Əgər müəllimlər dərsdə hər şeyi özləri etmək istəyirlərsə, bu müəllimlərin psixi cəhətdən yüklenməsinə gətirib çıxarır. Odur ki, şagirdlərə daha çox səlahiyyətlər vermək yaxşı olardı. Onları tədris prosesinin idarə olunmasına cəlb etməyə imkan verən bir çox texnologiyalar vardır.

7. Təlim prosesində şagirdlərin maksimum iştirakı prinsipi dərsdə şagirdləri müxtəlisf növ fəaliyyətə cəlb etməyi nəzərdə tutur. Bu məqsədlə qarşılıqlı sorğu keçirilir, yaranan problemlər, cavablardakı kəm-kəsirlər aradan qaldırılır.

Burada prinsip belədir: **şagirdlərin görə biləcəkləri işi müəllim görməməlidir**. Bu prinsip müəllimi artıq yükdən azad etməyə imkan verir. Şagirdi real fəaliyyətə cəlb etmək onu nəinki inkişaf etdirir, həm də tərbiyə edir. Tədris prosesində real fəaliyyətdə uğur qazanmaq situasiyasını yaratmaqla təlimin tərbiyəedici, inkişafetdirici məqsədlərinə müvəffəqiyyətlə nail olunur.

8. Yaxın inkişaf zonasına oriyentasiya prinsipi. Əgər uşaqlıq çalışmasını yerinə yetirə bilmirsə, onda həmin çalışmanın uşağın imkanları səviyyəsinə endirmək lazımdır. Əgər şagird özünün fəaliyyətindəki qüsürü düzəldə bilmirsə, ona irad tutmağa ehtiyac yoxdur, çünki bu irad onun inkişafına heç bir təsir göstərməyəcəkdir. Əgər göstərmmiş olsa da, bu, neqativ tərəfdən özünü təzahür etdirəcəkdir (uşaqda onu əhatə edən adamlar dan intiqam almaq hissi formalaşa bilər).

9. Vahid məqsədlər üçün birləşmək prinsipi. İş prinsipləri, məqsədləri, texnologiyaları şagirdlərə zorla qəbul etdirilməməlidir. Tədris prosesini təkmilləşdirmək üçün müzakirələr, “beyin hücumları” (fikirlərin toqquşması) keçirmək yaxşı olar. Təlim

prosesinin texnologiyası müəllimlərin və şagirdlərin birləşməsi fəaliyyətinin məhsulu olmalıdır. Amerika məktəblərində komissiyalar yaradılır. Komissiya müəllimlərin və şagirdlərin bir cəmiyyətdə birləşməsidir. Bir qrup müəllim bir sinfin şagirdləri ilə birləşir. Onların arasında kontrakt (müqavilə) bağlanır: müqavilədə şagirdlərin və müəllimlərin ayrılıqda nəyə cavab verəcəyi göstərilir. Ayrı-ayrı şagirdlərin nailiyyətləri həm bütün şagirdlərin, həm də bütün müəllimlərin uğuru hesab olunur. Bir şagirdin problemi hamının problemi hesab olur. Amerika məktəblərində aparılan sorğunun nəticələri göstərir ki, bu forma şagirdlərin xoşuna gəlir. Onlar qayıçı hiss edir, müəllimlərin öz nailiyyətləri üçün böyük məsuliyyət daşıdığını görürler.

15.4. Təlim prosesinin yeni texnologiyaları (interaktiv metodları)

Yeni pedaqoji texnologiyaların tətbiqi məktəb müəllimlərinə və psixoloqlarına kömək etməlidir. Təlim prosesində ən səmərəli yol bu və ya digər situasiya üçün əlverişli olan pedaqoji texnologiyani tətbiq etməkdir.

Aşağıda bəzi yeni **texnologiyaların** və ya interaktiv metodların təhlili verilir.

I. "Fikirlərin hücumu". Məqsədlər:

- 1) Şagirdlərin yaradıcı fikirlərini birləşdirməklə elmi və ya təlim problemini həll etmək, "kollektiv beyn" yaratmaq;
- 2) Əməkdaşlıq etmək bacarıqlarını, qanuna tabelik vərdişlərini tərbiyə etmək;
- 3) Şagirdlərin yaradıcılığını inkişaf etdirmək.

Bu texnologiya məktəbdə sorğu zamanı, yeni materialı öyrənəndə, keçilmiş materialı təkrar edəndə və ümumiləşdirəndə, problemləri həll edəndə, sinfin planlarını tərtib edəndə və b. hallarda tətbiq edilir. Bundan bütün fənlərin tədrisində istifadə etmək olar. Onun ardıcılığı, gedisi belədir:

1. Şagirdlərə mövzu, məqsəd bildirilir və onlarda maraqlı yaradılır.
2. Əməkdaşlığın ümumi qaydaları bildirilir.
3. Qiymətləndirmə meyarları bildirilir.
4. Elmi ekspertlər və katib təyin olunur (və ya seçilir).
5. Müəllim və ya başqa aparıcı ilkin situasiyanı şərh edir. O deyir: "Uşaqlar, qarşıda tədris ili durur. Biz onu maraqlı keçirə

bilərik. Amma onu necə keçirmək bizim özümüzdən asılıdır. İndi bizim hər birimiz tədris ilində nə ilə məşgul olmaq istədiyimizi açıq-aşkar deyə bilərik. İstədiyiniz məşğələni təklif edin. Əmin olun ki, bütün təkliflər yazılıcaqdır. Onların real və ya qeyri-real olması barədə düşünməyin. İstədiyiniz fikri söyləyin. Bilin, başqalarının təkliflərini tənqid etmək olmaz”. Katiblər hər şeyi yazı taxtasında yazırlar. Müəllimin və ya aparıcıının davranışını xeyirxah olmalı, tənqidə yol verilməməlidir.

6. İlkin informasiya ilə tanış olunur. Şagirdlər onu dinləyir, əgər nə isə aydın deyilsə, sual verib dəqiqləşdirirlər.

7. Əlavə informasiya verilir. Müəllim əgər lazımlı gələrsə, son nəticəni bir daha qeyd edir.

8. Fikirlərin hücumu başlanır. Hər bir şagird qısa işgüzar təkliflərlə sərbəst formada çıxış edir. Hər bir təklif qısa formada lövhədə yazılır.

Ekspertlər fikirləri qısa ifadə etməyə kömək göstərir, katiblər isə yazırlar. Ekspertlər, katiblər fikirlərin hücumunu müntəzəm olaraq müdafiə edirlər (replikanın köməyi ilə). Dinləyicilərin təkliflərinə heç kəs cavab vermır, heç kəs qiymətləndirmir, təhlil etmir, necə deyilirsə, yazı taxtasına elə də yazılır. Hücumun müdəddəti 45 dəqiqdən çox olmur.

9. Şagirdlərin fəallığı sönür, təkliflər gəlmir, fikirlərin hücumu başa çatır.

10. Ekspertlər “fikirlərin hücumunu” təhlil edirlər, növbəti məşğələdə nəticələr bildirilir. Nəticələri inssenirovka (texnologiya) qurtaran kimi də bildirmək olar.

11. Müəllim və ya aparıcı yekunlaşdırır və ümumiləşmələr aparır.

Tədris prosesində “fikirlərin hücumunu” texnologiyası az tətbiq olunur, çünki bu, çətin texnologiyadır. Bu texnologiya danışmaq bacarığının, pozitiv emosiyaların, şagirdlərin müsbət “Mən” konsepsiyasının, əməkdaşlıq etmək bacarığının, qanuna tabe olmaq bacarıqlarının inkişafına müsbət təsir edir. “Fikirlərin hücumu”nda müəllimin davranışından çox şey asılıdır. Əgər o, şagirdlərin fəaliyyətinə neqativ qiymət verərsə, onda bu, texnologiyanın effektini heçə endirər.

II. Binar dərs. Məqsədlər:

1) fənlər üzrə bilikləri transformasiya səviyyəsində öyrənmək;

2) müəllimlərin əməkdaşlığını inkişaf etdirmək;

3) şagirdlərdə fənlərin bir-birilə bağlılığı, əlaqəsi, dünyanın tamlığı barədə əqidələri formalasdırmaqdır.

Binar dərsin keçirilməsində bir neçə müəllim iştirak edir. Bu texnologiya daha çox mühazirələri oxuyan zaman istifadə olunur. Mühazirəni iki ayrı-ayrı fənn müəllimi oxuya bilər. Məsələn, əvvəlcə fizika müəllimi ümumi məsələləri izah edir, sonra isə biologiya müəllimi həmin material əsasında nəfəsalma sisteminin işləməsini göstərir.

Bu texnologiyadan seminar məşğələlərində və müsahibəni keçirəndə də istifadə etmək olar. Bu texnologiya müəllimlərdən hazırlıq tələb edir. O, çox vaxt apara bilər.

III. Qarşılıqlı nəzarət. Məqsədlər:

- 1) şagirdlərin biliyini yoxlamaq;
- 2) hər bir şagirdə öz müvəffəqiyyətləri barədə yoldaşlarına məlumat vermək imkanı yaratmaq;
- 3) zəif şagirdlərin güclü şagirdlər qarşısında olan inamsızlığını aradan qaldırmaq;
- 4) şagirdlərin nitqini inkişaf etdirmək;
- 5) sorğunu intensivləşdirmək;
- 6) "Mən" konsepsiyasını tərbiyə etmək.

Qarşılıqlı nəzarət müxtəlif yaşlı şagirdlərlə keçirilə bilər. Sorgunun bu növünü tətbiq etməzdən qabaq cavablara qiymət vermək bacarığını inkişaf etdirmək üçün şagirdlərlə hazırlıq işi aparılır. Bu zaman yaxşı olar ki, birinci mərhələdə şagirdlər yalnız müvəffəqiyyətə diqqət versinlər. Cavabın düzgünlüyü, tamlığı, fikrin dəqiqliyi əsas meyarlar kimi götürülür. Qarşılıqlı nəzarət aşağıdakı kimi aparılır:

1. Müəllim müəyyən mövzu və məsələlər üzrə qarşılıqlı yoxlama aparılacığını xəbər verir. Sınıf "müəllimlər"ə və "şagirdlər"ə bölünür. Bir parta arxasında oturanlar müxtəlif rollarda (biri müəllim, o biri isə şagird) çıxış edirlər.

2. "Şagirdlər" öz "müəllimlər"inə cavab verirlər. Başqalarına mane olmamaq üçün cavab verənlər astadan danışmalıdır. "Şagirdlər" cavab verəndən sonra qiymət verilir. Qiymətlər yazılı da ola bilər. Bu məqsədlə fərdi uçot vərəqi açmaq lazımdır. Qiymət verərkən sınıfda münaqişəli vəziyyətin yaranmasına yol verilməməlidir.

3. Şagirdlər rollarını dəyişə bilərlər. Şagird rolunda çıxış edənlər müəllim rolunda çıxış edirlər. Şagirdlərin yerlərini də dəyişmək olar. Bu, cütlər arasında gərginlik yaranan zaman edilir.

Hər dərsdə cütlərin yerini dəyişmək yaxşı olar. Bu, ünsiyyət dairəsini genişləndirməyə kömək edir.

Qarşılıqlı nəzarət korreksiya funksiyasını yerinə yetirir. Bu, güclü şagirddən zəif şagird soruşan zaman baş verir. Müəllimlər rolunda ən zəif şagirdlər də çıxış etməlidirlər. Bu onlara güclü təsir edir.

Bu texnologiya müəllim tərəfindən yaxşı hazırlanan zaman az vaxt tələb edir. Bunu yenilikçi pedaqoqlar tətbiq edirlər, amma o, kütłevi praktikada da geniş tətbiq olunur. Bu sorğu növü praktik olaraq hər dərsdə tətbiq oluna bilər.

Qarşılıqlı nəzarətdən həm nəzəri materialı yoxlayan zaman, həm də misalları həll edən zaman istifadə etmək olar. Dərsdə qarşılıqlı nəzarətlə bərabər sorğunun aşağıdakı başqa növlərini də tətbiq etmək lazımdır. Yazı taxtası yanında şifahi cavab vermək, mətndəki əsas fikirləri danışmaq, özünü qıymətləndirmə və s. bu na misal ola bilər.

Əgər müəllim sınıfı idarə edə, intizamı yarada bilmirsə, qarşılıqlı nəzarətdən istifadə etmək olmaz. İntizamsızlıq şəraitində şagirdlər başqa işlərlə məşğul ola bilərlər. Əgər texnologiya düzgün təşkil edilərsə, onda qayda-qanunu təmin etmək asan olar.

IV. Qarşılıqlı imla. Məqsədlər:

- 1) şagirdlərə müxtəlif (ana dili, ədəbiyyat, riyaziyyat və b.) fənlər üzrə savadlı yazmaq bacarıqlarını öyrətmək;
- 2) çalışmalarları yerinə yetirən zaman əməkdaşlıq bacarıqlarını formalasdırmaq;
- 3) fənnə marağın inkişaf etdirmək;
- 4) müəllimi dəftər yoxlamaq işindən azad etmək.

Qarşılıqlı imla ibtidai siniflərdə savad təlimindən sonra və bəzi dəyişikliklərlə yuxarı siniflərdə istifadə oluna bilər. O aşağıdakı kimi keçirilir:

1. Hazırlıq dövrü. İmlalar üçün müxtəlif mətnlər hazırlanır. Köhnə qəzet və jurnallardan 4-12 sətir həcmində mətnlər kəsib götürürlər. Mətnlərin məzmunu şagirdlər üçün maraqlı olmalıdır. Onların çətinliyi sinfin hazırlıq səviyyəsində asılıdır. İbtidai siniflərdə imla qısa (20-35 söz), yuxarı siniflərdə isə böyük həcmində olur. Hazırlanmış mətnlər kartona yapışdırılsa yaxşı olar. Bu işi həm müəllim, həm də şagirdlər görə bilər.

2. Şagirdlərin dərsdə işi.

Hər bir şagird imla mətni olan bir kartoçkanı götürür və onu səssiz oxuyur.

- müəllim bütün şagirdləri cütlərə (iki-iki) ayırrı;
- hər bir cütdə şagirdlərdən biri öz mətninin birinci cümləsini hündürdən oxuyur, ikinci şagird onu axıra qədər dinləyir;
- dinləyən şagirdə (ikinci şagirdə) cümlə diktə olunur və o, cümləni dəftərinə yazar. Yazan şagirdə mətnə baxmaq olmaz. Beləliklə, ikinci, üçüncü və digər cümlələr mətnin axırına qədər oxunur;
- sonrakı mərhələdə rollar dəyişilir. Əvvəl yazan şagird öz mətnini o biri şagirdə diktə edir, o isə yazar;
- imlalar qurtarandan sonra şagirdlər öz dəftərlərini bir-birinə verirlər və kartoçkalarsız yazıları yoxlayırlar. Səhvələr yaşıł pasta ilə düzəldilir.
- sonrakı mərhələdə şagirdlər müstəqil surətdə kartoçkalar üzrə öz yoldaşlarının imlalarını yoxlayırlar. İndi isə səhvələr qırımızı pasta ilə düzəldilir;
- sonra şagirdlər imlaları birgə yoxlayırlar. Səhv buraxan şagird o biri şagirdin nəzarəti altında şifahi təhlil aparır, ikinci şagird isə ona kömək edir;
- hər bir şagird dəftərində səhvərinin təhlilini yazar;
- şagirdlər bir-birinin dəftərini götürür, imlalara bir daha baxır və öz qolunu çəkirlər (qol aydın olmalıdır. Məsələn: "yoxladı Əliyev").

Bəzi situasiyalarda şagirdlərə qiymət yazmayı da təklif etmək olar. Lakin bu prosesin müsbət və mənfi cəhətləri vardır: bir tərəfdən şagird qiymət yazanda onda məsuliyyət hissi yaranır, digər tərəfdən aşağı qiymətlər yazılında şagirddə həm yoldaşına, həm də texnologiyaya neqativ münasibət yarana bilər.

Bununla da cüt-cüt işləmək üzrə iş başa çatır. Onun iştirakçıları mətnləri bir-birinə qaytarırlar. Hər bir şagird özünə işdə yeni yoldaşlar tapır. Bəzən müəllimin özü yeni cütlər təşkil edir. Bunu ancaq zəruri hallarda etmək lazımdır. Sonrakı mərhələlərdə qoşa işlər davam edir.

Bu texnologiyadan istifadə etmə nəticəsində şagirdlər hər mətn üzərində iki dəfə işləməli olurlar: bir dəfə mətni diktə ilə yazan zaman, ikinci dəfə onu özü diktə edən zaman.

Müəllim sıralar arasında gəzərək qoşa-qoşa işləyən şagirdləri müşahidə edir, onlara necə diktə etmək, səhvələri necə təshih etmək barədə məsləhətlər verir, geridə qalan şagirdlərə diqqət yetirir.

Tərəfdaşı seçmək maraqlı psixoloji andır. Bu vaxt qarşılıqlı anlaşma yaranır, statuslar və s. müəyyənləşdirilir.

Imlalar mübadiləsi və qarşılıqlı öyrədən zaman şagirdlər bir-birinin iş üsulunu, biliklərini əzx edirlər.

Bu texnologiyani düzgün tətbiq edəndə onu riyaziyyat, fizika (texniki imla, sxem çəkmək) və digər fənlər üzrə də aparmaq olar. Bu imlanın bir növü də onun şifahi formasıdır. Suallar şifahi formada müəyyənləşdirilir, yazılıması barədə soruşulur. Müsahib sözü dəqiq tələffüz edir və onun nə üçün belə yazılmasını izah edir. Bu forma qısa vaxtda böyük həcmdə materialı yoxlamağa imkan verir. Bu formanın mənfi cəhəti ondan ibarətdir ki, burada öyrənilən materialın görmə və hərəki **yaddasaxlaması** baş vermir. Bu mənada, şifahi qarşılıqlı imla yazılı qarşılıqlı imlanı əvəz edə bilməz.

Qarşılıqlı imlanı qabaqcıl müəllimlər təşkil edir, hələlik bu, geniş yayılmamışdır.

Ən yeni elmi-pedaqoji ədəbiyyatda çoxlu sayıda yeni pedaqoji texnologiyaların və ya interaktiv metodların təhlili verilmişdir. Həmin texnologiyaların adları belədir: "Sınıfdə materialın əzbər öyrənilməsi", "Səhvleri axtarıram", "Məsləhətçilər sorğu aparır", "Məsləhətçilər dərsdə iştirak edir", "Konspekt-mühazirə", "Mühazirədiskussiya", "Mühazirə-məsləhət", "Əks əlaqəli mühazirə", "Tap, kimin haqqında danışırıq?", "İmtahana hazırlıq", "Beyin hücumu", "Generatorlar-tənqidçilər", "Buraxılış vərəqəsi", "İşənəni təhlil edirik", "Özünüqiyətləndirmə", "Mətnlər mübadiləsi", "Fikirlərin sintezi", "Yaradıcı test", "Öz yerində oturmaqla sakit cavab vermək" və s.

Biz ancaq dörd texnologiyanın və ya interaktiv metodun təhlilini verməklə kifayətlənirik. Bu texnologiyaları artıq "Fəal təlim metodları", "İnteraktiv metodlar" kimi təqdim edirlər. Əslində həmin texnologiyalarda elmə məlum olan metodlardan istifadə edilir, təlim prosesinə yeni, qeyri-ənənəvi elementləri daxil etməklə metodların fəallaşdırıcı imkanları və öyrənmə prosesinin effektliliyi yüksəldilir.

FƏSİL 16. TƏLİM PROSESİNİN AMİLLƏRİ

16.1. *Təlim prosesinin səbəbləri və amilləri*

Təlim prosesinin gedişinə və nəticələrinə çoxlu sayıda müxtəlif səbəblər təsir göstərir. Ancaq yaxşı inkişaf etmiş pedaqoji intuisiya başlıca səbəblərin təsirini nəzərə alaraq gözlənilən nəticələrə nail olmağa kömək edir. Əgər təlim prosesi pedaqoqa aydın olmayan ssenari üzrə inkişaf edərsə, o gözlənilməz, çox zaman arzuolunmaz nəticələrə gətirib çıxarar.

Təlimin bütün səbəblərinin təsirini obyektiv təhlil etməyə kömək edən elmi nəzəriyyə hələlik yoxdur. Əgər pedaqoqlar təlim prosesini idarə etmək və şagirdləri müəyyən olunmuş vaxtda nəzərdə tutulan hazırlıq səviyyəsinə çatdırmaq istəyirlərse, onlar təlimin son nəticələrinin asılı olduğu bütün səbəbləri bilməlidirlər.

Hazırkı pedaqoji terminologiyada təlim prosesinin gedişinə və nəticələrinə təsir edən səbəblərə amillər adı vermək qəbul olunmuşdur.¹

Bu və ya digər didaktik amilin vacibliyini müəyyənləşdirmək, onu müqayisə etmək üçün ümumi əsas (bazis) olmalıdır. Həmin əsası təlimin məqsədi, nəticə və müvəffəqiyyətində axtarmaq lazımdır. Təlim prosesinin səmərəliliyi öz ifadəsini təlim prosesinin məhsulunda tapır. Məhsuldarlıq şagirdlərin öyrənmə səviyyəsində baş verən dəyişikliklə xarakterizə edilir. Təlim prosesində əldə olunan məhsulun mürəkkəb strukturu vardır. Bu strukturu biliklər, bacarıqlar, vərdişlər, dünyagörüşü, erudisiya, əqli keyfiyyətlər, peşə istiqaməti və s. kimi ümumiləşdirilmiş keyfiyyətlər təşkil edir. Təlim prosesində “istehsal” olunan məhsulun qədəri və keyfiyyəti, onun məhsuldarlığı tamamilə konkret şəraitdən, yəni kompleks səbəblərdən asılıdır. Bu səbəblər didaktik prosesin gedişində dəyişə, müxtəlif məna kəsb edə bilir.

¹Amil əhəmiyyətli səbəbdür. Amil bir qrupdan olan ən azı iki məhsulverən (və ya səmərəverən) səbəbdən əmələ gəlir. Məsələn, sinifdə dərsin normal təşkilinə bir çox səbəblər təsir edir (şagirdlərin vaxtında sinifdə sakit oturması, sakit dinləməsi, mədəni davranışı, fəallığı və s.). Bunlar birləşərək öyrənməyə maraq ami-

li yaradır. Ayrı-ayrı amillər öz aralarında birləşərək amillər birliyi yaradırlar. Ümumi təlim amillərin birləşməsi nəticəsində kompleks amillər yaranır. Onların birləşməsi nəticəsində **baş amillər** yaranır.

Səmərəverən səbəbləri və amilləri ayırmalı bir çox təlim problemlərinin eyni zamanda və səmərəli həllinə nail olmaq olar. Amma onları ayırmagın başlıca mənası təlimin səmərəliliyi ilə hər bir amilin əlaqəsini başa düşməkdən ibarətdir. Bu, təlim prosesinin diaqnostlaşdırılmasını, proqnozlaşdırılmasını təmin edə bilən əsl elmi təlim nəzəriyyəsinin yaradılmasına imkan verir.

16.2. Təlim nəzəriyyəsində amil təhlili

Səmərəverən səbəbləri və amilləri bilmək pedaqoji hazırlığın özəyini təşkil edir. Bu səbəblərdən təlim amillərin yaradılması **amil təhlili** adını almışdır. Müasir amil təhlili inkişaf etmiş riyazi fəndir. Təlim nəzəriyyəsində onun vəzifəsi aşağıdakılardır:

1) səmərəverən səbəblərin ziddiyətsiz olaraq ayrılması yollarını işləyib hazırlamaq;

2) bu səbəblərdən amillər yaratmaq mexanizmini açmaq;

3) həmin amillərin son məhsula töhfəsini müəyyənləşdirmək.

Amil təhlilinə görə təlimin səbəbləri müxtəlifliyinə, dəyişkənlilikinə, mürəkkəbliyinə baxmayaraq, bir-birindən ayrıla, əhəmiyyətinə görə düzülə, **ümumi, kompleks** və **baş amillər** şəklinə salına bilər.

Bütün təlim səbəbləri səbəblər arasında əlaqələrin mövcud olması çoxdan məlumdur. Amma bu əlaqələri bilmək azdır. Onlara əsaslanmadan gələcək hadisələrin baş verməsini qabaqcadan görmək və layihələşdirmək mümkün deyil. Müxtəlif səbəblər arasında əlaqələrin kəmiyyət ifadəsi korrelyasiya (kəmiyyət formasında iki səbəb arasında qarşılıqlı əlaqəyə **korrelyasiya** deyilir) əmsali adlanır. Əgər təlimin məhsuldarlığı bazis amili sıfətində çıxış edərsə, onda korrelyasiya əmsali bütün digər səbəblərin bu bazislə necə əlaqədə olduğunu (yəni bu səbəblər tədris prosesinin məhsuldarlığına necə təsir edir) göstərir. Müəyyənləşdirilmiş korrelyasiya əmsalları əsasında amil təhlili həyərilir.

Yuxarıda qeyd etdik ki, iki səbəb arasında qarşılıqlı əlaqə kəmiyyət formasında ifadə olunarsa, ona korrelyasiya deyilir. Korrelyasiya bir amilin digər amilə nisbətdə necə dəyişdiyini,

həmçinin onların bir-biri ilə necə bağlı olduğunu göstərir. Məsələn, dərsdə tədris materialı nə qədər çox həcmidə öyrədilsə, ayrılmış vaxt kəsiyində onun mənimşənilməsinin nəticələri bir o qədər aşağı olacaqdır.

Amil təhlilini vermək üçün amillərdən biri bazis amili kimi, digərləri isə onunla korrelyasiya əlaqəsində götürülə bilər.

Pedaqogikada amil təhlili riyaziyyatın müvafiq bölməsinə əsaslanır. Bu bölmədə amilləri müxtəlif səbəblərdən ayırmak prosedurası işlənib hazırlanmışdır.

Amil təhlilinin əsasını qoyanlardan biri — L.Terstoun qeyd edirdi ki, amil təhlili modelləşdirmənin ümumi aləti rolunu yerinə yetirir.

Bütün inkişaf etmiş elmlər öz işinə amil təhlilindən başlamışdır. Amil təhlili tekçə kəmiyyət yox, həm də keyfiyyət xarakterində ola bilər. Ənənəvi didaktika keyfiyyət təhlilinə üstünlük vermişdir. Bu tendensiya indi də saxlanılır. Birtərəflik nəzəriyyənin və praktikanın inkişafını dayandırır.

16.3. Təlim prosesinə amillərin kompleks təsiri

Təlim prosesin məhsuldarlığına eyni zamanda və məcmu hələndə bütün səbəblər təsir göstərir. Bu təsir kompleks xarakter daşıyır. Təlimə təsir edən başlıca səbəblər sistemini hələ vaxtı ilə qədim filosoflar da göstərmişdilər. O vaxtdan bəri tədqiqatçılar həmin sistemi yeni amillərlə tamamlamış, müasir elmi terminolojiya ilə zənginləşdirmişlər. Keçmişdə məlum olan səbəblər bu gün də dəyişməz qalmışdır. Görkəmli didaktların əsərləri səmərəverən amillər haqqında bitkin informasiya verir. Bu sahədə İ.Herbartin, A.Disterveqin, K.D.Uşinskinin, C.Dyuinin fikirlərinə çətin ki, bir şey əlavə etmək olar. Çünkü onlar müxtəlif şəraitlərdə müxtəlif səbəblərin təsiri altında həyata keçirilən təlimin gedisi, nəticələrini bütün təfsilatı və detalları ilə təsvir etmişlər. Təlim prosesinə həsr olunmuş ədəbiyyatda müəyyən səbəblərin təsiri az və ya çox dərəcədə təhlil olunmuşdur.

Hazırda müasir vəzifələri həll etmək üçün klassik təsəvvürlər kifayət deyil. Təlimi praktiki cəhətdən optimallaşdırmaq bu vəzifələr içərisində en başlıcasıdır. Bunun həlli təlimin müvəffəqiyətinə təsir edən səbəbləri dərinlən bilməkdən asılıdır.

Tədqiqatlar nəticəsində təlim prosesin məhsulunu kompleks

halda formalasdırıran dörd baş amil ayrılmışdır:

- 1) tədris materialı;
- 2) təşkilati-pedaqoji təsir;
- 3) şagirdlərin oxumağa qabilliyyi;
- 4) vaxt.

Birinci baş amil “Tədris materialı”dır. Tədris informasiyası iki yerə ayrılır:

- 1) koqnitiv informasiya (bilik verən informasiya);
- 2) idarəedən informasiya (koqnitiv informasiyanı necə mənimsemək haqqında siqnallar).

“Tədris materialı” olduqca özünəməxsus informasiyadır. Başqa informasiya ilə müqayisədə o, pedoqoji cəhətdən işlənilmiş informasiyadır. Tədris prosesi üçün informasiyanın yararlılığı, onun gücə müvafiqliyi, təlimdə qazanılan nəticələr məhz həmin informasiyanın pedoqoji cəhətdən işlənilmə səviyyəsindən, keyfiyyətdən asılıdır.

Baş amil kimi “Tədris materialı”nın tərkibində iki kompleks amil bir-birindən məntiqi surətdə fərqlənir:

- 1) obyektiv informasiya kompleksi;
- 2) pedoqoji cəhətdən işlənilmiş informasiya kompleksi.

Birinci kompleksə tədris materialının məzmunu, kəmiyyəti, keyfiyyəti, forması, strukturu kimi ümumi amillər aiddir. İkinci kompleksə tədris materialının öyrənilmə ardıcılığı, ona ayrılan vaxt və s. daxildir.

Materialın pedoqoji cəhətdən işlənilmə prosesində əldə olunan və şagirdlərə təqdim edilən informasiyanın xarakteristikalarına aşağıdakılardır: informasiyanın şərh olunma qaydası, strukturu, müvafiqliyi (müəllimin nitqi, informasiyanın şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinə uyğunluğu, informasiyanın artıqliq səviyyəsi və s.).

Beləliklə, baş amil olan “Tədris materialı”nın tərkibində iki kompleks (obyektiv informasiya, pedoqoji cəhətdən işlənilmiş informasiya), altı ümumi (məzmun, kəmiyyət, keyfiyyət, forma, struktur, şərh) və 50-dən artıq ümumi xarakterli səbəblər vardır.

İkinci baş amil “Təşkilati-pedaqoji təsir” amilidir. O, çox sayda səmərəverən səbəbləri özündə birləşdirir. Bu səbəblər müəllimlərin fəaliyyətini, tədris prosesinin təşkilinən keyfiyyət səviyyəsini, tədris və pedaqoji əməyin şəraitini xarakterizə edir. Bu amilin tərkibində iki kompleks amil vardır:

- 1) dərslərdə təşkilati-pedaqoji təsir;

2) sinifdən xaric və məktəbdən kənar məşğələlərdə təşkilati-pedaqoji təsir.

Dərslərdə “Təşkilati-pedaqoji təsir”i xarakterizə edən ümumi amillər aşağıdakılardır: tədris və öyrənmə metodları; təlimin təşkili formaları (əsas və köməkçi formalar), tədris situasiyaları (tədris materialının şagirdlərə hazır çatdırılması, şagirdlərin idarə olunan fəal idraki fəaliyyəti, müstəqil iş və s.), müəllimin iş qabiliyyəti (işləmə müddəti, tədris yükü, iş növbəsi və rejimi, həftənin günü, rüb, əməyin və istirahətin növbələşməsi, yaşı və tədris rübü), şagirdlərin iş qabiliyyəti (oxuma müddəti, oxuma növbəsi, həftənin günü, cədvəl üzrə dərs, yaşı, iş və istirahət rejimi, ümumi və təlim yükün həcmi və tədris rübü), nəzarət və işin nəticələrini yoxlamaq (bir dərsdə nəzarətin tezliyi – vaxtaşırı nəzarət, nəzarətin ümumi və orta tezliyi, tədris məşğələsinin tipi və strukturu, mənimsənilən bilik və bacarıqların praktiki tətbiqi, təlim vasitələrinin tətbiqi, tədris avadanlığı, təlim şəraiti (o cümlədən, pedaqoji və şagird kollektivlərində sanitär-gigiyenik, psixofizioloji, təşkilati, əxlaqi mühit, müəllimlər ilə şagirdlər arasında əməkdaşlıq, pedaqoqlar və valideynlər arasında münasibətlər və s.).

Sinifdən xaric və məktəbdən kənar təşkilati-pedaqoji təsiri xarakterizə edən amillər aşağıdakılardır: valideynlərin, böyük-lərin, dostların şagirdlərə göstərdiyi köməyin həcmi və xarakteri; təlim əməyinin rejimi; böyüklərin nəzarəti (nəzarətin həcmi, tezliyi, sistemi və b.); tədris məqsədləri üçün kütləvi informasiya vasitələrindən istifadə (televiziya, qəzet, jurnal); mütaliə (məktəb programına əlavə və marağa görə); müstəqil təlim əməyinin təşkili; yaşayış yerinin məktəbdən uzaqlığı, nəqliyyat vasitələrindən istifadə; dərnəklərdə iştirak etmək; repetitorlarla məşğul olmaq; idraki məqsədlər üçün böyüklərlə ünsiyətdə olmaq və s.

Bu baş amil iki kompleks amillərdən başqa 20 ümumi və 150-dən artıq səmərəverən amilə ayrıılır. Həmin amillərdən bəziləri, məsələn, təlim şəraiti amili ilə yaxından tanış olub detallarına qədər təhlil edəndə onun çoxlu konkret səbəblərdən ibarət olduğu məlum olur.

Üçüncü baş amil “Şagirdlərin oxumağa qabiliyi”dir. Bu, şagirdlərin oxumağa qabiliyi (yararlılığı) və müəyyən olunmuş müddətdə layihələşdirilmiş nəticələrə nail olmaq imkanlarıdır. Oxuma qabiliyinə fərdi və qrup (kollektiv) halında baxmaq məq-

sədəuyğundur. Burada da iki kompleks amil vardır:

- 1) dərsdə oxumağa qabillik;
- 2) sinifdən xaric və məktəbdən kənar fəaliyyətdə oxumağa qabillik.

Dərsdə oxumağa qabiliyi aşağıdakı səbəblər xarakterizə edir: oxuyanların ümumi hazırlıq səviyyəsi (erudisiyası); müəyyən tədris materialına yiyələnmə; bilik, bacarıq və vərdişləri mənim-səmə qabiliyyəti; öyrənmə-idrak fəaliyyəti üçün ümumi qabiliyyətlər; diqqətin ümumi xarakteristikası (sinir sisteminin, temperamentin və yaşın xüsusiyyətləri); konkret tədris fənnini öyrənən zaman şagirdlərin təfəkkür xüsusiyyətləri; təfəkkürün ümumi xarakteristikası; tədris materialını şüurlu və möhkəm mə-nimsəmək üçün psixoloji durum (xarici və daxili); təlimin motivasiyası (məqsədləri başa düşmək və dərk etmək, təlimə və öyrənilən fənnə maraq, stimulların təsirliliyi, şagirdin öz vəzifə-lərini yerinə yetirməsinə münasibəti və s.); bilik və bacarıqların mənim-sənilmə tempi; şagirdlərin səhhəti (yorulması, xəstələnməsi və s.); şagirdlərin yaşı; şagirdlərin dəyərləndirmə (qiymətləndirmə) oriyentasiyası; həyat planları; intizamlılığı, mə-suliyyətliliyi; gələcək peşəyə meyli; həyat tərzi və s.

Müstəqil öyrənmə prosesində oxumağa qabillik aşağıdakı sə-bəblərlə xarakterizə olunur: özünənəzarət (nəzarətin həcmi, tezliyi, keyfiyyəti, sistemi); iradə və qətiyyətlilik; məqsədyönlülük; oxumaq bacarığı; işin rejimi və təşkili; iş qabiliyyəti; qiymətləndirmə oriyentasiyası; stimullaşdırma; motivasiya; səhhəttin vəziyyəti; qavramanın xüsusiyyətləri; qabiliyyətlər; yadda saxlamانın və mənim-səmənin sürəti; təfəkkürün səviyyəsi və xüsusiyyəti; yaş və fərdi xarakteristika və s.

Bu qrupda baş amil 60-a qədər ümumi amilin birgə təsiri ilə yaranır.

Dördüncü baş amil “**Vaxt**”dır. Onu da iki yerə bölmək olar:

- 1) bilavasitə dərsdə sərf olunan vaxt;
- 2) müstəqil surətdə oxumağa sərf olunan vaxt.

Dərsdə sərf olunan vaxta aiddir: biliklərin qavranılması və ilkin mənim-sənilməsinə sərf olunan vaxt; öyrənilən biliklərin möhkəmləndirilməsinə sərf olunan vaxt; nəzarətin, təkrarın və möhkəmləndirmənin dövri aparılmasına sərf olunan vaxt; təlimi başa vurandan sonra keçən vaxt; məqsədə uyğun olaraq informa-siyanın hafızədə saxlanılmasına sərf olunan vaxt; çalışmaların ye-rinə yetirilməsinə və biliklərin, bacarıqların tətbiqinə sərf olunan

vaxt; öyrənilən materialın təkrarına sərf olunan vaxt; biliklərin sistemləşdirilməsinə sərf olunan vaxt; cavab verməyə hazırlaşmağa və cavab verməyə sərf olunan vaxt və s. Sınıfdən xaric və məktəbdən kənar şəraitdə müstəqil oxumağa sərf olunan vaxta aşağıdakılardır: ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə sərf olunan vaxt; əlavə ədəbiyyatı oxumağa sərf olunan vaxt; fakultativlərə və əlavə məşğələlərə getmək üçün sərf olunan vaxt; dərnəklərdə iştirak etmək üçün sərf olunan vaxt; maraqlar üzrə məşğələlərdə iştirak etmək üçün sərf olunan vaxt və s.

"Vaxt" baş amilində 20-dən çox ümumi amil vardır. Onlar dərsdə və sınıfda xaric şəraitdə sərf olunan vaxtları bağlı amillərdir. Amil təhlili göstərir ki, dərsdə təlimin gedişinə və nəticələrinə 150-ə yaxın ümumi amil təsir edir. Səmərəverən səbəblərin sayı isə 400-450-yə çatır.

Deməli, təlim prosesin məhsuldarlığı dörd baş amilin kompleks təsiri ilə müəyyən olunur. Əgər təlimin məhsuldarlığı 0-100 faiz arasındadırsa, bu amillərin təsir nisbəti necədir? Kompleks metodikanın tətbiqi ilə həyata keçirilən uzunmüddətli eksperimentlər göstərir ki, amillərin təsir çökisi müxtəlifdir, yəni son, yekun məhsulun formallaşmasına onların töhfəsi eyni deyil. Normal təlim şəraitində "Təşkilati-pedaqoji" baş amilin təsiri başqalarına nisbətən daha əhəmiyyətlidir. Bu 32 faiz təşkil edir. "Şagirdlərin oxumağa qabilliyi" amili 28 faiz, "Tədris materialı" amili 24 faiz və "Vaxt" amili 16 faiz təşkil edir. Təlim ümumi normalardan kənara çıxarsa bu nisbət dəyişir.

Təşkilati-pedaqoji təsirin böyük təsiri onunla izah olunur ki, bu amildə səmərə verən səbəblərin sayı daha çoxdur. Ona görə də, təlim prosesinin təşkili praktikasında təlim üçün lazımi şəraitin yaradılması, tədris prosesinin zəruri vasitələrlə təmin olunması, səmərəli texnologiyalar, təlim metodları və təlimin mütərəqqi təşkili formalarından istifadə etmək qayğısına qalmalıdır.

Aşağıdakı cədveldə təlimin amillərinin iyerarxiyası verilmişdir. Cədveldə birinci ən mühüm 40 amilin təsir çökisi Pirson meyarına görə müəyyənləşdirilmişdir.

Cədveldən görünür ki, amil təhlili təlim proseslərinin yüksək keyfiyyətli təhlilini, diaqnostikasını, proqnozlaşdırılmasını və layihələşdirilməsini həyata keçirmək üçün üstünlüklerə malikdir.

**Təlim prosesinin məhsuldarlığına
amillorinin təsiri**

S/Nö	Amil	Amilin təli- min səmərəli- liyinə təsiri	Təsir dərəcə sinə görə amilin yeri
1	2	3	4
1.	<i>Oyrənmə motivasiyası</i> Təlim əməyinə, idraki fəaliyyətə, fənnə maraq	0,92	1
2.	<i>Təlimə münasibət</i> Oxumağa (öyrənməyə) tələbat	0,91	2
3.	<i>Oxumaq (öyrənmək)</i> bacarığı	0,90	3
4.	<i>Şagirdlərin iş qabiliyyəti</i>	0,89	4
5.	<i>Oxuma (öyrənmə) fəaliy- yətinin həcmi</i>	0,88	5
6.	<i>Oxumağın müntəzəmlili- yi, təlim tapşırıqlarını sistemli yerinə yetirmək</i>	0,87	6
7.	<i>Təlimdə fəallıq və qətiyyətlilik</i>	0,86	7
8.	<i>Təlimin stimullaşdırıl- ması</i>	0,85	8
9.	<i>Təlimin idarə olunması</i>	0,84	9
10.	<i>Diqqətlilik, intizamlılıq, oturğanlıq</i>	0,82	10
11.	<i>Bilikləri praktikada tət biq etmək qabiliyyəti</i>	0,80	11
12.	<i>Konkret bilikləri öyrən mək qabiliyyəti</i>	0,79	12

1	2	3	4
	<i>Ümumi qabiliyyətlər</i>		
13.	Potensial imkanlar	0,77	13
14.	Tədris materialının çətinliyi	0,76	14
15.	Təlim metodları	0,75	15
16.	Konkret biliklərin mənim-sənilməsi zamanı təfəkkür fəaliyyəti	0,74	16
17.	Psixi fəaliyyətin xüsusiyyətləri	0,72	17
18.	Təlim fəaliyyətinin növü və xarakteri	0,71	18
19.	Oxumağa hazırlıq səviyyəsi	0,70	19
20.	Ümumi hazırlıq səviyyəsi (erudisiya)	0,68	20
21.	Bilikləri (məlumatı) qavrama vaxtı	0,62	21
22.	Bilikləri möhkəmləndirmə vaxtı	0,60	22
23.	Bilik və bacarıqlara nəzarət və onları yoxlamağın dövrliyi	0,57	23
24.	Öz-özünə oxumağın həcmi və xarakteri	0,52	24
25.	Tədris materialının kəmiyyəti	0,51	25
26.	Tədris materialının məzmunu	0,50	26
27.	Bilikləri ifadə etmək forması	0,49	27
28.	Təlim məşğələsinin tipi və strukturu	0,48	28
29.	Tədris materialının strukturu	0,46	29
30.	Təlimin psixoloji şəraiti	0,45	30
31.	Təlimin vasitələri	0,44	31
32.	Pedaqoqun iş qabiliyyəti, potensial imkanları	0,43	32
33.	Şagirdlərin yaşı	0,42	33

1	2	3	4
34.	Ekoloji şərait	0,41	34
35.	Sanitar-gigiyenik şərait	0,40	35
36.	Müvəffəqiyətlər qazanmaq tələbatı	0,39	36
37.	Səmərə əldə etmək meyli	0,38	37
38.	Münasibətlər üslubu	0,37	38
39.	Pedaqoji mövqə	0,36	39
40.	Qarşılıqlı təlim	0,35	40

16.4. Təlim prosesinin əyriləri

Təlimin səmərəliliyinə hər bir amilin təsirinin kəmiyyətini bilmək vacib olduğu kimi, həmin təsirin xarakterini də bilmək lazımdır. Burada bir kəmiyyətin başqa kəmiyyətə nisbətdə dəyişməsi qanunu həyata keçirilir.

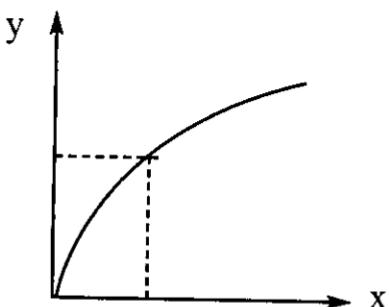
Elementar riyaziyyat kursundan məlumdur ki, hər hansı iki dəyişən dinamik proses bir-birilə əlaqəlidirsə, bu əlaqə funksional asılılığın köməyi ilə təsvir oluna bilər. Əyri həmin funksional asılılığı əyani surətdə eks etdirir. Əyrlərin tətbiqi asılıqları başa düşməyi nəinki xeyli yüngülləşdirir, həm də həmin asılılığı aydın görməyə kömək edir. Əyri qarşılıqlı əlaqənin dinamikasını göstərir. Bu əlaqəni bilmədən son nəticənin formalasdırılması vəzifələrini müəyyənləşdirmək və həll etmək mümkün deyil.

Təlim psixologiyasında ilk qarşılıqlı əlaqəli əyrini (təlim əyrisini) XIX əsrin axırlarında alman psixoloqu Q.Ebbingauz qurmuşdur. O, əyrənilən tədris materialının müəyyən vaxtdan sonra yaddan çıxma prosesini əyani şəkildə göstərmışdır. O vaxtdan bəri əyrlər psixoloji və didaktik asılıqları təsvir etmək üçün geniş tətbiq olunmağa başlanılmışdır. Həmin əyrlər təlim əyrləri kimi ümumi ad almışdır. Əyri qurmaq hər bir didaktik tədqiqatın yekun məqsədidir. Pedaqogikanın spesifikasını nəzərə alsaq, bu, o qədər də asan vəzifə deyil. Axı əyrini qurmaq üçün eksperimental tədqiqatlar aparmaq, tədqiq edilən əlaqənin bütün xüsusiyyətlərini aydınlaşdırmaq lazımdır. Bu vaxta qədər təlim əyrlərinin köməyi ilə çox az didaktik prosesləri təsvir etmək mümkün olmuşdur.

Yuxarıda qeyd etdi ki, təlim amilləri arasında iyerarxiyanı müəyyən etmək üçün ümumi əsas lazımdır. Təlimin məhsuldarlığı məhz bu keyfiyyətdə çıxış edir. Belə bir əsas əyriləri qurmaq üçün də zəruridir. Bu məqsəd üçün təlimin məhsuldarlığından daha tutumlu göstərici seçmək çətindir. Təlim prosesi məhz o məhsuldarlığı təmin etmək üçün həyata keçirilir.

Beləliklə, əyrilər didaktik prosesin məhsuldarlığına müxtəlif amillərin necə təsir etdiyini göstərir. Didaktik əyrilərin yaradılması, təlim proseslərinin funksional asılılıqlar dilində təsviri gələcəkdə elmi didaktikanın nailiyyəti olacaqdır.

Aşağıdakı şəkildə bəzi amillərin təlim məhsuldarlığı ilə əlaqə əyrisi göstərilmişdir.



Üfiqi oxda ("X" oxu) amillər, şaquli oxda ("Y" oxu) təlimin məhsuldarlığı göstərilir. Əyrini təhlil edərkən görürük ki, o, (əyri) "Y" oxuna nə qədər yaxınlaşırsa, həmin amilin təlim prosesinin məhsuldarlığı ilə korrelyasiya əmsalı bir o qədər çox olur. Yəni, təlim prosesinin məhsuldarlığı həmin amildən bir o qədər aslı olur.

FƏSİL 17. ÖYRƏNMƏ MOTİVASIYASI

17.1. Motivlər-idrakin hərəkətverici qüvvələridir

Motiv (*latinca moveo - hərəkətə gətirmək, itələmək deməkdir*) dedikdə, tələbatların təmin olunması ilə əlaqədar olaraq insanı fəaliyyətə təhrik edən amillər nəzərdə tutulur.

Öyrənmə motivasiyası təlim prosesinin məhsuldarlığını müəyyən edən amillər arasında aparıcı yer tutur. Motivlər təlim prosesinin başlıca hərəkətverici qüvvələridir. Motivlər dedikdə **şəxsiyyəti fəaliyyətə sövq edən konkret niyətlər, səbəblər başa düşülür**. Fəaliyyətdə olan motivlərin öyrənilməsi və onlardan düzgün istifadə, şəxsiyyətin inkişafını lazımı tərəfə istiqamətləndirmək pedaqoji əməyin özəyini təşkil edir.

Motivasiya şagirdləri idraki fəaliyyətə, təhsilin məzmununun fəal mənimsənilməsinə sövq edən proseslərə, metodlara, vəsitələrə verilən ümumi addır. Müəllimlərdən danışarkən öyrətmək motivasiyası, şagirdlərdən danışarkən öyrənmə motivasiyası haqqında söhbət getməlidir.

Motivasiya şəxsiyyətin və onun münasibətlərinin dəyişməsi prosesidir. Bu proses motivlərə əsaslanır. Tələbatlar və maraqlar, arzular və emosiyalar, **durumlar** (*psixologiyada məlum "ustanovka" anlayışını psixoloqlarımız "yönəlişlik" kimi işlətmislər. Biz isə onu "durum" kimi işlədirik*) və ideallar qarşılıqlı əlaqədə olan motivlərdir. Motivləri başa düşmək çox çətindir. Ona görə ki, onlar kompleks halında olurlar və pedaqoji prosesdə heç bir zaman bir motivlə iş görülmür.

Motivasiyanı öyrənmək məsələsi pedoqogikanın və pedaqoji psixologiyanın mərkəzi problemidir. Bu sahədə müəyyən nailiyyətlər əldə edilmişdir. Amma problem hələ tamamilə həll olunmamışdır.

Təlim sistemində fəaliyyət göstərən motivləri müxtəlif məyarlara əsasən aşağıdakı kimi təsnif etmək olar:

- 1) sosial motivlər (sosial dəyəri olan motivlər);
- 2) idraki motivlər;
- 3) peşə motivləri;
- 4) estetik motivlər;
- 5) kommunikativ motivlər;

- 6) status-mövqe motivləri;
- 7) ənənəvi-tarixi motivlər;
- 8) utilitar-praktiki motivlər (merkantil (xəsis, pulgir) motivlər).

Müəyyən olunmuşdur ki, cəmiyyətin inkişafının müxtəlif dövrlərində şagirdlərin oxumasında bu və ya digər qrup motivlər üstünlük təşkil edir. Qrup halında olan motivlər yaranan şəraitdən asılı olaraq öz aralarında dinamik əlaqədə olurlar. Bu əlaqə nəticəsində oxumağın hərkətverici qüvvəsi meydana gelir. Bu qüvvənin xarakteri, istiqaməti motivlərin ümumi təsir gücü ilə müəyyən olunur.

Müxtəlif motivlər təlim prosesinin gedişinə və nəticələrinə eyni təsir göstərmək gücünə malik deyildir. Bununla əlaqədar olaraq şagirdlərin motivlərini iki yere bölmək olar:

- 1) təhrikədici (sövqedici) motivlər (onlar müxtəlif məqsəd-yönlü hərəkətlərin əsasında durur);
- 2) məna kəsb edən motivlər (onlar ictimai məna kəsb edən dəyərləri özünün şəxsi səviyyəsinə “keçirir”, yəni şəxsi “mən”ə çevirir).

Öyrənmə motivlərini bəzən xarici və daxili motivlərə ayıırlar. Xarici motivlər müəllimlərdən, valideynlərdən, sinif kollektivindən, ümumiyyətlə, cəmiyyətdən gəlir. Həmin motivlər işaret, tələb, göstəriş, məcburetmə formasında olur. Doğrudur, onlar insana təsir edir, amma çox zaman şəxsiyyətin daxili möqavimətinə rast gəlir. Şagirdin özünün təşəbbüskar olması vacibdir. Çünkü insanın motivasiyasının əsl mənbəyi onun özündədir. Ona görə də həllədici əhəmiyyəti xarici təzyiqə deyil, daxili oyadıcı qüvvələrə vermək lazımdır.

Motivlər düşünülmüş və düşünülməmiş olur. Motivlər düşünülmüş olanda şagird hər hansı addımı inamlı atmağı bacarıır. Düşünülməmiş motivlər çox dumanlı olur. Onlar şüurla idarə olunmur. Bununla belə, onlar çox güclü ola bilər.

Motivlər içərisində real motivləri fərqləndirmək lazımdır. Bu motivlər məktəbin nailiyyətlərini obyektiv olaraq müəyyən edir. Xəyalı (şışirdilmiş) motivlər də vardır ki, onlar müəyyən şəraitlərdə fəaliyyət göstərə bilər. Təlim prosesi real motivlərə istinad etməklə bərabər yeni, daha yüksək və təsirli motivlərin əmələ gəlməsinə şərait yaradır.

Şagirdin öyrənmə prosesinə qoşulmasının bir neçə mərhələsi var: mənfi, biganə (və ya neytral), müsbət. Müsbət mü-

nasibətin özü üç cür olur:

- 1) müsbət-1 (amorf, hissələrə bölünməmiş);
- 2) müsbət-2 (idraki, təşəbbüskar, düşünülmüş);
- 3) müsbət-3 (şəxsi, məsuliyyətli, təsirli).

Oxumağa mənfi münasibəti olan şagirdlərin motivləri üçün məhdudluq xarakterikdir. Onlar müvəffəqiyyət qazanmağa az maraq göstərir, qiymət almağa meyl edir, qarşıya məqsəd qoymağı, ona nail olmayı bacarmır, oxumaq istəmir, məktəbə, müəllimlərə mənfi münasibət bəsləyirlər.

Biganə münasibət bəsləyən şagirdlər də eyni mənfi xarakteristikaya malikdirlər. Amma onların qabiliyyətləri və imkanları vardır. Onların maraqlarının yönümünü dəyişdikdə müsbət nəticələr əldə etmək olur.

Şagirdlərin oxumağa müsbət münasibətinin müxtəlif səviyyələrində motivasiyanın qeyri-sabitlikdən tədricən düşünülmüş motivasiyaya doğru getdiyi müşahidə olunur. Ən yüksək səviyyə motivlərin sabitliyi ilə, təlim fəaliyyətinin və davranışının nəticələrini qabaqcadan görmək, çətinlikləri aradan qaldırmaq bacarığı ilə xarakterizə olunur.

Müəllimlər şagirdlərin təlimə münasibətini fəallıq kimi xarakterizə edirlər. Fəallığın strukturunda aşağıdakı komponentlər fərqləndirilir:

- 1) təlim tapşırıqlarını yerinə yetirməyə hazır olmaq;
- 2) müstəqil fəaliyyətə can atmaq;
- 3) tapşırıqları şüurlu yerinə yetirmək;
- 4) oxumaqla sistematik məşğul olmaq;
- 5) öz şəxsi səviyyəsini yüksəltmək üçün çalışmaq.

Məktəblilərin müstəqilliyi onların fəallığı ilə bilavasitə bağlıdır, bir-birindən ayrılmazdır. Ən fəal şagirdlər həm də ən müstəqil şagirdlər olurlar. Məktəblinin şəxsi fəallığının kifayət qədər olmaması onu başqalarından asılı vəziyyətdə qoyur, müstəqillikdən məhrum edir.

Məktəblilərin aktivliyinə rəhbərlik etməyi ənənəvi olaraq **aktivizasiya** (fəallaşdırma) adlandırırlar. Aktivizasiyanın başlıca məqsədi şagirdlərin aktivliyini formalasdırmaq, təlim-tərbiyə prosesinin keyfiyyətini yüksəltməkdir. Pedaqoji praktika aktivləşdirmənin müxtəlif yollarından istifadə edir. Onların içərisində təlimin forma, metod və vasitələrinin müxtəlifliyi əsas yer tutur. Yaranmış situasiyalarda bunlar məktəblilərin aktivliyini və müstəqilliyini stimullaşdırır.

Dərslərdə yaradılan aşağıdakı situasiyalar daha çox aktivləşdirici effekt verir:

- 1) öz fikrini müdafiə etmək;
- 2) diskussiyalarda və müzakirələrdə iştirak etmək;
- 3) öz yoldaşları və müəllimlər qarşısında suallar qoymaq;
- 4) yoldaşlarının cavabları haqqında rəy söyləmək;
- 5) yoldaşlarının cavablarına və yazı işlərinə qiymət vermək;
- 6) təlimdə geridə qalan yoldaşları ilə məşğul olmaq, başa düşmədiklərini onlara izah etmək;
- 7) gücü çatan tapşırığı müstəqil seçib götürmək;
- 8) idraki məsələnin həllinin bir neçə variantını tapmaq;
- 9) özünü yoxlama, özünün idraki və praktik hərəkətlərinin təhlilinə imkan verən situasiya yaratmaq;
- 10) özünə məlum olan üsulların kompleks tətbiqi yolu ilə idraki məsələləri həll etmək.

Qeyd etmək lazımdır ki, müstəqil öyrənmənin bütün yeni texnologiyaları, hər şeydən əvvəl, məktəblilərin aktivliyini yüksəltməyi nəzərdə tutur. Gərgin şəxsi səylər yolu ilə əldə olunan həqiqət böyük idraki dəyərdir. Tədris prosesinə yeni növ texnologiyaların, vasitələrin tətbiq edilməsi bu yolda böyük imkanlar yaradır. Bu vasitələr şagirdləri xüsusi kom-püter programlarının suallarına daim cavab verməyə, əksəlaqə yaratmağa məcbur edir. Onların yaratdığı təlim rejimi bəzən o qədər aktiv olur ki, şagirdlərin hiss orqanlarının və əqli qüvvələrinin həddən artıq gərginləşməsinə gətirib çıxarır. Bu vəziyyət müəllimlərdə narahatlıq yaradır.

Maraq insan fəaliyyətinə güclü təsir edən motivlərdən biridir. O, hərəkət, fəaliyyət üçün real səbəbdür. Təlimdə çoxlu maraqlar fəaliyyət göstərir. L.S.Viqotski yazar ki, maraq uşaqlar davranışının təbii daşıyıcısıdır, onu hərəkətə gətirəndir. Uşağı hər hansı bir fəaliyyətə cəlb etməkdən qabaq onu həmin işlə maraqlandırmaq lazımdır: o, həmin fəaliyyətə hazırlıdı, qüvvələrini toplayıbmı? Əgər hazırlırsa, deməli, işi uşaqları görəcək, müəllimin vəzifəsi isə onun fəaliyyətinə rəhbərlik etmək və istiqamətləndirməkdən ibarət olacaq.

Şagirdlərin maraqları onların biliklərinin səviyyəsi və keyfiyyətdən, öz müəllimlərinə münasibətdən asılıdır. Şagirdlər sevdikləri və hörmət etdikləri müəllimin fənnini maraqla öyrənirlər. Əvvəlcə müəllim, sonra onun fənni - bir çox insanların taleyini müəyyən etmiş dəyişməz asılılıq bundan ibarətdir.

Məktəblilərdə sabit idrakı maraqları formalasdırmaq üçün təcrübədən irəli gələn müxtəlif yol və vasitələr içərisində aşağıdakılardan xüsusiilə fərqlənir:

- həvəslə tədris etmək;
- tədris materialının yeniliyi;
- tarixilik;
- məktəblilərin həyat planları və meyli ilə əlaqədar biliklərin praktiki tətbiqini göstərmək;
- yeni təlim texnologiyalarından istifadə etmək;
- təlim formalarını və metodlarını növbələşdirmək, dəyişmək;
- problemlı təlim;
- evristik təlim;
- kompüterin köməyi ilə təlim;
- qarşılıqlı təlim (cüt və ya mikroqruplarda);
- bilikləri, bacarıqları testləşdirmək;
- şagirdlərin nailiyyətlərini göstərmək;
- müvəffəqiyyət qazanmaq üçün situasiyalar yaratmaq;
- yarış (sinif yoldaşları ilə, öz-özü ilə);
- sinifdə müsbət mikromühitin yaradılması;
- şagirdlərə etibar etmək;
- müəllimin pedaqoji taktı və ustalığı;
- müəllimin öz fənninə və şagirdlərə münasibəti;
- məktəb münasibətlərinin humanistləşdirilməsi və s.

Tələbatlar motivlərlə üzvi əlaqədə mövcuddur. Tələbatların əsasında nəyə isə olan ehtiyac durur. Tələbatlar aktivliyin mənbəyi və onun hərəkətverici qüvvəsidir. Tələbatlar əvvəlcə energetik impuls kimi meydana gəlir. Onlar gərginlik yaradır və insanı axtarış fəaliyyətinə sövq edir. Tələbatın mövzusu, predmeti aydın olanda o, motiv statusu kəsb edir. Tələbatlar və motivlər arasında əlaqələr çoxmənalıdır. Eyni tələbat bir çox motivlərlə aktivləşdirilə bilər. Eyni motivlərin arxasında müxtəlif tələbatlar dura bilər.

Amerika alimi **Abrazam Maslounun** (1909-1970) tələbatlar nəzəriyyəsinin pedaqogika üçün böyük əhəmiyyəti vardır. Bu nəzəriyyənin fundamental tezisi ondan ibarətdir ki, insan ümumi, unikal və mütəşəkkil tam kimi öyrənilməlidir. Tələbatların iyerarxik strukturunda motivasiya insanların davranışının ayrı-ayrı aspektlərinə yox, ona bir tam kimi təsir edir. A.Maslou belə hesab edir ki, şəxsi məqsədləri, həyatın

mənasını axtarmaq motivasiyası insanın davranışını müəyyən edir.

Hər bir insanın aşağı və yüksək tələbatları vardır. Onlar mürəkkəb iyerarxik asılılığa bağlıdır. Bu iyerarxik asılılığın əyani modelini piramidaya bənzətmək olar. Piramidada fərdi motivasiya tələbatları ardıcılıqla düzülür:

1. **Fizioloji tələbatlar** (yeməyə, suya, yuxuya, istiyə, paltara, ev-eşiyə və s. olan tələbatlar);

2. **Təhlükəsizlik tələbatları** (işin təşkili, stabillik, müdafiə üçün təhlükəsizlik);

3. **Sosial əlaqələri yaratmağa olan tələbatlar** (sosial ünsiyyətə, sosial birləşmələrə və sevgi-məhəbbətə olan tələbatlar);

4. **Özünü qiymətləndirmə tələbatları** (özünü təkmilləşdirməyə, müvəffəqiyyət qazanmağa, özünü qiymətləndirməyə, hörmətə, statusa, nüfuza, sayılmağa olan tələbatlar);

5. **Özünü göstərməyə, yüksək titullar sahibi olmağa, seçilməyə, uğur qazanmağa, biliklərə olan tələbatlar;**

6. **Estetik tələbatlar** (gözəlliyyə, simmetriyaya, sistemliliyə, səliqəliliyə, harmoniyaya olan tələbatlar).

Maraqların üst-üstə düşməsi qrup motivasiyanın əsasında durur. Şəxsiyyətlərarası ünsiyyət prosesində müxtəlif mikro-qruplar formalaşır ki, onlar bir-birinə yaxınlaşmağa can atırlar. Bu qrup meyllər insanların daha iri birliliklərə integrasiyası üçün bazisə çevrilir. İyerarxiyanın üçüncü və dördüncü pillələrində qrup halında nifrət və düşməncilikdən tutmuş qrup birliyinə və kollektiv üçün qürur hissi keçirməyə qədər yüksəliş baş verir.

Məqsədlər həm fərdi və həm də qrup motivasiyalarının zirvəsini təşkil edir. Bu modeldən istifadə etməklə biz müəyyən məqsədlərin əhəmiyyətini itirməsini və digərlərinin meydana gəlməsini əsaslandırma bilərik.

A. Maslounun motivasiyaların iki tipdə olması haqqında fikri pedaqogika üçün böyük əhəmiyyətə malikdir:

1) defisiti (qıtlığı) aradan qaldırmaq motivasiyası ("defisitar motivasiya" və ya D-motivasiya);

2) inkişafa can atmaq motivasiyası ("varlıq motivasiyası" və ya V-motivasiya). Motivasiyanın bu tipləri təbii ki, "razılıq" və ya "narazılıq" kateqoriyaları ilə bağlıdır. D-motivasiyanın yeganə məqsədi defisitar vəziyyəti aradan qaldır-

maqdır (məsələn, acliq hissini). Bu mənada D-motivləri insanın davranışının sabit determinantlarıdır.

V-motivasiyalı insanları öyrənərkən A. Maslou müəyyən etmişdir ki, onların şəxsi tələbatlarının ödənilməsi motivasiyanı zəiflətmir, əksinə, gücləndirir, tələbatları azaltır, əksinə, gərginləşdirir. Belə insanlar getdikcə az istəmək əvəzinə, daha çox istəməyə başlayırlar. Bir idraki tələbatın ödənilməsi yeni, daha yüksək tələbatın, məsələn, bilikləri daha da artırmaq tələbatının yaranmasına səbəb olur.

17.2. Motivlərin öyrənilməsi və formalaşdırılması

Motivlərin öyrənilməsi ən çətin praktiki məsələlərdən biridir. Əgər qarşıda təlimin keyfiyyətini yüksəltmək məqsədi qoyulursa, həmin məsələni həll etmək lazımdır. Öyrənmənin (oxumağın) hərəkətverici qüvvələri haqqında dəqiq təsəvvürlər olmadıqda isə həmin məqsədə nail olmaq mümkün deyildir.

Motivlərin öyrənilməsi onların formalaşması ilə qırılmaz surətdə bağlıdır. Bu istiqamətdə müəllimin praktiki fəaliyyəti aşağıdakı alqoritmə istinad etməklə həyata keçirilir.

1. Təlim məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsi və dəqiqləşdirilməsi. Bununla əlaqədar olaraq təlim prosesini təmin etmək və nəzərdə tutulan vəzifələri həyata keçirmək üçün zəruri motivlərin mahiyyətini, məzmununu, istiqamətini və gücünü təhlil etmək vacibdir. Əgər təlimin məqsədi və vəzifələri dövlət standartından kənara çıxmırsa, o zaman geniş məlum olan ümumi motivlər və stimullar hərəkətə getirilir.

2. Motivasiyanın yaş imkanlarının üzə çıxarılması. Burada aşağıdakı suallara dəqiq cavablar vermək tələb olunur:

1. Kiçik, orta və yuxarı məktəb yaşlı şagirdləri motivasiyanın hansı göstəricilərinə uyğunlaşdırmaq lazımdır.

2. Müəyyən sinfin şagirdlərinin motivasiya səviyyəsi onların “yaş normalarına”, qarşıda duran məqsəd və vəzifələrə, tədris əməyinin çətinliklərinə nə dərəcədə uyğun gelir?

3. Motivasiyanın başlangıç səviyyəsinin öyrənilməsi. Şagirdin (sinfin) sonrakı motivasiya sferasında baş verən dəyişiklik-

lər haqqında əsaslandırılmış fikir söyləmək üçün mütləq motivasiyanın başlanğıc səviyyəsini öyrənmək lazımdır.

4. Bütünlük təşkil edən motivlərin öyrənilməsi. Bu zaman şagirdin və ya onun daxil olduğu mikroqrupun öyrənmə fəaliyyətində hansı motivlərin aparıcı olduğunu müəyyənləşdirmək tələb olunur? Yadda saxlamaq lazımdır ki, "yaxşı" və ya "pis" motivlər yoxdur, onların hamısı vacibdir, lakin onlar prosesə və təlimin nəticələrinə müxtəlif cür təsir edirlər.

5. Motivasiyanın fərdi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi. Əgər pedaqoq hər bir şagirdin motivasiyasını, fərdi xüsusiyyətlərini öyrənmək imkanına malik deyilsə, onda, o, heç olmasa kiçik qrupların ən çox gözə çarpan motivasiyalarının xüsusiyyətlərini öyrənməyə çalışmalıdır.

6. Motivasiyanın dəyişmə (enmə, stabil qalma, yüksəlmə) səbəblərinin təhlil edilməsi. Motivlərin dəyişməsinə, yəni enməsinə (zəifləməsinə), stabil qalmasına, yüksəlməsinə aşağıdakı səbəblər təsir edə bilər: şagirdin motivasiya sferasının lazımı səviyyədə inkişaf etməməsi (formalaşmaması), öyrənməyə qabiliyyin aşağı olması və s.

7. Zəruri motivlərin formalaşdırılması. Bu məqsədlə müxtəlif metodlardan kompleks halda istifadə olunur. Bu zaman şagirdlər bir iş növündən digər iş növünə cəlb edilir və optimal çətinlik səviyyəsində olan tapşırıqları yerinə yetirirlər.

8. Nailiyyətlərin qiymətləndirilməsi və gələcək işlərin planlaşdırılması. Görülən işlərdən sonra onları yekunlaşdırmaq və baş verən dəyişiklikləri təhlil etmək məqsədəməvafiqdir. Şagirdlərin real hərəkətləri, onların təlimə münasibətinin dəyişməsi nəzərə çarpan göstəricilər olacaqdır.

Motivasiyanın formalaşdırılmasının gedişini və nəticələrini xüsusi qrafikdə qeyd etmək yaxşı olar. Qrafikdə başlanğıc səviyyə və baş vermiş dəyişikliklər qeyd edilir. Aşağıdakılar konkret göstəricilər kimi çıxış edir:

- 1) öyrənməyə münasibətin tipi;
- 2) məqsədlər (şagird hansı məqsədi qoyur və onu həyata keçirir);
- 3) motivlər (nə üçün, nəyin xatırınə oxuyur);
- 4) emosiyalar (öyrənmə zamanı hansı hissələri keçirir);
- 5) öyrənmə bacarığı;

- 6) öyrənmə səviyyəsi (hansı nəticələrə nail olub);
- 7) öyrənməyə qabiliyyin xarakteristikası (potensial imkanları, hansi nailiyyətləri qazana bilərdi).

Öyrənmə motivasiyasını tədqiq etmək, fəallaşdırmaq və inkişaf etdirmək üçün müşahidə, anketləşdirmə, intervju, müşahibə kimi məlum tədqiqat metodları tətbiq edilir.

Müşahidə materiallarını toplamaq və ilkin mühakimələr söyləmək üçün pedaqoji gündəliklər tərtib etmək tövsiyə olunur. Bu gündəliklərdə şagirdlərdə motivasiyanın müxtəlif təzahürləri qeyd olunur.

Motivasiyanı öyrənmək üçün istifadə olunan xüsusi priyomlar aşağıdakılardır.

1. **Situasiyaların yaradılması.** Bu priyomun mənası şəraiti dəyişməklə şagirdlərin davranışının dəyişməsini müşahidə etməkdir.

2. **Yoldaşın seçiləməsi.** Bu, motivlərin müstəqillik dərəcəsini, onların digərləri ilə qarşılıqlı təsirdən asılılığını öyrənmək üçün tətbiq olunur.

3. **Tamamlanmamış cümlələr priyomu.** Məktəblilərə tamamlanmamış bir neçə cümlə təqdim olunur və onları tamamlamaq təklif edilir. Məsələn, “Mən fikirləşirəm ki, bir vaxt...”, “Mən çox şad olardım, əgər...” və s.

4. **Tamamlanmamış hekayə priyomu.** Bu da 3-cü priyomda olduğu kimi, amma daha geniş məzmunda tətbiq olunur.

5. **Şəkil üzrə nağıl söyləmək, təxəyyüldə situasiyalar yaratmaq.** Psixoloqlar belə hesab edirlər ki, şagirdlər belə hallarda onları maraqlandıran problemləri qeyri-iradi olaraq açıb danışır, onlara öz münasibətlərini bildirirlər.

Amerika pedaqoqları motivasiyanı formalasdırmaqla bağlı olan proseslərə **treninq** (*xüsusi məşq rejimi*) adı vermişlər.

İnsan ətrafdakılardan nə qədər az asılı olarsa, bir o qədər müstəqil olar. İnsan başqasının oynadığı oyunda “piyada” olmamalıdır. O, başqaları üçün bilik, hikmət mənbəyi olmalıdır. Ona görə də məktəblilərə aşağıdakıları öyrətmək lazımdır:

- 1) qarşıya real məqsədlər qoymaq;
- 2) məqsədləri imkanlara uyğunlaşdırmaq;
- 3) özünün güclü və zəif cəhətlərini bilmək;
- 4) konkret hərəkətləri müəyyənləşdirmək;

- 5) perspektivləri planlaşdırmaq;
- 6) yaranmış situasiyanı düzgün qiymətləndirmək;
- 7) şəxsi iş programının yerinə yetirilməsini daim təhlil etmək.

Tədqiqatlar göstərir ki, təlimdə ən təsirli motivlər daxili motivlərdir. Əgər insan davranış və fəaliyyətindən bilavasitə məmənunluq duyursa, həmin motivi daxili motiv hesab etmək olar.

Müasir məktəbdə daxili motivasiyanı təkmilləşdirmək üçün radikal islahatlar aparmaq lazımdır. Təəssüf ki, müəllim və məktəb hazırda daha çox xarici motivə üstünlük verir. Onlar sorğu keçirmək və qiymətləndirməklə məşğul olurlar. Belə olduğu üçün şəxsiyyət öz “Mən”ini inkişaf etdirmək əvəzinə o, bəzən elə situasiyalara salınır ki, orada “Mən” özünü tam göstərə bilmir. Təbiidir ki, belə praktika daxili motivasiyaya mənfi təsir göstərir, getdikcə təlimə marağın azalmasına gətirib çıxarır. Şagirdlərin daxili meyllərini, humanist pedaqogikanın ideyalarını və prinsiplərini nəzərə almadan əsl islahatlar aparmaq qeyri-mümkündür.

Müəllimlər özünümotivasiyanın aşağıdakı priyomlarını şagirdlərə təklif edə bilərlər:

- 1) işinizi uzunmüddətli perspektivə planlaşdırın;
- 2) təlimdə özünüzə elə yoldaş seçin ki, onunla ünsiyyətdən bir şey öyrənə biləsiniz, həm də ona bir şey öyrədə biləsiniz;
- 3) təlim məşğələləri üçün daimi vaxt müəyyən edin (həftənin günləri və saatları);
- 4) ümumi şəkildə öz təliminizin məqsəd və vəzifəsini müəyyən edin;
- 5) təhsilin məzmununu bu günkü və ya sabahkı peşə praktikanıza, adicə gündəlik həyatınıza necə gətirməyin mümkün olduğunu özünüz üçün izah edin;
- 6) dərsin məzmununu asan mənimsənilə bilən hissələrə ayırin və əvvəlcə orta, sonra çətin və nəhayət, asan səviyyədə olan hissəni öyrənin;
- 7) öyrəndiyiniz məzmunu öz rəsmələriniz, qeydləriniz, sxemləriniz ilə genişləndirin;
- 8) tapşırığı yerinə yetirib qurtarandan sonra özünüzə xoş sözlər deyin;

9) sizi maraqlandıran ayrı-ayrı mövzular üzrə əlavə ədəbiyyat oxuyun və onu yoldaşlarınızla, müəllimlə müzakirə edin;

10) biliklərin möhkəm olması üçün tədris materialının əsas məzmununu təkrar edin, öyrənilən materialı çalışmaların köməyi ilə möhkəmləndirin.

Bununla bərabər şagirdlərə demək lazımdır:

1. Özünəhörmət hissi nə qədər yüksək olsa, təlimin nəticələri də bir o qədər yaxşı olar.

2. Təlimdə müvəffəqiyətlər tədris prosesinin katalizatorudur.

3. Təlimdə uğursuzluq oxumağı dayandırmaq meylinin yaranmasına gətirib çıxara bilər.

4. Sevinc və maraq hissləri öyrənməni asanlaşdırır.

5. Qorxu və gərginlik təlim prosesini çətinləşdirir.

Yaxşı müəllimlər motivasiya formalaşdırmağın ustası olurlar. Çoxsaylı tədqiqatlar göstərir ki, təlimdə fasilələr şagirdlərin materialı yaxşı mənimseməsinə və yadda saxlamasına kömək edir. Yorulana qədər qısa fasilə etmək (üç dəqiqəyə qədər) və ya materialın öyrədilməsi formasının dəyişilməsi təlimin səmərəsini yüksəldir.

Öyrənmə motivasiyasını inkişaf etdirmək məqsədini qarşıya qoyarkən müəllim şagirdlərlə ünsiyyətdə diqqətli və ehtiyatlı olmalı, öz leksikonundan aşağıdakı ifadələri atmalıdır:

1. İş belə gedə bilməz!

2. Bizə bu barədə ümumiyyətlə, danışmaq lazım deyil!

3. Buna bizim vaxtimız yoxdur!

4. Sən bu barədə fikir söyləyə bilməzsən?!

5. Belə getsək, biz hara gedib çıxarıq!

6. Bu ciddi deyil!

7. Mənə inana bilərsən!

Pedaqoji ustalığın zirvəsinə çatmaq istəyən müəllimlərə vaxtaşırı özünün motivasiya imkanlarını təhlil etmək olduqca faydalı olar. Məsələn:

1. Dərsdə olmaq sizin üçün maraqlıdır mı?

2. Siz öz fənninizə aludə olmuşsunuzmu?

3. Oz işinizi sevirsinizmi?

4. İşlədiyiniz sınıfə hörmət edirsınızmı?

5. Hansı şərait sizə daha yaxşı işləməyə xüsusiylə mane olur?

6. Öz müvəffeqiyətinizin və uğursuzluğunuzun əsas səbəblərini tapmağa cəhd göstərmisinizmi?

7. Siz şagirdlərdə motivasiya formalasdırmağın metod və priyomlarını bilirsinizmi?

8. Sizin motivasiya yaratmaq səyləriniz nəylə nəticələnir?

9. Şagirdlər sizə inanırlarmı?

Motivasiyanı öyrənmək və inkişaf etdirmək üçün pedaqoqlara verilən çoxlu məsləhətlər içərisində aşağıdakıları fərqləndirmək olar:

1. Şagirdlər hər şeyə maraq göstərməsi ilə fərqlənirlər. Ona görə də onlar yeni və naməlum fakt və hadisələrə xüsusi diqqət göstərirler. Məlum olan bilikləri öyrədəndə isə maraq azalır. Əgər tədris materialında yeni informasiya azsa və ya heç yoxsa, o zaman “psixoloji bolluq” yaranır. Bu halda şagirdlərin diqqəti yayılır, “hərəki narahatlıq” keçirməyə başlayırlar. Müəllim bunu yadda saxlamalıdır. L.S. Viqotski deyirdi ki, maraq yaratmağın ümumi psixoloji qaydası vardır: fənnin bizi maraqlandırması üçün həmin fənn bizə tanış olan hər hansı bir şəylə əlaqədə olmalıdır. Həm tamamilə yeni məlumat, həm də tamamilə köhnə məlumat bizi maraqlandırmağa, hər hansı fənnə və ya hadisəyə maraq oyatmağa qadir deyil. Deməli, həmin fənnə və ya hadisəyə şagirdin şəxsi münasibətlərini yaratmaq lazımdır. O zaman biz uğur qazanacağımıza inana bilərik. Uşaq marağı vasitəsilə yeni uşaq marağına doğru getmək lazımdır. Qayda belədir.

2. Tapmacanın effektindən istifadə edin. Şagirdlər müxtəlif düşündürүү problemlərlə həvəslə məşğul olurlar. Ona görə də onlar məmənnuniyyətlə tapmacanı tapmağa çalışırlar. Əgər siz idraki feallığa səbəb olan bu effekti (yəni tapmacanı) dərs materialı içərisinə daxil edə bilsəniz, hesab edin ki, şagirdlərin qarşısında qoyduğunuz tapşırığın yerinə yetirilməsinə, məsələnin həll olunmasına nail ola bilmisiniz.

3. Ziddiyyətlər insanı onların səbəbini izah etmək üçün axtarışlara sövq edir. Uşaqlar özlərini əhatə edən aləmi dərk etməyə və onun haqqında fikirlərini sistemə salmağa, ziddiyyətlərlə rastlaşıqdə onların izahını verməyə çalışırlar. Əgər siz şagirdlərin yaşına uyğun çıxardığı məntiqi nəticə ilə razılaşmayaraq həmin ziddiyyətlərin səbəbini açmağa nail ola bilirsınızsə, o zaman şagirdlərdə həqiqətin dərk olunmasına maraq oyatmış olacaqsınız.

4. Psixoloqlar iddia edirlər ki, öz qabiliyyətlərini tam inkişaf etdirmək meyli bütün insanlar üçün təbiidir. Şagirdlərə nə qədər çox etibar edilərsə, onlar təlim prosesində müəllimlə bir o qədər əməkdaşlıq edərlər. Ona görə də motivasiyanın ən səmərəli formalarından biri şagirdlərdə öz qüvvələrinə inam hissini möhkəmləndirməkdir. Bu zaman “özünümüqayisə”dən istifadə etmək lazımdır.

Bu bir faktdır ki, yüksək gərginlik və stress vəziyyətində qurulan təlim zamanı şagirdlərin fikri fəaliyyəti dayanır. Bu zaman şagird təmasda olmaqdan qaçırmır. Psixoloqların tədqiqatları göstərir ki, məktəbdə oxumaq bir sıra komplekslərin əmələ gəlməsi ilə bağlıdır. Onların içərisində oxumağa marağınitməsi çox geniş yayılmışdır. Bunu yadda saxlamaq lazımdır. Ona görə də situasiyanı gərginləşdirmək olmaz.

Məktəblilərdə oxumağa, məktəbə müsbət münasibətin saxlanılması müəllimlərin daimi qayğısı olaraq qalır. İbtidai siniflərdə istifadə olunan oyunlardan başqa orta və yuxarı sinif şagirdlərində motivasiya formalaşdırmaq üçün aşağıdakı priyomlar tövsiyə edilir:

- 1) sinifdə şagirdləri narahat edən məsələlərin müzakirəsi;
- 2) şagirdlərə öz fikirlərini söyləməyə imkan yaratmaq;
- 3) işlərə qarşılıqlı nəzarət və yoxlamanın tətbiqi və s.

Şagirdlərin özlərinin öyrənmə (oxuma) sahəsində məqsəd və vəzifələrini planlaşdırması motivasiyanı formalaşdırmaq yollarından biridir. Bizim ölkəmizdə bunu şagirdlərə demək olar ki, öyrətmirlər, lakin xarici ölkələrdə fərdi məqsəd və vəzifələrin müəyyənləşdirilməsi yüksək nəticələr əldə etməyin sinanılmış yollarından biridir. Şagird öz qarşısında fərdi təlim məqsədi qoyarsa, onda özünə inam yaranar, bu da təlimdə ona müvəffəqiyyət qazandırar. Yaranan müvəffəqiyyət hissi motivasiyanı gücləndirir. Şagirdləri qarşılara məqsəd qoymağa və ona nail olmağa hazırlamaq lazımdır. Sinifdə neçə şagird varsa, o qədər də səbəb vardır. Onların hər birini öz daxili ziddiyətləri (oxuyum, ya oxumayım) oxumağa vadar edir. Əlbəttə, hamı üçün ümumi olan ziddiyət də vardır, amma əsas etibarilə oxuma (öyrənmə) qüvvəsinin əmələ gəlməsi səbəbləri fərdi xarakter daşıyır.

Yuxarıda qeyd etdik ki, şagirdi oxumağa vadar edən qüv-

vəyə motiv deyilir. Qeyd etmək lazımdır ki, təlimdə bir motiv yox, bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan motivlər sistemi fəaliyyət göstərir. Şagird onların hamısını dərk etmir. Oxumağın motivini bilmək uşaqqı davranışının labirintindən çıxmaq üçün açardır. Motivi bilməklə, şagirdin nə üçün dərsə hazırlıqsız gəlməsinin səbəbini müəyyənləşdirmək olar.

Öyrənmə motivasiyası olduqca mürəkkəbdir. Öyrənmə motivləri hərəki və dəyişkəndir. Bu gün fəaliyyət göstərən motivlər sabah olmaya bilər.

Məktəb həyatının 2-3 ili ərzində motivlər əsaslı surətdə dəyişir. Artıq III-IV siniflərdə təlimə və tədris fənlərinə şəxsi idraki maraqlar əmələ gəlir. Sınıfdə layiqli yer tutmaq meyli yavaş-yavaş əksər məktəblilər üçün aparıcı motivə çevirilir. III-IV sinif şagirdlərinin qiymətə olan yüksək marağı bununla izah olunur. Məsələn, uşaq deyir: Mən ancaq "4" və "5" qiymətlər almaq istəyirəm, əgər "3" və ya "2" qiymət alsam, məni evdə danlayarlar.

Tədqiqatlar göstərir ki, uşaqlar evdə tək oxumaqdansa məktəbdə oxumağa üstünlük verirlər. Onların fikrincə, məktəbdə oxumaq maraqlıdır. Məktəbdə dərsdən başqa dərnəklər fəaliyyət göstərir, gecələr və ekskursiyalar təşkil edilir. Məktəb təkcə bilik vermir, həm də birgə yaşamağı, ünsiyyətdə olmayı öyrədir.

Ünsiyyət 11-15 yaşlı yeniyetmələr üçün başlıca hərəkət-verici qüvvə, şagirdin məktəb həyatının mənası olur. Bu yaş dövründə şagirdlərdə ibtidai siniflərdəkinə nisbətən oxumağa maraq azalır. Bu da həmin yaş dövrünün nöqsanı hesab olunur.

Kiçik məktəb yaşlı şagirdlər və ya yeniyetmədə fənnə olan münasibət həmin fənni tədris edən müəllimə olan münasibət kimidir. Əvvəlcə müəllimə, sonra isə onun tədris etdiyi fənnə məhəbbət yaranır. Şagirdlər müəllimi sevirsə, onun fənnini də sevirlər.

Yuxarı məktəb yaşlı şagirdlərdə cəmiyyətdə öz rolunu və yerini müəyyənləşdirmək, həyat yolunu seçməklə bağlı sosial motivlər aparıcı yer tutur. Onlarda öyrənmə motivlərinin dairəsi bir qədər daralır. Sosial motivlər əksər gənclər üçün aparıcı olur. Amma yuxarı sinif şagirdlərinin bir qismi üçün

zahiri məcburiyyət və situativ maraqlar da xarakterikdir. Onları valideynləri məcbur edir, yoldaşları təsir göstəirlər.

Məktəbdə süstlüyün səbəbləri çoxdur. Onun əsas səbəblərindən biri məktəbdə təlim-tərbiyə prosesinin təşkilindəki yeknəsəqlikdir.

Şagirdlər müxtəlifliyi sevirlər. Eyni fəaliyyət zamanı diqqət azalır. Yeni informasiya veriləndə, yeni məsələ həll ediləndə isə diqqət yenidən artır. Ona görə də situasiyanı müntəzəm olaraq dəyişmək lazımdır.

17.3. Öyrənmə fəaliyyətinin stimullaşdırılması

Müasir anlamda “stimullaşdırma” insanı nəyə isə yönəltmək, sövq etmək deməkdir. İnsan elə yaranmışdır ki, görəcəyi işləri daim onun yadına salmaq lazım gəlir.

Bir vaxtlar işə laqeyd münasibət tənbəllik kimi qiymətləndirilirdi. Onu aradan qaldırmaq üçün adı və təbii vasitə tətbiq olunurdu. Bu vasitə müxtəlif formalarda və növlərdə özünü göstərən, insani münasibətlər tarixində dərin köklər buraxan məcburetmədir. Zaman keçdikcə insana göstərilən təsirlərin müxtəlifliyini də başa düşməyə başladılar. Primitiv üsullarla onu aktiv fəaliyyətə sövq etmək getdikcə çətinləşdi. İndi isə azad və müstəqil şəxsiyyətə başqa cür yanaşmaq tələb olunur.

Pedaqoji prosesin məhsuldarlığına öz təsirinin effektliyinə görə stimullaşdırma ilə müqayisə oluna bilən amilləri çox az tapmaq olar. Ən çox təsirli səbəblər içərisində stimullaşdırmanın səkkizinci yeri tutması buna sübutdur.

Tələbatlar, motivlər, stimullar bir-birilə bağlıdır. Stimullar tələbatlara və motivlərə söykənir, onlardan ayrılmazdır. İnsan, adətən, eyni zamanda müxtəlif tələbatların və motivlərin təsirini hiss edir və ən güclü təsirlərə uyğun olaraq hərəkət edir. Bu zaman stimullar bəlkə də başlıca rolu yerinə yetirirlər. Məqsədin həyata keçməsində onlara üstünlük verilir. Münaqişəli situasiyalarda onların əhəmiyyəti daha vacibdir. Bir tərəfdə insan üçün əxlaqi əhəmiyyəti olan motivlər (borc, məsuliyyət hissi), o biri tərəfdə isə az dəyərli, amma emosional baxımdan daha cəlbedici olan tələbatlar durur. Bu halda, stimullar seçim etməyə, düzgün qərar çıxarmağa və lazımı istiqamətdə hərəkət etməyə kömək edir. Stimulun seçilməsi hətta böyük adam üçün də çox çətin pros-

esdir. Şagird üçün bu, xüsusilə çətindir. Burada işi düzgün seçilmiş və tətbiq edilmiş stimullar həll edir.

A.Maslounun tələbatlar piramidasını yada salaq. Onun fikrincə, orta imkanlı insan özünün fizioloji tələbatlarını 85 faiz, təhlükəsizlik tələbatlarını 70 faiz, ünsiyyətə olan tələbatları 50 faiz, hörmət və ehtirama olan tələbatlarını 40 faiz, özünögöstərmə və yaradıcılığa olan tələbatını ancaq 10 faiz ödəyir.

Pedaqoq buradan hansı nəticəni çıxarmalıdır? Hər şeydən əvvəl, stimulu tələbatların üstünlük təşkil etdiyi sahədə axtarmaq, onların çatdığı inkişaf səviyyəsinə istinad etmək lazımdır. İnsanların çoxu ancaq fizioloji tələbatlarını ödədiyindən stimulları bu sahədə axtarmalıdır. İntellektual və emosional sferaların inkişafı ilə təcrübənin toplanması yüksələn xətlə baş verir. Hər yeni stimul əvvəlki stimula nisbətən üstün olur.

Motivasiya nailiyət qazanmaq üçün ən doğru yoldur. Ona görə də, Qərb psixoloqları motivasiya problemini dərinindən öyrənirlər. D.Karneqi iddia edir ki, dünyada insanları nə iləsə məşğul olmağa vadər edən bir yol vardır. Bu yol insanı həmin işi görməyə “məcbur” etməkdən ibarətdir.

Məktəb yaşında fəaliyyət və davranış motivasiyasının öz xüsusiyyətləri vardır. Məktəbdə təlim-tərbiyə işindəki bütün nöqsanlar şagirdlərin həqiqi davranış motivləri ilə müəllimlərin maraqlanmaması ucbatından yaranır. Müəllim çox zaman təsadüfi davranış aktının ancaq zahiri tərəfinə diqqət verir. Ona görə də şagirdləri öyrənmək, həm də stimullardan düzgün istifadə etmək deməkdir.

Məşhur “stimul-reaksiya” (S-R) formulunun mahiyyəti odur ki, insanın davranışı (reaksiyası) tətbiq olunan stimullara şərtlənir. Bütün dünyada populyar olan Biheviorist təlimin bu məşhur ideyasına görə, düzgün və xüsusilə müsbət stimullaşdırma insanların davranışını və hətta onların şəxsi xüsusiyyətlərini dəyişmək üçün sonsuz imkanlar yaradır.

17.4. Şagirdlərə inam müvəffəqiyyətlərin rəhnidir

Bütün yaşdan olan insanlar etimada, rəğbətləndirmə və tərifə həmişə böyük ehtiyac duyurlar. Bunlar insanları xoş

əməllərə ruhlandırır, onlarda inam yaradır və daha yaxşı işləməyə, xidmət göstərməyə, oxumağa sövq edir.

Napoleon deyirdi ki, oyuncaqlar dünyani idarə edir. O, əliaçıqlıq edərək öz əsgər və zabitlərini mümkün olan fərqlənmə nişanları ilə təltif edirdi. Napoleon öz ordusunun hər bir əsgərinin və zabitinin adını bilirdi. İlk baxışda bunlar “xırda şeylər” kimi görünür, amma onların effekti çox yüksəkdir. Döşündə özünün şan-şöhrətini təsdiq edən nişan gəzdirməsi, ona göstərilən diqqət, ordu komandanının onun adını bilməsi hər bir əsgər üçün olduqca xoş idi.

Sıravi işçi üçün özünün rəhbərlərinə yaxın olmaq çox şey deməkdir. Rəhbərlə işçi arasındaki məsafənin qısaldılması işçiyyə güclü ruh yüksəkliyi verir.

Tədris müəssisələrində rəhbərliklə pedaqoji kollektivin üzvləri arasında qarşılıqlı hörmət və etimada əsaslanan münasibətlərin nə qədər vacib olduğunu sübut etməyə ehtiyac yoxdur.

D.Karneqi yazır: Yaddan çıxarmayın ki, siz insanlarla qarşılıqlı münasibətlərinizdə məntiqi mühakimə yürüdən vücudla yox, emosional, öz hərəkətlərində qürur və hərisliyə qapılan bir vücudla iş görürsünüz. Siz yaddan çıxarmamalısınız ki, bu qüsurlar böyüməkdə olan uşaqlarda da var. Ona görə də onu necə var, elə də qəbul edin, illüziyalardan imtina edin, arzu etdiyinizə yox, uşaqla real mövcud olana istinad edin. Uşağı zorla dəyişdirmək əvəzinə onu başa düşməyə çalışın. Belə yanaşma bizdə uşağıın halına yanlığı, dözümlülüyü və xeyir-xahlığı inkişaf etdirir. Şürumuzun dərinliyində elə imkanlar gizlənir ki, onları hərəkətə gətirməklə insanı fəal vəziyyətə, tam gücü ilə fəaliyyətə sövq etmək olar. İnsan çoxsifətlidir, ona görə də ona güclü təsir edən bir stimulu tətbiq etməkdənə, həmişə çoxlu zəif stimullar tətbiq etmək daha yaxşı olar. Çünkü ümid etdiyimiz güclü stimul heç təsir göstərməyə, amma zəif stimullardan biri yerinə düşə bilər”.

Şagirdlərlə işləyən zaman müəllimlərin aşağıdakı tövsiyələrə əməl etməsi məsləhət görülür.

1. Uşağıın heysiyyətinə müraciət edin. Psixoloqlar israr edirlər ki, elə insan tapmaq olmaz ki, bütün ömrü boyu bəxti gətməyən adam olmaq istəsin. Normal insan öz vəziyyətini yaxşılaşdırmağa çalışır. İnsanda bu səyi rəğbətləndirmək və onu fəallaşdırmaq lazımdır. Hər bir şagird yaxşı bilir ki, o,

kifayət qədər çalışsa, təlimdə uğur qazana bilər. Bunu bilmək, başa düşmək azdır, ona təkan vermək lazımdır. Bu təkanı isə şagirdlərin daxili səylərinə əsaslanmaqla məhz pedaqoq verməlidir. Pedaqoji ədəbiyyatda şagirdi yaxşı oxumağa vadar edən xeyli konkret priyomlar verilmişdir. Tətbiq olunan priyomların əksəriyyəti situativ xarakter daşıyır və şagirdin şəxsiyyətinə əsaslanır. Amma heysiyət, mənlik hissi bir qayda olaraq inkar olunur. Onu da həmin priyomlar siyahısına daxil etmək və şagirdi "Mən də başqalarından pis deyiləm ki!" deməyə məcbur etmək lazımdır.

Şagird sizin qayğıkeşliyinizi hiss etməli və sizə inanmalıdır. O zaman inam doğuran söhbətin imkanları artır: "Samir, sənin öz qarşında, valideynlərin və cəmiyyət qarşısında borcun yaxşı oxumaqdır. Hər kəs dahi ola bilməz. Amma hər kəs yaxşı oxuya bilər və oxumalıdır. Başqalarının işi səninkindən yaxşı getdiyi üçün utanıb məyus olmamalısan. Səndən heç kəs çox şey tələb etmir, sadəcə bütün gücünlə çalış. Və sən mütləq uğur qazanacaqsan".

2. Şagirdə öz nailiyyətlərini göstərin. Heç şübhə yoxdur ki, şagirdə özünün fərdi idraki inkişafı haqqında obyektiv informasiya təqdim olunarsa, onun səyle oxuması və çalışması üçün stimul yaranar. Onu prosesin digər iştirakçıları ilə müqayisədə etmək lazımdır. Bunun üçün açıq reyting və ya "açıq perspektivlər sistemi" ən yaxşı vasitədir. Bu stimullaşdırma priyomundan istifadə edən pedaqoqlar şagirdlərin təlimdə yüksək templə irəliləməsinə nail olurlar. Burada xüsusi sırr yoxdur. İnsanların çoxu özləri haqqında xoş sözlər eşitməyi sevirlər. Müəyyən müddət xoş söz şagirddə inam və özündən razılıq hissi yaradır.

İdrak prosesinə cəlb olunanlara hansı səviyyədə olduqlarını, nə qədər irəli getdiklərini bilmək zəruridir. Hər hansı bir formada əks-əlaqə şagirdlərə vaxtında çatmalıdır. Yoxlama işi və ya müsabiqə həftənin çərşənbə günü keçirilibsə, onun nəticələri cümə axşamı elan olunmalıdır. Bir ay keçəndən sonra həmin nəticələri elan etməyin praktiki olaraq heç bir faydası yoxdur.

3. Rəqabəti ehtiyatla himayə edin. İnsan rəqabət aparmağı sevir. Biz bu faktdan qaça bilmərik. Müasir həyat rəqiblərlə mübarizəyə davam gətirməyi tələb edir. Məktəb şagirdləri

rəqabətə həvəsləndirməlidir, amma "o, hansı ölçüdə olmalıdır?", — sualına hələlik birmənalı cavab yoxdur. Xarici ölkələrin, o cümlədən, Amerika məktəbinin təcrübəsinə görə, rəqabət şagirdləri daha fəal əməyə təhrik etmək üçün stimul kimi istifadə olunur. Məktəbdə yarış metodları gələcək həyatı situasiyaları nəinki qabaqcadan görməyə, həm də uğursuzluqları ləyaqətlə qarşılamağa hazır olmayı, müvəffəqiyyətlərə sevinməyi formalaşdırır.

Bu stimuldan istifadə edən pedaqqoq hər şeyi yaxşı ölçüb biçməlidir. Nəzərə almaq lazımdır ki, yarışda uduzanlar əlverişsiz vəziyyətdə qalacaq, nüfuzları aşağı düşəcəkdir. Onlarda öz qüvvələrinə inamsızlıq hissi inkişaf edə bilər. Xüsusi çətin hallarda isə qorxulu emosional vəziyyət — stress əmələ gələ bilər.

Ona görə də, elə etmək lazımdır ki, şagirdlər arasında rəqabət daha çox idman yarışına oxşasın. İdman yarışlarında qələbələr və uğursuzluqlar bir-birini əvəz edir, qalib gəlmək arzusu isə həmişə yaşıyır. Qoy yarışan hər bir qrupun qələbə çalmağa eyni imkanı olsun. Qrupları səviyyəsinə görə elə müəyyən etmək lazımdır ki, onların qələbələrinin və uğursuzluqlarının sayı bərabər olsun. Əgər yarış prosesində şagirdlərdən birində həddən artıq emosional gərginlik yaranırsa, onu mədəni formada sonrakı yarışda iştirakdan azad edin. Məsələn, hakim və ya yarış tapşırıqlarını, şərtlərini işləyib hazırlayan təyin edin.

4. Şagirdləri tərifləyin. İlk baxışda bu çox adı stimul kimi görünə biler. Bu sahədə müvəffəqiyyət qazanmaq üçün müəyyən şeylər tələb olunur:

1. Tərif spontan baş verməlidir, onu planlaşdırmaq lazım deyil, cədvəl üzrə yerinə yetirilmiş işi göylərə qaldırmaq lazım deyil.

2. Xalqta yolu ilə yerinə yetirilən işi tərifləmək intellekti təhqir etmək deməkdir. Bu, həm onu görən üçün, həm də onu tərifləyən üçün təhqirdir.

3. Tərif konkret olmalıdır, dəqiq ünvanlanmalıdır.

Təşəkkür almaq həmişə xoşdur, amma ümumi, simasız tra-faretlər insanın özünə ünvanlanmış xoş sözlərlə müqayisə oluna bilməz.

4. Elə tərifləyin ki, inandırıcı olsun. Əgər müəllim insanı bəyəndiyini söyləyir, amma sıfəti ciddi şəkil alırsa, şagirdlər

onun sözlerinə inanmayacaqlar.

5. Şagirdin halına acıya-acıya onu tənqid edin. Psixoloqlar məsləhət görürlər ki, bunu müasir elmi nailiyyətlərə əsasən həyata keçirmək lazımdır:

1) ruhlandırıcı tənqid ("Eybi yoxdur. Gələn dəfə yaxşı yazarsan. Bu dəfə alınmayıb");

2) tənqid-irad (Sən neyləmişən? Mən sənə necə ümid bəsləyirdim");

3) tənqid-analogiya ("Mən sənin kimi olanda sənin buraxığın səhvi buraxmışdım. O zaman müəllim mənim payımı verdi");

4) tənqid-ümid ("Ümid edirəm ki, gələn dəfə tapşırığı yaxşı yerinə yetirəcəksən");

5) tənqid-tərif ("İş yaxşı yerinə yetirilib. Amma bu məsələ ilə bağlı deyil");

6) şəxssiz tənqid ("Bizim sinfimizdə hələ elə şagirdlər vardır ki, öz vəzifələrinin öhdəsindən gələ bilmirlər. Onların familiyasını deməyəcəyik");

7) tənqid-narahatlıq ("Mən yaranmış situasiyadan olduqca narahatam, xüsusilə bizim şagirdlərimiz...");

8) tənqid-halına yanma ("Mən səni yaxşı başa düşürəm, sənin vəziyyətini anlayıram, ancaq sən də mənim vəziyyətimi başa düş. Axı iş yerinə yetirilməyib?");

9) tənqid-təəssüf ("Mən çox təəssüf edirəm, amma deməliyəm ki, iş keyfiyyətsiz yerinə yetirilib");

10) tənqid-təəccüb ("Necə? Məgər sən dərsi hazırlamışsan? Gözləmirdim...");

11) tənqid-ironiya ("İşlədik, işlədik və axırda da düzəldik. İş istədiyimiz kimi alınıb? Deyin, bundan sonra adamların gözünün içində necə baxacağıq?");

12) tənqid-işarə ("Mən bir adam tanıyıram, o da düz sənin kimi etmişdi. Sonra onun işi yaxşı olmadı");

13) tənqid-yumşaltma ("Yəqin bu baş verən hadisədə təkcə sən günahkar deyilsən");

14) tənqid-nöqsan ("Düzungün elemədin. Çalış gələn dəfə yaxşı gör");

15) tənqid-tələb ("Sən işi yenidən görməli olacaqsan");

16) konstruktiv tənqid ("Tapşırıq düzgün yerinə yetirilməyib. İndi sən nə etmək fikrindəsən?");

17) tənqid-ehtiyat etmək ("Mən çox qorxuram ki, gələn dəfə də iş bu səviyyədə yerinə yetirilsin").

6. Problemlərin həllinin qeyri-standart yollarını axtarırıb tapın. Hər halda həyatda yoxlanılmış qaydalarla hərəkət etmək lazımdır. Amma kim isə yenini yaratmalı və onu yoxlamalıdır. Bunun üçün ehtiyatla çalışmaq lazımdır.

7. Şagirdə öz nüfuzunu qoruyub saxlamağa imkan yaradın. Xüsusi psixoloji tədqiqatların müəllifləri qeyd edirlər ki, 100 nəfərdən 99-u nə qədər haqsız olsa da, özlərini qınamırlar. Çox gözəl! İnsanın bu zəif tərəfindən istifadə etmək lazımdır. Qoy şagird elə fikirləşsin ki, pis qiymət almışında onun özü yox, ancaq müəllim günahkardır. Qoy o, hadisələrin özü üçün əlverişsiz olması və bəxti gətirməməsi ilə özünə bəraət qazandırsın. Ona öz nüfuzunu saxlamağa, öz qarşısında özünə bəraət qazandırmağa şans verin.

Öz yetirmələrinizə yaxşı ad-san (reputasiya) qazandırmağa çalışın. Bəzi xalqların ailələrində ən kiçik uğur üçün uşaqları tərifləyir, onların hərəkətlərini rəğbətləndirirlər. Məsələn, yəhudilər ailəsində ata və ana heç bir zaman deməz ki, onların uşağı tənbəldir, qabiliyyətsizdir, pintidir. Onlar daim öz uşaqlarını tərifləyir, onun kompleks üstünlüklərə malik olması haqqda fikir yaradır və uşağı uydurulmuş ideala çatmağa məcbur edirlər. Yəhudilər məktəblərində pedaqoqlar şagirdləri haqqında yaxşı reputasiya yaratmağa çalışırlar. Şagirdlər də həmin reputasiyanı doğrultmaq üçün səy göstərirlər. Yəhudilər tərbiyəsinin başlıca sırrı də bundan ibarətdir. Əksər hallarda, bu priyom özünü doğruldur.

Bizim məktəblərimizdə tətbiq olunan rəğbətləndirmə, həvəsləndirmə cazibəli deyil. Ona görə də, rəğbətləndirmə və həvəsləndirmənin yeni növlərindən istifadə etmək lazımdır. Elə təəssürat yaradın ki, buraxılmış səhvi asanca düzəltmək olar. Qoy onlar öz qüvvələrinə inansınlar, sizin təklif etdiyiniz hər şeyi yerinə yetirməyə çalışınlar.

Müvəffəqiyyətlə oxuyan şagirdlər yüksək səlahiyyətlər verin. Xəsislik etməyin! Şagirdlər sizin diqqət mərkəzinizdə olmaq isteyirlər. Göstərdiyiniz diqqətə görə onlar sizin tapşırıqlarınızı necə olursa-olsun yerinə yetirməyə çalışacaqlar.

17.5. Müəllimlərə tövsiyyələr

1. Uşağa daha çox etibar et, nəinki özünə və yazılımış qaydalara.
2. Əgər şagird qaydaları pozmuşsa, ondan şübhələnməkdən əl çəkin. Qaydanı pozmağa onun səbəbi olmuşdur.
3. Uşağın suverenliyini tanımaq və etiraf etmək, onun hər bir addımına nəzarət etməkdən daha risklidir.
4. Valideynlər özlərinin düşməni deyillər. Onları xəbərçi olmağa vadar etməyin.
5. Bəzi məsələlərdə öz biliksizliyinizi və zəifliyinizi etiraf etməyi çəkinməyin.
6. Qaydaların əzbərlənməyini tələb etməyin. Biliklər qaydalarda yaşamır, onları kəşf etməkdə yaşayır.
7. Bir şeyi digəri ilə müqayisə etməyin. Hər şey özü-özlüyündə müxtəlif cür yaxşıdır.
8. Necə kəşf etdiyimiz daha vacibdir, nəinki nəyi kəşf etməyiniz.
9. Öz şagirdlərinizi sevin, onları məhəbbətlə müdafiə edin.
10. Öz şagirdlərinizi fiziki və ruhi əzablardan qoruyun.
11. Öz şagirdləriniz üçün nümunə olun.
12. Öz şagirdlərinizə müstəqil surətdə həyat təcrübəsinə qazanmağa imkan verin.
13. Öz şagirdlərinizə insan azadlığının imkanlarını və hədlərini izah edin.
14. Öz şagirdlərinizə müttəfiqlərinizdən yalnız onların öz təcrübəsinə müvafiq fikir söyləməsini və qiymət verməsini gözləyə bilərsiniz.
15. Valideynlər sizin müttəfiqlərinizdir. Uşağın davranışını haqqında onlardan məlumat alın. Qoy uşaq bilsin ki, siz və valideynlər bir qüvvəsiniz.
16. Uşaqlarda yaxşını axtarın.
17. Uşaqlara düşünməyi və sevməyi öyrədin.
18. Müəllim şagirdin inkişafında və özünütəkmilləşdirməsində onun dostu və köməkçisidir.
19. Uşaqın təbiətinə istinad etməklə onu tərbiyə edin.
20. Müəllim özü öyrənməklə məşğul olduğu təqdirdə başqalarını öyrədə bilər.
21. Əgər qəlbinizdə uşaqlara sevgi və məhəbbət qalmayıbsa məktəbdən gedin.

17.6. Effektli və qeyri-effektli rəğbatlaşdırma

Effektli rəğbatlaşdırma	Qeyri-effektli rəğbatlaşdırma
1.Rəğbatlaşdırma müntəzəm baş verir.	1.Rəğbatlaşdırma təsadüfdən təsadüfə həyata keçirilir
2.Rəğbatlaşdırma layiq görülen iş izahla müşayət olunur.	2.Rəğbatlaşdırma ümumi şəkildə aparılır.
3.Müəllim şagirdin müvəffəqiyyətində maraqlı olduğunu göstərir.	3.Müəllim şagirdin müvəffəqiyyətinə az, formal diqqət yetirir.
4.Müəllim şagirdin müəyyən nəticələrə nail olmasını rəğbatlaşdırır.	4.Müəllim şagirdin iştirakını ümumiyyətlə qeyd edir.
5.Müəllim şagirdə əldə edilən nəticələrin əhəmiyyəti haqqında məlumat verir.	5.Şagirdə onun nailiyyətləri haqqında məlumat verir, onların əhəmiyyətini qeyd etmir.
6.Müəllim şagirdin keçmiş və indiki nailiyyətlərini müqayisə edir.	6.Şagirdin nailiyyəti digər şagirlərin nailiyyətləri ilə müqayisədə qiymətləndirilir.
7.Şagirdin rəğbatlaşdırılması onun sərf etdiyi səylərə uyğundur.	7.Rəğbatlaşdırma şagirdlərin sərf etdiyi səylərdən asılı olmayaraq aparılır.
8.Müəllim şagirdin əldə etdiyi nailiyyəti ona sərf edilən səylərlə əlaqələndirir və hesab edir ki, belə müvəffəqiyyət gələcəkdə də qazanıla bilər.	8.Müəllim əldə edilən nailiyyətləri yalnız qabiliyyətlərin və ya əlverişli şəraitin olması ilə əlaqələndirir.
9.Müəllim şagirdi yaxşı nəticələr əldə etmək məqsədi ilə işi təşkil etməyə yönəldir.	9.Müəllim şagirdi öz nəticələrini yarışda iştirak edənlərin nəticələri ilə müqayisə etməyə yönəldir.
10.Müəllim şagirdin daxili stimullarına istinad edərək şəxsiyyətin motivasiya sfirasına təsvir edir. Şagird maraqlı tapşırığı məmən nüyyətlə yerinə yetirir və s.	10.Müəllim xarici stimullara istinad edir: şagird tapşırığı yaxşı yeriňe yetirmək istəyir ki, müəllim onu tərifləsin və ya yarışda qalib gəlsin, mükafat alsın və s.
11.Şagirdin nəzərinə çatdırır ki, təlim müvəffəqiyyətinin yüksəldilməsi onun potensial imkanlarının reallizasiyasından aslidir.	11.Müəllim şagirdin diqqətinə çatdırır ki, onun təlimdə uğuru müəllimdən aslidir.

FƏSİL 18. TƏLİM PROSESİNDƏ ŞAGİRD-LƏRİN DİAQNOSTİKASI

• 18.1. *Şagirdin öyrənmə səviyyəsinin diaqnostikası*

Diaqnostikanın məqsədi təlim prosesinin baş vermə şəraitini, onun nəticələrini dəqiq üzə çıxarmaq, qiymətləndirmək və təhlil etməkdir. Təlim prosesini səmərəli idarə etmək, mövcud şəraitdə optimal nəticələrə nail olmaq diaqnostikasız mümkün deyil.

Göründüyü kimi, ənənəvi qaydada şagirdlərin bilik və bacarıqlarını yoxlamağa nisbətən diaqnostika daha geniş və dərin məna kəsb edir. Yoxlama ancaq nəticələri müəyyənləşdirir, amma onların əmələ gəlməsini izah etmir. Diaqnostlaşdırma əldə olunan nəticələri onlara nailolma yolları, qaydaları ilə birlikdə öyrənir, təlim məhsullarının formallaşma dinamikasını üzə çıxarır. Diaqnostlaşdırma nəzarəti, yoxlamanı, qiymətləndirməni, statistik məlumatların toplanılmasını, onların təhlilini, hadisələrin sonrakı inkişafının proqnozlaşdırılmasını özündə birləşdirir.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarına nəzarət, onları qiymətləndirmək diaqnostlaşdırmanın zəruri tərkib hissələridir. Bunlar pedaqoji texnologiyanın çox qədim komponentləridir. Sivilizasiyanın ilk dövründə meydana gələn nəzarət və qiymətləndirmə məktəbin daimi "yol yoldaşı" olmuş, onun inkişafını müşayiət etmişdir. Buna baxmayaraq, qiymətləndirmənin mənəsi, onun texnologiyası ilə bağlı bu gün də qızığın mübahisələr gedir. Yüz illər bundan əvvəl olduğu kimi, indi də pedaqoqlar mübahisə edirlər: qiymət nəyin göstəricisidir? Keyfiyyətin indikatorudur (yəni şagirdin təlimdə yetirməsinin qəti göstəricisi), yoxsa hər hansı təlim sistemlərinin üstünlükleri və nöqsanlarının göstəricisidir.

Vaxtı ilə Y.A.Komenski qiymətin ziddiyyətli xarakterini qeyd etmiş, ondan ağılla və ehtiyatla istifadə etmək çağırışı ilə müəllimlərə müraciət etmişdi. Şagirdlərin biliyini qiymətləndirən zaman obyektivliyi humanist münasibətlə uyğunlaşdırmaq tələbi bütün didaktik sistemlərin canına hopmuşdur.

K.D.Uşinski öz dövrünün nəzarət formalarını kəskin tən-

qid edirdi. Böyük pedaqoq onların nöqsanlarını xarakterizə edərək göstərirdi ki, mövcud yanaşmalar və qaydalar şagirdlərin əqli fəaliyyətini məhdudlaşdırır. Adətən müəllim bir və ya bir neçə şagirddən soruşur, qalanları isə boş yerə vaxt itirir, qüvvələrini boğur, gözləməklə həyəcan keçirirlər. Təbiidir ki, belə şəraitdə şagird maraq, təşəbbüs göstərə bilmir.

Yeni demokratik məktəbdə formal nəzarət olmamalıdır. Demokratik nəzarət təlimin özünəməxsus metodu kimi öyrədici, inkişafetdirici istiqamətdə olmalı, özünənəzarətlə birləşdirilməlidir.

Məktəb həyatının demokratikləşdirilməsi şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinə nəzarət etməkdən, onları qiymətləndirməkdən imtina etmir. Məktəb qiymətlərin köməyi ilə oxumağa maraq oyatmağın köhnəlmış formalarından imtina etməyi tələb edir. Şagirdlərin təlim əməyinin stimullaşdırılmasının yeni yollarının axtarılması, qiymətləndirməyə yeni mövqedən yanaşmağı zəruri hesab edir. Diaqnostlaşdırma sistemində qiymət stimullaşdırma vasitəsi kimi yeni keyfiyyətlər kəsb edir. Bu, rəqabətli cəmiyyətdə mühüm oyadıcı, həvəsləndirici amildir. Qiymət təlim vasitəsindən başqa şagirdin öz şəxsi reytinqini rasional müəyyənetmə vasitəsinə, insanın cəmiyyətdə əhəmiyyətinin göstəricisinə çevrilmişdir.

Bəzi Qərb ölkələrində müəllim ilə şagird (onun valideyni) arasında kontrakt tərtib olunanda aşağıdakı suallar qoyulur: “Nəzarət şəraitində (qiymət almaqla), yoxsa nəzarətsiz (qiymətsiz) şəraitdə oxumaq istəyirsiniz?”, “Qiymət almaq istəyirsiniz, yoxsa kursu (fənni) qiymətsiz öyrənmək istəyirsiniz?” əgər şagird nəzarətsiz və qiymətsiz oxumaq istəyirsə, onda təhsil haqqını sərt nəzarət və obyektiv qiymətləndirmə şəraitindəkinə nisbətən 3-4 dəfə az verir.

18.2. Şagirdlərin təlimdə yetirməsinə nəzarət

Hazırda pedaqogikada “qiymət”, “nəzarət”, “yoxlama”, “qeydəalma” və digər anlayışlar haqqında müəyyən tərif yoxdur. Çox zaman bu anlayışlar qarışdırılır, gah bu, gah da başqa mənada işlədirilir.

“Nəzarət” şagirdlərin biliklərini, bacarıqlarını üzə çı-

xarmaq, ölçmək və qiymətləndirmək deməkdir. Bu anlayış ümumi, əsas anlayış kimi çıxış edir. Bilikləri üzə çıxarmağa və müəyyənləşdirməyə yoxlama deyilir. Ona görə də yoxlama nəzarətin tərkib komponentidir. Onun əsas didaktik funksiyası müəllimlə şagirdlər arasında əks əlaqəni, tədris materialının mənimsənilmə dərəcəsi haqqında müəllimin obyektiv informasiya almasını təmin etmək, biliklərdəki nöqsanları vaxtında üzə çıxarmaqdır. Yoxlamanın məqsədi təkcə şagirdin oxuma, öyrənmə səviyyəsini yox, həm də onun öyrənmə əməyinin həcmini müəyyən etməkdir. Nəzarətə, yoxlamadan başqa, qiymətləndirmə (*proses kimi*) və qiymət (*nəticə kimi*) daxildir.

Nəzarətin yekunu (*nəticəsi*) şagirdin yetirməsinin qiymətləndirilməsi üçün əsasdır. Bu zaman şagirdlərin işlərinin həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət göstəriciləri nəzərə alınır. Kəmiyyət göstəriciləri bal və ya faizlərlə qeyd olunur, keyfiyyət göstəriciləri isə “əla”, “yaxşı”, “kafi” və s. kimi ifadə olunur. Yetirmə qiymət cədvəllerində, sınıf jurnallarında qiymətlər, işaretlər (şərti işaretlər) şəklində qeyd olunur.

Qiymətin funksiyası şagirdin öyrənmə səviyyəsini üzə çıxarmaqla məhdudlaşdırır. O, həm də öyrənməni, müsbət motivasiyanı stimullaşdırmaq, şəxsiyyətə təsir etmek üçün müəllimin sərəncamında olan yeganə vasitədir. Məhz obyektiv qiymətləndirmənin təsiri altında şagirdlər də öz-özünə qiymət verir, onlarda nailiyyətlərinə tənqidi münasibət yaranır. Ona görə də qiymətin əhəmiyyəti, onun funksiyalarının müxtəlifliyi elə göstəriciləri axtarır tapmağı tələb edir ki, o göstəricilər məktəblilərin öyrənmə fəaliyyətinin bütün tərəflərini əks etdirsin, onların üzə çıxarılmasını təmin etsin.

Bu nöqteyi-nəzərdən bilik və bacarıqları qiymətləndirməyin indi qüvvədə olan sistemində, onun diaqnostik əhəmiyyətini və obyektivliyini yüksəltmək məqsədi ilə yenidən baxılması tələb olunur.

Şagirdlərin yetirməsinin diaqnostikasının və ona nəzarətin mühüm prinsipləri obyektivlik, sistematiklik, əyanılık (aşkarlıq) prinsipləridir.

Obyektivlik diaqnostik testlərin (tapşırıqların, sualların) elmi cəhətdən əsaslandırılmış məzmunundan, müəllimin bütün şagirdlərə bərabər, dostcasına münasibətindən, bilik və bacarıqların qiymətləndirilməsinin dəqiq müəyyənləşdirilmiş

meyarlarından ibarətdir. Praktiki olaraq nəzarətin metod və vasitələrindən və diaqnostikanı həyata keçirən müəllimlərdən asılı olmayaraq, verilən qiymətlər real vəziyyətə uyğun gəlir.

Sistematiklik prinsipi tələb edir ki, diaqnostik nəzarət didaktik prosesin bütün mərhələlərində — biliklərin ilkin qavranılmasından onların tətbiqinə qədər, şagirdlər məktəbdə olduğu birinci gündən son günədək müntəzəm olaraq həyata keçirilsin. Məktəb nəzarətini tez-tez həyata keçirmək lazımdır ki, şagirdlərin bilməli və bacarmalı olduqları vacib nə varsa onların hamısını diqqətlə yoxlamaq mümkün olsun. Sistematiklik prinsipi diaqnostlaşdırmanın aparılmasına kompleks yanaşmanı tələb edir. Bu zaman nəzarət, yoxlama və qiymətləndirmənin müxtəlif formalarından, metod və vasitələrindən vəhdətdə istifadə olunmalıdır. Belə yanaşma diaqnostlaşdırmanın ayrı-ayrı metodlarının və vasitələrinin universallaşdırılmasını inkar edir.

Əyanılık prinsipi (aşkarlıq) şagirdlərin hamısının eyni meyarlarla açıq sınaqdan keçirilməsindən ibarətdir. Diaqnostlaşdırma prosesində hər bir şagirdin müəyyən edilən reytinqi əyani - müqayisəli xarakter daşıyır. Aşkarlıq prinsipi həmçinin qiymətin elan edilməsini tələb edir. Qiymət oriyentirdir, onun əsasında şagirdlər özlərinə verilən tələblərin, həmçinin müəllimin obyektivliyi haqqında mühakimə yürüdülər.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarını diaqnostlaşdırarkən, yoxlayarkən və qiymətləndirərkən onları məntiqi ardıcılıqla etmək lazımdır.

Birinci pillə. Şagirdlərin bilik səviyyəsinin ilkin üzə çıxarılması yoxlama sistemində birinci pillə hesab olunur. Bu, adətən, tədris ilinin əvvəlində həyata keçirilir. Bunda məqsəd əvvəlki tədris ilində şagirdlərin öyrəndikləri fənnin elementləri üzrə biliklərini müəyyənləşdirməkdir. İlkin yoxlama konpensasiyalı, bərpaedici təlimlə uzaşır, çünkü burada şagirdlərin bilik və bacarıqlarında mövcud olan kəm-kəsirləri aradan qaldırmaq da nəzərdə tutulur. Belə yoxlamanı həm tədris ilinin əvvəlində, həm ortasında, həm də fənnin yeni bölməsini öyrənməyə başlayanda aparmaq olar.

İkinci pillə — öyrənilən hər mövzunun mənimsənilməsi prosesində aparılan **cari yoxlamadır**. Cari yoxlama dərsdən-dərsə həyata keçirilir, amma buna baxmayaraq, o, tədris proq-

ramının ayrı-ayrı elementlerinin şagirdlər tərəfindən mənim-sənilməsini diaqnostlaşdırmağa imkan verir. Cari yoxlamanın başlıca funksiyası öyrətməkdir. Belə yoxlamanın metodları və formaları müxtəlif ola bilər. Onlar təlimin məqsədindən, tədris materialının məzmunundan, onun çətinliyindən, şagirdlərin yaş və hazırlıq səviyyəsindən və digər amillərdən asılıdır.

Üçüncü pillə. Bilik və bacarıqları yoxlamağın üçüncü pilləsi **təkrar yoxlamadır**. Bu yoxlama da cari yoxlama kimi tematik olmalıdır. Yeni materialı öyrənməklə yanaşı, şagirdlər paralel olaraq əvvəl öyrənilmiş mövzunu da təkrar edirlər. Təkrar yoxlama biliklərin möhkəmlənməsinə kömək edir. Bu yoxlama diaqnostikanın digər növləri və metodları ilə uzlaşdırılanda lazımı səmərə verir.

Dördüncü pillə. Yoxlama sistemində dördüncü pillə **dövri yoxlamadır**. Dövri yoxlama fənnin hər hansı bölməsi və ya iri mövzusu üzrə şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərini yoxla-maqdır.

Dövri yoxlamanın məqsədi fənnin ayrı-ayrı hissələrində öyrənilən tədris materialının struktur elementləri arasında qarşılıqlı əlaqələrin mənimsənilməsinin keyfiyyətini diaqnostlaşdırmaqdır. Dövri yoxlamanın başlıca funksiyası bilikləri sistemləşdirmək və ümumiləşdirməkdir.

Beşinci pillə. Yoxlamanın təşkilində beşinci pillə **yenidən yoxlamadır**. Bu zaman didaktik prosesin bütün mərhələlərində şagirdlərin mənimsədikləri bilik, bacarıq və vərdişlər qiymətləndirilir. Yetirmənin yenidən yoxlanması və nəzərə alınması hər rübüñ və tədris ilinin axırında həyata keçirilir. Bunu alınan qiymətlərin toplanması və orta hesab qiymətinin mexaniki çıxarılması kimi başa düşmək olmaz. Bu, hər seydən əvvəl, müəyyən mərhələdə qarşıya qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq şagirdlərin faktik öyrənmə səviyyəsini diaqnostlaşdırmaqdır.

Kompleks yoxlama. Yoxlamanın xüsusi növüdür. Bunun köməyi ilə şagirdlərin öz bilik və bacarıqlarını praktiki məsələlərin həllində tətbiq etmək qabiliyyəti diaqnostlaşdırılır. Kompleks yoxlamanın başlıca funksiyası fənlərarası əlaqələrin həyata keçirilməsinin keyfiyyətini diaqnostlaşdırmaqdır. Şagirdlərin ayrı-ayrı fənləri öyrənən zaman aldığıları məlumat-lara əsaslanaraq hadisələri, prosesləri izah etmək qabiliyyəti kompleks yoxlamanın praktiki meyarı kimi çıxış edir.

Müəllim mövcud meyarları əldə rəhbər tutaraq qiyməti çıxararkən hər dəfə onu əsaslaşdırmalıdır. Təcrübəli müəllimlər bunu yaxşı bilirlər və həmişə şagirdlərlə münaqişə olmasına deyə, belə ümumiləşməni aparırlar.

Biliklərin qiymətləndirilməsində müəllimlərin yol verdikləri subyektivizmin müxtəlisf səbəbləri ola bilər.

Maraqlıdır ki, müəllimlər qeyri-ixtiyari olaraq qabaq partalarda oturan şagirdlərə arxada oturanlara nisbətən daha çox müraciət edir və onlara daha yüksək qiymət verirlər. Bəzən verilən qiymət müəllimin subyektiv meyllərindən asılı olur. Məsələn, gözəl xətti olan müəllimlər gözəl xətti olan şagirdlərə üstünlük verirlər. Düzgün tələffüzə həssas olan müəllimlər nitqində qüsür olan şagirdləri nahaq yerə cəzalandırırlar.

Qeyri-obyektiv qiymətin səbəblərindən biri qiymətləndirmə meyarlarının kifayət qədər işlənilməməsidir. Müəllimlərin az iştirak etdikləri kompüter və test nəzarət formalarına indiki şagirdlərin üstünlük verməsinin başlıca səbəbi məhz pedaqoji subyektivizmdir.

Müəllim şagirdin yerinə yetirdiyi işin obyektiv və real qiymətləndirilməsinə diqqətlə yanaşmalıdır. Bundan başqa, hər dəfə nə üçün və nəyə görə məhz bu qiymət verildiyini şagirdə izah etmək lazımdır.

Şifahi və yazılı nəzarət formalarının nisbətində danışarkən üstünlük yazılı formaya verilməlidir. Şifahi nəzarət qoyulan sual-lara tez cavab verməyə, əlaqəli nitqi inkişaf etdirməyə çox kömək edir, amma lazımı obyektivliyi təmin etmir. Yazılı yoxlama yüksək obyektivliyi təmin etməklə bərabər, həm də məntiqi təfəkkürün inkişafına kömək edir. Yazılı nəzarət dəqiqliyə, ləkənlikləyə, fikirləri əlaqəli surətdə ifadə etməyə alışdırır.

Qiymətlər sistemini müəyyənləşdirmək sahəsində müxtəlislik müşahidə olunur. Bu müxtəlislik həm qiymətləndirmə prinsiplərində, həm də konkret yanaşmalarda, qiymətləndirmə və qiymətyazma qaydalarında özünü göstərir. Xarici məktəblərdə bilik, bacarıq və vərdişlərin qiymətləndirilməsinin müxtəlis sistəmləri tətbiq edilir. Ayrı-ayrı ölkələrdə müxtəlis qiymət şkalaları qəbul olunmuşdur (yüz, on iki, on və b.).

XIX əsrin sonu - XX əsrin əvvəllərində Rusiyada, o cümlədən Azərbaycanda bilikləri qiymətləndirmək üçün altı (0,1, 2,3,4,5) bal sistemi var idi. Sovet hakimiyyəti illərində “0” (“sıfır”) qiyməti ləğv edildi, beş bal sistemi saxlanıldı. Tədricən “1”

qiyməti də aradan çıxdı. 50-ci illərdən başlayaraq “2” qiymətindən də az istifadə olunmağa başladı. Beş ballı qiymət sistemi faktiki olaraq üç ballı sistemə çevrildi. “4” və “5” qiymətlərlə oxuya bilməyən eksər şagirdlər üçün bu şkalə iki (“2”, “3”) ballı oldu. Belə qiymətləndirmə sistemi təlim əməyini çox zəif stimullaşdırır, “3” ilə “4” arasındaki “pillə” eksər şagirdlər üçün keçilməz olur. Ona görə də, bir çox müəllimlər adı beş bal şkalasına “plyus”, “minus” əlavələri edirlər. Bu, onu göstərir ki, müəllimlər beş bal şkalasının stimullaşdırıcı rolunu yüksəltmək yollarını axtarırlar. Amma bu çıkış yolu deyil. Həmin “minus”, “plyus” işarələrini qoyan müəllimlər 9, 12, 100 bal sistemində də bunu edəcəklər. Odur ki, bal sistemini dəyişmək əvəzinə müəllimlərin mövcud bal sistemində düzgün istifadə etməsinə nail olmaq daha vacibdir.

Bəzən müəllimlər şagirdlərin gündəliklərində qiymət yazar-kən valideynlərə məktub da ünvanlayırlar. Burada qeyri-adi bir şey yoxdur, amma bir məsələyə o qədər də fikir verilmir. Əgər gündəliklərə baxsaq, müəllimlər orada əsas etibarilə şagirdlərin davranışlarındakı neqativ halları yazırlar. Amma mənfi stimulyasiya oxuma motivini dağdırır. Məlumdur ki, 5-6-ci siniflərdə bəzi şagirdlərdə məsuliyyət hissi getdikcə azalır. Məsuliyyət hissinin azalması, xüsusilə gündəliklərində iradlar yazılın şagirdlərdə baş verir. Ona görə də, şagirdi sinif qarşısında danlamaq təcrübəsindən mümkün qədər qaçmaq, təklikdə fərdi söhbətə daha çox yer vermək tövsiyə olunur. Yadda saxlamaq lazımdır ki, mənfi stimulyatora nisbətən müsbət stimulyator motivlərin inkişafına daha qüvvətli təsir göstərir.

18.3. Şagirdlərin nailiyyətlərinin və inkişafının testləşdirilməsi

Şagirdlərin öyrənmə səviyyəsini yoxlamaq üçün düzgün tərtib olunan testlər bir sıra tələblərə cavab verməlidir. Testlər:

- 1) yerinə yetirilməsinə çox vaxt sərf olunmamalıdır;
- 2) onlara verilən cavab birmənalı olmalıdır;
- 3) sual düzgün qoyulmalıdır, yəni müxtəlif cavablar vermək imkanı olmamalıdır;
- 4) qısa cavab tələb etməlidir;
- 5) əlverişli olmalıdır, nəticələrini riyazi cəhətdən tez saf-çürük etmək üçün yararlı olmalıdır;

6) standart olmalıdır, yəni geniş praktiki istifadə üçün yararlı olmalıdır.

Öyrənmə səviyyəsini yoxlama testləri (onlara məktəb testləri də deyilir) şəxsiyyətin inkişafının və formalaşmasının müxtəlif tərəflərini diaqnostlaşdırmaq üçün psixoloji və pedaqoji sınaq növlərindən biridir. Əgər testlərin təsnifatının əsasına insan keyfiyyətlərinin inkişafının və formalaşmasının müxtəlif aspektlərini (komponentlərini) qoymalı olsaq, onda testlərin aşağıdakı təsnifatını alarıq:

— ümumi əqli qabiliyyətləri, əqli inkişafı müəyyənləşdirən testlər;

— fəaliyyətin müxtəlif sahələri üzrə xüsusi qabiliyyətləri müəyyənləşdirən testlər;

— öyrənmə (oxuma) səviyyəsini, yetirmə səviyyəsini, akademik nailiyyətləri yoxlayan testlər;

— şəxsiyyətin ayrı-ayrı keyfiyyətlərini (hafızəni, təfəkkürü, xarakteri və b.) müəyyənləşdirən testlər;

— şəxsiyyətin tərbiyelilik səviyyəsini (ümumbəşəri, əxlaqi, sosial və digər keyfiyyətlərin formalaşma səviyyəsini) müəyyənləşdirən testlər.

Bu və ya digər testlərin tətbiqi bütün digər test qrupları ilə düzgün əlaqələndiriləndə daha yaxşı səmərə verir və onun nəticələrinin düzgünlüyünü təmin edir. Ona görə də test sınaqları kompleks xarakter daşıyır.

Testlər təlimin, təhsilin, inkişafın məqsədlərinə uyğun olaraq işlənib hazırlanmalıdır. Testin tərtibçisi tədris programının bütün bölmələrini, dərs kitablarını diqqətlə öyrənməli, təlimin məqsədini və konkret vəzifələrini yaxşı bilməlidir. Ancaq bu halda o, müəyyən kateqoriyalı şagirdlər üçün testlər hazırlaya bilər.

Şagirdlərin öyrənmə səviyyəsini yoxlamaq didaktik prosesin bütün mərhələlərində tətbiq olunur. Onların köməyi ilə bilik, bacarıq və vərdişlərə ilkin, cari, tematik və yekun nəzarət həyata keçirilir, yetirmənin, akademik nailiyyətlərin hesaba alınması təmin olunur.

Cari nəzarət — təlim prosesini diaqnostlaşdırmaq, bu prosesin dinamikasını üzə çıxarmaq üçündür. Cari nəzarət və biliklərin, bacarıqların hesaba alınması şagirdlərin təlim əməyini stimullaşdırır, materialın mənimsənilməsinə, nöqsanları vaxtında aşkar etməyə kömək edir, tədris əməyinin ümumi məhsuldarlığını yüksəldir.

Cari nəzarət üçün test tapşırıqları (onların sayı 6-8-dən artıq olmamalıdır) elə formalasdırılmalıdır ki, onlar son 2-3 dəfə öyrənilmiş bilik və bacarıqların bütün mühüm elementlərini əhatə etsin. Testlərin yerinə yetirilmə müddəti 10-12 dəqiqədən artıq olmamalıdır. İş başa çatandan sonra şagirdlərin buraxdıqları səhv'lər təhlil olunmalıdır.

Tematik nəzarət. Tematik test tapşırığını tərtib etmək zəhmət tələb edir. Burada söhbət mənimsənilən ayrı-ayrı elementləri yoxlamaqdan yox, həmin elementləri birləşdirən sistemi başa düşməkdən gedir. Sintetik, kompleks tapşırıqlar bu zaman xeyli rol oynayır. Tematik test nəzarəti üçün hazır test tapşırıqlarından istifadə etmək daha yaxşıdır.

Yekun nəzarət rübüñ və dərs ilinin axırında yekun təkrar zamanı həyata keçirilir. Bu nəzarət həmçinin imtahanlar (məq-bullar) prosesində də həyata keçirilir. Təlim prosesinin bu mərhələsində tədris materialı sistemləşdirilir və ümumiləşdirilir. Yekun test tapşırıqlarına verilən başlıca tələb ondan ibarətdir ki, onlar dövlətin təhsil standartına uyğun olmalıdır.

Şagirdlərin öyrənmə (oxuma) səviyyəsini yoxlama testləri getdikcə kütləvi praktikaya daxil olur. Hazırda bir çox pedaqoqlar hər dərsdə testlərin köməyi ilə qısamüddətli sorğu keçirirlər. Belə yoxlamanın üstünlüyü ondadır ki, bütün sınıf eyni vaxtda və məhsüldar işleyir. Bir neçə dəqiqə ərzində bütün şagirdlərin oxuma səviyyəsi haqqında məlumat almaq mümkün olur. Bu, şagirdləri hər gün dərsə hazır gəlməyə, sistematik işləməyə vadar edir. Bununla biliklərin səmərəliliyi və möhkəmliyi problemi həll edilir. Yoxlama zamanı, hər şeydən əvvəl, şagirdlərin biliklərindəki kəm-kəsirlər müəyyənləşdirilir ki, bu da produktiv özünütəhsil üçün olduqca vacibdir. Təlimdə geriqləmanı aradan qaldırmaq üçün şagirdlərlə aparılan fərdi və diferensial iş də cari testləşdirməyə əsaslanır.

Təbiidir ki, yetirmənin bütün zəruri xarakteristikalarını testləşdirmə vasitələri ilə almaq mümkün olmur. Bu, o deməkdir ki, testləşdirmə yoxlamanın ənənəvi forma və metodları ilə mütləq uyğunlaşdırılmalıdır. Yazılı testlərdən istifadə etməklə şagirdlərə öz cavablarını şifahi əsaslandırmaga imkan verən pedaqoqlar düzgün hərəkət edirlər.

18.4. Şagirdlərin oxumağa qabiliyyinin diaqnostlaşdırılması

Şagirdlərin öyrənmə (oxuma) səviyyəsinin diaqnostlaşdırılması onların oxumağa qabiliyyinin diaqnostikasından ayrılmazdır.

Oxumağa qabillik şagirdin verilmiş məzmunu mənimsəmək qabiliyyətidir. "Oxuma qabiliyyəti", "potensial imkanlar", "qavrama qabiliyyəti" anlayışları oxumağa qabillik anlayışının ən geniş yayılmış sinonimləridir.

Oxumağa qabillik anlayışının mühüm komponentləri aşağıdakılardır:

- 1) şagirdin potensial imkanları;
- 2) malik olduğu biliklər fondu (tezaurus);
- 3) təfəkkürün ümumiləşdiriciliyi (fikri prosesin ümumiləşdiriciliyi);
- 4) təlimdə irəliləmə tempi (biliklərin mənimsənilməsində irəliləmə).

Potensial imkanlar bir amil kimi şagirdin fərdi xarakteristikasını (keyfiyyətlərini) özündə birləşdirir. Onlara qavrama qabiliyyəti, əqli əməyə hazır olmaq, oxumaq qabiliyyəti, idrak fəaliyyətin uğurluluğu və s. daxildir. Burada əqli əməliyyatların formallaşması, biliklərin genişliyi, şagirdlərin ümumi erudisiyası, onların nitqinin inkişafı, bilikləri, bacarıqları mənimsəmə səviyyəsi və s. keyfiyyətlər daha çox vacibdir. Təfəkkürün ümumiləşdiriciliyi şagirdin öyrənməyə qabiliyyini müəyyənləşdirən kompleks amildir. Bu amil idrak prosesinin keyfiyyətinə təsir göstərən güclü amildir. Təfəkkürün gücü, çevikliyi, müstəqilliyi, qənaətçiliyi və s. kimi xarakteristikalar təlimdə hər bir şəxsiyyətin imkanlarını və üstünlüklerini əhəmiyyətli dərəcədə müəyyən edir.

Oxumağa (öyrənməyə) daha çox qabil olan şəxsiyyətin bu keyfiyyət üzrə aşağı xarakteristikaya malik olan şəxsiyyətdən üstünlüyü praktiki olaraq bilik və bacarıqların mənimsənilmə tempində (vaxtında), təlimdə irəliləyişdə və nəticələrin artımında özünü göstərir. Şagirdlərin potensial imkanları, onların həqiqi biliklər, bacarıqlar fondu və təfəkkürün xarakteristikaları da tempə təsir edir. Buradan məlum olur ki, məhz temp

öyrənməyə qabiliyyin müəyyənedici xarakteristikasıdır. Təlim-də qənaətçillik öyrənmənin tempini yüksəltmək və ona sərf olunan vaxtı azaltmaq deməkdir.

Beləliklə, oxumağa qabillik şəxsiyyətin həmişəlik müəyyən olunmuş keyfiyyəti deyildir. O məqsədyönlü idarə oluna bilən müxtəlif səbəblərin təsiri altında inkişaf edən dinamik prosesdir.

2.2. DƏRSDƏNKƏNAR ŞƏRAİTDƏ TƏLİM VƏ TƏHSİL-TƏRBİYƏ TEXNOLOGİYASI

Fəsil 19 Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin mahiyyəti və məzmunu

Fəsil 20 Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin spesifik prinsipləri

Fəsil 21 Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodları

Fəsil 22 Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin texnologiyası

Fəsil 23 Şagird kollektivində şəxsiyyətin təhsil-tərbiyəsi

Fəsil 24 Əqli təhsil-tərbiyə və iradə və xarakterin formalasdırılması üzrə işlər

Fəsil 25 Sosial, əxlaqi və estetik yönümlü təhsil-tərbiyəvi işlər

Fəsil 26 Əmək təhsil-tərbiyəsi və fiziki təhsil-tərbiyə üzrə işlər

Fəsil 27 Kompüter vasitəsilə təhsil-tərbiyə işləri

Fəsil 28 İctimai təhsil-tərbiyə və ailədə təhsil-tərbiyə

Fəsil 29 Uşaq birlilikləri

FƏSİL 19. DƏRSDƏNKƏNAR ŞƏRAİTDƏ TƏLİM, TƏHSİL-TƏRBİYƏ PROSESİNİN MAHİYYƏTİ VƏ MƏZMUNU

19.1. *Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin xüsusiyyətləri*

Bütün elmlerdə olduğu kimi pedaqogikada da mübahisəli məsələlər vardır. Məhz buna görə də pedaqoji nəzəriyyə hər şeyi aydınlaşdırmağa can atır. Məsələn, tərbiyə prosesinə verilən təriflərdə, proses barədə baxışlarda hələlik birlik yoxdur. Odur ki, onun spesifikasiyini yalnız şəxsiyyətin təşəkkülü, sosiallaşması, formalaşması, proseslərini bir-birilə tutuşdurmaq əsasında üzə çıxarmaq olar. Amma bu proseslərin özlərinin də hələlik aydın, dəqiq “hədləri” yoxdur. Bəzi tədqiqatçılar hesab edirlər ki, “formalaşma” anlayışı “tərbiyə” anlayışına nisbətən daha genişdir. Başqaları isə belə hesab edirlər ki, formalaşma tərbiyənin daxili tərəfidir. “Şəxsiyyətin formalaşması”, “şəxsiyyətin sosiallaşması” və “şəxsiyyətin tərbiyəsi” anlayışlarının qarşılıqlı münasibəti aşağıdakı şəkildə təqdim oluna bilər: sosiallaşma sosial təcrübənin, ictimai münasibətlərin mənimsənilməsi prosesidir. Bu proses insanın bütün ömrü boyu davam edir və müəyyən mərhələlərə malikdir. Bu, şəxsiyyətin təşəkkülü və inkişafı mərhələləridir. Təhsil-tərbiyə prosesi şəxsiyyətin inkişafı və formalaşması prosesidir. Bu prosesə həm şəxsiyyətə edilən xarici təsir, həm özünütəhsil, həm də özünütərbəyi daxildir.

Bəzi mütəxəssislər tərbiyə prosesinə sərf tərbiyə funksiyalarını yerinə yetirən bir sistem kimi baxırlar. Bu yanlış fikirdir. Müxtəlif tərbiyə metodlarının vasitəsilə dərsdənkənar şəraitdə həyata keçirilən bütün “tərbiyəvi işlər” biliklərə əsaslanır. Bu işlər informasiya daşıyıcıları və ötürürcüləridir. Bu mənada, tərbiyəvi işlərdə də təlim, təhsil elementləri vardır. Burada da insanın praktik fəaliyyəti və davranışçı üçün zəruri olan biliklər öyrədilir. Biliklər sisteminə əsaslanmayan tərbiyə sistemi və prosesi yoxdur və ola da bilməz. Əgər biz dərsdənkənar şəraitdə şagirdlərlə etik söhbət aparırsa, deməli, hansısa etik bilikləri və onlara müvafiq olaraq davranışlığı öyrətmək istəyirik.

Bunun özü də təlim prosesidir. Odur ki, sərf tərbiyəvi işlər yoxdur. Sınıf dərs sistemindəki bütün fəaliyyət növləri təhsilləndirici, tərbiyədici və inkişafetdirici funksiyaları yerinə yetirdiyi kimi, dərsdənkənar (sınıfdənxaric və məktəbdənkənar) şəraitdə həyata keçirilən bütün növ işlər də təhsilləndirici (öyrədici), tərbiyədici və inkişafetdirici vəzifələri yerinə yetirir. Məktəbdə vahid pedaqoji prosesin mahiyyəti bundan ibarətdir.

Sınıfdənxaric və məktəbdənkənar təlim və təhsil-tərbiyə şəxsiyyətin məqsədyönlü formallaşması prosesidir. Bu, tərbiyəçi, müəllim və şagirdlərin idarəedilən və nəzarətdə olan qarşılıqlı təsiridir. Həmin təsirin son məqsədi cəmiyyət üçün gərəkli və faydalı şəxsiyyət formallaşdırmaqdır. Müasir anlamda dərsdənkənar təhsil tərbiyə prosesi qarşıda qoyulmuş ümumi məqsədə çatmaq üçün müəllim və şagirdlərin səmərəli qarşılıqlı təsiridir (əməkdaşlığıdır).

Bu prosesin bir sıra xüsusiyyətləri vardır:

Təhsil-tərbiyə prosesi məqsədyönlü prosesdir. Təhsil-tərbiyənin məqsədi şagirdə yaxın və aydın olanda prosesin təşkili ən yüksək səmərəni təmin edir.

Təhsil-tərbiyə prosesi çoxamilli prosesdir. Bu prosesdə çoxlu obyektiv və subyektiv amillər özünü göstərir. Onların hamısı birlikdə prosesi təsəvvüredilməz dərəcədə mürəkkəbləşdirir. Müəyyən olunmuşdur ki, şəxsiyyətin daxili tələbatını ifadə edən subyektiv amillərin şəxsiyyətin yaşadığı və formallaşdığı obyektiv şəraitə uyğun gəlməsi təhsil-tərbiyə vəzifələrini müvəffəqiyyətlə həll etməyə kömək edir. Bu prosesi idarə edən müəllimin fəaliyyəti təkcə obyektiv qanuna uyğunluqlarla deyil, xeyli dərəcədə onun özünün məharəti və ustalığı ilə şərtlənir. Bu ustalıqda müəllim şəxsiyyətinin, onun fərdiyətinin, xarakterinin və şagirdlərə münasibətinin özünəməxsusluğu ifadə olunur.

Təhsil-tərbiyə prosesi mürəkkəb prosesdir. Bu, o deməkdir ki, onun nəticələri təlimdə olduğu kimi tez nəzərə carpmır. Tərbiyəlilik ilə tərbiyəsizliyin pedaqoji təzahürü arasında şəxsiyyətdə zəruri xassələri yaratmağın uzun sürən dövrü vardır. Şəxsiyyət çoxlu müxtəlif xarakterli təsirlərə məruz qalır və nəinki müsbət, həm də mənfi təcrübə toplayır. Əlbəttə, bu mənfi təcrübənin korrektə edilməsi tələb olunur. Təhsil-tərbiyə prosesinin mürəkkəbliyi bir də ondadır ki, bu proses dinamik və dəyişkəndir.

Təhsil-tərbiyə prosesi uzun sürən prosesdir. XVIII əsr fransız filosofu K.A.Helvetsi yazırıdı: "Mən oxumağa davam edirəm. Mənim tərbiyəm hələ qurtarmayıb. O, nə vaxt qurtaracaq?.. Mən öləndən sonra. Mənim bütün həyatım əslində uzun sürən tərbiyədir". Məktəb tərbiyəsi insanın şüurunda dərin iz buraxır. Çünkü gənc yaşda sinir sistemi yüksək plastikiyi və həssaslığı ilə fərqlənir. Hətta məktəbdə təhsil-tərbiyə prosesi düzgün təşkil ediləndə belə şagirdlərin davranışında tez bir zamanda müvəffəqiyyət qazanmağa ümidi bağlamaq olmaz. Tərbiyə prosesi üçün onun nəticələrinin uzaqlığı xarakterikdir.

Təhsil-tərbiyə prosesi fasıləli prosesdir. Həyati planda götürdükdə burada antrakt, tətil yoldur. Amma məktəb təhsil-tərbiyəsi prosesi müəyyən fasılərlə qurulan prosesdir. Bir maraqlı tədbirlə şagirdlərin davranışını dəyişməyin mümkün olduğunu düşünən müəllimlər yanılırlar. Burada məqsədli iş sistemi lazımdır.

Təhsil-tərbiyə prosesi kompleks prosesdir. Bu o deməkdir ki, təhsil-tərbiyə prosesinin məqsədləri, vəzifələri, məzmunu, forma və metodları vəhdətdədir. Bunların hamısı şəxsiyyətin tam formallaşması ideyasına tabedir. Şəxsiyyət keyfiyyətlərinin formallaşması növbə ilə yox, eyni zamanda, kompleks halında baş verir. Ona görə də, pedaqoji təsir kompleks xarakterdə olmalıdır. Amma bu, formallaşma səviyyəsinə görə digər keyfiyyətlərin inkişafına uyğun gəlməyən keyfiyyətlərə daha çox diqqət yetirməyi də istisna etmir.

Təhsil-tərbiyə prosesi dəyişkən, qeyri-müəyyən prosesdir. Eyni şəraitdə təşkil olunan təhsil-tərbiyə prosesinin nəticələri əhəmiyyətli dərəcədə bir-birindən fərqlənə bilər. Bu, subyektiv amillərin təsirindən: tərbiyə olunanların fərdi fərqlərindən; onların sosial təcrübəsindən; təhsil-tərbiyəyə münasibətdən asılıdır. Müəllimlərin peşə hazırlığı səviyyəsi, onların ustalığı, prosesə rəhbərlik etmək bacarığı təhsil-tərbiyə prosesinin gedisiñə və nəticələrinə böyük təsir göstərir.

Təhsil-tərbiyə prosesi ikitərəfli prosesdir. O, iki istiqamətdə gedir: müəllimdən şagirdə (birbaşa əlaqə) və şagirddən müəllimə (əks əlaqə). Prosesin idarə olunması başlıca olaraq əks əlaqələr, yəni şagirdlərdən gələn informasiya üzərində qurulur. Müəllimin sərəncamında informasiya nə qədər çox olsa, tərbiyəvi təsir də bir o qədər məqsədyönlü olar.

19.2. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin dialektikası

Tərbiyə dialektik prosesdir. Bu, onun fasiləsiz inkişafında, dinamikliyində, dəyişkənliyində özünü göstərir. Tərbiyə prosesi müəyyən səbəblərə uyğun olaraq inkişaf edir. O, şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərindən asılı olaraq dəyişir, müxtəlif şəraitlərdə və konkret situasiyalarda başqa cür olur. Elə olur ki, eyni tərbiyəvi vasitə bir şəraitdə şagirdlərə güclü, digər şəraitdə isə zəif təsir göstərir.

Tərbiyə prosesinin dialektikası onun daxili və xarici ziddiyətləri ilə bağlıdır. Məhz bu ziddiyətlər tərbiyə prosesinin fasiləsiz baş verməsi üçün zəruri olan qüvvəni yaradır.

Daxili ziddiyətlər şəxsiyyətin təşəkkülünün bütün mərhələlərində özünü göstərir. Bunlar şəxsiyyətdə yeni yaranan tələbatlarla onları ödəmək imkanları arasındaki ziddiyətdir. Bu zaman yaranan uyğunsuzluq insanı öz təcrübəsinə genişləndirməyə, yeni biliklərə və davranış formalarına yiyələnməyə, yeni norma və qaydaları mənimsəməyə sövq edir. Burada hər şey şəxsiyyətin fəaliyyətindən, fəallığından və həyat mövqeyindən asılıdır.

Xarici ziddiyətlər də tərbiyə prosesinin istiqamətinə və nəticələrinə güclü təsir edir. Məsələn, ailə ilə məktəb arasındakı ziddiyətlər tərbiyə işində bir çox çətinliklərin və nöqsanlarının yaranmasına səbəb olur. Pedaqoqlar xarici təsirlərlə şagirdlərin daxili meylləri arasındaki ziddiyətlərə münasibətdə xüsusilə diqqətli olmalıdır. Uşağın hərəkətinin daxili məzmununa diqqətsizlik pedaqoqun fəaliyyətini uğursuz edə bilər.

Son vaxtlarda müəllimlərin işində bəzi ziddiyətlər nəzərə çarpir. Bu, onların tələblərinin şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinə uyğun olmamasında özünü göstərir. Əgər şagirdlərin real səviyyəsi onlara verilən tələblərdən çox aşağı olarsa, onda həmin tələblərə etinasızlıq göstərə bilərlər.

19.3. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin sistemi və strukturu

Tərbiyə prosesi mürəkkəb dinamik sistemdir. Bu sistemin hər bir komponenti öz növbəsində bir sistem hesab edilə bilər, çünki onun da öz komponentləri vardır. Sistemlərin iyerarxiya prinsipinə görə hər hansı bir sistem daha geniş sistemlərin komponentlərindən biridir və müəyyən mühitdən kənarda mövcud ola bilməz. O, ancaq həmin mühitlə qarşılıqlı təsirdə başa düşülə bilər. Ona görə də, tərbiyə prosesinə sistemli ya-naşma sistemin mühitlə qarşılıqlı təsirini mütləq öyrənməyi nəzərdə tutur. Tərbiyə prosesini dinamikada öyrənmək onun nə vaxt meydana gəldiyini, təşəkkülünü və inkişaf yollarını müəyyənləşdirmək deməkdir.

Tərbiyə prosesindəki sistemləri ayırmak və təhlil etmək üçün çoxlu meyarlar vardır. Müasir pedaqogikada tərbiyə prosesi sisteminin modeli aşağıdakı meyarlara əsasən qurulmuşdur:

- məqsədlər və vəzifələr meyari;
 - tərbiyə prosesinin məzmunu, prosesin baş verdiyi şərait meyari;
 - tərbiyəçilərlə tərbiyə olunanların qarşılıqlı təsir meyari;
 - tətbiq olunan metodlar meyari;
 - tərbiyə fəaliyyətinin formaları meyari;
 - zaman kəsiyində prosesin inkişaf mərhələləri meyari və s.
- Məqsəd meyarına görə tərbiyə prosesinin strukturu vəzifələrin məcmusundan ibarətdir. Müasir məktəbdə tərbiyə prosesi aşağıdakı vəzifələrin həllinə yönəldilmişdir:

- 1) şəxsiyyətin imkanlarının hərtərəfli, ahəngdar inkişafı məqsədini nəzərə almaqla onun tam və bütöv formallaşmasına;
- 2) ümumbəşəri dəyərlərə əsasında şəxsiyyətin əxlaqi keyfiyyətlərinin, inkişafının, intellektual, emosional və iradi sferalarının ahəngdar formallaşmasına;
- 3) məktəbliləri elm, mədəniyyət, incəsənət sahəsində ictimai dəyərlərə yiyələndirməyə;
- 4) cəmiyyətin demokratikcəsinə yeniləşməsinə, şəxsiyyətin hüquq və vəzifələrinə müvafiq olaraq həyat mövqeyinin təbiyəsinə;
- 5) şəxsiyyətin imkan və arzularını, həmcinin sosial tələblərini nəzərə almaqla onun qabiliyyət və maraqlarının inkişafına;

6) məktəblilərin fərdi və ictimai şüuru inkişaf etdirən idrak fəaliyyətinin təşkiline;

7) əmək fəaliyyətinin dəyişdiyi və sosial gərginliyin artdığı şəraitdə şəxsiyyətin mühüm sosial funksiyasının — ünsiyyətin inkişafına.

Tərbiyə prosesinin strukturu aşağıdakı mərhələlərdən ibarətdir:

1. Tərbiyə alanın tələb olunan davranış norma və qaydalarını başa düşməsi. Bunsuz şəxsiyyətdə nəzərdə tutulan davranış qaydalarının formalaşdırılması uğurlu ola bilməz. Həmin qaydaların formalaşdırılmasına vaxtında başlamaq lazımdır. Çünkü davranışın vaxtında korreksiyası (çox zaman fiziki cəzanın tətbiqi ilə) vəziyyətin tez düzəlməsinə və istənilən nəticənin alınmasına gətirib çıxarıır.

2. Biliklərin əqidəyə çevrilməsi. Əqidə müəyyən prinsiplərə əsaslanan baxışlardır. Onlar hər bir insanın fəaliyyətində mühüm rol oynayır. Əqidələrsiz tərbiyə prosesi ləng inkişaf edir, heç də həmişə istənilən nəticələri vermir. Məsələn, uşaqlar hələ bağçadan bilirlər ki, müəllimə salam vermək lazımdır. Amma nə üçün uşaqların hamısı buna əməl etmir? Çünkü əmin deyillər. Deməli, tərbiyə işi ilkin mərhələdə — biliklər mərhələsində dayanmış, ikinci mərhələyə — əqidə halına keçməmişdir.

3. Hisslərin formalaşdırılması. Tərbiyə prosesinin çox vacib komponentlərindən biri də hisslərin formalaşdırılmasıdır. Qədim filosoflar deyirdilər ki, hisslərsiz insan həqiqəti axtara bilməz. Tərbiyəçilər həmin hisslərə istinad etməklə tələb olunan normaların və qaydaların düzgün və tez mənimşənilməsinə nail olurlar.

Əlbəttə, fəaliyyət tərbiyə prosesinin başlıca mərhələsidir. Tərbiyə praktikasında bu mərhələ həmişə baxışların, əqidələrin, hisslərin formalaşması ilə birləşir. Tərbiyə prosesinin strukturunda pedaqoji cəhətdən məqsədyönlü, yaxşı təşkil olunmuş fəaliyyət nə qədər çox yer tutarsa, tərbiyə işinin səmərəsi bir o qədər yüksək olar.

Tərbiyə prosesini mərhələlərə ayırankən fəaliyyətin ardıcılığını pedaqoji meyar kimi götürmək olar. Bu zaman tərbiyə prosesinin strukturunda aşağıdakı komponentlər əmələ gələcəkdir:

— şagirdləri ümumi norma və tələblərlə tanış etmək;

— həmin norma və qaydalara münasibətləri formalaşdırmaq;

— şagirdlərdə baxış və əqidələri formalaşdırmaq;

— şəxsiyyətin ümumi istiqamətini formalaşdırmaq.

İlkin mərhələdə şagirdlər tələb olunan anlayışları, norma və qaydaları özləri üçün aydınlaşdırırlar. Sonra onlarda təklif olunan davranış normalarına və qaydalarına münasibət formalaşdırılır. Münasibətin formalaşmasının əsasında uşaqların həmin norma və qaydalara yiyələnməyin zəruriliyini dərk etməsi durur. Bu müqayisə və dərketmə aşağıdakı tip mühəkimələrin yaranmasına səbəb olur: ədalətli-ədalətsiz, yaxşıpis, faydalı-faydasız və s. Onların ən yüksək inkişaf forması əqidədir. Əqidələrin formalaşması və möhkəmlənməsi üçün ən doğru yol situasiyaların yaradılmasıdır. İnsan öz mövqeyini məhz yaranmış situasiyada bildirir. Nəhayət, şəxsiyyətin formalaşmasının ümumi istiqaməti bütün tərbiyə prosesini birləşdirir. Bu, sabit davranış adətlərinin və vərdişlərinin yaranmasıdır. Bunlar artıq norma halına keçir. Sistem halını almış adət və hərəkətlər tədricən şəxsiyyətin xarakter əlamətinə çevirilir.

19.4. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin ümumi qanuna uyğunluqları

Tərbiyə prosesinin ümumi qanuna uyğunluqları bütün tərbiyə sisteminə şamil edilir. Ümumi qanuna uyğunluqlar həmin prosesin ən iri komponentləri arasındaki vacib əlaqələri ifadə edir. Tərbiyə prosesi ümumi pedaqoji prosesin hissəsi kimi onun qanuna uyğunluqlarına tabedir. Tərbiyə prosesində inkişaf və formalaşma sistemləri üçün xarakterik olan əlaqələr də özünü göstərir. Bu, onu göstərir ki, tərbiyə mürəkkəb və çoxtərəfli prosesdir.

Tərbiyə praktikasında tərbiyə prosesinin effektliyi bir sıra şərtlərdən (amillərdən) asılıdır.

1. Tərbiyə prosesinin effektliyinin yaranmış tərbiyəvi münasibətlərdən asılılığı. Şəxsiyyətə təsir onun özünü əhatə edən hər şeyə, o cümlədən pedaqoji təsirlərə münasibəti vəsiyyəsilə həyata keçirilir. Tərbiyə prosesinin gedişində şagirdlərin baxışları, onların həyat mövqeyi, davranış motivləri formalaşır. Bütün bu kompleks səbəblərə, şəraitlərə şəxsiyyətin

tərbiyəyə münasibəti deyilir. Formalaşan münasibətlər qarşılıqlı pedaqoji təsirin səviyyəsini və effektliliyini müəyyən edir, tərbiyənin gedişinə və nəticələrinə böyük təsir göstərir. Əvvəlcə neqativ münasibəti müsbət münasibətə dəyişmək, sonra isə ona əsaslanaraq məqsədə nail olmaq lazımdır. Müəllimin mövqeyini və tələbini qəbul edən şagird tədricən onlara alışır və müəyyən olunmuş davranış qaydasını düzgün hesab edir. Başqa mövqeyi olan şagirdlərdə tərbiyə prosesi başqa cür inkişaf edir. Ona görə də praktik pedaqogikanın tövsiyəsinə əməl edin: əgər yaxşı tərbiyə etmək istəyirsinizsə, uşağıın rəgbətini qazanmağa çalışın.

2. Tərbiyə prosesinin effektliliyinin məqsədin və fəaliyyətin təşkilinin bir-birinə uyğunluğundan asılılığı. Belə uyğunluq məqsədə çatmağa kömək edər. Burada “təşkil” anlayışı bütün təsirlərin, münasibətlərin, işin forma və metodlarının məcmusunu özündə birləşdirir. Tərbiyə prosesində həmçinin şagirdlərin neqativ davranışlarının qarşısını almaq üçün xüsusi təsirlər təşkil olunur. Əgər işin təşkili məqsədə uyğun olmasa, onda tərbiyə prosesi uğurlu ola bilməz. İşin təşkilində tətbiq olunan metodlar, formalar və vasitələr qarşıda qoyulan vəzifələrə nə qədər müvafiq, məqsədyönlü olsa, tərbiyə prosesinin effektliyi də bir o qədər yüksək olar.

3. Tərbiyə prosesinin effektliyinin sosial praktikanın və şagirdlərə göstərilən tərbiyəvi təsirin xarakterinin bir-birinə uyğun gəlməsindən asılılığı. Tərbiyə prosesində insan düşünür, hərəkət edir, bilik alır və praktiki təcrübə əldə edir, sosial davranışın norma və qaydalarını mənimşəyir. Biliklərin və həyatın, sözün və əməlin bir-birinə uyğun gəlmədiyini görən gənclər pərt və pərişan olurlar. Əgər tərbiyə mövcud praktikanı yaxşı tərəfə doğru dəyişmək istəyirsə, onu olduqca ehtiyatla və tədricən etməlidir.

4. Tərbiyə prosesinin effektliyinin subyektiv və obyektiv amillərin məcmu halında təsirindən asılılığı. Subyektiv amillərə, müəllimlər və şagirdlər, onların arasındaki qarşılıqlı təsir, yaranmış münasibətlər, psixoloji mühit və s. aiddir. Maddi-texniki baza, sosial və sanitər-gigiyenik şərait isə obyektiv amillərə aiddir. Efektlə tərbiyə üçün lazımi şərait yaradılmalıdır.

5. Tərbiyə prosesinin effektliyinin tərbiyənin və özü-nütərbiyənin intensivliyindən asılılığı. Özünütərbiyə insanın öz şəxsiyyətini təkmilləşdirməyə yönəldilmiş fəaliyyətidir. Özünü-

tərbiyə prosesində şəxsiyyət tərbiyə prosesinin subyekti kimi çıxış edir. Özünütərbiyə bilavasitə məktəblilərin həyatının məzmunundan, onların bu və ya digər yeni yaş dövrü üçün xas olan maraq və münasibətlərindən asılıdır. Özünütərbiyə tərbiyə ilə eyni zamanda baş verir və həm də onun (tərbiyənin) nəticəsidir. Özünütərbiyənin uğurlu olması üçün şagirdin özünü düzgün qiymətləndirməsi, müsbət keyfiyyətlərini və qüsurlarını görə bilməsi, öz planlarının həyata keçməsi yolunda maneələri aradan qaldırmagi bacarması vacibdir. Bütün bunlar tərbiyənin nəticəsidir. Əgər şagird özünü təkmilləşdirməyə çalışarsa, tərbiyə də bir o qədər uğurlu olar.

6. Tərbiyənin effektliyinin təlim və inkişaf proseslərinin səmərəliliyindən asılılığı. Şəxsiyyətin inkişafı insanın psixoloji fəaliyyətinin keyfiyyətcə dəyişməsində, onda yeni keyfiyyətlərin, xarakter əlamətlərinin formalaşmasında özünü göstərir. Əgər iki proses bir-biri ilə vəhdətdə həyata keçirilsə, onların birində səmərəliliyin azalması və ya yüksəlməsi tez bir zamanda o biri prosesdə də özünü göstərər. Tərbiyə inkişafı yaxşılaşdırır, inkişaf isə daha müvəffəqiyyətli tərbiyə üçün yol açır. Əgər bu əlaqələr pozularda, onda ciddi çətinliklər yaranar. Bu həm inkişaf, həm təlim, həm də tərbiyə üçün olduqca əlverişsiz olar.

7. Tərbiyənin effektliyinin tərbiyəvi təsirin keyfiyyətindən asılılığı. Müəllimlərin şagirdlərə pedaqoji təsiri onların fəaliyyətinin, ünsiyyətinin məqsədönlü təşkilini nəzərdə tutur. Bu işlər qarşıda qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq həyata keçirilir.

8. Tərbiyənin effektliyinin şagirdin daxili aləminə təsirin intensivliyindən asılılığı. Daxili aləm dedikdə, daxili motivlər, tələbatlar, emosiyalar, intellekt sistemi başa düşülür. Tərbiyə prosesində xarici təsirlər məktəblinin daxili nailiyyətlərinə çevirilir. Əgər təsirlər kifayət qədər güclüdürsə, uşağın tələbatlarına cavab verirsə, onların şəxsiyyətin motivlərinə çevriləməsi xeyli asan və tez olur.

9. Tərbiyənin effektliyinin şagirdlərin qarşılıqlı münasibətlərinin intensivliyindən və ünsiyyətin keyfiyyətindən asılılığı. Qarşılıqlı tərbiyə şəxsiyyətin təşəkkülünə təsir edir. Dostlar da bir-birinə belə təsir göstərirlər. Ona görə də qədim zamanlardan uşağın özünə dost və yoldaş seçməsinə xüsusi fikir verirdilər.

19.5. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin məzmunu

Tərbiyənin məzmunu dedikdə, biliklər, əqidələr, şəxsiyyətin keyfiyyətləri, əlamətləri və sabit davranışın vərdişləri sistemi başa düşür. Şagirdlər bunlara qarşıda qoyulan məqsəd və vəzifələrə uyğun olaraq yiyələnməlidirlər. Vahid pedaqoji prosesdə birləşən əqli, fiziki, estetik, əmək və əxlaq tərbiyəsi şəxsiyyətin hərtərəfli və ahəngdar inkişafının ən mühüm şərtidir.

Müasir tərbiyə işinin əsasında aşağıdakı ideyalar durur.

1. Tərbiyə məqsədlərində realizm. İnsanın hərtərəfli inkişafı onun qabiliyyətlərinə və istedadına əsaslanmalıdır. Tərbiyənin məzmununun mərkəzi anlayışı şəxsiyyətin “baza mədəniyyəti” anlayışıdır. Bu mədəniyyətə iqtisadi və əmək mədəniyyəti; siyasi, demokratik və hüquqi mədəniyyət; əxlaqi, ekoloji, bədii və fiziki mədəniyyət; ailə münasibətləri mədəniyyəti da-xildir.

2. Uşaqlarla böyüklerin birgə fəaliyyəti. Birgə iş prosesində mənəvi mədəniyyətin, fəaliyyət mədəniyyətinin ən yaxşı nümunələrini axtarmaq, onların əsasında özünün şəxsi dəyərlərini, həyat normalarını və qanunlarını yaratmaq, tərbiyə prosesində məktəblinin fəal şəxsi mövqeyini təmin etmək müəllimin tərbiyə işinin məzmununu təşkil edir.

3. Özünütəyinətəmə. İnkişafetdirici tərbiyə möhkəm əqidələrə, demokratik baxışlara və həyati mövqelərə malik şəxsiyyət formalaşdırmağı nəzərdə tutur. Tərbiyənin məzmununun mühüm elementlərindən biri insanın öz həyatını təyinətəmə mədəniyyətidir. Bu, insanı öz həyatının və şəxsi xoşbəxtliyinin subjekti kimi xarakterizə edir. İnsanın özünü vətəndaş, peşə sahibi və əxlaqlı adam kimi dərk etməsi harmoniya halında baş verməlidir.

Tərbiyə işinin mərkəzində proqramlar, tədbirlər, forma və metodlar deyil, hər şeydən əvvəl, uşaq, yeniyetmə, gənc durmalıdır. Onların fərdiyyətini, maraqlarını, özünəməxsus xarakterlərini, şəxsi ləyaqət hissələrini inkişaf etdirmək lazımdır. Şagirdlər üçün yaxın maraqlardan yüksək mənəvi tələbatların inkişafına doğru hərəkət tərbiyə prosesinin məqsədi olmalıdır.

4. Könüllülük. Şagirdlərin şəxsi istək və arzusu olmasa,

tərbiyənin başlıca ideyalarını həyata keçirmək olmaz. Əgər müəllimlər şagirdlərin maraqlarına, romantikasına, yoldaşlıq və vətəndaşlıq hisslərinə, müstəqillik və yaradıcılıq meyllərinə istinad edərsə, şagirdlərdə sərbəstlik meylləri meydana gələr. Şagird kollektivinə şəxsiyyətin mənəvi, əxlaqi qüvvələrinin inkişafına mane olan intizam vasitəsi kimi baxmaq doğru deyil.

Düzgün təşkil olunmuş tərbiyə insanı ləyaqətli vətəndaş, yaxşı işçi, ailə başçısı olmağa hazırlamalıdır. Aşağıda həmin istiqamətlər üzrə şəxsiyyətin konkret keyfiyyətləri və vəzifələri göstərilir.

Vətəndaşlıq funksiyasını yerinə yetirmək üçün o:

- ölkə, cəmiyyət və valideynlər qarşısında vətəndaşlıq borcunu yerinə yetirməlidir;
- milli qürur və vətənpərvərlik hissələrinə malik olmalıdır;
- dövlətin konstitusiyasına, hakimiyət orqanlarına, ölkənin prezidentinə, dövlət simvollarına (gerbə, bayraqa, himnə) hörmət etməlidir;
- vətənin taleyi üçün məsuliyyət daşımalıdır;
- ictimai intizama və birgəyaşayış qaydalarına riayət etməlidir;
- ölkənin milli sərvətlərini, dilini, mədəniyyətini, ənənələrini qorulmalıdır;
- ictimai fəallıq göstərməlidir;
- demokratik prinsiplərə riayət etməlidir;
- təbiəti qorulmalıdır;
- başqalarının hüquq və azadlıqlarına hörmət etməlidir;
- fəal həyat mövqeyi tutmalıdır;
- doğruçul, diqqətli və xeyirxah olmalıdır;
- öz işlərinə və hərəkətlərinə cavabdeh olmalıdır;
- beynəlmiləlçi olmalı, başqa ölkələrin xalqlarına hörmət etməlidir və s.

İşçi kimi o:

- intizamlı və məsuliyyətli olmalıdır;
- işgüzar və mütəşəkkil olmalıdır;
- ümumi, iqtisadi və peşə biliklərinə malik olmalıdır;
- siyasi biliklərə yiyələnməlidir;
- əməyə yaradıcı münasibət bəsləməlidir;
- tapşırılan işi qətiyyətlə, tez və keyfiyyətlə yerinə yetirməlidir;
- peşə qüruruna malik olmalıdır,

- şüurlu, səmimi və səliqəli olmalıdır;
- əmək təcrübəsinə malik olmalıdır;
- əməyə, həyata, fəaliyyətə estetik münasibət bəsləməlidir;
- kollektivçi olmalı, birgə işləməyi bacarmalıdır;
- təşəbbüskar və müstəqil olmalıdır;
- vətənin, cəmiyyətin xeyrinə səmərəli işləməyə hazır olmalıdır;
- işgüzar və sahibkar olmalıdır;
- əməyin nəticələri üçün məsuliyyət daşımalıdır;
- əmək adamlarına, istehsalat ustalarına hörmət etməlidir və s.

Ailə başçısı kimi o:

- əməksevər, məsuliyyətli olmalıdır;
- takti gözləməli, nəzakətli olmalı, ünsiyyət mədəniyyətinə malik olmalıdır;
- cəmiyyətdə özünü aparmağı bacarmalıdır;
- səliqəli, təmizkar olmalı, gigiyenik vərdişlərə yiyələnməlidir;
- sağlam və fəal həyat tərzinə malik olmalıdır;
- hərtərəfli təhsil almalıdır;
- yaxşı istirahət etməyi bacarmalıdır;
- hüquq normalarını, qanunları bilməlidir;
- praktik psixologiyani və etikani yaxşı bilməlidir;
- ailə qurmağa hazır olmalı və ailə vəzifələrini yerinə yetirməyi bacarmalıdır;
- uşaqları tərbiyə etməyi bacarmalıdır;
- öz valideynlərinə, qocalara hörmət etməlidir və s.

Göründüyü kimi, ayrıca göstərilən üç sahənin hamısında bir çox keyfiyyətlər təkrar olunur. Bu, şəxsiyyətin keyfiyyətlərinin tərbiyəsinin üzvi surətdə bir-birilə bağlı olduğunu və vahid sistem təşkil etdiyini sübut edir. Bu, tamlığa nail olmanın yeganə düzgün yolu tərbiyəye kompleks yanaşmadır.

Hər bir müəllim tərbiyə işinin məzmununu müəyyənləşdirərəkən konkret şərait, məktəblilərin tərbiyəlilik səviyyəsini nəzərə almalıdır.

19.6. Təhsil və tərbiyəlilik səviyyəsinin diaqnostikası

Məlumdur ki, tərbiyə prosesi ziddiyyətli və uzun sürən prosesdir. O, məktəbəqədər dövrdən başlanır və əmək fəaliyyəti proses-

sində davam edir. Yeniyetməlik dövründən insan özünütərbiyə ilə məşğul olmağa başlayır. İnsanda olan qüsurların tərbiyə yolunu aradan qaldırılması yenidəntərbiyə adlanır.

Tərbiyə prosesində qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olunub-olunmadığını necə bilmək olar? Bunun üçün planlaşdırılmış tərbiyəvi işlərlə onların real nəticələrini müqayisə etmək lazımdır. Tərbiyə prosesinin nəticəsi dedikdə, şəxsiyyətin və kollektivin nail olduğu tərbiyəlilik səviyyəsi başa düşür. O, planlaşdırılmış göstəricilərə uyğun gəlib-gəlməyə bilər. Uyğunluq dərəcəsini üzə çıxarmaqdə diaqnostika bizə kömək edir. Məktəblilərin tərbiyəlilik səviyyəsini üzə çıxarmaqdan ötrü qiymətləndirmə əməliyyatları aparılır. Öyrənmənin məlumatları şagirdlərin ilkin tərbiyəlilik xarakteristikaları ilə tutuşdurulur. İlkin və son nəticələr arasındaki fərq tərbiyə prosesinin səmərəliliyini müəyyən edir.

Bəs tərbiyəliliyi necə müəyyənləşdirmək olar? Bu olduqca mürəkkəb və həm də həll olunmamış problemdir. Elm hələ də tərbiyənin nəticələrinin dəqiq “ölçülərini” işləyib hazırlaya bilməmişdir. Bu gün nəticələri üzə çıxarmağın və təhlil etməyin mürəkkəb və çətin əməliyyatlarından istifadə etməklə tərbiyəlilik səviyyəsi haqqında olduqca təxminini təsəvvürlər əldə etmək olar. Əldə olunan nəticələri müqayisə etmək üçün müəyyən meyarlardan istifadə olunur.

Tərbiyəliliyi müəyyənləşdirən meyarları şərti olaraq iki yerə bölmək olar:

- 1) “sərt” meyarlar;
- 2) “yumşaq” meyarlar.

“Sərt” meyarlar pedaqogikada nisbətən az işlənir. Onlardan cəmiyyətdəki neqativ prosesləri öyrənmək, təhlil etmək və tədbirlər görmək üçün istifadə olunur. Məsələn:

- 1) hüquq qaydalarını pozanların sayı və onların dəyişmə meyli;
- 2) etdikləri cinayətə görə cəzasını çəkən gənclərin sayı;
- 3) boşananların və dağılan ailələrin sayı;
- 4) gənc valideynlər tərəfindən atılmış uşaqların sayı;
- 5) gənclər arasında papiros çəkmənin, narkomaniyanın, mənəvi pozğunluğun yayılma sürəti və s.

Məktəbdə tərbiyə prosesini xarakterizə etmək üçün “yumşaq” meyarlar tətbiq olunur. Onlar müəllimlərə tərbiyə prosesinin gedisi və nəticələri haqqında ümumi təsəvvürlər al-

mağɑ kömək edir. Bu meyarlar şəxsiyyətin bütün keyfiyyətlərini kompleks halda öyrənmək üçün deyil, ancaq ayrı-ayrı keyfiyyətlərini (əxlaqi, əmək, estetik və s.) öyrənmək üçün nəzərdə tutulur. Şəxsiyyət bütöv bir varlıqdır, onun bütün keyfiyyətlərini və əlamətlərini kompleks halda öyrənmək lazımdır.

İndi diaqnostikanın bəzi praktiki metodlarının məzmununu açaq. Onlar şagirdlərin tərbiyəliliyini qiymətləndirmək üçün istifadə olunur. Həmin metodların köməyi ilə şagirdlərin davranış normaları və qaydaları haqqında təsəvvürləri, mövqeləri, mühakimələri, qiymətləri öyrənilir. Şagirdin bu və ya digər fakta, davranışa, hərəkətə, hadisəyə münasibətini bilmək üçün şifahi və yazılı suallardan istifadə olunur.

Qiymətləndirmə mühakimələrini diaqnostlaşdırmaq üçün müəyyən mövzular üzrə (məsələn, "Mənim idealım") inşa yazmaq geniş tətbiq olunur. Bu işlərin dəyəri ondadır ki, onlar şagirdlərin daxili mövqeyini, şübhələrini, tərəddüdlərini və düşüncələrini əks etdirir.

"Susma" mövqeyi də diaqnostik əhəmiyyətə malikdir. Bu mövqe birbaşa cavablardan qaçan, neytral və ya barışdırıcı mövqe tutan şagirdləri xarakterizə edir.

Şəxsiyyətin daxili mövqeyi onun davranışında aşkara çıxır. İnsan necə tərbiyə olunubsa, elə də hərəkət edir. Pedaqogika davranışı diaqnostlaşdırmaq üçün səmərəli metoddan istifadə edir. Bu, tərbiyədici situasiya metodudur. Tərbiyədici situasiya, deyildiyi kimi, təbii və ya qəsdən (bilə-bilə) yaradılan şəraitdir. Bu şəraitdə şagird özündə müəyyən keyfiyyətlərin formalaşma səviyyəsini bürüzə verir. Gündəlik dərslər, yemekxana, ictimai nəqliyyat və sairə yerlər təbii situasiyalarla doludur. Qəsdən yaradılan situasiyalar şagirdlərin həyatı ilə bağlı müəyyən keyfiyyətlərin üzə çıxarılmasına xidmət edir. Məsələn, ictimai vəzifələrin, tapşırıqların yerinə yetirilməsi, hədiyyələrin, mükafatların seçilməsi və s. buna misal ola bilər. Belə situasiyalarda insanın davranışı onun daxili mövqeyinə uyğun olur. Bu situasiyalarda kəskin münaqışələr yarana bilər, hətta onları idarə etmək çətin olar. Ona görə də, belə situasiyalar diqqət və incə pedaqoji rəhbərlik tələb edir.

Son vaxtlar sünə problem situasiyalar yaradılır. Onların aşağıdakı növləri vardır:

- 1) yoxlayıcı;
- 2) tərbiyədici;

- 3) nəzarətedici;
- 4) möhkəmləndirici;
- 5) müəllimin nəzərdə tutmadığı, amma kömək edən situasiyalar;
- 6) müəllimin nəzərdə tutmadığı, amma ona mane olan, zərər vuran situasiyalar.

Problemlı situasiya həm bütün kollektiv üçün, həm də ayrıca şəxsiyyət üçün yaradıla bilər. Hər iki halda problem situasiya o zaman müsbət nəticə verə ki, onun əsasında duran vəzifələr şagirdlər üçün böyük maraq doğursun.

Diaqnostikanın nəticələrinin qeydiyyatı müxtəlif formalarда həyata keçirilir. Bəzi müəllimlər şəxsiyyətin əxlaqi tərbiyəliliyini müəyyənləşdirmək üçün altı ballı qeydiyyat şkalasından istifadə edirlər. Bu şkalada üç müsbət qiymət (+1, +2, +3) əxlaqi tərbiyəlilik dərəcəsini və üç mənfi qiymət (-1, -2, -3) əxlaqi tərbiyəsizlik dərəcəsini göstərir. Burada aşağıdakı **meyarlar** tətbiq olunur:

- +1 (müsəbət təzahürlərə hazırlıq);
- +2 (müsəbət hərəkətlərə meyl);
- +3 (müsəbət hərəkətlər zamanı sabitlik, aktivlik);
- 1 (mənfi təzahürlərə hazırlıq);
- 2 (mənfi hərəkətlərə meyl);
- 3 (antiictimai davranış).

Tərbiyəlilik qiymətinin əsasına şəxsiyyətin ayrı-ayrı keyfiyyətləri yox, onun ümumi əxlaqi istiqaməti və psixoloji durumu qoyulmalıdır. Buna davranış motivləri ilə əlaqədə baxılmalıdır, çünkü hərəkət və ya əməl onu törədən motivdən kənardır insanın tərbiyəlilik səviyyəsini tam xarakterizə edə bilməz. Məlumudur ki, insanın tərbiyəliliyini göstərən, hətta ən humanist əməllər belə bəzən xoş niyyətlərə edilmir.

Şagirdin oxuma motivləri müxtəlif ola bilər. Son illərin tədqiqatları göstərir ki, şagirdlərin 33 faizi qiymət üçün; 22 faizi fənnə marağının olduğu üçün; 12 faizi fəaliyyət prosesinə marağının olduğu üçün; 16 faizi özünü təkmilləşdirmə motivlərinə görə; 17 faizi məsuliyyət hissinə görə oxuyurlar. Ona görə də şagirdlərdə müsbət sosial motivləri tərbiyə etmək üçün məktəb öz işində ciddi pedaqoji korreksiya aparmalıdır.

FƏSİL 20. DƏRSDƏNKƏNAR TƏHSİL-TƏRBİYƏ PROSESİNİN SPESİFİK PRİNSİPLƏRİ

Dərsdənkənar təlim və təhsil-tərbiyə fəaliyyətində tətbiq edilən prinsiplərə şərti olaraq tərbiyə prinsipləri deyilir. Ona görə şərti deyilir ki, dərsdənkənar fəaliyyətdə yalnız tərbiyədici vəzifələr yox, həm də təhsilverici və inkişafetdirici vəzifələr də yerinə yetirilir. Tərbiyə prinsipləri ümumi pedaqoji prosesin özəyini təşkil edən sinif-dərs sistemində tətbiq olunan təlim prinsiplərindən törəyir, onların ayrılmaz elementini təşkil edir. Təlim prinsipləri bir sistem yaratdığı halda, tərbiyə prinsipləri spesifik prinsiplər kimi sistemaltı statusa malikdirlər, yəni nisbi müstəqildirlər, köməkçi prinsiplər funksiyasını yerinə yetirirlər.

Tərbiyə prinsipləri tərbiyə prosesinin məzmunu, metodları və təşkilinə verilən əsas tələbləri ifadə edən başlangıç müddəalardır. Bu müddəalar tərbiyə prosesinin spesifikasiyini əks etdirir. Tərbiyə prinsiplərinin tətbiqinə verilən tələbləri xarakterizə edək:

1. Məcburilik. Tərbiyə prinsipləri məsləhət deyil, tövsiyə deyil, onlar mütləq və tam şəkildə praktikada həyata keçirilməlidir. Prinsiplərin kobud şəkildə və sistemli şəkildə pozulması, onların tələblərinin inkar edilməsi tərbiyə prosesinin effektiliyini aşağı sahrı.

2. Komplekslik. Bu, o deməkdir ki, tərbiyə prinsipləri növbə ilə, bir-birindən təcrid olunmuş halda deyil, tərbiyə prosesinin bütün mərhələlərində eyni zamanda tətbiq olunmalıdır. Prinsiplər frontal şəkildə istifadə olunmalıdır.

3. Eyni əhəmiyyətə maliklik. Tərbiyə prinsipləri ümumi fundamental müddəalar kimi eyni əhəmiyyətə malikdirlər. Onların arasında əsas və ikinci dərəcəli müddəalar yoxdur. Bütün prinsiplər eyni dərəcədə diqqət göstərməklə tərbiyə prosesinin gedişində yaranı biləcək pozuntuların qarşısını almaq olar.

Tərbiyə prinsipləri hazır reseptlər və universal qaydalar deyil. Onları əldə rəhbər tutmaqla avtomatik olaraq, yüksək nəticələr əldə etmək qeyri-mümkündür. Prinsiplər tərbiyəçinin biliyini, təcrübəsinə və ustalığını əvəz edə bilməz. Tərbiyə prinsipləri hamı üçün eyni olsa da, onların praktiki həyata keçirilməsi fərdiyyətlə şərtlənir.

Müasir pedaqogika dərsdənkənar (məktəbdaxili və məktəb-dənkənar) təhsil-tərbiyə fəaliyyəti üçün aşağıdakı prinsipləri müəyyənləşdirmişdir:

- 1) tərbiyənin ictimai istiqaməti;
- 2) tərbiyənin həyatla, əməklə əlaqəsi;
- 3) tərbiyədə müsbət keyfiyyətlərə əsaslanmaq;
- 4) tərbiyənin humanistləşdirilməsi;
- 5) şəxsiyyətə yanaşma;
- 6) tərbiyəvi təsirlərdə vahidlik.

İndi həmin prinsipləri xarakterizə edək:

1. Tərbiyənin ictimai istiqaməti prinsipi. Tərbiyə insanı ictimai və fəal həyata hazırlamalıdır. Bu müddəaya əsaslanaraq, bir çox tərbiyə sistemləri öz ideoloji məqsədlərini, siyasi doktrinalarını uğurla həyata keçirirlər. Tərbiyə dövlət quruluşunun müdafiəsinə, onun təsisatlarının, hakimiyyət orqanlarının möhkəmləndirilməsinə, vətəndaşlıq və sosial keyfiyyətlərin formalasdırılmasına istiqamətləndirilir. Dövlətin strategiyasına uyğun olaraq müəllim bütün fəaliyyətini sosial cəhətdən əlverişli olan şəxsiyyət tipinin formalasmasına yönəldir və təhsil-tərbiyə sahəsində ictimai-dövlət sifarişini həyata keçirir. Bu zaman dövlət və ictimai maraqlar, həmçinin vətəndaşların şəxsi maraqları üst-üstə düşürsə, onda prinsipin tələbləri tərbiyənin məqsəd və vəzifələri ilə uzlaşır. Əgər dövlətin, cəmiyyətin və şəxsiyyətin maraqları üst-üstə düşmürsə, o zaman bu prinsipin həyata keçirilməsi çətinləşir.

Məktəb sosial təsisat, ictimai-dövlət sistemidir. Onun vəzifəsi dövlətin, cəmiyyətin, şəxsiyyətin təhsilə olan tələbatlarını təmin etməkdir. Bu qarşılıqlı təsirin pozulması məktəbi durğunluq vəziyyətinə gətirir. Lakin məktəb ictimai-dövlət təsisatı kimi yalnız dövlətin köməyi ilə yaşaya bilməz. Cəmiyyət ona kömək əlini uzatmalıdır. Pedaqoqlar özlerini monopolist deyil, tərbiyə işi ilə məşğul olmaq səlahiyyətinə malik mütəxəssislər hesab etməlidirlər.

Tərbiyəində "şüar pedaqogikasından" uzaqlaşmaq lazımdır, çünki tərbiyə hər şeydən əvvəl faydalı fəaliyyət prosesində həyata keçirilir, burada şagirdlər arasında münasibətlər yaranır, qiymətli davranış və ünsiyyət təcrübəsi toplanır. Şagirdlərin fəaliyyətinin tərbiyəvi əhəmiyyət kəsb etməsi üçün onlarda ictimai cəhətdən faydalı fəaliyyət motivləri formalasdırmaq zəruridir. Uşaqlara söz ilə təsiri mütləq faydalı

praktiki işlər vasitəsilə, müsbət sosial təcrübə toplamaq yolu ilə və birgə fəaliyyət prosesində möhkəmləndirmək lazımdır.

Hər bir insan ictimai proseslərə kiçik yaşdan qoşulur. Ona görə də vətəndaşlıq tərbiyəsi, sosial məsuliyyət hissinin yaranması məktəb illərində başlanır. Sosial keyfiyyətlərin formalasdırılmasının bütün mərhələlərində verilən biliklərin şagirdlərin yaşına və inkişaf səviyyəsinə uyğun olması qayğısına qalmaq lazımdır. Məktəbin birinci pilləsində uşaqlar "konstitusiya", "hakimiyyət", "nüfuz", "qanun", "məsuliyyət", "hökumət" və s. anlayışları (əgər onların formalasdırılması konkret misallar əsasında həyata keçirilirsə) asan mənimşəyirlər. Məktəbin ikinci və üçüncü pillələri şagirdləri real sosial proseslərə cəlb etməklə zəruri anlayışları möhkəmləndirir, inkişaf etdirir, əqidələr tərbiyə edir, vətəndaşlıq keyfiyyətləri formalasdırır. Bu mənada, uşaqların sosiallaşması tempini artırmağa nail olmaq aktual vəzifə olaraq qalır.

2. Tərbiyənin həyatla, əməklə əlaqəsi prinsipi.

Hələ antik pedaqoqlar belə hesab edirdilər ki, həyatdan, praktikadan ayrı düşən tərbiyənin heç bir mənası yoxdur. İnsan şəxsiyyətinin formalashması birbaşa onun fəaliyyətindən, ictimai və əmək münasibətlərində şəxsi iştirakından asılıdır. Ona görə də uşaqları ictimai həyata, müxtəlif faydalı işlərə cəlb etməklə onlarda əməyə müsbət münasibət formalasdırmaq lazımdır.

Həyat ən yaxşı tərbiyə məktəbidir. Ona görə də tərbiyənin həyatla əlaqəsi prinsipi bir çox tərbiyə sistemlərində əsas prinsiplərdən biri hesab olunur. O, tərbiyəçilərdən iki başlıca istiqamətdə aktiv fəaliyyət göstərməyi tələb edir:

1. Şagirdləri insanların ictimai və əmək həyatı ilə, onda baş verən dəyişiklərlə geniş və operativ tanış etmək.

2. Şagirdləri real həyatı münasibətlərə, ictimai faydalı fəaliyyətin müxtəlif növlərinə cəlb etmək.

Yeniyetmələr böyük olmağa can atırlar. Uşağın yaşı nə qədər azdırsa, onun sosial hissələrini və möhkəm davranış vərdişlərini formalasdırmaq üçün imkan bir o qədər çox olur. Yeniyetmənin sinir sisteminin plastikliyi bütün tərbiyə vəzifələrinin həllində yüksək nəticələr qazanmağa imkan verir.

Tərbiyə prosesini elə qurmaq lazımdır ki, uşaqlar özlerinin əməyinin insanlara, cəmiyyətə gərəkli olduğunu hiss etsinlər, əmək onlara məmnunluq gətirsin.

3. Tərbiyə işində müsbət keyfiyyətə istinad etmək. Əgər siz öz şagirdinizdə kiçik bir müsbət keyfiyyəti üzə çıxara biləniz və sonradan tərbiyə prosesində o yaxşı keyfiyyətə istinad etsəniz, onda siz onun qəlb qapısının açarını əldə etmiş olacaq və yüksək nəticələr qazanacaqsınız.

Bu prinsipin tələbi sadədir: *pedaqoq şagirddə müsbət cəhəti üzə çıxarmalı, ondakı yaxşı keyfiyyətə istinad edərək mənfi yönümlü keyfiyyətləri müsbət keyfiyyətlərə çevirməlidir*. Sırf “mənfi” və yüz faiz “müsəbt” insan yoxdur. *Tərbiyənin məqsədi müsbət keyfiyyətlərin mümkün qədər çox, mənfi keyfiyyətlərin mümkün qədər az olmasına nail olmaqdan ibarətdir*.

Tərbiyəçinin, müəllimin fəaliyyətinin uğurlu olması üçün bu prinsipin həyata keçirilməsində müəyyən qaydalara riayət etməsi lazımdır.

Tərbiyə prosesində qarşidurmaya, müəllimin şagirdlə mübarizəsinə, qüvvələrin və mövqelərin qarşı-qarşıya qoyulmasına yol vermək olmaz. Yalnız əməkdaşlıq, müəllimin səbri və qayğıkeşliyi müsbət nəticələr verə bilər.

Məktəblilərin öz davranışlarında yol verdikləri səhvləri, nöqsanları həmişə onların üzünə vurmaq olmaz. Usta tərbiyəçilər, əksinə, müsbət cəhətləri üzə çıxarırlar və onları təqdir edirlər. Təcrübəli müəllimlər kompliment deməyə xəsislik etmirler. Belə müəllimlər yaxşı davranışın layihəsini çizir, yüksək nəticələr qazanacaqlarına inam təlqin edir, şagirdlərə etibar edir, uğursuzluqlar zamanı onlara ürək-dirək verirlər. Əlbəttə, mənfi keyfiyyətləri pisləmək və islah etmək lazımdır. Amma başlıca iş məhz müsbət əlamətləri üzə çıxarmaq və formalasdırmaqdır.

Şagirdlərin müsbət maraqlarına istinad etmək pedaqoji cəhətdən həmişə əlverişlidir. Maraqların köməyi ilə əmək və əxlaq tərbiyəsinin, estetik tərbiyənin bir çox məsələlərini həll etmək olar.

Bu prinsipi tətbiq edən zaman müsbət fon yaratmaq lazımdır. Buraya şagirdlərin həyat fəaliyyəti, tərbiyəvi münasibətlərin üslubu və hətta təhsil-tərbiyə müəssisəsinin “ruhu” daxildir. Sakit, işgütar şəraitdə, hərə öz işi ilə məşğul olur, əməyin və istirahətin səmərəli təşkili irəliyə doğru gümrah və inamlı hərəkət etməyə kömək edir.

4. Tərbiyənin humanistləşdirilməsi. Bu prinsip:

— şagirdin şəxsiyyətinə humanist münasibət bəsləmək;

- onun hüquqlarına və azadlığına hörmət etmək;
- şagirdə gücünə müvafiq və ağlabatan tələblər vermək;
- şagirdin mövqeyinə hörmət etmək (hətta əgər şagird verilən tələbi yerinə yetirmək istəməsə belə);
- şagirdin tək qalmaq istəyinə (hüququna) hörmət etmək;
- şagirdin tərbiyəsi ilə bağlı konkret məqsədləri onun nəzərinə çatdırmaq;
- tələb olunan keyfiyyətləri zor gücünə formalaşdırma-maq;
- fiziki cəzadan, şəxsiyyətin şərəf və ləyaqətini alçaldan digər cəzalardan imtina etmək;
- bu və ya digər səbəbdən şəxsiyyətin əqidələrinə zidd olan və onda formalaşdırmaq istədiyimiz keyfiyyətlərdən imti-na etmək hüququnu tanıtmaq və s. tələblərini verir.

İnsan hüquqlarının ümumi bəyannaməsində yazılır: *“Bütün insanlar azad və bərabər doğulublar. Onlar ağıl və vic-dana malikdir və bir-birinə qardaşlıq münasibəti bəsləməlidir-lər”*. Tərbiyəçi, müəllim vəzifəsindən sui istifadə etməməli, öz şagirdlərinin yaxşı gələcəyi uğrunda onlarla birlikdə mübarizə aparmalıdır.

5. Tərbiyədə şəxsiyyətə yanaşma. Son onilliklərin pedaqoji-psixoloji tədqiqatları göstərir ki, şagirdlərin şəxsiyyət xarak-te-ristikalarını və imkanlarını nəzərə almaq onların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini bilməkdən daha əhəmiyyətlidir. Şəxsiyyətə yanaşma onun şəxsiyyət keyfiyyətlərinə istinad etmək kimi ba-şa düşülür. Bu keyfiyyətlər şəxsiyyətin istiqamətini, onun də-yərləndirmə (qiymətləndirmə) meylini, həyatı planlarını, for-malaşmış durumunu, fəaliyyətində və davranışında üstünlük təşkil edən digər motivləri ifadə edir.

Tərbiyədə şəxsiyyətə yanaşma prinsipi tələb edir ki, müəllim:

- öz şagirdlərinin fərdi xüsusiyyətlərini, xarakter əlamət-lərini, baxışlarını, zövqlərini, adətlərini müntəzəm öyrənsin və yaxşı bilsin;
- şəxsiyyətin təfəkkür tərzinin, motivlərinin, maraqları-nın, psixoloji durumlarının, həyata, əməyə münansibətinin, qiymətləndirmə meylinin, həyat planlarının və s. kimi mühüm keyfiyyətlərinin real formalaşma səviyyəsini bilsin və diaq-nostlaşdırmağı bacarsın;

— hər bir şagirdi müntəzəm olaraq gücüçatan və getdikcə çətinləşdirilən təbiyə fəaliyyətinə cəlb etsin və onun inkişafını təmin etsin;

— məqsədə çatmağa mane olan səbəbləri aşkar etsin və onları aradan qaldırsın, əgər bu səbəbləri vaxtında aşkar etmək və aradan qaldırmaq mümkün olmasa, yaranan yeni şəraitlərdən asılı olaraq təbiyə taktikasını operativ dəyişsin;

— şəxsiyyətin şəxsi fəallığına maksimum istinad etsin;

— təbiyəni özünütəbiyə ilə birləşdirsin, özünütəbiyənin məqsədlərini, metodlarını və formalarını seçməyə kömək etsin;

— şagirdlərin müstəqilliyini, təşəbbüskarlığını, öz fəaliyyətini inkişaf etdirsin, onların müvəffəqiyyət qazanmağa gətirib çıxaran fəaliyyətini təşkil etsin və istiqamətləndirsin.

Bu tələblərin kompleks həyata keçirilməsi müəllimdən proseslərin səthi yox, dərindən inkişafını nəzərə almağı tələb edir.

Şəxsiyyətə yanaşma zamanı yaş və fərdi xüsusiyyətlər yeni istiqamət kəsb edir. Potensial imkanlar, yaxın perspektivlər diaqnostlaşdırılır. Məlumdur ki, kiçik məktəb yaş dövrü əxlaqi və sosial keyfiyyətlərin formalşaması üçün maksimum əlverişli şərait yaradır. Ona görə də, kiçik məktəb yaşı dövründə və ilkin yeniyetməlik dövründə müsbət vərdişləri təbiyə etmək, şagirdləri əməyə, intizama, cəmiyyətdə davranışmağa alışdırmaq asandır. Böyükəşli yeniyetmələr fəal və təşəbbüskar olur, faydalı fəaliyyət növləri üzrə qarşılara vəzifələr qoyurlar. Amma müəllimlər bu fəallığı, müstəqilliyə meyli yaxşı təşkil etməlidirlər. Yuxarı sinif şagirdləri isə müstəqilliyə can atmaları ilə fərqlənirlər. Bu xüsusiyyətə istinad edərək onlarda yüksək əxlaqi ideallar, məsuliyyət hissi inkişaf edir. Yadda saxlamaq lazımdır ki, şagirdlərin təbiyəsinin potensial imkanları tədricən azalır, çünkü uşaqlaşa dolduqca, böyüdükcə sinir sisteminin plastikliyi azalır, xarici təsirə psixoloji müqavimət artır.

Fərdi xüsusiyyətlərə qavrayışın, təfəkkürün, hafızənin, nitqin, xarakterin, temperamentin, iradənin xüsusiyyətləri daxildir. Kütłəvi təhsil-təbiyə şəraitində bütün bu xüsusiyyətləri öyrənmək olduqca çətindir. Müəllim müvəffəqiyyət qazanmaq üçün əlavə vaxt, enerji, vasitələr sərf etməlidir.

Müasir məktəblilərin bilik səviyyələrinin artmasını, onların müxtəlif maraqlarını nəzərə alaraq müəllim təkcə ixtisası üzrə deyil, həm də siyaset, incəsənət, ümumiyyətlə, mədəni sahədə özünün inkişafı qayğısına qalmalıdır. O, öz şagirdləri üçün yüksək əxlaq nümunəsi, insan heysiyyətlərinin və dəyərlərinin daşıyıcısı olmalıdır.

6. Təsirlərdə vahidlik. Bu prinsipə məktəbin, ailənin və ictimaiyyətin səylərini koordinasiya edən və ya böyüməkdə olan nəslin tərbiyəsində müəllimlərin, ictimai təşkilatların və ailənin birgə fəaliyyəti prinsipi də deyilir. Bu prinsip tələb edir ki, tərbiyə işi ilə məşğul olan şəxslər, təşkilatlar, ictimai təsisiatlar bir-biri ilə əlbir işləsinlər, ümumi razılıq əsasında yetir-mələrinə öz tələblərini versinlər, biri-birinə kömək etsinlər, biri-birinin işini tamamlasınlar. Əgər səylərin vahidliyinə və koordinasiyasına nail olunmazsa, tərbiyə prosesinin iştirakçıları Krilovun təmsilindəki personajlara (xərçəng, qaz və balıq) oxşayarlar. Çünkü tərbiyə sahəsində səylər alınmırsa, onlara əks təsir varsa, onda müvəffəqiyyət qazanmağa ümid etmək çətindir. Bu şəraitdə şagird böyük psixi yük hiss edir, çünkü kimə inanmaq lazımlı geldiyini bilmir, özünə göstərilən nüfuzlu təsirlərdən hansının düzgün olduğunu müəyyənləşdir-məkdə və seçməkdə çətinlik çəkir. Şagirdi bu yükdən azad etməyi tərbiyəvi təsirlərin vahidliyi prinsipi tələb edir.

Prinsipin tətbiqi qaydaları tərbiyəvi təsirin aşağıdakı tərəflərini əhatə etməkdə müəllimlərə kömək edir:

1. Şagirdin şəxsiyyəti ailənin, yoldaşlarının, onu əhatə edən adamların, ictimai təşkilatların, şagird kollektivinin və s. təsiri altında formalaşır. Bu təsirlərin içərisində sınıf kollektivi, tərbiyəçinin şəxsiyyəti böyük rol oynayır. Onların verdiyi tələblərin bir-birinə zidd olmaması çox vacibdir.

2. Şəxsiyyətin formalaşmasında ailənin böyük rolu vardır. Yaxın münasibətləri, təsirlərin fərdiliyini, uşaqların xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla onlara göstərilən təkrarolunmaz ya-naşmaları (*onları valideynlər müəllimlərdən xeyli yaxşı bilirlər*) heç bir pedaqoji təsirlə müqayisə etmək olmaz. Ona görə də ailə ilə əlaqəni möhkəmlədən və tərbiyə vəzifələrini həll edən zaman tərbiyəvi təsirləri diqqətlə ölçüb-biçmək tələb olunur.

Şagird gündəliyi ailə ilə əlaqə yaratmağın ən etibarlı vasitəsidir. Bu sənədin pedaqoji cəhətdən düzgün doldurulması valideynlər ilə müəllimlər arasında səyləri səmərəli şəkildə

əlaqələndirməyə imkan verir. Qərb ölkələrində istifadə olunan fərdi kompüter kartoçkaları bizzət olmadığından gündəliyin rolunu yüksəltmək, onu şagirdin cari həyatını əks etdirən başlıca operativ sənədə çevirmək lazımdır.

3. Tərbiyəçinin özü tərbiyəli olmalıdır. Pedaqoqlar və valideynlər öz uşaqlarına aşılamaq istədikləri keyfiyyətlərin özlərində olmasına çalışmalıdır.

4. Tərbiyə praktikasında bəzən münaqişəli situasiyalar meydana gəlir: müəllimlər valideynlərin fəaliyyəti ilə razılaşmırlar və ya əksinə, ailə müəllimlərin tələblərinə mənfi münasibət bəsləyir. Hər iki tərəfin tərbiyəvi səylərini birləşdirən cəhətlərə istinad etməklə bu anlaşılmazlığı aradan qaldırmaq lazımdır.

5. Bəzən müəllim kollektivin, ictimai təşkilatların rəyi ilə razılaşmur, başqa müəllimlərin hərəkətlərini və işini tənqid edir. Bütün bunlar şəxsiyyətin baxışlarının və əqidələrinin formalaşmasına mənfi təsir göstərməyə bilməz. Ona görə də, tərbiyəçilər bir-birinin ağıllı tələblərini müdafiə etməyi unutmamalı, kollektivin nüfuzuna qayğı ilə yanaşmalıdır.

6. Bu prinsipin həyata keçirilməsi həm dərsdə, həm də dərsdən kənar vaxtlarda vahid tərbiyə sistemi yaratmayı tələb edir. Şəxsiyyətin əlamətlərinin formalaşmasında varisliyə və ardıcılığa riayət etməklə tərbiyə prosesində sistematiklik təmin olunur. Tərbiyə işində əvvəl qazanılmış müsbət keyfiyyətlərə, davranış normallarına istinad etmək lazımdır. Həm normalar, həm də pedaqoji təsir vasitələri tədricən çətinləşdirilməlidir. Tərbiyəçilər valideynlərə bu tələbə ailədə də riayət olunmasını tövsiyə edirlər.

7. Tərbiyəvi təsirlərin vahidliyinə, birliyinə nail olmanın bir yolu da tərbiyə prosesində iştirak edənlərin səylərini koordinasiya etməkdən ibarətdir. Ona görə də tərbiyəçilər, sinif rəhbərləri bu əlaqələrin yaranmasına və bərpa olunmasına səylərini əsirgəməməlidirlər.

FƏSİL 21. DƏRS DƏNKƏNAR TƏHSİL-TƏRBİYƏ PROSESİNİN METODLARI

21.1. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodları

Məqsəd, məzmun və forma kateqoriyaları tərbiyə prosesinin mahiyyətini açıb göstərir. Amma necə tərbiyə etmək məsələsi ilə əlaqədar olan daha bir kateqoriya da vardır. Bu, tərbiyə metodu kateqoriyasıdır.

Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə metodları müəyyən olunmuş keyfiyyətləri şagirdlərdə tərbiyə etmək məqsədilə onların şüuruna, iradəsinə, hissələrinə, davranışına təsir göstərmək üçün nizama salınmış fəaliyyətdir. Şagirdin aşağı tərbiyəlilik səviyyəsindən daha yüksək tərbiyəlilik səviyyəsinə çatdırılması prosesinə **tərbiyə prosesi** deyilir. Tərbiyənin məqsədində müxtəlif yollarla çatmaq olar. Tərbiyəçi öz şagirdləri ilə əməkdaşlıq şəraitində, onların gücünə, imkanlarına və maraqlarına istinad edərək istənilən qədər yollar tapa bilər. Şübhəsiz, bəzi yollarla məqsədə tez, digərləri ilə gec çatmaq olar. Bu yollar **tərbiyə metodları** adlanır. Amma bir çox hallarda tərbiyə metodları az effektli ola bilər. Ona görə də, tərbiyəçinin qarşısında həmişə yeni yollar axtarış tapmaq vəzifəsi durur. Bu yollar tərbiyənin konkret şəraitinə maksimum uyğun gəlir, istənilən nəticəni tez və az səylər sərf etməklə əldə etməyə imkan verir. Tərbiyə metodunun düzgün seçilməsi və düzgün tətbiq edilməsi pedaqoji peşəkarlığın mühüm şərtidir. Konkret tərbiyə prosesinin şəraitinə maksimum uyğun gələn düzgün yollar axtarış tapmaq olduqca çətindir.

Tamamilə yeni tərbiyə metodu yaratmağa heç bir tərbiyəçinin gücü çatmaz. Amma mövcud metodların təkmilləşdirilməsi vəzifəsi həmişə qarşıda durur və hər bir tərbiyəçi öz gücү və imkanları daxilində o vəzifəni yerinə yetirir. Tərbiyə metodlarının belə xüsusi təkmilləşdirilməsi **tərbiyə priyomları** adlanır. Tərbiyə priyomu metodun hissəsidir. Tərbiyə metodlarının priyomlarını bilmək və onları düzgün tətbiq etmək pedaqoji ustalığın mühüm xarakteristikalarından biridir.

Pedaqogikada tərbiyə vasitələri anlayışı da vardır. Priyom

dedikdə, tək-tək təsirlər başa düşülür. Vasitə artıq priyom deyil, həm də metod deyil. Məsələn, əmək tərbiyə vasitəsidir, amma replika, ironiya, müqayisə priyomlardır. Bununla əlaqədar olaraq, bəzən tərbiyə metodunu qoyulmuş məqsədə nail olmaq üçün istifadə olunan priyom və vasitələr sistemi kimi də başa düşürlər. Çünkü metodun strukturunda mütləq priyomlar və vasitələr vardır.

21.2. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodlarının seçilməsi

Yaxşı və ya pis metodlar yoxdur. Hər hansı bir tərbiyə metodu onun tətbiq olunduğu şərait nəzərə alınmadan qabaqcada effektli və ya effektsiz hesab oluna bilməz.

İlk baxışda belə görünə bilər ki, müəllim tərbiyə metodunu seçməkdə sərbəstdir və tərbiyə yolunu istədiyi kimi müəyyən edə bilər. Əslində isə metodların seçiləməsi determinləşdirilmişdir, yəni səbəbiyyət əlaqələri ilə bağlıdır. Müəllim səbəbləri nə qədər dərindən başa düşsə, metodların spesifikasını və onların tətbiqi şəraitini bir o qədər yaxşı bilər, tərbiyənin yollarını düzgün müəyyənləşdirər, daha effektli metodlar seçər.

Metodun seçiləməsi həmişə optimal tərbiyə yolu seçimək deməkdir. Ən əlverişli yol optimal yol hesab olunur. Bu yol tez və az enerji, vasitələr sərf etməklə məqsədə çatmağa imkan verir.

Tərbiyə metodlarının seçimini müəyyən edən ümumi səbəblər aşağıdakılardır:

1. Tərbiyənin məqsəd və vəzifələri. Məqsəd metodları müəyyən edir. Məqsəd necədirse, ona çatmaq metodları da elə olmalıdır.

2. Tərbiyənin məzmunu. Nəzərə almaq lazımdır ki, eyni bir vəzifə müxtəlif cür başa düşülə bilər. Ona görə də, metodları, ümumiyyətlə, məzmunca deyil, konkret məna ilə düzgün əlaqələndirmək olduqca vacibdir.

3. Şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri. Eyni bir məsələ şagirdlərin yaşından asılı olaraq müxtəlif metodlarla həll olunur. Yaş təkcə yaşadığımız illərin sayı deyil. O illərin arxasında qazanılmış sosial təcrübə, psixoloji və əxlaqi keyfiyyətlərin inkişaf səviyyəsi durur. Məsuliyyət hissini həm kiçik, həm orta, həm də yuxarı məktəb yaşı dövründə formalasdırmaq lazı-

dır, amma tərbiyə metodları dəyişməlidir.

4. Kollektivin formallaşma səviyyəsi. Kollektiv özünüidarə formaları inkişaf etdikcə pedaqoji təsir metodları dəyişməlidir. Kollektivin idarə olunmasında çeviklik müəllim ilə şagirdlərin faydalı əməkdaşlığının zəruri şərtidir.

5. Şagirdlərin fərdi və şəxsiyyət xüsusiyyətləri. Humanist müəllim elə metodlar tətbiq etməyə çalışmalıdır ki, onlar hər bir şəxsiyyətə öz qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə, öz fərdiyətini qorumağa, öz “mən”ini reallaşdırmağa imkan versin.

6. Tərbiyə şəraitləri. Bura maddi, psixofizioloji, sanitar-giyenik şəraitlərdən başqa, sinifdə yaranan münasibətlər (kollektivdə yaranan mühit, pedaqoji rəhbərlik üslubu və b.) də daxildir. Məlumdur ki, mücərrəd şəraitlər olmur, onlar həmişə konkret olur. Onların əlaqələndirilməsi konkret vəziyyəti yaradır. Tərbiyənin baş verdiyi vəziyyət **pedaqoji situasiya** adlanır.

7. Tərbiyə vasitələri. Tərbiyə metodları tərbiyə prosesinin komponentləri kimi çıxış edəndə onlar da tərbiyə vasitəsi olurlar. Metodlardan başqa tərbiyənin digər vasitələri də vardır. Tərbiyə metodları o vasitələrlə qarşılıqlı əlaqədədir və onlarla birlikdə tətbiq edilir. Məsələn, əyani vasitələr, təsviri incəsənət və musiqi əsərləri, kütləvi informasiya vasitələri metodların səmərəli tətbiqi üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir. Müxtəlif fəaliyyət növləri (*oyun, təlim, əmək*), psixoloji texnika (*nitq, mimika, hərəkətlər* və b.), müəllimlərin və şagirdlərin normal həyat fəaliyyətini təmin edən vasitələr də tərbiyə vasitələrinə aiddir.

8. Pedaqoji kvalifikasiya (ixtisas) səviyyəsi. Bir çox metodlar mürəkkəb olduğundan tərbiyəçi ancaq bildiyi, tanış olduğu metodlardan istifadə edir. Tərbiyə işinə yaradıcı yanaşa bilməyən müəllimlər mürəkkəb metodlara girişmirlər. Nəticədə tərbiyə az effektli olur.

9. Tərbiyə üçün vaxt. Məqsədlər böyük, vaxt isə az olanda sərt metodlardan, əlverişli şəraitlərdə isə yumşaq metodlardan istifadə edilir. Metodların sərt və yumşaq metodlara bölünməsi nisbidir. Güclü təsir edən metodlar cəza və vadə etmə ilə, yumşaq metodlar isə öyünd-nəsihət, alışdırma, öyrətməklə əlaqədardır. Sərt metodlar, adətən, yenidəntərbiyə zamanı tətbiq olunur. Qısa vaxtda neqativ davranış stereotiplərini aradan qaldırmaq tələb olunanda bu metodlardan istifadə olunur.

Səxsiyyətdə sabit keyfiyyətləri formalasdırmaq üçün məktəb təhsil müddətinin kifayət qədər olub-olmaması haqqında vahid fikir yoxdur. Bəzi pedaqoqlar belə hesab edirlər ki, məktəb dövrü kifayət deyil, ona görə də onlara güclü təsir edən metodları tətbiq etməyə meyllidirlər. Hər halda vaxt amili tərbiyənin layihələşdirilməsi və metodların seçilməsi zamanı ol-duqca vacibdir.

10. Gözlənilən nəticələr. Metodu (*metodları*) seçən zaman uğur qazanılacağına inam olmalıdır. Ona görə də, metodun tətbiqinin nə kimi nəticələr verəcəyini qabaqcadan görmək lazımdır.

Pedaqoqun şagirdlərə humanist münasibəti tərbiyə metodlarının seçilməsi üçün ümumi prinsip hesab olunur. Tərbiyə metodları müəllimin əlində sərf peşə vasitələri komplekti deyil. Metodlar insanların münasibətləridir. Metod elastiliklik, çeviklik, hətta incəlik tələb edir. Bu keyfiyyətləri metoda müəllim verməlidir.

Metodun seçilməsi üçün hazırlıq görülməli və onun həyata keçirilməsi üçün real şərait yaradılmalıdır. Müəyyən şəraitdə tətbiq edilməsi mümkün olmayan metodu seçmək olmaz. Həyata keçirilməsi mümkün olmayan perspektivi qoymaq olmaz. Bir çox gənc müəllimlər bu elementar qaydanı pozurlar.

Metodun təsiri çox zaman nəticəsiz qalır, çünkü onun reallaşdırılması üçün lazımlı olan vasitələr olmur. Adı misal: müəllim şagirdləri bağa işləməyə aparır. Amma orada işləmək üçün lazımlı olan alətlər yoxdur. Şübhəsiz belə hazırlıqsız görülən iş şagirdləri ruhdan salar, müəllimin nüfuzuna mənfi təsir edər.

Pedaqoq hazırlanmış hər hansı tədbiri axıra çatdırmalıdır, çünkü metod məntiqi yekunlaşma tələb edir. Bu qaydanı ona görə yerinə yetirmək lazımdır ki, şagirdlər ancaq belə halda, başlanılan işi axıra çatdırmaq kimi faydalı vərdişə yiylənlərlər. Bu halda müəllim təşkilatçı kimi də öz nüfuzunu möhkəmləndirir.

Metodun tətbiqində şablona yer vermək olmaz. Ona görə də, müəllim hər dəfə həmin şəraitə uyğun olan effektli vasitələr axtarın tapmalı, yeni priyomlar daxil etməlidir.

Tərbiyə metodlarını layihələşdirərkən onların tətbiqi zamanı şagirdlərin psixoloji vəziyyətini qabaqcadan görməyi bacarmaq lazımdır. Bu, müəllim üçün çox çətin məsələdir, amma şagirdlərin əhval-ruhiyyəsi, layihələşdirilən metodlara münasibəti qabaqcada nəzərə alınmalıdır.

21.3. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodlarının təsnifati problemi

Metodun yaranması həyatın qarşımızda qoyduğu tərbiyə və zifəsi ilə bağlıdır. Pedaqoji ədəbiyyatda çoxlu sayda metodlar təsvir olunur. Onların köməyi ilə praktiki olaraq hər hansı məqsədə çatmaq olur. Metodların modifikasiyaları da çöxdür. Bəzi mütəxəssislər belə hesab edirlər ki, metodların təsnifatını yaratmaq metodlar sistemini müəyyən əlamətlərinə görə qurmaq deməkdir. Zahirən təsnifatlar metodlarda ümumi və spesifik, zəruri və təsadüfi, nəzəri və praktiki cəhətləri aşkar etməyə imkan verir.

Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə metodları

Şüuru formalasdırıan metodlar	Fəaliyyəti təşkil edən və davranış təcrübəsini formalasdırıan metodlar	Davranışı və fəaliyyəti stimullaşdırıan metodlar
1. Nəql etmə 2. İzah etmə 3. Aydınlaşdırma 4. Mühazirə 5. Etik və estetik söhbət 6. Öyüd-nəsihət 7. Təlqin etmək. 8. Təlimat vermek 9. Disput 10. Məruzə 11. Nümunə	1. Çalışma 2. Alışdırma 3. Pedaqoji tələb 4. İctimai rəy 5. Tapşırıq 6. Tərbiyədici situasiya	1. Yarış 2. Rəğbətləndirmə 3. Cəza

Amma insan hissə-hissə tərbiyə edilmədiyi kimi metodları da tek-tək “xırda” məqsədlərə nail olmaq üçün təsnif etmək olmaz. Çünkü hər hansı bir “xırda” məqsədə nail olmaq üçün ona uyğun metod tətbiq edəndə, eyni zamanda digər məqsədlərə də nail olunur. Məsələn, tərbiyə metodlarının aşağıdakı mövcud təsnifatında (cədvələ bax) “yarış”, “cəzalandırma”, “rəğbətləndirmə” şüuru formalasdırıan metodlar sırasında yoxdur. Məgər bu üç metod şüuru formalasdırırmır? Əlbəttə, formalasdırır. Başqa bir misal: ikinci qrupa daxil edilən “çalışma”, “alışdırma”, “pedaqoji tələb” və başqaları məgər davranışını və fəaliyyəti stimullaşdırır, şüuru formalasdırırmır? Əlbəttə həm stimullaşdırır və həm də for-

malaşdırır. Axi, bizim fəaliyyətimiz şurumuzla tənzimlənir, istiqamətləndirilir. İnsan fəaliyyətinin bütün növlərində şurun az və ya çox dərəcədə iştirakı vardır. Odur ki, metodları təsir zonalarına görə qruplaşdırmaq və ya təsnif etmək yanlışdır.

Təlim metodları kimi, tərbiyə metodları da çoxölçülü olduğundan onlar çoxölçülü, çoxməqyaslı təsir göstərmək imkanlarına malikdirlər. Odur ki, təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsində və praktikasında metodları zahiri əlamətlərinə görə qruplaşdırmaq və ya təsnif etmək düzgün hesab edilə bilməz. İnsanın təhsili haqqında elm olan pedaqogika üçün təsnifatçılıq əlverişsizdir. Metodlar, hər şeydən əvvəl, insanın, şagirdin daxili aləminə, psixikasına, şüuruna təsir etmək üçündür. Metodların təsir gücü zahirən "gözəl" görünən təsnifatlarda deyil, onları yerli-yerində səriştəli tətbiq edənlərin gücündədir. Bunu nəzərə alaraq tərbiyə metodlarını da heç bir təsnifata, qruplara ayırmadan xarakterizə etməyi məqsədə uyğun hesab edirik. Qoy hər bir müəllim, tərbiyəçi qarşıya qoyduğu təhsil-tərbiyə vəzifələrini həll etmək üçün istədiyi metodu seçsin və tətbiq etsin. Hər şey onun özündən asılıdır.

21.4. Dərsdən kənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodlarının xarakteristikası

Düzgün təşkil edilmiş tərbiyənin birinci mərhələsi şagirdin özündə formalasdırılacaq davranış norma və qaydalarını bilməsidir. Əgər uşaqlar hansı bir keyfiyyətin əhəmiyyətini başa düşməsə, onda həmin keyfiyyəti tərbiyə etmək çətindir.

Məktəblilərin davranışını biliklər yox, onların əqidəsi, inamı stimullaşdırır. Ona görə də onlarda şurun inkişafı mərhələsində anlayışlar və mühakimələrdənə, müəyyən tip davranışın ictimai zəruriliyinə və şəxsi faydalılığına əxlaqi inam formalasdırılmalıdır.

Inam tərbiyə prosesində müxtəlif metodlardan istifadə olunan zaman yaranır. Metodlar müəllimlərdən yüksək pedaqoji səriştə tələb edir və kompleks şəklində tətbiq olunurlar.

1. Nəql. Əxlaqi mövzuda nağiletmə daha çox aşağı və orta siniflərdə istifadə olunur. Bu, əxlaqi məzmunu olan konkret faktların və hadisələrin emosional danışılmasıdır, şərhidir. Nəql uşaqların hislərinə təsir etməklə onlara əxlaqi dəyərlərin və davranış normalarının mənasını başa düşməyə və mənim-səməyə kömək edir. Yaxşı nəql əxlaqi anlayışların məzmu-

nunu nəinki açır, həm də şagirdlərdə hərəkətlərə, müvafiq əxlaq normalarına müsbət münasibət yaradır, davranışa təsir edir. Etik mövzuda aparılan nəqlin bir neçə funksiyası vardır:

- 1) nəql bilik mənbəyidir;
- 2) nəql şəxsiyyətin əxlaq təcrübəsini başqa adamların təc-rübəsi ilə zənginləşdirir;
- 3) nəql tərbiyədə müsbət nümunədən istifadə olunmasına xidmət edir.

Əxlaqi mövzuda aparılan nəqlin effektliliyi üçün aşağıdakı şərtlər vardır:

- 1) nəql şagirdlərin sosial təcrübəsinə uyğun olmalıdır;
- 2) nəql illüstrasiyalarla müşayiət olunmalıdır;
- 3) əxlaqi nəqlin düzgün başa düşülməsi üçün şərait böyük rol oynamalıdır;
- 4) nəqlancaq yüksək peşəkarlıqla aparılmalıdır;
- 5) nəql dirləyicilərdə hiss, həyəcan, xoş təəssüratlar yarat-malıdır.

2. Aydınlaşdırma. Bu, şagirdlərə sözlə, emosional formada təsir metodudur. Bu metodu izahetmə və nəqletmə metod-larından fərqləndirən mühüm əlamət odur ki, burada təsir qrupa və ya ayrıca şəxsə yönəldilir. Aydınlaşdırma və ya başa salma metodunun tətbiqi sinfin və kollektivin üzvlərinin şəxsiyyət keyfiyyətlərini bilməyə əsaslanır.

Məktəb praktikasında aydınlaşdırma təlqinə əsaslanır. Təlqin odur ki, şagird pedaqoji təsiri tənqidsiz qəbul edir. Təlqin hiss edilmədən insanın psixikasına təsir edir, fəaliyyət durumunu və motivi yaradır. Pedagoq psixikanın bu spesifikasi-sina əsaslanaraq şagird müəyyən durumu qəbul etmək istəyən hallarda təlqindən istifadə edir. Təlqin digər tərbiyə metod-larının təsirini gücləndirmək üçün istifadə olunur.

3. Öyüd-nəsihət. Öyüd-nəsihət xahiş, rica, aydınlaşdırma və təlqinlə əlaqələndirilir. Öyüd-nəsihətin təsiri demək olar ki, bütünlükə müəllimin qəbul etdiyi müraciət formasından asılıdır. Öyüd-nəsihətin pedaqoji səmərəsi, həmçinin müəllimin nüfuzundan, onun şəxsi əxlaqi keyfiyyətlərindən, öz söz-lərinin və hərəkətinin doğruluğuna inamından asılıdır.

Bəzən öyüd-nəsihət, abır-həya, peşimanlıq, özündən, öz hərəkətlərindən narazılıq hisslerinin oyanması formasını alır. Pedagoq bu hissəleri nəinki oyadır, həm də şagirdi həyəcan

keçirməyə məcbur edir, nöqsanları islah etmək yollarını göstərir. Bəzən neqativ davranış bilməzlikdən, məlumatsızlıqdan baş verir. Belə halda öyüd-nəsihət aydınlaşdırma və təlqinetmə ilə əlaqələndirilir və elə həyata keçirilir ki, şagird öz səhv-lərini etiraf edir.

Qeyd etmək lazımdır ki, nəqletmənin, aydınlaşdırmanın, öyüd-nəsihətin, təlqinetmənin səriştəsiz tətbiqi notasiya forması ala bilər. Uşağı cana gətirən öyüd-nəsihət heç zaman yaxşı nəticə vermir, o, şagirdlərin əks təsirinə gətirib çıxara bilər, onlar deyilənlərin əksinə hərəkət edərlər.

4. Etik və estetik söhbət (müsahibə). Bu, biliklərin sistematiq və ardıcıl müzakirəsidir. Müzakirədə hər iki tərəf — müəllim və şagirdlər iştirak edirlər. Söhbət nəqletmədən, təlimat-dan onunla fərqlənir ki, müəllim öz həmsöhbətlərini dinləyir və onların fikrini nəzərə alır, özünün onlarla münasibətlərini bərabərlik və əməkdaşlıq prinsipləri üzərində qurur. Bu metod ona görə etik və estetik söhbət adlanır ki, onun predmetini daha çox əxlaqi və estetik problemlər təşkil edir. Etik və estetik söhbətin məqsədi əxlaqi və estetik anlayışları dərinləşdirmək, bilikləri ümumiləşdirmək və möhkəmləndirmək, estetik, əxlaqi görüşlər və əqidələr sistemi formalasdırmaqdır. Bu metod V-VIII sinif şagirdləri üçün xüsusilə aktualdır, çünki bu dövrdə dünyagörüşün formallaşmasının senzitiv dövrü başlanır.

Məktəb praktikasında planlı və plansız etik və estetik söhbətlərdən tez-tez istifadə olunur. Planlı söhbətlər qabaqcadan nəzərdə tutulur, onları aparmaq üçün hazırlıq görülür. Plansız söhbətlər kortəbii şəkildə, məktəb həyatının və ictimai həyatın gedişində meydana gəlir. Planlı etik və estetik söhbətlərin mövzuları tərbiyə prosesinin ümumi məzmununu, məktəblilərin tərbiyelilik səviyyəsini və ya yaşını nəzərə almaqla müəyyən olunur. Etik və estetik söhbətlərin mövzuları müzakirə olunduğundan onun planı və ya sualları qabaqcadan hazırlanır. Söhbət üçün ədəbiyyat tövsiyə edilir, həyatdan faktlar, nümunələr, illüstrasiyalar seçilir. Aparıcı giriş sözü söyləyir. Sonra isə iştirakçıların qarşısında suallar qoyur, onların fəallığını stimullaşdırır, müxtəlif fikirləri dinləyir, çıxışlara qiymət verir, onlara əlavələr edir, düzəlişlər aparır, söylənilən fikirləri ümumiləşdirir, söhbəti yekunlaşdırır.

Etik və estetik söhbətlərin səmərəsi bir sıra mühüm şərtlər-dən asılıdır:

1. Söhbətin problem xarakterində olması, orada görüşlərin, ideyaların, fikirlərin mübarizəsi olduqca vacibdir. Müəllim şagirdlərin qeyri-standart suallarını stimullaşdırımlı, onlara həmin suallara cavab tapmaqdə kömək etməlidir.

2. Etik və estetik söhbət qabaqcadan tərtib olunmuş ssenarı üzrə böyüklərin diktəsi ilə hazırlanmış cavabların oxunması kimi aparıla bilməz. Şagirdlərə sərbəst şəkildə öz fikirlərini söyləmək imkanı verilməlidir.

3. Söhbət üçün material şagirdlərin emosional təcrübəsinə yaxın olmalıdır. Real təcrübəyə əsaslanmaqla mücərrəd mövzulara dair söhbətlər uğurlu qurula bilər.

4. Söhbətin mühazirəyə çevrilmesinə yol vermək olmaz, yəni müəllim danişsin, şagirdlər isə dinləsin. Məhz, açıq ifadə olunan fikirlər və onlarla bağlı yaranan şübhələr müəllimə söhbəti istiqamətləndirməyə kömək edir ki, şagirdlər müzakirə olunan məsələnin mahiyyətini düzgün başa düşsünlər.

5. Söhbətin gedisində bütün nöqtəyi-nəzərləri üzə çıxarmaq və tutuşdurmaq olduqca vacibdir. Bu, obyektivlik, ədalətlilik, ünsiyət mədəniyyəti cəhətdən xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Etik və estetik söhbətlər təxminən aşağıdakı ssenari üzrə qurulur: konkret faktlar deyilir; şagirdlərin fəal iştirakı ilə faktlar izah və təhlil edilir; konkret oxşar situasiyalar müzakirə olunur. Ən əhəmiyyətli əxlaqi və estetik keyfiyyətlər ümumiləşdirilir; şagirdlər mənimsdikləri əxlaqi və estetik anlayışları özünün və başqalarının davranışını qiymətləndirən zaman tətbiq edir.

İbtidai siniflərdə etik və estetik söhbətin strukturu sadədir. Burada induktiv yol əlverişlidir. Konkret faktların təhlilindən, onları dəyərləndirməkdən ümumiləşdirməyə və müstəqil nəticə çıxarmağa doğru gedilir. Orta və yuxarı siniflərdə söhbət yuxarıda təsvir etdiyimiz kimi aparılır.

Təqsiri olan şagirdlərlə fərdi etik və estetik söhbətlər aparmaq yüksək peşəkarlıq tələb edir. Yoldaşlarının yanında aparılan söhbətlər qısa, işgüzər, ironiyasız və təkəbbürsüz olmalıdır. Əgər müəllim fərdi söhbəti səmimi şəkildə aparsa, müvəffəqiyət qazana bilər.

5. Disput. Disputlar müxtəlif mövzular üzrə canlı, qızığın mübahisələrdir. Disputları orta və yuxarı siniflərdə siyasi, iqtisadi, mədəni, estetik, hüquqi mövzulara dair keçirirlər. Disputlarda əqidələr toqquşur, müxtəlif fikirlər tutuşdurulur.

Disputun əsasında, mübahisə, fikirlərin mübarizəsi durur. Disputa 5-6 sual hazırlanır və onlar üzrə müstəqil mühakimələr yürütmək tələb olunur. Disput iştirakçıları qabaqcadan bu suallarla tanış edilir. Çıxışlar canlı, sərbəst, qısa olmalıdır. Çıxışın mətnini yazmaq lazımdır, əgər belə olarsa, disput dərixdirci və formal olar. Disputun məqsədi nəticə çıxarmaq deyil, onun məqsədi prosesdir. Amma disputun mübahisə xatırınə mübahisəyə çevrilməsinə yol vermək olmaz. Pedaqoq şagirdlərə fikirlərini toplamağa, cəmləşdirməyə, öz mövqeyini əsaslandırmaya kömək etməlidir.

Disput mürkəkkəb metoddur və tərbiyəcidiən, müəllimdən yüksək peşəkarlıq tələb edir. Başqalarını öyrətmək üçün müəllimin özü disputları yaxşı təşkil etmək təcrübəsinə yiyələnməlidir. Şagirdlərin fikirlərinə maksimum nəzakətlə və hörmətlə yanaşmaq lazımdır. Bu, o demək deyil ki, müəllim soyuqqanlı, qərəzsiz müşahidəçi olmalıdır. O, öz sübutlarının, dəlillərinin gücü ilə heç kəsin xatırınə dəymədən və alçaltmadan onlara təsir etməlidir. Təcrübəli müəllimlər bəzən biləbilə səhv'lərini açıq etiraf edir və bununla da disputun digər iştirakçılarına nümunə göstərir. Bu priyomun həddini bilmək üçün müəllimin ustalığı lazımdır. Məktəbliləri disputa qabaqcadan hazırlamaq lazımdır. Bunun üçün onlara yuxarı sinif şagirdlərinin disputlarını bir neçə dəfə müşahidə etməyə, dini-ləməyə imkan vermək məsləhətdir. Xarici ölkələrin məktəblərində disputlar və diskussiyalar görüşləri və əqidələri formalaşdırılan başlıca metod hesab olunur.

6. Nümunə. Müstəsna gücə malik olan tərbiyə metodlarından biri də nümunədir. Nümunənin təsiri məlum qanuna uyğunluğa əsaslanır: görmə orqanı vasitəsilə qavranılan hadisə şüurda tez və asan iz buraxır. Nümunə birinci siqnal sistemi, söz isə ikinci siqnal sistemi səviyyəsində təsir edir. Nümunə təqlid üçün konkret obrazlar verir və bununla da şüuru, hisləri, əqidələri formalasdırır, fəaliyyəti aktivləşdirir. Roma filosofu Seneka deyirdi: "Öyünd-nəsihətin yolu uzundur, nümunənin yolu qıсадır".

Nümunə deyəndə, hər şeydən əvvəl, konkret adamların valideynlərin, müəllimlərin, dostların nümunəsi başa düşülür. Əsərlərin, filmlərin, tarixi xadimlərin, görkəmli alimlərin, siyasi şəxsiyyətlərin nümunəsi də böyük tərbiyəvi qüvvəyə malidir.

Təqlid nümunənin psixoloji əsasını təşkil edir. Təqlid sayəsində insanlar sosial və əxlaqi təcrübəyə yiyələnirlər. Təqlid həmişə bilavasitə xarakter daşıdır. Çox zaman biz onu bilavasitə formasında müşahidə edirik. Bu, heç də mexaniki proses deyil, müəyyən şəxsiyyətin əlamətlərini, keyfiyyətlərini, təcrübəsini avtomatik olaraq köçürmək deyil. Təqlid fərdin fəaliyyətidir. Bəzən təqlidin haradan başlayıb və harada qurtardığının hədlərini müəyyən etmək çətindir.

Tədqiqatlar göstərir ki, təqlid fəaliyyətinin xarakteri yaşla və sosial təcrübənin toplanması ilə əlaqədar dəyişir. Müəyyən yaşda olan uşaqlar bir çox davranış keyfiyyətlərini böyükləri təqlid etməklə əldə edirlər. Kiçik məktəblilər onlarda çox güclü təəssürat yaranan adamları təqlid edirlər. Ona görə də uşağın əxlaqının inkişafı qayğısına qalarkən onu təqlid üçün müsbət nümunələrlə əhatə etmək olduqca vacibdir. Orta və böyük məktəb yaşında təqlid seçici, məzmunlu xarakter kəsb etməyə başlayır. Yeniyetmə getdikcə öz şəxsi təcrübəsinə, şəxsi baxışlarına və fikirlərinə istinad edir.

Təqlid prosesində psixoloqlar üç mərhələni müəyyənləşdirmişlər. Birinci mərhələdə başqa şəxsin konkret hərəkət tərzi bilavasitə mənimşənilir. İkinci mərhələdə nümunə üzrə hərəkət etmək meyli, istəyi formalasılır. Üçüncü mərhələdə müstəqil və yamsılanmış, təqlid olunmuş hərəkətlərin sintezi alınır. Uşaq öz davranışını pərəstiş etdiyi insanın davranışına uyğunlaşdırır. Təqlid etmək mürəkkəb prosesdir və birmənali deyil. Bu prosesdə aparıcı rolu şəxsiyyətin təcrübəsi, intellekti, xüsusiyyətləri və həyatı situasiyalar oynayır. Ona görə də insanın yaşadığı və inkişaf etdiyi mühitin düzgün təşkili çox mühüm şərtdir.

Təbiidir ki, tərbiyə müəllimin şəxsi nümunəsindən, onun davranışından, şagirdlərə münasibətindən, dünyagörüşündən, işgüzər keyfiyyətlərindən, nüfuzundan asılıdır.

Tərbiyə tələb olunan davranış tipini formalasdırmalıdır. Şəxsiyyətin tərbiyəliliyini anlaysılar, əqidələr yox, onun konkret işləri, hərəkətləri xarakterizə edir. Bununla əlaqədar olaraq, fəaliyyətin təşkili və ictimai davranış təcrübəsinin formalasdırılmasına tərbiyə prosesinin özəyi, əsası kimi baxılır.

7. Çalışma. Bu, şəxsiyyətdə zəruri keyfiyyətləri formalasdırmaq üçün istifadə olunan ümumi metoddur. Bu metod qədim zamanlardan məlumdur və müstəsna effektə malikdir.

İctimai davranış təcrübəsinə yiyələnməkdə fəaliyyət həllədici

rol oynayır. Şagirdləri aktiv və məqsədyönlü fəaliyyətə cəlb etmədən tələb olunan davranış tipini formalasdırmaq olmaz. Çalışma metodunun mahiyyəti tələb olunan hərəkətlərin dəfələrlə, avtomatlaşma səviyyəsinə qədər yerinə yetirilməsidir. Çalışmalar nəticəsində şəxsiyyət sabit vərdiş və adətlərə yiyələnir. İnsanın həyatında bu keyfiyyətlərin mühüm rolü vardır.

Çalışmanın səmərəsi aşağıdakı mühüm şərtlərdən asılıdır:

- 1) çalışmalar sistemindən;
- 2) onların məzmunundan;
- 3) çalışmaların gücə müvafiqliyindən;
- 4) çalışmaların həcmindən;
- 5) çalışmaların təkrarlanma tezliyindən;
- 6) nəzarətdən və korreksiyadan;
- 7) şagirdlərin şəxsi xüsusiyyətlərindən;
- 8) çalışmaların yerinə yetirilmə yeri və vaxtından;
- 9) çalışmaların fərdi, qrup və kollektiv formalarının əlaqələndirilməsindən;
- 10) çalışmaların motivasiyası və stimullaşdırılmasından.

Çalışmalar nə qədər çox və tez-tez yerinə yetirilərsə, onların köməyi ilə formalasaşan keyfiyyətlərin inkişaf səviyyəsi də bir o qədər yüksək olar. Bu asılılıq şəxsiyyət keyfiyyətləri ilə korrektə edilir. Bəzi şagirdlərə bir neçə, digərlərinə isə onlarla, hətta yüzlərlə çalışmalar yerinə yetirmək lazımlı gəlir. Məsələn, ayaqqabı bağlarını bağlamaq vərdişini aşılamaq üçün orta hesabla onları 200 dəfəyə qədər bağlamaq lazımdır. Mürəkkəb əxlaqi keyfiyyətləri formalasdırmaq üçün nə qədər çalışmaq lazımlı gəldiyini təsəvvür etmək çətindir.

Çalışmalar sistemini planlaşdırarkən müəllim hansı vərdiş və adətləri aşılıyacağını qabaqcadan nəzərdə tutmalıdır. Həyati əhəmiyyəti olan zəruri, faydalı vərdiş və adətlər aşılmalıdır. Ona görə də tərbiyəvi çalışmalar uydurulmamalı, onlar həyatdan götürülməlidir.

Sabit vərdişlər və adətləri formalasdırmaq üçün çalışmaları mümkün qədər tez başlamaq lazımdır, çünkü orqanizm nə qədər cavandırsa, adətlər bir o qədər tez kök salır, möhkəmlənir.

8. Tələb. Qeyd etmək lazımdır ki, təlim prosesində də bu metodsuz keçinmək mümkün deyil. Bu metodun köməyi ilə davranış normallarının yerinə yetirilməsinə nail olunur, şagirdlər müəyyən fəaliyyətə cəlb olunurlar, onlarda bəzi keyfiyyətlər formalasılır.

Tələblər verilmə formasına görə iki cür olur: *bilavasitə (bir-başa) verilən tələblər*, *bilavasitə (dolayısı yolla) verilən tələblər*.

Bilavasitə tələblərə müəyyənlik, konkretlik, dəqiqlik amiranəlik xarakterikdir. Burada tələb müxtəlis cür izah edilə bilməz. Tələb qətiyyətli tonda verilir, özü də çoxlu çalarlarda (intonasiya, səsin gücü, mimika) ifadə oluna bilər.

Bilavasitə tələblər (məsləhət, xahiş, işarə, etibar, təqdir və b.) bilavasitə tələblərdən onunla fərqlənir ki, fəaliyyətin stimulu artıq tələbin özü yox, onun yaratdığı psixoloji amillər (təəssüratlar, həyəcanlar, maraqlar, səylər) olur. Ən çox işlənən bilavasitə tələb formaları içərisində aşağıdakılardan xüsusişlər seçilir:

Tələb-məsləhət şagirdi pedaqoqun tövsiyə etdiyi hərəkətlərin məqsədə uyğunluğuna, faydalılığına, zəruriliyinə inandırmaqdır. Şagird öz müəllimin böyük, daha təcrübəli yoldaş, nüfuzlu və sözü ötən adam kimi qəbul edərsə, onun məsləhəti ni qəbul edəcəkdir.

Tələb-etibar. Müəllim və şagird arasında dostluq münasibətləri yarananda, etibar bir-birimə hörmət edən tərəflərin təbii münasibətləri kimi özünü göstərir. Bir sıra hallarda tələbxahiş effektli olur. Yaxşı təşkil olunmuş kollektivdə xahiş ən çox işlənən təsir vasitələrindən biri olur. Bu, müəllim və şagirdlər arasında yoldaşlıq münasibətlərinin əmələ gəlməsinə əsaslanır. Xahiş özü elə əməkdaşlığın, qarşılıqlı etibar və hörmətin təzahür formasıdır. Tələb-işarə bu formaya yaxın formadır. Təcrübəli müəllimlər yuxarı sınıf şagirdləri ilə iş zamanı bu formanı müvəffəqiyyətlə tətbiq edirlər. Bu forma bir sıra hallarda öz effektliyinə görə demək olar ki, bilavasitə tələbi ötüb keçir. Tələb-təqdir də mövcuddur. Müəllimin vaxtında ifadə etdiyi təqdir güclü stimul kimi təsir edir.

Tələblər şagirdlərdə müsbət, mənfi və neytral (biganə) reaksiyalar əmələ gətirir. Bununla əlaqədar olaraq, pozitiv və neqativ tələblər fərqləndirilir. Birbaşa, bilavasitə əmrlər çox zaman neqativ təsir göstərir, oksər hallarda, şagirdlərdə mənfi reaksiya yaradır. Bilavasitə neqativ tələblərə pisləmə və hədə aiddir. Onlar adətən ikiüzlülük doğurur, zahiri tabelilik, mütilik formalasdırır, daxildə isə müqavimət göstərilir.

Verilmə qaydasına görə vasitəsiz (bilavasitə) və vasitəli tələblər vardır. Müəllimin istədiyi davranışa nail olmaq üçün

irəli sürdürüyü tələb vasitəsiz (bilavasitə) tələbdir. Şagirdlər bir-birinə müəllimin “təşkil etdiyi” tələbi verirlər. Belə tələb vasitəli tələbdir.

9. Alışdırma. İntensiv yerinə yetirilən çalışmadır. Tələb olunan keyfiyyəti tez və yüksək səviyyədə formalasdırmaq lazımlı gələndə alışdırma metodunu tətbiq edirlər. Bəzən alışdırma çətin proseslərlə müşayiət olunur. Məsələn, əsgəri tərbiyə sistemi. Burada alışdırma cəzalandırma ilə uyğunlaşdırılır.

Humanist tərbiyə sistemlərində alışdırma metodundan istifadə olunur. Bu metodda labüb olaraq iştirak edən bəzi zorakılıq (vadaretmə) elementləri insanın xeyri üçün edilir. Humanist pedaqogika insan hüquqlarına zidd olan sərt alışdırmaq qarşı çıxır, mümkün qədər həmin metodun yumşaldılmasını tələb edir.

Alışdırma tərbiyə prosesinin bütün mərhələlərində tətbiq edilir, amma daha çox ilk mərhələlərdə səmərəli olur. Alışdırmanın düzgün tətbiq etmək üçün müəyyən şərtlərə və tövsiyələrə əməl olunmalıdır:

1. Müəllim və şagirdlərdə tərbiyənin məqsədi haqqında aydın təsəvvür olmalıdır.

2. Alışdırma zamanı qaydaları dəqiq və aydın formalasdırmaq lazımdır.

3. Vaxtin hər bir hissəsi üçün şagirdlərin gücü çatacaq işlərin optimal həcmi müəyyənləşməlidir. Vərdişi aşılamaq üçün vaxt lazımdır. Burada tələsiklik məqsədi yaxınlaşdırmaq əvəzinə uzaqlaşdırır.

4. İki necə yerinə yetirmək lazımlı gəldiyini şagirdlərə göstərin. Çirkli və təmiz ayaqqabıları, qırışiq və ütülənmiş şalvari müqayisə edin. Elə edin ki, müqayisə şagirdi utandırsın, onda natəmizlikdən əl çəkmək arzusu yaratsın.

5. Ardıcıl-paralel alışdırma sxemindən istifadə edin. Şəxsiyyətin keyfiyyətini bir-birinin ardınca tərbiyə etmək çox vaxt tələb edəcək. Həm də bütün keyfiyyətləri paralel formalasdırmaq olmaz. Odur ki, bir-biri ilə üzvi surətdə bağlı olan keyfiyyətlər qrupunu müəyyənləşdirir, onların içərisindəki formalasdılmış keyfiyyətlər yeni zəruri əlamətlərin tərbiyəsini yüngüləşdirir.

6. Alışdırma daimi nəzarət tələb edir. Nəzarət səmimi olmalı, amma zəifləməməli, mütləq özünənəzarətlə uyğunlaşdırılmalıdır.

7. Oyun formasında həyata keçirilən alışdırma pedaqoji effekt verir. Şagird oyun zamanı davranış qaydalarını kənardan heç bir göstəriş olmadan könüllü yerinə yetirir.

10. Tapşırıq. Tapşırıq metodu yaxşı nəticələr verir. Müəllimlər tapşırıqların köməyi ilə məktəbliləri müsbət hərəkətlərə alışdırırlar. Tapşırıqlar müxtəlif xarakter daşıyır: xəstə yoldaşa baş çəkmək və ona təlimdə kömək etmək; hamı uşaq bağçası üçün oyuncaqlar hazırlamaq; bayramqabağı sınıf otığını bəzəmək və s. şagirdlərə tapşırığı necə yerinə yetirməyi (*xüssusilə, yuxarı sınıf şagirdlərinə*) izah etmək lazımdır. Nəzarət müxtəlif formada (*tapşırığı yerinə yetirmə haqqında hesabat formasında*) ola bilər. Yoxlama tapşırığın yerinə yetirilməsinin keyfiyyətini qiymətləndirməklə başa çatır.

11. Tərbiyədici situasiya. Xüsusi yaradılmış şəraitdə şagirdlərin fəaliyyətinin və davranışının təşkili metodu qısa olaraq tərbiyədici situasiyalar metodu adlanır. Tərbiyədici situasiyaları müvəffəqiyətlə tətbiq etmək üçün bir neçə mühüm məqamı qeyd etmək lazımdır.

Situasiyalar uydurulmuş olmamalıdır. Məktəb həyatında situasiyalar hər addımbaşı olur.

Elmi tədqiqatlar və praktika sübut edir ki, son illər böyüməkdə olan nəsildə bəzi əlamətlər xüssusilə nəzərə çarpmaqdadır. Onun həyata praqmatik və dəyərlərə seçimli münasibəti buna misal ola bilər. Tərbiyə mənə nə verəcək, o nəyə lazımdır, tərbiyəli olmaq əlverişlidirmi? Bu sualları uşaqlar artıq yuxarı sınıflarda bir-birinə verirlər və cavablardan asılı olaraq tərbiyəyə öz münasibətlərini bildirirlər. Bu praqmatik tendensiyaları nəzərə alaraq bəzi xarici pedaqoji sistemlər tərbiyə prosesinə partnyorların — müəllim və şagirdlərin kommersiya münasibətləri kimi baxırlar. Burada şəxsi mənfəət başlıca oydıcı qüvvə olur. Bu metod hələ tamamilə formalaşmamışdır, amma müəllim və şagirdlərin konkret razılaşmaları müxtəlif növ müqavilə və qarşılıqlı öhdəliklər sistemi vasitəsilə hər yerdə fəaliyyət göstərir.

12. Rəğbətləndirmə məktəblilərin hərəkətlərinin müsbət qiymətləndirilməsinin ifadəsidir. O, müsbət vərdiş və adətləri möhkəmləndirir. Rəğbətləndirmənin təsiri müsbət emosiyaların oyanmasına əsaslanır. Məhz buna görə də, rəğbətləndirmə inam, xoş əhvali-ruhiyyə yaradır, məsuliyyəti artırır. Rəğbətləndirmənin növləri olduqca müxtəlifdir: **bəyənmə** (təqđiret-

mə), *ruhlandırma, tərifləmə, təşəkkür, fəxri hüquqların verilməsi, tərifnamə və hədiyyə ilə mükafatlandırma* və s.

Bəyənmə rəğbətləndirmənin sadə növüdür. Müəllim jestlə, mimika ilə, uşağın davranışına və işlərinə müsbət qiymət verməklə, sınıf, müəllimlər və valideyn qarşısında ona münasibətini bəyənmə ilə ifadə edə bilər. Şagirdlərin uğurlarına və uğursuzluqlarına diqqət göstərməklə rəğbətləndirmək, sevinc və kədəri onlarla birlikdə bölüşdurmək, hörmət, etibar şagirdlərdə öz qüvvələrinə inam yaradır.

Təşəkkür, mükafatlandırma və b. daha yüksək səviyyəli rəğbətləndirmə növləridir. Bunkar şagirdlərdə güclü və sabit müsbət emosiyalar əmələ gətirir ki, bu emosiyalar məktəblilərə və kollektivə uzun sürən stimullar verir. Mükafatlaşdırmanın təntənəli şəraitdə, şagirdlərin hamisinin iştirakı ilə, müəllimlərin, valideynlərin yanında həyata keçirmək lazımdır. Bu, stimullaşdırmanın emosional tərəfini onunla bağlı hiss və həyəcanları xeyli gücləndirir.

Sadə görünməsinə baxmayaraq, rəğbətləndirmə metodu dozanı gözləməyi və ehtiyatlı olmayı tələb edir. Metodun uzun illər istifadə təcrübəsi göstərir ki, rəğbətləndirmədən düzgün istifadə etməyi bacarmamaq və ya onun həddən çox tətbiqi tərbiyəyə nəinki xeyir verər, əksinə ziyan vura bilər. Hər şeydən əvvəl, rəğbətləndirmənin psixoloji tərəfi, onun nəticələri nəzərə alınmalıdır.

1. Müəllimlər çalışmalıdırlar ki, rəğbətləndirmə şagirdlərdə təriflənmək və mükafat almaq motivləri yox, daxili inam və əxlaqi motivlər formalasdırısn.

2. Rəğbətləndirmə şagirdi kollektivin üzvlərinə qarşı qoymamalıdır. Yüksək əməksevərlik, məsuliyyət, səmimilik keyfiyyətləri göstərən, başqalarına kömək göstərməklə özü yüksək səxsi nailiyyətlər qazanan şagirdləri xüsusiylə rəğbətləndirmək lazımdır.

3. Rəğbətləndirmə aşağıdakı suallara cavab verməklə başlanmalıdır: Kimi rəğbətləndirmək? Nəyə görə rəğbətləndirmək? Rəğbətləndirmə şagirdin xidmətlərinə, fərdi xüsusiyyətlərinə, kollektivdə mövqeyinə uyğun olmalı, müntəzəm xarakter daşılmamalıdır. Yersiz təriflər lovğalığa gətirib çıxarırlar. Rəğbətləndirmə zamanı kollektivin rəyi nəzərə alınmalıdır.

4. Rəğbətləndirmə fərdi yanaşma tələb edir. Özünə inamı olmayan, geri qalan şagirdi ruhlandırmaq çox vacibdir. Şa-

girdlər onlara göstərilən etimadı doğrultmaqla öz çətinliklərini də aradan qaldırırlar.

5. Hazırkı məktəb təcrübəsində ən başlıca vəzifələrdən biri ədalətliliyi gözləməkdir. Ona görə də rəğbətləndirmə məsələsinə həll edərkən ədalətli olun, şagirdlərlə daha çox məsləhətləşin.

13. Yarış. Uşaqlar bir yerə toplaşan kimi münasibətləri aydınlaşdırmağa başlayırlar: kim kimdir? Yeniyetmələrə, gənc-lərə rəqabətə girmək, üstünlük, birincilik qazanmaq meyli xasdır. Əhatəsində olduğu adamlar arasında özünü təsdiq etmək meyli anadangəlmə tələbatdır. Bu tələbat başqa adamlarla yarışa girmək yolu ilə reallaşdırılır. Yarışın nəticələri kollektivdə insanın statusunu uzun müddət üçün müəyyənləşdirir və möhkəmləndirir.

Uşaqlar çox şeylərdə yarışırlar: kim daha çox uzağa üzər; kim daha çox müəllimi incidər; kim daha çox iki alar və s. Məktəblilər ləyaqətli hərəkətlər üzrə nisbətən az yarışırlar. Məsələn, səliqəlilik, təmizkarlıq, ədəblilik, doğruçuluq üzrə yarışlar haqqında nə isə eşimirik.

Birincilik uğrunda insanın güclü təbii meylini tərbiyənin xeyrinə yönəltmək olmazmı? Hələ çox qədimlərdə meydana gələn yarış metodu xeyli vaxt unudulandan sonra birdən-birə bəzi xarici ölkələrdə başlıca vasitə səviyyəsinə qaldırılmışdır. Təəccübülu deyil ki, sovet məktəbində bu metod az effektli oldu, sonralar isə az istifadə olundu. Halbuki, pedaqoji cəhətdən düzgün təşkil olunmuş yarışda tərbiyə prosesinin effektliliyini yüksəltmək üçün təsirli stimullar vardır.

Yarış məktəblilərin bir-biri ilə rəqabətə və üstünlük qazanmağa olan təbii tələbatını insan və cəmiyyət üçün lazım olan keyfiyyətləri tərbiyə etməyə istiqamətləndirən metoddur. Məktəblilər öz aralarında yarışarkən ictimai davranış təcrübəsinə tez yiyələnirlər, fiziki, əxlaqi, estetik keyfiyyətlərini inkişaf etdirirlər. Geridə qalan şagirdlər üçün yarış xüsusilə böyük əhəmiyyətə malikdir. Onlar öz nəticələrini yoldaşlarının nəqliyyətləri ilə müqayisə edərək inkişaf üçün yeni stimullar alır və böyük səy göstərməyə başlayırlar. Yarışın təşkili çətin işdir, o, tərbiyə psixologiyasını, bir sıra mühüm şərtləri və tələbləri bilməyi tələb edir:

1. Yarışın təşkili onun səmərəliliyinin əsasıdır. Yarışın məqsəd və vəzifələri müəyyənləşdirilir, program tərtib olunur, qiymətləndirmə keçirmək, onu yekunlaşdırmaq və qalibləri

mükafatlandırmaq üçün şerait yaradılır. Yarış kifayət qədər qəti və cəlbedici olmalıdır. Yarışa yekun vurma və qalibləri mükafatlandırma əyani surətdə edilməlidir.

2. Yarışın istiqaməti və məzmunu müəyyən olunmalıdır. Yarışın məqsədi birinci olmaqdır. Yarışın əsl məqsədlərini təhrif etmək, saxtalaşdırmaq zərərdən başqa bir şey verə bil-məz. İnsan uşaqlıqdan öz gələcəyi uğrunda fəal mübarizə aparmalıdır. Hər bir insana həyatda öz qabiliyyətlərinə uyğun yer tutmaq üçün imkan yaratmaq lazımdır. Qərb ali məktəblərində sərt rəqabət vardır, amma bu heç kimə zərər vermir, heç kimi qorxutmur. Həyatda nə varsa, məktəbdə də olmalıdır.

Oyun zamanı yarış şərtlərini yumşaltmaq lazımdır. Oyun-da məğlubiyyət üçün uşaqlar o qədər də həyəcan keçirmirlər, çünki əvəzini çıxməq üçün həmişə imkan var. Oyun yarışı cəl-bedici edir.

Yarışın məqsədini, vəzifələrini və keçirilmə şərtlərini şagirdlərin özləri müəyyənləşdirəndə onun səmərəliliyi xeyli yüksəlir. Şagirdlər özləri yarışı yekunlaşdırır, qalibi müəyyən edirlər. Pedaqoq isə şagirdlərin təşəbbüskarlığını istiqamətləndirir.

14. Cəzalandırma tərbiyənin qədim metodlarından biridir. Müasir pedaqogikada onun tətbiqinin məqsədə uyğunluğu haqqında mübahisələr qurtarmır. Mübahisələr həm də bütün xüsusi metodikalar üzrə də gedir. Kimi, harada, nə vaxt, nə qədər və nə məqsədlə cəzalandırmaq məsələləri üzrə diskussiyalar davam etməkdədir. Yəqin ki, pedaqoqlar hələ tezliklə vahid fikrə gələ bilməyəcəklər. Çünki bir-birinə zidd olan iki mövqə vardır. Birinci mövqeyə görə, cəzanı sərtləşdirmək lazımdır. İkinci mövqeyə görə, cəzanı tamamilə ləğv etmək lazımdır.

Cəza pedaqoji təsir metodudur. Bu metod şagirdlərdə arzuolunmaz hərəkətlərin qarşısını almaq, onları aradan qaldırmaq, özü və insanlar qarşısında günahkarlıq hissini oyatmaq məqsədini güdürlər. Başqa tərbiyə metodları kimi cəza metodu da xarici stimulları yavaş-yavaş daxili stimullara çevirməyi nəzərdə tutur.

Müasir məktəbdə cəzanın müxtəlif formaları tətbiq edilir: bəyənməmək, irad tutmaq, məzəmmət etmək, xəbərdarlıq, yığıncaqda müzakirə, töhmət, dərslərdən kənar etmək, məktəbdən çıxarmaq və s.

Cəza metodunun effektliyini müəyyən edən pedaqoji şərtlər və tövsiyələr vardır:

1. Əgər cəzalandırma ideyası kollektivdən gələrsə və cəzani kollektiv müdafiə edərsə, o zaman onun təsir gücü artar. Əgər şagirdin hərəkətini təkcə müəllim yox, yoldaşları və dostları da pişləyərsə, onda o, günahkar olduğunu daha tez hiss edər. Ona görə də cəza verərkən ictimai rəyə söykənmək lazımdır.

2. Qrupa cəza tətbiq etmək tövsiyə edilmir. Yaxşı təşkil olunmuş, mütəşəkkil kollektivlərdə bütün üzvlərin hərəkəti üçün bəzən onun səlahiyyətli nümayəndələrini cəzalandırırlar. Amma bu məsələ o qədər incədir ki, bütün situasiyanı hərtərəfli aydınlaşdırmaq tələb olunur.

3. Əgər cəza vermək haqda qərar qəbul edilibsə, qaydanı pozan cəzalandırılmalıdır.

4. Cəza şagirdə aydın olanda o, təsirli olur. Cəzani verdikdən sonra onu yada salmaq lazım deyil, şagird ilə normal münasibətlər saxlanılmalıdır.

5. Şagirdi pedaqoji zərurət üzündən cəzalandırırıq. Cəzadan istifadə edərkən şagirdi təhqir etmək olmaz.

6. Nəyə görə cəza vermək məsələsi həll olunanda inkişafın aşağıdakı xəttinə riayət etmək tövsiyə edilir: mənfi hərəkətləri, adətləri aradan qaldırmağa yönəldilmiş cəzalardan müsbət keyfiyyətləri aşılımağa yönəldilmiş cəzalara doğru getmək lazımdır.

7. Münaqişəli situasiya cəza metodunu tətbiq etmək üçün əsasdır. Lakin hər hansı qayda pozuntusu zamanı cəzaya əl atmaq lazım deyil. Cəza haqqında hər hansı bir resept vermək olmaz, çünki hər bir hərəkət fərdidir. O hərəkətə kim yol vermişdir, hansı şəraitdə vermişdir, hərəkəti etməyə sövq edən səbəblər hansılardır? Bütün bunlardan asılı olaraq cəza müxtəlif ola bilər.

8. Cəza güclü təsir edən metoddur. Müəllimin cəzada buraxdığı səhvi düzəltmək xeyli çətindir. Ona görə də yaranmış situasiya haqqında tam aydınlıq olana qədər cəza verməyə tələsməyin.

9. Cəzanın əvəz çıxməq alətinə çevriləsinə yol verməyin. Şagirddə cəzanın onun xeyrinə olması ilə bağlı əqidə formalasdırılmalıdır.

10. Cəza pedaqoji taktı, yaş psixologiyasını yaxşı bilməyi tələb edir. Cəza digər tərbiyə metodları ilə kompleks tətbiq olunmalıdır.

16. Subyektiv-pragmatik metod məktəblilərin fəaliyyətini və davranışını stimullaşdırmaq metodudur. Bu metod elə şəraitin yaradılmasına əsaslanır ki, orada tərbiyəsizlik etmək, savadsız olmaq, intizamı və ictimai qaydaları pozmaq əlveriş-

siz və iqtisadi cəhətdən faydasız hesab edilir. İctimai və iqtisadi münasibətlərin inkişafı uşaqları kiçik yaşdan sərt rəqabət mübarizəsinə cəlb edir və onlar bütün ciddiliyi ilə həyata hazırlaşmağa məcbur olurlar. Təəccüblü deyil ki, inkişaf etmiş ölkələrdə məktəb tərbiyəsi getdikcə utilitar (mənşət güdmək) xarakter daşıyır və faktik olaraq başlıca bir məqsədə tabe edilir. Bu, ali məktəbi qurtardıqdan sonra iş tapmaq, yaşamaq üçün vəsait qazanmaqdan ibarətdir.

Pedaqoqlar gərgin ictimai-iqtisadi situasiyadan tərbiyəvi məqsədlər üçün istifadə edirlər. Onlar konkret misallar əsasında inandırırlar ki, yaxşı tərbiyə olunmamış, savadsız adamların gələcəkdə yaxşı vəzifə tutmaq şansı azdır, onlar az məvaciibli vəzifələri tutur və tez bir zamanda işsizlər cərgəsinə qoşulurlar. Şagird bütün qüvvəsi ilə özü haqqında müsbət xarakteristikalar qazanmağa çalışır. Bir çox müəssisələr işə və oxumağa adam götürərkən bunu məcburi şərt kimi qəbul edir. Onlar belə hesab edir ki, əgər təhsildə uğurlar qabiliyyətlərdən asılıdırsa, bütün vətəndaşlar tərbiyəli olmalıdır.

Subyektiv-praqmatik metodun konkret modifikasiyaları aşağıdakılardır:

- 1) müəllimlərin şagirdlərlə bağlıqları kontraktda tərəflərin vəzifələri dəqiq qeyd olunur;
- 2) özünütəkmilləşdirmə kartoçlarını (özünütərbiyə programı) müəllimlər və valideynlər tərtib edirlər;
- 3) marağa görə yaradılan diferensial qrupların şəxsi marağını gücləndirmək üçün iş ödənişli olur;
- 4) monitoring, yəni şagirdin davranışına, sosial inkişafına müasir texniki vasitələr və elektron hesablayıcı maşınların köməyi ilə fasiləsiz nəzarət təşkil olunur. Bu vasitələr və maşınlar şagirdin fərdi inkaşaf “tale ssenarisi”ni, şəxsiyyətin bu və ya digər keyfiyyətlərinin inkişafını müəyyən edir;

5) müntəzəm keçirilən oyunlara, yarışlara, müsabiqələrə tərbiyəlilik, sosial yetkinlik, vətəndaşlıq testləri qoyulur;

6) cərimələr (bal, xal hesabı ilə) tətbiq olunur. Onlar düzgün olmayan davranış üçün pul kompensasiyası ödəməyə, hüquq və azadlıqlarından, imtiyazlarından və s. məhrum olunmağa gətirib çıxaran real cəzalarla nəticələnə bilər.

Bu metod məktəb praktikamızda, demək olar ki, işlədilmir. Lakin mövcud sosial-iqtisadi inkişafdakı tendensiyaları nəzərə alsaq, o, gələcəkdə məktəbdə tətbiq oluna bilər.

FƏSİL 22. DƏRSDƏNKƏNAR SƏRAİTDƏ TƏHSİL-TƏRBİYƏ TEXNOLOGİYASI

22.1. Dərsdənkənar səraİtdə təhsil-tərbiyə işini təşkil etmək məharəti və texnologiyası

Müasir pedaqoji nəzəriyyə təhsil-tərbiyəyə texnoloji yanaşmanın məqsədə uyğunluğu və rasionallığını qəbul edir. Bununla belə, pedaqoji nəzəriyyə istehsalat texnologiyasının məktəbə mexaniki keçirilməsini mümkün hesab etmir.

Həqiqətən, məktəb tərbiyəsinin və istehsal proseslərinin ardıcılılığı bir-birinə yaxındır. Cəmiyyət məktəbə də, istehsalata da sosial sıfariş verir. Məktəb həmin sosial sıfarişi yerinə yetirmək üçün təhsil-tərbiyə prosesini qurur. Tərbiyə prosesinin əsasını müəllimlərin tərbiyə fəaliyyəti təşkil edir. Bu fəaliyyətə nəzərdə tutulan nəticəni planlaşdırması və ona nail olmaq yolları, işlənib hazırlanan planları və modelləri həyata keçirən, reallaşdırılan adamların fəaliyyətinin və davranışının idarə olunması daxildir. Pedaqoqların idarəedici fəaliyyəti istehsalatda işləyənlərin idarəedici fəaliyyəti kimi informasiya əsasında həyata keçirilir. Bu, sistemin vəziyyətini və onun fəaliyyətinin səmərəliliyini xarakterizə edir.

İstehsalatda olduğu kimi məktəbdə də stimullar sistemi vardır. Həmin stimullardan istifadə etməklə pedaqoqlar tərbiyə prosesini istiqamətləndirir və korrektə edir. Bu prosesin effektivliyi (istehsalatda olduğu kimi) ətraf mühitdən, onun müxtəlif komponentlərinin təsirindən (ailədən, uşaq bağçasından, məktəbdənkənar müəssisələrdən, dövlətin və onun təsisatlarının böyüməkdə olan nəslə, onun ayrı-ayrı yaş qruplarına göstərdiyi ümumi təsirdən) asılıdır.

Məktəbin fəaliyyətinin səmərəliliyi istehsalatdakı kimi onun buraxdığı “məhsulun” keyfiyyəti ilə qiymətləndirilir. Məktəbdə “məhsul” dedikdə, məktəblilərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin səviyyəsi, onların həyata hazırlığı başa düşülür. Beləliklə, məktəb tərbiyə sistemi istehsalat sistemi kimi cəmiyyət tərəfindən qarşıda qoyulmuş məqsədləri həyata keçirmək üçün: maddi bazanı; təhsil-tərbiyə vəzifələrini həll etməyə yönəldilmiş proseslərin məcmusunu; bu prosesləri təşkil və

idarə edən işçilər kollektivini; işçiləri lazımi informasiya ilə təmin edən kommunikativ şəbəkəni özündə birləşdirir.

Pedaqoji leksikona daxil olan texnologiya anlayışı pedaqoji nəzəriyyə və praktikada yeni istiqamətlər yaratmışdır. Amma tərbiyə texnologiyası hələ işlənin hazırlanmamışdır. Bu gün ancaq tərbiyənin texnologiyalaşdırılmasının elementləri haqqında danışmaq olar. Həmin elementlərdən istifadə tərbiyə prosesini daha səmərəli edir:

1. İstehsal proseslərindən fərqli olaraq, tərbiyə prosesi bütöv və tam xarakter daşıyır. Tərbiyəvi təsirlər ardıcıl, paralel sxem üzrə yox, kompleks şəkildə həyata keçirilir.

2. Şəxsiyyət “hissə-hissə” formalaşdırılmır. Şəxsiyyəti ancaq şəxsiyyət yaradır. Ona görə də tərbiyəçi texnoloji prosesi əvvəldən axıra kimi idarə etmək zərurəti qarşısında qalır. Burada həmişə fərdi ustalıqla iş görülür ki, o da ümumi texnologiyaya əsaslanır.

3. Tərbiyə probleminin texnoloji həlli zamanı hər bir müəllim məqsədə çatmağın müəyyən olunmuş yolu ilə gedir. Bu zaman o, qabaqcadan müəyyən olunmuş mərhələlərdə nəticələrə nəzarət edir və korrektə aparır. Hər bir müəllim bu mərhələlər arasında konkret şəraitlərdən və mövcud imkanlardan asılı olaraq yaradıcı fəaliyyət göstərir.

Texnologiya anlayışının pedaqogikaya daxil olmasına və müəyyən fayda verməsinə baxmayaraq, tərbiyənin texnologiyalaşdırılması ilə bağlı şübhələr hələ tamamilə aradan qalxmamışdır. Texnoloji yanaşmanın tərəfdarları və əleyhdarları vardır. Suallar meydana çıxır: Texnologiyalaşdırma pedaqoji yaradıcılığı məzmunsuzlaşdırmaq demək deyilmi, o formalizmə, tərbiyənin əhəmiyyətsizləşdirilməsinə gətirib çıxarmır mı? Texnologiyalaşdırma tərəfdarlarının fikrincə, yaradıcılıq ırsən keçmir. Texnologiyalaşdırma yaradıcılığın məhdudlaşdırılmasına və ya dayandırılmasına mane ola bilməz, çünkü yaradıcılıq sərf fərdi xarakter daşıyır.

22.2. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə işinə kompleks yanaşma

Praktiki texnologiyada tərbiyə prosesinin tamlığı ideyası kompleks yanaşma vasitəsilə həyata keçirilir. **Komplekslik tərbiyəvi təsirlərin məqsəd, rəzifə, məzmun, metod və formaları-**

nin vəhdəti deməkdir. Təbiyə işinə kompleks yanaşmaya kəskin zərurət onunla əlaqədar yarandı ki, son onilliklərdə təbiyə nəzəriyyəsində və məktəbdə təbiyə işinin praktikasında təbiyə prosesinə onun strukturuna daxil olan ayrı-ayrı xüsusi proseslərin məcmusu kimi baxırdılar. Belə hesab olunurdu ki, bu prosesləri müstəqil proseslər kimi təşkil etmək və təkmilləşdirmək olar. Bundan başqa diqqət bütövlükdə şəxsiyyətin deyil, onun ayrı-ayrı keyfiyyətlərinin formallaşmasına verilirdi. Şəxsiyyətin hərtərəfli və ahəngdar inkişafı prinsipi pozulurdu.

Müasir təbiyə texnologiyaları məcburi tələbləri yerinə yetirməklə kompleks yanaşmanı həyata keçirir.

1. Şagirdlərə üç istiqamətdə — onların şüuruna, hisslerinə və davranışına təsir edir.

2. Şəxsiyyətin təbiyəsi ilə (zahiri pedaqoji təsir) özünütəbiyə üzvi surətdə birləşəndə müsbət nəticəyə nail olunur.

3. Təbiyə ilə məşğul olan bütün sosial təsisatların və birliklərin, hər şeydən əvvəl, kütləvi informasiya vasitələrinin, ailənin, məktəbin, ictimai asayışı qoruyanların səylərinin birliyi, vəhdəti və əlaqələndirilməsi kompleks yanaşmanı uğurlu edir.

4. Nəzərdə tutulan keyfiyyətlər şəxsiyyətdə konkret təbiyəvi işlər sistemi ilə formalasdırılır. Bu işlər kompleks xarakter daşıyır, eyni zamanda əqli, fiziki, əxlaqi, estetik və əmək təbiyəsinin üzvi surətdə həyata keçirilməsini tələb edir. Keçmişdə təbiyənin böyük nöqsanları təbiyə vəzifələrinin bir-birindən təcrid olunmuş halda həyata keçirilməsi ilə bağlı idi. Məsələn, əxlaq təbiyəsi vəzifələri əmək və estetik təbiyədə, əqli təbiyə fiziki və əxlaq təbiyəsində, əmək təbiyəsi əqli təbiyədə kifayət qədər həyata keçirilmirdi və s. Pedaqogika elmində süni surətdə yaradılmış “Təbiyə nəzəriyyəsi” adlı bölümə faktik olaraq bir-birindən ayrı bloklardan — əqli, əxlaqi, estetik, fiziki, əmək və s. təbiyəsindən ibarət idi. Bu, artıq təbiyə vəzifələrinin qeyri-kompleks həlli üçün nümunə idi.

5. Kompleks yanaşma təbiyə prosesinə sistemli yanaşmanı nəzərdə tutur. Təbiyədə iştirak edən xarici və daxili amillər onlar arasındaki qarşılıqlı əlaqələr nəzərə alındığı təqdirdə təbiyənin idarə olunması uğurlu ola bilər. Bunun üçün həmin amillər və onların təsir xarakteri haqqında dəqiq təsəvvürə malik olmaq lazımdır.

Təbiyədə iştirak edən amillərə aşağıdakılardır:

1) məktəblinin həyat tərzi;

- 2) müxtəlif regionların həyat şəraiti;
- 3) kütləvi informasiya və təbliğat vasitələri;
- 4) məktəbli şəxsiyyətinə bilavasitə təsir edən kollektivin inkişaf səviyyəsi və həyat şəraiti;
- 5) ilk kollektivlərdə yaranmış qarşılıqlı münasibət normaları;
- 6) şagirdin şəxsiyyət xüsusiyyətləri.

Kompleks yanaşma zamanı şəxsiyyətin tam formalaşmasında bütün bu şəraitlərin məcmusu nəzərə alınmalıdır.

22.3. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə işləri

Psixoloji - pedaqoji ədəbiyyatda “tərbiyəvi tədbirlər” anlayışı tərbiyə işinin müxtəlif növlərini və formalarını ifadə etmək üçün istifadə edilir.

“Tərbiyəvi tədbirlər” müxtəlif növ tərbiyəvi təsirlərin məcmusudur. Təlim prosesi ayrı-ayrı dərslərdə yarandığı kimi, tərbiyə prosesi də tərbiyəvi tədbirlərdən yaranır. Tədbir tərbiyə prosesinin bir kəsiyidir.

Lakin son vaxtlarda bir çox pedaqoqlar “tədbir” anlayışının tərbiyə işinin faktik mənasına uyğun gəlmədiyini göstərir-lər. “Tədbir” pedaqoji təsirlərin bir-birindən təcrid olunmuş halda həyata keçirilməsini nəzərdə tutur. Tədbirlər kompleks yanaşma ilə bir araya sığdır. Formal əlaqələr əsasında qurulan tərbiyə prosesi uğurlu ola bilməz.

Müəllimlərin leksikonunda formal-bürokratik pedaqogikanın sinonimi olan “tədbirlər pedaqogikası” ifadəsi meydana gəlməşdir. “Tədbirlər pedaqogikası” konkret kollektivə və ya şəxsiyyətə yönəldilmir, əksinə, yaranmış ənənələrə formal riayət etmək xatirinə təşkil edilir. Təbiidir ki, belə “tədbirlər” nəticə vermir. Burada iş təkcə keçirilən “tədbirlərin” sayında yox, onların mənasında və keyfiyyətindədir. Belə “tərbiyəvi tədbirlər”də dərin-dən düşünülmüş tərbiyəvi əsaslara söykənmir. İndi tədbirlərin pedaqoji cəhətdən məqsədə uyğunluğunu başlıca şərtdir. Yalnız yaxşı düşünülmüş, bir-birilə möhkəm əlaqələndirilmiş pedaqoji təsirlər maksimum tərbiyəvi faydanı təmin edə bilər. Pedagoq kollektivin və şəxsiyyətin tələbatlarını nəzərə alarsa, tərbiyənin kompleks məqsədini özü üçün aydın təsəvvür edərsə, o, öz bilik və əqidələrini şagirdlərə göstərməyə imkan tapar.

Tərbiyənin sistemliyi, kompleksliyi, ardıcılılığı, fasiləsizliyi “tərbiyəvi işlər” anlayışını daha yaxşı ifadə edir. Son zamanlar nəzəriyyəçi və praktik pedaqoqlar “tərbiyəvi işlər” anlayışından istifadə etməyə üstünlük verirlər. Tərbiyəvi işlər şagirdlərin konkret fəaliyyətinin təşkili və həyata keçirilməsi formasıdır. Tərbiyə prosesi qırılmaz, fasiləsiz tərbiyəvi işlər zəncirindən ibarətdir.

Tərbiyəvi işlər kollektiv və yaradıcı xarakter daşıdığından onlar kollektiv tərbiyəvi işlər və ya kollektiv yaradıcı işlər adlanır. Kollektiv yaradıcı işlər təkcə tədbir deyil, uşaqlara göstərilən qayğıdır.

Tərbiyəvi işlərin əsasında iki yanaşma durur:

- 1) fəal yanaşma;
- 2) kompleks yanaşma.

Fəal yanaşma məktəblilərin müxtəlif növ fəaliyyətinin (*məsələn, idrakı, əmək, ictimai, bədii, idman, dəyərləndirici - oriyentasiya*) təşkilini tələb edir. **Kompleks yanaşma** isə bütün fəaliyyət növlərini, vahid prosesdə onların təsirini üzvi surətdə birləşdirməkdir. Tərbiyəvi işlər eyni zamanda əxlaqi, estetik, siyasi, intellektual təsirləri də özündə saxlayır. Fəal yanaşma tərbiyənin istiqamətini göstərir, kompleks yanaşma isə onun məzmununun xarakterini müəyyən edir.

Tərbiyə işlərinin müxtəlifliyinə baxmayaraq, hər bir işdə aşağıdakı mərhələlər vardır:

- 1) tərbiyə işinin məqsədinin müəyyənləşdirilməsi (situasiyanı təhlil etmək, əsas və ona yaxın tərbiyə məqsədlərini formalasdırmaq);
- 2) tərbiyə işini planlaşdırmaq;
- 3) tərbiyəvi işin təşkili;
- 4) tərbiyəvi işin bilavasitə həyata keçirilməsi;
- 5) əldə olunan nəticələrin təhlili.

Tərbiyəvi işlərin məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsi və lahiyələşdirilməsininin mühüm mənbələrindən biri tərbiyəvi işlərin həyata keçirildiyi dövrün sosial situasiyasıdır. Bu situasiya ölkədə və dünyada baş verən hadisələrlə, dövlət bayramları, yubiley tarixləri, dövlət qərarları, ictimai əhəmiyyət kəsb edən ideyalarla, həmçinin yerli həyat hadisələri ilə şərtlənir. Müəyyən dövr üçün daha bir mənbə tədris müəssisəsinin işinin ümumi istiqaməti ola bilər. Birləşdirilən bu mənbələr tərbiyəvi işləri zənginləşdirir.

Əsas tərbiyə məqsədi (adətən, bu, əxlaq tərbiyəsi məqsədir) konkret işlərin vəzifələrini müəyyən edir. Hər bir işdə mərkəzi ideya ayrılır və bu ideya tərbiyənin ümumi istiqamətlərindən birinə (əqli, fiziki, əmək, estetik və s.) uyğun gəlir.

Məqsədin müəyyənləşdirilməsi mərhələsində pedaqoqun vəzifəsi: sosial situasiyanı nəzərə almaq; özünün tərbiyəvi fəaliyyətini əsas məqsədə tabe etmək; kollektivin və onun ayrı-ayrı üzvlərinin tərbiyelilik səviyyəsinə diaqnoz qoymaq; gələcək fəaliyyətdə şagirdlərə göstərilməsi nəzərdə tutulan təsirlər sistemini müəyyənləşdirmək; şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinin hərtərəfli pedaqoji təhlilini verməkdən ibarətdir. Bununla əlaqədar aşağıdakı suallara müəyyən cavablar alınmalıdır:

Tərbiyəvi təsirin yönəldiyi kollektiv necədir?

Bu istiqamətdə onun inkişaf səviyyəsi necədir?

Tərbiyəvi işi həyata keçirmək nəticəsində nəyə nail olmaq lazımdır?

Planlaşdırılmış nəticəyə hansı tərbiyə vasitələrinin sistemi ilə nail olmaq olar?

Bu zaman keçmişdə tərbiyə işində üzə çıxarılmış nöqsanların təhlilinə də diqqət yetirilir. Daxil olan informasiya təhlil edildikdən sonra alqoritm (əməliyyatların ardıcılılığı) üzrə tərbiyə işinin məqsədi formalasdırılır:

- kollektivin və ayrı-ayrı şəxsiyyətlərin vəziyyəti;
- pedaqoqun və məktəblilərin imkanları;
- məqsədin və konkret vəzifələrin müəyyən edilməsi.

Müxtəlif şagird birləşmələrin tərbiyə işində uğur qazanan yaxşı müəllimlərin təcrübəsinin ümumiləşdirilməsi bir sıra metodik tövsiyələrin formalasdırılmasına imkan verir. Onlara riayət olunması yüksək nəticələr qazanmağa gedən yolu asanlaşdırır.

1. Tərbiyə işinin konkret vəzifələrinin dərindən başa düşülməsi işin effektliyinin zəruri şərtidir. Bu vəzifələr şagirdlərin nəzərinə çatdırılmalıdır. Onlara öz fikrinizi zorla qəbul etdirməyin; onları qərar qəbul etməyin vacibliyinə inandırın; qoy onlar o qərarı öz qərarları kimi başa düşsünlər.

2. Hər hansı tərbiyəvi iş fəal və kompleks yanaşmalar əsasında layihələşdirilir. Fəal yanaşma şagirdlərin canlı, yaradıcı fəaliyyətini tələb edir. Kompleks yanaşma isə müəllimə bir işdə çoxlu səmərə əldə etməyə imkan verir.

3. Tərbiyəvi işlər prosesində həll olunan bütün məsələlərin başqa mənalar kəsb etməsinə çalışmaq lazım deyil, çünki sistemi eyni zamanda bir neçə meyarlar üzrə optimallaşdırmaq mümkün deyil. Hər bir işdə başlıca həlqə ayrılır ki, onun vəsiatılıq qalan bütün vəzifələr həll olunur.

4. Hər bir tərbiyəvi işin vəzifələri və həyata keçirilmə şəraitü ilə əlaqədar olaraq onun məzmununu müəyyənləşdirmək olduqca vacibdir. Səhv etməmək üçün şagirdlərin maraqlarını və həvəsini bilmək lazımdır. Müəllim onlara istinad etməklə məktəblilərin düzgün istiqamətini inkişaf etdirməlidir.

5. Tərbiyəvi işin hər bir mərhələsi üçün səmərəli metodlar, priyomlar və vasitələr layihələşdirilir. Bu zaman nəzərə almaq lazımdır ki, metodlar şagirdlərin maksimum fəallığını, təşəbbüskarlığını, müstəqilliyini təmin etsin.

6. Tərbiyəvi işi düzgün təşkil etməyə çalışın. Hər hansı bir tərbiyəvi iş şagirdlər üçün “təşkilati məktəb” olmalıdır. Hazırkı işi təşəbbüskarlığı, tələbkarlığı, ünsiyyətliliyi, vəzifələri bölüşdürmək bacarığını, situasiyalardan tez baş çıxarmağı aşılıyor. İşin hazırlanması və keçirilməsi kollektivi birləşdirməyin düzgün yoludur.

7. Tərbiyəvi işlər şablon sevmir, çeviklik və manevrin genişliyi onları fərqləndirən əlamətlərdir. Sınıfların, ayrı-ayrı uşaqların bir-birinə oxşamamasından maksimum istifadə edin. İşi planlaşdırın zaman unutmayın ki, bir sinifdə əldə olunmuş uğurlu təcrübə, paralel sinifdə heç də həmişə tətbiq oluna bil-məz. Əgər müəllim şəraiti nəzərə almayıb eyni ssenarıdən istifadə edərsə, şablon yanaşma və formalizm işə zərər vura bilər.

8. Tərbiyəvi işlər rəngarəng olmalıdır. Şagirdlər maraqlı işləri uzun müddət unutmırlar. Hər dəfə yenilik axtarış tapmaq çətindir, amma vacibdir. Elə etmək lazımdır ki, hər bir tərbiyəvi iş məktəblilərdə müsbət xarakter əlamətlərinin inkişafına, möhkəm həyat mövqeyinin formalaşmasına, ətraf varlığı düzgün başa düşməyə kömək etsin. Tərbiyə işinin səmərəliliyini yüksəltməyin mühüm yollarından biri budur.

Tərbiyənin məqsədinin müəyyənləşdirilməsi mərhələsindən sonra tərbiyə işlərinin planlaşdırılması mərhələsi başlanır. Bu iki mərhələ bir-birindən nəzəri cəhətdən ayrıılır, amma praktiki olaraq onlar vahid, bir-birindən ayrılmaz proseslərdir. Bu mərhələdə pedaqoq qarşısında vacib vəzifə durur. Bu, şagirdlərlə birlikdə fəaliyyətin istiqamətinin bütün incəlik-

lərini müəyyənləşdirmək, iştirakçılar arasında vəzifələri bölmək, təkcə nə iş görmək lazımlığını deyil, həm də necə görmək lazımlığını da göstərmək deməkdir.

Bir çox pedaqoqlar təbiyə işlərini şagirdlərin iştirakı olmadan planlaşdırmağı kobud səhv hesab edirlər. Məlumudur ki, insan hər bir işi özü asan və tez görə bilər, amma bunu başqalarına öyrətmək çətindir. Müəllimin funksiyası məhz şagirdlərin işini təşkil etməkdən ibarətdir. Odur ki, təbiyəvi işlər müəllimlərin rəhbərliyi altında şagirdlər tərəfindən həm planlaşdırılır, həm də icra olunur. Əks təqdirdə, təbiyəvi işlər məktəblilərin şəxsi işi yox, tədbir olaraq qalacaqdır.

Təbiyəvi işin yerinə yetirilməsi onun planlaşdırılması və təşkilindən asılıdır. Pedaqoq qarşıda qoyulmuş məqsədə nail olmaq üçün başlıca ideyanı, məqsədi ikinci dərəcəli işlərdən ayırmayı bacarmalıdır. Əks təqdirdə, xırda işlər çox qüvvə və vaxt aparacaqdır. Məsələləri kompleks həll etmək lazımdır.

Çoxlu iştirakçıları əhatə edən mürəkkəb ümumməktəb işlərini şəbəkə-qrafik metodu ilə planlaşdırmaq tövsiyə edilir. Bu qrafikdə əyani surətdə və əlverişli formada məqsədlər, vəzifələr, onlara nail olmaq yolları göstərilir, iştirakçılar bölüşdürürlər, işin forma və metodları, mərhələlər müəyyənləşdirilir. Şəbəkə-qrafiklər məktəbin görməli yerlərindən asılır. Keçilmiş sahələr, mərhələlər bayraqlarla işaret olunur.

Təbiyəvi işlərin planlaşdırılmasında iştirak etməklə uşaqlar fəaliyyəti planlı təşkil etmək təcrübəsinə yiylənirlər. Ona görə də onlara işin planlaşdırılmasının praktik əhəmiyyətini göstərmək olduqca vacibdir.

Sinif rəhbəri aşağıdakı tövsiyələri nəzərə alarsa, planlaşdırma uğurlu olar:

1. Şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinə istinad etmək, onların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini maksimum nəzərə almaq lazımdır. Təbiyəvi işlərin həddən artıq mürəkkəbliyi, müəllimin fikrinin anlaşılmaması, işin məqsədinin aydın olmaması onu formal tədbirə çevirir. Belə halda növbəti işə maraq oyatmaq çətin olacaqdır.

2. Təbiyəvi işlər kollektiv məşğələdir. Planın təribinin çox məsuliyyətli məşğələ olduğunu qoy şagirdlər hiss etsinlər. Planlaşdırma kollektiv xarakterdə olmalıdır.

3. Şəbəkə planlaşdırılması və qrafik planların tərtibi metodikası ilə tanış olun. Onu şagirdlərlə birgə öyrənin. Başqa iş

növlərinin şəbəkə-qrafik metodu ilə planlaşdırılmasını onlara öyrədin.

İşin həyata keçirilməsi onun təşkilindən asılıdır. Yalnız işi təşkil edən zaman müəllimlər - şagirdlər - vasitələr kompleksi hər hansı bir həyat qabiliyyətli prosesi yarada bilər.

İstehsalat fəaliyyətinin təşkilinin ümumi nəzəriyyəsinə görə texnologiya altı müddəaya istinad etməlidir. Müəllimlər də tərbiyəvi işləri təşkil edən zaman həmin müddəaları nəzərə almalıdır:

1) görüləcək işin məqsədinin aydın müəyyənləşdirilməsi, bütün hərəkətin, fəaliyyətin əvvəldən axıra qədər gözdən keçirilməsi (*nəyə nail olmaq lazımdır?*);

2) hər bir şagird üçün vəzifələrin dəqiqlik müəyyənləşdirilməsi (*hənsi əməliyyatlar vasitəsilə nail olmaq olar?*);

3) görüləcək iş üçün lazımlı olan hər şeyin hazırlanması (*nəyin köməyi ilə nail olmaq?*);

4) nəticələri ölçmək üçün icranın normalarının müəyyənləşdirilməsi (*nailiyyətin həcmi, ölçüsü necədir?*);

5) məsuliyyətin bölüşdürülməsi, hesabatın kimə və nə vaxt verilməsi (*məqsədə nail olmayı nə ilə stimullaşdırıq?*);

6) icraçıların təlimatlandırılması (*təşkilat sistemi yaratmaq vasitəsi kimi necə nail olmaq?*).

İşin təşkilində iştirak etmək şəxsiyyətin mühüm keyfiyyətlərini tərbiyə edir. Məqsədyönlülük, intizamlılıq, icraçılıq, məsuliyyətlilik kimi keyfiyyətlər buna misal ola bilər. Ümumi işin təşkilində iştirak kollektivin birləşməsi üçün güclü vasitədir. Müəllim bu mərhələdə özünə fəalların etibarlı köməyini təmin etməlidir. Bu məqsədlə aşağıdakı tövsiyələr verilir:

1. Tərbiyə işinin təşkilində iştirak edən hər bir kəsin hüquq və vəzifələrini dəqiqlik müəyyən edin. İşi icra edən öz işinin nəticələrinə görə müəyyən şəxs qarşısında cavab verməlidir. Həkimiyət bir adamın əlində toplanmalıdır. “İkihakimiyətliliyə” yol vermək olmaz.

2. Tərbiyəvi işin hər bir iştirakçısına bir vəzifə həvalə edin. Həm də bu funksiya onun imkanlarına və istəklərinə uyğun olsun. Tapşırıqları könüllülük prinsipi əsasında verin.

3. Nəzərə alın ki, şagirdlər işi təşkil etmək vərdişlərinə yiyələnməyiblər. Müəllim üçün adı və asan olan iş şagirdlər üçün həmişə sadə və asan deyil. Asandan çətinə qaydasına əməl

edin. Məktəblilərin uğur qazanmaq inamını müdafiə edin, işin yaxşı nəticələrinə ümid yaradın.

4. İşin düzgün təşkili gücü on dəfə artırır - fikrinə uşaqları alışdırın. Fərdi qüvvələrin səylərinin birləşməsi ilə əldə olunan təşkilati təsiri misallar əsasında göstərin.

Əgər iş yaxşı hazırlanıbsa və təşkil olunubsa, onun uğurla həyata keçiriləcəyinə ümid etmək olar. Amma müəllim işin axırına qədər rəhbərliyi öz əlindən verməməlidir. Tərbiyəvi tədbirlərin həyata keçirmə mərhələsində pedaqoqun işində bir çox məsul məqamlar vardır. Birinci, müəllim işin nəzərdə tutulan programının həyata keçirilməsinə nəzarət edir. Hazırlanan ssenari əsasında onun gedisini korrektə edir, dispetçer vəzifəsini yerinə yetirir. İkinci, pedaqoq ümumiyyətlə, kollektivi, onun ayrı-ayrı üzvlərini müşahidə edir. O bilir ki, tərbiyəvi işlər şagirdlərdə ayrı-ayrı keyfiyyətləri inkişaf etdirir, bu keyfiyyətlərin formallaşması səviyyəsini müəyyənləşdirməyə və sonrakı işin strategiyasını planlaşdırmağa imkan verir. Üçüncü, pedaqoq təşkilati məsələlərin dəqiq həllinə nəzarət edir. Ümumiyyətlə, bu mərhələdə müəllimin idarəedici fəaliyyəti onun dərsdəki fəaliyyətindən çox az fərqlənir.

Tərbiyəvi işlər zamanı düzgün mövqe tutun. Öz iştirakınızla şagirdlərin əl-qolunu bağlamağa çalışmayın, onların öz fikirlərini və hisslerini sərbəst ifadə etməsinə mane olmayın. Eyni zamanda hadisələrin inkişafını diqqətlə izleyin, onların arzuolunmaz istiqamət almasına və nəzarətdən çıxmasına yol verməyin.

Məktəblilərin düzgün olmayan hərəkətini korrektə etmək çox incə məsələdir: məsələnin təhlilini sonraya saxlamaq, yoxsa dərhal işə fəal surətdə qarışmaqla uşağı məzəmmət etmək? Ümumi idarəetmə nəzəriyyəsinə görə məsələ birmənalı həll olunur: buraxılan səhv dərhal düzəldilməlidir ki, onun möhkəmlənməsinə yol verilməsin. Amma çox zaman prosesin gedisini pozmadan bu məsləhətdən istifadə etmək mümkün olmur. Odur ki, buraxılan səhvlərin təhlili tərbiyəvi iş başa çatan kimi aparılır.

Uşaqlara hiss etdirmədən bütün baş verən əhvalatları qeyd edin. Uşaqlara xatırladın ki, real həyatı planlaşdırmaq mümkün deyil, ona görə də gözlənilməz hallara həmişə hazır olun, çətinlikləri aradan qaldırmaq bacarıqlarını özünüzdə aşılayın.

Tərbiyəvi işin son mərhələsində işə yekun vurulur. Bu kollektiv müzakirə və ya fərdi pedaqoji təhlil şəklində aparıla bilər. Qarşında müvəffəqiyyətlərin və uğursuzluqların səbəblərini açmaq məqsədi qoyulur.

Tərbiyəvi işin təhlilinin sinanılmış sxeminə riayət etmək məqsədə uyğundur. Ardıcıl olaraq aşağıdakı suallara cavab vermək lazımdır:

1. Planda tərbiyəvi işin hazırlanması və keçirilməsinin bütün aspektləri öz əksini tapmışdır mı?

2. Programın məzmunu nəzərdə tutulan məqsədə cavab verirdim mi?

3. Tərbiyəvi işin təşkili səviyyəsi nəzərdə tutulan məqsəd, vəzifə və tələblərə cavab verirdim mi?

4. Planlaşdırılmış bütün tədbirlər kifayət qədər vasitələrə malikdirmi?

5. İşin hansı hissəsi, yaxşı alındı? Nə üçün?

6. Tərbiyəvi iş nəzərdə tutulmuş vaxt çərçivəsində həyata keçirildimi?

7. Vaxtı kim və nə üçün pozdu?

8. Tərbiyəvi iş sistem təsəvvürü yaradırdımı, yoxsa biri-biri ilə zəif əlaqədə olan fragmentlər və hissələrin toplusu idi?

9. Tərbiyəvi işə daxil edilən yeniliyin effekti oldumu?

10. Tərbiyəvi işin emosional çaları niyyətə cavab verirdim mi?

11. İşin keyfiyyəti, şagirdlərin ona münasibəti qanəedici dirmi?

12. Tərbiyəvi işdə iştirak edən kollektivin hər bir üzvü hansı qiymətə layiqdir?;

13. Şagirdlərin davranışları necə idi?

14. Bu və ya digər pedaqoji təsirlərə şagirdlərin müəyyən hissəsinin mənfi münasibəti nə üçün yarandı?

15. Nədən imtina etmək lazımdır?

16. Sonrakı tərbiyəvi işlərə yeni nə daxil etmək lazımdır?

Tərbiyəvi işi təhlil edərkən hadisələr arasındaki əlaqələri aşkar etmək, asılılıqları, daha effektli qarşılıqlı təsir formalarını axtarmaq, səbəb və nəticələri tapmaq lazımdır. Kiçik kollektivin məsələsini həmin kollektivin özündə müzakirə etmək lazımdır. Dostluq haqqında, doğru və səhv hərəkətlər haqqında mübahisələr intim xarakter daşıyır. Ona görə də uşaqları hər şeyi açıq deməyə məcbur etmək olmaz.

FƏSİL 23. ŞAGİRD KOLLEKTİVİNDE ŞƏXSİYYƏTİN TƏHSİL-TƏRBİYƏSİ

23.1. Dərsdən kənar təhsil-tərbiyənin formaları

Tərbiyənin formaları tərbiyə prosesinin zahiri ifadəsidir. Fəlsəfi kateqoriyalar olan forma və məzmun tərbiyə hadisələrində daxili və xarici əlamətlərin vəhdətini eks etdirir. Məzmun və forma bir-birilə qırılmaz surətdə bağlıdır. Məzmunun dəyişməsi formanın dəyişməsinə gətirib çıxarır və eksinə, formanın dəyişməsi məzmunun dəyişməsinə səbəb olur. Məzmun formalasır, forma özünəməxsus məzmun kəsb edir. Burada məzmun aparıcı rol oynayır.

Tərbiyə prosesinin məzmununu hərtərəfli və ahəngdar inkişaf edən şəxsiyyətin əqli, əxlaqi, fiziki, estetik, əmək, sosial keyfiyyətləri təşkil edir.

Pedaqogika tarixində tərbiyə prosesinin təşkilinin müxtəlif formaları olmuşdur. O formalar müəyyən şəraitlərdə müəyyən məzmunu həyata keçirmək üçün yaradılmışdır. Formalar daimi deyil, onlar dəyişkəndir. Tərbiyə formalarını təhlil etmək üçün ilk meyar kimi kəmiyyət göstəricisini götürmək lazımdır. Tərbiyə prosesi müxtəlif sayda adamları əhatə etdiyi üçün tərbiyə formaları fərdi, kiçik qrup, qrup (kollektiv) və kütləvi formalara bölünür. Qrupda (kollektivdə) uşaqların sayı 5-7 nəfərdən 25-40 nəfərədək olur. Kütləvi formalarda uşaqların sayı məhdudlaşdırılmışdır.

Müəyyən olunmuşdur ki, tərbiyə prosesinin effektliyi onun təşkili formasından asılıdır. Tərbiyə fəaliyyətinin idarə olunmasında uşaqların sayı da mühüm rol oynayır. Belə ki, kollektivdə uşaqların sayı çox olanda tərbiyənin keyfiyyəti aşağı düşür. Ayrı-ayrı formaların effektliyini müqayisə edərkən, üstünlüyü tərbiyənin fərdi və kiçik qrup formalarına vermək lazım gəlir. Onların üstünlüyü ondadır ki, bu, tərbiyənin təşkili formasını, pedaqoji taktikanı operativ dəyişməyə imkan verir. Amma fərdi və kiçik qrup formalarında təhsil-tərbiyə işinin təşkilinin iqtisadi cəhətdən baha başa gəlməsi onların geniş yayılması yolunda ciddi maneəçilik törədir. Odur ki, müasir tərbiyə sistemlərinin çoxu qrup (kollektiv) tərbiyə

formalarından istifadə edir. Səriştəli pedaqoji rəhbərlik və pedaqoji xidmətlər şəraitində bu formalar kifayət qədər səmərəli olur.

Məktəbdə tərbiyə işinin təşkilinin qrup forması kollektiv tərbiyə forması adını almışdır. Bu vaxta qədər şəxsiyyət yox, məhz kollektiv tərbiyə işinin mərkəzində qoyulurdu. Sovet pedaqogikası bunu tərbiyə nəzəriyyəsi və praktikasının inkişafında irəliyə doğru böyük addım hesab edirdi. Lakin bu sahədə geniş miqyaslı tərbiyə fəaliyyəti o qədər də yüksək nəticələr vermadı. Xeyirxah arzular həyata keçirilməmiş qaldı. Onilliklər ərzində kollektiv tərbiyə şəraitində yeni insan tipi tərbiyəsi sahəsində bizim məktəbimiz çox da irəli getmedi. Nə üçün? Kollektiv tərbiyə ideyası zəif idi, yoxsa onu həyata keçirə bilmədiilər? Məlum olur ki, insan təbiətini dəyişmək, yenidən qurmaq cəhdləri bir istiqamətli və səthi olmuşdur. Kollektivçilik təblig edilməklə fərdiyyətçilik yaddan çıxarılmışdır. Beləliklə, şəxsi və kollektiv mənafenin harmoniyası tərbiyə işində gözlənilməmişdir.

23.2. Şagird kollektivi: yaranması və inkişafı

Kollektiv sözü latın sözü olub “kollektivüs” sözündən götürülmüşdür. Kollektiv — *yüksək təşkil olunmuş insan qrupudur*. Pedaqoji ədəbiyyatda “kollektiv” dedikdə, bir sıra mühüm əlamətləri ilə fərqlənən şagirdlər birliyi başa düşülür. Həmin əlamətlər aşağıdakılardır:

1. Ümumi sosial əhəmiyyəti olan məqsəd qoymaq. Hər bir qrupun məqsədləri vardır. Məsələn, tramvaya oturan sənisinlərin də, oğrular qrupunun da məqsədləri vardır. Məsələ burasındadır ki, bu necə məqsəddir? Kollektivin məqsədi ictimai məqsədlərə uyğun gəldiyindən cəmiyyət və dövlət onu müdafiə edir, çünkü o, hakim ideologiyaya, dövlətin konstitusiyasına və qanunlarına zidd deyildir.

2. Qarşıda qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün birgə fəaliyyət. İnsanlar kollektivlərdə ona görə birləşirlər ki, birgə səylərlə müyyəyen məqsədlərə tez nail olsunlar. Bunun üçün kollektivin hər bir üzvü birgə fəaliyyətdə fəal iştirak etməli, onun nəticələri üçün yüksək şəxsi məsuliyyəti ilə fərqlənməlidirlər.

3. Kollektivin üzvləri arasında məsuliyyətli asılılıq münasibətləri. Bu münasibətlər yalnız məqsəd və fəaliyyət birliyini deyil, həm də bu məqsəd və fəaliyyətlə əlaqədar olaraq yaranan hiss və duyguları, təəssüratları və fikir birliyini əks etdirir.

4. Ümumi seçkili rəhbər orqanlarının yaradılması. Kollektivdə demokratik münasibətlər yaranır. Kollektivin idarə orqanları birbaşa və açıq seçki yolu ilə onun ən nüfuzlu üzvlərindən formalaşır.

Bu əlamətlərdən başqa, kollektiv digər çox mühüm — xüsusiyyətləri ilə də fərqlənir. Bunlar kollektivdaxili psixoloji mühiti, kollektivin üzvləri arasındaki münasibətləri əks etdirən xarakteristikalarıdır. Bu xarakteristikalardan biri kollektivin birliyi və mütəşəkkilliyyidir. Yaxşı təşkil olunmuş kollektivlərdə qarşılıqlı kömək, qarşılıqlı məsuliyyət, xeyirxahlıq, sağlam tənqid, özünütənqid və yarış özünü göstərir.

Bələ kollektivlərdə münasibətlər sistemi ictimai və şəxsi mənafelərin ağlabatan səviyyədə əlaqələndirilməsi ilə müəyyən olunur. Bu sistem şəraitində kollektivin hər bir üzvü öz mövqeyini aydın və inamlı ifadə edir.

Məktəb kollektivinin rəsmi strukturunda sinif kollektivi ən stabil həlqədir. Məktəbililərin təlim fəaliyyəti bu kollektiv çərçivəsində həyata keçir. Məhz sinif kollektivində şəxsiyyətlərarası sıx əlaqə və münasibətlər yaranır. Sinif kollektivi özünə-məxsus bünövrə rolunu oynayır, onun bazasında müxtəlif məktəb kollektivləri yaranır.

Şagird kollektivi şagirdlər qrupudur, o, ümumi sosial əhəmiyyəti olan məqsəd, fəaliyyət birliyi ilə birləşmişdir. Onun ümumi seçkili orqanları vardır, bu qrup mütəşəkkilliyi, məsuliyyətliliyi, qarşılıqlı asılılığı, kollektivin bütün üzvlərinin hüquq və vəzifələrinin bərabərliyi ilə fərqlənir.

Şagird kollektivi bir sistem kimi daha mürəkkəb birlik olan uşaq və müəllim kollektivini birləşdirən tərbiyəvi kollektivin üzvi hissəsidir. Şagird kollektivi nisbi müstəqil sistemdir. Bu sistemə özünütənzimləmə, özünütəşkiletmə, özünüidarəetmə prosesləri xasdır. Şagird kollektivi vahid ictimai əhəmiyyəti olan məqsədlərin həyata keçirilməsi üzrə fəaliyyətin subyektidir.

Şagird kollektivi dinamik sistemdir. Kollektivin inkişafı şagirdlərin daxili aləmində, cəmiyyətin həyatında, kollektivi bilavasitə əhatə edən mühitdə, kollektivin fəaliyyətinə pedaqoji

rəhbərliyin xarakterində baş verən dəyişikliklərlə bağlıdır. Bu inkişafı hər yerdə və hər zaman ziddiyətlər hərəkətə götürir. Onlar aşağıdakılardır: nailiyyətlər ilə qarşıya qoyulan vəzifələr arasındaki ziddiyətlər; kollektivin maraqları ilə kollektivin ayrı-ayrı üzvlərinin maraqları arasındaki ziddiyətlər; şagirdlərin tələbatları ilə onların kollektivdə ödənilməsi imkanları arasındaki ziddiyətlər və s.

Kollektivin mərhələlər üzrə formalaşması texnologiyası A.S.Makarenkonun təlimində öz əksini tapmışdır. O, kollektivin həyat qanununu yaratmışdır: hərəkət kollektivin yaşama forması, dayanmaq isə onun dağılması formasıdır. O, kollektivin inkişaf prinsiplerini müəyyən etmişdir:

- 1) aşkarlıq;
- 2) məsuliyyət;
- 3) perspektiv xətlər;
- 4) paralel təsir.

Kollektiv olmaq üçün qrup bir neçə çətin keyfiyyət dəyişikliyi yolunu keçməlidir. A.S.Makarenko bu yolu bir neçə mərhələsini müəyyən etmişdir:

Birinci mərhələ - kollektivin təşəkkülü mərhələsidir. Bu mərhələdə müəllim təşkilati cəhətdən yaranmış qrupu (sinfi, dərnəyi və s.) kollektivə çevirmək istəyir. Kollektivin təşkilatçısı müəllimdir, bütün tələbləri o irəli sürür. Kollektivdə fəallar yaranandan sonra şagirdlər ümumi məqsəd, ümumi fəaliyyət və ümumi təşkilat əsasında birləşir. Kollektivin yaranmasının birinci mərhələsi başa çatmış hesab olunur.

İkinci mərhələ. Bu mərhələdə sinif fəallarının şagird yoldaşlarına təsiri güclənir. Fəallar müəllimin tələblərini nəinki müdafiə edir, həm də özləri kollektivin üzvləri qarşısında tələblər qoyurlar. Əgər fəallar kollektivin tələbatlarını düzgün başa düşürsə, onlar müəllimin etibarlı köməkçisi olurlar. Bu mərhələdə fəallarla iş müəllimdən diqqət tələb edir.

İkinci mərhələdə kollektivin strukturu stabillaşır. Bu zaman kollektiv tam, bütöv sistem kimi çıxış edir, onda özünütəşkiletmə, özünütənzimləmə mexanizmləri işləməyə başlayır. Kollektiv artıq öz üzvlərindən müəyyən davranış normallarına riayət etməyi tələb edir. Onun irəli sürdüyü tələblər yavaş-yaş genişlənir. Beləliklə, kollektiv inkişafının ikinci mərhələsində artıq şəxsiyyətin müəyyən keyfiyyətlərini məqsədyönlü surətdə tərbiyə edən vasitə kimi çıxış edir.

Bu mərhələdə müəllimin əsas məqsədi qarşidakı vəzifələri həll etmək üçün kollektivin imkanlarından maksimum istifadə etməkdir. Tərbiyənin subyekti kimi kollektiv öz inkişafının müəyyən səviyyəsinə bu mərhələdə çatır. Ona görə də hər bir şagirdin fərdi inkişafı üçün kollektivdən məqsədyönlü istifadə etmək imkanı yaranır. Kollektiv şəxsiyyətin sosial əhəmiyyətli keyfiyyətlərinin inkişafı üçün vasitə olur.

Bu mərhələdə kollektivin inkişafı ziddiyətlərin aradan qaldırılması ilə bağlıdır. Bu ziddiyətlər kollektivlə onun üzvü arasında, ümumi və fərdi perspektivlər arasında baş verir. Ona görə də kollektivin inkişafında sıçrayışlar, dayanmalar, geriləmələr labüddür.

Üçüncü və sonrakı mərhələlər. Bu mərhələ kollektivin inkişafı mərhələsidir. Burada qazanılan bir sıra keyfiyyətlər əvvəlki mərhələlərdə əldə olunmuş nailiyyətlərdən fərqlənir. Bu mərhələdə kollektivin üzvlərinin bir-birinə verdikləri tələblərin səviyyəsi və xarakteri başqa cürdür. Kollektivin hər bir üzvü yoldaşına nisbətən öz qarşısında daha ciddi tələblər qoyur. Təkcə bunun özü əldə olunmuş tərbiyəlilik səviyyəsini, baxışların, fikirlərin, adətlərin sabitliyini sübut edir. Əgər kollektiv öz inkişafında bu səviyyəyə çatırsa, o, əxlaqi cəhətdən bütöv şəxsiyyət formalasdırar. Bu mərhələdə kollektiv hər bir üzvünün fərdi inkişafı üçün vasitəyə çevrilir. Ümumi təcrübə, hadisələri bir cür qiymətləndirmək üçüncü mərhələdə kollektivin əsas əlamətlərindəndir.

Qeyd etmək lazımdır ki, kollektivin inkişaf mərhələləri arasında dəqiq sərhədlər yoxdur. Sonrakı mərhələyə keçid üçün imkanlar əvvəlki mərhələ çərçivəsində yaradılır. Kollektivin inkişafı prosesində hər sonrakı mərhələ əvvəlkini əvəz etmir, elə bil ona əlavə olunur. Kollektiv öz inkişafında lap yüksək səviyyəyə çatса belə, dayanıb durmamalıdır. Ona görə də bəzi pedaqoqlar onun inkişafının dördüncü və sonrakı mərhələləri ni fərqləndirirlər. Bu mərhələlərdə möhkəm mənimmsənilmiş kollektiv təcrübəyə əsasən hər bir şagird özü-özünə müəyyən tələblər verir. Beləliklə, əxlaq normalarının yerinə yetirilməsi tələbata, tərbiyə prosesi özünütərbiyə prosesinə çevrilir.

Kollektivin inkişafının bütün mərhələlərində böyük və kiçik ənənələr meydana gəlir ki, onlar da kollektivi möhkəmləndirir və birləşdirir. Ənənələr kollektiv həyatın sabit formalarıdır. Ənənələr ümumi davranış normaları aşılıamağa kömək edir, kollektiv

təəssüratları inkişaf etdirir, kollektivin həyatını bəzəyir.

Böyük ənənələr maraqlı kütləvi hadisələrdir, onların hazırlanması və keçirilməsi kollektivdə qurur hissi tərbiyə edir. Kiçik ənənələr gündəlik, məqyasına görə sadə, tərbiyəvi təsirinə görə isə vacib ənənələrdir. Onlar məktəbdə müəyyən olunmuş qaydanı saxlamağa kömək edir, sabit davranış vərdişləri aşlaşdırır. Ənənələr dəyişir və yeniləşir, yeni vəzifələr yeni ənənələrin meydana gəlməsinə, köhnələrin aradan çıxmasına səbəb olur.

Şagirdləri maraqlandırıvə birləşdirə biləcək praktik məqsədi A.S.Makarenko perspektiv adlandırırırdı. Onun fikrincə, hər bir şagird üçün aydın olan, başa düşülən və dərk olunan perspektiv məqsəd səfərbəredici, çətinlikləri və maneələri aradan qaldıra bilən qüvvədir. Tərbiyə işi praktikasında A.S.Makarenko perspektivin üç növünü (*yaxın, orta və uzaq*) fərqləndirirdi.

Yaxın perspektiv kollektivin inkişafının hər hansı bir mərhələsində irəli sürülə bilər. Bazar günü birgə gəzintiyə çıxməq, birgə sirkə və ya teatra getmək və s. yaxın perspektivə aiddir. Yaxın perspektivə verilən əsas tələb ondan ibarətdir ki, o, şagirdlərin şəxsi maraqlarına əsaslanmalıdır. Hər bir şagird onu özünün sabahkı şəxsi sevinci kimi başa düşməlidir. Yaxın perspektivin yüksək səviyyəsi kollektiv əməyin gətirəcəyi perspektiv sevincədir.

Orta perspektiv bir qədər uzun müddətdə hazırlanması və həyata keçirilməsi nəzərdə tutulan kollektiv hadisədir. Müasir məktəb praktikasında geniş yayılmış orta perspektivlərə bunlar daxildir: idman yarışlarının, məktəb bayramlarının, ədəbi gecələrin hazırlanması və keçirilməsi və s. Sınıfdə işgüzar fəallar formallaşandan sonra orta perspektivi irəli sürmək olar. Çünkü fəallar təşəbbüsə çıxış edə və şagirdləri öz arxasında apara bilər.

Uzaq perspektiv daha çox sosial əhəmiyyətlidir və qoyulan məqsədə çatmaq üçün xeyli səylər tələb edir. Belə perspektivdə şəxsi və ictimai tələbatlar mütləq uyğunlaşdırılır. Məsələn, məktəbi müvəffəqiyyətlə bitirmək və sonradan peşə seçmək məqsədi uzaq perspektivə misal ola bilər. Şagirdlərin uzaq perspektiv əsasında tərbiyəsi o zaman yaxşı effekt verə bilər ki, kollektiv fəaliyyətdə başlıca yeri əmək tutsun, qarşidakı məqsədə çatmaq üçün kollektiv səylər göstərilisin.

Perspektivləri elə seçmək lazımdır ki, iş uğurla başa çatsın. Perspektivlərin fasılısız olaraq dəyişdirilməsi, qarşıda yeni və daha çətin vəzifələrin qoyulması kollektivin irəliləyişi üçün mütləq şərtdir.

Coxdan məlumdur ki, bir sıra səbəblər üzündən pedaqoqun şagirdə bilavasitə təsirinin səmərəsi az olur. Şagirdə onu əhatə edən məktəblilər vasitəsilə təsir daha yaxşı nəticələr verir. A.S. Makarenko paralel təsir prinsipini irəli sürərkən bunu nəzərə almışdır. Bu prinsipin əsasında duran tələb budur: məktəbliyə birbaşa yox, bilvasitə, ilk kollektiv vasitəsilə təsir etmək lazımdır. Kollektivin formallaşma səviyyəsi yüksəldikcə müəllimin hər bir şagirdə bilavasitə təsiri zəifləyir, kollektivin təsiri isə güclənir. Paralel təsir prinsipini kollektivin ikinci inkişaf mərhələsində tətbiq etmək olar, çünki bu mərhələdə tərbiyəçinin rolü, onun tərbiyəvi təsirinin gücü hələ böyükdür. Kollektivin daha yüksək inkişaf mərhələlərində fəalların və kollektivin təsiri artır. Bununla belə, tərbiyəçi şagirdlərə birbaşa təsirini dayandırmır. O, kollektivə daha çox arxalanır, çünki artıq kollektiv özü tərbiyəvi təsirin daşıyıcısı olur.

Tərbiyənin demokratikləşdirilməsi, insanın hüquq və azadlıqlarının qorunduğu bir şəraitdə kollektiv və şəxsiyyət münasibətləri məsələsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu vaxta qədər belə hesab olunurdu ki, şəxsiyyət kollektivə şəksiz tabe olmalıdır. İndi isə zəmanənin ruhuna uyğun olaraq məsələnin yeni həllini axtarmaq lazım gəlir.

Nəticə çıxaraq: şəxsiyyət və kollektiv arasında yaranacaq münasibətlər təkcə şəxsiyyətin keyfiyyətlərindən deyil, həm də kollektivdən asılıdır. Təcrübə sübut edir ki, kollektiv yüksək inkişaf səviyyəsinə çatanda, özünü ənənələrə, ictimai fikrə, özüñüdərə nüfuzuna əsaslanan bir qüvvə kimi göstərəndə şəxsiyyətlə kollektiv arasında daha yaxşı münasibətlər yaranır. Belə kollektiv hər bir yeni üzvü ilə münasibətlərini çox asanlıqla qurur.

Elmi tədqiqatlar şəxsiyyət və kollektiv arasında münasibətlərin inkişafının geniş yayılmış üç modelini fərqləndirir:

- 1) şəxsiyyət kollektivə tabedir;
- 2) şəxsiyyət və kollektiv optimal münasibətlərdədir;
- 3) şəxsiyyət kollektivi özünə tabe edir.

Birinci modelə görə şəxsiyyət kollektivin tələblərinə təbii və könüllü tabe ola bilər, kollektivə xarici qüvvə kimi güzəştə gedə

bilər, ona zahirən, formal tabe olmaqla özünün müstəqilliyini və fərdiyətini bundan sonra da saxlamağa çalışa bilər. Əgər şəxsiyyət kollektivə daxil olmaq istəyirsə, o, kollektivin dəyərlərinə meyllidirsə, onları qəbul edir. Kollektiv, şəxsiyyəti öz həyatının normalarına, dəyərlərinə və ənənələrinə tabe edir.

İkinci modeldə hadisələrin inkişafı müxtəlif yollarla ola bilər:

1) şəxsiyyət zahirən kollektivin tələblərinə tabedir, amma daxili müstəqilliyini saxlayır;

2) şəxsiyyət açıq-aşkar mütqavimət göstərir, konfliktə girir. Şəxsiyyətin kollektivə, onun norma və dəyərlərinə uyğunlaşma motivləri müxtəlifdir. Bizim məktəb kollektivlərimizdə ən geniş yayılmış motiv artıq və lüzumsuz, xoşa gəlməz hallardan qaçmaqdır. Bu hallarda məktəbli kollektivin norma və dəyərləriniancaq zahirən qəbul edir, ondan gözlənilən fikri söyləyir, müxtəlif situasiyalarda kollektivdə qəbul edilmiş ümumi qaydaya uyğun hərəkət edir. Amma məktəb kollektivindən kənarada o həm mühakimə yürüdüür və həm də başqa cür düşünür. Belə vəziyyət müvəqqəti, keçici və bəlkə də sabit ola bilər.

Şəxsiyyətin və kollektivin qarşılıqlı münasibətlərini harmoniya şəklində salmaq idealdır. Sorğu aparılan şagirdlərin 5 faizə qədəri kollektivdə özlərini rahat hiss etdiklərini bildirmişlər. Bu, əlbəttə yüksək göstərici deyil.

Üçüncü model şəxsiyyət ilə kollektivin qarşılıqlı münasibətlərinin üçüncü modelinə - yəni şəxsiyyətin kollektivi özünə tabe etməsinə çox rast gəlmək olur. Parlaq şəxsiyyət, onun fərdi təcrübəsi bu və ya digər səbəblər üzündən kollektivin üzvlərinin gözündə cəlbedici ola bilər. Bu cəlbedicilik daha çox şəxsiyyətin keyfiyyətləri ilə, mühakimələrinin və ya hərəkətlərinin qeyri-adiliyi ilə, statusunun və ya mövqeyinin orijinallığı ilə şərtlənir. Bu halda, kollektivin sosial təcrübəsi dəyişə bilər. Bu proses ikili xarakterdə ola bilər və həm kollektivin sosial təcrübəsinin zənginləşməsinə, həm də zəifləməsinə gətirib çıxara bilər.

Şəxsiyyət və kollektiv münasibətlərin müxtəlifliyi göstərilən modellərlə bitmir. Şəxsiyyətin fəaliyyət və davranış motivlərinin psixoloji mexanizmlərini bilməklə hər bir konkret münasibətin təhlilinə yanaşmaq lazımdır.

Bəzi adamların cazibədar, başqalarının isə populyar olmasına barədə müxtəlif izahatlar mövcuddur. Məşhur Amerika

psixoloqu D.Moreno iddia edir ki, şəxsi münasibətlər sistemin-də insanın vəziyyəti cəmiyyətdə var-dövləti bölüşdurməyə bənzəyən daimi kəmiyyətdir (miqdardır) və sosiodinamik adlanan qanuna tabedir. Bu qanunun mahiyyəti ondan ibarət-dir ki, hər bir insan anadan doğularkən gətirdiyi "tele" xass-sesinə görə ya insanların rəğbətini qazanır, ya da insanları özündən uzaqlaşdırır. Yaxşı ailələrdə doğulub boy-a-başa çat-mış tərbiyəli uşaqlar güclü "tele"yə malikdirlər. Əlverişsiz irsi xassələrlə doğulan, pis tərbiyə olunan uşaqlarda "tele" zəifdir və ona görə də onlar başqalarını özlərindən uzaqlaşdırırlar. Şübhəsiz, bu, şəxsiyyətin və kollektivin münasibətlərinin inkişafına təsir edir.

Hər hansı bir məktəb kollektivində onun üzvlərinin yaşından və mütəşəkkiliyindən asılı olmayaraq orada mikroqruplar vardır ki, onlar bir-birilə qeyri-formal münasibətlərlə bağlıdır.

Yeniyetməlik yaşında qeyri-formal qruplar getdikcə sabit xarakter daşıyır. Adətən həmin qruplar dostluq münasibətləri, şəxsi rəğbət əsasında meydana gəlir. Kiçik qrupların təsiri altında kollektivin dəyərləri transformasiya olunur, ictimai rəy formallaşır, qeyri-formal münasibətlər sisteminde məktəblilərin mövqeyi, yeri müəyyən olunur. Liderlik edən qrupun rolu xüsusilə böyükdür. Həmyaşidləri arasında onun nüfuzu böyük olur. Beləliklə, kollektivin qeyri-formal strukturu tərbiyənin subyekti və vasitəsi kimi onun keyfiyyət və imkanlarını xeyli dərəcədə müəyyən edir.

Qeyri-formal qrup pozitiv sosial dəyərlərin daşıyıcısı olan-da, onun nüfuzu və təsiri şəxsiyyətin sosial formallaşması prosesini zənginləşdirir, kollektivin təsirini gücləndirir və dərinləşdirir. Lakin mikroqrupun təsiri ilə kollektivin təsiri çox zaman üst-üstə düşmür. Belə hallarda şəxsiyyətin sosial inkişafı prosesi çətinləşir.

Qeyri-formal qrupların şəxsiyyətə təsirini müəyyənləşdirmək və onun ümumi istiqamətini əlaqələndirmək yalnız peda-qoji yox, həm də böyük əhəmiyyəti olan sosial problemdir, çünki böyüməkdə olan nəslin əlaqə Sağlamlığı bütün cəmiyyətin qayğısidır. Sinif kollektivinə diqqət artırılmalıdır, ona görə ki, şəxsiyyətə göstərilən təsir vasitələri içərisində o, ən təsirli vasitələrdən biri olaraq qalır. Sinif kollektivi şəxsiyyəti neqativ yönümlü qeyri-formal birliklərin qorxulu təsirindən qorumaq üçün çox zaman yeganə vasitədir.

FƏSİL 24. ƏQLİ TƏHSİL-TƏRBİYƏ, İRADƏ VƏ XARAKTERİN FORMALAŞDIRILMASI ÜZRƏ İŞLƏR

24.1. Əqli təhsil-tərbiyə üzrə işlər

Ağıl nədir? Psixoloqlar ona belə tərif verirlər: geniş mənada *ağıl duyğu və qavrayışdan tutmuş təfəkkürə qədər* (*təxəyyül də daxil olmaqla*) idrak proseslərinin məcmusudur.

Azərbaycan elmi-pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatında “ağıl” anlayışı “əqil” anlayışı ilə əvəz olunmuşdur. Biz burada daha çox “ağıl” anlayışını işlədəcəyik.

Hazırda elmdə “ağlım inkişafı” anlayışını xarakterizə edən göstəricilər haqqında vahid fikir yoxdur. Onun məzmununa daxil olan anlayışlardan biri öyrənməyə qabillik anlayışıdır. Bu keyfiyyət şəxsiyyətin intellektual xassələrini eks etdirir və onun əsas göstəricisidir. Bəzi tədqiqatlara görə, insan beyninin fəaliyyəti 120 funksiyaya ayrılır. Onlardan 26-sı müvəffəqiyyətlə oxumaq üçün həllədici əhəmiyyətə malikdir. Maddi aləm insanların özündə və ondan kənardə mövcuddur. İnsan özü və ətraf aləm haqqında bilikləri 13 kanal vasitəsilə alır. İnformasiya onu saxlama bloklarına aşağıdakı kanallar vasitəsilə daxil olur: 1) görmə; 2) eşitmə; 3) dadbilmə; 4) toxunma; 5) iyibilmə; 6) temperatur; 7) ağrı; 8) orqanik; 9) tarazlıq; 10) hərəki (*kinestetik*); 11) titrəmə (*vibrasiya*); 12) seksual; 13) emosional. Bu kanallar vasitəsilə daxil olan informasiya insanın intellektual və emosional sferalarının inkişafına kömək edir. İdrak fəaliyyətinin məhsuldurlığı aşağıdakı xassələrdən asılıdır:

- 1) təfəkkür fəaliyyətinin ümumiləşdiriciliyi;
- 2) təfəkkür fəaliyyətinin düşünülmüş olması;
- 3) təfəkkür fəaliyyətinin çevikliyi;
- 4) təfəkkür fəaliyyətinin sabitliyi;
- 5) təfəkkür fəaliyyətinin müstəqilliyi.

Ağılın fəaliyyətində bu komponentlərin hər birinin mü hüüm əhəmiyyəti vardır. Amma onların arasında təfəkkür fəaliyyətinin ümumiləşdiriciliyi aparıcı rol oynayır. Təfəkkür nə qədər ümumiləşdirici olarsa, qarvanılan situasiyaların əsas tərəfləri, onlar arasında qanunauyğun münasibətlər və əlaqələr

tez və asan müəyyən olunar. Ona görə də təfəkkür fəaliyyətinin ümumiləşdiriciliyi elə bir parametrdir ki, o, əqli qabiliyyətlərin özəyini təşkil edir və digər qabiliyyətləri müəyyənləşdirir. Psixoloqlar belə hesab edirlər ki, uşağın ağlığının inkişafını onun psixi inkişafından, maraqlarından, hisslerindən və digər əlamətlərdən ayrı təsəvvür etmək olmaz. Sübut olunmuşdur ki, ağlığın inkişafı fasılısız prosesdir, o, həm təlimdə, həm əməkdə, həm oyunda, həm də müxtəlif həyat situasiyalarında baş verir. Amma ən intensiv inkişaf bilikləri fəal mənimmsəyən və yaradıcı tətbiq edən zaman baş verir. İnişaf etmiş ağıl aşağıdakı əlamətləri ilə fərqlənir:

1. **Ətraf aləmdəki hadisələrə aktiv münasibəti ilə.** Aktiv ağıl ona məlum olanlarla kifayətlənmir, öz biliklərini müntəzəm olaraq genişləndirməyə can atır.

2. **Sistemliliyi ilə.** Ağlığın sistemli olması, həm də onun intizamlı olması deməkdir. Belə ki, intizamlı ağıla malik olan insanlar öz fəaliyyətini düzgün təşkil edir, yaxşı nəticələr qazana bilir.

3. **Həcmi ilə.** Ağlığın həcmi onun sistemliliyi ilə bağlıdır. O da inkişaf etmiş hafizəyə arxalanır.

Ağlığın təribyəsi dedikdə şagirdlərin əqli qüvvələrini və təfəkkürlərinin inkişaf etdirmək, onlarda elmi dünyagörüşü formalasdırmaq üçün müəllimlərin məqsədyönlü fəaliyyəti başa düşülür.

Ağlığın inkişafı təkcə müəllimlərin məqsədyönlü təsiri altında deyil, eyni zamanda insanı əhatə edən mühitin təsiri altında baş verir.

Beləliklə, əqli inkişaf dedikdə, şagirdlərin əqli qüvvələrinin və dünyagörüşünün formalasmasını başa düşmək lazımdır. Belə inkişaf bütün təsirlərin, o cümlədən, təribyəçilərin xüsusi məqsədyönlü təsirləri nəticəsində baş verir.

Ağlığın təribyəsi şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı üçün zehni əməklə fiziki əmək arasında fərqləri ləğv etmək üçün əsas vasitədir. Ağlığın təribyəsi əmək məhsuldarlığını yüksəltməyə, əməyə yaradıcı yanaşmağa kömək edir. Geniş ağıl təribyəsi olmadan elm və texnikanın sürətli inkişafı ola bilməz.

Qeyd etmək lazımdır ki, hazırda uşaqların ümumi inkişafı tez başlanır. Bu da uşaqların erkən fiziki yetkinləşməsinə gətirib çıxarır. Erkən yetkinləşmə kütləvi kommunikasiya vasitələrinin təsiri sayəsində və elmi-texniki tərəqqi nəticəsində baş

verir. Bu hadisə fiziologiya və psixologiyada akselerasiya adı almışdır. Bu barədə əvvəlki mövzularда ətraflı danışılıb. Akselerasiya insan orqanizmində baş verən bioloji proseslərin dəyişməsinin üzə çıxma formasıdır. Bu dəyişikliklər ictimai dəyişikliklərin təsiri altında baş verir və dünyyanın bütün pedaqoqları, psixoloqları tərəfindən qəbul edilir.

Əqli qüvvələr dedikdə, ağılin elə inkişaf dərəcəsi başa düşülür ki, belə insan əsas təfəkkür fəaliyyətini və əməliyyatlarını (*analiz, sintez tutuşdurma, ümumiləşdirmə, təsnifetmə* və s.) həyata keçirməyi bacarır. Müxtəlif işlər və tədris fənləri üçün ümumi priyomlar seçməyi və yeni vəzifələri həll etmək üçün onlardan istifadə etməyi bilir. Belə insan bu və ya digər qərarı qəbul edərkən onun nəticələrini və ya qanuna uyğun hadisələrin başlanmasını qabaqcadan görmək qabiliyyətinə malikdir.

Mücərrəd təfəkkür qabiliyyəti şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri ilə əlaqədardır. Doğrudur, lap kiçik uşaqlar üçün də mücərrəd təfəkkür xasdır. Onlarda bəzi mücərrəd təsəvvürlər (*məsələn, rəng haqqında*) olur. Lakin mücərrəd təfəkkürün inkişafı məktəb yaşında daha intensiv gedir.

Sistematik təlim nəticəsində mücərrəd təfəkkürün inkişafı sürətlənir. Bu isə təlimin məzmunundan və metodlarından çox asılıdır. Məsələn, ibtidai məktəb kursuna cəbr elementlərini və ali riyaziyyatın bəzi elementlərini daxil etmək üçün keçmiş SSRİ-də və xaricdə aparılan eksperimental işlər göstərdi ki, hətta I-II sinif şagirdləri bir sıra mücərrəd anlayışları mənimsəmək qabiliyyətlərinə malikdirlər.

Əsas təfəkkür fəaliyyətinə və əməliyyatlarına yiyələnmək xüsusi məşq tələb edir. Predmet və hadisələri təhlil, tərkib, tutuşdurma, təsnifetmə bacarığı bütün situasiyalarda lazımdır. O situasiyalarda qərar qəbul etmək, nəticə çıxarmaq, qiymət vermək, hadisə və predmetin hansı siniflərə daxil olduğunu müəyyən etmək tələb olunur.

Köçürmə və ya tətbiqetmə əqli inkişafda böyük əhəmiyyətə malikdir. Köçürmə dedikdə, kifayət qədər ümumiləşdirilmiş qaydaları və priyomları yeni obyekt və proseslərə tətbiq etmək qabiliyyəti başa düşülür. Psixologiya sübut edir ki, köçürmə yaxın elm sahələri üzrə bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnərkən prosesi daha da effektli edir.

Ümumiləşdirmə (generalizasiya - yəni bilik, bacarıq və vərdişlərin ümumiləşdirilməsi) elmi məlumatların sürətlə inkişaf

etdiyi indiki zamanda böyük əhəmiyyət kəsb edir. Ümumiləşdirmə yeni biliklərə tez və qənaətlə (*az qüvvə və vaxt sərf etməklə*) yiylənməyə imkan verir. Məsələn, əgər insan müəyyən tipə dair riyazi misalları tez həll etmək üçün çoxlu priyomları mənimsəyə bilərsə, o həmin priyomları digər hallarda da tətbiq edə bilər. İnsan müşahidə aparmağı, təhlil etməyi, tutuşdurmağı, hadisələr arasında əlaqə yaratmağı, oxşarlığa (*analogiya*) görə nəticə çıxarmağı, həmçinin induktiv və deduktiv təfəkkür metodlarına yiylənməyi bacarmalıdır.

İnduktiv təfəkkür (*xüsusidən ümumiyyət*) ayrı-ayrı predmet və ya hadisələr haqqındaki biliklər əsasında müəyyən sinifə aid olan bütün predmet və ya hadisələr haqqında ümumi nəticələrə gəlməyi nəzərdə tutur.

Deduktiv təfəkkür (*ümumidən xüsusiyət*) əvvəller müəyyən edilmiş ümumi müddəanı, qaydani ayrı-ayrı faktları və ya hadisələri öyrənməyə tətbiq etmək bacarığını nəzərdə tutur.

Nəticələri qabaqcadan görmək qabiliyyəti müəyyən dərəcədə fərziyyəyə, intuisiyaya (*duyma, sezmə, ürəyə damma*) arxalanır. İntuisiya dedikdə, məsələnin həllini tapmaq, düzgün nəticələrə gəlmək sahəsində insanın qabiliyyəti başa düşülür. Bu qabiliyyətlərin inkişafı iş, elmi tədqiqat işləri aparmaq üçün çox zəruridir. Belə intuisiya fərziyyələri qısaca ifadə etmək üçün əsas verir, ayrı-ayrı elmi problemləri həll etməyə kömək edir.

Beləliklə, aqlın tərbiyəsi dedikdə, intellektual fəaliyyətdən ötrü insanın əqli qüvvələrini, qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək, mücərrəd təfəkkürü, əsas təfəkkür əməliyyatlarını aparmaq bacarığını, intuisiya və nəticələr əsasında hadisələrin başlanmasını və ya nəticəsini qabaqcadan görmək qabiliyyətini formalasdırmaq başa düşülür.

İntellektual fəaliyyət əqli əmək mədəniyyətinə yiylənmə ilə sıx surətdə bağlıdır. “Əqli əmək mədəniyyəti” anlayışına əqli iş rejimini rasional təşkil etmək, müəyyən sistem yaratmaq, dəqiq və səliqəli işləmək, iş yerini və materialları qayda-da saxlamaq qabiliyyətini aşılamaq daxildir. Əgər insan işdə müəyyən sistemə riayət edərsə, əqli işin effektliliyi xeyli yüksəkdir. Məhz əqli iş mədəniyyəti uzun müddət intellektual fəaliyyətlə məşğul olmağa kömək edir.

Müstəqil idrak fəaliyyəti üçün qabiliyyətin inkişaf etdirilməsi əqli tərbiyənin ən mühüm vəzifələrindən biridir.

Müasir məktəb şagirdlərə ancaq elmlərin əsasları haqqında ümumi biliklər verir. Bu biliklərə sonralar insanın seçdiyi ixtisasa dair biliklər də əlavə olunur.

Müstəqil idrak fəaliyyəti ağlın kifayət qədər inkişafını, müstəqil işlə məşğul olmaq üçün bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnməyi, həmçinin müəyyən motivlərin olmasını tələb edir. Müstəqil işləmək bacarıq və vərdişləri isə əqli əmək mədəniyyəti ilə əlaqədardır. Müstəqil işin effektliyi onun rasiyal və düşünülmüş şəkildə təşkilindən asılıdır.

Müstəqil işləmək bacarıq və vərdişləri, hər şeydən əvvəl, hər hansı bir sahədə biliklər əldə etmək üçün bir sıra ümumi keyfiyyətlərə yiyələnməyi tələb edir. Bunlara:

- fikri bir yerə toplayıb diqqətlə işləmək;
- çətinlikləri qətiyyətlə aradan qaldırmaq;
- inkişaf etmiş hafızə və onun müxtəlif formalarından (*məntiqi, hərəki, görmə*) istifadə etmək;
- kitabla işləmək;
- müşahidə və qeydlər aparmaq;
- bəzi rasional əqli fəaliyyət qabiliyyətlərinə malik olmaq;
- özünə nəzarət etmək addır.

Təlim metodlarından ağlın inkişafi üçün ən çox əhəmiyyəti olanı şagirdlərin müstəqil işlərinin təşkilidir. Bacarıq və vərdişlərin formallaşmasında müstəqil iş başlıca rol oynayır. O, təlimdə şagirdlərin təfəkkürünü fəallaşdırır və ümumi fəallığını yüksəldir.

Şagirdlərin müstəqil işi həm müəllimin danışlığı tədris materialını möhkəmlətmək, həm də yeni materialı öyrənmək məqsədi ilə tətbiq edilir.

Müstəqil iş şagirdlərin əqli fəallığını o zaman yüksəldir ki, onun məqsədi və vəzifələri, praktiki əhəmiyyəti onlara aydın olsun və şagirdlər müstəqil işin priyollarını bilmış olsun.

Əqli qabiliyyətləri inkişaf etdirmək üçün şagirdin qarşısında problem qoyulduğda müstəqil işin səmərəliliyi daha da artır. Buna problem situasiya deyilir. Şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişləri ilə bu və ya digər məsələni həll etmək üçün irəli sürürlən tələblər arasında uyğunsuzluq meydana çıxanda problem situasiya yaranır.

Problem situasiya təkcə mürəkkəb və ciddi məsələlər və suallar ətrafında yaranır. Hər hansı idraki məsələnin həllinə də problem kimi yanaşmaq olar. Məsələnin qoyuluşu o zaman

problem situasiya kimi başa düşülür ki, müəllim həmin məsələni həyatla bağlaya bilir, onun hayatı əhəmiyyətini göstərə bilir.

Müstəqil işlərin bəzi ümumi priyomlarını (dərsliklər üzərində işləmək metodlarını) ayrıca öyrətmək lazımdır.

Şagirdlərə ensiklopediya və lüğətlərlə işləməyi, plankonsept, tezislər tərtib etməyi, sitatlar gətirməyi öyrətmək lazımdır.

Ümumiyyətlə, konkret fənlər üzrə müstəqil işin bacarıq və vərdişlərini öyrətmək təlim prosesində müəllimin rəhbərliyi və nəzarəti altında həyata keçirilir. Həmin bacarıq və vərdişlər hər hansı bilik sahəsinə xas olan spesifikliyi və metodları eks etdirir.

İdraki fəallığı şagirddə oyatmaq üçün həmin fəaliyyətin özündən doğan motivlər böyük əhəmiyyət kəsb edir. Həmin motivlərə birinci növbədə qoyulmuş suala və ya meydana çıxmış problemdə müstəqil cavab tapmaq, onun həllindən aldığı zövq, yerinə yetirdiyi işin praktiki əhəmiyyətini başa düşmək aiddir. Bu motivlər biliklərə xüsusi emosional münasibət yaratmağa kömək edir. Onların əsasında idraki maraq və sevinc durur. İdrakin özü hər şeyi bilmək istəyən ağlın intellektual tələbatı ilə bağlıdır. Belə motivləri oyatmaq mürəkkəb pedaqoji vəzifədir. Bu vəzifənin həlli birinci növbədə təlimin məzmunu və metodları ilə əlaqədardır.

Ağlın inkişafı insanla cəmiyyətin qarşılıqlı təsiri nəticəsində baş verir. Bu inkişaf xüsusi tərbiyə şəraitində məqsəd-yönlülük kəsb edir. Əqli tərbiyə məktəbdə təlim-tərbiyə prosesində ayrılmazdır. O, təlim prosesində, həmçinin sinifdənşəric və məktəbdən kənar işlərdə həyata keçirilir.

Şagirdlərə bilik, bacarıq və vərdişlər sistemini öyrədən təlim prosesi əqli tərbiyədə əsas rol oynayır. Belə ki, ağlın intellekual və fəal idraki fəaliyyət üçün lazımlı olan hər hansı bir qiymətli keyfiyyəti sistemləşmiş biliklər ehtiyatı olmadan inkişaf edə bilməz. Bu biliklərin həcmi nisbidir, çünki o, cəmiyyətin mədəni inkişafının səviyyəsi ilə xarakterizə olunur. Orta əsrlərdə yazmağı, oxumağı və hesablamağı bilən adam savadlı, təhsilli adam hesab edilirdi. Tamamilə aydınlaşdır ki, təhsillilik anlayışı sənayenin inkişafı ilə məzmununu dəyişmişdir.

Elm və texnikanın yüksək inkişaf etdiyi bizim əsrimizdə təhsilli insan minimum biliklər almalıdır. Lakin bu biliklərin

həcmi praktiki olaraq dəqiq müəyyən etmək çətindir.

Orta məktəb insana elə icbari minimum biliklər verməlidir ki, həmin biliklər insanın yüksək inkişaf etmiş istehsalatda və həyatın digər sahələrində iştirakını təmin etsin, ona təhsilini ali və orta ixtisas məktəblərində davam etdirməyə imkan ver-sin.

Orta məktəbdə şagirdə verilən biliklərin məzmununu və həcmi müəyyən etmək problemi çox mürəkkəbdir. Ağlın inkişafı üçün verilən biliklərin məzmunu, həcmi və xarakteri ilə yanaşı əqli tərbiyə üçün təlim metodları da böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Məlumdur ki, tədris materialı nə qədər əhəmiyyətli və elmi olsa da, həmin material şagird tərəfindən şüurlu mənimsənilməzsə, o, ağlı inkişaf etdirməz. Hətta, böyük həcmdə biliklərin mənissənilməsi belə bəzən əqli inkişafa kömək etmir.

Inkişaf, hər şeydən əvvəl, bilikləri mənimsəyən zaman şagirdin həyata keçirdiyi əqli əməliyyatların və fəaliyyətin xarakteri ilə müəyyən edilir. Məsələn, müəllimin söylədiyi təlim materialının mexaniki yadda saxlanması hafizəsinin yük-lənməsinə səbəb olur, lakin əqli inkişafa az kömək edir.

Hazırda məktəbdə təlim metodları sistemi yaranmışdır. Bu metodlardan hər biri müəyyən dərəcədə şagirdlərin əqli inkişafına təsir edir. Onlardan bəziləri (*məsələn, nəql və məktəb mühazirəsi*) şagirdlərin fəal təfəkkür işi ilə az məşğul olmasına nəzərdə tutur, bəziləri isə (*məsələn, evristik müsahibə*) şagirdlərin əqli fəallığını stimullaşdırır. Lakin bu və ya digər metodun səmərəlilik dərəcəsi, şagirdlərin təfəkkür və ya əqli fəallığı tamamilə müəllimin ustalığından aslıdır. Müəllimin inandırıcı nəqli şagirddə canlı fikirlər yaradır, onun ağlına qida verir.

Ağlın hər şeylə maraqlanmasını, uzaqgörənlik və fərziyəçilik qabiliyyətini tərbiyə etməyə təlimdə tədqiqi yanaşma müəyyən dərəcədə kömək edir. Təlimdə tədqiqatçılıq metodu təlim prosesini elə təşkil etməyi tələb edir ki, şagirdlər əsaslarını öyrəndikləri elm sahələrində tətbiq edilən tədqiqat metodları ilə tanış olsunlar. Hazırda bu metod təbiyyat elmlərini öyrənen zaman tətbiq edilir, müşahidələrin, təcrübələrin aparılmasını, eksperimentlərin keçirilməsini, fərziyyələrin irəli sürül-məsini tələb edir.

Məntiqi təfəkkürü inkişaf etdirmək və əqidəni formalaşdırmaq üçün şagirdlərə öz fikirlərini faktlarla sübuta yetirməyi

öyrətmək lazımdır. Yeniyetmələrə və gənclərə ağlin tənqidiliyi xasdır. Gənclər özlərinin orijinal və müstəqil mühakimələrini söyləyirlər. Çox zaman həmin mühakimələrin arxasında heç bir əqidə durmur. Ağlin tənqidiliyini düzgün istiqamətdə inkişaf etdirmək lazımdır. Ondan disputlarda, müzakirələrdə və diskussiyalarda istifadə etmək mümkündür. Hazırda bu formalar ədəbiyyat və tarix dərslərində geniş tətbiq edilir. Belə diskussiyalarda iştirak etmək şagirdləri mühakiməciliyə öyrədir, onlarda öz fikirlərini sübuta yetirmək qabiliyyətini formalaşdırır. Diskussiyalar şagirdlərin fikirlərini itiləyir, məntiqini inkişaf etdirir, nitqin inkişafına kömək edir. Fikir mübadiləsinin belə formalarının təşkili və keçirilməsi müəllimdən böyük ustalıq, takt, məsələnin mahiyyətini bilməyi, ən başlıcası ideya inamına malik olmayı tələb edir.

Bütün yuxarıda qeyd etdiklərimiz göstərir ki, təlim prosesində əqli tərbiyənin vəzifələri çox mürekkebdir. Bu vəzifələr həm tədris materialının seçilməsinə ciddi yanaşma, həm də bilikləri mənimsəmə prosesində şagirdlərin təfəkkürünü fəallaşdırmaq üçün xüsusi metod və priyomlardan istifadə etməyi tələb edir.

Doğrudur, biz əqli tərbiyənin vəzifələrini təhlil etmək məqsədilə onları ayrılıqda qeyd etdik, praktikada isə həmin vəzifələr tərbiyənin digər vəzifələri ilə kompleks şəkildə həll edilir. Eləcə də uşağın əqli inkişafını onun psixi inkişafının digər tərəflərindən ayırməq olmaz. Əqli tərbiyənin vəzifələrinin həyata keçirilməsi yalnız təfəkkürün inkişafı ilə əlaqədar deyil. Təfəkkür emosiyalara, iradəyə, diqqətə, təxəyyülə, fantaziya-ya da istinad etməyi tələb edir.

Əgər insan beyninin gördüyü bütün işləri yerinə yetirəcək maşın qayırmalı olsaq, çoxmərtəbəli ev boyda bir şey alınar. İnsanın beyn toxumaları ürəyə nisbətən beş dəfə, əzələlərə nisbətən isə 20 dəfə çox oksigen sərf edir.

Gərgin, ən başlıcası düzgün təşkil olunmamış əqli fəaliyyət, hər şeydən əvvəl, beynin qan dövranına pis təsir edir. Ağlin fəal fəaliyyəti zamanı beynin qidalı maddələrə tələbatı artır. Bu zaman oksigen qılıqlı yaranarsa, beynin həyat fəaliyyəti azalar. Odur ki, baş beynin qan ilə fasıləsiz təchiz olunması ağlin yüksək iş qabiliyyəti üçün mühüm şərtlərdən biridir. Beyində normal maddələr mübadiləsi qanla beynə getirilən enerji materiallarından asılıdır. Əgər qanın beynə verilməsi 6-7 sa-

niyə tamamilə dayandırılırsa, adamlarda koma vəziyyəti yaranar.

Ona görə də ağlın fəaliyyətinin təşkili şagirdlər üçün müəyyənləşdirilmiş gigiyenik tələblərə cavab verməlidir.

24.2. İradə və xarakterin formalaşdırılması üzrə işlər

Yeni cəmiyyət quruculuğu bir sıra çətinliklərlə əlaqədardır. Bu nöqtəyi-nəzərdən məktəbin əsas vəzifələrindən biri möhkəm iradə və xarakterə malik olan adamlar tərbiyə etməkdir. Sistematik və ardıcıl fəaliyyət iradə və xarakteri formalaşdırır.

İradə — *insan şəxsiyyətinin xassəsidir. O, daxili və xarici çətinlikləri aradan qaldırmaqla əlaqədar olan məqsədyönlü şüurlu fəaliyyətdə özünü göstərir.* İradəyə əsaslanaraq insanın xarakteri haqqında mühakimə yürüdülür.

Xarakter — *şəxsiyyətin mühüm əlamət və keyfiyyətlərinin birləşməsidir.* Bu keyfiyyətlər müxtəlif həyat şəraitində insanın davranışını müəyyən edir və onun özünə, əhatəsindəki insanlara münasibətində təzahür edir. Xarakter insan şəxsiyyətinin mahiyyətini, istiqamətini, meylini, məqsədini, hissələrini və fəaliyyət tərzini ifadə edir. Həmçinin, insanın intellektual, mənəvi, emosional və iradi keyfiyyətlərini özündə ümumi-ləşdirir.

Xarakter insanın həyat yolundan, tərbiyəsindən və özü-nütərbiyəsindən asılı olaraq yaranır və həyat şəraitin və fəaliyyətindən asılı olaraq dəyişilir. İradə və xarakter bir-birindən ayrılmazdır. İradəli insanı xaraktersiz kimi və əksinə, iradəsiz insanı möhkəm xarakterli insan kimi təsəvvür etmək olmaz. Ona görə də, iradə tərbiyəsini xarakter tərbiyəsindən ayırmak olmaz.

Qüvvətli və möhkəm xarakter düzgün təşkil edilmiş təlim və tərbiyə şəraitində, fəal ictimai faydalı fəaliyyətdə formalaşır.

İradə insanın məqsədə çatmaq fəaliyyətində özünü göstərir. İlk baxışda adama elə gəlir ki, iradə tamamilə azaddır. Əslində isə insanın məqsədyönlü fəaliyyəti müəyyən səbəble şərtlənir. İnsan qərar qəbul etməkdə və həyata keçirməkdə azaddır. Lakin iradənin azadlığı o deməkdir ki, insan işi bilərək qərar qəbul edir. O, öz qarşısında müəyyən məqsəd

qoyur, onu həyata keçirmək yollarını müəyyən edir, nəticədə öz hərəkətləri və fəaliyyəti üçün məsuliyyət daşıyır.

Bu məqsədlərə nail olmaq üçün iradə lazımdır. İradə olmadan insan məqsədə uyğun fəaliyyət göstərə bilməz. Əlbəttə, şəraitdən çox şey asılıdır. İnsanın iradi keyfiyyətləri məqsədə çatmaq üçün çətinlikləri aradan qaldırmaqdə özünü göstərdiyi kimi, daxili mənəvi həyatının təşkilində və öz hissələrini idarə etməkdə də özünü göstərir.

A.S.Makarenko vaxtı ilə yazırkı ki, iradə, mərdlik və məqsədyönlülük tərbiyəsi pedaqoji problemlər arasında birinci dərəcəli əhəmiyyət kəsb edir.

Elmlərin əsaslarına yiyələnmək, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmək, müstəqil işləmək, özünütərbiyə və yaradıcı əməklə məşğul olmaq üçün gərgin qüvvə sərf etmək tələb edilir. Şagirdlərin qarşısında getdikcə daha mürəkkəb vəzifələr qoyulur, onlardan öz fəallıqlarını yüksəltmək tələb olunur. Bəşəriyyət özünün tarixi inkişafında dünyani praktiki, rasional (əql və idraka əsaslanmaqla) və emosional dərk etmiş və edir. Uşaq da bu yolla gedir. Yaşlılar uşağa kömək edir, onun təbii qabiliyyətlərini inkişaf etdirir, bəşəriyyətin əldə etdiyi və ümumiyyətləri təcrübəni ona ötürür.

Iradə, dünyagörüşü və mənəvi keyfiyyətlər bir-birilə qarşılıqlı əlaqədədir. İradənin ideya istiqaməti dünyagörüşü ilə müəyyən olunur. İnsanın davranışları onun iradə və xarakterinin xüsusiyyətləri ilə şərtlənir.

Kiçik məktəblilərin iradəsi möhkəm olmur. Sistematik təlim əməyi, maraqlı tapşırıqlar, müşahidənin inkişafı nəticəsində uşaqların iradəsi də yavaş-yavaş inkişaf edir və möhkəmlənir, əxlaqi keyfiyyətləri dərinləşir. Həyatda bəzən maraqlı olmayan, lakin cəmiyyət üçün faydalı olan işlər görmək lazımlıdır. Əməyin ictimai əhəmiyyətini başa düşmək çətin tapşırıqları yerinə yetirməyə stimullaşdırır. İradə maraqlı olmayan əməkdə də inkişaf edə bilər.

Məktəb təlimində xarakterin iradi xüsusiyyətlərinin tərbiyəsində maraqlı mühüm rol oynayır. Xarakterin iradi keyfiyyətlərinin tərbiyəsinə ancaq əməyin özündən doğan, ciddi fikirlərdən irəli gələn, tədris fənnini öyrənmək həvəsindən doğan maraqlı kömək edir.

Fiziki inkişafda da iradə və xarakterin böyük əhəmiyyəti vardır. Günün gigiyenik rejiminə riayət edilməsi, sistematik

fiziki məşq iradənin inkişafına və möhkəmlənməsinə kömək edir. İdmanda müvəffəqiyyət iradədən və xarakterin möhkəmliliyindən çox asılıdır. Qüvvətli iradə və möhkəm xarakter şəxsiyyətin sonrakı inkişafı üçün mühüm şərtdir.

İradə və xarakterin əlamətləri dedikdə, şəxsiyyətin mühüm keyfiyyətləri başa düşülür. Bu keyfiyyətlər şəxsiyyətin həyata münasibətində təzahür edir, onun fəaliyyətinin əsas istiqamətini eks etdirir.

Xarakterin iradi əlamətlərinin istiqaməti insanın dün-yagörüşü, əqidəsi və idealları ilə müəyyən olunur. Bunlar təribə, fəaliyyət və həyat şəraiti nəticəsində yaranır və formalasır. İnsanın müəyyənedici əlaməti məqsədyönlülükdür. Bu əlamət insanın fəaliyyətini müəyyən məqsədlərə tabe etməkdə ifadə olunur. İradə və xarakterin əlamətlərindən biri də uzun-sürən və planauyğun səy göstərmək bacarığıdır.

İradə və xarakterin digər bir mühüm əlaməti mətanətli, sarsılmaz və möhkəm olmaqdır. Belə insan öz qərarından geri çəkilmir, onu ardıcıl həyata keçirir. Bu, insanın prinsipial olduğunu sübut edir. Bizim şəraitimizdə prinsipial olmaq o deməkdir ki, insan öz fəaliyyətində cəmiyyətin, kollektivin mənafeyini müdafiə edir, öz əqidəsini həyata keçirir. Prinsipiallıq, mərdlik və cəsurluq, dözümlülük və özünü ələ almaq, fəallıq və təşəbbüskarlıq, təvazökarlıq, özünütənqidilik — bütün bu əlamətlər bir-birilə qarşılıqlı əlaqədədir və bir-birini şərtləndirir.

İradənin inkişafı kiçik yaşdan başlanır. Məktəbəqədərki yaş dövründə uşağın əsas fəaliyyət növü oyundur. Uşağın iradə və xarakterini inkişaf etdirmək üçün yaxşı təşkil edilmiş süjetli kollektiv oyun mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Oyun zamanı yoldaşlarla müəyyən razılığa gəlmək, qüvvə sərf etmək, munaqışləri və narazılıqları həll etmək tələb olunur.

Məktəbəqədərki dövrdə oyunla bərabər təlim də müəyyən yer tutmağa başlayır. Oyun və təlim zamanı uşağın müəyyən qaydalara tabe edilməsi iradəni inkişaf etdirmək üçün əsas şərtlərdən biridir. Uşaq bağçasının və ailənin həyatında tətbiq edilən düzgün qayda-qanun uşağı hərəkətlərində ardıcıl olmağa, özünü idarə etməyə öyrədir. Bütün bunlar uşağı məktəb təliminə — yeni fəaliyyət forması olan sistematik intellektual əməyə hazırlayırlar. Özünütənqid səhvləri aradan qaldırmağa, fəaliyyəti düzgün yola yönəltməyə kömək edir ki, bu da

özünütərbiyədə çox əhəmiyyətlidir.

İradə və xarakter anadangəlmə, daimi və dəyişməz deyildir. Şəxsiyyətin bu tərəfləri öz mahiyyətinə görə təbii fizioloji əsasa — sinir sisteminin tipinə malikdirlər. Sinir sisteminin xüsusiyyətləri iradə və xarakterin yaranmasına təsir edir.

Temperamentin (fərdi psixoloji xüsusiyyətlər) xüsusiyyətləri xarakterin yaranması və ya təzahürü ilə sıx bağlıdır. Temperament insanın davranış və hərəkətlərində ali əsəb fəaliyyəti tipinin təzahürüdür. Ümumiyyətlə, dörd əsas temperament vardır: sanqvinik (diribaş, şən), fleqmatik (soyuq-qanlı, laqeyd), xolerik (tez özündən çıxan, tez hırslaşan) və melanxolik (həmişə qəmgin, məyus). Temperament irsiyyətlə şərtlənir. Lakin həyatda və fəaliyyətdə temperament bu və ya digər dərəcədə dəyişilir. Tərbiyə və fəaliyyət müəyyən adamların temperamentinə xas olan qüsurları aradan qaldırmağa, digər insanların temperamentinə xas olan müsbət əlamətləri göturməyə kömək edir.

Beləliklə, müsbət xarakterin əsas əlamətləri aşağıdakılardır: *məqsədyönlülük, prinsipiallıq, mətanətlilik, qətiyyətlilik, inadlılıq, mərdlik, cəsurluq, qəhrəmanlıq, dözümlülük* və s.

Müəyyən edilmiş məqsədləri həyata keçirərkən bəzən mürəkkəb şərait yaranır, müəyyən riskə getmək lazımlı gəlir. Belə hallarda əsaslandırılmış qərar qəbul etmək, qətiyyətlilik göstərmək lazımlı gəlir. Qətiyyətlilik dedikdə, əgər yeni şərait tələb edərsə, qəbul edilmiş qərarın yerinə yetirilməsini tezliklə dağdırmaq bacarığı da başa düşülür.

Qarşıda qoyulmuş məqsədləri həyata keçirərkən iradə və xarakterin əlamətləri olan təşəbbüskarlıq və fəallıq inkişaf edir. Məktəb şəraitində xarakterin bu əlamətlərini inkişaf etdirmək üçün yarış, sinifdən xaric müxtəlif iş formaları böyük rol oynayır.

Məktəblilərdə iradə və xarakter tərbiyəsində təhsilin məzmunu və təlim metodları mühüm rol oynayır. Bu sahədə ədəbiyyat və tarix fənlərinin əhəmiyyəti xüsusilə böyükdür. Ədəbiyyatın tədrisi zamanı insanların çətin və mürəkkəb şəraitlərdə gözəl əxlaqi-iradi keyfiyyətlər nümayiş etdirməsinə dair kifayət qədər misallar göstərmək mümkündür. Bədii ədəbiyyat iradə və xarakterin formallaşmasının mürəkkəb proseslərini və fəaliyyətdə onların təzahür etməsini açıb göstərir. Məktəblilərdə iradə və xarakter tərbiyə və formalasdırmaq etmək üçün

Xalqımızın qəhrəmanlıq tarixində çoxlu faktlar vardır. Əmək prosesində adamların iradə və xarakterləri formalaşır. Əmək öz xarakteri etibarı ilə yaradıcı fəaliyyətdir. O, şəxsiyyəti inkişaf etdirərək nəinki maddi və mənəvi nemətlər yaradır, eyni zamanda insanın əlaqə keyfiyyətlərini, onun iradəsini və xarakterini formalaşdırır.

Xarakterin iradi əlamətlərinin tərbiyəsində və formalaşdırılmasında şagirdlərin sinifdə və evdə müstəqil işləri böyük rol oynayır. Müstəqil iş intensiv əqli gərginlik tələb edir. Ayrılmış vaxtda şagird ifadə, inşa yazmalı, məsələ həll etməli, təcrübə aparmalıdır. Müəllim şagirdlərə müstəqil işlərin yollarını öyrədir. Qarşidakı məqsədə müstəqil nail olmaq şagirdlərdə bacarıqlar aşılıyır, onların iradəsini tərbiyə edir.

Bəzən şagirdlər işə böyük maraqla başlayır, lakin müəyyən çətinliklə rastlaşan kimi maraq azalır, işi axıra qədər çatdırırlar. Bir fənn üzrə tapşırığı yerinə yetirməmiş başqa fənn üzrə tapşırığı yerinə yetirməyə başlayırlar. Bəzən şagird sistematik olaraq ev tapşırıqlarını yerinə yetirmir, nəticədə geri qalır, yeni materialları mənim-səməkdə çətinlik çəkir. Yaxşı təşkil edilmiş ev işi isə şagirdlərdə iradə və xarakter tərbiyə edir. Şagirdləri həd-dən artıq ev tapşırıqları ilə yüklemək yaxşı nəticə vermir.

Müstəqil yaradıcı iş, dərnək işi meyl və maraqlara uyğun olaraq şagirdlərin yaradıcı enerjisini istiqamətləndirir, səylərini səfərbər edir. Dərnək iştirakçıları təkcə öz biliklərini zənginləşdirmir, eyni zamanda özlərinin mənəvi və iradi keyfiyyətlərini formalaşdırırlar. Dərnəkdə iş prosesində şagirdlər məruzələr, referatlar hazırlamalı, modellər, cihazlar quraşdırılmalı, təcrübələr aparmalı, bitkilər yetişdirməli olurlar. Fəaliyyətin bütün bu növlərində çətinliklərlə rastlaşır, onları aradan qaldırmağı öyrənlər.

Uşaqlarda iradə və xarakterin formalaşmasında ailə böyük rol oynayır. Uşaq məktəbə gəldiyi gündən ailənin vəzifələri nəinki azalır, əksinə artır. Məktəbin tələbi valideynlər tərəfindən müdafiə edilir.

Elm, texnika, mədəniyyət və incəsənətin sürətli inkişafı insanın qarşısında özünütəhsil və özünütərbiyə vəzifələri qoyur. Məktəb öz proqramlarına bütün həyat

boyu kifayət edəcək həcmidə biliklər daxil etmək iqtidarında deyil. İnsan həm məktəb illərində, həm də məktəbi qurtardıqdan sonra təhsilini artırmalıdır.

Məktəb təlimi illərində şagirdlər bir sıra inkişaf mərhələləri keçirlər. Onlarda yeni maraqlar yaranır, imkanları artır, mənəvi tələbatları genişlənir və dərinləşir, iradə və xarakterin fərdi əlamətləri daha aydın nəzərə çarpir. Tərbiyəçi şagirdin ümumi inkişafında baş verən dəyişikliyi diqqətlə öyrənərək onda iradə və xarakterin inkişafını düzgün istiqamətləndirə bilər.

FƏSİL 25. SOSİAL, ƏXLAQI VƏ ESTETİK YÖNÜMLÜ TƏHSİL-TƏRBİYƏ İŞLƏRİ

25.1. *Sosial yönümlü işlərin mahiyyəti*

Məqsəd və vəzifələrinə görə sinifdən xaric və məktəbdən-kənar təhsil-tərbiyəvi işlər bir çox növlərə ayrıılır: *əxlaqi, əqli, estetik, fiziki, ekoloji, əmək* və s. İctimai əhəmiyyət kəsb edən keyfiyyətləri aşılamaq məqsədi daşıyan tərbiyəvi işlər şərti olaraq sosial yönümlü işlər adlanır. Ona görə şərti adlanır ki, hər hansı tərbiyəvi işin məqsədi kompleks xarakter daşıyır. Belə tərbiyəvi işlərin başlıca məqsədi məktəblilərdə sosial münasibətlər sistemini, yəni cəmiyyətə, dövlət hakimiyyət orqanlarına, ictimai asayışə və s. münasibətləri formalasdırmaqdır.

Müasir şəraitdə şəxsiyyətin ictimai keyfiyyətləri içərisində onun vətəndaşlıq mövqeyi böyük əhəmiyyət kəsb edir. Şəxsiyyətin digər sosial-əxlaqi keyfiyyəti olan intizamlılıq vətəndaşlıq keyfiyyəti ilə qırılmaz surətdə bağlıdır. Şagirdlərin sosial münasibətləri tədricən mənimseməyə başlaması məhz intizam vasitəsilə baş verir.

İntizamlılıq insanın davranışında, hərəkətlərində özünü göstərir, ictimai davranış normaları və qaydalarının şüurlu yerinə yetirilməsində təzahür edir.

İntizamlılıq, mətinlik, möhkəmlik, qətiyyətlilik özünü ələ almağı tələb edir. İntizamlılığın əsasında iradə durur. İntizamlılıq ətrafdakı adamlarla ünsiyyətdə zəruri olan nəzakətlilik, diqqətlilik, daxili intizam və mütəşəkkillik kimi əxlaqi keyfiyyətləri də özündə birləşdirir. Faydalı vərdişlərin aşlanması, iradənin inkişafı insanda intizam tərbiyə edir. Bu zaman xarici intizamlığı gözləməklə yanaşı, qəbul olunmuş davranış qaydalarının zəruriliyi barədə şagirddə daxili inam yaratmaq da vacibdir.

Şüurlu intizamı aşılamağın əsas yolu sosial yönümlü tərbiyəvi işləri təşkil etməkdir. Bu işlərin başlıca məqsədi davranış qaydalarını yerinə yetirmək, məktəbliləri həyat və fəaliyyət rejiminə, müəyyən nizam-intizam qaydalarına riayət etməyə alışdırmaqdan ibarətdir. Bunun üçün hər bir tədris müəssisəsində davranış qaydaları müəyyənləşdirilir. Bu qay-

dalar, bir tərəfdən, cəmiyyətin əxlaq prinsiplərini, digər tərəfdən, həmin təhsil müəssisəsinin iş xüsusiyyətini əks etdirir. Davranış qaydaları intizam tələblərinin mənasını və onların əhəmiyyətini açıb göstərir. Belə ki, "Şagirdlər üçün qaydalar" və "Daxili intizam qaydaları" şagirdlərdən sınıf otaqlarını təmiz, səliqəli saxlamağı, yoldaşları ilə mehriban davranışlığı, böyüklərə qarşı nəzakətli olmayı, öz vəzifələrinə vicdanla yanaşmayı tələb edir.

Bu gün XX əsrin 60-80-ci illərində fəaliyyətdə olan "Şagirdlər üçün qaydalar" həyatın tələbləri ilə səsləşmir. Hazırda bütün tədris-tərbiyə müəssisələrinə özlerinin qaydalarını işləyib hazırlamaq hüququ verilmişdir. Bu, heç də adı iş deyil, çünki şagirdlərin həm vəzifələri, həm də hüquq və azadlıqları nəzərə alınmalıdır.

Şagirdlərin hüquq və azadlıqları bizim məktəblərimizdə uzun müddət kifayət qədər nəzərə alınmadı. Müəllimlər məktəbə ictimai müəssisə statusu vermək üçün xeyli çətinliklərlə rastlaşdırdılar.

Məktəbililərin müəyyənləşdirilmiş həyat və fəaliyyəti rejim adlanır. Rejim tələblərinin yerinə yetirilməsi tərbiyənin səmərəliliyi üçün əsas şərtlərdən biridir. O, şəxsiyyətdə sabit vərdişləri tez aşılıyor. Rejimə riayət etmək yalnız orqanizmən fizioloji funksiyalarına müsbət təsir etmir, eyni zamanda böyük intizamlasdırıcı rol oynayır.

Lazım gəldikdə rejim dəyişilə bilər. Rejim:

- məqsədə uyğun, şagirdin yaşadığı şəraitə, onun imkanlarına və qabiliyyətlərinə uyğun olmalıdır;
- dəqiq olmalı, nəzərdə tutulan bütün fəaliyyət növləri vaxtında yerinə yetirilməlidir;
- konkret olmalıdır;
- yerinə yetirilməsi üçün real olmalıdır.

Müəllimin şəxsi nümunəsi, tədris müəssisəsinin həyatı şagirdləri rejimin zəruriliyinə inandırmalıdır.

Intizam yaratmaq istiqamətində tərbiyəvi işlərin səmərəli təşkilinə mane olan ən geniş yayılmış səbəblər içərisində aşağıdakılardır:

- 1) məktəbdə təlim-tərbiyə işinin zəif təşkil olunması;
- 2) tərbiyəvi işin birtərəfli aparılması;
- 3) tərbiyəvi işlərin kompaniya xarakteri daşılması;

- 4) müəllimlərin şagirdlərlə rəftarında pedaqoji mədəniyyətin, dözünlülüğün, taktin kifayət qədər olmaması;
- 5) işdə formalizmə yol verilməsi;
- 6) intizam yaratmaq üçün təsir vasitələrinin istifadəsinə düzgün yanaşılmaması;

7) tərbiyəvi təsirlərin razılışdırılmış sisteminin olmaması.

Şagirdlərdə həyat mövqeyinin formallaşdırılması məktəbin ən ümdə vəzifələrindən biridir.

Həyat mövqeyi daxili psixoloji durumdur, müəyyən davranış xəttini tutmaqdır. Bu davranış xətti şəxsiyyətin dünyagörüşündən, əlaqə-psixoloji keyfiyyətlərindən irəli gəlir və şəxsiyyətin cəmiyyətə subyektiv münasibətini eks etdirir.

Həyat mövqeyi praktiki xarakter daşıyır və insanın real davranışında özünü göstərir. Həyat mövqeyi fəal və passiv ola bilər. Fəal mövqe varlığa müsbət meylli münasibəti, onu daim dəyişmək üçün səy göstərməyi nəzərdə tutur. Passiv mövqe zamanı insan hazır baxışları, dəyərləri, davranış nümunələrini qəbul edir, onları təhlil etməyə cəhd göstərmir, həyatın rahat yolları ilə gedir. Bu mövqedə olan adamlar təşəbbüskar olmur, ətraf mühiti dəyişmək üçün heç bir səy göstərmirlər.

Şəxsiyyətin sosial fəallığı həyatda hər şeyə tənqidi münasibət bəsləməyi nəzərdə tutur. Belə insanda ölkədə və dün-yada baş verən hadisələri müntəzəm olaraq müstəqil təhlil etmək təlabatı, həyatı gözəlləşdirmək meyli vardır. Passiv həyat mövqeyi heç də fəaliyyətsizlik demək deyil. Dərslərindən əla qiymətlər alan çalışqan şagird də, bütün təlimatları həvəslə yerinə yetirən məktəb direktoru da belə mövqe tuta bilər. Passiv mövqeyin mahiyyəti yenilikdən qorxmaqdadır, köhnə təfəkkür stereotiplərinə üz tutmaq, təşəbbüskarlıqdan imtina etməkdir. Passiv mövqe mütərəqqi yeniliklərə müsbət münasibətlərdə də özünü göstərə bilər. Bu həmin yenilikləri tətbiq etmək üçün yuxarı dairələrdən göstərişlər verilən zaman baş verir.

Şəxsiyyətin həyat mövqeyinin təşəkkülünə daha çox təsir edən sosial amillər içərisində ailə birinci yeri tutur. İctimai fəallıq göstərməyən şagirdlər adətən uşaqlarının yalnız yaxşı oxuması haqqında düşünən ailələrdə yaşayırlar. Belə ailələr öz uşaqlarını asan ictimai tapşırıqları yerinə yetirməyə istiqamətləndirirlər.

Sosial yönümlü tərbiyə işləri məktəblilərin həyat möv-

qeyinin formalaşması üçün lazımi şərait yaradır.

Adətən, məktəb şagirdlərlə sınıf saatı, əxlaqi söhbət, yığıncaq, ekskursiya keçirir. Belə işlərdə sözçülük üstünlük təşkil edir. Halbuki şagirdlər yaradıcı dəyişdirici fəaliyyətə (dülgərliyə, xarratlığa, avtomobil sürməyə) böyük maraq göstərirlər. Lakin məktəbdə onların bu maraqları çox zaman ödənilmir. Bəzi hesablamalara görə, praktiki tərbiyəvi işlər tərbiyə işinə sərf olunan vaxtin 2-3 faizini təşkil edir.

Ölkəmizdə sosial istiqamətlərin dəyişməsi (müxtəlif mülkiyyət formalarının meydana gəlməsi, bazar münasibətləri və s.) ilə əlaqədar olaraq uşaqların tərbiyəsinin mərkəzinin ailəyə köçürülməsi fikri irəli sürüfür. Bu idəyanın tərəfdarları belə hesab edirlər ki, birgə əmək fəaliyyətində böyükler, valideynlər uşaqlara daha yaxşı təsir göstərə bilərlər. Həqiqətən, bu gün daha çox uşaqlar və yeniyetmələr ailənin digər üzvləri ilə birlikdə müxtəlif əmək növləri ilə məşğul olurlar. Lakin məktəbin həyata keçirdiyi sosial yönümlü mütəşəkkil tərbiyə prosesini, tərbiyəvi işləri ailə həyata keçirə bilməz, çünki ailə məktəb kimi kütləvi sosiallaşdırma prosesini həyata keçirmək imkanına malik deyildir.

25.2. Əxlaq təhsil-tərbiyəsi üzrə işlər

Əxlaqi keyfiyyətlərin altı əsas tipi müəyyən olunmuşdur:

- 1) sərf əxlaqi keyfiyyətlər;
- 2) ideya-əxlaqi keyfiyyətlər;
- 3) əxlaqi-işgüzarlıq keyfiyyətləri;
- 4) əxlaqi-iqtisadi keyfiyyətlər;
- 5) əxlaqi-xarakteroloji keyfiyyətlər;
- 6) əxlaqi-biooji keyfiyyətlər.

Əxlaq tərbiyəsi məktəblilərin şüuruna, hisslerinə, davranışına məqsədyönlü və sistematik təsir göstərməkdir. Bu işdə məqsəd ictimai əxlaqın tələblərinə uyğun olaraq şagirdlərdə əxlaqi keyfiyyətləri formalaşdırmaqdır. Əxlaq tərbiyəsinin əsas vəzifəsi şagirdlərdə əxlaqi şüuru formalaşdırmaq, əxlaqi hissəleri tərbiyə və inkişaf etdirmək, əxlaqi davranış bacarıqlarını və vərdişlərini yaratmaqdan ibarətdir. Əxlaq tərbiyəsinin məzmununa şagirdləri cəmiyyətin əxlaqi idealları və tələbləri ilə tanış etmək, onların qanuna uyğun və ağlabatan olduğunu sübut etmək; əxlaqi bilikləri əxlaqi əqidələrə çevirmək, bu

əqidələrin sistemini yaratmaq; sabit əxlaqi hissələr və əxlaqi keyfiyyətlər, yüksək davranış mədəniyyəti və əxlaqi adətləri formalasdırmaq daxildir.

Həyat (yaşamaq) - *əsas dəyərdir*. İnsanın yaşamaq hüququ ən ali və ən müqəddəs hüquqdur. Ana südü ilə uşaqların canına həpdürulmalıdır ki, başqa adamların həyatına və sağlamlığına qəsd etmək olmaz. Bu gün məktəblilər arasında özünəqəsd halları böyük təşviş doğurur. Burada sosial, psixoloji, mənəvi və s. səbəblər vardır.

Uşaqlar - *dəyərdir*. Məktəbdə gələcəyin ataları və anaları böyükür. Amma son vaxtlara qədər müəllimlər uşaqları bu gözdə görmür, onları elə qəbul etmirdilər. Nəticədə məktəblilərdə nigah bağlamaq, ana, ata, valideyn vəzifələrini icra etmək hissələri formalasdırılmışdır.

Azadlıq — *ümuməbəşəri dəyərdir*. Demokratikləşdirmə şəraitində şəxsiyyətin hüquqları və azadlıqları artmışdır. Həzirdə yuxarı məktəb yaşılı şagirdlərin, məktəb məzunlarının mədəni səviyyəsinin aşağı olması özünü göstərir. Mədəni səviyyəsi aşağı olan adam demokratik ünsiyyət üslubunu sonsuz azadlıq kimi başa düşür. O, belə hesab edir ki, onu əhatə edən adamların hissələrini, izzəti-nəfslərini, heysiyyətini inkar etmək hüququna malikdir. Əslində isə azadlıq və məsuliyyət, azadlıq və intizam bir-birindən ayrılmaz anlayışlardır. Sözbaxan olmaq məktəbdə vacibdir. Bu, xüsusilə, kiçikyaşlı məktəblilərlə iş zamanı tərbiyə işini səmərəli qurmağın şərtlərindən biridir. Amma uşaq sözəbaxan olmaqdan məsuliyyətli olmağa, şüurlu intizama mümkün qədər tez keçməlidir.

Vətənpərvərlik, beynəlmiləlçilik, borc, şərəf, vicdan, doğruçuluq, xeyirxahlıq, təmənnasızlıq kimi əxlaqi keyfiyyətlər bu gün daha mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Təəssüf ki, cəmiyyətdə müftəxorluq, narkomaniya, alkoqolizm, təcavüzkarlıq, əxlaqsızlıq, qəddarlıq və s. kimi neqativ hallar var və onlar ailə və məktəb tərbiyəsinə ciddi zərər vurur. Onlar həm əxlaqi mühit, həm də insanın özünü korlayır. İnsan həm mənəvi, həm də fiziki cəhətdən pozulur. Tərbiyə işində əxlaqi meyarlar bütün digər maraqlardan üstün tutulmalıdır.

Əgər fiziki və estetik tərbiyədə məqsədə nail olmaq üçün yaxşı seçilmiş tərbiyəvi işlər sistemini təşkil etmək və həyata keçirmək kifayət edirsə, əxlaq tərbiyəsi işində hər şey daha mürəkkəbdir. Hər şagirdin fərdiyətini, konkret situasiyanın

xüsusiyyətlərini və onlara uyğun olaraq tərbiyəvi işlər planını nəzərə almaqla metod və priyomları seçmək lazımdır. Əgər bu tələb pozulursa, onda görülən iş formal olacaqdır.

Müəllimlər tərbiyəvi işlərin strukturuna insan əxlaqi haqqında məlumatları daxil etməlidirlər. Onlar izah etməlidirlər ki, *əxlaq insan şüurunun formasıdır, bəşər mədəniyyətinin bir hissəsidir*. Əxlaqın norma və prinsiplərini, mahiyyətini başa düşmək şagirdlərə əxlaqi mühakimələr yürütməyə imkan verir. Onların köməyi ilə məktəblilər həm özlərinin, həm də başqalarının hərəkətlərini qiymətləndirirlər. Əxlaqi anlayışlar, qiymətlər və mühakimələr əsasında əxlaqi əqidələr formalasdırılır. Həmin o əqidələr də insanın davranışını və hərəkətlərini müəyyən edir. Əxlaqi əqidəsi olan insan əxlaq normalarının düzgün olmasına dərin inam bəsləyir, onları yerinə yetirməyi lazım bilir. Əxlaqi biliklər həyat təcrübəsində tətbiq olunan zaman əqidəyə çevirilir.

Əxlaqi tərbiyəvi işlərin başlıca məqsədi əxlaqi davranışı formalasdırmaqdır. Məhz insanın hərəkəti onu əhatə edən varlığa münasibətini xarakterizə edir. Amma hərəkətlər insanın əxlaqi tərbiyeliliyi haqqında heç də həmişə tam təsəvvür yaratmır. Ona görə də insanda davranış və fəaliyyət üçün yüksək əxlaqi motivlər formalasdırmaq əxlaqi tərbiyəvi işlərin vacib və zəruri hissəsini təşkil edir.

Əxlaqi davranış üçün şagirddə tələbat yaranmalıdır. Şəxsiyyətin əxlaqi tələbatlarının formalasdırılması əxlaq normaları və prinsiplərinin fərdi şüur sistemində mənimsənilməsi və saf-çürük edilməsi prosesidir. Əxlaqi tələbatların köməyi ilə əxlaqın özünün əsası qoyulur. Əxlaqi tərbiyəvi işlərin funksiyası əxlaqi seçim qabiliyyətini yaratmaqdan ibarətdir.

Hərəkətlər sistemi əxlaqi adətlərin formalasdmasına, yəni əxlaqi hərəkətlər üçün sabit tələbatların yaranmasına gətirib çıxarır. Son illərdə bu sahədə toplanan qabaqcıl pedaqoji təcrübə əxlaqi tərbiyəvi işlərin təşkili zamanı nəzərə alınmalıdır:

1. Əxlaq tərbiyəsinin kompaniyaya çevrilməsinə yol vermək olmaz. Tərbiyə gündəlik işlərdən yaranan uzun sürən zəhmətli işdir.

2. Şəxsiyyətin əxlaqi keyfiyyətləri onlara ehtiyac olmadan formalasdır. Ona görə də əxlaqi mövqelərin toqquşması üçün situasiyalar yaratmaq lazımdır ki, şagirdlər əxlaqi normaların

pozulmasının nəticələrini özlərində hiss etsinlər. Bu zaman “başqalarının sənə necə münasibət bəsləməsini istəyirsənsə, özün də başqalarına elə münasibət göstər” — fikri aydın və konkret məna daşımağa başlayır.

3. Şəxsiyyətin əxlaqi ideala çatmasına xidmət edə biləcək xeyirxah əməllər, hərəkətlər mümkün qədər çox olmalıdır. Bu, əxlaqi keyfiyyətləri tərbiyə etməyin qızıl qaydalarından biridir.

4. Əxlaq tərbiyəsi üzrə işləri layihələşdirərkən yadda saxlamaq lazımdır ki, eyni zamanda bir neçə adəti, vərdişi aşılıamaq olmaz. Belə ki, bu böyük sinir gərginliyi tələb edir.

5. Yüksək əxlaqi keyfiyyətlər sadə, elementar keyfiyyətlərə əsaslanır. Nəzakətliliyi, xoşrəftarlılığı, müraciət etmə bacarıqlarını və s. kimi mədəni davranış vərdişlərini yaratmadan humanizm, insanlara hörmət, xeyirxahlıq kimi keyfiyyətləri tərbiyə etmək olmaz.

6. Kollektivçilik, vətəndaşlıq, şüurlu intizam kimi bir çox əxlaqi keyfiyyətləri tərbiyə etmək üçün aşağıdakı konkret adətlər möhkəm mənimsədilməlidir: başqalarının qayğısına qalmaq, insanların dərdinə şərik olmaq, özünün egoist ehtiraslarını dayandırmaq, kollektivin tələblərini, insanlar qarşısındaki öhdəlikləri yerinə yetirmək, öz sözlərinə və hərəkətlərinə cavab vermək və s.

7. Həddən artıq yüksəkdən danışmaq; başqalarının sözünü kəsmək; dırnaqları çeynəmək; qolları oynatmaq və s. mənfi adətlərə aiddir. Uşaqlara konkret nümunələr əsasında göstərmək lazımdır ki, ilk baxışda xırda görünən belə adətlərə, vərdişlərə görə sizin gələcək karyeranız, cəmiyyətdə mövqeyiniz istədiyiniz kimi olmaya bilər.

Əxlaq tərbiyəsinin mühüm istiqamətlərindən birini məktəblilərin vətənpərvərlik tərbiyəsi təşkil edir.

“Torpaq, əgər uğrunda ölən varsa vətəndir”. Altı sözdən ibarət olan bu cümlənin mənası çox böyükdür. Vətənpərvərlik, öz vətənine məhəbbət — çox dərin və güclü insanı hissdir. Gündəlik həyatda vətənin taleyi ilə əlaqədar olan hadisələr baş vermirse, insan vətənpərvərlik hissinin ciddiliyini və dərinliyini hiss etmir.

Vətənpərvərlik anlayışı tarixi anlayışdır. Vətənpərvərlik əsrlərlə və yüzillərlə möhkəmlənmiş ən dərin hissələrdən biridir. Vətən dedikdə, mövcud siyasi, mədəni və ictimai mühit

başa düşülür.

Vətənpərvərlik anlayışına: ölkənin siyasi quruluşuna, onun siyasi idarə və təşkilatlarına, xalqın özünüň yaşıadığı mədəni mühitə (ölkənin mədəniyyətinə, adət və ənənələrinə), ictimai mühitə (ölkənin ictimai-iqtisadi münasibətlərinə, onun əmək şərtlərinə) hörmət və məhəbbət daxildir.

Erməni faşistlərinin torpaqlarımızı işgal etdikləri bir şəraitdə bu hiss daha da güclənmişdir. İtirilmiş torpaqları azad etmək, vətənin ərazi bütövlüyünü bərpa etmək hazırda ən ümdə vəzifədir. Bu, xalqımızdan mütəşəkkilik, mərdlik və yenilməzlik tələb edir. Bu, gənclərimizi işgal altında olan torpaqlarımızı düşmən tapdağından azad etməyə hazırlamağı tələb edir. Bu, işgal olunmuş torpaqlarımızı geri qaytarmaqla qara ləkəni tariximizdən silməyi tələb edir.

Dinçlik və əmin-amanhıq dövründə vətənpərvərlik hissi elm, texnika və mədəniyyətin müxtəlif sahələrində qazandığımız qələbələri bayram edərkən, beynəlxalq müsabiqə və yarışlarda incəsənət ustalarımızın, idmançılarımızın müvəffəqiyyətlərini müşahidə edərkən hiss edilir.

Vətənin həqiqi vətənpərvəri xalqdır. Müstəqil Azərbaycan dövlətinin yaranması keyfiyyətcə yeni vətənpərvərliyin yaranmasına səbəb oldu.

Vətənpərvərliyin xüsusiyyətlərini bilmək və başa düşmək tərbiyə vəzifələrini yüngülləşdirir.

Vətənpərvərlik tərbiyəsinə aşağıdakılardaxildir:

1. Şagirdlərə vətənpərvərlik hissinin yüksək vətəndaşlıq mənasını, hər bir insanın həyatında rolu və əhəmiyyətini izah etmək.

2. Vətənə xidmət etmək, lazımlı gələrsə, onu daxili və xarici düşmənlərdən müdafiə etmək hissələrini tərbiyə etmək.

Bu vəzifənin həyata keçirilməsi ölkənin ictimai quruluşunun mahiyyəti haqqında biliklərin dərindən mənim-sənilməsini, ölkəmizdə baş verən hadisələrin səbəblərinin başa düşülməsini, bütün dövlət və siyasi qərarların humanist istiqamətinin dərk edilməsini nəzərdə tutur.

Vətənpərvərlik ümumxalq vətənpərvərliyidir. Vətənpərvərliyin bu xüsusiyyətindən daha bir vəzifə irəli gəlir ki, bu da uşaqları ölkəmizdə yaşayan bütün millətlərə və xalqlara hörmət və məhəbbət ruhunda tərbiyə etməkdir.

Bizim ölkəmizdə vətənpərvərlik bütün insanların əmək

fəaliyyətinə ruh verir. Məhz buna görə də, vətənpərvərliyi cəmiyyətin inkişafının hərəkətverici qüvvəsi adlandırırlar. Uşaqları əməyə hazırlamaq, əməyə hörmət və məhəbbət ruhunda tərbiyə etmək vəzifəsi də buradan irəli gəlir.

Vətənpərvərlik hər bir xalqın milli ənənələri, milli iftixar hissələri ilə ayrılmaz surətdə bağlıdır. Vətənpərvərliyin bu xüsusiyyəti şagirdləri tarixi milli ənənələr ruhunda, xalqımızın milli mədəniyyəti, ədəbiyyatı, onun ən yaxşı alim, yazıçı, rəssam, bəstəkar və heykəltəraşlarının nailiyyətləri ilə fəxr etmək ruhunda tərbiyə etmək vəzifəsilə bağlıdır. Bu işdə milli ənənələr, adətlər böyük rol oynayır. Bu adət və ənənələr musiqi, nəğmə, rəqs, təsviri və tətbiqi incəsənətdə qorunub saxlanılır.

Vətənpərvərlik beynəlmiləlcilik ilə sıx surətdə bağlı olub, digər ölkələrin zəhmətkeşlərinə də qardaşlıq köməyini nəzərdə tutur.

Vətənpərvərlik təkcə öz vətənini sevməyi deyil, eyni zamanda onun çıçəklənməsi üçün bütün qüvvə və bacarığı əsirgəməməyi nəzərdə tutur.

Vaxtı ilə rus pedaqqoqu K.D.Uşinski qeyd etmişdir ki, *həqiqi aslan qüvvəsi ilə oynayan vətənpərvərlik hissi yalnız vətənin üzərində qara təhlükə yaranan zaman parıldayır*. Halbuki bu hissə hər zaman eyni qüvvə ilə alovlanmalı və bir vətəndaş kimi vəzifələrimizi icra edərkən öz təsirini göstərməlidir. Onun fikrincə, gənc nəslin tərbiyəsi xəlqilik üzərində qurulmalı və uşaqlarda milli iftixar hissi və duyğusu oyatmalıdır. Ana dili vətənpərvərliyin ən gözəl ifadəsidir. O deyirdi: “*Dildə bütün xalq və onun bütün vətəni canlanmış olur. Vətənin səması, onun havası, fiziki hadisələri, iqlimi, çölləri, dağ və düzənlikləri, meşə və çayları, firtına və tufanları xalq ruhunun bütün yaradıcılıq qüvvəsi ilə ana dilində fikirlərə, şəkillərə və səslərə çevrilir. Dil xalqın içərisində ölüb gedənləri, yaşamaqda olanları və gələcək nəsilləri böyük, tarixi və şanlı bir tam şəklində birləşdirən ən canlı, ən məhsuldar, ən möhkəm bir əlaqədir. Dil nəinki xalqın həyatiliyini özündə ifadə edir, o, məhz həyatın özüdür. Uşaq an dilinin doğma döşündən mənəvi həyat və qüvvət içir*”.

Nəriman Nərimanov da ana dili haqqında olduqca gələcək fikirlər söyləmişdir: “Ana dili! Nə qədər rəfiq, nə qədər hissəyyat-qəlbibiyə oyandıran bir kəlmə! Nə qədər mö'küd, müqəddəs, nə qədər əzəmətli bir qüvvə! Ana dili! F

mehriban bir vicud öz məhbəbətini... sənə o dildə bəyan edibdir. Bir dil ki, sən... beşikdə ikən bir lay-lay şəklində öz ahəng və lətafətini sənə eşitdirib, ruhun ən dərin guşələrində nəqş bağlayıbdır! Bir dil ki,... diyari-qürbətə biganələr içində düşəndə, ona həsrət qalırsan... Onu eşidəndə ürəyin döyünməyə, üzün gülməyə başlayır... Beynin, fikrin, xeyalin işləməyə başlayır, bir dəqiqənin ərzində vətəni gözünün qabağına gətiirirsən. Atan, anan, qohum-əqrəban, dost-aşnan... budur durublar guya səninlə həmin dildə söhbət edirlər".

Ana dilində təlim vətənpərvərlik tərbiyəsində böyük rol oynayır. Şagirdlər məktəbdə ölkəmizin həyatı, yazıçı və şair-lərinin bədii yaradıcılığı ilə tanış olurlar, ictimai quruluşumuzun xüsusiyyətləri haqqında ilk təsəvvürlər alırlar. Xüsusilə, ölkəmizin keçmiş və indisi onlarda vətənpərvərlik hissələrini möhkəmləndirir. Müstəqil Azərbaycanımızın dünya və Avro-pa təşkilatlarında təmsil olunması onlarda iftixár hissi oyadır.

25.3. Estetik təhsil-tərbiyə üzrə işlər

“Estetika” termini yunan sözü “estezis” (*duyulan, hiss edilən, qavranılan*) sözdən əmələ gəlmışdır. İncəsənət nəzəriyyəcisi alman filosofu Aleksandr Qatlib Baumqarten (1714-1762) ilk dəfə bu sözü müəyyən elm sahəsini adlandırmak üçün işlətmüşdür. Onun “Estetika” əsəri 1750-ci ildə nəşr olunmuşdur. O vaxtdan etibarən, gözəllik haqqında elmi biliklər sahəsini bu sözlə ifadə edirlər. Estetikanın özü isə xeyli əvvəl meydana gəlmışdır. Onun kökləri uzaq keçmişə gedib çıxır. Artıq sivilizasiya meydana gələn zaman insanlarda əşyalardakı gözəlliyi hiss etmək, duymaq qabiliyyəti inkişaf etmişdi. Sonralar estetik hiss adlanan bu qabiliyyət ictimai həkimi əmək prosesində inkişaf etmiş və zənginləşmişdir.

... kimi enlek prosesinde inkişaf etmiş ve zenginleşmişdir. Tərbiyəvi işlərin məqsədi həyata, əməyə, ictimai fəaliyətə, incəsənətə, davranışlı estetik münasibət formalarına təsdiq etməkdir. Tərbiyənin başlıca vəzifələri estetik anlayış, hakimələri, idealları, tələbatları, zövq-malaşdırmaqdır. Estetik mədəniyyətə hətdən tərbiyeli olmanın meyarıdır. Esasən mədəniyyətin tərkib hissəsi kimi incəsənətdə, davranışda gözəlliyi eybəcərlilik-dxahlıqdan fərqləndirməyi nəzərdə tutur.

Estetik tərbiyə gözəllik hissələrini oyadır və inkişaf etdirir. Gözəlliyyə diqqətli olan insan öz həyatını gözəllik qanunları üzrə qurmağa tələbat duyur. Estetik tərbiyə əxlaq, əqli, əmək, fiziki tərbiyə ilə qırılmaz surətdə bağlıdır. Təbiətə, teatra, müsiqiyyə, poeziyaya, təsviri sənətə və incəsənətin digər növlərinə məhəbbət hərtərəfli əqli inkişaf üçün stimul rolunu oynayır.

Əxlaqın formalaşması üçün estetik tərbiyənin böyük əhəmiyyəti vardır. Estetik zövqü təkcə incəsənət əsərləri deyil, həm də xeyirxah işlər, vicdanlı əmək, kollektivə sədaqət yaradır.

Estetik tərbiyənin mahiyyəti xeyirxahlığı gözəllik kimi təsdiq etməkdən ibarətdir. Gözəllik hissini inkişaf etdirmədən yüksək əmək mədəniyyətinə nail olmaq mümkün deyil. Fiziki tərbiyəyə bir çox gözəllik elementləri (yaxşı qamət, yeriş, incə və qətiyyətli hərəkətlər) daxildir. Bunlar insanın həyatını və davranışını, onun düşüncə tərzini nəcibləşdirir.

Estetikanın əsas kateqoriyalarından biri gözəllik kateqoriyasıdır. Gözəllik - həyatdır, insan əməyinin bəhrəsidir, insanı münasibətlərdür.

Estetik biliklər konkret tərbiyəvi işlərin yerinə yetirilməsi prosesində meydana gəlir. Bu işlərə müsabiqələr, viktorinalar, bayramlar, sərgilər və s. aiddir.

Estetik tərbiyəvi işlərin təşkili zamanı estetik qavramanın psixoloji qanuna uyğunluqlarını nəzərə almaq lazımdır. Estetik qavrama kiçikyaşlı uşaqlara xasdır, qavrama onların inkişaf səviyyəsindən, estetik təsəvvürlərinin formalaşmasından asılıdır. Buna görə də müəllimlər şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq getdikcə daha mürəkkəb estetik hadisə və formaların, estetik problemlərin dərk edilməsinə qayğı göstərməlidirlər.

Emosionallıq estetik qavramanın mühüm komponentidir. Ətraf aləmi eks etdirən, yüksək bədiiliyə malik incəsənət əsərlərini qavrayarkən şagirdlər sevinc və ya nifrət, təşviş və ya ümid hissələri keçirirlər. Bu hissələr onlarda gözəllik qanunları ilə yaşamaq meyli və arzusu yaradır.

Estetik tərbiyə vasitələrinin müxtəlifliyi və rəngarəngliyi bədii işlərin geniş diapazonda aparılması üçün şərait yaradır.

Təbiət estetik tərbiyənin mənbəyidir. Onunla bağlı keçirilən tərbiyəvi işlər böyük imkanlara malikdir. Klassik pedaqoqlar təbiəti böyüməkdə olan nəslin gözəl tərbiyəçisi

adlandırmışlar, çünkü təbiət onların estetik hisslerinin inkişafına dərin təsir göstərir. Ekskursiyalar, yürüşlər, təbiət gözəlliklərini eks etdirən incəsənət əsərlərinin öyrənilməsi ənənəvi estetik tərbiyəvi işlədir.

Təlim əməyi məktəblilər üçün əsas əmək növüdür. Onlarda yaradıcı əməkdəki gözəlliyi görmək qabiliyyətini inkişaf etdirmək, bu işdə iştirak etmək sevincini oyatmaq lazımdır.

İncəsənət aləmi estetik tərbiyəvi işlərin mənbəyidir. İncəsənət çox funksiyalıdır. O, ictimai-dəyişdirici, idraki-evristik, önce duyum, informativ-kommunikativ və təlqin funksiyalarını yerinə yetirir. İncəsənət əsərləri həmişə “həyat məktəbi” olmuşdur. İncəsənətdə qəbul edilmiş bədii obraz ətraf aləmin tipik hadisələrini konkret formalarda eks etdirir. O, emosional və fəaldır, çünkü onda rəssamın təsvir etdiyi hadisəyə münasibəti ifadə olunmuşdur. İncəsənət öz obrazlılığı ilə insanların şüruruna, hisslerinə, iradəsinə, ağıl və qəlbinə fəal təsir göstərir və cəmiyyətin həyatında böyük rol oynayır. O, insanları əyləndirir, tənzimləyir və mənən təmizləyir. İncəsənətin bütün janrları və növləri estetik tərbiyədə böyük əhəmiyyətə malikdir. İncəsənət vasitələri ilə tərbiyə həmişə cəlbedici və təsirli olur.

Musiqi insanı kiçik yaşlarından müşayiət edir. Estetik cəhətdən inkişaf etmiş insanların bir çox nəsilləri klassik bəstəkarların əsərləri əsasında tərbiyə almışlar. Xalq musiqisini də yaşatmaq, ondan geniş istifadə etmək olduqca vacibdir.

Vətən və xarici ölkə rəssamlarının və heykeltəraşlarının əsərlərini görmək və başa düşmək estetik zövqləri tərbiyə edir, insanın əxlaqi hisslerinə və dünyagörüşünə təsir edir. Estetik tərbiyəvi işləri layihələşdirən zaman məktəblilərin özlerinin imkanlarını nəzərdə tutmaq lazımdır. Bir çox xarici ölkələrin tərbiyə sistemlərində (ABŞ, Yaponiya) təsviri sənət vasitəsilə özünü ifadəetmə, özünü göstərmə qabiliyyəti güclü surətdə inkişaf etdirilir. Pedaqoqlar estetik cəhətdən inkişaf etmiş şəxsiyyəti formalaşdırmağın düzgün yolunu bunda görürler.

Müasir pedaqoji praktika müxtəlif istiqamətli (bədii, ədəbi, musiqi və s.) estetik tərbiyəvi işlərin təşkili və keçirilməsi sahəsində böyük təcrübə toplamışdır. Bütün səviyyələr üçün səmərəli tərbiyəvi işlərin ssenariləri işlənib hazırlanmışdır. Onların içərisində ənənəvi ümumi formalar: müsabiqələr, viktorinalar, lektoriyalar, məktəb bayramları, dərnəklər,

yaradıcılıq birlikləri və b. mühüm yer tutur.

Məktəbin sinif otaqlarında və ona yaxın ərazidə təmizliyin və səliqə-sahmanın, yüksək gigiyenik mədəniyyətin gözlənilməsi də estetik istiqamətli işdir. Məktəbin daxili və xarici görkəmi məktəblilərin səliqəsiz, pintlə olmaması üçün şərait yaradır.

Məktəbin estetik tərtibatı müasir təhsil siyasətinin mühüm istiqamətlərindən biri hesab olunur.

FƏSİL 26. ƏMƏK VƏ FİZİKİ TƏHSİL-TƏRBİYƏ ÜZRƏ İŞLƏR

26.1. Əmək təhsil-tərbiyəsi üzrə işlər

Böyük mərkədə olan nəslin əmək tərbiyəsi məktəbdə və ailədə, uşaq və gənclər birliliklərində, istehsalat kollektivlərində həyata keçirilir. Əmək tərbiyəsi idrak və əmək fəaliyyəti prosesində şagirdlərin əmək haqqında biliklər kəsb etməsi və əmək təcrübəsi əldə etməsini nəzərdə tutur. Şagirdlərin məktəbdə və məktəbdən kənar ictimai faydalı əməkdə iştirakı, dərnək işləri, məktəb bayramlarına hazırlıq və onların keçirilməsi - bütün bunlar əmək tərbiyəsi vəzifələrinin müvəffəqiyyətli həllinə kömək edir.

Şagirdləri özünəxidmət və möişət əməyinə cəlb etmək üçün ailənin böyük imkanları vardır. Valideynlər uşaqlarda əməyə sevgi və məhəbbəti öz şəxsi nümunələri ilə tərbiyə edirlər. Uşaq və gənclər birlilikləri, pedaqoji kollektivlər məktəbliləri ictimai faydalı əməyə cəlb edirlər. Yuxarı sinif şagirdləri istehsal əməyində iştirak edir ki, bu da onları praktiki fəaliyyətə hazırlayır.

Gənc nəslin əmək tərbiyəsinə mətbuat, radio, televiziya, bədii ədəbiyyat, kino, teatr ciddi kömək edir. Bunlar peşələrin romantikasını parlaq formada açır, yer üzərində bütün nemətlərin mənbəyi olan əməyin böyük qüdrətini açıb göstərir.

Məktəblilərin əmək tərbiyəsinin əsas yolu onların öz güclərinə müvafiq əmək növlərində iştirakıdır. Hər hansı bir əməkdə əl ilə ağlın gücü üzvi surətdə birləşir.

Şagirdlərin əmək fəaliyyətinin məzmunu, hər şeydən əvvəl, ölkənin qarşısında duran ictimai-siyasi, təsərrüfat vəzifələri ilə, məktəbin yerləşdiyi rayonun iqtisadi və təbii şəraiti, məktəbin konkret tələbatı ilə müəyyən edilir. Əmək tərbiyəsinin məzmunu müəyyən edilərkən şagird kollektivinin inkişaf səviyyəsi, şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri, onların maraqları və meylləri nəzərə alınır. Əmək tərbiyəsi sinifdən-sinfə keçdikcə əmək növlərinin mürəkkəbləşməsini nəzərdə tutur.

Məktəblilərin ümumi tərbiyə sisteminde (xüsusilə yuxarı siniflərdə) texniki tərəqqi nöqteyi-nəzərindən zəruri sayılan

əmək növlərinə üstünlük verilir. Onlar (əmək növləri) perspektivli peşələrə maraq oyadır, müasir istehsalatda fəal iştirak etmək üçün lazımlı olan keyfiyyətləri formalasdırır. İstehsalatda elmin rolunun artması, mexanikləşdirmə, elektrikləşdirmə və kompüterləşdirmənin inkişafı, istehsalın kimyalaşdırılması və avtomatlaşdırılması kütləvi peşə işçilərinin əməyini getdikcə intellektual və yaradıcı edir. Şagirdləri əmək fəaliyyətinə hazırlayarkən bütün bunları nəzərə almaq lazımdır. Əmək təliminin məzmunu və məktəbli gənclərin tərbiyəsi cəmiyyətdə elmi-texniki tərəqqinin perspektivini eks etdirməlidir.

Məktəblilərin əmək tərbiyəsi sisteminə onun aşağıdakı formaları daxildir:

- təlim prosesində əmək tərbiyəsi;
- sinifdən xaric dərnək işi;
- sinifdən xaric kütləvi iş;
- şagirdlərin özünə xidmət əməyi;
- ictimai faydalı əmək;
- şagirdlərin istehsal əməyi.

Bu əmək formalarının hamısı böyük tərbiyəvi imkanlara malikdir.

Təlim əməyi — məktəblilərin əməyinin əsas növüdür. Bu, böyük əqli və iradi gərginlik tələb edir. Təlim əməyi bir çox şagirdlərə fiziki əməyə nisbətən daha mürəkkəb və ağır gəlir. Belə şagirdlər səbrsiz olur, uzun müddət diqqətlərini bir yerə cəm edə bilmirlər. Əgər şagirdlər gündəlik dərsə gəlir, məşğələlərə gecikmir, təlim tapşırıqlarını vaxtında, düzgün yerinə yetirirlərsə, onlar sistematik və mütəşəkkil surətdə əməklə məşğul olmayı öyrənirlər.

Təlim əməyinin xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, onun nəticələrini şagird heç də o saat görmür. İdrak əməyi - intellektual əməkdir. Doğrudur, hazırda məktəblərin tədris planlarında fiziki əməyə (*məktəb emalatxanasında, məktəbyanı sahələrdə məşğələlərə*) yer verilir, lakin tədris vaxtının əsas büdcəsini intellektual əmək təşkil edir.

Məktəbdə təlimin məzmunu və təlim metodları şagirdlərdə əməyə, insanlara və ictimai əmlaka vicdanlı münasibət formalasdırmağa yönəlmışdır.

Əmək tərbiyəsi üçün əmək dərslərinin xüsusi əhəmiyyəti vardır. Əmək dərslərində şagirdlər əmək əməliyyatlarına, əmək vərdişlərinə, həmçinin texniki və texnoloji biliklərə

yiyələnir, özləri və başqaları üçün faydalı olan əşyalar hazırlayırlar. Təlim prosesində şagirdlərdə əməyə və əmək adamlarına hörmət hissi tərbiyə etmək üçün böyük imkanlar vardır.

Şagirdlərin əmək tərbiyəsi vəzifələrini həyata keçirmək üçün sinifdənxaric işlər böyük əhəmiyyət kəsb edir. Sinifdənxaric dərnək məşğələlərində şagirdlər əmək fəaliyyəti ilə məşğul olurlar. Hər bir məktəbli dərslərdə aldığı praktiki vərdişləri inkişaf etdirir və təkmilləşdirir, öz əməyini rasionallaşdırmaq üçün yollar axtarır, ona yaradıcı yanaşır. Bir çox yeniyetmələr və yuxarı sinif şagirdləri texnika ilə maraqlanırlar.

Əksər məktəblərdə kimya, riyaziyyat, fizika və digər dərnəklər yaradılmışdır. Bu dərnəklərdə şagirdlərin əqli əməyi fiziki əməklə növbələşdirilir. Şagirdlərin maraqlarına və meylərinə cavab verən hər hansı bir iş əmək prosesini maraqlı və yaradıcı edir. Dərnək rəhbərləri məktəblilərə qarşılında duran vəzifələri həll etməyə kömək edirlər. Lakin dərnəklər bütün məktəbliləri əhatə etmir. Ona görə də dərnək işi kütləvi işlə tamamlanır. Məktəblərdə elm və texnika gecələri təşkil edilir.

Məktəblilərin əmək tərbiyəsi sistemində özünəxidmət əməyi böyük yer tutur. Özünəxidmət əməyində iştirak edərək məktəblilər böyüklərin əməyini qiymətləndirməyi öyrənirlər. Özünəxidmət işi təkcə məktəbdə deyil, eyni zamanda evdə də davam etdirilir (yatağı yiğışdırmaq, paltarı və ayaqqabıları təmizləmək, paltarı yumaq və ütüləmək, otağı yiğışdırmaq, xörək hazırlamaq, odun doğramaq və s.). Bəzi ailələrdə valideynlər uşaqlarını özünəxidmət işlərindən azad edir, onların görə biləcəkləri işi də özləri yerinə yetirirlər. Belə ailələrdə “ağ əller” böyüdüür ki, onlar nə özləri işləyə bilir, nə də başqalarının əməklərini qiymətləndirirlər. Məktəbin vəzifəsi valideynlərə uşaqları onların gücünə uyğun özünəxidmət əməyinə cəlb etməkdə kömək göstərməkdir.

Şagird kollektivinin özünəxidmət əməyinin mühüm formalarından biri şagirdlərin sinif və məktəb üzrə növbətçiliyidir, sinif və ümumməktəb kollektivlərində müxtəlif təşkilatçılıq funksiyalarını yerinə yetirməsidir.

Şagirdlərin ictimai faydalı əməyə cəlb edilməsi ibtidai siniflərdən başlanır. İbtidai siniflərdə şagirdlər öz siniflərinin

abadlaşdırılmasında, məktəb həyətinin yaşllaşdırılmasında iştirak edirlər. V sinifdən başlayaraq məktəblilərin məktəbdə, xüsusilə, məktəbdən kənar işlərdə ictimai faydalı əməyi genişlənir. Şagird birlikləri, adətən, məktəbdə ictimai faydalı əməyin təşkilatçıları olurlar. Müəllimlər və sinif rəhbərləri təkcə sinif fəallarını deyil, eyni zamanda öz sinfində olan şagirdlərin əksəriyyətini ictimai tapşırıqları (daimi və epizodik tapşırıqlar) yerinə yetirməyə cəlb edir. Məktəblilər ictimai faydalı əmək prosesində sinif və məktəb kollektivi ilə qarşılıqlı münasibətlərə girirlər. Belə əməkdə şagirdlərdə öz əməyinə görə şəxsi məsuliyyət, işə yaradıcı münasibət bəsləmək keyfiyyəti daha da möhkəmlənir. Məktəblilərin ictimai faydalı əməyi onları yeni cəmiyyət quruculuğunu fəal iştirakçısı kimi hazırlamağa kömək edir.

Məktəblilərin əmək tərbiyəsinin səmərəliliyi bir sıra şərtlərə riayət etməkdən çox asılıdır:

1. Qarşıda duran əmək fəaliyyətinin məqsəd və motivlərinin şagirdlərə izahı. Hər hansı bir iş mexaniki deyil, şüurlu yerinə yetirilməlidir. Qarşıda duran işin məqsədinin başa düşülməsi məktəblilərdə əmək fəaliyyətinin düzgün motivlərinin formallaşmasına kömək edir, şagirdlərdə həmin işi yerinə yetirmək məsuliyyətini artırır.

2. Məktəblilərin əmək fəaliyyətinin kollektiv təşkili. Kollektiv işdə yoldaşlıq əlaqələri meydana gəlir, insanlara düzgün münasibət tərbiyə edilir, qarşılıqlı kömək təşkil olunur, tapşırılan iş üçün məsuliyyət hissi artır.

3. Məktəblilərin əmək fəaliyyətinin sistematikliyi və plana uyğunluğu. Məktəblilərin əməyi tədris proqramları üzrə təşkil edilir ki, bu da bütün tədris prosesi kimi planlaşdırılır. Əmək dərsi cədvəl üzrə aparılır. İctimai faydalı əmək isə epizodik xarakter daşıyır, təsadüfdən-təsadüfə keçirilir. İctimai faydalı əməkdə şagirdlərin müntəzəm, sistematik iştirakı sadə əmək növlərindən mürəkkəbə, sinif və məktəb əməyindən məktəbdən xaric əməyə keçməyə imkan verir.

4. Şagirdlərin ictimai faydalı əməyinin tədris işi ilə sıx əlaqəsi. İctimai faydalı əməyin mümkün olan bütün növlərindən tədris işi ilə əlaqədar olanları seçmək lazımdır. Məktəblilərin fəaliyyəti biliklərin praktikada tətbiqinə və biliklərin genişlənməsinə, yüksək mənəvi keyfiyyətlərin formallaşmasına, ictimai fəallığının yüksəlməsinə kömək etməlidir.

5. Əməyin gücə müvafiqliyi. Şagirdlərin gücünə müvafiq olmayan iş onları yorur, güclərinə inamı azaldır, məqsədyönlülüyünü zəiflədir, uşaqları işdən yayındırır.

6. Məktəblilərin əməyinin nəticəsi. Real nəticələr verən əmək fəaliyyəti şagirdlərdə sevinc və iftixar hissleri oyadır. Əgər başlanılmış iş axıra çatdırılsa və yaxşı nəticələr verərsə, onda şagirdlər əməyə mühüm bir məşğələ kimi baxarlar. İşin nəticəsi dərhal nəzərə çarpdıqda şagirdlər daha yaxşı işləyərlər. Bu, xüsusilə ibtidai sinif şagirdləri üçün vacibdir. Çünkü onlar uzaq perspektivləri təsəvvürlərinə getirə bilmirlər. Onlar üçün yaxın perspektivlər aydın olur. Yuxarı sinif şagirdləri üçün yaxın perspektiv o qədər də əhəmiyyət kəsb etmir. Lakin, buna baxmayaraq, yuxarı sinif şagirdləri də öz əməklərinin nəticəsini görməkdə maraqlıdır.

Psixoloqların tədqiqatı göstərir ki, şagirdlərin əməyi məhsuldar olanda, bu, həm onların özü, həm də cəmiyyət üçün faydalı olur. Əgər mişarlamaq, rəndələmək V sinif şagirdinə sadəcə xoş gəlirsə, yuxarı sinif şagirdlərini belə xarakter daşıyan işlər təmin etmir. Onlar müstəqil olaraq məhsul istehsal etməyi daha çox sevirlər.

Şagirdlərin əməyinin tərbiyəvi əhəmiyyəti ona sərf edilən vaxtla və yerinə yetirilən işin həcmi ilə deyil, onların mənəvi simasının formallaşmasına əməyin təsir dərəcəsi ilə ölçülür.

İşdən sonra müəllim şagirdlərin işini qiymətləndirir, onların əmək fəaliyyətinin nəticələrini müqayisə edir. Qiymətləndirmə əməyin nəticələrinə uyğun olur. Əməyin nəticələrini qiymətləndirərkən şagirdin fərdi keyfiyyətlərinin (*məsələn, inadla çalışır, çətinliklərdən qorxmur və s.*) müəllim tərəfindən qeyd edilməsinin böyük tərbiyəvi əhəmiyyəti vardır. Belə olduqda şagirdlər daha yaxşı işləyir, əməkdə yüksək nəticələr əldə etməyə çalışırlar.

Tərbiyə işində məktəblilərin əmək fəaliyyətinin təşkilinin müəyyən metodikası yaradılmışdır. Bu metodikaya görə aşağıdakı tələblərə riayət olunmalıdır:

1. Məktəblilərin əməyinin planlaşdırılması. Hər hansı bir fəaliyyət kimi əmək də müəyyən bir plan üzrə aparılmalıdır. Müəllimlər və sinif rəhbərləri tərbiyə işlerinin rüblük planını hazırlayırlar. Bu planlarda müxtəlif işlərin yerinə yetirilməsi vaxtı, əməyin təşkili üçün məsul olan adamın adı və həmin əməkdən gözlənilən nəticələr göstərilir.

Əmək fəaliyyətinin planlaşdırılmasına məktəblilərin özləri də cəlb edilir. Planın tərtibi və müzakirəsi zamanı şagirdlərin təşəbbüskarlığına və müstəqilliyinə istinad etmək lazımdır. Yuxarı sinif şagirdləri öz əməklərini müstəqil planlaşdırır və təşkil edirlər. Bu, şagirdlərdə təşəbbüskarlıq qabiliyyətlərinin inkişafına kömək edir, onları təşkilatçılıq vərdişləri ilə silahlandırır. Əgər iş çətindirsə və icrası uzun müddət üçün nəzərdə tutulmuşdursa, onda o, müəyyən mərhələlərə bölünür.

2. Qüvvələrin yerləşdirilməsi. Hər hansı bir işin müvəffeqiyyəti uşaq kollektivlərində qüvvələrin düzgün yerləşdirilməsindən çox asılıdır. Kollektiv tapşırıqları yerinə yetirmək üçün sinifdə kiçik qruplar, briqadalar və ya manqalar yaradılır. Bu, yoldaşlıq nəzarəti etməyə, yarışı təşkil etməyə kömək edir. Müvəqqəti olaraq kiçik kollektivlərin (*briqada, qrup, manqanın*) yaradılması şagirdlərə rəhbərlik işini xeyli yüngülləşdirir. Bu müvəqqəti kollektivlərdən hər birinə bir nəfər rəhbər təyin edilir. Rəhbər təyin edilən şagird müəllim və kollektiv tərəfindən ona göstərilən etimadı hiss edir, ona tapşırılan iş üçün məsuliyyət daşıyır. O, yoldaşlarına rəhbərlik etməyi öyrədir, onlardan əməyə vicdanlı münasibət bəsləməyi tələb edir.

Şagirdlərə görüləcək işin əhəmiyyətini başa salmaq lazımdır. Əməyin əhəmiyyətinin şagirdlərə izah edilməsi onun səmərəliliyini artırır. Ona görə də şagirdlər təlimatlandırılmalı, əmək tapşırığını yerinə yetirməyin rasional metodları göstərilməlidir.

3. Əmək prosesinin düzgün təşkili. Eyni iş müxtəlif cür təşkil edilə bilər. Bundan asılı olaraq, məktəblilərin işə münasibəti və icranın səviyyəsi də müxtəlif ola bilər. İki elə təşkil etmək lazımdır ki, bir qrup şagirdin əməyi digər qrup şagirdin əməyindən asılı olsun. Belə olduqda müxtəlif kollektivlər arasında əmək əlaqələri və qarşılıqlı asılılıq yaranır. Şagirdlər özlərinə ictimai əhəmiyyət kəsb edən işin iştirakçısı kimi baxırlar. Digər tərəfdən, əməyin tərbiyəvi effekti təkcə əməyin məzmunundan deyil, eyni zamanda onun təşkilindən asılıdır. Yarış məktəblilərin əmək fəaliyyətinin effektliliyini yüksəldir. Yarışın formalarından biri müsabiqədir. Müsabiqə sinif və ya məktəb kollektivini əhatə edə bilər. Bəzən müsabiqə şagird birliyi tərəfindən təşkil edilir.

4. Əməyin nəticələrinin müntəzəm qeydə alınması və qiymətləndirilməsi. Məktəblilərin hər hansı bir işinin müvəffəqiyəti onun nəticələrinin qeydə alınması və qiymətləndirilməsindən çox asılıdır. Məktəblilərin əmək fəaliyyətinin düzgün uçota alınması və obyektiv qiymətləndirilməsi işinə şagirdlərin özlərini cəlb etmək lazımdır. Buna, hər şeydən əvvəl, uşaq kollektivinin səlahiyyətli orqanlarının yarış üzrə komissiya və qərargahların yaradılması ilə nail olmaq mümkündür. Bu orqanlar şagirdlərin əmək fəaliyyətini təşkil edir, onlarda təşəbbüskarlığı və müstəqilliyi artırır.

Məktəblilərin əmək fəaliyyətinin düzgün hesaba alınması və obyektiv qiymətləndirilməsi tapşırılmış işi yaxşı yəcini yetirməyə sövq edir, məsuliyyət hissini artırır. Əməyin nəticələrinin ədalətsiz və qeyri-obyektiv qiymətləndirilməsi məktəbliləri ruhdan salır, onların işə marağını azaldır. İşi qiymətləndirərkən təkcə onun keyfiyyətini deyil, eyni zamanda düzgün və vaxtında yerinə yetirilməsini nəzərə almaq lazımdır. Lakin keyfiyyətsiz iş görənləri də qeyd etmək, bəzən pis görülmüş işi şagirdlərə təkrarən gödürmək lazımdır.

Yaxşı işə görə istər tək-tək şagirdlərə, istərsə də briqadalara və manqalara təşəkkür, hədiyyə, mükafat verilə bilər. Şagirdlərin işi uşaq birliyi tərəfindən qiymətləndiriləndə daha təsirli olur.

Bütün maddi və mənəvi nemətlər insan əməyi ilə yaradılır. Əmək prosesində insanın özü təkmilləşir, onun şəxsiyyəti formalasır. Ona görə də məktəbdə əmək tərbiyəsi məktəbliləri əməyə psixoloji və praktiki cəhətdən hazırlamağa yönəldilmişdir. Əməyə psixoloji hazırlığa tərbiyəvi işlər sistemi ilə nail olunur. Bu işlərin hər birində aşağıdakı vəzifələr həll olunur:

- 1) əməyin məqsəd və vəzifələrini dərk etmək;
- 2) əmək fəaliyyəti motivlərini tərbiyə etmək;
- 3) əmək bacarıqlarını və vərdişlərini formalaşdırmaq.

Ölkədə iqtisadi, ekoloji və sosial situasiyanın dəyişməsi, müxtəlif mülkiyyət formalarının tətbiqi, mühüm qanunların qəbul edilməsi məktəblilərin əmək tərbiyəsinin məqsədini əsaslı surətdə dəyişmişdir.

Əmək tərbiyəsinin yeni texnologiyalarının əsasında programların, metodların və təhsilin təşkili formalarının variantlığı prinsipi durur. Əmək təhsilinin programı standart xarakter-

dədir. Bu programda təlimin, təhsil-tərbiyənin nəticələrinə dair minimum dövlət tələbləri öz əksini tapmışdır.

Bəşəriyyəti ekoloji fəlakətdən xilas etmək üçün təbiəti qorumaq sahəsində də işi yaxşılaşdırmaq lazımdır. Həyat tələb edir ki, ekoloji tərbiyə üzrə ayrı-ayrı işlərlə məhdudlaşmaq olmaz. Bu sahədə iş fasılısız davam etdirilməli, ekoloji tərbiyə əmək tərbiyəsi ilə birləşdirilməlidir. Əmək tərbiyəsi üzrə aparılan işlərdə vaxtin müəyyən hissəsi zəruri biliklərin, mühakimələrin, anlayışların, əqidələrin formallaşmasına həsr olunmalıdır.

Ekologiya üzrə aparılan tərbiyəvi işlərin əsas mənası təbiəti qorumaq üçün konkret fəaliyyətdir. Torpaq, su, hava, heyvanlar, bitkilər bu fəaliyyətin obyektidir. Regionun təlabatları, yerli şərait ekoloji tərbiyəvi işlərin növünü, təşkilini və həyata keçirilməsi istiqamətini müəyyən edir.

26.2. Fiziki təhsil-tərbiyə üzrə işlər

Fiziki tərbiyə nəzəriyyəsi fiziki tərbiyənin məzmununu, vasitə, metod və formalarını işləyib hazırlayıır.

Fiziki tərbiyə nəzəriyyəsinin əsas anlayışları aşağıdakılardır: *fiziki kamilllik, fiziki tərbiyə, fiziki inkişaf, fiziki mədəniyyət*.

Fiziki kamilllik - insanın fiziki inkişafının tarixən şərtlənmiş səviyyəsi, təlim, əmək və müdafiə fəaliyyəti üçün (müxtəlif yaş dövrlərində) fiziki hazırlığının optimal dərəcəsidir.

Fiziki tərbiyə - çoxcəhətli pedaqoji prosesdir ki, bu da böyüməkdə olan nəslin fiziki kamilliyinə nail olmağa yönəldilmişdir.

Fiziki inkişaf - daxili və xarici mühitin, tərbiyənin təsiri altında insanın boyunun, bədəninin forma və toxumalarının, orqanizmin bioloji funksiyalarının dəyişməsi deməkdir.

Fiziki mədəniyyət - cəmiyyətin ümumi mədəniyyətinin bir hissəsidir, fiziki tərbiyə nəzəriyyəsi və praktikası sahəsində nailiyyətlərin, fiziki tərbiyə vəzifələrini həyata keçirmək üçün maddi və mənəvi vasitələri yaratmaq sahəsində əldə edilmiş müvəffəqiyyətlərin məcmusudur.

Fiziki tərbiyənin vəzifələri şəxsiyyətin sağlamlığı, hərtərəfli və ahəngdar inkişafı sahəsində cəmiyyətin qayğısı ilə müəyyən edilir.

- Fiziki tərbiyə prosesində aşağıdakı **vəzifələr həll** olunur. O:
- məktəblilərin orqanizminin düzgün fiziki inkişafına, bədənin möhkəmliliyinə kömək edir;
 - uşaqlarda təbii mütəhərrik vərdiş və bacarıqların formalasmasına və təkmilləşməsinə imkan yaratır, onlara yeni mütəhərrik hərəkət növləri ilə əlaqədar bilikləri öyrədir;
 - şagirdlərdə qüvvətlilik, çeviklik, cəldlik kimi əsas mütəhərrik keyfiyyətləri inkişaf etdirir;
 - yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə malik olan iradəli, intizamlı, mərd, cəsur, təşəbbüskar gənc nəsil tərbiyə edir.

Bu vəzifələr vəhdətdə həll edilir və tərbiyənin ümumi məqsədlərinə tabe edilir. Ölkəmizdə fiziki tərbiyə məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrindən tutmuş ali məktəblərədək gənc nəsil üçün məcburidir.

İnsanın əmək, əqli və fiziki fəaliyyətinin müvəffəqiyyəti onun sağlamlığından və fiziki inkişafından çox asılıdır. Fiziki təmrinlər orqanların böyüməsinə və inkişafına, uşağın bütün orqanizminə, onun funksional imkanlarının genişlənməsinə, bədənin möhkəmlənməsinə dərin və səmərəli təsir göstərir. Müntəzəm olaraq fiziki təmrinlərlə məşğul olan məktəblilərin fiziki inkişafı da yaxşı olur. Belə uşaqların xəstəliklərə müqaviməti yüksək olur, müxtəlif xarakterli fiziki və əqli yükün öhdəsindən daha yaxşı gəlirlər. Fiziki təmrinlər məktəblilərin fiziki inkişafına mənfi təsirin qarşısını almaq üçün ən yaxşı vasitədir.

Məktəblilər fiziki təmrinləri yerinə yetirərkən iradi səylər göstərir, ayrı-ayrı qrup əzələlərin yorulmasının qarşısını alırlar.

Məktəbdə və məktəbdənkənar müəssisələrdə fiziki təmrin məşğələləri prosesində əxlaq tərbiyəsi üçün əlverişli şərait yaradılır. Bu imkanlar, hər şeydən əvvəl, məşğələlərin kollektiv və emosional xarakteri ilə, yüksək mənəvi və iradi keyfiyyətlər göstərməklə müəyyən olunur. İdman bölmələrində və yarışlarda iştirak edən zaman məktəblilərdə məsuliyyət, yoldaşlarına hörmət, vətənpərvərlik, şəxsi mənafəni ümumi mənafeyə tabe etmək, dostluq və yoldaşlıq hissələri tərbiyə edilir.

Məktəbdə bədən tərbiyəsi şagirdlərdə müstəqillik, təşəbbüskarlıq və yaradıcılıq bacarıqlarını, təşkilatlılıq vərdişlərini formalasdırır.

Fiziki təmrinlər bədənin ahəngdar inkişafına, düzgün qamətə, zərif və incə yerişə kömək edir. Bədən tərbiyəsi dərslərinin müvafiq mərhələlərinin musiqi ilə müşayiət edilməsi şagirdlərdə hərəkətlərin ahəngdar inkişafına səbəb olur. Pedaqoji ustalıqla təşkil edilmiş bədən tərbiyəsi dərsləri şagirdlərdə estetik zövqün, insanın və yaradıcı əməyin gözəlliyi haqqında düzgün təsəvvürlərin formalaşmasına kömək edir.

Fiziki təmrinlərlə məşğələ formaları üç qrupa bölünür.

1. Bədən tərbiyəsi və idman üzrə təlim-tərbiyə formaları.

Bunlara:

- bədən tərbiyəsi dərsləri;
- məktəbin idman bölmələrində və uşaq idman məktəbində məşğələlər aiddir.

2. Məktəblilərin tədris rejimində, əməkdə və məişətdə tətbiq edilən bədən tərbiyəsi — sağlamlıq iş formaları. Bunlara:

- səhər gimnastikası;
- böyük tənəffüslerdə oyunlar və fiziki təmrinlər;
- şagirdlərin tədris-istehsalat praktikası zamanı profilaktika gimnastikası;
- kütləvi yarışlar, turist yürüşləri və s. daxildir.

Məktəblilərin bu və ya digər fiziki məşğələ formalarında iştirakı onların sağlamlığından, fiziki hazırlığından və yaşından asılıdır. Məktəbin həkimi şagirdləri müntəzəm olaraq müayinədən keçirir, onların səhhətində və fiziki inkişafında baş verən dəyişiklikləri qeydə alır. Bunun əsasında bu və ya digər məktəblinin hansı tibbi bədən tərbiyəsi qrupuna mənsub olduğunu müəyyən edir:

- 1) əsas;
- 2) hazırlanıq;
- 3) xüsusi.

Əsas tibb qrupuna səhhətində və fiziki inkişafında heç bir pozulma halları olmayan şagirdlər daxildir. Belə səhhət fiziki yük zamanı həmin şagirdlərdə ürək-damar və tənəffüs sisteminin əlverişli reaksiyasına şərait yaratır. Bu uşaqlar məktəb programı üzrə bədən tərbiyəsi dərslərində və məktəbdə olan ayrı-ayrı idman bölmələrinin məşğələlərində iştirak edirlər.

Hazırlıq tibb qrupuna səhhətində və fiziki inkişafında əsaslı pozğunluqlar olmayan, lakin öz fiziki hazırlığında müəyyən səbəblər üzündən geri qalan (məs. fiziki təmrinləri müntəzəm etməmək üzündən) uşaqlar daxildirlər. Bu şagirdlər məktəb pro-

qramı əsasında məşğul olurlar. Amma bu programda müəyyən dəyişikliklər aparılır.

Xüsusi tibb qrupuna səhhətində və fiziki inkişafında xeyli pozğunluqlar əmələ gələn (*daimi və müvəqqəti xarakterli*) şagirdlər daxil edilir. Belə uşaqlar bədən tərbiyəsi dərslərindən azad edilirlər. Onlara gigiyenik gimnastika, həkimin nəzarəti altında xüsusi müalicə xarakterli bədən tərbiyəsi məşğələləri (*məktəbdə və müalicə müəssisələrində*) məsləhət görülür. Epilepsiya (*özündən getmə*), gemofiliya (*qan axma, qanın kəsilməməsi*), qrija (*qarında yırtıq*), ürək qüsürü olan uşaqlar bədən tərbiyəsi məşğələlərindən tamamilə azad edilirlər.

Məktəb həkimi şagirdi bir tibbi qrupdan digərinə illik müayinədən sonra keçirir. Müəllim məktəbin həkimi ilə sıx əlaqə saxlamalıdır. Əgər o, şagirdlərdə yorulma və özünü pis hiss etmə halları müşahidə edərsə, onları həkimə göstərməlidir. Məktəbin həkimi tibbi müayinənin nəticələri haqqında pedaqoji şurada məlumat verməlidir.

Məktəbdə fiziki tərbiyə işinin məzmununa aşağıdakılardaxildir:

1) şagirdlərin tədris məşğələləri, əmək və istirahət rejiminin düzgün təşkili, xüsusi tibb qrupuna mənsub olan məktəblilər üçün xüsusi rejimin yaradılması;

2) düzgün qamətin formalışmasının və onun pozulmasının qarşısının alınması;

3) məktəb binasına, onun avadanlığına, fiziki təmrin həyata keçirilən yerə (*stadion, idman zalı, idman meydançasına*) verilən sanitər-gigiyenik tələblərin yerinə yetirilməsi;

4) tədris günü və tədris ili ərzində bədən tərbiyəsi-sağlamlıq işi, mütəhərrik hərəkətlərin öyrədilməsi və mütəhərrik keyfiyyətlərin inkişaf etdirilməsi.

Əsas rejimə müxtəlif fəaliyyət növlərinin müddəti, onların növbələşməsi, istirahətin və qidalanmanın müntəzəmliyi, yuxunun müddəti daxildir. Rejimə riayət etmək orqanizmin fəaliyyətində müəyyən ritmin yaranmasını, müsbət şərti reflekslərin əmələ gəlməsini təmin edir ki, bu da insanın səhhətinə və ümumi iş qabiliyyətinə yaxşı təsir göstərir.

Dərs, əmək və istirahət rejimi. Bu növ fəaliyyətlərin gün, həftə və dərs ili ərzində müddəti və növbələşməsi gigiyenik tələblər əsasında (məktəblilərin hər yaş qrupu üçün ayrıca) müəyyən edilir.

Mühitin gigiyenik təşkili. Fiziki tərbiyə prosesində həm də şagirdlərin sanitar-gigiyenik tərbiyəsi həyata keçirilir. Onlara şəxsi və ictimai gigiyena vərdişləri aşilanır, bədəni möhkəmlətmək qaydaları haqqında biliklər verilir.

Məktəb yaşlı uşaqların fiziki tərbiyəsində təbii amillərdən geniş istifadə olunur. Günəş və su vannaları orqanizmə yaxşı təsir edir, əzələlərin tonusunu yüksəldir, ürək-damar və tənəffüs sistemlərinin işini yaxşılaşdırır.

Şagirdlərdə düzgün qamət formalasdırmaq üçün gündəlik işlərin təşkili məktəbin bütün müəllimləri və tibb işçiləri tərəfindən həyata keçirilir. Düzgün qamət böyük gigiyenik, praktik və estetik əhəmiyyətə malikdir. O, daxili orqanların funksiyası üçün əlverişli şərait yaradır, yüksək iş qabiliyyətini təmin edir. Qamətdə pozulma halları bədəni eybəcərləşdirir, səhhətə və iş qabiliyyətinə mənfi təsir göstərməklə yanaşı ağır mənəvi həyəcanlara və əzablara gətirib çıxarır.

Qamətin pozulmasının aşağıdakı dərəcələrini fərqləndirirlər:

1) ciyinlərin düşük olması, kürəklərin müxtəlif səviyyədə olması (*ciyinlərin simmetriyasız olması*) bədən əzələlərinin zəif və qeyri-bərabər inkişafı və s. Bu pozğunluq halları fiziki təmrinlər vasitəsilə aradan qaldırılır.

2) onurğa sütununda və sümük sisteminde əyintilərin əmələ gəlməsi. Belə pozğunluğun müalicəsi xüsusü müalicə müəssisələrində və kabinetlərində həyata keçirilir.

Müəllim bədən tərbiyəsi dərslərində qaməti düzgün formalasdırmaq üçün iş aparır. Lakin bu kifayət deyildir. Bütün dərslərdə şagirdlərin qamətinə nəzarət etmək, evdə yerinə yetirmək üçün kompleks təmrinlər (*çalışmalar*) vermək lazımdır.

Bununla əlaqədar olaraq məktəb mebelinin seçiləsinin böyük əhəmiyyəti vardır. Şagird üçün məktəbdə iş yeri onun boyuna uyğun olmalıdır.

Şagirdlərdə paltar düzgün geymək və kitabları düzgün götürmək vərdişlərini də formalasdırmaq lazımdır. Şagirdlərin paltarı dar olmamalıdır. Dar paltar, xüsusilə şalvar uşağın hərəkətinə mane olur. Yük daşıyarkən və ya apararkən ağırlıq bədənin hər iki tərəfinə bərabər düşməlidir.

Müəllim şagirdlərin iş vəziyyətinə daim nəzarət etməli, onlara azad durmağa icazə verməli, pozanı vaxtaşırı dəyişməlidir. Sinfın sol və sağ tərəfində oturanların yerlərini ildə 2-3 dəfə dəyişmək lazımdır.

Fiziki tərbiyənin əsas etibarilə dörd vasitəsi vardır: **gimnastika, oyun, turizm və idman**. Fiziki tərbiyə sistemində gimnastika, oyun, turizm və idman birgə şəkildə həyata keçirilir. Bu vasitələrdən heç birinin universal əhəmiyyəti olmasa da, ayrılıqda spesifik müsbət xüsusiyyətləri vardır. Onlardan kompleks şəkildə istifadə edəndə uşağın hərtərəfli fiziki tərbiyəsi təmin edilir.

Gimnastika. Hələ qədim yunanlarda həm gimnastika, həm də aqonistika (*atletlərin yarışı*) geniş yayılmışdır.

Gimnastikanın aşağıdakı növləri vardır:

- 1) əsas gimnastika (*gigiyenik gymnastika da buraya daxildir*);
- 2) idman gimnastikası (*akrobatika və bədii gymnastika*);
- 3) köməkçi gimnastika (*istehsalat və müalicə gymnastikası*).

Oyun uşaqların şüurlu fəaliyyətində böyük yer tutur. Fiziki tərbiyədə hərəki oyunlardan geniş istifadə edilir. Belə oyunlar uşaqların mənəvi və iradi keyfiyyətlərinin inkişafına kömək edir. Məlumdur ki, hər oyunun öz qaydası vardır. Bu qaydalara riayət etmək nəticəsində uşaqlarda intizamlılıq, məsuliyyətlilik tərbiyə olunur.

Oyunlar şagirdlərin yaşına görə seçilir. Kiçikyaşlı şagirdlər üçün sadə qaydaları və müstəqil yaradıcılıq elementləri olan təqlid və ya yamsılama xarakterli oyunlar seçilir. Uşaqların fiziki tərbiyəsində bir çox idman oyunlarından istifadə edilir. Ən çox basketbol, voleybol və əl topu oyunları geniş yayılmışdır.

İdman yarışları sinifdən kənar vaxtlarda təşkil edilir və keçirilir.

Turizm. Fiziki tərbiyədə turizmin müxtəlif növlərindən istifadə edilir. Turizm məktəblilərin vətənpərvərlik tərbiyəsi, orqanizminin möhkəmlənməsi və düzümlülüyü üçün xüsusi ilə böyük əhəmiyyətə malikdir. Fiziki tərbiyədə turizmin gəzinti, ekskursiya və turist yürüşləri kimi növlərindən istifadə edilir.

İdman spesifik hərəki fəaliyyətdir. Bunda əsas məqsəd yüksək ustalıq və rekord qazanmaq, yüksək nəticələr əldə etməkdir. İdman fəaliyyətinin spesifikasiyondan ibarətdir ki, burada idmançı ixtisaslaşır, yarışlarda ən yaxşı nəticələr əldə etmək üçün maksimum səy göstərir. Yüksək idman nəticələrinə çoxillik müntəzəm idman məşqləri vasitəsilə nail olunur.

Gimnastika, oyun, turizm və idman şagirdlərinin bütün yaş qruplarında istifadə edilir. Lakin bunlar hər yaş dövründə müxtəlif həcmində tətbiq edilirlər.

FƏSİL 27. KOMPÜTER VASİTƏSİLƏ TƏHSİL-TƏRBİYƏ İSLƏRİ

Mütəxəssislərin fikrincə, programlaşdırmanın və kompüterləşdirmənin nəzəri və praktiki cəhətdən tərbiyə prosesinə tətbiqi vaxtı çoxdan yetmişdir. İndi bəzi tərbiyə problemlərinin həllinə EHM-in tətbiqi ideyası praktiki texnologiya səviyyəsinə çatmışdır.

Kompüterin köməyi ilə tərbiyə texnologiyasının əsasında tərbiyəvi təsirlərin dəqiqliyi, özünütərbiyənin xarici təsirlə uyğunlaşdırılması, hər mərhələdə irəliləyişlərin diaqnostlaşdırılması, proqnozlaşdırılması, layihələşdirilməsi, tərbiyə prosesinin gedisiñə vaxtında kömək və onun korreksiya edilməsi durur.

İnsan tərbiyəliliyin real faydasını görəndə tərbiyəli olmağa çalışır. Gənc praqmatiklərin dili ilə desək, onlar istəyirlər ki, tərbiyəlilik onlar üçün fayda versin. Göründüyü kimi, müəllimlərin, valideynlərin əlində güclü bir vasitə vardır. Tərbiyə prosesini təşkil edəndə o vasitədən bacarıqla istifadə etmək, prosesi şagirdlərin şəxsi tələbatlarının ödənilməsinə yönəltmək lazımdır. Deyilənlərdən aşağıdakı iki mühüm prinsip meydana çıxır:

1) tərbiyənin şəxsiyyət yetişdirmək istiqamətində quşulması;

2) şagirdin müstəqil fəaliyyəti.

Birinci prinsipin mahiyyəti belədir: insan bu və ya digər bir şeyin özü üçün vacibliyini, əhəmiyyətini hiss etməsə, ona laqeyd münasibət bəsləyəcəkdir. Əgər biz müvəffəqiyət qazanmaq istəyiriksə, həmin keyfiyyətin şagird üçün əhəmiyyətini göstərməliyik. Onu inandırmaq lazımdır ki, əgər o, təhsilli, ziyanlı insan olsa, mütləq uğur qazanacaqdır.

İkinci prinsipin mahiyyəti belədir: məktəb tərbiyəsi şagirdi fəaliyyətlə, təmrinlərlə lazımı həcmidə təmin etməlidir. Buna tərbiyəvi işləri, situasion oyunları təşkil etməklə nail olunur.

Elektron hesablayıcı məşinlər bu prinsipləri həyata keçirmək üçün əlverişli şərait yaradır. Onların tərbiyə prosesinə tətbiqi tərbiyənin şəxsiyyət yetişdirmək istiqamətini həyata keçirməyə tam imkan verir. Uşaq hiss edir ki, elektron tərbiyəçinin yeganə və başlıca qəyyumu yalnız onun özüdür. "Elekt-

ron müəllim” şagirdi situasiyalardan çıkış yolunu axtarmağa, baxışları, fikirləri, hissləri saf-çürük etməyə, davranışın müxtəlif variantlarını seçməyə və yoxlamağa, həmin anda bu və ya digər hərəkətlərin nəticələrini görməyə məcbur edir.

Tərbiyəliliyin kompüterlə diaqnostlaşdırılması. Sınıfda məqsədyönlü iş diaqnostlaşdırmadan başlayır. Tərbiyəliliyin diaqnostlaşdırılması sınıf rəhbərinin tədqiqatıdır. Bu tədqiqat ona sınıf kollektivinin və hər bir şagirdin tərbiyəlilik səviyyəsi haqqında informasiya verir. Tərbiyəvi diaqnostlaşdırmanın başlıca vəzifəsi şagirdlərin əxlaqi və sosial keyfiyyətlərinin formallaşmasının real vəziyyətini müəyyən etməkdir. Diaqnostlaşdırma əsasında tərbiyəvi prosesin idarə olunmasının strategiya və taktikası, tərbiyəvi işlərin programı işlənib hazırlanır.

Tərbiyəliliyi diaqnostlaşdırma texnologiyası bir sıra müüm tələblərə cavab verməlidir:

1) diaqnostlaşdırma texnologiyası bütün səviyyəli tərbiyəçilərin kütləvi şəkildə tətbiq etməsi üçün başa düşülən olmalıdır;

2) qənaətcil olmalıdır - minimum vaxt və səy tələb etməlidir;

3) etibarlı olmalıdır - maksimum əsaslandırılmış nəticələr vermelidir;

4) məlumatlı olmalıdır - diaqnostlaşdırmanın nəticələri çoxlu sayda suallara cavab vermelidir;

5) əyani olmalıdır - təhlil etmək, müqayisə etmək, dəyişmək üçün nəticələr qrafiklər, profillər, müqayisəli kəsiklər şəklində təsbit olunmalıdır.

Sinfın diaqnostlaşdırılması üzrə kompüter texnologiyası bütün bu suallara cavab verir.

Sinfın tərbiyəlilik səviyyəsini kompüter vasitəsilə diaqnostlaşdırılması prosesində həm şagirdlərin, həm də həmin sınıfda dərs deyən müəllimlərin hamısı iştirak edir. Beləliklə, bir problemə iki baxış tutuşdurulur: içəridən olan baxış — şagirdlərin baxışı və kənardan baxış — müəllimlərin baxışı. Diaqnostlaşdırında maraqlı olan şəxslərin hamısının iştirakı nəticələrin yüksək obyektivliyinə kömək edir. Məktəblilər üçün kompüter proqramları əyləncəli oyunlar şəklində hazırlanır (Məsələn, “Bizim sınıfımızdə”, “Mən razı deyiləm”, “Mən təklif edirəm” və s.). Diaqnostlaşdırma ildə minimum iki dəfə — tərbiyə prosesinin başlangıcında və axırında həyata keçirilir.

Sinfin başlangıç və yekun göstəricilərinin tutuşdurulması bütün parametrlər üzrə tərbiyəlilik səviyyəsində dəyişiklikləri əyani şəkildə nümayiş etdirir. Burada sinif rəhbərinin də əməyi göz qabağında olur. Bu texnologiya digər metodikalar ilə uyğunlaşdırılanda olduqca etibarlıdır. Müxtəlif pedaqoji vəzifələri həll edən zaman ondan geniş istifadə edirlər.

Texnologiyanın variantlarından biri tərbiyəyə şəxsi ya-naşmanı həyata keçirməyə imkan verir. Hər bir şagird özündə ümumbəşəri keyfiyyətlərin formalşama səviyyəsi barədə şəxsi diaqnostik kartasını (*xəritəsini*) alır. Burada başlıca məqsəd şagirdin diqqətini özünütərbiyə problemlərinə cəlb etməkdir. Tərbiyəyə yeni yanaşma məktəblilərdə böyük maraq doğurur. Hər bir şagird öz “portretini” almaq istəyir. Əgər o, bir dəfə də olsa o “portretə” baxsa, öz problemləri haqqında düşüncəkdir. Bu, artıq məsələnin yerinə yetirilməsi deməkdir.

Tərbiyəvi testlərdən istifadə etməyin ümumi ideyası tərbiyə prosesinin diaqnostik əsasını möhkəmləndirmək, onun praktik faydasını yüksəltməkdən ibarətdir. Bu ideya şagirdlərə ümumiləşdirilmiş “tərbiyəvi tədbirlər” təklif etmək yox, onlara şəxsiyyət keyfiyyətlərinin formalşama səviyyəsi və şəxsiyyətin tekmilləşdirilməsi problemləri ilə bağlı olan dəqiq ölçülüb-biçilmiş işlər təklif etmək zərurətindən irəli gəlir.

Bu tərbiyə texnologiyasına əsaslanan ümumi əlamətlər aşağıdakılardır:

1) tərbiyəvi təsirlər kompleks tərbiyəvi işlər formasında həyata keçirilir (*Bura oyun, tərbiyəvi söhbətin elementləri və fərdi məsləhətlər daxil edilir*);

2) hər bir iş hər hansı bir şagirddə əxlaqi, sosial və digər keyfiyyətlərin formalşama səviyyəsinin kompüterin vasitəsilə diaqnostikası ilə başlanır;

3) diaqnostikanın nəticələrinin aktiv təhlili ilə əlaqədar tərbiyəvi təsirin effekti güclənir;

4) şagirdlər insanlar arasında yaşamaq üçün zəruri olan keyfiyyətlərə sistem halında yiyələnlər, özlərini dərk etməyi öyrənir, təkmilləşmə yollarını bilirlər;

5) hər bir şagird üçün şəxsi təkmilləşmə programı fərdi məsləhətlərlə, sinif rəhbərinin tövsiyələri ilə (*diaqnostikanın nəticələrindən asılı olmayıaraq*) möhkəmləndirilir.

Tərbiyəvi işlərin hazırlanması və keçirilməsi üzrə konkret misal yeni texnologiyanın xüsusiyyətlərini və üstünlüklerini

göstərir. Tutaq ki, sınıfın tərbiyəliyinin ilkin diaqnostikası göstərdi ki, məktəblilərin eksəriyyəti öz yaxınlarına, dostlarına, digər adamlara o qədər də diqqətli deyillər. Sınıf rəhbəri elə bir oyun keçirmək istəyir ki, etik səhbət, təlimatlandırma və məsləhətvermə onun (*oyunun*) tərkibinə üzvi surətdə daxil olsun. Sınıfdə bu keyfiyyəti diaqnostlaşdırmaq üçün programı olan kompüterlər olmalıdır.

Oyunu qeyri-formal şəkildə başlamaq çox vacibdir. Müəllim şagirdlərə EHM-lə “oynamağı” təklif edir. Onlar bu təklifi məmənuniyyətlə qəbul edirlər. Tərbiyəvi testin adı, motivasiyalı informasiya displayin (*kompüterin*) ekranında görünür. Ona görə də, tərbiyəvi işin mövzusunu və məqsədini formalasdırmağa ehtiyac qalmır. Sınıf rəhbəri qısa giriş sözü ilə (3-5 dəq.) lazım olan göstərişləri verir, uşaqların diqqətini cəlb etmək üçün 2-3 aforizm, atalar sözü və məsəl söyləyir. Sonra isə uşaqlara müraciət edir: “Uşaqlar, gəlin özümüzü yoxlayaq, görək, bizdə bu keyfiyyət necə inkişaf etmişdir, sonra isə nə edəcəyimiz barədə fikirləşərik”.

Testləşdirmə 12-15 dəqiqə davam edir. Hər bir şagird müəyyən keyfiyyətin formalasması barədə qiymət, həm də özünütəkmilləşdirmə programı üzrə kompüter məsləhətlərini alır.

Oyun qurtarandan sonra uşaqlar adəti üzrə təəssüratlarını bölüşdürməyə başlayırlar, testləşdirmənin nəticələri ilə maraqlanır, arzularını bildirir, sınıf rəhbərinə suallar verirlər. Bu, faktik olaraq etik səhbətin, VIII-IX siniflərdə isə diskussiyaının başlanması deməkdir. Müəllim şagirdlərdən soruşmur, onları cavab verməyə məcbur etmir, əksinə, şagirdlər özləri təşəbbüs göstərilər. Başlıcası, burada ən gözlənilməz suallara cavab verməyə hazır olmaqdır. Müəllim axırda 5-7 dəqiqə emosional və zəngin informasiya ilə çıxış edir, bu, keyfiyyətin əhəmiyyətini təhlil edir. Sonra isə fərdi məsləhətlər verir.

Məktəblilər müəyyən keyfiyyətin formalasma səviyyəsi barədə “portret” alırlar. Bunun üçün qeyri-ənənəvi və heç kəs üçün təhqiqidə olmayan informasiyanı əldəetmə qaydası düşünülüb: “M” (mən mənasında) hərfinin üstü elə rənglənir ki, o, həmin keyfiyyətin formalasma səviyyəsinə uyğun gəlir. Keyfiyyətin formalasma səviyyəsi nə qədər yüksək olsa insanın “sifəti” (“M”-nın rənglənməsi) bir o qədər cəlbedici,

xoşagələn olur. Oyun 35-45 dəqiqədən çox davam etmir. Yaxşı olar ki, oyunu ən maraqlı yerdə dayandırasan ki, şagirdlər yenidən görüşmək istəsinlər və yeni problemi müzakirə etsinlər. Əlbəttə, onlar hər hansı yeni keyfiyyəti diaqnostlaşdırmaq üçün yeni oyun təşkil etməyi təkidlə xahiş edəcəklər, amma onu dərhal etmək lazımdır. Hər bir keyfiyyət üçün yaxşı hazırlanmış tərbiyəvi iş lazımdır.

Bu texnologiyanın üstünlüklerindən biri tərbiyəvi təsirin ardıcıl və sistemli olmasıdır. Kompyuter proqramlarının paketi elə tərtib edilmişdir ki, tərbiyəvi işlər 5-ci sinifdən başlayır, 9-cu sinifdə qurtarır, yəni sinif rəhbərinin 5 illik işini əhatə edir. Bəzi ölkələrin məktəb praktikasında aşağıdakı paketlər geniş tətbiq edilir: "Mən kiməm", "Mən insanlar arasındayam", "Şahzadə", "Özümə doğru gedən yol" və s. Bu paketlərin hər birində 10-15 tərbiyəvi test vardır. Onların bəzilərinin adları belədir: "Eqo" (eqoistlik səviyyəsinin ölçüsü), "İradə", "Yumor", "Diqqət", "Küsmək" (nə qədər küsəyəndir), "Sinir" (streslər), "Sebr" (başqalarına qarşı nə qədər səbrlidir), "Xeyirxahlıq", "Vicdan", "Borc", "Lider" (təşkilatçılıq keyfiyyəti), "Temperament", "Xarakter" və s.

Diaqnostik əsası olan tərbiyəvi işlər (tərbiyəvi testləri tətbiq etməklə) təxminən eyni nisbətdə praktiki işlərlə növbələşir.

Kompyuter ekspert sistemi sinif rəhbərinin siniflə qarşılıqlı tərbiyəvi təsirini modelləşdirmək və kəmiyyət qiymətini vermək üçün yaradılmışdır.

O yerdə ki, prosesin nəticələri onun iştirakçılarının səylərinin birləşdirilməsindən asılıdır, orada prosesin iştirakçılarının seçilməsi və birləşməsi ilə çox ciddi məşğul olmaq lazımdır. Müəllimlər və şagirdlər arasında qarşılıqlı simpatiya və etibar olmasa, pedaqoji əməkdaşlığı küləvi praktikada heç bir zaman həyata keçirmək olmaz. Özü də bu əməkdaşlıq xarakterlərin, maraqların, baxışların, işə münasibətin birligi əsasında həyata keçirilə bilər. Bununla əlaqədar yaddan çıxmış təcrübəni yada salmağa dəyər: keçmişdə dayəni işə qəbul edəndə sınaq müddəti qoyulmadan və ciddi yoxlama aparılmadan müqavilə bağlanmırı (Bu ona görə edilirdi ki, görək dayə ilə uşaq bir-birinə isinişirmi, dostlaşırları, bir-birinə uyğun gəlirlərmi?).

Mütəxəssislərin fikrinə görə, hazırda müəllimlə şagirdlərin “ruhi harmoniyası” probleminin elmi cəhətdən həlli vaxtı çatmışdır. Müəllimlə sınıf arasında yaranacaq münasibətləri, pedaqoji təsirin nəticələrini ilkin tədqiq etmədən (*diagnostlaşdırmadan, proqnozlaşdırmadan*) təsadüfi adamı sınıf rəhbəri təyinətmə praktikasından imtina etmək lazımdır.

Sınıf rəhbərlərinin düzgün seçilməsi müəyyən sınıfın xarakteristikalarına uyğun olaraq təmin edilir. Kompüter programının köməyi ilə müəllimin məqsədi və imkanları sınıfın təribyəlilik səviyyəsi, xüsusiyyətləri və ümidi ilə tutuşdurulur. Belə programlar ekspert sistemləri adlanır, çünkü bu sistemlər ekspertlər-mütəxəsislər kimi qarşılıqlı təsir edən xarakteristikaları tutuşdurur və qarşılıqlı təsirin nəticələrini müəyyənləşdirir.

Xarici ölkələrdə istifadə olunan “Oranta” adlı pedaqoji ekspert sistemi dəqiq məntiqi meyarlar üzrə fəaliyyət göstərir. Amma insan emosional varlıqdır, həmişə ardıcıl olmur, daha çox ambisiyalara, əhval-ruhiyyəyə əsaslanır. Ona görə də səhvlərə yol verir. Səhvələr həmişə olmuş və olacaqdır. Vəzifə onları minimuma endirməkdir.

Təbiidir ki, pedaqoji münasibətlərin bütün tiplərini EHM-lərə qoymaq hələlik mümkün olmamışdır. Ona görə də müvəqqəti olaraq ümumiləşmiş xarakteristikalarla məhdudlaşmalı olurlar. Yuxarıda haqqında danışdığınız ekspert sistemi əsas xarakteristikalar əsasında fəaliyyət göstərir, xüsusi xarakteristikaları inkar edir. Bu sistem ona qoyulmuş xarakteristikalara əsasən, pedaqoqun və sınıfın tipini səhvsiz müəyyən edir. Uzun müddət davam edən tədqiqatlar nəticəsində pedaqoq-təribyəçilərin üç tipi müəyyənləşdirilmişdir:

- 1) avtoritar-aqressiv;
- 2) kontaktlı-demokratik;
- 3) biganə-neytral.

Bu tiplərdən hər birinə xas olan konkret keyfiyyətlər (*100-a qədər xarakteristika*) təsvir olunmuşdur. Daha populyar sınıfların tipləri də müəyyənləşdirilmiş və təsvir olunmuşdur: müstəqil-aqressiv, təvazökar-müstəqil, dinc-üzüyola.

Ekspert sisteminin vəzifəsi müxtəlif tip pedaqoqlar və şagirdlərin birləşməsinin hansı nəticələr verəcəyini məntiqi cəhətdən qabaqcadan müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Bu zaman doqquz əsas birləşmə mümkündür: məsələn, avtoritar-

müstəqil pedaqoq və dinc-üzüyola sinif və s. Hər birləşmənin nəticəsi (*ehtimal olunan*) praktiki təcrübədən və pedaqoji qanunauyğunluqların təsirindən çıxarılır. Belə ki, avtoritar-aqressiv pedaqoqun müstəqil-aqressiv siniflə birləşməsi şəraitində tərbiyəvi təsirin nəticəsi 80-85 faiz aşağı olacaqdır. Bu halda, tərbiyə prosesi yüksək səviyyədə münaqişələrlə, pedaqoqların və şagirdlərin qarşılıqlı hörmətsizliyi ilə, şəxsiyyətlərarası antoqonist münasibətlərlə, gərginliyin artması və digər neqativ nəticələrlə müşayiət olunacaq (*uşaqlar sinif rəhbərini sevmirlər, amma ona tabe olmağa borcludurlar*). Bu vəziyyətdə prosesi korrektə etmək daha yaxşı olmazmı?

Ekspert sistemi öz təhlilini aparır və müdiriyyətə müraciət edir: "Seçimi aparmaq sizin ixtiyarınızdadır". Heç bir şey heç kəsə zorla qəbul etdirilmir. Müdriyyət həm şəxsi baxışlarına, həm də elmi pedaqogikanın bütün potensialına əsaslanaraq hərəkət edə bilər. Seçim onun ixtiyarındadır. Tərbiyə prosesində kompüter köməyinin mənası bundan ibarətdir.

FƏSİL 28. İCTİMAİ TƏHSİL-TƏRBİYƏ VƏ AİLƏ TƏHSİL-TƏRBİYƏSİ

28.1. Sosial işin mahiyəti

İctimai (sosial) tərbiyə dedikdə “insan-insan” sistemində həyata keçirilən tərbiyə başa düşülür. Bu, bilavasitə insani münasibətlər vasitəsilə, həmçinin bu məqsəd üçün yaradılan xüsusi ictimai təsisatlar (xeyriyyəçilik fondları, təşkilatları, cəmiyyətləri, assosiasiyları və s.) vasitəsilə həyata keçirilən tərbiyədir.

Bəzən ictimai tərbiyə anlayışı dar mənada götürülür, ona ayrıca götürülmüş tərbiyə fəaliyyəti (məssələn, ailədə tərbiyə) kimi baxılır. Digər hallarda ictimai tərbiyə anlayışına, hətta məktəb də daxil olmaqla bütün ictimai tərbiyə sistemini daxil edirlər. İctimai tərbiyəni xeyriyyəçilik fəaliyyəti kimi də izah etmək cəhdləri vardır.

Sosial tərbiyə cəmiyyətin inkişafında böhran vəziyyəti yarananda dövlətin diqqətindən kənardı qalmış insanları müdafiə etmək məqsədine xidmət edir.

Sosial autsayderlərə (qocalara, şikətlərə, kimsəsizlərə, aztəminatlılara və əhalinin bu qəbildən olan kateqoriyalara) yardım etmək bazar münasibətlərinə keçid mərhələsində sosial tərbiyənin başlıca istiqamətləridir.

Inkişaf etmiş ölkələrdə güclü ictimai tərbiyə sistemi böyüüməkdə olan nəsildə vacib keyfiyyətlərin formallaşmasına ciddi təsir göstərir. Ancaq ictimai tərbiyə vasitələrinin təsiri ilə insanlarda vətəndaşlıq, vətənpərvərlik, sosial fəallıq, məsuliyyət kimi keyfiyyətlər formalşdırıla bilər. Bu halda məktəb və ailə “sosial sifariş”in yerinə yetirilməsində köməkçi olurlar.

İctimai tərbiyə problemlərini sosial pedaqogika öyrənir. Sosial mühitin şəxsiyyətin formallaşmasına təsirinin qanuna uyğunluqlarını öyrənmək sosial pedaqogikanın predmetini təşkil edir. Xüsusilə, ailənin, qeyri-formal birliklərin, kütləvi informasiya vasitələrinin, dini təşkilatların təsiri tədqiq olunur, taleyin hökmü ilə mürəkkəb və çətin şəraitlərə düşən işsizlərə, narkomanlara, eyyaşlara, fahişələrə, cinayətkarlara, xəstələrə və başqalarına kömək yolları öyrənilir.

Bazar münasibətlərinin təzyiqi altında insan münasibət-

lərinin transformasiyası belə insanlara xüsusilə yetkin və qoca yaşı dövründə sosial yardım etmək zərurətini daha da artırır.

İnkişaf etmiş ölkələrdə ictimai tərbiyənin praktiki təşkili peşə məşğulliyəti kimi tanınır. Qərb ölkələrində bu iş "sosial iş" adını almışdır. "Sosial işin" mənasını insanın insana humanist münasibəti təşkil edir. Bütün dünyada sosial iş bir peşə kimi qəbul olunub.

Sosial iş insanların cəmiyyətə uyğunlaşmasını yüngülləşdirmək üçün sistematik tədbirlər görülməsini də nəzərdə tutur. Sosial iş cəmiyyətin yüksək mədəni səviyyəsinin göstəricisidir.

Qərb ölkələrində sosial pedaqoq bu ölkələrə gələnlərə yerli dili öyrədir, onlara işə düzəlmək üçün zəruri olan vərdişləri öyrənməkdə köməklik göstərir. Kasiblarla, əlillərlə iş, insanların sosial təminatı ilə məşğul olmaq və digər məsələlər sosial pedaqoqların işinin məzmununu təşkil edir. Alkoqolizm, mülkiyyət hüququnun pozulması, uşaqlarla kobud rəftar etmək halları, ər-arvard münaqışləri, psixi və fiziki xəstəliklər, bekarlılıq, şagirdlərin məktəbdən yayınması və başqa problemlər sosial işçilərin sferasına daxildir. Müəyyən qrup problemlər üzrə ixtisaslaşmaq mütəxəssisə daha dərin hazırlıq keçmək zərurəti yaradır.

Hazırda ailə, uşaqlara kömək, səhiyyə, ruhi xəstələr, qocalar, islah müəssisələri praktiki iş sferaları hesab olunur. Bu, sosial işçinin müvafiq sahələr üzrə əhalinin kateqoriyaları haqqında zəruri biliklərə yiyələnməsini tələb edir.

Hazırda sosial işin paradigməsi belədir: "öyrənmək, diaqnoz qoymaq, müalicə etmək". Müasir cəmiyyət iqtisadi və texniki sarsıntılar dövrünü yaşayır. Büyük sayıda insanların işsiz qalmışına səbəb olan yeni texnologiyalar tətbiq edilir. Hazırda işsizlərin sayı çoxdur. Proqnozlara görə, onların sayı gələcəkdə daha da artacaqdır. Cəmiyyət böyük bir piramidanı xatırladır. Onun əsas hissəsini yoxsullar, ancaq kiçik hissəsini orta səviyyədə dolananlar, ləp kiçik hissəsini isə varlılar tutur.

Həm bizdə, həm də Qərb ölkələrində yaranmış vəziyyəti müxtəlif cür izah edirlər. Burada məsuliyyəti ailənin və ya yerli təşkilatların üzərinə qoyanlar vardır.

Bütün dünyada xüsusi xidmət işçilərinin hazırlanması çox ciddi həyata keçirilir. Bu iş təhsil sistemlərinin spesifikasını əks etdirir, müxtəlif ölkələrdə bir-birindən fərqlənir.

Avropa ölkələrinin bir çox (Avstriya, Belçika, Danimarka,

Norveç, İsviçre, Portuqaliya) universitetlərində sosial işçilər hazırlamaq üçün xüsusi şöbələr mövcuddur. Onları qurtaranlar sosial işçi dərəcəsi və ya diplom alırlar.

ABŞ-in 400-dən artıq universiteti və kolleci sosial iş üçün proqramlar təklif edir. Yüzlərlə ictimai və səhiyyə təşkilatları peşəkar sosial işçilərə böyük məbləğdə pul vəsaiti xərcləyirlər. Sosial işi tənzimləmək üçün qanunlar qəbul olunmuşdur. ABŞ-da sosial təminat işçilərinin milli assosiasiyası fəaliyyət göstərir.

Müasir sosial hazırlıq ciddi elmi bazaya əsaslanır. Sosial iş fəlsəfə, etika, hüquq, səsiologiya, psixologiya və pedaqogikadan çox şey götürmüştür. Fərdlər, sosial qruplar, ailə modelləri, hakimiyyət və nüfuz, qonşuluq və ictimai həyat və s. haqqında anlayışları sosial işçilər psixologiya və səsiologiyadan götürmişlər. Müşərək və qruplarla praktiki iş metodları pedaqogika, psixologiya və təbabətin təsiri altında formalaşır.

MDB ölkələrində sosial tərbiyənin yaranması köhnə dövlət ənənələri əsasında baş verir. Məşğulluq, ailə və gənclər üzrə təşkilatlar, əllillərə və qocalara hamilik, evsiz-eşiksiz uşaqlara qayğı göstərmək, bütün bunlar müvafiq nazirliklərin himayəsi altında fəaliyyət göstərən dövlət təşkilatlarıdır.

İctimai tərbiyə problemlərinin həllini aktivləşdirmək demokratik cəmiyyət quruculuğu mərhələsində önemli yerlərdən biri olmalıdır.

28.2. Ailədə təhsil-tərbiyə

Ailə tərbiyəsinin nəzəri və texnoloji əsasları, ailə tərbiyəsi ilə bağlı konsepsiyanın müxtəlif tarixi dövrlərdə və müxtəlif ictimai quruluşlarda zahirən dəyişməmiş qalmışdır. Bu konsepsiyanın ümumbehəşəri dəyərləri, doğruluq və şərəf, ləyaqət və xeyirxahlıq, insanlara məhəbbət, əməksevərlik, xeyirxahlıq görə minnətdar olmaq bacarığı kimi keyfiyyətləri formalasdırmağı özündə birləşdirir. Ənənəvi olaraq bütün ailələrdə uşaqların tərbiyəsinə böyük qayğı göstərilir. Ailədə tərbiyə prosesinin başlangıcı və sonu yoxdur. Uşaqlar üçün valideynlər idealdır.

Uşaqların sayından asılı olaraq müasir ailələr çoxuşaqlı, azuşaqlı, biruşaqlı, və uşaqsız olurlar. Tərkibinə görə bu

ailələr bir nəsilli (ancaq ər-arvad), iki nəsilli (valideynlər və uşaqlar), nəsillərarası (uşaqlar, onların valideynləri, baba və nənələri) ola bilərlər. Əgər ailədə valideynlərdənancaq biri (ata və ya ana) varsa, belə ailə natamam ailə hesab edilir. Əgər qadın uşaq doğub tərbiyə edirsə (nigahsız), belə ailə natamam ailənin bir növü hesab edilir.

Pedaqogikada ailələr təkcə tərkibinə görə yox, həm də qarşılıqlı münasibətlərin xarakterinə görə təsnif olunurlar: ideal ailələr, orta ailələr, neqativ (qalmaqallı, əsəbi) ailələr. Sosiooloqlar belə ailə tipləri müəyyənləşdirmişlər: harmonik ailə, dağılmaqda olan ailə, dağılan ailə, natamam ailə. Praktik pedaqqollar ailələri iki yerə (uğurlu ailələr, uğursuz ailələrə) böölürler.

Ailə tərbiyəsinin əsasında ailə hüququ durur. Bu hüquq ölkənin konstitusiyasında, nigah, ailə, uşağın hüquqları haqqında qanunvericilik və normativ sənədlərdə təsbit olunmuşdur. BMT-nin 1989-cu ildə qəbul etdiyi Uşaq Hüquqları haqqında Beynəlxalq Konvensiya uşaqların həyat və sağlamlığına zəmanət verən sənədlər içərisində mühüm yer tutur. Bu konvensiyaya uyğun olaraq valideynlər öz uşaqlarının azadlığına və ləyaqətinə hörmət etməli, ailədə onların şəxsiyyət və vətəndaş kimi yetişməsi üçün şərait yaratmalıdır.

Valideynlər Konvensiyanın uşağın yaşamaq hüququ haqqında müddəalarını bilməlidirlər. Onlara Konvensiyanın həyata keçirilməsinin üç prinsipini bilmək də vacibdir:

- 1) Konvensiyanın əsas müddəalarını mənimsemək;
- 2) Konvensiyada ifadə olunan hüquqları bilmək;
- 3) Həmin hüquqları və müddəaları reallığa çevirmək üçün konkret tədbirlər və işlər həyata keçirməyə kömək etmək.

Uşaqların xeyrinə olan daha iki sənədin adını çəkmək lazımdır: 1990-ci ildə BMT-də "Uşaqların yaşaması, müdafiəsi və inkişafını təmin etmək haqqında ümumdünya bəyannaməsi" və az sonra həmin bəyannaməni həyata keçirmək üçün fəaliyyət planı qəbul edildi. Bu iki sənəddə uşağın hüquqları, onun sağlamlığının mühafizəsi, ərzaq və yeməklə təmin olunması, ailənin müdafiəsi haqqında tədbirlər öz əksini tapmışdır. Uşaq şəxsiyyətinin tam və ahəngdar inkişafi üçün onun ailədə xoşbəxt və mehriban mühitdə böyüməsi zəruri hesab olunmuşdur. Ancaq belə şərait uşaqları cəmiyyətdə

müstəqil həyata hazırlaya, onları ümumbəşəri ideallar ruhunda, sülh və şəxsi ləyaqət ruhunda tərbiyə edə bilər. Sənəddə deyilir: “*Uşaqların mədəniyyətə, dəyərlərə və cəmiyyətin normalarına yiyələnməsi ailədən başlayır. Körpəlik yaşından yeniyetməlik yaşına qədər uşaqların yemək və müdfiəsinin təmin olunması üçün əsas məsuliyyəti ailə daşıyır.*”

Bu, ümumdünya sənədlərinə uyğun olaraq Azərbaycanda uşaqların vəziyyətini müəyyənləşdirən qanunvericilik və normativ aktlar hazırlanmışdır. Ailənin və dövlətin hüquqi münasibətləri normativ sənədlər, fərmanlar və qərarlarla nizama salınır. Ailə tərbiyəsinin hüquqi əsasları Konstitusiyanın müvafiq maddələrində öz əksini tapmışdır.

Ailə səciyyəvi pedaqoji sistemdir. Sosiooloqlar ailəni tam sosial orqanizmin hissəsi, cəmiyyətin hüceyrəsi, sosial tərbiyədici kollektivi hesab edirlər. Başqa sosial (istehsalat, peşə, siyasi) kollektivlərdən fərqli olaraq ailə birbaşa yenidənqurmaya məruz qalmır. Ailənin əxlaqi, psixoloji cəhətdən dəyişməsi uzun sürən, ziddiyətli və mürəkkəb prosesdir.

Cəmiyyətin struktur vahidi olan ailədə şəxsiyyətin əsası qoyulur. Ailə qan və qohumluq münasibətləri ilə bağlıdır.

İki nəfərin evlənməsi hələ tam ailənin yaranması demək deyil. Tam ailənin təşəkkülü və möhkəmlənməsi uşaqların doğulması ilə bağlıdır. Ailənin funksiyası uşaq dünyaya gətirmək, insan nəslinin inkişafını təmin etməkdən ibarətdir. Ona görə də ailə tərbiyəsinin təmin olunması, onun məzmun və təşkilati aspektləri bəşəriyyətin əbədi və çox məsuliyyətli vəzifələrindən biridir.

Sosiooloqların tədqiqatlarına görə hazırda həll edilməsi tələb olunan mərkəzi problemlərdən biri uşaq doğumunu nizamlamaq və ailəni planlaşdırmaqdır. Hazırkı demoqrafik situasiya elədir ki, dünyanın bəzi ölkələrində təbii artım yüksək, başqalarında isə aşağıdır. Azərbaycan ikinci qrup ölkələrə daxildir.

Respublikamızda xeyli bir və ikiuşaqlı ailələr meydana gəlmişdir. Hərəkətdə və inkişafda götürdükdə biruşaqlı ailə nə deməkdir? Bu o deməkdir ki, 25-30 ildən sonra bu ailədə iki təqətütçü və ancaq bir işçi olacaqdır. Bir ailə gələcəyin bəyini, başqa bir ailə isə gəlinini böyüdür. Onlar evlənir, iki ailənin əvəzinə bir ailə yaranır. Təəssüf hissi ilə demək lazımdır ki, hər doğulan oğlan və qız uşağı bəy və gəlin olmaq yaşına çata

bilmir, dünyasını dəyişir, çatanların heç də hamısı bəy və gəlin, ata və ana ola bilmir. Hesablamalara görə, ikiuşaqlı ailələrdən ibarət min nəfər əhalidən 30 ildən sonra 621, 60 ildən sonra 386, 90 ildən sonra 240, 300 ildən sonra isə cəmi 8 adam qalır (1000 nəfər əvəzinə 8 nəfər). Odur ki, cəmiyyətdə əhalinin sayının inkişaf etməsi üçün ailələrin ən azı üç uşaqlı olması tövsiyə edilir.

Ailə tərbiyəsinin məqsədi şəxsiyyətdə elə keyfiyyətləri formalaşdırmaqdır ki, onlar çətinlikləri və maneələri aradan qaldırmağa kömək etsin. Həyat gözlənilməz hadisələrlə doludur. Uşağın intellektual və yaradıcı qabiliyyətlərinin, idrakı qüvvələrinin inkişafı və ilkin əmək fəaliyyətində qazandığı təcrübə, əxlaqi və estetik təcrübəsi, emosional mədəniyyəti və fiziki sağlamlığı ailədən, valideynlərdən asılıdır. Bütün bunlar ailə tərbiyəsinin başlıca məqsədini təşkil edir.

Ailənin müəyyənedici rolü orada böyükən insanın bütün fiziki və mənəvi həyat kompleksinə dərin təsiri ilə şərtlənir. Ailə uşağa həm yaşamaq, həm də tərbiyə olunmaq üçün vacibdir. Uşağın həyatının, xüsusilə, ilkin dövründə ailənin göstərdiyi təsir digər tərbiyəvi təsirlərdən üstündür. Tədqiqatların nəticələrinə görə, bu dövrdə ailə həm məktəbi, həm kütləvi informasiya vasitələrini, həm ictimai təşkilatları, dostların, ədəbiyyat və incəsənətin təsirini əks etdirir. Bu isə pedaqoqlara aşağıdakı asılılığı müəyyənləşdirməyə kömək etmişdir. Şəxsiyyətin formallaşmasının uğurlu olması, hər şeydən əvvəl, ailə ilə şərtlənir. Ailə nə qədər yaxşı olarsa, uşaqa yaxşı təsir göstərərsə, şəxsiyyətin fiziki, əxlaqi və əmək tərbiyəsinin nəticələri bir o qədər yüksək olar. Təcrübəli müəllim uşağa baxan kimi, onunla ünsiyyətdə olan kimi onun hansı ailədə tərbiyə olunmasını başa düşür. O, həm də valideynlərlə ünsiyyətdə olanda ailədə uşaqların necə böyüməsini müəyyənləşdirə bilir. Ailə və uşaq bir-birini güzgү kimi əks etdirir.

Şəxsiyyətin təşəkkülü prosesinə və onun nəticələrinə ailənin güclü təsirini nəzərə alaraq dövlət və cəmiyyət ailənin düzgün tərbiyəvi təsirini təşkil etmək üçün ailəyə birinci dərəcəli əhəmiyyət verməlidir.

Bizim müasir cəmiyyətimizdə iqtisadi vəziyyətin pisləşməsi ilə əlaqədar olaraq ailə özünün başlıca funksiyasını o qədər də yaxşı həyata keçirə bilmir. Mütəxəssislərin çoxu belə bir bədbən nəticəyə gəlirlər: insan əxlaqının və münasibətlərinin pis-

ləşməsinə labüd olaraq aparan sənaye sivilizasiyasına görə cavab verməyə başlayırıq. Ümid edirik ki, insan müdrikliyi hər halda çıxış yolu tapacaq, uşaqların ailə tərbiyəsi ilə bağlı yaranan situasiya yaxşılığına doğru dəyişəcəkdir.

Ailənin hamı üçün yaxşı məlum olan tərbiyə funksiyalarını göstərdikdən sonra aşağıdakı nəticəyə gəlmək olar:

1. Ailənin uşağa göstərdiyi tərbiyəvi təsir bütün digər tərbiyəvi təsirlərdən güclüdür. Uşaq böyüdükcə həmin təsir zəifləyir, bəzən də tamamilə yox olur.

2. Ailədə elə keyfiyyətlər formalasdırılır ki, onları ailədən kənarda formalasdırmaq çətin olur.

3. Ailə şəxsiyyətin sosiallaşması prosesini həyata keçirir. Bu, uşağın fiziki, əxlaqi və əmək tərbiyəsi üzrə ailənin səylərinin ümumiləşmiş ifadəsidir. Cəmiyyətin üzvləri ailədən çıxır: ailə necədirse, cəmiyyət də elədir.

4. Ailə ənənələrin varlılığını təmin edir.

5. Vətəndaş, vətənpərvər, gələcək ailə başçısı, qanuna tabe olan cəmiyyət üzvü tərbiyə etmək ailənin mühüm sosial funksiyasıdır.

6. Ailə uşağın peşə seçməsinə əhəmiyyətli təsir göstərir.

Müasir ailələrin əksəriyyəti qüvvələrini və vaxtlarının əsas hissəsini uşaqların mənəvi formalasmasına və inkişafına deyil, ailənin maddi təminatına sərf edirlər. Sosiooloji tədqiqatların məlumatlarına görə işləyən qadın gün ərzində uşaqların tərbiyəsinə 16 dəq., bazar günləri isə 30 dəq. vaxt sərf edir. Valideynlərin uşaqlarla mənəvi ünsiyyəti, onların birgə məşğulliyəti çox ailələrdə nadir bir haldır. Valideynlərin uşaqlarla ünsiyyəti uşağın məktəbə getməsinə və ev tapşırıqlarını yerinə yetirməsinə nəzarətlə məhdudlaşır.

Uşaqların ailədə tərbiyəsinə ən çox mənfi təsir göstərən səbəblər aşağıdakılardır:

1. **Zəhmətkeş ailələrin əksəriyyətinin iqtisadi səviyyəsinin aşağı olması.** Belə ailələrdə valideynlər vaxtının çoxunu dolanmaq üçün vəsait əldə etməyə sərf edir.

2. **İctimai həyatın mədəni səviyyəsinin aşağı olması.** İkili əxlaq, sosial gərginlik, sabahkı günə inamsızlıq, işini itirmək qorxusu, xəstələnmək qorxusu və başqa səbəblər insanları yüksək sinir gərginliyinə, stres vəziyyətinə gətirib çıxarır.

3. **Ailədə qadının ikiqat artıq yüklənməsi, onun həm işdə, həm də ailədə işləməsi.** Tədqiqatlar göstərir ki, uşaqlı ailələrdə

şəhər qadınlarının həftəlik yükü 77 saat, o cümlədən, evdə 36 saat təşkil edir. Ananın, bazar da daxil olmaqla, orta iş günü 11 saat təşkil edir.

4. Boşanma hallarının artması. Bu, çoxlu sosial-məişət və əxlaqi səbəblər üzündən baş verir. Boşanma həmişə uşaqların təbiyəsində problemlər yaradır.

5. Nəsillər arasında münaqışələrin yaranması. Bu, gündən-günə gərginləşir. Ailədə qətlər haqqında məlumatlar eşidilməkdədir.

6. Ailə ilə məktəb arasında əlaqələrin zəifləməsi. İndiki dövrdə nə ümumtəhsil məktəbi, nə də yeni sosial təsisatlar ailəyə hələlik təsirli kömək göstərə bilmir.

Ailənin böhrandan çıxması və onun uşaqlara təbiyəvi təsirini yüksəltmək üçün pedaqogika nə təklif edə bilər?

Pedaqoji nəzəriyyə bu sahədə yeni bir şey təklif edə bilmir: təbiyənin ictimai, iqtisadi münasibətlərin səviyyəsindən asılılığı ilə bağlı ümumi qanuna uyğunluqlar labüb surətdə fəaliyyət göstərir. Ümid müəllimə, onun fədakar fəaliyyətinə qalib. Ailədə münasibətləri humanistləşdirmək, humanitar fond, cəmiyyət və təşkilatlarla pedaqoji səyləri əlaqələndirmək, ən başlıcası insanlara, xeyirxahlığa inamı itirməməyin rəhni ola bilər.

Doğrudur, bəzi vacib həyatı məssələlər üzrə şagirdlərlə müəllimlərin mövqeləri üst-üstə düşmür. Son onillikdə müəllimin nüfuzunun aşağı düşməsi təkcə səmərəsiz təhsil-təbiyə sistemi ilə şərtlənmir, həm də müəllim hazırlığının keyfiyyəti ilə şərtlənir. Belə ki, müəllimlər məktəblilərlə səmərəli ünsiyyət qura bilmir, "sosial təzyiqi" və hətta təhqiri əsas ünsiyyət tipi kimi seçirlər. Odur ki, müasir məktəb öz funksiyalarını yerinə yetirməkdə çətinlik çəkir.

Dünya dəyişir, pedaqogika da bu dəyişikliklərə uyğun dəyişməlidir. Nəsillər arasında münaqışələr həmişə olacaqdır, amma onların həlli yolları yeni olmalıdır. Valideynlərə həmin yolları müəllim deməlidir.

Valideyn, müəllim və uşaqların münasibətləri mürəkkəb problemdir. Onun mürəkkəbliyinin sırrı insan münasibətlərinin gizli xarakterdə olmasındadır.

Valideynlər və uşaqlar arasında münaqışələr çox az halarda birdən və təsadüfən baş verir. Münaqışə sərt toqquşma, emosional təcavüz, münasibətlərdə ağrılı sindromdur.

Sağlam ailələrdə valideynlər və uşaqlar gündəlik təbii münasibətlərlə bağlıdır. Pedaqoji mənada bu, valideynlərlə uşaqların əxlaqi, emosional, intellektual, işgüzar əlaqələri deməkdir. Nəticədə qarşılıqlı ünsiyyət, ruhi birləşmə, vəhdət yaranır. Belə münasibətlərin təbii əsasını qohumluq əlaqələri, analıq və atalıq hissələri təşkil edir.

Nə qədər ailə varsa, o qədər də tərbiyə xüsusiyyətləri vardır. Bu müxtəlifliyə baxmayaraq ailələrdə böyükərlə uşaqlar arasındaki münasibətlərdə tipik modelləri fərqləndirmək olar. Təhlilin əsasına münasibətlərin şəklini dəyişməsi qoyulmuşdur, çünki bu, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə fundamental xarakteristikadır. Münasibətlərin gərginlik dərəcəsi onun uşaqların tərbiyəsinə neqativ təsirinin nəticələri ilə müəyyən olunur.

1. Uşaqları sevən ailələr. Valideynlər uşaqları nə maraq-landırdığını və narahat etdiyini bilir, onların rəyinə, fikrinə, hiss və həyəcanlarına hörmət edir, onlara kömək etməyə çalışırlar. Valideynlər uşaqların maraqlarını inkişaf etdirirlər. Bu, uşaqların tərbiyəsi üçün əlverişli ailələrdir. Belə ailələrdə uşaqlar xoşbəxt, firavan böyüyür, təşəbbüskar, müstəqil, mehriban olurlar. Valideynlər və uşaqlar qarşılıqlı ünsiyyət üçün sabit tələbat hiss edirlər. Onların münasibətləri ümumi əxlaqi mühitlə xarakterizə olunur. İnam, açıqlıq, qarşılıqlı etimad, münasibətlərdə bərabərlik buna misal ola bilər.

2. Həssas, qayğıkeş ailələr. Belə ailələrdə böyükərlə uşaqlar arasında münasibətlər normal olsa da, aralarında müəyyən məsafə mövcud olur. Bunu nə böyükərlər, nə də uşaqlar pozmağa çalışırlar. Uşaqlar ailədə öz yerlərini bilir, valideynlərinə qulaq asırlar. Uşaqlara nə lazım olduğunu valideynlər özləri həll edirlər. Belə ailələrdə uşaqlar sözə baxan, nəzakətli, mehriban olsalar da, kifayət qədər təşəbbüskar olmurlar. Cox zaman onların öz şəxsi mövqeyi, fikri olmur, başqalarından asılı olurlar. Valideynlər uşaqların qayğıları ilə maraqlanır, uşaqlar isə öz problemlərini onlarla bölüşürler. Zahirən hər şey qaydasındadır, amma bəzi dərin, gizli saxlanan əlaqələr pozula bilər. Əvvəlcə valideynlər və uşaqlar arasındaki mənəvi münasibətlərdə “çat” nəzərə çarpmağa başlayır. Bu “çat”lar aşağıdakı səbəblərdən irəli gələ bilər:

1) tələblərin xarakteri və şəxsi davranışlarında bəzi uyğunsuzluqlar;

2) konkret situasiyalarda valideynlərin kifayət qədər həssaslıq, qayğıkeşlik və takt göstərməməsi, uşağın şəxsiyyət olmaq tələbatını lazımi qədər qiymətləndirməməsi.

Uşaqlar böyüdükcə valideynlərin onlara qayğıkeşliyi, həssaslığı da artmalıdır.

3. Maddi-oriyentasiyalı ailələr. Belə ailələrdə başlıca diqqət ailənin maddi təminatına verilir, uşaqları kiçik yaşdan həyata praqmatik yanaşmağa, hər şeydən xeyir, fayda görməyə, axtarmağa alışdırırlar. Onları yaxşı oxumağa məcbur edirlər, yeganə məqsəd ali məktəbə qəbul olunmaqdır. Valideynlərin və uşaqların mənəvi aləmi yoxsuldur. Uşaqların maraqları nəzərə alınmır, ancaq "faydalı" təşəbbüsü bəyənilir. Uşaqlar böyüyür, amma onu sözün tam mənasında sosiallaşma adlandırmaq olmaz. Mənəvi əslərləndən məhrum olan belə münasibətlər gözlənilməz istiqamətlərdə inkişaf edə bilər. Uşaqları təhlükədən qorumaq arzusunda olan, onları xoşbəxt görmək istəyən valideynlər öz balalarını qanunsuz məhdudiyyətlərə və hətta iztirablara düşçər edirlər.

Münasibətlərin belə variantı valideynlərin özləri, işləri, əyləncələri və küsmə-başşaları ilə həddən artıq məşğul olmları nəticəsində baş verir. Bu halda valideynlər uşaqlarla ünsiyyətdə passivlik göstərir, bu isə onlarda inciklik hissi, tənha-hıq hissi yaradır. Bununla belə, valideynlərə təbii bağlılıq, məhəbbət hissələri qalır. Uşaqlar öz uğurları və kədərləri barədə valideynləri ilə bölüşməyə ehtiyac duyurlar, çünki onlar valideynlərinin onları qəlbən sevməsini bilirlər.

4. Düşmən ailələr. Belə ailələrdə uşaqlar özlərini pis hiss edirlər. Onlara hörmət edilmir, etimad göstərilmir, etibar olunmur, nəzarət olunur, yerli-yersiz cəzalandırılır. Belə ailələrdə uşaqlar öz niyyət və duyğularını gizli saxlayır, mehriban olmur, valideynlərinə pis baxır, öz aralarında və yoldaşları ilə yola getmir, məktəbi sevmirlər. Belə uşaqlar bəzi hallarda ailədən baş götürüb gedirlər. Uşaqların davranışları, həyatı meyləri ailədə münaqişələr yaradır. Belə situasiya adətən uşaqların yaşı dövrləri ilə bağlıdır. Uşaqlar hələ valideynlərin təcrübəsini, ailənin rifahı naminə onların səylərini qiymətləndirə bilmirlər. Valideynlərin ədalətli məhdudiyyətləri uşaqlarda birtərəfli əyləncələrə meyli artırır ki, bu da onların oxumasına zərər vurur, bəzi hallarda əxlaqa zidd hərəkətlərə gətirib çıxarır.

Bələ situasiyalarda valideynlərin uşaqların davranışını motivlərini araşdırmağa çalışması çox vacibdir. Haqlı olmayan uşaqlar əmindiirlər ki, onlar haqlıdırlar, valideynləri onları sadəcə başa düşmək istəmirlər. Ünsiyətdə mövcud olan psixoloji maneələri bilmək valideynlər üçün faydalıdır: ünsiyətdə onların bir-birini kifayət qədər bilməməsi; əlverişli olmayan ünsiyət vərdişləri; xarakterlərin müxtəlifliyi, bir-birinə zidd olan maraqlar; mənfi emosiyalar.

5. Antisosial ailələr. Əslində belə ailələrə ailə demək olmaz. Onlar daha çox uşaqlar üçün müvəqqəti sığınacaqdır. Burada uşaqları sevmir, onların dünyaya gəlməsini gözləmir, onları övlad kimi qəbul etmirlər. Adətən valideynlər əxlaqsız həyat sürür: bir-birilə münaqışyə girir, bir-birinə və uşaqlara hədə-qorxu gəlir, əyyaşlıq və oğurluq edir, dalaşırlar. Belə ailələr uşaqlara olduqca neqativ təsir göstərir. Tədqiqatlara görə, belə ailələrdən çıxan uşaqların 30 faizi antiictimai işlərlə məşğul olur. Belə ailələrdən olan uşaqlara, adətən, dövlət qey-yumluq edir.

Ailədə uşaqların tərbiyəsinə yanaşma keçən yüzillikdə hər on ildən bir dəyişmişdir. Amerikanlar bu yanaşmaları göstərişlər formasında belə ifadə edirlər.

- 1910-cu il — “Uşaqları kötəkləyin!”;
- 1920-ci il — “Onları hər şeydə məhdudlaşdırın!”;
- 1930-cu il — “Onlara əhəmiyyət verməyin!”;
- 1940-ci il — “Onları inandırın!”;
- 1950-ci il — “Onları sevin!”;
- 1960-ci il — “Onları kötəkləyin, amma sevə-sevə!”;
- 1970-ci il — “Qoy allah onlarla olsun”!;
- 1980-ci il — “Onları başa düşməyə çalışın!”.

Uşaqların tərbiyəsi insan fəaliyyətinin ən çətin sahəsinə aiddir. Əksər valideynlər kifayət qədər aydın təsəvvürləri olmadan bu vacib işə girişirlər. Nəticəsi də gözlənilən olmur, uşaqlar başqa münasibətlər aləminə, başqa ünsiyət mühitinə gedirlər.

Uşaqların ailə tərbiyəsinin məzmunu demokratik cəmiyyətin başlıca məqsədi ilə şərtlənir. Məqsəd bundan ibarətdir: ailə fiziki və psixi cəhətdən sağlam, əxlaqlı, intellektual cəhətdən inkişaf etmiş şəxsiyyət formalasdırmağa borcludur. Belə şəxsiyyət gələcək əmək, ictimai və ailə həyatına hazır olmalıdır. Ailə tərbiyəsinin məzmununu aşağıdakı kompo-

nentlər təşkil edir: fiziki, əxlaqi, intellektual, estetik və əmək tərbiyəsi. Bura böyüməkdə olan nəslin iqtisadi, ekoloji, siyasi, cinsi tərbiyəsi də əlavə olunur.

Hər bir valideyn üçün "Sizin uşaqlarınız çox səliqəlidir", "Sizin uşaqlarınız elə tərbiyəlidirlər ki" və digər tərifləri eşitmək çox xoşdur. Hər bir valideyn istəyir ki, onun oğlu, qızı idmanla, bal rəqsləri ilə, özünütəhsillə məşğul olsun, bekarçılıq etməsin.

Bunun üçün çox zəhmət çəkmək lazımdır. Valideynlər üçün ailə tərbiyəsi uşaqların fiziki və mənəvi keyfiyyətlərini şüurlu surətdə formalasdırmaq prosesidir. Hər bir ata və hər bir ana öz uşağında hansı keyfiyyətləri tərbiyə etmək istədiyini yaxşı bilməlidir. Ailə tərbiyəsinin şüurlu xarakteri də bununla müəyyən olunur.

Pedaqogikada ailə tərbiyəsi dedikdə, valideynlərlə uşaqların qarşılıqlı münasibətlərinin idarə olunması sistemi başa düşülür. Valideynlərlə uşaqların qarşılıqlı münasibətləri həmişə tərbiyədici xarakter daşıyır.

Müasir ailə tərbiyəsi praktikasında valideynlərin öz uşaqlarına münasibətində xüsusilə üç üslub fərqlənir:

1. Valideynlərin uşaqlarla münasibətlərdə avtoritar üslubu onların ciddiliyi, tələbkarlığı, qətiyyətliliyi ilə xarakterizə olunur. Hədə-qorxu, qısnama, vadaretmə bu üslubun başlıca vasitələridir. Bu üslub uşaqlarda qorxu hissi, himayəsizlik hissi yaradır. Psixoloqların fikrincə, belə vəziyyət daxili müşavimətə gətirib çıxarır ki, bu da özünü kobudluqda, yalançılıqda, ikiüzlülükdə göstərir. Valideynlərin tələbləri uşaqla ya etiraz və aqressivlik, ya da adi süstlük və passivlik yaradır.

2. **Demokratik üslub** valideynlərin çevikliyi ilə xarakterizə olunur. Valideynlər uşaqların fikrinə qulaq asır, onların mövqeyinə hörmət edir, sərbəst mühakimə yürütənlərini inkişaf etdirir. Nəticədə uşaqlar valideynləri yaxşı başa düşür, ağıllı, sözə baxan, təşəbbüskar, şəxsi ləyaqət hissi inkişaf etmiş insan kimi böyüyürler. Uşaqlar valideynlərində vətəndaşlıq, əməksevərlik, saflıq nümunəsi görürler.

3. **Səhlənkar üslub** uşaqlarla münasibətlərdə hər şeyi bağışlamaq, hər şeyə dözməklə xarakterizə olunur. Bu üslubun əsasında uşağa həddən artıq məhəbbət, sevgi durur. Nəticədə uşaqlar intizamsız, məsuliyyətsiz böyüyürler.

Uşaqların ailədə tərbiyə metodları ümumi təhsil-tərbiyə metodlarından fərqlənmir.

Ailə tərbiyəsi metodları valideynlərin şəxsiyyətindən ayrılmazdır. Nə qədər valideyn varsa, o qədər də metodlar vardır. Məsələn, bəzi valideynlər inandırmanın təlqinetmə yolunu ilə, digər valideynlər isə hədə-qorxu, çıçırmış, bağırmaq yolunu ilə həyata keçirir. Ailədə uşaqlara münasibətlər yaxın, səmimi, mehriban olanda rəğbətləndirmə başlıca metod kimi tətbiq edilir. Münasibətlər soyuq olanda ciddilik üstünlük təşkil edir. Metodlar valideynlərin qarşısına qoyduqları tərbiyə məqsədlərindən çox asılıdır. Bəzi valideynlər uşaqlarını sözəbaxan, böyüklərin sözünü dinməz-söyləməz yerinə yetirən adam kimi görmək istəyirlər, ona görə də məqsədə uyğun metodlardan istifadə edirlər. Başqa valideynlər isə uşaqları sərbəst düşünməyə, təşəbbüskarlığa alışdırmağı daha vacib sayırlar və ona müvafiq metodlar seçirlər.

Bütün valideynlər ailə tərbiyəsinin ümumi metodlarından istifadə edirlər. Həmin metodlar bunlardır: izahetmə, təlqin etmə, məsləhət, şəxsi nümunə, rəğbətləndirmə (tərifləmə, hədiyyə, uşaqlar üçün maraqlı perspektiv), cəza (həzz almaqdan məhrum etmək, bədən cəzası).

Ailədə tərbiyə vəzifələrini həll etmə vasitəleri müxtəlifdir. Həmin vasitələr bunlardır: söz, folklor nümunələri, valideyn nüfuzu, əmək təlimi, təbiət, ailə məişəti, milli adətlər, ənənələr, ictimai rəy, ailədə mənəvi mühit, mətbuat, radio, televiziya, gündəlik rejim, ədəbiyyat, muzey və sərgilər, oyunlar və oyuncaqlar, demonstrasiya, bədən tərbiyəsi, idman, bayramlar, simvollar, attributlar və s.

Uşaqların ailə tərbiyəsində metodların seçilmesi və tətbiqi üçün aşağıdakı ümumi şərtlər vardır:

1. Valideynlərin öz uşaqlarını, onların müsbət və mənfi keyfiyyətlərini bilməsidir;

2. Valideynlərin şəxsi təcrübəsi, onların nüfuzu, ailədə münasibətlərin xarakteri, şəxsi nümunələri ilə tərbiyə etməyə səy göstərmələridir. Bu qrup valideynlər adətən əyani metodlar seçilir, alışdırmadan istifadə edirlər.

3. Əgər valideynlər birgə fəaliyyətə üstünlük verirlərsə, onda adətən praktik metodlar tətbiq edilir (birgə əmək fəaliyyəti, birgə televiziya verilişlərinə baxmaq, gözintiyə çıxməq). Belə halda uşaqlar daha açıq olur, bu valideynlərə onları başa düş-

məyə kömək edir. Əgər birgə fəaliyyət olmasa, ünsiyyət üçün səbəb və imkan da olmaz.

4. Valideynlərin pedaqoji mədəniyyəti təbiyə metodlarının, vasitələrinin, formalarının seçilməsinə həllədici təsir göstərir.

28.3. Ailəyə pedaqoji kömək

Məktəb və ailə ictimai təbiyənin həyata keçirilməsində aparıcı rol oynayır. Məktəb uşaqların təbiyəsində məktəb, ailə və ictimaiyyətin fəaliyyətinin əlaqələndirilməsi üçün öz işini aşağıdakı təşkilati formalarda həyata keçirir:

1. Məktəbin pedaqoji kollektivinin, valideyn komitəsinin, yaşayış yerlərində ictimai şuraların, klubların, kitabxanaların, stadionların, polisin, səhiyyə orqanlarının təbiyəvi iş planlarını əlaqələndirir, təbiyə prosesinin iştirakçılarının hər birinin funksiyalarını dəqiq bölüşdürür.

2. Məktəb öz gücü ilə valideynlərə və ictimaiyyətin nümayəndələrinə uşaqlarla iş aparmağın ən effektli priyollarını sistematik surətdə öyrədir.

3. Təbiyə işinin gedişini və nəticələrini diqqətlə öyrənir və müzakirə edir, nöqsanların səbəblərini aşkar edir və onları aradan qaldırmaq üçün birgə tədbirlər həyata keçirir.

Məktəb valideynlərlə əsas işi valideyn birlikləri vasitəsilə aparır. Bu birliklər aşağıdakılardır: valideyn komitələri, şuraları, konqresləri, assosiasiyaları, yardım cəmiyyətləri, rəyasət heyətləri, komissiyalar, klublar və s. (*Bu birliliklərin bəziləri hələlik bizim ölkəmizdə yaradılmayıb. Yəqin ki, gələcəkdə yaradılacaqdır*). Bu birliliklərdən hər birinin öz nizamnaməsi vardır (*əsasnaməsi, reqlamenti, planı*). Bu sənədlərlə onların fəaliyyətinin başlıca istiqamətləri, təbiyə prosesinin iştirakçılarının hüquq və vəzifələri müəyyənləşdirilir. Çox hallarda ailə, məktəb və ictimaiyyətin birgə fəaliyyəti üçün vahid plan tərtib olunur. Məktəb və ailə təbiyəsi arasında six integrasiyaya keçilən yerdə “məktəb-ailə” kompleksləri yaradılır. Belə komplekslərin başlıca tələbi məktəbin fəaliyyətinin bütün istiqamətləri üzərində valideyn nəzarətini təmin etməkdən ibarətdir (*tədris fənlərinin seçilməsi, onların öyrənilmə həcmi, tədris planlarının tərtibi, tədris rüblərinin və tətillərin müddətinin dəyişdirilməsi*,

məktəbin profilinin seçilməsi, məktəbdaxili nizamnamələrin hazırlanması, məktəblilərin intizamını, əməyini, istirahətini, yeməyini, tibbi xidmətini təmin etmək üçün sistem tədbirlərin işlənib hazırlanması, rəğbətləndirmə və cəza sistemi və s.). Bir sözlə, yaxşı təşkil edilmiş birgə fəaliyyətdə məktəb və ailə uşaqların tərbiyəsində həqiqi partnyor olur ki, burada onların hər biri müəyyən vəzifələri və öz iş payını yerinə yetirir.

Valideyn birliliklərinin başlıca vəzifələrindən biri pedaqoji bilikləri yaymaqdır. Lektoriyalar, valideyn universitetləri, dəyirmi masalar, konfranslar, valideyn məktəbləri və pedaqoji maarifin müntəzəm fəaliyyət göstərən bir çox cari və birdəfəlik formaları valideynlərə kömək edir.

Ümumi etik, estetik, iradi, intellektual dəyərləri öyrənmək üçün valideynlər məktəbi yaradılır. Məktəbin fəalları humanist münasibətlərin, əməkdaşlığın əsaslarını öyrənməyin zəruriyini valideynlərə inandırmağa çalışırlar. Valideynləri öz biliklərini artırmağa stimullaşdırmaq, ailədə uşaqların düzgün tərbiyəsinin praktiki əsaslarını öyrətmək valideyn məktəbinin başlıca məqsədi və nəticəsi olmalıdır.

Valideynlərin çoxu öz uşaqlarını qabiliyyətli və mədəni, tərbiyəli, təlimdə yaxşı nəticələr əldə edən görmək istəyirlər. Valideynlərin bu təbii istəyi əsasında məktəblə ailə arasında münasibətlər qurulur. Məktəblə ailənin səylərini əlaqələndirmək eyni tərbiyədici və inkişafetdirici mühit yaratmaq deməkdir.

Müasir ailə tərbiyəsi bir sıra tələblərə əsaslanır. Bunlar aşağıdakılardır:

- 1) uşağa öz qabiliyyətlərini azad inkişaf etdirmək imkanı vermək;
- 2) şəxsiyyəti dəyər kimi tanımaq;
- 3) böyüklərlə uşaqlar arasında demokratizmə əsaslanan bərabər mənəvi münasibətlər qurmaq;
- 4) vətəndaşlıq prinsipi, yəni, uşağın ictimai-dövlət sistəmində öz “mən”ini dərk etməsi;
- 5) tərbiyə işində xalqın tərbiyə ənənələrindən istifadə etmək;
- 6) ümumtbəşəri əxlaq normalarının və dəyərlərinin üstün yer tutması.

28.4. Sinif rəhbərinin ailə ilə işi

Ailə ilə real əlaqə yaratmaq üzrə işin ağırlığı sinif rəhbərinin üzərinə düşür. O, öz fəaliyyətini sinif valideyn komitəsi, valideyn yiğincaqları, həmçinin öz sınıfında işləyən müəllimlər vasitəsilə təşkil edir. Ailə ilə əlaqə saxlamaq üzrə sinif rəhbərinin praktiki fəaliyyətinin mühüm hissəsini müntəzəm olaraq şagirdlərin evlərinə getmək təşkil edir. Belə gedişlər zamanı uşaqların həyat şəraiti yerində öyrənilir, şagirdlərə birgə tərbiyəvi təsirləri gücləndirmək üçün tədbirlər razılışdırılır və əlaqələndirilir. Sinif rəhbəri ailələrə pedaqoji məsləhətlər də verir.

Valideyn lektoriyalarında ailə tərbiyəsinin vəzifələri, forma və metodları, həmin yaş dövründə olan uşaqların fizioloji xüsusiyyətləri, tərbiyənin ayrı-ayrı istiqamətləri (*əxlaq, fiziki, əmək, intellektual, iqtisadi, ekoloji, hüquq və s.*) haqqında mühazirə-söhbətlər keçirmek faydalı olar.

Valideyn yiğincaqlarında şagirdlərin davamiyyəti və yetirməsinin yekunları, intizamı, təlimdə geri qalma faktları haqqında valideynlərə informasiya verməklə yanaşı səbəbləri araşdırmaq, neqativ halları aradan qaldırmaq yollarını müzakirə etmək, konkret tədbirlər müəyyənləşdirmək lazımdır. Valideyn yiğincaqlarını öyünd-nəsihətlərə, danlamaya çevirmək yolverilməzdür. Şagirdi və onun ailəsini adamların gözü qarşısında biabır etmək olmaz. Hakim rolunu öz üzərinə götürmək, qəti qərarlar qəbul etmək və hökm vermək müəllimə qəti qadağandır. Humanist müəllimin hətta danlamağa, qəti mühakimə yürütülməyə haqqı yoxdur. Çünkü şagirdləri bu və ya digər hərəkətə yol verməyə gətirib çıxaran səbəblərin nə qədər mürəkkəb və ziddiyətli olduğunu o başa düşür. Belə hallarda sinif rəhbəri səbrli, mərhəmətli olmalı, canıyananlıq nümunəsi göstərməli, öz yetişdirmələrini müdafiə etməlidir. Onun valideynlərə məsləhətləri yumşaq, ölçülüb-biçilmiş, xeyirxah olmalıdır.

Ailə və məktəbin tələblərində vahidliyə riayət etmək məsəlesi valideyn yiğincaqlarında müntəzəm müzakirə olunur, mövcud fikir ayrılıqlarını aradan qaldırmaq üçün yollar müəyyənləşdirilir.

Valideynləri söhbət üçün məktəbə dəvət etmək sinif rəhbərinin ənənəvi iş formalarındandır. Humanizm oriyentasiyasında duran məktəblər şagirdlərin nailiyyətləri haqqında

valideynə məlumat vermək və onun istedadının sonrakı inkişaf programını razılaşmaq üçün valideyni məktəbə dəvət edirlər. Avtoritar rejimli məktəblərdə isə səbəb həmişə bəndir: uşağın oxumasından və davranışından narazılıq. Tədqiqatlar göstərir ki, valideynlərin bu səbəblərə görə məktəbə dəvət olunması onlarda neqativ emosiyalar yaradır, bu isə valideynləri və uşaqları məktəbdən diksindirir. Çox məktəblər belə bir qayda yaratmışlar: hər bir valideyn həftədə bir gün mütləq məktəbdə olmalıdır. Belə olanda valideynlər iradları normal qəbul edir, iradlar onlarda kəskin reaksiya yaratdır. Məktəb bu formada valideynlərə öz uşaqlarının tərbiyəsi ilə sistematik məşğul olmağa kömək edir. Sınıf rəhbəri hər gün 4-5 valideynlə görüşməli olur ki, belə görüşlərin də faydası çox olur. Valideynlərin məktəbə gəlişi şagirdlərə stimullaşdırıcı təsir göstərir.

Sınıf rəhbəri öz şagirdlərinin ailələrinə baş çəkir, həm onların məişət şəraitini, həm də ailə tərbiyəsinin təşkili xarakterini öyrənir. Ailəyə baş çəkən zaman aşağıdakı qaydalara riayət etmək olduqca vacibdir:

1) Əgər ailəyə baş çəkmək üçün dəvət olunmayıbsınızsa getməyin, müxtəlif yollarla ailəyə baş çəkmək üçün valideynlərin dəvətini alın;

2) valideynlərlə danışanda pedaqoji takt göstərin, söhbətə həmişə tərif və komplementlə başlayın;

3) şagirddən şikayət etməyin, problemlər haqqında danışın, onların həlli yollarını göstərin;

4) şagirdin iştirakı ilə söhbət edin, müstəsna hallarda gizli görüşməyi tələb edin;

5) valideynlərə narazılığınızı bildirməyin, yersiz tələblər verməyin;

6) şagirdin taleyi ilə maraqlandığınızı hər vəchlə qeyd edin;

7) məsləhət və tövsiyələriniz zəhlətökən olmasın, tələblərinizin səviyyəsini və ailənin imkanlarını ölçüb-bicin;

8) birgə layihələr irəli sürün, birgə işlər barədə razılığa gəlin;

9) əsassız vədlər verməyin, mürəkkəb hallarda son dərəcə təmkinli olun, nikbinliyinizi ehtiyatla ifadə edin.

Cox təəssüf ki, valideynlərlə aparılan qeyri-peşəkar iş müəllimi və məktəbi daha tez nüfuzdan salır. Sınıf rəhbərinin uşaqlarının taleyi ilə maraqlandığını görən valideynlər onunla əməkdaşlıq etməyə çalışacaqlar.

Amma valideynlər bilməlidirlər ki, uşaqların ailədə tərbiyə sistemi iki prinsip üzərində qurulmalıdır:

- 1) valideynlərin şəxsi nümunəsi;
- 2) ailədə müvafiq şəraitin yaradılması.

Daim dəyişməkdə olan həyat valideyn yiğincaqlarının gündəliyinə yeni, qeyri-standart mövzuların müzakirəsini çıxarmağı tələb edir. Məsələn, "Siz öz uşağınızı sevməyi bacarırsınız mı?", "Siz öz uşağınızı tanıyırsınız mı?", "Uşağın ailədə bir günü", "Ailədə bayramlar və istirahət, onun təşkili", "Ailədə musiqinin əhəmiyyəti və zərəri" və s. Birinci yiğincaqda tədris ilində keçiriləcək yiğincaqların tematikasını elan etmək yaxşı olar. Belə olanda valideynlər hansı həcmidə pedaqoji-psixoloji, sosial-iqtisadi, tibbi-ekoloji və digər bilikləri alacaqlarını təsəvvürlərinə gətirə bilərlər. Yiğincaqlarda müəllimlər, məktəbin direktoru, onun müavini, məktəbin psixoloqu, həkimi və başqaları çıxış edə bilərlər.

Valideyn yiğincaqlarının-lektoriyalarının uğurlu keçməsinin mühüm şərtlərindən biri onların qrafiklərinin dəqiq müəyyənləşdirilməsidir. Bu qrafik birinci yiğincaqda valideynlərə çatdırılır. Məktəbin imkanlarından və valideynlərin iş rejimindən asılı olaraq bu görüşlər hər ayda və ya rübdə bir dəfə həftənin eyni günü, eyni vaxtda keçirilir.

Əgər valideynlərdən kimsə tematik yiğincaq-mühazirəyə xəstəliyinə və ya işi ilə bağlı gələ bilməsə, mühazirənin surətini və ya tezislərini ona göndərmək olar. Axı məktəb və müəllimlər ailə tərbiyəsini səmərəli təşkil etmək üçün valideynlərin minimum pedaqoji biliklər arasında maraqlıdır. Yaxşı olar ki, tematik valideyn yiğincaqlarında həm ata, həm də ana eyni vaxtda iştirak etsin. Birgə dirlənilən mühazirə fikir mübadiləsinə, tərbiyə işinə bir mövqedən yanaşmağa kömək edə bilər.

Əksər ailələrdə səhər yuxudan oyanma zəngli saat və sitəsilə baş verir. Valideynlərə pedaqoji cəhətdən məqsədə uyğun və tibbi cəhətdən əsaslandırılmış tövsiyə vermək lazımdır. Alımlərin fikrinə görə, zəngli saat orqanizm üçün müəyyən stresdir. Odur ki, bilə-bilə stres vəziyyətini yaratmaq lazım deyil. Biz hər gün eyni saatda oyandığımız üçün qoy bioloji saat bu funksiyani özü yerinə yetirsən, qoy orqanizm özü eyni vaxtda oyanmağa vərdiş etsin. Bioloji saat üzrə vaxtında oyanmaq üçün insan yuxu üçün ayrılan vaxtda yatmalıdır. Bunun üçün axşam vaxtında yatmaq lazımdır. Mütəxəssislərin dediyinə görə, hər kəsin gecə yuxusu üçün vaxt fərdidir. Həkimlər sübut

edirlər ki, az yatmaq orqanizmdə arzuolunmaz biokimyəvi dəyişikliklərə gətirib çıxarır. Uşaqlarda bu dəyişikliklər süstlükdə, yuxulu olmaqdə, əsəbilikdə, ağlağanlıqda, diqqətin və hafızənin zəifləməsində, reaksiyanın ləngimesində özünü təzahür etdirir. Normal yatmayan uşaq ev tapşırığını “5” qiymətə hazırlasa da, uşaq dərsdə “4”-ə cavab verir, yeni materialı pis mənimsəyir, müəllimin iradlarına və sınıf yoldaşlarına davranışına uyğun olmayan münasibət göstərir. Bu yuxudan doymayan uşağın qeyri-normal halının əyani təzahürüdür. Amma orqanizmdə biokimyəvi proseslərin pozulmasının daha dərin neticələri vardır: müntəzəm olaraq yuxudan doymayan uşaq daha zəif böyükür, o tez-tez xəstələnir. Valideynlərə bu informasiyanı vermək lazımdır. Bu, daha çox tibbi məsələdir, nəinki pedaqoji. Ona görə də valideynlərə bildirmək lazımdır ki, ailədə uşağı tərbiyə etməyi, onun həyatını təşkil etməyi bacarmaq üçün təbabətin, gigiyenanın, psixologianın, pedaqogikanın və başqa elmlərin əsaslarına yiyələnmək lazımdır. Uşaqları yuxudan oyadan zaman onlara nevazişli sözlər demək, onları öpmək məsləhət görülür. Uşaqların gün ərzində əhval-ruhiyyəsi valideynlərin onları yuxudan necə oyatmasından asılıdır.

Uşaqların sağlamlığı üçün səhər yeməyi olduqca vacibdir. Evdən “ac qarına” çıxmaq zərərlidir. Valideynlərə fiziologiya və təbabətə istinad edərək izah etmək lazımdır ki, səhər yuxudan durandan sonra insanın bütün orqanları fəaliyyət göstərməyə, o cümlədən mədəaltı vəzi şirə ifraz etməyə başlayır. Bu şirə boş mədəyə daxil olur və onun divarlarını qıcıqlandırır. Nəticədə müxtəlif xəstəliklər əmələ gətirir. Uşaqlar məktəbə getməzdən qabaq mütləq yeməlidirlər. Burada bir şərti də gözlemək lazımdır. Qiş aylarında yeməkdən ancaq 10 dəqiqə sonra küçəyə çıxmaq olar. Bu vaxt, isti yeməkdən sonra boğazın soyuması üçün lazımdır. Əks təqdirdə angina əmələ gələr.

Evdən çıxarkən xudahafızlaşmək, evə qayıdarkən salamlaşmaq və öpüşmək ənənəsini yaratmaq yaxşı olar. Öpüş fizioloji hadisə kimi müsbət emosiyalar yaradır. Odur ki, onu bütün həyat boyu məhəbbətin, sevincin, hörmətin, bir-birinə bağlılığın ifadəçisi edin. Ən başlıcası ailənin həyatını düzgün təşkil edin, ünsiyyətdə kobud intonasiyalara yol verməyin, sevinc, məhəbbət və qarşılıqlı hörmət mühitini yaradın. Ailədə düzgün həyat tərzi hakim olanda uşağın fiziki və əxlaq tərbiyəsi kompleks halda təmin olunur, sabit psixi vəziyyət yaranır.

FƏSİL 29. UŞAQ BİRLİKLƏRİ *

29.1. *Uşaq birlilikləri təhsil-tərbiyə təsisatı kimi*

Uşaqların tərbiyəsində müxtəlif sosial təsisatların təsiri nəzərə alınmalıdır. Onların arasında uşaq birliliklərinin xüsusi yeri vardır. Onun perspektiv məqsədi öz qüvvə və imkanlarına əsaslanmaqla uşaqlara kömək etmək, uşaq maraqlarının təmin olunmasındakı boşluğu doldurmaqdır. Uşaqlar həm məktəbdə, həm də ondan kənardə öz maraq dairələrinə görə birləşirlər. Uşaq birlilikləri şəraitində uşağın sosiallaşması məsələsinin həllinə yönəlmış tərbiyəvi iş şəxsiyyətin formallaşmasının digər amilləri ilə qarşılıqlı əlaqədə keçirilsə də, öz məqsədi, məzmunu və strukturu etibarı ilə onlardan xeyli fərqlənir. Sosial münasibətlər dinamikdir. Bu, uşaqların müvəqqəti birliliklərdə intensiv ünsiyyəti zamanı daha çox meydana çıxır.

Hər hansı birliyin məqsədini iki aspektdə nəzərdən keçirmək olar:

- uşaqların öz qarşılara qoyduğu məqsəd;
- uşaq birliliklərinin işində iştirak edən böyüklerin qarşıya qoyduğu məqsəd;

Uşaqların könüllü birliyi yalnız o zaman mümkün olar ki, onlar bu işdə maraqlı həyat perspektivlərini, öz tələbatlarının təmin olunması imkanlarını görə bilsinlər. Ən vacibi odur ki, birliliklər uşaqların fəaliyyətinin sosial əhəmiyyətini yüksəldə bilsinlər.

Uşaq birlilikləri şagird şəxsiyyətinə ikitərefli təsir göstərir. Bir tərəfdən, uşağın məqsəd, maraq və tələbatlarının təmin olunmasına şərait yaradır, digər tərəfdən, öz tələbatlarını məhdudlaşdırma, ictimai normaları, dəyərləri, sosial proqramları korrektə yolu ilə şəxsiyyətin daxili imkanlarının seçimi baş verir.

Uşaq birlilikləri uşaqların maraqlarını, hüquqlarını, ləyaqətlərini qorumaqla, müdafiə funksiyasını da yerinə yetirir.

* Fəsil p.e.n., dosent Kəmalə Quliyeva tərəfindən hazırlanmışdır.

Uşaq birliklərində sosiallaşma prosesi yalnız uşaq və böyüklerin birgə fəaliyyətinin, maraqlarının ümumiliyi şəraitində səmərəli nəticələr verə bilər. Bu zaman birliyin fəaliyyət formalarının seçilməsi, bir qrupdan, bir mikrokollektivdən digərinə keçmək hüquqı şagirdin ixtiyarında qalır.

29.2. Uşaq birliklərinin tipləri

Birliklər fəaliyyətlərinin məzmununa, müddətinə və idarəetmə formalarına görə fərqlənilirlər.

Məzmununa görə fərqlənənlər əmək, asudə vaxt, ictimai-siyasi, dini, vətənpərvərlik, idrak (*öyrənmə fəaliyyəti ilə məşğul olan*) birliklərini misal göstərmək olar. Əmək birliklərində şagirdlərin əmək fəaliyyətinin təşkili məsələləri həyata keçirilir. Məsələn, şagird kooperativləri, hər şeydən əvvəl, uşaqların şəxsi iqtisadi problemlərini həll etmək məqsədilə həyata keçirilən birgə fəaliyyətdir.

Asudə vaxt birlilikləri uşaqların qabiliyyət və meyllərinin inkişafı məsələlərinin həllini, onlara ünsiyyət, özünüifadə və özünütəsdidə imkanının verilməsini nəzərdə tutur.

Mövcudluq müddətinə görə birliliklər daimi, müvəqqəti və situativ olur. Daimi birliliklər, bir qayda olaraq, məktəbin, əlavə təhsil müəssisəsinin bazasında, uşaqların yaşayış yerlərində təşkil edilir.

Tipik müvəqqəti birliliklərə yay uşaq mərkəzləri, turist qrupları aiddir. Situativ birliliklərə isə çox vaxt tələb etməyən, hər hansı bir məsələni həll etmək məqsədilə təşkil edilən uşaq birlilikləri misal ola bilər (məsələn, yardım aksiyasında, toplanışda iştirak etmək və s.).

İdarəetmə xarakterinə görə qeyri-formal uşaq birliliklərini, klub birliliklərini və uşaq təşkilatlarını fərqləndirmək olar.

Uzun illər, keçmiş SSRİ məkanında, o cümlədən, Azərbaycanda vahid uşaq təşkilatı (pioner təşkilatı) fəaliyyət göstərmiş və o, uşaqların təşkilindən daha çox məktəb həyatının təşkili formasına çevrilmişdi.

29.3. Uşaq təşkilatlarının fəaliyyəti

Demokratik cəmiyyət şəraitində uşaq təşkilatlarının işində də əsaslı dəyişikliklər etmək zərurəti meydana çıxdı. İlk

növbədə onların işinin məzmununu yeniləşdirmək vacib hesab edildi. Bu zaman şəxsiyyətin sosiallaşması üçün birlik və təşkilatlar yaradıldı. Uşaqlara müxtəlif birliklərdə, təşkilatlar da, qruplarda fəaliyyət və ünsiyyət sahəsi seçmək imkanı verildi. Onlar bu imkanı əldə etməklə sərbəstlik qazandılar, variativ mövqedən çıxış etmək bacarığına yiyləndilər. Variativ yanaşma uşaqların fəaliyyətinin məzmununa görə bir-birindən fərqlənən kompleks programı və ona adekvat olan iş formalıları və metodlarını nəzərdə tutur. Bu programlar uşaqların maraq və tələbatlarının diapozonunu, eyni zamanda ətraf aləmdə baş verən iqtisadi, sosial, siyasi və mənəvi dəyişiklikləri nəzərə almağı tələb edir.

Uşaqlar birlikləri maraqlarına görə seçmək, bir birlikdən digərinə keçmək, ürəklərinə yatan fəaliyyət programını həyata keçirmək, həmçinin programların icra müddəti və sürətini planlaşdırmaq imkanına malik olurlar.

Programlar variativlik nəzərə alınmaqla işlənib hazırlanır. Təşkilat üzvlərinə öz programlarına əlavələr etmək hüququ verilir.

Uşaqlarda demokratik mədəniyyətin təbliğə olunmasında uşaq ictimai-siyasi birliklərinin əhəmiyyəti böyükdür. İnsanın siyasi cəhətdən inkişaf etməsi, demokratik mədəniyyətə yiylənməsi, ilk növbədə, onun həmrəyliyə, cəmiyyətdə mövcud olan müxtəlif istiqamətli maraqların harmoniyasına imkan yaratmasında özünü göstərir. Eyni zamanda, o, cəmiyyətin, sosial təbəqələrin, fəndlərin qarşısında duran vəzifələrin konstruktiv həllinə imkan verən kompromislər axtarışına meylli olmasında nəzərə çarpir.

Bu cür düşünmək və fəaliyyət göstərmək üçün insanın yaşadığı ictimai mühit haqqında tarixi, fəlsəfi, iqtisadi, politoloji, psixoloji biliklərə yiylənməsi zəruridir.

Bu gün uşaq birliklərində uşaqların sosial-iqtisadi fəallığının təbliğə edilməsi məsələsi xüsusi aktuallıq kəsb edir. Bu proses aşağıdakıların həyata keçirilməsini təmin edir:

— uşaqların və yaşlıların sosial-iqtisadi münasibətlərinin qarşılıqlı təsiri;

— əldə edilmiş biliklərin praktik fəaliyyətə tətbiqi.

Uşaqların təbliğəsində onların müvəqqəti birliklərinin də böyük əhəmiyyəti vardır. Belə birliklərdə uşaqların öz yaşı-

ları ile dinamik və intensiv ünsiyyətinə real şərait yaradılır. Müvəqqəti birliklərdə yeniyetmələr öz həyat fəaliyyətlərini müstəqil təşkil etməyi sınaqdan keçirir, bu zaman passiv müşahidəcindən fəal təşkilatçıya çevrilirlər.

Beləliklə, müxtəlif uşaq birlikləri uşağın daxili aləminin təşəkkülünə, onlarda ümumi mədəniyyətin, yeni dəyərlərin formallaşmasına imkan yaradır, uşağın sosial inkişafını stimulasiyalarla artırır.

29.4. Azərbaycan Uşaqlar Birliyi

Azərbaycan Uşaqlar Birliyi (AUB) Respublika pioner təşkilatının hüquqi varisi kimi 1992-ci ildə yaradılmış, həmin il fevral ayının 1-dən Azərbaycan Təhsil nazirinin əmri ilə pioner baş dəstə rəhbəri vəzifəsinin adı dəyişilərək "Uşaqlar birliyi təşkilatları rəhbəri" adlandırılmışdır.

Azərbaycan Uşaqlar Birliyi uşaqlar və yeniyetmələri özündə birləşdirən, qarşılıqlı yardım, humanizm və demokratiya prinsiplərinə əsaslanan könüllü birlikdir. O, Azərbaycan Respublikası Konstitusiyası və qanunvericiliklərinə, özünün əsasnaməsinə müvafiq fəaliyyət göstərir.

Birliyin məqsədi uşaqları müstəqil həyata hazırlamaqda, öz respublikasının ləyaqətli vətəndaşı kimi böyüməkdə hər bir üzvünə kömək etməkdir.

- AUB "**Vətən, xeyirxahlıq və ədalət uğrunda**" devizi altında fəaliyyət göstərir. Birliyin rəmzləri: *bayraq, qalstuk və fərqlənmə nişanı*dır.

AUB Əsasnaməsinə qəbul edən, onun içində iştirak edən, respublikanın hər bir sakini, 10 yaşından etibarən birliyin üzvü ola bilər. Birliyə qəbul fərdi qaydada keçirilir. Qəbul qaydaları və mərasimləri birliyin ilk təşkilatları tərəfindən müəyyənləşdirilir.

Uşaqlar birliyinin ilk təşkilatları nəzdində 7-10 yaşlı uşaq qrupları yaradıla bilər.

Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin *Qanunları* aşağıdakılardır:

- *Vətənini sev, onun təbiətini qoru, öz xalqının tarixini, dilini, mədəniyyətini, adət və ənənələrini öyrən;*
- *yaşlılara hörmət et, balacaların qayğısına qal, yardımına ehtiyacı olanlara kömək əlini uzat;*
- *dostuna sədaqətli və etibarlı ol;*

— biliklərə möhkəm yiyələn, idmanı sev, asudə vaxtdan səmərəli istifadə et.

Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin hər bir üzvü aşağıdakı hüquqlara malikdir:

- birlik tərəfindən müdafiə olunmaq;
- birliyə könüllü daxil olmaq və çıxmaq;
- birliyin özünüidarə orqanlarını seçmək və onlara seçilmək;
- birliyin fəaliyyətinə aid hər hansı məsələ ilə əlaqədar təkliflər vermək, onu müzakirə və təngid etmək.

Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin ilk təşkilatları 10 nəfərdən az olmamaq şərti ilə yaradılan daimi, yaxud müvəqqəti dəstə və ya qruplardır.

İlk təşkilatın rəhbəri onun ümumi iclasında seçilir. İlk təşkilatlar yaradılan zaman yaş və işyönümü prinsipləri, fəaliyyət yerləri (*məktəb*, yaşayış yeri, *məktəbdənkənar* və *digər tərbiyə müəssisələri*, *uşaq sağlamlıq düşərgələri* və s.) əsas kimi götürülür.

İlk təşkilatlar bərabər hüquqlar əsasında yerli — rayon, şəhər Uşaqlar Birliklərinə daxil olurlar.

Yerli təşkilatların toplantıları 2 ildə bir dəfədən gec olmayıaraq çağırılır.

Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin ali orqanı 2 ildə bir dəfədən az olmayıaraq çağırılan Uşaq və Yeniyetmələrin Respublika toplantıdır. Toplanış nümayəndələrin yarısından çoxu iştirak etdikdə səlahiyyətli sayılır. Qərarlar sadə səs çoxluğu ilə qəbul edilir. Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin toplantıı öz səlahiyyəti daxilində aşağıdakıların icra olunmasında məsuliyyət daşıyır.

1. Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin Əsasnaməsini, ona dəyişikliklər və əlavəni qəbul edir.

2. Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin yenidən qurulması haqqında qərarlar qəbul edir.

3. Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin fəaliyyət programının əsas istiqamətlərini müəyyənləşdirir.

Toplanışlar arasındaki dövrdə AUB Respublika şurası birliyin fəaliyyətinə rəhbərlik edir.

AUB xaricdəki humanist və demokratik uşaq təşkilatları, respublikanın dövlət və ictimai təşkilatları, öz üzvlərinin valideynləri ilə əməkdaşlıq edir.

AUB-nin maliyyə vəsaiti təşkilat üzvlərinin qazandığı vəsaitdən, uşaq nəşrlərinin gəlirindən, dövlət orqanlarının

ayırıldığı vəsaitdən, respublikanın ictimai təşkilatlarının, idarə və müəssisələrin, ayrı-ayrı şəxslərin ödənclərindən yaranır.

Metodiki baza kimi AUB məktəbdənkənar təbiyə müəssisələrinin imkanlarından istifadə edir.

AUB-nin fəaliyyəti yalnız onun toplantıının qərarı ilə dayandırıla bilər.

AUB üzvlərinin təntənəli vədi belədir:

"Mən (adi, soyadı) Azərbaycan Uşaqlar Birliyinə daxil olarkən təntənəli surətdə vəd edirəm ki, Vətənim Azərbaycanı dərin məhəbbətlə sevəcək, onun layiqli vətəndaşı olmağa, daim öz bilik və bacarığımı artırmağa çalışacaq, yurdumuzun azadlığı və müstəqilliyi uğrunda mərd mübarizlərin işini davam etdirəcəyəm!"

Uşaqlar birliyinin işinin məzmunu onun fəaliyyət proqramında əks olunmuşdur. Fəaliyyət programı ölkəmizdə gedən quruculuq işlərinə, islahatlara müvafiq olaraq müəyyənləşdirilmişdir. Bu gün Vətən torpağının müdafiəsinə qalxan xalqımız öz hüquq və azadlıqları uğrunda mübarizə aparır, tarixini, soykökünü dərindən öyrənir, mədəni, tarixi irlərini araşdırır, iqtisadi çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün əzmlə çalışır. Uşaq və yeniyetmələr, Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin üzvləri də bu mühüm vəzifələrin həyata keçirilməsində iştirak edə bilərlər. Bunun üçün onların hər biri fəaliyyət proqramında öz maraq və qabiliyyətlərinə uyğun gələn işləri, istiqamətləri seçmək hüququna malikdir. Seçim könüllü olmalıdır.

Fəaliyyət programı variativlik əsasında tərtib olunmuşdur. Bura əsasən aşağıdakı istiqamətlər aiddir:

Ağlin çırığı

Dərin və möhkəm biliklər uğrunda mübarizə aparmaq, müasir elm və texnikaya yiyələnmək, öz tarixi kökümüzü, soyumuzu, dilimizi, dinimizi, ədəbiyyat və mədəniyyətimizi dərindən öyrənmək hər bir uşaq təşkilatının fəaliyyətinin əsas istiqaməti olmalıdır.

Bu məqsədlə dəstələrdə “Öyrənməyi öyrən” və “Hər şeyi bilmək istəyənlər” klubları, qarşılıqlı yardım qrupları, “Natiqlik sənəti”, “Bədii oxu” dərnəkləri, sual-cavab gecələri, olimpiada və viktoriaqlar, qabaqcıl müəllimlərlə, alimlərlə görüşlər, kitab müzakirələri, “Şən və hazırlı cavablar klubu”nın müxtəlif tədbirlərini təşkil etmək olar.

Xalqımızın tarixi irsi

Xalqımızın milli adət-ənənələrini, milli və dini bayramlarını, müdrik kəlamlarını öyrənmək, xalqın tanınmış adamları haqqında məlumat əldə etmək, "Xalq ensiklopediyası"nın tərtibində iştirak etmək, Azərbaycan folklorunu toplamaq, dağıdılmış və pis vəziyyətdə olan tarixi abidələrin yerlərini və tarixini üzə çıxarmaq, doğma respublikanın tarixi ərazilərinə, qədim şəhər və kəndlərinə, diyarşunaslıq muzeylərinə ekskursiyalar və s. işlər bu fəaliyyət programına aiddir.

Gücmüz birlikdədir

Bu gün başımız üzərində dalgalanan ay-ulduzlu, üçrəngli milli bayraqımızın rəmzi mənaları hər bir Azərbaycan vətəndaşının fəaliyyətinin əsas istiqamətinə çevrilmişdir. "Gücmüz-birlikdədir" fəaliyyət programına dostluq gecələrinin və festivallarının təşkili, əlamətdar günlərin keçirilməsi, respublikadan kənarda yaşayan həmyaşıdlar və soydaşlarla məktublaşmalar, xaricdə yaşayan həmyaşıdlarla əlaqə yaradılması, müstəqil dövlətlər arasında uşaq yaradıcılıq müsabiqələrinin keçirilməsi və s. iş formaları aiddir.

İş insanın cövhəridir

Kiçik yaşlarından əməyə alışmaq, zəhmətlə pul qazanmaq, qənaətcil və təsərrüfatçı olmaq gələcək sahibkarın, mütəxəssisin, təsərrüfatçının, iqtisadçının müvəffəq işinin ilkin şərtidir. Bazar iqtisadiyyatı dövründə bu, xüsusilə vacibdir. "İş insanın cövhəridir" istiqamətində fəaliyyət programının məzmununa məktəbdə kiçik artellər açıb tikiş, toxuma işləri ilə məşğul olmaq, cildləmə sexi, təmir briqadası yaradıb "Xoş xidmətlər bürosu" açmaq, dərman bitkiləri toplayıb apteklərə təhvil vermək, ev ayaqqabılıları tikmək, zərflər, qutular hazırlamaq, metal və kağız tullantıları toplayıb tədarük məntəqələrinə təhvil vermək və s. aiddir. Bu məqsədlə müxtəlif iş formaları tətbiq edilə bilər. Məsələn, "Hansı peşə yaxşıdır" mövzusunda disput, "Mənim gələcək peşəm" mövzusunda rəsm müsabiqəsi keçirmək, "Qənaətcillər" postu yaratmaq, baza müəssisələrinə ekskursiyalar təşkil etmək və s.

Dünyanı gözəllik xilas edəcək

Uşaqlar Birliyinin işinin məzmununda estetik tərbiyənin xüsusi yeri vardır. Uşaq kollektivində aparılan işlər emosional, cəlbedici və maraqlı olmalıdır.

Azərbaycan xalqının, bütün dünya xalqlarının zəngin mədəni irsini, bədii sənət nümunələrini uşaqlara çatdırmaq, onların estetik təsəvvürlərini genişləndirmək, bədii yaradıcılığını inkişaf etdirmək, həqiqi gözəlliyi dərk etməyi öyrətmək, uşaqları incəsənətin müxtəlif növlərinə cəlb etmək estetik tərbiyə sahəsində onlarla aparılan işin əsas məzmununu, başlıca istiqamətlərini təşkil etməlidir.

Bu məqsədlə məktəbdə uşaq ansamblları, ədəbi-bədii yaradıcılıq dərnəkləri yaratmaq, rəsm, mahnı müsabiqələri, musiqi gecələri, incəsənət sərgiləri, görkəmli sənət adamları ilə görüşlər, muzeylərə, şəkil qalereyasına ekskursiyalar, gözəllik haqqında söhbət və disputlar təşkil etməlidir.

Yaşıl dünya

Azərbaycan Uşaqlar Birliyinin üzvləri ətraf mühitin qorunması və mühafizəsi içinde bütün həmyaşidlərini səfərbər etməli, həyəcan təbili çalmalıdır. Təbiətə kömək etmək, bərəkətli torpaqlarımızı, gözəl havamızı, suyumuza, mavi Xəzərimizi, çay və göllərimizi qorumaq, suya qənaət etmək, yaşıllığı artırmaq hamının, o cümlədən, hər bir məktəblinin borcudur. Bu sahədə həyata keçirilən işlərin məzmununa aiddir:

- şəhəri, rayonu, qəsəbəni, küçəni, məktəb həyətini yaşllaşdırmaq;
- şəhər, rayon, qəsəbə üçün güllər əkmək;
- quşları, heyvanları qorumaq və yemləmək;
- ekoloji kəşfiyyat aparmaq, ətraf mühitin çirkənmiş obyektlərini aşkar çıxarmaq;
- dərman bitkilərini əkmək və tədarük etmək;
- məktəbyanı sahədə həmişəyaşıl ağacların, həmçinin meyvə ağaclarının tinglərini çoxaltmaq və sonradan onları yol kənarında ayrılmış xüsusi yerlərdə əkmək.

Ekoloji tərbiyə məqsədi güdən bu işləri həyata keçirmək üçün yaşllaşdırma və abadlaşdırma tədbirləri, təbiətə ekskursiyalar, iməciliklər təşkil etmək, respublikanın təbii

sərvətlərinin siyahısının tərtib edilməsində iştirak etmək, ekoloji dəstələr, qərargahlar, “Təbiətin dostları” birlikləri yaratmaq olar.

Güclülər, cəsurlar, çeviklər

Uşaqlar birliyinin işinin məzmununda fiziki tərbiyəyə xüsusi diqqət yetirilir. İdman, fiziki tərbiyə sağlamlıq, gümrahlıq və gözəllik, şən əhvali-ruhiyyə, iti ağıl, möhkəm iradə və xoş xasiyyət deməkdir.

Ciddi rejimə, sanitar-gigiyena qaydalarına əməl etmək, zərərlili vərdişlərdən uzaq olmaq birlik üzvlərinin həmişə diqqət mərkəzində dayanmalıdır.

Uşaqların əsas fəaliyyət növlərindən biri də oyundur.

Oyun prosesində uşaqlarda şən əhval-ruhiyyə yaranır, qarşılıqlı yardım, kollektivin mənafəyi uğrunda mübarizə aparmaq kimi müsbət keyfiyyətlər formalaşır. Uşaqlar həyata, insanlara münasibəti, xarici aləmə təsir vasitələrini oyun prosesində öyrənirlər.

Azərbaycan xalq oyunlarının uşaqlar üçün müstəsna əhəmiyyəti vardır. Bu oyunlar xalqın yaşayış tərzini, mədəniyyətini, əmək fəaliyyətini və əxlaqi keyfiyyətlərini əks etdirir. Onlardan xalq şənliklərində, bayramlarda istifadə etmək olar. Oyunlar uşaqlarda həm də cəldlik, çevilik formalaşdırır.

“Güclülər, cəsurlar, çeviklər” adlı fəaliyyət programının həyata keçirilməsi zamanı idman yarışları, milli-mütəhərrik oyunlar, “Çovkan” milli idman bayramı, “Üfüqdə parıltı” hərbi idman oyunları, “Şən startlar” oyunları, ümumrayon spartakiadaları təşkil etmək, idman bölmələri, klubları yaratmaq və s. iş formalarından istifadə etmək olar.

Mərhəmət

Bizim ətrafımızda əziyyət çəkən, maddi və mənəvi yardım, qayğıya ehtiyacı olan imkansız, kasib, əlil, tənha insanlar var. “Mərhəmət” fəaliyyət programı məhz belə şəxsləri diqqət mərkəzində saxlamağı, onlara kömək edib əl tutmağı, şəhid, qaćqın ailələrini diqqət mərkəzində saxlamağı nəzərdə tutur. İmkani olmayanlara kömək və qayğı göstərmək, birinci növbədə, hamının insanlıq borcudur.

Uşaqlar Birliyinin üzvləri xəstə, əlil, xüsusi internatlarda təhsil alan həmyaşıdlarını unutmamalı, onların istedad və qabiliyyətlərinin üzə çıxarılmasına hər vasitə ilə kömək göstərməlidir. Bu istiqamətdə iş apararkən “Xeyriyyə günü”, “Mərhəmət həftəsi” keçirmək, “Şəfqət” qrupları yaratmaq, əlil və qocalar evində, xüsusi internatlarda marağa uyğun dərnəklərin fəaliyyət göstərməsinə kömək etmək, uşaq yaradıcılıq mərkəzləri ilə birlikdə konsert vermək, xeyriyyə yarmarkaları təşkil etmək olar.

Uşaqlar Birliyinin fəaliyyət programında qeyd edilən bu səkkiz istiqamət uşaqların əqli, fiziki, əmək, əxlaqi, estetik, ekoloji tərbiyə vəzifələrinin həyata keçirilməsinə kömək etməklə yanaşı, böyükleri, yaşılı təşəbbüskarları da bu işə cəlb etməyi nəzərdə tutur.

Fəaliyyət programının müxtəlif istiqamətlərində iştirak edən uşaqlar isə onları maraqlandıran fəaliyyət növlərini özləri müəyyənləşdirməlidirlər. Uşaqlar, eyni zamanda özləri də maraqlı işlər, məşğələlər, əməliyyat və aksiyalar fikirləşib tapa bilərlər.

ÜÇÜNCÜ BÖLMƏ

**MƏKTƏBŞÜNASLIĞIN
NƏZƏRİYYƏSİ VƏ TEXNOLOGİYASI**

FƏSİL 30. MƏKTƏBİ İDARƏETMƏ VƏ ONA RƏHBƏRLİK

30.1. Pedaqoji sistemləri idarəetmənin mahiyəti və əsas prinsipləri

“İdarəetmə” anlayışı ən ümumi, ən universal anlayışlar sırasına daxil edilir. Tədqiqatçılar haqlı olaraq qeyd edirlər ki, idarəetmə yalnız texniki və istehsal sahəsində deyil, həm də sosial sistemlər sahəsində, o cümlədən, pedaqoji sistemlər sahəsində də zəruridir. İdarəetmənin elmi əsasını elmi biliklər sistemi təşkil edir. Elmi biliklər idarəetmə praktikasının nəzəri əsasını təşkil edir.

Ümumiyyətlə, idarəetmə dedikdə, məqsədə uyğun qərarlar qəbul etməyə, idarə olunan obyekti təşkil etməyə, ona nəzarət etməyə, tənzimləməyə yönəldilmiş fəaliyyət, düzgün informasiya əsasında işin təhlili və onun yekunlaşdırılması başa düşülür. Bioloji, texniki, sosial sistemlər idarəetmə obyekti ola bilərlər. Sosial sistemlərin növlərindən biri ölkə, şəhər, rayon və s. miqyasında fəaliyyət göstərən təhsil sistemidir. Təhsil Nazirliyi, şəhər, rayon təhsil şöbələri idarəetmə sisteminin subyektləri kimi çıxış edirlər.

Mürəkkəb, dinamik sosial sistem olan ümumtəhsil orta məktəbi məktəbdaxili idarəetmənin obyektidir. Məktəbdaxili idarəetmə optimal nəticələr əldə etmək üçün tam pedaqoji prosesin iştirakçılarının məqsədyönlü, şüurlu qarşılıqlı təsiridir. Tam pedaqoji prosesin iştirakçılarının qarşılıqlı təsiri aşağıdakı ardıcıl, qarşılıqlı əlaqəli fəaliyyətlərdən və ya funksiyalardan yaranır: işin təhlili, işin məqsədi və planlaşdırılması, işin təşkili, ona nəzarət, nizamasalma və təshihetmə.

Məktəbi idarəetmə nəzəriyyəsi məktəbdaxili menecment nəzəriyyəsi ilə əhəmiyyətli şəkildə tamamlanır. Menecerin (məktəbi idarə edən) fəaliyyəti öz əməkdaşlarına hörmət və etibar əsasında, işdə uğur qazanmaq üçün onlara şərait yaratmaq əsasında qurulur.

İdarəetmənin mahiyətini aşağıdakı prinsiplər tam və hərtərəfli əks etdirir:

- 1) kollegiallıqla vahid rəhbərliyin əlaqələndirilməsi;
- 2) idarəetmədə dövlət və ictimai əsasların əlaqələndirilməsi;

3) idarəetmədə elmilik, nəzəriyyə ilə praktikanın qırılmaz qarşılıqlı əlaqəsi;

4) idarəetmədə planlılıq;

5) idarəetmədə sistemlilik və komplekslilik;

6) idarəetmədə səmərəliliyə, yekun nəticələrə nail olmaq meyli;

7) idarəetmədə mərkəzləşdirmənin və desentralizasiyanın rasional əlaqələndirilməsi;

8) idarəetmədə demokratikləşdirmə və humanistləşdirmə.

İdarəetmənin prinsipləri idarəetmənin qanuna uyğunluqlarının konkret təzahürü və inikasıdır. Məktəbdaxili idarəetmənin əsas qanuna uyğunluqları sırasına mütəxəssislər aşağıdakılari daxil edirlər:

1) idarəetmə sisteminin səmərəliliyinin idarəetmənin subjekti və obyekti arasında struktur-funksional əlaqələrin səviyyəsindən asılılığı;

2) təhsil-tərbiyə işinin idarəetmənin məzmun və metodlarının, məktəbdə pedaqoji prosesin təşkilinin məzmun və metodlarının xarakterindən asılılığı;

3) idarəetmənin analitik, məqsədəmüvafiq, humanist və demokratik xarakterde olmasının məktəb rəhbərlərinin müxtəlif növ idarəetmə fəaliyyətinə hazırlığından asılılığı.

Müasir təhsil sistemlərinin xüsusiyyətlərindən biri dövlət idarəetmə sistemindən dövlət-ictimai idarəetmə sistemiə keçilməsidir. Təhsilin dövlət-ictimai idarəetməsinin əsas ideyası təhsil problemlərini həll etmək üçün dövlətin və cəmiyyətin səylərini birləşdirmək, tədris prosesinin məzmununu, forma və metodlarını, müxtəlif tip təhsil müəssisələrini seçməkdə müəllimlərə, şagirdlərə, valideynlərə böyük hüquqlar və azadlıqlar vermək təşkil edir.

Təhsil sisteminin dövlət xarakteri o deməkdir ki, ölkədə təhsil sahəsində vahid siyaset həyata keçirilir. Təhsil haqqında qanuna əsasən Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsi prioritet sahə hesab olunur. Prioritetlik o deməkdir ki, ölkənin sosial-iqtisadi, siyasi, mədəni və beynəlxalq sahələrdə uğurları təhsil sistemi ilə əlaqələndirilir.

Təhsil sisteminin idarə olunmasının dövlət xarakteri təhsil sahəsində dövlət siyasetinin prinsiplərində təsbit olunmuşdur. Həmin prinsiplər Azərbaycan Respublikasının "Təhsil haqqında" Qanununda ifadə olunmuşdur: təhsilin humanist

xarakteri, təhsilin dünyəvi xarakteri, hamının təhsil almaq hüququna malik olması, təhsilin demokratik, dövlət-ictimai xarakter daşımıası və s.

Təhsil sahəsində dövlət siyasetini ardıcıl həyata keçirmək üçün ölkədə təhsili idarə etməkdən ötrü müvafiq dövlət orqanları yaradılır.

Dövlət idarəetmə orqanı olan Təhsil Nazirliyi öz hüquqları və səlahiyyətləri daxilində təhsil sahəsində standartları işləyib hazırlayır, təhsil müəssisələrini akkreditasiyadan (qeydiyyatdan), pedaqoji kadrları attestasiyadan keçirir, ölkədə və konkret regionda təhsil sistemini formalasdırır, peşələrin və ixtisasların siyahısını, təhsil müəssisələrini maliyyələşdirir. Təhsil sistemini stabillaşdırırmak və inkişaf etdirmək üçün dövlət fondları yaradır, təhsil müəssisələrinin şəbəkəsini proqnozlaşdırır, təhsil sahəsində Azərbaycan Respublikasının qanunvericiliyinin icra olunmasına nəzarət edir və s. Təhsili idarəetmənin ictimai xarakterinin güclənməsinin mühüm göstəricilərindən biri təhsil sisteminin dövlətsizləşdirilməsi və təhsil müəssisələrinin diversifikasiyasıdır (diversifikasiya latin sözüdür, mənası müxtəliflik, hərtərəfli inkişaf deməkdir).

Dövlətsizləşdirmə o deməkdir ki, dövlət təhsil müəssisələri ilə yanaşı qeyri-dövlət təhsil müəssisələri də meydana gəlir, onlar dövlət aparatının strukturları olmurlar. Təhsil müəssisələrinin diversifikasiyası eyni zamanda həm dövlət, həm də müxtəlif tip qeyri-dövlət tədris müəssisələrinin, universitetlərin, gimnaziyaların, liseylərin, kolleclərin, ayrı-ayrı fənləri dərindən öyrədən məktəblərin inkişafını nəzərdə tutur.

Qeyri-dövlət təhsil müəssisəsinə bilavasitə onun təsisçisi rəhbərlik edir. Qeyri-dövlət təhsil müəssisəsinin öz nizamnaməsi vardır.

Məktəb pedaqoji sistemdir və elmi idarəetmənin obyektidir. Bu, təhsili təşkil edənlərin, rəhbər şəxslərin, müəllimlərin, şagirdlərin məqsədlərini müəyyənləşdirmək və nəticələrə nail olmaq üçün şəraiti yaratmaq, məzmunu seçmək, təhsil-tərbiyə işində müxtəlif vasitələrdən, forma və metodlardan istifadə etmək deməkdir. Belə halda idarəetmə pedaqoji sistemin məqsədə uyğunluğunu və bu sistemi təşkil edən komponentlərin yeniləşməsinə səmərəli təsir göstərmək imkanını saxlayır.

Pedaqoji sisteminde müəllimlərlə şagirdlərin birgə fəaliyyəti mühüm amildir. Məktəbin məqsədi şəxsiyyətin mədəni inkişafının əsasını formalasdırmaqdır. Bu əsas intellektual, əxlaqi, estetik, əmək, ekoloji, hüquqi və şəxsiyyətin digər mədəni aspektlərini birləşdirir. Ümumi məqsəd təhsil-təbiyə işinin ayrı-ayrı istiqamətləri üzrə məqsədlərdə konkretləşdirilir.

Nəticə həm ayrı-ayrı şagirdlərin, həm də, ümumiyyətlə, şagird kollektivlərinin təbiyəlilik səviyyəsinin müəyyənləşdirməsini təmin edən daha sabit və real meyarların məcmuudur.

Məktəbin idarə olunmasında ən azı iki qrup şərt vardır: ümumi və spesifik. Ümumi şərtlərə aiddir: sosial, iqtisadi, mədəni, milli, coğrafi. Spesifik şərtlərə aiddir: şagirdlərin sosial-dəmoqrafik tərkibinin xüsusiyyətləri, məktəbin yerləşdiyi yer (şəhər, kənd), məktəbin maddi-texniki bazasının imkanları, ətraf mühitin təbiyəvi imkanları.

Pedaqoji və şagird kollektivlərində əxlaqi-psixoloji mühitin xarakteri, şagirdlərin valideynlərinin mədəni səviyyəsi pedaqoji prosesin səmərəliliyinin mühüm göstəricilərdən biridir.

Pedaqoji sistemin struktur komponentləri vardır. Əsas komponentlərdən biri pedaqoji kollektivin və onun rəhbərlərinin fəaliyyətidir.

Məktəbi idarəetmə sisteminin strukturunda dörd səviyyəli idarəetmə vardır.

Birinci səviyyə — dövlət orqanı və ya kollektiv tərəfindən seçilmiş məktəb direktoru, məktəb şurasının, şagird komitəsinin, ictimai təşkilatların rəhbərləri. Bu səviyyə məktəbin inkişafının strateji istiqamətlərini müəyyən edir.

İkinci səviyyə — məktəb direktorunun müavinləri, məktəbin psixoloqu, sosial pedaqoqu, ictimai faydalı əməyin təşkili üçün məsul şəxs, inzibati-təsərrüfat işləri üzrə direktorun köməkçisi, həmçinin özünüidarədə iştirak edən orqanlar və birliklər.

Üçüncü səviyyə — müəllimlər, təbiyəçilər, sınıf rəhbərləri (onlar şagirdlərə və valideynlərə, uşaqlıq birliliklərinə və dərnəklərə münasibətdə idarəetmə funksiyasını yerinə yetirirlər).

Dördüncü səviyyə — şagirdlər, sınıf və ümumməktəb şagird özünüidarəesi. Qarşılıqli təsir obyekti olan şagird burada, eyni zamanda öz inkişafının subyekti kimi çıxış edir.

Yuxarıda göstərilən ierarxik sxemdən görünür ki, idarəetmənin hər aşağı səviyyəli subyekti yuxarı səviyyəli idarəetmə üçün idarəetmənin obyektiidir.

30.2. İdarəetmənin əsas funksiyaları

Məktəb rəhbərinin idarəetmə mədəniyyəti onun peşə-pedaqoji mədəniyyətinin bir hissəsidir. Son illərdə pedaqoji mədəniyyət problemləri sahəsində psixoloji-pedaqoji tədqiqatlar aparılır. Pedaqoji mədəniyyət anlamı pedaqoji dəyərlər, pedaqoji texnologiya və pedaqoji yaradıcılıq kateqoriyalarında açılır.

Məktəb rəhbərlərinin idarəetmə mədəniyyəti özünü müxtəlif növ idarəetmə fəaliyyətində, məktəbi idarəetmədə dəyərlərin və texnologiyaların mənimşənilməsində, ötürülməsində və yaradılmasında göstərir. Bu mənada, idarəetmə mədəniyyətinə aksioloji, texnoloji və şəxsiyyət-yaradıcı komponentlər daxildir.

Məktəbi effektli idarə etmək üçün hazırla böyük əhəmiyyət kəsb edən biliklər, ideyalar, konsepsiyanlar pedaqoji dəyərlər kimi çıxış edir. Pedaqoji sistemlərin idarəetmə dəyərləri müxtəlidir. Onlar aşağıdakılardan ola bilər:

1. Dəyərlər-məqsədlər. Onlar iyəarxiyanın müxtəlif səviyyələrində tam pedaqoji prosesi idarəetmənin məqsədinin əhəmiyyəti və mənasını açıb göstərir. Bu məqsədlərə daxildir: təhsil sistemini idarəetmə məqsədi; məktəbi idarəetmə məqsədi; pedaqoji və şagird kollektivini idarəetmə məqsədi; şəxsiyyətin özünütərbiyəsini və özünüinkişafını idarəetmə məqsədi və s. Dəyərlər-məqsədlər idarəetmə fəaliyyətinin özünəməsus tənzimləyicisidir;

2. Dəyərlər-biliklər idarəetmə sahəsində biliklərin əhəmiyyəti və mənasını açır. Buraya idarəetmənin metodoloji əsasları, məktəbdaxili rəhbərlik, pedaqoji prosesin idarə olunmasının effektiv meyarlarını bilmək və s. daxildir;

3. Dəyərlər-münasibətlər. Pedaqoji prosesin iştirakçıları arasında qarşılıqlı münasibətlərin, özünə münasibətin, özünün peşə fəaliyyətinə münasibətin, pedaqoji və şagird kollektivlərində şəxsiyyətlərarası münasibətlərin, bu kollektivlərin məqsədyönlü formalasdırılması və idarə olunmasının əhəmiyyətini açır;

4. Dəyərlər-keyfiyyətlər idarəetmənin subyekti olan məktəb rəhbərinin-menecerin müxtəlif fərdi, kommunikativ, davranış keyfiyyətlərini açır. Bu keyfiyyətlər xüsusi qabiliyyətləri əks etdirir: öz fəaliyyətini proqnozlaşdırmaq və onun

nəticələrini qabaqcadan görməyi bacarmaq qabiliyyəti; öz məqsəd və hərəkətinin başqalarının məqsəd və hərəkəti ilə əlaqələndirmək qabiliyyəti; əməkdaşlıq etmək və əlbir idarə etmək qabiliyyəti və s.

Məktəb direktorunun idarəetmə mədəniyyətinin texnoloji komponenti idarəetmə qaydalarını və priyomlarını özündə birləşdirir. Məktəbdaxili idarəetmənin texnologiyası spesifik pedaqoji vəzifələri həll etməyi nəzərdə tutur. Bu vəzifələrin həlli pedaqoji prosesin təhlili və planlaşdırılması, təşkili, nəzarət və tənzimləmə sahəsində rəhbərin bacarıqlarına əsaslanır. Direktorun idarəetmə mədəniyyətinin səviyyəsi yuxarıda göstərdiyimiz tipdə olan vəzifələri həll etmək priyomlarına və qaydalarına yiyələnmək səviyyəsindən asılıdır.

Şəxsiyyət-yaradıcılıq komponenti məktəb direktorunun idarəetmə mədəniyyətini yaradıcı akt kimi açıb göstərir. İdarəetmənin alqoritmik (alqoritm - eyni tip vəzifələri həll etmək üçün əməliyyatların həyata keçirilmə ardıcılığını dəqiq müəyyənləşdirən göstərişlərdir) olmasına baxmayaraq, məktəb direktorunun fəaliyyəti yaradıcı fəaliyyətdir. Rəhbərmenecə idarəetmə dəyərlərinə və texnologiyalarına yiyələndikcə onları yeniləşdirir, onları interpretasiya (özü başa düşdüyü kimi aydınlaşdırmaq) edir. Bu, həm rəhbərin şəxsiyyət xüsusiyyətləri, həm də idarəetmənin obyektinin xüsusiyyətləri ilə müəyyən olunur. Məktəb direktoru idarəetmə fəaliyyətində bir şəxsiyyət, bir rəhbər kimi, bir təşkilatçı və tərbiyəçi kimi özünü realizasiya edir.

Təhsil müəssisələrinin rəhbər şəxslərinin funksional vəzifələri ümumtəhsil məktəbinin və ya digər təhsil müəssisəsinin nizamnaməsi ilə müəyyən olunur. Təhsil müəssisəsinə rəhbərliyi direktor və onun müavinləri həyata keçirirlər. Təhsil-tərbiyə prosesinin idarə olunmasında direktor əsas yer tutur.

Ümumtəhsil müəssisəsinin direktoru aşağıdakı funksional vəzifələri yerinə yetirir:

1) təhsil-tərbiyə prosesini planlaşdırır və təşkil edir, onun gedisiñə və nəticələrinə nəzarəti həyata keçirir, tədris müəssisəsinin işinin keyfiyyəti və effektliyi üçün cavab verir;

2) dövlət və ictimai orqanlarda tədris müəssisəsinin mənafeyini təmsil edir;

3) sinifdən xaric və məktəbdən kənar işlərin təşkili üçün lazımı şəraiti yaradır;

4) özünün müavinlerini seçir, onların funksional vəzifələrini müəyyən edir, tədris müəssisəsinin pedaqoji kadrlarını yerləşdirir;

5) tədris müəssisəsinin pedaqoji, inzibati, tədris-tərbiyəvi və xidmətçi heyətini işə qəbul edir və işdən azad edir;

6) tədris müəssisəsinə ayrılmış bündə vəsaitinin müəyyən olunmuş qaydada rasional istifadə olunmasını təşkil edir;

7) tədris müəssisəsinin pedaqoji işçilərinin yaradıcı inkişafı üçün təhsil-tərbiyənin qabaqcıl forma və metodlarını tətbiq etmək, pedaqoji eksperimentlər keçirmək üçün onlara şərait yaratır;

8) təhsili idarəedən müvafiq orqanlar qarşısında öz fəaliyyəti üçün məsuliyyət daşıyır.

Şagird özünüidarəsi, peşəyönümü, valideynlərlə işlə əlaqədar məsələlər məktəb direktorunun diqqət mərkəzində olur.

Məktəbdə işlərin ayrı-ayrı istiqamətlərinə rəhbərlik direktorun müavinlərinə həvalə olunur. Bu vəzifələr aşağıdakılardır: tədris-tərbiyə işləri üzrə direktor müavini, sinifdənxaric və məktəbdənkənar iş üzrə təşkilatçı, elmi-tədqiqat işi üzrə direktor müavini (bəzi məktəblərdə bu vəzifə təsis olunub), ayrı-ayrı fənləri dərindən öyrənən siniflər üzrə direktor müavini, təsərrüfat işləri üzrə direktor müavini (köməkçisi).

Direktorun tədris-tərbiyə işi üzrə müavini pedaqoji prosesin təşkilinə, təhsil proqramlarının və dövlət təhsil standartlarının yerinə yetirilməsinə cavab verir; şagirdlərin biliklərinin keyfiyyətinə və onların davranışına nəzarəti həyata keçirir; müəllimlərin və şagirdlərin tədris yükünü tənzimləyir; tədris məşğələlərinin cədvəlini tərtib edir; məktəbdə metodik işə, pedaqoji innovasiyaların tətbiqinə rəhbərlik edir; müəllimləri pedaqoji mədəniyyətlərini yüksəldiklərinə görə stimullaşdırır.

Direktorun müavinlərinin vəzifələri məktəbin nizamnaməsində müəyyən olunmuşdur. Bu sənəddə tədris-tərbiyə üzrə iş bir neçə müavin arasında funksional vəzifələrin bölüşdürülməsi ilə əsaslandırılmışdır.

Direktorun idarəetmə fəaliyyətinin effektliyi məktəbin inzibati aparatında hüquqların və vəzifələrin məqsədə uyğun dəqiqliq bölüşdürülməsindən çox asılıdır. Məktəb direktoru lazımlı gəldikdə instruktiv və operativ müşavirələr, pedaqoji şuranın

iclaslarını keçirir.

Rəhbərlik metodları haqqında məsələ iş üslubu haqqında məsələ ilə sıx bağlıdır. Üslub idarəetmə fəaliyyəti prosesində meydana çıxan bu və ya digər vəzifələrin və problemlərin həlli üçün həmin şəxs üçün daha çox tipik olan metodların məcmudur.

İdarəetmə nəzəriyyəsi və sosial psixologiya sahəsində mütəxəssislər rəhbərlik üçün xas olan üç əsas üslubu fərqləndirirlər: 1) avtoritar üslub; 2) səhlənkar üslub; 3) demokratik üslub. Əlbəttə bu üslublardan hər birinə təmiz halda çox az rast gəlmək olar. Praktikada onların çoxlu çalarları mövcuddur, lakin hər bir rəhbər bu və ya digər üsluba meyl edir.

Avtoritar üslub, birinci növbədə, inzibati metodlardan geniş istifadə etməyə əsaslanır. Avtokrat rəhbər qərarları tək-başına, ictimai təşkilatların, tabeliyində olan adamların fikrini nəzərə almadan qəbul edir. O, əmrlərə böyük ümidi bəsləyir, bütün hakimiyyəti öz əlində toplamağa çalışır.

Çox zaman avtokratik metodlara meyl valyuntarizmə (insan iradəsinə əsas amil hesab etmək) və bürokratizmə (süründürməçilik), əsassız qərarların qəbul edilməsinə gətirib çıxarır.

Əlbəttə, avtoritar üslubu “mütəqəş şər” hesab etmək düzgün olmazdı. Elə situasiyalar olur ki, avtokratik metodları müvəqqəti tədbir kimi tətbiq etmək özünü doğruldur. İşdə olan nöqsanları aradan qaldırmaq üçün qətiyyətli və təxirəsalınmaz tədbirlər görmək lazım gəlir. Təşəbbüskarlığı və yaradıcı axtarışları ləngidən avtoritar üslubun elementləri təhsilə rəhbərlikdə məhdud sahədə tətbiq edilə bilər.

Səhlənkar üslub məqsədyonulu və effektli rəhbərlik sisteminin olmaması ilə xarakterizə olunur. Səhlənkar üsluba malik olan rəhbər adətən qəbul etdiyi qərarlar üçün məsuliyyətdən qorxur, geniş kollegiallıq pərdəsi arxasında gizlənməyə çalışır. O, lazımı prinsipiallıq və tələbkarlıq göstərə bilmir, əvvəl qəbul etdiyi qərarlardan çox vaxt imtina edir. Səhlənkar üslublu rəhbər işə ciddi zərər vurur və aparatın işini bərbad hala sala bilər.

İdarəetmə sistemində ən əlverişli üslub demokratik üslubdur. Bu üslub kollegiallıqla vahid rəhbərliyi düzgün əlaqələndirir, ictimai təşkilatların, bütün müəllimlərin məktəbdə idarəetmə ilə bağlı qərarların qəbul edilməsində fəal iştirakını nəzərdə tutur.

İdarəetmənin əsas funksiyalarına təhlil və planlaşdırma, təşkiletmə və nəzarət, əlaqələndirmə və stimullaşdırma aiddir.

30.3. Məktəbdaxili idarəetmədə pedaqoji təhlil

Pedaqoji təhlil tam pedaqoji prosesi idarəetmənin funksiyalarından biridir. İdarəetmə dövrəsinin strukturunda pedaqoji təhlil xüsusi yer tutur. Ardıcıl və bir-biri ilə qarşılıqlı bağlı olan funksiyalardan ibarət olan hər hansı idarəetmə dövrəsi pedaqoji təhlillə başlayır və onunla da qurtarır.

İdarəetmənin və pedaqoji fəaliyyətin effektliyi məktəb rəhbərlərinin, müəllimlərin pedaqoji təhlilin metodikasına yiyələnmələrindən çox asılıdır. Məktəb direktorunun fəaliyyətində vaxtında aparılmayan və ya səriştəsiz aparılan təhlil məqsədləri və vəzifələri müəyyənləşdirmə mərhələsində konkretsizliyə, hətta qəbul olunan qərarların əsassızlığına gətirib çıxarır. Pedaqoji və ya şagird kollektivində işlərin həqiqi vəziyyətini bilməmək pedaqoji prosesin tənzimlənməsi və korrektirovkası prosesində düzgün qarşılıqlı münasibətlər sisteminin yaranmasında çətinliklər yaradır.

Pedaqoji təhlilin əsas məqsədi pedaqoji prosesin vəziyyətini və inkişaf tendensiyasını öyrənmək, onun nəticələrini obyektiv qiymətləndirmək, bunun əsasında idarəetmə sistemini qaydaya salmaq üçün tövsiyələr işləyib hazırlamaqdır. İdarəetmə dövriyyəsinin strukturunda bu funksiya ən çətin funksiyalardan biridir, çünkü təhlil öyrənilən obyektin hissələrə bölünməsini, hər bir hissənin rolunu və yerini qiymətləndirməyi, hissələri vahid tam hələndə birləşdirməyi, sistem yaradan amillər arasında əlaqələr yaratmayı nəzərdə tutur.

İdarəetmənin başqa funksiyalardan, məsələn, planlaşdırma və ya təşkiletmə funksiyalarından fərqli olaraq, pedaqoji təhlil funksiyası zahirən az effektli görünür. Əslində o, şəxsiyyətdən maksimum intellektual gərginlik, pedaqoji faktları və hadisələri müqayisə etmək, ümumiləşdirmək, sistemləşdirmək, sintezləşdirmək üçün formalaşmış analitik təfəkkürə malik olmayı tələb edir.

Məktəbdaxili idarəetmənin nəzəriyyə və praktikasında pedaqoji təhlilin aşağıdakı əsas növləri müəyyən olunmuşdur: *parametrik* (parametr-hər hansı bir hadisənin bu və ya digər xassəsini göstərən kəmiyyət) *təhlil*, *tematik təhlil*, *yekun təhlil*.

Parametrik təhlil təhsil prosesinin gedişi və nəticələri haqqında gündəlik informasiyani öyrənmək, prosesə mane olan səbəbləri aşkar etmək məqsədini güdür. Parametrik təhlilin yekunlarına görə tam pedaqoji prosesin gedişini tənzimləmək üçün düzelişlər və dəyişikliklər aparılır. Şagirdlərin cari yetirməsi, gün və həftə ərzində siniflərdə və məktəbdə intizam, dərslərə və sinifdən xaric məşğələlərə davamiyət, məktəbin sanitar vəziyyəti, dərs cədvəline riayət olunması və başqa məsələlər *parametrik təhlilin predmetidir*.

Dərslərə və sinifdən xaric məşğələlərə məktəb direktorunun və onun müavilərinin baş çəkməsi onların apardıqları *parametrik təhlilin əsas məzmununu* təşkil edir. Parametrik təhlilin nəticələrinin qeydə alınması, onların sistemləşdirilməsi və işlənməsi tematik pedaqoji təhlil üçün şərait yaradır.

Tematik təhlil pedaqoji prosesin gedişindəki daha sabit, təkrar olunan asılılıqları və onun nəticələrini öyrənməyi nəzərdə tutur. Sinif və sinifdən xaric fəaliyyətin öyrənilməsinə sistemli yanaşma tematik təhlilin məzmununda özünü daha çox göstərir. Əgər parametrik təhlilin predmeti ayrıca bir dərs və ya sinifdən xaric məşğələ ola bilərsə, tematik təhlilin predmeti dərslər və sinifdən xaric məşğələlər sistemi ola bilər. Direktor və ya onun müavini müəllimin ancaq bir neçə dərsini, məşğələsini təhlil edəndən sonra onun iş sistemi haqqında tam təsəvvür ala bilər.

Aşağıdakı kompleks problemlər tematik təhlilin məzmununu təşkil edir: *təlim metodlarının optimal əlaqələndirilməsi, şagirdlərin biliklər sisteminin formalasdırılması, müəllim və sinif rəhbərlərinin əxlaq, estetik, fiziki, intellektual tərbiyəsi üzrə iş sistemi; pedaqoji mədəniyyətini yüksəltmək üzrə müəllimin iş sistemi; məktəbdə innovasiya mühitini formalasdırmaq üzrə pedaqoji kollektivin fəaliyyəti və s.*

Parametrik təhlilin məlumatlarına istinad edərək məktəbin rəhbərləri analitik işin gedişində yekun təhlilin məzmun və texnologiyasını hazırlayıv və əsaslandırır.

Yekun təhlil rübüñ sonunda, tədris ilinin yarısında və axırında keçirilir, əsas nəticələri və onlara nailolma səbəblərini öyrənmək məqsədini güdür. Yekun təhlil idarəetmənin bütün funksiyalarının həyata keçməsi üçün şərait hazırlayıv. Yekun təhlil haqqında informasiya parametrik və tematik təhlil haqqında məlumatlardan, rüblük, yarımillik yoxlama

işlərindən, müəllimlərin, sinif rəhbərlərinin, rəhbərliyin nümayəndələrinin, ictimai təşkilatların təqdim etdikləri rəsmi hesabatlardan, arayışlardan yaradılır.

Beləliklə, pedaqoji təhlilin əsas obyektləri təlimin təşkili formalarıdır ki, bu, hər şeydən əvvəl, dərsdir, sinifdən xaric məşğələlər, tədbirlər tədris ilində məktəbin işinin yekunlarıdır. Bu obyektlər uşaqların təhsil-tərbiyəsi üzrə bütün müxtəlif məqsədləri, vəzifələri, məzmunu, forma və metodları özündə birləşdirir.

Məktəb rəhbərlərinin daim diqqət mərkəzində duran obyekt dərslərə girmək və onların pedaqoji təhlilidir. Məktəb rəhbərlərinin idarəetmə fəaliyyətində dərsin təhlilinin üç növü nəzərə çarpır: *geniş təhlil, qısa təhlil, aspekt təhlil* (dərsin hər hansı bir tərəfini öyrənmək).

Dərsin geniş pedaqoji təhlili dərsin bütün detallarının ayrılmاسını və onun bütün məqamlarının bir tam kimi müzakirəsini, yəni dərsin tərbiyəvi, didaktik, psixoloji, sanitər-gigiyenik tələblərinin müəyyənləşdirilməsini nəzərdə tutur. Dərsin geniş təhlili yeni fəaliyyətə başlayan müəllimlərin dərsləri dinləniləndikdən sonra keçirilir. Təcrübəsinin ümumiləşdirilməsi və yayılması lazımlı bilinən müəllimlərin dərsləri xüsusi öyrənmə predmeti ola bilər.

Dərsin qısa təhlili direktordan, onun müavinindən, metodistdən obyektiv təklif və tövsiyələr müəllimin şəxsiyyətini yaxşı bilməyi, yüksək metodik və idarəetmə mədəniyyəti tələb edir.

Dərsin aspekt təhlili dərsin hər hansı bir aspektini (tərəfini) təhlil etməyi (məsələn, dərsdə şagirdlərin idrak fəaliyyətini aktivləşdirmək üçün əyani vasitələrdən istifadə etməyi) nəzərdə tutur.

Məktəb rəhbərinin analitik fəaliyyətində tərbiyəvi işlərin pedaqoji təhlili mühüm yer tutur. Belə işlərin həyata keçməsi zamanı uşaqlar təşkilati, yaradıcı fəaliyyətdə iştirak edirlər.

Tərbiyəvi işin pedaqoji təhlili zamanı onun keçirilmə ardıcılılığı nəzərə alınmalıdır: məqsədin birgə müəyyənləşdirilməsi, tərbiyəvi işin vəzifələri, keçirilmə forması; birgə planlaşdırma; işin hazırlanmasında uşaqların iştirakı və müəllimlərin pedaqoji rəhbərliyinin xüsusiyyətləri; tərbiyəvi işin bilavasitə keçirilməsi; işi birgə yekunlaşdırmaq və onun təhlili.

Məktəbin tədris ilində işinin yekun təhlilinin məzmununu

aşağıdakı aparıcı istiqamətlər təşkil edir:

- 1) tədrisin keyfiyyəti;
- 2) şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin keyfiyyəti;
- 3) şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsi;
- 4) valideynlərlə və ictimaiyyətlə işin effektliliyi;
- 5) məktəblilərin sağlamlıq vəziyyəti və sanitar-gigiyena mədəniyyəti;
- 6) məktəb şurasının, pedaqoji şuranın fəaliyyətinin nəticələri.

Yekun təhlilin keçirilməsi, onun obyektivliyi, dərinliyi, perspektivliyi yeni tədris ili üçün planın hazırlanmasına şərait yaradır.

30.4. Məqsədin qoyulması və planlaşdırılması

Hər hansı pedaqoji sistemin idarəolunması prosesi məqsədin qoyulmasını və işin planlaşdırılmasını nəzərdə tutur. Təhsil-tərbiyə işində məqsədin qoyulmasının və planlaşdırılmasının təkmilləşdirilməsi pedaqoji sistemin inkişafı və hərəkəti ilə əlaqədardır. Planlaşdırma şəxsiyyətin və kollektivin təşəkkülünün əsas şərtlərini, mərhələlərini proqnozlaşdırmağa imkan verir.

Pedaqoji fəaliyyət məqsədyönlüdür. İdarəetmə fəaliyyətinin məqsədi işin başlanğıcıdır, bu işin ümumi istiqamətini, məzmununu, forma və metodlarını müəyyən edir. Ümumi məqsədə nail olmaq üçün onu təşkil edən hissələri həyata keçirmək lazımdır. Ona görə də məktəblərdə kompleks-məqsədli planlaşdırma həyata keçirilir. Bunun əsasında məktəb işinin aşağıdakı planları vardır: *perspektiv, illik, cari*.

Məktəbin iş planlarını işləyib hazırlayarkən bir sıra tələbləri gözləmək lazımdır. Birinci tələb planın məqsədyönlü olmasıdır. Bu o deməkdir ki, planda məqsəd qoyulmalı, pedaqoji və şagird kollektivlərinin işlerinin əsas istiqamətlərini inkişaf etdirən və dərinləşdirən keçmiş təcrübə nəzərə alınmalıdır. Tələblərdən biri planlaşdırmanın perspektivli olmasınadır. Planlaşdırma verilən tələblər sırasında komplekslik tələbi də vardır. Bu o deməkdir ki, plan işlənib hazırlanarkən müxtəlif vəsi-tələr, formalar, iş növləri, onların vəhdəti və qarşılıqlı əlaqəsi nəzərə alınır. Obyektivlik tələbinə riayət olunması məktəbin fəaliyyətinin obyektiv şəraitini, onun maddi, iqtisadi şəraitini,

yerləşdiyi yeri, əhatə olunduğu təbii və sosial mühiti, pedaqoji və şagird kollektivlərinin imkanlarını bilməyə əsaslanır.

Məktəb praktikasında üç növ plan hazırlanır: perspektiv, illik, cari.

Perspektiv plan adəti üzrə beş il müddətinə hazırlanır. Onun strukturu aşağıdakı kimi ola bilər:

- 1) planlaşdırılan müddətdə məktəbin vəzifələri;
- 2) illər üzrə şagird kontingentinin inkişaf perspektivləri, siniflərin sayı;
- 3) təhsil-tərbiyə prosesinin yeniləşdirilməsi, pedaqoji innovasiyaların tətbiqi perspektivləri;
- 4) məktəbin pedaqoji kadrlara ehtiyacı;
- 5) pedaqoji kadrların ixtisasının artırılması;
- 6) məktəbin maddi-texniki bazası və tədris-metodik təchizatı;
- 7) müəllimlərin və şagirdlərin sosial müdafiəsi, onların məişətinin, iş və istirahət şəraitinin yaxşılaşdırılması.

İllik plan yay tətilləri də daxil olmaqla bütün tədris ilini əhatə edir. Məktəbin iş planı bütün cari tədris ili müddətində hazırlanır və bir neçə mərhələdə keçir.

Birinci mərhələdə, yəni dərs ilinin birinci rübündə məktəbin direktoru, onun müavini və ya yeni normativ və təlimat xarakterli sənədləri, təhsilin inkişafı məsələlərini, xüsusilə planlaşdırma ilə bağlı nəzəri və metodiki materialları öyrənirlər.

İkinci mərhələdə (ikinci rübdə) direktorun rəhbərliyi altında planın layihəsi strukturunun işlənib hazırlanması və korrektə edilməsi ilə bağlı təşəbbüs qrupu yaradılır, lazım olan informasiyanın mənbələri və onun toplanılması formaları müəyyənləşdirilir.

Üçüncü mərhələdə (üçüncü rübdə) əldə olunan informasiya təhlil olunur, komissiya üzvlərinin işi haqqında hesabatlar dinlənilir, yaranan çətinliklərin səbəbləri və perspektivdə onların aradan qaldırılması yolları aşkar edilir.

Dördüncü mərhələdə (dördüncü rüb) planın layihəsi hazırlanır və müzakirə edilir. Yeni dərs ilində məktəbin şurasının birinci iclasında məktəbin iş planı təsdiq olunur.

Məktəbin illik planının strukturu təxminən belə ola bilər.

1) keçən dərs ilində məktəbin işinin qısa təhlili və yeni dərs ilində qarşıda duran vəzifələr;

2) ümumi icbari təhsili yerinə yetirmək üzrə məktəb kollektivinin işi;

3) təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin keyfiyyətini yüksəltmək üzrə pedaqoji kollektivin fəaliyyəti;

4) məktəbin ailə və ictimaiyyətlə əlbir işi;

5) pedaqoji kadrlarla iş;

6) məktəbdaxili nəzarət sistemi;

7) məktəbin maddi-texniki bazasının möhkəmləndirilməsi;

8) təşkilati-pedaqoji tədbirlər.

Cari iş planı rüblük üçün hazırlanır, o ümumməktəb planının konkretləşdirilməsidir. Bu planlar müəllimlərin və sinif rəhbərlərinin planlarına münasibətdə strateji planlar hesab olunur.

30.5. Məktəbi idarəetmənin funksiyaları

Təşkiletmə anlayışı bir neçə mənada işlədirilir: məsələn, dərslərin təşkili, sinifdən xaric işlərin təşkili; məktəb rəhbərlərinin, müəllimlərin, şagird özünü idarəesinin iş planını yerinə yetirmək üçün işin təşkili və s.

Öz təbiətinə görə insanın təşkilatçılıq fəaliyyəti praktiki fəaliyyətdir. Təşkiletmənin funksiyası qəbul edilən qərarların yerinə yetirilməsinə istiqamətləndirilir. İşin təşkili zamanı insan amili, icraçıların seçilməsi, onların iş yerlərində yerləşdirilməsi məsələləri həll olunur. Bu zaman işin məzmunu, forma və metodları icraçıların real şəraiti və imkanlarını nəzərə almaqla müəyyən olunur.

Məktəb direktorunun təşkilatçılıq fəaliyyəti pedaqoji kollektivin formallaşmasına yönəlməlidir. Bu işdə rəhbərin şəxsiyyət keyfiyyətləri — peşəkarlığı, ümumi və pedaqoji mədəniyyəti xüsusi rol oynayır. Öz vaxtını və tabeliyində olanların vaxtını düzgün bölüşdürmək bacarığı da rəhbərin təşkilatçılıq mədəniyyətinin göstəriciləridir. Onun fənn müəllimi kimi fəaliyyəti digər müəllimlərə nümunə olmalıdır. Ancaq bu halda o öz müəllimlərinin müəllimi ola bilər. Odur ki, o, öz dərslərinə ciddi hazırlaşmalı, yeni pedaqoji-psixoloji ədəbiyyatı oxumalıdır.

Məktəbdə idarəetmə fəaliyyətinin müxtəlif formaları vardır. Bunlar aşağıdakılardır: məktəb şurası, pedaqoji şura,

direktoryanı müşavirə, direktorun müavini yanında müşavirə, operativ müşavirə, metod-seminarlar, komissiyaların iclasları, şagird komitəsinin icası və s.

Pedaqoji şura bir kollektivdə işləyən peşəkarların şurasıdır. O, bilavasitə təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin təşkili ilə bağlı məsələləri həll etməli, onu təkmilləşdirmək yollarını müəyyənləşdirməlidir.

Pedaqoji şuranın fəaliyyəti ümumtəhsil məktəbinin nizamnaməsi ilə müəyyən olunur. Nizamnaməyə görə pedaqoji şura 3 nəfərdən artıq müəllim olan bütün ümumtəhsil məktəblərinində yaradılır. Pedaqoji şura daim fəaliyyət göstərən orqandır. Pedaqoji şuraya direktor (sədr), onun müavinleri, müəllimlər, tərbiyəçilər, kitabxanaçı, həkim, valideyn komitəsinin və məktəb şurasının sədri daxildir.

Pedaqoji şuranın fəaliyyətində iki sahə özünü göstərir:

- 1) istehsalat-rəsmi sahə;
- 2) elmi pedaqoji sahə.

İstehsalat rəsmi sahəyə məktəbin illik iş planının təsdiqi, rüblər üzrə məktəbin işinin yekunlarını müzakirə etmək, imtahanlara hazırlıq və onların təşkili planının təsdiqi, şagirdlərin sinifdən-sinfla keçirilməsi və məktəbi qurtaranların buraxılışı, dərs ilinin yekunları və şagirdlərlə yayda iş aparmaq daxildir.

Elmi-pedaqoji sahəyə yuxarı orqanların göstərişlərinin və elmi-tədqiqat işlərinin nəticələrinin müzakirəsi, məktəbdə qabaqcıl təcrübənin tətbiqi və pedaqoji prosesin təhlili daxildir.

Pedaqoji şuranın elmi-metodiki fəaliyyətinin inkişafı pedaqoji kollektivin peşə ixtisasının yüksək səviyyəsinə sübutdur. Belə məktəbdə istehsalat məsələləri operativ həll olunur.

Pedaqoji şuraların hazırlanmasını və keçirilməsini dörd mərhələyə ayırmak olar:

- 1) il ərzində keçiriləcək pedaqoji şuraların planlaşdırılması;
- 2) konkret pedaqoji şuranın keçirilməsinə hazırlıq;
- 3) pedaqoji şuranın bilavasitə keçirilməsi;
- 4) pedaqoji şuranın qərarlarının yerinə yetirilməsi üzrə iş.

Adətən, tədris ili müddətində beş pedaqoji şura keçirilir: hər rübdə bir şura. Beşinci pedaqoji şura tədris ilinin axırında — üç iclasda keçirilir:

- 1) imtahanlara buraxılış;
- 2) imtahanların yekunları;

3) buraxılış imtahanlarının yekunları.

Birinci pedaqoji şura avqustun axırlarında keçirilir. O, məktəbin illik iş planının təsdiqinə, məktəb direktorunun keçən dərs ilinin yekunları haqqında məruzəsinin müzakirəsinə, yeni tədris ilində qarşıda duran vəzifələrin müzakirəsinə həsr olunur.

Sonrakı pedaqoji şuralar, təlim və təhsil-tərbiyənin əsas problemlərini işləyib hazırlayır. Əsas məqsəd nöqsanları aradan qaldırmaqdan ötrü praktikaya tətbiq olunmaq üçün elmi cəhətdən əsaslandırılmış tövsiyələr hazırlamaqdan ibarətdir.

Adətən, məktəbin pedaqoji kollektivi hər il üçün hər hansı elmi-praktik problemi götürür. Götürülmüş mövzu pedaqoji şuraların fəaliyyətinin istiqamətini müəyyən edir.

Tutaq ki, məktəb cari ildə aşağıdakı iki problem üzərində işləmək qərarına gəlir:

- 1) təlim prosesinin aktivləşdirilməsi;
- 2) əxlaq tərbiyəsi məsələləri.

İl ərzində keçiriləcək pedaqoji şuraların gündəliyi də bu problemlərlə bağlı olmalıdır. Başqa sözlə desək, bütün pedaqoji şuralar tematik cəhətdən bir-biri ilə bağlı olmalıdır. Pedaqoji şuralarda əxlaq tərbiyəsinin müxtəlif aspektləri, təlim prosesinin aktivləşdirilməsinin müxtəlif məsələləri müzakirə üçün pedaqoji şuraların gündəliyinə çıxarılır. Hər bir məsələ üzrə məruzəçilər və əlavə məruzəçilər təyin olunur.

Fənn metodik birləşmələrinin işi və müəllimlərinin özünütəhsili də pedaqoji şuralarda həll olunan problemlərlə tematik cəhətdən bağlı olmalıdır (fənlərin xüsusiyətlərini, ayrı-ayrı müəllimlərin fərdi hazırlığını və maraqlarını nəzərə almaqla).

Pedaqoji şuralar zamanın tələblərini və müasir məktəbin qarşısında duran vəzifələri nəzərə almaqla pedaqoji təcrübənin akkumulyatoru olmalıdırlar.

Ümumiyyətlə, pedaqoji şuranın fəaliyyəti aşağıdakı vəzifələrin həllinə yönəldilməlidir:

1) dövlət standartlarına cavab verən tədris planlarının, programlarının, dərsliklərin və tədris vəsaitlərinin müzakirəsinə, qiymətləndirilməsinə və seçilməsinə, təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin forma və metodlarının tətbiqinə;

2) perspektiv, illik, cari iş planlarının yerinə yetirilməsinə,

təlim və təhsil-tərbiyə işinin keyfiyyətini yüksəltmək üzrə məktəbin pedaqoji kollektivinin işinin müzakirəsinə;

3) müəllimlərin, tərbiyəçilərin ixtisasını yüksəltməyə, yaradıcı fəallığı inkişaf etdirməyə, pedaqoji kollektivdə innovasiya mühitini formalasdırmağa, qabaqcıl pedaqoji təcrübəni öyrənməyə, ümumiləşdirməyə və yaymağa;

4) müəllimlərin, şagirdlərin, valideynlərin rəyini nəzərə almaqla pedaqoji işçilərin attestasiyasını keçirməyə, attestasiya texnologiyasını təkmilləşdirmək üzrə təkliflər irəli sürməyə, təhsili idarəetmə orqanları qarşısında müəllimlərə kateqoriyalar, dərəcələr vermək üzrə vəsadət qaldırmağa;

5) təcrübə keçməyə, ixtisasartırma kurslarına, magistraturaya göndəriləcək müəllimlərin namizədliyini müzakirə və təsdiq etməyə, ən yaxşı müəllimləri maddi və mənəvi mükafatlaşdırmanın müxtəlif formalarına təqdim etməyə və s.

Pedaqoji şuranın işini yüngülləşdirmək üçün məktəbdə direktor və onun müavinlərinin yanında müşavirələr keçirilir. İdarəetmə sistemində bu formalar da özünü doğrultmuş formalardır.

Məktəb şurasının və pedaqoji şuranın fəaliyyəti bir-birini təkrar etməməlidir, əksinə, bir-birini tamamlamalıdır.

Təcrübə göstərir ki, məktəb şurası idarəetmədə faydalı orqana çevrilmişdir. Üç sektordan ibarət olan məktəb şurası daha effektlidir: 1) pedaqoji sektor; 2) valideyn sektor; 3)şagird sektoru.

Pedaqoji sektor kadr məsələləri ilə məşğul olur (dərs yükünü bölür, sinif rəhbərlərini təyin edir, ayrı-ayrı sahələrə məsul şəxsləri təyin edir), müəllimlərin ixtisasını artırmaqla, onların attestasiyası ilə məşğul olur, ictimai nəzarəti həyata keçirir. Pedaqoji sektor pedaqoji şura tərefindən seçilir.

Valideyn sektor valideyn komitəsinin yerinə yaradılır. Sektor uşaqların qidalanmasına, məktəbin təmiri məsələlərinin həllinə kömək edir, valideynlərin pedaqoji biliklərə yiyələnməsini təşkil edir, valideynlərlə iş aparır, tərbiyəvi tədbirlərin keçirilməsinə kömək göstərir və s. Valideyn sektorunun şurası sinif valideyn komitələrinin nümayəndələrindən seçilir və ümumməktəb valideyn yığıncağında təsdiq olunur.

Şagird sektor şagird komitəsinin yerinə yaradılır. O, uşaq özünüidarəesinin funksiyalarını həyata keçirir. Şagird sektor V-XI sinif şagirdlərinin nümayəndələrinin yığıncağında seçilir.

O, növbətçiliyi, idman yarışlarını, gecələri, yürüşləri, olimpiadaları, ictimai faydalı əməyi və s. təşkil edir.

Ümumməktəb şurası tam tərkibdə tədris ili ərzində bir-iki dəfə toplaşır və strateji əhəmiyyəti olan mühüm məsələləri müzakirə edir, məktəbin perspektivləri və cari ildə vəzifələri haqqında direktorun məruzəsini dinləyir və müzakirə edir, məktəbin iş planına baxır və onu təsdiq edir.

Məktəb şurasının sədri, adətən, məktəbin direktoru, valideyn və ya həmi müəssisənin rəhbərlərindən biri olur.

İl ərzində əsas işi sektorlar aparır, onlar rübdə bir dəfə toplaşır, bu və ya digər sahələrə cavabdeh olan adamların məlumatını dinləyir, qəbul olunan qərarların həlli yollarını müəyyənləşdirir. Cari işi şuranın rəyasət heyəti aparır. O, iki həftədə bir dəfə (ayda iki dəfə) toplaşır və məktəbə operativ rəhbərliyi həyata keçirir. Məktəb şurasının rəyasət heyətinə sektorların rəhbərləri və müdürüyyətin nümayəndələri daxil olur.

Məktəb şurasının işinin belə təşkili məktəbi idarəetmə sistemində onu faydalı alətə çevirir.

30.6. İdarəetmədə məktəbdaxili nəzarət və tənzimləmə

Şagirdlərin təlim və təhsil-tərbiyəsinin keyfiyyətini qiymətləndirməkdə məktəbə böyük səlahiyyətlər verilmişdir. Bununla əlaqədar olaraq, müasir məktəbi idarəetmədə nəzarətin əhəmiyyəti artmağa başlamışdır. Təhsildə idarəetmə strukturlarının yenidən qurulması ilə əlaqədar olaraq inspektor funksiyaları məktəb direktoruna və onun müavinlərinə verilmişdir. Bununla bərabər, məktəb rəhbərlərinin idarəetmə fəaliyyəti yüksək idarəetmə orqanlarının inspektor xidmətlərinin nəzarət obyekti olaraq qalır.

Nəzarət idarəetmə dövrəsinin bütün funksiyaları ilə, xüsusilə pedaqoji təhlil funksiyası ilə sıx bağlıdır. Belə ki, məktəbdaxili nəzarətin gedişində əldə olunan informasiya pedaqoji təhlilin predmeti olur. Nəzarət zəngin və sistemləşdirilmiş informasiya verir, məqsəd ilə əldə olunmuş nəticə arasında fərqi göstərir. Pedaqoji təhlil isə səbəbləri aşkara çıxarmağa yönəldilir. Bu mənada, məktəbdaxili nəzarət və pedaqoji təhlilin məzmunu məktəbin fəaliyyətinin eyni

istiqamətini təşkil edir. Nəzarəti həyata keçirənin peşəkar və səriştəli olması olduqca vacibdir. Onun məqsədi işin vəziyyətini obyektiv qiymətləndirmək, metodik kömək göstərmək, pedaqoji fəaliyyəti stimullaşdırmaqdır.

Məktəbdaxili nəzarətin təşkilinə aşağıdakı ümumi tələblər verilir:

1. **Nəzarətin sistematikliyi** — məktəbdə müntəzəm nəzarət sisteminin yaradılmasına yönəldilmişdir. Belə nəzarət pedaqoji prosesin bütün gedisini idarəetməyə imkan verir.

2. **Nəzarətin obyektivliyi** — pedaqoji kollektivin fəaliyyətini dövlət standartlarının və təhsil proqramlarının tələblərinə müvafiq işlənib hazırlanmış və razılışdırılmış meyarlar əsasında yoxlamağa imkan verir.

3. **Nəzarətin təsirliliyi**. Keçirilən nəzarətin nəticələri pozitiv dəyişikliklərə, üzə çıxarılan nöqsanların aradan qaldırılmasına gətirib çıxarmalıdır.

4. **Nəzarəti həyata keçirənin səriştəli olması** nəzarətin predmetini, metodikasını bilməyi, işdə yaxşı cəhətləri və nöqsanları görməyi, nəzarətin nəticələrinin inkişafını proqnozlaşdırmağı bacarmağı nəzərdə tutur.

Məktəbşünaslıq ədəbiyyatında məktəbdaxili nəzarətin məzmununa aşağıdakılardaxildir:

- 1) təhsil proqramlarının və dövlət təhsil standartlarının yerinə yetirilməsi;
- 2) şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin keyfiyyəti;
- 3) şagirdlərin tərbiyelilik səviyyəsi;
- 4) tədris fənlərinin tədrisinin vəziyyəti;
- 5) sinifdənxaric təhsil-tərbiyə işinin vəziyyəti və keyfiyyəti;
- 6) pedaqoji kadrlarla iş;
- 7) məktəb, ailə və ictimaiyyətin əlbir fəaliyyətinin effektliyi;
- 8) normativ sənədlərin və qəbul edilən qərarların icra olunması və s.

Məktəbdaxili nəzarətin növləri, forma və metodlarının təsnifatı problemi hazırda mübahisəlidir. Bu mənada, bu problem nəzəriyyə və praktika üçün aktual olaraq qalır.

Pedaqogika nəzəriyyəciləri və praktiklər arasında məktəbdaxili nəzarətin forma və metodları ilə bağlı aşağıdakı təsnifat geniş yayılmışdır. Bu təsnifatda nəzarətin iki növü göstərilir:

- 1) tematik nəzarət;
- 2) frontal nəzarət.

Tematik nəzarət pedaqoji kollektivin, qrup müəllimlərinin və ya ayrıca müəllimin fəaliyyəti sistemində hər hansı konkret məsələnin dərindən öyrənilməsini nəzərdə tutur. Deməli, tematik nəzarətin məzmununu pedaqoji prosesin müxtəlif istiqamətləri təşkil edir. Məktəbdə tətbiq edilən innovasiyalar, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin tətbiqinin nəticələri də tematik nəzarətin məzmununu təşkil edə bilər.

Frontal nəzarət pedaqoji kollektivin, metodbirləşmələrin və ya ayrıca müəllimin fəaliyyətini hərtərəfli öyrənməyi nəzərdə tutur. Belə yoxlamanın çətinliyini, çox sayda adamların yoxlama işinə cəlb olunmasını nəzərə alaraq tədris ilində 2-3 dəfə keçirmək məqsədə uyğundur. Frontal nəzarət zamanı müəllimin fəaliyyətinin bütün istiqamətləri (tədris, tərbiyəvi, ictimai-pedaqoji, idarəetmə fəaliyyəti), təhsil müəssisəsinin bütün aspektləri öyrənilir.

Nəzarətin aşağıdakı formaları vardır:

1. Şəxsi nəzarət — nəzarət ayrıca müəllimin, sinif rəhbərinin, tərbiyəçinin işinə nəzarət etmək deməkdir. Bu, tematik və frontal ola bilər. Müəllimin fəaliyyətində şəxsi nəzarət onun professional təşəkkülü üçün stimuldur.

2. Sinif-ümumiləşdirici nəzarət. Bu nəzarətdə sinif və sinifdən-xaric fəaliyyətdə sinif kollektivinin formallaşmasına təsir edən amillərin məcmusu öyrənilir. Eyni sinifdə işləyən müəllimlərin fəaliyyəti, təlimi fərdiləşdirmək və diferensiallaşdırmaq üzrə onların iş sistemi, şagirdlərin motivasiyasının və idrakı tələbatlarının inkişafı, intizamın, mədəni davranışın vəziyyəti və s. öyrənmə predmeti ola bilər.

3. Fənn-ümumiləşdirici nəzarət. Bu nəzarət formasından bir və ya paralel siniflərdə (və ya məktəbdə) ayrıca bir fənnin tədrisinin vəziyyəti və keyfiyyəti öyrənilən zaman istifadə olunur. Belə nəzarəti həyata keçirmək üçün həm müdürüyyətin, həm də metodbirləşmələrin nümayəndələri cəlb edilir.

4. Tematik-ümumiləşdirici nəzarət. Bu nəzarətin başlıca məqsədi müxtəlif siniflərdə işləyən müxtəlif müəllimlərin işini öyrənməkdir. Belə nəzarət təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin ayrı-ayrı istiqamətləri üzrə aparılır. Məsələn: təlim prosesində diyarşunaslıq materiallarından istifadə, şagirdlərin idrakı maraqlarının inkişafı, təbiət silsiləsindən olan dərslərdə ş-

girdlərin estetik mədəniyyətinin əsaslarının formalasdırılması və s.

6. Kompleks-ümumiləşdirici nəzarət. Bu nəzarət formasından bir və ya bir neçə sinifdə bir sıra fənlərin öyrənilməsinin təşkilinə nəzarəti həyata keçirən zaman istifadə olunur. Frontal nəzarət zamanı bu forma üstünlük təşkil edir.

Məktəbdaxili nəzarət prosesində aşağıdakı metodlardan istifadə olunur: məktəb sənədlərinin öyrənilməsi, müşahidə, müsahibə, şifahi və yazılı nəzarət, anketləşdirmə, xronometraj (əmək prosesləri müddətinin saniyəölçən vasitəsilə dəqiqlicməsi), intervü və s.

Məktəb sənədlərində təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin kəmiyyət və keyfiyyət xarakteristikaları öz əksini tapır. Məktəbin tədris-pedaqoji sənədlərinə aiddir: şagirdlərin siyahısı üzrə əlisba kitabı, şagirdlərin şəxsi işləri, sinif jurnalları, fakultativ məşğələlərin jurnalı, günüuzadılmış qrupların jurnalı və təhsil haqqında attestatların uçota alınması kitabı, məktəb şurasının və pedaqoji şuranın iclaslarının protokollarının kitabı, məktəb üzrə əmrlər kitabı, pedaqoji işçilərin uçota alınması kitabı və s. Bu siyahı göstərir ki, məktəb sənədlərində bol informasiya ola bilər və o, ümumiləşdirici, obyektiv hesabat hazırlamaq üçün istifadə oluna bilər.

Xronometraj metod məktəbin rejimini, dərsin və sinif-dənxaric məşğələlərin vaxtının rasional istifadə olunmasını, şagirdlərin və müəllimlərin məşğulluğunu, onların yüklenməsini, ev tapşırıqlarının həcmini, oxunun sürətini və s. məsələləri öyrənmək üçün istifadə olunur.

Beləliklə, məktəbdaxili nəzarətin forma və metodlarının seçilməsi onun məqsədləri, vəzifələri, nəzarətin obyekti və subyektinin xüsusiyyətləri ilə, vaxtla müəyyən olunur.

30.7. Məktəbdə metodik işin təşkilinin əsas formaları

Məktəbdə metodik işin təşkili formaları dinamikdir, onlar bir çox amillərdən asılı olaraq dəyişir və yeniləşir. Həmin amillər içərisində aşağıdakıları göstərmək olar:

1) təhsil sahəsində dövlətin siyasəti, qanunvericilik aktları və sənədləri;

2) müəllimlərin pedaqoji mədəniyyətinin səviyyəsi, onların

şəxsiyyət və peşə-fəaliyyət göstəricilərinin diaqnostik ölçülməsi prosesində aşkar edilmiş metodik hazırlığı;

3) məktəb kollektivində əxlaqi-psixoloji mühit, metodiki işin təşkili üçün maddi-texniki imkanlar;

4) məktəbdaxili pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi, müəllimlərin fəallığı, metodik işi həyata keçirmək üçün məktəb rəhbərlərinin peşə hazırlığı;

5) məktəb kollektivində konkret situasiya: müəllimlər arasındaki, müəllimlərlə şagirdlər arasındaki, müəllimlərlə rəhbərlər arasındaki münasibətlər.

Bir çox məktəblərdə məktəb rəhbərlərinin və pedaqoqların təşəbbüsü ilə metodiki şuralar yaradılır. Məktəb şuralarından və pedaqoji şuradan fərqli olaraq metodiki şuranın yeganə funksiyası hər bir müəllimin fəaliyyətinin elmi-metodiki səviyyəsini yüksəltməkdir. İşin effektliliyi minimum iki səbəbdən asılıdır:

1. Metodşuraya kim rəhbərlik edir?

2. Onun üzvlərinin tərkibi necədir?

Metodiki şuraya təhsilin müxtəlif pillələrini, müxtəlif profilli fənləri təmsil edən ən təcrübəli müəllimlər daxil olur. Bunlar müxtəlif metodiki birliklərin rəhbərləri ola bilər. Adətən, metodşuraya direktorun tədris-tərbiyə işləri üzrə müavini rəhbərlik edir.

Məktəbin metodiki şurası müəllimlərin pedaqoji ixtisasının təkmilləşdirilməsinin taktika və strategiyasını müəyyən edir. Metodiki şura metodbirleşmələrdə, komissiyalarda müzakirə olunan məsələləri müəyyənləşdirir, seminarların, praktikumların, lektoriyaların proqramlarını, məktəbdə metodiki işin ümumi proqramını işləyib hazırlayır və müzakirə edir.

Məktəbdə metodiki işin aşağıdakı formaları vardır:

1) fənn metodbirleşmələri;

2) məktəbdə vahid metodiki gün;

3) problem seminarlar və praktikumlar;

4) gənc müəllim məktəbi;

5) qabaqcıl təcrübə məktəbi;

6) müəllimlərlə fərdi iş;

7) açıq dərslərin keçirilməsi;

8) elmi-pedaqoji konfranslar və pedaqoji mühazirələr;

9) rollu və işgüzar oyunlar;

10) pedaqoji situasiyaların modelləşdirilməsi və təhlili;

- 11) müəllimlərin yaradıcı hesabatları;
- 12) pedaqoji konsiliumlar və s.

Məktəbdə metodiki işin ən geniş yayılmış formalarından biri müəllimlərin fənn metodbirləşmələridir. Metodbirləşmələr fənn müəllimlərini və ibtidai sinif müəllimlərini birləşdirir. Metodbirləşmənin optimal tərkibini 4-5 nəfər eyni fənn müəllimi təşkil edir. Böyük məktəblərdə ayrıca, 2-3 kiçik kənd məktəblərində birləşmiş metodbirləşmə yaradıla bilər.

Metodbirləşmələrin işinin məzmunu çoxcəhətlidir. Onlar təlim-tərbiyə işinin və şagirdlərin biliklərinin keyfiyyətini yüksəltmək məsələlərini, təcrübə mübadiləsinin təşkili, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin və pedaqoji elmin nailiyyyətlərinin tətbiqi məsələlərinə baxır, yeni proqramların və dərsliklərin ən çətin bölmələrini və mövzularını müzakirə edir və s.

Metodbirləşmənin işi xüsusi plan əsasında həyata keçirilir. Planda yeni tədris ili üçün məqsəd və vəzifələr formalasdırılır, əsas təşkilati-pedaqoji tədbirlər müəyyənləşdirilir (kabinetlərin tərtibatı, didaktik materialın ekspertizası, yoxlama yazı işlərinin mətnlərinin, mövzularının təsdiqi və s.), elmi-metodik məruzələrin, fənlər üzrə açıq dərslərin və sinifdən-xaric məşğələlərin tematikaları təsdiq olunur, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinə nəzarətin formaları və müddəti müəyyən edilir.

Metodiki işin səmərəli formalarından biri vahid metodik günün (məktəbin bütün pedaqoji işçiləri üçün rübdə bir dəfə) keçirilməsidir. Vahid metodik günlərin mövzuları qabaqcadan müəllimlərə çatdırılır.

Vahid metodiki günün işinin məzmununa daxildir: açıq dərslərin və sinifdən-xaric işlərin keçirilməsi, onların geniş təhlili və müzakirəsi, yeni metodik ədəbiyyatın xülasəsi, metodiki günə yekun vurulması (iclas, “dəyirmi masa” və ya mətbuat konfransı formasında). Bu formalarda müəllimlər metodik mövzular üzərində işlərin yekunları haqqında çıxış edir. Məktəb rəhbərləri isə keçirilən tədbirin ümumi təhlilini aparır və ona qiymət verirlər.

Problem seminarlar və praktikumlar müəllimlərin nəzəri və praktiki hazırlığının vəhdətdə aparılmasına yönəldilmişdir. Müasir pedaqoji nəzəriyyələrin öyrənilməsi problem seminarlarının işinin məzmununu təşkil edir. Onların müzakirəsi müəllimin özünütəhsili işinə çox kömək edir.

Qabaqcıl təcrübə məktəbi metodik işin forması kimi əsas etibarilə fərdi və kollektiv hamiliyin məqsəd və vəzifələrini realizə edir. Qabaqcıl təcrübə məktəbinin əsas məqsədi təcrübəli müəllimin, məktəb rəhbərlərinin az təcrübəli müəllimə metodiki köməyindən ibarətdir. Belə məktəbin yaradılması könüllülük əsasında baş verir.

Qabaqcıl təcrübə məktəbi strukturunda gənc müəllim məktəbi də yaradıla bilər. Gənc müəllimlər təcrübəli müəllimin və ya məktəb rəhbərlərindən birinin rəhbərliyi altında birləşirlər. İş xüsusi plan əsasında aparılır. Plana dərsin və sinifdənxaric işin məqsədinin qoyulması qaydası və metodikası, sinif rəhbərinin işinin planlaşdırılması xüsusiyyətləri və s. kimi məsələlərin müzakirəsi daxil edilir.

Məktəblərə eksperimentlərin təşkili ilə bağlı müəyyən hüquqların verilməsilə əlaqədar olaraq problem qruplarının (innovasiya qruplarının) fəaliyyəti geniş maraq doğurur. Müəllimlərin belə qrupu həm məktəb rəhbərlərinin, alimpedaqoqların, həm də müəllimlərin özlerinin təşəbbüsü ilə meydana gələ bilər. Problem qrup öz fəaliyyətini həm öz məktəbində, həm də ondan kənardə qabaqcıl təcrübənin öyrənilməsinə, ümumiləşdirilməsinə və yayılmasına yönəldə bilər. Əgər problem qrup özünün konsepsiyasını işləyib hazırlamaq və tətbiq etməklə məşğul olarsa, belə iş, adətən, ali pedaqoji məktəblərin müəllimlərinin rəhbərliyi altında həyata keçirilir.

Elmi-pedaqoji konfranslar, pedaqoji mühazirələr, ayrı-ayrı müəllimlərin və ya metodbirləşmələrin hesabatları metodiki işin yekun formalarıdır. Onlar müəyyən müddətdə görülən işlərin yekunlarına həsr olunur. Məruzələrin müəllifləri öz həmkarlarına tədqiqat işlərinin yekunları haqqında məlumat verirlər.

Axırda qeyd etmək lazımdır ki, metodiki işin təşkilində formaları köhnə və yeni formalara, müasir və qeyri-müasir formalara bölmək olmaz, çünkü işin səmərəsi fərdi, qrup və ya kollektiv tələbatlardan və imkanlardan asılıdır.

ƏDƏBİYYAT

Azərbaycan dilində

Azərbaycan Respublikası məktəblərinin təhsil standartları. Bakı, 2000.

Abbasov A.N., Əlizadə H.Ə. Pedaqogika. Bakı, 2001.

Ağayev Ə.Ə. Həyatın astanasında. Bakı, 1983.

Ağamaliyev R. Azərbaycan təhsili XXI əsrə doğru: idarəetmə, prioritətlər, islahatlar. Bakı, 1998.

Axundov S.H. Təlim prosesində şagirdlərə fərdi yanaşma. Bakı, 1975.

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı, 1989.

Əhmədov B.A. Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı, 1983.

Əhmədov H.M., Bayramov H.B., Həsənov A.V., Məhərrəmov Ə.M. İdarəetmənin pedaqogikası və psixologiyası. Bakı, 2001.

Əliyev R.İ. Şəxsiyyət və onun formalaşmasının etnopsixoloji əsasları. Bakı, 2000.

Əhmədov B.A., Hacıyev A.İ. Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri. Bakı, 1993.

Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, 1998.

Əlizadə Ə., Rüstəmov F., Quliyeva K. Müəllim peşəsinin professioqramı // Pedaqoji tətqiqatlar (Elmi məqalələr məcmuəsi). Bakı, 2000, II buraxılış.

Fətəliyev X.Q. Məktəblilərin hərbi vətənpərvərlik təribəsi. Bakı, 1987.

Həmzəyev M.Ə. Yaş və pedaqoji psixologianın əsasları. Bakı, 2000.

Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı, 1991.

Həsənov A. Məktəbəqədər pedaqogika. Bakı, 2000.

Həşimov Ə.Ş., Sadıqov F.B. Azərbaycan xalq pedaqogikası. Bakı, 1993.

Hüseynzadə R.L. Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi. Bakı, 1997.

- İsmixanov M.A. Pedaqogikanın əsasları. Bakı, 2002.
- Xəlilov V.C. Azərbaycan ümumtəhsil məktəblərində estetik tərbiyənin inkişaf yolları. Bakı, 1992.
- Kazımov N. M., Həsimov Ə.Ş. Pedaqogika. Bakı, 1996.
- Kazımov N.M. Ali məktəb pedaqogikası. Bakı, 1999.
- Kazımov N.M. Məktəb pedaqogikası. Bakı, Çəşioğlu, 2006.
- Qədirov Ə.Ə., Məmmədov İ.N. Yaş psixologiyası. Bakı, 1976.
- Quliyev S.M. Məktəblilərin mənəvi tərbiyəsində ailə, məktəb və ictimaiyyətin birgə fəaliyyəti. Bakı, 1982.
- Mehdizadə M.M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı, 1982.
- Muxtarova N.M. Məktəblilərdə milli şüurun və milli ləayaqətin tərbiyəsi üzrə işin sistemi. Bakı, 1993.
- Mustafayeva R.Ş. Təlim prosesində milli xüsusiyyətlərin nəzərə alınması. Bakı, 1994.
- Nərimanov N.N. Məqalələr və nitqlər. Bakı, 1971.
- Paşayev Ə.X. Pedaqogika üzrə programın təkmilləşdirilməsi məsələsinə dair // Pedaqoji Universitetin Xəbərləri. Pedaqoji-psixoloji elmlər seriyası, Bakı, 1995, №2.
- Paşayev Ə.X. Pedaqogika üzrə program tərtibinin aktual problemləri // Pedaqoji tədqiqatlar. (Elmi məqalələr məcmuəsi). Bakı, 1997, I buraxılış.
- Paşayev Ə. X. Təhrif olunmuş bir pedoqoji anlayış haqqında // Pedaqoji tədqiqatlar. (Elmi məqalələr məcmuəsi). Bakı, 1997, I buraxılış.
- Paşayev Ə.X. Pedaqogika üzrə program mövzularının məzmununun genişləndirilməsi zamanın tələbidir. (Əqli təhsil və tərbiyə; əxlaq təhsili və tərbiyəsi) // Pedaqoji Universitetin Xəbərləri. Pedaqoji-psixoloji elmlər seriyası). Bakı, 1997, №2.
- Paşayev Ə.X. Pedaqogika üzrə program mövzularının məzmununun genişləndirilməsi zamanın tələbidir (Estetik təhsil və tərbiyə) // Pedaqoji tədqiqatlar (Elmi məqalələr məcmuəsi). Bakı, 1997, II buraxılış.
- Paşayev Ə.X. Milli pedaqogika haqqında // “Azərbaycan məktəbi” jurnalı, 1998 №1
- Paşayev Ə.X. “Milli pedaqogika” haqqında // Pedaqoji

Universitetin Xəbərləri (pedaqoji-psixoloji elmlər seriyası). Bakı, 1998, №1.

Paşayev Ə.X. Nəzəriyyənin struktur elementlərinin funksiyaları haqqında "Azərbaycan məktəbi XXI əsrin astanasında" mövzusunda elmi-praktik konfransın tezisləri. Bakı, 1999.

Paşayev Ə.X. "Milli pedaqogika" yaratmaq məsələsinə dair. "Azərbaycan müəllimi" qəzeti. 11-17 may 2000 ci il.

Paşayev Ə.X. Nəzəriyyənin struktur elementlərinin funksiyalarına dair // "Pedaqoji tədqiqatlar" (Elmi məqalələr məcmuəsi). Bakı, 1999, I buraxılış.

Paşayev Ə.X. Dünya təhsil məkanı: ineqrasiya və inifikasiya yollarında problemlər. Azərbaycan müəllimi qəzeti, 7 yanvar 2005, №1 (8110).

Paşayev Ə.X., Məmmədov İ.T. Tədrisin keyfiyyətinə nəzarət (Məktəb rəhbərlərinə kömək). Gürcüstan SSR Maarif Nazirliyinin Mərkəzi Müəllimləri Təkmilləşdirmə İnstитutu. Tbilisi, 1982.

Paşayev Ə.X., Məmmədov İ.T. Məktəbin pedaqoji şurasının işi haqqında. Gürcüstan SSR Maarif Nazirliyinin Mərkəzi Müəllimləri Təkmilləşdirmə İnstитutu. Tbilisi, 1984.

Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogikanın predmeti və vəzifələri. Pedaqoji tədqiqatlar (Elmi məqalələr məcmuəsi), 2001, №4 (13).

Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogikanın metodologiyası və elmi-tədqiqat metodları // Pedaqoji tədqiqatlar (Elmi məqalələr məcmuəsi). 2002, №1 (14).

Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedoqoji aksiologiyanın əsasları // Pedoqoji tətqiqatlar (Elmi məqalələr məcmuəsi). Bakı, 2002, №1 (14).

Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Təlim texnologiyalarının struktur və funksional komponentləri // Pedaqoji tədqiqatlar (Elmi məqalələr məcmuəsi). 2002, №2-3 (15-16)

Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedoqoji innovasiyalar // Pedaqoji tədqiqatlar (Elmi məqalələr məcmuəsi), Bakı, 2002. №2-3 (15-16).

Pedaqogika. Prof.M.Ə.Muradxanovun redaktorluğu altında. Bakı, 1964.

- Rəhimov A.N. Qüdrətdən doğan nur. Bakı, 1999.
- Rüstəmov F.A. Azərbaycanda pedaqoji elmin inkişaf tarixindən. Bakı: ADPU-nun nəşri, 1992.
- Rüstəmov F.A. Azərbaycanda pedaqoji terminologianın inkişaf tarixindən. B.: Elm, 1997.
- Rüstəmov F.A. Azərbaycanda pedaqoji elm: təşəkkülü, inkişafi, problemləri (1920-1991-ci illər). Bakı: BDU-nun nəşriyyatı, 1998.
- Rüstəmov F.A. Bəzi pedaqoji anlayışların şərhinə dair // Pedaqoji Universitetin Xəbərləri. B.: ADPU-nun nəşri, 1997, №1
- Rüstəmov F.A. Şərqdə pedaqogika tarixi. Bakı: Nasir, 2002.
- Rüstəmov F.A. Qərb pedaqogika tarixi. Bakı: Nasir, 2003.
- Rüstəmov F.A. Yeni dövrün pedaqogika tarixi. Bakı: Nasir, 2004.
- Rüstəmov F.A. Ən yeni dövrün pedaqogika tarixi. Bakı: Nasir, 2005.
- Rüstəmov F.A. Pedaqogiya tarixi. Bakı, "Nurlan", 206.
- Sadıqov F.B. Uşaqların bədii yaradıcılıq qabiliyyətlərinin formalasdırılması işinin elmi-pedaqoji əsasları. Bakı, 1994.
- Talibov Y.R., Ağayev Ə.A., İsayev İ.N., Eminov A.İ. Pedaqogika. Bakı, 1993.
- Uşinski K.D. Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, 1953.

Rus dilində

- Анисимов В.В., Грохальская О.Г. Никандров Н.Д. Общие основы педагогики. Москва, Просвещение, 2006
- Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Есипов Б.П., Королев Ф.Ф. Педагогика. Москва, 1968.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В.Гамезо, М.В.Матюхиной, Т.С.Михальчик. Москва, 1984.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. проф.А.В.Петровского. Москва, 1973.

Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. Москва, 1981.

Гусинский Э.Н., Турчанинов Ю.И. Введение в философию образования. Москва: "Логос", 2000.

Джуринский А.Н. История педагогики. Москва, Владос, 1999.

Дидактика средней школы / Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. Москва, 1973.

Дидактика средней школы / Под ред.М.Н.Скаткина. Москва,1982.

Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Москва,1987.

Занков Л.В. Дидактика и жизнь. Москва,1968.

Ильина Т.А. Педагогика. Москва,1969.

Ильина Т.А. Педагогика (курс лекций). Москва,1984.

Каган М.С. Человеческая деятельность. Москва,1974.

Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (начальные классы). Москва, 1978.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Москва,1987.

Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. Москва, 1980.

Контор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. Москва,1980.

Кикнадзе Д.А. Потребности, поведение, воспитание / Под ред. и при участии проф. В.Г.Афанасьева. Москва, 1968.

Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. Санкт-Петербург: Коро, 2001.

Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. Москва, 1986.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики. Москва,1986.

Лихачев Б.Т. Педагогика (курс лекций). Москва,1998.

Макаренко А.С. Собрание сочинений в 4-х томах. Москва, 1987.

Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р.Атутова, М.Н.Скаткина, Я.С.Турбовского. Москва,1985.

- Нагорный В.Э. Гимнастика для мозга. Москва,1975.
- Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева и В.Е. Гмурмана. Москва,1967.
- Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва,1990.
- Онищук В.А. Урок в современной школе. Москва,1981.
- Пашаев А.Х. О структуре и содержании программы по педагогике / Материалы проф-преп. межвуз. науч. сессии Тбилисского гос. пед. института им. А.С. Пушкина, Тбилиси: 1985.
- Пашаев А.Х. Новый взгляд на структуру педагогики с позиций современной теоритической мысли / Международная науч.конф. "Актуальные проблемы образования." 19-20 декабря 1997 г., Тбилиси, 1997.
- Пашаев А.Х. Новый взгляд на структуру педагогики Газета "Azərbaycan təxəllimi", 5 июня 1997.
- Пашаев А.Х. Новый взгляд на структуру педагогики Газета "Азягъаусан тцялыми", 12 июня 1997.
- Пашаев А.Х. Очерки истории начального образования на Кавказе в XIX - начале XX веков. Баку, 1991.
- Пашаев А.Х. Очерки истории Азербайджанской школы в Грузии в XIX - начале XX веков. Баку, 1997.
- Педагогическая энциклопедия. Москва, 1993. т.1.
- Педагогическая энциклопедия. Москва, 1999. т.2.
- Педагогика / Под общей редакцией Г.Нойнера, Ю.К.-Бабанского. Москва,1984.
- Педагогика / Под ред., Ю.К.Бабанского. Москва,-1988.
- Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. Москва, 2000.
- Педагогика школы / Под ред. чл-кор. АПН СССР Г.И.Щукиной. Москва,1977.
- Педагогика школы. Под ред. проф. И.Т.Огородникова. Москва,1978.
- Подласый И.П. Педагогика. Новый курс в 2-х книгах. Москва, Владос, 1999.
- Подласый И.П. Педагогика. 100 вопросов, 100 ответов. Москва: Владос, 2001.

Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И.Калмыковой. Москва, 1975.

Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитать волю и характер. Москва, 1986.

Рустамов Ф.А. Основные направления развития теории воспитания и обучения в Азербайджане. Баку, 1998

Сейдов С.И. Психология менеджмента. Баку. Чашыглу-2000.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. Москва, 2000.

Соловьев Н.Я. Семья в социалистическом обществе. Москва, 1981.

Сорокин Н.А. Дидактика. Москва, 1974.

Стоунс Э. Психопедагогика. Москва, 1984.

Харламов И.Ф. Педагогика. Минск, 2001.

Харчев А.Г. Социология воспитания. Москва, 1990.

MÜNDƏRİCAT

ÖN SÖZ	3
--------------	---

Birinci bölmə

Ümumi nəzəriyyə

FƏSİL 1. Pedaqogikanın predmeti və vəzifələri	8
---	---

1.1. Pedaqogika elminin təşəkkülü və inkişafı	8
1.2. Pedaqogikanın anlayışlar sistemi	16
1.3. Pedaqogikada diferensiasiya prosesləri	18
1.4. Pedaqogikada integrasiya prosesləri	22
• 1.5. Müasir məktəbdə təhsil-tərbiyənin məqsədi.....	25

FƏSİL 2. Pedaqogikanın metodologiyası və
--

tədqiqat metodları.....	29
2.1. Pedaqogikanın metodologiyası.....	29
2.2. Pedaqogikanın tədqiqat metodları	30
2.3. Pedaqogika elmləri üzrə tədqiqatların texnologiyası.....	36

FƏSİL 3. Müasir məktəbin müəllimi	39
---	----

3.1. Müəllimin funksiyaları	39
3.2. Müəllimə verilən tələblər	41
3.3. Pedaqoqun professional potensialı	45
3.4. Müəllimin pedaqoji ustalığı	48
3.5. Pedaqoji kvalimetriya	53
3.6. Müəllimlərin attestasiyası.....	58

FƏSİL 4. Pedaqoji aksilogiyannın (dəyərlərin) əsasları....	63
4.1. Dəyər nədir?.....	63
4.2. Pedaqoji dəyərlər haqqında anlayış	65
4.3. Pedaqoji hadisələrin öyrənilməsinə aksiooji yanaşma	66
4.4. Pedaqoji dəyərlərin təsnifatı	68
FƏSİL 5. Şəxsiyyətin inkişafının ümumi qanunauyğunluqları.....	72
• 5.1. Şəxsiyyətin inkişafı prosesi.....	72
5.2. İrsiyyət və inkişaf	74
5.3. Mühit və inkişaf	77
•5.4. Təhsil-tərbiyə və inkişaf	78
5.5. Fəaliyyət və inkişaf	80
5.6. İnkişafın diaqnostikası	82
FƏSİL 6. Şəxsiyyətin inkişafının yaş və fərdi xüsusiyyətləri	83
• 6.1. Yaş dövrləri	83
6.2. İnkişafın qeyri-bərabərliyi	85
•6.3. Kiçik yaş dövrü (6-10 yaş)	87
6.4. Orta yaş dövrü (11-15 yaş)	89
6.5. Böyük yaş dövrü (16-18 yaş)	92
6.6. Fərdi xüsusiyyətlər	93
FƏSİL 7. Pedaqoji proses	95
7.1. Pedaqoji proses bir sistem kimi	95
7.2. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları	98
7.3. Pedaqoji prosesin mərhələləri	100
7.4. Pedaqoji prosesin texnoloji əsasları	102
FƏSİL 8. Pedaqoji innovasiyalar	107
8.1. İnnovasiyanın mahiyyəti	107
8.2. Pedaqoji sistemin optimallaşdırılması	110

İkinci bölüm

2.1. Sinif-dərs sistemi şəraitində təlim və təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və texnologiyası

FƏSİL 9. Təlim sistemlərində tarixilik və müasirlik.....	114
9.1. Təlim sistemləri və təlim modelləri	114
9.2. Təhsilin məqsədi	122
9.3. Dövlət təhsil standartı	122
9.4. Təhsilin məzmunu	125
FƏSİL 10. Təlim prosesinin idraki və psixoloji əsasları	131
10.1. Təlim prosesinin mahiyyəti	131
10.2. Təlim prosesinin idraki əsasları	134
10.3. Təlim prosesinin psixoloji əsasları	139
FƏSİL 11. Təlim prosesinin qanuna uyğunluqları.....	147
11.1. Təlim prosesinin qanuna uyğunluqları	147
11.2. Təlim prosesinin qanuna uyğunluqlarının təsnifikasi	152
FƏSİL 12. Təlim prosesinin prinsip və qaydaları.....	155
12.1. Təlim prosesinin prinsip və qaydalarının qarşılıqlı münasibəti.....	155
12.2. Təlim prosesinin prinsipləri sistemi.....	156
12.3. Müvafiqlik prinsipi	158
12.4. Nəzəriyyə ilə praktikanın əlaqəsi prinsipi ..	161
12.5. Elmilik prinsipi	163
12.6. Şüurluluq və fəallıq prinsipi	165
12.7. Əyanılık prinsipi	168
12.8. Sistematiklik və ardıcılıq prinsipi.....	170
12.9. Biliklərin möhkəmləndirilməsi prinsipi ..	173

FƏSİL 13. Təlim prosesinin metodları.....	177
13.1. Metod çoxölçülü hadisə kimi	177
13.2. Təlim prosesinin metodlarının təsnifatı problemi.....	179
13.3. Təlim prosesinin metodlarının xarakteristikası	186
13.4. Təlim prosesinin metodlarının seçilməsi	202
FƏSİL 14. Təlim prosesinin növləri və təşkili formaları ..	205
14.1. Təlim prosesinin növləri	205
14.2. Təlim prosesinin müasir növlərinin üstünlükleri və nöqsanları	206
14.3. Təlim prosesinin təşkili formaları	209
14.4. Dərsin tipləri və strukturu	213
14.5. Qeyri-standart dərslər	216
14.6. Təlim prosesinin təşkilinin köməkçi formaları	218
14.7. Dərsə hazırlanmaq	222
FƏSiL 15. Təlim prosesinin yeni texnologiyaları.....	224
15.1. Təlim prosesinin yeni texnologiyaları haqqında anlayış	224
15.2. Təlim prosesinin yeni texnologiyasının struktur və funksional komponentləri	227
15.3. Təlim prosesinin yeni texnologiyalarının yaradılması və tətbiqi prinsipləri	229
15.4. Təlim prosesinin yeni texnologiyaları (interaktiv metodları)	232
FƏSİL 16. Təlim prosesinin amilləri	238
16.1. Təlim prosesinin səbəbləri və amilləri.....	238
16.2. Təlim nəzəriyyəsində amil təhlili	239

16.3. Təlim prosesinə amillərin kompleks təsiri	240
16.4. Təlim prosesinin əyriləri	247
FƏSİL 17. Öyrənmə motivasiyası	249
17.1. Motivlər-idrakın hərəktverici qüvvələridir	249
17.2. Motivlərin öyrənilməsi və formalaşdırılması	255
17.3. Öyrənmə fəaliyyətinin stimullaşdırılması	263
17.4. Şagirdlərə inam müvəffəqiyyətlərin rəhnidir	264
17.5. Müəllimlərə tövsiyyələr	270
17.6. Effektli və qeyri-effektli rəğbətləndirmə	271
FƏSİL 18. Təlim prosesində şagirdlərin diaqnostikası	272
18.1. Şagirdin öyrənmə səviyyəsinin diaqnostikası	272
18.2. Şagirdlərin təlimdə yetirməsinə nəzarət.....	273
18.3. Şagirdlərin nailiyyətlərinin və inkişafının testləşdirilməsi	278
18.4. Şagirdlərin oxumağa qabiliyyinin diaqnostlaşdırılması	281
2.2. Dərsdənkənar şəraitdə təlim və təhsil-tərbiyə texnologiyası	
FƏSİL 19. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin mahiyəti və məzmunu	284
19.1. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin xüsusiyyətləri	284
19.2. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin dialektikası	287
19.3. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin sistemi və strukturu	288

19.4. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin ümumi qanuna uyğunluqları	290
19.5. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin məzmunu	293
19.6. Təhsil və tərbiyəlilik səviyyəsinin diaqnostikası	295

FƏSİL 20. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin spesifik prinsipləri 299

FƏSİL 21. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodları 307

21.1. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodları.....	307
21.2. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodlarının seçilməsi.....	308
21.3. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodlarının təsnifatı problemi	311
21.4. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə prosesinin metodlarının xarakteristikası	312

FƏSİL 22. Dərsdənkənar şəraitdə təhsil-tərbiyə texnologiyası..... 327

22.1. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə işini təşkil etmək məharəti və texnologiyası	327
22.2. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə işinə kompleks yanaşma	328
22.3. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyə işləri	330

FƏSİL 23. Şagird kollektivində şəxsiyyətin təhsil - tərbiyəsi 338

23.1. Dərsdənkənar təhsil-tərbiyənin formaları	338
23.2. Şagird kollektivi: yaranması və inkişafı.....	339

FƏSİL 24. Əqli təhsil-tərbiyə, iradə və xarakterin formalaşdırılması üzrə işlər	347
24.1. Əqli təhsil-tərbiyə üzrə işlər	347
24.2. İradə və xarakterin formalaşdırılması üzrə işlər	355
FƏSİL 25. Sosial, əxlaqi və estetik yönümlü təhsil-tərbiyə işləri.....	361
25.1. Sosial yönümlü işlərin mahiyyəti	361
25.2. Əxlaq təhsil-tərbiyəsi üzrə işlər	364
25.3. Estetik təhsil-tərbiyə üzrə işlər	370
FƏSİL 26. Əmək və fiziki təhsil-tərbiyə üzrə işlər.....	374
26.1. Əmək təhsil-tərbiyəsi üzrə işlər	374
26.2. Fiziki təhsil-tərbiyə üzrə işlər	381
FƏSİL 27. Kompüter vasitəsilə təhsil-tərbiyə işləri	387
FƏSİL 28. İctimai təhsil-tərbiyə və ailə təhsil-tərbiyəsi....	394
28.1. Sosial işin mahiyyəti.....	394
28.2. Ailədə təhsil-tərbiyə	396
28.3. Ailəyə pedaqoji kömək	407
28.4. Sinif rəhbərinin ailə ilə işi	409
FƏSİL 29. Uşaq birlilikləri	413
29.1. Uşaq birlilikləri təhsil-tərbiyə təsisatı kimi....	413
29.2. Uşaq birliliklərinin tipləri.....	414
29.3. Uşaq təşkilatlarının fəaliyyəti.....	414
29.4. Azərbaycan Uşaqlar Birliyi	416

Üçüncü bölmə

Məktəbşünaslığın nəzəriyyəsi və texnologiyası

FƏSİL 30. Məktəbi idarəetmə və ona rəhbərlik.....	424
30.1. Pedaqoji sistemləri idarəetmənin mahiyyəti və əsas prinsipləri.....	424
30.2. İdarəetmənin əsas funksiyaları	428
30.3. Məktəbdaxili idarəetmədə pedaqoji təhlil ..	432
30.4. Məqsədin qoyulması və planlaşdırılması	435
30.5. Məktəbi idarəetmənin funksiyaları	437
30.6. İdarəetmədə məktəbdaxili nəzarət və tənzimləmə	441
30.7. Məktəbdə metodik işin təşkilinin əsas formaları	444
Ədəbiyyat	448

Əmrulla Xanməd oğlu Paşayev
*pedaqogika elmləri doktoru, professor,
Gürcüstan Təhsil Elmləri Akademiyasının akademiki*

Fərrux Abbas oğlu Rüstəmov
*pedaqogika elmləri doktoru, professor,
Beynəlxalq Pedaqoji Akademiyasının akademiki (Moskva)*

Pedaqogika. Yeni kurs.

İşlənilmiş və əlavələr edilmiş üçüncü nəşr

Pedaqoji universitetlərin və ali pedaqoji
məktəblərin tələbələri üçün dərs vəsaiti

Direktor: prof. N.B.Məmmədli

Dizayner: Tural Əhmədov

Səhifələyici: Rövşənə Nizamiquzı

Redaktor müavinti: İ.Zeynalov

Texniki redaktor: E.Əsgərov

Operatorlar: E.Hacıyev, Ş.Yusifov

Yığılmağa verilmiş 17.08.2010.

Çapa imzalanmış 16.09.2010.

Şərti çap vərəqi 29. Sifariş № 514.

Kağız formatı 60x84 1/16. Tiraj 1000.

*Kitab "Elm və təhsil" nəşriyyat-poligrafiya müəssisəsində
səhifələnib çap olunmuşdur.*

E-mail: elm_ve_tehsil@box.az

Tel: 497-16-32; 050-311-41-89

Ünvan: Bakı, İçərişəhər, 3-cü Maqomayev döngəsi 8/4.